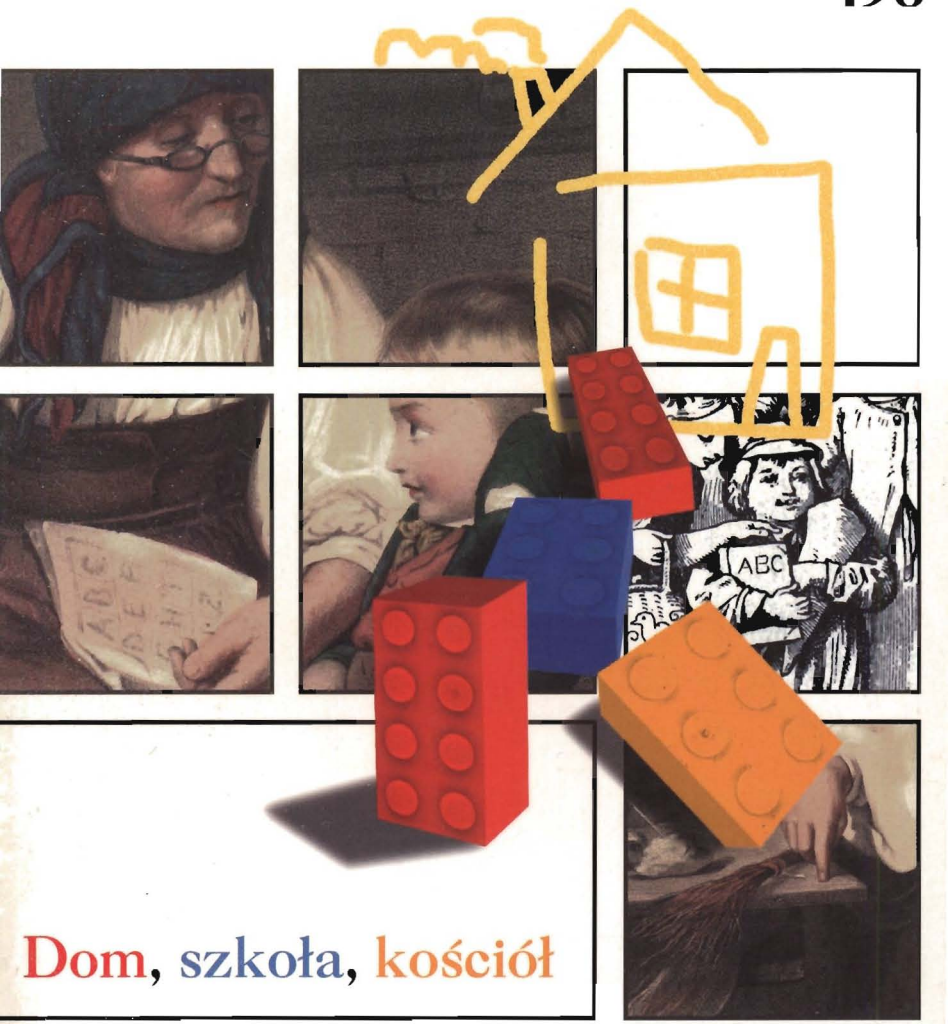
ZNAK

MIESIĘCZNIK

ok XLVIII

Kraków LISTOPAD (11) 1996

498



Dom, szkoła, kościół

CYTAT NUMERU:

Powinno się wprowadzić do wychowania postawę optymizmu,
twórczej akceptacji, a nie tylko kulturę krytyki i negacji.
Jest takie bardzo piękne powiedzenie Audena,
że miłość bliźniego potrzebna jest nie dlatego, żeby wyplenić zło,
bo to niemożliwe, ale właśnie dlatego,
że zła całkowicie wyplenić się nie da. O ile wiem, to już Arystoteles
napisał, że bardzo mu się nie podoba współczesna młodzież
i straszny wydaje współczesny świat.
Chyba nie było pokolenia, które by nie mówiło,
że żyje w wyjątkowych czasach, i to w czasach kryzysu.
Wiem, że istnieje pogląd, że zmieniać na lepsze świat można
przez pokazywanie tego, co złe, negację, bunt...
Jesteśmy już okropnie zmęczeni nadmiarem negacji
i propagandą klęski.
Myślę, że aby reformować szkołę, trzeba ją kochać.
Żeby wychowywać, trzeba chwalić i kochać.
A miłość n i e m o ż e prowadzić do rozpaczy.

Anna Radziwiłł,
Sześć uwag na temat wychowania

ZESPÓŁ

Halina Bortnowska, Tomasz Fiałkowski, Tadeusz Gadacz, Stanisław Grygiel, ks. Michał Heller, Wacław Hryniewicz OMI, ks. Jan Kracik, Marek Skwarnicki, Stanisław Stomma, Władysław Stróżewski, Stefan Swieżawski, ks. Józef Tischner, Jerzy Turowicz, ks. Tomasz Węcławski, Stefan Wilkanowicz, Jacek Woźniakowski

REDAKCJA

Jarosław Gowin (redaktor naczelny), Jan Andrzej Kłoczowski OP, Karol Tarnowski, Łukasz Tischner (p.o. sekretarza redakcji), Stefan Wilkanowicz (przewodniczący Fundacji Kultury Chrześcijańskiej ZNAK), Elżbieta Wolicka, Henryk Woźniakowski, Dorota Zańko

Projekt okładki i opracowanie graficzne Joanna i Janusz Wysoccy

adres redakcji i administracji

30–105 Kraków, Kościuszki 37, I piętro, tel. 21 89 20, fax 21 98 14
Materiałów nie zamówionych nie odsyłamy

Numer wydany przy pomocy finansowej Ministerstwa Kultury i Sztuki.

ZNAK
MIESIĘCZNIK
Kraków LISTOPAD (11) 1996 498

TREŚĆ ZESZYTU:

3 *Od redakcji*

4 ***MYŚLI O WYCHOWANIU*** *wybrał Tadeusz Gadacz*

14 ***SZEŚĆ UWAG NA TEMAT WYCHOWANIA*** *Anna Radziwiłł*

20 ***PO ŚLADACH MISTRZA*** *Paweł Kozacki OP*

29 ***DYSKUSJA PANELOWA*** *Katarzyna Olbrycht, Ks. Edward Staniek, Irena Trzcieniecka-Schneider, Andrzej Potocki*

41 ***DROGA SOKRATESA I PERĆ SABAŁY*** *Ks. Józef Tischner*
UWAGI O FILOZOFII WYCHOWANIA

46 ***W POSZUKIWANIU STRACONEGO SENSU, CZYLI SZKOŁA DZISIAJ*** *Witold Bobiński*

55 ***RODZINA JAKO DROGA*** *Maria Braun-Gałkowska*

61 ***PROBLEMY KSZTAŁCENIA W SEMINARIACH DUCHOWNYCH*** *Zdzisław Chlewiński*

76 ANKIETA „ZNAKU"
JAKICH POSTAW UCZYĆ NASZE DZIECI?
Wojciech Bonowicz, Ks. Marek S. Małgorzata Chmielewska, Mirosław Pawliszyn CSSR

Jacek Filek — *Krzysztof Popławski OP*
Jerzy Grzybowski — *Ks. Janusz Tarnowski*
Agata Mamoń i Tomasz Prokop — *Tamara Urbaniec-Kwarcińska*

104 *WYCHOWANIE DO PRZYSZŁOŚCI* — *Z profesorem René Valette rozmawia Stefan Wilkanowicz*

110 POWROTY
(KRÓTKA) HISTORIA SUMIENIA — *Ks. Wojciech Bartkowicz*

115 *KOŚCIÓŁ I SUMIENIE*
Z DZIEJÓW EDUKACJI WZAJEMNEJ — *Ks. Jan Kracik*

125 MUZYKA I MYŚL (2)
PYTANIE O INSPIRACJĘ — *Bohdan Pociej*

ZDARZENIA – KSIĄŻKI – LUDZIE
129 *INTELEKTUALISTA W XX WIEKU* — *Ewa Bieńkowska*

137 *MIĘDZY ROMANTYZMEM A REPUBLIKANIZMEM – SPÓR O DEMOKRACJĘ* — *Paweł Śpiewak*

143 *MIĘDZY TRADYCYJNĄ A WCIĄŻ NIE NAPISANĄ HISTORIĄ WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO* — *Ks. Jan Kracik*

149 *SZKOŁA A ISTNIENIE DIALOGICZNE* — *Arkadiusz Ziernicki*

154 *PRZEWODNIK WIELOJĘZYCZNY* — *Grzegorz Przebinda*

160 *KRÓTKI FILM O SEKSIE, TYLKO O SEKSIE* — *Krzysztof Biedrzycki*

163 *JAK MYŚLEĆ DZIŚ O HEGLU?* — *Wojciech Chudy*

168 KWARTALNIKI, MIESIĘCZNIKI, TYGODNIKI...
O PRZEŚLADOWANIU I PRZEMIANACH MĘŻCZYZNY — *Wojciech Bonowicz*

175 *SUMMARY*

176 *SOMMAIRE*

Od redakcji

Temat wychowania powraca na łamach „Znaku" regularnie. Poświęcaliśmy mu numery monograficzne, nawiązywaliśmy doń również przy okazji innych zagadnień. Jedna z sesji konferencji zorganizowanej z okazji 50-lecia miesięcznika w kwietniu br. również była poświęcona wychowaniu; materiały z niej (wystąpienia Anny Radziwiłł oraz Pawła Kozackiego OP, a także głosy panelistów) publikujemy w niniejszym numerze.

*Ilekroć sięgamy po ten temat, zawsze staramy się ująć go w jak najszerszym kontekście. W niniejszym numerze próbujemy połączyć teoretyczną refleksję nad wychowaniem (*Myśli o wychowaniu *w wyborze Tadeusza Gadacza oraz szkic księdza Józefa Tischnera* Droga Sokratesa i perć Sabały*) z namysłem nad aktualnymi kwestiami praktycznymi: co się dzieje w polskiej szkole, jak wygląda i powinien wyglądać wychowawczy wpływ katechety, jakie drogi wychowania wybiera współczesna rodzina. Rozpisaliśmy też ankietę na temat tego, jakich postaw uczyć dzieci w nowej sytuacji społecznej. Chcieliśmy w ten sposób wskazać na napięcie, jakie istnieje obecnie w pragnieniach wielu rodziców i wychowawców, którzy chcieliby, żeby ich dzieci były przedsiębiorcze, operatywne, „radziły sobie w życiu", a równocześnie zachowały takie cechy, jak uczciwość, wrażliwość, otwartość na potrzeby innych. Cieszymy się, że w tej ankiecie znaleźli się respondenci z bardzo różnych środowisk, w tym – liczna grupa duchownych.*

Pewnym novum *jest rozszerzenie tematu wychowania o – rzadko w tym kontekście rozważane – zagadnienie kształcenia seminaryjnego; do kwestii tej wrócimy jeszcze w przyszłym roku w numerze poświęconym polskiemu księdzu. Ciekawe wątki wnosi też rozmowa z profesorem René Valette; uzmysławia ona m.in., że we współczesnym wychowaniu konieczne jest posiadanie pewnej „wyobraźni globalnej", obejmującej zjawiska zachodzące w skali całego świata. Wreszcie – zdecydowaliśmy się włączyć do numeru o wychowaniu dwa artykuły powracające do problematyki sumienia, której oddaliśmy nasze łamy w lipcu br. i która cieszyła się sporym zainteresowaniem.*

Zapraszając do refleksji nad tymi problemami, prosimy równocześnie o podzielenie się z nami wrażeniami z tego numeru. Chcielibyśmy skorzystać z uwag naszych Czytelników, gdy znów będziemy do tematu wychowania – sądzimy, że jednego z najważniejszych – w ten czy inny sposób powracać.

MYŚLI O WYCHOWANIU

PERIANDER Z KORYNTU:

„Nie tylko karz tych, którzy coś źle uczynili, ale powstrzymaj też tych, którzy mają zamiar źle uczynić."

G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. I, s. 229

SOKRATES:

„...należy przede wszystkim dbać o młodzież, aby była jak najlepsza; tak, jak dobry rolnik troszczy się przede wszystkim o młode roślinki, a potem dopiero o inne."

Eutyfron, s. 24

PLATON:

„Mówią, że główna rzecz w wychowaniu to dobre kierownictwo, które duszę bawiącego się dziecka doprowadzi do zamiłowania w tym, w czym, jak dojrzeje, powinien być mistrzem zawołanym."

Prawa, ks. I, s. 299

„Zatem, mój kochany – dodałem – nie zadawaj dzieciom gwałtu nauczaniem, tylko niech się tym bawią; wtedy też łatwiej potrafisz dostrzec, do czego każdy zdolny z natury."

Państwo, VII, s. 398

EPIKTET:

„Położysz największe zasługi dla państwa nie przez wznoszenie wysokich gmachów, ale przez kształtowanie wielkich dusz. Lepszą jest bowiem rzeczą, żeby w małych chatach przemieszkiwały wielkie dusze, niż żeby w wielkich gmachach czaiły się nikczemne dusze niewolników."

Diatryby. Encheiridion, s. 501

„Nie sprowadzaj kamieni z Eubei ni też ze Sparty, żeby wykładać nimi ściany i pstrzyć je różnobarwnymi kolorami, lecz raczej serca obywateli i mężów stanu przyozdabiaj zaletami wychowania przeszczepionego z Hellady. Bo nie kamienie i drzewo, lecz prawe charaktery stanowią ład i porządek w państwie."

Diatryby. Encheiridion, s. 502

LUCIUS ANNAEUS SENEKA:

„Zwyczaje i obyczaje młodych w krótkim czasie stają się odzwierciedleniem ich karmicielek i wychowawców."

„Wszak nie tylko ten jest pożyteczny dla państwa, kto wysuwa kandydatów na urząd, kto broni oskarżonych i głos swój oddaje za pokojem i wojną, lecz i ten także, kto zachęca młodzież i kto w tak wielkim niedostatku dobrych nauczycieli obyczajności zaszczepia cnotę w duszach, kto powstrzymuje tych, którzy na oślep gonią za pieniędzmi i użyciem zmysłowym, i odwodzi od celu, a jeśli już nic lepszego nie zdziała, przynajmniej zatrzymuje ich w miejscu, ten i we własnym domu sprawuje urząd publiczny."

Dialogi, ss. 301, 626

ERAZM Z ROTTERDAMU:

„Widzimy jednak, że w dzisiejszych czasach żaden człowiek nie jest kształcony bardziej niedbale, żaden bardziej zdemoralizowany, niż właśnie ci, których jak najlepsze wychowanie ma tak wielkie znaczenie dla całego ogółu. Dziecko przeznaczone w przyszłości do panowania nad światem powierza się opiece najgłupszych kobiet, one zaiste nie wsączają w duszę wychowanka niczego godnego księcia. Psują go w takim stopniu, że jeśli nawet dobrych upomnień udziela nauczyciel albo jeśli chłopiec wydaje się ze swej natury skłonny do łagodności, piastunki wykorzeniają z niego te cechy i uczą zachowywać się rzeczywiście „po królewsku", to jest na sposób tyrana. Każdy schlebia, każdy przyklaskuje. Przymilają się możnowładcy, wtóruje temu służba. Schlebia i sam nauczyciel, nie troszczy się wcale o to, aby wychować księcia na pożytek ojczyźnie, ale zabiega o zdobycie jak największego bogactwa. Schlebia nawet duchowny, zwany pospolicie nadwornym spowiednikiem, w nadziei na jakieś biskupstwo. Schlebiają urzędnicy, towarzysze zabaw, schlebia najbliższe otoczenie. Zaprawdę jak najbardziej słuszne jest twierdzenie Karneadesa, że królowie poza umiejętnością jazdy niczego nie mogą dobrze się nauczyć. Tylko bowiem jeden koń, ponieważ nie potrafi rozróżnić, czy książę, czy też człowiek z ludu siedzi na jego grzbiecie, strąca z siebie każdego, kto nie potrafi dobrze

utrzymać się w siodle. Małe książątko od początku więc nauczają wszyscy pychy, arogancji, powtarzają bezustannie, że na wszystko może sobie pozwolić. (...) Tak oto upływa najlepsza część życia. Jeśli przyjdzie czasem ochota zabawić się lekturą, czytają mu bajdy staryc' bab albo szkodliwsze jeszcze opowiastki. To wszystko nauczy nie uodporniony umysł ambicji i bezrozumnego współzawodnictwa (...) z jak najbardziej występnymi wodzami. (...) Zdaj sobie też sprawę, że to tak demoralizujące wychowanie mogłoby zdeprawować nawet Arystydesa. Jaki jad wsączają pochlebcy, jak psują przyjemności! Nie ma tu miejsca dla mądrości. Zastanów się: tylko rozkosze, majętności, potęga, a młodość już ze swej natury jest niepohamowana..."

Adagia, s. 51–53

CLAUDE–ADRIEN HELVÉTIUS:

„Jeśli przez »wychowanie« rozumie się po prostu fakt przebywania w tych samych miejscach i pod kierunkiem tych samych nauczycieli, to w tym znaczeniu bardzo wielu ludzi otrzymuje to samo wychowanie.

Jeśli jednak nadaje się temu słowu znaczenie właściwsze, a zarazem szersze, jeśli przez wychowanie rozumie się to wszystko, co służy do naszego wykształcenia, wtedy powiem, że nie ma ludzi, którzy by otrzymali jednakowe wychowanie. (...) To właśnie przypadek odgrywa większą, niż się przypuszcza zazwyczaj, rolę w naszym wychowaniu. To on podsuwa nam przed oczy pewne przedmioty, budząc w nas w ten sposób bardzo szczęśliwe pomysły, i doprowadza nas czasem do wielkich odkryć. (...) Nie zatrzymując się dłużej nad dowodzeniem, że przypadek gra w świecie znacznie większą rolę, niż myślimy, wyciągam z tego, co powiedziałem, wniosek, że jeśli przez słowo »wychowanie« rozumiemy na ogół to wszystko, co służy do naszego wykształcenia, to przypadek musi w nim odgrywać niezmiernie wielką rolę i ludzie, którzy nie znajdują się dokładnie w tych samych warunkach, nie mogą otrzymać zupełnie tego samego wychowania."

„Człowiek utalentowany jest jedynie wytworem okoliczności, w jakich się znalazł. Toteż sztuka wychowania polega na tym, by umieścić młodego człowieka w warunkach sprzyjających rozwojowi jego inteligencji i cnoty. Do takiego wniosku nie doprowadziło mnie bynajmniej zamiłowanie do paradoksu, ale jedynie pragnienie szczęścia ludzi. Zrozumiałem bowiem, że dobre wychowanie rozpowszechnia w społeczeństwie wiedzę i cnotę, a zatem szczęście; zrozumiałem także, jak dalece przekonanie, że talent i cnota są wyłącznie darami natury, utrudniało postęp nauki wychowania i jak sprzyjało lenistwu oraz niedbalstwu. Badając z tego punktu widzenia wpływ, jaki może na

nas wywrzeć natura i wychowanie, spostrzegłem, że dzięki wychowaniu jesteśmy tym, czym jesteśmy."

„Matka ubóstwia syna. Mówi, że kocha go dla niego samego. A przecież – odpowiemy jej – zupełnie nie troszczysz się o jego wychowanie, chociaż nie wątpisz, że dobre wychowanie mogłoby ogromnie przyczynić się do jego szczęścia. Czemuż nie radzisz się ludzi światłych, nie czytasz książek na ten temat? »Uważam – odpowie – że w tej dziedzinie wiem nie mniej od autorów i ich książek.« Na czym opierasz takie zaufanie do swej wiedzy? Czy przypadkiem nie wypływa ono z twej obojętności? Kiedy czegoś pragniemy gorąco, rodzi się w nas zawsze zbawienna nieufność do własnych sił. Wytoczono nam np. poważny proces: odwiedzamy doradców i adwokatów, zasięgamy rady wielu z nich, czytamy akta sprawy. Dokucza nam jakaś przewlekła choroba, rzucając na nas cień i grozę śmierci. Wzywamy lekarzy, zasięgamy ich rady, czytamy dzieła lekarskie, sami stajemy się częściowo lekarzami. Tak się zachowuje człowiek żywo czymś przejęty. Brak podobnego zainteresowania wychowaniem dzieci świadczy, że się ich nie kocha dla nich samych. »Jakież byłyby zatem powody mojej czułości?« – zapyta owa matka. Odpowiemy na to, że sporo jest ojców i matek opanowanych posteromanią: kochają oni właściwie w swoich dzieciach tylko swoje nazwisko; inni znów lubią rozkazywać i w dzieciach widzą jedynie swoich niewolników."

„Sztuka wychowania ludzi we wszystkich krajach tak ściśle wiąże się z formą rządów, że nie można chyba wprowadzić żadnej zasadniczej zmiany w systemie edukacji nie zmieniając jednocześnie ustroju państwa."

O umyśle, t. I, s. 218–221; t. I, s. 402; t. II, s. 73–74; t. II, s. 141

ADAM SMITH:

„Wielką tajemnicą wychowania jest skierować próżność do właściwych celów. Nie pozwól mu nigdy na wysoką ocenę siebie samego z racji drobnych dokonań. Ale nie zawsze doradzaj mu rościć sobie pretensje do dokonań, które mają faktycznie znaczenie. Nie rościłby sobie do nich pretensji, gdyby gorąco nie pragnął ich osiągnąć. Poprzyj jego pragnienia; dostarcz mu wszelkich środków, by ułatwić ich osiągnięcie; i nie bądź zanadto urażony, jeśli czasami zdarzyłoby mu się pysznić, jakby osiągnął je już przedtem."

Teoria uczuć moralnych, s. 388

ARTHUR SCHOPENHAUER:

„Gdyby wychowanie lub napomnienie przynosiło jakiekolwiek owoce, jak mógłby wówczas Neron być wychowankiem Seneki?"

Der handschriftliche Nachlass IV/1, s. 31

FRIEDRICH NIETZSCHE:

„Wychowanie wykrzywianiem. – Nadzwyczajna chwiejność całego systemu szkolnego, sprawiająca, iż każdy człowiek dorosły czuje, jak gdyby jedynym jego wychowawcą był przypadek – fakt, iż metody i cele wychowawcze obracają się jak młynek na wietrze, objaśnić się daje przez to, iż obecnie najstarsze i najmłodsze siły cywilizacyjne, niby na dzikim zebraniu ludowem bardziej chcą być słyszane, niż rozumiane, i za wszelką cenę chcą dowieść swym głosem, swym krzykiem, że jeszcze istnieją lub że już powstały. Biedni nauczyciele i wychowawcy z początku głuchną od tego hałasu bez sensu, następnie cichną, tępieją i pozwalają wszystko czynić ze sobą, tak jak z kolei pozwalają wszystko robić ze swymi uczniami. Sami oni nie są wychowani: jakżeby mieli wychowywać. Sami nie wyrośli prosto, jako silne, soczyste pnie: kto się chce o nie oprzeć, musi się wykrzywiać i giąć, i w końcu sam się stać krzywym i pogiętym."

Wędrowiec i jego cień, s. 114–115

„Rodzice urabiają mimowolnie dzieci na swe podobieństwo – zwą to »wychowaniem«."

Poza dobrem i złem, s. 130

HENRI BERGSON:

„W jaki sposób wywierać się będzie wpływ na wolę? Przed wychowawcą otwierają się dwie drogi. Jedna to droga tresury (słowo to jest wzięte w swoim najbardziej szlachetnym sensie); druga jest drogą mistyczności (termin ten, przeciwnie, odwołuje się tu do swego najskromniejszego znaczenia). Przez pierwszą metodę wpaja się moralność ukształtowaną z bezosobowych przyzwyczajeń, przez drugą – doprowadza się do naśladowania osoby, a nawet do duchowej więzi, do mniej lub bardziej pełnej jedności z nią. Pierwotna tresura, ta, która była zamierzona przez naturę, polegała na przyjęciu przyzwyczajeń grupy; była ona automatyczna; dokonywała się sama z siebie tam, gdzie jednostka czuła się na wpół zmieszana ze zbiorowością. W miarę jak społeczeństwo różnicowało się wskutek podziału pracy, przekazywało grupom w ten sposób wewnątrz niego utworzonym zadanie tresowania jednostki i wprowadzania harmonii między nią a grupę, a więc między nią a społeczeństwo; lecz zawsze chodziło o system przyzwyczajeń,

nabywanych wyłącznie ze względu na korzyść społeczeństwa. Bez wątpienia, tego typu moralność może w ostateczności wystarczyć, pod warunkiem, że jest pełna. W ten sposób człowiek, dokładnie wciśnięty w ramy swego zawodu, człowiek, który pogrążyłby się całkowicie w swym codziennym trudzie i który organizowałby swoje życie w ten sposób, by jego praca przyniosła jak największą ilość i możliwie jak najlepszą jakość, *ipso facto* wypełniałby ogólnie wiele innych powinności. Dyscyplina uczyniłaby z niego uczciwego człowieka. Jest to pierwsza metoda; działa ona w wymiarze bezosobowym. Druga uzupełni ją w miarę potrzeby, a nawet będzie mogła ją zastąpić. (...) W pierwszym wypadku osoba wiąże się z czymś bezosobowym i dąży do zatopienia się w tym. Tu odpowiada ona albo na wołanie osobistości, którą może być odkrywca życia moralnego albo jedne z jego naśladowców, albo nawet, w pewnych okolicznościach, ona sama."

Dwa źródła moralności i religii, s. 101–103

MARTIN BUBER:

„Wychowywanie jako pewien zamysł jest powołaniem. Nie możemy się cofnąć do stanu rzeczy sprzed szkół, tak jak nie możemy się cofnąć do czasów istniejących przed pojawieniem się techniki. Ale możemy i powinniśmy zrobić wszystko, aby wychowanie stało się pełną rzeczywistością, aby je w pełni zhumanizować. Nasza droga składa się ze strat sekretnie stających się zyskami. Wychowanie straciło raj czystej spontaniczności; dzisiaj ono świadomie orze ziemię, aby zarobić na codzienny chleb. Uległo przemianie i w tej przemianie stało się widoczne."

„Oto wchodzi on po raz pierwszy do klasy, widzi ich skulonych przy stolikach, rozmieszczonych przypadkowo, źle lub dobrze zbudowanych, o twarzach pustych, zwierzęcych albo szlachetnych – ma przed sobą obecny jak gdyby stworzony wszechświat. Spojrzenie wychowawcy akceptuje i przyjmuje ich wszystkich. Nie jest on z pewnością potomkiem greckich bogów, którzy porywali swoich wybrańców. Wygląda mi raczej na przedstawiciela prawdziwego Boga. Bo jeżeli Bóg »kształtuje światło i stwarza ciemność«, człowiek jest zdolny to i to pokochać – pokochać światło dla niego samego i ciemność dla światła przyszłego."

„Zaufanie, zaufanie do świata, ponieważ istnieje ta ludzka istota – oto najintymniejszy czyn stosunku wychowującego. Ponieważ istnieje ta ludzka istota, musi istnieć światło przesłonięte ciemnościami, zbawienie skulone w strachu, wielka miłość ukryta w obojętności żywych ludzi."

Wychowanie, ss. 448, 453, 456

JACQUES MARITAIN:

„Zadaniem wychowania nie jest oczywiście kształtowanie owej abstrakcji platońskiej, jaką jest człowiek sam w sobie, lecz kształtowanie określonego dziecka, należącego do danego narodu, do danego środowiska społecznego, do danego momentu historycznego. Jednakże dziecko, zanim stanie się dzieckiem XX wieku, dzieckiem amerykańskim czy dzieckiem europejskim, dzieckiem uzdolnionym czy dzieckiem opóźnionym, jest dzieckiem ludzkim. Przed tym, że jestem człowiekiem cywilizowanym – mam przynajmniej nadzieję, że nim jestem – oraz Francuzem wychowanym w kręgach intelektualnych Paryża, stoi fakt, że jestem człowiekiem. Z kolei jeśli prawdą jest, że naszym pierwszym obowiązkiem – zgodnie z głębokim powiedzeniem, którego autorem nie jest Nietzsche, lecz Pindar – jest stać się tym, czym jesteśmy, nie ma nic ważniejszego dla każdego z nas i nic trudniejszego, jak stać się człowiekiem. W ten sposób zasadnicze zadanie wychowania polega przede wszystkim na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem. (...) Wychowanie potrzebuje wiedzieć przede wszystkim i w pierwszej kolejności, kim człowiek j e s t, jaka jest jego natura i jaką hierarchię wartości w sposób konieczny pociąga on za sobą."

Pour une philosophie de l'éducation, s. 17–19

„Niektórzy wychowawcy nie rozróżniają osoby i jednostki; aby zapewnić osobowości swobodę rozwoju i postęp, do którego dążą, odrzucają wszelką ascezę: chcą, aby drzewo rodziło owoce, choć nie oczyszczają go ze zbędnych gałęzi. Sądzą, że szczęście człowieka polega na radosnym uśmiechu, jaki widzi się w reklamach na twarzach chłopców i dziewcząt rozkoszujących się dobrym papierosem lub szklanką coca–coli. Zamiast się spełniać, człowiek rozprasza się i rozdwaja. Serce maleje, a zmysły są podrażnione. Albo, w innych przypadkach, to, co w człowieku najbardziej ludzkie, spada w jakąś próżnię, którą zasłania się frywolnością.

Są jeszcze inni wychowawcy i władcy, którzy rozróżnienie osoby i jednostki rozumieją błędnie. Biorą je mylnie za oddzielenie. Sądzą, że nosimy w sobie dwie odrębne istoty, istotę jednostki i istotę osoby. Hasłem tych wychowawców jest: Śmierć jednostce! Niech żyje osoba! Niestety, gdy zabija się jednostkę, zabija się również osobę. Despotyczna koncepcja postępu istoty ludzkiej nie jest lepsza od koncepcji anarchicznej. Ideał owej koncepcji despotycznej polega na tym, aby najpierw wyjąć nam serce, w miarę możności ze znieczuleniem, a następnie zastąpić je sercem anioła. Druga operacja jest trudniejsza niż pierwsza i rzadko tylko się udaje. Zamiast autentycznej osoby,

w której wyryte jest oblicze Stwórcy, ukazuje się maska – ponura maska faryzeusza."

Pisma filozoficzne, s. 336

HENRYK ELZENBERG:

„Człowiek poświęcając się dla drugich czuje bezpośrednio tylko swoje poświęcenie, i według niego mierzy wyświadczone przez siebie dobro. Zdaje mu się, że każde jego poszczególne poświęcenie odbiło się echem szczęścia w tamtej osobie, że cokolwiek on sobie odjął, to tamtemu dodał. Zapomina nieszczęsny, że bywają poświęcenia bezowocne. A zaś ten, który był przedmiotem poświęcania, odczuł bezpośrednio tylko odniesioną korzyść – a że ta często wielka nie była, więc i poświęcenia tak sobie bardzo nie waży. Stąd wymagania, jakie za słuszne uważa dobroczyńca, tak niesłychanie przerastają obowiązki, do jakich się poczuwa obdarowany. I to jest jedno ze źródeł owej niewdzięczności, na którą zwykli utyskiwać rodzice i wychowawcy."

„Wszystkie próby zrobienia z człowieka istoty nieco przyzwoitszej zawiodły. Zawiódł chrystianizm, zawodzą wszystkie systemy wychowawcze: czyż wychowanie, jako zjawisko masowe, nie jest zawsze, przynajmniej pośrednio, pod wpływem potęg, które same by potrzebowały wychowania długiego i mozolnego? Ilekroć się pojawi wielka idea, mająca człowieka podźwignąć, zostaje skierowana w łożysko dążeń niskich albo zgoła nikczemnych, wchodzi z nimi w symbiozę i, w rezultacie, wydaje jakąś formę życia nie zawsze może pozbawioną wartości względnych, może i, na tle zła powszechnego, stanowiącą zło mniejsze, ale, z punktu widzenia owego podźwignięcia, karykaturę tego, co projektowano w idei."

Kłopot z istnieniem, ss. 53, 236

STANISŁAW GRYGIEL:

„Wychowanie, jakie narzuca nam dzisiejsza cywilizacja, przypomina wychowanie, które sofiści sprzedawali ateńskim obywatelom. Cywilizacja ta, żeby mogła funkcjonować, potrzebuje sprawnych funkcjonariuszy. Funkcjonariusze nie wyrastają z codziennego uczestnictwa w rzeczywistości tworzonej w przymierzu z ludźmi, np. w rodzinie, w narodzie; funkcjonariuszy produkują specjalistyczne kursy. I tak mamy funkcjonariuszy pieniądza, funkcjonariuszy polityki, funkcjonariuszy seksu, funkcjonariuszy nauki, a nawet funkcjonariuszy kościelnych... Prowadzącym kursy nie chodzi o nauczenie tego, co dobre, ale o wyrobienie w adeptach zręczności w obrębie funkcji, zręczności pozwalającej nie zginąć w konkurencji z innymi jej wykonawcami.

Funkcjonuję, więc jestem – sprawniejsze funkcjonowanie daje człowiekowi silniejsze *esse*. W cywilizacji funkcji trzeba odwrócić stare *adagium* i powiedzieć, że *esse sequitur agere*. Wychowanie zamienia się, że użyję przenośni Platona z *Protagorasa*, w naukę gry na takim albo innym flecie. Mamy w efekcie wielu »dobrych flecistów«, ale mało »sprawiedliwych«."

Studeo humanitati czyli „uczę się ciebie, człowieku", s. 963

JÓZEF TISCHNER:

„Niekiedy głosi się teoretycznie lub realizuje w praktyce wychowawczej pogląd, że istota procesu wychowawczego sprowadza się do wyrobienia w wychowanku dobrych przyzwyczajeń. Natomiast dobre przyzwyczajenia uzyskuje się dzięki częstemu powtarzaniu tych samych czynności. Człowiek wychowany to człowiek przyzwyczajony do dobrego. A zatem człowiek przyzwyczajony do częstego pacierza, do dawania jałmużny potrzebującym, do przyjaznego uśmiechu przy spotkaniu z ludźmi itp. W różny sposób usiłuje się w praktyce wychowawczej zaszczepić tego typu nawyki, ale najczęściej czyni się to przez wymuszenie nieustannego »pytania o pozwolenie« wychowawców, które ma być najlepszą rękojmią cnoty.

Tego typu koncepcja i praktyka wychowania wydaje mi się czystym nieporozumieniem. Oczywiście może ona mieć i ma faktycznie pewne zastosowanie w okresie przed czasem »burz i naporów«. Może ona nawet stanowić jakiś wstęp do wychowania *sensu stricto*. Może również mieć znaczenie wtedy, gdy w człowieku wraz z nawykiem utrwala się lub narasta przeżycie odnośnych wartości, np. wartości modlitwy, miłosierdzia itd. Ale wzięta sama w sobie nie może być jeszcze podstawą wychowania we właściwym sensie, a w każdym razie wychowania chrześcijańskiego. Poza tym jest ona niebezpieczna z wielu powodów, ale głównie z tego, że kiedyś może się zwrócić przeciwko samemu wychowankowi."

„Legalizm wychowawczy przynosi żałosne skutki w wychowaniu. Człowiek wychowany w duchu lojalności dla prawa, w duchu absolutnego kultu ustawodawcy, może niekiedy być człowiekiem lojalnym, ale też głęboko nieetycznym. Ale nie tylko to. W takim człowieku zostało podcięte jego naturalne wyczucie wartości etycznych: na pewne wartości nie reaguje w ogóle, na inne reaguje w sposób spaczony. Nosi w sobie jakieś ubóstwo, które niczym się nie da wypełnić. Poświęca życie dla samochodu, a przechodzi obojętnie obok elementarnych potrzeb człowieka. Proszę wybaczyć porównanie, ale dzieje się z takim człowiekiem trochę tak, jak z tym słynnym doświadczalnym szczurem

z jednej z angielskich klinik, który po wycięciu niektórych części mózgu umiał chodzić jedynie w kółko."

„Pedagogika totalistyczna jest pedagogiką, która świadomie lub nieświadomie, wyraźnie lub w zamaskowany sposób dąży do tego, by dawać wychowawcy prawo do uczynienia z siebie wzoru dla wychowanka. Wychowawcy być może powiedziano najpierw: pracuj nad sobą, staraj się o własną doskonałość, a wówczas dopiero będziesz mógł skutecznie wychowywać innych. Potem zaś uczyniono go urzędowym wychowawcą. A ponieważ każdy człowiek, w tej liczbie wychowawca także, woli o sobie myśleć dobrze lub wcale, wychowawca wierzy, że tym samym dano mu etykietę człowieka godnego naśladowania. Tutaj może wytrysło jedno ze źródeł fatalnej pedagogiki, której treść zawiera się w postulacie naśladowania wychowawcy.

Wychowawca będzie mówił o tym, jaki to on był mądrzejszy, gdy był młody, od tych, którzy teraz są młodzi. Jak to on potrafi wszystko najlepiej. Jak by to było dobrze, gdyby po świecie chodziły wierne kopie jego nieskazitelnej osobowości. W sferze praktyk religijnych taki wychowawca będzie narzucał młodzieży własne prywatne nabożeństwa, własny sposób modlitwy, własny styl życia, przy jednoczesnej wyraźnej lub niewyraźnej deprecjacji stylu życia i myślenia innych wychowawców. Wszelkie próby polemiki będzie traktował jako atak na jego własną godność. Najczęściej zatraca on też zdolność rozpoznawania spraw zasadniczych od spraw peryferyjnych, usiłując uczynić siebie ogniskiem entuzjazmu wychowanków."

„Klasycznym typem pedagoga pozbawionego umiejętności rozumienia wychowanka był na łamach literatury leutnant Dub z *Przygód dobrego wojaka Szwejka* Haška. Ten, który ciągle powtarzał żołnierzom: »wy mnie jeszcze nie znacie, wy mnie poznacie«. W pewnej chwili swej namiętnej pedagogiki pokazywał żołnierzom austriackim szczątki zestrzelonych samolotów z namalowanymi na nich znakami ck Austrii i jednocześnie tłumaczył im, że to był podstęp, bo samoloty są w rzeczywistości rosyjskie, a dzielni artylerzyści cesarza podstęp wykryli i samoloty strącili. Leutnant Dub był w cywilu nauczycielem państwowym ck Austrii i jako taki obnosił wszędzie dobry przykład lojalności wobec chlebodawcy. Była to cnota pomyślana na eksport oraz godne podziwu przywiązanie do odgrywanej w życiu roli, roli, której wzniosłość miała usprawiedliwiać pospolite mijanie się z prawdą."

Świat ludzkiej nadziei, ss. 31–32, 35, 38, 42

Wybrał Tadeusz Gadacz

SZEŚĆ UWAG NA TEMAT WYCHOWANIA

Anna Radziwiłł

Ogólne refleksje dotyczące wychowania czy kształcenia mogą być pożyteczne pod warunkiem, że się pamięta, iż naprawdę ważne i zarazem trudne jest przełożenie tych syntetycznych rozważań na język aktów prawnych i ustaleń programowych, które ułatwiają (lub utrudniają, jeżeli są głupie) wychowanie i kształcenie. Takim syntezom powinno też towarzyszyć stałe zdawanie sobie sprawy z nieskończonego bogactwa kontaktów międzyludzkich, sytuacji wychowawczych i życiowych, różnorodności indywidualnych postaw wychowawców i wychowanków. Dopiero wtedy, gdy wyobraźnia obejmuje te dwie dziedziny, można w sposób uprawniony pozwalać sobie na refleksje ogólne. W planach tej konferencji przewidywane były trzy komplementarne wystąpienia: wychowanie a szkoła, wychowanie a dom i wychowanie a duszpasterstwo. Z początku wydało mi się, że to za mało. Czy nie należałoby też uwzględnić problemów: wychowanie a media, wychowanie a grupy koleżeńskie *etc.*? Ale po namyśle doszłam do wniosku że „trójca": dom–Kościół–szkoła rzeczywiście obejmuje całość wychowania. Oczywiście, że na człowieka wpływają i spotykani ludzie, i różne media, ale o wspomnianych trzech „ośrodkach" można powiedzieć, że są to te, które c h c ą oddziaływać wychowawczo i które są z o b o w i ą z a n e do uczestnictwa w świadomym wychowaniu. To odróżnia je od tych czynników, które tylko pośrednio biorą udział w wychowaniu.

Chciałabym do ewentualnej dalszej dyskusji na temat „Szkoła i wychowanie" przedłożyć sześć uwag.

Pierwsza z nich dotyczy wzajemnych stosunków tych trzech – świadomie wychowujących człowieka – „ośrodków". Jeżeli każdy z nich dobrze realizuje swoje powołanie wychowawcze, to równocześnie każdy – i rodzina, i szkoła, i Kościół – powinien zachować tożsamość i suwerenność w swoich oddziaływaniach. Ta suwerenność to zarazem uzupełnianie się, trochę jak stany w Kościele; to wykonywana w różny sposób służba tym samym wartościom w procesie wychowania.

Na wychowanie składają się trzy sprawy. Wychowanie jest sprzyjaniem rozwojowi osoby. Sprzyjaniem rozwojowi, a nie kształtowaniem osobowości ludzkiej. Ojciec Hryniewicz mówił wczoraj, że nawet rozpatrując stosunek Boga do człowieka można raczej mówić o zachęcie niż o kształtowaniu. Tak więc wychowanie to rodzaj zachęty do rozwoju osoby ludzkiej. Jest to zarazem uczenie umiejętności dokonywania świadomych wyborów. I wreszcie – wychowanie można określić jako przekaz wartości.

Otóż szkoła wychowuje, więcej – szkoła jest skazana na wychowanie w znaczeniu oddziaływania. To, co się dzieje w szkole, nie jest obojętne dla dziecka czy młodego człowieka tam przebywającego. Bo szkoła może także hamować rozwój osoby, może oduczyć dokonywania świadomych wyborów, może kompromitować wartości.

„Szkoła" to znaczy nauczyciel – wychowawca, który uczestniczy w procesie wychowania poprzez nauczanie, organizowanie zespołu koleżeńskiego, współorganizowanie instytucji, jaką jest szkoła, i wreszcie przez osobiste kontakty wychowawcze. Najważniejszym zadaniem „szkoły" jest wprowadzenie uczniów w życie zbiorowe, publiczne, społeczne, w tym także – w świat kultury. Bo „szkoła" to inicjacja w rzeczywistość ponadprywatną, rozwijanie umiejętności poruszania się w świecie wiedzy, a także poczucia przynależności do pewnej wspólnoty w czasie i przestrzeni – Polski, Europy, świata, ludzkości.

Na tym polega specyficzna rola szkoły – przy dobrym domu i dobrym duszpasterstwie. Natomiast trzeba także zasygnalizować sytuacje, gdy rodzina nie wypełnia swoich zadań albo gdy duszpasterstwo nie obejmuje jakiejś grupy dzieci czy młodzieży, a tak jest bardzo często. Mówi się na przykład o ponad milionie nałogowych alkoholików w Polsce – przecież oni także mają dzieci! Zdajemy sobie sprawę, ile domów i rodzin nie stanowi środowisk wychowawczych. Co wtedy szkoła ma robić? Jeżeli przy dobrym domu ma swoją specyficzną i trudną rolę, to przy braku tego wychowującego domu musi dodatkowo jeszcze jakoś próbować go zastąpić, choć to nigdy nie jest możliwe w pełni.

Druga uwaga – trochę dygresyjna – dotyczy życia publiczno-politycznego. Wszyscy do znudzenia wysłuchujemy w różnych przemówieniach polityków o konieczności inwestowania w edukację i o rozwoju

edukacji. Na pewno jest taka potrzeba, ale musimy sobie zdać sprawę, że choć jest ona być może fundamentalna, to jednak nie do końca odczuwana przez społeczeństwo, które w demokracji jest nazywane elektoratem. Jest to potrzeba perspektywiczna, nie doraźna. I ja po prostu nie wierzę, że takie zagadnienia, jak na przykład sposób uczenia matematyki, wytrzymają rywalizację z problemami typu: co robić, żebyśmy byli bezpieczni przed złodziejami, żeby w szpitalu nas dobrze leczono, żeby były wyższe emerytury. Nie łudźmy się, potrzeby edukacyjne długo jeszcze nie będą odczuwane przez społeczeństwo jako te naprawdę najważniejsze, codzienne. A z kolei dla polityków mogą stać się rzeczywiście atrakcyjne i uwzględniane w ich decyzjach tylko wówczas, gdy społeczna świadomość tych potrzeb rozszerzy się – i do tego właśnie musimy dążyć.

Trzecia refleksja dotyczy obecnej sytuacji wychowania szkolnego. Postawiłabym tezę, że postawy nauczycielstwa (jako całości) odwzorowują postawy całego społeczeństwa. A obecne nasze społeczeństwo nie jest społeczeństwem wychowującym. To bardzo niedobrze. Nauczyciele powinni w gruncie rzeczy wyprzedzać to, co się dzieje w postawach społecznych. Otóż chyba tak nie jest, chyba odwzorowują to, co typowe dla postaw nas wszystkich w tej chwili. Oczywiście w każdych warunkach są, byli i będą ludzie, którzy i tak pozostaną wspaniałymi wychowawcami, bo w końcu to nie warunki rozstrzygają o postępowaniu człowieka. Ale świadomość tego, że dobrze wychować można zawsze i wszędzie, w każdym społeczeństwie i w każdym systemie, nie zwalnia od wypracowywania, po pierwsze, diagnozy ogólnej, a po drugie – koncepcji polepszania warunków pracy wychowawczej. Ktoś powiedział, że „grzeszą ludzie, a nie struktury". Myślę, że i zasługi też mają ludzie, a nie struktury; natomiast szczególnie grzeszą ci, którzy stwarzają głupie struktury.

Dlaczego twierdzę, że my (jako całość) w Polsce w tej chwili nie jesteśmy społeczeństwem wychowującym? Przyczyną jest chyba wielka bezradność – Wielka Bezradność wobec Wielkiej Zmiany. Zmiana jest odczuwana jednocześnie jako zagrożenie i jako nadzieja, która jednak wciąż się nie spełnia. Zmiana dla jednych jest za szybka, dla innych za wolna. Jesteśmy także bezradni w obliczu otwarcia na informację; za dużo jest tej informacji i nie wiemy, jak sobie z tym radzić. Trzecia sprawa to bezradność wobec dylematów cywilizacji rozwiniętych krajów końca XX wieku. Nagle dotarły do nas te wszystkie problemy, z którymi boryka się Europa Zachodnia, Ameryka – i nie potrafimy znaleźć ich rozwiązania. Przedtem żyliśmy trochę w skansenie, który miał, jak się okazuje, swoje dobre strony. Nie umiemy sobie poradzić z naszym stosunkiem do niedawnej przeszłości, nie wiemy, czy ona była zła, czy

dobra, i czym ona była. Towarzyszy nam ten „trup w szafie" i utrudnia wartościowanie. Pożądana skądinąd dezideologizacja utożsamia się z bezideowością. Jesteśmy bezradni wobec wolności, wobec pluralizmu, wszechtolerancji, relatywizmu. Nie bardzo wiemy, jak je oddzielić od siebie. Jesteśmy bezradni wobec końca państwa policyjno–opiekuńczego, które stworzył socjalizm realny. I wreszcie – jesteśmy także bezradni wobec braku wspólnej wizji przyszłości. Do 1989 roku mieliśmy dwie jednoczące wizje, kogo innego jednoczące, ale świetnie się uzupełniające. Pierwszą była utopia komunistyczna, która mówiła, że powstanie raj na ziemi, jak będzie komunizm, a drugą utopia antykomunistyczna, która mówiła, że będzie raj na ziemi, jak komunizm zniknie. I wszyscy czekali. Czekać na raj na ziemi jest stosunkowo przyjemnie. Ale gdy przyszedł rok 1989, obie te utopie się rozpadły. Może jesteśmy po prostu bezradni wobec dylematów demokracji; jak ktoś niedawno napisał: walczyć o demokrację jest dużo przyjemniej niż w niej żyć.

Bezradność to znaczy lęk. Lęk to znaczy frustracja. I wtedy reakcje mogą być następujące: albo się wycofujemy, albo szukamy winnych, albo reagujemy obojętnością, albo agresją. I tak się dzieje także wśród nas – nauczycieli. Ta bezradność, lęk i frustracja rzutują oczywiście na nasze działania wychowawcze. A są jeszcze w naszym środowisku dodatkowe źródła nerwic. Na pewno istnieje nerwica finansowa. Jest także nerwica na tle urazu antytotalitarnego: może szkoła nie powinna brać się za wychowanie, bo to dom wychowuje...? Jedno z wystąpień ministra Wiatra, ostro atakowane przez media, bo padło w nim stwierdzenie, że rodzice nie będą cenzurować tego, co mówi nauczyciel, wzbudziło aplauz w pokojach nauczycielskich: wreszcie znalazł się ktoś, kto mówi o autonomii szkoły i o jej uprawnieniach. Myślę, że silną nerwicą wśród nauczycieli jest także nerwica na tle reformy. W gruncie rzeczy niewiele się zmienia, ale ciągle się mówi, że ma się coś zmienić. Ta reforma jest niejasna i ciągle odkładana. Wreszcie: nie do końca my, nauczyciele rozliczyliśmy się z własną przeszłością.

Myślę, że te nerwice, bezradność i frustrację trzeba widzieć, jeżeli chce się poważnie rozmawiać o wychowaniu w szkole. Jeszcze raz przypomnijmy, że nauczyciel ma obowiązek i prawo być wychowawcą, ale by nim być rzeczywiście, musi mieć koncepcję siebie samego jako wychowawcy. Nie będzie wychowawcą człowiek, który boi się rzeczywistości i jej nie rozumie.

Chciałabym teraz przejść do czwartej sprawy; jeśli zakładamy, że szkoła ma prawo i obowiązek uczestniczenia w wychowaniu, to spróbujmy się zastanowić, jak sprzyjać temu, by nauczyciele chcieli wychowywać i mogli, a także potrafili to robić. Potrzebne jest w tym celu jasne sprecyzowanie zadań, czyli zakresu odpowiedzialności szkoły za

wychowanie. Potrzebne są w organizacji szkoły – czas i miejsce dla wychowawcy i wychowanka. Czas i miejsce na rozmowy, wycieczki, wspólne imprezy, działania. Wreszcie – potrzebne jest inne instrumentarium dydaktyczne. Mam wrażenie, że przy obecnych programach nauczania nauczyciel działa tak jak hydraulik, który ma klucz nie pasujący do nakrętki.

Uważam, że kształcić powinniśmy człowieka, a nie na przykład biologa. To jest strasznie ważne. Obecny system edukacyjny jest w gruncie rzeczy zamknięty na świat i człowieka. Uczymy się historii, żeby nauczyć się... historii, a nie po to, żeby rozumieć rzeczywistość. Uczymy się czytać, żeby przeczytać czytankę, nie żeby to czytanie stosować w życiu. O życiu – w szkole się nie mówi. Obecne programy są antywychowawcze także dlatego, że kwestia określenia wymagań i ponoszenia konsekwencji za niesprostanie tym wymaganiom, czyli podstawowa sprawa wychowawcza w życiu człowieka, jest w świecie kompletnej fikcji. I nauczyciel zdaje sobie sprawę, że program jest nie do zrealizowania, i uczeń to wie. Istnieje także kwestia braku integracji między przedmiotami. To nie jest problem tylko dydaktyczny. Jeżeli nauczyciel obcuje z dzieckiem dwie albo jedną godzinę tygodniowo, to oczywiście nie ma między nimi żadnego istotnego kontaktu międzyludzkiego. Integracja przedmiotów, czyli zmniejszenie ich liczby – dojście do tego, co stosuje się na całym świecie, że nauczyciele uczą humanistyki albo nauki o przyrodzie – jest zarazem wprowadzeniem elementu oddziaływania wychowawczego do nauczania. Jeżeli nauczyciel i uczeń obcują ze sobą, mają szansę wzajemnego poznania się.

Fundamentalną sprawą jest uregulowanie statusu finansowego i prawnego wychowawcy klasy. To jeden z warunków, by udało nam się stworzyć szkołę, która będzie tłumaczyć świat, otwierać na świat, a nie zamykać, szkołę wzorców osobowych i ciepła w kontaktach między ludźmi. Szkoła w tej chwili nie zmienia się, ale jest rozchwiana, nie przetwarza się, tylko nerwowo faluje.

Piąta, przedostatnia uwaga. Odmienialiśmy słowo wychowanie. Oczywiście dajmy sobie spokój z przymiotnikami, bo najgorsze, co można zrobić, to dodawać przymiotniki do rzeczowników. Więc nie socjalistyczne, państwowe, narodowe, seksualne, patriotyczne... Jest j e d n o wychowanie, ale istnieją zagadnienia wychowawcze, które wynikają z tego, co się akurat w danej zbiorowości dzieje. Wskazałabym kilka takich zagadnień – potrzeb wychowawczych, które mnie osobiście wydają się najważniejsze. Po pierwsze – etos pracy i etos przedsiębiorczości. Druga kwestia – świadomość tego, że każdy wybór ma określoną cenę, że niemal każda decyzja jest w naszym, przyrodzonym świecie wyborem tragicznym. Trzecia kwestia to zrozumienie

związku naszego prywatnego życia z polityką, czyli rehabilitacja polityki. Musimy także jakoś poradzić sobie z rakiem, który nas toczy, rakiem tak zwanej autentyczności, kultu spontaniczności. W końcu i kultura, i moralność to narzucanie sobie czegoś; może jedynie świętym tak to wychodzi, że oni lubią być świętymi. Ale normalny człowiek nie lubi być świętym, najwyżej wie, że powinien. A to kłóci się z kultem szczerości i autentyczności. Podobnie ma się rzecz z antynomią zawartą w pojęciu tolerancji. Jest wprawdzie przykazanie „kochaj bliźniego swego", ale nie ma przecież przykazania „kochaj poglądy jego". Niewłaściwie pojęta tolerancja prowadzi do wszechrelatywizmu. Także wielką potrzebą jest, by w wychowaniu zwrócić uwagę, że godność człowieka wyraża się nie tylko przez prawa człowieka, ale i jego obowiązki. Nie można mówić wyłącznie o prawach. Wyzwaniem wychowawczym jest nasza postawa wobec natłoku informacji i wpływu mediów i innych przeobrażeń cywilizacyjnych. Nie możemy się w wychowaniu na nie obrażać albo je potępiać. Świata nie można ocenzurować. Natomiast w wychowaniu powinniśmy starać się zachować niezależność od obrazu świata, który oferują media.

Na końcu uwaga szósta – powinno się wprowadzić do wychowania postawę optymizmu, twórczej akceptacji, a nie tylko kulturę krytyki i negacji. Jest takie bardzo piękne powiedzenie Audena, że miłość bliźniego potrzebna jest nie dlatego, żeby wyplenić zło, bo to niemożliwe, ale właśnie dlatego, że zła całkowicie wyplenić się nie da. O ile wiem, to już Arystoteles napisał, że bardzo mu się nie podoba współczesna młodzież i straszny wydaje współczesny świat. Chyba nie było pokolenia, które by nie mówiło, że żyje w wyjątkowych czasach, i to w czasach kryzysu. Wiem, że istnieje pogląd, że zmieniać na lepsze świat można przez pokazywanie tego, co złe, negację, bunt... Ale wydaje mi się, że zmienić świat można także, a może nawet skuteczniej, przez poczucie uspokajającego dystansu, świadomość, że świat ze swojej istoty nie jest doskonały. Postawa poczucia radości i sensu życia, czyli głęboka akceptacja świata i optymizm – nie muszą prowadzić do bezwładu i fałszowania rzeczywistości. Naprawdę istnieje granica między twórczym niepokojem a bezpłodną frustracją.

Jesteśmy już okropnie zmęczeni nadmiarem negacji i propagandą klęski. Myślę, że aby reformować szkołę, trzeba ją kochać. Żeby wychowywać, trzeba chwalić i kochać. A miłość n i e m o ż e prowadzić do rozpaczy.

ANNA RADZIWIŁŁ, pedagog, wydała m.in.: *O współdziałaniu między szkołą a domem* (1975), *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956* (1981), współautorka *Historii 1789–1990* (podręcznika dla liceów, 1993).

PO ŚLADACH MISTRZA

Paweł Kozacki OP

Wychowanie religijne jest pojęciem bardzo szerokim. Może objąć okres od początku świadomego życia aż do jego kresu. Może dotyczyć człowieka stojącego na granicy decyzji o przyjęciu wiary albo kogoś od wielu lat podążającego ewangelicznymi ścieżkami. Nie sposób w jednym wystąpieniu omówić całości zagadnienia. Dlatego to, co powiem, będzie płynąć z mojego doświadczenia duszpasterza od kilku lat czynnie pracującego z młodzieżą i studentami.

Miłość Boża jest rozlana w sercach ludzkich

Gdy zaczynamy mówić o wychowaniu religijnym, powinniśmy zdać sobie sprawę z zupełnie podstawowej rzeczy. Z istnienia Boga i Jego miłości do człowieka. Zakrawa to na truizm, ale w praktyce nie jest to wcale prawda tak oczywista. Bardzo często myślimy o tym, jak tę prawdę przekazać, co zrobić, by człowiek, którego chcemy wychować, uwierzył, że tak jest w rzeczywistości. Tymczasem to wychowawca staje pierwszy przed pytaniem, czy jego codzienność jest przeniknięta żywą obecnością Boga. Wydaje się, że w deklaracjach, w słowach każdy to przyzna. Czy jest to jednak prawda serca? Czy w głębi swojej istoty, w prawdzie sumienia, każdy wychowawca, każdy katecheta wierzy, że jest umiłowanym dzieckiem Boga, że to właśnie jego tak Bóg umiłował, że Syna swojego Jednorodzonego dał, aby nie został potępiony, ale miał życie wieczne? Można być wykształconym teologiem, a nie przyjąć swoim życiem tej prawdy. A jest ona podstawowa i z niej wynikają wszystkie następne.

Przed chwilą przytoczyłem słowa z Ewangelii świętego Jana. Pozwolę sobie przy tym na uściślenie. Nie można mówić o wychowaniu religijnym w ogóle, nie konkretyzując, o którą religię chodzi. Mówiąc o nim będę miał na myśli wychowanie płynące z ducha Ewangelii i oparte na prawdach zwiastowanych przez Jezusa Chrystusa.

Bardzo trudno zwiastować miłość Boga, jeżeli się jej nie doświadczyło. Jeszcze trudniej przekonać o miłości Boga kogoś, kto nie doświadczył miłości w życiu. Często duszpasterz staje bezradny wobec człowieka, którego biografia pozbawiła miłości rodziców, ciepła rodzinnego, podstawowego poczucia bezpieczeństwa. Na poziomie serca prawda o Bogu jako kochającym Ojcu jest praktycznie niedostępna dla kogoś, kto nie znał swego ojca albo doświadczał z jego strony nienawiści, obojętności czy niezrozumienia. W takiej sytuacji pierwszym zadaniem chrześcijanina jest pokochać człowieka, którego chce się prowadzić do Boga. Słowo stało się ciałem. Guy Gilbert, francuski ksiądz pracujący wśród młodzieży paryskiego marginesu, twierdzi, że „najpiękniejszy sposób mówienia o Bogu to ukazywać Go, nic o nim nie mówiąc. Wielu chrześcijan chce Go przede wszystkim głosić. To błąd. Miłość Boga objawia się przez moc ludzkiego życia." Teoretyczne zwiastowanie miłości bez zastosowania jej w praktyce skazane jest z góry na bezowocność. Z kolei bez wiary w miłość Boga głoszenie każdej następnej prawdy będzie zawieszone w próżni. Cały dekalog, wszystkie nakazy i zakazy mogą być budowane tylko na fundamencie wiary w miłość. W przeciwnym wypadku budowane będą na strachu. Niestety, doświadczenie uczy, że Bóg częściej postrzegany jest jako sędzia sprawiedliwy niż miłosierny ojciec z przypowieści o synu marnotrawnym. Żeby to zmienić, na pierwszym miejscu trzeba postawić kochającą obecność wychowawcy. Wychowanie będzie zatem polegało na towarzyszeniu człowiekowi. Wychowawca stoi przy człowieku zawsze gotowy do pomocy, do nazwania po imieniu dobra i zła, określenia kryteriów wyboru, podtrzymania w chwilach trudnych, podzielenia radości sukcesu. Prawdziwym wychowawcą może stać się ten, kto znajdzie w sobie tyle dojrzałości, optymizmu i ciepła, by okazały się one silniejsze od słabości wychowanka. Wychowawca musi być człowiekiem nadziei. Nie może zwątpić w wychowanka nawet wtedy, gdy ten straci całkowicie wiarę w siebie. Często zapominamy, że Bóg najlepiej zna serce człowieka, że każdy, nawet najbardziej oddalony od Boga grzesznik nosi w sobie obraz Boga, na podobieństwo którego został stworzony. Ta pamięć o fundamentalnym dobru ludzkiej natury, zaufanie, że dobro wyda owoce w swoim czasie, winna towarzyszyć każdemu spojrzeniu wychowawcy na człowieka.

Jeżeli mógłbym pokusić się o sformułowanie celu wychowania

religijnego, to zaryzykowałbym twierdzenie, że jest to podprowadzanie człowieka do momentu, gdy jest gotowy na samodzielną, dojrzałą odpowiedź na Bożą miłość. Człowiek tylko wtedy może na nią odpowiedzieć, jeżeli jest wolny. Można wyegzekwować stosowanie przykazań, praktyk religijnych, uczestniczenie we wspólnocie religijnej, ale nigdy nikogo nie uda się zmusić do miłości. Zatem wychowanie religijne zakłada wolność każdego człowieka. Bóg, stwarzając człowieka i powołując go do miłości, obdarzył go jednocześnie wolnością. Zaryzykował, że zostanie ona wykorzystana przeciwko Niemu, zaryzykował bunt człowieka, odrzucenie Bożej miłości. Tak też się stało przez grzech pierworodny. Widząc to Boże ryzyko, musimy zgodzić się na nasze. Wolność jest jedyną przestrzenią wychowania religijnego. Jakakolwiek próba jej ograniczania prowadzi donikąd. Wiadomo, że przymuszanie uczniów do udziału w uroczystościach religijnych za pomocą list obecności, wymuszanie szacunku dla wartości religijnych rozmaitymi sankcjami może się powieść na krótko, na dłuższą metę przynosi efekty wręcz przeciwne.

Każdy wychowawca, ukazując hierarchię wartości, zachęcając do kroczenia drogą wiary, powtarza częste słowa Pana Jezusa: „Jeżeli chcesz..." i jak boski Mistrz pozostaje bezradny wobec wyborów ucznia czy wychowanka. Szanując godność i niepowtarzalność każdego człowieka, pokazuje drogę, ale nigdy nie może jej przejść w zastępstwie swojego ucznia, nie może zastąpić go w chwilach decydujących. A jeżeli będzie próbował to zrobić, skrzywdzi go. Oczywiście, takie podejście zakłada, że człowiek może się pomylić, pójść fałszywą drogą. Te chwile są chyba najtrudniejsze i najbardziej bolesne. Rolą wychowawcy jest wtedy stanąć przy swoim wychowanku, pomóc niwelować szkody i wyciągać wnioski. Spełnieniem wychowania jest chwila, gdy dziecko nie potrzebuje już wychowawcy, gdy może go opuścić, by twórczo radzić sobie samemu z nowymi wyzwaniami.

Wszyscy zgrzeszyli

Nasze działanie winno zatem zmierzać w kierunku poszerzania przestrzeni wolności, w jakiej porusza się wychowanek. Wielkim zadaniem jest ukazywanie zniewolenia i wskazywanie drogi wyzwalania się z niego. Będzie to dotyczyło w jednakowym stopniu zniewoleń wewnętrznych, płynących z nieuporządkowanego systemu wartości czy braku integracji emocjonalnej, jak i godnego przeciwstawiania się ludziom i sytuacjom, które dążą do zdominowania człowieka. Aby to uczynić, musimy wyraźnie uświadomić sobie rzeczywistość grzechu. Wszyscy jesteśmy grzesznikami i prowadząc kogoś do Boga, musimy

brać pod uwagę grzeszność własną i naszych wychowanków. Grzech jest częścią prawdy o człowieczeństwie. Nie sposób jej pominąć. Bez jej przyjęcia zafałszujemy rzeczywistość, ale przyjmując ją bez Chrystusa, skażemy się na beznadziejność. Prawda o grzeszności winna iść zawsze w parze z prawdą, że człowiek jest grzesznikiem umiłowanym przez Boga. Kto wie, czy zanik poczucia grzechu i grzeszności nie jest skutkiem nieewangelicznego podejścia do człowieka. Wyrzucenie ze świadomości prawdy, że „wszyscy zgrzeszyli", prowadzi do zastąpienia świętości, będącej darem Bożym, doskonałością moralną opartą na silnej woli człowieka.

Często podstawową trudnością, na jaką napotyka duszpasterz, jest brak fundamentu, na którym można by budować wiarę. Wychowanie religijne jest częścią wychowania w ogóle. Łaska buduje na naturze. Bez naturalnej harmonii w rozwoju człowieka trudno mówić o kształtowaniu zdrowej wiary. Wspomniałem wyżej, jak wielką trudność sprawia przekonywanie o miłości Boga kogoś, kto nie doświadczył miłości ze strony rodziców. Pierwszymi wychowawcami są zawsze rodzice i środowisko domowe. Wszystkie chore sytuacje rodzinne, błędy wychowawcze rodziców czy opiekunów, ich niedociągnięcia czy niedojrzałości rzutują na relacje człowieka z Bogiem. W moim doświadczeniu spowiednika niejednokrotnie napotykałem sytuacje, gdy człowiek był bezradny wobec swojego grzechu, swojej niedojrzałości. Miał pełną świadomość czynionego zła, wiedział, jak powinno wyglądać jego życie, bardzo pragnął zmiany, ale rany zadane mu w przeszłości nie pozwalały na wyzwolenie z grzechu. Niejednokrotnie w takich sytuacjach niezbędne okazywało się odwołanie do technik psychologicznych pomagających odnaleźć źródła urazów. Terapia zakończona sukcesem pozwalała na swobodniejszy rozwój duchowy. Najlepsze owoce może tu przynieść współdziałanie spowiednika i psychologa.

Inną trudnością, jaką napotyka chyba każdy duszpasterz, jest zaangażowanie młodego człowieka w życie tego świata. Zjawisko to nasiliło się w ostatnich latach, zwłaszcza na terenie dużych miast. Liczba zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, jakie musi pomieścić w swoim życiu młody człowiek, który chce wypracować sobie pozycję życiową, sprawia, że nie znajduje on już siły na osobiste spotkanie z Bogiem. Nawet jeżeli jest pełen dobrych chęci, to po całym stresującym dniu nie jest w stanie skupić uwagi na kilku zdaniach Pisma. Jeden z braci pracujących w Warszawie opowiadał mi, że znalezienie terminu dogodnego dla wszystkich uczestników prowadzonej przez niego grupy duszpasterskiej jest praktycznie niemożliwe. Oczywiście, brak czasu na modlitwę czy lekturę Biblii jest już pewnym wyborem, ale w tym momencie chodzi mi o opis sytuacji, a nie jej ocenę.

Trzecią trudność stanowić będzie zawsze ukazywanie obiektywnego porządku wartości. Relatywizacja wszystkich wartości, mnogość koncepcji filozoficznych, narzucany przez kulturę masową styl życia czynią niemożliwą do realizacji koncepcję wychowania religijnego opartego na przekazywaniu młodzieży tak zwanego „chrześcijańskiego systemu wartości". Dla młodego człowieka nie istnieje autorytet sam w sobie. Każdy można zastąpić, na każdy argument znaleźć kontrargument, od jednego mistrza przejść do innego. Żaden głos płynący „z góry" nie ma wielkiego znaczenia. Podpieranie się Pismem Świętym, odwoływanie do Tradycji Kościoła czy doświadczenia przeszłych pokoleń przyniesie niewielki skutek. Ogromne znaczenie mają natomiast relacje horyzontalne: wpływ grupy rówieśników, presja panującej mody, chęć identyfikowania się z grupą. Każdy nauczyciel próbujący przebić się z głoszoną przez siebie prawdą musi być tego świadomy. Dochodzi do tego młodzieńcza chęć podważania słów starszych. Każdy wychowawca musi być przygotowany na to, że jego słowa będą bezlitośnie testowane, podważane, że wychowankowie wychwycą każdą niezgodność pomiędzy słowem a postępowaniem. W przypadku chrześcijańskiego wychowawcy jest to tym trudniejsze, że nie występuje on tylko w swoim imieniu, ale w imieniu wspólnoty, którą reprezentuje. Jakże często ukazywanie piękna Ewangelii jest ucinane krótkim wskazaniem grzeszności chrześcijan. Nic nie pomaga wtedy mówienie o Kościele jako wspólnocie grzeszników. Antyświadectwo Kościoła przemawia silniej niż najpiękniejsze słowa.

Mówiąc o spójności życia i głoszonej prawdy, dotykamy sprawy grzeszności wychowawcy, a co za tym idzie – błędów popełnianych podczas próby dotarcia do człowieka.

