

Pedagogika Filozoficzna

Wydawnictwo
Uniwersyteckie

Redakcja

„Pedagogika Filozoficzna on-line”

Redaktor Naczelny prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn (s.sztobryn@wp.eu)
Sekretarz Redakcji mgr Justyna Bartska

Rada Redakcyjna:

Prof. dr Alena Vališová Praga (Czechy)
Prof. dr Wilfried Lippitz Giessen (Niemcy)
Prof. dr hab. Mikołaj Smetański Winnica (Ukraina)
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski
Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Dr Rafał Godoń

Opracowanie techniczne (on-line)
Kacper Giercuskiewicz
scfh@wp.pl

Opracowanie graficzne
S-printer STUDIO POLIGRAFICZNO-REKLAMOWE
s-printer-studio@o2.pl

© Czasopismo wydawane przy Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej UŁ

Wszelkie prawa zastrzeżone. Treści artykułów nie mogą być przedrukowywane, ani w żaden sposób reprodukowane bez pisemnej zgody Redakcji czasopisma.

Adres Redakcji:
91 – 408 Łódź
ul. Pomorska 46/48
sekretariat tel. 42/66-55-085; 66-55-095
e-mail: ped_filozof@wp.pl

„Pedagogika Filozoficzna on line” 2007 nr 1 (2)

SPIS TREŚCI

I. Rozprawy

1. Mirosław S. Szymański, 16 miesięcy w polskiej polityce oświatowej(od 8 maja 2006 do 16 sierpnia 2007 roku)...1
2. Mariusz Dembiński, W poszukiwaniu „czystości” przedmiotu, jakim powinna być pedagogika...7
3. Maria Robaszkiewicz, Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji...17
4. Agnieszka Oklińska, Aksjologiczny wymiar kształtowania osobowości...30
5. Lidia Zdanowska, Stoicki mędrzec...36
6. Ewa Łatacz, Fenomenologia i tomizm w doświadczeniu człowieka - refleksje pedagoga w oparciu o poglądy K. Wojtyły...60
7. Agnieszka Oklińska, Religia, jako zjawisko indukujące agresywne zachowania człowieka...73
8. Anna Walczak, Koncepcja tożsamości narracyjnej w perspektywie spotkania z innością – ku etyce bycia pedagogiem...84
9. Monika Marcinkowska, Filozoficzne aspekty bajek Jana Henryka Pestalozziego...108
10. Bajki Jana Henryka Pestalozziego. Przekład Monika Marcinkowska...129

II. Recenzje

1. Marcin Wasilewski, Recenzja, Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900 - 1939. Parerga. Wstęp: Sławomir Sztobryn, opracowanie: Sławomir Sztobryn, Małgorzata Świtka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006...1

Rozprawy

16 miesięcy w polskiej polityce oświatowej (od 8 maja 2006 do 16 sierpnia 2007 roku)¹

Zabierając głos na bardzo ważny i jakże aktualny temat nieodzowne wydają mi się pewne zastrzeżenia. Pierwsze zastrzeżenie dotyczy samego pojęcia *kultury*. Jak powszechnie wiadomo „kultura” to jedno z najbardziej rozpowszechnionych i zarazem najbardziej wieloznacznych pojęć *Geisteswissenschaften* czy - jak mawiamy po polsku - nauk humanistycznych. Dość przypomnieć, że już w 1952 roku Kroeber i Kluckhohn doszukali się aż 257 różnych definicji kultury, zaliczając je do sześciu typów idealnych. Trudno jest więc mówić o kulturze jako takiej, uwzględniając całe bogactwo jej aspektów. Co najwyżej można się w egzemplaryczny sposób skoncentrować na czymś, co w niemieckich naukach o wychowaniu określa się, jako *Lernkultur* czy - szerzej - *Schulkultur*.

Trudno jest też mówić - i jest to drugie zastrzeżenie - o „roli *kultur narodowych* w rozwoju oświaty w skali ogólnooświatowej”. Wszelkie uogólnienia na ten temat musiałyby być poprzedzone rzetelną analizą ogromnego materiału faktograficznego z zakresu wszystkich bez mała nauk społecznych. Co najwyżej można się skoncentrować na jednej kulturze - z oczywistych względów będzie to kultura polska.

Ale tu - i jest to trzecie zastrzeżenie - powstaje kolejna trudność, a raczej konstatacja oczywistego faktu. Jakkolwiek bez trudu wskazać można przykłady oryginalnego wkładu kultury polskiej w kulturę europejską czy światową, to trzeba sobie zdać otwarcie sprawę, że - ogólnie rzecz biorąc - w stosunku do kultur innych narodów zachodnioeuropejskich kultura polska jest nieporównywalnie częściej naśladowcza niż oryginalna, opóźniona niż prekursorska, regionalna niż uniwersalna.

¹ Jest to nieco zmieniony tekst wystąpienia w języku niemieckim na sympozjum „Welche Rolle spielen nationale Kulturen heute, angesichts weltweiter Entwicklungstendenzen in Bildungssystemen” („Jaką rolę odgrywają dzisiaj narodowe kultury w obliczu ogólnooświatowych tendencji rozwojowych w systemach oświatowych”). Wystąpienie to zostało przygotowane na sympozjum z okazji Jubileuszu 80 rocznicy urodzin Profesora Wolfganga Mittera, które odbyło się 2 października 2007 roku. Tekst ten został napisany z myślą o czytelniku niemieckim, stąd nie dbałem o dokładne wskazanie wykorzystanych źródeł. Ich odszukiwanie wydaje mi się bezcelowe. Mogę stwierdzić jedynie, że korzystałem przede wszystkim z codziennej prasy - z dzienników: „Gazeta Wyborcza” „Rzeczpospolita” i „Dziennik”, a także z tygodników: „Polityka”, „Przegląd” i „Wprost”.

Podobnie jest i w zakresie kształtowania *polskiej kultury szkolnej*, zwłaszcza w ostatnim okresie (od 8 maja 2006 do 16 sierpnia 2007 roku), kiedy to przez blisko szesnaście miesięcy funkcję ministra edukacji i zarazem wicepremiera sprawował - prawnik z wykształcenia - Roman Giertych. Przeciwko tej nominacji odbyły się liczne protesty zarówno nauczycieli, jak uczniów, którzy podkreślali, że nowy minister nie posiada odpowiednich kompetencji do kierowania oświatą, że jego poglądy na temat szkolnictwa są co najmniej kontrowersyjne, że wielokrotnie deklarował poglądy antyeuropejskie, skrajnie narodowe i kwestionujące zasadę tolerancji.

Jeżeli można mówić o jakimkolwiek wpływie *najnowszej polskiej kultury szkolnej* na rozwój oświaty w skali światowej, to tylko w tym sensie, że może ona stanowić przestrożę dla innych krajów. Oto kilka tylko najjaskrawszych przykładów.

1. „Amnestia maturalna”. Była to pierwsza decyzja nowego prawicowego rządu Jarosława Kaczyńskiego. 15 lipca 2006 roku minister edukacji zapowiedział, że ci uczniowie, którzy nie zdali egzaminu z jednego przedmiotu na maturze, ale uzyskali 30% możliwych punktów otrzymają mimo wszystko świadectwo dojrzałości. Być może miała to być reakcja na wyniki egzaminu maturalnego, którego nie zdało aż 20% uczniów. Tak, czy tak - takich wspaniałomyślnych gestów się nie zapomina - blisko 50 tysięcy maturzystów wraz z rodzinami zapamięta mu tę decyzję do najbliższych wyborów. Ta najwyraźniej obliczona na zdobycie politycznego poparcia decyzja podważyła ideę od dawna zapowiadanej reformy, wedle której egzamin dojrzałości miał zastąpić egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Nic dziwnego, że bardzo ostro zareagowało na nią środowisko akademickie, a rektorzy wielu wyższych uczelni, (z którymi władze oświatowe nie raczą się ostatnio konsultować) zapowiedzieli wprowadzenie dodatkowych sprawdzianów dla osób ubiegających się o przyjęcie na studia. Nauczyciele potraktowali ją, jako próbę kwestionowania ich kompetencji zawodowych i podważania autorytetu. Uczniowie zaś oburzeni byli niesprawiedliwością - oto jedni musieli ciężko pracować, a inni dostali maturę w prezencie.
2. „Program czterech P”. Inaugurując uroczyscie 4 września 2006 roku nowy rok szkolny minister edukacji oświadczył, że szkolnictwo wymaga wielu reform. Program tych reform określił mianem czterech P: prestiż, porządek, patriotyzm i prawda. Prestiż - to znaczne podwyższenie płac dla nauczycieli i nadanie im (jak to jest w Niemczech) statusu funkcjonariuszy publicznych. Porządek - wprowadzenie mundurków szkolnych dla wszystkich uczniów i stworzenie

specjalnych szkół dla „trudnej” młodzieży. Prawda - to zrewidowanie podręczników szkolnych, zwłaszcza tych do historii najnowszej. Patriotyzm - to przywrócenie młodzieży umiłowania ojczyzny. Przekorna młodzież dorzuciła jeszcze jedno P - protesty, organizując w wielu miastach demonstracje pod hasłami: „Giertych musi odejść”, „Początek roku - koniec Giertycha”, „Roman - do widzenia”, czy - jak na wydziale uniwersyteckim, którym kieruję - „Romku, wracaj do domku”. A opozycja grzmiała, że to w gruncie rzeczy program nie czterech, lecz trzech P: pozory, puste hasła i przymus. Czas pokazał, że to ona miała rację.

3. „Szkoly specjalne dla chuliganów”. 14 września 2006 roku minister edukacji zapowiedział, że najpóźniej za dwa lata powstaną szkoły o zaostrzonym rygorze przeznaczone dla uczniów sprawujących duże kłopoty wychowawcze. Szkoły te mają odznaczać się następującymi cechami: quasi-wojskowy dryl - każdy dzień będzie przypominać życie w koszarach toczące się wedle rygorystycznie przestrzeganego regulaminu; dużo wychowania fizycznego - co służyć będzie rozładowywaniu agresji; wychowawcami w klasach liczących maksymalnie 20 uczniów będą byli wojskowi - najlepiej kombataneci wojny w Iraku i Afganistanie; będą to szkoły z internatem położone z dala od miast - najlepiej w byłych koszarach wojskowych, położonych na terenie dawnych odludnych poligonów; do szkół tych trafią uczniowie od 13 roku życia kierowani przez władze oświatowe - nie zaś przez sąd rodzinny - za zgodą dyrektora szkoły.
4. „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. W październiku 2006 roku, kilka dni po molestowaniu seksualnym przez kolegów, uczennica gdańskiego gimnazjum popełniła samobójstwo. 2 listopada minister przedstawił - w klasie, w której doszło do molestowania (co było bez wątpienia nietaktem) program walki z agresją w szkole, obejmujący między innymi takie przedsięwzięcia jak: wprowadzenie nowych form karania uczniów sprawujących kłopoty wychowawcze (np. prace fizyczne na rzecz szkoły i społeczności lokalnej); określanie przez szkoły norm „dobrego ubioru”; wprowadzenie gimnazjów zróżnicowanych pod względem płci; ściganie wagarujących uczniów przez władze porządkowe; ograniczenie swobody poruszania się młodych ludzi w nocy; pozostawianie na drugi rok w tej samej klasie ucznia ze względu na naganne zachowanie się; monitoring w każdej szkole; wzmocnienie pozycji dyrektora w szkole przy jednoczesnym zwiększeniu nad nim nadzoru administracyjnego.

5. „Mundurkowa rewia mody”. „Dlaczego zgadzamy się na mundurki dla naszych dzieci?” - oto najgłośniejsze bodaj w ostatnich tygodniach hasło oświatowe w Polsce, jakby nie było ważniejszych spraw. Wprowadzenie mundurków szkolnych to była sztandarowa decyzja ministra oświaty. Głosił on, że są one powszechne na całym świecie, że nie szkodzą one utrwalaniu się indywidualności uczniów, a co więcej przyczyniają się do utrwalaniu ich poczucia przynależności do danej szkoły. Marzyły mu się marynarki i spodnie, żakiety i spódnice, krawaty i skarpety na wzór tych z elitarnych *public schools*. Marzenie to nie wytrzymało jednak konfrontacji z rzeczywistością. Prawie wszędzie rodzice (w blisko 80% popierający pomysł wprowadzenia mundurków szkolnych) przegłosowali, że koszt mundurka nie może przekraczać 10 Euro. Później ich przedstawiciele w porozumieniu z dyrektorem szkoły wybierali eleganckie mundurki za 40 i więcej Euro. 60% Polaków żyje poniżej minimum socjalnego. Ile rodzin będzie stać na takie mundurki? Tymczasem 21 września 2007 roku nowy minister edukacji zagroził, że ci uczniowie, którzy do końca tego miesiąca nie będą nosili w szkole jednolitych strojów, mogą zostać ukarani obniżeniem oceny z zachowania. No cóż, problem tkwi w tym, że nie bardzo wiadomo, jak wyegzekwować to rozporządzenie, skoro nie stoi za nim żadna sankcja.
6. „Konfesjonalizacja szkół publicznych”. Proces ten trwa od dawna. Ostatnio przybrał na sile. Takie są przynajmniej odczucia wielu rodziców. Jeden tylko cytat: „Szkola mojej córki jest niemalże sanktuarium. Pierwszy z nią kontakt mojego dziecka polegał na poświęceniu tornistrów. Symbole religijne są tam obecne na każdym kroku, a uroczystości religijne i rekolekcje przewijają się przez szkolną codzienność często kosztem lekcji świeckich”. Kolejnym krokiem na drodze konfesjonalizacji polskiej szkoły było rozporządzenie byłego ministra oświaty - podtrzymane pod naciskiem władz kościelnych przez obecnego ministra edukacji 18 sierpnia 2007 roku wbrew opinii 60% Polaków - o wliczaniu oceny z religii do średniej ocen. Religia miała być przedmiotem fakultatywnym. Alternatywą miała być etyka, ale lekcje z tego przedmiotu zapewniają tylko 353 szkoły w całym kraju - na ponad 32 tys. A jeszcze należałoby wspomnieć o włączeniu do kanonu lektur szkolnych mało czytelnych dla przeciętnego ucznia dzieł „naszego” papieża Jana Pawła II.
7. „Wychowanie patriotyczne”. Tak naprawdę propozycje ministra edukacji w tym zakresie były niejasne. Nie wiadomo, czy chodziło o akademie ku czci ojczyzny,

śpiewanie hymnu narodowego, utworzenie oddzielnego przedmiotu nauczania, organizowanie patriotycznych inscenizacji (powstań narodowych przeciwko Rosjanom w 1830 i 1863 roku, obrony Warszawy przed bolszewikami w 1920 roku, obrony Westerplatte przed Niemcami w 1939 roku, walk w czasie Powstania Warszawskiego w 1944 roku)? Kwestie te rozstrzygnąć ma w przyszłości Narodowy Instytut Wychowania. Na razie jest tylko projekt odpowiedniej ustawy, w której znajduje się enigmatyczny zapis, że jego naczelnym celem będzie „...kształtowanie i umacnianie cnot obywatelskich, a zwłaszcza postaw patriotycznych, wyrastających z polskiej tradycji narodowej”. A póki, co siły związane z rządzącym obozem czy wręcz obecne władze oświatowe apelują o zwalczanie w oświacie organizacji propagujących pacyfizm i ekologię, o wyeliminowanie z programu nauczania biologii teorii ewolucji i zastąpienie jej koncepcją kreacjonizmu, o wyraźny podział historii na polską i powszechną, o rewizję kanonu lektur szkolnych - żąda się okrojenia w programie nauczania, czy wręcz usunięcia z niego dzieł m.in. Conrada, Dostojewskiego, Goethego, Kafki, a uwzględnienia w większym stopniu dzieł o charakterze patriotycznym (żeby nie powiedzieć nacjonalistycznym) i katolickim. Polska szkoła zdaje się szerzyć narodowe stereotypy, które niewiele mają wspólnego ze współczesnością i jednoczącą się Europą. Próbuje się narzucać jej kultywowanie świetlanej jakoby przeszłości, z którą coraz mniejsza liczba młodych ludzi się nie utożsamia, bo interesuje ją przyszłość - w Irlandii i Wielkiej Brytanii głównie.

Po wywiadzie byłego ministra spraw zagranicznych, eurodeputowanego Bronisława Geremka dla „Die Welt” oraz po wywiadzie byłego prezydenta Lecha Wałęsy dla „Der Spiegel” z lipca 2006 roku w polskich mediach pojawiły się opinie w rodzaju, że „nie stać nas na narażanie na szwank wizerunku kraju nierozważnymi wypowiedziami, tym bardziej, gdy nasz kraj nie ma dobrej prasy”, że wypowiedzi takie „wyraźnie podkopują pozycję Polski”, że „wynoszenia sporów wewnętrznych za granicę powinno się unikać”.

Ja osobiście jestem zgoła odmiennego zdania: mamy prawo mówić Europie o błędach naszej władzy, tak, aby na błędach tych mogli się uczyć inni. To właśnie może być istotny - acz swoisty doprawdy - polski wkład w rozwój oświaty w skali całego świata.

Póki co przyszłość nie napawa optymizmem. Nowy - urzędujący od pięciu tygodni zaledwie - minister edukacji, profesor filozofii Ryszard Legutko w kilku

wywiadach dał już do zrozumienia, że będzie kontynuował politykę oświatową swego poprzednika, stwierdzając, że „miał on dobre pomysły, ale nie zadbał o szczegóły”. Ryszard Legutko jest autorem książki „Nie lubię tolerancji”.

Doprawdy, Europa wiele się jeszcze może od nas nauczyć.

W poszukiwaniu „czystości” przedmiotu, jakim powinna być pedagogika

Początek wiedzy określanej, jako naukowa utożsamia się z działaniem takich myślicieli-praktyków jak Bacon, Galileusz czy Kartezjusz. Ich intelektualne aspiracje, prowadzące do uzyskania wiedzy technicznie użytecznej poprzez rejestrowanie, klasyfikowanie i porządkowanie faktów empirycznych, doprowadziły – w przestrzeni dziejów - do wyłaniania się różnych kierunków wiedzy naukowej. Ideałem i jednocześnie filozoficzną podstawą powstających kierunków wiedzy naukowej stało się dookreślenie własnego przedmiotu, wypracowanie sposobu jego poznania oraz stworzenie swoistych metod jego badania. Poznanie zatem określonej rzeczywistości (społecznej, pedagogicznej, ekonomicznej itd.) ma charakter epistemologiczno-metodologiczny, gdzie dąży się do sformułowania uniwersalnych tez (norm i dyrektyw badawczych), których prawdziwość ma świadczyć o jego (poznaniu) uniwersalności, obiektywności czy niezawodności.

Z czasem okazało się, że wiedza naukowa ewoluuje, że tworzone w ramach różnych dziedzin nauki teorie muszą podlegać procedurze falsyfikacji. Co więcej, cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne nie tylko odnoszono do świata natury, ale również przyczyniły się do „urzeczowienia” kulturowego sensu ludzkiego istnienia poprzez opracowanie podstaw dla nauk humanistycznych. Wzrost świadomości poznawczej ludzi nauki odnosił się nie tylko immanentnie do badanych przedmiotów, ale miał również wymiar transcendentálny. Skutkiem tego ostatniego są na przykład: paradygmatyczne, skokowe, ahistoryczne podejścia do nauki¹; próby podważenie sensu epistemologii poprzez ogłoszenie końca tej, z której się wywodzi, a mianowicie filozofii²; czy traktowanie ludzkich wytworów, jako gier językowych, w których wszystko jest dozwolone³.

Powyższy stan rzeczy świadczy o przesileniu i kryzysie społecznej formacji, jaką jest nauka. Jej upadek w przypadku wielu kierunków nauk humanistycznych wydaje się

¹ Q. Skinner, Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych, Lublin 1998.

² T. Benton, I. Craib, Filozofia nauk społecznych, Wrocław 2003.

³ K. Feyerabend, Against Metod, New York 1975.

być przesądzony. I jeśli powyższa teza jest prawdziwa, to niewątpliwie największe straty powinny ponieść kierunki interdyscyplinarne, a więc i pedagogika.

Sformułowana teza stanowi, co jedynie punkt dojścia do etymologicznych podstaw pedagogiki i dlatego nie jest tutaj ważne udowodnienie jej (tezy) prawdziwości, czy prawdopodobieństwa. Cel, jaki sobie wyznaczyłem, a i który ma stanowić przyczynek do dalszej dyskusji, ma na względzie szeroko zakrojoną analizę źródłową pojęcia pedagogiki, by na jej podstawie wywieść to, co dla niej swoiste i co powinno stanowić rdzeń do ukształtowania nowego spojrzenia na jej przedmiot. Bo jeżeli wiedza naukowa ma w przyszłości okazać się grą pozorów, poniekąd determinującą nasze myślenie i funkcjonowanie w świecie, to, aby nie doprowadzić ludzkiej egzystencji do destrukcji czy nihilizmu, należy sięgnąć do źródeł tego, z czego wywodzą się podstawy nauki, albo stworzyć jej nowe/inne fundamenty.

W niniejszym artykule skoncentruje się na analizie i interpretacji źródłowa pedagogika, pomijając jego pierwotny sens, czyli utożsamiania pedagogiki z osobą Peidagogosa – osobą pełniącą rolę bardziej „ochroniarza” niż edukatora. W tym miejscu wyraźnie podkreślam, że choć swoje rozważania skoncentruję na wielostronnym i pogłębionym rozumieniu zdania „’A’ prowadzi ’B’” – tj. nauczyciel prowadzi ucznia, - to i tak – z uwagi na formę tego pisma – ograniczę się zaledwie do wąskiego obszaru możliwości ujęcia podstawy pedagogiki. W artykule bowiem, będę szukać częściowej odpowiedzi na następujące pytanie: „W jakim kierunku powinny zmierzać przemyślenia o istocie pedagogiki, aby dookreślić nowy/inny wizerunek jej przedmiotu?”.

W tym celu na początku swoich rozważań odwołam się do etymologii słowa pedagogika. Następnie, nawiązując do źródła definiowania pedagogiki, czyli „’A’ prowadzi ’B’” postaram się dookreślić sens istnienia relacji między ‘A’, ‘B’ i ‘prowadzeniem’, by na ich podstawie opisać wyłaniający się tutaj obiekt (rzeczywistość społeczną) i przedmiot (relacje) pedagogiki. Realizację powyższego zamierzenia dokonam poprzez nawiązanie do rozumienia bycia przez M. Heideggera oraz do rozgraniczenia - na poziomie semantyki - istnienia od istoty dokonanej przez G. Frege. Wyróżniona demarkacja pozwoli mi w dalszej kolejności wyjaśnić rolę, jaką pełni prowadzenie w kontekście bycia. Omawiając i nakładając na siebie kolejne warstwy rozumienia prowadzenia, dojdę do kolejnej jej podstawy, a mianowicie sprawiania (coś sprawia, że dokonuje się prowadzenie) i wydarzania. Ponieważ wyróżnione przeze mnie zewnętrzne warstwy istnienia pedagogiki nakładają się na siebie i tym samym się(!) przysłaniają, toteż w drugiej części artykułu podejmę trud dookreślenia tego, czym jest

to, co odsłania prowadzenie i sprawia, że pedagogika staje się „jakaś”. Całość zakończę podsumowaniem, wnioskami i próbą odpowiedzi na sformułowane w artykule pytanie.

Etymologia słowa pedagogika prowadzi nas do źródła jej istnienia, które zawiera się w stwierdzeniu, że „'A' prowadzi 'B'” albo inaczej (i dla jasności) „'B' jest prowadzone przez 'A'”. W odsłaniającej się tutaj definicji pedagogiki mamy do czynienia z relacją między 'A' i 'B' (np. nauczycielem, jako 'A' i uczniem, jako 'B') oraz podstawą tej relacji, która podporządkowana jest prowadzeniu. Prowadzenie (podobnie jak wychowanie) jest utożsamiane z czynnością, ale zgodnie ze starogreckim przekazem, jak i ówczesnym rozumieniem pedagogiki – rozumieniem przednaukowym – jej przedmiot zwrotnie i tożsamościowo zawierał się jednocześnie w założeniach ontologicznych, jak i w podstawach epistemologicznych. Zatem prowadzenie utożsamiane na przykład z wychowaniem czy kształtowaniem osobowości na dobrach kultury (paideia) było traktowane rzeczownikowo i czasownikowo, przedmiotowo i czynnościowo. Innymi słowy, aby coś powiedzieć o wychowaniu, to trzeba je poznać poprzez to same wychowanie, a i odwrotnie – poznając, czym jest wychowanie, tworzymy lub odsłaniamy jej struktury. W konsekwencji, przedmiot, jak i sposób jego poznanie okazują się tym samym, zawierają się w tym samym lub odnoszą się do siebie przez to samo.

Odwołanie się do greckiego rozumienia pedagogiki, pozwala nam stwierdzić, iż mamy do czynienia z dwoma wirtualnymi podmiotami 'A' i 'B', których relacja jest uwarunkowana prowadzeniem, pojmowanym jednocześnie przedmiotowo, jak i czynnościowo. Przedmiotowo, bo prowadzenie stanowi „miejsce”, w którym pojawiają się 'A' i 'B', a czynnościowo, bo prowadzenie wyznacza 'A' i 'B' kierunki działań. Ponadto, interesująca nas tutaj definicja pedagogiki odkrywa między innymi takie związki między 'A' i 'B', jak: tożsamościową zależność 'A' i 'B', odpowiedzialność 'A' za 'B', kierunek prowadzenia, sposób odsłaniania prowadzenia, a także przedmiotowo-czynnościową podstawę tego związku, czyli prowadzenie.

Wyłaniający się, zatem tutaj obiekt i przedmiot pedagogiki, stanowi jej zewnętrzną formę, do której można się w jakiś sposób (świadomie lub kulturowo) odnieść, wyznaczyć jej przedmiot i dookreślić treści. Ta koncentracja na zewnętrznej formie, zapewne uwarunkowana przednaukową i kulturową praktyką, - a jak wiadomo różnie realizowaną w greckich miastach-polis - przyczyniły się do odejścia od tego, co źródłowe, czy też do niedostrzegania tego, co tę formę od środka konstytuuje.

Jednak, aby poddać dogłębnej analizie stwierdzenie, że „'A' prowadzi 'B'” należy zacząć od tego, co ją od zewnątrz (co jest pewnym uproszczeniem) konstytuuje. W

swoich rozważaniach odwołam się do kilku danych o charakterze filozoficznym i semantycznym. Na samym początku, proponuję nawiązać do podstaw tego, co istnieje, co poprzedza i warunkuje wszystko to, co pojawia się w świecie, który doświadczamy, jako rzeczywisty. Tym pojęciem, zgodnie z „późniejszymi” przemyśleniami M. Heideggera jest bycie, które podobnie jak i czas „nie jest ani rzeczą, nie jest czymś czasowym, a jednak jest przez czas określone, jako obecność, wystoczenie.”⁴. Tak pojęte bycie ma charakter ontologiczny, a nie ontyczny, bowiem poprzedza to, co światowe- to, co dzieje się w świecie, w którym fizycznie istniejemy. Natomiast o czasie wymieniony filozof pisze: „Czas nie jest rzeczą, nie jest czymś bytującym, a jednak stale pozostaje w przemijaniu rzeczy, sam nie będąc czymś czasowym jak byt w czasie.”⁵ Można powiedzieć, że czas stanowi kontekst dla tego wszystkiego, co się przydarza w świecie rzeczywistym. Bez tego kontekstu nie byłoby przeszłości, ani przyszłości, - nie byłoby też bytów (np. pedagogiki). Czas, zatem stanowi niezbędny warunek dla istnienia świata. A czym jest sam czas? To nie jest tutaj dla nas ważne.

W związku z powyższym przyjmuję, że skoro bycie poprzedza to, co dokonuje się w naszym świecie, to również źródeł pedagogiki należy doszukiwać się w byciu. Przy czym to, co różni bycie pedagogiki od innych być (jest), takich jak fizyka, człowiek, ten oto stół itd., to jej definicja, mówiąca, że „A’ prowadzi ‘B’”. „A’ prowadzi ‘B’ jest jak gdyby osadzone w byciu, a dokładniej w byciu Pedagogiki (dla odróżnienia będę pisać z dużej litery).

Dla jasności należy już teraz dokonać pewnych znaczeniowo-pojęciowych rozstrzygnięć. Samo bycie (tu również Pedagogika) nie jest rzeczą, nie jest też czasowe, a jednak możemy o byciu mówić, bowiem np. G. Frege⁶ rozgraniczył sens rozumienia bycia (istnienia) od bytu (istoty - tego, co rzeczywiste) na poziomie języka, który (język) zdaniem postrukturalistów poprzedza ludzkie bytowanie („My nie mówimy poprzez dyskursy, to dyskursy mówią poprzez nas.”⁷). G. Frege udowodnił, że istnienie należy do świata pojęć, na które składają się własności (zmienne). Natomiast przedmioty są tworam i niejęzykowymi, mają cechy (atrybuty), które są wymieniane w pojęciu. Z tych to rozstrzygnięć wynika, że istnienie nie jest cechą przedmiotu, bo nie pozwala rozróżniać przedmioty. I w takim razie – odwołując się do kwantyfikatora egzystencjonalnego w logice, tak jak to czynił G. Frege, gdy mówimy, że pedagogika jest prowadzeniem ‘B’ przez ‘A’, to stwierdzamy, że Pedagogika istnieje (jest) w byciu wówczas, gdy „B’ jest

⁴ M. Heidegger, Ku rzeczy myślenia, Warszawa 1999, s. 8.

⁵ Ibidem, s. 8

⁶ G. Frege, Pisma semantyczne, Warszawa 1977.

⁷ S. Ball, Politics and Policy Making In Education, London 1990, p. 18.

prowadzone przez 'A'". Samo zaś bycie (jest) jest koniecznym warunkiem podpadania pod pojęcie. Oznacza to, że teorie, które nie podpadają pod prowadzenie 'B' przez 'A', nie podpadają pod Pedagogikę. Zrozumienie zagadnienia podpadania pod pojęcie wymaga rozróżnienia treściowego między przedmiotem a pojęciem. Przedmiot posiada cechy, a pojęcie ma własności. Cechy są wymienione w pojęciu, który ma własności, a te z kolei, nie muszą zawierać się w przedmiocie. Istnienie zatem przysługuje tylko pojęciom, co oznacza, że „'A' prowadzi 'B'” istnieje, gdy zawiera się w bycie. Również M. Heidegger w sposób nader filozoficzny dochodzi do wniosku, iż wyobrażenie sobie bycia staje się możliwe, gdy myślenie w wydarzaniu osiąga wyistoczenia (patrz powyżej podaną jego definicję bycia).

Jak zatem można dalej rozumieć prowadzenie 'A' przez 'B' w kontekście bycia?

Na początku należy sobie uświadomić, że 'prowadzenie', 'A' oraz 'B' należy traktować, jako elementarną, podstawową całość, która będąc myślową ideą denotuje, poprzedza i stanowi wirtualne podłoże dla wszystkich możliwych, urzeczywistniających się treści konstytuujących sens pedagogiki. I jeżeli teraz prowadzenie potraktujemy, jako heideggerowskie bycie, to będzie stanowić ono metafizycznie rozumiane podłoże, z którego będą się wyłaniać różne nurty i kierunki pedagogiki. Prowadzenie, więc nie jest tym, co się dzieje, ani też tym, co ma miejsce - nie należy utożsamiać ani z działaniem, ani z konkretnym przedmiotem, tj. np. z rzeczywistością wychowawczą. Prowadzenie jest, bowiem sensotwórczą podstawą dla pedagogicznych sytuacji wewnątrz- i międzyświatowych, w których ma się coś – np. w sensie wychowawczym - dokonywać. W dalszej kolejności należy również zwrócić uwagę na fakt, że prowadzenie współegzystuje z 'A' i 'B' i to w określonych odniesieniach, z których wynika, że prowadzenie, jako bycie zawiera w sobie oznaczenia dla dwóch elementów w swoim zbiorze i to będących w różnych relacjach, np. relacji podlegania ('A' prowadzi 'B'), a także ukazuje ono swój zbiorowy (społeczny, polityczny, ekonomiczny i kulturowy) wymiar. I jeżeli prowadzenie ma poprzedzać działanie (bo nie jest ani czynnością, ani rzeczą), to nie należy utożsamiać go z wychowaniem, edukowaniem, kształceniem, kierowaniem itp., ale z tym, co warunkuje te czynności.

Czym zatem jest to, co warunkuje prowadzenie? Wydaje mi się, że tym kluczowym słowem jest sprawianie, ponieważ daje/sprawia, że prowadzenie „jest” – zistacza się. Samo sprawianie pozwala tutaj wyłonić dwa jego znaczenia. Z jednej strony sprawia, iż prowadzenie wystacza to, co może się dzieć (kształcenie, edukowanie itd.), a z drugiej strony sprawia, że 'A' prowadzi 'B'. I ten punkt widzenia odsłania nam – na

razie – specyfikę relacji między ‘A’ i ‘B’, z której na przykład może wynika, że ‘B’ zawiera się w ‘A’. Samo jednak prowadzenie jest tym, w wystoczeniu którego zawiera się sprawianie obejmujące wszystkie możliwe działania (pedagogiczne) oraz przynależność, jak i zależność jednego składnika prowadzenia od drugiego (‘B’ od ‘A’). Przynależność ta stanowi, - zgodnie z rozumieniem na przykład istnienia pisma przez J. Derridę⁸ - formalny znak dla tego, co zjawiskowe, - tego, co chwilowe, co poprzez przynależność (członkostwo) wystacza się z prowadzeniem i staje się – w tym przypadku - konkretnym podmiotem (‘A’, ‘B’). Złożoność, jak i argumentacja powyższej wypowiedzi nie tylko wynika z faktu, że ‘A’ i ‘B’ nie są wytwarzane (tak jak i pismo w poglądach J. Derridy) – one są w takim sensie, że sprawiają, iż w nich staje się możliwe „pedagogiczne” upodmiotowienie bycia człowiekiem. Jest to ważne stwierdzenie, bowiem podejmuje dyskurs z formułą poststrukturalistów, że podmiot jest wtórny wobec języka, czy dziejów. Ponadto ujawniają się tutaj niezbędne warunki stawania się podmiotem. Chodzi tutaj o to, że w ideę prowadzenia wpisane są dwa „specyficzne” podmioty, bez których - w świecie rzeczywistym - nie można mówić o pedagogice.

Prowadzenie i wpisane w nią ‘A’ i ‘B’, w konsekwencji sprawiają i umożliwiają uobecnianie. A skoro w uobecnianiu pojawia się możliwość zaistnienia wielu koncepcji i teorii pedagogicznych, to dzięki sprawianiu przejawia się prowadzenie z ‘A’ i ‘B’. Istotne, więc wydaje się odkrycie tego, co powoduje (sprawia), że w sprawianiu przejawia się prowadzenie ‘A’ z ‘B’? Czy w takim razie, prowadzenie samoistnie się wystacza, czy jest jeszcze coś, co je warunkuje albo przesłania, - coś, co w odsłanianiu tworzy czasowość - nasz świat, czyli to, co okazuje się już nie prowadzeniem (w sensie ogólnym), ale prowadzonym (w sensie jednostkowym)?

Prowadzenie, jako to, co wieczne, trwałe i niezmiennie jest zasłonięte, dla człowieka niedostępne, ponieważ świat, w którym żyjemy ma wymiar czasowy. Czas istnieje tylko dla nas, ale czym w rzeczywistości jest, to trudno powiedzieć, bowiem doświadczamy go w następstwie tego, co sprawia, że prowadzenie jest odsłaniane. A sam akt odsłaniania jest prześwitywaniem tego, co wieczne. Różnica więc między zasłonięciem i odsłonięciem tworzy albo daje czas.

Ponieważ kwestia czasu mnie tutaj nie interesuje, toteż nie będę jej rozpatrywać. Zastanówmy się jeszcze tylko, czym w takim razie jest to, co odsłania prowadzenie i daje czas (czyni coś rzeczywistym)? Przyjmuję, odwołując się do przemyśleń M. Heideggera, że tym jest wydarzanie. Szukając odpowiedzi na pytanie, czym jest to, co daje bycie i

⁸ J. Lechte, Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu, Kraków 1999.

czas?, filozof pisze: „W posyłaniu przesłania bycia, w dosięganiu czasu ukazuje się przekazywanie, przywłaszczanie, mianowicie bycia jako wystoczenie i czasu jako obszaru Otwartego w to, co ich własne. To, co określa czas i bycie w tym, co ich własne, tzn. w ich współprzynależeniu, nazywamy wydarzeniem”.⁹

Korzystając z terminologii M. Heideggera i nadając im znaczenia wynikające z rozumienia pedagogiki w jego źródłosłowie, gdzie – przypominam – ‘B’ jest prowadzone przez ‘A’, wyłania nam się uniwersalna idea prowadzenia z ‘A’ i ‘B’, jako bycie w Byciu. W Byciu istnieje wiele być. W przypadku bycia Pedagogiki, tym, co zespala i różnicuje od innych być w Byciu jest sprawianie i wydarzanie, które otwiera się na to, co do niej przynależy. Pedagogika, jako idea jest zasłonięta, ale dzięki wydarzaniu jest odsłaniana, wystaczana, co sprawia, że to, co wieczne, - w prześwitywaniu, w akcie odsłonięcia - staje się skończone. A skończone staje się to, co posiada granice. W przypadku bycia, a i bycia Pedagogiki, dzieje się tak, gdy odsłonięciu ulega to, co zasłonięte. Samo istnienie (bycie) zistacza się w wydarzaniu – staje się „czymś”, konkretnym, treściowo jednoznacznym, a tę jednoznaczność uzyskuję, – czego tutaj nie wyjaśniam – poprzez czas. Oznacza to w konsekwencji, że poszczególne kierunki i nurty pedagogiki nie istnieją – one tylko bytują, okolicznościowo (sytuacyjnie) zistaczają się (bywają).

Czas dokonać podsumowania, wyciągnąć wnioski oraz odpowiedzieć na sformułowane we wstępie tego artykułu pytanie.

Dookreślenie tego, jak należy rozumieć pedagogikę należy rozpocząć od jej źródłosłowa. Okazuje się, że jej podstawą powinno być zdanie „‘A’ prowadzi ‘B’”. Interpretację powyższej formuły powinno rozpocząć się od tych treści, które ją od zewnątrz konstytuują. Najlepiej sięgnąć do tych przemyśleń teoriiotwórczych, które najgłębiej dotyczą sensu ludzkiego i światowego istnienia. Nawiązując (tutaj) do określonych poglądów M. Heideggera i G. Frege wyłoniłem dwa obszary, w których można mówić o pedagogice („‘A’ prowadzi ‘B’”). Pierwszy dotyczy naszej rzeczywistości, a drugi odnosi się do tego, co ta rzeczywistość warunkuje i to właśnie na tej kwestii skoncentrowałem niniejsze rozważania. Stwierdziłem w nich, że rzeczywistość (świat, w którym istniejemy) jest poprzedzona przez bycie, w obszarze którego wyróżniłem jeszcze takie płaszczyzny, jak: sprawianie i wydarzanie. Obszar ten, można traktować, jako ideę, w której zawierają się wszystkie byty świata. Pedagogika (pisana z dużej litery) zawiera się w Byciu, jako „‘A’ prowadzi ‘B’”. Ta trójelementowa podstawa

⁹ M. Heidegger, *Ku rzeczy myślenia*, Warszawa 1999, s. 23

(‘A’, ‘B’ i ‘prowadzenie’) dookreśla i umiejscawia treści przedmiotu pedagogiki, które już jako różne kierunki i nurty pedagogiki przejawiają się w tym, co rzeczywiste.

A co wynika z przyjętej, wyjaśnianej i analizowanej tutaj definicji pedagogiki?

„‘A’ prowadzi ‘B’” to zwrot, w którym prowadzenie jest podstawą dla ‘A’ i ‘B’. Podstawa ta stanowi siłę napędową dla ‘A’, która w ostateczności oddziałuje i porusza ‘A’. Mówiąc językiem technicznym, prowadzenie, to urządzenie wyposażone w narzędzie ‘A’, którego uruchomienie oddziałuje na narzędzie ‘B’ i którego efekty wykonanej pracy czy skutków oddziaływania wykraczają już poza definicję pedagogiki. I jest to bardzo ważny wniosek, bowiem oznacza on, iż pedagogika sama w sobie nie powinna zajmować się efektami swojej pracy. Nauczyciel z racji swojego zawodu podlega prowadzeniu (pedagogice) i z tego względu wpływa na ucznia. Natomiast patrząc z drugiej strony, z punktu widzenia ucznia (‘B’), on jest i podlega oddziaływaniu nauczyciela, ale tym, kim się staje, nie należy już do pedagogiki. To może(!) dziwne stwierdzenie podważa sens istnienia wychowania, jako projektu; wychowania, jako idei do zrealizowania; jak i samego sprawstwa w pedagogice prakseologicznej. Jednak powyższy wniosek, nie do końca podważa dotychczasowy sens istnienia wychowania, albowiem efektywność, skuteczność czy celowość należy umiejscowić w samym prowadzeniu, albo w działaniu nauczyciela na ucznia. Pedagogika sama w sobie działa i jeśli wytwarza „buble”, to nie znaczy, że nie działa. Również określenie, że jej efekty są dobre lub złe ma charakter umowny, społeczny, kulturowy, ideologiczny itd., a więc relatywny, czyli to także nie należy do istnienia pedagogiki.

Pedagogika zawierając się w prowadzeniu, traktowanym jako idea w obszarze heideggerowskiego istnienia jest zawsze tym, czym jest i to w sposób trwały i niezmienny. O jej trwałości i niezmienności świadczy jej ideowy, „jesteściowy” charakter. Pedagogika, a tym samym prowadzenie, istniejące, jako idea, zawiera w sobie dwa puste miejsca, w które wcielają się w świecie rzeczywistym, nauczyciele i uczniowie. Prowadzenie, jako uniwersalna i ponadczasowa forma, z jednej strony jest wypełniana przez tego, który ma coś do przekazania, zaś z drugiej strony, jest przeznaczona dla tego, który ma to, co przekazywane przejąć. Inaczej rzecz ujmując można stwierdzić, że prowadzenie wiedzie formułę „‘A’ prowadzi ‘B’” ku sobie, aby zmniejszyć różniący ‘A’ i ‘B’ dystans. Powyższa zależność dopełnia sens istnienia nauczyciela, jak i samego ucznia; przypisuje im określone definicje ról, w które zostają wcieleni; wyznacza kierunki działań; dookreśla status i hierarchię. Warto zauważyć, że w zależność między ‘A’ i ‘B’ wpisana jest odpowiedzialność za to, kim ‘B’ się staje. Odpowiedzialność prowadzenia

nie wykracza poza tu i teraz, nie projektuje przyszłości i nie zakłada tego, co ma się stać. Odpowiedzialność nauczyciela za ucznia dotyczy ujawnianych treści i sposobów ich przekazywania. Same zaś sposoby to prowadzenie.

Prowadzenie może być rozumiane na wiele sposobów. W świecie rzeczywistym mówimy o czynności, a w świecie bycia o obiekcie. Obiekt poprzedza czynności i to w takim ujęciu, że obiekt zawiera w sobie wszystkie możliwe czynności.

W świecie rzeczywistym, konkretnie działający nauczyciel odsłania prowadzenie i wówczas staje się ono „jakiś”. I choć bycie poprzedza istnienie, to nie należy powyższego związku traktować przyczynowo lub jako coś, co określa się, jako przeznaczenie. Prowadzenie, jako obiekt dopuszcza określone możliwości i warianty bycia nauczycielem, bowiem prowadzenie zostaje ucieleśnione przez działającego nauczyciela. I jeśli nauczyciel urzeczywistnia się poprzez relację z prowadzeniem ukierunkowanym na ucznia, to uczeń tworzy swoją tożsamość w relacji do nauczyciela i jego związku z prowadzeniem.

Do podobnych wniosków dojdziemy, gdy zwrócimy nasze rozważania w kierunku języka i świata przedmiotów. Również między tym, co językowe (istniejącym), a tym, co przedmiotowe (bytującym) pojawia się ważna różnica. Zrozumienie przekazywanych komunikatów o tym, co dzieje się w świecie rzeczywistym, staje się możliwe dzięki byciu, językowi, którego pojęciowe własności zawierają w sobie konkretne trybuty przedmiotów. Tak i bytujący nauczyciel staje się „kimś” realnym, dzięki możliwości wypowiedzania się – wypowiedzania prowadzenia. Nauczyciel mówiąc, odsłania się i jednocześnie pokazuje to, co zasłonięte: prowadzenie i pedagogikę.

Z kolei związek między wirtualnie wpisanym w prowadzenie nauczycielem (‘A’), a konkretnie bytującym nauczycielem jest realizowany poprzez sprawianie i wydarzanie. Sprawianie jest tym, dzięki czemu prowadzenie zistacza się, wstępuje w byt rzeczywisty i ucieleśnia się (również językowo). Sprawianie w ujęciu językowym przekracza granice ludzkiego świata i „przyciąga nauczyciela jak i ucznia, ku temu, co uniwersalne. I właśnie związek i współzależność świata rzeczywistego ze światem bycia, można określić jako wydarzanie.

Omówione tutaj pewne ujęcia rozumienia definicji pedagogiki miało na celu przybliżenie nas do nowego/innego „wizerunku” przedmiotu pedagogiki. Z przytoczonych tutaj źródeł, wynika, że istnieje znacząca różnica między pedagogiką w „ogóle”, a pedagogikami realizowanymi i pojawiającymi się w świecie rzeczywistym (bytującym), choć między obiema wizjami istnieje zależnościowy związek. Pedagogika

to relacja nauczyciela i ucznia, której podłożem jest prowadzenie, ale prowadzenie inaczej odnoszącego się do nauczyciela niż do ucznia. Co więcej – i co według mnie stanowi pewien zwrot w myśleniu o pedagogice – nowe konstruowanie przedmiotu pedagogiki powinno wyeliminować treści dotyczące tego, kim uczeń ma się stać, co powinien wiedzieć i jak powinien być wychowywany, gdy mówimy o tym z perspektywy ucznia. Inaczej powyższa kwestia prezentuje się, gdy to zagadnie rozstrzygamy z punktu widzenia nauczyciela, a jeszcze inaczej, gdy całość odniesiona jest do bycia Pedagogiki.

Niewątpliwie, poruszony przeze mnie temat wymaga szerszego kontekstu. Zapewne trzeba tutaj nawiązać do czasowości i czasu; do tego, co mówione, jak i ucieleśniane; do strukturacji Giddensa; do sytuacji granicznej Jaspersa; do sytuacji dialogicznej Bubera, Levinasa; jak i do fenomenologicznych podstaw celem ustosunkowania się do pedagogicznie ujętego paradygmatu.

Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji

W moim artykule rozważam znaczenie, jakie w edukacji odgrywa kwestia nauczania myślenia, opierając się na filozoficznej koncepcji Hannah Arendt oraz przywołując pedagogiczne poglądy myślicielki. Myślenie rozumiem tu, jako autoteliczną aktywność umysłową, wyraźnie odróżnioną od działania, tj., jako namysł noszący wiele znamion refleksji filozoficznej. Przedstawioną dalej propozycję modelu edukacji dla myślenia opieram ściśle na arendtiańskich założeniach antropologicznych. Główną inspiracją tegoż modelu była sylwetka Sokratesa, jako nauczyciela myślenia, nakreślona przez Hannah Arendt w pierwszym tomie *Życia umysłu*. Stoję na stanowisku, że na gruncie filozofii Hannah Arendt, ćwiczenie myślenia musi być integralną częścią nauczania. Jednocześnie arendtiański postulat oddzielenia edukacji od polityki traktuję kompromisowo, uznając przygotowania dzieci do przyszłego funkcjonowania w sferze publicznej za dalekosiężny cel nauczania.

Edukacja w czasach kryzysu kultury

Edukację traktowała Hannah Arendt, jako pomniejszy temat swoich rozważań. Nie zmienia to jednak faktu, że problematykę tę podejmowała kilkakrotnie, wywołując z reguły kontrowersje. Arendt występowała przy tym zawsze z pozycji filozofa nie zaś pedagoga. Sama nie miała, co do tego wątpliwości. „Nie jestem z zawodu pedagożką”, pisała, „i będę tu mówić o czymś, czego w znaczeniu eksperta nie rozumiem”¹. Zawarte w jej tekstach opinie odbiegały od zapatrywań większości ówczesnych teoretyków edukacji i spotkały się z raczej krytycznym przyjęciem. To jednak, co w latach

¹ To początkowe słowa zmienionej, niemieckiej wersji tekstu; zob. H. Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, Brema 1958, s. 5. Podobne stwierdzenie pojawia się w polskim tłumaczeniu anglojęzycznej wersji, por. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w]: taż, *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 210. Prócz *Kryzysu edukacji* Hannah Arendt napisała jeszcze jeden esej dotyczący bezpośrednio problemów edukacyjnych. Był to artykuł pt. *Reflections on Little Rock*, dotyczący kwestii segregacji rasowej w amerykańskim szkolnictwie; por. *Reflections on Little Rock*, Dissent, vol. 6, no. 1, 1959, ss. 45-56. Artykuł spotkał się z krytycznym przyjęciem; o polemice dotyczącej kryzysu w Little Rock między Hannah Arendt a ówczesnymi teoretykami edukacji por.: J. Bohman, *The moral Costs of Political Pluralism: The Dilemmas of Difference and Equality in Arendt's „Reflections on Little Rock”*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, MIT Press, 1996, s. 55 – 60.

pięćdziesiątych wydawało się niedorzecznością, współcześnie stanowi inspirację dla wielu filozofów edukacji, którzy dostrzegają, że Hannah Arendt potrafiła w swych refleksjach spojrzeć daleko w przyszłość. Arendtowski pogląd na kształcenie cieszy się dzisiaj rosnącym zainteresowaniem, zwłaszcza wśród badaczy amerykańskich. Biorąc pod uwagę, że myślicielka za punkt wyjścia swoich rozważań przyjmowała zawsze sytuację szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, taki stan rzeczy wydaje się w pełni zrozumiały. Należy jednak zauważyć, że omawiana problematyka warta jest uwagi także na gruncie europejskim, przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, Hannah Arendt zauważa, że podejmowane przez nią kwestie nie są ściśle ograniczone do czasu i miejsca, jak mogłoby się wydawać. XX wiek pokazał, bowiem, „że cokolwiek możliwe jest w jednym kraju, w dającej się przewidzieć przyszłości jest równie możliwe w niemal każdym innym miejscu”². W tym kontekście można przyjąć, że kryzys amerykańskiego szkolnictwa wskazywał na zagrożenie stojące także przed systemami edukacyjnymi innych krajów. Po drugie natomiast, Europa staje współcześnie przed wieloma wyzwaniami, które w Stanach Zjednoczonych były aktualne dużo wcześniej. Chodzi tu nie tylko o problemy na polu edukacji, ale także takie kwestie, jak rosnąca liczba emigrantów i destabilizacja struktury państw narodowych, globalizacja, czy też ekspansja społeczeństwa masowego. Choć zainteresowanie edukacyjnymi esejami Hannah Arendt na gruncie europejskim dopiero się rodzi, analiza tego aspektu jej twórczości może wzbogacić perspektywę filozofii edukacji w Europie.

Szkicując poglądy Hannah Arendt na edukację, zdecydowałam skupić się na trzech podstawowych aspektach jej koncepcji: problemie zależności między dziećmi a światem, stosunku szkolnictwa do polityki oraz konserwatyzmie. Te właśnie kwestie leżą u podstaw przekonania myślicielki o współczesnym kryzysie oświaty i stanowią impuls do odpowiedzi na ten kryzys.