Nie potrzeba nawet tak ekstremalnej sytuacji jak jawna sprzeczność słów i czynów. Często głoszenie Pana Jezusa utrudniają elementy znacznie mniejszej wagi. Pierwszym jest język przekazu. Jeden z moich braci w swoim artykule na temat wychowania chrześcijańskiego zauważył, że mówienie młodemu człowiekowi o porządku obiektywnym jest pomyłką, ponieważ nie rozumie on słów „obiektywny" i „porządek". Nie doprowadzimy go do spotkania z Bogiem, jeżeli nie będzie rozumiał języka, którym się posługujemy. Zbyt trudne słowa, archaiczne przykłady, rutynowe, a co za tym idzie nudne przekazywanie treści, uznawanie pewnych prawd za oczywiste sprawia, że ludzie przestają słuchać, nie są zainteresowani wkładaniem wysiłku w zrozumienie naszego zagmatwanego przekazu. Rozbieżności mogą być tak wielkie, że to, co dla jednych jest sferą świętości, dla innych będzie po prostu śmieszne. I często śmiech nie wynika z odrzucenia istoty, tylko nieadekwatności formy.

Mówiąc o języku, przypomnieć należy o pomocy w zrozumieniu liturgii i przeżywaniu sakramentów. Znaki liturgiczne, które kiedyś wskazywały na rzeczywistość transcendentną, zatraciły swoją funkcję. Współczesna młodzież jest bezradna wobec liturgii. Nie tylko nie rozumie wypowiadanych słów, ale puste są również dla niej gesty i znaki. Liturgia staje się przestrzenią martwego rytuału, a nie miejscem celebrowania obecności Chrystusa. Typowym tego przykładem są sakramenty inicjacji chrześcijańskiej, które zastraszająco często bywają zaliczaną masówką, gdzie pierwszorzędną rolę spełniają karteczki, egzaminy, musztrowanie dzieci przed ołtarzem. Mało które dziecko ma świadomość wchodzenia w tajemnicę, przekraczania kolejnego progu na drodze wiary. Każdy chyba zgodzi się z tym, że oddziaływanie wychowawcze katechety, który z powodu liczby bierzmowanych nie jest w stanie zapamiętać ich imion, jest praktycznie żadne.

Ślepą uliczką, jaka grozi wychowawcy, jest moralizatorstwo. Prowadzi ono prosto do demoralizacji. Przekazywanie prawdy o grzechu nie może być biadoleniem nad złem tego świata, narzekaniem nad stanem dzisiejszej moralności. Jakże często dajemy odczuć wychowankom, że są grzeszni, źli, że nie spełniają oczekiwań swoich dorosłych wychowawców. Słyszą, że są pokoleniem konsumpcyjnym, ulegającym złym wpływom. W takim wypadku Ewangelia przemieniona zostaje z Dobrej Nowiny w narzędzie demaskowania grzechu i słabości ludzkiej. Dopełnieniem tego narzekania jest westchnienie nad starymi dobrymi czasami. Młodzież słusznie reaguje zniechęceniem. Warto zrobić sobie taki wychowawczy rachunek sumienia i zapytać, jak często przekazujemy młodym ludziom wiadomości, które mogą wywołać w nich radość i poczucie sensu, a jak często zwracamy się ze słowami przygany dotyczącej ich błędów i grzechów. Bez kerygmatycznego zwiastowania, ukazania radosnej perspektywy wiary, nikogo nie zachęcimy do spotkania z Jezusem. Wiara, którą przedstawiamy jako system wartości i zakazów, a w konsekwencji obraz Boga–policjanta, sędziego, „wielkiego Inkwizytora", który czyha na błędy biednych ludzików, rodzą strach i słuszny bunt młodych, którzy nie chcą takiego Boga. Wbrew pozorom mają rację, bo wtedy głosimy Boga, który w rzeczywistości nie istnieje. Dopóki grzech będzie jawił się jako złamanie przykazania utożsamianego z prawem narzucanym przez nie rozumiejący rzeczywistości Kościół, dopóty nie będzie robił na młodzieży wielkiego wrażenia.

Inną sprawą jest nieprzystawanie odpowiedzi, jakich udziela wychowawca, do problemów, z jakimi boryka się młodzież. Czasem jest to pomyłka wychowawcy wynikająca z błędnej oceny poziomu, na którym znajdują się wychowankowie. Zbyt infantylne lub zbyt dorosłe

potraktowanie adresatów sprawia, że spotkanie staje się niemożliwe. Gorzej, gdy wychowawca nie potrafi odpowiedzieć na zadane pytanie, gdy nie potrafi się w danym momencie do tego przyznać, by po zgłębieniu problemu udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi. Wtedy kurczowo trzyma się swojego widzenia świata, nie pozwalając na zadawanie kłopotliwych pytań, ucieka z obszarów, na których czuje się niepewnie. Kończy się to najczęściej odpytywaniem wykutych na pamięć regułek, które uczniowie natychmiast zapominają. Dobry wychowawca pozwala myśleć, stawiać pytania, czy wręcz do tego prowokuje. Podejmuje wspólny trud szukania odpowiedzi w dialogu, w ścieraniu się rozmaitych zdań i koncepcji. Kwestią istotną jest, na ile wychowawca przekonany jest do prawdziwości przekazywanego przez siebie systemu, na ile sam dojrzale szukał odpowiedzi na pojawiające się wątpliwości. Czy trudności stanowiły dla niego wyzwanie czy też kłopot, którego starannie unikał, by nie burzyć sobie spójnej i bezpiecznej wizji świata? Wychowawca, który staje się obrońcą Pana Boga przez unikanie trudności, prowokuje wychowanków do wyrobienia sobie przekonania, że proponowana koncepcja nie przystaje do życia i nie warto traktować jej poważnie.

Innym niebezpieczeństwem jest pokusa rezygnacji z zasad, które wymagają trudu, które mogą zniechęcić wychowanka. Przemilcza się wtedy część prawd, nie chce się zrazić młodzieży trudnościami. Takie przypochlebianie się prowadzi oczywiście donikąd, bo wcześniej czy później młodzi i tak napotkają na ominięte tematy i przyjmą to tłumaczenie, które zostanie im podane. Pamiętać jednak należy, że unikanie tematów jest czymś innym niż stopniowanie wymagań płynące z życzliwego wsłuchania się w aktualne możliwości człowieka.

Jezus Chrystus – Zbawiciel

Świadomość tych wszystkich trudności może zniewalać najlepszego wychowawcę i podcinać mu skrzydła. Nikt przecież nie jest w stanie wypełnić wszystkich nakazów, dorosnąć do ideału, sprostać wymaganiom. A jeżeli nawet wychowawca zbliży się do wymarzonego wzoru, to wcale nie gwarantuje to przełamania barier pomiędzy nim a uczniem, nie gwarantuje dotarcia do serca drugiego człowieka. Świadomość własnej grzeszności, własnych słabości i niedoskonałości jest jednak przestrzenią otwarcia się na obecność Zbawiciela, Jezusa Chrystusa. Każdy chrześcijański wychowawca musi działać ze świadomością, że to Jezus jest jedynym Mistrzem i nikogo innego nie możemy tak nazywać. Dlatego podstawą wychowania chrześcijańskiego będzie głoszenie Dobrej Nowiny o Zbawieniu, zaproszenie do osobistej relacji

z Chrystusem. W świecie wielu nauczycieli i mistrzów nie jesteśmy w stanie wykazać, że chrześcijaństwo zajmuje szczególne miejsce. Dla przeciętnego młodego człowieka jest ono zaledwie jedną z propozycji. Jedynie wiara we wcielenie Boga, w śmierć i zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa może stać się podstawą przyjęcia tej propozycji, jaką niesie chrześcijaństwo. Opieranie jej na ludzkiej mądrości, apologetyczne wykazywanie wyższości głoszonej nauki jest budowaniem domu na piasku. Pewien znajomy Francuz powiedział mi kiedyś, że pokolenie jego rodziców przekazywało jego pokoleniu same wartości, bez Chrystusa. „Co my przekażemy naszym dzieciom?" – pytał z niepokojem mój przyjaciel. Każdy wychowawca jest zatem wezwany do wskazywania na Chrystusa, do przezroczystości. Słowa i czyny wychowawcy powinny kierować wzrok ucznia na osobę Jezusa, jedynego wzoru i normy. Ideałem jest tu postać Jana Chrzciciela, który z wielką mocą, ale i wielką pokorą zwiastował przyjście Mesjasza. Dobrze by było, gdyby słowa świętego Jana: „Po mnie idzie Ten, któremu ja nie jestem godzien rozwiązać rzemyka u sandałów", „trzeba, abym ja się umniejszał, a On wzrastał", stały się własnymi słowami każdego wychowawcy. Stanie się to tym bardziej możliwe, im bardziej sam nauczyciel będzie pozwalał przemieniać się Jezusowi, o ile będzie zakorzeniony w Chrystusie jak winorośl w krzewie winnym. Uczniem Chrystusa zostaje nie ten, kto intelektualnie uzna wartość głoszonej nauki czy próbuje moralnie sprostać ideałowi Ewangelii, ale ten, kto zaprzyjaźnił się z Jezusem. Zauważmy, jak często czytanie Słowa Bożego kończy się postanowieniem: „muszę postępować w ten sposób...", „nie wolno mi...", a jak rzadko zachwytem: „Jak dobry jest Pan!" Głosimy nie doktrynę, ale Osobę, przed którą zawsze pozostajemy uczniami. Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniowi osobiście spotkać Jezusa, zaprosić do zaprzyjaźnienia się z Nim. Uczeń Jezusa nie tyle opiera się na poglądach swojego Mistrza, co wchodzi w Jego los, bierze krzyż i idzie za Nim. Uczynić z kogoś ucznia Jezusa znaczy przemienić Jego życie, nie tyle przestrzeń intelektualną, co egzystencjalną. Oczywiście nie chodzi tu o deprecjonowanie rozumu. Wiara dojrzała to wiara szukająca zrozumienia. Oderwana od trzeźwego myślenia – może stać się wręcz niebezpieczna. Chodzi jednak o właściwą kolejność, dlatego zaczynajmy od przedstawienia Mistrza i stworzenia okazji do spotkania, a nie od katalogu nakazów, zakazów i praktycznych porad na wypadek trudności życiowych. Zawsze towarzyszyć będzie temu świadomość, że wychowawca jest tylko narzędziem Ducha Świętego, że każde działanie o tyle może być owocne, o ile zanurzone jest w Jego Mocy. Owo podprowadzanie pod decyzję pójścia za Jezusem ma doprowadzić ostatecznie do zjednoczenia z Nim, do momentu, kiedy

myśli Boga staną się myślami człowieka, a Jego drogi – drogami człowieka. Ideałem jest tu Pawłowe: „Teraz zaś już nie ja żyję, ale żyje we mnie Chrystus." Widać, że nie dokona się to tylko przez nauczanie czy postawę nauczyciela. Żaden człowiek nie może zanurzyć swojego brata czy siostry w Życiu Jezusa Chrystusa. Dzieje się tak przez darmowy dar Zbawienia, który człowiek przyjmuje na mocy osobistej decyzji, wyznania wiary, a uczestniczy w nim przez życie sakramentalne. Chodzi nie tyle o naśladowanie etyczne, ile istotowe zjednoczenie z osobą Jezusa Chrystusa.

Częstym problemem, jaki napotyka duszpasterz będący świadkiem nawrócenia młodego człowieka, jest brak autentycznej wspólnoty, do której mógłby odesłać nawróconego. Łatwiej bowiem pojednać kogoś z Bogiem, doprowadzić go do decyzji przyjęcia Dobrej Nowiny, trudniej znaleźć środowisko, w którym to nawrócenie mogłoby wydawać owoce.

Zatem wychowywać kogoś na chrześcijanina, uzdolnić go do odpowiedzi na miłość Bożą rozlaną w sercach ludzkich to przede wszystkim podprowadzić do momentu nawrócenia. Jeżeli młody człowiek rzeczywiście doświadczy obecności Pana Jezusa w swoim życiu, jeżeli rzeczywiście zapragnie Go naśladować, czyniąc swoim Panem i Mistrzem, to zyskamy fundament, na którym wznosić będziemy kolejne warstwy dojrzałej wiary. Będą one konsekwencją tego podstawowego momentu spotkania człowieka i Boga. Człowiek nawrócony, zanurzony w Duchu Jezusa Chrystusa, będzie zwracał się do swojego Stwórcy z czułością dziecka wołając: *Abba* – Ojcze! Przeniknięte miłością odniesienie do Boga oczyszczone zostanie z lęku, który zastąpi ogromne zaufanie. Już nie świat z jego modami i trendami, nie grupa rówieśników, ale Jezus Chrystus będzie dla niego ostatecznym punktem odniesienia, inspiracją pragnień i czynów. Tęsknota za spotkaniem Pana będzie owocowała pragnieniem przybliżenia Królestwa niebieskiego przez aktywne kształtowanie otaczającej rzeczywistości.

PAWEŁ KOZACKI OP, ur. 1965, redaktor naczelny miesięcznika „W drodze". Publikował w „Tygodniku Powszechnym" i „W drodze".

DYSKUSJA PANELOWA

KATARZYNA OLBRYCHT: Wprowadzenie Pani Profesor Anny Radziwiłł jest niezwykle trafną diagnozą dzisiejszej rzeczywistości wychowawczej, szczególnie – szkolnej. Wspomniane w niej zjawiska budzą potrzebę szukania środków zaradczych, a przynajmniej formułowania postulatów. Podejmę dwa wątki.

Po pierwsze – brak społecznej świadomości znaczenia edukacji i wychowania oraz wagi aktów prawnych dotyczących tej sfery życia społecznego wymaga uporczywego inicjowania poważnej, szerokiej, obywatelskiej debaty na różnych szczeblach władzy i w różnych środowiskach (oczywiście włącznie z parlamentem). Bez niej ta kluczowa dla wszelkich przemian dziedzina dalej będzie kojarzona nie tyle z upowszechnianiem określonej koncepcji człowieka i jego rozwoju, koncepcji społeczeństwa, państwa, na którą zgodzili się obywatele, o którą spierają się w sprawie podstawowych racji, ile z ekonomicznymi problemami fragmentu sfery budżetowej.

Po drugie, „kluczem" do wyrwania się z błędnego koła: kształcenie (do zdawania kolejnych egzaminów szkolnych) czy wychowywanie (do bezkonfliktowego funkcjonowania w sytuacjach wychowawczych, głównie szkolnych) są pedagodzy. Dokładniej – przezwyciężenie ich słabości, inercji, frustracji. Najważniejszą drogą do realizacji tego trudnego zadania oprócz zapewnienia podstawowych warunków pracy wydaje się zbudowanie mądrego systemu premiowania kompetencji, a w konsekwencji – również selekcji profesjonalnych wychowawców w oparciu o uczciwe, merytoryczne kryteria. Niezbędne jest jednak przede wszystkim motywowanie pedagogów do własnego rozwoju osobowego, do pracy nad tym rozwojem. Dlatego szczególnie inspirujące w tym spotkaniu byłoby dla mnie pytanie: co wynika dla wychowania i wychowawcy z faktu, że jesteśmy społeczeństwem w znacznym stopniu przynajmniej deklarującym się jako chrześcijańskie, z tego, że większość profesjonalnych pedagogów to ludzie ochrzczeni?

Fakt, że pedagog jest chrześcijaninem, ciągle nie znajduje – jak sądzę – odzwierciedlenia w jego praktyce zawodowej. Najczęściej peda-

gog–chrześcijanin kojarzony jest z osobą, która ma w swojej instytucji oficjalnie nawracać. Zrozumiały jest więc opór środowisk pedagogicznych wobec takiej wizji związku wiary z pracą zawodową. Często pedagog nie chce ujawniać swej postawy chrześcijańskiej, ponieważ nie bardzo wie, jak miałoby to wyglądać. W rezultacie nie robi tego, co powinien robić jako pedagog–chrześcijanin, którego odpowiedzialność jest szczególna. Większa niż tylko formalnie określona wymogami instytucji, a nawet – niż oczekiwaniami społecznymi. Jako chrześcijanin – zgadza się odpowiadać przed własnym sumieniem i Bogiem.

Jeżeli przyjąć, że odpowiedzialność odwołuje się do dwóch poziomów: świadomego, wolnego wyboru wartości oraz rozumienia sytuacji działania i samego działania w aspekcie wartości, to powyższe podwójne odniesienie powinno być cały czas wyzwaniem dla wychowawcy–chrześcijanina. Jeśli ma on być świadomym wychowawcą, to jego obowiązkiem jest korzystanie z całej dostępnej wiedzy o człowieku i jego rozwoju. Jest zobowiązany do doskonalenia siebie nie tylko dlatego, iż jest to warunkiem kariery bądź wysoko cenioną społecznie cechą ambitnych jednostek. Jest zobowiązany, by mówić uczciwie, co już wiadomo, a co nie jest jeszcze w pełni rozpoznane – bo jako chrześcijanin czuje się odpowiedzialny za poszukiwanie prawdy i uczenie jej poszukiwania innych. Trzeba więc mówić, że pewnych jednoznacznych rozstrzygnięć nie daje w tej chwili ani medycyna, ani psychologia. (Przykładowo, patrząc na aktualny stan wiedzy o upośledzeniach umysłowych, nie można jednoznacznie stwierdzić, od którego momentu już „nie warto" pracować z człowiekiem, gdyż nie ma on już szans na rozwój. Im większa kompetencja, tym głębsza świadomość, że nie da się określić takiej granicy. Decyduje determinacja, siła, cierpliwość, nadzieja opiekunów, wychowawców.) Rzetelność w przyznaniu się do słabości i luk nauki, informowanie o jej osiągnięciach i korzystanie z nich – to właśnie rzetelność chrześcijańska, obowiązek wychowawców–chrześcijan.

Jak słusznie zauważyła Profesor Radziwiłł, w wychowaniu chodzi m.in. o uczenie świadomego wybierania. Oznacza to, że pedagog powinien dostarczać wychowankom informacji potrzebnych do dokonywania świadomych, wolnych wyborów. Dziś w teoriach oświatowych proponuje się pojęcie być może wygodne, ale w istocie – niepokojące. Mówi się mianowicie o „ofertach edukacyjnych". „Oferta" to propozycja, za którą w gruncie rzeczy nikt do końca nie bierze odpowiedzialności. Można ją wybrać lub nie, oceniając jej atrakcyjność ze względu na różne potrzeby. Jednak prawdziwa rozmowa o wychowaniu zaczyna się wtedy, gdy zapytamy o kryteria oferenta – instytucji pedagogicznej, pedagoga. Gdy – przerysowując – zapytamy, czy podobną wartość edukacyjną ma uczenie obsługi komputera i gier towarzyskich, nawet hazardowych. Wolny wybór oferty nie powinien być stymulowany przez wychowawcę – co jest podstawą wielu współczesnych teorii pedagogicznych. Jakie ma być zadanie

wychowawcy? Uważam, że powinno jednak polegać na ukazywaniu istoty danego wyboru, jego mechanizmów i prawdziwych treści. Pilne staje się między innymi przygotowywanie wychowanków do obrony przed manipulacją, do rozpoznawania jej środków. Szczególnie dziś, gdy człowiek często stawiany jest w sytuacjach pozorowanego wyboru, faktycznie osłabiających umiejętność podejmowania wolnych decyzji. (Wybranie jednego z wielu proszków do prania, mimo iż nie jest tak bardzo potrzebny, zastępuje decyzję niekupienia; wybór jednego z wielu programów telewizyjnych, zastępuje wybór: włączyć czy wyłączyć. Powstaje fałszywa świadomość wolnych konsumentów: im więcej proszków, im więcej kanałów telewizyjnych – tym większa wolność wyboru. Wystarczy przyjrzeć się mityngom organizowanym przez sieci dealersko–reklamowe, by w technikach, jakimi operują, rozpoznać mechanizmy totalitarnej propagandy.) Jeśli pedagog jest chrześcijaninem, powinien czuć się odpowiedzialny za przygotowanie wychowanka do świadomych, wolnych wyborów i obrony przed manipulacją, ostatecznie – kształcić wrażliwość na prawdę, motywację do jej poszukiwania i obrony.

To zadanie prowadzi do drugiego wymiaru odpowiedzialności – rozumienia sytuacji działania i samego działania – w aspekcie wartości. Pani Radziwiłł mówiła o przekazie wartości jako niezbędnym elemencie wychowania. Wydaje się, że dziś powinien on polegać na ukazywaniu różnych systemów wartości i konsekwencji ich przyjmowania – na przykładach losów jednostek, społeczności i kultur, a także na zasadzie logicznej analizy przyczyn i skutków ich wyboru. Nie można myśleć i wybierać za innych, za wychowanków (jeśli osiągnęli już taki poziom rozwoju, że są w stanie zrozumieć i ocenić własne działanie oraz jego skutki). Można i należy ujawniać własny system wartości, uzasadniać jego wybór, potwierdzać go codziennym zachowaniem, zachęcać do samodzielnego myślenia, wybierania, rozmawiać, wspierać w trudnych decyzjach.

Pani Profesor Radziwiłł mówiła także o wychowaniu w aspekcie sprzyjania budowaniu osoby. W pełni zgadzam się z takim ujęciem. Chciałabym jednak dodać pewne zastrzeżenie. Bardzo ważne jest, byśmy mówiąc o „osobie", traktowali ją w sposób głęboki, w duchu personalizmu, a wychowawcy chrześcijańscy – w świetle personalizmu chrześcijańskiego, który ukazuje źródła osobowego widzenia człowieka, uzasadnia konieczność postaw osobowych. Konsekwentne przyjmowanie w wychowaniu koncepcji człowieka jako osoby to przyjmowanie jej we wszystkich jej wymiarach – bezwarunkowej godności, wolności, odpowiedzialności, zorientowania na dobro, piękno i prawdę, spełniania się poprzez dobrowolny dar z siebie dla drugiego, solidarnego uczestniczenia w podstawowych wspólnotach ludzkich (rodzinie, narodzie, wspólnocie obywateli państwa, członków kultury, ludzkości), zasługiwania na szacunek i miłość. Rzetelne uwzględnianie w treściach, metodach i środkach wszystkich tych założeń otwiera drogę wyjścia z pułapek współczesnego wychowania, ujawnia ich

przyczyny i mechanizmy. Między innymi niebezpieczeństwa koncepcji człowieka jako indywidualności rozwijającej wszystkie swoje potencjalne możliwości i w tym sensie realizującej siebie. Pani Radziwiłł nazwała to kultem autentyzmu i spontaniczności. Z takiej koncepcji człowieka logicznie wynikają: egoizm, poczucie zagrożenia własnych możliwości przez „innych", pragmatyzm myślenia i działania, a także wspomniany przez Panią Radziwiłł niechętny stosunek do polityki, interpretowanej w tym samym duchu – jako gra interesów i walka o władzę. Pod presją współczesnej kultury wiele środowisk wychowawczych, łącznie z rodziną i szkołą, faktycznie przyjęło, choć może nie do końca świadomie, taką koncepcję człowieka. Przywoływane w programach i wypowiedziach pedagogów myślenie „osobowe" nie jest wyjaśniane, dyskutowane, ilustrowane przykładami, nie jest więc rozumiane i staje się pustym hasłem. Niestety, nierzadko dotyczy to również pedagogów chrześcijan. Nie znając personalistycznej koncepcji człowieka, nie potrafią wyjaśnić osobowego charakteru sformułowań i postulatów Deklaracji Praw Człowieka, uznawanej poszechnie za niepodważalne źródło celów wychowania we współczesnym świecie (choć praktyka w tym zakresie budzi coraz większy niepokój). Przy założeniu świadomej orientacji osobowej istotę wychowania można by sprowadzić do formuły: k o c h a ć i w y m a g a ć. Za taki program powinni się czuć odpowiedzialni chrześcijańscy pedagodzy.

Niebezpieczeństwem współczesnego wychowania jest szukanie doraźnych, radykalnych środków, które pozwoliłyby wybrnąć z trudnych sytuacji wychowawczych. Jednak chrześcijańskie pojmowanie roli wychowawcy w swej istocie nie jest zależne od czasu. Powaga odpowiedzialności nie zmienia się. W tym kontekście niepokoi często obserwowana tendencja odsyłania dziecka sprawiającego trudności – do psychologa. Pomijając przypadki wyraźnych zaburzeń, trzeba zwrócić uwagę, iż często może to być forma ucieczki przed odpowiedzialnością, cierpliwym trudem, niewygodną refleksją nad potrzebą zmiany własnego stylu życia. Dla chrześcijańskiego wychowawcy nie ma zwolnienia od odpowiedzialności, od świadomości, jakie mogą być skutki jego zaniedbań, błędów, a przede wszystkim rezygnacji z pracy nad własnym rozwojem osobowym, braku dojrzałości osobowej.

Dla mnie bardzo optymistyczny jest fakt, że w szerokiej dyskusji nad przyszłością chrześcijaństwa, jaka ma miejsce na tej konferencji, przewidziano problematykę wychowania. Taka perspektywa przełamuje pesymizm, jakże często dominujący w dyskusjach pedagogów. Można z dużym przekonaniem stwierdzić, iż jeśli wychowawcy–chrześcijanie, niezależnie od środowisk, instytucji i ról, jakie pełnią, zaczną od pracy nad własnym rozwojem osobowym, okaże się, że rzeczywistość wychowawcza nie musi być żywiołem, nad którym nie jesteśmy w stanie zapanować.

KS. EDWARD STANIEK: Poszukiwanie miejsca pedagoga w Kościele jest ściśle uzależnione od spojrzenia na Kościół i na jego rolę w świecie. Z tego punktu widzenia wśród wielu obrazów Kościoła na uwagę zasługuje wypracowana w III wieku, przez mistrzów aleksandryjskich tej miary co Klemens i Orygenes, wizja Kościoła jako szkoły wychowującej ludzkość. Głównym jej pedagogiem jest Chrystus, podręcznikiem w tej szkole jest Pismo Święte, a podstawową zasadą życia jest wzajemna miłość łącząca pedagoga z wychowankami. Orygenes, jeden z największych pedagogów ówczesnego świata, zbawienie pojmował jako osiąganie osobistej dojrzałości w Kościele i przy pomocy Kościoła.

Już wówczas doszło do ostrego starcia zwolenników tej wizji z tymi, którzy preferowali koncepcję Kościoła opartą na schemacie państwa. W niej miejsce naczelne zajmuje nie pedagog, lecz ten, kto posiada władzę; podręcznikiem, a zarazem programem, nie jest Biblia, lecz ustanowione prawo, a podstawową zasadą życia nie jest miłość wzajemna, lecz posłuszeństwo.

Starcie zakończyło się zwycięstwem tej drugiej koncepcji, ale wizja podana przez Klemensa i Orygenesa jest zbyt głęboko osadzona w Ewangelii, by mogła być odrzucona. Jezus jest przede wszystkim Mistrzem i całość Jego relacji do Apostołów jest oparta na relacji mistrz – uczeń. Ta ewangeliczna relacja decyduje o tożsamości Kościoła Chrystusowego. Stąd też, obserwując uważnie dzieje Kościoła, można stosunkowo łatwo dostrzec, że w punktach zwrotnych jego historii zawsze pojawiają się pedagodzy wielkiego formatu. Zdecydowana większość błogosławionych i kanonizowanych świętych to pedagodzy. Świętość to nic innego tylko najwyższy stopień dojrzałości, jaką dany człowiek może osiągnąć. Ten zaś, komu się to udaje, pragnie się swym szczęściem podzielić i chce pomóc innym w samowychowaniu. Sobór Watykański II uwzględnia tę starochrześcijańską wizję Kościoła jako szkoły, kiedy zobowiązuje biskupów do troski o nauczanie prawdy objawionej i do wychowywania sumień swoich wiernych.

Z ewangelicznego punktu widzenia troska o przyszłość to przede wszystkim troska o w i e l k ą o s o b o w o ś ć pedagoga, metody są sprawą wtórną. Kiedy w latach trzydziestych III wieku ze szkoły Orygenesa, działającego wówczas na terenie Cezarei Palestyńskiej, odchodził św. Grzegorz – później zwany Cudotwórcą – wygłosił *Mowę pochwalną* na cześć swego mistrza, która zachowała się do naszych czasów. Jest to pieśń dziękczynna za człowieka, który otrzymał charyzmat wychowywania, i za śmiałe metody, które w swej szkole stosował. Ten tekst jest wciąż aktualny.

Sądzę, że w naszej dyskusji, zmierzającej do określenia miejsca i roli pedagoga zarówno w życiu Kościoła, jak i Ojczyzny, to spojrzenie płynące wprost z Ewangelii, ubogacone przez osiągnięcia kultury greckiej i dopracowane w Aleksandrii w III wieku powinno być przypomniane. O przyszłości Kościoła i narodu zadecyduje wielkość ich pedagogów.

Teraz chciałbym podzielić się kilkoma uwagami na temat punktów zasygnalizowanych przez Panią Profesor Annę Radziwiłł. Pragnę zaznaczyć, że zasadniczo wszystkie Jej refleksje harmonizują z wysiłkami, jakie Kościół przez wieki podejmował w dziedzinie wychowania.

Sprawa pierwsza, triada: rodzina – Kościół – szkola. Koncepcja wychowania w rodzinie jest zakorzeniona głęboko w judaizmie i Kościół przejął ją w całości z ksiąg Starego Testamentu i tradycji. Niezwykle ciekawe były również wysiłki Kościoła w pierwszych wiekach, by wchłonąć wszystkie wartościowe elementy koncepcji wychowania wypracowane w świecie greckim i rzymskim. To jest jeden z niezwykle ważnych, kto wie czy nie fundamentalnych, elementów tzw. inkulturacji chrześcijaństwa.

W jakiej mierze w naszej sytuacji jest możliwa harmonia tych trzech instytucji pomagających w wychowaniu – to pytanie otwarte. Im bardziej komuś zależy na wsparciu wychowania dzieci i młodzieży, tym bardziej winien się liczyć z potrzebą harmonijnej współpracy rodziny – Kościoła – szkoły.

Sprawa druga. Całkowicie podzielam opinię Pani Profesor na temat perspektywicznego myślenia w wychowaniu. Inwestycja w człowieka, a na tym polega wkład w jego wychowanie, posiada zawsze daleką perspektywę. Z krótkowidzami w kwestii wychowania i samowychowania nie ma co prowadzić rozmowy, ponieważ szkoda na nią czasu.

Kolejna kwestia. Szczególną uwagę zwróciła Pani Profesor na aktualną sytuację w szkole. Nie ma sytuacji bez wyjścia. Na pewno nie należy obawiać się dyskusji na temat współczesnych problemów, zwłaszcza w rozmowach z młodzieżą. Trzeba postawić na dokładną informację i w imię prawdy wspólnie szukać rozwiązań. Szkoła potrafi uporać się z problemami sama i nie potrzebuje interwencji z zewnątrz. To jest jej zasadnicze zadanie wychowawcze. Ona ma przygotować młodych ludzi do pokonywania wszelkich trudności w życiu. Najlepiej ten cel osiągnie, jeśli będzie rozwiązywać swoje problemy razem z młodymi ludźmi.

Uwaga czwarta. Nie każdy nauczyciel jest i nie każdy może być wychowawcą. Rzeczywistość dowodzi, że mamy znacznie więcej nauczycieli niż wychowawców. Nauczyciela interesuje program i wiedza. Wychowawcę człowiek, który zdobywa wiedzę.

Jeśli ktoś nie chce być wychowawcą, to nic się nie da zrobić, by nim był. Nawet największe pieniądze nie zamienią nauczyciela w dobrego wychowawcę. Wychowawcą się ktoś rodzi albo nie. Talent wychowywania można doskonalić, ale nie można go nabyć. Należałoby zastanowić się nad możliwością selekcji pedagogów. Wychowywanie jest swoistego rodzaju artyzmem, a więc należy szukać metod odkrywania i doskonalenia tego talentu na wzór metod, jakie stosuje się na Akademii Sztuk Pięknych. Brakuje tego podejścia w przygotowaniu kadry pedagogicznej zarówno w ministerstwie szkolnictwa, jak i w Kościele.

Następny problem. Pani Profesor podaje trzy ważne zadania. Od-

budować etos pracy, etos twórczej inicjatywy i etos odpowiedzialności społecznej. To świetne spostrzeżenie, które uwypukla kwestię dorastania do decyzji, a więc do właściwie rozumianej wolności. Przypomnę, że wolność to nie tylko wybór, ale i wierność mądrym wyborom. O tej wierności dziś się nie mówi i niewielu chce się z nią liczyć. Wychować człowieka do odpowiedzialności to nie tylko pomóc mu w opanowaniu sztuki wyborów, ale przekonać go do wierności.

I uwaga końcowa. Nie ma wychowania bez optymizmu. Ewangelia jest dobrą nowiną o sukcesach wychowania. Wychowawca musi mieć nadzieję „nawet wbrew nadziei", że można ludzi nauczyć mądrości.

IRENA TRZCIENIECKA-SCHNEIDER: Pragnęłabym wskazać kilka przeszkód na drodze wychowania, na ogół rzadko wymienianych i omawianych. Tak się składa, że mam wgląd w szkolny proces wychowawczy niemal od początku do końca: moja córka jest w klasie zerowej, czyli u progu nauki szkolnej, dzięki prowadzeniu zajęć ze studentami pierwszego roku znam efekty dwunastoletniej szkolnej „tresury", mam także zajęcia z nauczycielami studiującymi zaocznie oraz zajęcia z dydaktyki etyki ze słuchaczami studium podyplomowego, a więc tymi, którzy dokształcają się wyłącznie z własnej woli. I to, co obserwuję w całym tym procesie, jest przerażające. Wydawać by się mogło, że proces ów jest celowo nastawiony na zniszczenie umiejętności samodzielnego myślenia i działania tak u uczniów, jak i u nauczycieli. Dlaczego tak się dzieje?

Niewielu nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że wychowanie jest procesem ciągłym, że nie można zrobić sobie przerwy w wychowywaniu. Wychowujemy przez cały czas i wszystkich, z którymi się stykamy. Aby wychowywać świadomie, trzeba wyraźnie widzieć cel swoich zabiegów wychowawczych, czyli jakiego człowieka w efekcie naszych oddziaływań chcielibyśmy zobaczyć. Tymczasem w mniemaniu wielu nauczycieli (i nie tylko) proces wychowawczy sprowadza się do bezpośredniego pouczania, którego celem jest ograniczenie kłopotu, jaki uczeń sprawia nauczycielowi, przy czym kłopotliwe są w pierwszym rzędzie przejawy samodzielności.

Nie dostrzegam innego sposobu wychowania i wskazywania drogi do Boga niż poprzez platońską triadę: prawdę, dobro i piękno. Tymczasem w szkole triada ta zostaje doszczętnie zniszczona. Jedynym kryterium prawdziwości wygłaszanych przez ucznia zdań jest akceptacja ich przez nauczyciela. Zasadzie tej podporządkowują się tak uczniowie, jak i nauczyciele – także przecież produkt naszego systemu nauczania. Jak głęboko tkwi ona w tych ostatnich, uświadomiły mi niedawno zajęcia ze słuchaczami studium podyplomowego, na których postawiłam pewien otwarty problem. Jedna ze słuchaczek swoją wypowiedź zaczęła od słów: „My na pewno wiemy inaczej niż pani..." Moją propozycję wspólnego rozwiązy-

wania problemu potraktowano jako ofertę pozorną – jako udawanie przed słuchaczami, że cokolwiek od nich zależy, podczas gdy ja od początku znam to jedyne słuszne rozwiązanie, które we właściwej chwili, pozwoliwszy im trochę pobłądzić, ujawnię.

Szkoła niszczy nie tylko poczucie prawdy, ale również poczucie piękna. Nauka, do której uczniowie są przymuszani, wcale nie jest piękna ani ciekawa. Najsilniejszą motywacją u dziecka jest ta, która wynika z naturalnej ciekawości. W szkole zostaje ona zastąpiona wyłącznie przez oceny: przestajemy się uczyć czegokolwiek dlatego, że jest to ciekawe; uczymy się, bo chcemy dostać dobrą ocenę.

Co się tyczy dobra, to jest ono pojęciem niemodnym: na dobro jako takie w szkole raczej nie ma miejsca. Tym samym pozbawieni jesteśmy podstawowego narzędzia, którym moglibyśmy się posłużyć, żeby pokazać urok wartości. Wartości nie można narzucić, muszą być atrakcyjne. Tymczasem bez umocnienia przekonania, że prawda, dobro i piękno to najwyższe wartości, nie potrafimy przedstawić dostatecznie atrakcyjnie wartości pozostałych, dla których owa triada stanowi podstawę.

Do czego my właściwie wychowujemy? Ksiądz Rektor odpowiedział: do dojrzałości. Dojrzałość zakłada świadome dokonywanie wyborów, o czym mówiła Pani Profesor Olbrycht. Aby świadomie dokonywać wyborów, trzeba umieć przewidywać konsekwencje własnych działań. Żeby umieć przewidywać owe konsekwencje, trzeba w umyśle posiadać pojęcie tego, co to jest konsekwencja. Pojęcie to tworzy się na drodze uogólniania poprawnych przykładów konsekwencji. Otóż większość poprawnych wzorców rozumowania jest niszczona w umyśle ucznia przez podręczniki oraz uczących według nich nauczycieli. Moje badania wykazują, że od klasy zerowej do studiów włącznie uczniowie nie tylko nie są uczeni poprawnych procesów rozumowania, ale są wręcz oduczani tego, co umieją przed pójściem do szkoły. Nie chodzi tu o wielkie błędy. Są to najczęściej drobne usterki, właściwie niedociągnięcia: tu jakiś drobny błąd w klasyfikacji, tu jedno zdanie nie wynika z drugiego, choć reguły konwersacyjne wskazywałyby, że powinno wynikać itp. Tymczasem każdy taki pozornie niewiele znaczący błąd powtarzany przez lata może w poważnym stopniu zaburzyć proces powstawania kluczowych pojęć i umiejętności – w tym także pojęcia konsekwencji. Podobnie jest ze wszystkimi elementami procesu wychowawczego. Nie napotykamy w nim wielkich przeszkód, z którymi moglibyśmy się efektownie zmagać. Błędy wychowawcze to drobniutkie krople drążące powolutku umysł – początkowo dziecka, później młodego człowieka, potem dorosłego, który dalej nie jest dojrzały, więc dalej ulega różnym wpływom. Dopiero kiedy boleśnie i groźnie zaczynamy odczuwać konsekwencje tego drążenia, zastanawiamy się, w którym momencie popełniono błąd wychowawczy; i nie potrafimy znaleźć jednej takiej chwili. Błędy popełniane są w każdym momencie: od błędów w podręcznikach dla klasy zerowej, poprzez kuriozalne rozumowania

w podręcznikach w szkole podstawowej, aż do uniemożliwienia uczniowi wyboru odpowiedzi, wprowadzanie go w wyjeżdżone koleiny szkolnej rutyny i zabijanie w nim poczucia prawdy.

Dojrzałość zakłada również zdawanie sobie sprawy z motywów swojego działania. Aby zdawać sobie sprawę z tych motywów, nie zafałszowywać ich ani, jak mówią psychologowie, nie racjonalizować, należy umieć to działanie uzasadniać. Także i ta umiejętność jest przez szkołę niszczona. Szkoła kształtuje to, co socjolingwista Basil Bernstein nazwał kodem ograniczonym. Jedynym argumentem skłaniającym do wykonania dowolnego polecenia jest autorytet wynikający z funkcji nauczyciela. Nie ma miejsca na dyskusję, refleksję czy wolny wybór. Sądzę, że aby wskazać dziecku drogę do Boga, wystarczy uczyć go dwóch rzeczy: po pierwsze miłości, po drugie dokonywania świadomych i uzasadnionych wyborów. Zła szkoła może te działania w dużym stopniu zniweczyć.

Parę słów chciałabym jeszcze poświęcić literaturze, lekturom dziecięcym i młodzieżowym. Nie da się wychować człowieka bez książek, tylko one bowiem umożliwiają naprawdę głębokie przeżycia, co warunkuje rozwój duchowy. Jeśli nie ma możliwości tego rozwoju, młodzież szuka czegoś zastępczego – czegoś w rodzaju duchowej lub uczuciowej gimnastyki. Medytacje, traktowane bardzo powierzchownie filozofie Wschodu to często właśnie takie *fitness* dla ducha. Widzę poważne niebezpieczeństwo traktowania na tej samej zasadzie wiary katolickiej: jako „ćwiczeń gimnastycznych" dla ducha, bez głębszego zrozumienia.

Praca wychowawców jest pod jednym względem podobna do prac domowych: gotowania, sprzątania czy prania – pracy tej nie zauważamy, dopóki jest dobrze wykonywana. Jak wielkie jest jej znaczenie, widzimy dopiero tam, gdzie jej brakuje lub coś się nie uda. My, wychowawcy, nie powinniśmy więc spodziewać się wielkich nagród. Należy raczej zapomnieć o tym tak naturalnym dla człowieka pragnieniu, by to, co zrobimy dobrze, było od razu nagrodzone. Rezultaty zbyt często rozczarowują – wydaje nam się, że wszystko poszło dobrze, a tymczasem nasz wychowanek – nasze dziecko czy uczeń – mówi lub robi coś takiego, czego nigdy byśmy się po nim nie spodziewali. Zazwyczaj porażki spotykają właśnie tych wychowawców, którzy są zbyt pewni siebie, swoich umiejętności i wiedzy. Tak naprawdę nigdy nie mamy pewności, że Duch Święty będzie w tę akurat trąbę dmuchał.

ANDRZEJ POTOCKI: Bardzo atrakcyjne, a zarazem nie wolne od zatroskania było wprowadzenie Pani Minister Anny Radziwiłł. Zręcznie się wkomponowało w tradycję XX-wiecznej refleksji Kościoła o wychowaniu. „Trójca" dom – Kościół – szkoła odsyła nas do encykliki Piusa XI *Divini Illius Magistri*. Gdy Pani Anna Radziwiłł mówi o wychowaniu jako

sprzyjaniu rozwojowi osoby, czujemy inspirację soborowej deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. Tak, to dopełniające się ujęcia. Tak, to podkreślenie dwóch wymiarów wychowania – instytucjonalnego i aksjologicznego. Zatem instytucje i wartości. Instytucje promujące wartości. I wychowawca pomocny wychowankowi w wyborze tych wartości.

Już na wstępie naszego spotkania padło ważne dla całej dyskusji stwierdzenie, że polskie społeczeństwo nie jest społeczeństwem wychowującym. „To bardzo niedobrze" – usłyszeliśmy. Tak, to niedobrze. Podzielając tę opinię, może bylibyśmy więc skłonni wołać: „Bądźmy społeczeństwem wychowującym!" Ale z samego wołania niewiele wyniknie. Bo społeczeństwem wychowującym przestaliśmy już być bardzo dawno. I to z powodów, które chciałoby się nazwać obiektywnymi. Wydany w 1928 roku pierwszy tom swej *Socjologii wychowania* Florian Znaniecki zatytułował wprawdzie *Wychowujące społeczeństwo*, ale już wówczas notował regres takiego społeczeństwa. Choćby w kontekście rozpadu tradycyjnych, stabilnych społeczności lokalnych. W takich społecznościach, gdzie ludzie żyli obok siebie z pokolenia na pokolenie, po prostu opłacało się inwestować trudy wychowawcze nie tylko w dzieci własne, ale i w dzieci sąsiada. Bo jak się je wychowało dzisiaj, takie się je miało – w charakterze dorosłych sąsiadów – w przyszłości. Intensywne migracje, zwłaszcza na tle procesów industrializacji i urbanizacji, uczyniły nieopłacalnymi zabiegi wychowawcze wobec dzieci z sąsiedztwa. Bo czyż jest gwarancja, że te zabiegi przyniosą nam kiedyś zysk? To tylko przykład pewnej zdroworozsądkowej kalkulacji. Ale ta kalkulacja powtarza się dziś w wielu sytuacjach wychowawczych.

Jeszcze akcent „dialogiczny" wobec sceptycyzmu Pani Anny Radziwiłł co do społecznej aprobaty dla potrzeb edukacyjnych. Faktycznie ten sceptycyzm jest uzasadniony, bo nasz ogląd świata staje się coraz bardziej pragmatyczny, nastawiony na doraźność. Przekonuje nas i zachęca to, co daje nadzieję na szybki efekt. Ale to ledwie jedna strona medalu. Jest i druga. Zwiastuje ją wielkie dzisiaj zainteresowanie studiami. Rodzice właśnie w nauce swych dzieci widzą jedną z lepszych inwestycji. Młodzież zaś zauważa, że wyższy poziom wykształcenia da jej lepszą pozycję przetargową na niepewnym rynku pracy.

Usłyszeliśmy o naszej bezradności wobec pluralizmu wszechtolerancji. Powiem więcej: jesteśmy bezradni wobec pluralizmu w ogóle. Nie bardzo umiemy z nim i w nim żyć. Opowiadamy się za pluralizmem czując, że inaczej po prostu nie wypada. Ale w duchu oczekujemy, że na rynku ofert zwycięży jednak ta nasza, najlepsza. Że wychowanek dokona wyboru jedynie słusznego; zatem tego, który to my mu proponujemy. Czy jednak w takiej sytuacji wychowanie będzie polegać na sprzyjaniu rozwojowi osoby, jak chce (i słusznie) Pani Minister Radziwiłł? Otóż stajemy w ten sposób przed wizją wychowania jako pomocy wychowankowi w dokony-

waniu wyborów. O kształtowaniu umiejętności wybierania mówili niemal wszyscy dzisiejsi dyskutanci.

Zwrócono już uwagę, że w wychowaniu znacznie łatwiej jest rozkazywać, bo wtedy na ogół szybciej uzyskuje się pożądany wynik. Tam, gdzie umożliwia się wybór, zjawić się może konieczność podjęcia dyskusji. Nie tylko pedagodzy, ale i rodzice starają się dyskusji unikać. Wolą decydować za dziecko, wolą podać mu rozwiązanie „na tacy", bo kiedy dziecko zacznie wybierać, to może to trwać bardzo długo, a wynik wyboru jest – z punktu widzenia wychowawcy – niepewny. Elementarna szkoła dokonywania wyborów znajduje się w domu, gdzie dziecko ma lub nie ma możliwości decydowania na przykład o tym, co chciałoby zjeść, w co się ubrać. To właśnie w domu jest okazja, by pokazać dziecku (nawet temu najmniejszemu), dlaczego jego wybory są nieudane, jakie przesłanki zadecydowały o niepowodzeniu itd.

Jakimi cechami powinien się odznaczać wychowawca, żeby mógł odpowiedzialnie uczyć sztuki dokonywania wyborów?

Po pierwsze – nie wolno mu zamykać oczu na to, co jest bliskie młodzieży, nawet wtedy, kiedy sam tego nie akceptuje, bo dostrzega, że nie jest to zintegrowany system, tylko chaos wartości. Jeżeli nie lubi na przykład muzyki rockowej, to nie musi jej słuchać, ale powinien coś o niej wiedzieć, żeby rozumieć tych, których ta muzyka pociąga. Po drugie, o czym mówił już ojciec Paweł Kozacki, wychowawca powinien być przewodnikiem dyskusji, a nie moralizatorem. Tradycja socjologiczna wyróżnia dwa typy postaw ludzkich: zasadnicze i celowościowe. Z postawą zasadniczą mamy do czynienia wtedy, gdy osoba posiada określone zasady i kieruje się nimi w sposób jednoznaczny i stały, niezależnie od okoliczności. Postawa celowościowa polega na tym, że wyboru dokonuje się w zetknięciu z konkretną sytuacją, po rozważeniu przeciwstawnych racji. Z badań socjologicznych wynika, że młode pokolenie optuje raczej za postawami celowościowymi, chce dyskutować, poznawać argumenty i dopuszcza możliwość perswazji. A jeżeli tak, to wychowawca jest zobowiązany do zaproponowania młodzieży takiej dyskusji nad wartościami. Trzecia sprawa – wychowawca jest wezwany do tego, by być wzorem osobowym. Nie ma potrzeby szerzej tego rozwijać – mówiła o tym zresztą Pani Profesor Katarzyna Olbrycht – chodzi o rzecz właściwie oczywistą: wychowawca musi mieć spójny system wartości. I wreszcie sprawa czwarta – wychowawca powinien proponować wspólne działania, kontakt z młodzieżą zaczynać od pytania: co r a z e m zrobimy?

Realizacja modelu wychowawcy składającego się z tych czterech elementów jest w warunkach szkolnych niebywale trudna. Wiadomo, że nasi nauczyciele to są najpierw poloniści, historycy, biologowie, fizycy... Wobec zadania odpowiedzialnego uzdolniania młodego człowieka do dokonywania wyborów stają często zupełnie bezradni. Sami nie potrafią wybierać, bo nikt ich tego nie uczył, a różne okoliczności zewnętrzne

również nie zawsze sprzyjały rozwijaniu tej umiejętności na własną rękę. W tej sytuacji powinny im przyjść z pomocą najrozmaitsze środowiska formacyjne, jak duszpasterstwa nauczycieli – na przykład Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców. Także – choć w inny sposób – środowisko „Znaku". Im dojrzalszych będziemy mieć nauczycieli, tym dojrzalszych wychowamy uczniów. Dlatego trzeba ułatwić wychowawcom wchodzenie w ich rolę, w której spotykają się cztery najczęściej przywoływane w naszej dyskusji elementy: wolność, wartości, wybory i dojrzałość.

KATARZYNA OLBRYCHT, ur. 1949, absolwentka pedagogiki UJ, dr hab. (UJ); kierowniczka Zakładu Wychowania Estetycznego UŚ (filia w Cieszynie), dziekan Wydziału Pedagogiczno–Artystycznego tejże uczelni. Wydała *Sztuka a działania pedagogów* (1987), współredaktorka pracy *Współczesny wychowawca estetyczny*; publikowała w „Zeszytach Naukowych UŚ", „Studiach o Sztuce dla Dziecka", „Chowannie", „Studiach Pedagogicznych", „Studiach Estetycznych", „Znaku", „Kwartalniku Pedagogicznym".

KS. EDWARD STANIEK, ur. 1941, dr hab. patrologii, rektor Wyższego Seminarium Duchownego Archidiecezji Krakowskiej, kierownik Katedry Patrologii Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, rektor kościoła sióstr felicjanek w Krakowie, zastępca redaktora „Materiałów Homiletycznych". Wydał m.in. *W trosce o głębszą wiarę* (1980), *W trosce o umiłowanie Eucharystii* (1984), *A było ich Dwunastu* (1989), *Ewangelia dziś* (1992–1993), *Nowa ewangelizacja* (1994), *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu* (1995).

IRENA TRZCIENIECKA–SCHNEIDER, absolwentka matematyki i filozofii UJ, dr, adiunkt w Zakładzie Historii Filozofii i Logiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Publikowała w czasopismach specjalistycznych, „Znaku", „Znaku–Ideach"; zajmuje się teoretycznymi podstawami dydaktyki logiki i filozofią języka.

ANDRZEJ POTOCKI, ur. 1947 w Warszawie, prof. dr hab. (teologia, socjologia religii, socjologia wychowania), prezes Zarządu Głównego Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców, członek Krajowej Rady Katolików Świeckich, wiceprzewodniczący Komitetu Organizacyjnego XVIII Międzynarodowego Kongresu Rodziny, kierownik Zakładu Socjologii w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, członek Kolegium Redakcyjnego „Chrześcijanina w Świecie". Wydał m.in. *Powojenny rozwój duszpasterstwa w Bieszczadach* (1976), *Diecezja przemyska w swe 600–lecie* (1986), *Katecheta i katecheza w polskiej szkole* (1995).

DROGA SOKRATESA I PERĆ SABAŁY

UWAGI O FILOZOFII WYCHOWANIA

Ks. Józef Tischner

Doktorat *honoris causa* Wyższej Szkoły Pedagogicznej jest dla mnie wyróżnieniem szczególnym.[1] Widzę w nim wyraz uznania nie tyle dla mnie, co dla moich Rodziców, którzy całe swoje życie poświęcili szkole. Świat szkoły był od dziecięctwa moim światem. Był piękny i niezwykły. Dziecko nauczyciela – zwłaszcza wiejskiego nauczyciela – żyje na pograniczu świata wiedzy i świata pracy. Wie ono, jak smakuje książka, i wie, jak smakuje praca z ziemią. Obracając się w dwóch światach, musi je jakoś rozumieć. To chroni je przed ciasnotą horyzontów. Widać wciąż trwa we mnie jakaś pozostałość dziecka nauczyciela, skoro Senat Wyższej Szkoły Pedagogicznej odnalazł w moim pisarstwie coś, co jest bliskie duchowi tej nauczycielskiej uczelni. Niech mi więc będzie wolno złożyć ów szczególnie dla mnie cenny dyplom doktora *honoris causa* Wyższej Szkoły Pedagogicznej na grobie Rodziców – grobie, na którym napisano: „Wychowawcom wielu pokoleń Podhala."

Przy okazji dzisiejszego spotkania pozwolę sobie podzielić się z Państwem kilkoma refleksjami z dziedziny, którą można nazwać

[1] Niniejszy wykład został wygłoszony 14 X 1996 roku z okazji nadania Księdzu Profesorowi Józefowi Tischnerowi przez Senat Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie doktoratu *honoris causa*.

„filozofią wychowania". Nie zajmuję się filozofią wychowania bezpośrednio, lecz dotykam jej tylko o tyle, o ile filozofia ta wiąże się z filozofią człowieka. A że się wiąże, to oczywiste. Muszę jednak wyznać, że myśląc o filozofii wychowania, czuję na sobie ciążenie dwu wielce różnych tradycji. Jedną tradycję uosabia postać Sokratesa, drugą – i proszę mi nie mieć za złe tej szczerości – postać Jasia Krzeptowskiego: Sabały. Zestawienie tych dwóch postaci może dziwić. Na ogół nie stawiamy obok siebie na półce bibliotecznej dialogów Platona i opowieści Sabały. Ale życie nie jest półką biblioteczną. W moim życiu Sabała sąsiadował z Sokratesem i obydwaj wytyczali z ukrycia kierunki mego spojrzenia na wychowanie.

Jak to było możliwe? Zacznijmy od Sokratesa.

Pamiętamy jego słowa z Platońskiej *Obrony*. Sokrates mówi: „To u mnie tak od chłopięcych już lat: głos jakiś się odzywa." Przywykliśmy mówić o „dajmonionie" Sokratesa. Wydaje się, jakby Sokratesów było dwóch. Jeden bardziej zewnętrzny, a drugi wewnętrzny. Tylko wewnętrzny Sokrates był prawdziwym Sokratesem. Co mówi wewnętrzny Sokrates zewnętrznemu? Czytamy: „ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza, cokolwiek bym przedsiębrał, a nie doradza mi nigdy. Otóż ono mi nie pozwala zajmować się polityką. A zdaje mi się, że to zakaz bardzo piękny."

Widzimy Sokratesa na progu domu. Wygrzewa się w słońcu. Nad nim jego żona Ksantypa. Żona jak żona, ma mnóstwo poleceń. Przynieś wody... Narąb drzewa... Leć do banku. Ale głos wewnętrzny mówi Sokratesowi coś przeciwnego: wszyscy coś robią, gdzieś spieszą, noszą wodę, rąbią drzewo, biegną do banku, dla ludzkości będzie jednak o wiele lepiej, jeśli on, Sokrates, nie będzie nic robił.

Czy coś podobnego wolno powiedzieć o Sabale? W jego wspomnieniu zatytułowanym przez wydawcę *Jak Sabała poznał drogę na Luptów* znajdujemy wyznanie samego Sabały – wyznanie krótkie, ale jakże dające do myślenia! Brzmi ono: „Od małości miołek chętke do strzylanio." Sabałowy „dajmonion" to po prostu – „chętka do strzylanio". W dodatku „od małości", czyli „od chłopięcych lat".

Zanim poprowadzę niniejszą analizę dalej, pozwolę sobie na dygresję. Otóż istnieje małe prawdopodobieństwo, że Państwo – mówię o przyszłych nauczycielach i wychowawcach – spotkacie kiedyś w swojej pedagogicznej pracy jakiegoś Sokratesa z jego szlachetnym, wewnętrznym „dajmonionem". Natomiast istnieje wręcz pewność, że spotkacie – zwłaszcza w tym kraju – setki uczniów, którzy będą mieli „chętke do strzylanio". Dlatego problem Sabały wymaga szczególnie uważnego potraktowania. Z drugiej strony jednak nie można tego problemu potraktować wnikliwie, jeśli się pominie sprawę Sokratesa.

Sokrates przedstawiał wychowanie, jakby to było asystowanie przy urodzinach człowieka. Być wychowawcą to pomagać przy urodzinach. Oto w człowieku rodzi się człowiek. Obok stoi lekarz położnik. Lekarz położnik nie jest ani matką, ani ojcem dziecka. Nie jest też dzieckiem. Jest tylko pomocnikiem. Jego szczególna pomoc sprowadza się do stwarzania możliwości. W wychowaniu takim stwarzaniem możliwości jest zadawanie pytań. Wychowuje ten, kto umie zadawać właściwe pytania. Odpowiedź na pytanie daje już sam zapytany. Mamy tego przykład w *Menonie*. Sokrates pyta niewolnika: „Powiedz mi, chłopcze, ty wiesz, że tak wygląda czworobok." Chłopak odpowiada: „wiem".

Co znaczy „pytać"? Pytać to tak artykułować sens, aby z tego wynikła droga ku temu, o co pytamy. Kto pyta, otwiera drogę. Pytam: „która godzina?". Pytaniem tym otwieram drogę; spojrzenie zapytanego biegnie od świata do zegarka i od zegarka do tego, kto zapytał. Tą drogą ma przyjść odpowiedź. Każde pytanie to jakaś droga. Im więcej pytań, tym więcej dróg.

U Sokratesa właściwe pytanie jest zawsze pytaniem, które otwiera drogę w głąb człowieka. Sokrates zapytał i teraz trzeba się zastanowić. Jak to jest z tym czworobokiem? „A czy te i te linie przez środek biegnące nie są w nim równe?" Wystarczy spojrzeć w to, co podsuwa nam wyobraźnia, i odpowiedź zjawi się sama. Jak to możliwe, że niewolnik sam odkrywa, że powierzchnia tego czworoboku wynosi cztery stopy? Sokrates sięga do metafory pamięci. Zdobywanie wiedzy wygląda tak, jakby było przypominaniem sobie czegoś, co zostało zapomniane. Aby powiedzieć, która godzina, muszę sobie „przypomnieć", co to jest zegarek, gdzie on się znajduje, co w ogóle znaczy słowo „godzina". A czymże jest przypomnienie? Przypomnienie jest odmianą myślenia. Tak więc, aby odpowiedzieć na pytanie, muszę pomyśleć.

Sokratejski lekarz położnik pomaga w niezwykłym dziele: w człowieku ma się urodzić człowiek myślący. W pewnym sensie mniej ważne jest to, jaką wiedzę człowiek zdobywa. Czy będzie to wiedza o czworoboku, czy wiedza o naturze cnoty. W końcu okaże się, że tak naprawdę to: „wiem, że nic nie wiem". Istotne jest, że na marginesie tej niewiedzy rodzi się przeżycie myślenia. Myślenie to przedziwna zdolność człowieka. Człowiek czuje się wyróżniony i podniesiony. Jakby jakieś światło w nim zaistniało. Dzięki myśleniu widzi, że ma wokół siebie wiele dróg. Jest „wyzwolony" z niewoli czasu i miejsca.

Martin Heidegger pisze: „pytanie jest pobożnością myśli". Co zrobić, aby myśl człowieka była „pobożna", czyli biegła „po Bożemu"? Trzeba ją skłonić do pytania. Myślenie nie jest pobożne przez to, że klęka, a potem milknie. Ono jest „pobożne" przez to, że pyta. Pytanie odsłania właściwą naturę myślenia. Sam Bóg dał myśleniu taką

naturę. Myślenie działa „po Bożemu", gdy – pytając – działa wedle natury przez Boga mu danej.

Przejdźmy teraz do Jasia Krzeptowskiego – Sabały. Pytanie opowiadania brzmiało: Jak poznał drogę na Luptów? Luptów znajduje się po drugiej stronie Tatr. Można się spodziewać, że w odpowiedzi uzyskamy jakiś przyczynek do metodyki nauczania geografii. Poznać drogę na Luptów to znaleźć mapę, przewodnik, wziąć ze sobą kompas. Z Sabałą było inaczej. Czytamy: „Od małości miołek chętke do strzylanio." Dobrze. Czekamy, co dalej. „Kiek jesce był takim chłopcyske koło 10 lot, nalozek korzyń, taki jako piscolec, obstrugołek go fajnie, dziure w końcu wywiercił i nabił prochu – ze se wystrzele. Włozyłek to do półki, no i dobrze nie bardzo, matka prządała w półce, nalazła korzeń i w piec wbiła. Miły, mocy Boze – kie durknie, cysto piyknie piec ozerwało. Wte wej piersy roz droge do Luptowa poznołek..."

Aby uchwycić głębię opowieści Sabały, musimy przypomnieć inny tekst – tekst szeroko w dziejach filozofii komentowany od Marksa po Sartre'a i wielu innych. Chodzi o fragment *Fenomenologii ducha* Hegla, w którym analizuje on relację pana i niewolnika. Jak jest możliwe wyzwolenie z niewoli? Hegel odpowiada: trzeba zaryzykować własnym życiem. Kto nie jest w stanie wystąpić do walki z niewolą narażając się na śmierć, ten w duszy pozostanie niewolnikiem. Wolność rodzi się w sytuacji „albo–albo": „abo mnie zabiją, abo jo kogosi..." Tylko ci są naprawdę wolni, którzy wiedzą, że wolność jest cenniejsza niż życie. Innymi słowy: lepiej zginąć, niż być niewolnikiem.

Sabała ze swoim strzelaniem znalazł się na drodze do wolności. Jeszcze nie wiedział dokładnie, w co będzie strzelał, ale wiedział, że jeśli się nie nauczy strzelać i przy okazji narażać się na to, że sam zostanie zastrzelony, to grozi mu niewola. Człowiekiem staje się człowiek nie tylko poprzez myślenie, ale również poprzez wolność.

W ten sposób mamy przed sobą dwie drogi wychowania do „stania się człowiekiem". Jedna to droga sokratejska, która wiedzie poprzez myślenie. Druga to droga góralsko–heglowska, która wiedzie poprzez „chętke do strzylanio". W pierwszym przypadku wychowawca jest jak lekarz–położnik, który pomaga przy porodzie. Kim jest w drugim przypadku? Nie odpowiem dokładnie na to pytanie. Powiem tylko tyle: jest czymś więcej niż nauczycielem przysposobienia wojskowego. Do tego dodam: czasem może stać się także tym przeciwnikiem wychowanka, dzięki któremu tenże wychowanek – raczej: niewolnik – może ćwiczyć celność strzału, odwagę i gotowość do poświęcenia życia. Tak, tak, wydaje się, że po zniesieniu pańszczyzny tylko nauczyciel pozostał uczniom jako obiekt walk o wyzwolenie.

Tak więc w wychowaniu nie tylko o myślenie chodzi, lecz również

o wolność. Jest jakieś koło, które wcale nie jest błędnym kołem, choć stwarza takie pozory. Aby być wolnym, trzeba myśleć; i z drugiej strony, aby myśleć, trzeba być wolnym. Prawdziwy myśliciel nigdy nie będzie niewolnikiem, człowiek naprawdę wolny nigdy nie będzie człowiekiem bezmyślnym. Takie jest koło wychowania. Nauczyciel–wychowawca tkwi w samym środku tego koła. Raz jest lekarzem–położnikiem, który pomaga, by w człowieku urodziło się myślenie, a raz mistrzem wolności – tym, który pierwszy pokazuje, czym może się stać i czym jest sensowna wolność.

KS. JÓZEF TISCHNER, ur. 1931, profesor filozofii, kierownik katedry filozofii człowieka w PAT. Wraz z H. G. Gadamerem i K. Michalskim założył Instytut Nauk o Człowieku w Wiedniu. Wydał m.in. *Świat ludzkiej nadziei, Etyka solidarności, Myślenie według wartości, Polska jest ojczyzną, Filozofia dramatu, Polski młyn, Nieszczęsny dar wolności, Spowiedź rewolucjonisty, Między Panem a Plebanem* (wraz z Adamem Michnikiem i Jackiem Żakowskim, Kraków 1995), *Tischner czyta Katechizm* (wraz z Jackiem Żakowskim, Kraków 1996).

PANI ŁESKA

Ania Rossa

Pani Łeska powoli kroczy.
Ma usta źle malowane
i włosy rozczochrane.
Pani Łeska ma syna,
a ten syn ma ojczyma,
a ten facet niestety
nie szanuje kobiety.
Pani Łeska ma oczy łzawe
i sny nieciekawe.

1996

ANIA ROSSA, ur. 1983, uczy się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, gra na pianinie.

W POSZUKIWANIU STRACONEGO SENSU, CZYLI SZKOŁA DZISIAJ

Witold Bobiński

Czytelnicy tego tekstu zechcą mi wybaczyć, że temat artykułu, potraktowany z całą odpowiedzialnością i powagą, wprowadzę opisem zdarzenia cokolwiek banalnego. Oto jesienną porą spotkałem nie opodal Wawelu mego znajomego ze studiów, dziś dyrektora jednego z teatrów w Polsce południowej. Gdy na pytanie o absorbujące mnie obecnie zajęcie odrzekłem, iż piszę podręczniki szkolne, i pożaliłem się, jak mozolne to zajęcie, usłyszałem błyskawiczną i zdecydowaną odpowiedź: „Ale sensowne." To dziwne, że w tym momencie ja, który przedtem ani na chwilę nie wątpiłem w sensowność pracy w szkole i dla szkoły, poczułem się naraz pokrzepiony, uradowany i... szczęśliwy. Czyż to bowiem nie radosne: mieć świadomość – umocnioną sądami innych – sensu, celowości swego trudu? Ale czy jednocześnie takie poczucie i taka jego werbalizacja nie jest świadectwem wyniosłości i zarozumialstwa? Nie, nie jest. Więcej nawet, brak tego poczucia – śmiem sądzić – jest główną przyczyną przypadłości, na którą cierpi polska (i, jak się okazuje, nie tylko polska) szkoła. Skoro więc przyszło do wyrażania sądów – pora na tezę tego artykułu. Wyrażam ją otwarcie i ważąc ciężar słów. Twierdzę, że ów brak poczucia sensu podejmowania wysiłków, utrata wiary w pomyślną realizację misji szkoły

sprawia, że polska szkoła nie wychowuje. Nie wychowuje, mimo że setki, może tysiące nauczycieli istotnie poświęcają czas, siły i zdrowie swoim wychowankom. Twierdzę tak, mimo iż sam znam takich właśnie, wspaniałych wychowawców. Twierdzę tak, mimo – a może właśnie dlatego – że sam pracuję w szkole już kilkanaście lat. W pełni zgadzam się z Anną Radziwiłł, gdy w *Sześciu uwagach na temat wychowania* powiada, że jako społeczeństwo „jesteśmy bezradni wobec wolności, wobec pluralizmu, wszechtolerancji, relatywizmu (...), wobec końca państwa policyjno-opiekuńczego (...), wobec braku wspólnej wizji przyszłości". Ta bezradność to przejaw choroby społecznej, dla której nie znaleziono lepszego określenia niż demoralizacja i przed którą także szkoła nie umie się obronić. Jako instytucja mająca służyć wychowaniu, może właśnie najwyraźniej przejawia oznaki tej choroby, bo jest polem kontrastu między postulatami i oczekiwaniami a stanem faktycznym. Wysiłki tych wychowawców, którzy jasno dostrzegają sens swojej pracy, grzęzną w dość powszechnej nijakości ogółu poczynań pedagogicznych lub wręcz w pedagogicznej pustce. Szkoła „skazana na wychowanie" dryfuje i nawet nie czeka pomyślnych wiatrów, bo nie wie, dokąd miałyby ją zaprowadzić. To

dryfowanie bez walki z falami

sprawia, że szkoła unosi się na powierzchni czasów, całkowicie im ulegając.

Bezsilność wychowawcza szkoły to proces, który dziś doczekał się najbardziej jaskrawych rezultatów, lecz narasta od dziesięcioleci. Narodził się w szkole peerelowskiej, której praca wychowawcza rozbijała się o wszechobecną fasadowość. Obowiązkowe gazetki i akademie, podniosłe wiersze deklamowane z grobową miną i spuszczoną głową, smętne piosenki śpiewane w Dzień Nauczyciela wymuszały nieautentyczne zachowanie i uczniów, i nauczycieli. Wielu z tych ostatnich dało się zdemoralizować w pierwszej kolejności. Zaczynało się to podczas oficjalnego celebrowania obojętnych emocjonalnie świąt państwowych, zaś kończyło na posiedzeniach rad pedagogicznych, na których „modyfikowano" liczbę niepromowanych, tak by nie wyglądała zastraszająco. Działanie szkoły w dużej mierze obliczone było na pokaz, podobnie jak funkcjonowanie peerelowskich „zakładów pracy". Kto nie chciał brać udziału w tej grze pozorów, tracił święty spokój, bo często musiał toczyć boje z dyrektorami lub czynnikami od nich wyższymi. Chętnych do takich starć było niewielu.

Fasadowość w działaniu szkoły skuteczniej łamała nauczycielskie niż uczniowskie charaktery. To przecież grono świadomie brało udział

w podtrzymywaniu fasady, mimo że spora jego część wolałaby ją przemalować czy nawet zburzyć. Uczniowie zachowywali dystans do wszelkiej hiperoficjalności, chociażby ze względu na wiejącą od niej śmiertelną nudę, zaś innych przejawów nauczycielskiego udawania i zakłamania nie byli świadomi. To prawda, że nawet w komunistycznej szkole nauczyciel na lekcji mógł być sobą. Mógł mówić prawdę, akcentować swój patriotyzm, nie kryć swojej wiary. Mógł ze swoją klasą świętować 11 listopada i 3 maja, a nawet – podczas polskiej pielgrzymki Ojca Świętego – udekorować okna sali lekcyjnej herbem papieskim. Tylko że chcąc wobec młodzieży i samego siebie pozostać autentycznym i wiarygodnym, nie mógł sobie pozwolić na zmianę swego wizerunku podczas przerwy, wycieczki szkolnej czy rady pedagogicznej. A to już było zdecydowanie trudniejsze. Lęk przed rzeczywistością, o którym pisze Anna Radziwiłł, nie był zatem obcy nauczycielom w PRL-u. Dotyczył tylko innej rzeczywistości i łatwiej dawał się rozproszyć – przez machnięcie ręką na fakt istnienia wartości takich jak wolność, prawda, szczerość, uczciwość, wierność, prawo. A skoro wychowywanie polega na przekazywaniu wartości, to jak można było je przekazywać, machnąwszy na nie uprzednio ręką, choćby nawet tylko na niektóre i tylko w pewnych sytuacjach? Czy nie łatwiej było po prostu rezygnować z „uczenia umiejętności dokonywania świadomych wyborów", skoro ówczesna epoka w widomy sposób premiowała

wybór posłuszeństwa,

uległości, sprytu i cwaniactwa? Tak, to było prostsze wyjście niż przybieranie na 45 minut pozy mentora i o wiele mniej niebezpieczne niż podjęcie próby bezwarunkowego trwania przy wartościach. Kto się zatem nie zdecydował na tę ostatnią postawę, tak naprawdę j e d y n ą do przyjęcia dla w y c h o w a w c y, tracił wewnętrzne przekonanie co do sensu swej pracy. Jeśli poprzednio nie utracił elementarnego poczucia przyzwoitości.

Kiedy po 1989 roku runęły fasady i wybuchła wolność, ta eksplozja zniszczyła też święty spokój. Dawniej można go było uzyskać przez machnięcie ręką, samoograniczenie, rezygnację z części samego siebie, ucieczkę od indywidualnego wyboru. Teraz nieprzyzwyczajeni do zmagania się z rzeczywistością nauczyciele wpadli z deszczu pod rynnę. Dawne, klarowne, choć mitologizowane dziś podziały – władza: społeczeństwo, życie oficjalne: życie prywatne, szkoła: dom – przestały obowiązywać. Społeczeństwo w wyborach wybiera władzę, polityka wdarła się do życia prywatnego, a rodzice wdarli się do szkoły.

Stawiają teraz wymagania, otwarcie krytykują, wpływają na decyzje. Resztki nauczycielskiej pewności siebie i świętego spokoju burzy dziś niepewność zatrudnienia i rosnąca agresja oraz prostactwo młodzieży, nieodpornej na działania bodźców wyzwalających najprymitywniejsze pragnienia, chęci i zachowania. To ostatnie zjawisko, nad którym powszechnie biada się w szkołach, jest w pewnym stopniu nieuchronnym następstwem otwarcia granic, braku cenzury, brutalizacji wizualnych środków masowego przekazu i ogólnej dostępności wszystkiego. Wśród niewątpliwych przyczyn dzisiejszego upadku obyczajów i gustów młodego pokolenia na pierwszym miejscu wymienić jednak trzeba zaniechanie funkcji wychowawczych przez dom i szkołę.

Szkoła – jako instytucja wychowująca – ma dziś z pewnością trudniejsze niż dawniej zadanie. Dopiero bowiem w warunkach pełnej wolności wyszło na jaw rozchwianie moralne społeczeństwa, jego niedojrzałość do świadomego brania odpowiedzialności za swoje państwo, rozmaite fobie. Taki stan rzeczy, będący przecież wielkim wyzwaniem dla szkoły, jest po części – paradoksalnie – skutkiem również jej działania, czy raczej zaniechania działań. Tymczasem nie widać, aby szkoła przełamywała owo

poczucie bezsensu

jej wychowawczych zabiegów. Przeciwnie, rzeczywistość wydaje się umacniać to przekonanie: młodzież jest coraz gorsza, pensje coraz marniejsze, wiedza – nie doceniana. Pośród wychowawców panuje też przeświadczenie, z roku na rok mocniej ugruntowane, iż dom, rodzina nie spełniają dziś swojej funkcji wychowawczej lub czynią to w sposób zaledwie cząstkowy. Trzeba dodać, że zarzut ten nie dotyczy tylko rodzin alkoholicznych czy rozbitych. Jeśli zatem tak jest – retorycznie pytają nauczyciele – to co my możemy zrobić? Zadaje to pytanie w swych *Sześciu uwagach...* również Anna Radziwiłł, słusznie odpowiadając, że jedynym wyjściem dla szkoły powinna być próba zastąpienia domu. Tylko że spora część nauczycieli nie jest tego w stanie psychicznie udźwignąć. Towarzyszące im już dawniej poczucie pedagogicznej bezradności w zetknięciu z taką sytuacją przeradza się w stan całkowitej demobilizacji wychowawczej. Stan niewiary w swoje możliwości, oddawanie „walkowerem" pola działania to nie jest, zresztą, nauczycielska specjalność. To świadoma postawa tych 30–40 procent społeczeństwa, które nie interesuje się polityką, nie głosuje, dla których obojętne jest, kto rządzi. To postawa tych, którzy nie widzą sensu w zmaganiu się z rzeczywistością.

Wychowawcza apatia szkoły

ma więc długą tradycję. Dlatego ma też swój konkretny wyraz. Lekcje wychowawcze są przez wielu nauczycieli uważane za dopust Boży, jeśli nie trzeba akurat pozbierać od klasy pieniędzy, omówić wycieczki czy napiętnować winnych niewłaściwego zachowania. Zamiast stanowić przemyślany i różnorodny pod względem form realizacji cykl, lekcje wychowawcze stają się nierzadko drugą biologią, matematyką czy godziną papierkowej roboty nauczyciela. Wolność, która przyczyniła się do powstania programów autorskich rozmaitych przedmiotów, alternatywnych podręczników, nie zdopingowała szkół do opracowania programów wychowawczych, właściwych danej zbiorowości szkolnej i przez nią akceptowanych. Ułożono statuty i regulaminy, które spoczywają sobie w zaciszu gabinetów i stają się martwą literą, podobnie jak wnioski rad pedagogicznych o – na przykład – wzmożenie dyscypliny i zwalczanie plagi spóźnień. Zresztą bywa, że nauczyciele, którzy sami te regulaminy układają, mało przejmują się ich przestrzeganiem. Tygodniami i miesiącami leżą w szufladach nie oddawane klasówki, organizowane często na zasadzie „zmasowanego uderzenia" przy końcu semestru czy roku szkolnego. Nie zniknęły ze szkół przypadki stosowania odpowiedzialności zbiorowej („Kto pociął fotel w kinie? Nie ma winnego? Cała klasa nie będzie chodzić do kina!"). Wykorzystywanie uprzywilejowanej pozycji nauczyciela i źle pojęty rygoryzm sąsiadują czasem z zadziwiającym liberalizmem i tolerancją w sprawach obyczajowych. Gazetki klasowe zakwitają golizną i straszą głupotą, bo ich tworzywem często stają się pisma „bravopodobne". Podczas kiedy wielu z nas słusznie zżyma się na obecność w kioskach tych szkodliwych czasopism zwanych młodzieżowymi, te same pisma zaścielają blaty uczniowskich ławek podczas przerwy, a czasem i lekcji. W ten sposób batalia o podmiotowe traktowanie ucznia, czyli uznanie w nim osoby świadomej, odpowiedzialnej i wrażliwej zakończyła się przyjęciem przez szkołę „optyki małolata". Na rzucone pod jej adresem wyzwanie szkoła znowu machnęła ręką, przejawiając po raz kolejny syndrom apatii i niemocy wychowawczej.

W tym miejscu pozwalam sobie na małą uwagę polemiczną w stosunku do tekstu Anny Radziwiłł. Autorka – nie bez pewnych wahań – eliminuje media spośród czynników świadomie biorących udział w wychowaniu młodego pokolenia, ograniczając je do „trójcy": dom–Kościół–szkoła. Jeśli jednak za kryterium kwalifikujące do grona owych czynników uznać „chęć oddziaływania wychowawczego", to niewątpliwie niektóre media taką chęć przejawiają, nawet bardzo skwapliwie. Zdaję sobie sprawę – i owe media chyba też – że efekt

przez nie osiągany należałoby nazwać raczej antywychowaniem, lecz niewątpliwie mamy do czynienia ze świadomą chęcią kształtowania (podsycania, prowokowania) postaw i gustów odbiorców. Chociażby w celu zyskania w nich stałych nabywców. Co się zaś tyczy zobowiązania tych mediów do „uczestnictwa w świadomym wychowaniu", to istotnie, prawo ich do tego nie obliguje, lecz adresat i przeznaczenie – jak najbardziej. W końcu zaś czasopisma „bravopodobne", bo te mam właśnie na myśli, są już stałymi towarzyszami nastolatków, także tych najmłodszych, w szkole i w domu. Czasem stanowią ich najradośniejszą albo i wyłączną rozrywkę. Bywa, że są jedyną okazją do spotkania ze słowem drukowanym. Myślę, że i dom, i szkoła muszą wypracować sobie sposoby reakcji na ofertę tego antagonistycznego wobec nich czynnika „wychowawczego".

Przypadłości współczesnej polskiej szkoły, w tym niewiara w możliwości swego wychowawczego oddziaływania, są zastarzałe. Wydawało się, że po nadejściu wolności i demokracji przynajmniej jeden aspekt tego syndromu samoczynnie zaniknie – kłopoty z kształtowaniem patriotyzmu. Tymczasem ten wymiar oddziaływania pedagogicznego staje się coraz bardziej nieobecny, a tak zwana

polskość jest w odwrocie.

Z jednej strony jest to zapewne przejaw odreagowania czasów upolitycznienia szkoły, uroczystych apeli i akademii napęczniałych patosem i ciężkich od nudy. Cały ten ceremoniał był szkole – by tak rzec – „przypisany" i realizowany na pokaz, czasem zaś na wyrost, przez co bardziej gorliwych dyrektorów. Dzisiaj, kiedy minął czas posłuchu wobec przychodzących „z góry" wytycznych, kiedy zniknęły „obiektywne uwarunkowania", na ich miejsce nie pojawiła się wewnętrzna i całkiem naturalna, zdawałoby się, potrzeba ujawniania uczuć patriotycznych. Gdzieniegdzie pokutują wciąż dawne zwyczaje urządzania sztucznych i napuszonych uroczystości lub też panuje narodowa cisza. Nie dorobiliśmy się wciąż koncepcji takiego kształtowania patriotyzmu, które w niebanalny sposób starałoby się budzić satysfakcję z polskości, poddając zarazem polskość krytycznej refleksji. Problem w tym, że szkoła nie potrafi pomóc uczniom rozeznać się w polskości, szukać jej oznak i przejawów w narodowych dziejach, w utworach literackich, w zachowaniach i postawach ludzi dawnych i współczesnych. Ma kłopot z wprowadzeniem młodych w krąg narodowej tradycji, z której czerpać można wzory postaw i zachowań. Wydaje się, że kształtowanie etosu pracy, o czym wspomina Anna Radziwiłł, byłoby dziś dla szkoły łatwiejsze, gdyby od lat nie uciekała od patriotyzmu w stronę sztampy i nieautentyczności.

Czy szkoła może

przełamać wychowawczą niemoc?

Czy może stać się świadomym i skutecznym ośrodkiem „sprzyjania rozwojowi osoby", czy może atrakcyjnie formułować „zachęty do rozwoju osoby ludzkiej"? Może, ale tylko wtedy, gdy na powrót odzyska utraconą wiarę w sens takiego sprzyjania. Tej wiary nie rozbudzą widome rezultaty pracy wychowawczej, bo te, jeśli się pojawiają, to z reguły oddalone w czasie od podejmowanych wysiłków. Poczucia celowości wychowywania młodych ludzi nie nabędą nagle ci, którzy przez całe życie uczyli tylko biologii, chemii, matematyki czy polskiego, a nie umiejętności spotkania ze światem i ludźmi. Nie narodzi się ono w szkole, dopóki wszyscy w niej uczący nie poczują się najpierw humanistami, dopiero potem specjalistami od poszczególnych przedmiotów. W szkole „powinniśmy kształcić człowieka" – te słowa Anny Radziwiłł nazywają fundamentalną wręcz powinność wszystkich nauczycieli, z których każdy jest jednocześnie wychowawcą, choćby nigdy nie przydzielano mu wychowawstwa. Ale przecież to słowa o niezwykłym ciężarze gatunkowym! „Kształcić człowieka!" Na dobrą sprawę każdy z nauczycieli powinien na dźwięk tych słów poczuć na plecach dreszcz metafizyczny, bo czyż „kształcić człowieka" to nie – w pewnym sensie – uczestniczyć w dziele stworzenia, choćby to zabrzmiało wyniośle i obrazoburczo? Myślę, że kto choć przez chwilę nie zadumał się nad tym dreszczem, nie powinien być nauczycielem. I ten, dla kogo najważniejsza jest tabliczka mnożenia, układ okresowy pierwiastków czy odmiana przez przypadki – również nie powinien nim być. Tak jak nie powinien być kierowcą ten, kto zna budowę silnika, zasady ruchu drogowego, ale brak mu wyobraźni i poczucia odpowiedzialności.

Polskiej szkole nie starcza wyobraźni i poczucia odpowiedzialności za młodych ludzi jej powierzonych. Dlatego w dużej mierze utraciła poczucie sensu swych wychowawczych wysiłków. „Szkoła to znaczy nauczyciel–wychowawca" (słowa Anny Radziwiłł), który – jak każdy z nas – nie jest wolny od lęków i słabości. Ale jednocześnie, jak mało kto, musi umieć z nimi walczyć. Dlatego to zawód dla odważnych i silnych. Co tu dużo mówić – tylko dla niektórych.

Może zatem nadzieję na odnowienie polskiej szkoły należy wiązać z nowymi, młodymi generacjami pedagogów trafiającymi dzisiaj do szkół? A może

nadzieja tkwi w reformie?

Jeśli istotnie młode pokolenie nauczycieli budzi nadzieję, to dotyczy ona ich charakterów i intuicji, bowiem studia nauczycielskie, skupiając się na metodyce nauczania, lekceważą przygotowanie do „bycia wychowawcą". Z drugiej strony – nie każdemu potrzebne jest specjalne uwrażliwianie go na wychowawczy wymiar pracy w szkole. Odczuwają go intuicyjnie wszyscy ci, którzy przychodzą do szkoły z poczuciem misji, pasją i pomysłami.

A reformy? Zmiany w szkolnictwie? Wydaje się, że takie projekty jak posyłanie sześciolatków do szkół, nowa formuła egzaminów i matur nie będą miały wpływu na kwestię szkolnego wychowania. Te zmiany nie dotyczą istoty działania szkoły – „kształcenia człowieka" – lecz podniesienia i upowszechnienia poziomu wykształcenia. Podobnie oceniam pomysł wydłużenia czasu kontaktu nauczyciela z dzieckiem, poprzez przydzielenie uczącym dwóch czy trzech przedmiotów. Ilość niekoniecznie przechodzi w jakość, co miałem okazję zaobserwować w niemieckich szkołach typu *gesamtschule*. Nauczyciele uczący tam trzech czy nawet czterech przedmiotów sami przyznają, że obniża to, a nie podnosi poziom nauczania. (W kwestii wychowania nie doszedłem do porozumienia z moimi niemieckimi kolegami, uczulonymi właściwie jedynie na zjawisko faszyzmu. Poza tym jednym pojęciem i jego desygnatem wszystkie inne cieszą się w tym typie szkół tolerancją i akceptacją.) Jeśli by zaś komasację przedmiotów „w ręku" jednego nauczyciela zastąpić wprowadzaniem całkiem nowych przedmiotów nauczania – na przykład humanistyki czy nauki o przyrodzie – to istotnie zmieniłyby się relacje między uczniem a nauczycielem, który miałby szansę stać się życzliwym Mistrzem i Przewodnikiem.

Jednakowoż wszystkie te zmiany dokonywać się mają w sferze konstrukcji, układu elementów gmachu, który zwie się systemem szkolnictwa. My zaś rozprawiamy o tym, jakiego użyć spoiwa i jakie położyć fundamenty, by ten gmach się nie chwiał i by wychodzili zeń ludzie równie jak on stateczni. Wniosek nie jest odkrywczy: żadne pociągnięcia administracyjne, żadne zmiany w systemie szkolnictwa nie są w stanie skłonić szkoły do „kształcenia człowieka". „Kształcić człowieka" może tylko człowiek – odpowiedzialny i przekonany o celowości tego, co robi. Taki, który wierzy, że hierarchia wartości, wrażliwość, wyobraźnia i poszukujący umysł są ważniejsze od ilości wtłoczonej wiedzy. I nie nazwałbym tego poglądu idealizmem, tylko przekonaniem, że wychowaniu młodych ludzi podoła jedynie

szkoła świadoma i samodzielna

– taka, w której rozumiejący swe powołanie dyrektor dobierze sobie podobnych mu nauczycieli, a ci wraz z rodzicami ustalą przemyślany i spójny program wychowawczy. Znajdą *consensus* co do zakresu wychowawczego oddziaływania szkoły i konsekwentnie będą mu wierni. To taka szkoła, w której strategie wychowawcze nie będą zmieniać się co rok, podobnie jak nauczyciele. To wreszcie szkoła, do której wszyscy wychowawcy przyjdą dobrowolnie, z chęcią i poczuciem misji, którą mają do spełnienia. I jeśli to jest idealizm, to znaczy, że szkoła wychowująca musi być idealna.

Człowiek nie znający miłości traci poczucie sensu życia. Tak się dziwnie składa, że miłość do szkoły jest świadectwem zrozumienia sensu jej istnienia. Zaś świadomość tego sensu jest źródłem szacunku dla niej i poczucia odpowiedzialności za swoje w niej działanie. I rzeczywiście, zgodzić się trzeba z Anną Radziwiłł, od tego zależy przyszłość szkoły – czy znajdą się w niej ludzie zdolni do miłości dla niej. Czy znajdą się ludzie z pasją i poczuciem swej szczególnej roli. Tak naprawdę więcej szkole nie potrzeba.

WITOLD BOBIŃSKI, ur. 1959, polonista, nauczyciel w szkole podstawowej, autor książek dla młodzieży. Jako publicysta współpracuje m.in. z „Tygodnikiem Powszechnym" i „Polonistyką". Opracował książki pomocnicze do nauczania historii języka polskiego oraz poradniki dla nauczycieli. Mieszka w Krakowie.

NOWOŚĆ WYDAWNICTWA znak

Radość czytania Szymborskiej
pod redakcją Stanisława Balbusa

Książka zbiera wszystkie najlepsze teksty, jakie poświęcono dotychczas twórczości i osobie Wisławy Szymborskiej – od wnikliwych interpretacji pojedynczych wierszy do próby syntetycznego ujęcia całego dorobku tegorocznej laureatki Nagrody Nobla. Oprócz Redaktora tomu wśród autorów są m.in. Małgorzata Baranowska, Stanisław Barańczak, Michał Głowiński, Jerzy Kwiatkowski, Czesław Miłosz, Julian Przyboś, Artur Sandauer, Marian Stala, Teresa Walas, Marta Wyka.

RODZINA JAKO DROGA

Maria Braun–Gałkowska

Mówi się dziś powszechnie o kryzysie rodziny, jest w tym jednak chyba trochę przesady, skoro (według badań OBOP–u) około 75% ludzi dobrze wspomina swoje dzieciństwo. Na ogół dzieci doznają w rodzinie opieki i są przez rodziców kochane. Często nadają sens ich życiu i stanowią źródło radości. Oczywiście prócz szczęścia przynoszą też wiele kłopotów, nie tylko ze względu na trudy pielęgnacji i zwiększone wydatki, ale przede wszystkim dlatego, że człowiek przynosi na świat tylko pewne potencjalności, które dopiero w ciągu życia powoli się kształtują.

Kształtowanie i doskonalenie siebie jest procesem trwającym przez całe życie i z czasem człowiek powinien stać się w nim samodzielny, ale – zwłaszcza początkowo – potrzebuje pomocy innych ludzi. Wychowanie jest właśnie tą pomocą, a zarazem tym, co dla rodziców najtrudniejsze. Oni są pierwszymi ludźmi, z którymi spotyka się ich dziecko, i oni je wychowują.

Przez wychowanie rozumiem pomoc w rozwoju, czyli zbliżaniu się do wartości najważniejszych, takich jak dobro, prawda, miłość. Wychowawca pomaga w rozwoju wychowankowi, a przez to i sam się rozwija, wzrasta. Nie można kierować wychowanka w kierunku innym niż ten, w jakim zmierza się samemu, bo wartości ukazują się wychowankowi poprzez postępowanie wychowawcy, na przykład prawdomówność ukazuje prawdę, odnoszenie się z szacunkiem do człowieka ukazuje jego godność.

Wychowanie zmierza do tego, by wychowanek przyjął za swoje

ukazywane mu zasady, aby ich realizacja nie wynikała z przymusu lub manipulacji, ale ze świadomego wyboru. Jest więc pomocą stopniowo wycofującą się, tak aby wychowanek, uznawszy wartości, starał się je realizować, traktując własne życie jako zadanie. Powinny mu w tym pomagać trzy najważniejsze środowiska wychowawcze: rodzina, szkoła, Kościół. Szkoła i duszpasterstwo uczą dziecko i wprowadzają je w społeczności szersze, w których przebiegać będzie jego życie, ich zadania są więc bardzo ważne. Wszystko jednak zaczyna się w rodzinie. Jej rola jest szczególna, bo w niej dziecko spotyka się z wartościami po raz pierwszy. Spotkanie to dokonuje się nie przez poinformowanie lub pouczenie o nich, ale przez doświadczenie ich, i to już w tym okresie życia, w którym wszelkie pouczenia nie są jeszcze zrozumiałe.

Dziecko w rodzinie doświadcza miłości i w ten sposób poznaje ją wcześniej, niż może być nazwana, wyznana czy objaśniona. Jan Paweł II w adhortacji *Familiaris Consortio* nazywa to doświadczenie „dotknięciem miłości". W dobrej rodzinie dziecko „dotyka" miłości, prawdy, współczucia, grzeczności, delikatności itd. Te doświadczenia stają się podstawą do późniejszego zrozumienia wartości i norm moralnych, stanowią najważniejszą lekcję życia. Oczywiście jest to pewien ideał, a w rzeczywistości wychowanie rodzinne wygląda bardzo rozmaicie, w każdej rodzinie inaczej. Z wielkim uproszczeniem można wyodrębnić trzy zasadnicze podejścia.

Z jednej strony jest to sposób wychowania, który za Alicją Miller można nazwać „czarną pedagogiką". Rodzice ustanawiają dla dziecka szczegółowe zasady postępowania. Czują się jakby posiadaczami prawdy i narzucają dziecku to, co uważają za stosowne, nie uzasadniając ani nie wyjaśniając („ma być tak, bo *ja* tak mówię"). Stają się twórcami norm, do których zresztą sami często się nie stosują, natomiast od dziecka ich realizowanie egzekwują przymusem, często przemocą fizyczną, krzykiem, upokarzaniem.

Skutki takiego wychowywania są na ogół opłakane. Wartości mające uzasadniać postępowanie nie zostają zinterioryzowane. Dziecko nie „dotyka ich", a tylko o nich słyszy, i to w kontekście gróźb i kar. Dlatego gdy siła narzucająca przestaje działać, dziecko odrzuca je jako coś niepotrzebnego, ograniczającego, wrogiego. Jednocześnie ponieważ dzieci uczą się zachowania przez naśladowanie otoczenia, mimo odrzucenia norm zachowanie zewnętrzne bywa naśladowane przez całe lata, nawet całe życie. Dzieci doznające przemocy fizycznej stosują ją w odniesieniu do tych, do których mogą ją stosować, a więc słabszych od siebie. Przemoc i agresję (fizyczną lub psychiczną) traktują jako zwykły sposób odnoszenia się do ludzi i praktycznie jedyny sposób rozwiązywania konfliktów.

Dzieci wychowywane w ten sposób czują się niekochane. Ich nie zaspokojona potrzeba miłości pozostaje na poziomie prymitywnym: żądania dla siebie, bez umiejętności obdarzania innych.

Pewnym przeciwieństwem „czarnej pedagogiki" jest „antypedagogika". W praktyce rodzinnej sprowadza się ona do rezygnacji ze stosowania przymusu, ale także – z przekazywania wartości. Dziecku zostawia się swobodny wybór postępowania, zapominając o tym, że człowiek wprawdzie przychodzi na świat z niektórymi cechami wrodzonymi, ale postawy i hierarchia wartości kształtują się w nim dopiero w trakcie życia pod wpływem otoczenia. „Czy rozumiesz, co czytasz?" – spytał święty Filip etiopskiego dworzanina, a tamten mu odpowiedział: „Jakże mogę rozumieć, jeżeli nikt mi nie wyjaśni?" (Dz 8, 30–31). Skąd dziecko ma wiedzieć, jak postępować, jak ma rozumieć, co jest dobre, a co złe, jeżeli nikt mu nie wyjaśnił? Wychowanie permisywne, choć pozornie opiera się na szacunku wobec dziecka, sprowadza się do zostawienia go samemu sobie w sprawach najważniejszych dla jego życia.

Wydaje mi się, że obecnie coraz więcej rodziców, choć może nieświadomie, zbliża się do „antypedagogiki". Nie ośmielają się stawiać dzieciom żadnych wymagań, bo nie wiedzą, w imię czego mieliby je stawiać. Jeżeli sami nie uznają prawdy obiektywnej, a jedynie relatywną, nie mają do czego się odwoływać. Obawiają się urazów i zranień psychicznych, jakie rzeczywiście często zadaje dziecku „czarna pedagogika", i przyjmują postawę wycofującą. „Niech s a m o wybierze" – mówią, nie myśląc o tym, że aby wybrać trafnie, trzeba mieć z czego wybierać; jeżeli dziecku nie ukaże się alternatywy, jedynym pomysłem na życie będzie ten, jaki mu podsuwa kultura masowa, a który sprowadza się do szukania przyjemności, chęci posiadania, często przemocy.

Trzecią grupę stanowią rodziny szukające złotego środka. Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* napisał: „Tak tedy każdy, kto się rozumie na rzeczy, unika nadmiaru i niedostatku, szuka natomiast środka i środek wybiera, i to nie środek samej rzeczy, lecz środek ze względu na nas." Rodzice „rozumiejący się na rzeczy" wybierają umiar pedagogiczny. Nie chodzi w nim o jakąś teoretyczną średnią arytmetyczną między wymienionymi wyżej skrajnościami, ale o „środek ze względu na nas", o postępowanie dostosowane do wieku i możliwości dziecka, pełne szacunku i miłości, ale jednocześnie przyjmujące istnienie obiektywnych wartości obowiązujących wszystkich członków rodziny.

Każda sytuacja domowa może być okazją do doświadczania wartości, na przykład to, o czym się w domu mówi, nabiera znaczenia, a to,

o czym się nie rozmawia, dziecko przeżywa jako mało ważne. Jeżeli rodzice grzecznie odnoszą się do siebie, stają się modelem prawidłowych relacji małżeńskich. Jeżeli kłamią – pokazują, że można kłamać, gdy jest to wygodne. Jeżeli w zdenerwowaniu krzyczą i biją – uczą agresji jako środka rozwiązywania konfliktów.

W takim podejściu do wychowania, wartości i zasady obowiązują i rodziców, i dzieci w równym stopniu. Wobec wartości wychowujący i wychowywani są sobie równi, ale że rodzice są starsi i bardziej doświadczeni, to oni powinni dziecku te wartości ukazywać. Powinni dziecko wprowadzać w zasady poprzez wyjaśnienia, przykład i stwarzanie sytuacji, w których wartości mogą być „dotykane". Powinni stawiać wymagania, które dzieci mogą stosunkowo łatwo akceptować, jeżeli stawiane są w atmosferze miłości i bliskości. Powinni z dziećmi rozmawiać, to znaczy nie tylko wydawać polecenia, ale słuchać uważnie i życzliwie. Powinni okazywać ciepło i zainteresowanie.

Dużo więc rzeczy rodzice powinni, a przecież sami też są tylko grzesznymi ludźmi przeżywającymi zwątpienia i niepokoje. Sami do niedawna byli „tą okropną młodzieżą", a teraz nagle stali się źródłem oparcia i wzorami zachowań dla własnych dzieci.

Zabłąkani w bezładnym świecie czasem sami nie widzą, jak być powinno. Robią wtedy krok w kierunku „antypedagogiki" – zostawiają dzieciom zbyt dużą swobodę, nie stawiają wymagań, nie uczą żadnych norm postępowania, dopuszczają do sytuacji absurdalnych, jak oglądanie przez dziecko filmów przez kilkadziesiąt godzin w tygodniu. Nie odważają się niczego zakazać, nie stawiają granic. Otoczenie dziecka staje się miękkie, ale niejasne, jak mgła, w której bardzo łatwo zabłądzić. W pozostawioną przez rodzinę wolną przestrzeń wchodzą inni, bo dziecko szuka jakiegoś wzoru. Nie zawsze są to wzory dobre.

Bywa też, że rodzice przenoszą z własnych rodzin złe wzory i nie umieją się od nich uwolnić. Bywają też zmęczeni, chorzy i niewyspani, a przez to niecierpliwi. Własną nieudolność maskują wtedy okazywaniem mocy i zbliżają się do „czarnej pedagogiki" – są nadmiernie rygorystyczni, wymagający, krzyczą z byle powodu i stosują przemoc fizyczną jako metodę wychowawczą. Dzieci czują się odrzucone, buntują się i starają jak najprędzej wyzwolić spod takiej opieki lub – głęboko zranione doznawanymi upokorzeniami – tracą odwagę wobec życia.

Szukanie właściwego złotego środka nie jest więc łatwe. Przypomina chodzenie po linie osoby, która dopiero uczy się tej sztuki i spada raz w jedną, raz w drugą stronę. Jeżeli jednak lina istnieje, można zawsze próbować wspiąć się na nią ponownie. Jeżeli wie się, dokąd się zmierza, zawsze można próbować wrócić na dobrą drogę i przynajmniej w tym wytrwałym powracaniu być wzorem.

Nie jest łatwo być rodzicami także dlatego, że rodzina nie jest jedynym środowiskiem wychowawczym. Bardzo szybko dołączają się inni wychowawcy: nauczyciele, katecheci i inne osoby, z którymi styka się dziecko. Nie zawsze są oni sprzymierzeńcami.

W szkole uczeń często doświadcza sprzeczności między głoszonymi zasadami a postępowaniem. Nauczyciele nigdy nie twierdzą, że należy być niegrzecznym, ale dzieci często doświadczają ich niegrzeczności. Nauczyciele mówią o wartości nauki, ale system szkolny działa tak, jakby nie wiedza była najważniejsza, lecz szkolne oceny. Najróżniejsze sposoby oszukiwania dla zdobycia lepszego stopnia są w szkole rzeczą nagminną, lęk i kłamstwo stanowią więc codzienne doświadczenie. Szkoły często zaliczyć można do „czarnej pedagogiki".

Zupełnie inaczej oddziałuje prasa młodzieżowa, telewizja, filmy. Tu najczęściej nie mówi się ani o zasadach, ani o wartościach. Agresja, prymitywny seks, ładne ubrania i dużo pieniędzy – to cele proponowane dzieciom przez chcących uzyskać jak najwyższe dochody producentów. Spontanicznie przeżywane chęci mają być miarą przy ocenie zachowania. Nie ma tu sprzeczności między głoszonymi zasadami a ich realizacją, bo po prostu nie ma żadnych zasad.

Rodzicom chcącym zachować równowagę przeszkadzają więc nie tylko własne braki, ale także to, że równoważnia, na której starają się utrzymać, szarpana jest w różne strony przez otoczenie, w którym żyją ich dzieci.

Rodzina powinna więc przede wszystkim starać się nie stracić z oczu najważniejszego celu. Celem wychowania rodzinnego nie jest narzucanie dziecku przez rodziców jakiegoś jednego konkretnego i szczegółowego wzoru, ale pomoc w tym, by było dobrym człowiekiem. Człowieka trzeba pojmować dynamicznie, gdyż stale zmienia się, jest „w drodze". Dlatego celem wychowania jest wspieranie wychowanka w tym, by stawał się coraz bardziej dojrzały, bardziej twórczy, życzliwy, lepszy.

Przyjęcie jako celu dążenia do wartości podstawowych, takich jak dobro, prawda, piękno, skłania do przekładania ich na cele szczegółowe. Szukać prawdy to zwiększać swoją wiedzę, rozszerzać horyzonty myślowe i zainteresowania; szukać piękna to kształtować w sobie postawę kontemplacji i zachwytu, ale także przyzwyczajeń do czystości i porządku; szukać dobra to uczyć się porozumiewania z innymi ludźmi, obdarzania, szacunku, wdzięczności, starać się być pożytecznym dla bliskich, dla społeczeństwa, dla Ojczyzny.

Dla człowieka wierzącego Bóg jest wartością najwyższą, więc wychowanie religijne nie zmienia kierunku działania i rozwoju, ale nadaje mu nieskończoną perspektywę. Wychowanie religijne nie jest

jakimś osobnym działem wychowania, ale jego centrum zmieniającym perspektywę wszystkich spraw. Rządzą nim te same prawa co każdym wychowaniem. Jest więc w nim miejsce na słowa, opowiadania i wyjaśnienia, ale ważniejsze od słów usłyszanych przez dziecko są wydarzenia, w których uczestniczy. Jeśli więc doświadcza w rodzinie miłości (miłości kierowanej do dziecka, ale także miłości między innymi członkami rodziny), to zbliża się do Miłości przez duże M, czyli do Boga. Jeżeli członkowie rodziny w swoich wzajemnych kontaktach kierują się prawdą, to dziecko zbliża się do Boga, który jest Prawdą. Jeżeli jest świadkiem miłosierdzia pełnionego przez rodziców, zbliża się do miłosiernego Boga. Jeżeli rodzice modlą się, dziecko zaczyna się modlić towarzysząc im. Nie trzeba dziecka uczyć modlitwy, ale wspólnie z nim się modlić. Nie trzeba dziecka wysyłać do kościoła, ale razem z nim do kościoła chodzić.

Rytm życia rodzinnego znaczony niedzielami ze wspólną Mszą świętą, piątkami z bezmięsnym obiadem i świętami (Boże Narodzenie, post, Wielkanoc, dni poświęcone patronom itd.) od najwcześniejszych lat wprowadza dziecko w rzeczywistość nadprzyrodzoną. Otwiera przed nim drugie, głębsze znaczenie wydarzeń. To jest tak jak z tajemną szkatułką, w której są różne ładne rzeczy, ale drugie dno kryje skarby nieporównanie bardziej wartościowe. Można nie znać otwierającego je zamka i całe życie mieć skarby w zasięgu ręki, ale nie sięgnąć po nie. Można zadowolić się pierwszą warstwą i lalką Sindy, która – jak głosi telewizyjna reklama – „na modzie się zna", i na tym poziomie ustawić „wszystko, czym chcę być ja". Można otworzyć drugie dno i zetknąć się z prawdziwymi wartościami, by nimi kierować się w życiu. Wiara pozwala na sięgnięcie jeszcze głębiej i zetknięcie się z Tajemnicą.

Dziecko chętnie wchodzi w ten świat z rodzicami, bo lubi z nimi przebywać, a także dlatego, że ma spontaniczne wyczucie Tajemnicy. Zdarzenia proste i codzienne nabierają innego znaczenia, gdy patrzy się na nie w perspektywie nieskończoności. Cel życia staje się wyraźny i piękny, choć niełatwy, a dziecko zmierza do niego razem z rodzicami. Rosnąc dowiaduje się o świecie coraz więcej i często jest to wiedza bardzo smutna, może wtedy przeżywać trudności i zostawać w tyle. Może też wyprzedzić rodziców i wtedy już nie wiadomo, kto kogo prowadzi. Najważniejsze, by była to wędrówka w tę samą stronę.

MARIA BRAUN-GAŁKOWSKA, profesor psychologii, kierownik Katedry Psychologii Wychowawczej KUL. Wydała m.in.: *Psychologia domowa* (cztery wyd.), *Rozmowy o życiu i miłości* (trzy wyd.), *Metody badania systemu rodzinnego* (1991), *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych* (1994).

PROBLEMY KSZTAŁCENIA W SEMINARIACH DUCHOWNYCH

Zdzisław Chlewiński

1. Wprowadzenie

Umysł ludzki jest jednym z najpiękniejszych wyposażeń natury człowieka. Dzięki umysłowi człowiek tworzy poznawczą reprezentację, obraz rzeczywistości naturalnej i społeczno-kulturowej, sięga poza zjawiska obserwowalne zmysłami, wykrywając w nich ukryte struktury, rozważa i bada światy możliwe. Dzięki umysłowi próbuje, w ograniczonym wprawdzie zakresie, zrozumieć świat i siebie. Odkrywa też świat transcendentny.

Dany w kodzie genetycznym jako zadatek, umysł rozwija się dzięki korzystnemu środowisku, zwłaszcza społecznemu, oraz w późniejszym etapie – dzięki własnej aktywności podmiotu. Umysł jest układem o wielkich możliwościach rozwojowych i olbrzymiej plastyczności. Dlatego można i należy go rozwijać, kształcić, formować. Prawdopodobnie człowiek potrafi zaktualizować w swoim życiu tylko część możliwości intelektualnych, reszta pozostaje na zawsze niewykorzystana. Szkoły różnego typu są instytucjami, których głównym zadaniem jest kształcenie umysłu tak pod względem jego sprawności (strona formalna), jak i pod względem wiedzy (strona treściowa). Kształceniu swego umysłu człowiek poświęca znaczną część życia, ucząc się, ale również rozwiązując coraz to nowe problemy i realizując różne zadania.

Można rozwijać i kształcić swój umysł właściwie do późnej starości. Do formacji intelektualnej zalicza się również wytwarzanie sterowanych przez umysł umiejętności działań w różnych kierunkach.

Kształcenie zakłada podmiotowe traktowanie osoby, którą poddaje się wpływowi nauczania, ale celem tego wpływu jest nie tylko przekaz informacji przede wszystkim rozwój i formacja umysłu. Kształcenie odbywa się za wiedzą i zgodą osoby poddanej oddziaływaniu, tzn. nauczaniu. W tym sensie formacja intelektualna nie może być zniewoleniem umysłu ani indoktrynacją.

2. Rozwój inteligencji

Istnieje dość rozpowszechniony stereotyp, według którego inteligencję (w znaczeniu zespołu wszystkich uzdolnień) traktuje się jako stałą, niezmienną właściwość człowieka i zgodnie z tym przypisuje się studentom, często w oparciu o sporadyczną i powierzchowną obserwację, epitety „niezdolny", „słaby", które później długo na nich ciążą. Najgorzej, że sami studenci mogą w to łatwo uwierzyć. Tymczasem inteligencja jest właściwością, która może się rozwijać w odpowiednio korzystnych okolicznościach. Wadliwa dydaktycznie jest uczelnia, w której inteligencja studentów nie rozwija się, a jeszcze gorsza, gdy się obniża.

Oczywiście, nie neguję wagi czynników dziedzicznych. Wiadomo, że różnice inteligencji (określane za pomocą testów) między ludźmi w dużym stopniu wynikają z różnic w wyposażeniu dziedzicznym, ale także zależą od umiejętności wykorzystywania wartości kulturowych stymulujących rozwój umysłowy. Ponadto różnice te zależą też od wzajemnego oddziaływania czynników dziedzicznych i nabytych. Plan rozwoju psychicznego wyznaczony przez dziedziczność jest plastyczny, modeluje się pod wpływem działania środowiska, jedne geny zostają zahamowane, a inne aktywowane.

Sprawą istotną w rozwoju intelektualnym jest współdziałanie środowiska, na przykład szkoły, i własnej aktywności podmiotu. Dzięki kształceniu doskonalą się formy uczenia się, umiejętności językowe, sztuka myślenia problemowego, logicznego, krytycznego, a także rozwija się twórcza intuicja. Dzięki własnej pracy student wyrabia w sobie nawyki poznawcze, koncentrację uwagi, zdolność do długotrwałego wysiłku umysłowego i dowolnego kierowania własnymi procesami myślenia oraz sprawność w praktycznym wykorzystywaniu wiedzy.

Jaki jest cel nauczania w seminarium? Oprócz wiedzy chodzi głównie, co już podkreślałem, o formację intelektu. Ma ona doprowadzić do rozwoju inteligencji, rozwoju myślenia abstrakcyjnego, myś-

lenia logicznego, krytycznego (i autokrytycznego), rozwoju myślenia twórczego, rozszerzającego horyzonty, wglądu we własne motywy, rozwoju zainteresowań, poznania otwartego na prawdę, która znajduje się przynajmniej w postaci szczątkowej w różnych systemach, zdolności do permanentnego uczenia się, nieustannie poszukującego lepszego zrozumienia uznanych prawd filozoficznych i teologicznych, a także otwartości na Tajemnicę.

Przeciwieństwem przedstawionej tu formacji intelektu jest indoktrynacja, polegająca na kształceniu ludzi o umysłowości „zamkniętej", doktrynerskiej, ludzi bezkrytycznych, sztywnych w myśleniu, o wąskich i płytkich zainteresowaniach intelektualnych, pewnych swoich poglądów i pewnych własnego rozumienia wszystkich prawd teologicznych, nie akceptujących innego punktu widzenia niż własny, niezdolnych do ciągłego wzbogacania swojej umysłowości, nie umiejących korzystać z doświadczenia własnego i innych.

3. Autonomiczne potrzeby poznawcze

Do realizacji różnych zadań człowiek potrzebuje informacji; występuje u niego, jak powiadają psychologowie, motywacja poznawcza. Dzięki tym informacjom wie, jak coś osiągnąć lub w jaki sposób rozwiązać problem. Tego typu motywację poznawczą nazywamy instrumentalną, bo potrzebne wiadomości są narzędziem do wykonania zadania czy rozwiązania problemu.

Oprócz instrumentalnej istnieje aktywność poznawcza nie podporządkowana żadnemu praktycznemu celowi, wywołana przez ciekawość, czyli bezinteresowne pragnienie nowej informacji. Jest to tzw. autonomiczna motywacja poznawcza.

Student posiada autonomiczne motywy poznawcze, gdy dominującym celem jest dla niego znalezienie możliwie prawdziwej odpowiedzi na żywione przez niego ważne pytania, zaspokojenie potrzeby zrozumienia jakiegoś zjawiska lub fragmentu rzeczywistości. Motywy takie cechują ludzi ogarniętych „pasją poznawczą". Występują one szczególnie często u osób twórczych realnie i potencjalnie. Istnienie autonomicznej motywacji poznawczej jest koniecznym warunkiem rozwoju intelektualnego.

Gdy mówimy o formowaniu motywacji uczenia się, to chodzi właśnie o sposoby pobudzenia studentów do kształtowania głębokich zainteresowań treścią nauczania. (Najlepszym sposobem, aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, jest uczynić go godnym poznania. Oznacza to, że student powinien mieć okazję do stawiania własnych pytań i szukania odpowiedzi.)

Kto rozwinął w sobie autonomiczne potrzeby poznawcze, ten będzie ciągle rozwijał się intelektualnie, poszerzał swoje horyzonty myślowe, głębiej postrzegał różne zjawiska. Bogactwo wewnętrzne jest nieodzowne w pracy duszpasterskiej, ponieważ rozbudzony poznawczo adept seminarium będzie mógł skutecznie służyć ludziom, którzy będą szukać u niego pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów, np. wiary, światopoglądu, w sytuacjach dylematów moralnych itp.

Dotychczas stwierdzono, że największy wpływ na rozwój potrzeb poznawczych ma odpowiednie środowisko bogate w bodźce poznawcze (np. dyskusje). Stwierdzono, że jeżeli środowisko jest zamknięte, izolowane, to nie tylko nie wytwarzają się tam głębsze potrzeby poznawcze, ale następuje nawet obniżenie inteligencji jego uczestników. Młodzi ludzie, dobrze zapowiadający się, z dużymi możliwościami intelektualnymi, zostają zahamowani, zablokowani, stają się niezdolni do umysłowego rozwoju.

4. Osobowość wykładowcy

Wykładowca jest osobą, która ma do spełnienia istotną rolę nie tylko w formacji intelektualnej alumnów, ale także w kształtowaniu ich osobowości. Rolę tę spełnia głównie poprzez interesujące przekazywanie wiedzy i uczenie studentów, w jaki sposób, poprzez własny wysiłek poznawczy, zdobywa się prawdę. Ważnym zadaniem wykładowcy jest pokazanie w przedstawionych prawdach czegoś pięknego, fascynującego. W tym sensie nauczanie, oprócz celu informacyjnego, ma też ogólniejszy walor wychowawczy.

Charakteryzując model wykładowcy, chcę podkreślić następujące jego cechy: 1) rzetelną wiedzę, 2) otwarty umysł, 3) umiejętności dydaktyczne. Autentyczny wykładowca to szczególny typ powołania.

1. Wykładowca powinien odznaczać się rzetelną wiedzą w zakresie swojej specjalności. Spoczywa na nim obowiązek śledzenia aktualnych dyskusji naukowych, bo to pozwala mu na ciągłe pogłębianie problematyki będącej przedmiotem jego zainteresowania. Ustrzeże też go przed zbytnim zawężeniem specjalności.

Wykłady nie powinny być przeładowane informacyjnie. Wielu wykładowców, zwłaszcza początkujących, podaje zbyt wiele szczegółów, czasem marginalnych. Jest to poważny błąd dydaktyczny. Człowiek ma ograniczone możliwości zapamiętywania i przyswajania sobie wiadomości, zwłaszcza w krótkim odcinku czasu. Student powinien być w stanie przedstawioną w czasie wykładu problematykę zrozumieć i zapamiętać przynajmniej główne tezy. Wykłady powinny mieć charakter pewnej syntezy, dlatego należy umieć dokonywać selekcji tego, co

jest istotne i potrzebne dla podstawowego wykształcenia filozoficzno–teologicznego, z pominięciem tego, co jest wiedzą ściśle specjalistyczną. W wykładach ważne jest ukazanie struktury problemu, tzn. istotnych elementów, co jest warunkiem zrozumienia zagadnienia. Jeżeli student opanuje strukturę problemu, to w miarę dalszych zainteresowań problematyką potrafi ją uzupełnić poprzez bardziej specjalistyczne lektury. Teologia na przykład może stać się nużąca, trudna i męcząca, gdy się ją przedstawia od strony orzeczeń, sformułowań, dogmatów, terminów, nazw, rozróżnień i balastu różnych wiadomości historycznych. A może być ciekawa i pasjonująca, gdy zostanie ujęta od strony duchowej treści dogmatów, której zrozumienie pozwala dopiero wszystkie orzeczenia ułożyć w pewną całość.

2. Wykładowca powinien odznaczać się „otwartym" umysłem. Umysł „otwarty" to taki, który jest w stanie asymilować nowe informacje, ale również przekształcać dotychczasowe struktury poznawcze, jeżeli nowe poglądy nie mieszczą się w nich. Jeżeli struktury poznawcze nie są już w stanie akomodować się pod wpływem nowych informacji, świadczy to, mówiąc metaforycznie, że umysł staje się lub stał się „zamknięty", „sztywny", „dogmatyczny".

U źródeł procesu „usztywnienia" tych struktur leży prawdopodobnie czynnik natury osobowościowej, a mianowicie dominacja potrzeby bezpieczeństwa nad potrzebą poznawczą. Ludzi z dogmatyczną cechą umysłowości charakteryzuje poczucie zagrożenia i to ogranicza ich aktywność poznawczą. Często ich kontakty z innymi są zredukowane tylko do tzw. nie zagrażających, także na przykład dobór lektur dokonuje się według kryterium: zagrażające – nie zagrażające. W skrajnych przypadkach subiektywna reprezentacja poznawcza przybiera postać uproszczonego schematu dwuwymiarowego, w którym brak ogniw pośrednich; rzeczywistość jest dla takiego człowieka „czarno–biała", tzn. wie on, czego należy się bać i czego może się nie bać. Subiektywny ogląd rzeczywistości ma wówczas charakter zamknięty i ekskluzywny; człowiek ów dokonuje absolutyzacji własnych przekonań i poglądów, nie dopuszcza nowych informacji, które mogą podważyć jego dotychczasowe przekonania. Podstawowym kryterium prawdy jest dla człowieka o takim umyśle zgodność z systemem własnych przekonań lub opinia uznawanych przez niego autorytetów, które dają mu poczucie bezpieczeństwa.

Często cecha „dogmatyzmu" wiąże się ze starszym wiekiem. Oczywiście tak nie musi być zawsze. Jest jednak zjawiskiem naturalnym, że struktury poznawcze ludzi starszych utrwalają się, „usztywniają". Jeśli docierają do nich nowe informacje, które nie mieszczą się w dotychczasowych strukturach poznawczych, to przeżywają wówczas

pewien dysonans poznawczy, przyjmują postawę obronną, tracą poczucie bezpieczeństwa, czują się zagrożeni. Tworzy się postawa podejrzliwości. Cecha dogmatyzmu związana jest też w dużym stopniu z egocentryczną orientacją myślenia. Należy podkreślić, że człowiek o dogmatycznej umysłowości (a pośrednio osobowości) nie potrafi prowadzić dyskusji z osobami reprezentującymi inne stanowiska, gdyż wszelkie opinie niezgodne z jego własnym i interpretuje jako atak na własną osobę, a nie jako dyskusję merytoryczną. Jego zachowanie często przybiera wówczas postać agresji, nietolerancji wobec odmiennych postaw intelektualnych, światopoglądowych i religijnych. Tego rodzaju struktur umysłowych nie mogą obalić żadne argumenty *contra*, a człowiek żywiący je zawsze znajdzie mniej lub bardziej „racjonalne" ich potwierdzenie. Funkcjonuje tu tzw. mechanizm samopotwierdzających się hipotez.

Formacja umysłów zamkniętych, na przykład u teologów, duszpasterzy, jest dużym niebezpieczeństwem dla Kościoła i religii. Ich sposób nauczania staje się zbyt autorytarny, a ich wpływ na ludzi szukających pomocy, zwłaszcza w sprawach światopoglądu i wiary, negatywny. W argumentacji czy w wyjaśnianiu wątpliwości nie potrafią wziąć pod uwagę punktu widzenia drugiej strony, a nawet nie są często w stanie zrozumieć trudności czy pytań, które są do nich kierowane. Ich „odpowiedzi" nie odnoszą się do problemu, z którym ludzie się do nich zwracają.

Należy jeszcze podkreślić, że jednym z czynników utrwalających umysł „zamknięty" może być też system dydaktyczny stosowany w niektórych instytucjach kościelnych. Wydaje się, że wykłady typu instruktażowego mogą przyczynić się do ukształtowania „zamkniętego", dogmatycznego umysłu. Niestety, system nauczania seminaryjnego polega przeważnie na tym, że dominują w nim wykłady, w których studentom przekazuje się olbrzymią ilość wiadomości, żąda się następnie ich przyswojenia i potwierdzenia, że się je wiernie zapamiętało. Niewątpliwie w tego typu kształceniu występują elementy indoktrynacji. Warto podkreślić, że nie dotyczy to wyłącznie kościelnego systemu nauczania. Na tej zasadzie wciąż funkcjonuje wiele instytucji edukujących na świecie. Ludzie o tzw. umyśle „zamkniętym" mogą być erudytami, odznaczać się rozległą wiedzą, jednak nie mają postawy twórczej, badawczej, poszukującej. Potrafią wiedzę przyswajać, ale jej nie tworzą. Nie szukają prawdy, ani jej nie chcą szukać, bo są przekonani, iż ją posiadają, tzn. pamiętają.

Ważne jest poprawne zrozumienie koncepcji „umysłu otwartego". Nasuwa się tutaj myśl, którą wyraził John Henry Newman. Uważał on, że tolerancja to wiara, że prawda, dobro i piękno mogą ujawniać się

ludzkim oczom na wiele różnych sposobów. Aby kultywować tolerancję, trzeba najpierw wiedzieć, co jest dobre, a co złe, co wolno tolerować, a czego nie wolno. „Umysł otwarty" nie jest skłonny do akceptacji wszelkich poglądów lecz oznacza otwartość na każdą prawdę. Ale do tego należy dysponować odpowiednimi narzędziami myślenia krytycznego, zdolnością rozróżniania prawdy i fałszu.

3. Ważne są umiejętności dydaktyczne i osobista pasja badawcza. Chodzi tu o elementarną znajomość zasad procesu dydaktycznego, ale nie tylko reguł teoretycznych. Profesor powinien przede wszystkim znać swoich słuchaczy i dostosować metodę nauczania do ich możliwości i przygotowania. Według znanej formuły Chestertona: żeby nauczyć Johna matematyki, trzeba przede wszystkim znać Johna, a następnie matematykę.

Myślę, że na każdym wykładowcy spoczywa wielka odpowiedzialność moralna za podjęty obowiązek formowania intelektualnego studentów. Profesor jest nie tylko wykładowcą, lecz przede wszystkim wzorem osobowym. Między nim a studentem wytwarza się szczególnie intymny związek. Dzięki temu jego wpływ na osobowość słuchaczy może być znaczący i trwały. Łatwo może przekazać im swój zapał badawczy, fascynację przedmiotem.

Autentyczny mistrz to obdarowany talentem autorytet, mający urok osobisty oraz niekwestionowany dorobek w danej dziedzinie. Mistrz to człowiek, który posiada w nieprzeciętnym stopniu wiedzę w określonej dziedzinie, a także umiejętność rozwijania jej w innych, stawiania problemów, pytań. Rola mistrza nie ogranicza się tylko do sfery intelektualnej, ale sięga głębiej, zmierza do tego, by „uczeń" osiągnął to, co tylko kontakt z mistrzem może mu zapewnić: uzyskanie określonej umiejętności i pasji szukania prawdy. Co najważniejsze, mistrz musi umieć wyzwalać w swoim uczniu twórcze pytania. Niekiedy rola mistrza przypada ludziom już nieżyjącym, jeśli pozostawili po sobie pisma i zalecenia będące owocem ich geniuszu i ich osobistych doświadczeń.

Mistrz nie ogranicza twórczości swoich uczniów, jest jakby katalizatorem ich rozwoju. Ambicją i dążeniem autentycznego mistrza jest, aby jego uczniowie przerastali go.

W pracy dydaktycznej ważne jest podejście zindywidualizowane. Wykładowca musi interesować się całym rokiem (kursem), ale także poszczególnymi osobami, stwarzać im okazje do wyrażania stanowiska, własnych wątpliwości, do osobistych rozmów. Istotny jest właśnie osobisty stosunek do studentów. Bardzo negatywny wpływ wychowawczy mają wykładowcy, którzy starają się swój autorytet podbudowywać pewną pozą, podkreślaniem swojej wiedzy, wyższości, niekiedy po-

stawą arogancką, kpiarską albo niesprawiedliwą w ocenach. Myślę, że prawdziwą wielkość i uczciwość intelektualną studenci sami zauważą. Wykładając Prawdę, trzeba być pokornym.

5. Przeszkody w rozwoju intelektualnym

Zdarza się, że niektórzy alumni napotykają na poważne trudności w studiach. Należy takie przypadki stwierdzić jak najszybciej i określić przyczynę tego stanu. Mogą to być dwa typy przyczyn: 1) brak zdolności i poważne braki w dotychczasowym wykształceniu, a w związku z tym, brak przygotowania do wyższych studiów w zakresie filozofii i teologii; 2) częstszymi przypadkami są braki umiejętności uczenia się, uwarunkowane przykrymi doświadczeniami, różnymi emocjonalnymi blokami, uniemożliwiającymi nabywanie wiedzy. Wielu adeptów posiada poważne braki w wykształceniu humanistycznym na poziomie szkoły średniej, trudności te jednak są możliwe do usunięcia. Wydaje się, że wielu studentów, których ocenia się jako słabych, dzięki odpowiednim zabiegom „terapeutyczno–stymulującym" mogłoby się intelektualnie rozwinąć. Psychologia zna stan zwany bezradnością intelektualną, w którym obniżona jest zdolność do przyswajania sobie nowych wiadomości oraz występują trudności w rozwiązywaniu problemów i przekształcaniu uprzednio uformowanych struktur wiedzy. Stan ten jest obecnie przedmiotem intensywnych psychologicznych badań empirycznych. Jego istotą jest demobilizacja poznawcza, czyli zahamowanie tendencji do myślenia, do refleksji, szukania wyjaśnień, rozumowania, wysuwania pytań, wytwarzania hipotez rozwiązywania problemów itp. Obok aspektu poznawczego, stan taki ma też odpowiednik motywacyjny, wyrażający się w utracie zainteresowań, oraz emocjonalny, polegający na obniżeniu nastroju. Bezradność intelektualną powoduje głównie wadliwy system nauczania; może on być przyczyną niepowodzeń w nauce, a nawet, w skrajnych przypadkach, zaburzeń osobowości, na przykład symptomów klinicznej depresji.

Jak wytwarza się u ucznia stan bezradności intelektualnej? Główną przyczyną jest przedstawianie materiału w sposób niezrozumiały, chaotyczny, niejasny i nudny, akcentowanie w nauczaniu funkcji pamięci, a nie rozumienia, i stąd wymaganie na egzaminach wiernej reprodukcji przekazywanych treści. Uczeń czy student nie bierze w takiej sytuacji aktywnego udziału w zajęciach, nie rozumie materiału i nie interesuje się nim, zwłaszcza jeżeli prowadzący zajęcia nie stara się u swoich słuchaczy wzbudzić zainteresowań, m.in. nie stwarza okazji do stawiania pytań. Ponadto często uczniowie nie umieją się uczyć. Niekiedy do

seminarium przychodzą młodzi ludzie z utrwalonymi już negatywnymi postawami wobec nauki, z zakorzenionymi nawykami uczenia się mechanicznego, bez głębszego wnikania w treści nauczanych przedmiotów. Stan bezradności szczególnie łatwo utrwala się w sytuacji niemożności zrozumienia i opanowania nowego materiału, mimo długotrwałego i bezskutecznego wysiłku umysłowego. Takie przykre doświadczenia psychologowie nazywają terminem „bezradności". Niestety, często zajęcia dydaktyczne stają się okazją do ćwiczenia się w bezradności. Załóżmy, że ktoś przez miesiące, a nawet lata uczestniczy w wykładach zupełnie ich nie rozumiejąc. Po wielokrotnych frustracjach traci wiarę w swoje możliwości. Stanom bezradności intelektualnej towarzyszy zanik zainteresowania przedmiotem i spontanicznej skłonności do uczenia się, niemożność „wciągnięcia się" w tematy poruszane na wykładzie.

Stany bezradności intelektualnej są nie tylko konsekwencją nieporozumień w procesie nauczania, ale ważnym czynnikiem sprawczym dalszych niepowodzeń. Ludzie nabierają awersji do nauki w ogóle, do lektur, myślenia i refleksji. W konsekwencji, stany bezradności intelektualnej mogą być istotnym czynnikiem tworzenia się tzw. zamkniętych struktur wiedzy, a więc wiedzy, która nie służy poznawaniu świata, a jedynie powierzchownemu przystosowaniu się do wymogów stawianych przez szkołę jako instytucję.

Wydaje się, iż wielu tzw. słabych studentów uwierzyło, że są słabi, niezdolni. Czy można im pomóc?

Pozbycie się złych nawyków jest trudne. Potrzebna jest w tym przypadku specjalnego typu „terapia" dydaktyczna. Najogólniej można powiedzieć, że polega ona na umożliwieniu studentowi z wyuczoną bezradnością odbudowania wiary we własne siły. Myślę, że do takiej „terapii" należy wciągnąć zdolniejszych kolegów owego studenta, którzy ucząc się z nim wspólnie pokażą mu, jak można najłatwiej opanować materiał. Wspólne uczenie się jest w wielu wypadkach efektywną techniką stymulowania do poprawnego zrozumienia tekstów, a także do stopniowej redukcji bloków emocjonalnych. Wobec życzliwych kolegów student czuje się mniej zagrożony, dzięki czemu łatwiej potrafi zrozumieć problematykę, wyjaśniać ją innym, stawiać pytania, werbalizować odpowiedzi i stopniowo nabierać wiary w swoje siły.

Jedną z przyczyn osłabienia zdolności uczenia się jest trudność skupienia się, koncentracji uwagi. Mogą to być objawy nerwicowe. Należałoby takiemu studentowi umożliwić pomoc ze strony psychologa czy psychiatry, aby rozwiązać problemy, które leżą u podłoża nerwicy.

We wszystkich zajęciach dydaktycznych, jak ćwiczenia, dyskusje, konwersatoria, seminaria, należy zwrócić szczególną uwagę na uczest-

ników, którzy mają większe trudności w wysławianiu się, w wyrażaniu swojego zdania, trudności ze zrozumieniem problematyki, są zahamowani i nieśmiali. Należy im dyskretnie pomagać, budząc w nich większą wiarę we własne możliwości. Wszelkie, nawet drobne ich osiągnięcia należy zauważać i uznawać.

6. Konieczność innowacji w dydaktyce

Do dydaktyki seminaryjnej należy wprowadzić szereg innowacji. Zaproponowane poniżej sposoby innowacji dydaktycznych dotyczą pracy tak wykładowców, jak i studentów. Chodzi bowiem o takie techniki, które jednocześnie zwiększają efektywność nauczania i uczenia się oraz wzbogacają umysł obu stron.

1. W pogłębionych studiach ważne jest nabycie własnych technik przyswajania sobie wiedzy. Jedną z najważniejszych jest umiejętność czytania. Wielu ludzi, nawet o solidnym wykształceniu, nie potrafi efektywnie czytać. Chodzi zwłaszcza o sztukę czytania trudnych tekstów ze zrozumieniem, umiejętność wychwycenia w tekście tego, co istotne. Taką naukę należy prowadzić za pomocą różnych ćwiczeń. Dla ilustracji proponuję kilka typów ćwiczeń, które warto stosować w różnych wersjach.

a) Studenci na ćwiczeniach otrzymują do przestudiowania krótki tekst (kserokopię) – artykuł czy rozdział z książki z określonej dziedziny. Zadaniem każdego z nich jest samodzielne przeczytanie ze zrozumieniem i pisemne streszczenie go własnymi słowami w sposób syntetyczny, np. w pięciu zdaniach (zależy to od długości tekstu i wagi problemu), tak żeby wyrazić w sposób dokładny, a jednocześnie krótki istotne tezy zawarte w lekturze. Następnie członkowie grupy dyskutują poszczególne streszczenia, różne sformułowania tez i oceniają, czy wyrazili istotne informacje, czy rzeczywiście potrafili wyselekcjonować istotne twierdzenia. Oczywiście, dopuszczalne są ujęcia alternatywne. Prowadzący zajęcia ustosunkowuje się krytycznie do różnych ujęć, ewentualnie naprowadza dyskutantów na niezauważone, istotne elementy.

b) Lektura tekstu jak w poprzednim punkcie, zadaniem zaś studentów jest: ujęcie struktury tekstu, odtworzenie planu artykułu i wypisanie podstawowych tez (możliwie własnymi słowami). Prowadzący ćwiczenia powinien określić maksymalną liczbę tez. Dalszy przebieg zajęć jak w poprzednim punkcie.

c) Lektura tekstu: każdy student samodzielnie wypisuje miejsca niejasne i wychwytuje słabe strony argumentacji, a potem następuje dyskusja.

d) Każdy student otrzymuje do przeczytania artykuł i zestaw na przykład dziesięciu pytań. Jego zadaniem jest odpowiedzieć na pytania krótko, zwięźle i ściśle na podstawie uzyskanych z tekstu informacji.

e) Nauczyciel przeprowadza wykład, w którym ujmuje całościowo określone zagadnienie, a w przeciągu ostatnich 15 minut słuchacze przestawiają w oparciu o własne notatki streszczenie wykładu, ujmując istotę zagadnienia na przykład za pomocą maksymalnie 10 zdań.

f) Indywidualna lektura krótkiego artykułu. Uczestnicy wysuwają na piśmie, każdy oddzielnie, najbardziej ich interesujące pytania i wątpliwości.

Za pomocą zaproponowanych (i analogicznych) technik można przerobić szereg artykułów czy rozdziałów z podręczników z określonej dziedziny filozofii czy teologii. Uczestnicząc w tego rodzaju ćwiczeniach, studenci zdobędą umiejętność czytania poważnych tekstów, nauczą się sztuki ich analizowania, a także umiejętności sporządzania notatek. Dyskusja oceniająca poszczególne opracowania pozwoli pogłębić problematykę.

2. Jak już powiedzieliśmy, wielu studentów nie potrafi efektywnie uczyć się, gdyż wynieśli ze szkoły średniej różne złe nawyki uczenia się mechanicznego, bez rozumienia całości, bez różnicowania wiadomości istotnych i nieistotnych. Dlatego na początku studiów należy przeprowadzić szereg ćwiczeń rozwijających sztukę skutecznego uczenia się. Oczywiście pierwszym i podstawowym zagadnieniem jest zawsze wysiłek zrozumienia zagadnienia. Zapamięta się to, co się rozumie. Następnie należy podać bardziej szczegółowe reguły dotyczące tego, jak opanowywać myślowo określony tekst, jak ująć całościowo strukturę zagadnienia, „szkielet" tekstu (twierdzenia podstawowe i podrzędne, terminy, argumentacja). Po ujęciu struktury można starać się uzupełniać taki „szkielet" dodatkowymi wiadomościami.

Wykładowca może też przeprowadzić inne ćwiczenia z zakresu sztuki uczenia się. Studenci otrzymują na przykład do nauczenia się rozdział z podręcznika; znając reguły uczenia się, opracowują go w domu (ustalając podstawowe tezy, opanowując strukturę, dzieląc materiał na fragmenty itp.), a następnie na ćwiczeniach kilku studentów przedstawia zagadnienie całej grupie, w sposób możliwie najbardziej interesujący, z kolei następuje dyskusja nad trudnościami w czasie uczenia się: co pomogło im w zrozumieniu tekstu, co przeszkadzało, czy tekst jest opracowany poprawnie z dydaktycznego punktu widzenia, z jakimi wiadomościami z innych przedmiotów kojarzą się wyuczone informacje. Takie ćwiczenia rozwijają umiejętność uczenia się i zdolności kojarzenia nawet odległych informacji.

3. W formacji intelektualnej ważne jest nabycie kultury logiczno–metodologicznej w wyrażaniu swoich myśli w słowie i w piśmie. Do nabycia takiej kultury nie wystarczą nawet dobrze prowadzone wykłady z logiki i ogólnej metodologii nauki. Konieczne są specjalne ćwiczenia, ale również na wszystkich zajęciach z filozofii i teologii należy o tę kulturą dbać.

Ćwiczenia powinny nauczyć przede wszystkim poprawnego formułowania myśli w duchu języka polskiego. Chodzi o to, aby student różne przeczytane treści mógł przedstawić własnymi słowami w sposób poprawny. Dlatego konieczne są krótkie pisemne prace, w których materiał z danej dziedziny student komponuje w samodzielny i logiczny sposób, nie jako wyuczone na podstawie wykładu formułki, ale jako zagadnienie indywidualnie zrozumiane.

4. Sztuka dyskutowania to zagadnienie wielkiej ważnej wagi. Dyskusja polega na słownym (czasem pisemnym) rozwiązywaniu zagadnienia przez konfrontację przeciwstawnych poglądów, w szczególności na zespołowym dociekaniu prawdy w drodze wolnej wymiany zdań i ich precyzowania.

Należy zabiegać, by dyskusja nie przerodziła się w konflikt osobisty lub kłótnię, co zdarza się wówczas, gdy jej uczestnicy nie są wdrażani do samokontroli, a więc używają zwrotów obrażających (np. ośmieszających, imputujących uboczne pobudki), popisują się itp. Uczestnik dyskusji powinien być zdyscyplinowany i rzetelny, zabierać głos na tematy sobie znane, przedstawiać własne stanowisko krótko, jasno i jednoznacznie, ujawniając nawet jego ewentualne słabe punkty, oraz starać się dokładnie zrozumieć wypowiedzi partnerów, uważnie wnikając w ich intencje. Przy większej liczbie uczestników konieczny jest przewodniczący, który ma obowiązek pilnowania formalnego i rzeczowego porządku dyskusji. Umiejętność prowadzenia owocnej dyskusji jest bardzo ważna i powinna należeć do podstawowego repertuaru wykształcenia. Zresztą przekazywanie prawd drogą wymiany myśli należało do głównych form dydaktycznej działalności Chrystusa (por. J. Buxakowski, *Dysputa teologiczna*, *Encyklopedia katolicka*, t. 4, 1983, s. 448–452).

Wszelkie dyskusje wymagają od prowadzącego duchowej kultury, mianowicie uznania argumentacji oponenta (studenta), nawet jeśli przebiega ona niezgodnie ze stanowiskiem wyrażonym wcześniej przez profesora. W nauce i dydaktyce obowiązuje bardzo ważna zasada, że wobec prawdy wszyscy jesteśmy równi. Nie należy w takiej sytuacji bać się o własny autorytet. Obawa, aby nie dać się złapać na błędzie, nie czyni wykładowcy idealnym wzorem autentycznego myśliciela.