Kluczową kwestią dla rozważań na polu edukacji wydaje się być jej społeczna funkcja, wynikająca z roli, jaką w świecie odgrywają dzieci. Arendt wypowiada się tu bardzo jasno: wychowanie znajduje się pośród najbardziej elementarnych i niezbędnych czynności społeczeństwa³. Przekonanie to wynika zarówno z poglądów polityczno – społecznych autorki, jak i z przyjętych przez nią antropologicznych założeń dotyczących kondycji ludzkiej. Jeden z podstawowych wyznaczników tej kondycji stanowi fakt, że na

² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 210.

³ Tamże, s. 221.

świat przychodzą ludzie⁴. Świat w rozumieniu Hannah Arendt, jest wytworem ludzi, pojawia się jedynie między nimi. Każda jednostka to niepowtarzalne indywiduum, jednocześnie nie może się on obyć bez wielości – jednego z fundamentalnych elementów ludzkiej kondycji⁵ - w tym właśnie sensie świat można nazwać wspólnym. Dziecko, „nowy”, ma w świecie szczególną pozycję. Nie tylko rozwija się, jako istota żywa, w tym przypadku człowiek, lecz wnosi też do wspólnego świata element odnowy, przemiany i rozwoju⁶. Ten właśnie potencjał, który przynosi ze sobą każdy „nowy” określa wagę jego roli. Wspólny świat wymaga odnawiania, to zaś dokonuje się przez ciągłe dochodzenie do głosu nowego pokolenia. Należy tu dodać, że dla Hannah Arendt dziecko nie jest w pełni osobą. Żeby jednak nadać właściwą rangę temu kontrowersyjnemu założeniu, myślicielka podkreśla, że jest ono człowiekiem w procesie konstytucji i ten właśnie aspekt ludzkiej kondycji dziecka uznaje za decydujący. Troska o dziecko, jako o istotę nie w pełni autonomiczną, oraz konieczność opieki nad nim, leżą u podstaw arendtiańskiego poglądu na edukację. Dzieci nie powinny być zmuszone do funkcjonowania w świecie publicznym, czyli odgrywać jakiegokolwiek roli w życiu politycznych, stanowi ono bowiem sferę właściwą tylko ludziom dojrzałym (o czym będzie mowa dalej). Jednocześnie nie mogą być zupełnie pozbawiane miejsca w świecie dorosłych, którego zadaniem jest między innymi roztaczanie opieki nad „nowymi” i czuwanie nad ich rozwojem. Stąd szczególne znaczenie przypisywane szkole. Społeczna rola, jaką pełni ona zdaniem Arendt, nie ogranicza się do przekazywania dzieciom wiedzy – jej dalekosiężny cel to przygotowanie młodych do przyszłego odnawiania wspólnego świata. Właśnie dlatego znaczenie edukacji jest kluczowe: szkoła reprezentuje świat, sama jednak jeszcze nim nie będąc. Zazwyczaj stanowi to miejsce, w którym dzieci są do niego po raz pierwszy wprowadzane, pewnego rodzaju łącznik czy przejście między prywatną sferą domu a światem⁷.

Jak zaznacza Arendt, jeden z podstawowych powodów kryzysu w edukacji to współczesne dążenie do wyemancypowania dziecka spod władzy dorosłych i zwrócenia uwagi na jego wewnętrzną naturę. Efekt daleki jest jednak od zamierzonego. W istocie

⁴ Tamże, s. 210, 221; por. także: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000, s. 13.

⁵ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, wyd. cyt., s. 11; por. także: *O kryzysie w kulturze i jego społecznej oraz politycznej doniosłości*, [w]: taż, *Między czasem minionym a przyszłym...*, wyd. cyt., s. 247. Świata nie należy utożsamiać z Ziemią, która znajduje się wśród wymienianych przez Hannah Arendt elementów kondycji ludzkiej (obok takich uwarunkowań, jak np. życie samo w sobie, śmiertelność czy wielość. Ziemia jest, by tak rzec, „światem naturalnym”, w którym budujemy nasz wspólny świat.

⁶ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 221. Wątek ten podejmuje Arendt także w drugim tomie *Życia umysłu*, w *Woli*, wywodząc koncepcję człowieka jako nowego początku z filozofii św. Augustyna; por. H. Arendt, *Wola*, przeł. R. Piłat, Warszawa 2002, s. 158 – 159.

⁷ Tamże, s. 218, 222 – 225.

dziecko pozbawione zostało podstawowych warunków prawidłowego rozwoju oraz opieki ze strony dorosłych mieszkańców świata⁸. Uważam, że takie podejście do kwestii emancypacji dzieci prowadzi pośrednio do chyba najbardziej kontrowersyjnego punktu prezentowanych tu poglądów na edukację, mianowicie do jej całkowitego oddzielenia od sfery polityki⁹. Wyraźny podział tych obszarów wynika z wyodrębnienia przez Arendt trzech dziedzin ludzkiego funkcjonowania: tego, co publiczne, społeczne i prywatne. Pozostawiając na razie to, co prywatne i społeczne, należy zwrócić szczególną uwagę na właściwości, które charakteryzują sferę publiczną i decydują o konieczności oddzielenia jej od edukacji. Głównym wyróżnikiem obszaru publicznego jest działanie. Ponieważ „publiczny” znaczy tu najczęściej tyle, co „polityczny”, chodzi o aktywność tego właśnie rodzaju na rzecz ludzkiej wspólnoty i dzielonego z nią świata. W tym obszarze ludzkiej egzystencji panuje zasada równości, inaczej niż w sferze wychowania i nauczania, gdzie, zdaniem Arendt, mamy do czynienia z naturalną przewagą dorosłych nad dziećmi, zatem ze zdecydowaną nierównością¹⁰. Tak ostry podział tych dwóch obszarów ludzkiego życia oznacza, że wszelkie próby mieszania edukacji i polityki prowadzą nieuchronnie do kryzysu tej pierwszej, naruszając najbardziej elementarne warunki rozwoju dziecka. Wprowadzanie elementów i zasad jednego z tych obszarów funkcjonowania społecznego do drugiego ma zresztą zgubne skutki także dla polityki. W jej ramach słowo „edukacja” oznacza w istocie przymus bez użycia siły. Dorosły jest bowiem już ukształtowaną osobą, ktokolwiek zaś „zamierza wychowywać dorosłych, chce w istocie być ich kuratorem i nie dopuszczać do działalności politycznej”¹¹. Jednocześnie „polityczne bitwy” nie mogą rozgrywać się „na szkolnym boisku”¹², jako, że edukacja przestaje wówczas pełnić swoje podstawowe funkcje.

Zaryzykowałabym twierdzenie, że możliwym źródłem niechęci filozofki do łączenia polityki i szkolnictwa wydają się być doświadczenie totalitarnego ustroju nazistowskich Niemiec, gdzie wszystkie sfery życia, łącznie z oświatą, podporządkowane były jednej politycznej ideologii¹³. Choć oparty na silnych antropologicznych i teoretyczno-społecznych założeniach, ten punkt edukacyjnej teorii Hannah Arendt

⁸ Tamże, s. 223 – 224.

⁹ Tamże, s. 231.

¹⁰ Tamże, s. 225 – 227. Tłumacze *Kryzysu edukacji* używają w tym kontekście terminu „socjalny”, termin „społeczny” użyty przez tłumaczkę *Kondycji ludzkiej* wydaje się jednak zřeczniejszy, dlatego używam właśnie jego dla potrzeb tego tekstu.

¹¹ Tamże, s. 213.

¹² H. Arendt, *Reflections on Little Rock*, wyd. cyt., s. 50.

¹³ O edukacji totalitarnej w nazistowskich Niemczech por. G. L. Gutek, *podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, Sulak, Gdańsk 2003, s. 246 – 254.

wydawał się zawsze najbardziej kontrowersyjnym, jest też najczęściej podważany przez interpretatorów jej myśli.

Trzecim wyznacznikiem arendtiańskiego poglądu na edukację jest konserwatyzm. W swym tradycyjnym rozumieniu, stanowisko to, w ramach którego zakłada się, że zwyczaje, wartości i instytucje, które sprawdziły się w przeszłości, są utrzymania, jest niezgodne z podstawowymi założeniami filozofii Hannah Arendt. Fundamentalną kwestię stanowi dla niej postulat, że świat musi podlegać ciągłej odnowie, jeżeli ma uniknąć śmiertelności swoich twórców. Arendt godzi jednak te dwie sprzeczności: „Konserwatyzm, rozumiany jako zachowawczość, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem jest zawsze pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym. Nawet ogólna odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną. Jest to jednak właściwe tylko w dziedzinie edukacji [...]. W polityce postawa konserwatywna [...] może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące działanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe”¹⁴. Przywołuję ten obszerny cytat, aby pokazać, że „konserwacja”, czyli zachowanie świata, ma tutaj bardzo szczególne znaczenie. To kwestia, by tak rzec, metodologiczna: chodzi o przyjęcie dla potrzeb edukacyjnych pewnego obrazu świata, który przedstawia się dzieciom tak, aby dać im punkt odniesienia dla przyszłego funkcjonowania we wspólnej wszystkim ludziom przestrzeni. Podstawową kwestią jest zgodność tego obrazu ze stanem faktycznym: nauczyciel musi pokazywać dzieciom „świat taki, jakim on jest” – w przeciwnym razie nie da im żadnego punktu odniesienia. Kluczową rolę odgrywa przy tym autorytet nauczyciela. Przedstawiając dzieciom świat taki, jakim jest, nauczyciel, w imieniu wszystkich jego dorosłych mieszkańców, bierze zań odpowiedzialność.¹⁵ Swym autorytetem daje uczniom oparcie – pełni niejako rolę przewodnika po wspólnym świecie, przedstawiając pewien jego obraz. Jednocześnie obraz ten nie obowiązuje w dziedzinie publicznej, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywa działanie ze swoim odnawiającym potencjałem. „Stary świat” nie stanowi nienaruszalnego wzoru ani fundamentu, na którym stawia się nowe konstrukcje, zachowując jednak poprzednią formę. Jest on punktem odniesienia, dającym pewien

¹⁴ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 228.

¹⁵ Tamże, s. 225. W tym miejscu Arendt zaznacza też, że nikt, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci, ani być dopuszczony do udziału w ich wychowywaniu.

umowny obraz *status quo* oraz wiedzę niezbędną, aby skutecznie i w oparciu o pewne podstawy odnawiać nasz wspólny świat.

Myślenie a edukacja

Hannah Arendt formułuje swoje stanowisko w kwestii nauczania w opozycji do Johna Dewey'a – filozofa edukacji, którego koncepcja wywarła olbrzymi wpływ na kształt amerykańskiej edukacji. Filozofka jest bardzo daleka od definiowania myślenia w taki sposób, w jaki robi to Dewey: jako dokładnego i zamierzonego ustalenie związków między tym, co się robi, a konsekwencjami tego, czy też związków wydarzenia z tym, co może nastąpić, ale jeszcze się nie stało¹⁶. W tym ujęciu myśl ma czysto użytkowe znaczenie, służy jedynie ustalaniu związków przyczynowych między faktami a ich antycypowanymi następstwami. Dewey znosi też opozycję, której Arendt bezkompromisowo broniła, a mianowicie rozdział myślenia i działania. John Dewey zauważa: „Myślenie, nie związane ze wzrostem wydajności w działaniu i z nauczeniem się czegoś więcej o nas samych i o świecie, w którym żyjemy, jest wadliwe jako myśl”¹⁷. Należy jednak podkreślić, że owo uczenie się czegoś więcej o świecie i nas samych oznacza wyłącznie śledzenie związków przyczynowych między teraźniejszymi lub przeszłymi a przyszłymi wydarzeniami, nie zaś refleksję egzystencjalną w tradycyjnym rozumieniu. Dewey uważa, że wszelkie myślenie musi być ściśle związane z działaniem, a oddzielanie tych dwóch kategorii jest sztucznym rozdwarzaniem całościowego doświadczenia ludzkiego, mającym swe źródła w spekulatywnej filozofii minionych wieków¹⁸.

Arendtiańskie myślenie, jako wycofywanie się ze świata ma całkowicie odmienny charakter niż koncepcja Dewey'a i bazuje na tradycyjnym filozoficznym podziale między myśleniem a działaniem. Dokładne określenie, czym było dla Arendt myślenie, nastrocza wielu problemów. Zdaniem Elizabeth Meade, Hannah Arendt proponuje wysoce specjalistyczną definicję myślenia. Jest ono, po wykluczeniu większości kognitywnych aktywności, jakie tradycyjnie mu przypisywano, wewnętrznym dialogiem z samym sobą, który opisany zostaje, jako relacja „dwa w jednym”. Podczas myślenia, bowiem podmiot zostaje rozdwojony, co umożliwia prowadzenie bezdźwięcznego dialogu między „ja” i

¹⁶ Por. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza 1963, s. 159, 163.

¹⁷ Tamże, s. 165.

¹⁸ Tamże, s. 174, 151 – 164 *passim*.

„mną”¹⁹. Do wątku tego powrócę w dalszej części artykułu, teraz zaznaczając tylko, że w sposobie, w jaki Arendt rozważała myślenie, daje się uchwycić trzy ważne momenty, pominięte w przywołanej wyżej definicji. Po pierwsze, myślenie jest procesem, który „towarzyszy życiu i samo jest niematerialną kwintesencją życia; a skoro życie jest procesem, to jego istota może tkwić tylko w rzeczywistym procesie myślenia, nie zaś w trwałych wynikach lub określonych myślach”²⁰. Po drugie, Hannah Arendt określa myślenie, jako wycofywanie się ze świata, co oznacza, że myślący podmiot porzuca sferę zjawisk, a także towarzystwo innych ludzi. Myślenie z konieczności oznacza samotność, pozwalającą na zainicjowanie dialogu z samym sobą²¹. Zarysowuje się tu podstawowy kontrast między refleksją a działaniem, które, zdaniem Arendt, może mieć miejsce tylko pośród innych.²² Po trzecie wreszcie, myślenie ma destrukcyjny charakter: postawione jest w opozycji do przyjętych z góry sądów, frazesów, banalnych określeń, oraz standardowych kodeksów działania. Niszcząca siła refleksji „nieuchronnie wywiera destrukcyjny wpływ na wszystkie ustalone kryteria, wartości, miary dobra i zła, jednym słowem, na wszystkie zwyczaje i reguły działania w moralności i etyce”²³. Jej moc jest, więc destruktywna i stanowi poważne niebezpieczeństwo dla każdego *status quo* – w tym sensie zakłóca codzienną egzystencję człowieka, wytrącając go z rutyny bezrefleksyjnego działania.

Jaką rolę tak rozumiane myślenie miałoby odgrywać w edukacji? Hannah Arendt wskazuje, że dzieci nie potrafią rozumnie rozmawiać z grupą swych rówieśników, właśnie z racji tego, że są dziećmi²⁴. Nasuwa się tu zatem poważny problem: w życiu dorosłym dzieci muszą przecież być rozumne. Aktywność polityczna oraz, tak ważne dla filozofii Arendt, „odnawianie naszego wspólnego świata” nie mogą obyć się bez myślenia. Możliwe rozwiązanie tego problemu analizuje w ramach modelu edukacji dla myślenia.

Zatrzymać się i pomyśleć, czyli model edukacji dla myślenia

¹⁹ E. M. Meade, *The Commodification of Values*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 121; Arendt H., *Myślenie*, s. 248.

²⁰ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 256. Arendt zauważa tu, że myślenie to nie przywilej nielicznych, ale zdolność stale obecna u każdego. Życie bez myślenia jest co prawda możliwe, ale traci swą istotę, stając się podobne egzystencji lunatyka

²¹ Richard J. Bernstein zaznacza, że powodem, dla którego Arendt tak akcentuje tę konieczność jest jej zainteresowanie totalitaryzmem. Ustrój totalitarny uniemożliwia myślenie eliminując samą możliwość samotności; por. Richard J. Bernstein, *Arendt on Thinking*, [w]: D. Villa (red.), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, Cambridge University Press 2000, s. 281.

²² Tamże, s. 221, 263.

²³ Tamże, s. 235; por. także: tamże, s. 37; H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 210.

²⁴ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 217.

Proponuję, zatem rozpatrzyć pytanie o rolę, jaką według Hannah Arendt myślenie odgrywać ma w edukacji. Arendt wskazuje, że dzieci nie potrafią rozumnie rozmawiać z grupą swych rówieśników. Jak ma się jednak odbyć przejście od stanu dzieciństwa do dorosłości, skoro właściwa życiu dorosłemu aktywność polityczna oraz odnawianie naszego wspólnego świata nie mogą odbywać się bezrefleksyjnie? Odpowiedź kryje się w arendtańskim rozumieniu myślenia. Jak zaznacza filozofka, wywiera ono destrukcyjny wpływ na wszystkie zwyczaje oraz reguły działania w moralności i etyce. Wprowadza niepewność w odniesieniu do tego, co wydawało się oczywiste, kiedy angażowaliśmy się w działanie bez refleksji.²⁵ Myślenie jest, więc niebezpieczne, burzy ustalony porządek, prowokuje drastyczne zmiany i przynosi zwątpienie w to, co wcześniej było pewne. Myślenie jest rewolucyjne. W polityce znacznie poważniejsze zagrożenie stanowi jednak niemyślenie. Chociaż brak refleksji chroni ludzi przed trudami zastanawiania się nad każdym czynem, przyzwyczajają ich do automatycznego odwoływania się do powszechnie przyjętych w danym społeczeństwie zasad²⁶. Efektem tego jest przyzwyczajanie się nie tylko do konkretnych reguł, które nie są nigdy kwestionowane, ale do posiadania reguł w ogóle. Niebezpieczeństwo kryjące się w takiej sytuacji jest niebagatelne: ludzie gotowi są podporządkować się jakimkolwiek normom, pod warunkiem, że będą one powszechnie uznane. W tym mechanizmie to, co indywidualne, podporządkowane zostaje ogólnym zasadom. Arendt przywołuje przykłady takiego zastąpienia starych systemów polityczno – moralnych nowymi: łatwość, z jaką przyjęto zmiany w faszystowskich Niemczech i stalinowskiej Rosji świadczy o tym, że ich wprowadzanie odbyło się tak, jakby w tym czasie „wszyscy spali”²⁷. Wprowadzanie przemian i postulowana przez Arendt odnowa naszego wspólnego świata, wymagają, zatem refleksji. Przeprowadzone, a przede wszystkim przyjmowane, bezkrytycznie narażają świat na takie zmiany, które zupełnie nagle odwracać mogą podstawowe zasady panującej moralności. Przygotowywanie dzieci, które w przyszłości mają być odnowicielami świata, do myślenia, wydaje się więc nieodzowne. Owo przygotowanie zaś, jak się wydaje, powinno odbywać się w ramach procesu edukacyjnego.

W kontekście problemu nauczania myślenia, przyjęcie założenia, że pośrednim, a zarazem ostatecznym, celem edukacji jest przygotowanie młodych do życia

²⁵ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 235.

²⁶ Arendt H., *Thinking*, Londyn 1977, s. 177. Fragment ten referuję na podstawie oryginału *Myślenia*, polskie tłumaczenie zawiera, bowiem istotny błąd.

²⁷ Arendt H., *Myślenie*, s. 238 – 239. Arendt zaznacza przy tym, że sprawność, z jaką w powojennych Niemczech przeprowadzono proces denazyfikacji nie powinna nas wcale pocieszać, ponieważ w gruncie rzeczy mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem.

obywatelskiego, pociąga za sobą potrzebę bliższego przyjrzenia się wpływowi, jaki refleksyjność wywiera na sferę publiczną. Jak pokazują przeprowadzone analizy, z punktu widzenia świata, myślenie pełni problematyczną rolę. Jego niszczący potencjał zawsze zagraża aktualnemu *status quo*, kwestionując zastane normy i reguły postępowania.

Z drugiej jednak strony, destrukcyjna siła myślenia ma też pozytywną stronę: oznacza oczyszczenie pola dla sądzenia, a w konsekwencji także działania. Tej kwestii warto przyjrzeć się nieco bliżej. Związek myślenia z działaniem nie jest bezpośredni. Nie byłoby to zresztą możliwe w przypadku dwóch aktywności, z których jedna odbywa się zawsze pośród innych ludzi, druga zaś polega na wycofywaniu się ze świata. Biorąc jednak pod uwagę, że „u Arendt wszystkie drogi prowadzą do działania”²⁸, pośrednio zasadnicze znaczenie dla niego ma także myślenie. Wiąże się to z, jak ją nazywa Hannah Arendt, najbardziej polityczną z ludzkich zdolności: sądzeniem. Sprawność tę myślicielka łączy przede wszystkim z Kantem i definiuje, jako umiejętność „oglądania danej rzeczy nie tylko z własnego punktu widzenia, ale i z perspektywy wszystkich obecnych”, dodając, że „wydawanie sądu może być jedną z fundamentalnych zdolności człowieka, jako istoty politycznej, ponieważ pozwala mu orientować się w dziedzinie spraw publicznych we wspólnym świecie”²⁹. Zauważa także, że tradycyjnie od czasów greckich istnieje zasadnicza różnica między takim rodzajem osądu, łączonym ze zdrowym rozsądkiem, a mądrością filozofa. Pierwsza sprawność odnosi się, bowiem do kwestii politycznych, podczas gdy druga jest czysto spekulatywna i nieustannie przekracza zdroworozsądkowe kategorie³⁰. Z tego punktu widzenia dostrzec można przede wszystkim różnicę między myśleniem a sądzeniem, obie zdolności wydają się mieć ze sobą niewiele wspólnego.

W innym miejscu jednak Hannah Arendt pisze, że sądzenie to „zdolność osądzania zjawisk indywidualnych bez podporządkowania ich ogólnym zasadom, które mogą być nauczane i przyswajane, aż przekształcą się w nawyki i mogą zostać zastąpione przez inne zasady i nawyki”³¹. Jako podstawa aktywności politycznej,

²⁸ J. Kohn, *Evil and Plurality*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 157.

²⁹ H. Arendt, *O kryzysie w kulturze...*, wyd. cyt., s. 260 – 261. Zdolność sądzenia miała być tematem ostatniego tomu cyklu *Życie umysłu*, którego Hannah Arendt nie zdążyła już dokończyć. Z tego względu jej koncepcja sądzenia pozostaje przedmiotem spekulacji; por. J. Kohn, *Evil and Plurality*, wyd. cyt., s. 155, S. Smith, *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*, [w]: M. Gordon (red.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*, Westview Press 2001, s. 67 – 68.

³⁰ H. Arendt, *O kryzysie w kulturze...*, wyd. cyt., s. 260.

³¹ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 258.

sądzenie dotyczy zawsze tego, co jednostkowe, opiera się na możliwości orzekania o czymś, że jest piękne, dobre etc. Jego związek z myśleniem jest jednak bardzo ścisły: sądzenie urzeczywistnia myślenie, uobecnia je w świecie³². Z pomocą tej zdolności myślenie zostaje na powrót wprowadzone do świata, z którego myślący podmiot musiał się wycofać. Powstaje kwestia, na czym miałyby polegać owo uobecnianie myślenia w świecie. Odpowiadając na to pytanie, Albrecht Wellmer odwołuje się do destruktywnej siły drzemiącej, zdaniem Arendt, w myśleniu. Myślenie, poprzedzając sądzenie, oczyszczałoby dla niego grunt, usuwając przeszkody w postaci przesądów, generalizacji czy obiegowych reguł. Wolna od tych utrudnień, zdolność sądzenia mogłaby być w pełni wykorzystywana³³. Biorąc pod uwagę takie ujęcie, myślenie miałoby pośrednią, ale niezwykle ważną rolę w aktywności politycznej. Umożliwiłoby mianowicie przekroczenie starego porządku i wprowadzanie tego, co nowe, a zatem warunkowałoby działanie u samych jego podstaw.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na niezwykle znacząca zbieżność, jaką zauważyć można w sposobie ujmowania przez Hannah Arendt roli myślenia oraz roli nowych: także dzieci wnoszą do świata element odnowy, mają rewolucyjny potencjał. Sam fakt narodzin równa się przyjściu na świat kogoś reprezentującego coś radykalnie nowego³⁴. Ponieważ intencją Arendt nie jest fundowanie świata dzieci, urzeczywistnianie odnawiającego potencjału musi odbywać się dopiero w dorosłym życiu, w ramach działania w sferze publicznej. Logiczną konsekwencją, więc wydaje się potrzeba rozwijania w młodych inklinacji do używania zdolności myślenia. Tylko wyposażenie ich w odpowiednie narzędzia umożliwi działanie poparte właściwym osądem, a co za tym idzie, zapewni zachowanie w istnieniu wspólnego świata. Opór wobec wkładu myślenia w politykę może wystąpić jedynie ze strony przedstawicieli istniejącego porządku, w długofalowej perspektywie jednak refleksja musi stanowić podstawę publicznego działania.

W historii filozofii pojawia się przykład takiego właśnie oporu polityków wobec myślenia. Mowa tu, jak łatwo odgadnąć, o procesie i skazaniu Sokratesa. Postać filozofa pełni ważną rolę w rozważaniach przedstawionych w pierwszym tomie *Życia umysłu, Myśleniu*, za jej pośrednictwem ukazane zostaje praktyczne znaczenie refleksji dla

³² Tamże.

³³ A. Wellmer, *Hannah Arendt on Judgement*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 34. Propozycję edukacji dla sądzenia przedstawia Stacy Smith w cytowanym tu już artykule *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*.

³⁴ Arendt H., *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 225.