5. Uważam, że liczbę tradycyjnych wykładów w seminarium należy ograniczyć, chociaż nie chodzi o ich zupełną eliminację. Wykłady

sprzyjają biernej recepcji materiału (słuchanie i pisanie). Były one konieczne dawniej, gdy nie było dostatecznej liczby podręczników, książek, czasopism. Wykłady powinny być mówione, a nie czytane. Żywe słowo skupia uwagę, pobudza wyobraźnię, myślenie, bezpośrednio przekazuje doświadczenie pewnych prawd. Wykład interesujący to wykład informatywny, nie przeładowany nieistotnymi szczegółami, ale ukazujący ostro problem, prowokujący słuchaczy do pytań.

6. Należy podkreślić wagę jednostki dydaktycznej zwanej seminarium magistranckim. Na seminarium student ma okazję sprecyzować i rozwinąć swoje zainteresowania naukowe. Seminarium dobrze prowadzone jest okazją do zapoznania się z podstawowymi zasadami pracy naukowej, takimi jak: wysuwanie pytań naukowo ważnych, stawianie problemów, uczenie się metody pracy naukowej, korzystanie z literatury, technik opracowywania materiałów i redagowania tekstu. Prowadzenie seminarium jest poważnym obowiązkiem, a także honorem każdego profesora. Tu powołanie profesora jako mistrza realizuje się w najpełniejszym znaczeniu.

7. Przedstawione tu propozycje prowadzenia części zajęć w postaci ćwiczeń nie postuluje w żadnym wypadku powiększenia liczby godzin zajęć dydaktycznych. Program zajęć jest i tak już zbyt przeciążony. Natomiast proponuje się, aby zredukować tradycyjne wykłady (zależnie od potrzeby i uznania profesora), a część materiału przerobić drogą bardziej aktywną wyżej zasugerowaną.

Wykłady z wszelkimi innowacjami, ćwiczeniami, lekturami powinny być tak zsynchronizowane i zaplanowane, aby obejmowały całość materiału przewidzianego programem. Dzięki pracy całorocznej czy semestralnej, dzięki ciągłej aktywizacji studentów przygotowanie do egzaminów będzie przebiegało cały rok, a prace końcowe będą polegały na całościowym ujęciu materiału, dokonaniu syntezy. Materiał przyswojony w aktywny sposób jest gruntowniej utrwalony.

Każdy profesor w seminarium powinien mieć określony czas przeznaczony na konsultacje, w którym studenci mogą przyjść na rozmowę, dyskusję w sprawach związanych z dydaktyką czy z ich naukowymi zainteresowaniami i poszukiwaniami. Rozmowy indywidualne ze studentami są dla nich bardzo użyteczne. Profesor mający bogatsze doświadczenie może im pomóc ukierunkować i sprecyzować zainteresowania, służyć radą w doborze najbardziej potrzebnych lektur.

8. W programie studiów seminaryjnych należy uwzględnić również sprawę uczenia języków obcych. Na wszystkich wyższych uczelniach w Polsce jest to sprawa istotna. Wprawdzie w seminariach są prowadzone różne lektoraty, ale warto rozważyć krytycznie, czy nie należy sprawom języka poświęcić więcej uwagi i czasu. Trzeba zdawać sobie

sprawę, jak dużą wartością jest dla księdza znajomość języka obcego. Księża współcześni (obecni nasi studenci będą pracowali w wieku XXI) powinni być przygotowani do szerszego kontaktu ze światem. Myślę, że lektorat intensywnej nauki języka obcego (preferowałbym język angielski, którego znajomość jest kluczem do kultury współczesnej) powinien trwać przynajmniej 5 lat i na możliwie najwyższym poziomie. Można też (jeśli warunki finansowe pozwolą) organizować miesięczne językowe kursy wakacyjne dla kleryków, w czasie których uczestnicy przechodzą różnego typu intensywne ćwiczenia językowe i mają okazję do całodziennej rozmowy w języku obcym.

Chcę też podkreślić, że ze względu na zapotrzebowania Kościoła na Wschodzie, ważna jest też znajomość języka rosyjskiego.

9. W celu rozwinięcia motywacji do pogłębienia szczególnych zainteresowań alumnów należy zadbać, aby w seminarium funkcjonowały różne koła naukowe filozoficzne, dogmatyczne, biblijne, teologii moralno–ascetycznej, liturgiczne, literackie (dla poznania i dyskusji nad wielką literaturą światową), poświęcone mass mediom, różnym ruchom religijno–młodzieżowym itp. Bardzo dobrze, jeśli klerycy występują z własną inicjatywą, ale w pewnym zakresie należy ich inspirować. Tego typu aktywność pozwala wyłonić jednostki o szczególnych uzdolnieniach intelektualnych, organizacyjnych, przywódczych itp.

7. Zakończenie

Wydaje się, że duży wpływ na wytworzenie się głębszych, autonomicznych potrzeb poznawczych jest odpowiednia atmosfera studiów. Może się zdarzyć, że klimat danej uczelni nie tylko nie sprzyja rozwojowi, lecz wręcz przeciwnie – jest antyintelektualny. W głównej mierze atmosferę sprzyjającą lub niesprzyjającą rozwojowi stwarza grono profesorów. Jednym z wyznaczników tego klimatu jest praca naukowa profesorów, poziom dydaktyki, ich entuzjazm, który łatwo udziela się alumnom. Istotne jest zwiększenie zainteresowania problematyką, formowanie u studentów motywacji do pracy twórczej, pomaganie im w rozwijaniu ich zainteresowań.

Kształtując intelekt, udoskonalając procesy poznawcze, ucząc myślenia krytycznego, przekazując prawdy filozoficzne i teologiczne, nie sposób pominąć niezwykle ważnego aspektu formacji alumnów w seminariach duchownych, jakim jest kultywowanie postawy czci wobec Tajemnicy. Nie jest dobrze, kiedy te dwa aspekty: kształcenia intelektualnego oraz tzw. duchowości (pobożności) traktuje się oddzielnie, gdyż zazwyczaj rodzi się niebezpieczeństwo, że po ukończeniu studiów młodzi adepci pod naciskiem zadań praktycznych zaniedbają bądź

jedną, bądź drugą stronę formacji (najgorzej bywa, gdy zaniedbują obydwie; stają się wówczas tzw. funkcjonariuszami kultu i administratorami parafii). Zasadnicza kwestia integracji obydwu wymiarów formacji nadaje się jako temat na odrębny artykuł. Warto tu jednak przynajmniej zaznaczyć, że ani kultura umysłowa, ani ogólne wyrobienie kulturalne nie przekładają się wprost na to, co należy rozumieć przez kulturę duchową. Filozofia, a zwłaszcza teologia, w swoich poszukiwaniach sięga wymiarów przekraczających możliwości rozumienia. Ale to, co nie da się zamknąć w pojęciach jasnych i wyraźnych, a nie w jednoznacznych formułach, to, co nieprzeniknione i nieogarnięte przez intelekt ludzki, nie jest „irracjonalne", gdyż wówczas byłoby obrazą dla ludzkiego umysłu. Przeciwnie, szacunek dla Tajemnicy i świadomość własnych, intelektualnych ograniczeń nie tylko uczy otwartości na Prawdę, do której można się przybliżać, ale nie można jej posiadać – wówczas bowiem tylko jeden system byłby prawdziwy, a wszystkie inne fałszywe, a prawda dałaby się zamknąć w ludzkich, zawsze ograniczonych środkach wyrazu – jest ona niezbędnym warunkiem chrześcijańskiej kultury duchowej. Wymaga, aby, zgodnie z tradycją, szukać prawdy wszędzie tam, gdzie się znajdują jej „ziarna", choćby w sposób ukryty i cząstkowy. Wymaga także, aby ustawicznie śledzić, co mówią i piszą inni, przezwyciężać własne myślowe nawyki i stereotypy, otwierać się na to, co odmienne, a także na to, co niepojęte. Prawdziwa odkrywczość i twórczość intelektualna nie stoi w sprzeczności z wrażliwością na Tajemnicę. Przeciwnie, kształcenie tej właśnie wrażliwości dynamizuje procesy poznawcze i chroni przed „zamknięciem" umysłu. Wpaja także przekonanie, że jak wszystkie inne ludzkie władze pełni on funkcję służebną, a nie dyktatorską. Bo nie jest władzą absolutną.

KS. ZDZISŁAW CHLEWIŃSKI, ur. 1929, profesor psychologii, kierownik Katedry i Zakładu Psychologii Eksperymentalnej na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Wydał m.in.: *Psychologia religii* (1992), *Podstawy a cechy osobowości* (1987), *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność* (1991), *Urojeniowa wizja świata* (wraz z A. Grzywą, 1992).

JAKICH POSTAW UCZYĆ NASZE DZIECI?

ANKIETA „ZNAKU"

Wolność dopadła nas nagle i znienacka, zanim poznaliśmy jej smak i wymagania. Choć jednak dużo w nas niepewności i obaw, nie możemy naszego niezdecydowania zaszczepić własnym dzieciom. Jakich postaw uczyć je w nowej sytuacji społecznej? Poprzez to pytanie chcieliśmy wskazać na napięcie, jakie istnieje obecnie w pragnieniach rodziców, którzy chcieliby, żeby ich dzieci były przedsiębiorcze, operatywne, by „radziły sobie w życiu" i „polegały na sobie", a z drugiej strony – żeby były uczciwe, wrażliwe i otwarte na potrzeby innych. A zatem: Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności i wiary w siebie, gdy sami nieraz czujemy się zagubieni i bezsilni? Na jakie wartości wskazywać przede wszystkim? Jak przygotować dzieci i młodzież do dokonywania wyborów, w tym najważniejszego – wyboru drogi życiowej? Jaką rolę odegrać tu może wychowanie religijne?

ŚWIAT SIĘ NIE ŚMIEJE

Wojciech Bonowicz

Kiedy, jeśli nie teraz, otrzyma kwiat uśmiechu?
Janusz Korczak

W wychowaniu, tak zresztą jak w całym życiu, niezbędne jest poczucie humoru. I – choć boję się, że zostanie to źle zrozumiane – również odrobina (ile to jest?) dystansu do własnych „działań wychowawczych". Bez nich człowiek łatwo nabawiłby się nerwicy, a nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że rodzic z nerwicą nie może być dobrym wychowawcą.

Poczucie humoru i stosowny dystans przydają się zwłaszcza wtedy, gdy coś nie idzie po naszej myśli (pedagogicznej), na przykład w sytuacjach, kiedy nasze intencje i wysiłki wychowawcze zderzają się z rozbieżnymi intencjami i wysiłkami innych ludzi. Podam pierwszy z brzegu i raczej „niewinny" przykład. Przez kilka minut tłumaczymy dziecku, dlaczego do kościoła nie wchodzi się w czapce, dlaczego na mszę nie zabiera się niczego do jedzenia i czemu nie powinno się także przynosić zabawek. W końcu wchodzimy do środka, ale gdy tylko zajmiemy miejsce, z którego dobrze widać prezbiterium, zaraz zjawia się chłopczyk w berecie i zaczyna częstować dzieci cukierkami. Nasze dziecko da się oczywiście przekonać, że otrzymanego cukierka może zjeść w powrotnej drodze z kościoła, gorzej, że fatalny chłopczyk skonsumowawszy słodycze zaczyna przeszukiwać kieszenie w poszukiwaniu samochodu. Jakie dziecięce oczy nie roześmieją się na widok nowego resorowca ? A zaraz potem w twoją stronę powędruje pełne wyrzutu spojrzenie: „Okłamałeś mnie, widzisz, w kościele m o ż n a się bawić." A mamusia chłopczyka kiwa głową z uśmiechem i wyciąga z torebki słone paluszki...

O święte normy! Czy wśród was są jeszcze takie, które cieszyłyby się szacunkiem bezwzględnej większości społeczeństwa?! Oto jeszcze garść przykładów. Nauczyliśmy naszego syna: „Gdy czerwone – stój i czekaj! Gdy zielone – idź, nie zwlekaj!" Ale ponieważ wysiadamy obok skrzyżowania, po drugiej stronie którego jest miasteczko studenckie, dziecku niebawem wszystko się pomieszało. Nauczyliśmy go też (raczej łatwo to przyszło), że zabawki powinno się pożyczać, bo wtedy wszyscy są zadowoleni i zabawa jest lepsza. Rzeczywiście, zabawa była świetna, dopóki pewnego dnia na podwórku nie pojawiła się babcia, która przywoływała swoją wnuczkę do (jakże odmiennego od naszych oczekiwań!) porządku, mówiąc na przykład: „Kochanie, po co bierzesz od chłopczyka tę łopatkę? Będziesz mu m u s i a ł a pożyczyć swoją. Lepiej baw się swoimi zabawkami, a chłopczyk swoimi." Wreszcie – przekonaliśmy synka, że nie wszystkie słowa, które usłyszy, nadają się do powtarzania. W tej sprawie sytuacja jest dużo trudniejsza, a „wsparcie społeczne" znikome, co ilustruje następujący dowcip: W klasie słychać głosy robotników odnawiających szkołę: „Jasiu, podaj, k..wa, to wapno! Jasiu, zmierz, k..wa, tę deskę!" Uczniowie chichoczą, wychowawczyni się zdenerwowała: „Panowie, nie możecie być trochę delikatniejsi? Przecież tu są dzieci!" Niebawem za oknem znów słychać głosy pracujących: „Jasiu, podaj, k..wa, to wapienko! Jasiu, zmierz, k..wa, tę deseczkę!" Myślę, że trochę za łatwo „oddajemy pole" postępującej wulgaryzacji języka.

Podaję tu, rzecz jasna, przykłady stosunkowo niegroźnych kolizji. (Gorzej znacznie jest wtedy, gdy zderzanie się racji ma miejsce wewnątrz rodziny; gdy tata mówi „A", mama „B", a babcia z dziadkiem „C" i „D". Tu o równowagę wewnętrzną o wiele trudniej...) Zaobserwowałem jednak, że tego rodzaju sytuacje (niegroźne z pozoru), jeżeli powtarzają się dość

często – a tak na ogół jest – mogą kształtować w dziecku lekceważący stosunek do prawdy przekazywanej przez rodziców. A mówimy tu o przypadkach, gdy tego rodzaju prawda nie jest kwestią wyboru, lecz bywa – jak w przykładzie ze światłami – nawet kwestią życia. Jeżeli w takich sytuacjach reagujesz gniewem, złością, wzburzeniem – dziecko zapamiętuje je jako twoją „porażkę". Jeżeli umiejętnie obrócisz rzecz całą w żart – dziecko zapamiętuje twój uśmiech i wyrozumiałość. Możesz wtedy jeszcze raz spróbować je nauczyć: „Gdy czerwone... Gdy zielone..."

Powiem to wprost, tak jak to jest w moim życiu: czasem baraszkowanie z dzieckiem, wspólne wygłupy, robienie min – są najlepszym wyjściem z sytuacji emocjonalnie trudnej. Z sytuacji, gdy tobie brakuje sił i pomysłów, a dziecko „domaga się" jakiejś odpowiedzi, której na razie nie masz.

Poczucie humoru (jako równoważnik) jest niezbędne także dlatego, że świat, a konkretnie: myślenie o przyszłości naszych dzieci w świecie – napełnia nas przerażeniem. Wczesny alkoholizm, wczesne (i niekiedy dewiacyjne) inicjacje seksualne, narkotyki, sekty, telemania, infomania, kradzieże i wymuszenia w szkołach... To tylko początek listy faktów, wśród których nasza wyobraźnia może przebierać do woli, układając coraz czarniejsze scenariusze na następne stulecie. Nie zamierzam bynajmniej namawiać nikogo, żeby żartem („Synu, myślę, że już czas, byśmy porozmawiali o seksie." „Dobrze, tato, w czym mogę ci pomóc?") próbował wykpić się od namysłu nad tym, co tego namysłu wymaga. Ale jakże często (widzę to wokół siebie) lęk przed poruszającymi wyobraźnię zagrożeniami paraliżuje racjonalną refleksję nad przyczynami owych zagrożeń. A tkwią one nierzadko – w domach, w rodzinach. Własnych dzieci i tak nie uda się schować, można je co najwyżej zarazić swoim lękiem, przestraszyć światem i ludźmi. Każdy kolejny supeł w ich psychice, każda blokada – utrudnią później podjęcie decyzji w sytuacji trudnej, na przykład w sytuacji bezpośredniego zagrożenia. „Nie rozmawiaj z obcym!" (w Ameryce dzieci uczą się tego już w przedszkolach) to dobra zasada, o ile nie oznacza: „Każdy obcy to twój wróg!"

Musimy kształtować w naszych dzieciach moc – moc wynikającą nie z posiadanej władzy (siły fizycznej, osiągnięć, sukcesów w rywalizacji itp.), ale ze stosunku do życia, z nastawienia do innych. To jest szalenie trudne, bo sami dla dzieci jesteśmy ośrodkami władzy i, co tu kryć, chętnie (a czasem – i to już jest bardzo źle – bezwzględnie) z tego korzystamy. Warto przyjrzeć się tej swojej władzy z dystansu: jakże śmieszne i żałosne jest niekiedy to „panowanie"!

Poczucie humoru przywiązuje dzieci do nas, a zarazem pomaga uczyć je (i siebie samych – bo my też musimy się tego ciągle uczyć) „właściwej miary rzeczy". Pocięcie nożyczkami artykułu taty pisanego do „Znaku" to jeszcze nie jest *big problem*, zwłaszcza że powstała z tego papierowa Godzilla. Gorzej, gdy dziecko zrobi samolocik ze świadectwa udziałowego albo w książce z biblioteki zatrzaśnie lizaka. To chyba najtrudniejsze:

nauczyć się, które zdarzenia wolno (a nawet – warto) zbagatelizować, obrócić w żart, a których nie można, wokół których należy zrobić „aferę".

Na koniec jedna istotna – choć niby oczywista – uwaga: trzeba pamiętać o tym, że dziecko może niekiedy tę naszą niepowagę mocno i bardzo dotkliwie przeżywać! To jest sprawa zasadnicza, „korczakowska", można powiedzieć: szanować dziecko, liczyć się z nim. (Lubimy tego Korczaka cytować, powoływać się nań, ale mam wrażenie, że z jego dziełem jest trochę tak jak z orędziem Papieża – niewieleśmy jeszcze z tego zrozumieli...) W artykule *Prawo dziecka do szacunku* Korczak pisał, że dorośli nawet z łez dziecka potrafią żartować... Więc nie piszę tu o poczuciu humoru bez granic. Piszę tu o poczuciu granic humoru. O poczuciu humoru, które nie jest kwiatkiem na kupie śmieci naszego egoizmu.

WOJCIECH BONOWICZ, ur. 1967, poeta, krytyk literacki, ojciec pięcioletniego Marcinka, ojciec chrzestny Michała, Agnieszki i Marysi.

ZACHĘTA DO DZIELNOŚCI

S. Małgorzata Chmielewska

Cały problem polega na tym, że aby wychowywać, trzeba samemu mieć ugruntowane poczucie wartości i celu, dla którego się żyje. Młody człowiek powinien żyć w jasnym kadrze pewnych wartości. Od dzieciństwa powinno się go uczyć wybierać, dając przykład. On tymczasem zbyt często słyszy kazania o tym, że należy się dzielić, być dobrym..., ale i w rodzinie, i w Kościele rzadko się tak postępuje. Od kogo więc ma się uczyć tej służby? Sami dorośli nie mogą się odnaleźć w nowej rzeczywistości, dlatego w naszym społeczeństwie mało się dziś mówi o wychowaniu.

Byłoby wspaniale, gdyby u nas, tak jak w Belgii, młodzież w ramach lekcji religii miała praktyki w domu starców albo w innych miejscach, w których służy się ludziom. Dzięki temu zetknęłaby się z inną rzeczywistością. We Francji młodzi ludzie z naszej wspólnoty wyjeżdżają na obozy w miejsca, gdzie panuje skrajna nędza, na przykład do trędowatych w Nigrze. Jadą tam dobrowolnie i w dodatku muszą sami na tę podróż

zarobić! Poprzez spotkanie z biednymi zaczyna w nich kiełkować potrzeba dzielenia się. Rodzice zatem powinni proponować swym dzieciom, żeby na przykład zrezygnować danego lata z wakacji za granicą, a za zaoszczędzone pieniądze wziąć na miesiąc wychowanka domu dziecka albo dać potrzebującym. Jeśli tego nie będzie w nas, to jak wymagać takiej postawy od młodzieży? W myśleniu katolików (poza nielicznymi wyjątkami) brakuje poczucia, że jesteśmy posłani do głoszenia Chrystusa poprzez służbę ludziom ubogim i dzielenie się. Niestety nie wychowano nas w tym duchu, ponieważ dawniej byliśmy biedni, więc każdy skrzętnie chował te rolki papieru toaletowego (choć były też środowiska, które się dzieliły). Kościół w Belgii, choć jest słaby, a nawet w mniejszości, ma głębiej niż w Polsce zakorzenione poczucie służby. Pamiętam mszę świętą, w czasie której belgijskie dzieci pisały na karteczce, co konkretnego zrobią w danym dniu dla innych. U nas natomiast powszechne jest poczucie przynależności do potęgi; Kościół w świadomości młodego człowieka – niezależnie od tego, czy to prawda, czy nie – jawi się jako instytucja bogata i potężna. Może zatem to my – dorośli mamy zbyt słabo ugruntowane chrześcijaństwo, by przekazać je młodemu pokoleniu.

Jeszcze dziesięć lat temu wisiało nad nami jedno zagrożenie, którym był komunistyczny system totalitarny i byliśmy przygotowani wewnętrznie, by się przed nim bronić. Teraz znajdujemy się w sytuacji wyboru, do której nie jesteśmy jeszcze przygotowani. Dawniej nie było możliwości bogacenia się. Dziś gwałtownej odpowiedzi domagają się pytania: czy robić pieniądze, a jeśli tak, to jak i czy duże? Ewangelia nie mówi przecież, że tylko zakonnicy mają się dzielić, miłować bliźniego. Ona kieruje swe przesłanie do wszystkich chrześcijan – to jest warunek pójścia za Chrystusem. Co wcale nie oznacza, że mamy żyć w nędzy i nie pracować dla własnego rozwoju.

Rzeczywista kariera pojmowana jako powolne dojrzewanie do służby społeczeństwu na wysokim stanowisku wymaga bardzo wielkiego nakładu pracy: dzielności i prawości. A żeby być prawym, trzeba być odważnym. Mówię o dzielności, bo w nowej sytuacji będziemy się stykać z najrozmaitszymi propozycjami, między którymi trzeba będzie wybierać. Rodzic powinien jasno powiedzieć, że zrezygnował z awansu czy dodatkowych zarobków, bo musiałby postąpić nieuczciwie lub też zgodzić się na to, że nie byłoby go w domu 24 godziny na dobę, a on wolał być z rodziną. Za pięć, dziesięć lat nasze społeczeństwo przestanie być jednolicie katolickie, nawet z tradycji. Chrześcijaninem będzie się z wyboru i będzie to często wymagało walki, przeciwstawienia się wartościom uznanym w społeczeństwie demokratycznym, które są sprzeczne z wartościami chrześcijańskimi. Już dzisiaj łatwo mogę sobie wyobrazić dyrektora domu starców w Holandii, który pewnego dnia stanie przed faktem, że jego staruszkowie mogą w chwili depresji poddać się eutanazji, a on przecież poświęcił im swoje życie. Chrześcijaństwo od początku wymagało męczeństwa, a teraz na pewno na Zachodzie, a powoli i w Polsce, wymaga dzielności.

W komunizmie odwaga też była potrzebna, ale inaczej. Wtedy było jasne, że pewnych rzeczy się nie robi: nie wolno podpisywać donosu, denuncjować, wpisywać się do ZMS. Dzisiaj nikt nas siłą nie wciąga do ZMS i trudno wyczuć zagrożenie w sposobach zarobkowania na granicy przyzwoitości, w programach telewizyjnych, w milionach czasopism, które nawet jeśli nie są złe, to bezdennie głupie. Niebezpieczeństw jest dużo więcej i kazania nic tu nie pomogą. Trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że już w tej chwili, jeśli młodzi ludzie chcą żyć z Ewangelią w ręku – mówię o rzeczywistym życiu tymi wartościami – muszą się przygotować na to, że spotka ich niezrozumienie, szyderstwo, opór nastawionego na konsumpcję środowiska, ponieważ te wartości są niemodne. Dlatego warto uczyć dzieci nie tylko wyboru, ale i jego uzasadnienia.

Rodzice powinni się codziennie zastanawiać, czy ich życie i decyzje są zgodne z Ewangelią: czy mówią prawdę, czy nie kupują rzeczy, które są niepotrzebne, czy akceptują to, co mają, i jak dążą do polepszenia własnej sytuacji. Dzieci doskonale wiedzą, kiedy podążamy drogą uczciwą, a kiedy nie. W naszej wspólnocie mieszkamy razem z potrzebującymi i pokazujemy, że te dobra, którymi się dzielimy, to dar od Boga (czasami dzielimy się nie nadmiarem, ale tym, czego mamy mało). Jeśli ludzie żyjący skromnie lub biednie narzekają, nie pokrywają braków materialnych miłością, radością, poczuciem humoru, nie zauważają darów w tym, co posiadają, to wówczas nie możemy mówić o ubóstwie ewangelicznym. Można być biednym i nienawidzić wszystkich, którym się lepiej powodzi, ale nie tędy droga. Trzeba pokazać, że są wartości inne, większe – jak miłość i radość w rodzinie. Mój dorosły już bratanek powiedział mi, że docenia to, iż jego rodzice (ludzie niewierzący) żyli bardzo skromnie, ale bardzo się kochali, gdy widzi trudności, jakie przeżywają jego koledzy wychowywani często w rodzinach zamożnych, lecz pozbawionych uczucia. U nas we wspólnocie jest zaś chłopak, który pochodzi z bardzo bogatego domu, z rodziny ultra–katolickiej. Kiedy przyjechała tu jego mama i zobaczyła, jak żyjemy, powiedziała, że nie będzie już po raz trzeci w ciągu dwóch lat kupować nowych mebli. Gdy teraz wraca od nas do domu, ma obrzydzenie do luksusu, w którym żyje... Nie chodzi zatem o to, aby żyć w nędzy, ale żeby być wolnym w obliczu rzeczy materialnych. Niech mama weźmie dziecko za rączkę i powie: „Są biedniejsze dzieci. Chodź, kupimy coś dla nich albo zrobimy porządek w zabawkach i damy kilka. Tylko nie te połamane, a takie, które choć trochę lubisz." Niech uczy dzieci szacunku dla pracy, dla rzeczy materialnych – choćby zamiast kupować nowe zabawki, reperuje stare. Nie powinno się pobłażać każdemu kaprysowi, ale egzekwować szacunek dla zabawek, jedzenia itp., pamiętając jednak, by zachować właściwą miarę.

Dzieci w naszej wspólnocie są pogodne, żywiołowe, choć to, czym się bawią i co noszą, pochodzi z darów. Uczymy je szacunku dla dóbr materialnych: kartki papieru są do końca wykorzystane, kredki wyrysowane, tornister nie leży gdzieś brudny, rozwalony. Ubóstwo to nie abnegacja!

Poza tym uczymy je zaradności, wymagamy codziennych prac domowych. Często trafiają do nas dziewczyny, wcale nie z marginesu, które kompletnie nic nie potrafią zrobić w domu. Dziewczyny nie są nauczone prac domowych, a chłopcy męskich. W gruncie rzeczy, skupiając się na feministycznych dyskusjach, zagubiliśmy linię wychowania dziewczynki jako kobiety i matki, a mężczyzny jako odpowiedzialnego ojca–głowy rodziny. W naszych rodzinach ojciec nie pełni roli ojca, a matka nie spełnia się w roli matki, bo jeśli jest w domu, frustruje się, a jeśli pracuje, to nie ma czasu na dom.

Dziecko odnajdzie się w nowym społeczeństwie wtedy, gdy będzie mocne wewnętrznie, gdy od dzieciństwa nauczy się wybierać i twardo stać przy swoim stanowisku. Wybór oznacza oczywiście wolność. Jeśli dajemy szansę wyboru, wychowując w pewnych wartościach, musimy się liczyć z tym, że dzieci będą popełniać błędy, a więc ryzykujemy. Dlatego wielu rodziców woli surowo zabronić i przy pomocy dyscypliny egzekwować, niż pozwolić na ryzyko.

Oczywiście w przypadku dużych ekscesów, gdy dziecko nie ma jeszcze rozeznania, należy wprowadzić dyscyplinę. Natomiast na co dzień trzeba wychowywać do wolnego wyboru. Takie właśnie wychowanie proponuję dzieciom i mieszkańcom naszych domów. Jeśli pojawi się problem, to omawiam go i pokazuję – wybraliście tak i prowadzi to do tego. Rozmowa jednak nie wystarczy. Jest jeszcze codzienne życie w pewnych ramach, które powinny obowiązywać w każdej rodzinie. Jeśli tato czy mama nie wezmą przykładowo programu TV i nie powiedzą: „Popatrzmy, co wybierzemy na dzisiaj, może to? Gdy okaże się że to świństwo czy chała, to wyłączymy, a gdy coś dobrego, zostawimy" – to nie nauczą wybierać. Ale to wymaga pracy.

Gdybyśmy żyli Ewangelią na serio, to nie tylko wiedzielibyśmy, jak wychowywać dzieci, ale i jak je kochać. Miłość ewangeliczna jest wymagająca. Wielu ludzi boi się ją wybrać z obawy przed ryzykiem. Tymczasem w Ewangelii wspaniałe jest to, że przygoda zaczyna się dopiero wówczas, gdy się zaryzykuje. A my wolimy tkwić w naszym życiu ze zdobywanymi z mniejszym lub większym wysiłkiem dobrami materialnymi. To tyczy się nie tylko bogatych, ale i ludzi żyjących bardzo skromnie.

W zmienionej rzeczywistości Kościół nie odczytał na nowo Ewangelii. Nie daje alternatywy dla rozrywki wątpliwej jakości. Telewizja rąbie reklamy, gazety dla młodzieży mają beznadziejny poziom, ale trudno mieć do nich pretensje – dlaczego katolicy nie stworzą pism dla swojej młodzieży? Dlaczego parafie nie zorganizują dyskoteki bez alkoholu albo grupy, która pomaga biednym? Proszę zobaczyć, co stało się z większością domów parafialnych – wynajmuje się je bogatym firmom. Czyż młodzież tego nie widzi? Nam, dorosłym brakuje radykalizmu. Młodzież nie pójdzie za nami, jeśli nie będziemy radykalni. Pójdzie za grupami radykalnymi, ale w kierunku, którego byśmy sobie prawdopodobnie nie życzyli. Mówię o radyka-

lizmie świadectwa, bo na przykład demonstrowanie pod sejmem oprócz godziny stania i pokrzykiwania nie wymaga niczego. Ewangelia to naprawdę życie, a nie puste słowa. Jeśli w naszych rodzinach, Kościele, parafii nie będzie życia Ewangelią, tylko kult, to nie spodziewajmy się, że coś przekażemy młodzieży.

Opracowała Anna Tyczyńska

S. MAŁGORZATA CHMIELEWSKA, ur. 1951, z wykształcenia biolog, przełożona Wspólnoty Chleb Życia, prowadzi pracę wśród bezdomnych i ludzi z marginesu. Wychowuje niepełnosprawne dziecko.

WYCHOWANIE DO SAMOWYCHOWANIA

Jacek Filek

Nadawać wzrost, lecz nie władać.
Lao–tsy

Wzrostu nie można odnosić do niczego innego, jak tylko do dalszego wzrostu. Wychowanie nie może służyć niczemu, jak tylko dalszemu wychowaniu.
John Dewey

Niepokojąca bliskość wychowania i zawładania – zarówno w sferze czysto prywatnej, jak i społecznej – wymaga od podejmującego namysł nad wychowaniem szczególnej czujności. Wychowanie zawładające jest nie tylko pseudowychowaniem, ale wręcz odwrotnością autentycznego wychowania. Jednakże rozmaitego rodzaju przypadki „wychowania sobie" czy „komuś" bądź „wychowania do czegoś" ciągle uzurpują sobie prawo bytu jako wychowanie właśnie. Jak tedy wychowywać, by wychowywanie nie stawało się jakąś postacią zawładania?

Aczkolwiek wszelkie wychowanie jest nieuchronnie zawsze wychowywaniem wzajemnym, to ma ono przecież za swój warunek ontologiczną nierówność zaangażowanych w proces wychowania podmiotów. Dlatego też formalnym celem właściwie pojętego wychowania winno być samozniesienie: samozniesienie w tym sensie, iż podmiot wychowujący winien usilnie dążyć do osiągnięcia takiej sytuacji, gdzie sam będzie już – jako wychowujący – zbędny. Inaczej mówiąc, wychowywanie winno znosić nierówność, na której jest ufundowane. Winno więc dążyć do samolikwidacji.

Ów teoretycznie łatwo uchwytny stan rzeczy stanowi dla praktykującego wychowanie nader ciężką próbę. Aby autentyczny proces wychowania mógł w ogóle się zacząć i postępować, konieczna jest w o l a w y c h o w y w a n i a. Ta zaś, jeżeli odróżniać ją od instynktu opiekuńczego i od ukrytej woli zawładania („wychowywania sobie" itp.), a nade wszystko – w przypadku kiedy wychowywanie staje się czyimś zawodem – od zwykłej woli zarabiania, zgoła nie jest czymś powszechnym. Sądzę, iż prawdziwej woli wychowywania jest dziś doprawdy niewiele. Charakter naszej codzienności, z jej piętnem wyścigu i udręczenia, wyraźnie nie sprzyja utrzymywaniu się wymaganego napięcia woli wychowywania, napięcia jej mocy determinującej. A na dodatek wola ta, jak starałem się pokazać, winna być zarazem wolą stania się zbędnym. Gdy tymczasem wychowawca z reguły nie potrafi przestawać być wychowawcą, niejako dowodząc w ten sposób bezskuteczności swych wychowawczych usiłowań.

Immanentna wychowaniu tendencja do zawładania zakorzeniona jest we wspomnianym warunku wychowania, jakim jest ontologiczna nierówność podmiotu wychowującego i podmiotu wychowywanego. Ponieważ nierówność ta jest przede wszystkim nierównością co do wolności (od samowoli różniącej się właściwą jej istocie świadomością samoodpowiedzialności), nic więc dziwnego, że to właśnie na jej gruncie pojawia się pokusa zniewalania i zawładania, które potem tak chętnie przedstawia się jako wychowanie. Zatem wychowanie wyrzekające się pokusy zawładania będzie konsekwentnie pracować nad zniesieniem własnego swego warunku, czyli owej ontologicznej nierówności, będzie wychowywać ku samoodpowiedzialności, a nie utrwalać zniewolenie.

Wychowanie jako praca człowieka nad człowiekiem, a ściślej mówiąc – nad jego człowieczeństwem, nigdy nie może się powieść. Po prostu, nikt nie może wychować drugiego człowieka. Jest w ogóle niemożliwością wychować człowieka. Nikt nie jest, o ile jest, czyimś tworem, lecz zawsze własnym. To tak jakby ktoś chciał stworzyć tożsamość drugiego. Gdyby miało mu się to powieść, to nie byłaby to własna tożsamość drugiego, lecz właśnie jej brak. Człowiek wychować może się tylko sam. To za duża praca, by ktoś ją mógł wykonać za nas i byśmy my mogli wykonać ją za kogoś. Przeto praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: podprowadzenie wychowywanego ku

miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania.

Jedynym nie sprzeciwiającym się istocie samego wychowania celem działalności wychowującej może tedy być – powtórzmy – rozbudzenie w podmiocie wychowywanym woli i wypracowanie zdolności do samowychowywania. Wszelkie przydawanie wychowywaniu celu, czyniące z wychowania „wychowanie do czegoś", prowadzić będzie do konstytuowania się człowieka do czegoś. Wszelki tak funkcjonujący cel – choćby był nie wiadomo jak szlachetny – będzie przeto nieuchronnie instrumentalizował człowieka. Autonomiczny człowiek, osoba ludzka, nie jest jednakże do czegoś. W tym sensie powiedzieć można, iż człowiek jest do niczego. Gdyby inżynierowie dusz zrozumieli, że człowiek jest do niczego, być może zrezygnowaliby ze swych „duszno–technicznych" zapędów. Choć należy przecież pamiętać, iż pracują oni nie tyle „nad człowiekiem", co w służbie owych politycznych psychopatów, chorych na żądzę zawładania i rządzenia.

Śmieszny jest człowiek, który uznał siebie za już wychowanego i zaprzestał zatem pracy nad sobą. A tak zwani „dorośli" z reguły uznają siebie i prezentują jako już skończonych, nie przyjmując do wiadomości, że samowychowanie jest zadaniem zawsze nieskończonym, i zapominając o ponurej dwuznaczności swego „bycia skończonym". Jeżeli pretendujący do bycia wychowawcą rzeczywiście pragnie pracować nad osiągnięciem przez wychowywanego zdolności do samowychowania, to trudno doprawdy o coś bardziej przekonującego niż świecenie własnym przykładem – jednakże nie przykładem osoby do–skonałej, lecz przykładem własnej żmudnej, nie wolnej od porażek, a przecież nieustającej pracy nad samym sobą. Tymczasem, „wychowywani" młodzi ludzie zazwyczaj w ogóle nie mają sposobności zaobserwowania, podglądnięcia (bo nie idzie tu o wykalkulowane demonstrowanie) czegoś takiego jak własna praca wychowawcy nad samym sobą. Twierdzę, iż nie ma w procesie wychowywania niczego bardziej budującego niż własny przykład trudu samowychowywania się. Jeżeli nie pracujesz nad sobą, zmniejszasz do minimum szansę stania się autentycznym wychowawcą.

Tempo zmian charakteryzujące czasy współczesne sprawia, iż właściwy wychowywaniu dystans międzypokoleniowy niepomiernie wzrasta. Zwiększony dystans międzypokoleniowy czyni z kolei mało przydatnymi wszystkie te środki wychowawcze, które zakładają bliskość pokolenia wychowujących i pokolenia wychowywanych. Natomiast mimo wzrastającego dystanu międzypokoleniowego siła oddziaływania własnego trudu samowychowywania się wychowawcy nie ulega osłabieniu.

Pamiętajmy, że młodzi wychowankowie są zawsze bezlitośnie bystrymi obserwatorami swych wychowawców i nieomylnie rozpoznają wszelki fałsz ich postawy. Aplikowany w procesie wychowania, choćby mimowolnie, fałsz osadza się w duszy dziecka i staje się głównym czynnikiem demora-

lizującym. Żaden kicz artystyczny nie dewastuje tak wnętrza człowieka jak kicz pedagogiczny.

JACEK FILEK, filozof, adiunkt Instytutu Filozofii UJ. Zajmuje się głównie etyką (prawda, wolność, odpowiedzialność) oraz filozofią wartości. Wydał: *Z badań nad istotą wartości etycznych* (1996), *Ontologizacja odpowiedzialności* (1996). Mieszka w Krakowie.

DIALOG I ŚWIADECTWO

Jerzy Grzybowski

Przed wyjazdem na konferencję dla maturzystów poświęconą przygotowaniu do życia w rodzinie zapytałem moją córkę, o czym mam im mówić. Odpowiedziała po chwili wahania: „żeby tylko nie prawić morałów..." Na jednym z zakończonych niedawno cykli „Wieczorów dla Zakochanych" – prowadzonych przez ośrodek „Spotkań Małżeńskich" dla par przygotowujących się do małżeństwa – jedna z uczestniczek powiedziała: „Nie spodziewałam się wiele po tym kursie. Tymczasem (...) usłyszałam i zrozumiałam rzeczy, o których do tej pory nawet nie myślałam. Między innymi zmienił się mój stosunek do takich zaleceń Kościoła, jak absolutna trwałość małżeństwa i niestosowanie antykoncepcji. Zrozumiałam i zaakceptowałam poglądy, z którymi do tej pory raczej się nie zgadzałam. Udało mi się to, gdyż nikt nie starał się mnie tu pouczać. Do swojej wiedzy dochodziliśmy wspólnie z księdzem i prowadzącym małżeństwem. Nikt nie był tym mądrzejszym. To podobało mi się najbardziej. Kurs polecam wszystkim moim przyjaciołom, także niewierzącym." Może dlatego, że nie było „prawienia morałów"...

W czasie innego spotkania z młodzieżą usłyszałem: „Odeszłam od wiary i od Kościoła dlatego, że nie widziałam żywej wiary w domu. Owszem, rodzice chodzili do kościoła, w każdą niedzielę przystępowali do komunii, ale ja się czułam przez nich pogardzana, nie spełniałam ich oczekiwań. Chcieli wtłoczyć we mnie zasady, których sami nie przestrzegali. Między rodzicami a mną nie było żadnej więzi, nie czułam ich miłości."

Przypominam sobie jeszcze wypowiedź młodego małżeństwa, które po weekendach rekolekcyjnych „Spotkań Małżeńskich" powiedziało, że chociaż ważne było to, co prowadzący mówili, to jednak o wiele ważniejsza była ich postawa w czasie weekendu, osobowość, sposób mówienia.

A więc sprawa podstawowa: czy postaw, wartości należy uczyć, czy raczej dawać im świadectwo? Dotyczy to nie tylko wychowania do życia w rodzinie, ale wszystkich dziedzin przygotowania młodzieży do dojrzałego życia.

Postawą, która temu sprzyja, jest postawa życia w dialogu. Chodzi tu z jednej strony o dialog jako sposób porozumiewania się ludzi pomiędzy sobą, ale również o sposób istnienia i funkcjonowania osoby w społeczeństwie. Obydwa pojęcia – dialog i świadectwo – dotykając głębokich sfer osobowości, wywołują dobry, ale czasami i zły oddźwięk. Brzmią fałszywą nutą. Potrzebne jest nieustanne torowanie drogi dobrze pojmowanemu świadectwu i autentycznemu dialogowi. Takiemu, który nie jest pojmowany jako droga do liberalizacji zasad moralnych czy płytkiego kompromisu, lecz pozwala żyć i działać z pewnym dystansem do samego siebie, dystansem do świata, a równocześnie – z pełnią zaangażowania w jego sprawy „w Duchu i w Prawdzie".

Czytelne świadectwo nie może być „na pokaz". Młodzież jest bardzo uczulona na wszystko, co nie jest prawdziwe, autentyczne. Świadectwem tego jest jedna z przytoczonych powyżej wypowiedzi. To, że spotykamy wokół postawy konformistyczne, wynika często z tego, że sami nie jesteśmy „prawdziwi", a nasze świadectwa bywają niekiedy swoistą propagandą sukcesu zamiast znakiem „bycia w drodze".

Dialog nie jest jakimś narzędziem ani garniturem, po które sięgamy, by osiągnąć określony cel. To jest postawa, którą warto żyć na co dzień. Jej punktem wyjścia jest wrażliwość społeczna, umiejętność słuchania, dzielenia się, rozumienia innych ludzi, akceptowania ich takimi, jakimi są, a równocześnie ukazywania im ich własnego głodu wartości trwałych, takich jak miłość, wolność, Bóg. Wartości te są na skutek braku dojrzałości wewnętrznej zastępowane swoistymi „namiastkami". Stąd potrzebna jest młodzieży umiejętność prowadzenia wewnętrznego dialogu, który pomógłby ukazać ową drogę od wewnętrznych potrzeb do życia światem wartości.

W dialogu, w naszych relacjach z innymi ludźmi ogromną rolę odgrywa poznanie swoich własnych reakcji emocjonalnych, poznanie, w jaki sposób rodzące się w nas uczucia utrwalają się w postawy, w jaki sposób na pojawiających się uczuciach budujemy poglądy na rzeczywistość, oceny, osądy nie tylko innych ludzi, ale także samych siebie. Zarówno my, dorośli, jak i młodzież mamy skłonność do bardzo niskiej oceny siebie samych. Jeżeli poprosić: „Wymień pięć swoich zalet i wymień pięć swoich wad", to wyliczenie wad nie sprawia na ogół trudności, ale odnalezienie zalet wprawia zazwyczaj w zakłopotanie. Potrzebne jest dawanie młodzieży tak zwanych wzmocnień, zauważanie i nieraz uwypuklanie tego, co robi dobrze – w taki sposób, by pomagać jej „miłować bliźniego jak siebie samego" i odkrywać w sobie ewangeliczne talenty. Podstawy psychologii, ale psychologii zakorzenionej w Biblii, mogą ułatwić młodzieży poznawanie własnych możliwości, a trochę zdewaluowane słowo „praca nad sobą"

może uzyskać zupełnie nową jakość. To jest taki biblijno–psychologiczny fundament dialogu. W tym duchu potrzebne jest ukazywanie dróg w kierunku rozwijania dojrzałości emocjonalnej.

Wrażliwości społecznej, pracy nad sobą, a przede wszystkim umiejętności dokonywania mądrych wyborów życiowych nie nauczymy inaczej aniżeli poprzez własną wrażliwość, nieukrywanie naszych własnych słabości, porażek życiowych i błędów i wychodzenia z nich poprzez pracę nad sobą i własną zdolność do życia w postawie dialogu.

Dzieci często naśladują bardziej to, w jaki sposób sami żyjemy, aniżeli to, co im mówimy czy też „usiłujemy nauczyć". Stąd w środowisku „Spotkań Małżeńskich" często mówimy, że szczególnie ważnym sposobem rozwiązywania problemów wychowawczych z dziećmi jest terapia małżeństwa ich rodziców. Dzieci, widząc miłość rodziców, wzrastają w klimacie miłości, który przenoszą potem w swoje przyszłe życie. W szkole uczniowie lubią te przedmioty, których nauczyciele nie „odfajkowują lekcji", nie „przerabiają podręcznika", ale się przygotowują do zajęć, są życzliwi wobec ucznia, sprawiedliwi, wyrozumiali, ale i wymagający. W kościele czy na lekcji religii szacunek młodzieży wzbudza kapłan, który potrafi nawiązać dialog, nie boi się poruszać tematów trudnych, nie moralizuje, a nade wszystko żyje tym, co głosi. Młodzież jest wrażliwa na wiarygodność tego, o czym mówimy i czego uczymy.

Ostrość widzenia tego, co młodzież nazywa zakłamaniem – zarówno w domu, jak i w środowisku szkolnym, później zawodowym, a także politycznym, obnoszenie się z wartościami „na pokaz" sprzyja – na gruncie niedojrzałości emocjonalnej – postawom obojętnym, letnim.

Przeżywając samemu napięcia, różnorodne lęki, tak zrozumiałe w okresie przemian społecznych, widząc eskalację zła, sami nieraz czujemy się zagubieni i bezsilni. Istnieje jednak „nitka Ariadny", która nas poprzez ten labirynt prowadzi. Ale to nie może być sztuczne ani na pokaz, nie może być samą tylko ludzką tradycją, katalogiem grzechów lub obowiązków moralnych. Musi być żywą wiarą rozpoznawaną i przyjętą dzięki owej wewnętrznej wrażliwości. Trzeba też dostrzegać, że jest to jedna z najgłębszych sfer życia człowieka i nie można do niej przykładać wyłącznie gotowych wzorców postrzeganych niekiedy jako egzaltowane i sztuczne bądź płytkie. Tu dochodzimy do roli wychowania do wiary, którego ważnym elementem – w okresie nastoletniego kryzysu religijnego – jest przekazanie potrzeby dialogu pomiędzy własnym wewnętrznym przeżyciem religijnym a różnymi zewnętrznymi sposobami przeżywania wiary w Kościele. Ale i tu potrzeba bardziej pokornych świadków niż „nauczycieli" w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, na których codzienny styl życia młodzież jest szczególnie wrażliwa.

JERZY GRZYBOWSKI, ur. 1950, członek Rady Ruchów Katolickich, redaktor w wydawnictwie „Verbinum", autor m.in. *Będziesz Eucharystię na nowo odczytywał* (1986, wraz z żoną Ireną), *Wy jesteście solą ziemi* (1992).

OCZY NASZEGO SYNA

Agata Mamoń i Tomasz Prokop

Nasz staż jako rodziców jest bardzo krótki. Chociaż o wychowaniu syna rozmawialiśmy jeszcze przed jego narodzeniem, to nasze koncepcje wprowadzamy w życie dopiero od półtora roku.

Czy w nowej sytuacji społecznej należy uczyć dzieci postaw odmiennych od tych, jakie nam wpajano? Zmiana otaczającej nas rzeczywistości powoduje, że na inne sprawy zwraca się dzisiaj uwagę, inaczej rozkłada się akcenty. Cieszy nas ogromne poszerzenie możliwości wyboru. Swoboda, z jaką młodzież i dzieci poruszają się dzisiaj po terenach zupełnie dla nas w ich wieku niedostępnych, rozległość świata, który stanął – przynajmniej potencjalnie – przed nimi otworem... Chcielibyśmy stworzyć naszemu dziecku możliwość korzystania z wyboru przedszkola, szkoły, nauki języków, rozwijania swoich zdolności, podróżowania, poznawania innych kultur i krajów. Jako zagrożenie odczytujemy obrazy przemocy i okrucieństwa przesycające programy telewizyjne, skierowane również do najmłodszych widzów. Przerażają nas postawy konsumpcyjne, skrajnie materialistyczne, brak wrażliwości na potrzeby słabszych, pogarda dla biedniejszych, dla tych, którym się nie udało, i myśl, że nasz syn może też taki się stać. Jednak nie to, co z hałasem przychodzi z zewnątrz, ma decydujący wpływ na wychowanie, które pragnęlibyśmy realizować w naszej rodzinie.

W pierwszych chwilach po narodzeniu Michała, kiedy spojrzeliśmy w jego oczy, wówczas całkowicie czarne, zrozumieliśmy, że stoimy przed tajemnicą. Od tamtego czasu towarzyszy nam zdziwienie, że oto w sposób cudowny między nami pojawiła się odrębna, wolna istota. Jego powołanie, przyszła droga życiowa są przed nami zakryte, a my jesteśmy jedynie depozytariuszami – a nie właścicielami – cennego skarbu, który nam powierzono.

Jednego możemy być pewni. Jak każdy z nas, nasze dziecko jest również dzieckiem Bożym i wezwane jest do tego, aby poszło za Chrystusem. My jako rodzice, czerpiąc łaskę z sakramentu małżeństwa, mamy obowiązek mu to umożliwić, wskazując na Dekalog i Ewangelię. Nasz syn jest oczywiście jeszcze na to za mały, ale z radością czekamy na te chwile, kiedy będziemy mogli wprowadzać go w tajemnice wiary i życie Kościoła.

Równocześnie musimy uwzględnić to, że każdy człowiek, a nasz rozkoszny Misio także, ma naturę zranioną przez grzech pierworodny

i skłonną do zła. Naszą więc podstawową rolą musi być kształtowanie jego sumienia z pełną świadomością, że nie unikniemy błędów i porażek. Czujemy się przytłoczeni i przerażeni odpowiedzialnością i gatunkowym ciężarem naszych obowiązków, zwłaszcza że dużą wagę przykładamy do wychowania przez przykład. Chcemy dawać Michałowi także jak najszerszy zakres wolności i samodzielnego wyboru, stawiając jednak nieprzekraczalne granice. Na obecnym etapie rozwoju naszego syna będzie to na przykład kategoryczny zakaz wchodzenia na stół.

Efekty wychowania mogą pojawić się nawet i po kilkudziesięciu latach. Na szybkie i spektakularne sukcesy nie ma co liczyć. Zapewne przeżyjemy ciężkie chwile. Boimy się także zagrożeń codziennie tak eksponowanych przez środki masowego przekazu. W wielu sprawach jesteśmy bezsilni i nie będziemy im w stanie zapobiec. Pozostaje nam ufać w Opatrzność Boską.

Pragniemy zawsze obdarzać naszego syna bezwzględnym zaufaniem, wierząc, że nasza miłość umożliwi mu w końcu podporządkowanie „wymiarów materialnych i instynktownych... wymiarom wewnętrznym i duchowym" (Jan Paweł II, *Centesimus annus*, 36).

AGATA MAMOŃ, poetka, konserwator dzieł sztuki, autorka zbioru poezji *Sen z jednorożcem* (1994). Publikowała w „Tygodniku Powszechnym", „Kulturze" (paryskiej), „Res Publice", „NaGłosie", „Dekadzie Literackiej".

TOMASZ PROKOP, informatyk.

KILKA UWAG KATECHETY

Ks. Marek

Pogląd, że wychowanie da się sprowadzić do szeregu celowo zaplanowanych lub spontanicznie wykorzystywanych „sytuacji wychowawczych", jest błędny. Nawet małe dziecko potrafi bowiem odróżnić sytuację wytworzoną sztucznie od sytuacji naturalnej, podobnie łatwo odróżnia naturalne zachowanie wychowawcy od najlepszego nawet aktorstwa. Po

drugie, wychowanek obserwuje wychowawcę nie tylko wtedy, gdy ten sobie tego życzy, i zauważa niekoniecznie akurat to, co wychowawca stara się ukazać.

Jak wobec tego – wychowując przez „wzór osobowy" – zapewnić wychowaniu niezbędną mu z definicji „zamierzoną celowość"? Martin Buber poucza, że jedynym rzetelnym rozwiązaniem tego problemu jest zamierzone i celowe samowychowanie dokonywane przez wychowawcę. Musi być ono permanentne, metodyczne i dogłębnie autentyczne.

Najlepsze predyspozycje do wychowywania dziecka mają jego rodzice. Są oni pierwszymi „osobami znaczącymi" i „modelami", od których dziecko od początku życia, dzięki instynktownemu mechanizmowi naśladownictwa, przejmuje wszystko, co jest w stanie świadomie i podświadomie odebrać. Wpływ innych ludzi na dziecko zależy od tego, czy i na ile są oni dla dziecka osobami znaczącymi oraz jak częsty mają z nim kontakt.

Wychowawczy wpływ szkoły na dziecko, początkowo znaczny (autorytet pierwszego nauczyciela), stopniowo maleje, ustępując miejsca wpływowi dydaktycznemu. Nauczyciele nadal mogą mieć jednak wpływ na postawy dziecka, o ile pozostaną dla niego osobami znaczącymi.

Katechizuję młodzież szkół ponadpodstawowych od siedmiu lat. Przez te lata wielokrotnie zadawałem sobie następujące pytanie: jak przekazać moim uczniom choćby część mojej fascynacji humanizmem chrześcijańskim doświadczanym jako wielka „przygoda intelektualna" oraz jako prawda o człowieku, wskazująca zarówno drogę do wiecznego szczęścia, jak i dobrą, bezpieczną drogę życia doczesnego? Sam, im bardziej poznaję chrześcijaństwo, tym głębiej odczuwam jego humanistyczny wymiar. Chrześcijaństwo jest ze swej istoty „humanistyczne": nie tylko dlatego, że buduje swoją wiedzę o człowieku na tym, co objawił sam Stwórca człowieka, ale także dlatego, że niesie prawdę o człowieku wypowiedzianą przez Boga, który miał (i ma) bezpośrednie doświadczenie człowieczeństwa. No dobrze – ale jak o tym mówić, jak „zarazić" tym swoich uczniów?

Moim pierwszym rozczarowaniem było odkrycie u przytłaczającej większości moich „podopiecznych" całkowitego braku potrzeby intelektualnego zgłębienia tajemnic chrześcijaństwa.

Następnym rozczarowaniem było stwierdzenie braku głębszego zainteresowania także problemami życia codziennego, jak na przykład sposobami rozwiązywania konfliktów, psychologią życia sekusalnego, sposobami efektywnego uczenia się itp.

Pamiętam, że gdy kiedyś jednej z takich „nie zainteresowanych niczym" grup powiedziałem w przypływie naiwnej bezsilności o mojej chęci dzielenia się z nimi wiedzą zdobytą w czasie studiów pedagogicznych, teologicznych, filozoficznych, płynącą z wszystkich moich życiowych doświadczeń, odpowiedziało mi jedynie kilka nadąsanych spojrzeń zdających się mówić: czego ty, człowieku, od nas chcesz, czy nie wystarczy ci to, że siedzimy tutaj n a t e j r e l i g i i?

Poszukiwałem nowych formuł programowych, przeprowadzałem ankiety na temat preferencji tematycznych uczniów, wprowadzałem rozmaitość form, metod i środków dydaktycznych, analizowałem przyczyny niepowodzeń i sukcesów, aż w końcu dotarła do mnie prawda, której wielokrotnie doświadczałem, ale nie potrafiłem bądź nie chciałem wyraźnie dostrzec i zaakceptować. Prawda o tym, że tzw. „udane katechezy", w czasie których ma się wręcz buberowskie „doświadczenie drugiej strony" – czuje się więź z grupą, obustronny przekaz treści i emocji wiernie wyłapywany przez membranę napiętej uwagi – że takie chwile przychodzą jak łaska, nie wiadomo kiedy i dlaczego, że są jak studnie na pustyni suchego trudu. Ale są, wydarzają się, i to właśnie jest najważniejsze.

Wiąże się z tym jeszcze jedna poznana przeze mnie prawda: że katecheza szkolna w obecnym kształcie – w wymiarze jednej godziny w tygodniu, praktycznie bez możliwości wzbogacenia jej przez pozalekcyjne spotkania z uczniami w szkole bądź poza nią – nie jest w stanie zastąpić wychowania religijnego w rodzinie. Może co najwyżej uzupełnić niedostatki tego wychowania lub „podbudować" to, co dziecko przejęło od rodziców.

Nie uważam jednak, że katecheza szkolna jest trudem jałowym. Jest jak zasiew ewangelicznego siewcy: niektóre ziarna przepadną, ale inne wydadzą kiedyś jakiś plon. Katecheza to posiew nadziei.

KS. MAREK, ur. 1960, pracuje w jednej z krakowskich parafii. Powyższy tekst jest fragmentem obszerniejszej odpowiedzi na naszą ankietę.

MIĘDZY PROWOKACJĄ A ELEMENTARZEM

Mirosław Pawliszyn CSSR

To, co łaskawy czytelnik odnajdzie poniżej, nie będzie prowokacją. Ta bowiem mieści w sobie zawsze moment nieprawości, wywierając gwałt na otaczającej rzeczywistości, zmieniając jej naturalne oblicze. Gdzie jak gdzie, ale w sprawach związanych z wychowaniem prowokacja wydaje się szczególnie niebezpieczna. Owszem, może skłonić do działania, może

uwydatnić tkwiący gdzieś głęboko problem, jednak w swej gwałtowności może pominąć złożoność zagadnienia, co prowadzi, prędzej czy później, do opłakanych skutków.

Nie będzie to też zbiór zgrabnie sformułowanych zasad wychowawczych. To fakt, że można spisać pokaźnych rozmiarów książkę, w której stosowne paragrafy złożą się na podręcznik życia; cóż z tego, skoro życie i tak pójdzie własną ścieżką. Zawsze, a dziś szczególnie, odczuwano alergię wobec nadmiaru słów i plątaniny wskazówek. Ta ostatnia konkluzja jawi się jako wyjątkowo bolesna. Czyżby teoretycy wychowania, zastępy psychologów, pedagogów, filozofów, kulturoznawców tworzyły wiedzę, która i tak rozbije sobie głowę w pierwszej lepszej sali szkolnej? Z pewnością nie jest aż tak źle i owa apokaliptyczna wizja razi przesadą. Cóż, skoro nie sposób uciec od takowych podejrzeń. Jak się to dzieje, że mimo prącej do przodu kultury, mimo osiągnięć cywilizacji, zwykły człowiek boi się wyjść na ulicę po zapadnięciu zmroku, a rzeczą wzbudzającą podziw u wielu jest raczej złośliwa przekora niż zaangażowany altruizm? Dobro schodzi do katakumb, a zło tańczy na grobach. Mimo iż padnie podejrzenie o czarno–białą wizję świata, powiem jedno: już gdzieś, kiedyś tak właśnie było... Historia naprawdę lubi się powtarzać.

Między elementarzem a prowokacją chce iść autor tych słów. Najpierw jednak kilka obrazków. Zaręczam, że wziętych z życia, nie wyssanych z palca. Oto pierwszy: deszczowe, jesienne popołudnie. Drogą idzie starsza kobieta. Jej nieszczęściem jest to, że zbliża się do kałuży. Kilka kroków przed nią idzie grupa nastolatków. Nagle młodzieńcy zrywają się do biegu, z impetem wpadają w wodę. Błoto, nasiąknięte wodą, ląduje na płaszczu kobiety. Obrazek drugi: sala katechetyczna, dzwonek kończy lekcję. Wyrostki z siódmej klasy robią sztuczny tłok. Ksiądz katecheta ma pecha – nie wyszedł z sali zaraz po dzwonku. Ktoś szybko ściera mokrą gąbką tablicę. Nagle ta właśnie gąbka znajduje się tuż nad głową księdza. Pięść się zaciska, brudna woda wsiąka we włosy. Obrazek trzeci: ulicą idzie dwóch młodych mężczyzn. Jest wczesny wieczór, ledwie mrok. Niestety, nie mieli wyobraźni – po co wychodzili z domu? Z przeciwka nadchodzi grupka młodzieniaszków. W momencie gdy znaleźli się tuż obok, jeden z nich kopie mężczyznę w brzuch, potem w twarz.

Tyle obrazków, chyba aż nadto wymownych. Powie ktoś, że jestem jednostronny, tendencyjny, że pomijam liczne przejawy dobra tkwiące w młodych ludziach, że nie widzę dobrej woli, chęci, zamiarów. Upieram się jednak przy swoim – są to obrazy reprezentatywne, oddające z dużą dokładnością stan moralny młodego pokolenia. Niedowiarkom radzę przejść w nocy ulicą w dowolnym miasteczku, zajrzeć do pierwszej lepszej szkoły, posłuchać rozmów na ulicach. W sercu rodzi się uczucie lęku. Jak bowiem mówić o wartościach ludziom, którzy pogrążeni są w „rapowym bełkocie", dla których czapka z daszkiem i brudna koszula są receptą na życie? Z czym iść do tych, dla których bohaterskim czynem jest ilość

wypitego piwa czy stos obejrzanych kaset video? Dla nich ambicja spłonęła na stosie, liczy się umiejętność cwaniactwa i kpiny. Moralnych nauk już słuchać nie chcą, a może nie są do tego zdolni. Co robić? Mówię otwarcie – nie wiem. Miast litanii recept, pojawia się bolesne milczenie.

W nieunikniony sposób dotarliśmy do granicy prowokacji. Jakoś trzeba zawrócić, skoro powiedziało się o niej tyle nieprzychylnych słów. Zależy mi bardzo na pokazaniu, iż ten fragment tekstu jest wyjątkowo ważny. Znajdujemy się bowiem na jakimś dziejowym zakręcie, bardzo ostrym i bardzo niebezpiecznym. To nie jest lament nad minionymi czasami, kiedy autorytet przemawiał siłą własnej osobowości, kiedy uczeń wiedział, iż jest właśnie uczniem, a życie jest powolną drogą ku doskonałości. Źle się jednak dzieje, gdy bagatelizuje się złożoność problemu, gdy kwituje się wszystko banalnym stwierdzeniem w stylu: „młodzież musi się wyszumieć, przyjdzie czas, gdy dojrzeje". Otóż nie, nie dojrzeje, nic samo nie przyjdzie, a to, czego się zaniedba, pozostanie na zawsze nie odkryte. Przekaz konkretnych wartości wiąże się z istniejącym zapotrzebowaniem, ze stanem rzeczy, z kondycją moralną społeczeństwa. Tej niestety wciąż nie potrafimy rozpoznać. Z jednej strony to normalne, gdyż najlepiej podsumowuje się coś z perspektywy czasu, mając w miarę obiektywne spojrzenie. Z drugiej jednak strony, sami czynimy wszystko, by podsumowań unikać, by zaciemniać obraz, by nie rozpoznać jasno, kim tak właściwie dzisiaj jesteśmy. Nie podejrzewam nikogo o złą wolę, może nieco naiwnie, jednak ciśnie się do głowy podejrzenie, iż podświadomie boimy się, by w wyniku analiz nie okazało się, że drzemią wśród nas demony, a przyszłość jest apokalipsą. Doniosłość i złożoność obecnej chwili ma, rzecz jasna, swe uwarunkowania: polityczne, społeczne, kulturowe. Wiemy więc wszyscy, że rodząca się demokracja przechodzi swój poród wyjątkowo boleśnie. Wiemy, że nie uciekniemy przed czymś, co dotknęło zachodnią Europę, a co zwie się laicyzacją życia. Potrafimy też jednym tchem wytknąć ludziom Kościoła ich grzechy. Cóż z tego, skoro wciąż nie wiemy, kim jesteśmy, i brak nam odwagi, by nazwać rzeczy po imieniu i dostrzec grzechy popełniane wspólnie. Młody człowiek zaś ma to do siebie, że chętniej patrzy dziś na grzech niż na cnotę.

Wychowuje się na bazie wolności. Problem w tym, by nie zapomnieć, że wolność nie jest stanem, do którego się dochodzi, lecz procesem powolnego dorastania. Wolność musi więc towarzyszyć rozwojowi. I musi to być wolność rozumiana nie jako „niczym nie ograniczona możliwość", ale jako odpowiedzialne zagospodarowanie własnego życia. Tu właśnie mieści się podstawowe niebezpieczeństwo postmodernistycznej kultury głoszącej apoteozę ironii i kpiny, „rozsuwającej" znaczenia słów i zdarzeń. Nikt nie nauczy się nagle odróżniać dobra od zła i nic nie stanie się za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Wychowanie to proces powolnego ukazywania świata – w którym to, co święte i grzeszne, splata się ze sobą – oraz odróżniania cnoty i występku. Wychowanie to uczenie inicjatywy

połączonej z odpowiedzialnością. Skoro więc nic nie dzieje się samo, skoro wychowankowi musi towarzyszyć wychowawca, to oczywiście pojawić się musi problem autorytetu. I oto znowu popadam w nerwowe drżenie rąk, bo wśród wielu słów wyśmianych przez współczesną kulturę to zajmuje poczesne miejsce. Sporo wysiłku włożyliśmy i wkładamy w to, by na dźwięk tego słowa reagowano ironicznym uśmiechem. Cóż, rola „moralnych prometeuszów" przysługuje wciąż garstce nielicznych. Autorytet jest autorytetem, gdy wie jasno, iż „nie słowa pociągają", lecz żywy przykład życia, czasem heroiczna odwaga i nieraz bolesna konsekwencja. W potoku słów, w gmatwaninie piśmideł, w huku rockowej miernoty dewaluacja słów staje się procesem nieuniknionym. Przykład życia, osobowe zaangażowanie, będące naturalnym dopełnieniem słownych deklaracji, przemawiają po stokroć mocniej od wygłoszonej przemowy. Wydaje się, że czasy, w których przyszło nam żyć, zapomniały o tej prawdzie. Jakże rażą, wręcz odpychają, liczne przykłady wychowawczej schizofrenii, kiedy to „nauczyciele słowa" w życiu codziennym okazują się gorsi od swych uczniów. Autorytet zaś ma prowadzić ku rozpoznaniu świata wartości. Nie chodzi wszak o to, by uczeń stał się wierną kopią mistrza, by ledwie przyswoił sobie otrzymaną naukę. Autorytet raczej podprowadza, kieruje ku dojrzałości, która staje się środowiskiem życiowym. Tak oto od wolności „tłumaczonej" przechodzi się do wolności „stosowanej", w której otrzymana porcja wskazówek spotka się z osobistym rozeznaniem. Ten, kto jest wychowany właściwie, poradzi sobie chyba w każdej sytuacji. Nie będą mu straszne wyzwania czasu, nie załamią go warunki życia. Ktoś taki będzie wiedział, że jest się człowiekiem niezależnie od sprawujących władzę; że nic nie usprawiedliwia nieprawości, że da się pogodzić majątek z czystym sumieniem. Tu nie trzeba specjalnych wskazówek. Mądrość potrafi zadbać o siebie, współpracuje z tym, kto jej szuka, a odwraca się od „ciasnych umysłów". Wychowanie to raczej mozolny trud ciągłego ukazywania tego, co najprostsze, cierpliwe patrzenie na to, co tkwi u fundamentów człowieczeństwa. To nie znaczy, że nie trzeba szukać nowości, że już wszystko zostało powiedziane, że żyjemy w czasach konsumowania przeszłości. To, co trwałe, trzeba nazywać, to, co wieczne, tkwi w teraźniejszości. Cóż z tego, że będziemy licytować środki, skoro zapominamy o źródłach. Może więc bardziej niż elokwentnych mówców potrzeba nam raczej wyrazistych przykładów? To pytanie niechaj zamknie elementarz. Wiem, że ktoś odbierze te słowa jako prawdziwy elementarz i może się obrazi, że do „uczonych głów" mówię jak do dzieci. Kto wie, czy w czasach obecnych nie należałoby cofnąć nauczycieli do szkoły...

Jedno jeszcze. Próżny wychowawczy trud, jeśli się nie ma w sercu nadziei. Nadziei na to, że ostatecznie dobro odniesie triumf, że głupota dozna zawstydzenia, że to, co dziś imponuje, ucieknie w popłochu, że bełkot zamilknie, że tandeta spłonie na stosie. Dzień po dniu, cicho i wytrwale, w jakimś zakątku świata, w jakimś sercu osamotnionym, może

w oszronionej siwizną głowie lub w dziecku z wiaderkiem piasku w ręku – drzemie to, co dobre i święte. To coś kiedyś zakwitnie. Wtedy się okaże, że jednak warto było być „prometeuszem" wartości.

MIROSŁAW PAWLISZYN CSSR, ur. 1967, duszpasterz, członek redakcji toruńskiego miesięcznika „Na przekór".

SZEŚĆ TYSIĘCY PODRĘCZNIKÓW...

Krzysztof Popławski OP

Myśli, jakimi pragnę się podzielić, spisane są z perspektywy duszpasterza spotykającego się na co dzień z młodzieżą krakowskich szkół średnich. Bycie z młodym człowiekiem jest rozpięte między doświadczeniem realnego wpływu na niego poprzez postawę, słowa, spotkania, autorytet, a zarazem częstego niezrozumienia jego wyborów, postaw, słów i decyzji, a także patrzenia na wybory złe czy też nieadekwatne do możliwości konkretnego człowieka. Zgadzam się z Billem Cosby (który ma doktorat z pedagogiki i pięcioro własnych dzieci), że pomimo sześciu tysięcy podręczników na temat wychowania dzieci dziedzina ta pozostaje wciąż niezbadanym lądem i naprawdę nikt nic nie wie, a to, czego potrzebujemy, to po prostu dużo miłości, szczęścia oraz odwagi (por. Bill Cosby, *Być tatą*, s. 15).

1. Wydaje mi się, że dorośli (i to zarówno rodzice, jak i nauczyciele oraz księża) bardzo często przeceniają swój pozytywny wpływ na kształtowanie postaw i wartości młodych ludzi. Widać to również w zaproponowanych przez redakcję pytaniach ankiety. Wynika to oczywiście z dobrego skądinąd pragnienia, by dzieci nie powtarzały błędów dorosłych. Gdzieś jednak po drodze zawsze jest konflikt pokoleniowy. Rzadko na szczęście niszczy on wszystko. Najczęściej samodzielnie odszukane przez młodego człowieka wartości mają wiele wspólnego z wartościami rodziców. Daleko ważniejsze – z mojego doświadczenia – jest to, by rodzice nie ranili dzieci swoimi ranami. Rodzice i tak zwany świat dorosłych jest przyczyną wielu negatyw-

nych skojarzeń, reakcji, doświadczeń. Rodzice bardzo często noszą rany spowodowane przez rozczarowanie co do swoich życiowych marzeń i pragnień, przez niepowodzenia zawodowe i rodzinne. I to są rany, którymi dotykają swoje dzieci, często bezwiednie i nieświadomie.

2. Dorośli mający tyle własnych problemów, noszący własne „nieposkładanie", są często przyczyną niskiego poczucia wartości młodzieży. Rzadko im mówią, że są wartościowi, piękni, kochani, że dobrze coś zrobili. Raczej mówią – w domu i w szkole – że są słabi, beznadziejni, nieodpowiedzialni, niesamodzielni. Podczas spotkania duszpasterzy, myśląc o pomocy młodzieży między innymi w poznaniu własnych możliwości i pracy nad sobą, sformułowaliśmy tezę, że ogromnie pomaga i wspiera młodego człowieka delikatna pedagogika pochwały. Nie zwalnia to oczywiście ze stawiania wymagań i pokazywania ich słabości. Niemniej moment docenienia jest wielkim źródłem motywacji do dalszego wysiłku. Jak wszyscy, dzieci także potrzebują akceptacji, a jest to obszar wyraźnie zaniedbany przez dorosłych.

3. Wymiar religijny w życiu młodego człowieka może mieć ogromne znaczenie, jeśli tylko nie pozostanie na poziomie infantylnej religijności przypominającej nadmuchany balon, z którego przy pierwszej okazji wyjdzie powietrze. A tak może się stać przez antyintelektualne i emocjonalne przekazywanie wiary, uciekanie od pytań i dialogu, przez próby oparcia wszystkiego na samej mocy autorytetu. Kształtowanie dojrzałej religijności – w tym upatruję swojej roli jako duszpasterza – jest kładzeniem fundamentu pod dom, w biblijnym języku określany jako dom na skale (Mt 7, 24). Wiąże się to z pewnym obszarem wymagań: przede wszystkim troska o najbliższych i własne miejsce (dom rodzinny), wykorzystywanie talentów (szkoła i zainteresowania) i wrażliwość na biedę (działanie charytatywne). Religijność budowana na takich konkretach codziennego życia, pogłębiona przez żywe sakramenty i modlitwę, może stać się źródłem dojrzałego i odpowiedzialnego podejmowania wymagań życia.

Generalnie wydaje mi się, że przede wszystkim potrzeba ogromnie dużo cierpliwości i życzliwości, by w miarę spokojnie towarzyszyć młodemu człowiekowi w jego poszukiwaniach. Właśnie towarzyszyć: delikatnie wspierając, spokojnie broniąc wartości przez postawę i słowa, nie bojąc się okazywać własnych słabości i wątpliwości.

KRZYSZTOF POPŁAWSKI OP, ur. 1964, duszpasterz szkół średnich przy klasztorze OO. Dominikanów w Krakowie.

NIE OD RAZU KRAKÓW...

Ks. Janusz Tarnowski

Czyżby program ukryty?

Można pogratulować „Znakowi" interesującego numeru 494, poświęconego problematyce sumienia. Dobrze się stało, że przyszła kolej na wychowanie.

Jednak po uważnym przeczytaniu tekstu rozesłanej nam ankiety nasuwa się przypuszczenie: czy nie mamy tu do czynienia z tzw. programem ukrytym? Określenie to (*hidden curriculum*) oznacza – ogólnie mówiąc – pewne treści, co do których autor wypowiedzi wydaje się być przekonany, chociaż wyraźnie ich nie formułuje. Klasycznym przykładem programu ukrytego jest na przykład tekst św. Marka, który tak pisze o rozmnożeniu chleba: „A tych, którzy jedli chleby, było pięć tysięcy mężczyzn" (Mk 6, 44). U innych ewangelistów znajdziemy analogiczne miejsca. O czym świadczy tego rodzaju sformułowanie? Ukrywa się w nim przeświadczenie autora o daleko mniejszym znaczeniu kobiet i dzieci w porównaniu z rolą mężczyzn. Zresztą inny ewangelista, św. Mateusz, dostrzega wprawdzie tych mniej znaczących, ale nie uważa za konieczne zadawać sobie trudu ich liczenia. Pisze bowiem: „Tych zaś, którzy jedli, było około pięciu tysięcy mężczyzn, nie licząc kobiet i dzieci" (Mt 14, 21).

Wróćmy do pedagogicznej ankiety „Znaku". Otóż ze sformułowania poszczególnych pytań można odnieść wrażenie, że dzieci i młodzi ludzie zostali w niej potraktowani raczej tylko jako przedmiot jednostronnego oddziaływania wychowawców. Stanowiłoby to zasadnicze pomniejszenie ich roli wbrew przyjętej dziś w pedagogice obustronnej, dialogowej koncepcji wychowania. Taką właśnie koncepcję uznawała dawna ankieta „Znaku" ogłoszona w „Tygodniku Powszechnym" przed szesnastu laty (nr 6/1980). Oto fragment jej zapowiedzi: „...chcemy zapytać nie o to, jak my, rodzice, wychowujemy dzieci, ale raczej o to, jak one nas wychowują [podkr. „TP"] (...) wzajemne formowanie się ma miejsce nie tylko pomiędzy rodzicami i dziećmi, ale także innymi wychowawcami i wychowankami..." Wybór 56 wypowiedzi ankietowych ilustrujących to stanowisko ukazał się w opracowanej przez Józefę Hennelową i wydanej przez Znak książce *Powołanie i przygoda. Rodzice i wychowankowie o sobie* (Kraków 1983).

Czy zatem wizja procesu wychowania w „Znaku" tak bardzo się zmieniła? A może mylę się, niesłusznie podejrzewając Autorów ankiety pedagogicznej o program ukryty? W każdym razie są oni w dobrym, ewangelicznym towarzystwie pod tym (i zapewne nie tylko) względem.

Najpierw klinika, potem laboratorium

„Jakich postaw uczyć dzieci i młodzież w nowej sytuacji społecznej?" – zapytują nas Autorzy ankiety.

Otóż wydaje się, że zanim przystąpimy do oddziaływań wychowawczych, należałoby postawić inne pytanie, a mianowicie: jaką postawę ma konkretne dziecko, konkretny młody człowiek. Stary doktor, Janusz Korczak, tak krytykuje pracę wychowawców, używając bliskiego sobie języka medycyny: „Nie znamy dziecka", powtarza często, „...pedagogika przeskoczywszy klinikę (...) od razu chwyciła się prac laboratorium. (...) Nad dzieckiem internatu ciągle panuje jeszcze morał, nie badanie" (*Pisma wybrane*, Warszawa 1978, t. 1, s. 251). Oczywiście ta zasada odnosi się nie tylko do internatu. Jeśli jednak w czasach Korczaka prawienie morałów dzieciom bez ich uprzedniego poznawania było mało skuteczne, to cóż dopiero dzisiaj, w epoce chwiania się wielu – zwłaszcza tych oficjalnych – autorytetów?

„Od dawna istnieje konflikt pomiędzy ludźmi starszymi a dziećmi. Powstał on, ponieważ obie grupy nie potrafią znaleźć między sobą wspólnego punktu, gdzie mogłyby się oba »mocarstwa« połączyć i stworzyć jedną całość dobrze ze sobą zgraną" (chłopiec).

„Dorośli sprawują władzę, opiekę i ochronę wszystkiego, co nas otacza. Pomimo tych dużych uprawnień, jakie posiadają, dostrzegamy u nich wiele błędów np. marnotrawstwo, bezwartościowy i hulaszczy tryb życia, zawiść, zły stosunek do ludzi i całego otoczenia. Wszystko to widzi młode pokolenie..." (Justyna).

„Między dorosłymi a dziećmi jest słaba więź przyjaźni. Nie możemy im się zwierzyć, ponieważ oni nas nie rozumieją. Przeważnie śmieją się z naszych problemów, bo uważają, że są to błahostki. My przecież oczekujemy od nich lojalności wobec nas i prawdziwego partnerstwa" (dziewczynka).

Tak piszą uczennice i uczniowie klasy szóstej z Zawiercia w swych wypracowaniach na temat *Świat dorosłych – świat dzieci* (te oraz inne wypowiedzi w: *Dzieci i ryby głosu nie mają?*, Toruń 1996, t. IV, s. 252–253).

Zanim więc – jak pragną Autorzy ankiety – zaczniemy uczyć dzieci i młodych właściwych postaw, trzeba zacząć od znalezienia z nimi „wspólnego punktu", od zrozumienia i partnerstwa, a także od zauważenia naszych własnych błędów. Sądzę, że „badanie kliniczne" współczesnego dziecka i młodego człowieka wykaże niejednokrotnie jego nieufność do świata ludzi dorosłych, której wyrazem są cytowane głosy. Toteż pracę

„laboratoryjno–wychowawczą" musi poprzedzać (i wciąż jej towarzyszyć) przezwyciężanie tej nieufności na drodze autentycznego dialogu.

Samowychowanie wczesne i obustronne

Sądzono dawniej, że do wprowadzenia samowychowania potrzebny jest uprzedni dłuższy proces pedagogiczny. Dopiero gdy młody człowiek dorasta, możemy go zachęcać do pracy samowychowawczej. Dotychczas pojmowało się też zwykle samowychowanie raczej jednostronnie, to znaczy – że odbywa się ono już bez udziału pedagoga i jego nie dotyczy.

Dzisiaj natomiast pojęcie samowychowania znacznie się ubogaciło. Samowychowanie ma być mianowicie w c z e s n e i o b u s t r o n n e. Jeżeli bowiem mamy odnosić się do dziecka podmiotowo, to trzeba liczyć się od najmłodszych jego lat z tym, jak ono postrzega świat, do czego dąży, co sądzi o różnych faktach i zdarzeniach. Będą to właśnie elementy „Korczakowskiej kliniki".

Ale potrzeba jeszcze czegoś więcej: budzenia się w dziecku samodzielnego (z bardzo dyskretną naszą pomocą) oceniania tego, co dobre i złe, oraz umiejętnego wyboru wyższych wartości, wciąż wcielanego w życie. To właśnie będą początki wczesnego, dostosowanego do wieku (i nie obciążającego) samowychowania.

Zostaje również do podkreślenia druga jego cecha: obustronność. Przykładu takiej obustronności w wychowaniu dostarcza postać zmarłego w opinii świętości młodego pasjonisty, którego proces beatyfikacyjny już się toczy: Bernarda Kryszkiewicza (1915–1945). W swoich notatkach pisze on m.in.: „Pracę nad innymi pojmować przede wszystkim jako pracę nad osobistym urobieniem. (...) Wychowując innych mieć na względzie przede wszystkim wychowanie siebie"; „Błędy wychowania traktować jako okazję do doświadczenia" („Pedagogikum" nr 20/37).

Zatem możliwie najwcześniej prowadząc dzieci ku samowychowaniu, należy jednocześnie dzięki dialogowi z nimi postępować w wychowaniu samych siebie.

Trzy impulsy

Jedno z pytań ankiety „Znaku" zostało tak sformułowane: „Jaką rolę odegrać tu może wychowanie religijne?" Spróbuję to pytanie zawęzić, odnosząc je do wychowania chrześcijańskiego, gdzie naczelną Osobą jest Jezus Chrystus, a jeszcze ściślej do katolickiego, które odnosi się do Chrystusa żyjącego w Kościele. Temat taki nie nadaje się do migawkowej odpowiedzi na ankietę, dlatego ograniczę się do trzech impulsów, raczej „przewrotnych".

Primum: non nocere. Ta zasada Hipokratesa odnosząca się do lekarzy, może mieć również i tutaj swoje zastosowanie. Jakże często bowiem przez niewłaściwe wychowanie – wbrew woli – gasi się u dziecka wrodzony

ognik miłości Boga; bo przecież *„anima humana – naturaliter Christiana"*, człowiek jest z natury chrześcijaninem. Przedstawianie Boga jako groźnego żandarma, tropiącego każdą niedoskonałość, albo dobrego, pobłażliwego wujka, zobowiązanego do spełniania wszystkich zachcianek, wymuszanie praktyk religijnych – oto niektóre z przyczyn grzebania naturalnej religijności dziecka. Przecież pierwszym wychowawcą chrześcijanina jest Duch Święty, przez którego „miłość Boga rozlana jest w sercach naszych" (Rz 5, 5). My pełnimy jedynie rolę „drugich" wychowawców, pomagających przede wszystkim ustawiczną modlitwą i świadectwem własnego życia.

Drugi impuls podsuwa nam św. Jan Bosko. Jego żywa wiara i Boża intuicja odczytywania najgłębszych pragnień młodzieży podszepnęła mu we wczesnym dzieciństwie, że wychowanie chrześcijańskie musi być połączone z zabawą, rozrywką, radością. Okazuje się, że postulat ten jest jak najbardziej aktualny i dzisiaj. Współczesne ankiety i sondaże przeprowadzane wśród młodych ludzi wskazują na radość jako na cechę szczególnie pożądaną przez nich u katechety. Duszpasterz – nie rubaszny wesołek, lecz „zarażający" otoczenie wypływającą z głębi pogodą ducha, znajdzie łatwiej oddźwięk u młodych. Jest on przecież przedstawicielem Ewangeliii, czyli Dobrej Nowiny. Skoro dobra, to radosna. Świetnie to uchwycili Niemcy, przeciwstawiając *„Drohbotschaft"* – *„Frohbotschaft"* (groźnej nowinie – radosną nowinę). A przydałaby się jeszcze nam wszystkim „chrześcijańska cnota autoironii", o której pisze Vittorio Messori w książce *Przekroczyć próg nadziei* (Lublin 1994, s. 19) polegająca na nietraktowaniu zbyt serio samych siebie.

Trzeci wreszcie impuls odnosi się zarówno do wychowania chrześcijańskiego, jak i wychowania pojętego ogólnie. Wyraża się on potrójną zasadą, najbardziej konieczną w procesie pedagogicznym. Oto trzy stopnie tej zasady, każdy coraz wyższy:
- pierwszy: cierpliwość,
- drugi: cierpliwość,
- trzeci: cierpliwość.

Udało mi się tę zasadę dobrze wypróbować, ponieważ biję rzadki rekord (warto zainteresować księgę rekordów Guinessa): 38 lat na jednej placówce duszpasterskiej. Dzieje się więc tak, jak mówił Chrystus o rolniku: „Czy śpi, czy czuwa, we dnie i w nocy, nasienie kiełkuje i rośnie, on sam nie wie jak" (Mk 4, 27). Ileż to razy dane mi było poznać nieoczekiwane kiełkowanie i wzrost rzuconego Bożego nasienia!

Zatem każdy wychowawca, zwłaszcza chrześcijański, nie może nigdy tracić ani cierpliwości, ani nadziei. Bo przecież nie od razu Kraków zbudowano.

KS. JANUSZ TARNOWSKI, ur. 1919, dr hab., emerytowany profesor ATK. Opublikował m.in. *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi* (1981, 1984), *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej* (1982), *Próby dialogu z młodymi* (1983),

Siedem lat dialogu (1986), *Z tajników naszego „ja"* (1987), *Rozmowy o wierze i życiu* (1989), *Janusz Korczak dzisiaj* (1990), *Kto pyta, nie błądzi* (1995), *Ryby i dzieci głosu nie mają?* – wraz z Redakcyjnym Zespołem Dziecięcym (4 tomy, 1991–1996).

PÓŁ GODZINY

Tamara Urbaniec–Kwarcińska

Najważniejszą sprawą w przypadku wychowania jest moim zdaniem bezpośredni kontakt z dzieckiem. Ono musi wiedzieć, że w ciągu dnia znajdę dla niego czas i będzie mi mogło powiedzieć o swoich potrzebach i marzeniach, o kapeluszu i ciupadze... Bez względu na to, czy je dostanie, czy nie. Musi wtedy czuć, że jest najważniejsze, cokolwiek by się nie działo. Jeśli każdemu dziecku z osobna nie poświęcę codziennie przynajmniej pół godziny, to one mi w oczach dziczeją i wtedy nie da się z nimi porozumieć – są naburmuszone, agresywne. Z drugiej strony jednak dzieci muszą być świadome, że rodzice mają swoje prawa. Dlatego około 20.30, kiedy bajki są już przeczytane, dzieci wiedzą, że mamy wtedy z mężem czas dla siebie. Jeśli każde z nich było w ciągu dnia dostrzeżone, to bez protestów kładą się spać.

Kolejna rzecz to atmosfera, w jakiej dzieci wzrastają. Przerażają mnie trochę powstające ostatnio szkoły i przedszkola dla bogatych, które mają kształcić, co gorsza, katolicką elitę (elitę czyli tzw. „lepszych gości"). Cała moja rodzina żyje wraz z mieszkańcami domów naszej wspólnoty, a do naszych ośrodków przychodzą matki z dziećmi, które są nieszczęśliwe, źle ubrane. Moje dzieci jedzą z nimi, bawią się z nimi, chodzą w takich samych ubraniach z darów. Potrzebny jest im jednak przykład dorosłych – jeśli zobaczą, że jestem w stanie dać komuś moją najlepszą sukienkę, to nie będą miały oporów przed dzieleniem się. Poprzez spotkanie z konkretną, nie abstrakcyjną biedą uczą się opieki nad słabszymi, ale też wymagań, ponieważ mają swoje codzienne obowiązki – muszą dbać o zabawki, bawić się samodzielnie. Należy przy tym pamiętać, aby dostały coś w zamian – naszą uwagę i choćby wybrane przez nas z mężem bajki na video (w telewizji pozwalamy dzieciom oglądać tylko dobranocki). Wtedy nie będą miały do nas żalu.

Jak każda matka miałam na początku wiele obaw. Ludzie, którzy do nas trafiają, nie są przecież aniołami, mają często wstrętne cechy charakteru, pochodzą z różnych środowisk, ciążą na nich przejścia z przeszłości. Mają jednak zawsze coś, co mogą z siebie dać – swoją fantazję, różne umiejętności, wartości. Dzięki kontaktom z tymi ludźmi moje dzieci mogą poznać świat w całej różnorodności – to już nie tylko szkoła i dom, ale prawie Mrożkowy przegląd ludzkich typów. Oczywiście bałam się reakcji dzieci, nie byłam pewna, co będą od naszych domowników przejmować. Kiedyś na przykład któryś z naszych mieszkańców sprzątał przed domem i sfrustrowany tym zajęciem „zasunął", że liście spadają i znowu mu tu k...a naleciało. Usłyszał to syn Tomaszek i przybiegł z tym do mnie. Wytłumaczyłam mu, że wujek ma smutną, zniszczoną i złą buzię, ponieważ doświadczył wiele złego i dlatego też nie potrafi się inaczej wyrażać. To go przekonało. Dzieci są zatem mądre i jak dotąd przejmują to, co najlepsze. Efekty są już widoczne. Kiedy odprowadzam Tomaszka do przedszkola i chcę kupić mu coś słodkiego, bo nie mogę kupić słodyczy dla całej piątki, on natychmiast wylicza, o kim jeszcze należy pamiętać. Jeśli nie stać mnie na kupno dla wszystkich, to on rezygnuje. Dzieci przyjęły też bez oporów adoptowanych rok temu Ewę i Ziutka, ponieważ już wcześniej się znały, razem mieszkały. Tomaszek uznał po prostu, że ma nowego braciszka i nie muszę mu nawet tłumaczyć, że to on wyszedł z mojego brzuszka, a Ziutek z innego.

Moje dzieci są jeszcze małe, ale w naszej wspólnocie we Francji żyją już ludzie dorośli, którzy w niej się wychowali, a teraz są na studiach, założyli rodziny. I okazuje się, że tych wychowanków nie pociągają pieniądze, kariery, choć oczywiście pilnie rozwijają swoje zdolności i wiedzę. Od dzieciństwa wyrastali wśród potrzebujących – bez telewizora, bez modnych ciuchów – i kiedy dorośli, nie zmienili trybu życia. Wydaje się więc, że jeśli pokazuje się i uzasadnia najważniejsze wartości – dobroć w stosunku do siebie i innych, szacunek i wyrozumiałość – a dzieci widzą praktykowanie tych wartości wokół siebie, to wówczas łatwo je przyjmują.

Opracowała Anna Tyczyńska

TAMARA URBANIEC-KWARCIŃSKA, wspólnie z S. Małgorzatą Chmielewską założyła w Polsce Wspólnotę Chleb Życia. Wraz z mężem należą do Wspólnoty i prowadzą noclegownię dla bezdomnych kobiet na Stawkach w Warszawie. Jest matką pięciorga dzieci i spodziewa się szóstego.

WYCHOWANIE DO PRZYSZŁOŚCI

Z PROFESOREM RENÉ VALETTE
ROZMAWIA STEFAN WILKANOWICZ

STEFAN WILKANOWICZ: *Wszelkie wychowanie musi brać pod uwagę konkretną sytuację kulturową. Otóż żyjemy w okresie przejściowym, po upadku komunizmu jako systemu oraz po załamaniu się dychotomicznego podziału świata. W tej sytuacji pojawiają się nowe problemy i zagrożenia. Niektórzy mówią o kryzysie, Ty mówisz o mutacji cywilizacyjnej. Na czym ona polega?*

RENÉ VALETTE: Sądzę, że trzeba odróżniać kryzys od mutacji. Kryzys jest zjawiskiem ostrym, ale raczej krótkotrwałym: wychodzi się z niego lub nie, powraca do zdrowia albo umiera. W 1929 roku mieliśmy ostry kryzys gospodarczy – siła nabywcza spadła o 30–40% – ale nie trwał on długo. Mutacja natomiast to coś innego, to proces głęboki i długotrwały, często niemal niezauważalny. Dopiero na końcu widać, że żyje się już w świecie głęboko różnym od poprzedniego. Ci, którzy odkrywali Amerykę, nie zdawali sobie sprawy, że rozpoczęła się nowa epoka w życiu ludzkości: powolna agonia średniowiecza, odmienne zjawiska w dziedzinie sztuki, filozofii, życia religijnego, gospodarki, nowe widzenie świata.

To, co dziś przeżywamy, również ma cechy mutacji. Pierwszy kryzys naftowy w 1973 roku nie był postrzegany jako głęboka zmiana, początek jakiejś istotnie nowej sytuacji. Giscard d'Estaing ogłosił wtedy we Francji 20–letni plan powrotu do pełnego zatrudnienia, co okazało się iluzją: po 23 latach bezrobocie utrzymuje się na podobnym poziomie. Ale przez cały ten okres Produkt Krajowy Brutto wzrastał, wydawało się zatem, że nie ma podstaw do niepokoju. Dopiero teraz widzimy, że zmiany te nie były tylko koniunkturalne.

Jakie są oznaki tej obecnej mutacji?

Odkrywamy, że nasza planeta jest globalną wioską, że jesteśmy coraz bardziej współzależni. Chmura po awarii w Czarnobylu wędrowała przez granice i już wiemy, że taka sytuacja może się powtórzyć, istnieje przecież kilkadziesiąt elektrowni tego typu. Coraz szybciej i łatwiej wędrują też informacje i obrazy. Także ludzie są coraz bardziej ruchliwi.

Czynnik drugi to przemiany demograficzne. Ludzkość potrzebowała dziesiątków tysięcy lat, aby osiągnąć liczbę trzech miliardów (w 1960 roku), ale na przyrost o następne trzy wystarczy jej lat 40. Otóż, podwojenie się ilości ludzi w ciągu 40 lat to zupełnie nowa faza w dziejach. Dawniej mieliśmy do czynienia z wysoką rozrodczością i wysoką śmiertelnością – stąd przyrost był powolny. Przewidujemy, że między rokiem 2050 a 2100 wszędzie dominować będzie niska rozrodczość i niska śmiertelność, zatem przyrost będzie znowu powolny. Do 2050 roku będzie on jednak wyjątkowo duży, bo śmiertelność wszędzie zmalała, a rozrodczość jest nadal wysoka, szczególnie w krajach Trzeciego Świata. Na przykład w Afryce przyrost wynosi 3% rocznie, co powoduje podwojenie się liczby ludności w ciągu 30 lat.

W tej sytuacji nakaz Księgi Rodzaju („Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną") należy przemyśleć na nowo. Dawniej trzeba było się rozmnażać, aby móc panować nad ziemią, dziś już nie potrzeba tylu ludzi, aby kontynuować dzieło stworzenia. Zmieniają się relacje między człowiekiem a naturą, a także między pokoleniem dzisiejszym a przyszłymi. To są zupełnie nowe zjawiska.

Trzeci skutek i wyraz mutacji to poszukiwanie sensu. Ludzie i społeczeństwa poszukują sensu, to znaczy drogi w radykalnie nowym świecie. Zmiany dotyczą także punktów odniesienia. Ludzie pytają: co ma nadawać kierunek i sens naszemu życiu? Gwałtownie rosną możliwości techniki. Nowe technologie mogą posłużyć wyzwoleniu człowieka, ale mogą także obrócić się przeciw niemu. Weźmy przykład genetyki – można już klonować zwierzęta, będzie można i człowieka. Do czego to doprowadzi? Nie wiemy też, jakie będą wszystkie skutki rozwoju komunikacji, technik informatycznych. Aby sprostać tym nowym wyzwaniom, człowiek powinien być „coraz bardziej człowiekiem", rosnąć w swoim człowieczeństwie – w swojej świętości.

A jakie perspektywy, zagrożenia i zadania wiążą się z tą „globalizacją" naszych problemów?

Globalizacja to zjawisko nieodwracalne, ale jest procesem, na który możemy wpływać. Analizując go, należy wziąć pod uwagę ogromną intensyfikację wymiany – zarówno dóbr i usług, jak kapitałów, technologii oraz informacji – a także podróże i migracje w stopniu dotąd niespotykanym. Przykład: program Windows 1995 został wylansowany jednocześnie w 140

krajach. Komputer to także zmiana stosunków między ludźmi. Uderza także skala wymiany dóbr kultury.

Bardzo głęboki kryzys realnego socjalizmu spowodował odejście od gospodarki skupionej – w ramach poszczególnych państw – bardziej na sobie niż na wymianie rynkowej. Dziś pełna wolność produkcji i wymiany stała się jedyną ideologią gospodarczą, odrzucającą zamaskowane na różne sposoby protekcjonizmy. Od końca wojny do 1990 roku świat był podzielony, wymiana między blokami ograniczona (zarówno ludzi, jak idei). Dziś przeszkody te zniknęły. Już niedługo cała Europa połączona będzie siecią bardzo szybkich pociągów i niewątpliwie wpłynie to na wymianę kulturalną i mentalność Europejczyków. A kapitały przekazuje się drogą elektroniczną w 1/1000 sekundy.

Już i u nas wejście w Internet staje się koniecznością – w przeciwnym razie wypadamy z obiegu informacji i poddajemy się marginalizacji...

Globalizacja czy planetaryzacja dokonuje się w kontekście liberalizmu gospodarczego. A tego typu gopodarka z zasady interesuje się tylko wypłacalnymi grupami ludności, tymi, którzy uczestniczą w rynku. Tu dodam, że niektórzy gorszą się sytuacją, w której wymaga się, aby ziemia leżała odłogiem, podczas gdy 800 milionów ludzi jest niedożywionych. Z punktu widzenia moralnego jest to rzeczywiście skandal, ale w obecnym systemie gospodarczym powiększenie powierzchni upraw w Europie wcale nie spowoduje lepszego wyżywienia w Azji czy Afryce – my będziemy mieli dalej nadmiar żywności, lecz będzie ona i tak za droga dla mieszkańców Trzeciego Świata.

Jak powiedziałem, gospodarka rynkowa ignoruje kraje – czy ich części – które nie mogą być nabywcami. Ten fakt ogranicza zresztą proces globalizacji, zawęża go do rynku wypłacalnych. Wiele krajów rozwija się, ale równocześnie wśród nich całe grupy są odrzucane, tracą możliwości rozwoju. Tego typu gospodarka jest maszyną do produkcji bogactwa, a jednocześnie narzędziem wykluczania słabszych. Najdobitniej określił to Michel Camdessus, dyrektor Międzynarodowego Funduszu Walutowego: „Gospodarka rynkowa jest konieczna, ponieważ nie wynaleziono niczego lepszego dla tworzenia bogactwa. Ale rynek jest całkowicie obojętny wobec osoby, rynkowe ustalanie się cen może więc być skazywaniem na śmierć."

Jak dużo jest tych słabych, którzy nie mają szans rozwoju?

Zapewne mniej niż 50 krajów ma szanse wejścia w światową gospodarkę rynkową, trochę więcej niż 50 nie ma tych szans, a przy pozostałej pięćdziesiątce trzeba postawić znak zapytania. Ale w tej pierwszej pięćdziesiątce będą grupy, które z niej nie skorzystają, raczej zmarginalizują się. Warto jeszcze dodać, że istnieją tu wielkie różnice między kontynen-

tami i poszczególnymi krajami. I tak na przykład w całej Afryce inwestuje się mniej niż 2% światowych prywatnych kapitałów, podobnie na Bliskim i Środkowym Wschodzie łącznie.

A jak to się przedstawia w krajach bogatych, na przykład we Francji?

We Francji mamy 12% bezrobotnych (czyli tych, którzy według danych z końca ubiegłego miesiąca poszukiwali pracy pełnoetatowej). Z tej statystyki wyłączeni są więc wszyscy ci, którzy jej nie szukają – bo są na przykład za starzy (osoby powyżej 55-57 roku życia nie są zobowiązane do jej szukania) albo przedłużają sobie studia, gdyż pracy nie znaleźli. Wyłączone są z niej również kobiety, które zajmują się dziećmi i chciałyby podjąć pracę, ale na jej otrzymanie nie mają szans, są zatem bezrobotne faktycznie, choć nie formalnie, oraz młodzi na stażach, kontraktach, zatrudnieni czasowo czy na części etatów. Zatem oficjalna statystyka bezrobocia nie oddaje rzeczywistości.

Ważniejszy byłby inny wskaźnik, a mianowicie „stopa niepewności" czy zagrożenia. Jest on znacznie trudniejszy do określenia – myślę, że oscyluje wokół 30%. Ci ludzie zagrożeni są wykluczeniem z normalnego życia społecznego czyli wielostronną degradacją. Od strony psychologiczno–moralnej zabezpieczeniem przed nią może być przede wszystkim rodzina, dalej zaś gęsta tkanka społeczna, grupy i stowarzyszenia. Ale brak tu rozwiązania ekonomiczno–społecznego.

W pamięci historycznej Francuzów panowało dotąd przekonanie, że życie ich dzieci będzie łatwiejsze. Dziś coraz częściej rodzice czy dziadkowie muszą pomagać dorosłym dzieciom i szerzy się przekonanie odwrotne – że życie następnego pokolenia będzie trudniejsze.

Liberałowie mówią, że gospodarka otwierająca się na rynek rozwija się, i jest to prawda w ujęciu globalnym. Na przykład Wietnam w ostatnich latach, kiedy wszedł na drogę „socjalistycznej gospodarki rynkowej", ma wysoką stopę wzrostu gospodarczego, podobnie jak Chiny. Są to kraje, które wyraźnie na tym korzystają, ale nie wszyscy obywatele mają w tym udział, dla niektórych oznacza to degradację. Wzrost Produktu Krajowego Brutto na głowę powoduje rozwarstwienie społeczeństwa. Musimy to brać pod uwagę i szukać jakiegoś rozwiązania. To jest wyzwanie dla dzisiejszego świata.

Jak na nie odpowiedzieć? Jak wychowywać ludzi? Wydaje mi się, że dominujące (lub najgłośniejsze) nurty współczesnej kultury działają przeciwnie, formują ludzi niezdolnych do podjęcia tego wyzwania.

Nie czuję się kompetentny w dziedzinie fachowej pedagogiki, ale spróbuję wskazać ogólne kierunki wychowania, choć muszę przyznać, że mam trudności z dokładnym ich określeniem. Najpierw powiedziałbym obra-

zowo, że nie należy człowieka „wstawiać w zbroję", ale dać mu kręgosłup, który będzie mu służył w czasach szybkich zmian. Przez całe wieki wychowanie nastawione było na przekazywanie wiedzy, tradycyjnych wartości i postaw. Było to zatem wychowanie do kontynuacji. Dziś jest odwrotnie – trzeba wychowywać do zmienności, w której człowiek nie powinien się zagubić, ale umieć zachować to, co istotne. Należy nadal kłaść nacisk na rozumiane dynamicznie zawodowe kompetencje, to znaczy na zdolność i szybkość uczenia się. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wychowanie powinno przygotowywać do całego życia, a nie tylko do pracy. Jeśli nie rozwijam się dzięki pracy, to przecież mogą na mój rozwój wpływać inne dziedziny życia. Bardzo jest dziś potrzebne wychowanie do miłości małżeńskiej, do odpowiedzialności za rodzinę. Wbrew pozorom młodzi odczuwają wielki głód życia rodzinnego wraz z jego bezpieczeństwem psychologicznym i uczuciowym.

A tymczasem ta rodzina przeżywa dziś kryzys...

Ona również podlega mutacji i może właśnie dlatego wartości rodzinne są tak bardzo pożądane. Tematem tegorocznego francuskiego Tygodnia Społecznego była *Nowa idea rodziny*, a w podtytule była mowa o rodzinie jako miejscu miłości i tworzenia więzi społecznej. Chodzi zatem o wychowanie do życia małżeńskiego, do miłości rodzicielskiej oraz, co bardzo ważne, do udziału w różnych formach życia społecznego. Dawniej źródłem więzi społecznej była wiara, wyznawana wspólnie i w podobny sposób. Lokalne społeczności spotykały się przy okazji wspólnych rytuałów – niedzielnej liturgii, chrztów, pierwszej komunii... W mojej rodzinnej wsi wszyscy, również niewierzący, spotykali się w niedzielę po mszy, wszyscy przychodzili na chrześcijańskie pogrzeby.

Więzi społeczne tworzyły się także dzięki pracy i związanym z nią rytuałom (obowiązującym na przykład przy podejmowaniu pierwszej pracy przez młodego człowieka). Pracę rozpoczynano i kończono o tej samej godzinie, licznie wstępowano do związków zawodowych, uczestniczono też zbiorowo w organizowanych przez przedsiębiorstwo formach życia społecznego. Kantyna, klub czy wspólny wypoczynek odgrywały dużą rolę. Dziś spora część ludzi nie ma pracy, a sama praca jest bardziej zindywidualizowana: często pracuje się w różnych godzinach albo we własnym domu. Praca nie tworzy już więzi, szukać więc trzeba innych czynników jednoczących. Od dwóch lat prowadzę grupę seminaryjną, która zastanawia się nad tym, co tworzy dziś więź społeczną. To zadanie musi podjąć między innymi szkoła, która powinna przygotowywać do działania w ramach stowarzyszeń.

Do moich uniwersyteckich obowiązków należy zajmowanie się formacją inżynierów w dziedzinie nauk społecznych, z czego wynikają moje kontakty z menadżerami przedsiębiorstw. Niedawno jeden z nich, reprezentujący duży koncern, powiedział mi – trochę żartem – że nigdy nie szuka

kandydatów do swojej firmy w pierwszej dziesiątce absolwentów, ci bowiem poświęcili za dużo czasu na studia, a za mało na udział w życiu społecznym. W pięciu uczelniach kształcących inżynierów, gdzie jestem odpowiedzialny za nauki społeczne, dyrektorzy wprowadzili nowy przedmiot: wejście w pracę stowarzyszeń.

Udział w pracy stowarzyszeń czy w pewnych formach społecznego współdziałania jest koniecznym elementem wychowania, każda bowiem organizacja pobudza aktywność i tworzy więź. W mojej rodzinnej wiosce czynnikiem ożywczym stała się na przykład młodzieżowa drużyna piłkarska. Ludzie zaczęli współpracować przy budowie boiska, przy wożeniu zawodników, utrzymaniu czystości, zapewnieniu napojów itd. Na początku rozmawiano o sporcie, dzieciach, a potem wielu innych sprawach – i tak odradzała się tkanka społeczna.

Kościół również powinien być miejscem tworzenia więzi i poczucia odpowiedzialności. Naucza przecież o powszechnym przeznaczeniu dóbr, preferencyjnej opcji na rzecz ubogich, prowadzi walkę o sprawiedliwość, głosi zasadę solidarności prowadzącej aż do przebaczenia i pojednania...

Socjologowie twierdzą jednak, że najskuteczniej wychowują nie głoszone zasady, lecz sposób funkcjonowania instytucji. Czy Kościół formuje dziś „egzystencjalnie" w tym duchu?

Ważne są zawsze trzy czynniki: idee, organizacja i osoby. Musi być pomiędzy nimi równowaga. Przyznaję, że Kościołowi trudno się dziś odnaleźć w tym podlegającym mutacji świecie i obawiam się, by nie powtórzyły się sytuacje z czasów poprzednich mutacji, kiedy przez zbyt długi okres nie dostrzegano ich.

Odpowiedzią na współczesny kryzys więzi może być program duszpasterski biskupów afrykańskich kładących nacisk na pojmowanie Kościoła jako rodziny Bożej i przekładających ten jego „rodzinny" charakter na struktury i sposób działania (wpólnoty podstawowe, rady różnych szczebli). Ale to jest Afryka z jej rodzinną kulturą – a u nas coraz bardziej szerzy się indywidualizm...

Sądzę, że stoimy wobec poważnego kryzysu w Kościele. Ale wiara mi mówi, że on z niego wyjdzie, chociaż, być może, będzie musiał przejść przez pustynię.

RENÉ VALETTE, ur. w 1939 r., prof. demografii i geopolityki, opiniodawca a często współautor programów rozwoju w różnych krajach Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej, były prezes Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement, prorektor Katolickiego Uniwersytetu w Lyonie. Ostatnio wydał: *Le catholicisme et la démographie* (Paris 1996).

(KRÓTKA) HISTORIA SUMIENIA

Ks. Wojciech Bartkowicz

Historia sumienia rozpoczyna się w newralgicznym dla człowieka momencie: pomiędzy „mogę" – odkryciem własnej wolności – a „chcę", które jest tejże wolności urzeczywistnieniem. Być może kiedyś ów proces przejścia od „mogę" do „chcę" polegał na prostym poddaniu się oczywistości: wśród tysiąca ścieżek Edenu najlepszą była bez wątpienia ta, po której przechadzał się akurat Bóg. Tak przynajmniej Księga Rodzaju zdaje się streszczać niepojęty dla nas stan, w którym wolność nie stanowi jeszcze problemu; jest raczej drogą niż rozstajem. Adam n i e w i e d z i a ł, ż e m a s u m i e n i e – nie bolało go, więc go nie znał. Raj w Adamie, Adam w raju. Jak długo to trwa?

Stan równowagi bywa stanem chwiejnym. Stan równowagi absolutnej bywa absolutnie chwiejny: nie trwa dłużej niż w momencie zerowym. Być może więc sam moment startu układu „mogę–chcę" jest ostatnią chwilą jego równowagi; tej, powtarzam, niepojętej dla nas równowagi wewnętrznej człowieka, harmonii ducha i ciała, rozumu i woli. Być może więc już pierwsze uderzenie serca naruszyło tę kosmiczną harmonię. I skończył się raj, bowiem jeśli w człowieku coś pęknie, to pęka wokół niego cały świat: przez pęknięcie w sercu Adama Eden niepostrzeżenie zmienia się w *lacrimarum vale*. Czy tak właśnie było? Czy Eden jest tylko wspomnieniem dzieciństwa Adama, jego snem po przebudzeniu (moralnym)? Nie wiem. Księga Rodzaju pozwala stan bezgrzeszności człowieka ująć w kategoriach antropologicznych, nie pozwala go jednak zlokalizować w czasie i przestrzeni. Jak tajemniczo wyglądał, tak tajemniczo się zakończył, pozostawiając w spadku p r o b l e m s u m i e n i a.

Pomiędzy „mogę" a „chcę" włącza się „powinienem". Człowiek odkrywa trzeci wymiar własnej egzystencji – trud wolności, nieoczywistość wyboru. Ścieżek nadal jest tysiąc, ale Boga na żadnej nie widać – co wybrać? W dodatku czas czyni z wolności torturę: „mogłem" tak wiele, ale t e r a z „muszę" tylko

jedno. Co powinienem? Skąd mam czerpać pewność tego wyboru? Czy ona w ogóle jest możliwa – jak głośno mogę do siebie powiedzieć „powinienem"?

„Mogę" – wynika z analizy rzeczywistości, jest afirmacją przestrzeni, w której funkcjonuję; „chcę" jest głosem wolności, która z całej dostępnej przestrzeni wybiera jeden kierunek; czyim głosem jest „powinienem"? Dochodzimy oto do istoty problematyki sumienia. Pytanie o sumienie człowieka jest bowiem ostatecznie pytaniem o źródło powinności moralnej, a więc o źródło owego tajemniczego ludzkiego „powinienem". To pytanie zrodziło także etykę.

Orthos logos

„Że (...) należy postępować zgodnie ze słuszną oceną [*orthos logos*], to jest pogląd powszechny, który przyjmijmy jako założenie" – proponuje Arystoteles.[1] Zgoda. Cóż to jednak jest ta słuszna ocena? Rozsądek – dopowie Filozof – rozum aplikujący regułę działania do konkretnej sytuacji, przed którą stoi człowiek. Nic dziwnego, że św. Tomasz o sumieniu wspomina właściwie tylko mimochodem. Dla niego problem sumienia to, tak naprawdę, problem rzetelności myślenia (ortologia) i – konsekwentnie – zestrojonego z nim działania (ortopraksja).

Czyżby więc sumienie było jedynie pseudonimem używanym przez rozum, gdy występuje on w roli autorytarnego *super ego*? Niezupełnie. Subtelna analiza aktu decyzyjnego dokonana przez Akwinatę wskazuje, że przebiega on podobnie do partii ping-ponga: rozum i wola podrzucają sobie problem, który z każdą zmianą strony staje się cięższy o kolejne dotknięcie sfery poznawczej czy dążeniowej. Przy całym schematyzmie tego opisu zawiera on w sobie niesłychanie ważną intuicję: decyzja moralna zawierająca rozpoznanie powinności nie dzieli człowieka – nie utrwala potencjalnie schizofrenicznej dychotomii pomiędzy poznawczym „mogę" a wolitywnym „chcę". Przeciwnie, proces decyzyjny stanowi raczej – przez swój zygzakowaty przebieg – zasadę wewnętrznej integracji człowieka. Jest jak nić, która przyciąga ku sobie obydwa brzegi rozdartego materiału, by go połączyć w żywą, egzystencjalną całość. Czyn przez swój fundament w moralnej decyzji człowieka jest więc zwornikiem osoby; sumienie zaś streszcza ów proces, w którym to zwieranie się osoby najgłębiej się dokonuje. Poprzez sumienie zatem osoba określa siebie w odniesieniu do tego, co nią nie jest, w odniesieniu do całej rzeczywistości, w której funkcjonuje – przyrodzonej i nadprzyrodzonej.

Grzech zaburza ten schemat. Oto rozpoznane w przestrzeni tego, co „mogę", konkretne „powinienem" odrzucam – w konsekwencji wyłonione w ten sposób „chcę" miast integrować, potwierdza wewnętrzne rozdarcie wynikłe z nieposłuszeństwa Edenu. Sprzeniewierzenie się sumieniu to jedyny dostępny dla człowieka bunt na skalę kosmiczną: wybieram non-sens rzeczywistości nad jej sens, wybieram śmierć (dezintegracja to wszak jej drugie imię) nad życie, które jest przecież uporczywym wysiłkiem scalania.

---

[1] *Etyka Nikomachejska*, 1103 b 32, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982.

Autos nomos

Epokę ortologicznej wizji sumienia zakończył, niemalże mimochodem, David Hume. Otóż przy okazji rozważań metodologicznych sformułował on zdanie kwestionujące jeden z fundamentów klasycznej metafizyki: zasadę przyczynowości. „Z tego, co »jest«, nie ma logicznego przejścia do tego, co »powinno być«." Niewiele przejęły się tym nauki doświadczalne (technologia to wszak projektowanie tego, c o b y ć p o w i n n o) – na gruncie etyki stanowisko Hume'a doprowadziło jednak do prawdziwej rewolucji. Skoro pomiędzy „jest" a „powinienem" istnieje nieprzekraczalna bariera logiczna, to etyka, która ma się zajmować powinnościami, musi się zdecydowanie metodologicznie odseparować od tych dziedzin wiedzy, które badają ludzkie *data*. Kant dostawił tutaj kropkę nad „i": logikę Hume'a uzupełnił własną epistemologią, która rzeczywistość „w sobie" uczyniła nieosiągalną dla ludzkiego poznania. Jeśli więc Hume stwierdził, że most pomiędzy światem powinności i tajemnicą istnienia nie nadaje się do przewożenia ciężkich ładunków wnioskowań etycznych, to Kant wysadził po prostu ten most w powietrze. Metafizyka i antropologia zostały na drugim brzegu. Etyka została sama.

Owa rewolucja w myśleniu dotknęła także sumienie. Do tej pory stało ono pomiędzy ludzką rzeczywistością i ludzką wolnością: „powinienem" wypływało z dynamizmu spotkania tego, co „jest", z tym, co „chcę". Teraz na placu boju pozostało wyłącznie „chcę", zmuszone do poszukiwania racji w sobie samym. Sumienie w tej pohume'owskiej optyce przypomina szeryfa w zagubionym na prerii miasteczku. Gdzieś tam może istnieje prawo, gdzieś tam być może człowiek jest w stanie oprzeć się na czymś (kimś?), co nie jest nim samym. Gdzieś tam – być może. Tu – ja jestem prawem; prawo to rodzi się we mnie i moją samotnością się uzasadnia. Sumienie nie jest „moje", jest mną samym. Przestało być o r t o l o g i ą, prawym myśleniem – wszak poza własnym rozumem nie mam dostępu do żadnej normy prawości – stało się s a m o–p o c z u c i e m. Sam jestem dla siebie ustawodawcą i sędzią, prokuratorem i adwokatem. S a m–n a–s a m.

„Sumienie jest świadomością, która sama w sobie jest obowiązkiem... jest to oceniająca samą siebie moralna władza sądzenia."[2] Zawile kluczy czasem myśl Kanta, lecz tu nie sposób odmówić jej jasności. Oto intuicja autonomii moralnej człowieka doprowadzona *ad limina*. Sumienie jak orientalny wąż połykający własny ogon. Czy to realistyczne ujęcie dramatu człowieka postawionego przed wyborem, czy może raczej pułapka – kolejna platońska jaskinia, tym razem o wymiarach ludzkiego serca? Chyba jedno i drugie. Z jednej strony ma owa Kantowska wizja walor intuicji przeciwstawiającej się upraszczaniu rzeczywistości moralnej człowieka; decyzji moralnej w prostym algorytmie o zdefiniowanych ściśle składowych wyrazić nie sposób. W środku ludzkiego „chcę" tkwi zawsze (oczywiście ilekroć jest to dążenie świadome) coś z tajemnicy Bożego c h c ę – w obliczu poważnej decyzji zawsze boleśnie przeżywamy dramat osamotnienia na dnie własnego serca: „wnętrze człowieka

[2] I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 223.

– serce jest niezgłębione" (Ps 64, 7). Ale – z drugiej strony – nawet otchłań definiuje się przez to, co nią nie jest. Gdy statek odpłynie daleko od brzegów, wówczas prawdy o swoim żeglowaniu bardziej szuka w niebie gwiaździstym nad sobą niż w sobie.

Koncepcja moralności, w której człowiek sam musi ufundować własne prawo (*autos nomos*), wydawała się odpowiadać ludzkości w wieku dojrzewania, w którym to kwestionuje się wszystkich i wszystko po to, by odnaleźć siebie. I rzeczywiście – w ciągu ostatnich dwóch stuleci myślało w ten sposób wystarczająco wielu ludzi, by ukształtować właściwie nowe oblicze cywilizacji zachodniej. Nie jest to epoka pary, atomu i informacji – to wszystko przytrafiło się zaledwie człowiekowi. By najgłębiej scharakteryzować nasze czasy, należałoby powiedzieć, że to epoka sumienia, które przestało być ortologiczne (prawo–myślne, słuszno–myślne), a stało się autologiczne (myślące–siebie), by wydać z siebie prawo własnego działania, by stać się autonomiczne. I była to w istocie największa rewolucja w czasach nowożytnych; wszak cywilizacja to bardziej ludzie niż ich wytwory.

Dramat sumienia pozostawionego samemu sobie polega jednak na tym, że autorytatywność jego sądów zakwestionowało życie. Otóż koncepcja sumienia autonomicznego miała u swych źródeł przekonanie o fundamentalnej dobroci i integralności organizmu moralnego człowieka, wbrew biblijnej wizji *corruptio principii*. Okazało się, że prawo oparte wyłącznie na moralnym poczuciu człowieka ma inklinację do przeradzania się w prawo zbrodnicze; że *autos–nomos*, czyli własne–prawo drugiego człowieka, zwielokrotnione w wyniku działania procedur demokratycznych, stać się może dla mnie *thanatos–nomos* – prawem–śmierci; że być może, jak napisała kiedyś Hannah Arendt: „ludzkość dojdzie całkiem demokratycznie do wniosku, że całość zyska, jeśli pewne jej części ulegną likwidacji".

Reakcją na to była Norymberga. Odezwał się atawizm ortologii: to w imię potępienia nie–słuszności (doskonale wyczuwanej nawet przez ludzi o minimalnej wrażliwości moralnej) posadzono na ławie oskarżonych tych, którzy „spełniali tylko swój obowiązek", a w każdym razie wykonywali polecenia demokratycznie wybranych i jurydycznie poprawnych twórców pewnej autonomicznej wizji człowieka i społeczeństwa. Otóż tych właśnie ludzi, odkładając na bok prawo międzynarodowe i procedurę karną, oskarżono i skazano. W obliczu katastrofy cywilizacyjnej natura (jak by jej nie definiować) znów stała się moralnie relewantna: ponieważ – uznano – zabijanie niewinnych nie leży w naturze człowieka, więc prawo sprzeciwiające się tej zasadzie nie obowiązuje.

Anomia

Cóż po Norymberdze? Sumienie oparte na prawym osądzie – przywołane *ad hoc* jako sposób na przywrócenie równowagi psychicznej światu zszokowanemu Holocaustem – powtórnie zamknięte zostało w gabinecie osobliwości, oskarżane o biologicyzm i inne przewinienia wobec stwórczej mocy człowieka. Z kolei autonomia skompromitowana została przez swoje *enfants*

terribles. Wchodzimy w gwałtowny kryzys zaufania do prawa: autonomia okazuje się niewystarczalna, heteronomia jest wciąż niemożliwa. Co zostaje? Anomia. Bez-prawie. Wielki post od wszelkiego prawa. Zakwestionowanie wszelkiego porządku, odrzucenie wszelkiej logiki – bo przecież żaden *logos*, żadna *theoria* nie sprawdziły się jako opis świata człowieka. Trzeba zatem raczej żyć, niż opisywać; raczej przeżywać, niż intelektualnie przeżuwać. Ponowoczesny świat przelicytował Kanta, okazał się bardziej od niego konsekwentny: nie wystarczy zakwestionowanie metafizyki jako takiej, trzeba jeszcze odrzucić etykę. To, co nazywa się postmodernistyczną etyką, wydaje się więc raczej protokołem z procesu, który etyce został wytoczony. Jest to proces o zasadność sądów powinnościowych, o to, czy człowiek w ogóle może do siebie powiedzieć „powinienem". Czy trzeba dodawać, że jest to proces przez etykę przegrany, zanim jeszcze się rozpoczął? Etyka, która przeszła proces metafizycznego rozbrojenia, nie ma się czym bronić. Jeśli człowieka postrzegamy jako uwikłanego we włóczęgę życia trampa, to cóż mu pozostaje, jak tylko oprzeć się na opornym i niesfornym *alter ego*? To ono wciąga człowieka w przygodę chwili: „Wzrok przestaje wędrować bez celu i ślizgać się po zamazanych i płynnych kształtach bez imienia, oczy spotykają inne oczy i zatrzymują się – i nagle pojawia się zaangażowanie, nie wiadomo skąd, a już z pewnością nie z uprzedniego zamiaru, pouczenia czy normy [podkr. WB]: pojawienie się zobowiązania jest tak samo zaskakujące, jak jego obecność jest majestatyczna i nie znosząca sprzeciwu."[3] Nie łudźmy się: choć pada tu słowo „zobowiązanie", nie ma ono jednak jakiegokolwiek związku z ludzkim „powinienem". Przejście od doświadczenia wolności (przez odkrycie w konkrecie życia owego „mogę") do podjęcia odpowiedzialności (przez świadome „chcę") zostało tu zastąpione przeżyciem „porywu/emocji/uczucia/namiętności"[4]. „Chcę" spada (bo przecież nie wspina się) na poziom „chce mi się". Sumienie zdemaskowane jako fałszywy prorok zostaje ostatecznie uniepotrzebnione.

? ? ?

Czy człowiek może żyć bez sumienia? Czy może funkcjonować nie próbując nawlekać doświadczeń swojego życia na nić metafizyki? Ośmielę się wątpić: przecież nawet z założenia ametafizyczny postmodernizm jest jakimś metafizykowaniem *à rebours*. *Metaphysicare necesse est* – ucieczka od poszukiwania sensu tego, co istnieje, byłaby chyba rezygnacją z owego *sapiens*, które każdy z nas nosi jako swoje drugie imię. Dlatego wydaje się, że to, co obecnie przeżywamy w dziejach ludzkiej myśli, stanowi raczej metafizyczną pauzę niż postmetafizyczną erę. Ponowoczesny człowiek przeżywa swoją lekkość bytu jako coraz bardziej nieznośną. Bo zaprawdę ciężko jest ślepcowi w lesie – tak ciężko, że zaczyna tęsknić za otwarciem oczu. Jeśli je otworzy, z kontaktu ze światem – rzecz jasna nie ocenzurowanym do empirii

[3] Z. Bauman, *O sposobach bycia razem*, w: *Trudna ponowoczesność*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 21.
[4] Tamże.

– znów narodzi się przeżycie „powinienem"; już nie jako intruza w świecie wolności, lecz jako sprzymierzeńca. To chyba jedyna szansa, jaka stoi przed sumieniem. I, oczywiście, przed człowiekiem.

KS. WOJCIECH BARTKOWICZ, ur. 1963, absolwent prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1993 kapłan archidiecezji warszawskiej. Doktorant KUL.

KOŚCIÓŁ I SUMIENIE

Z DZIEJÓW EDUKACJI WZAJEMNEJ

Ks. Jan Kracik

Po jednej stronie normy moralne – pewne, niewzruszone, obiektywe. Po drugiej sumienie – omylne, psujące się łatwo i do subiektywizmu skłonne. Co uzupełniwszy krytyką tego ostatniego, otrzymamy szablon większości kościelnych wypowiedzi na ów temat. Szablon wyraża część prawdy, a pretenduje do ogarniania całości. Stąd jego wysoka szkodliwość, typowa dla wszystkich symplifikacji, zaciemniających to, co usiłują wyjaśnić, i niszczących to, co chcą naprawiać. Półprawda przynosi straty zarówno normie jak sumieniu, gdyż deprecjacja rodzi deprecjację. Obie te instancje moralne dopełniają się, ich siła w równowadze, a próba uzyskania przewagi szkodzi obu stronom.

Im chętniej stróżowie norm obwiniają rzeczników sumienia o obronę samowoli, tym częściej sami podejrzewani są o chęć zawłaszczenia wolności. Przypisanie sobie nawzajem tak niecnych skłonności wzmaga obustronną nieufność i budzi chęć przejęcia cudzych funkcji. Zaczyna się silniejsze nadzorowanie sumienia z zewnątrz przez rozmienianie zasad na drobne wskazania szczegółowe, co po drugiej stronie wywołuje wybiórcze traktowanie owego bogactwa recept na życie. Wtedy zaś oskarżenia o subiektywizm lub dyktaturę stają się jeszcze głośniejsze, jeszcze lepiej „udokumentowane". Po którejś fazie eskalacji więź pęka. Ktoś odchodzi formalnie, ktoś emigruje wewnętrznie, pozostaje półobecny, selektywny. Nie do wszystkich prawd i przykazań boskich, a zwłaszcza kościelnych, przekonany. Półwierzący i ćwierćpraktykujący, albo odwrotnie. Coraz więcej takich.

Co ma dla nich do zaoferowania typowe kazanie lub list pasterski, poza pretensjami i niezbyt skądinąd odkrywczym wytykaniem niekonsekwencji? Raczej mało samarytańskiego pochylenia się nad poranionym i zagubionym sumieniem, niewiele opatrunków perswazji, rzadki ton afirmacji. I praktycznie nieobecne wyznanie, że nauczyciel sam jest ciągle uczniem, który nie wszystko wiedząc, do końca współwędruje wraz ze swym słuchaczem do coraz pełniejszego rozpoznawania wymagań Boga, czyli od subiektywnych pozostałości w stronę większego obiektywizmu.

Wzrastający rozziew między uznawanym deklaratywnie a osobistym systemem wartości, między ich oficjalną a prywatną wykładnią, stanowi jeden z symptomów kryzysu Kościoła. Biadania są tu zajęciem równie powszechnym, co bezproduktywnym, a nawet utrwalającym opisywany usilnie stan rzeczy. Wszelkie nauczanie, a pedagogika wiary w szczególności, to nie wyłącznie transmisja gotowych treści, lecz równoczesny proces ich ciągłego uczenia się wraz z przekazywaniem. Bo uczyć się można i bez nauczyciela, ale nauczyciel, który się nie uczy od coraz to nowych roczników i pokoleń, zamienia się w zdartą płytę gramofonową, której słucha się gwoli nastroju w szczególnych okolicznościach.

Tymczasem nauczający w Kościele, tak oficjalnie jak i potocznie, wykazują zadziwiająco nikłe zainteresowanie recepcją ich przekazu. Niezwykle rzadko, najwyżej na etapie dobrej katechezy, padają pytania w rodzaju: czy was to przekonało? było komunikatywne? co jeszcze budzi opory? jak je przełamać? jaki ważny dla was aspekt został pominięty? co przystaje do waszych życiowych doświadczeń? czy część opisowa moralnej rzeczywistości świata lub Kościoła nie była aby uproszczona, nazbyt pesymistyczna albo zbyt różowa? itd., itp. Zastanawiający się nad tym publicznie, sami od siebie, w prasie czy innych mediach, raczej nie zostają ulubieńcami autorów kazań czy listów pasterskich. Chyba że wypowiedzi ich składają się ze streszczeń, cytatów i zachwytów. Prywatne myśli słuchaczy, a te są ważne, odznaczają się większym zróżnicowaniem. Bez ich chętnego a pokornego wysłuchania, bez faworyzowania badań opinii, konsultowania psychologów, słowem – bez wielokształtnego wysiłku rozpoznawania stanu świadomości, rzeczywistej motywacji oraz stopnia akceptacji prawd i zasad wiary ich głoszenie będzie coraz bardziej namaszczonym pełnieniem misji z jednej strony, a częścią odświętnego, niekomunikatywnego rytuału z drugiej.

Poprawność doktrynalna przekazu nie gwarantuje ani jego pożądanego pojmowania, ani pełnej akceptacji, nie mówiąc już o wykonaniu wskazań. Kierkegaard jako jeden z pierwszych zauważył, że dla wielu nowoczesnych ludzi główny problem z chrześcijaństwem polega nie na braku informacji o jego nauce, lecz na trudności w doświadczeniu jej jako osobistej prawdy, której zakosztowanie budzi pragnienie zgłębiania. Wykazuje go rzeczywiście raczej skromny procent praktykujących. Czy jest to problem mniejszy niż sprawa ich frekwencji?

Dawno minął czas, w którym Kościół w Europie był niemal jedynym wychowawcą ludów. Sekularyzacja kultury nie oznacza wyrwania z niej wątków etycznych. Filmy Kieślowskiego z ich moralnym, choć nie konfesyjnym

przesłaniem pomogły w formowaniu sumień zarówno tym, którzy słuchają kazań, jak i tym, którzy na nich nie bywają. Gdy w mieszczańską moralność namiastek i pozorów zbyt słabo uderzała ambona, jej profetyczną rolę przejmowała nieraz sztuka i wielka literatura.

Budowanie moralnej osobowości zdolnej do coraz bardziej samodzielnych osądów w aplikowaniu etycznych zasad do realiów życia podszyte bywa w kościelnej praktyce obawą przed samostanowieniem norm moralnych. Obawa ta jest przeważnie większa niż realny wymiar tego niebezpieczeństwa. Autonomię moralną definiuje się zbyt chętnie jako autarkię zasad. Szczera troska pasterska miesza się tu ze starym paternalizmem, a obawa przed relatywizacją norm – z tradycyjną nieufnością duchownych do wzrostu samodzielności świeckich. Zbyt często zamiast uczyć korzystania z wolności i wybierania dobra, zamiast podawać kryteria, oferuje się gotowe rozwiązania. Bez zaufania trudno wspierać dojrzewanie sumień. Zdolność ludzi żyjących wiarą do wydawania trafnych ocen religijnych jest z reguły większa, niż przypuszcza wielu „fachowców". Doświadczeni i odpowiedzialni małżonkowie, lekarze, przedsiębiorcy, dziennikarze mogliby być traktowani w tym, co dotyczy moralnych aspektów ich życia czy zawodu, nie tylko jako adresaci wypowiedzi biskupów, teologów i kaznodziei, lecz przynajmniej jako źródło informacji, do którego sięga się dotąd nazbyt rzadko. Owe powstające przy biurku teksty byłyby wtedy o wiele bliższe życiu, gdyż wzbogacone refleksją wielu chrześcijan głębokiej wiary i wrażliwego sumienia.[1]

Kształtowanie kultury religijnej, której rdzeniem ma być sumienie, wymaga, by chrześcijańskie nauczanie postrzegane było jako życiowa pomoc, a nie przeszkoda. Niezbędne jest do tego szukanie trudnej harmonii między obiektywną i subiektywną stroną tej samej wartości moralnej.

Podstawowe prawdy i normy określające chrześcijańską tożsamość wyznawane i uznawane są w Kościele od początku. Coraz lepsze ich pojmowanie jest przecież procesem ciągłym. Niektóre prawdy doktrynalne zostały zdefiniowane jako zupełnie pewne dopiero po całych wiekach dojrzewania wiary mas i prowadzenia teologicznych dyskusji aż do momentu ogłoszenia dogmatu. Historia kościelnej intepretacji zasad moralnych jest jeszcze bardziej złożona, a wpływ na nią miały nie tylko odgórne rozstrzygnięcia, zastane rozwiązania filozoficzne, ale i uwarunkowania epoki czy masowa praktyka. W miarę instytucjonalizacji Kościoła zawężało się pole samodzielności sumienia. Władza duchowna, prawo i obyczaj wyręczały jednostkę w moralnych ocenach.

Wpisywanie się w ustrój społeczny (zwłaszcza feudalizm), nieuniknione liczenie się z mentalnością i stanem świadomości moralnej ludów oraz pozostałe potrzeby inkulturacji oddziałały mocno na kształt systemu kościelnych wymagań, czyli bieżącą aplikację norm podstawowych. Po wiekach, znów pod naciskiem historii, trzeba było wymieniać niejedno byłe prowizorium, które z upływem wieków zdołało okrzepnąć w nietykalnie jakoby ważną tradycję. Co rzadko odbywało się bezboleśnie, dopóki stare było „obiektywne", a nowe „subiektywne". Inicjatywa takiej erraty była przeważnie oddalona i przebijała się z trudem do kręgów decyzyjnych, nieraz bardzo długo i wielkim kosztem moralnym.

[1] G. Haeffner, *Ein Amt zu lehren*, „Stimmen der Zeit", Jh 120: 1995, s. 233–238.

Nigdy dość refleksji nad opłakanymi, bez względu na epokę, skutkami nazbyt pochopnego utożsamiania wszelkiego nauczania z obiektywizmem, a odmiennych przekonań z subiektywizmem. Ta prosta, choć z oczywistych względów niezbyt w Kościele rozpowszechniana prawda ma całkiem mocne podstawy teologiczne (w zgłębianiu Objawienia ma udział cała społeczność wierzących, Duch tchnie, kędy chce, a zakres nieomylności Magisterium określił dokładnie I Sobór Watykański). A o historyczne przykłady łatwo:

1) Wszelkie formy przymusu podczas chrystianizacji, akceptowane lub tolerowane długo przez zwierzchność kościelną. Obiektywna, bo Dekalogowa racja była wszak po stronie opierających się. Także po stronie sumienia Pawła Włodkowica, gdy w XV wieku pisał traktat odmawiający papieżowi i cesarzowi prawa nadawania komukolwiek ziem pogańskich, jakoby niczyich. 2) Nierzadko nazbyt pospieszne orzekanie o czyjejś herezji czy takież wpisywanie książek na indeks. 3) Spychanie na margines Kościoła jego proroków i reformatorów, by po wiekach, realizując ich myśl, przyznać im pośmiertnie rację, pośrednio wszakże, by nie stwierdzać wprost jej braku ongiś. Polityczne aspiracje papiestwa i fiskalizm Kurii Rzymskiej, jedna z przyczyn Reformacji, też miały za sobą „obiektywne" uzasadnienia nadwornych kanonistów, a przeciw sobie „subiektywną" opieszałość zwlekających z opłatami, łamaną karami kościelnymi. Sprawa sumienia Galileusza, sprawa jezuity Fryderyka Spee, który w XVII wieku swą *Księgą sumienia o procesach przeciw czarownicom* walczył samotnie w Niemczech przeciw krwawemu przesądowi, jakiemu hołdowali książęta i ich spowiednicy.

Albo inna sprawa ważna, gdyż masowa – dziesięciny. Oto miliony chłopów przez kilkaset lat – pouczane, że to istotna powinność chrześcijańska wynikająca z prawa boskiego – oddawać musiały część zbiorów i tak często dobrze już uposażonym duchownym. Na opornych nakładano ekskomunikę, tak krusząc sumienia zatwardziałych plebańskich dłużników.

W sprawach upominania się o prawa człowieka Kościół czynił w ciągu wieków dużo, ale też tyle zaniedbał, że w wiekach XVIII–XIX wyprzedzali go na niejednym odcinku jego przeciwnicy, budząc uśpione sumienia ludzi Kościoła. To Oświecenie ujęło się za tymi prawami, które „gruntują się na uznanej przez wszystkich godności człowieka, na równości i braterstwie ludzi. Obowiązek uznania tych praw ma powszechną naturę" – pisał Paweł VI. Ale wtedy, przed 200 laty i długo jeszcze później, Kościół związany z monarchiami i ustrojem stanowym zwalczał na wszelkie sposoby demokratyczne idee i dążenia. „Stanowisko Kościoła ostatnich dwu stuleci wobec praw człowieka zbyt często nacechowane było ociąganiem, protestami i zastrzeżeniami" – przyznaje papieska Komisja Iustitia et Pax.[2] Po drodze zraziło się do chrześcijaństwa wielu, których sumienia nie mogły się pogodzić z takim stanowiskiem Kościoła. Nie wszyscy dożyli Vaticanum II.