świata. Nie bez przyczyny Hannah Arendt wybiera właśnie jego: był myślicielem „nieprofesjonalnym”, łączącym w sobie dwie namiętności – myślenie i działanie. Nie oznaczało to jednak gotowości do budowania na bazie własnych poglądów teoretycznych standardów działania, ale gotowość do swobodnego przechodzenia z jednego obszaru do drugiego i aktywności na obydwu polach. Filozof pozostawał zawsze „obywatelem wśród obywateli”³⁵. Prezentując jego metodę filozofowania, myślicielka zaznacza, że Sokrates nie głosił mądrości, nie przekazywał wiedzy i, wbrew powszechnym mniemaniom, nie nauczał cnoty. Jedyne, co mógł ćwiczyć w swoich uczniach to umiejętność myślenia³⁶. Stosowana przez niego metoda dialogiczna stanowiła swego rodzaju analog refleksyjności. Myślenie rozumiał, jako dialog między „ja” i „mną”: „Nieprawdaż, myśl i zdanie to jedno i to samo. Tylko, że wewnętrzna rozmowa duszy samej ze sobą, odbywająca się bez głosu – to się u nas nazywa myślą”³⁷. Rzeczywiste rozmowy Sokratesa z innymi Ateńczykami stanowiły swego rodzaju przeniesienie owego procesu do świata, między ludzi. Prowadzone na ateńskiej agorze, dyskusje te zakłócały codzienną rutynę działania interlokutorów filozofa, zmuszając ich do zatrzymania się i pomyślenia.³⁸ Sokrates nie był nauczycielem w sensie osoby przekazującej wiedzę, był nim jednak w innym znaczeniu. Poprzez dialog wspomagał swych rozmówców w dążeniu do prawdy, a tym samym otwierał perspektywy dla ich rozwoju. Nauczał myślenia zamiast przekazywać gotowe rozwiązania. To ostatnie zresztą byłoby niemożliwe z uwagi na pozycję, jaką zajmował względem swoich rozmówców, zawsze akcentując swoją niewiedzę. Arendtowski nauczyciel, pełniąc rolę autorytetu, nie może w tym względzie podążać za przykładem Sokratesa. Może natomiast, a nawet musi, wybrać sokratejską drogę dla wypełnienia swojego najważniejszego zadania: pokazania młodym świata takiego, jakim jest. Jak wspomniałam już wcześniej, zasadniczy problem, który pojawia się w związku z tym przedsięwzięciem, ma związek z faktem, że świat cały czas się zmienia. W tym kontekście, jak pokazały wcześniejsze rozważania, rolą nauczyciela nie jest przekonywanie uczniów do zaakceptowania jakiejś konkretnej wizji świata, ale pokazanie im różnorodności możliwych sposobów jego doświadczania. Wspomaga on w ten sposób ich samodzielność oraz chroni indywidualny potencjał każdego dziecka, umożliwiając tym samym jego przyszłą realizację w obszarze publicznym.

³⁵ Tamże, s. 226.

³⁶ Tamże, s. 331 – 332, 334.

³⁷ Platon, *Sofista*, 263 E.

³⁸ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 236; por. także: D. R. Villa, *The Banality of Philosophy: Hannah Arendt on Heidegger and Eichmann*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 185.

W świetle powyższych rozważań, nauczanie myślenia w znaczeniu sokratejskim polegałoby na przejściu od dialogu między dwiema osobami do dialogu wewnętrznego, który prowadzi „ja” ze „mną”. Włączając w tę koncepcję wszystkie wymagania arendtiańskiego spojrzenia na edukację, pojawia się wątpliwość, czy wyrabianie w dzieciach zmysłu krytycznego nie stoi w sprzeczności z postulatem autorytetu nauczycielskiego. Problem ten pojawia się jednak tylko wtedy, kiedy autorytet brany jest w rozumieniu tradycyjnych konserwatystów oraz przy pominięciu założenia, że odnawiający potencjał młodego ma realizować się nie w okresie dzieciństwa, ale w dorosłym życiu obywatelskim. Nie chodzi o namawianie uczniów do negowania i krytykowania wszystkiego, co ich otacza, ale przystosowanie do używania zdolności niezbędnej „w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”³⁹.

W tym kontekście nasuwa się także przywołana przez Arendt opinia Arystotelesa, zaliczającego „bezdomność” do wielkich zalet filozoficznego sposobu życia. Myśliciel, w przeciwieństwie do polityka, nie potrzebuje określonego miejsca, żeby poświęcać się właściwej sobie aktywności. Myślenie nie jest przypisane do żadnego kraju ani miasta, a filozofowie kochają owo „nigdzie” tak, jakby to był kraj⁴⁰. Nauczanie myślenia nadaje więc szczególną wartość politycznemu przygotowaniu człowieka, może on bowiem być aktywnym obywatelem nie tylko tego państwa, którego prawa znał i aprobował od dziecka, ale także każdego innego, jeżeli zechce opuścić rodzinne strony. Również w przypadku zmiany ustroju nie pozostanie bezradnym, biernym widzem, ale posiadał będzie potencjał do dalszego działania oraz współtworzenia i krytycznego odnawiania przestrzeni publicznej, w której żyje.

Chcąc sformułować definicję arendtiańskiego nauczania myślenia, warto odwołać się do passusu, w którym filozofka wyznacza praktyczne konsekwencje użycia refleksji: wobec zdewaluowania wszystkich uznanych za niewątpliwe reguł postępowania, „praktycznie myślenie znaczy tyle, że ilekroć napotkasz w życiu jakieś trudności, to za każdym razem musisz zastanowić się nad nimi na nowo”⁴¹. Nauczanie myślenia będzie oznaczało obudzenie w młodych zdolności do każdorazowego zastanowienia się nad rozwiązaniem trudności, przed którymi staną oddając się działaniu.

³⁹ Arendt H., *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 231.

⁴⁰ Tamże, s. 264 – 265.

⁴¹ Arendt H., *Myślenie*, wyd. cyt., s. 238.

Korzyści wpływające z nauczania myślenia to przede wszystkim wykształcenie umiejętności oczyszczania pola dla sądzenia, co z kolei umożliwia odpowiedzialne działania w obszarze publicznym. Co równie ważne, krytyczne podejście do powszechnie uznawanych reguł postępowania chroni obywateli przed, by tak rzec, totalitaryzmem norm i zabezpiecza szanse każdego człowieka na swobodny rozwój i urzeczywistnienie potencjału, który wnosi on do świata.

Przedstawiona propozycja modelu edukacji dla myślenia opiera się na próbie pogodzenia wątku sokratejskiego w filozofii Hannah Arendt oraz jej poglądów na kondycję edukacji. Jak w każdej tego typu syntezie, także w tym projekcie konieczne okazały się kompromisy. Zamysłem było tu nie stworzenie nienaruszalnego wzoru dla działalności edukacyjnej, ale wskazanie na pewne możliwości, jakich w tym zakresie dostarcza myśl Arendt.

Wprowadzenie nauczania myślenia do praktyki edukacyjnej może stanowić próbę przezwyciężenia kryzysu we współczesnej kulturze. Łącząc w sobie dwa elementy: przygotowanie do świadomego działania w obszarze publicznym oraz ćwiczenie w refleksyjności, pełniłoby ono niebagatelną rolę w kształceniu młodych. Przede wszystkim, pozwalałoby na zapewnienie światu w przyszłości kompetentnych odnowicieli, ale także, poprzez wzmacnianie indywidualności jednostki, jako istoty refleksyjnej (oraz autorefleksyjnej), przeciwdziałałoby rozprzestrzenianiu się społeczeństwa masowego.

Nastawiona na nauczanie myślenia, edukacja byłaby tym obszarem, w którym, jak pisała Hannah Arendt, „decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem” oraz „czy kochamy nasze dzieci na tyle [...] by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego”⁴², ale także nauczyć je, aby pośród zgiełku współczesnego świata, wśród ludzi pochłoniętych bezrefleksyjny działaniem, potrafiły, jak chciała Arendt, zatrzymać się i pomyśleć⁴³.

⁴² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 232.

⁴³ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 236.

Aksjologiczny wymiar kształtowania osobowości

Lawrence Pervin zwrócił uwagę na istotną rolę kultury, jako czynnika kształtującego w pewnym stopniu osobowość. W rzeczywistości trudno znaleźć jest propozycje teoretyczne odnoszące się do tego zagadnienia. Enkulturation, jako zagadnienie ściśle powiązane z osobowością człowieka, została szeroko zanalizowana przez Ruth Benedict, której błędna w pewnym stopniu teoria stała się podstawą do rozważań.

Benedict analizowała przedstawicieli odmiennych, egzotycznych kultur. Według niej każda z nich charakteryzowała się jakimś szczególnym motywem, zasadą, która przenikała wszystkie działania społeczne i przejawy życia społecznego. Niestety wnioski ze swoich badań Benedict wysnuła zbyt pochopnie, mimo to była to próba pogodzenia dwóch wymiarów rzeczywistości¹.

Psychoanalityk Abraham Kardiner spojrzał na problem osobowości w odmienny sposób. Jego zasługą była strukturalizacja osobowości, która opisywać miała zespół cech dzielonych przez członków danej społeczności i kreowanych na bazie wspólnych doświadczeń, wyniesionych z okresu dzieciństwa. Te podstawowe cechy związane były z tzw. pierwotnymi instytucjami kultury – organizacją rodziny, praktykami wychowywania dzieci, instytucjami gospodarczymi oraz obyczajami regulującymi stosunki społeczne. A. Kardiner zainspirował następnych badaczy zagadnienia osobowości. Pojęcie struktury osobowości A. Kardiner zostało zastąpione pojęciem osobowości modalnej, definiowanej, jako dominujące właściwości osobowości, które występują wśród członków danej społeczności czy reprezentantów kultury².

Do Kardiner odwoływał się Ralph Linton, mówiąc o osobowości w kategoriach modalnych (częstotliwość pojawiania się określonych cech w danej społeczności) i osobowości statusowej (częstotliwość występowania określonych cech w podgrupach o danym statusie społecznym). Linton zauważył, iż rola kultury sprowadza się do kształtowania systemów postaw – wartości. Wartość stanowi dowolny element wspólny wielu sytuacjom, mogący wywoływać ukryte reakcje jednostki. Postawa natomiast jest

¹ H. Gasiul, Psychologia osobowości, Difin, Warszawa, 2001r., s.166-168.

² W. Manson, The Psychodynamics of culture, A. Kardiner and Neo-Freudian Anthropology, Contributions to the study of anthropology, number 3, New York, 1988r., s.49-63.

ukrytą reakcją wywołaną przez element. Wartość i postawa tworzą konfigurację bodźca – reakcji, którą Linton określa systemem wartości postaw³. Tego rodzaju systemy są utrwalone w jednostce i działają autonomicznie, bez udziału świadomości jednostki. Systemy te są podzielane przez członków danej społeczności, do której należy jednostka i zwykle są przystosowane do kulturowo ustalonych wzorców jawnego, zewnętrznego zachowania w społeczności. Są też systemy specyficznie, niedostosowane do środowiska, które mogą być podłożem konfliktów oraz niekorzystnych reakcji ze strony otoczenia⁴.

Jest to funkcjonalne podejście do analizy osobowości. Funkcją osobowości jest umożliwienie jednostce ujawniania form zachowania, które będą dla niej optymalne w warunkach narzucanych przez środowisko. W rezultacie funkcjonowanie osobowości, jest niczym innym jak rozwinięciem adekwatnych reakcji behawioralnych na rozmaite sytuacje, redukowaniem tych reakcji do nawyków i wytwarzanie ustalonych reakcji nawykowych⁵.

Rozpatrując zagadnienie osobowości należy zwrócić uwagę na analizy Clydea Kluckhohna i H. Muraya, gdyż ich interpretacja pozwoliła na ujęcie całościowe systemu osobowości. Podkreślali oni, że człowiek jest taki, jak inni ludzie, jak niektórzy ludzie i jak żaden z ludzi. Identyczność jednostki z ogółem jednostek w społeczeństwie wynika z istnienia uniwersalnych cech. Wszyscy bowiem podlegamy barwom biologicznym, doświadczamy narodzin i śmierci, gratyfikacji, deprywacji, bólu i radości, uczymy się adaptacji do świata wartości i kultury, innych ludzi itd. Wszystkie społeczności aby przetrwać opierają się na zgromadzonych doświadczeniach tworząc tym samym kulturę, z której każda jednostka musi czerpać, czy tego chce czy nie. Kultura jest magazynem gotowych rozwiązań różnych problemów i staje się substytutem zwierzęcych instynktów⁶.

Należy podkreślić rolę i konsekwencje, jakie wynikać mogą z procesu kształtowania osobowości jednostki przez oddziaływania kultury danej społeczności. To społeczeństwo odpowiedzialne jest za kształtowanie młodego człowieka, który dopiero uczy się życia i reguł nim rządzących. Światopogląd młodego człowieka krystalizuje się w wieku młodzieńczym. Młoda jednostka próbuje zdobyte fragmenty wiedzy społecznej poskładać w całość i odnaleźć własny stosunek do świata wartości. Własny punkt widzenia młodego człowieka, w tym okresie nie jest najbardziej optymalnym filtrem wartości społecznych. Wynika to z postawy młodej jednostki, która bardzo często

³ R. Linton, Kulturowe podstawy osobowości, Warszawa, PWN, 2000r., s. 135

⁴ Tamże, s.108-135

⁵ H. Gasiul, Psychologia osobowości, Difin, Warszawa, 2001r., s.166-168

⁶ Tamże.

przyjmuje skrajne nastawienie, stąd tak ogromna rola społeczeństwa w tym procesie, które powinno rzetelnie i obiektywnie rozwiązać wątpliwości młodego człowieka. Młody człowiek skłonny jest do wyciągania pochopnych wniosków i powierzchownej krytyki. Idealizm młodzieńczy, proces tworzenia koncepcji doskonałej w pełni zaspakajającej potrzeby uczuciowe i normy moralne jednostki, często rzutuje na różne dziedziny życia, jak miłość, przyjaźń, kontakty z przyrodą, wybór zawodu. Jest to bardzo istotny etap w rozwoju człowieka, kształtuje się w tym czasie świat wartości duchowych jednostki, która wyznacza ich szczytowe punkty, stawia sobie wysokie wymagania w stosunku do siebie. Światopogląd człowieka podlega procesowi ewolucji, niebezpieczny radykalizm w wieku młodzieńczym ustępuje rozsądnej krytyce. Wraz z wiekiem wzrasta uznanie wartości kultury, w której obraca się człowiek.

Najnowsze badania nad cechami osobowości skupiają się na „ciekawości”. Przedmiotem badań naukowców z Instytutu Maxa Plancka są sikorki, na ich przykładzie bardzo wyraźnie można zaobserwować różnice interpersonalne. Naukowcy odkryli niedawno istnienie „genu ciekawości” u sikorki modrej. Ptaki wyposażone w ten gen wykazywały wyraźną i silną potrzebę eksploracji nowego otoczenia i charakteryzowały się wyraźnym indywidualizmem w swoich poczynaniach. Badania te dowodzą zjawiska polimorfizmu w zakresie neurotransmiterów, powiązanych z genami kształtującymi osobowości u człowieka. Bart Kempnaers wyjaśnia, iż ta cecha osobowości może być bardzo istotna w procesie przewidywania, jak jednostka będzie reagować na przewidywalne i nieprzewidywalne zmiany w środowisku, i jak poradzi sobie z tymi zmianami?⁷

Zarówno środowiskowe zmiany, jak i genetyczne uwarunkowanie to nie jedyne czynniki wpływające na kształtowanie się osobowości jednostki. Oprócz wieloaspektowości oddziaływań środowiskowych, należy wziąć pod uwagę kulturę etniczną. Dzięki przeprowadzanym latami badaniom adopcyjnym naukowcy uzyskali możliwość przeanalizowania stosunkowo dużej populacji rozdzielonych bliźniąt (kilkaset osób). Podmiotem badań byli ludzie genetycznie identyczni, którzy wyrosli w rozmaitych środowiskach. Eksperymenty wykazały, iż bliźnięta jednojajowe są do siebie bardzo podobne nawet, jeżeli wychowywały się w innych rodzinach - podobne, ale nie identyczne. Skoro środowisko tylko nieznacznie wpłynęło na ich osobowość, a genetycznie są tożsame to, dlaczego w ogóle się różnią?

⁷ A. Fidler, B. Kempnaers, Personality Gene' Makes Songbirds Curious: Exploratory Behavior In Great Tits, Proceedings of the Royal Society London B, 3 May 2007r., Max-Planck-Gesellschaft, dostępny w: www.sciencedaily.com/releases/2007/05/070502111527.htm

połączenia różnych elementów nie byłoby mowy o produkcie końcowym. W miarę postępów w technice komputerowej i ewolucji „mózgu” oprogramowanie systemu staje się coraz ważniejsze i spełnia coraz więcej różnych funkcji. Analogicznie rozwój mózgu ludzkiego prowadzi do coraz większej różnorodności myśli, uczuć i działań. Mimo, iż geny w dalszym ciągu mają ogromne znaczenie, kultura oraz doświadczenia życiowe wywierają na ludzi wielki, różnicujący wpływ¹⁰.

Badania jednoznacznie wykazały, iż odziedziczalność cech osobowości może obniżać się z wraz z wiekiem człowieka, a udział środowiska specyficznego w zmienności zachowania może wzrastać. Zgodnie z hipotezą N. Brody’ego przyrost specyficznego doświadczenia środowiskowego człowieka w ciągu jego życia powoduje zmniejszanie się wpływu genetycznego na zachowanie¹¹.

Stanowisko relatywizmu kulturowego w ujmowaniu osobowości dominowało przez wiele lat w psychologii międzykulturowej, która w odróżnieniu od socjologii czy antropologii kulturowej koncentrowała się od początku na analizie cech jednostkowych. Współcześnie podejście to, traktowane jest, jako zbyt wąskie, wskazując na konieczność rozróżnienia między cechami wspólnymi dla wszystkich ludzi, a cechami specyficznymi dla określonych populacji oraz sugerując możliwość istnienia odmiennych uwarunkowań tych cech. Wśród teoretyków osobowości stanowisko takie traktuje się, jako w pełni uzasadnione, pod warunkiem wszakże dokonania rozróżnienia sfer osobowości na charakterologiczną i temperamentalną. W ujęciu tym cechy charakterologiczne można traktować, jako specyficzne kulturowo cechy osobowości i zakładać, że są one kształtowane pod dominującym wpływem czynników środowiskowych. Z kolei cechy temperamentalne można traktować, jako cechy wspólne, uniwersalne kulturowo, w zakresie których istnieją zarówno różnice wewnątrzpopulacyjne i międzypopulacyjne oraz, które pozostają pod dominującym (choć nie wyłącznym) wpływem czynników biologicznych. Przy takim ujęciu klasyfikacyjnym cech osobowości podejście indywidualno-populacyjne, a dokładniej wewnątrzpopulacyjne i międzypopulacyjne wydaje się nie tyle opozycyjne, ale wręcz komplementarne w stosunku do podejścia biologiczno-środowiskowego. W istocie dopiero integracja obu paradygmatów badawczych może umożliwić udzielenie pełnej odpowiedzi na pytanie o naturę składników osobowości człowieka¹².

¹⁰ L. Pervin, Psychologia osobowości, GWP, Gdańsk, 2005r., s. 422

¹¹ W. Oniszczenko, Genetyczne podstawy ludzkich zachowań, PWN, Warszawa, 2005r., s. 99-120

¹² B. Zawadzki, Temperament - geny i środowisko. Porównania wewnątrz- i międzypopulacyjne, GWP, Sopot 2002r.

Psychologia rozwojowa, badająca wpływ środowiska rodzinnego, zdaje sobie sprawę z wpływu genów na rozwój osobowości, badacze genetyki zachowania natomiast świadomi są wpływu środowiska zewnętrznego. Taka jednomyślność powinna umożliwić wspólne działanie, wzbogacanie badań jednej dziedziny drugą, w celu lepszego zrozumienia rozwoju człowieka.

Ankieta psychologiczna nie jest wystarczającym narzędziem do analizy tak złożonego zagadnienia, jakim jest osobowość. Rola genetyka sprowadza się do określenia aktywności pojedynczego genu w terminach ilościowych, analiza jakościowa należy do psychologa. Psycholog zmuszony jest przeprowadzić wnioskowanie z prawidłowości statystycznych w kategoriach probabilistycznych. Genetyk i psycholog znajdują się, metodologicznie, na różnych piętrach poznania. Nie mogą, zatem wspólnie, na to samo niepokojące nas pytanie, udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Jak słusznie zauważono: „Biologiczne rusztowanie osobowości może być przekleństwem, jeżeli próbuje się je zignorować i może być darem, jeżeli próbuje się je uwzględnić i wykorzystać.”

Stoicki mędrzec

Cechą charakterystyczną człowieczeństwa jest poszukiwanie wartości, niezależnie od epoki w jakiej żyje. Wartości te jednak ulegają zmianom w zależności od czasów i warunków zewnętrznych, w jakich jednostka wychowuje się i żyje. Kiedy zmieniają się warunki zmieniają się również wartości, które są determinantem dążeń jednostek i całych społeczeństw. Tak też stało się ok. IV w p.n.e. kiedy to Grecy tracili swoje oparcie w wartościach, które dotychczas hołubili. Wolność nie była już czymś zupełnie pewnym podobnie jak dotychczasowe poglądy filozoficzne. Zajmowanie się przyrodą w rozważaniach filozoficznych musiało ustąpić miejsca odpowiedzi na pytanie: jak żyć, gdy nic, nawet życie, nie jest pewne, skoro wszystko, co jest może w jednej chwili przestać istnieć. Próby takich rozważań podjął się między innymi Zenon z Kition¹, założyciel szkoły stoickiej. System filozoficzny oparty na jego poglądach przedstawiał w szczególności ideał mędrca, jako człowieka szczęśliwego, bo posiadającego wartość absolutną – *arete*.

Zenon zachęcał w swym „pstrym portyku” słuchaczy do żywej dyskusji, śmiałego wyrażania poglądów. Nie lubił wielomówstwa i częściej gadaniny, w jego postawie dostrzegano wzorzec osobowy człowieka, którego ideału sam nauczał, człowieka, u którego czyny pokrywają się ze słowami – stoickiego mędrca. Był małomówny, kiedy zabierał głos stawał się jednak konkretny i bezpośredni w wyrażaniu swoich opinii. W jego naukach mędrzec jawi się, jako osoba, nie tyle znająca wiele mądrych słów, ale jako ktoś potrafiący zastosować w praktyce zdobytą wiedzę. W tym celu należy ćwiczyć swój umysł, czyli to, co dostaliśmy, aby odróżniało nas od zwierząt kierujących się wyłącznie instynktami. Kto chce to czynić musi posiadać pokorę i czas. Ktoś, komu brak czasu, bądź ma zbyt wysokie mniemanie o sobie może osiąść ogrom wiedzy, może nawet, gdy będzie zdolny, stać się erudytą, ale nigdy mędrce, bo wiedza nie jest tożsama z mądrością. Poglądy na powściągliwość Zenona zachowały się w

¹ Zenon z Kition na Cyprze, żył w latach 333 do 262 p.n.e. W roku 312 przybył do Aten gdzie zamierzał całkowicie oddać się filozofii, przygotowywał się do tego przez 20 lat pod okiem wielu nauczycieli. W swojej szkole wykładał przez ponad 58 lat.

znanych do dziś powiedzeniach, np.: „natura dała nam jeden język a dwoje uszu, abyśmy słuchali dwa razy więcej niż mówimy”.²

Etykę swoją stoicy, podobnie jak inne znane szkoły helleńskie, wyprowadzili z powszechnej wtedy zasady *eudajmonii*, że celem ludzkiego życia jest odnalezienie szczęścia. W służbę realizacji tego celu zaprzęgają zarówno fizykę jak i logikę a głównym środkiem do celu szeroko pojęty rozum, który jest najważniejszy i najpiękniejszy w człowieku, cała reszta to jedynie tylko jego przewrotna, zwierzęca natura.

Instynkt samozachowawczy i popęd ku życiu nie były wynalazkiem Freuda, ale już stoicy wiedzieli, że zasadniczym popędem człowieka od początku do końca jest zachowanie życia i świadomości. Cyceon pisze: „gdy tylko narodzi się jakieś żywe stworzenie (...), od razu czuje życzliwość do samego siebie, troszczy się o zachowanie siebie i swojego dobrego stanu, lubi wszystko, co ten stan utrzymuje, żywi zaś wstręt do zagłady i do wszystkiego, co zagładę zdaje się sprowadzać”.³ Samo jednak życie nie było dla stoickiego mędrca wartością samą w sobie. Jego zdaniem natura wyposażała nas w taki popęd byśmy mogli instynktownie wybierać to, co dla nas korzystne a odrzucać to, co szkodliwe. Rozum natomiast pozwala nam żyć jeszcze doskonale i świadomie realizować nasz popęd ku życiu w sposób, w jaki damy mu na to przyzwolenie, zgodny z naturą. Ta miłość do samego siebie obejmuje nie tylko człowieka, jako jednostkę, ale jako rodzinę, społeczeństwo jako gatunek. I w tym sensie życie zgodne z rozumem jest jednocześnie życiem zgodnym z naturą a to jest myślą przewodnią całej myśli stoickiej, w której pojawia się wręcz fanatyczna wiara w rozum, kult natury. Takie życie zgodne z naturą uważali za najwyższy cel, za życie cnotliwe. Zatem wszystko, co będzie służyć takiemu celowi będzie dobre i godne wyboru. A ponieważ cechą charakterystyczną człowieka jest rozum to właśnie o zachowanie i rozwijanie swej rozumności będzie zabiegał najbardziej. Zgodnie z tą zasadą ustalili kryteria dobra i zła. Dobrem jest to, co pomaga nam zachować się przy życiu i nasz byt rozwijać, złem to, co mu przeszkadza. Przyjemność uznali jedynie za efekt zaspokajania potrzeb, ale nie za cel sam w sobie. Zatem to, co jest dobre, jest również pożyteczne i tak pożyteczność staje się kryterium oceny dobra i zła. Użyteczność tą ocenia się według przydatności dla rozumu, jego rozwoju a wraz z nim rozwoju logosu, jako boskiej części w człowieku. Cnota więc jest dobrem a złem wada. Ponadto stoicy wyróżnili rzeczy obojętne, czyli te, które podtrzymują naszą zwierzęcą naturę, bez której bądź, co bądź żyć się nie da. Jedynie dobra, które sprzyjają rozumowi to dobra moralne, są to też dobra absolutne, ponieważ

² Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1984 s. 380

nie zależą od czynników zewnętrznych. Pozostałe rzeczy są zależne od zmienności losu a zatem nie pewne i nie do końca zależne od nas, dlatego należy zobojętnić się na nie.

Cnotą jest życie zgodne z naturą. Oznacza ono harmonijne usposobienie, jak mówił Stobajos: „cnota jest godna wyboru ze względu na samą siebie a nie ze względu na jakąś obawę czy nadzieję, czy jakiegokolwiek okoliczności zewnętrzne. W niej tkwi szczęście jako w duszy stworzonej dla zharmonizowania całego życia”.⁴

Stoicy szczegółowo opisywali czym jest *arete*, aby łatwiej ją było odnaleźć. Mówili o niej, że jest: dobra, miła, godna, cenna, piękna, stosowna, pożyteczna, pożądana, niezbędna, przynosząca korzyść, samowystarczalna, niczego nie potrzebująca. I nie jest to żadna hiperbolizacja, stoicy naprawdę cenili *arete* bardzo wysoko, jako środek umożliwiający im odnajdywanie sensu życia, w trudnych czasach w jakich przyszło im żyć. Wyróżniono i zdefiniowano szczegółowo cztery cnoty najważniejsze. W pewnym tekście Stobajos objaśnia jakimi cechami wyróżnia się człowiek, który posiadał cnotę i jej cztery podstawowe aspekty: „Otóż mądrości są przyporządkowane: rada, namysł, bystrość, roztropność, zręczność, przezorność; umiarkowaniu: działanie w odpowiednim czasie, przyzwoitość, powściągliwość, wstrzemięźliwość; męstwu: stanowczość, odwaga, wielkoduszość, śmiałość, pracowitość; sprawiedliwości: pobożność, dobroć, towarzyskość, uprzejmość.”⁵ Po czym definiuje skrupulatnie każdą z tych cnót, nie pozostawiając miejsca na dowolną interpretację. Wszystkie te cnoty są jednak elementem jednej i tej samej cnoty, uzupełniają się wzajemnie, tak, że można powiedzieć, że jeśli ktoś posiadał jedną to posiadał je wszystkie a jeśli ktoś choćby jednej nie posiadał to nie posiadał cnoty wcale.

Dążenie do cnoty stoicy uczynili przedmiotem kształcenia i wychowywania, ponieważ uważali, że każdy ma jej w takiej samej mierze, należy ją tylko rozwijać i doskonalić. Konieczne zatem jest, aby każdy, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy czy pochodzenia, miał taki sam dostęp do kształcenia. Cnota jest dla nich nawykiem, wyuczeniem, świadomym ukształtowaniem, nagięciem woli zgodnie z prawami i regułami rozumu. Uprawianie cnoty to ciągłe zaprawianie się do dzielności, męstwa, sprawiedliwości i mądrości, to ćwiczenie swych władz poznawczych, aby dzięki używaniu były sprawne i rozumnie działały. Czyny mędrca są zawsze dobre, ponieważ on posiadał cnotę, ktoś taki nie może uczynić nic złego, tak jak ktoś, kto nie jest mędrce nie może uczynić nic dobrego. Nawet gdy mędrzec i głupiec uczynią coś identycznego

³ Giovanni Relae, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1999 T3 s. 398

⁴Giovanni Reale, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1999 T3 s. 407

⁵ Tamże s. 412

to czyn ten nie będzie cnotliwy w wykonaniu głupca bo nie wynika z posiadanej przez niego cnoty. Cnota przenika całego człowieka, jest widoczna w całym jego postępowaniu a nawet w wyglądzie mędrca, już po rysach twarzy można rozpoznać czy ma się do czynienia z mędrce czy też nie.

Stoicy spośród rzeczy dobrych wyróżnili powinności, których wykonywanie z mądrością jest czynem moralnym a zatem zbliżającym człowieka do ideału mędrca, do pełni *arete*, który jest osiągalny dla wszystkich. „Do powinności należy to, co rozum każe nam czynić, np. czcić rodziców, braci, ojczyznę i współżyć z rodzicami. Przeciwnie powinnościom jest to, co rozum zakazuje robić, np. zaniedbywać rodziców, nie troszczyć się o rodzeństwo, kłócić się z przyjaciółmi, gardzić ojczyzną itp. Nie są powinnościami, ani czymś przeciwnym powinnościom rzeczy, których rozum ani nie nakazuje, ani nie odradza, np. zbierać suche źdźbła trawy, trzymać w ręce rysik do pisania lub skrobaczkę do zmywania czy inne podobne rzeczy”.⁶ A zatem doskonalenie czynów stosownych, czyli powinności jest celem pedagogiki dla ogółu społeczeństwa. Cel ten będzie pedagogice przyświecać przez wiele kolejnych stuleci.

W spełnianiu powinności pomaga ludziom prawo ustanowione przez państwo. Nie zostało ono stworzone geniuszem ludzkiego rozumu, lecz jest przejawem boskiego logosu, którego częścią jest ludzki rozum. Mędrzec nie potrzebuje tego typu nakazów bądź zakazów, ponieważ sam wie, co jest dobre a co złe, wskutek posiadania cnoty, doskonałości harmonijnego rozumu. Działanie zgodne z rozumem musi też obejmować właściwe jego sądy. Z niewłaściwych sądów, fałszywych mniemań, rodzą się namiętności (afekty). Zenon wyjaśnia to na przykładzie bogactwa: „Jako konsekwencja jakiegoś przedstawienia, dajmy na to bogactwa, pojawia się w nas pewne dążenie. Kiedy nie jest ono kontrolowane przez logos prawy i mocny, który uzna bogactwo za rzecz „obojętną” (...), ale jest wsparte przez logos słaby, który bogactwu przypisuje zbyt wielką wagę, wówczas staje się fałszywym mniemaniem, za którym idzie nierozumne poruszenie duszy, które przekracza miarę; wtedy powstaje namiętność: żądza, bogactwo i skąpstwo”.⁷

Podobnie jak cnoty stoicy również namiętności dzielili na: pożądanie, obawę, cierpienie i przyjemność – jako cztery podstawowe, spośród których wyróżnili wiele im podporządkowanych. Dla osiągnięcia spokoju umysłu należało je całkiem wykorzenić, zniszczyć, nie ograniczać się do tłumienia ich bądź uciszania. Wzorem wychowawczym jest ideał mędrca, szczegółowo opisywany przez stoików. Mędrzec to ktoś, kto skupia

⁶ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1984 r. s. 387

wszystkie cnoty, jest ich przykładem, charakteryzuje go właściwe, duchowe usposobienie umysłu. „Mędrzec nigdy się nie myli, ponieważ ma wiedzę a nie mniemanie. Mędrzec wszystko, co czyni, czyni dobrze, ponieważ czyni to zgodnie z prawym rozumem i słusznym usposobieniem. Mędrzec jest wielki, wybitny, wzniosły i silny (...). Nadto mędrzec jest bogaty, szlachetny i piękny, bogaty nawet jeśli jest żebrakiem, szlachetny nawet gdy jest niewolnikiem, piękny nawet gdy jest fizycznie brzydki, ponieważ jego bogactwem, szlachectwem i pięknem jest rozum. Mędrzec jest wolny, ponieważ chce tego wszystkiego, co jest konieczne, znosi i przyjmuje wszystko czego chce fatum”.⁸

Idealny mędrzec to dokładne przeciwieństwo głupca. Człowiek stając się mędrcelem staje się nim raz na zawsze, podobnie jak głupota jest nieodwracalna. Stoicyzm stworzył dwa modele bardzo wyidealizowane i biegunowo od siebie odległe: mędrca, w którym nie ma śladu głupoty i głupca, którego nie stać na odrobinę zdrowego rozsądku. Pomiędzy nimi nie ma nic pośredniego. Mędrzec to człowiek, który chce, musi i potrafi uniezależnić się od wszelkiej namiętności, od jakiegokolwiek przeżywania uczuciowego, uczucie musi dla mędrca pozostać obce. Mędrzec jest niewzruszony, ponieważ nigdy się nie unosi, inaczej niż człowiek zły, który też może być niewzruszony, ale niewzruszonością zatwardziałości i złośliwego nieustępstwa. Mędrzec nawet jeśli komuś pomaga, czyni to chłodno, bez śladu współczucia dla cierpienia czy potrzeby drugiego człowieka. Rozum czyni mędrca wolnym, reszta ludzi staje się niewolnikami własnych pragnień i pożytkowości, mędrzec nigdy nie działa na szkodę cudzą bądź własną, nigdy nie okazuje miłosierdzia, ale nie dlatego, że jest okrutny i bezwzględny, ale dlatego, że okazywanie uczuć nie leży w jego naturze. Jego brak miłosierdzia można porównać do postawy lekarza, który decyduje się wykonać bolesny zabieg pacjentowi, bo wie, że on mu pomorze lub nawet uratuje życie. Małżeństwo dla mędrca miało być kwestią rozumu a nie uczucia. Stoicy mieli nawet taki pomysł, aby wszystkie żony mędrców były wspólne, wtedy też dzieci byłyby kochane przez wszystkich ojców tak samo. Nie przystoi mędrcom poświęcać zbyt wiele czasu dla żony lub dzieci, to mogłoby odciągnąć go od filozoficznych rozmyślań.

Cechą charakterystyczną postawy mędrca, w rozumieniu Greków stała się właśnie obojętność określana mianem *apatia*. Wynikała ona z przekonania, że „szczęścia nie można być pewnym, póki jest zależne od zewnętrznych okoliczności. Są tylko dwie drogi, którymi można je sobie zapewnić; albo zewnętrzne okoliczności opanować, albo uniezależnić się od nich. Opanować ich całkiem niepodobna, więc pozostaje jedno:

⁷ Op. cit. s. 415

uniezależnić się. Skoro niepodobna zapanować nad światem, trzeba więc zapanować nad sobą”.⁹ Uczucie całkowitego zubożenia uczynili celem dążeń mędrca. Zubożenie to rozciągało się na wszelkie uczucia, czy to radość czy rozpacz, żadne z nich nie było potrzebne, przeszkadzało nawet w pełni rozumnym działaniu.

Etyka stoicka prawie całkiem wyobcowwała człowieka z życia społecznego, dlatego te poglądy z czasem musiały ulec zmianie ze względu na wymagania rzeczywistości oraz różnorodność zwolenników szkoły stoickiej. Stało się tak, kiedy ideały stoickie zetknęły się z rzeczywistością rzymską. Rzymianie nie przywykli do filozofowania, byli z natury pragmatykami, strategami i zdobywcami. Z zagarniętych terenów przywłaszczyli sobie to, co było im przydatne lub odpowiadało ich sposobowi myślenia a resztę odrzucali, jako niepotrzebną moralistykę. Po całkowitym wchłonięciu Hellady wraz z terytorium i ludnością Grecką, siłą rzeczy również filozofia grecka stała się elementem cesarstwa rzymskiego. Z jednej strony nęci i pociąga intelektualnie usposobione umysły, z drugiej strony nie wzbudza zaufania, ponieważ zadaje pytania, poddaje w wątpliwość dotychczasowe oglądy, ma odwagę zaprzeczać, myśleć, wątpić, szukać, stawiać nowe hipotezy i udowadniać swoje racje. Mogło to wpłynąć negatywnie na imperialistyczne myślenie narodu, tym bardziej, że filozofia przestała się ograniczać do kręgów wyobcowanych wolnomyślicieli, których można by okrzyknąć dziwakami i za pomocą ostracyzmu wyeliminować z życia społecznego. Filozofią zaczęli się interesować politycy, uczeni, wielcy ówczesnego świata. Oni również zaczynają szukać w niej odpowiedzi na przyczyny niesprawiedliwości, nierówności społecznej, niepewności losu. Filozofia chce wyzbyć się wszelkich ograniczeń myślowych, chce poznawać i zgłębiać sprawy ludzkie i boskie bez obłudy, zakłamania i powszechnie panujących zabobonów, coraz częściej łączy się z religią, w niej szukając nadziei na odnalezienie ukojenia. Na gruncie ścierania się gnozy z umysłową tradycją grecką również myśl stoicka ulega kolejnym przeobrażeniom.

Zamiast apatii pojawia się religijny ascetyzm, uracjonalnione elementy mitologii, a nawet wierzenia zapożyczone z wierzeń Wschodu. Jako taki synkretyzm religijno – filozoficzny, skupiający się wokół zagadnień moralno – etycznych stoicyzm cieszy się sporą popularnością w różnych kręgach i warstwach społecznych. Stoicyzm pierwszy raz w znaczący sposób zetknął się z Rzymem w roku 155 p.n.e. kiedy Diogenes wygłaszał poselstwo ateńskie i został entuzjastycznie przyjęty przez rzymską młodzież. Stoicyzm w Rzymie zakorzenił się ze względu na swój eklektyczny charakter, ideał stoickiego

⁸ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1984 r. s. 433

mędrca Rzymianie szybko dopasowali do „wyobcowanego z masy zwyciężonych urzędnika – administratora, owego „mądrygo” legalisty, mającego na swoim odcinku wspomagać sprawowanie rządów nad światem”.¹⁰ Rzeczywistym twórcą stoicyzmu rzymskiego stał się Panaitios,¹¹ który na nowo przemyślał doktrynę stoicką i uczynił ją przystępną dla umysłowości rzymskiej.

Panaitios dokonał zmian w fizyce stoickiej, co oczywiście nie pozostało bez wpływu na etykę. Wzorzec mędrca opisywany przez jego poprzedników uznał za ideał godny naśladowania, ale tak daleki do osiągnięcia, że nie ma sensu poświęcanie się studiom nad dobrami absolutnymi, a należy koncentrować się na samych jedynie powinnościach, na ich rozwijaniu i doskonaleniu, ponieważ one są w zasięgu możliwości każdego człowieka i również mogą zbliżać do doskonałości moralnej. Ideał mędrca nazwał nawet urojeniem, rozumność bowiem w ogóle jest właściwością każdego człowieka, a tylko rozumność konkretnie indywidualno – ludzka przedstawia się bardzo różnie. Moralność zatem nie jest, zdaniem Panaitiosa, jakąś wartością absolutną, ale zawsze, nawet u mędrców, uzależnioną od somatycznego i psychicznego układu człowieka, jego indywidualnych doznań i myśli, od warunków jego postępowania. Mędrcom zostawia, więc Panaitios ich absolutny udział w rozumie, zwykłym ludziom natomiast każe zdobywać poznanie zasady „zgodności z rozumem” i doskonalenie na jej podstawie ich jednostkowego człowieczeństwa. I to powinno stanowić ich cnotę oraz dawać im wiarę w siebie¹². Tym samym nie zlekceważył zwykłych ludzi jak czynili to jego stoicycy poprzednicy, ale uczynił im *arete* bardziej dostępną. Trzeba, bowiem wiedzieć, że pomimo poglądów stoickich, że każdy może zostać mędrce i tak byli przekonani, że należy urodzić się z predyspozycjami umożliwiającymi posiadanie mądrości, ktoś bez takich predyspozycji zawsze będzie człowiekiem bezrozumnym. Cnoty podzielił na teoretyczną – mądrość i praktyczną – sprawiedliwość, wielkoduszność i umiarkowanie. „Cnoty te są zaszczerpione na czterech podstawowych potrzebach człowieka: na pragnieniu czystej wiedzy, pragnieniu zachowania siebie i wspólnoty, pragnieniu nieuzależniania się od nikogo i niczego, pragnieniu umiaru. Cnoty są właśnie urzeczywistnieniem i spełnieniem tych pragnień zgodnie z rozumem”¹³. Zatem Panaitios

⁹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii starożytnej*, Warszawa 2003 r. s. 132

¹⁰ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1974 r. s. 374

¹¹ Żył w latach 180 – 112 p.n.e. Pochodził ze znakomitego rodu miasta Lindos. Wśród jego przodków było wielu bohaterów narodowych i zwycięzców sportowych. Jego ojciec Nakagoras był kapłanem świątyni Ateny w Lindos. Kiedy przeniósł się do Aten między 160 – 150 r. p.n.e. został zwolennikiem stoicyzmu. Utrzymuje wiele przywilejów w Atenach, również w Rzymie jest przyjmowany jak szanowany gość. Wiele podróżuje po krajach Wschodu i Grecji.

¹² J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1974 r. s. 376

¹³ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1996 t. 3 s. 447

rozumiał, że człowiek ma prawo mieć swoje pragnienia, nie uznał ich za zło, ale zbudował na nich cnoty. Wiedział, że podporządkowanie Logosowi, czy pogodzenie się z Fatum, nie musi oznaczać rezygnacji z wszelkich własnych pragnień. Cnotą nazwał nawet dążność do uniezależniania się od czegokolwiek. Oznaczałoby to, że dopasowywanie swojej woli do woli Fatum, czy Logosu nie jest naturalnym pragnieniem człowieka. Człowiek chce być wolny i realizować w pełni swoje możliwości. Nie zgadzał się również z tym, że życie cnotliwe wyklucza radowanie się życiem, on sam miał pogodne usposobienie i pragnął cieszyć się odnoszonymi sukcesami, choć nie była to radość z życia przypominająca epikurejską euforię i swoisty kult życia. Przestrzegał też przed utratą mądrości na skutek bólu i cierpienia. Cierpienie nie może odebrać człowiekowi rozumnego myślenia i stanąć na przeszkodzie wykonywaniu powinności. Wszyscy stoicy tej epoki dzielili cnoty, uważając, że jest ich wiele bądź też w różny sposób definiowali to, czym jest *arete*. Wciąż jednak utożsamiali ją z rozumnym postępowaniem z charakterystycznym usposobieniem, ale nie wykluczali wpływu uczuć, które mogły również pozytywnie wpływać na postawę mędrca pod wpływem zmieniających się okoliczności.

Przedstawiciel stoicyzmu, który następuje po Panaitiosie, niejaki Posejdonios, już wprost odmawia cnotie wartości dobra absolutnego twierdząc, że mędrzec powinien dbać również o tężyznę fizyczną, zdrowie i majątek. Człowiek powinien doskonalić umysł przez wiedzę i poznanie filozoficzne oraz zmysłowe części duszy szkolić, aby sprawnie okazywały uległość i posłuch rozumowi. Źródło autorstwa Tertuliana, podaje, że Posejdonios w ogóle nie dzielił duszy na jakieś „części”, ale że mówił o „zdolnościach potencjalnych jednej substancji, która pochodzi z serca.”¹⁴ Należy jednak skupić się na tej części czy dyspozycji duszy, która odgrywa główną rolę przy rozwijaniu, posiadaniu cnoty.

Posejdonios ogromną wagę przywiązał do wychowania od najwcześniejszych chwil życia człowieka. Powinno się dbać o nie już od poczęcia dziecka, ponieważ już w zarodku tkwi to, kim i jaki człowiek będzie. Uważał, że niezwykle ważny jest staranny dobór metod i środków wychowawczych, wpajanie zamiłowania do cnót i do ich uczenia się, a w późniejszych latach samokształcenie, rozwijanie, własnej moralnej doskonałości. Panaitios i Posejdonios są przedstawicielami odrębnego nurtu stoickiego (zwanego stoicyzmem średnim) i zamykają pewien rozdział rozwoju dziejów tek myśli.

¹⁴ S. Wyszomirski, *Pojęcie arete w etyce stoi starszej i średniej*, Toruń 1997 r s. 50.

Filozofia stoicka tak zakorzeniła się w Rzymie, że wkrótce wśród tamtejszych obywateli znalazła swoich przedstawicieli, co nie pozostało bez znaczenia dla jej późniejszego charakteru i kierunku rozwoju. Znowu znajduje więcej zwolenników po upadku republiki, gdy obywatele borykają się z utratą wolności, dlatego jednostka, znowu czując się zagubiona we własnej ojczyźnie szuka doskonałości i wolności w swoim wnętrzu stwarzając niespotykaną dotychczas w filozofii atmosferę intymności.

Jednym z przedstawicieli tej myśli w Rzymie, który wniósł kolejne zmiany w sposobie postrzegania ideału mędrca był Ciceron.¹⁵ Był twórcą eklektyzmu stoickiego, zromanizował ten nurt, czerpał z wiedzy i poglądów innych ówczesnych filozofów, nawet dogmatyzmu stoickiego nie przyjmuje bezkrytycznie, ale czerpie z niego to co szczególnie przydatne na ówczesne czasy.

Ciceron uważał, że Natura każdemu dała poczucie dobra, sprawiedliwości, prawa i mądrości, jednak ludzie, złymi obyczajami błędnymi pojęciami zgasiли światło Natury, dlatego potrzebujemy rozumu, który intuicyjnie rozpoznaje to, co dobre i szlachetne. Intuicję należy jednak stale szkolić, ulepszać, aby dokładnie odpowiadała Naturze. „Właśnie rozum i zdolność myślenia stanowi największą wartość i godność człowieka, ponieważ rozum jest pierwszym rodzajem więzi, która łączy człowieka z bóstwem.”¹⁶ W chwili narodzin człowiek otrzymuje jedynie załączek rozumu, tzn. *tabula rasa*, który należy poddawać ciągłemu kształtowaniu. Człowiek, zatem tak jest ukształtowany, aby uczyć się żyć cnotliwie. Bowiem ani pochodzenie, ani stanowiska nie czyniły człowieka cnotliwym, tylko „klimat, wychowanie, sposób życia.” O cnocie lub jej braku nie decyduje też przeznaczenie, Ciceron był przeciwnikiem wiary w przeznaczenie. W zakres życia cnotliwego wpisał Ciceron życie dla państwa. Choć nie zaprzeczał skuteczności metod wychowawczych w Sparcie to jednak nie pochwalał i ich, jako sposobu na wszczepienie cnoty, zbyt wiele było tam dla niego ćwiczeń fizycznych, które rozpraszały uwagę wychowanków, a na dodatek nagość w czasie tych ćwiczeń mogła zachęcać do miłości homoseksualnej, której Ciceron nie traktował, jako moralnej. Popierał natomiast karcenie, nawet fizyczne, nie wyłączając chłosty. Ciceron opracował system wychowawczy, w którym dostrzegał potrzebę kształtowania, świadomego oddziaływania na charakter i sposób zachowania się dziecka. Podkreślał też potrzebę

Wynika to z użytego przez Tertuliana słowa *partes*, w znaczeniu części duszy, gdy mówi o Zenonie i innych filozofach i tego samego słowa w znaczeniu zdolności potencjalnych, (*dynameis*) gdy mowa o Arystotelesie i Posejdoniosie.

¹⁵ Marcus Tullius Cicero, (106 – 43 r. p.n.e.). Większość swoich dzieł napisał pod koniec swojego życia, po poniesionych wielu porażkach na arenie politycznej. Jego ideologie nie wszystkim się spodobały, dlatego w roku 43 został zamordowany przez swoich wrogów.

¹⁶ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu* Warszawa 1974 r. s. 387

właściwego doboru wychowawcy i towarzystwa dla dziecka, co miało chronić go przed zepsuciem moralnym. „Młodzieńcy powinni cechować się skromnością i oddaniem wobec rodziców, odnosić się do nich z miłością i życzliwością, starając się jak najwięcej skorzystać z kontaktów z nimi. Szanować powinni także osoby starsze.”¹⁷ Zatem rodzice i osoby z doświadczeniem, osoby uznawane w państwie za mądre i inteligentne miały być moralnym autorytetem dla młodzieży. Kładło to na tych dorosłych obowiązek przykładowego prowadzenia się, aby stać się niejako nauczycielami dla kolejnego pokolenia. Najlepszym zajęciem dla młodzieży była nauka wymowy, pięknego przemawiania. Widział w tym Ciceron sposób na kształcenie przyszłych przywódców, polityków i dowódców wojskowych. Tym sposobem chciał ratować upadającą już republikę i jej tradycyjne ideały. Jedną z takich rzymskich tradycji jest to, że dziecko opiekuje się starszymi rodzicami, przez całe życie darząc ich szacunkiem i miłością, w czym popierał w pełni pozostających stoików. Obowiązkiem rodziców jest natomiast dawanie dzieciom dobrego przykładu własnym życiem, aby w ten sposób mogły uczyć się, czym jest cnota.

Ciceron niezwykle przywiązany był do myślenia o rodzinie przez pryzmat tradycji rzymskiej. To model, rodziny dużej, wielopokoleniowej wraz z niewolnikami, klientami itp. „Rodzina w jego teoriach była naturalnym środowiskiem człowieka, jako jednostki społecznej i odłączenie od niej choćby na krótko stanowiło dla niej bolesne przeżycie. Natomiast przebywanie w kręgu rodziny, obok obcowania z przyjaciółmi, miało być, według Cicerona jednym z najlepszych sposobów regeneracji sił i pozwalało na oderwanie się od kłopotów wynikających z działalności politycznej.”¹⁸ Całkiem nie pasowało to do pierwotnego pojmowania małżeństwa i rodziny przez stoików. Mędrzec dla niego jest również serdecznym ojcem, który w sposób mądry, nie despotyczny, przewodzi swoim domownikom.

Ciceron nie czyni różnic w sposobie wychowywania syna i córki. Cenił zarówno jedną jak i drugą płć. Własną córkę cenił jak kosztowny skarb. Uważał również, że pozostaje ona pod władzą ojca nawet po zamążpójściu. „Podkreślał, że potrafi ona trzeźwo i rozsądnie ustosunkować się do życia publicznego i domowego. Dostrzegał także wielkie poczucie godności i przestrzeganie wymogów stawianym Rzymiankom z patrycjuszowskich rodzin.”¹⁹ Pogląd Cicerona na córki był w tym czasie odosobniony i odważny, ponieważ zadaniem kobiety nadal było sprawianie radości mężowi i ojcu przez

¹⁷ J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2001 r. s. 80

¹⁸ Tamże s. 64

¹⁹ J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2001 s. 96

wydanie na świat potomka męskiego będącego dziedzicem i wsparciem państwa. Ciceron doceniał również cnoty kobiety, jako żony. Wśród tych zalet wymieniał godność, piękną wymowę, oddanie, lojalność. Dostrzegał ogromną rolę matek w wychowywaniu i pouczaniu dzieci.