Czy w ślad za wezwaniem do kościelnego rachunku sumienia w *Tertio millennio adveniente* pojawi się większy, oficjalny dokument kościelny, który by otwarcie oddawał sprawiedliwość tym, co za swe sumienie cierpieli prze-

[2] Cyt. za: J. Piepke, *Die Frage der Menschenrechte im Amerika des 16. Jahrhunderts*, „Theologie der Gegenwart", Jh 33: 1990, s. 21.

śladowanie nie królewskie (tych dawno już kanonizowano), a eklezjalne właśnie? Anonimowym rzeszom prostych ludzi i wyprzedzającym rozwój katolicyzmu jednostkom. Za to, że zgodnie z najgłębszym, a jak się okazało – nie błędnym, przekonaniem swego sumienia mieli moralną odwagę sprzeciwiania się nie tylko złu czynów, ale i reguł.

Nie tylko więc sumienia bywają zdrowe lub chore. Normy też, jako że jedne drugim wielce nierówne, w ich randze i stopniu pewności, że przystają najlepiej do norm podstawowych i bezdyskusyjnych. Tych ostatnich pochodne oraz ich zmienne interpretacje rzadko eksponują swój wtórny i czasowy status. Usiłują go podnosić, prezentując się jako trwałe wcielenie owych pryncypiów. Aż kadencja minie.

Post, którego zakres i ranga wśród stawianych dziś katolikom wymagań zajmuje miejsce dość skromne, przez całe wieki znaczył bez porównania więcej. Przez sześć wielkopostnych, zimowych tygodni trzeba się było powstrzymać od mięsa w ogóle (w Polsce nadto od nabiału), ograniczając także ilość posiłków. Do tego dochodziły przez cały rok piątki i wigilie wielu świąt. Ta niezwykle dotkliwa ingerencja prawa religijnego w podstawowe potrzeby biologiczne przynosiła więcej szkody niż pożytku duchowego: uczyła ekspiacji i samoopanowania, ale nie samodzielnego wyboru. Objadano się przed i po okresie abstynencji (karnawał, święta). Ubodzy byli źle odżywieni, zamożni dogadzali sobie dobrą rybą, a kto mógł – pocieszał się trunkiem. Z ambon płynęły napomnienia, zbijanie zarzutów przeciw srogiej dyscyplinie postnej, ostrzeżenia przed nowymi jej zagrożeniami, na przykład w postaci dodawania mleka do kawy. Były i dyspensy, aż papieskie, udzielane a to możnym, a to wiernym dotkniętym wojennym wyniszczeniem, by mogli używać w poście nabiału. Tak ostra reglamentacja trybu odżywiania komplikowała proste dziś sprawy, zastępując naznaczone zaufaniem wezwanie do stosownej dla każdego formy pokuty mnożeniem przepisów, a pośrednio i grzechów. Na mocnym skupieniu na nich uwagi ucierpiały sprawy ważniejsze. Zupełnie jak u Izajasza (58, 3–7).[3]

Podnoszeniu wielu kościelnych wymagań do rangi prawa boskiego towarzyszyło w historii coraz to bardziej rozciągliwe pojmowanie grzechu ciężkiego. Ojcowie Kościoła i teologowie, od końca starożytności aż do wieku XIX, uważali za św. Augustynem, że większa część ludzkości pójdzie na potępienie. Krył się za tym skrajnie surowy obraz Boga, przeciążanie człowieka odpowiedzialnością, nadmierne oczekiwania wiązane z pedagogiką strachu. Wątek grzechu i piekła panował na ambonach, trwożąc, a z czasem znieczulając, jak wszelki nadmiar bodźców, sumienie grzesznika. Rzadkie stosowanie pozytywnego i łagodniejszego kursu wynikało z obaw, iż nadmierne ukazywanie boskiej łaskawości i miłosierdzia może rozzuchwalić słuchacza, czyli opóźnić poprawę i oddalić od obiektywnego pojmowania Boga. Dziś miary tegoż obiektywizmu wyraźnie się odwróciły.

Dzieje dyscypliny pokutnej w Kościele stanowią wymowny przykład wielostronnej ewolucji tej akurat domeny życia religijnego, która najbardziej dotykała sumienia, sprzyjając jego wychowaniu lub redukując jego funkcje. Był najpierw czas wieloletniego, nawet dożywotniego odsuwania od Eucharystii sprawców

[3] Por. J. Kracik, *Post po staropolsku*, „Nasza Przeszłość", t. 75, 1991, s. 65–90.

niektórych grzechów (zaparcie się wiary, zabójstwo, zdrada małżeńska), był potem wczesnośredniowieczny etap pokuty taryfowej, z wykazami przewidzianych za poszczególne grzechy postów, modlitw, jałmużn, czasu ich trwania i ilości. Uwzględnienie stanu sumienia, stopnia świadomości i dobrowolności było tu minimalne, grzech pojmowano zewnętrznie i legalistycznie. To nazbyt rachunkowe, odpersonalizowane a mechaniczne myślenie o winach, karach, pokutach i ich darowaniu pojawi się później w praktyce odpustów.

Ustanowienie przez IV Sobór Laterański w 1215 roku obowiązku corocznej spowiedzi wzmogło refleksję nad najbardziej subtelnym stykiem normy moralnej i sumienia. Sobór przypisał spowiednikowi rolę lekarza: „Winien być ostrożny i roztropny, aby z doświadczeniem i znajomością rzeczy nalewać »wina i oliwy« (Łk 10, 34) na rany zranionego, pilnie wglądając w okoliczności odnoszące się zarówno do grzeszącego, jak i grzechu, tak aby mógł roztropnie rozważyć, jaką dać mu radę i jaki przepisać środek dla jego uzdrowienia."

Sobór Trydencki w 1551 roku uchwalił nowe postanowienia dotyczące sakramentu pokuty. Jego uzdrawiający charakter został postawiony w cieniu aktu sądowniczego, a mowa oskarżycielsko–dochodzeniowa zastąpiła lecznicze pytania spowiednika. Krótka edukacja kandydatów do kapłaństwa w powstających dopiero po tym soborze seminariach skupiała się przede wszystkim na przygotowaniu do pracy w konfesjonale. Pod tym kątem pisane były podręczniki teologii moralnej, by uczyć formowania sumień, rozstrzygania złożonych problemów moralnych (kazusy), tego, o co pytać penitenta, by ocenić jego dyspozycję, jakość i ilość grzechów, gotowość poprawy; uczono oceniać zakres tych wymagań, przeprowadzać granicę między godziwym, dopuszczalnym i zakazanym, między grzechem ciężkim i lekkim. Sumienia wzięto pod lupę. „Moraliści, spowiednicy i penitenci znajdują się jakby w zamkniętym kole: prowadzi się czasem abstrakcyjne dyskusje mnożąc rodzaje grzechów, ich liczbę, okoliczności itd. Spowiedź świętokradzka i świętokradzka komunia stają się dwiema obsesjami życia, śmierci i zbawienia. Teologia pastoralna i misyjna ogniskują swoje zainteresowanie wokół spowiedzi świętokradzkiej, jej unikania i ewentualnego zadośćuczynienia, jakby nie było innych problemów duszpastersko–misyjnych. Do tego wszystkiego dochodzi jeszcze trzecie monstrum – skrupuły: wątpliwości, czy na spowiedzi powiedziałem wszystko? Czy z wystarczająco mocnym postanowieniem poprawy? Kościół tego okresu wydaje się iść w ślepą uliczkę dramatycznych wątpliwości w odpuszczaniu grzechów ciężkich, tak iż w pewnym momencie musiał skonstatować, iż uczynił zbawienie trudniejszym i bardziej niepokojącym, niż było w rzeczywistości."[4]

Skrupuły związane z grzechem śmiertelnym nie znane są w Kościele wschodnim, który nie rozróżnia między grzechem ciężkim i powszednim, nigdy nie zobowiązywał wiernych do szczegółowej spowiedzi i nie wprowadził nie kończących się analiz sumienia. Na Zachodzie skrupuły takie pojawiły się wraz z moralistami późnego średniowiecza – pisał Emmanuel Mounier.[5]

Teologowie ci spierali się o interpretację norm moralnych, balansując między nadmierną łagodnością (laksyzm) a rygoryzmem. Kontrowersje owe

[4] T. Rey–Mermet, *Teolog sumienia*, Wydawnictwo Homo Dei, Warszawa 1996, s. 46–49.
[5] Tamże, s. 47.

pokazują przecież jak niezwykle trudno jest nawet najbardziej kompetentnym ludziom uchwycić właściwą miarę czynów, maksymalnie zbliżoną do obiektywnej. Dla seminarzystów i duszpasterzy konkretną normą obiektywizującą ocenę sumień wiernych były zalecane przez władze kościelne podręczniki teologii moralnej. A były to przecież teksty tak różne, jak prace Franciszka Geneta czy Alfonsa Liguoriego.

Ten pierwszy na prośbę biskupa z Grenoble napisał i wydał w 1676 roku zarys teologii moralnej, propagowany potem przez kilku biskupów (wkrótce został nim i sam autor) jako remedium przeciw rozluźnionej moralności. Publikację krytykującą to dzieło za rygoryzm Święte Oficjum umieściło na Indeksie. Praca cieszyła się w Rzymie opinią solidnej, pewnej, przydatnej do poprawienia obyczajów. Wydawano ją kilkakrotnie w Paryżu i Wenecji, a duchowieństwu włoskiemu zalecało ją aż 160 synodów. Podręcznik uformował tysiące kapłanów, którzy surowym traktowaniem i nakładaniem ciężkich pokut mieli doprowadzać penitentów do żalu doskonałego i poprawy. Aż na 30 stronach tej księgi uczono księdza, kiedy i komu powinien odmówić rozgrzeszenia.

Jednym z ukształtowanych na dziele Geneta duchownych był wyświęcony w 1726 roku w Neapolu Alfons Liguori. Jego droga od wyuczonego rygoryzmu do roztropnej łagodności, odbywana wśród udręk, wątpliwości i skrupułów, owocowała pisaniem poprawianego całe życie w kolejnych wydaniach nowego podręcznika teologii moralnej. Tekst powstawał nie w trybie akademickim, lecz w nieustannej konfrontacji chrześcijańskich zasad z realiami życia. „Alfonsowi, będącemu w ustawicznym kontakcie z biednymi i cierpiącymi, rygoryzm teologiczny jawił się jako zaprzeczenie Ewangelii. (...) Surowa i rygorystyczna teologia pastoralna dotykała go osobiście, ponieważ wpychała w wieczną rozpacz tych, których traktowano jako »wyklętych ziemi«."[6]

Mała ilustracja takiej postawy. W pierwszej swej publikacji z zakresu teologii moralnej omówił Alfons sprawę odpuszczania grzechu złorzeczenia umarłym. To przyzwyczajenie panujące wśród chłopów apulijskich („niech będą przeklęci umarli") uważane było za bluźnierstwo i grzech śmiertelny, którego absolucję rezerwowali sobie niektórzy biskupi. Co delikatniejszych a przywykłych do powiedzenia wieśniaków przyprawiało to o wielkie wyrzuty sumienia i poczucie wiecznego odtrącenia. Podczas misji, prowadzonych i przez redemptorystów, klnącym tak chłopom udzielano rozgrzeszenia za pozwoleniem biskupa. Alfons był przeciwny równie srogiej sankcji z tak błahego powodu. Jego zdanie zyskało uznanie papieskie, grzech został przekwalifikowany na lekki i wykreślony z listy rezerwowanych. Tak oto oficjalne raz jeszcze zamieniło z prywatnym przymioty obiektywizmu i subiektywizmu! Wieśniacy zaś klęli odtąd ze znacznie lżejszym sumieniem niż ich praojcowie!

Poważniej zaś i ogólniej. Długoletnia praca Liguoriego na subtelniejszym, niż wielu sądzi, pograniczu normy i sumienia była wędrowaniem ku coraz pełniejszemu rozpoznawaniu prawdy. Były adwokat nie pozostawał pod wrażeniem autorytetów, nawet patrystycznych, lecz ciągle studiując i modląc się ważył argumenty. Przeciwnicy pytali, kim jest, „by ustanawiać prawa dla

[6] Tamże, s. 66–68, 77, 82.

innych i podawać się za mistrza? Cała starożytność się myliła? Tyle Kościołów żyło w iluzji? Tylu filozofów, teologów, biskupów nic nie rozumiało? On sam tylko, Alfons, pretenduje do tego, że posiadł całą mądrość i przenikliwość!" Nie pretendował. Odpowiadał, że ci wielcy doktorowie nie zajmowali się problemami Apulii. Powoływał się więc tylko na Tomasza i autorów potrydenckich, zwłaszcza współczesnych. Poznawszy nowe racje, potrafił zmienić swój sąd: „Wiele bowiem z opinii, które wydawały mi się początkowo solidne, uznałem później za nieprawdopodobne."

Osiągnięcie Liguoriego wysoko cenił współczesny mu papież Benedykt XIV, krytykowali zwolennicy skrajności: „Zdarza się dość często, że w mojej *Theologia moralis* nie wszystkim się podobam. Zapaleni zwolennicy surowości lub łagodności uważają mnie albo za zbyt surowego, albo też zbyt pobłażliwego. Za zbyt surowego – ponieważ odciąłem się od licznych i poważnych autorów. Zbyt pobłażliwego – gdyż przyjąłem opinie sprzyjające wolności."[7] Za tą ostatnią opowiedział się w dyskutowanej wówczas sprawie celów małżeństwa. Obowiązywało ciągle zdanie Augustyna, iż akt małżeński dopuszczalny jest tylko wtedy, gdy podejmuje się go w celu prokreacji. Alfons, nie godząc się z Augustynem i Tomaszem oraz tradycją wywodzącą się z prawa rzymskiego, powołał się na św. Pawła (1 Kor 7, 1–9) i uznał, że pierwszym celem współżycia jest wzmacnianie wiernej miłości, płodność zaś zajmuje drugie miejsce, a czasem może być nawet wykluczana z zamiarów, na przykład z powodu ubóstwa. Małżonkowie bowiem, wbrew rygorystom, nie powinni żyć w ciągłej obsesji grzechu. Papieskie nauczanie, wyrażone z czasem w encyklikach *Casti connubi* (1930) i *Humanae vitae* (1968), podtrzymało interpretację augustyńską.

Św. Alfons, patron moralistów, w centrum swej refleksji stawiał sumienie, a za pierwsze prawo osoby uznawał wolność w miłości, jako że Bóg sam jest Miłością. Obowiązek rozumnego szukania i pełnienia woli Bożej zaczyna się nie od snucia wniosków z idei i pryncypiów, lecz od konfrontacji konkretnej sytuacji z głębią sumienia. Liguori adaptował do chrześcijańskich potrzeb takie elementy oświeceniowej etyki obowiązku, jak myśl, że autonomicznym podmiotem etyki jest rozumny i wolny człowiek (co nie znaczy, że sam wymyśla jej zasady), że rozum winien oświecać działanie, kierując się dla coraz poprawniejszego osądu bardziej swym doświadczeniem niż autorytetem, ciągle skłonnym do arbitralności.[8]

Do czasów Oświecenia człowiek był w dużej mierze jak źdźbło trawy chylącej się z milionami podobnych sobie pod wiatrem grupowych nacisków, społecznych wzorców, zbiorowych wierzeń. Podsuwano mu gotowe rozwiązania typowych i o wiele mniej licznych niż dziś dylematów moralnych. Uruchomiony przez nową epokę proces usamodzielniania jednostki, jej upodmiotowienia, osłabiał rolę tradycji i autorytetów jako instancji normujących. Racjonalistyczno–wolnościowe myślenie, towarzyszące szybkiemu rozwojowi technicznych możliwości, wywołało z czasem, po etapie zachłyśnięcia się, potrzebę orientacji

[7] Tamże, s. 86–88, 98, 106, 112, 144–147.

[8] Tamże, s. 168–172; por. B. Häring, *Meine Erfahrung mit der Kirche*, Freiburg i. Br. 1989, s. 86.

w mnóstwie nowych sytuacji przyspieszonego nurtu egzystencji. Teologia moralna, usiłując sprostać temu wyzwaniu, szuka znów współczesnej odpowiedzi na nową postać odwiecznego pytania: gdzie leży punkt ciężkości problematyki moralnej?

Pierwsze z funkcjonujących rozwiązań to obiektywistyczny model etyki prawnej. Ukształtowany w XIX wieku w oparciu o statycznie i ahistorycznie pojmowane prawo naturalne, charakteryzuje się dedukcyjnym wyprowadzaniem konkretnych norm etycznych z porządku wpisanego przez Stwórcę w naturę. Tak uzyskane reguły moralne pojmowane są jako niezmienne i zawsze ważne. Zadaniem sumienia jednostkowego jest zastosowanie odpowiedniej reguły w konkretnej sytuacji. Akwinata widział konstytutywny i niezmienny rdzeń prawa naturalnego jedynie w ustanowionym przez Boga świetle rozumu. Dodanie do tego obiektywnych zasad moralności, wyrażających racjonalny porządek dobra i zła, zamyka furtkę subiektywizmowi ocen owego rozumu. Wtedy kłamstwo pozostanie kłamstwem, a nie stanie się czymś dobrym dla dobrego celu, choćby największego. Obiektywistyczna etyka prawna jest prostolinijna. Każdemu przypisuje, co ma czynić, czego unikać, daje pewność i jednoznaczność.

Na ile jednak odpowiada moralnej rzeczywistości? – pytają inni. Czy da się cały porządek dobra i zła raz na zawsze, nie patrząc na różnorodność okoliczności, zamknąć w obiektywne reguły? Czyż towarzyszący rozwojowi cywilizacyjnemu wzrost stopnia komplikacji moralnej nie wymaga uwzględniania po kilka zderzających się w różnych konfiguracjach racji? Czy da się więc z góry uregulować w bezkonfliktowy sposób zmieniające się sytuacje? I czy szczegółowość upowszechnianych usilnie w jednej dziedzinie reguł nie powoduje daltonizmu w pozostałych obszarach życia? Dając piętnowaną w Nowym Testamencie postawę faryzeizmu? Można przecież i po to zachowywać łatwiejsze w swym konkrecie i wymierne normy szczegółowe, by nie zmagać się w sumieniu z bardziej podstawowymi. Zachować literę dyspensując się od ducha. Z paciorkiem zamiast modlenia się, datkiem jako namiastką rzeczywistego miłosierdzia, książeczkowym rachunkiem sumienia, by nie spojrzeć w jego głębię.

Czy zamknięty system etyczno–prawny jest w stanie ogarnąć dynamikę i złożoność współczesnego świata? Wszak model ten nie uwzględnia wystarczająco ani wszystkich norm dotyczących konkretnej sytuacji, ani historycznych przemian wartości. Ale tradycyjna teologia moralna na tyle świadoma była realnej konfliktowości etycznych sytuacji, iż rozwinęła naukę o działaniu z podwójnym skutkiem oraz zasadę mniejszego zła. Próżno jednak szukać o nich wzmianki w Katechizmie Kościoła Katolickiego, utrzymanym oczywiście w omawianym nurcie obiektywistycznym. Nie wspomina się tam o możliwości zderzania się norm w konkrecie sytuacji wymykających się prostej jednoznaczności obiektywnych reguł, a więc i o rozwiązywaniu owych komplikacji wedle zasady o podwójnym skutku i zasady mniejszego zła. Katechizm zda się przeceniać możliwość każdorazowego określenia moralnych walorów ludzkich działań przy pomocy ogólnych norm i pryncypiów. Ciągle są i będą w życiu sytuacje, w których zderzać się będą co najmniej dwa przeciwstawne

wymagania.[9] W których mało pomoże nawet dobra znajomość kodeksu moralnego, a człowiek sam musi zdecydować, co ważniejsze. I nigdzie nie jest powiedziane, że moralista rozstrzygnie to uczciwiej, rzetelniej, sumienniej niż prosty człowiek.

Model obiektywnych reguł etyki skupionej na ustalaniu granic to nie tylko skłonność do upraszczania skomplikowanych sytuacji domagających się równie niejednorodnych odpowiedzi, lecz także zagrożenie moralnym spłyceniem i zubożeniem. Autorytatywny model etyki dostarcza pewnych kryteriów rozróżniania dobra od zła i odciąża w ten sposób jednostkę od ciężaru podejmowania decyzji sumienia na własną odpowiedzialność. Który to piękny, dziecięcy etap edukacji moralnej przedłuża się często do grobowej deski. Prowadzenie za rękę jak najdłużej i kogo się tylko da duszpasterz nazywa poczuciem odpowiedzialności. Wielu wiernym odpowiada to jednak: ktoś za nich myśli, wytycza, zwalnia z wysiłku analiz i rozstrzygania. Wolą gotowe reguły, na które mogą sobie jeszcze w wolnych chwilach ponarzekać, że takie gotowe właśnie.

Powiedzmy, że ograniczającym się do regulaminów postępowania, wywiedzionych z etycznych pryncypiów, grozi często bezduszny legalizm zawężonego do przepisów sumienia. Lecz czyż deklarującym prymat tegoż sumienia nie zagraża coś gorszego: subiektywizm indywidualistów?! – powiadają przekonani do etyki obiektywnej. Na co replikują ci od sumienia: – Przesadne obawy, nadmiar podejrzliwości. Bo chociaż jednostka myli się znacznie częściej niż religijni stróżowie norm sprawdzonych, to przecież i oni rozpoczynali od czyjejś, indywidualnej czy grupowej interpretacji owych zasad. Czy zawsze najlepszej, jedynie możliwej, do końca trafnej? Jeśli to realizacyjne odchylenie, nierzadko rosnące przez wieki, pomnożyć przez miliony dotkniętych nim osób, to jak się mają do tego skutki błędu jednostki? Czyż nie powinno to wpłynąć na pełniejsze pojednanie autorytetu i sumienia w ich pokornym współwędrowaniu ku prawdzie–zawsze–większej? Wtedy znaczna część starego sporu okaże się teoretyczna, biurkowa. Weryfikuje go wszak życie. „Poznacie ich po owocach."

Ci od obiektywnych norm, głoszonych i często recytowanych, liczą się przecież z nimi do jakiegoś stopnia, przeważnie znacznie niższego niż deklarowany. Różnica między tymi stopniami zwie się grzechem. Nie ma bardziej subiektywnego, bo samowolnego, traktowania owych norm obiektywnych niż ich łamanie. Zaś owi, co powołują się wpierw na sumienie – czyż to sami relatywiści, cynicy, osobnicy bez moralnych hamulców? Coś się tam w końcu kołacze w tych sumieniach nałogowo subiektywnych, czyż nie? To właśnie owo coś obiektywnego, jakiś pion czy busola. Jest, wskazuje, obraca w czyn. „Po owocach." Zaiste, nie po słowach, przeciwstawnych określeniach, etykietach, co z czasem opadną jak liście.

KS. JAN KRACIK, ur. 1941, profesor historii Kościoła PAT. Autor kilku książek, systematycznie publikuje recenzje i szkice w „Tygodniku Powszechnym", „Znaku" oraz czasopismach historycznych.

[9] H. G. Gruber, *Haltung oder Handlung? Zur Bestimmung des Sittlichen im Spannungsfeld von subjektiven und objektiven Gehalten*, „Theologie der Gegenwart", Jh 36: 1993, s. 287–292.

PYTANIE O INSPIRACJĘ

Bohdan Pociej

12 października 1996 w Muzeum im. Anny i Jarosława Iwaszkiewiczów (Stawisko–Podkowa Leśna) odbyły się – z cyklu *Dźwięk – Słowo – Obraz – Myśl* – dwa bardzo interesujące spotkania (zorganizowane przez Sekcję Muzykologów ZKP i Stowarzyszenie „Ogród Sztuk i Nauk" w Podkowie Leśnej). Pierwsze z udziałem: Włodzimierza Borowskiego (artysta plastyk), Zygmunta Krauzego (kompozytor, pianista), Ryszarda Stanisławskiego (historyk sztuki, dyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi); drugie – z udziałem Jarosława Marka Rymkiewicza (pisarz, krytyk, historyk literatury), Pawła Szymańskiego (kompozytor) i niżej podpisanego. Mówiono o związkach między sztukami, inspiracjach, stosunku do tradycji, kryzysie recepcji współczesnej twórczości artystycznej. Dyskutowano, spierano się nieraz żywo i gorąco – jako że problemy były na czasie, kwestie wręcz palące.

Mnie tutaj frapuje problem inspiracji. Ostatnimi czasy sporo się o niej mówiło i pisało w kręgu muzyko–graficznym (konferencja muzykologiczna poświęcona inspiracjom – w tymże Stawisku – w 1993; tom wydanych z niej materiałów).

Temat inspiracji nęci, fascynuje, wciąga; skłania do roztrząsań, dociekań, spekulacji. Co może inspirować muzykę? Co mogło ją inspirować w jej przeszłości? Co ją inspiruje dzisiaj? I co to w ogóle znaczy „inspirować"? Zwykło się w języku polskim utożsamiać inspirację z natchnieniem; zachęcają do tego inne języki: łacina, francuski, niemiecki, angielski. W *Słowniku wyrazów obcych* Władysława Kopalińskiego (nowe wydanie) czytam: „Inspiracja – natchnienie, pomysł, wpływ; poddawanie, podsuwanie myśli, pomysłu, sugestia." A w *Słowniku terminów literackich*: „Natchnienie – szczególny stan (napięcia i podniecenia, a nawet opętania i szału) umysłu twórcy, uważany za przyczynę sprawczą aktu twórczego. (...) Inna nazwa: inspiracja."

Ja jednak tych dwóch wyrazów (pojęć) całkiem nie utożsamiam i przyjmuję

– dla siebie – pewną dystynkcję między importowaną z łaciny „inspiracją" a rdzennie polskim i jakże pięknym „natchnieniem" (od: oddech, tchnienie).

O inspiracji jako natchnieniu trudno jest mówić nie wpadając w banały i komunały; trudno jest pisać o czymś tak prostym i oczywistym jak natchnienie. W akcie kreacji artystycznej, w procesie twórczym zdaje się ono wprost niezbędne. W szczególności muzyka ludziom nieświadomym jej myślowego, intelektualnego podłoża wydaje się owocem czystego natchnienia; muzyka w swej niematerialnej płynności i ulotności swego tworzywa. Jej twórcy i odtwórcy o natchnieniu wypowiadają się skąpo, jakkolwiek przyjmują jego działanie za konieczne. Najwięksi geniusze muzyczni o natchnieniu zgoła milczą lub przyznają, że nic sensownego o nim powiedzieć nie mogą. My, słuchacze, perceptorzy, badacze i „tłumacze" muzyki, natchnienie po prostu wyczuwamy: w napięciu frazy i formy, w wyrazistości melodii, w wymowności dźwiękowej narracji, w intensywności piękna muzycznego. W ten sposób czujemy natchnienie zwłaszcza w muzyce doby nowożytnej – po roku 1600; i odróżniamy muzykę prawdziwie natchnioną od tylko wypracowanej (choć w naszym stuleciu i to rozróżnienie staje się nieraz trudne i wprost niemożliwe). Ja skłonny byłbym raczej utożsamiać natchnienie z siłą twórczą, mocniej lub słabiej działającą.

O inspiracji natomiast – odróżnianej od „czystego" natchnienia – pisać można, mimo piętrzących się trudności, i zajmować się nią warto, choćby dla lepszego zrozumienia muzyki. A pojmuję inspirację następująco.

Coś, co w istotny sposób wpływa na akt twórczy i proces kompozytorski; daje mu bodziec, „popęd", impuls, określa kierunek; i w konsekwencji wpływa na kształt utworu muzycznego. Coś, co przychodzi z zewnątrz, co jest wobec powstającej muzyki transcendentne (choćby to i była muzyka tego samego kompozytora). Pytanie o inspirację – pytanie r o m a n t y c z n e, gdyż dopiero w XIX wieku, i w odniesieniu do powstającej wówczas muzyki, sformułowane być mogło – jest więc równoznaczne z pytaniem (pozostańmy w tym szkicu na poziomie arcydzieł) o to, dlaczego w takim a takim kształcie zaistniały: *Sztuka fugi* Bacha, *Symfonia g–moll* Mozarta, *Kwartet cis–moll* op. 131 Beethovena, *Ballada f–moll* Chopina, *IV Symfonia* Brahmsa, *Pieśń o ziemi* Mahlera... Co pochodzącego z zewnątrz muzyki skłonić czy zainspirować mogło kompozytorów do napisania takich arcydzieł? Pytania ekscytujące; ale na pierwszy rzut oka nieco jakby dyletanckie i podszyte „niezdrową" ciekawością, podobną do zainteresowania cudzą, intymną, nie przeznaczoną do druku korespondencją sławnych zwłaszcza twórców. Tak bywa, kiedy istotne pytanie o inspirację sprowadzimy do trywialnie–dziennikarskiego: co Pana/Panią skłoniło (tj. inspirowało) do napisania tego utworu?

Jednak nie o to przecież chodzi.

Załóżmy więc, że nam, piszącym o muzyce, jej analitykom, historykom, tłumaczom, hermeneutom chodzi o coś więcej niż o banalną odpowiedź na trywialne pytanie; powiedzmy, że mierzymy wyżej. Przypuśćmy też, że ktoś pisze książkę *O istocie inspiracji w muzyce*, z podtytułem *Rola inspiracji w procesie twórczym*; książkę poważną, rzetelną w wykorzystywaniu materiałów, gruntowną w potraktowaniu tematu, dobrze udokumentowaną, opartą na

wiarygodnych źródłach, na wnikliwym odczytaniu świadectw: listów, relacji, zapisków. Książkę równie uczoną co natchnioną (podobną tej, jaką dał nam niedawno Ryszard Przybylski, rewelacyjnie ukazując osobowość Chopina w świetle – głównie – jego listów). Powiedzmy, że będzie to książka o podwójnej orientacji: w dociekliwości istoty swego tematu – fenomenologiczna, a zarazem historyczna – w ujęciu dziejów inspiracji (wewnątrz historii muzyki). Założywszy to wszystko, spytajmy, w jakiej sytuacji znajdzie się nasz autor jako poważny badacz problemów isnpiracji? Otóż musi on sobie uświadomić, że zajmując się szczególną rolą inspiracji w procesie komponowania muzyki, poruszać się zawsze będzie po gruncie niepewnym, podmytym i grząskim. Na niewiele się przyda źródłowe i dokumentarne, solidne i pieczołowite „podbudowywanie" i „umacnianie" tego gruntu. Nasz autor koniec końców zdany będzie na d o m n i e m a n i a; ponieważ dokumentom słownym – relacjom, wyznaniom, także tytułom czy programom utworów – nigdy nie można zawierzyć całkowicie. Pozostają więc hipotezy i konfrontacje: tego, czego się można dowiedzieć o muzyce z relacji słownych, z tym, co mówi muzyka sama, bezsłownym językiem swoich struktur dźwiękowych.

I w tym właśnie konfrontowaniu tkwi sedno sprawy. Albowiem to drugie świadectwo – muzyki samej – jest ważniejsze od wszystkich informacji słownych na temat inspiracji (co nie znaczy, że tamte dane nie wnoszą nic zgoła do badań nad rolą i istotą inspiracji; są one tylko drugorzędne).

Poczynając od muzyki romantycznej w XIX wieku, kiedy to problem inspiracji „transcendentnej" w muzyce naprawdę zaistniał – bowiem u kompozytorów dojrzała świadomość i samowiedza tego, że pisana przez nich muzyka może być inspirowana – narastającą mnogość i różność informacji traktować trzeba *cum grano salis*, krytycznie i sceptycznie; tym bardziej, że słowa mogą nas tu, bezwiednie bądź celowo, zwodzić... (choć na dobrą sprawę to zwodzenie zaczyna się dopiero w naszym wieku, przykładem – Strawiński; kompozytorzy epoki romantyzmu są na to jeszcze za prostoduszni). Szukając tedy źródeł inspiracji dla muzyki XIX wieku, owych sekretnych impulsów, które (być może) muzykę do życia powołały, ukrytych motorów, które dźwięki niegdyś poruszyły, strukturując je i doprowadzając do pełni formy – wsłuchujemy się najpierw w muzykę, możliwie najuważniej; staramy się zrozumieć jej bezsłowną mowę. (Przede wszystkim mowę arcydzieł, gdyż na nich opiera się, z nich się wywodzi język każdej sztuki; a następnie przechodzimy do utworów średniej miary.) To ona, muzyka sama, winna nam przede wszystkim mówić o tym, z czego powstała:

– z intensywnego życia uczuć – miłości po prostu;

– z impulsów (czy uczuć) metafizycznych;

– z doświadczenia religijnego, religijnych przeżyć i doznań (a religia – sfera życia religijnego – była wszak oczywistym i pierwszym źródłem inspiracji muzyki dawnych epok aż po wiek XVIII);

– z oczarowań Naturą, fascynacji literaturą, urzeczenia malarstwem, poddania się urokom poezji;

– z wsłuchiwania się w muzykę – cudzą lub własną, współczesną i dawną;

– z różnych nieprzewidzianych i przypadkowych drobnych, ulotnych doznań – impulsów rzeczywistości dnia codziennego...

Jestem o tym głęboko przekonany, że muzyka arcydzieł Schuberta, Schumanna, Chopina, Liszta, Brucknera, Brahmsa, Mahlera swoją bezsłowną mową może nam wskazać zasadnicze źródła swoich inspiracji; i to ona, w pierwszym rzędzie, potrafi odpowiedzieć na pytanie o inspirację.

Doniosłość i waga tego pytania na tym głównie polega, że sięgamy nim do źródeł aktu kreacyjnego, pytamy o istotny początek procesu twórczego; a tym samym dotykamy domniemanych przyczyn powstania dzieła. Podkreślam: zawsze domniemanych. Albowiem kreacja artystyczna jest w swej istocie tajemnicą, a tajemnicy, nie poddającej się racjonalnemu (pojęciowemu) poznaniu, można się jedynie domniemywać (słowami).

„Wyłoniłem z mroku ogród oderwany od przyczyny." W tym jednym wersie swego *Pana Błyszczyńskiego* Bolesław Leśmian określił sedno aktu kreacji w sztuce: oderwanie od przyczyny. A nas, nieporadnych tłumaczy sztuki, skazał na trud domniemywania się tych przyczyn (wiązania tego, co oderwane?).

Muzyka, z racji swojej płynnej konsystencji, ciągle nam się jakby wymyka w słuchaniu; nie przystaje do słów, którymi chcemy ją nazwać, pojęć, jakimi pragniemy ją określić.

Lecz przecież, z drugiej strony, z tych samych powodów, muzyka swoją płynną strukturą i ruchomą formą, i swoją zdolnością do przenikania nas na wskroś, może nam – ona najbardziej z wszystkich sztuk – udzielić iluminacji, poruszając naszą intuicję: czułość wewnętrzną na źródła inspiracji, tego tajemniczego impulsu, z którego poczyna się sztuka. Trzeba się jedynie na muzykę prawdziwie otworzyć, dosłuchiwać jej metafizycznego przesłania...

BOHDAN POCIEJ, ur. 1933, muzykolog, krytyk muzyczny. Wydał m.in. *Klawesyniści francuscy* (1969), *Bach – muzyka i wielkość* (1972), *Idea – dźwięk – forma* (1972), *Lutosławski a wartość muzyki* (1976), *Szkice z późnego romantyzmu* (1978), *Mahler* (1993).

NOWOŚCI WYDAWNICTWA znak

Seria: Lektury

George Byron, GIAUR
Henryk Sienkiewicz, NOWELE
Stefan Żeromski, SYZYFOWE PRACE

Wszystkie książki serii zawierają przystępnie napisane życiorysy autorów oraz przypisy dostosowane do potrzeb i poziomu wiedzy młodego czytelnika.

INTELEKTUALISTA W XX WIEKU

Nicola Chiaromonte, GRANICE DUSZY,
przełożył Stanisław Kasprzysiak[1],
wybór i opracowanie Stanisław Kasprzysiak i Piotr Kłoczowski,
Czytelnik, Warszawa 1996

Otrzymaliśmy książkę dużej klasy: zbiór esejów Nicola Chiaromonte, włoskiego filozofa i eseisty zmarłego w roku 1972. Wyobrażam sobie, że w swoim kraju był postacią mało znaną, znajdującą oddźwięk jedynie w małym kręgu intelektualistów. W języku polskim jego nazwisko mogło nie umknąć uważnemu czytelnikowi już w roku śmierci, odnotowanej i uczczonej przez Gustawa Herlinga-Grudzińskiego w *Dzienniku pisanym nocą* (1972) i przez Wojciecha Karpińskiego w miesięczniku „Twórczość" (1973); Karpiński przetłumaczył też esej *O faszyzmie* dla „Więzi" oraz opublikował w „Zeszytach Literackich" (1986) szkic o jego autorze zaopatrzony w krótki wybór refleksji-notatek Chiaromontego. (Ten sam tekst posłużył jako wstęp do pośmiertnego wydania notatek we Włoszech.) Książka, którą dostajemy w tej chwili, ma, przynajmniej teoretycznie, teren nieco przygotowany, czytelnik polski może kojarzyć nazwisko autora z działalnością antyfaszystowską, długą emigracją i z sylwetką intelektualnego nonkonformisty. Zbiór esejów *Granice duszy* pozwala zaspokoić ciekawość poruszoną przez postać, w której od razu wyczuwamy wyjątkową powagę myślenia. Tym bardziej, że dorobek Chiaromontego jest nieduży, a oddziaływanie, można powiedzieć, konfidencjonalne w jego kraju.

Biografia Nicola Chiaromonte naznaczona jest złem wieku: w roku 1934, mając dwadzieścia dziewięć lat, porzuca Włochy, emigruje do Francji, współpracuje z grupą braci Rossellich, bierze udział w wojnie hiszpańskiej w eskadrze lotniczej André Malraux. Po klęsce republikanów wraca do Paryża, skąd musi uchodzić po wkroczeniu Niemców. W 1941, po utracie żony zmarłej podczas

[1] W tym starannym i nawet finezyjnym tłumaczeniu trafiamy naraz na translacyjne monstrum: okazuje się, że Caffi i Chiaromonte są „neoiluministami" (s. 389)!

ucieczki z Paryża, dostaje się – *via* Algier – do Stanów Zjednoczonych, gdzie zdobywa przyjaźń i uznanie lewicowych intelektualistów nowojorskich, pisuje w ich czasopismach – Mary McCarthy nazwie go później „mistrzem" całego ich środowiska. Jego więzi z tym ostatnim stają się tak mocne, że po zakończeniu wojny waha się, czy nie zostać na miejscu i pisać po angielsku. Decyduje się jednak na powrót w 1948 – ale nie do Włoch, lecz do Francji. Zastanawiająca decyzja. Minęło 14 lat, odkąd opuścił faszystowskie Włochy, zdeprawowane i ogłupiałe, przez które potem przetoczyła się wojna, przeżył zajęcie przez wojska anglo–amerykańskie, instalowanie nowego ustroju. Śledząc wydarzenia, wiedział o sukcesach włoskiej partii komunistycznej, o inteligencji owładniętej ideologią marksizmu–leninizmu (we Francji nie było pod tym względem lepiej). Nie spieszył się do konfrontacji z ojczyzną, może lękał się rozczarowania, nieznalezienia miejsca dla siebie we własnym kraju, chociaż spełniły się najgorętsze pragnienia demokratów: faszyzm upadł, możliwe jest budowanie życia wolnego... Dopiero w 1953 zamieszkał na stałe w Rzymie, założył wraz z Ignazio Silone miesięcznik „Tempo Presente", związany z Kongresem Wolności Kultury, pisywał szkice, recenzje teatralne w innych czasopismach. Herling–Grudziński wspomina o jego podziwie dla działalności paryskiej „Kultury" i o wizycie w Maisons–Laffitte na rok przed śmiercią.

Tom *Granice duszy* czyta się dość trudno, mobilizując uwagę, powracając często do zdań i paragrafów już przeczytanych. Nie dlatego, że jest napisany językiem zawiłym czy niejasnym. Przeciwnie – to język klarowny i prosty, posługujący się często szerokimi okresami logicznymi, łańcuchem rozumowań, wyprowadzających wnioski z odnotowanej na początku obserwacji, faktu, tezy teoretycznej. Jest to sprawdzanie przez eseistę kolejnych konsekwencji, kolejnych wersji takich czy innych poglądów, które jak ziarno zawierają w sobie potencjalnie całą wizję świata, postawy metafizyczne, moralne i polityczne. Jest w tym pisarstwie rzadka cecha: rezygnacja z metaforyczności, która umiejętnie dozowana stanowi nie tylko urok i przywilej eseju, lecz i jego specyficzne narzędzie penetracji, tak inne od metody naukowego studium. Eseje Chiaromontego posługują się drogą analityczną, wyprowadzania sensu z opisywanych sytuacji. A ponieważ dotyczą materii bardzo złożonej, życia duchowego jednostek, łańcuchy wnioskowań muszą udźwignąć wszystkie odcienie i alternatywy, docierać poprzez nie do delikatnego sedna sprawy tam, gdzie odsłania się podstawowa racja ludzkich wyborów. Lub brak racji – wewnętrzna pustka. Dlatego język Chiaromontego ma coś „geometrycznego" (nie na darmo autor zachwycał się „geometrią moralną świata helleńskiego") – jest surowy, ale bardzo giętki i wszechstronny. To jakby zakład piszącego, że dyscyplina logiczna potrafi się zmierzyć z całą subtelnością świata, że racjonalizm stanowi najważniejszy instrument ludzki.

Książka ukazuje parę kręgów zainteresowań autora, przebiegających zresztą w poprzek podziałów czysto przedmiotowych. Uderzyły mnie trzy takie kręgi: literatura i jej funkcja poznawcza, historia i polityka oraz przyjaźń, wyjątkowa rola, jaką przyjaźń i myślenie o przyjaźni zajmowały w jego życiu. Zacznijmy od kręgu drugiego związanego z doświadczeniami biograficznymi autora. Kiedy opuszczał Włochy w 1934, miał za sobą dwa teksty przeciw faszyzmowi (nie

opublikowane w polskim zbiorze), dwa lata potem ukazuje się we Francji ważny szkic *O faszyzmie*. Wojna w Hiszpanii to zetknięcie się z jeszcze jedną jego wersją, frankistowską, ale również zetknięcie z komunistami i ich metodami likwidowania nie podporządkowanych sojuszników. Możemy wnosić, że z poglądów jest socjalistą (nazywano taką postawę socjalizmem wolnościowym) i oba symetryczne totalitaryzmy, faszyzm i komunizm, uosabiają dla niego nieprzejednanego wroga człowieka i cywilizacji. Opóźniony powojenny powrót do Europy, a zwłaszcza do Włoch, wiązał się zapewne z pesymistycznym odczuciem konsekwencji, jakie Europa, Włochy wyciągały z kataklizmu, który się właśnie przetoczył, z katastrofy lat przedwojennych i lat wojny. Dwa świadectwa dziennikarzy włoskich, zamieszczone pod koniec tomu, mówią o głębokim pesymizmie Chiaromontego, obejmującym całość politycznego życia włoskiego – i nie tylko politycznego. Barbarzyństwu faszyzmu niszczącego w jednostce „ducha" i „osobę", rozbijającego wszelki zalążek „wolnej społeczności" odpowiada inna wersja kolektywizmu, ukorzenie się przed „koniecznością" dziejową, podporządkowanie jej pojęć dobra i prawdy, sprowadzenie pracy intelektu do towarzyszenia ruchom mas. W obu wypadkach idzie o zaprzeczenie wielotysiącletniej tradycji, na której zostało ugruntowane pojmowanie człowieczeństwa, o wyjałowienie gleby, gdzie może wzrastać kultura. Również dla Chiaromontego, jak dla wielu rozmyślających o warunkach przetrwania cywilizacji europejskiej, podstawą jest „cud grecki", helleński stosunek do rzeczywistości, myśl Platona otwierająca ogromne perspektywy rozumienia świata. Prawda nie może być utożsamiona z historią, z jej domniemanymi wyrokami, przeciwnie – jest wiązana z tym, co w historii trwałe i co ją przekracza. Jest to zarazem odmowa podciągnięcia rzeczywistości pod jakikolwiek system, pod jedną zasadę – mało jest rzeczy równie obcych myśleniu Chiaromontego jak intelektualny dogmatyzm. Będzie to szczególnie mocno podkreślone w trzech tekstach: *Andrea Caffi* (w hołdzie zmarłemu przyjacielowi), w nigdy nie wysłanym *Liście do Caffiego* i w *Masowości i wyższych wartościach*, dyskusji ze słynnym *Buntem mas* Ortegi y Gasseta.

Ponieważ świat historyczny to także, a często przede wszystkim, to, co kształtuje się poprzez doświadczenia przeżywane we własnym kraju, ciekawi nas, czym były dla obserwatora tak wrażliwego jak Chiaromonte historyczne perypetie Włoch w XX wieku. Faszyzm Mussoliniego jest dla niego groteskową i groźną parodią *imperium romanum* z małpowaną postacią *caesara*, ale też dzięki temu jest mniej monstrualny niż ruch nazistowski, oparty na całkowitej negacji Europy, jej osobowych i obywatelskich ideałów. Faszyzm, czując się (bezprawnie) dziedzicem Rzymu, z trudem zdobywa się na autentyczny fanatyzm, uprawia raczej bezkostny pragmatyzm, gotów do kompromisów za doraźne korzyści. Chiaromonte formuluje interesujące spostrzeżenie: faszyzm włoski ma cechy „katolickie", ponieważ wyrósł ze społeczeństwa nasiąkniętego obecnością Kościoła katolickiego, ucywilizowanego tą obecnością, której zasadą jest polityczny kompromis. Fenomenalny szkic *Jezuita*, bliski reportażowi–noweli, jaki we Włoszech uprawiał Leonardo Sciascia, a po polsku Herling–Grudziński, ukazuje kłopotliwy problem. Między wojnami Kościół współistniał z państwem faszystowskim i znakomicie się z nim ułożył (konkor-

dat w 1929), a po II wojnie, w kraju zalanym chaosem, z napierającymi „liberalnymi" wzorami życia, dla dużej części duchowieństwa era faszyzmu staje się punktem odniesienia, tęsknotą za społeczeństwem zorganizowanym jak należy. Jezuita ze szkicu, człowiek bezinteresowny i inteligentny, z pasją broni faszystowskiej koncepcji władzy, dzięki której Kościół mógłby przeprowadzić „restaurację w Chrystusie". Przystaje na ideę „katolicyzmu narodowego" i bez żenady oczekuje przyszłego przejęcia władzy przez neofaszystów, co przywróci „narodowi włoskiemu prawdziwe oblicze katolickie".

Po tej rozmowie autor zadumany wychodzi na ulice Rzymu, miasta niezwykłego, które samo w sobie jest już specyficzną cywilizacją, cywilizacją maski i gry, gdzie dla każdej roli znajdzie się miejsce. Czy przypomniał sobie wtedy fragment swoich refleksji z 1936? Są ciekawe z historycznego punktu widzenia, więc warto je przytoczyć: „Trzeba dla ścisłości przyznać, że pewną formę totalitaryzmu (jeśli wręcz nie totalitarne państwo) Włochy miały u siebie o wiele wcześniej niż faszyzm: Kościół katolicki. Skoro Kościół chciał panować, musiał stać się jezuicki i ograniczyć się do wymagania jedynie zewnętrznych form uległości. Toteż poczynając od XVII wieku Kościół trzyma w gruncie rzeczy w swoich rękach władzę polityczną we Włoszech. Księstwa i rządy, pomimo prób uwolnienia się od kościelnej hegemonii, zawsze w końcu przystawały na kompromisy, a z Kościołem w sferze kompromisów nigdy nie było trudno się ułożyć. Żeby mój sąd nie wydał się paradoksem, wystarczy przypomnieć, jak z dnia na dzień tuż po wojnie zdobyła władzę partia katolicka (...) i jak decydującą rolę odegrała w narodzinach faszyzmu."

Ta refleksja wydobywa pewien paradoks właściwy Włochom: z jednej strony „humanizacja" faszyzmu przez kontakty z Kościołem, przez fakt wyrośnięcia na ziemi przesyconej Kościołem; z drugiej strony przeniknięcie marzeń o doskonałości państwa faszystowskiego wewnątrz Kościoła... *Jezuita* to jeszcze jeden przykład zaślepienia ideologicznego, przykład tym dramatyczniejszy, że dotyczy żarliwego chrześcijanina. Pytanie, które przewija się przez teksty Chiaromontego, brzmi: jak obronić się przed tym zaślepieniem i wtedy – zwłaszcza wtedy – gdy w pierwszej chwili nie postuluje ono rzeczy złowieszczych, a jest związane z obroną prawdziwych wartości (problem środków i celu)? W tej sytuacji domyślamy się, że natychmiastową konsekwencją i ceną decyzji, by zawsze widzieć trzeźwo, musiała być dla Chiaromontego samotność.

Ale jak konkretnie realizować postulat życia trzeźwego, nawet za cenę samotności, chroniąc się jednak przed goryczą i wyjałowieniem? Tu natrafiamy na drugi ważny wątek tomu: przyjaźń. Z tekstów i ze *Świadectw* dowiadujemy się o spotkaniu szczególnie ważnym w życiu Chiaromontego: z Andrea Caffim, Włochem wychowanym w carskiej Rosji, włączonym w rewolucję rosyjską po stronie mieńszewików, więzionym, uwolnionym, wreszcie wybierającym, tak jak Chiaromonte, emigrację (niejako podwójną) w Paryżu. W tej postaci człowieka bezdomnego i żyjącego w biedzie, socjalisty o wysokich ideałach, zaangażowanego w akcje antyfaszystowskie, przy tym nadzwyczajnego erudyty o wszechstronnej kulturze, Nicola Chiaromonte dostrzegł przykład człowieczeństwa przepojonego tym, co cywilizacja stworzyła najlepszego. W szkicu pisanym po śmierci Caffiego traktuje go jak swego mistrza, nie tylko w sensie

czysto intelektualnym, ale przede wszystkim moralnym, rozumianym jako wybór sposobu istnienia. Ten wybór to ukazanie, że „można żyć w dzisiejszym świecie jako człowiek wolny, choć ten świat jest na usługach użyteczności, sukcesu i siły". Gdy Chiaromonte próbuje przekazać czytelnikowi cechy i zalety przyjaciela, pod pióro narzucają mu się słowa najgorętsze, superlatywy. „Beztroska wspaniałomyślność i zdumiewająca kultura", „duch najbardziej archanielski i twórczy" (to cytat przejęty od innego z przyjaciół Caffiego), „niesłychana erudycja", „niezwykła pamięć", „lotny duch", „wolność sądu i myśli, jakiej nie stwierdziłem u żadnego z intelektualistów naszych czasów". Zawdzięcza mu „wszystko, co najwartościowszego zdobył w życiu" – „było w tym coś, co przywodziło na myśl światło niepojętego daru". Autor naprowadza nas na analogie z postacią i rolą Sokratesa: „podobnie jak z sokratycznych pytań tak też z krytyki Caffiego wyłaniało się na koniec światło objawienia: okazywało się, czym jest sam fakt w swojej żywości i wolności, kiedy zostaje oswobodzony z osłon, jakimi chciano go otoczyć..." Dla młodego Chiaromontego to spotkanie było również odsłonięciem lub wspaniałym potwierdzeniem przekonania, które nie opuści go do końca życia: żadnej „zasadzie filozoficznej", żadnej „naczelnej idei" nie uda się uchwycić rzeczywistości czy któregokolwiek z jej aspektów. „Można wręcz stwierdzić, że wszystkie jego [Caffiego] wypowiedzi miały na celu podważenie u rozmówcy wszelkiego rodzaju pewności bądź domysłów, że jest to możliwe. A zasadniczą przyczyną – być może – dla której człowiek tak niezwykle utalentowany i wykształcony nie stworzył dzieła, jakie przecież z pewnością mógłby po sobie zostawić, była nieufność do wszelkich »naczelnych idei« i wszelkich »zasad filozoficznych«, które można by na drodze dedukcji odnieść do faktów z ludzkiego życia. Ta nieufność wiązała się z wielką ambicją, żeby odnaleźć w żywej tkance historii elementy trwałe, zgodnie z którymi fakty z ludzkiego życia mogłyby zostać uporządkowane, nie tracąc nic ze swojej indywidualności."

Sam Andrea Caffi określał swoje zadanie (naiwnie i szlachetnie, komentuje Chiaromonte) jako „wyzwolenie duchowe człowieka i odnowa całej naszej cywilizacji". Jest to w istocie ambicja ogromna, można by dopatrzeć się w niej pychy, gdyby nie fakt, że dla Caffiego – tak jak i potem dla Chiaromontego – oznaczało to wezwanie i wymaganie jednoosobowe, zwrócone do samego siebie. To przede wszystkim w sobie trzeba dokonać „wyzwolenia duchowego" i w sobie „odnawia się całą cywilizację". Polemizując z Marksem, Chiaromonte pisze, że z jaskini Platona wychodzimy pojedynczo. Dopiero następnie możemy tworzyć kręgi przyjacielskie, sieci związków międzyludzkich wokół wyznawanych wspólnie wartości. Te kręgi i sieci nie będą nigdy miały charakteru masowego, ponieważ wyłamują się z każdej masy kierowanej odgórnymi nakazami. Co najwyżej może to być luźna i niewidoczna dla zwykłego oka przyjacielska wspólnota heretyków. To pojęcie bardzo istotne dla autora, używa go jakby ze wzruszeniem i powagą. Heretykiem był dla niego Caffi, była Simone Weil. Przetrwanie kultury wiązało się z podtrzymywaniem takich jednoosobowych ognisk herezji. Jednoosobowych, ale nie odciętych od siebie.

W epoce masy, w epoce kryzysów ratuje się od pesymizmu przekonaniem, że „kultura, rozumiana jako nieugięte potwierdzenie wartości prawdy i sprawie-

dliwości, stawała się tajemnym kultem, uprawianym tylko przez niewielkie grupy heretyków". Fakt, że na wielką przyjaźń swego życia Chiaromonte trafił w osobie Caffiego, sprawił, że fenomen przyjaźni mógł się stać osią egzystencji. Połączyły się w nim dwa zjawiska: potrzeba mistrza – czyli niezbędność dla rozwoju jednostki kogoś, kto w formie osobowej wcieli i przekaże największe wartości wytworzone przez kulturę, oraz – trzeba to koniecznie dodać, mówiąc o Chiaromontem – afirmacja osobowej wolności, która jest pierwszym warunkiem dochodzenia do prawdy.

Co do związku Nicola Chiaromonte z Andreą Caffim tom *Granice duszy* przynosi ciekawy dokument: nie wysłany list do Caffiego z roku 1951. Jest to list polemiczny i jak na delikatność i umiar stylu autora – mocny, kategoryczny. Zgłasza niezgodę z poglądami przyjaciela, o których możemy sądzić, że były istotnym składnikiem jego ideologii politycznej. Muszę przyznać, że przeżyłam zawód, dowiadując się z tegoż listu, że intelektualna niezwykłość Caffiego godziła się z opiniami, które charakteryzowały w tamtych latach wielką część lewicowej inteligencji, przypominały banalną i bezkrytyczną *doxę* tłumu *fellow travelersów*. Przedmiotem sprzeciwu Nicola jest moralizm sformułowany jako przymus zaangażowania politycznego, pod groźbą *quasi*–religijnego potępienia; relatywizm wobec faktów, które nie są rozpatrywane w sobie, lecz zawsze jako rezultaty „procesu historycznego"; dogmatyzm podnoszący abstrakcyjne pojęcia („walka klas" itp.) do rangi bytów absolutnych, podczas gdy nie są one nawet dobrymi narzędziami analizy rzeczywistości. Chiaromonte określa tu swój stosunek do utopii wcale nie całkowicie negatywny („jestem przeświadczony, że w tym »gdzie indziej« tkwi źródło ludzkiej wolności, twórczości i spontaniczności"), lecz oparty na koniecznym rozróżnieniu między „idealnym kształtem" (czymś w rodzaju idei regulatywnej) a „utopią pragmatyczną" na siłę wcielaną w życie. Pisze: „przeświadczeniem najbardziej w tej sprawie sprzecznym jest myśl, że ideę można »zrealizować«, co nie jest zgodne ani z doświadczeniem co do natury rzeczywistości, ani z doświadczeniem co do samej esencji wszelkich konstrukcji »idealnych«. Słowem, wydaje mi się, że na więcej zdrowego rozsądku można trafić u utopisty typu »platońskiego« niż u aktywisty »rewolucyjnego« lub »nihilistycznego«. Nie wiem, czy zdrowy rozsądek jest dobrym przewodnikiem w filozofii, ale w sprawach życia zbiorowego ma prawo głosu, wydaje mi się, bezsporne." Warto zapamiętać tę pochwałę platonizmu – właściwie rozumianego – w kontekście ideologii politycznej; platonizmu, który oznacza potępienie dla wszelkiej politycznej dogmatyki. Zobaczymy, że pojawi się on również w innej dziedzinie rozważań autora.

List do Caffiego, jak wspomniałam, nie został wysłany. Oczywiście, kusi nas pospekulować trochę dlaczego. Czy Chiaromonte uznał swoją postawę za nazbyt agresywną wobec starego przyjaciela, emocjonalnie związanego z „platonizmem rewolucyjnym" – i nie chciał go ranić? Czy mimo pełnego partnerstwa intelektualnego pragnął, by w oczach tamtego pozostała ciągle żywa relacja mistrz–uczeń, dający i obdarowywany, podczas gdy list ukazuje nie tylko bardzo poważną rozbieżność, ale i dojrzałość myślową ucznia odważającą się odsłonić pewną niedojrzałość nauczyciela? Kultywowanie przyjaźni, jak ją

Chiaromonte rozumiał – małe grupy heretyckie połączone osobistymi relacjami, pracujące nad ocaleniem kultury – jest trudną sztuką, która nie zawsze godzi się z pryncypialnością idei.

Najtrudniejszą, a pewnie i najistotniejszą, w poczuciu autora, częścią naszego tomu są rozważania o literaturze. U Chiaromontego literatura zajmuje miejsce podstawowe, dotyka sensu i zagadki istnienia; nie jest filozofią i nie jest moralnością, ale utrzymuje subtelne związki z jedną i drugą. Pozwala czytelnikowi dotknąć doświadczenia, które oświetla zarówno świat jego codzienności, z przemijaniem i śmiercią, jak i to, czego nie można uchwycić w żaden sposób, nazwać żadnym pojęciem, a co niegdyś odczuwane było jako „boskość", „poczucie świętych granic". Literatura jest sprawą czysto ludzką, to znaczy widzianą zawsze tylko od t e j strony, dzieli los człowieka, jak go opisał Platon. „Z toczącego się życia, z naszych powodzeń i niepowodzeń w zetknięciu z rzeczywistością, ze wszystkiego, co zdarza się nam w czasie i wokół czego skupia się nasze istnienie, nigdy nie możemy zatrzymać nic prócz cienia, wspomnienia czy symbolu świadczącego o znaczeniu, które także jest ze swej natury zmienne, więc niejasne. Ale tylko ten cień jest trwały." Pisanie – i inne formy twórczości – wytwarzają swojego rodzaju „nierzeczywistość", ale „jedynie w irrealności możemy »zobaczyć« miłość, nienawiść, bohaterstwo, poniżenie czy inne stany ludzkiego ducha. W realności są one dla nas całkowicie matowe lub całkowicie przezroczyste, z jednej strony nieprzenikalne, z drugiej natrętnie oczywiste: są zbitką przeczuć, podszeptów, pojęć i czynów, serią kolejnych zderzeń i napięć, nigdy jednak jakąś jedną rzeczą, wyraźną i określoną." Jeśli ten cień, jakim jest sztuka, literatura, okazuje się trwalszy od przemijającego cienia naszych przeżyć i uczuć, dzieje się tak poprzez język, pracę piszącego nad językiem. Słowa nie należą do tego, kto ich używa, ale należą do świata, ku któremu się kierują i w którego sferę powracają, ledwo zostaną wypowiedziane. Jak gdyby szkicują one, zawsze fragmentarycznie, kontur świata, jaki jest nam dany. Przytoczę tu jeszcze jedno ze sformułowań autora, które szczególnie mocno wrażają się w pamięć dzięki połączeniu prostoty i siły, precyzji i apelu wyobraźni. „Nikt z ludzi, czy jest artystą czy nie, nie może stać ponad światem, którego część stanowi, ponad ciągiem znaków, w których tkwi, ponad stanem świadomości, w którym nigdy nie pozostaje sam, ale zawsze musi odnaleźć – przynajmniej pod postacią języka – swoją więź z innymi, zależność każdego od wszystkich, zagadkę »natury ludzkiej«, a w głębi tej zależności i tej zagadki owo przerastające nas zjawisko, które starożytni nazywali Bytem: obecność wszystkich wspólnie istniejących rzeczy w całym ich świetle i w całej ich ciemności. Kiedy więc zabieramy głos, mówimy o tej właśnie realności, zawierzając nasze słowa świadomości innych ludzi poprzez ten akt, który ostatecznie jest w tym wypadku aktem ufności, jaką pokładamy w nas samych, w innych, w świecie i w najwyższym bycie wszechrzeczy. Nie dość na tym. Akt porozumiewania się z innymi, jeśli nie przenika go i nie fałszuje wola narzucenia innym swojej władzy, mieści w sobie wybiegającą poza czas teraźniejszy wiarę w przyszłość i wybiegającą poza przyszłość wiarę w to, co trwa i nie przemija. Zatem tylko to się liczy, a nie przelotna reakcja na przelotne wrażenia."

Ten fragment jest nie tylko nakreśleniem pewnego projektu filozofii literatury, w którym wielu czytelników z radością rozpozna swoje przeczucia. To również polemika Chiaromontego z literaturą i sztuką współczesną, z pewnymi emblematycznymi zjawiskami, gdzie dokonuje się zerwanie z ideą wspólnej rzeczywistości łączącej twórcę i odbiorców. Włoski eseista nie wierzy w przyszłość sztuki, która chce coś znaczyć, występując przeciwko językowi świata widzialnego, a więc nie przyjmując do wiadomości istnienia niezmiennego świata wspólnego, zbudowanego w równym stopniu na wspólnym losie ludzkim, co na naturze i życiu społecznym. Poświęca dłuższą analizę koncepcji poezji czystej, która wykrystalizowała się w drugiej połowie XIX wieku i zawierała już w sobie przesłanki nowoczesnego przełomu w spojrzeniu na literaturę. Francuski poeta Mallarmé pragnie „oczyścić" język, czyli uwolnić słowa od wszelkich uzależnień uczuciowych i zmysłowych, od sensu związanego z ich użytkiem w życiu codziennym, aby przekształcić je w dziwne dźwięczące przedmioty, które jeśli na coś jeszcze wskazują, to na nieobecność wszelkiego odniesienia, nieobecność rzeczy. Ambicją Mallarmégo i poetów, którzy przyjdą po nim, jest stworzenie ze słów swoistego przeciw–świata, oderwanego od pospolitości dzisiejszego życia, autonomicznego w swoim zamknięciu, wirującego wokół pustki, którą wyznacza brak jakiejkolwiek transcendencji (chociażby transcendencji wobec języka). Najbardziej dramatycznym skutkiem tej wizji literatury – i szerzej sztuki – jest radykalne odcięcie od siebie ekspresji artystycznej i postulatu dążenia do prawdy – innej niż „prawda" jednostkowych, z niczym nieporównywalnych doznań artysty. A sztuka, literatura demonstracyjnie odwrócona od ludzkiego zadania poszukiwania prawdy przestaje ludzi interesować, staje się domeną eksperymentów dla garstki ezoterycznych twórców. Porównując daty szkiców „politycznych" (termin nie jest całkiem trafny) i literackich Chiaromontego, odnoszę wrażenie, że literatura (w tym teatr, któremu poświęcił dużo czasu w ostatnim okresie życia) jest w jego pisarstwie – nie mówię: w jego życiu – sprawą wtórną wobec zainteresowania ideologiami i historią współczesną. To zrozumiałe ze względu na ciśnienie polityki, pod którym upłynęła cała jego młodość i spora część dojrzałości. Może literatura była częściowo sprawą zastępczą, schronieniem przed rozczarowaniami aktualnym życiem politycznym, obroną przed pesymizmem względem przyszłości. Człowiek, który w 1953 roku wraca do ojczyzny, lewicujący idealista o najwyższych wymaganiach moralnych, o wzniosłej wizji społeczeństwa demokratycznego, widzi, czym jest polityka uprawiana teraz, jaką mową i jakimi metodami się posługuje, co czyni z osobowościami swoich nosicieli. Czy oznaczało to dla niego nową samotność, jeszcze dotkliwszą od emigracyjnej? Postać Nicola Chiaromontego wydaje się tak wyjątkowa, że budzi rodzaj ciekawości biograficznej: ciekawość życia, działania, związków ludzkich, jego stosunku do takiego czy innego problemu włoskiego, światowego. Zapewne literatura była ważniejsza w porządku ontologicznym, ponieważ jest miejscem uświadamiania sobie naszego losu oraz naszej przynależności do bytu. Ale może w działalności i myśleniu historycznym – o warunkach życia zbiorowego zdolnego wydać z siebie wartościową przyszłość – leżała szansa „wyjścia z jaskini", już nie tylko dla bardzo nielicznych, lecz dla wielu? Filozof–krytyk wychowany na

Platonie i uzbrojony w metodę fenomenologiczną to w naszym świecie figura rzadka, należy się jej uważnie przyjrzeć. Jeśli uzmysłowić sobie, że rozkwitła ona w czasie marnym, w epoce brutalnego pomieszania języków i umysłów, narzuca się nieśmiała nadzieja: a może jeszcze nie wszystko stracone? Może heretyckość w duchu Chiaromontego ma przed sobą przyszłość?

Ewa Bieńkowska

EWA BIEŃKOWSKA, ur. 1943, uprawia eseistykę literacką i filozoficzną, tłumaczka. Wydała m. in. *W poszukiwaniu królestwa człowieka. Utopia sztuki od Kanta do Tomasza Manna* (1981) i tryptyk nowelistyczny *Dane odebrane* (1985). Mieszka w Wersalu.

MIĘDZY ROMANTYZMEM A REPUBLIKANIZMEM – SPÓR O DEMOKRACJĘ

Bronisław Świderski, GDAŃSK I ATENY,
IFiS PAN, Warszawa 1996

Maria Janion, CZY BĘDZIESZ WIEDZIAŁ, CO PRZEŻYŁEŚ?
Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1996

W maju ukazały się dwie książki inteligenckie. Jedna pisana przez polsko-duńskiego historyka romantyzmu, socjologa i prozaika Bronisława Świderskiego, *Gdańsk i Ateny*, i druga, badacza literatury i wizjonera romantyzmu profesor Marii Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Dwie książki znajdujące się na przeciwległych biegunach myślenia o demokracji, wolności, zadaniach inteligencji, polskim Sierpniu, tradycji romantyzmu. Książki aż tak bardzo od siebie odległe, że mogą być podstawą swoistej i nowej kartografii polskiej mapy stanowisk duchowych. Pierwsza z ducha republikańska i grecka, konsekwentnie myśląca o demokracji, druga romantyczna, elitarystyczna, podniosła i bardzo tradycyjna.

Bronisław Świderski stawia tezę radykalną, odważną i, jak sądzę, obrazoburczą. Powiada on, że polski model inteligencki z pretensjami do wyższości umysłowej i moralnej, do organizacyjno–przywódczych talentów i wychowywania „ciemnych mass", jaki ukształtował się w połowie wieku XIX, jest żywy i nadal niebezpieczny. Oto ci inteligenci w latach siedemdziesiątych naszego wieku stali się dysydentami. Uznali, że to głównie od ich wysiłku zależy wolność kraju. Potem próbowali nadać specyficznie romantyczny charakter „Solidarności" przypisując sobie jej autorstwo, a w latach stanu wojennego i już za niepodległości dokonali swoistej recepcji zachodniej myśli liberalnej i demokratycznej. Inteligenci nadali liberalizmowi (niezgodnie z jego oryginalnym przesłaniem) charakter elitarystyczny. Został więc on przedstawiony jako „przeżycie ducha", nim miałby stać się programem politycznym. Oznacza to tyle, że gwarantami właściwego rozumienia wolności i organizatorami życia zbiorowego miałyby być elity twórcze, które wbrew masom czy mimo nich (rzekomo zawsze nieufnych w stosunku do kultury wysokiej i rządów prawa) miały stworzyć u nas odpowiednik zachodniej cywilizacji. Demokracja z programem równości głosu i swobodą dyskusji stawała się w inteligenckiej mowie, zdaniem Świderskiego, „raczej pojęciem ideologicznym niż socjotechnicznym, raczej hasłem mobilizującym i wzywającym zwolenników, by biegli pod jeden sztandar, jak i oskarżeniem przeciwnika, że nie jest wystarczająco demokratyczny". Dokonało się więc swoiste zawłaszczenie pojęcia demokracji. Dawni opozycjoniści, już po przejęciu władzy, uznali się za jej strażników, oczekując wszelako od całego społeczeństwa, że dorośnie ono do estetycznych i heroicznych wymagań, jakie stawia tak pomyślany ustrój wolnościowy. Uznali, że jest godny obrony, o ile uprzywilejowaną pozycję zachowają elity umysłowe i polityczne. Zakwestionowano w ten sposób pierwszą zasadę demokracji: prawo do nieskrępowanego i bezpośredniego wypowiadania się wszystkich wyborców.

Tym więcej jest demokracji, powiada Świderski, im bardziej polifoniczne i „dialogowe" jest społeczeństwo. A więc demokracja to równość komunikacyjna. Demokracja inteligencka jest z konieczności demokracją pośredniczącą, a tymi, którzy zarazem reprezentują masy, a przy tym ich postulaty zamieniają w rzekomo odpowiedzialne i realistyczne programy, są właśnie umysłowi pracownicy.

Inteligenckiej demokracji Świderski przeciwstawia dotąd nie nazwaną, a przeto w świadomości publicznej nieobecną demokrację, jaka spontanicznie narodziła się czy odżyła w trakcie strajków 1980 roku, w demonstracjach stanu wojennego. (Tu widać jasno inspirację Arendt, która w radach rewolucyjnych od 1789 po 1956 roku odnajdywała utracony „skarb rewolucji", niewypowiedzianą tradycję odradzania się demokracji bezpośredniej.) „Solidarność" wbrew inteligenckim uroszczeniom była budowlą wzniesioną na ludowej tradycji charakteryzującej robotników. Co więcej, inteligentów i robotników dzieliły nie tylko doświadczenia, wyobrażenia o demokracji, ale również polityczne interesy. Inteligenci chcieli „użyć" robotników do realizacji przez siebie wyartykułowanych politycznych celów, traktując ich jako wykonawców swoich zaleceń. Stoczniowcy spontanicznie wytworzyli język równego dyskursu poli-

tycznego i etycznego. Ta właśnie demokracja gdańska sytuuje się w tradycji antycznej. Wywodzi z idei demokracji bezpośredniej, jaka w Atenach została stworzona i nazwana. I w języku greckiej polityki Świderski organizuje doświadczenie solidarnościowe.

Konkluzja jego pracy musi być równie radykalna, jak radykalna jest reinterpretacja tradycji. Demokracja polifoniczna jest tożsama z demokracją bezpośrednią. Ta gwarantuje bowiem, że wszyscy uczestnicy politycznej debaty będą „mówili i słuchali" i że żadna grupa (najbardziej nawet zasłużona) nie będzie kontrolować komunikacji zbiorowej.

Świderski domaga się konsekwentnego myślenia o demokracji. A to oznacza, że, *primo*, ta jest nie do pogodzenia z jakąkolwiek formą elitaryzmu, a więc nadawaniu jakiejś grupie, zbiorowości czy idei pozycji uprzywilejowanej, *secundo*, demokratyczny dyskurs zakłada, że wszystkie osoby w nim uczestniczące są w nim równe w sensie prawnym i w sensie poznawczym. Ich głosy (choćby wątłe czy słabe) są wyrazem ich własnych, a mimo to realnych problemów, sposobów przeżywania i opisywania swego otoczenia. Jest Świderski jedynym polskim autorem, który, uzbrojony w argumenty, broni demokracji bezpośredniej i podaje dość przykładów, jak bywa ona w świecie rozumiana i wprowadzana. To jest niezwykle cenny fragment tej książki.

Jakby ilustracją inteligenckich, w negatywnym dla Świderskiego sensie tego słowa, postulatów i uproszczeń jest właśnie sposób myślenia o współczesnej Polsce proponowany przez Marię Janion. Pani profesor (jak i wielu nas, inteligentów) źle znosi dokonujące się zmiany. Nie lubi kapitalizmu i współzawodnictwa. Te kłócą się, jak powiada, z rodzimą ideą solidarności oraz społecznikostwa. Kapitalizm, jak się dowiadujemy, premiuje bezwzględność i „faworyzuje młodych, pięknych i bogatych z domu". Powraca więc w pełni cała antykapitalistyczna retoryka rodem z Marksa. Najgorsze jednak jest to, że kapitalizm i demokracja oddają człowieka we władanie kiczu, amerykanizmów i masowej rozrywki. A przecież, jak powiada Janion, los narodu zależy od jego kultury, od osobowości ludzi, zakorzenionych w tradycji i zarazem posiadających zmysł formy. Potrzebny jest tedy nawrót do romantycznej z ducha (najpełniej wyrażonej przez Johna Stuarta Milla) „uduchowionej polityki" będącej na „usługach ducha heroicznego i moralnego".

Program Janion jest jednoznacznie elitarystyczny i heroiczny. Liczą się dla niej jedynie ci, co zaryzykowali wolność w służbie cnoty, narodowego mitu i narodowego posłannictwa przeciw masom i ich tandetnej wyobraźni. Polski inteligent jest lub stać się może obrońcą narodowej tożsamości i kultury wyższej. Bo tylko ta umożliwia świadome przeżywanie własnej egzystencji. Tak oto Maria Janion ze swoją antykapitalistyczną i antymasową retoryką staje się *de facto* konserwatywną obrończynią tradycji, klasycznie pomyślanego uniwersytetu, hierarchii i elitaryzmu w kulturze jak i w życiu politycznym. Wolność zostaje więc ograniczona i podporządkowana nakazowi słuchania i kontynuowania tradycji polskiej (co w tym wypadku oznacza pewną romantyczno–inteligencką i areligijną jej interpretację). Owi inteligenci mają bronić wartości przed szmirą, bezformiem, przed masami i obcymi wpływami. Trudno o lepszą ilustrację dla tez Świderskiego.

Mimo wielkiego autorytetu profesor Janion trudno mi zgodzić się z zasadniczymi tezami jej esejów. Widzę nieskończenie wiele problemów związanych z transformacją kulturową, jaka się obecnie dokonuje, przemianą być może równie radykalną jak ta, która ma miejsce w ekonomii i w polityce. Ale nie sądzę, by wyłącznym remedium był powrót do kategorii polskiego romantyzmu, idei wychowania osobowości. Wręcz niepokojem napełnia mnie fakt, że od stu pięćdziesięciu lat problem polskiej tożsamości ma wyznaczać stosunek do romantyzmu. Natomiast łatwo zobaczyć, że nasza wyobraźnia kulturowa i polityczna zdominowana jest przez ideę hierarchii i elitaryzmu, pod którą podpisują się zarówno inteligenccy ideologowie konserwatywni, jak też lewicowi. I zarówno panie z „Ex Librisu" jak i autorzy „Arki" oraz „Czasu Najwyższego" ostrzegają przed relatywizmem i w sposób wysoce autorytatywny pouczają nas o kanonie dzieł najwyższych. Problem więc, jaki stawia Bronisław Świderski, jest realny i arcypilny.

Książka Janion jest, powtórzę, jednym ze świadectw, jak źle polska inteligencja znosi dokonujące się zmiany. W swej dawnej roli czuje się nie tyle po prostu osłabiona, co zagrożona w istnieniu. Tym bardziej więc obrończyni tej warstwy, łącząc ją z całą sferą wartości i wtajemniczenia w świat kultury, chce ukazać, iż jej upadek będzie nie tylko jej klęską, ale klęską całego narodu. W tym właśnie momencie chciałoby się powiedzieć, że metoda myślenia profesor Janion jest swoistego rodzaju reinterpretacją idei marksistycznych: interes społeczny i polityczny jednej warstwy zostaje utożsamiony z interesem kultury i prawdy. Inteligencja na podobieństwo proletariatu ma zapewnioną w dramacie dziejowym swoistą misję historyczną. Zabieg ten jest zbyt jawny, by nie budził, w najlepszym wypadku, jawnego niepokoju, a najczęściej zwykłej irytacji. Dlaczego niby los kraju i jego tożsamość łączyć należy i oceniać wedle miejsca jednej warstwy? Dlaczego jego kulturę mierzyć heroicznym i wzniosłym etosem walki i twórczą osobowością inteligentów? Brzmi to nieprawdziwie i nieprzekonywająco. Dlaczego poczucie smaku i wielkości utożsamiać ze świeckimi dziedzicami romantyzmu? Nie widzę przekonujących argumentów, a ciężar dowodu spoczywać musi na rzecznikach tej tezy, a więc również na profesor Marii Janion.

Dla Bronisława Świderskiego demokracja ma nie tylko charakter proceduralny. Jest nie tylko sposobem wyrażania rozsądnych opinii i powoływania oraz kontrolowania władzy. Demokracja jest dlań sposobem, w jaki do udziału w życiu publicznym zostanie na zasadzie równości dopuszczona wiedza i doświadczenie szersze i bogatsze niż tylko to, jakim dysponuje jedna grupa społeczna – inteligencja – przypisująca sobie monopol na oświecenie i polityczną mądrość. Demokracja jest więc oceniana nie tyle wedle kryteriów realizmu politycznego czy zgodności z niezmiennymi a wysokimi ideałami moralnymi, ale według tego, na ile zapewniona zostanie wielogłosowość publicznego dyskursu.

W postawach Janion i Świderskiego dochodzą do głosu dwa odmienne i już wykraczające poza polskie konteksty sposoby myślenia o polityce i kulturze. W tradycji romantycznej filozof czy myśliciel nowoczesny żyje poczuciem zdobytej wyższości nad nieświadomym tłumem zdolnym jedynie do stawiania

naiwnych pytań i odruchowego reagowania na sytuacje. Pragnie wedle najlepszej swojej wiedzy porządkować rozmowę publiczną i dostarczać jej kryteriów wiarygodności i prawdziwości. On/ona (i ich warstwa) czują się powołani do prowadzenia społeczeństwa, zastępowania go w jego poszukiwaniu własnej tożsamości (co zwykle prowadzi albo do tego, że część, czyli inteligencję, bierze się za całość, albo do tego, że owa większość temu szlachetnemu inteligentowi jawi się jako masa barbarzyńców). W perspektywie radykalnie pojętej demokracji teoretyk czy intelektualista nie występuje w roli kogoś, kto projektuje właściwy, jedynie racjonalny czy zgodny z tradycją sposób myślenia. Nie patronuje rozmowie publicznej z racji swej wiedzy. Sam w tej rozmowie jest zanurzony, w niej uczestniczy, w niej odnajduje siebie i swoją rolę. I nie dysponuje zewnętrznymi, niejako istniejącymi poza obszarem publicznego dyskursu kryteriami tego, co słuszne czy moralnie stosowne i sprawiedliwe. Jego rola polega co najwyżej na wprowadzaniu obywateli w krąg toczącej się już rozmowy, porządkowaniu jej idiomatyki, uczeniu prowadzenia tej rozmowy i, co najwyżej, odkrywaniu i wydobywaniu na jaw zasobów tradycji, doświadczeń, jakie w historii każdego narodu są zawarte. Badacz czy analityk co najwyżej nazywa więc wyraziściej czy dobitniej to, co jest na wpół świadome i nie nazwane. W wypadku Świderskiego – pokazując, jak niezależna jest samowiedza robotników 1980 roku, czy wskazując na to, jak polscy inteligenci stanu wojennego kształtowali się mniej lub bardziej świadomie według XIX-wiecznego mitu „klassy umysłowej". Teoretyk nie pretenduje do wiedzy doskonalszej i „kierowniczej", jest tylko kimś, kto bardziej świadomie jest w stanie opisać toczący się dyskurs publiczny, nie rozstrzygając wszelako, który z aktorów występujących na tej polifonicznej scenie ma rację.

Ten arcypolski spór o miejsce inteligenta jest być może odbiciem jeszcze innego sporu, szerszego i bardziej złożonego. Nazwałbym to sporem o *sensus communis*, zmysł wspólny czy zbiorowo podzielany zdrowy rozsądek. Dla jednej strony ważne są takie jakości, jak na przykład osobowość twórcza, kultura wyższa, i wedle nich ocenia się stan życia zbiorowego. W tych ideałach szuka ona spełnienia i zakorzenienia. Zbiorowy dyskurs jest więc regulowany zewnętrznymi wobec niej kryteriami. Druga strona skupia się na tym, co zawarte jest w słowie „między", w tym, co powstaje, istnieje lub ginie w wyniku tego, co nazwać można właśnie rozmową zakorzenioną w zbiorowym *mythos*, w symbolach, zdrowym rozsądku, zbiorowym doświadczeniu. Pierwsi chcą wskazać cel rozmowy (np. wykreowanie osobowości) i przez to wyznaczyć jej granice i spełnienie. Drudzy, nie negując wartości, jaką dla kogoś może być tak zwana twórcza osobowość, nie chcą dyskursowi publicznemu wyznaczyć ani granic, ani kierunku. Ten toczy się, kędy i jak chce, i nikt nie zajmuje w nim na tyle uprzywilejowanej pozycji, by móc go regulować i zawracać. Jest przekonany, że takich „absolutów" czy „idei" w tradycji i w przyszłości można znaleźć nieskończenie dużo i na żadnej z nich nie sposób poprzestawać. Pierwszy sięga poza to, co polityczne, co powstaje z owego „między", by narzucać/powoływać ład. Drugi nie znajduje poza sferą rozmowy, zbiorowej komunikacji – a więc poza obszarem polityki – kryteriów, wedle których miałaby być ona ustalana.

Wszelako czym innym jest wskazanie podstaw sporu w teorii polityki, a czym innym powiedzenie sobie, że owi inteligenci muszą zaniknąć. Tu już wkraczają emocje, nawyki, grupowe przesądy, długo dojrzewające u każdego inteligenta poczucie zarazem krytycznego dystansu wobec swego społeczeństwa i autoironii, nawyku bezinteresownego debatowania i sceptycyzmu wobec wszelkich autorytetów. Poczucie przynależności do jakiegoś nieplemiennego świata symboli, rozmiłowanie w czytaniu i aktywnym próżnowaniu, z którym idzie w parze raczej poczucie własnej słabości czy wręcz zbyteczności. Taka dziwna grupa wykształciła swoje nawyki, towarzyski kod, salonowy styl, własne zasady lojalności i animozji. Stworzyła język przemądrzały, niezrozumiały, ba, nawet śmieszny dla ludzi z zewnątrz. Ale zarazem tak silny i tak zwarty, że utrzymujący tożsamość wielu pokoleń tych dziwnych a zbędnych ludzi. Być może dobiegł kres tej formacji. Nie posiada już ona dla siebie ani miejsca, ani czasu. Nie ciekawi jej nawet wzajemna lektura swoich pism ani elektryzujące niegdyś nocne rozmowy.

Być może jest tak, że nie sposób obronić czy uzasadnić racji istnienia inteligencji przez romantyczną ideę posłannictwa dziejowego czy narodowego. A zarazem – można mieć nadzieję – nie straci ona swojego *esprit de corps* tylko dlatego, że porzuci swoją nadto filozoficznie uzasadnioną rolę kapłana czy błazna. Być może do jej istnienia wystarczy, że będzie lubiła po prostu to, co zwykła czynić, że nie mając pretensji do szczególnych zasług ani nie przypisując sobie wielkich zadań, będzie dla siebie samej po prostu dziwić się sobie, toczyć dalej nieskończone rozmowy o ironii, idei uniwersytetu i bez żadnych pretensji do jakichkolwiek dokonań ćwiczyć się w aktywności myślenia i osądzania. Nasz kraj byłby nie tylko inny, ale jakoś osierocony, gdyby nagle zabrakło dawnych inteligentów.

Paweł Śpiewak

PAWEŁ ŚPIEWAK, ur. 1951, historyk idei, publicysta, współpracownik „Res Publiki" i „Przeglądu Politycznego". Wydał *Gramsci* (1977), *Ideologie i obywatele* (1991).

MIĘDZY TRADYCYJNĄ A WCIĄŻ NIE NAPISANĄ HISTORIĄ WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Eugen Paul, GESCHICHTE DER CHRISTLICHEN ERZIEHUNG,
Bd 1–2, Herder, Freiburg 1993, 1995, ss. 360 + 272

Bibliografię historii wychowania wypełniają przeważnie pozycje lokalne: szkoła, stowarzyszenie, pedagog. Opisy ich starań, regulaminów, inicjatyw, posiadanych środków, stosowanych metod. Zestawienia liczby wychowanków, absolwentów, podopiecznych. W nie kończącej się deskrypcji gubi się często sam proces przekazu i recepcji kultur i subkultur. W normatywno–statycznych ujęciach dynamicznego przecież zawsze procesu edukacji prezentuje się głównie jego stronę instytucjonalną. Oddolna i samorzutna, trudniejsza do uchwycenia i artykulacji, ważniejsza od oficjalnej, umyka uwadze badaczy. Rzadko się od nich dowiemy o atmosferze, systemach wartości, zasadach funkcjonowania panujących w rodzinach, grupach koleżeńskich, sąsiedzkich, zawodowych. To wszystko kształtuje zaś nie tylko najmłodszych, którzy w miarę dorastania przeważnie znikają z pola zainteresowania historyków wychowania, lecz także tych, którzy już sami kształtują następne pokolenie.

W historii wychowania dominują trzy nurty, o proweniencji niemieckiej, amerykańskiej i francuskiej. Pierwszy skupia się na duchu czasu, odzwierciedlającym się w filozofii, literaturze, nauce, obyczajach. Jego przedstawiciele zajmują się więc szczególnie wzorcami identyfikacji jednostki z grupą społeczną oraz intelektualno–emocjonalnym nastawieniem do owych zastanych wzorców. Jaka jest droga człowieka w jego świadomości siebie i świata? – pytają, nie parając się szerzej ekonomiczno–społecznymi realiami świadomości. Nimi z kolei bardzo interesuje się amerykańska historia oświaty, dociekając, w jaki sposób główne tendencje światopoglądowe epoki oddziałują na świadomość polityczną, społeczną czy narodową. Frankofoni koncentrują się nie tyle na drogach czy topografii idei, co na zbiorowej mentalności, wraz z jej tłem geograficznym, biologicznym, obyczajowym, religijnym. Badają nastawienie ludzi wobec egzystencjalnych sytuacji życiowych, jak narodziny, śmierć, dzieciństwo, macierzyństwo, alfabetyzacja (nie tyle jako problem z dziejów oświaty,

co kwestia historii kultury) itd. Poszerzyło to znacznie pole zainteresowań o pomijane dawniej obszary życia.[1]

Jak się to wszystko ma do dziejów wychowania chrześcijańskiego? Tu także uwaga historyków skupia się najczęściej na przeszłości szkolnictwa, czasem na kolejnych teoriach pedagogiki religijnej. Przejście od tradycyjnych dziejów instytucji czy idei do bliższej życia historii codzienności zaczyna się od postawienia pytania o rzeczywiste drogi religijnej socjalizacji. Jak i przez co następowało zadomowienie w wierze i Kościele? Przecież nie wyłącznie, a przeważnie też nie przede wszystkim, wskutek formalno–katechetycznego nauczania religii, ale na skrzyżowaniu odgórnych wymagań z mnóstwem rozpoznanych, jak również dostrzeganych dopiero po wiekach czynników, godnych uwagi na miarę ich oddziaływania.

Sytuacja pierwotnej diaspory zagrożonej prześladowaniem sprzyjała innemu typowi chrześcijan niż epoka pokonstantyńskiej wolności, uprzywilejowania i masowości, choć nie zmieniła się ani treść nauczania, ani oczekiwane deklaracje motywów przyjmowania nowej wiary. Takich istotnych dla dziejów wychowania chrześcijańskiego warunków jest całe multum w każdym okresie historii Kościoła. Wszystko wszak – istotne i wtórne funkcje społeczne religii, harmonizujące z sobą lub kolidujące, współzależność i napięcia między kulturą elit i mas, czyli dialektyka asymilacji i ekspulsji, ewangelizacja oficjalna i jej selektywne przyswajanie, układ wzajemnych odniesień Kościół – państwo, plebania – dwór, parafia – gmina, wykształcenie duchowieństwa i świeckich, tudzież 101 innych współrzędnych inkulturacji – miały, skoro i mają, swą rolę formacyjną czy deformacyjną. Skupianie się wyłącznie na dziejach katechizacji byłoby oglądaniem przeszłości chrześcijańskiego wychowania przez, choćby sporą, szparę w płocie. Uwzględnienie zaś wszelkich okoliczności modyfikujących skutki werbalnego przekazu wiary prowadziłoby do zagubienia wątku w kontekstach, szerokich jak cała historia, nie tylko kościelna.

Jakie zatem elementy przeszłości uznał za istotne dla dziejów chrześcijańskiego wychowania autor ich nowej niemieckojęzycznej syntezy, sięgającej od starożytności po Oświecenie? Zaczyna się, co zrozumiałe, od podstawowego pytania, jakie postawić sobie musiała garstka pierwszych chrześcijan rozproszonych w małych grupkach po miastach rzymskiego imperium, by określić rodzaj swych relacji z pogańskim otoczeniem i jego wielką kulturą: uczestnictwo czy izolacja? Za jednym przemawiała potrzeba upowszechniania chrześcijaństwa, za drugim troska o jego tożsamość. Autor opowiada się za ustaleniami nowszej historiografii, obalającej wcześniejsze przeświadczenia o silnym separowaniu się pierwszych chrześcijan od życia publicznego.

W epoce przedkonstantyńskiej Klemens Aleksandryjski (+215) i Orygenes (+254) podjęli próbę potrakowania pogańskiej wiedzy jako propedeutyki chrześcijaństwa. Przyjmowane jest ono bowiem pełniej, jeśli afirmuje je także rozum i mądrość. Inni dostrzegali w tym zagrożenie wiary. Ich obawy wyraził Tertulian (+220), pytając: co mają wspólnego Ateny z Jerozolimą, Akademia z Kościołem? Chrześcijaństwo przecież nie ma być stoickie czy platońskie. Spór

[1] J. Dybiec, C. Majorek, *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", r. 32: 1989, s. 141, 146–149.

o stosunek do zastanego przez chrześcijan dorobku myśli, na której się wszak konwertyci wychowali, toczył się jednak przeważnie o „na ile", nie zaś o „tak" lub „nie". Racji szukano w alegorycznie komentowanej Biblii: czyż Izraelici nie zabrali Egipcjanom kosztownych naczyń i szat, by użyć ich potem do służby Bożej? Wszystko, co dobre i prawdziwe, od Boga pochodzi i nadaje się do przyjęcia (Orygenes). Bazyli Wielki (+ 379) porównał korzystanie przez chrześcijan z pogańskiej literatury do pracy pszczoły: zbiera z napotkanych kwiatów tylko to, co pożyteczne. Ci, którzy się przed tym wzdragali, stopniowo ustępowali. Czas masowej chrystianizacji i dogasania instytucjonalnego pogaństwa sprzyjał „pszczelarzom".

Omawianie praktyki autor rozpoczyna od sytuacji dziecka w chrześcijańskiej rodzinie i gminie I–III wieku. Zdecydowane odrzucenie aborcji, zabijania noworodków czy sprzedawania ich łączyło się z większym niż w hellenistycznej kulturze szacunkiem dla godności małego człowieka. Dziecięca niewinność i prostota stanowiły ewangeliczne elementy wzorców osobowych dorosłego. Wychowanie religijne w rodzinie, gdy szkoła była pogańska, miało podstawowe znaczenie. Zwłaszcza że brak jakichkolwiek dowodów istnienia kościelnej katechezy dzieci chrzczonych nierzadko wraz z rodzicami. Nowa religia przez parę pierwszych wieków ciągle stanowiła ofertę dla dorosłych, już ochrzczonych lub przygotowujących się do przyjęcia tego sakramentu. Wychowanie w wierze własnych dzieci stanowiło konsekwencję świadomej wiary rodziców. Dziś prawie cały wysiłek katechetyczny skierowany jest na dzieci, co nie dzieje się bez związku z przejawami infantylizacji duszpasterstwa dorosłych.

Katechumenatowi I–III wieku, jako podstawowej formie chrześcijańskiej edukacji dorosłych, poświęcono w książce sporo uwagi. Problemy zaś katechumenatu w cesarskim Kościele następnych dwu stuleci potrakowane zostały nazbyt detalicznie, podczas gdy więcej uwagi należało poświęcić samej roli konstantyńskiego przełomu w obniżaniu motywacji nawrócenia (np. by poślubić chrześcijankę, pozyskać przychylność pana, ułatwić sobie dostęp do urzędu). Pozory i obłudę piętnowali tu wytrwale Cyryl Jerozolimski, Ambroży, Augustyn. Jedni zostawali katechumenami bez dostatecznej wiary, a inni odkładali przez całe lata przyjęcie chrztu ze względu na wiążące się z nim obowiązki. Ongiś znak wybrania, teraz próg instytucji kościelnej i zabezpieczenie przed ogniem piekielnym, nierzadko traktowany wedle zasady: maksimum korzyści, minimum wysiłku. Wiele dzieci chrześcijańskich rodziców, zapisanych jako katechumeni, pozostawało nimi, nie pobierając kształcenia w wierze do późnych lat. Tak było na przykład z Augustynem, przyjmującym chrzest w wieku 33 lat.

Opieszałych przynaglali biskupi: „Dajmy się ochrzcić dziś. Nie oczekujmy, aż więcej nagrzeszymy po to, aby nam więcej przebaczono. I nie bądźmy sprzedawcami i nabywcami Chrystusa" (Grzegorz z Nazjanzu). „Słuchajcie katechumeni, wy, którzy odkładacie zbawienie aż do waszego ostatniego tchnienia. Taka bierność jest zresztą zgorszeniem, które wywołuje śmiech u pogan. Jeśli się naprawdę wierzy w wielkość sakramentu, to dlaczego czekać, aż nadejdzie choroba?" (Jan Chryzostom). Upadającego katechumenatu apele takie, ambiwalentne zresztą, zastąpić nie mogły. „Biskupi, zgorszeni masową obojętnością, zachęcają katechumenów do przyjęcia chrztu, ryzykując popad-

nięcie w łączący się z tym formalizm." Wybór strategii jest dramatyczny. „Wydaje się, że Kościół woli zajmować się przynaglaniem do chrztu nijakich kandydatów, niż osłabiać, przez długi czas próby, zapał rzadkich kandydatów, zbytnio się spieszących."[2] Dawne 2–3 lata katechumenatu zostały zastąpione paroma wielkopostnymi tygodniami intensywnego przygotowania kandydatów do chrztu.

Co dalej w omawianej pracy Paula? Klasztory jako normatywny model socjalizacji religijnej i kościelnego wychowania. Przekonanie, że tylko mnisi mogą w pełni zrealizować wymagania Ewangelii i kontynuować ideał pierwotnej gminy, wpłynęło na samoświadomość reszty wiernych i ich wzorców wychowawczych. Mówiono im, że są niedoskonali i światowi, więc pogodzili się z tym, że siłacze ducha walczą za nich i modlą się w pustelniach i klasztorach. To asceta nawraca się do końca, porzuca świat, by iść za Chrystusem. Czyni to nie poprzez szkolny typ edukacji, lecz tryb życia. Mistrz monastycyzmu zachodniego, uznawany potem i przez regułę benedyktyńską za przewodnika do doskonałości, Jan Kasjan (+453), wysławiał rolę doświadczenia religijnego, zarówno u klasztornego nauczyciela, jak i ucznia. Uczenie się monastycznej formy chrześcijaństwa dokonuje się poprzez rytm modlitwy liturgicznej, czytanie Biblii i reguły oraz pracę.

Dzieci w klasztorach pojawiają się od najdawniejszych czasów. Rodzice oddawali je na wychowanie lub ofiarowywali Bogu z zamiarem pozostawienia jako przyszłych mnichów czy mniszek, jeśli dorósłszy same tego chciały. W regule św. Benedykta oddanie dziecka klasztorowi uważano za nieodwołalne. Biskupi nierzadko bronili prawa tych oblatów (*oblatus* – ofiarowany) do wolnego wyboru stanu. Odpowiadając na pytanie św. Bonifacego, odmawiał im tego prawa papież Grzegorz II w 726 roku, a Aleksander III (+1181) uznał, że liczącego 14 lat oblata należy pytać, czy chce zostać mnichem. Wahania te tłumaczy wpływ germańskiego prawa dającego rodzicom, zwłaszcza ojcu, dużą władzę rozporządzania dziećmi, łącznie z porzuceniem. Biskupi mieli więc obowiązek, pisał o nim już św. Augustyn, zakładać sierocińce.

Czy średniowiecze nie miało zrozumienia dla dzieciństwa i rodziny, jak twierdził Filip Ariès? Autor jest przeciwnego zdania. Jednak jego świadek koronny, Grzegorz Wielki, oceniał dzieci i młodzież raczej ambiwalentnie. Widział w nich zarówno niewinność jak lekkomyślność, a jako remedium na typowe dla ich wieku wady zalecał surowość wychowania.

Paul poświęca sporo uwagi edukacji chłopców w męskich i dziewcząt w żeńskich klasztorach. Psałterz i liturgia odgrywały tu rolę podstawową. Treść nauczania i obowiązki żaków przy klasztorze wiązały się głównie z liturgią. Przyjmowano ich też często przez udzielenie tonsury do stanu duchownego, poddając prawu kościelnemu. Średniowieczni uczniowie więcej przebywali w kościele niż w szkole. Do XII wieku szkoła jest ideałem prawie wyłącznie przyszłych duchownych. Chłopcy wyćwiczeni już w czytaniu czy śpiewie pełnili liturgiczne funkcje lektorów i kantorów.

Zdecydowana niepiśmienna większość średniowiecznych chrześcijan – i autor o niej nie zapomina, mimo że w zgodzie z tradycją skupia się na dziejach

[2] M. Dujarier, *Krótka historia katechumenatu*, Poznań 1990, s. 59–64, 71, 73, 82.

szkolnictwa – poznawała wiarę i jej wymagania tylko ze słuchu. Językowe problemy pierwszych misjonarzy, niedostępność łacińskiej liturgii i pacierz w rodzimej mowie, karoliński kanon kaznodziejskiego zarysu wiary oraz moralny wzorzec świeckiego (tzw. zwierciadło) z VII–IX wieku to dopiero początek listy omówionych problemów tej epoki. Są też ciekawe ekskursy z ukazaną od początku historią: popularnej wykładni Dekalogu, posługiwania się w katechezie symboliką liczb, kształtowania się podstawowych w duszpasterstwie formuł wiary i modlitwy, przykazań kościelnych, zestawów cnót i grzechów głównych, liczby sakramentów i uczynków miłosierdzia co do ciała i duszy.

Rozwój miast i ich kultury w XII–XIII wieku stał się ważnym stymulatorem chrześcijańskiej edukacji. Nowy stan społeczny świeckich, wolnych i samodzielnych, wiążących się w korporacje (cechy, bractwa) stawał czasem w opozycji wobec wyższego duchowieństwa związanego z arystokracją (tzw. ruchy ubogich). Wspierając osiedlające się po miastach zakony żebrzące, mieszkańcy szukali w ich klasztorach nowej duchowości, sięgali po słowo pisane (do 1500 roku w miastach niemieckich 10–30% ludzi potrafiło czytać). Obowiązek spowiedzi wielkanocnej u własnego proboszcza, ustanowiony przez IV Sobór Laterański w 1215 roku miał na celu zarówno zapewnienie rytmu życia sakramentalnego, jak i kontroli nad nim.

Tenże sobór położył nacisk na konieczność regularnego kaznodziejstwa i lepszego przygotowania duszpasterzy. Rozwojowi ich różnorodnej aktywności towarzyszyło przenoszenie na świeckich, w uproszczeniu i miniaturze, form pobożności duchownych. Liczne synody, pojawiające się summy dla spowiedników, podręczniki pastoralne, pomoce kaznodziejskie, budująca literatura dla świeckich w językach narodowych realizowały założenia Lateranum IV. Wszędzie podkreślano rolę rodziców w chrześcijańskim wychowaniu dzieci, konkretyzując wymagania. Rozwinęło się także parafialne przygotowanie dzieci do I spowiedzi i komunii (dopiero w XIII wieku zanikła na Zachodzie, znana do dziś na Wschodzie, praktyka komunii udzielanej niemowlętom po ich ochrzczeniu). Wielką rolę w kształtowaniu religijności tak dzieci, jak dorosłych odegrały wizerunki: kościelne tryptyki, witraże, freski, portalowa rzeźba, drukowane od XV wieku wielkie tablice katechetyczne (podstawowe teksty z ilustracją).

Oceny elementarnej edukacji religijnej średniowiecza jeszcze na początku XX wieku nie były wolne od wyznaniowych kontrowersji. Protestanccy historycy chętniej dostrzegali nadużycia, zaś katoliccy wykazywali, że Kościół, generalnie biorąc, nie zaniedbał wtedy swego zadania głoszenia wiary. Około połowy tego stulecia przezwyciężono konfesyjną fazę w tej dziedzinie historiografii.

Trudności bilansowania tej epoki były i są następujące: stan źródeł często nie pozwala potwierdzić powszechności tej czy innej praktyki, tę zaś łatwo pomylić z idealno-normatywnymi założeniami i zaleceniami, z których wcale wynikać nie musiała. Łatwo też o skłonność do przenoszenia dzisiejszych wyobrażeń o organizacji i treści katechezy na średniowiecze. Przekazywany wtedy profil nauczania nosił dość jednostronne rysy pokutnej moralistyki, kreślone na tle klerykalnie zabarwionego ideału życia chrześcijańskiego, z wyraźnym niedowartościowaniem religijnym spraw tego świata. Dla wielu tak

urabianych chrześcijan Kościół kojarzył się z instytucją oddalającą się od Chrystusa i Ewangelii, nakładającą jedynie ciężary, głównie na świeckich. Reformę Kościoła widzieli oni w lepszym dobraniu głoszonych wiernym treści, w ich wyraźniej ewangelicznych proporcjach. Nadeszła Reformacja. Okazało się, że do jej powstrzymania nie wystarczy już ani nowy katechizm, ani poprawa zasięgu i organizacji religijnej edukacji. Rozłam trwa.

Podział chrześcijaństwa zachodniego w XVI wieku uczynił wychowanie doń konfesyjnym. Szkoła kościelna stała się jeszcze bardziej, niż była, miejscem przekazu wiary. Prawowierność nauczyciela i podręcznika jawiła się jako podstawowe kryterium wartości nauczania. Dostarczenie uczniowi pisemnego zarysu wiary było potrzebą chwili. Każde więc wyznanie rozpowszechniało swoje katechizmy. Potrzebowali ich też pilnie duszpasterze, by budować u dzieci i dorosłych świadomość chrześcijaństwa polemizującego z innym chrześcijaństwem, przedstawianym jako jego zaprzeczenie. W tym celu po katolickiej stronie powstawały nowe zakony, bractwa, kolegia. Pod znakiem reformy katolickiej i kontrreformacji religijno–kościelna socjalizacja i wychowanie zostały, jak nigdy dotąd, zinstytucjonalizowane.

Sobór Trydencki nie był w stanie wypracować wszystkich reguł dla tej rzeki nowych potrzeb. Sięgał więc do lokalnej praktyki, zwłaszcza wnioskodawców, i czynił z niej prawo ogólnokościelne. Jezuici także nie zaczynali z gotowym programem wychowawczym, lecz budowali go i korygowali w marszu. Przykład: z początku z rezerwą odnosili się do muzyki i śpiewu, pod koniec jednak XVI wieku pieśń katechizmową włączyli do swych środków duszpasterskich. Towarzystwo Jezusowe i jego liczni zakonni naśladowcy za optymalny tryb życia swych uczniów uważali internatowy regulamin, zbliżony do klasztornego. W zamkniętym szkolnictwie średnim nadzór nad młodzieżą, do jakiego nawoływali już Ojcowie Kościoła, mógł rosnąć aż po zagrożenie dojrzewania do samodzielnej wolności.

Katecheza dzieci i młodzieży, wymagana przez synody i sprawdzana podczas wizytacji biskupich, obejmowała nie tylko garstkę uczniów szkoły parafialnej. Odbywała się w kościele przed lub po nabożeństwie niedzielnym, a obecność na niej dorosłych była pożądana. Potrydenckiemu szkolnictwu kościelnemu i katechizacji, zwłaszcza we Włoszech i Niemczech, poświęcona została znaczna część drugiego tomu pracy Paula, z niejaką szkodą dla syntezy. Omówione też zostało, pełniejsze niż w średniowieczu, przygotowywanie dzieci do spowiedzi i komunii.

Epokę Oświecenia przedstawiono bardziej pobieżnie, choć z mnóstwem, jak w całej zresztą książce, przypisów. Oddzieliwszy katolicką wersję Oświecenia od reszty tego nurtu, przypomniano dokonany przez Marię Teresę awans teologii pastoralnej i katechetyki do rangi przedmiotu uniwersyteckiego. Wyliczono teoretyczne osiągnięcia przedstawicieli nowej pedagogiki religijnej, od Pestalozziego i Sailera po Wessenberga, i ukazano główne tendencje oświeceniowej katechetyki: wychowawczy optymizm, przybliżenie nauczania do Biblii, poprawienie czytelności przekazu wiary i jej norm, współdziałanie instytucji państwowych i kościelnych w kształtowaniu obywateli szczęśliwych, bogobojnych, pożytecznych i lojalnych.

Antropocentryzm, odrzucanie Objawienia na rzecz religii naturalnej, a dogmatów na rzecz moralności, której nauczanie było jedynym celem Chrystusa, pomijanie nadprzyrodzonego charakteru Kościoła, traktowanie sakramentów tylko jako środków do cnotliwego życia, czyli typowe stanowisko radykalnego Oświecenia, pozostawało z reguły obce katolikom poszukującym nowych dróg chrześcijańskiej inicjacji i formowania najmłodszych pokoleń nowej epoki. Nie pierwszej, nie ostatniej. Następne przyniosą uczniom Chrystusa nowe wyzwania.

Ks. Jan Kracik

SZKOŁA A ISTNIENIE DIALOGICZNE

Mieczysław Sawicki, HERMENEUTYKA PEDAGOGICZNA,
Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1996, ss. 148

Gdyby książkę Mieczysława Sawickiego odczytać w świetle tego, co w niej najgłębsze, choć niekoniecznie najbardziej wyeksponowane, wypadałoby zacząć od fragmentów mówiących o zasadniczym odniesieniu człowieka do Przedwiecznego Słowa (48, 51, 70). Są one nieliczne i tak dokładnie wtopione w najzupełniej „laickie" rozważania inspirowane postfenomenologiczną analityką *Dasein*, że przy pobieżnej lekturze łatwo je przeoczyć i odnieść wrażenie, iż nad całym dziełem rozciąga się długim cieniem Heideggera milczenie o Bogu. Tym silniej należy więc podkreślić przekonanie autora, że dusza każdego człowieka wyłoniła się z Logosu, jest Jego obrazem, tkwi w niej Jego cząstka – dzięki czemu jest wrażliwa na sens i znaczenie, a także sama jest źródłem sensu i znaczenia – oraz pragnie odnaleźć Go i doświadczyć ponownie w tym świecie. Dopiero w tej perspektywie ukazuje się sens edukacji.

Logos stanowi zatem logiczny początek, kamień węgielny architektury projektu hermeneutyki pedagogicznej. Cechuje ją tym samym pewnego rodzaju chrystocentryzm, niezmiernie dyskretny i skryty, gdyż nawet wspomniane fragmenty nie wypowiadają wprost imienia Chrystusa; bodaj raz też tylko pojawia się termin „chrześcijański personalizm egzystencjalny" (31) i oznacza raczej ogólną orientację, w ramach której autor umieszcza swą próbę. Odwołanie się

do tego określenia zbliża zamysł autora do pionierskiego w tym nurcie rodzimej myśli pedagogicznej dzieła ks. Janusza Tarnowskiego[1], aczkolwiek omawiana praca nie ujawnia jakiejkolwiek zależności od niego i nawet go nie wymienia.

Za Heideggerem oraz Gadamerem (i zgodnie z długą tradycją niemiecką sięgającą Herdera i von Humboldta) autor stwierdza, że ojczyzną człowieka jest słowo, język, mowa. Człowiek jest zanurzony w żywiole mowy, zadomowiony w mowie. „Kiedy człowiek idzie do firmy, do kościoła, na dyskotekę, to najpierw zamieszkuje (...) w słowach: »firma, kościół, dyskoteka«. Kiedy chcemy, aby dwulatek przeszedł z pokoju do kuchni, to najpierw jego dusza musi mieszkać w słowach: »pokój, kuchnia«. (...) Od momentu poczęcia nigdy nie jesteśmy poza mową, poza Słowem. (...) Jesteśmy częścią przedwiecznej opowieści" (48). W ludzkim świecie wszystko jest mową. Dotyczy to także edukacji. „»Mową« jest rozmowa dziecka z nauczycielem, nauczyciela z dziećmi, dzieci między sobą. »Mową« jest wypowiedź ustna lub pisemna dziecka, mową jest zabawa i gra na lekcji, tekst podręcznika, mapa, obraz filmowy, przezrocze. Mową jest sytuacja etyczna między dzieckiem a nauczycielem. Do uczniów »mówi« eksperyment dziejący się na lekcji chemii, »mówi« styl odnoszenia się nauczyciela do dziecka, »mówi« spojrzenie dziecka rozwiązującego przy tablicy zadanie z matematyki" (7). Człowiek jest istotą, która mówi. Jednakże mowa człowieka jest uwikłana w dramat. Człowiek może w pełnym tego słowa znaczeniu mówić, ale też jego ekspresja może przybierać „upadłą", niegodną dostojnej nazwy „mowy" postać powierzchownej, kolektywnej, fałszywej gadaniny, wyrażającej ucieczkę jestestwa od przytłoczonego brzemieniem trwogi autentycznego bycia w bezpieczną bezimienność „się".

Uczestnicy wydarzającej się mowy chcą ją rozumieć i zawsze jakoś ją rozumieją. Hermeneutyka oznacza pogłębienie tego rozumienia. Współczesna hermeneutyka, jak wskazuje autor, to coś więcej niż sztuka interpretowania mowy – to przede wszystkim „ontologia rozjaśniająca sposób istnienia i atrybuty człowieka, ontologia »jestestwa«, czyli bytu ludzkiego, by posłużyć się heideggerowską terminologią" (10). W rzeczy samej *Bycie i czas* dostarcza podstawowych ujęć i pojęć. „Najważniejsze treści *Da–sein* są ukryte głęboko w jego byciu. Dlatego analityka *Da–sein* jest rozjaśnianiem rozumienia, które wprost jest sposobem bycia *Da–sein*" (21). Wprawdzie sam Heidegger okazuje się niewystarczający, a jego hermeneutyka zostaje skorygowana i poszerzona o wyniki badań innych filozofów, lecz w sumie to właśnie jego *Dasein* stanowi „niewidzialną klamrę" (11), mającą spinać poszczególne cząstkowe ujęcia człowieka.

Heideggera koncepcję jestestwa autor łączy z teorią człowieka jako osoby, prowadzącej życie duchowe i będącej obrazem Bożym, wypracowaną przez Edytę Stein. Carl Gustav Jung wzbogaca obraz człowieka o nieświadomą „mroczną głębię", w której spoczywają uniwersalne, ogólnoludzkie archetypalne praobrazy i prasłowa. Gabriel Marcel dodaje swą ontologię tajemnicy. Jednak najistotniejszą spośród wymienionych „korekt" filozofii Heideggera

[1] Janusz Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982. Zob. również: *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak", nr 436, wrzesień 1991.

stanowi dialogika. *Dasein* Heideggera, podobnie jak Ja Husserla, jest jeszcze samotnicze i dopiero „Ferdinand Ebner, Ludwig Binswanger, Martin Buber, Emmanuel Lévinas odkrywają możliwość analityki jestestwa *Dasein* w kategoriach dialogu i spotkania" (25). Krąg inspiratorów poszerza ks. Józef Tischner. *Dasein* ma zatem strukturę dialogu. „Ja w samotności umiera duchowo. Ja rodzi się w mowie ku Ty" (24). Te stwierdzenia Bubera mają kapitalne znaczenie dla pedagogicznej „hermeneutyki mowy" Sawickiego. Prawdziwe życie człowieka polega na spotkaniu drugiego. Spotkanie w pełnym tego słowa znaczeniu oznacza duchową przemianę – *metanoia*. Człowiek zostaje w nim trafiony w sam rdzeń egzystencji (von Bollnow), „ugodzony w samej głębi siebie" (Guardini). Prawdziwa szkoła nie jest możliwa bez spotkania. Niestety, w rzeczywistości jest ona często miejscem swoistego antyspotkania, przenikniętym fałszem, udawaniem, teatralną grą pozorów, gdzie mowę traktuje się instrumentalnie – jako narzędzie władania nad innymi, gdy tymczasem mowa nie jest narzędziem.

Autor starannie odróżnia hermeneutykę pedagogiczną od pedagogiki. „Nie jest ona pedagogiką, albowiem pedagogikę się tworzy, weryfikuje i stosuje, a z hermeneutyką jest przeciwnie. To ona konstytuuje każdego, kto zanurza się w opowieść, jaka się dzieje wtedy, gdy spotykają się dzieci z nauczycielem. Hermeneutyka pedagogiczna to medium, które to zanurzenie umożliwia i rozjaśnia. Medium, które rozszyfrowuje przestrzeń obcowań dziecka z nauczycielem, przestrzeń pełną znaków, sensów i znaczeń. Ci, którzy posłużą się tym medium, przestaną być obserwatorami i badaczami zjawisk kształcenia i wychowania, a staną się uczestnikami, partycypatorami" (7). Nie oferuje ona jakiegokolwiek gotowego modelu ucznia (czy nauczyciela) o charakterze normatywnym lub dyrektywnym. Istnieje mimo to pewien związek między hermeneutyką pedagogiczną a edukacją aksjologiczną: „hermeneutyka myśli bycie *Da–sein* jako bycie przez wartości i ku wartościom" (136). Uwydatnia ona zwłaszcza agatologiczny wymiar relacji między nauczycielami a uczniami: „hermeneutyka dialogiczna osoby staje się etyką życia wspólnotowego ludzi" (32).

W tak zarysowanej perspektywie pedagog ukazuje się jako strażnik mowy, „strażnik prasłów", czuwający nad tym, by szkolna mowa nabierała sensu dialogicznej mediacji, by była mową wypływającą z rozumiejącego wsłuchania się w Drugiego i skierowaną ku głębi Drugiego, prowadząc w ten sposób ku spotkaniu. Nie można jednak mówić o jakimkolwiek celowym i zamierzonym wychowywaniu do spotkania. O ile ks. Tarnowski obszerną część swej pracy poświęca zagadnieniu wychowania do spotkania z Bogiem, rozumianemu jako główne zadanie chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej, o tyle Mieczysław Sawicki podkreśla nieprzewidywalny charakter spotkania. Nie ma tu żadnych ogólnych prawidłowości, spotkanie za każdym razem zaskakuje, jest tajemnicą (a nie problemem). „Hermeneutyka pedagogiczna jako ontologia tego, co się wydarza we wspólnocie »dzieci–nauczyciele«, twierdzi, że dziecko jako uczeń wyłania się, odsłania się, wydarza się w relacjach, jakie pojawiają się pomiędzy dzieckiem a człowiekiem dorosłym zwanym nauczycielem" (11). Nauczyciel niczego nie stwarza w uczniu, w szczególności nie stwarza zdolności do przeżywania spotkania. Jego zadaniem jest pomaganie w narodzinach, w ob-

jawieniu się, w „przebudzeniu się" ucznia. Sokratejsko–platońska metafora akuszerki ukazuje tu w pełni swą żywotność i aktualność.

Hermeneutyka pedagogiczna nie jest pedagogiką, jednakże „zastosowanie jej do problematyki wychowania i nauczania wyłania radykalnie inną pajdeę, pajdeę niepodobną do żadnej innej" (32), a zwłaszcza do tego, co autor nazywa – mniej lub bardziej szczęśliwie – „pedagogiką klasyczną", czyli technokratycznie zorientowaną teorią edukacji, jaką można odnaleźć w należących już do historii przykładach pedagogiki socjalistycznej i w niektórych współczesnych zachodnich projektach pedagogicznych. U jej podstaw tkwi materialistyczna, scjentystyczna antropologia filozoficzna, „według której człowiek jest fenomenem całkowicie i bez reszty naturalnym i przyrodniczym" (145). Jej płytki racjonalizm ujmuje tylko empiryczną faktyczność „powierzchni" ludzkiego bytu, wykazując całkowitą ślepotę wobec ludzkiej głębi, którą autor utożsamia (degradując wszakże rozum) z „porządkiem serca". Pedagogika ta, oparta na panowaniu i manipulowaniu, sprowadza edukację do tresury, ignorując międzyludzkie więzi duchowe.

W przeciwieństwie do takiej pedagogiki „hermeneutyka pedagogiczna jest nauką o »głębi«, a nie o »powierzchni« procesu kształcenia i wychowania" (16). Podstawowego znaczenia nabiera w niej zagadnienie rozumienia drugiego. „Kwestia rozumienia Drugiego powinna być wysunięta na plan pierwszy w namyśle istotnościowym nad kształceniem i wychowaniem, przed problematykę rozumienia świata rzeczy przez dzieci, jako że dzieci bardziej »są« aniżeli »myślą«. Jeżeli istota *Da–sein* leży w jego egzystencji, to właśnie dziecko jest najbardziej »dla siebie«. Jeżeli *Da–sein* jest swoimi możliwościami, to właśnie dziecko najbardziej żyje projektując (marząc) swoje możliwości życia. Rozumienie Drugiego przez dziecko jest tym rusztowaniem, dzięki któremu dziecko odkryje, że »jest tym, czym nie jest, i że raczej nie jest tym, czym jest«" (79).

Polemiczną intencję autor kieruje także ku postmodernistycznym teoriom pedagogicznym. Ten wątek pozostaje nie rozwinięty, jednakże jest oczywiste, że prezentowana wizja edukacji jest trudna do przyjęcia z punktu widzenia pedagogik inspirujących się ideą „śmierci człowieka" jako wyrazem najwyższej dojrzałości teoretycznej oraz koncepcjami antropologicznymi absolutyzującymi (paradoksalnie) ludzkie rozbicie i rozproszenie.

Hermeneutyka pedagogiczna nie żywi ambicji ulepszania świata za pomocą zreorganizowanej edukacji. Można nawet odnieść wrażenie, że kwestia kształtu wspólnego świata jest dla niej czymś nieważnym. Pod tym względem stanowi ona antytezę tych współczesnych kierunków myślenia o edukacji, które w obliczu tradycyjnej alternatywy: „wychowanie człowieka czy wychowanie obywatela?" bez wahania wybierają drugą możliwość, a przy tym całą rzeczywistość społeczno–kulturową postrzegają jako skrycie upolitycznioną, nawet w swych aspektach na pozór zupełnie nie związanych z kwestiami politycznymi. Ze strony tych nurtów hermeneutyka pedagogiczna może się spotkać z zarzutem, że jest niedostatecznie krytyczna, zbyt mało czujna wobec podstępnych zakusów wszechobecnego żywiołu władzy, wyrażających się szczególnie w uniwersalistycznych pretensjach koncepcji antropologicznych. Należy jednak przypusz-

czać, że jest otwarta na rozważania ks. Tischnera (*Filozofia dramatu*) wokół „demona władzy totalnej" oraz postaci Wielkiego Inkwizytora z proroczej wizji Dostojewskiego. Autor ściśle rozróżnia to, co społeczne, i to, co międzyosobowe, nadając temu pierwszemu sens wyraźnie pejoratywny. To, co społeczne, jest dla niego tylko tłem, często nasycającym ucznia antywartościami. Naprawdę ważne jest tylko to, co dzieje się w relacji Ja–Ty, w dialogicznej sferze „pomiędzy", w międzyosobowej „przestrzeni darów". Edukacja stanowiłaby zatem swego rodzaju exodus z tego, co społeczne. Lecz w gruncie rzeczy chodzi tu o wyjście z „upadłego", nieautentycznego i niedialogicznego istnienia, prowadzące ku „ziemi obiecanej" spotkania i dialogu egzystencjalnego. Autor oczywiście nie neguje wspólnoty jako takiej, lecz przeciwnie, poszukuje tego, co tkwi najgłębiej u podstaw wspólnoty godnej tego miana. Dla tworzenia się czy konsolidowania wspólnoty fenomen spotkania ma znaczenie tym większe, że powstające w jego trakcie więzi mają charakter etyczny. Coś tak błahego jak mowa („głupstwo słowa"!) – ma moc kreowania światów. Ale trzeba podkreślić: m o w a, a nie g a d a n i n a. „Mowa konstytuuje wspólnotę uczniów i nauczycieli" (53). Nie jest zatem spotkanie czymś z gruntu „pozaświatowym" i „prywatnym". Mimo, że korzystniejsze warunki dla swego rozwoju znajduje ono – z czym nietrudno się zgodzić – w mniejszych wspólnotach szkolnych, a nawet poza systemem klasowo–lekcyjnym.

„Rzadkim jest, arcyrzadkim człek, co m ó w i z człekiem" – melancholijnie konstatował Norwid. Praktycznie jeszcze nie rozmawiamy. Rachityczność naszej woli porozumienia nie przypomina żywiołu, który by śpiewał na chwałę Bogu. A jeśli nawet niekiedy ważymy się iść na spotkanie, to przemykamy ku niemu niczym Nikodem – ukradkiem, pod osłoną nocy, lękliwie oglądając się na uśpione „gniazdo os" (co by powiedziała „cała Jerozolima", gdyby się dowiedziała!). W twarzy Drugiego wypatrujemy pierwszych oznak potępienia – może przecież okazać się źródłem udręki, piekłem. Stale więc być gotowym do odwetu? Czy też kultywować bezpieczny, niechby nawet życzliwy dystans? Jeszcze nie mówimy ku Drugiemu – a więc jeszcze się nie narodziliśmy. Lecz któż zainspiruje w nas męstwo d i a l o g i c z n e g o bycia?

Idea hermeneutyki pedagogicznej stanowi ważny znak czasu jako wyraz niezgody na monolog i nadziei na dialog – w edukacji i nie tylko. W swej warstwie polemicznej jest ona kolejnym głosem wskazującym na zmierzch technokratycznej pedagogiki „urabiania". Skruszały jej podstawy metodologiczne i zwłaszcza etyczne. Zabraniała nauczycielowi mówić jako „Ja" i również ucznia degradowała do „To". Hermeneutyczna orientacja w myśleniu o edukacji otwiera perspektywy dla podmiotów wrażliwych na różnorodność osobowych losów, doświadczeń i dramatów, pragnących sprostać tej zachwycającej, a zarazem zatrważająco trudnej różnorodności i godnie powitać rodzące się pośród niej „Ja–Ty".

Arkadiusz Ziernicki

ARKADIUSZ ZIERNICKI, ur. 1960, obronił pracę doktorską w zakresie filozofii edukacji w PAT. Własne teksty i tłumaczenia publikował na łamach pism: „Znak", „Więź", „Kultura i Społeczeństwo", „Edukacja i Dialog".

PRZEWODNIK WIELOJĘZYCZNY

Tadeusz Klimowicz, PRZEWODNIK PO WSPÓŁCZESNEJ LITERATURZE ROSYJSKIEJ I JEJ OKOLICACH (1917–1996),

Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1996, ss. 800, zawiera 14 wkładek z UFO-turpistycznymi ilustracjami autorstwa Siergieja Lemiechowa

Na skrzydełku obwoluty *Przewodnika* Tadeusz Klimowicz wyznał, że w czasie pracy nad książką „odkrył, iż chyba jest postmodernistą". Dla kogoś, kto zna wcześniejsze prace tego wrocławskiego rusycysty (ur. 1950), na przykład *Poszukujący – nawiedzeni – opętani. Z dziejów spirytyzmu i okultyzmu w literaturze rosyjskiej* (1992) lub *Obywatele Arkadii. Losy pisarzy rosyjskich po roku 1917* (1993), owo wyznanie mogło wydawać się nieco nieoczekiwane. W końcu jednak można je uznać za autorską kokieterię lub może lepiej – za wyraz przekonania, że w obliczu mnogości problemów związanych z omawianym tematem (prawie 80 lat literatury rosyjskiej) każdy autor mógłby dostać postmodernistycznego zawrotu głowy.

We wstępie do *Przewodnika* autor pisze: „W pełni świadomie złamałem konwencję towarzyszącą pisaniu haseł: zrezygnowałem z roli wszechwiedzącego narratora, który dysponuje kompletną wiedzą o świecie przedstawionym, i chętnie – nie stroniąc przy tym od cytatu – przywoływałem cudze opinie, podając oczywiście nazwisko autora wypowiedzi." Zauważmy od razu, że gdybyśmy żyli w Ameryce (gdzie – jak pisze autor w haśle „postmodernizm" – „zrodziło się wszystko, co pasjonujące w tym stuleciu"), to zastosowanie takiej metody badawczej poprzedzone byłoby długim procesem uzyskiwania zezwoleń od wydawnictw i autorów na opublikowanie ich cytatów. Żyjemy jednak, na szczęście, w Polsce, gdzie „narator niewszechwiedzący" może dowolnie korzystać ze skarbnicy rusycystycznych przywołań. Efekty takiej metody, zarówno jej zalety jak i wady, najlepiej będzie zaprezentować na przykładzie paru konkretnych haseł. Oto na przykład z fragmentu „pogrzeby" dowiadujemy się, że w Związku Sowieckim rytuał pochówku pisarzy ściśle zależał od aktualnych stosunków władzy z konkretnym „inżynierem ludzkich dusz". Hasło składa się z trzech części: pierwsza, króciuteńka, w której badacz wprowadza czytelnika w zagadnienie; druga – w której pojawia się cytat z Okudżawy („Często na przykład wspominam, jak na pogrzebie Nikołaja Zabołockiego przed trzydziestu laty Boris Słucki odważył się powiedzieć następujące zdanie: »Nasza męczeńska sowiecka literatura poniosła ciężką

stratę«. Cóż to był za szok! O Boże! Słucki ośmielił się nazwać naszą literaturę »męczeńską«. I z takich właśnie na pozór mało znaczących zachowań i gestów tworzył się nowy klimat społeczny"). Trzecia i najdłuższa część hasła „pogrzeby" zawiera cytat z Siemiona Lipkina, który dokonał ogólnej kategoryzacji sowieckich pisarskich pogrzebów. Wyróżnił on mianowicie sześć typów żałobnego obrzędu: od Aleksandra Fadiejewa, którego po samobójczej śmierci w roku 1956 żegnano w sali Kolumnowej Domu Związków, aż po Borysa Pasternaka, zmarłego w 1960 w atmosferze zaszczucia wywołanej publikacją na Zachodzie *Doktora Żywago*. Trumnę autora można było oglądać tylko w jego domu w Pieriedielkinie. Dla każdego, kto choć trochę interesuje się rosyjską literaturą, takie fragmenty–cytaty stanowią lekturę zaiste pasjonującą. Nie znaczy to jednak, że jednym czy nawet dwoma przywołaniami można wyczerpać każdy temat. Charakterystyczne pod tym względem jest na przykład hasło „toponimia" w całości złożone z odpowiedniego krótkiego fragmentu z *Polowania* Włodzimierza Tiendriakowa. Rosyjski autor opisuje tam okolice moskiewskiego Twerskiego Bulwaru, na którym stoi żeliwny pomnik Aleksandra Puszkina, a obok – znajduje się dom Hercena. „A jeszcze dalej (...) leży była ulica Powarska, przy niej znajduje się pałacyk ziemiański, sławny dzięki *Wojnie i pokojowi* Lwa Nikołajewicza Tołstoja." Rzecz jednak w tym, że dokładnie w tym samym rejonie Moskwy są dziesiątki takich literackich „toponimii" (to jest właśnie miejsce akcji *Mistrza i Małgorzaty* – opodal mamy Patriarsze Prudy, ulicę małą Bronną, a także mieszkanie Wolanda). Polski rusycysta lepiej by może zrobił, gdyby sam pokusił się o opisanie paru takich moskiewskich (albo petersburskich, albo kijowskich, albo odeskich) „toponimii" – przywołanie adekwatnego cytatu świadczy o bibliograficznej erudycji, ale tematu chyba nie wyczerpuje.

Omawiana książka składa się z dwóch części: „Hasła rzeczowe" i „Hasła osobowe". W przewodniku nie ma spisu treści (chociaż jest indeks i bibliografia), co jednak może stać się źródłem satysfakcji dla czytelnika, szczególnie gdy skłoni go to do przekartkowania pierwszej części, w której zamieszczono ponad sto pięćdziesiąt rzeczowych haseł. Tym bardziej, że wiele z nich ma wyraźnie autorski charakter i nie ogranicza się do podawania suchej encyklopedycznej treści. Oto na przykład we fragmencie „syndrom ćmy" autor pisze, że nazywa tak sytuację, w której „pisarz znajduje niemal perwersyjną satysfakcję z faktu obcowania ze zwyciężcami i uczestniczenia w podziale łupów". Jako przykład Klimowicz podaje zachowanie Borysa Pilniaka, którego w latach dwudziestych widziano w drogich restauracjach w towarzystwie czekistów. Polski rusycysta nie ma – A.D. 1996 – wątpliwości, że autor *Nagiego roku* (1921) „czuł się zapewne wtedy panem życia, najmądrzejszym i najsprytniejszym z ludzi"... Izaak Babel ze swej strony „pozostawał w bardzo niebezpiecznych związkach z Jeżowem i jego ludźmi". Z hasła „seks" dowiadujemy się, że Babel na dodatek był w roku 1927 kochankiem żony Jeżowa. Co prawda, zanim jeszcze została żoną wspomnianego, ale za to – noc z nią spędził w paryskim hotelu... I po co im to było – pyta w podtekście Klimowicz – czyż jeden z drugim nie wiedział, że „jest tylko nadwornym błaznem, który gdy zawiedzie go umiar albo gdy zbyt dużo wie, musi zniknąć"? Dodajmy, że obydwaj wymienieni pisarze zapłacili głową za swoje „niebezpieczne związki".

We wspomnianym już haśle „seks" autor podaje za Józefem Smagą, że w latach dwudziestych w sowieckiej ideologii popularna była „teoria szklanki wody" („stosunek seksualny to tyle co wypicie szklanki wody"). Głosicielką tej tezy była Aleksandra Kołłontaj (1872–1952), która w latach późniejszych musiała chyba albo zmienić, albo ukrywać swe przekonania, skoro – jak Klimowicz podaje za Leopoldem Tyrmandem – seks w czasach stalinowskich był traktowany jako „źródło nieprzyzwoitości i niskich instynktów". Dalej czytamy, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych „za sprawą postmodernistów i konceptualistów doszło do literackiej rewolucji seksualnej". Jurij Polakow miał powiedzieć, że ówczesna erotyka zawierała w sobie wyzwanie rzucone totalitaryzmowi... Polski rusycysta w zasadzie zgodził się z nim i od razu dodał, że tej (chyba literackiej?) możliwości nie wykorzystał Aleksander Sołżenicyn, z „którego scen miłosnych wykreowanych w *Czerwonym kole* pokpiwał Włodzimierz Maksimow".

Jeszcze w kilku innych miejscach swej pracy Klimowicz wykazał podobną ironiczną surowość wobec Sołżenicyna. W haśle osobowym o pisarzu przytoczył, jako autorytatywną, wypowiedź Tomasza Venclowy: „*Sierpień Czternastego* jest fiaskiem wielkiego pisarza, który wymienił literaturę na wypowiedzi ideologiczne i podejrzanej jakości przepowiednie." W konkluzji polski rusycysta stwierdził, że „w zgodnej opinii krytyki literackiej *Czerwone koło* jest porażką artystyczną Sołżenicyna, choć oczywiście budzi szacunek konsekwencja, z jaką prezentuje on swoje stanowisko w ocenie losów pierwszej wojny światowej czy wydarzeń roku 1917". Wyjaśnijmy, że publikowana przez Sołżenicyna w latach 1971–1991 epopea pt. *Czerwone koło* nie jest w swej istocie opisem I wojny światowej i wydarzeń roku 1917, lecz stanowi artystyczno–dokumentalną próbę objaśnienia genezy bolszewickiego przewrotu. Sołżenicyn bowiem uważa, że przewrót październikowy, któremu w swojej epopei nie poświęcił żadnego odrębnego tomu, był nieuchronną konsekwencją rewolucji lutowej 1917 roku. To właśnie jej autorzy, niewydarzeni rosyjscy demokraci, pozostawili władzę na ulicy, a Lenin wraz z towarzyszami zdołał ją umiejętnie „podnieść". Z tą ostatnią kwestią związany jest Sołżenicynowski stosunek do demokracji. Nie jest to kwestia tak jednoznaczna, jak ją przedstawia Klimowicz, pisząc: „W poglądach Sołżenicyna – zdecydowanie odrzucającego doświadczenia demokracji zachodnich (...) bez trudu można odnaleźć ślady ideologii słowianofilskiej (także *poczwienniczestwa*) i panslawizmu." Tymczasem w poglądach Sołżenicyna na temat demokracji zaszła istotna zmiana. W roku 1974 w *Liście do przywódców Związku Sowieckiego* pisarz twierdził, że demokracja nie będzie właściwym modelem ustrojowym dla postbolszewickiej Rosji ze względu na brak doświadczenia historycznego. Tymczasem w roku 1990 pisał już inaczej: „Wybierając demokrację – trzeba dokładnie rozumieć, co wybieramy i za jaką cenę. Wybieramy ją jako środek, nie zaś – jako cel. Współczesny filozof Karol Popper powiedział: demokrację wybieramy nie dlatego, iż obfituje w cnoty, lecz tylko dlatego, aby uniknąć tyranii. Wybieramy ją – ze świadomością jej wad i chęcią ich przezwyciężenia". Zupełnym zaś nieporozumieniem ze strony polskiego badacza jest przypisywanie Sołżenicynowi „śladów ideologii panslawizmu." Przypomnijmy, że była to powstała pod koniec XVIII wieku

ideologia postulująca zjednoczenie słowiańskich narodów pod berłem rosyjskiego cara. Sołżenicyn, który jest gorącym zwolennikiem wspólnego państwa rosyjsko–białorusko–ukraińskiego, jest zarazem zdecydowanym przeciwnikiem historycznego i współczesnego panslawizmu. W maju 1994 roku w wywiadzie dla amerykańskiego pisma „Verbes" stwierdził, że jest przeciwny panslawizmowi i wcale nie uważa, aby główną troską Federacji Rosyjskiej miała być organizacja „opieki" nad bałkańskimi Słowianami–Serbami. W nowej zaś pracy *Kwestia rosyjska u schyłku wieku XX* potępił ideologię jednego z ojców dziewiętnastowiecznego panslawizmu, Mikołaja Danilewskiego. Jego chęć zdobycia Konstantynopola, który miał stać się stolicą nowego Imperium Prawosławnego, wyrządziła Rosji, jak pisał Sołżenicyn, wiele wymiernych szkód. Autor *Archipelagu* z zażenowaniem przypomniał, iż podobne poglądy wyznawał Fiodor Dostojewski, który odnosił się do Europy z pogardą – co dzisiaj, jak mówi Sołżenicyn, wstyd czytać... Szkoda, że Klimowicz nie podał ani jednego cytatu z dzieła Sołżenicyna, który mógłby potwierdzić domniemany „panslawizm" pisarza.

Aleksander Sołżenicyn jest głównym czarnym charakterem *Przewodnika* Klimowicza, czego dowodzą dwa kolejne hasła: „płot" i „*prijezżanty*". Pierwszy fragment ma przypomnieć czytelnikowi, że autor *Archipelagu*, żyjąc w Ameryce (Cavendish w stanie Vermont), odgrodził się od publiczności „płotem". Szeroko pisała o tym kiedyś liberalna prasa amerykańska, zarzucając rosyjskiemu pisarzowi, że oto urządził sobie w Ameryce prywatny GUŁag, bo nie potrafi już żyć w normalnych warunkach. Polski rusycysta inteligentnie nie powtarza takich zarzutów, ale struktura hasła dowodzi, że jest on równie krytyczny wobec wspomnianego „płotu". Najpierw przeto cytuje literackiego przedstawiciela Sołżenicyna w ZSRR Wadima Borisowa, który w następujący sposób bronił Sołżenicynowskiego prawa do „ogrodzenia": „Płot jak to płot; cienka, ażurowa, metalowa siatka wysokości średniego ludzkiego wzrostu. Na wielu podmoskiewskich daczach są wyższe i solidniejsze. Przeskoczyć przez płot okalający działkę Sołżenicyna (...) to nic trudnego." Dla polskiego rusycysty taka obrona była jednak zwykłą „hagiografią" (a może raczej „świętą naiwnością"?), dlatego przeciwstawił jej opinię zmarłego niedawno w Paryżu Włodzimierza Maksimowa: „To samo z Sołżenicynem. Mówi jedno, a postępuje zupełnie inaczej. Prosty przykład. Josif Brodski jest ateistą. Ale proszę przyjechać do Nowego Jorku, wykręcić jego numer i powiedzieć: chciałbym Pana zobaczyć, porozmawiać z Panem – on natychmiast ustali termin. A potem proszę spróbować dopukać się do chrześcijanina z Vermont. Nie przepuszczą dalej niż do domofonu umieszczonego na bramie jego posiadłości." Kolejność cytatów dowodzi, że Klimowicz rację przyznaje Maksimowowi, czyli tym samym opowiada się pośrednio przeciwko prawu Sołżenicyna do płotu i domofonu... Ale zarazem staje się nieświadomym zwolennikiem J.J. Rousseau, twierdzącego, że przyczyną wszystkich nieszczęść ludzkości stał się człowiek, który pierwszy odgrodził dla siebie kawałek ziemi i powiedział: „To jest moje!"