Kierunek dalszego rozwoju myśli stoickiej dobrze charakteryzuje myśl Seneki: „Żyj z ludźmi tak, jak gdyby widział to Bóg i rozmawiaj z Bogiem tak, jak gdyby słuchali tego ludzkiego.”²⁰ Seneka²¹ w przeciwieństwie do epikurejczyków, był przekonany, że prawdy należy szukać wszędzie i stale, nie związywał się z poglądami jednego człowieka. Krytycznie podchodził do wszelkich nauk, również do nauk swoich poprzedników i mistrzów Zenona czy Chryzypa, mawiał: „Ja także mam prawo do myślenia – własnym rozumem!”²² Osobiście szukał i dociekał prawdy, jak już wspomniano, nie krytykował nawet Epikura mówiąc, że „przykazania Epikura są zarówno godziwe jak i prawe, a jeśli w nie głębiej wnikniesz, nawet surowe.”²³ Jako wnikliwy poszukiwacz rozumiał, czym dla Epikura była rozkosz, że uprościł ją do tych najbardziej podstawowych potrzeb życiowych, nie posądzał go o hedonizm. W liście do Lucjusza pisał: „Tak właśnie, mój Lucyliuszu i ja mam zwyczaj postępować, z każdej wiadomości, choćby była najbardziej odległa od filozofii, staram się coś wydobyć i uczynić to pożytecznym.”²⁴

Przypisał filozofii jasno określony cel. Filozof miał się stać przede wszystkim wychowawcą (pedagogiem) ludzkości, „filozofia, więc to umiejętność i sztuka życia, wiedza tego, co cnotliwe, ćwiczenie się w cnotcie, medycyna lecząca dusze, nauka, która uczy postępowania a nie tylko mówienia.”²⁵ Filozofia ma wyzwalać ludzki umysł, uczyć moralnego postępowania, prowadzić do *arete*. Cenił wychowanie od najwcześniejszego dzieciństwa, wiedział, że im wcześniej się ono rozpocznie tym łatwiej ukształtować młodą duszę, wymaga to jednak staranności i skrupulatności.

W olbrzymi sposób na ideał mędrca u Seneki wpływa jego pogląd na istotę Boga. Nie utożsamia Go już z naturą, ani z rozumem, przestaje też postrzegać Boga

²⁰ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1974 r s. 460

²¹ Lucius Anneus Seneca, (4 – 65 r. n.e.). Urodził się w Kordobie w Hiszpanii. Jeszcze w dzieciństwie znalazł się w Rzymie. Po otrzymaniu solidnego wykształcenia poświęcił się adwokaturze, którą później porzucił dla filozofii skupiając się głównie na problematyce etycznej. W 41 roku został skazany na wygnanie, przez knowania Mesaliny za śmiałe głoszenie swoich poglądów. W roku 49 wraca na życzenie Agrypiny, aby zostać wychowawcą Nerona. W 54 roku Neron wstępuje na tron. Seneka ma nadal ogromny wpływ na politykę państwa, choć oficjalnie nie piastuje żadnego urzędu, jest po prostu osobistym doradcą Nerona. W 57 roku, jako najbogatszy człowiek cesarstwa zostaje konsulem. Po pożarze Rzymu wycofuje z życia publicznego, w roku 62 psują się jego relacje z Neronem, który będąc chorobliwie podejrzliwy oskarża go o współudział w spisku przeciwko niemu i w roku 64 skazuje go a śmierć przez samobójstwo, co też Seneka czyni w roku 65.

²² G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1999 r. T 4 s. 101

²³ Tamże s. 102

²⁴ Tamże s. 104

całkiem bezosobowo, jak jego poprzednicy. „Bóg u Seneki to Ojciec wszechrzeczy, to sama najwyższa Doskonałość, to istota transcendentna – osobowa, Absolut myślący i chcący, którego nie znał stoicyzm.”²⁶

„Człowiek dobry jest uczniem Boga i jego naśladowcą i prawdziwym synem, którego ów wspierał rodzic, nieustępliwie wymagający dzielności, wychowuje w twardej dyscyplinie, podobnie jak surowi ojcowie.”²⁷

Z takich poglądów na Boga Seneka wyprowadza swoje myślenie o tym, czym jest rozum, jakim człowiek powinien się w życiu kierować. Umysł, zatem to wyraz Boga w człowieku, człowiek to istota spokrewniona z Bogiem, i wyniesiona w swej godności ponad wszystkie rzeczy świata, świadoma swych najwyższych celów i wolna. Jednak jest to istota niezwykle krucha, która bardzo łatwo pozbawić życia. Temu co dobre, boże, doskonałe w człowieku przeciwstawia uczucia i namiętności, które są zgodne z ciałem, jego pragnieniami natomiast są wrogie duszy. Tak powoli klarują się poglądy o tkwiących w człowieku dwóch przeciwstawnych siłach dobrych i złych, duchowych i cielesnych, które zyskują popularność w średniowiecznych poglądach chrześcijaństwa. Duszę można wyzwolić z upodlonego stanu przez niszczenie namiętności i żądz cielesnych, a dążyć do życia cnotliwego, dzięki któremu dusza wyzwolona od ciała staje się nieśmiertelna. A przecież każdy człowiek ma ciało, więc każdy potrzebuje ustawicznego sprawdzania samego siebie, kontrolowania czy nie pozwala ciału zapanowania nad sobą. Naszym wyznacznikiem jest sumienie, któremu Seneka, jako pierwszy przypisał tak dużą rolę. To intuicyjne odróżnianie przez rozum dobra od zła. Sumienie powinno być naszym sędzią i drogowskazem, w żadnym wypadku nie może być nim ludzka opinia. W związku z sumieniem Seneka podkreślał też fakt, że człowiek ma poczucie winy, które każdemu jest naturalne, ponieważ wszyscy są grzesznikami, nie wykluczając mędrców. Przeciwwstawiał się tym samym poglądom wcześniejszych stoików, którzy uważali, że mędrzec jest nieomylny. Cierpienia, jakie w życiu spotykają człowieka uważał jedynie za szkołę, za okazję do ćwiczenia *arete* – dzielności, męstwa, mądrości. Był przekonany, że udręki nie spotykają nas przypadkowo, że są one pewnego rodzaju darem od Boga: mędrzec wie o tym i potrafi to docenić.

„Tak więc Bóg hartuje, bada, ćwiczy tych, których poddaje próbom, których kocha, tych zaś jak się wydaje oszczędza i którym pobjęta, tych zostawia bezsilnymi wobec

²⁵ Tamże s. 461

²⁶ Tamże 463

przyszłych nieszczęść. Mylicie się bowiem jeśli sądzicie, że ktoś może tu być wyjątkiem: również na tego kto był długo szczęśliwy, przyjdzie kolej. Ktokolwiek zdaje się być od tego zwolniony, otrzymał tylko odroczenie.”²⁸

Cierpienia, zatem i trudy życia nie tylko są nieuniknione, ale są też dobrodziejstwem, ponieważ człowiek dzięki nim nabiera sił, mądrości i przekonuje się, że jest bliski Bogu. Potwierdza to wiele jego wypowiedzi:

„Bóg, powiadam, wspiera tych, którzy według jego pragnienia mają osiągnąć najwyższą cnotę, ilekroć dostarcza im okazji do jakiegoś śmiałego i dzielnego czynu. Wymaga to jednak zmierzenia się z jakąś rzeczywistą trudnością: sternika oceniasz w czasie burzy, żołnierza – w boju.”²⁹

Nazywa również Boga wychowawcą, mędrce, który uczy, że lepsze jest nieszczęście i ciągłe znoszenie przeciwności niż brak umiaru w szczęściu, w przyjemnościach, które nie przynoszą niczego dobrego. Takiego człowieka dotykanego nieszczęściami przyrównuje do drzewa, które smagane wichrem wyrasta na zdrowe, silne i mocno ukorzenione. Taki właśnie jest mędrzec, niewzruszony, spokojny w czasie największych burz. Daremne są wszelkie knowania przeciwko mędrce, one zupełnie go nie dotyczą. Nie może go spotkać żadna krzywda, bo on nie doświadcza zła, ponieważ wszystko ulokował w sobie, wszystko co ma dla niego wartość jest w jego wnętrzu. Jest to cnota, która nie zależy od Losu, on nie może jej dać, ani zabrać, jest ona najwyższym dobrem dla mędrca, wszystko inne jest bez znaczenia, dlatego cokolwiek nie zabrano by mędrce, nie robi się mu żadnej krzywdy. Nic nie znaczą dla niego pieniądze czy sława, nie są one nawet warte tego, by „zmarszczyło się czoło prawdziwego człowieka.”³⁰ Wszystko co mamy, otrzymaliśmy, jako pożyczkę i kiedy zażąda od nas tego nasz wierzyciel będziemy musieli oddać. Nie ma sensu zatem przywiązywanie się do tego co mamy i opłakiwanie straty tego, co nigdy nie było nasze. Sam Seneka był człowiekiem majątnym i nie krytykował posiadania dóbr materialnych, mawiał, że są one godne posiadania, użyteczne i zapewniają pewną wygodę w życiu. Przestrzegał jednak przed ich pożądaniem i przywiązywaniem się do nich.

Celem ludzkiego życia jest szczęście i podobnie jak pozostali stoicy, Seneka uważa, że oznacza to życie zgodne z naturą, życie zgodne z rozumem, z rozumem silnym, zdrowym, wytrzymałym i męznym. Szczęście ma wynikać z posiadania cnoty, z

²⁷ Seneka, *Myśli*, Kraków 2003 s. 27

²⁸ Seneka, *Myśli*, Kraków 2003 s. 29

²⁹ Tamże s. 29

pokonywania słabości. Człowiek szczęśliwy jest harmonijny, swobodnie dokonuje wyborów pomiędzy dobrem a złem, nie nęka go rozterki i wahania, ta stałość tkwi w postawie jego umysłu a nie w rozkoszach, przyjemnościach, majątku, pozycji, pochodzeniu i wszystkim tym, co dla pospólstwa ma wartość. Szczęście przychodzi spokojnie, jest umiarkowane, nie gwałtowne. Szczęściem jest być wolnym, ta wolność dla Seneki to posłuszeństwo Bogu. Szczęście wiąże się z przeżywaniem nieszczęść, w przeciwnym wypadku, kiedy życie jest zbyt proste człowiek nie ma okazji, żeby przekonać się na ci go stać, ile jest wart. Sam Seneka tak definiuje szczęście:

„Cóż nam przeszkadza powiedzieć, że szczęśliwe życie to dusza wolna, dumna, nieustraszona i niewzruszona, stojąca poza lękiem i pożądaniem, dusza, dla której jedynym dobrem, szlachetność, jedynym złem podłość, a reszta bezwartościową masą rzeczy, jakie przychodzą i odchodzą, nie ujmując ani nie dodając niczego szczęśliwemu życiu, nie zwiększając ani nie pomniejszając najwyższego dobra?”³¹

Cnota jest „wolna, nietykalna, niewzruszona, niezachwiana, tak zahartowana na ciosy, że nie da się nawet ugiąć, a cóż dopiero pokonać!”³² Jest dostępna dla wszystkich, wolnych i niewolników, dla każdego, kto zechce się w niej ćwiczyć. Tam gdzie już jest cnota, nie może być wszelkiej niegodziwości, niesprawiedliwości czy krzywdy. Mędrzec nie jest zgorzkniały czy ponury, jest pogodny, radosny, spokojny, wynika to ze świadomości posiadania nietykalnego dobra. Mędrzec jest bezinteresowny, chętnie wyświadcza dobro, szuka ku temu sposobności, jest wdzięczny za otrzymane dobrodziejstwa. Cnota wabi swym urokiem, jest widoczna i chwalona nawet przez tych, którzy nie postępują cnotliwie. Mędrzec jest nim dopóki czyni to, co szlachetne, kiedy przestaje tak postępować, przestaje być człowiekiem szlachetnym. Jednak kto raz był mędrce, nawet jeśli przestanie nim być, nigdy nie stoczy się na dno niegodziwości, ponieważ nie może całkiem wykorzenić z siebie cnoty, którą nasiąkł. Mędrca nie da się udawać, kto próbuje być kimś, kim nie jest, bardzo szybko odkrywa swoje prawdziwe oblicze. Mędrzec jest przezorny, nawet gdy wszystko wydaje się być w porządku on wie, że złe siły nadal istnieją, tylko drzemią i, że w każdej chwili może nadejść na niego nieszczęście, zawsze będzie na nie gotowy, nie pozwoli mu się zaskoczyć i tym samym przytłoczyć.

Mędrzec, zdaniem Seneki powinien przebywać we właściwym towarzystwie, ponieważ ludzie mają na siebie wpływ, dlatego należy wybierać za swoje otoczenie osoby łagodne, uprzejme, miłe, uступliwe, proste, opanowane, cierpliwe i spokojne, one nie

³⁰ Tamże s. 59

³¹ Tamże s. 91

narażają nas na krzywdy. Za argument podaje zwierzęta, które przebywając z człowiekiem, choćby najdziksze, łagodnieją, zapominają o swojej drapieżności. Z ludźmi jest podobnie, przebywając z osobami łagodnymi, nie mają okazji do pielęgnowania gniewu. Przestrzegł jednak, jako świetny psycholog, że nadmiar aprobaty i uprzejmości drażni popędliwych, więc i tu należy zachować równowagę.

Wrogiem cnoty, działaniem przeciwko rozumowi są namiętności, afekty, nierozumne poruszenia duszy. One prowadzą do zguby, odbierają szczęście i spokój, które są najwyższymi dobrami dla stoików. Seneka kazał je niszczyć ciągle, bo wiedział, że nie jest to jednorazowa walka, że nigdy tak do końca człowiek nie wyzbędzie się namiętności i zła, które w nim tkwi, ponieważ „naszym przeznaczeniem jest rodzić się, jako istoty podległe nie mniejszej ilości chorób duszy niż ciała, jako istoty nie tępe wprowadzie, ale ospałe, ale źle korzystające ze swojej bystrości, jako wzajemne przykłady występku.”³³ Zatem sukcesem naszym będzie już, kiedy zdołamy zapanować nad namiętnościami tak, aby one nie zapanowały nad nami. Schować je tak głęboko, aby nie wpływały one na nasze zachowanie, wyraz twarzy, ton głosu. Środkiem do tego jest rozum. Seneka ponad wszystko cenił siłę umysłu ludzkiego:

*„Nie ma sprawy tak uciążliwej i trudnej, aby umysł nie zdołał jej przewyciężyć i oswoić ustawicznym rozmyślaniem, i nie ma tak dzikich i samowolnych namiętności, których nie dałoby się ujarzmić przez dyscyplinę. Duch osiąga wszystko cokolwiek sobie rozkaże.”*³⁴

Jedną z takich szkodliwych namiętności jest gniew. Nie jest on zgodny z rozumem, burzy dobre relacje między ludźmi, a naturalnym pragnieniem człowieka jest zgoda, przyjaźń, pokój a nie waśnie, nieprzyjaźnie. Gniew jest złym doradcą, pochopnym, prowadzącym do zguby. Mędrzec zamiast dać ponieść się gniewowi powinien problem rozwiązać spokojnie, z rozwagą, wnikliwością, jedynie wtedy będzie mógł być skutecznym nauczycielem i doradcą, chętniej posłuchają go niegodziwcy, kiedy zamiast ich ganić za złe czyny potraktuje ich jak błędzących i z łagodnością, a nie w gniewie, udzieli im rady. Najlepszym lekarstwem na gniew jest czas. Należy najpierw zmienić swój wygląd, nie pokazać na zewnątrz gniewu a z czasem za tymi zmianami pójść też zmiany wewnętrzne. Nie można też ulec łatwowierności czy pozwolić, aby zawładnęło nami pragnienie zemsty. Seneka mówił, że czasem lepiej jest udać, że nie widziało się zła, niż mścić się.

³² Tamże s. 54

³³ Tamże s. 32

„Zemsta jest wyrazem cierpienia. Nie jest wielki duch, którego ugnie krzywda. Ten, kto cię obraził, jest albo silniejszy, albo słabszy od ciebie: jeżeli słabszy, oszczędź go, jeżeli silniejszy, oszczędź siebie.”³⁵

Dobrze jest wybaczać, pamiętać, ile razy my sami zawiniliśmy, zamieniać gniew na przyjaźń. Jest to zgodne z poglądami stoików, którzy uważali, że człowiek szukając szczęścia dla siebie, będzie go szukał też dla swych bliskich, dla rodaków, dla ojczyzny i wszystkich jej obywateli, ponieważ jest to zgodne z jego pierwotną naturą. Wybaczenie jest zaletą ludzi wielkich, a jeszcze piękniejsze jest, kiedy wybacząc nie szukamy, nie oczekujemy wybaczenia. Seneka nie wyobcował człowieka od społeczeństwa, twierdził, że brak działalności w życiu publicznym jest śmiercią jeszcze za życia i choć uważał to za najgorsze z nieszczęść to i w takiej sytuacji kazał wyszukiwać dobrych stron. Wypatrywał w tym sposobność oddaniu się pracy literackiej, odpoczynku, skupieniu się wyłącznie na własnych potrzebach, na rozwoju i spokoju własnej duszy. Cierpienie jest tylko przejściowe, człowiek cierpi tyle ile postanowił cierpieć, również trzeba je z duszy wykorzystać, jeżeli pozwolimy mu, choć na moment zagnieździć się w naszym sercu to już zawsze będzie nami władać. Mędrzec na to nie pozwala. Ponadto, mędrzec jest człowiekiem prostym, ale nie niedbałym, nie męczy się udawaniem kogoś kim nie jest, ale też nie zaniedbuje swojego wyglądu i dobrych manier. Choć tak wielką wagę Seneka przywiązuje do mądrości, do ćwiczenia się w cnocie to jednak w rezultacie i tak stwierdza, że włada nami przeznaczenie, którego nie jesteśmy w stanie odwrócić:

„Przeznaczenie nami włada i już w pierwszej godzinie po urodzeniu każdemu przydzielona jest jego porcja czasu. Przyczyny wzajemnie się zazębiają, a to, co osobiste i ogólnie łączy się z długim łańcuchem rzeczy: dlatego należy wszystko znosić mężnie, gdyż wbrew naszemu mniemaniu nic nie zdarza się przypadkowo, lecz nieuchronnie przychodzi. Dawno już zostało ustalone, czym się będziesz cieszył, czym smucił, i chociaż wydaje się, że życie poszczególnych ludzi bardzo się różni od siebie, sprowadza się wszystko do jednego: skazani na zgubę, dostajemy to, co skazane na zgubę.”³⁶

Kontynuatorem myśli Seneki był, Muzoniusz.³⁷ Szczególny nacisk kładł na to, że filozofia nie może być czczym teoretyzowaniem, ale przysposabianiem umysłu do moralnego postępowania. Nie zajmował się wcale zagadnieniami logiki, choć był

³⁴ Tamże s. 32

³⁵ Tamże s. 45

³⁶ Tamże s. 30

wymagający od swoich uczniów, jeśli robili błędy w tej kwestii. Dostęp do kształcenia musi mieć każdy, aby uczyć się jak postępować cnotliwie. Życie musi być zgodne z zasadami wpojonymi przez nauczyciela a wszystko to musi zgadzać się z myślami Boga.

Każdy powinien zabiegać o cnotę, ale jej posiadanie jest możliwe tylko dzięki ciągłym, systematycznym ćwiczeniom. Ćwiczenia uczące ciało polegały często na wyrzekaniu się przyjemności a nawet jedzenia czy picia. Miało to na celu ćwiczenie znoszenia trudów i samodyscypliny. Dlatego uważał, że najlepszym dla filozofa sposobem utrzymania się jest rolnictwo, bo zmusza do pracy na pokarm i uczy samowystarczalności, o której mówił już Sokrates. Nakazywał kochać bliźnich i szanować rodziców, być im posłusznym, chyba, że zabraniają filozofowania, wtedy przypominał, że bezwzględne posłuszeństwo należy się Zeusowi a on nakazuje uczyć się postępować cnotliwie.

Podobną myśl teistyczną rozwijał uczeń Muzoniusza, Epiktet.³⁷ W niezwykle sposób pokazał czym jest prawdziwa wolność, choć był niewolnikiem, był wolny duchowo. Uważał, że wszyscy ludzie są braćmi, ponieważ pochodzą od Boga, on zna nas najlepiej, wie, co jest dla nas najlepsze, wie, co nam szkodzi, zna poruszenia naszej duszy, nasze namiętności. Pogląd ten stawiał człowieka w zupełnie innej niż dotychczas pozycji przed Bogiem. Z jego poglądów wynika, że dostaliśmy w darze coś unikatowego i niepowtarzalnego w świecie przyrody, zostaliśmy stworzeni na obraz i podobieństwo Boga, dlatego Bóg ma też udział we wszystkich tych uczuciach, co człowiek z wyjątkiem słabości, ponieważ jest absolutnie dobry i doskonały. Człowiek ma rozum i sumienie wszczepione od Boga po to, aby postępować zgodnie z nim i do woli Boga dopasować swoje życie. Świadomość, że wszyscy pochodzimy od Boga obliguje nas do postępowania godnego takiej pozycji. Za nierozumnego i ślepego głupca uważa Epiktet człowieka, który patrząc na cudownie urządzony świat, twierdzi, że powstało to przez przypadek, jest efektem ślepego trafu. Skoro logika mówi, że każdy przedmiot został przez kogoś skonstruowany i wykonany, to tym bardziej cały świat i wszystkie cuda na nim.³⁹ To z kolei, niejako wymusza na nas okazywanie wdzięczności. Nie jest ot jednak uciążliwy i przykry obowiązek. Epiktet bardzo wysoko cenił sobie wolność, dlatego nie zalecałby nic, co mogłoby wolność woli ludzkiej ograniczać. Spełnianie tego, czego oczekuje Bóg

³⁷(Cajus Musonius Rufus) (20\30 – 81 r. n.e.)³⁷ Urodził się w Volsinii około 30 roku n.e. należał do klasy rycerskiej w Etrurii założył szkołę a w roku 65 został przez Nerona skazany na wygnanie za zbyt duży wpływ na młodzież, zyskał jednak szacunek przez działanie zgodne ze swoimi naukami.

³⁸ (50 – 130 r. n. e. Urodził się jako niewolnik w Hierapolis. W młodym wieku został sprzedany do domu Epafroditosa, który też był wyzwolencem i urzędnikiem Nerona. Od roku 80 słuchał Muzoniusza a w roku 90 kiedy został wyzwolony sam zaczął uczyć filozofii. W roku 92 wygnany z Rzymu założył własną szkołę.

³⁹ por. Epiktet, *Diatryby*, Warszawa 1961 przeł. Leon Joachimowicz I s 4

nie było dla niego jedynie odgrywaniem pewnej roli w boskim planie jak to robią marionetki w teatrze kukielkowym, ale dla Epikteta było to uczeniem się jak pragnąć rzeczy zgodnie z tym jak one się dzieją. Np., gdy jest lato, a ktoś pragnie zimy ten czyni się nieszczęśliwym szaleńcem, bo przecież według praw i porządku natury pory roku następują po sobie zawsze w niezmienny sposób. Prawa te ustanowił Rządca, dał nam też sumienie i wolną wolę, to znaczy, że pragnienie tego, czego on pragnie jest zgodne z naturą, a zatem daje szczęście i nie ogranicza naszej wolności. Bo czy można powiedzieć, że grawitacja ogranicza naszą wolność? Owszem, jeśli akurat mamy zamiar skoczyć w przepaść. Ale czy nie jest to szaleństwem? Przecież dzięki grawitacji żyjemy. Podobnie jest z prawami moralnymi. Czy ograniczają naszą wolność? Owszem, jeśli np. chcemy cudzołożyć bądź kraść. Ale czy nie przysporzy nam to trosk i zgryzot? Czy nie zmąci spokoju i nie uczyni nas nieszczęśliwymi w rezultacie? Czy nie unieszczęśliwi innych? Czy nie byłby szaleńcem ktoś, kto próbowałby twierdzić, że jest inaczej? Zatem trzymanie się praw Stwórcy nie jest dla nas ograniczeniem, ale kierunkowskazem i ochroną. Środkiem do ich przestrzegania jest wyszkolony umysł. Z czasem, gdy jest stale ćwiczony, działa pewnie i swobodnie, czyniąc człowieka wielkim i mądrym.⁴⁰

Jego etyka opierała się na twierdzeniu, które otwiera jego „*Encheiridion*”: „Z wszystkich rzeczy jedno są od nas zależne, drugie zaś niezależne.”⁴¹ Wprowadził to twierdzenie zamiast podziału na rzeczy dobre i złe. Upraszcza to niezwykle etykę, ponieważ zamiast uczyć się tego, co jest dobre a co złe wystarczy zastanowić się czy coś naprawdę od nas zależy czy też nie. Takie rozróżnienie pomaga nam rozsądnie skupić się na tym, na co mamy wpływ i zostawić to, na co nie mamy wpływu. W przeciwnym razie bylibyśmy ciągle rozczarowani i niezadowoleni ze swojego losu. Epiktet wymienia dalej:

*„Zależne są od nas: sądy, popędy, pragnienia, odrazy i jednym słowem – to wszystko co jest naszym dziełem. Niezależne natomiast są od nas: ciało, mienie, sława, godności i jednym słowem – to wszystko, co nie jest naszym dziełem.”*⁴²

Epiktet, więc nie uzależniał szczęścia od niczego zewnętrznego. Prawdziwym szczęściem jest to, które człowiek sam stwarza w sobie, które wypływa z jego poczucia moralności i wolności, kiedy potrafi panować nad sobą, wybierać to, co godne wyboru i osiągalne a odrzucać to, co godne odrzucenia i nieosiągalne, swoje pragnienia i dążenia dopasowywać do tego, czego chce Bóg, z ufnością i uległością zdając się na wolę bożą.