Nieco dziwne wydaje mi się hasło „*prijezżanty*", w którym autor powinien był przecież opisać „sytuację powrotu" rosyjskich pisarzy–emigrantów do

Starej Ojczyzny. Mógłby wtedy – po syntetycznym przedstawieniu aktualnej w tym względzie sytuacji – przejść do ciekawych szczegółów. Rosyjska poetka Natalia Gorbaniewska na przykład, która mieszka w Paryżu od lutego 1976 roku, opowiada wszem i wobec, że czuje się paryżanką i Paryża nigdy nie opuści. Kronid Lubarski, który wcześniej przebywał w Monachium i był tam redaktorem naczelnym nie istniejącego już pisma „Strana i Mir", powrócił do Rosji, gdzie sprawował funkcję zastępcy redaktora pisma „Nowoje Wriemia". 22 maja 1996 roku utonął w Indonezji, dokąd pojechał na urlop. Maria Rozanowa, córka znanego filozofa Wasyla, oraz żona pisarza Andrzeja Siniawskiego, krąży wraz z mężem pomiędzy Fontenay–aux–Roses a Moskwą. Ostatnio widziano ją na zebraniu wyborczym Michaiła Gorbaczowa, na którym przekonywała swego kandydata, że fakt spoliczkowania go na jednym z wyborczych mityngów świadczy tylko o jego wielkich wyborczych szansach: „Strzelano do Papieża, do Reagana też strzelano – świadczy to tylko o wielkości kandydata." Miałem też nadzieję, że z fragmentu *„prijezżanty"* dowiem się, czy powrócił wreszcie do Rosji Gieorgij Władimow, bo wiedziałem skądinąd, że jego przyjaciele gorączkowo walczą o odzyskanie dla niego mieszkania w stolicy Rosji. Ciekawy byłby opis perypetii *„prijezżanta"* Edwarda Limonowa – taki opis istotnie pojawia się w książce, ale nie w tym haśle, lecz w poświęconym pisarzowi fragmencie osobowym. Limonow, autor skandalicznych utworów, za które przeklinała go swego czasu duża część rosyjskiej emigracji, od paru lat robi w Moskwie polityczną karierę. Kiedyś był związany z Włodzimierzem Żyrinowskim, ale potem pokłócił się z nim i nawet napisał o tym książkę. Wiem, że jeszcze pół roku temu wydawał w Moskwie kuriozalną gazetę pt. „Limonka", z ręcznym granatem w winiecie.

Na próżno jednak czytelnik szukałby opisu podobnych faktów w haśle *„prijezżanty"*. Autor bowiem przeniósł wszystkie podobne (inne niż te, które wymieniłem powyżej) informacje do fragmentu „emigracja". W glosie o „przyjeżdżaczach" Klimowicz ograniczył się wyłącznie do ironicznego opisu pamiętnego powrotu Sołżenicyna do Rosji przez daleki Wschód i Syberię, nazywając ten powrót początkiem „działalności misjonarskiej". Skąd jednak polski badacz wziął informację, że „od chwili wylądowania w Rosji autora *Kręgu pierwszego* każdy jego krok w podróży był dokładnie opisany w prasie rosyjskiej, najczęściej w tonacji sentymentalno–ckliwo–kiczowatej"? Zajmując się nieco dokładniej tą kwestią i próbując – jeszcze przed ukazaniem się znanej relacji z podróży nakręconej przez BBC – zrekonstruować pobyt Sołżenicyna na „kresach Rosji", stanąłem właśnie wobec problemu braku materiału. Ponieważ prasa centralna prawie n i c z e g o o owej podróży nie pisała, musiałem w Moskwie z wielkim trudem odnaleźć odpowiednie dzienniki i tygodniki prowincjonalne. Każda z tych gazet pisała – bynajmniej nie w stylu „sentymentalno–kiczowatym" – o pobycie pisarza w jej mieście, po czym natychmiast o nim zapominała w dniu wyjazdu.

Tekst powyższy nie mógł być recenzją ani nawet omówieniem *Przewodnika po współczesnej literaturze rosyjskiej*. Jest to raczej garść polemicznych uwag na temat wybranych haseł, szczególnie tych, których bohaterowie są mi

z różnych względów bliscy. Muszę jednak zaznaczyć, że książka przedstawia czytelnikowi tak bogatą gamę problemów, że nawet gdyby napisano dziesięć tekstów podobnych mojemu, a każdy byłby w stu procentach o czym innym – to i tak temat nie zostałby wyczerpany nawet w połowie. Chciałbym jeszcze na koniec ustosunkować się do dwóch haseł z bliskiego mi obszaru, poświęconych wspomnianej już poetce i dawnej dysydentce Natalii Gorbaniewskiej oraz paryskiemu tygodnikowi „Russkaja Mysl". Ostatnią informacją Klimowicza o założonym w 1947 roku emigracyjnym tygodniku jest zdanie: „W 1968 roku na czele redakcji stanęła Zinaida Szachowska." Ale przecież ogólnie wiadomo, że „Russkaja Mysl" uzyskała swe wyraziste oblicze dopiero później, gdy redaktorem naczelnym po Szachowskiej została Irina Iłowajska–Alberti, która sprawuje tę funkcję od roku 1980 do dziś. W latach stanu wojennego w Polsce tygodnik poświęcał tak wiele uwagi wydarzeniom w naszym kraju, że nawet stało się możliwe wydanie książki *Niezłomna Polska na stronicach „Russkoj Mysli"*. Główną „polonofilką" w redakcji, oprócz Iłowajskiej, była Gorbaniewska, w której biogramie u Klimowicza nie pojawia się nawet wzmianka o tym, że jest ona członkiem redakcji tego pisma. „Russkaja Mysl" wychodzi do dzisiaj w Paryżu, ale od paru lat jest rozpowszechniana także w Rosji, ze specjalnym krajowym dodatkiem. We fragmencie o Gorbaniewskiej Klimowicz pisze: „Mówi o sobie, iż od wielu już lat jest zakochana w Polsce." Znając Natalię od 1987 roku i utrzymując z nią kontakty aż do dzisiaj, chcę powiedzieć, że owa miłość jest już – jak to mawiają nad Sekwaną – *du passé*, czyli przeszłością nieco odległą. Skończyła się ona mniej więcej w 1990 roku, jako że, mówiąc oględnie, nie była Natasza zwolenniczką polityki Tadeusza Mazowieckiego, a z Adamem Michnikiem – któremu ongiś poświęciła *Trzy wiersze* – weszła od tamtej pory w wielki spór. Ów spór zresztą ujawniał się raczej w rozmowach z postronnymi, ponieważ Gorbaniewska o Polsce już dawno nic nie pisze, zajmując się teraz przede wszystkim sprawami bliskiej jej sercu Republiki Czeskiej. Jest to w końcu powrót do źródeł, bo to ona przecież w sierpniu 1968 roku protestowała na Placu Czerwonym przeciwko agresji wojsk sowieckich na Czechosłowację, za co ogłoszono ją we własnym kraju wariatką. Poetka nadal pisze wiersze, a ostatnim jej tomem był nie – jak wynika z książki Klimowicza – tomik *Cudze kamienie* (1983), lecz *Kwiat wrzosu* (1993).

Cóż, na koniec wypada sprawiedliwie stwierdzić, że książka Klimowicza to wydarzenie rzadko spotykane w polskiej nauce o literaturze rosyjskiej i jej okolicach. Jej lektura stanowi w całości zajęcie nader pasjonujące, jakkolwiek w wielu momentach osobiście wolałbym więcej autorskiego „szkiełka i oka", aniżeli tej wszechobecnej odautorskiej ironii.

Grzegorz Przebinda

GRZEGORZ PRZEBINDA, ur. 1959, rusycysta, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor monografii *Włodzimierz Sołowjow wobec historii* (1992); wkrótce ukaże się praca *Mikołaj Czernyszewski – późny wnuk Oświecenia*. W przygotowaniu: *Od Czadajewa do Bierdiajewa* (książka poświęcona myśli rosyjskiej tego okresu).

KRÓTKI FILM O SEKSIE, TYLKO O SEKSIE

DZIECIAKI („Kids"), reżyseria Larry Clark, USA 1996

Niecałe dwadzieścia cztery godziny między jedną zdobyczą a drugą: tyle trwa akcja filmu Larry'ego Clarka. Jedna i druga zdobycz to dziewice. Bohater, kilkunastoletni Telly, taki ma styl życia – uprawia seks tylko z dziewicami. A po drodze trochę poćpa, trochę pociągnie wina (zresztą kradzionego), dla draki włączy się w przypadkową bijatykę, a resztę czasu poświęci na gadanie z kumplami. Oczywiście o seksie.

Dawno temu Dziga Wiertow wymyślił hasło „kino–prawda". Na początku lat sześćdziesiątych do pomysłu skwapliwie powróciło kilku reżyserów francuskich (za ich przyczyną świat przyzwyczaił się do określenia *„cinéma–vérité"*), który to przykład podchwycili z kolei zbuntowani przeciw Hollywood filmowcy amerykańscy (przede wszystkim nowojorczycy). Lata sześćdziesiąte po obu stronach Atlantyku zaznaczyły się wiarą w prawdę ekranu; również buntem młodych, rewolucją seksualną i ekspansją rocka. Później trochę się uspokoiło, Hollywood wszystko przechwycił, po swojemu przeżuł i prędko wypluł z siebie jakieś rojenia o prawdzie. Film stał się przedmiotem czystej kreacji (czytaj: zabawy). Ale oto krąg się zatoczył i znów Nowy Jork się buntuje.

W latach sześćdziesiątych Larry Clark był dwudziestoletnim młodzieńcem i rozpoczynał karierę fotografika. Rok temu po raz pierwszy chwycił za kamerę filmową. *Dzieciaki*, jako debiut, są filmem tyleż współczesnym, co historycznym – przynależą do atmosfery zrewoltowanych *the sixties*.

Jak w *Cieniach* Johna Cassavetesa nie ma tu wyraźnej fabuły, jej miejsce zajmuje improwizacja, balansowanie na pograniczu dokumentu i fikcji. Jak w *Śmieciach* Andy Warhola i Paula Morrisseya brutalny naturalizm służy pognębieniu bohaterów w bezsensie ich życia. *Dzieciaki* nie posiadają (lub prawie nie posiadają – o tym „prawie" za chwilę) żadnej dramatycznej akcji. Jedyne, co może przyciągnąć do kina naiwnego widza, to przemoc i seks. Poza tym mamy do czynienia z niby–dokumentalną obserwacją zachowań głównego bohatera i jego kolegów. Kamera jest w ciągłym ruchu: musi nadążyć za chłopakami, którzy przez cały dzień łażą po Nowym Jorku, nie może nawet odpocząć, gdy oni sami gdzieś siadają, bo od razu zaczynają gadać o seksie, więc kamera musi się cały czas kręcić, by swoją uwagę kierować zawsze na

mówiącego. Nieruchomieje tylko w tych momentach, gdy bohater osiąga cel i z kolejną dziewicą jest już w łóżku. Znamienny jest ten kontrast między nudą bez-akcji i dynamizmem sposobu pokazywania bohaterów (zresztą podkreślanym ostrym rockiem, bezustannie – choć znów z wyjątkiem cichych scen erotycznych – towarzyszącym obrazowi). Jakby ruch i hałas miały przysłonić i przygłuszyć jałowość tego, co się dzieje, a raczej, co się nie dzieje, a co w całości podporządkowane jest obsesyjnej erotyce małolatów.

Dzieciaki, jak już wspomniałem, nawiązują do stylu lat sześćdziesiątych, jak tamte filmy stają ostro w poprzek konwencjom hollywoodzkim. W Hollywood też muszą być seks i przemoc, ale tam mają być one pociągające, ładne, poddane obowiązującym aktualnie kanonom estetycznym. Nawet ohyda bryzgającej krwi ma się podobać. A przede wszystkim musi być ciekawie. Widz nie ma prawa nawet przez chwilę powiercić się w fotelu, chyba że z emocji. *Dzieciaki* podporządkowane są antyestetyce. Nuda to jedno, ale jak wygląda świat, jak wyglądają bohaterowie? Świat jest banalny, szary, to nie jest Nowy Jork drapaczy chmur i Piątej Alei, to nie jest Ameryka eleganckich samochodów i komfortowych domków na przedmieściach. Wprawdzie rozpoznajemy Skwer Waszyngtona – paradoksalnie wobec Ojca Założyciela miejsce spotkań młodzieży, której amerykańskie sny nie zawsze się sprawdzają (choć jest ona do szpiku kości amerykańska) – poza tym jednak wędrujemy po biednych, brudnych, byle jakich dzielnicach Nowego Jorku: Wielkie Jabłko i tak wygląda, może przede wszystkim tak wygląda. W którymś momencie zaglądamy do nowojorskiego metra, jego szpetota może się wydawać przesadzona, jakby na siłę dostosowana do antyestetycznej konwencji filmu, tymczasem ono właśnie takie jest: brzydkie, brudne, śmierdzące. A bohaterowie? Zupełnie inni niż ci z Hollywood. Pochodzą z biednych rodzin, 20 dolarów to dla nich duży problem. Przeciętni, nieładni, z podkrążonymi oczami i niezdrową cerą, gdy zrzucają ubranie, pokazują swoje chude, niedożywione, niewysportowane ciała. Chłopcy w niczym nie przypominają Toma Cruise'a, a dziewczyny Sharon Stone. Nawet ich zęby nie są tak białe, jak powinny być. Zupełne antypody Hollywoodu.

Wszystko to po to, by widza przekonać do prawdy filmu: nic nie udajemy, na ekranie jest tak jak w rzeczywistości. Z taką intencją tworzyli właśnie reżyserzy spod znaku *„cinéma vérité"*. Ale oni szybko spostrzegli, w jak małym stopniu film pokazuje rzeczywistość, jak bardzo ją kreuje. Tak zwany autentyzm jest tylko jeszcze jedną konwencją. Nie na tym rzecz polega, by łapać rzeczywistość na gorąco (przecież samo pojawienie się kamery już deformuje rzeczywistość), ale na tym, by ją mądrze interpretować. Dlaczegóż taki Kieślowski porzucił dokument? Właśnie dlatego.

Clark nie wydaje się naiwny. Na ile to możliwe, rejestruje rzeczywistość (jako doświadczony fotografik wie, gdzie należy skierować obiektyw). Poza tym po prostu robi film. To widz może być naiwny i doznać szoku. Reżyser w sposób jawny manipuluje emocjami widza. Choćby przez fakt opowiedzenia w filmie dwu historii. Nudne zdobywanie dziewic przez Telly'ego zostaje zderzone z opowieścią o Jennie, jednej z jego zdobyczy, która, namówiona przez koleżankę, trochę dla zabawy robi test na obecność w organizmie wirusa

HIV i odkrywa, że Telly ją zaraził (tylko z nim jednym współżyła). Ten wątek dodaje filmowi dramatyzmu, nawet tragizmu, bo beztroskie zabawy bohatera zmieniają się w swoisty taniec śmierci. Na naszych oczach przynajmniej trzy osoby dołączają do korowodu, zostają zarażone. Tak więc film Clarka tylko pozornie jest czystym opisem rzeczywistości, w istocie jest to moralitet z bardzo wyraźnie sformułowaną tezą: źle się bawicie, dzieciaki. W finale, już zza kadru, bohater wyznaje, że musi polować na kolejne dziewice, bo inaczej pożarłaby go pustka. Ruch, hałas i seks mają tę pustkę zapełnić. Nieważny AIDS, nieważna śmierć, nieważna przyszłość. Ważny jest strach przed pustką.

Paradokumentalna forma *Dzieciaków* nie tyle kogokolwiek przekonuje do prawdy obrazu, ile próbuje przenieść tamten, z lat sześćdziesiątych rodem, sposób pokazywania świata, by podjąć z nim swoisty rozrachunek. Reżyser jest mądrzejszy o epokę. Bunt ludzi młodych, rewolucja seksualna? Proszę, oto konsekwencje. Trzydzieści lat wcześniej podkreślano by niesprawiedliwość ustroju kapitalistycznego, obecność złych praw, obłudę starych i bogatych. Młodzież byłaby czysta i niewinna. Teraz wrogiem jest tylko pustka. Młodzież jest cyniczna, głupia i okrutna. Czy zmiana perspektywy to tylko zrzędzenie zazdrosnego o beztroskę i nieograniczoną potencję pięćdziesięciolatka?

Dzieciaki są moralitetem, ich teza jest najzupełniej jednoznaczna, właściwie ten film mógłby być wyświetlany podczas rekolekcji parafialnych jako naoczna ilustracja przykazania „Nie cudzołóż", gdyby... Gdyby nie był skandalem, gdyby go nie uznawano za pornografię, gdyby reżyserowi nie zarzucono wykorzystywania nieletnich do kręcenia bardzo śmiałych scen erotycznych *etc.* Bo właściwie nie do końca wiadomo, czy naturalizm i brutalność filmu są tylko środkami ekspresji, które mają tym mocniej poruszyć widza, by go przekonać, czy – na odwrót – moralistyczna teza stanowi alibi dla filmu erotycznego z życia dzieci (bo tego jeszcze nie było: nawet tam, gdzie ustawodawstwo jest najbardziej liberalne, pornografia dziecięca jest zakazana, tutaj zaś seks nastolatków jest pokazywany w normalnych kinach). Dlatego *Dzieciaki* wzbudziły wiele kontrowersji i wiodą żywot kolejnego ekranowego skandalu. Jedni obawiają się, że film zachęci chłopców do „zabawy", jaką uprawia Telly, innych drażni nazbyt moralistyczny ton.

W taką to pułapkę wpadł debiutancki film Larry'ego Clarka. W taką pułapkę wpada wiele moralitetów. Jak przestrzegać przed złem, nie pokazując go? Ile w przestrogach jest przestrogi, a ile zachęty do grzechu czy fascynacji nim? Jak przestrzegać, by być skutecznym, żeby widz czy słuchacz nie ziewał ze znudzenia?

Dzieciaki to tylko jeden z wielu takich filmów, w gruncie rzeczy nie nazbyt udany. Pewnie szybko o nim zapomnimy. Ale pytania, do jakich skłania, zostaną.

Krzysztof Biedrzycki

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI, ur. 1960, dr, pracownik Instytutu Filologii Polskiej UJ. Wydał *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, redaktor tomu rozmów ze Stanisławem Barańczakiem *Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji*. Członek redakcji „NaGłosu". Publikował m.in. w „Tygodniku Powszechnym", „Znaku", „Zeszytach Literackich", „Arce".

JAK MYŚLEĆ DZIŚ O HEGLU?

HEGEL A WSPÓŁCZESNOŚĆ. Konferencja naukowa, Instytut Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki 10–11 V 1996

W obecnej epoce ekspansji ideologii postmodernizmu, absolutyzującej pluralizm, różnicę i względność, szczególną wartość dla ciągłości kultury mają te systemy myśli, które akcentują jedność oraz odniesienie do absolutnej dziedziny wartości. Filozofia Hegla niewątpliwie te akcenty zawiera (choć w wachlarzu różnorakich interpretacji, jakimi obrosła, nie brak i takich, które przypisują jej zgoła przeciwne preferencje). Dziś często wraca się do Hegla w poszukiwaniu odpowiedzi na zagrożenie kultury – zagrożenie rozproszeniem wartości i znaczeń, relatywizmem i zanikiem poczucia wspólnoty. Taki też motyw przewijał się w trakcie poznańskiej konferencji naukowej. Począwszy od otwierającego konferencję zagajenia Romana Kozłowskiego, który był *spiritus movens* całej imprezy, idee Hegla kilkakrotnie wracały w kontekście opozycji do postmodernizmu. Lokalnym zaś akcentem imprezy był fakt, iż obywatel Poznania Karol Libelt studiował na początku dziewiętnastego wieku w Berlinie i zbierał dobre recenzje od Hegla – profesora Uniwersytetu Berlińskiego.

Przed 1989 rokiem filozofia Hegla w ujęciu polskim była mniej lub bardziej ściśle związana z kontekstem marksistowskim. Hegla traktowano jako „ojca marksizmu". Stosownie do tego naukowcy zbliżeni do „ideologii przewodniej" obchodzili się z nim najczęściej instrumentalnie, badacze zaś o poglądach przeciwnych negowali jego myśl jako z istoty „totalitarną". Po tym okresie pozostał w Polsce silny kanon H e g l a s p o ł e c z n e g o. Wykładami akademickimi i potężną literaturą obrósł ten fragment filozofii Berlińczyka, który odnosi się do człowieka, w szczególności człowieka jako członka zbiorowości, oraz do społeczeństwa. Znikomym zainteresowaniem cieszyły się metafizyka (Heglowska *Nauka logiki*) i filozofia Absolutu, a więc alfa i omega, początek i koniec – części kluczowe dla pełnego rozumienia systemu myśli Hegla, zwłaszcza w aspekcie jedności, całości i maksymalizmu zadań filozofii.

Sesja poznańska w dużej mierze odzwierciedlała tę cechę polskiej powojennej recepcji Hegla. Większość wystąpień podejmowała stronę antropologiczno-społeczną tej filozofii, niekiedy podnosząc tę problematykę w kontekście porównawczym. Na przykład grecki gość konferencji Anna Kelessidou rozpatrywała Hegla koncepcję tragiczności jako historii w kontekście francuskiej

filozofii indywidualistycznej (Marcel i inni). Na francuskim gruncie szukała też owoców myśli Hegla grupa młodych naukowców z Poznania – Ewa Nowak–Juchacz, Marek Kwiek i Zbigniew Galor – stanowiących być może rodzaj zalążka szkoły koncentrującej się na tym obszarze językowym. Z pewnością Hegel wiąże swą filozofią ducha subiektywnego długi ciąg myślicieli francuskich i choć Derrida woła dziś: „Uwolnić się od Hegla!", to dziedzictwo heglowskich interpretacji Kojève'a, Hyppolite'a, Bataille'a, Foucaulta i innych tkwi w próbach zastąpienia autora *Fenomenologii ducha* Nietzschem, mianowanym dziś nad Sekwaną pierwszym filozofem postmodernistycznym.

Wspomniany „Hegel społeczny" najwyraźniej objawił się w kilku odczytach. Zbigniew Kuderowicz z Białegostoku przedstawił wątki wolności pozytywnej w systemie Hegla, doprowadzając wykład do konkluzji, że bliższy słynnej dychotomii Isaiaha Berlina był Kant, Hegel zaś swoją ideą korporacji poważnie ograniczył społeczną rolę wolności negatywnej i w tym punkcie jego filozofia stwarza przesłanki do „państwowej aberacji" wolności pozytywnej. Profesor Kuderowicz znów wywołał tym samym nie ustający od dziesiątków lat spór: Hegel a liberalizm; wątek ten wracał w dyskusji na konferencji poznańskiej kilkakrotnie. Cenne dla tego nurtu interpretacji Hegla były próby wydobycia z jego koncepcji społecznych aspektu etycznego. Zbigniew Stawrowski z Warszawy (PAN) w ciekawym referacie *Aktualność Heglowskiej filozofii polityki* próbował uzasadnić tezę, iż można mówić o wysiłku godzenia przez Hegla klasycznej teorii prawa naturalnego z koncepcją liberalną. W wystąpieniu poruszone zostały takie problemy, jak wolność jednostki a etyczność, rola sumienia i demokratyzm w filozofii państwa – kluczowe dla zrozumienia Heglowskiej filozofii polityki oraz dzisiejszej idei życia w społeczeństwie. Również odczyt Macieja Potępy z Uniwersytetu Warszawskiego *Hegel a komunitaryzm* poświęcony był wymiarom etyki społecznej i jej różnicom w stosunku do etyki indywidualistycznej. Zdaniem prelegenta różnice te łączą filozofię społeczną Hegla z dzisiejszym nurtem komunitaryzmu, żywym zwłaszcza w Ameryce (MacIntyre, Taylor i inni). Stanisław Kozyr–Kowalski eksponował w wykładzie te wątki filozofii społecznej Hegla, które odpowiadają dzisiejszemu rozumieniu społeczeństwa obywatelskiego; aktualizującą interpretację tej filozofii wiązał z zastosowaniem teorii typów idealnych Maxa Webera. Wykład Kozyra–Kowalskiego był przeładowany rozróżnieniami Hegla filozofii ducha obiektywnego i solennie obudowany aparaturą socjologiczną, co razem wzięte nie zachęcało bynajmniej do głębszego wchodzenia w tę problematykę. O ile ten sposób prezentacji odstręczał swoją nadmierną akademickością, o tyle wystąpienia Piotra Przybysza wywoływało ten sam skutek swoją nonszalancją i niefrasobliwością stylu. Młody naukowiec z UAM podjął próbę uzasadnienia analogii między metodami dyskursu liberalistycznego i Heglowskiego na gruncie filozofii polityki, jednak ograniczenie analiz wyłącznie do aspektu formalnego czyniło referat powierzchownym i pozostawiło go na poziomie słownych ekstrawagancji (typu: „Hegel przebił Rawlsa" lub „Kiedy zbierzemy to do kupy"). Obydwie ostatnie prezentacje dały asumpt do postawienia pytania: „Jak dziś wykładać Hegla?" Pytanie to – nie postawione wprost – trwało w podtekstach większości odczytów konferencji. (Wrócimy do niego pod koniec tego sprawozdania.)

Dwa wykłady nawiązywały do Hegla koncepcji narodu. Roman Kozłowski skontrastował negatywny pogląd Berlińczyka na wartość i rolę narodów słowiańskich z poglądami Herdera i Kanta. Podczas gdy Herder upatrywał istoty narodu we wspólnocie kulturowej (idea bardzo dzisiejsza!), a Kant w więzi prawnej, to Hegel szacował wartość narodu według jego struktury państwowej. Był wielkim – i pierwszym – apologetą suwerenności państwa narodowego, jednak jego aksjologia „organizacji ducha obiektywnego" spychała na drugi plan narody niesamodzielne lub zniewolone (m.in. Polskę znajdującą się pod zaborami). Drugi odczyt (*Aktualne wątki Heglowskiej historiozofii*) został przedstawiony przez Karola Bala z Uniwersytetu Wrocławskiego. Świetny znawca filozofii niemieckiego Oświecenia zarysował krótko – na tle dialektyki rozumu i nierozumu – teorię historyczności narodów: ich rozwoju, pełni i utraty rangi centralnej w dziejach, po czym przeszedł do ukazywania analogii i odniesień tej teorii do współczesności, zwłaszcza polskiej. Druga część wystąpienia rozczarowała swoją publicystycznością o wyraźnym ostrzu ideologicznym (antyklerykalizm i opcja „europejska"), luźno wiążącą się z tezą heglowską wykładu.

Problemu metody filozofii Hegla dotyczył wykład Tadeusza Buksińskiego (UAM) zatytułowany *Problem rozumności u Hegla w systemie i historii filozofii*. Autor wskazał na uzasadnianie tożsamościowe jako na wyróżnik dyskursu omawianego filozofa, nie podejmując się bliższej charakterystyki metody w sensie całościowym. Sprawy metody dotyczył także częściowo wykład Wojciecha Chudego (KUL) *System Hegla jako metafizyka kultury*. Według jego tezy fundamentalną metodą filozofii Hegla jest treściowa konstrukcja świata opierająca się na zasadzie określoności, zasadzie, która jest swoistą obiektywizacją sposobu nawarstwiania się danych w świadomości ludzkiej („świat jako pomyślany"). Tak scharakteryzowana metoda stanowi przesłankę wykładni całej filozofii Hegla, którą należy rozumieć jako metafizykę kultury, czyli rzeczywistości osadzonej na umyśle ludzkim. Całościowe podejście do filozofii Hegla zaprezentowała również, choć w aspekcie porównawczym, Enrica Natalini, która przyjechała z Włoch, aby przedstawić Heideggerowską wykładnię tej myśli. Porównując obu niemieckich filozofów, zwróciła uwagę na centralne w ich koncepcjach miejsce pojęć bytu oraz dziejów, konkludując zaś określiła system Hegla jako filozofię nieskończoności w odróżnieniu od filozofii skończoności będącej dziełem Heideggera.

Ważnym tematem odczytów zaprezentowanych na poznańskiej konferencji była kwestia sposobu uprzystępniania filozofii Hegla, filozofii trudnej w recepcji, sformułowanej w oryginalnym języku dialektyki i przekraczającej swymi kategoriami i dyskursem nawyki myśli filozoficznej. Obok tradycyjnego sposobu mówienia o Heglu w duchu socjologizmu trącącego marksizmem, dominowało nastawienie porównawcze dotyczące poszczególnych wątków filozofii Hegla bądź jej historycznych odniesień. Do tej ostatniej grupy zakwalifikować trzeba referat Ryszarda Liberkowskiego, który spróbował odczytać filozofię autora *Encyklopedii nauk filozoficznych* poprzez myśli Kierkegaarda, stosując w tym celu pewne elementy dedukcji transcendentalnej. Sam sposób, który można nazwać porównawczo–historycznym, nie jest nazbyt płodny ani

twórczy. Mniej otwiera filozofię Hegla na współczesność, choć pozwala zrozumieć poglądy nawiązujące do Berlińczyka; najczęściej ten sposób prezentacji sprowadza się do zarysu dość banalnej „wpływologii".

Jeszcze mniej godny polecenia jest sposób przedstawiony przez Mariana Wesołego oraz Włodzimierza Wilowskiego. Pierwszy mówił o stosunku Hegla do klasycznej myśli greckiej, drugi zaś do filozofii Wschodu (Chiny, Indie). Referaty były w istocie krytyką Hegla przeprowadzoną z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy na temat starożytnych Grecji i Wschodu, a także osobistych przeświadczeń referentów (Marian Wesoły: „Odrzucam to, co u Hegla obłędne, czyli co nie da się uzasadnić w świetle filozofii arystotelesowskiej"). Wykazywanie dzisiaj Heglowi, że miał powierzchowną wiedzę na temat klasyków lub że jego podejście do myśli Indii odznaczało się niedopuszczalnym europocentryzmem, nie wydaje się przyczyniać do poznania wartości jego filozofii. Nie warto na takie przedsięwzięcie tracić trzydziestu i więcej minut wykładu, są to bowiem oceny dość oczywiste nie tylko dlatego, że Hegla od stanu naszej wiedzy dzieli prawie dwieście lat, lecz przede wszystkim z powodu zasadniczo różnych paradygmatów traktowania innych kultur wtedy i dziś. Słusznie więc Karol Bal zarzucił jednemu z prelegentów: „Pan tego nie zrozumiał."

Inny nadzwyczaj nieefektywny – a nader częsty zwłaszcza u młodych naukowców – sposób referowania filozofii Hegla zaprezentował Andrzej Wawrzynowicz. Omawiając rolę i znaczenie „świata etycznego", ograniczył się do *Fenomenologii ducha* (częste zawężenie perspektywy przy omawianiu Hegla, który, owszem, w dziele tym dokonał przełomu w swej filozofii, ale dopiero w późniejszych pracach nadał głównym jej kategoriom dojrzałą postać). Wawrzynowicz nie wyszedł w swym referacie poza język Hegla. Systematycznie i mozolnie referował jego tezy, obficie przytaczając cytaty; z pewnością spełniało to wymogi akademickiego streszczenia, jednak nic nie wnosiło do tematu sympozjum.

Odczytywanie dzisiaj tematu *Hegel a współczesność* ma różnorodne aspekty. W sytuacji zagrożenia kultury przez ideologię postmodernizmu filozofia Hegla może być pomocna w analizach uzasadniających jedność i całościowość kultury. Ponadto Hegel jest filozofem Absolutu i absolutności – współczesne fragmentaryczne interpretacje jego myśli zapominają o tym. Wizja rzeczywistości Hegla – jakkolwiek by ją pojmować: jako świat idei, ducha czy po prostu kultury – ma swoje odniesienie (uzasadnienie) absolutne. Poniekąd motywem głównym i celem jego filozofii było przezwyciężenie relatywizmu dominującego w ówczesnych rozwiązaniach, zakorzenionych zwłaszcza w myśli kantowskiej. Innym wątkiem współczesnym Hegla jest oczywiście dziejowość. Problematyka historycznego ciągu dalszego kultury (problem Francisa Fukuyamy), naszego osobistego i indywidualnego zakorzenienia w dziejach, a także pewnych obowiązków (również moralnych!) wobec rzeczywistości historycznej, nabiera dziś, przy końcu wieku i tysiąclecia, szczególnej aktualności i znaczenia. Nie sposób podejmować rzetelnie tej problematyki, abstrahując od analiz i ustaleń Heglowskich. Wreszcie na tej niekompletnej liście momentów aktualnych filozofii Hegla nie powinno zabraknąć racjonalizmu. Aspekt traktowany w tej filozofii skrajnie („wszystko da się zracjonalizować") dziś, w dobie coraz silniejszej mentalności irracjonalis-

tycznej, cenny jest co najmniej w dziedzinie analiz samej racjonalności jako fundamentu naukowej i filozoficznej wizji świata. Niektóre z tych aspektów zostały zresztą podjęte w trakcie konferencji poznańskiej.

Aby jednak móc ująć te aspekty adekwatnie do dzisiejszego „stanu świadomości filozoficznej", muszą one ulec swoistej aktualizacji językowej, formalnej i problemowej. W systemie Hegla jest wiele anachroniczności, tendencyjności czy błędów. Eksplorowanie dzisiaj, na przykład, jego tezy historiozoficznej o wyższości kultury germańskiej i religii protestanckiej mija się z celem, jakim jest zastosowanie heglizmu we współczesnej filozofii. Wykład Mirosława Żelaznego (UMK) był przykładem dobrego uwspółcześniania Hegla, mimo iż jego tytuł sugerował referat czysto historyczny (*Hegel inspirowany poglądami Kanta, Fichtego i Schellinga*). Autor ukazywał ewolucję kategorii „Ja" od poziomu indywidualnego do wymiaru ogólnego – ducha – osiągniętego w filozofii Hegla, co wyjaśnia też w pewien sposób istotę naszej jednostkowej partycypacji w kulturze powszechnej, narodowej itd. Jednocześnie sposób ekspresji prof. Żelaznego – pełen odniesień do różnych popularnych tropów filozoficznych oraz metafor, nieraz dość szokujących („deska Descartesa", „duch jako dżdżownica") – powodował, iż „jego Hegel" był żywy i dobrze współbrzmiał z wrażliwością i temperamentem intelektualnym człowieka filozofującego w końcu dwudziestego wieku.

Reasumując: poznańska konferencja była znaczącą próbą odnowienia recepcji Hegla – dotąd w Polsce dość stereotypowej bądź instrumentalnej („podpieranie się" Heglem). Na pewno próba byłaby bardziej udana, gdyby wśród prelegentów znaleźli się tacy znawcy tej filozofii, jak Marek Siemek, ks. Józef Tischner, Jan Garewicz, Adam Synowiecki czy Tadeusz Gadacz (większość uczestników konferencji reprezentowała ośrodki poznańskie), jednak i tak wśród dziewiętnastu przedstawionych wystąpień nie zabrakło interesujących poznawczo ujęć. Wzbogaciły one naszą znajomość Hegla. Trzeba zwłaszcza odnotować rolę dyskusji po wykładach – istotnie uzupełniającej treść referatów. Głosy Bala, Żelaznego, Potępy, Kuderowicza i Chudego – najczęściej rozbrzmiewające w częściach dyskusyjnych – wnosiły, nierzadko polemicznie, nowe aspekty do tematu. W zapowiedziach wydawniczych Uniwersytetu Adama Mickiewicza widnieje książka zbierająca owoce tego sympozjum. Będzie to „jaskółka" w dziedzinie nowych badań nad Heglem w naszym kraju. Należy mieć nadzieję, że konferencja poznańska zapoczątkuje regularne spotkania naukowe poświęcone myśli tego dziewiętnastowiecznego filozofa, bez znajomości której trudno dzisiaj rozumieć nasze uczestnictwo w kulturze i dziejach.

Wojciech Chudy

WOJCIECH CHUDY, ur. 1947, dr hab. filozofii, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych KUL, wykładowca w UMCS, zastępca redaktora naczelnego kwartalnika „Ethos". Laureat II nagrody w konkursie im. R. Schneidera (1981), wyróżniony nagrodą POL–CUL. Wydał: *Refleksja a poznanie bytu* (1984), *Filozofia wieczysta w czas przełomu* (1986), *Teatr bezsłownej prawdy* (red., 1990), *W łupinie orzecha czyli filozofia bez przesady* (1992), *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji"* (1993).

O PRZEŚLADOWANIU I PRZEMIANACH MĘŻCZYZNY

Początkowo miał to być felieton „o prześladowaniu mężczyzn, kobiet i dzieci". Chciałem w nim dać wyraz mojemu zniecierpliwieniu faktem, iż opis rzeczywistości międzyludzkiej (tak historycznej, jak współczesnej) – w szczególności zaś opis relacji między płciami i między pokoleniami – zdominowany jest obecnie przez coś, co można by nazwać „frazeologią opresji". Mam tu na myśli, rzecz jasna, przede wszystkim opis publicystyczny, którego celem jest nie tyle rzetelne rozpoznanie zjawisk, ile pobudzenie zainteresowania. Niestety, zarzut mój dotyczyć mógłby także części tekstów, które – w intencji autorów przynajmniej – uchodzić powinny za naukowe. W wielu z nich dostrzegam tę skłonność do „siłowego" ujmowania procesów zachodzących w świecie ludzkim: do wskazywania jawnych i demaskowania ukrytych mechanizmów przemocy, dominacji, ucisku. Oczom naszym ukazuje się w ten sposób świat–katownia zaludniony wyłącznie przez istoty skrzywdzone i prześladowane, ponieważ kategorii krzywdy stworzono tyle, że dla każdego coś odpowiedniego się znajdzie. (Nie potrzeba dodawać, że w takiej optyce rysuje się nieostro, a niekiedy wręcz znika krzywda rzeczywista – nieefektowna, „politycznie" niepotrzebna, z trudem dająca się przekuć w hasło na transparent...) I jest to także świat, w którym trudno się połapać, kto jest (wyłącznie) oprawcą, a kto (wyłącznie) ofiarą; bo ci, którzy zaznali upokorzenia w jednej sferze, sami (często nie uświadamiając sobie, co robią) upokarzają innych w drugiej. Jestem jak najdalszy od idealizowania t e g o świata (prócz miłości i wesołości budzi on we mnie litość i przerażenie), jednak nie wierzę, aby „dyskurs podejrzeń", o jakim tu mowa, był w stanie wyczerpać treść i znaczenie tego, co się w tym świecie faktycznie dzieje.

Nie chcę zatem pisać o „prześladowaniu kobiet" – ani poważnie, ani niepoważnie. Nie chcę przede wszystkim dlatego, że kusiłoby mnie chyba to drugie (w końcu należę do pokolenia, które z *Seksmisji* zrobiło jeden z najbardziej kasowych polskich filmów). Na szczęście same zainteresowane piszą o tym coraz częściej i coraz lepiej (choć przykro, że nadal dla części autorek

podstawowym zagrożeniem wolności kobiety jest odmawianie jej prawa do aborcji). Osobiście cieszyłbym się, gdyby w Polsce powstała silna organizacja kobieca, która zamiast krzewienia idei „wyzwoleńczych" miałaby na oku na przykład pracodawców, i gdyby znakomita akcja „Rodzić po ludzku" znalazła swoje przedłużenie w takich inicjatywach jak „Być w ciąży po ludzku" oraz „Być w pracy traktowaną po ludzku". Do tego problemu postaram się jeszcze wrócić w przyszłości. Na osobny felieton zasługuje też na pewno – o wiele „cięższy", poważniejszy, a bardziej zaniedbany – temat „prześladowania dzieci"...

Tymczasem więc skupię się na mężczyznach. Głupio się skarżyć, ale co prawda, to prawda: przez ostatnie pół wieku niewiele się nami zajmowano. Sytuacja ta zaczęła się wprawdzie zmieniać na lepsze w latach 80., a w obecnej dekadzie można chyba nawet mówić o swoistym „renesansie męskości" w kulturze zachodniej, jednak na naszym rodzimym gruncie tendencja ta jest jeszcze słabo odczuwana. Rozpoczynając rozmowę o mężczyźnie z psychoterapeutami Stefanem Bulaszewskim i Krzysztofem Jedlińskim (*Mężczyzna w gabinecie terapeutycznym*, „Więź" 6/1996), Anna Karoń–Ostrowska wyznaje: „Bardzo chciałam do naszej rozmowy zaprosić socjologów, ale okazało się, że nie prowadzi się w tej chwili żadnych badań nad mężczyznami w Polsce, bo wszyscy zajmują się tylko kobietami. Żeby z punktu widzenia socjologii przyjrzeć się temu, co się dzieje ze współczesnym mężczyzną, trzeba interpretować badania feministek, bo tylko takie mamy do dyspozycji... Wygląda na to, jakby mężczyzna usunął się z pola uwagi psychologów, socjologów, kulturoznawców, a może nawet duchownych." Można oczywiście dyskutować, jakie były i są przyczyny tego generalnego „porzucenia" mężczyzny. Waleczny feminizm? Uleganie modom? Poczucie braku? A może – wygodnictwo? Można też spierać się, czy jest ono tak zupełne, jak to przedstawia redaktorka „Więzi". W końcu zaczęto jednak dostrzegać, iż sytuowanie kobiet na pozycjach „mniejszościowych" może się okazać cokolwiek bałamutne: „według niektórych autorów", pisze Krzysztof Olechnicki (*Między Rambo a mięczakiem. Tożsamość mężczyzny wobec wyzwań feminizmu*, „Odra" 7–8/1996), „wobec społeczno–politycznych konsekwencji zmian roli kobiety i tworzenia systemu uprzywilejowującego kobiety, [właśnie] mężczyźni stoją na pozycji grupy mniejszościowej i powinni zostać objęci taką samą ochroną prawną jak kobiety, mniejszości kulturowe, etniczne, seksualne i religijne. Jakość życia mężczyzny, mierzona takimi wskaźnikami jak długość życia, stopa samobójstw, poziom zadowolenia – dowodzi, że mężczyznom »dzieje się« często gorzej niż kobietom." Czy wyobrażacie sobie, jak mogłaby w Ameryce wyglądać taka „akcja afirmatywna" promująca męskość?! Jednak żarty na bok, bo chodzi tu o sprawy o zasadniczym znaczeniu (napomknąłem o nich w recenzji z *Historii ojców i ojcostwa* w „Znaku" 492: 5/1996).

W cytowanej już rozmowie Krzysztof Jedliński przedstawia tezę, że „komunizm o wiele bardziej zniszczył mężczyzn niż kobiety. Dla mężczyzny praca jest szalenie ważnym obszarem sprawdzania się, potwierdzania swojej wartości. W komunizmie praca stawała się często antypracą, eksploatacją ludzkich sił, a kariera nie zależała ani od umiejętności, ani od wysiłku doskonalenia się (...),

ale była administracyjnie, odgórnie sterowana." To działało niszcząco na psychikę mężczyzny: „trudno mu wychowywać synów, jeżeli ma świadomość, że nie do końca umiał obronić wartości, w które wierzył, albo że praca, która miała go dowartościowywać, jest mało efektywna, chociaż bardzo ciężka". Co więcej – dopowiada Andrzej Bielat OP w tym samym numerze „Więzi" (jego tekst *Ojcostwo po komunizmie* poświęcony jest analogicznej, lecz o wiele trudniejszej sytuacji w Rosji) – „dręczące odczucie swojego niezrealizowania, nieprzydatności, rodziło głuchą agresję, która często »wyładowywała się« w rodzinie". Dodajmy – choć to chyba oczywiste – że ta sytuacja dla dużej liczby rodzin nie zmieniła się zasadniczo wraz z upadkiem komunizmu. Miejsce „antypracy" zajął równie demoralizujący brak pracy lub „praca niepełna" (praca terminowa, praca na kilka etatów, praca „na czarno" bez socjalnych zabezpieczeń itd.), a warunki kariery nadal bywają upokarzające. Nowe frustracje przyniósł importowany wraz z ideą wolnego rynku kult sukcesu: w pracy pojawił się element wrogości. Rywalizacja nieuchronnie produkuje przegranych. „Świadomość, iż rywal osiąga większy sukces", pisze Józef Augustyn SJ (*Dojrzewanie do ojcostwa*, ten sam numer „Więzi"), „wprowadza wielu w stan napięcia i poczucie zagrożenia. (...) Kiedy dziecko – szczególnie zaś syn – nie widzi twórczej pracy swojego ojca, a jedynie jego frustrację i niezadowolenie z siebie, wówczas łatwo rodzą się w nim demony podejrzliwości [określenie Roberta Bly]."

Głównej przyczyny kryzysu męskości i ojcostwa nie należy upatrywać w emancypacji kobiet. Raczej – podobnie jak niektóre formy i efekty owej emancypacji – jest on częścią bardziej zasadniczego kryzysu antropologicznego. Można by powiedzieć, że feminizm (z godną nieraz podziwu konsekwencją) domaga się odpowiedzi na pytania, które postawione zostały gdzie indziej: w filozofii, w teologii, w „męskiej" literaturze i sztuce. A także – w ekonomii i praktyce politycznej.

Wedle cytowanego już Krzysztofa Olechnickiego na wyzwania feminizmu „świat męski" zareagował kreacją dwu skrajnie odmiennych wzorów. Pierwszy z nich to typ „twardziela" – zaopatrzonego w tradycyjne, lecz spotęgowane cechy obrońcy męskich wartości. W ramach tego modelu powstało szereg rozmaitych (i ciekawych nieraz) wcieleń i przedstawień, jednak w sumie cały „paradygmat twardości" prezentuje się nader skromnie. „Deborah S. David i Robert Brannon wyselekcjonowali następujące cztery imperatywy męskości: 1) »*no sissy stuff*« (unikanie wszystkiego, co może być skojarzone z kobiecością, odcięcie się od kobiecej wrażliwości); 2) »*the big wheel*« (dążenie do sukcesu, zdobycia władzy i prestiżu, przewagi nad innymi mężczyznami); 3) »*the sturdy oak*« (poszukiwanie mocy, niezależności, wymóg liczenia wyłącznie na własne siły); 4) »*give'em hell*« (gotowość do użycia przemocy, gdy zachodzi taka konieczność, brak lęku przed ryzykiem i zachowaniami agresywnymi)."

Drugi typ to *„Mr Sweet and Gentle"* – „miękki mężczyzna", gotów zrezygnować ze wszystkiego, co mogłoby być „politycznie podejrzane". Wyrzekając się władzy i agresywności, dąży on do tego, by stać się czułym i wrażliwym „przyjacielem kobiet". Wzór ten nie znalazł jednak uznania u płci przeciwnej, podobnie jak – z oczywistych względów – nie znalazł go *„Mr Total*

Bastard". Narcystyczny ideał hipermężczyzny „jest w rzeczywistości nierealistyczny i, co najważniejsze, całkowicie bezużyteczny w epoce cywilizacji informatycznej, mającej zapotrzebowanie na zupełnie inne kwalifikacje i cechy". „Mięczak" z kolei, choć stara się traktować kobiety w sposób partnerski, jest – wskutek własnego zagubienia, demonstrowanej niepewności i pasywności – raczej ciężarem niż partnerem. „W krajach Zachodu", komentuje dalej Olechnicki, „można spotkać coraz większą ilość takich »miękkich« mężczyzn, którzy chcąc jakoś dostosować się do życia z silnymi kobietami są skłonni przyjąć ich normy i wartości. Moim zdaniem główną tego przyczyną nie jest ich słabość i lęk przed odpowiedzialnością, lecz brak stosownego modelu męskości. Wielu mężczyzn chciałoby zostać »prawdziwymi« mężczyznami, nawet jeśli miałoby to kosztować wiele wysiłku, ale nie wiedzą, jak tego dokonać. Mężczyźni ci potrzebują nowego modelu męskości, który radziłby sobie z nową rolą kobiet."

Jest sprawą niezwykle ciekawą, czy taki model może narodzić się (może już się rodzi?) w obrębie tradycyjnych wyobrażeń o tym, co jest „z natury" męskie, a co „z natury" kobiece. Pewne doświadczenia wskazują, że nowy model mężczyzny będzie nadal czerpać siłę z owych wyobrażeń, choć dokona się to, być może, w większym stopniu poprzez sięgnięcie do ich źródeł, nie zaś do ich kulturowych „mutacji".

Mówi się współcześnie o tym, że mężczyzna „powinien znaleźć w sobie mężczyznę". To bardzo trudne zadanie. „Mężczyźni", zauważa Stefan Bulaszewski w cytowanej już rozmowie, „dużo rzadziej niż kobiety zgłaszają się po pomoc do psychologa czy terapeuty. Kobieta szybciej orientuje się, że w jej życiu dzieje się coś niedobrego, że przestaje sobie z sobą radzić. Dla mężczyzny prośba o pomoc i przyznanie się przed innymi, że ma ze sobą kłopoty, bywa czymś upokarzającym, trudnym do przejścia. (...) to z pozoru wydaje się bardzo niemęskie – przyznać się do jakiejś słabości." Niełatwa jest więc już sama decyzja wejścia na „drogę myśliwego". Ale to nie jedyna przeszkoda. Krzysztof Jedliński zwraca uwagę, że tzw. „humanistyczny" trend w wychowaniu nie sprzyja przemianie chłopca w mężczyznę. „Dominują w nim [bowiem] wyrozumiałość, łagodność, spokój, pewna miękkość. To wszystko są cechy matki–kobiety. Czasem dochodzi tu aż do preferowania życia bez napięć i stresu. Zanika natomiast akceptacja cech, których kobiety mogą wymagać od mężczyzn: przestrzegania wyraźnych norm i granic, dzielności. W tym modelu wychowawczym nieobecne są cechy męskie – siła, energia, wojowniczość. Nauczycielkom – nawet dobrym – brakuje zrozumienia, że młodzi dwunastoletni mężczyźni muszą się bić. To jest ich normalna, męska sprawa."

Przepytywani przez redaktorkę „Więzi" psychoterapeuci podkreślają mocno różnicę między agresją i wojowniczością. „Ja chciałem", opowiada Stefan Bulaszewski, „żeby moi synowie nie biegali z karabinami. (...) Ale w pewnym momencie zrozumiałem, że to jest niemożliwe, bo i tak znajdą patyk, z którego zaczną strzelać. Okazało się, że to jest głęboko zakodowane i tak musi być. (...) Postawa wojownika nie musi być związana z agresywnością. Chodzi raczej o to, aby zdobywać godność, a także o to, aby pokazać innym mężczyznom swoją siłę i odwagę. To sprzyja rozwojowi męskiej tożsamości, jeśli tylko jest ujęte

w ryzy pewnych zasad i zwyczajów. Kiedy pozwoli się mężczyźnie na swobodną ekspresję – w męskim gronie – pojawia się niezwykła siła, która może iść w różnych kierunkach." „Mam w domu", rozwija ten wątek Krzysztof Jedliński, „dobrą »sytuację naukową« – mogę obserwować moje dwie córki i najmłodszego syna. Jestem zafascynowany tym, jak bardzo różnią się między sobą. Mój syn (...) ma ogromną potrzebę poszerzania swojego terytorium (...) – musi być wszędzie. W ciągu dwóch lat życia zniszczył więcej rzeczy niż jego siostry, które mają łącznie 21 lat. Dziewczynki zajmują pewne terytorium i jak gdyby intensyfikują swoją obecność na tym terytorium. Myślę, że właśnie ta ekspansywność chłopca jest źródłem wojowniczości. W pewnym momencie moje terytorium zaczyna stykać się z cudzym. Ta wojowniczość jest czymś pierwotnym – i to wydaje się uspokajające."

W tym samym numerze „Więzi" Jacek Borkowicz zauważa, że owa wojowniczość bardzo by się przydała w polskim, nadmiernie „sfeminizowanym" Kościele. W prowokującym wywodzie Borkowicza (*O męskich „niewiastach" w Kościele*) jest niewątpliwie kilka uproszczeń, ale warto przytoczyć jego zasadnicze tezy: „Troska o dziecięcą duszę była [w polskich rodzinach] domeną matek. Księża katecheci przekazywali chłopcom wiedzę teologiczną, jednak to chyba głównie matki zbudowały religijny świat wrażliwości i emocji kilku pokoleń młodych Polaków." W świecie tym znalazło się miejsce także na lęk spowodowany albo nieobecnością ojca, albo jego swoistym „nadmiarem" (surowością, z której polscy ojcowie słynęli w Europie). „Kto wie, czy pewne, krytykowane dziś przez teologów, wypaczenia polskiej maryjności nie mają swego psychologicznego źródła właśnie w owym lęku?" Autor wskazuje jednak przede wszystkim na inne konsekwencje owej matczynej „dominacji". „Czuję", powiada, „że pod sklepieniami naszych kościołów wciąż pokutuje »niewieści« duch wychowania. Wychowania mylącego notorycznie cnotę pokory z potulną, nie zadającą pytań biernością. Wychowania negatywnego, ukierunkowanego raczej na unikanie zła niż na walkę z nim, raczej na unikanie zgorszenia niż na dawanie świadectwa. (...) W Kościele", konkluduje Borkowicz, „jest miejsce i dla męskiej fantazji, i dla męskiego dowcipu, i dla męskiej radości życia. Nawet dla męskiej agresji – jeśli tylko da się ją przemienić w gorliwość Jakuba, który mówi swojemu Panu »Nie puszczę cię, dopóki mi nie pobłogosławisz!«"

Wtóruje tym refleksjom ojciec Adam Schulz SJ, który w wywiadzie udzielonym Annie Karoń–Ostrowskiej (*Różnic boją się tylko ludzie słabi*, „Więź" j.w.) mówi m.in.: „Odnoszę wrażenie, że od kilkunastu lat Kościół i współczesna duchowość stają się coraz bardziej sfeminizowane. Nastąpiło zjawisko przeakcentowania ekspresji, stylu, środków religijności, które bliższe są naturze kobiety niż mężczyzny. (...) We współczesnym Kościele częściej mamy do czynienia z duchowością relacji niż z duchowością działania. (...) obserwujemy w różnych grupach i wspólnotach tendencję do silnego akcentowania relacji, więzi międzyludzkich, świata uczuć, wagi dzielenia się swoimi przeżyciami. I jest to bardzo pożyteczne uzupełnienie duchowości współczesnej, jednak przeakcentowanie takiego nastawienia powoduje, że mężczyzna podczas takich spotkań czuje się skrępowany, To nie jest świat, o którym on chce mówić publicznie, on inaczej przeżywa wspólnotowy wymiar wiary. Przeakcentowanie

więc świata uczuć może nieuchronnie prowadzić do wycofywania się mężczyzn z tak prowadzonej wspólnoty, bo nie jest to droga, na której będzie on szukał swojego rozwoju duchowego." Mężczyzna potrzebuje duchowego wsparcia nie tylko jako mężczyzna, ale także jako ojciec i pracownik. „Ważne jest, żeby »skatechizować« obszary egzystencjalnych doświadczeń związanych z pracą, obecnością w życiu publicznym, z rodziną." Bardzo wielu mężczyzn, zwraca uwagę ojciec Schulz, nie radzi sobie na przykład z poczuciem winy albo z sytuacjami, które wymagają stanowczej i nieraz gwałtownej reakcji. „Nasza kultura nauczyła nas, że konflikt jest czymś złym, że lepszy jest spokój. Wielu mężczyzn w imię własnej, egoistycznej wygody rezygnuje z podejmowania konfrontacji, byle mieć »święty spokój« i spędzać życie przed telewizorem lub przy piwie."

Mamy prawo zapytać, czy takie wyobrażenie mężczyzny, w którym jedną z jego cech dystynktywnych jest wojowniczość bez agresji, nie jest przypadkiem „humanizującą" utopią. Czy jest, innymi słowy, możliwy typ mężczyzny, który byłby i „twardzielem", i „mięczakiem" równocześnie? Trzeba przyznać, że różne propozycje składa tu kultura popularna (o niektórych z nich pisze Andrew Wernick w szkicu *Poprawianie męskości* traktującym głównie o wizerunku mężczyzny we współczesnej reklamie, „Opcje" 3/1996; zob. też blok tekstów o filmowym obrazie mężczyzny w „Opcjach" 4/1995). Kultura popularna bowiem z natury swej szybciej reaguje na wszelkie zmiany w paradygmatach płci: nie ustające poszukiwanie (i kreowanie) i d e a l n e g o mężczyzny i i d e a l n e j kobiety związane jest ściśle z wymogiem stałego odnawiania i wzbogacania „oferty". Nie wyzwoliwszy się jeszcze zupełnie ze wspomnianych stereotypów męskości (choć zapewne Schwarzenegger jako wychowawca przedszkolny w filmie *Kindergarten Cop* albo jako „matka" spodziewająca się dziecka w obrazie *Junior* to interesujący przykład nowego ich potraktowania...), kultura popularna potrzebuje – jak to w handlu – czegoś „zamiast", czegoś „pomiędzy".

Według Krzysztofa Olechnickiego swoistą propozycją „pomiędzy" może być na przykład terapeutyczny program Roberta Bly, znanego czytelnikowi polskiemu dzięki przekładowi książki *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*. Bly proponuje zgłaszającym się doń mężczyznom oryginalną „inicjację do męskości, odkrycie w sobie »natury wojownika«, wejście w kontakt z »dzikim«, mającym przebywać w głębiach męskiej natury. Zdaniem Bly'a, nasza cywilizacja zagubiła stare rytuały przejścia od dzieciństwa do męskości, które ułatwiały chłopcu zostanie mężczyzną. Chłopiec, który był wychowywany w środowisku zdominowanym przez kobiety, nie ma szans na odkrycie swojej prawdziwej natury i osiągnięcie pełni szczęścia." „Dziki", który w nim drzemie, nie jest niebezpieczny – nie ma w nim brutalności ani skłonności do przemocy. „Wręcz przeciwnie, symbolizuje on pozytywną męską energię, która ma się objawiać w takich cechach jak odwaga, stałość, śmiałość i odpowiedzialność. (...) W latach osiemdziesiątych Bly zainicjował powstanie Ruchu Mężczyzn, którego uczestnicy, poprzez rozmaite seminaria, dyskusje grupowe, a także »inicjacyjne« spotkania w lesie, w czasie których zakładają maski »dzikich ludzi« i tańczą przy ogniskach, starają się (...) nawiązać komunikację z »dzikim człowiekiem« oraz wzmocnić i utrwalić w sobie owe pozytywne męskie wartości."

Brzmi to trochę jak bajka i w dodatku niewątpliwie ma w sobie coś „pogańskiego", ale w pomyśle Bly'a jest jeden zasadniczy element, na który warto zwrócić uwagę. Podstawą zaproponowanej przez niego terapii jest męska grupa działania. I to grupa specyficzna: „pierwotna" – w dwojakim (bo także: wartościującym) tego słowa sensie. Mężczyźni nie spotykają się tu w celu czysto towarzyskim, dla zażegnania nudy i ekscytującego spędzenia weekendu. Celem ich spotkania jest wzajemne wspieranie się, motywowanie do rozwoju. Męska grupa – mająca charakter „plemienny", to znaczy nie będąca ani gangiem, ani zastępem – pomaga „dorosłemu chłopcu" wyjść na spotkanie mężczyzny. Przywołajmy raz jeszcze głosy cytowanych już autorów: „Bardzo istotne jest również, aby chłopcy i dojrzali mężczyźni przebywali ze sobą razem, kształtując w ten sposób swój męski świat" (Stefan Bulaszewski). „Chodzi przede wszystkim o to, żeby nie zacierać różnic, a takie są współczesne tendencje w kulturze i Kościół się im poddaje. (...) Wielu mężczyzn na spotkaniach, które prowadzę, prosi o stanowe rekolekcje. Sygnalizuję w środowiskach kapłanów, w różnych grupach i w ruchach potrzebę spotkań czy grup tylko dla mężczyzn. (...) Zupełnie inaczej wygląda wtedy przestrzeń komunikacji, sposób podejmowania decyzji, dzielenia się pracą itd. Ta inność jest czymś bardzo cennym" (o. Adam Schulz SJ).

Być może nowy model mężczyzny polegać będzie więc na pogłębieniu i syntezie dotychczasowych wyobrażeń. Na przykład miejsce przysłowiowego „pana i władcy" zajmie „przywódca" o nielicznych, ale ważnych dla wzmocnienia rodziny i wychowania prerogatywach. Być może. Jedno nie ulega wątpliwości: jakkolwiek ukształtuje się ten model, będzie wymagał od mężczyzny większej dojrzałości i więcej „charakteru". I będzie potrzebował „grup wsparcia", które pomogą mężczyźnie odkryć i kształtować ów charakter.

Wojciech Bonowicz

NOWOŚĆ WYDAWNICTWA znak

Alexis de Tocqueville
O DEMOKRACJI W AMERYCE
Tom 1–2
przekład Barbara Janicka, Marcin Król

Pierwsze pełne wydanie klasycznego dzieła jednego z najwybitniejszych pisarzy politycznych czasów nowożytnych.

Summary

The subject of upbringing has counted among the most challenging and absorbing for the human mind at all times and in all places under the sun. It has, though, taken on a new urgency in the postcommunist countries, where remnants of the old regime interweave with the impact of consumptionist mass culture. Cognizant of this specific relevance, we thought it well–advised to devote the November issue to the range of problems connected with the questions of education and upbringing, with distinct emphasis put on the home – school – Church triangle, which radiates its threefold influence on a young person.

The number opens with Tadeusz Gadacz's selection of classical pronouncements and opinions articulated by men of thought throughout the history of humankind, from the presocratics down to modern schools of philosophy. Anna Radziwiłł's *Six Remarks on Upbringing* is a lecture presented at the conference on the occasion of fiftieth birthday of „Znak". The conference became an opportunity also for Paweł Kozacki OP to propound his views on the subject. Katarzyna Olbrycht, Irena Trzcieniecka–Schneider, F. Edward Staniek and Andrzej Potocki held a discussion spun around the two texts. F. Józef Tischner, speaking on the philosophy of upbringing, points to two very disparate patterns, which he has always held in high esteem: Socrates on the one hand, and Sabała the mountaineer story–teller on the other. Witold Bobiński describes his experiences as a teacher and author of childrens textbooks. Maria Braun–Gałkowska sets off the móst urgent tasks and the most pressing difficulties facing todays families in their role of a primary educational environment. F. Zdzisław Chlewiński analyzes teaching problems in theological seminaries. What values and what postures should we engraft in our children? – is a question we have approached a group of parents, teachers and catechists with, urging them to share with us observations and conclusions they have arrived at during the years of their educational endeavors. Then René Valette talks to Stefan Wilkanowicz about the educational dillemas which mankind will probably soon be facing as a result of great civilizational transformations.

The latter part of the issue begins with a „Returns" section, which this time resumes the July subject of conscience. F. Wojciech Bartkowicz sketches *A Short History of Conscience*, whereas F. Jan Kracik re–creates the vicissitudes of the Church's attitude towards this ethical category in her teaching and practice. Bohdan Pociej proceeds with his series *Music and Thought*, this month dwelling in the phenomenon of artistic inspiration. As usual, a number of book and movie reviews, and a review of cultural periodicals, round up the issue.

Sommaire

En tout temps et en tout lieu, l'éducation a préoccupé l'homme. Dans les pays post–communistes où les séquelles mentales propres au régime précédent s'entremêlent aux influences du „consumérisme de masse", le problème revêt une nouvelle acuité. Notre cahier de novembre s'y consacre, en s'interrogeant sur les aspects de ce problème à l'intérieur de la triade foyer – école – Eglise.

Le ton en est donné par Tadeusz Gadacz qui a opéré un choix de pensées que partageront avec nous des philosophes de toutes les époques, allant des présocratiques aux contemporains. Dans *Six remarques sur l'éducation*, le texte reprend l'exposé présenté par Anna Radziwiłł lors de la conférence organisée pour le cinquantenaire de „Znak". Cette communication et l'intervention de Paweł Kozacki OP constituent les majeures contributions au débat auquel ont pris part Katarzyna Olbrycht, Irena Trzcieniecka–Schneider, l'abbé Edward Staniek et Andrzej Potocki. En les pourvoyant de commentaires sur la philosophie de l'éducation, l'abbé Józef Tischner en relève deux modèles très différents, qui les illustrent, à savoir Socrate et Sabala, „son" baratineur de montagnard. En marge de l'exposé d'Anna Radziwiłł, Witold Bobiński relate son expérience d'enseignant et d'auteur de manuels pour enfants, et Maria Braun–Gałkowska relève les tâches de première importance et les difficultés auxquelles, de nos jours, est confrontée la famille en tant que milieu éducatif primoridal. Qu'en–est–il de la formation dans les séminaires? L'abbé Zdzisław Chlewiński en fera le point. Et quelles sont les valeurs et les comportements à inculquer à nos enfants? Un groupe de parents, de pédagogues et de catéchistes ont répondu à cette seconde question en rendant compte de leur expérience respective. Les problèmes d'éducation qui se profilent à l'horizon, face aux grands bouleversements de civilisation, se trouvaient également au coeur de l'entretien de René Valette avec Stefan Wilkanowicz.

La seconde partie du cahier comprend la rubrique *Résonances* où cette fois–ci nous reprenons le thème de la conscience. L'abbé Wojciech Bartkowicz en a rédigé une histoire abrégée, tandis que l'abbé Jan Kracik évoque celle, mouvementée, de la position de l'Eglise catholique romaine par rapport à cette catégorie éthique dans son enseignement comme dans sa mise en pratique. Poursuivant ses réflexions sur *La musique et la pensée*, Bohdan Pociej les développe sur le problème de l'inspiration artistique. Les habituelles recensions de livres et de films ainsi que la revue des périodiques complètent ce cahier.

ZNAK
MIESIĘCZNIK

Szukasz
wytchnienia od
zgiełku polityki
i zmieniających się mód?
Cenisz przyjaciół,
z którymi możesz
się uczciwie
pospierać?

Wybierz „Znak"!

ZNAK
MIESIĘCZNIK

Okres prenumeraty:

roczna '97 = 78.00 zł ☐

półroczna '97 = 39.00 zł ☐

kwartalna '97 = 19.50 zł ☐
(zakreślić odpowiednią pozycję)

poczynając
od numeru ☐
(prosimy wpisać kolejny numer
lub miesiąc wydania)

pojedyncze numery 1995–1996
☐

JESZCZE DOSTĘPNE U WYDAWCY

Tytuły roku 1995 (cena 1 egz.: 3 zł)

Nr 1 (476): *Chrześcijaństwo i Buddyzm*
Nr 2 (477): *Bóg ateistów*
Nr 3 (478): *Przyszłość chrześcijaństwa w Europie*
Nr 4 (479): *Sztuka a moralność*
Nr 5 (480): *Pamięć o naszym wieku*
Nr 6 (481): *(Non)sensy filozofii*
Nr 7 (482): *Dziedzictwo Baroku*
Nr 8 (483): *Antykoncepcja. Ciało. Miłość*
Nr 9 (484): *Filozofia sztucznej inteligencji*
Nr 10 (485): *O odpowiedzialności*
Nr 11 (486): *O miłości*
Nr 12 (487): *O języku religijnym*

WARUNKI PRENUMERATY

PRENUMERATA PROWADZONA PRZEZ ADMINISTRACJĘ MIESIĘCZNIKA ZNAK

1 PRENUMERATA KRAJOWA

1. Administracja zastrzega sobie prawo kwartalnej regulacji ceny w prenumeracie.
2. Informacja o nowej cenie podana będzie z wyprzedzeniem kwartalnym.
3. Cena prenumeraty w 1997 r. – 78.00 zł (780 000). Cena prenumeraty za półrocze 1997 r. – 39.00 zł (390 000). Cena prenumeraty za każdy kwartał 1997 r. – 19.50 zł (195 000). Wpłaty przyjmuje administracja Miesięcznika „Znak", 30-105 Kraków, ul. Kościuszki 37, konto PKO OM/Kraków nr 35 510-25058-136.

2 PRENUMERATA ZAGRANICZNA

Cena 1 egzemplarza wynosi 6$, prenumerata roczna za 1997 r. – 72$. Prenumeratę dewizową można rozpocząć od dowolnego miesiąca roku. Dopłata roczna za wysyłkę pocztą lotniczą: Europa – 10$, Ameryka i Azja – 20$, Australia – 40$. Konto dewizowe: SIW ZNAK Sp. z o.o. Bank PKO S.A. O/Kraków nr 5.35078-7000339-2511-30-1110. Dla adresatów z Europy Wschodniej istnieje również możliwość opłacenia prenumeraty w złotówkach. Cena i zasady jak w prenumeracie krajowej plus 100% za wysyłkę pocztą zwykłą. Konto PKO I OM / Kraków nr 35510-25058-136.

PRENUMERATA PROWADZONA PRZEZ RUCH

1. PRENUMERATA KRAJOWA

Cena prenumeraty w I kwartale 1997 r. wynosi 19.50 (195 000) zł. Szczegółowe informacje we właściwych dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora oddziałach „Ruchu" lub w urzędach pocztowych.

2 PRENUMERATA ZAGRANICZNA

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa od prenumeraty krajowej i za I kwartał 1997 r. wynosi 39.00 (390 000) zł. Wysyłka pocztą zwykłą. Prenumeratę zagraniczną przyjmuje PK-H „Ruch" Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw, Warszawa, ul. Towarowa 28, tel. 20-12-71, Konto P.B.K. XIII Oddz. Warszawa nr 370044-1195-139-11

ISSN 0044-488 X
INDEKS 383716

Cena zeszytu w sprzedaży zł 6.00 (60 000)
w prenumeracie zł 5.00 (50 000)

Uwaga! Cena prenumeraty za I kwartał 1997 roku wynosi 19.50 (195 000) zł.

Zakład Poligraficzny Społecznego Instytutu Wydawniczego ZNAK,
Kraków ul. Kościuszki 37

ZNAK

MIESIĘCZNIK