⁴⁰ Por. Tamże I, 12

⁴¹ Epiktet, *Encheiridion*, Warszawa 1961 przeł. Leon Joachimowicz, 1

Prawdziwie wolny jest ten, kto podporządkował się Bogu i oddaje mu cześć. Bóg dla Epikteta to dobro, wiedza, inteligencja, troska, moc. Bóg troszczy się o wszystko i o każdego z nas z osobna, stawiając przy nas opiekuńczego ducha, żeby ten nas strzegł. I choć brak jeszcze Epiktetowi kategorii dla określenia tego, co ponadzmysłowe, duchowe, transcendentne, to jednak coraz mniej w tej teorii boskości stoickiego panteizmu i materializmu, którego nadal jest zwolennikiem. Wszyscy pochodzimy od Boga, w każdym z nas jest jego cząstka a zatem wszyscy tworzymy jedną społeczność, ze sobą nawzajem i z Bogiem, dlatego traci sens rozróżnianie ludzi na wolnych czy niewolników, na lepszych i gorszych, ponieważ wszyscy jesteśmy równi sobie i w społeczności z Bogiem. Nakazuje wielbić Boga, jest przy tym bardzo skromny, czuje, że jest to jego osobista powinność. Jego pojmowanie Boga daleko wykracza poza monistyczno – materialistyczne koncepcje stoików.

Aby stać się mędrcom należało zapoznać się z podziałem filozofii, jakiego dokonał Epiktet:

„Trzy są dziedziny, w których ćwiczyć musi się każdy, kto chce się stać człowiekiem szlachetnym i prawym. Najpierw pragnienia i odrazy. W tej dziedzinie ćwiczyć się musi, żeby pragnął tych rzeczy, które może osiągnąć, a odrzę odczuwał do tych tylko, których może się ustrzec. Następnie, postanowienia i przedsięwzięcia, by czegoś dopiąć lub czegoś uniknąć, i w ogóle prawdy dotyczące powinności. Tutaj ćwiczyć się musi, żeby postępował zgodnie z nakazem porządku, zdrowego rozsądku oraz z wszelką starannością. A wreszcie ćwiczyć się musi, żeby się nie dał omotać w błędy, żeby postępował z pełną rozwagą, jednym słowem – ćwiczyć się w dziedzinie uznawania czegoś za fałsz lub prawdę.”⁴³

Wymienione przez Epikteta dziedziny nie są dziedzinami teoretycznymi, są to dziedziny praktycznego działania, ćwiczenia się w moralnym postępowaniu, dla tego mają one stricte pedagogiczny charakter. Pierwszą dziedzinę oparł na swojej podstawowej zasadzie. Zapanujemy nad namiętnościami, kiedy nauczymy się kochać rzecz zależne od nas, a one dotyczą naszej duszy, naszego wnętrza i odróżniać rzeczy od nas niezależne a zatem całkiem nas nie dotyczące, więc nie mogące też sprawiać nam zawodu czy jakiegokolwiek krzywdy. Do tego odróżniania jest potrzebny rozum. To, co rozum uznaje za prawdę, jest prawdą, ponieważ według Epikteta, taka jest natura rozumu, że łączy do tego, co zgodne z naturą więc i prawdziwe.

⁴² Tamże 1

⁴³ Op. cit. II 2

Druga dziedzina dotyczy powinności, czyli tych rzeczy, które stoicy nazywali obojętnymi, niezbędnymi do podtrzymania życia, zgodnymi z rozumem w tym sensie, że służące do utrzymania dobrych stosunków z rodziną, przyjaciółmi, społeczeństwem. W *Encheiridionie* sformułował swego rodzaju złotą regułę, wyjaśniając na przykładzie czym są powinności:

„Nasze stosunki z ludźmi są w zasadzie miarą naszych powinności. Dajmy na to, że jest ktoś ojcem. Stąd rodzi się przykazanie, aby tego ojca otaczać troskliwą opieką, żeby we wszystkim być mu uległym, żeby cierpliwie znosić, kiedy on łaje, kiedy on chłoszcze. – „Tak, tak, ależ to potwór, nie ojciec!” – A zatem czyż może z natury zostałeś przeznaczony do współżycia wyłącznie z dobrym ojczulkiem? Bynajmniej, ale do współżycia z ojcem w ogóle. „Tak, tak, ależ ten brat mój niesprawiedliwie obchodzi się ze mną!” – A przeto tym bardziej kształtuj swój własny stosunek do niego na zasadach sprawiedliwości i nie patrz na to, jak on postępuje, ale jak ty sam winieneś postępować, jeżeli wolna twa wola ma pozostawać w zgodzie z naturą. Tobie, bowiem nikt nie wyrządzi krzywdy, jeżeli ty sam tego nie zechcesz, a wtedy i tylko wtedy doznasz na sobie krzywdy, kiedy ty sam sobie uroisz, że ktoś krzywdę tobie wyrządza. W taki oto więc sposób rozpoznasz swe obowiązki względem sąsiada, względem współobywatela, względem wodza, jeżeli przywykniesz do tego, żeby badać treść stosunków określonych tymi nazwami.”⁴⁴

Epiktet w tych zasadach kazał się ćwiczyć cały dzień, od samego rana aż do wieczora. Te ćwiczenia duchowe polegały na tym, aby stale, na każdym kroku rozmyślać, rozważać, co jest dobre, co złe a co obojętne. Rano należy zastanowić się, jakie sytuacje, jacy ludzie mogą mnie spotkać, co z tego jest zależne ode mnie a co nie. Obojętnie odnieść się do tego na co nie mam wpływu a rozważać to co mogę zmieniać. Dzień należy zakończyć podsumowaniem, swoistym rachunkiem sumienia, co zrobiło się dobrego, w czym się nie dopisało, co jeszcze należy ćwiczyć.⁴⁵ Na efekty ćwiczeń trzeba czekać tak jak na owoce drzew, nie od razu są widoczne, wymagają pracowitości, systematyczności i cierpliwości. Jeśli ktoś nie widząc efektów zniechęci się do dalszej pracy nad sobą, może całkiem zaprzepaścić to, co już osiągnął. Ćwiczenia przygotowują, szkolą wolną wolę na przyszłe znoszenie trudów i przeciwności już samo ćwiczenie, przedkładanie rzeczy wewnętrznych nad zewnętrzne, wiąże się z wyrzeczeniami, ale chroni przed choćby jednorazowym postawieniem rzeczy zewnętrznych nad wewnętrzne.

⁴⁴ Op. cit. 30

⁴⁵ Diatryby III, 10

Gdyby jednak tak się zdarzyło, to nie jest to jakaś błahostka, ale znak, że tkwi w nas słabość, którą należy wyrwać, żeby już więcej nie dawała o sobie znać.

Ciekawe, że Epiktet nie był już taki surowy, jeśli chodzi o uczucia, jak założyciele stoicyzmu. Zdawał sobie sprawę z tego, że człowiek to istota mająca potrzebę okazywania i otrzymywania miłości. Nie uznawał tego za słabość duszy, jest nam to przyrodzone i zgodne z naturą, tak samo jak szlachetność i wierność, jako cechy charakterystyczne człowiekowi. Podstawą naszego bytu moralnego są właśnie powinności – *proairesis*, które Epiktet rozumiała, jako „przed – wybór”. Dla lepszego zrozumienia można to przyrównać do stosunku pomiędzy zasadą a prawem. Zasadą niech będzie wszystkim znana zasada miłości bliźniego, na tej zasadzie można oprzeć wiele znanych nam praw, np.: „nie zabijaj”, „nie kradnij” itp. Mędrzec, potrafi pojąć na czym polega postępowanie zgodne z zasadą i postanowi tak właśnie postępować. Dokonuje zatem „przed – wyboru”, od tej pory jego kolejne, poszczególne decyzje będą zgodne z tą zasadą. „Krótko mówiąc *proairesis* jest decyzją i wyborem podstawowym, decyzją, którą człowiek podejmuje raz na zawsze i dzięki której determinuje kształt swego bytu moralnego; od niej zależeć będzie wszystko, co człowiek uczyni i jak to zrobi.”⁴⁶ Od tego wyboru zależy nasza cnota, właściwy wybór moralny jest najwyższym dobrem, bo pozwala osiągnąć szczęście i cnotę, „stanowi zatem istotę naszego bytu moralnego”⁴⁷. Wybór ten nie ma nic wspólnego z chwilowymi emocjami, z jakimś gwałtownym impulsem, wynika raczej z poznania i świadomego wyboru po osądzeniu rzeczy. A dopiero sąd ten „z konieczności przekłada się na pożądanie, na impulsy praktyczne i pociąga za sobą wybór określonego sposobu życia. Niemniej jednak pozostaje zawsze aktem intelektu, a „chcenie” zostaje wyznaczone dopiero w następnym momencie przez przedstawienie celu, który nam wskazuje decyzja intelektu”⁴⁸. Tylko rozum niewzruszony, spokojny, zrównoważony potrafi działać w obrębie zasad i nie potrzebuje za każdym razem szczegółowych wskazówek. Tak należy się ćwiczyć w cnocie, aby umysł jasny i pewny zachować w każdej sytuacji.

Pięknem i ozdobą człowieka nie jest jego piękno zewnętrzne, kunsztowny strój, wymyślne fryzury, ozdoby czy przesadna dbałość o ciało. Wyśmiewał raz nawet młodzieńca, który stroił się niemal jak kobieta. Choć Epiktet za konieczne uważał ćwiczenia fizyczne, to raczej po to, aby hartowały ciało, aby czyniły je zdrowszym, silniejszym i wytrzymalszym. Najbardziej cenił jednak piękno wewnętrzne: harmonijny

⁴⁶ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1999 r T 4 s. 137

⁴⁷ Tamże T 4 137

⁴⁸ Tamże T 4 s. 140

umysł działający zgodnie z naturą, radość wynikająca z wypełniania powinności, z robienia postępów w nauce filozofii, czyli niejako w wychowywaniu samego siebie. A piękno zewnętrzne, to właśnie to, które dostaliśmy od natury. Natura wyposażyła nas we wszystko, co najlepsze, a więc i zarazem piękne w wyglądzie człowieka.

Epiktet nie szczędził w swym dziele ostrych słów krytyki tam gdzie była ona potrzebna. Nazywa rzeczy po imieniu, ludzi bezrozumnych, kierujących się namiętnościami, nazywa głupcami, ludzi niewdzięcznych, ślepcami, ale nikogo nie skreśla, każdy może być wychowawcą siebie, jeśli tylko zechce słuchać rad, uczyć się i panować nad namiętnościami. Sam Epiktet skrupulatnie działał zgodnie z tym co głosił, dzięki czemu, ten wyzwoleniec pociągnął za swoimi naukami tak wielkiego człowieka jakim był cesarz ówczesnego mocarstwa światowego.

Marek Aureliusz⁴⁹, bo o nim mowa, żył w niezwykle trudnym dla cesarstwa okresie. Kraj nękały wojny, choroby, głód. Aureliusz stanął zatem przed podobnym problemem co twórcy wielkich szkół hellenistycznych, w tym Zenon. Zetknął się ponownie z problemem przemijania, celowości ludzkiego życia, nieprzewidywalności losu, swoje poglądy spisał i dziś możemy je znaleźć w opracowaniu opatrzonym tytułem „*Rozmyślenia*”. Spisał je prawdopodobnie, jako pouczenia, dla swojego syna. Niestety dzieje tego dzieła są tak burzliwe, że niemożliwa jest jego pełna rekonstrukcja. Od filozofii oczekiwał odpowiedzi na nurtujące go pytania, oparcia, wyjaśnienia. Filozofia pozwalała mu zachować równowagę, godność, zasady moralne, działanie zgodne z tym, czego chce natura, jej efektem jest prostota i skromność, sprawiedliwość, rozważa i uległość bogom.

„Życie człowieka bowiem to wojna i przystanek chwilowy w podróży, wspomnieniem pośmiertnym – zapomnienie. Cóż, więc może posłużyć za ostoję? Tylko jedno: filozofia. A ona zasadza się na utrzymywaniu naszego dajmoniona bez zmazania i szkody, aby był silniejszy nad przyjemność i cierpienie, by nic nie czynił bez rozważań, ani w sposób fałszywy i obłudny, by nie pragnął od nikogo niczego. I by wszystkie zdarzenia i losy przyjmował, jako pochodzące skądś stamtąd, skąd sam przyszedł.”⁵⁰

⁴⁹ Marcus Aurelius Antoninus (121 – 180 r.n.e.). Urodził się w Rzymie, w zamożnej rodzinie zajmującej się wytwarzaniem cegieł. Wychowywał się po śmierci ojca przy matce, która zapewniła mu staranne wychowanie stoickie, którego był zwolennikiem już od swej młodości. Kiedy miał 11 lat prowadził tak surowy tryb życia, że martwiono się o jego zdrowie. Szybko został adoptowany przez następcę cesarza Hadrian, a swojego wujka, Antonina Piusa. W wieku 18 lat otrzymuje tytuł cezara. W wieku 39 lat obejmuje tron cesarski, nie było to jednak dla niego źródłem upojonej radości, ale raczej przejmowało go stoickie głębokie poczucie obowiązku.

⁵⁰ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1974 r s. 471

Ów *dajmonion* to nic innego jak rozum, czyli element boski w człowieku, przybliżający go do doskonałości, rolą mędrca jest utrzymywać go wolnym od namiętności i nierozwagi. Celem filozofii Aureliusza jest kształtowanie człowieczeństwa w człowieku. W przeciwieństwie do epikurejczyków twierdził, że Boga obchodzą ludzkie sprawy, potwierdza to świat urządzony z miłością i celowością. Naturę podziwiał tak bardzo, że była ona dla niego, podobnie jak dla Epikteta, dowodem istnienia rozumnego, troskliwego stwórcy, mimo, że niewidzialnego. Zgodnie z tym rozumem, z prawami danymi ludziom, kazał postępować dla osiągnięcia szczęścia.

„Jedynie w rozumnym działaniu człowiek może znajdować swoje szczęście i spełniać wolę bożą. Temu rozumnemu postępowaniu należy poddać ciało i zmysły, trzeba wejść w siebie, opanować wyobraźnię, uspokoić popędy, aby móc ukochać ród ludzki i iść z Bogiem. Odzyskać na stałe spokój znaczy zrozumieć i przyjąć, że co jest poza moim umysłem to nie ma zgoła żadnego wpływu na mój umysł.”⁵¹

Marek Aureliusz na nowo stworzył definicję człowieka, dodając do niej nowe, niespotykane dotychczas w stoicyzmie aspekty. Zamiast podziału na ciało i materialną duszę oraz jej elementów, wymienił ciało, duszę i rozum, jako odrębny i wyższy od duszy element. Tak sam to potwierdza:

„Z trzech części się składasz: z ciała, tchu i rozumu. Z tych dwie pierwsze są twymi tak długo, jak długo się o nie starać musisz, a jedynie trzecia jest twoją bezwzględnie.”⁵²

Częściom tym przypisuje zdolności im właściwe: „do ciała należą wrażenia, do duszy popędy do rozumu zasady”⁵³. Za Sokratesem uważał, że dla pozyskania tej moralnej doskonałości, jaką jest cnota, należy najpierw osiąść wiedzę o tym, co dobre a co złe, dobrze to zrozumieć i wprowadzać w czyn. Wykształcony umysł potrafi zachowywać duszę obojętną na rzeczy obojętne, niewzruszoną wobec trudów, nieulegającą namiętnościom. Mędrzec będzie spokojny i pogodny, z radością spoglądający w przyszłość, bo wie, że wszystko co się wydarzy jest słuszne, bo dzieje się z woli natury, więc przyjmuje to z właściwą sobie niewzruszonością. Będzie zachowywać siebie wolnym od namiętności i afektów, od tych „drgnień duszy”, które burzą jego wewnętrzny spokój.

Ten harmonijny spokój, który można osiągnąć, jest miejscem ucieczki w trudnych chwilach, schronieniem, którego nie trzeba szukać gdzieś daleko a właśnie

⁵¹ Tamże s. 471

⁵² Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, Warszawa 2001 r przeł. Marian Reiter III 16

⁵³ Tamże III 16

wewnątrz siebie, wewnątrz zrównoważonej duszy, nad którą władzę ma wykształcony rozum. „Wejdz w siebie. Tę cechę ma wola rozumna, że czuje zadowolenie wewnętrzne, gdy postępuje sprawiedliwie i przez to samo wolna jest od niepokoju”⁵⁴. Duszę prawą, wolną od namiętności nazywa niezdobytą warownią. Człowiek kierujący się w życiu mądrością będzie wobec innych szczery, życzliwy, prostolinijny, przystępny, a nie posępny, surowy czy bezwzględny. Jego nastawienie do ludzi nie będzie zależało od ich nastawienia do niego, ale od jego własnego usposobienia. Będzie strzegł swoich myśli, aby nigdy nie musiał się ich wstydzić gdyby przyszło mu je nagle ujawnić, będzie zawsze utrzymywał swój umysł w gotowości do sądzenia, rozróżniania rzeczy dobrych, złych i obojętnych. Mędrzec zawsze działa zgodnie z naturą, jest to jego drogą do szczęścia. Nie będzie działał pod presją, nie będąc do końca przekonany o słuszności swego działania. Zarówno w słowach jak i w czynach będzie szczery i odważny. Mądry człowiek nie będzie narzekać na swój los, przecież wszystko co się dzieje ma związek z byciem człowiekiem, a skoro nim się urodził to ochoczo i nie opieszale będzie swe powinności wypełniać. Aureliusz radzi: „podobny bądź do skały, o którą się ciągle fale rozbijają, a ona stoi, a koło niej usypują bałwany wody”⁵⁵. Mędrzec będzie słuchał rad, świadomy tego, że ktoś inny też może mieć rację. Cechą charakterystyczną mędrca nie będzie tunika, czy książki, czy cokolwiek zewnętrznego, ale trzymanie się zasad widocznych w działaniu.

To co zgodne z naturą jest też prawdziwe i piękne. Aureliusz mówi, że nawet starość może być piękna, jeśli się nie dziecinnieje wraz z upływem czasu i nie traci się zdolności rozumnego oceniania zjawisk. Starość jest piękna, tak jak piękne są pochylone, pełne kłosa czy zmarszczone czoło lwa, ponieważ wszystko to jest tworem natury, naturalną kolejną rzeczą⁵⁶. Pięknem jest również to, co skromne i proste, to jest ozdobą człowieka, jego moralne postępowanie, miłość do ludzi i do prawych zasad. Źródłem piękna i dobra nie są pieniądze, sława czy pozycja, to wszystko jest w nas a zadaniem człowieka jest wciąż na nowo to odkrywać.

Ideał ten przez wieki stanowił swoistą ochronę przed cierpieniem jakie niosło za sobą życie. Przewija się również w niektórych późniejszych nurtach i przekonaniach, do dziś nie jest całkiem zapomniany. Dla współczesnych mógłby być również dobrym mottem przewodnim w wychowaniu.

⁵⁴ Tamże VII, 28

⁵⁵ Tamże IV, 20

⁵⁶ Por. Tamże III 1

Fenomenologia i tomizm w doświadczeniu człowieka - refleksje pedagoga w oparciu o poglądy K. Wojtyły

Wstęp

Karola Wojtyłę zawsze interesowało ludzkie wnętrze, przeżywanie w nim i doświadczanie własnego człowieczeństwa, czyli doświadczenie człowieka. Można powiedzieć, że był z urodzenia analitykiem ludzkiego wnętrza i charakteryzowała go wielka pasja humanistyczna. Za sprawą literatury, teatru, mistyki wspomniane humanistyczne kategorie, a szczególnie kategoria doświadczenia człowieka, nabrały u Karola Wojtyły dodatkowego wzmocnienia i zachęciły go do dalszych poszukiwań w tym kierunku, co zaowocowało później syntezą fenomenologii z tomizmem w analizie doświadczenia człowieka. Nie od razu jednak powstała wspomniana synteza i czas jej kształtowania podzielić można na trzy etapy¹, które stanowią:

- Okres obejmujący wczesne zainteresowania studiami nad doświadczeniem człowieka objawiającym się w literaturze, teatrze i mistyce. Okres ten przypada na lata pomiędzy rokiem 1936 (debiut aktorski K. Wojtyły w *Antygonie* Sofoklesa – Hajmon) i 1951 (ukazanie się tekstu K. Wojtyły pt. „O humanizmie Jana od Krzyża”);
- Okres analizy moralnego doświadczenia człowieka obejmujący czas pracy nad rozprawą habilitacyjną pt. „Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera” czyli lata 1951-1953;
- Okres wypracowania, opublikowania i doskonalenia własnej, oryginalnej metody analizowania doświadczenia człowieka zaprezentowanej przede wszystkim w dziełach „Miłość i odpowiedzialność” (1960) oraz „Osoba i czyn” (1969). Okres ten obejmuje lata od 1953 do 1978 roku tj. wyboru K. Wojtyły na papieża.

Obecnie po krótko scharakteryzuję te okresy, by potem ukazać to, co według mnie może być istotne dla pedagoga.

Okres pierwszy

¹ Etapy te mają umowny charakter i są dokonane z punktu widzenia podjętego w artykule tematu.

W pierwszym okresie na młodego Wojtyłę wpływ miała przede wszystkim literatura romantyczna, w której obecny był element przeżyciowy. Karolowi Wojtyłe bliscy byli Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, a także krytycy romantyzmu i jego kontynuatorzy jak Stanisław Wyspiański, Cyprian Kamil Norwid.

Nie bez znaczenia była także znajomość Wojtyły z twórcą Teatru Rapsodycznego Mieczysławem Kotlarczykiem², który opracował teorię ewokatywnej siły słowa. Zadaniem słowa w tej teorii było nie tylko zakomunikowanie znaczenia, lecz również wywołanie emocji dzięki sile, z jaką przeżyty jest akt jego wypowiedzania. Działanie tej siły jest możliwe, ponieważ emocja jest zarazem absolutnie obiektywna i absolutnie subiektywna. Uniwersalna ludzka wartość, którą autor zawarł w swoim tekście, porusza wewnątrz słuchacza, aktor zaś jest tym, który przez własne przeżycie wartości, osobistą ascezę – przekazuje ją słuchaczowi. Oczywiście w teatrze tego typu znaczenie akcji i sama komunikacyjna słowa zostają drastycznie zredukowane. Bardziej istotne jest to, co dzieje się w świadomości oraz sposób, w jaki obiektywna rzeczywistość jest w niej odzwierciedlona.³ Teoria ewokatywnej siły słowa będzie miała wpływ na to, w jaki sposób K. Wojtyła podejmie niektóre tematy fenomenologiczne, a szczególnie temat świadomości. I trzeba się zgodzić z Rocco Buttiglione, że Kotlarczyka teoria teatru i doświadczenie aktorskie pod jego kierunkiem (w wieku 15 lat K. Wojtyła gra wspomnianą już rolę Hajmona w *Antygonie* Sofoklesa) były dla K. Wojtyły pierwszym, pośrednim i filozoficznie nader nieortodoksyjnym, wprowadzeniem w fenomenologię.⁴ Istotnym z punktu widzenia problemu omawianego w artykule momentem było także spotkanie z Janem Tyranowskim (1900 - 1947), tercjarzem karmelitańskim, który zachęcił młodego studenta polonistyki, Karola Wojtyłę, do lektury dzieł Jana od Krzyża.⁵

Z Tyranowskim spotkał się Wojtyła po raz pierwszy w lutym 1940 roku w parafii Św. Stanisława Kostki na Dębnikach (salezjanie) w trakcie organizowanych tam rekolekcji dla młodzieży studenckiej. Tyranowski wywarł na Wojtyłę ogromne wrażenie. Józef Szczypka tak go charakteryzuje w tym okresie: "Człowiek wówczas czterdziestoletni, bez

²Por: E. Łatacz, *Edukacyjna rola Teatru Rapsodycznego*, W: B. Juraś - Krawczyk, *Wybrane obszary andragogiki*, WSHE, 2007, s. 5

³ R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, Lublin, 1996, s.52

⁴ Tamże, s. 52;

Warto w tym miejscu dodać, że według R. Buttiglione „wszystkie najbardziej żywotne kierunki teatru polskiego, wśród nich również Kotlarczyk, podkreślają liturgiczny charakter gestu teatralnego tj. fakt, że poprzez teatr przeżywa się obecność wartości uniwersalnej, która odnawia życie codzienne, obnaża jego fałsz, a zarazem daje możliwość wejścia w nowy i nieoczekiwany wymiar autentyczności. Jeśli zaryzykuje się tą perspektywę wówczas zawód aktora i powołanie kapłana dzieli już tylko jeden krok.” Por: Tamże, s. 53; Fakt ten mógł być w pewnym sensie jedną z przyczyn decyzji Karola Wojtyły o wyborze drogi kapłańskiej.

⁵ Por. K. Wojtyła, *Apostoł. O Janie Tyranowskim*, „Tygodnik Powszechny”, 5 (1949) nr 35, s. 8 i nast.

większego wykształcenia, oschły mimo pogody ducha, nieposiadający daru wymowy, samotnik, na pierwszy „rzut oka” nastawiony zbyt dewocyjnie do rzeczywistości, krawiec z wyboru, który odrzucił zawód urzędnika rachunkowego, asceta i kontemplatyk. Człowiek ten ujmował młodzież swoją religijnością (...) nazywany był żartobliwie „panem prezydentem” i stworzył własną szkołę duchową, w której miewał i do 100 uczniów”.⁶

Wspólne spotkania odbywały się na ul. Różanej w mieszkaniu Tyranowskiego, lub nad Wisłą, w miejscach ukrytych przed Gestapo. Karol Wojtyła za sprawą Tyranowskiego nie tylko spotykał się z dziełami mistyków, ale także doświadczył mocy przekonywującej osobistego świadectwa. Powie on później o Tyranowskim „Nie czytał wtedy (w czasie spotkań z młodzieżą E. Ł.) obcych słów z kartki mówił sam od siebie”⁷. Być może był to już wtedy impuls do zwrócenia uwagi na intern-subiektywność, której kwestie rozszerzy Wojtyła w „Osobie i czynie”. Kontakt z Tyranowskim wzmocnił także w Wojtyłe przekonanie o roli doświadczenia w tym przypadku religijnego, dla rozwoju człowieka „(...) słowa Jana stawały się coraz bardziej samotne w opadającym mroku, coraz też głębiej zapadały, wyzwalając w nas te ukryte głębiny ewangelicznych możliwości, które omijało się z drzeniem. (...) Za pośrednictwem Tyranowskiego zostałem wprowadzony w nowy świat, o którym istnieniu w sobie przedtem nie wiedziałem”.⁸

Wojtyła dzięki Tyranowskiemu utwierdza się w wadze, jaką odgrywa ludzkie wnętrze, a dokładniej doświadcza mocy osobistego, religijnego doświadczenia wewnętrznego (znajduje to wyraz m.in. w takich wcześniej zacytowanych jego słowach o Tyranowskim jak „mówił sam od siebie...”), oraz odkrywa ogromną i nową rolę doświadczenia, przeżycia religijnego (drzenie), we własnym życiu wewnętrznym („nowy świat”). Fakty te jeszcze bardziej zwracają jego uwagę na rolę życia wewnętrznego, przeżycia i doświadczenia. Można więc powiedzieć, że Tyranowski zainicjował w Wojtyłe doświadczenie mistycznego spotkania z Bogiem, które potrzebowało środków wyrazu (sposobów opisu), co ostatecznie doprowadziło go do późniejszego opisu doświadczenia człowieka, określenia roli świadomości i wagi przeżycia w studiach nad osobą ludzką, a tym samym sięgnięcia po fenomenologię dla pogłębienia o te wątki tomizmu.

Kontynuacją zainteresowań Wojtyły omawianą problematyką było także jego zaangażowanie się w roku 1942 w obchody czterechsetlecia urodzin Jana od Krzyża.

⁶ J. Szczypka, Jan Paweł II. Rodowód., Warszawa, 1991, s. 56

⁷ Rozmowa Jana Pawła II z A. Frossardem, R. Buttiglione, Myśl ... op. cit., s. 61

⁸ Tamże, s. 61

Warto dodać, że zainteresowania mistyką były tak silne, że dwukrotnie próbował wstąpić do Karmelu raz w 1942 i drugi w 1944 roku.

Potwierdzeniem tego, co zostało do tej pory powiedziane jest także poezja Karola Wojtyły z tego okresu. W 1946 roku w numerach 1-3, 5 ukazuje się anonimowo w „Głosie Karmelu” jego poemat pod tytułem „Pieśń o Bogu ukrytym”. To, co jest znamienne dla tego poematu to, że jest on inny w swej strukturze artystycznej od pierwszych wierszy Karola Wojtyły. Poemat ten w swej budowie i wydźwięku zdradza wpływy Jana od Krzyża. Znamiennym jest, że miesięcznik ten poświęcony był głębszym zagadnieniom życia wewnętrznego.⁹

Jako student teologii w tajnym seminarium, mieszczącym się w pałacu biskupim w Krakowie, Karol Wojtyła przygotował w roku 1943 niewielkie opracowanie na temat doktryny św. Jana od Krzyża, które konsultował z o. Bernardem Smyrakiem, pracującym wówczas nad przekładem pism tego świętego.¹⁰ By lepiej poznać prace Jana od Krzyża uczył się w tym czasie języka hiszpańskiego ze słownika hiszpańsko-niemieckiego¹¹. W okresie studiów na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, w roku akademickim 1944/45 przedstawił na seminarium z teologii dogmatycznej u ks. Prof. Ignacego Różyckiego, wybitnego teologa i dogmatyka, pracę zatytułowaną „Wiara u św. Jana od Krzyża”¹², a w następnym roku czytał na dwu kolejnych seminariach pracę „Analiza wiary według św. Jana od Krzyża. Wiara, jako środek do zjednoczenia z Bogiem.”¹³

Kolejny etap zainteresowań Janem od Krzyża to studia doktoranckie (1946-1948) w Angelicum, Papieskim Uniwersytecie św. Tomasz w Rzymie, sławnej szkole dominikańskiej założonej w 1577 roku. Studia te zaowocowały rozprawą doktorską pt. „Doctrina de fide apud S. Joannem a Cruce” napisaną pod kierunkiem o. Reginalda Garrigou-Lagrange’a OP.¹⁴ Ojciec Reginalda Garrigou-Lagrange był z pochodzenia Francuzem, jednym z najwybitniejszych teologów XX wieku, autorem znanej pracy „Perfection chretienne et contemplation” (1923) dotyczącej problematyki doskonałości chrześcijańskiej w ujęciu tomistycznym i karmelitańskim.¹⁵

Egzamin doktorski złożył K. Wojtyła 14 czerwca 1948 roku, a obrona rozprawy doktorskiej odbyła się 19 czerwca tegoż roku i zakończyła wynikiem bardzo dobrym.

⁹ Tamże, s. 109

¹⁰ A. Boniecki, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Kraków 1983, s. 47

¹¹ J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii Karola Wojtyły*, Antyk, 2000, s. 9

¹² A. Boniecki, *Kalendarium...* op. cit., s. 47,87

¹³ Tamże, s. 94-96

¹⁴ Tamże, s.105,108

¹⁵ J. Szczypka, *Jan...* op. cit., s.119

Karol Wojtyła ze względów finansowych nie wydał jednak w Rzymie swojej pracy doktorskiej i po powrocie do Polski podjął ponowne starania o uzyskanie tytułu doktora. Dwudziestego czwartego listopada 1948 roku przedstawił na Wydziale Teologicznym UJ pracę magisterską pt. „Pojęcie środka zjednoczenia duszy z Bogiem w nauce św. Jana od Krzyża” i zdał egzamin rigorosum.¹⁶ Następnie obronił rozprawę doktorską pt. „Doctrina de fide apud S. Joannem de Cruce” na podstawie, której otrzymał tytuł doktora teologii na Wydziale Teologicznym UJ.¹⁷

Dla analizy interesujących nas zainteresowań K. Wojtyły istotna jest recenzja tej pracy autorstwa, teologa i moralisty, ks. prof. Wł. Wichra. Píše on: „Zdobyczą autora (...) jest wykazanie psychologicznego przeżycia wiary i tych stanów, które ona, zwłaszcza w kontemplacji, w duszach wywołuje”.¹⁸ Zwrócenie uwagi recenzenta na przeżycie może sugerować odczytanie fenomenologicznych zainteresowań Karola Wojtyły. I trzeba ponownie przyznać rację R. Buttiglione, że w pracy doktorskiej K. Wojtyły widać już powoli jego przychylność wobec filozofii podmiotu, bez opuszczania tomizmu. Jest to obecne chociażby w tym, że w jego rozprawie daje się zauważyć „tendencję do utrzymania różnicy pomiędzy językiem doświadczenia, którego punktem odniesienia jest podmiot, a językiem metafizycznym, którego punktem odniesienia jest przedmiot”.¹⁹ Wojtyła od początku chodzi, o ukazanie subiektywnego aspektu zagadnienia – nie absolutyzując go, lecz łącząc ściśle z aspektem obiektywnym. Dlatego według R. Buttiglione teologia Jana od Krzyża ma dla Wojtyły szczególne znaczenie ponieważ z jednej strony Jan od Krzyża pokazuje sposób w jaki wiara zostaje upodmiotowiona, stając się doświadczeniem, z drugiej strony pokazuje on zarazem, że upodmiotowienie to jest absolutnie obiektywne”.²⁰

O fenomenologicznym podejściu K. Wojtyły do doświadczenia mistycznego na kanwie prac nad Janem od Krzyża mówi też Jan Galarowicz. Píše on, że w przypadku Jana od Krzyża mamy do czynienia z doświadczeniem mistycznym, ale obecne są w myśleniu K. Wojtyły o tym doświadczeniu także wątki fenomenologiczne.²¹

¹⁶ Por. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydział Teologiczny, nr 253;

¹⁷ Warto dodać, że wraz z likwidacją Wydziału teologicznego UJ, zaginęła krakowska wersja pracy doktorskiej. W Archiwum PAT w Krakowie zachował się jedynie rękopis pracy magisterskiej ks. Karola Wojtyły. Obecnie dostępna jest wersja rozprawy doktorskiej, która została przedstawiona na Angelicum w Rzymie z uwagami o. prof. R. Garrigu-Lagrange’a. Praca ta została przetłumaczona na język polski pt. „Zagadnienie wiary w dziełach św. Jana od Krzyża”. Archiwum Ośrodka Dokumentacji i Studium Pontyfikatu Jana Pawła II w Rzymie posiada również notatki, jakie sporządzał Karol Wojtyła uczestnicząc w seminarium ks. I. Różyckiego w roku 1945/6. Dotyczyły one św. Jana od Krzyża.

¹⁸ J. Szczypka, Jan...op.cit., s. 134

¹⁹ R. Buttiglione, Myśl...op.cit., s. 83

²⁰ Tamże, s.84

²¹ J. Galarowicz, Człowiek... op.cit., s.7 i nast.

Przemyślenia Karola Wojtyły na temat doktryny mistycznej Jana od Krzyża były przez niego upowszechniane również w postaci artykułów. Streszczenie rozprawy doktorskiej było opublikowane w karmelickim czasopiśmie „El Monte Carmelo” pt. „La doctrina de la San Juan de la Cruz Tenis doctoral presentada y defendida en la Facultad del Angelicum de Roma”.²² Syntezę doktoratu opublikował Wojtyła w polskich czasopismach teologicznych takich jak: „Collectanea Theologica”²³ oraz „Ateneum Kapłańskie”.²⁴

Dla pogłębienia podjętych w tym artykule przemyśleń warto zanalizować dokładniej wypowiedź z artykułu w „Ateneum Kapłańskie”. Tytuł tego artykułu brzmiał „Zagadnienie wiary w dziełach Jana od Krzyża” i ukazał się w 1950 roku, a więc niedługo po obronie pracy doktorskiej. Znamienne jest tu następujące zdanie Wojtyły „(...) twórczość jego (Jana od Krzyża E.L.) nosi cechy bardzo szczególne, jest mianowicie opisem systematyzującym, nie samym systemem zbudowanym z oderwanych zasad. Niemniej same zasady w nim tkwią, ich zrąb widnieje całkiem wyraźnie. Trudność leży w tym, że między zasadami, które porządkują opis, a opisem samym znajduje się pewien odstęp niezapełniony. Opis bowiem dotyczy konkretnych przejawów życia wewnętrznego, zasady porządkujące opis, najczęściej bywają metafizyczne. Zestawienie tych dwojga aczkolwiek daje świetny wynik, stwarza duże trudności interpretacyjne. Linia przeżyć wewnętrznych nie jest, bowiem bynajmniej bezpośrednio metafizyczna.”²⁵ Cytat ten potwierdza tezę, że na bazie badań nad Janem od Krzyża K. Wojtyła spostrzega pewną lukę w tomizmie. Tomizm nie analizuje świata przeżyć ludzkich, choć go nie wyklucza, człowiek jest przecież według tomizmu istotą rozumną. Sytuacja ta przybliżyła Wojtyłę do fenomenologii, choć nie pozwala, jak to było już stwierdzone, opuścić tomizmu. Zaowocuje to poszukiwaniem coraz lepszych dróg interpretacji w fenomenologii i metafizyce.

Inny cytat z tego artykułu jeszcze lepiej ilustruje omówiony powyżej proces. Oto on: „Zdaje się, bowiem, że aczkolwiek ogólnie biorąc, związanie teologii Doktora Mistycznego z tomizmem ma swoje szerokie uzasadnienie. (...) niemniej jednak św. Jan od Krzyża posiada swoją autonomię w ujmowaniu zagadnień. Płynie ona zaś stąd, że

²² W 1990 roku zostało opublikowane tłumaczenie na język polski doktoratu. Wojtyły pt. „Zagadnienie wiary w dziełach św. Jana od Krzyża”.

²³ K. Wojtyła, *Questio de FIDE* apud S. Joannem a Cruce, „Collectanea Theologica” nr 21/1950, s.418-468

²⁴ K. Wojtyła, *Zagadnienie wiary w dziełach św. Jana od Krzyża*, „Ateneum kapłańskie” 42/1950, t.52, z.2, s.24-42, z.3, s.103-114

²⁵ Tamże, s. 27

zespół pojęć teologicznych wpływa u niego daleko bardziej, jako ujęcie przeżycia, aniżeli człon pewnego abstrakcyjnego systemu myślowego”.²⁶

Pogłębienie się omawianego procesu jeszcze lepiej jest widoczne w artykule zatytułowanym „O humanizmie Jana od Krzyża”, który ukazał się na łamach „Znaku” w numerze 27 w 1951 roku. Karol Wojtyła napisał w tym artykule, że „zasada wglądu i doświadczenia obowiązuje u podstaw wszelkiego humanizmu”.²⁷ Stwierdzeniem tym przypieczętuje potrzebę fenomenologii w badaniach nad doświadczeniem człowieka.

O fenomenologicznym aspekcie obecnym w badaniach K. Wojtyły nad Janem od Krzyża pisze też na kanwie omawianego tekstu Jan Machniak.²⁸

Tak, więc obecna w tekście teologia podmiotu wymogła metodę badań fenomenologicznych bez opuszczania jednak tomizmu. Widoczne to jest chociażby w tym, że K. Wojtyła już w tym okresie podkreśla mocno związek doświadczenia, przeżycia z podmiotem przeżywającym, z jego czynem (przeżycie mistyczne przekształca człowieka, jego czyny). Można, więc mówić już wtedy o pewnych zarysach jego metody analizy doświadczenia człowieka opisaną później w „Osobie i czynie”, ale zanim do tego dojdzie K. Wojtyłę czeka jeszcze spotkanie z Maxem Schelerem.

Okres drugi

Od września 1951 roku do grudnia 1953 otrzymał K. Wojtyła urlop naukowy na przygotowanie habilitacji. Praca habilitacyjna, według J. Szczypki, pionierska w swoim zakresie teoretyczno-problemowym dotyczyła teologii moralnej i nosiła tytuł. „Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera”.²⁹ Przewód habilitacyjny odbył się w 1953 roku na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Wydziału, na którym K. Wojtyła wygłosił wykład habilitacyjny „Analiza aktu wiary w świetle filozofii wartości.” W tajnym głosowaniu przyjęto wykład jednogłośnie. Warto dodać, że w 1959 roku praca habilitacyjna ukazała się drukiem. Wydało ją wydawnictwo KUL-u i była to pierwsza publikacja książkowa K. Wojtyły.

²⁶ Tamże, s. 27

²⁷ K. Wojtyła, O humanizmie św. Jana od Krzyża, W: K. Wojtyła, Św. Jana od Krzyża nauka o wierze, Lublin, 2000, s. 234

²⁸ J. Machniak, Doświadczenie wiary w doktrynie mistycznej św. Jana od Krzyża w recepcji ks. Karola Wojtyły, W: A. Ruszała (red.), Cztery wieki Karmelitów Bosych w Polsce (1605 – 2005), Kraków 2005, s. 387

²⁹ Max Scheler fenomenolog, wybitny filozof niemiecki, zm. 1928 roku, wprowadził fenomenologię na grunt etyki i religii.

Z Maxem Schelerem K. Wojtyła mógł mieć kontakt przez Romana Ingardena³⁰, ucznia Husserla profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego od 1945 roku lub E. Stein uczennicę Husserla, późniejszą karmelitankę. Zarówno Stein jak i Ingarden interesowali się antropologią i etyką. Posługiwali się metodą fenomenologiczną raczej w funkcji etycznej niż ejdetyczno-teoretycznej tj. nie tylko do uchwycenia czystej formy fenomenu, lecz również obecnej w nim wartości. Dla Ingardena fenomenologia była nie tyle skończonym systemem filozoficznym, ile raczej metodą, którą stosować można do analizy różnych dziedzin rzeczywistości i konfrontować z różnymi systemami filozoficznymi.

Studia nad Schelerem utwierdziły K. Wojtyłę w zasadności częściowego zastosowania metody fenomenologicznej w badaniach nad doświadczeniem człowieka. Według M. Schelera doświadczenie jakiegokolwiek przedmiotu związane jest z ładunkiem emocjonalnym, odczuciem atrakcyjności tego przedmiotu (przedmiot posiada dla nas dodatnią wartość) lub jej brakiem (przedmiot odczuwany jest, jako antywartość). Dzięki temu fenomenologia Schelera umożliwia wyizolowanie wartości z doświadczenia jest to taka metoda jego analizy, która pozwala na ukazanie związanej z nim wartości, a więc metoda ta pokazuje, że wymiar moralny jest jednym z fundamentalnych wymiarów doświadczenia człowieka jako takiego.³¹

Jednak badanie doświadczenia człowieka w jego aspekcie moralnym w kontekście poglądów Schelera doprowadziło K. Wojtyłę do odkrycia kresu fenomenologicznych możliwości. K. Wojtyła wykazał niewystarczalność fenomenologii w badaniach nad człowiekiem i jego doświadczeniem wewnętrznym. Pomogła mu w tym właśnie metoda fenomenologiczna zastosowana przez Schelera do badań nad wnętrzem, dokładniej sumieniem, człowieka. Analizując przeżycia człowieka dotyczące wartości K. Wojtyła zauważył, że Scheler odrywa przeżycie dobra i zła od ich podłoża, jakim jest czyn i osoba, jako sprawca tego czynu. To na kanwie czynu, którego sprawcą jest osoba rodzi się przeżycie, a także uczucie. Tak, więc czyn jest pierwotniejszy w stosunku do jego przeżycia. To spostrzeżenie pokazuje granice fenomenologii i apeluje o otwarcie się na metafizykę. Fenomenologię można, więc wykorzystać tylko do analizy wewnętrznego doświadczenia człowieka, nie da się zaś przy jej pomocy wyjaśnić istoty

³⁰ R. Ingarden przedstawił realistyczną interpretację fenomenologii w pracy „Spór o istnienie świata”. Ingarden podobnie pojmował fenomenologię jak Scheler. Między K. Wojtyłą a Ingardenem rozwinięte się intelektualne przymierze, wielu uczniów. Wojtyły będzie uczniami Ingardena. Również międzynarodowa popularyzacja myśli K. Wojtyły dokona się w dużej mierze za sprawą uczennicy Ingardena Anny, Teresy Tymienieckiej. Por: R. Butiglione, *Myśl...op. cit.*, s. 72

³¹ Tamże, s. 93

człowieczeństwa. Uwolniona od wykazanego przez K. Wojtyłę błędu fenomenologia Schelera prowadzi więc ku metafizyce osoby i nie można jej zastąpić. To utwierdziło jeszcze bardziej K. Wojtyłę w przekonaniu, że metoda fenomenologiczna może być zastosowana jedynie do analizy ludzkiego wnętrza i że nie można uniknąć metafizyki w badaniach nad człowiekiem. Stąd już krok do trzeciego okresu i zaprezentowania przez K. Wojtyłę własnej metody badań nad doświadczeniem człowieka, czyli krok do „Miłości i odpowiedzialności” oraz „Osoby i czynu”.

Trzeba jednak w tym miejscu dodać, że dojście do metafizyki przez fenomenologię osoby nadaje inny odcień metafizyce. Staje się ona pytaniem o byt, przyjmującym człowieka a nie kosmos, za punkt wyjścia. W ten sposób mamy do czynienia z uwzględnieniem postulatu filozofii nowożytnej, że w badaniach filozoficznych należy wyjść od człowieka, choć trzeba dodać, że w przypadku K. Wojtyły jest to wyjście od konkretnego, realnie istniejącego człowieka-osoby a nie od abstrakcyjnego pojęcia podmiotu.

Okres trzeci

Okres ten związany jest z pracą naukową na różnych uczelniach wyższych i z powstawaniem „Miłości i odpowiedzialności” oraz „Osoby i czynu”. Jednak by ukazać zakres omawianej przez nas syntezy fenomenologii z tomizmem w perspektywie doświadczenia człowieka analizowanego, przez K. Wojtyłę trzeba cofnąć się wstecz i krótko omówić jego kontakt z filozofią tomistyczną. Z filozofią tą, według J. Szczypki, K. Wojtyła mógł zapoznać się już przez L. Tyranowskiego, który znał dzieła Tomasza z Akwinu. Większość jednak autorów utrzymuje, że spotkanie K. Wojtyły z tomizmem zostało zapoczątkowane w trakcie pobytu w seminarium duchownym w Krakowie lekturą podręcznika będącego wprowadzeniem do metafizyki tomistycznej. Według Galarowicza podręcznikiem tym był skrypt ks. Konstantego Michalskiego pt. „Metafizyka” według zaś J. Szczypki, T. Styczenia, R. Buttiglione, G.H. Williamsa, G. Weigela książką tą była „Ontologia, czyli metafizyka” K. Weisa. Niezależnie od tego, jaki to był podręcznik znamienne jest to, co o nim mówi sam Jan Paweł II „Zacząłem (...) studiować ten podręcznik i natychmiast natrafiłem na olbrzymie opory. Moje humanistyczne, filozoficzno-literackie myślenie nie było w żaden sposób przygotowane do przyjęcia owego tekstu: twierdzeń i sformułowań, z których podręcznik metafizyki (scholastycznej) składał się od początku do końca. Musiałem się, więc przedzierać przez jakiś gąszcz zdań, rozumowań, koncepcji, dość długo nie mogąc zidentyfikować terenu, po jakim się poruszam. Trwało to około dwu miesięcy. Po dwu miesiącach zgłosiłem się do

egzaminu, który zdałem. Po egzaminie powiedziałem profesorowi, że od noty, jaką otrzymuję, ważniejsze jest nowe zrozumienie świata, które z tego samodzielnego zmagania się z podręcznikiem wyniosłem. Tak jest. Nie przesadzę, jeśli powiem, że świat, którym żyłem dotąd w sposób intuicyjny, a także emocjonalny został od tego czasu potwierdzony i uzasadniony na gruncie racji najgłębszych i zarazem najprostszych.”³²

Nic dziwnego, że A. Frossard mówi o tym wydarzeniu, jako o czymś w rodzaju kopernikańskiego przewrotu na niebie (...) pojęć.”³³

Innym świadectwem fascynacji K. Wojtyły tomizmem jest jeden z jego listów, jaki wysłał podczas swoich zagranicznych studiów z Rzymu do Krakowa. „Cały ten system to coś ogromnie pięknego, zachwycającego, przy tym przemawia prostotą. Okazuje się, że myśli i głębi nie potrzeba wielu słów. Może nawet im głębsze tym mniej słów”.³⁴ Kolejny kontakt K. Wojtyły z tomizmem to, wspomniane już wcześniej, studia w Angelikum w Rzymie. Warto dodać, że w okresie Soboru Watykańskiego II szkoła ta podniesiona została do rangi Uniwersytetu Papieskiego; studiowali w niej studenci z całego świata w tym i z Polski; wykładał tu o. Jacek Woroniecki; a patronem intelektualnym był Tomasz z Akwinu; ośrodek ten intensywnie upowszechniał tomizm; i zaraz po II wojnie światowej Angelikum było jednym z trzech po Fryburgu i Louvain ośrodków myśli tomistycznej. Był to też okres świetności tomizmu, przypomnijmy, że jednym z wykładowców w Angelikum był R. Garrigou-Lagrange, promotor pracy doktorskiej K. Wojtyły. To od niego K. Wojtyła otrzymał formację ściśle tomistyczną, choć nie obcy był mu również dorobek innych tomistów.

Po powrocie ze studiów rzymskich K. Wojtyła, jako duszpasterz akademicki opracował z pozycji tomistycznej skrypt „Rozważanie o istocie człowieka” i prowadził dla studentów wykłady tomistyczne na podstawie I. M. Bocheńskiego „ABC tomizmu.”

Kontakt intelektualny K. Wojtyły z tomizmem umocnił się jeszcze w trakcie jego pracy na Uniwersytecie Lubelskim w gronie twórców tzw. Szkoły Lubelskiej.

Synteza fenomenologii i tomizmu przedstawiona przez K. Wojtyłę w „Miłości i odpowiedzialności” i przede wszystkim w „Osobie i czynie” wykorzystana została do analizy doświadczenia człowieka. Doświadczenie to K. Wojtyła pojmuje obiektywnie, realistycznie, ale i fenomenologicznie. Dla K. Wojtyły człowiek jest osobą. Pogląd ten

³² J. Szczypka, Jan Paweł II ...op. cit., s. 93

³³ A. Frossard, Nie lękajcie się. Por też W. Starnawski, Próba syntezy, „Znak” 38/1986 nr 1 (374)

³⁴ A. Boniecki, Kalendarium ... op. cit., s. 101

zacerpnął on z tomizmu jednak nowością jego personalizmu w stosunku do personalizmu tomistycznego było to, że rozwinął koncepcję podmiotowości, ale podmiotowości w kontekście sprawczości - czynu. Analiza zaś czynu ludzkiego doprowadziła K. Wojtyłę do uznania bytu ludzkiego za rzeczywistość o charakterze substancjalnym, choć przeżywającym na sposób osobowy.

Tomizm jest również obecny w ujmowaniu przez K. Wojtyłę relacji między osobą a wartościami moralnymi oraz między człowiekiem a Bogiem. Tak, więc to, co tomistyczne w metodzie Wojtyły dotyczącej analizy doświadczenia człowieka to oparcie poznania na rozumie, realizm i obiektywizm, personalizm oraz ukazanie człowieka – osoby w kontekście wartości to, co fenomenologiczne to sposób analizy wewnętrznego doświadczenia człowieka. Podsumowując można powiedzieć, że Tomasz z Akwinu rozwija personalizm obiektywny brakuje mu jednak adekwatnej analizy subiektywnej strony doświadczenia człowieka i to uzupełnia K. Wojtyła wykorzystując pewne elementy metody fenomenologicznej.

Analiza wszystkich trzech okresów ukazuje, że tomizm i fenomenologia, choć różnie akcentowane w omawianych trzech etapach występują obok siebie równolegle. W tomizmie K. Wojtyła widzi brak subiektywnej strony doświadczenia człowieka i uzupełnia go poprzez wybrane elementy metody fenomenologicznej jednak z tomizmu nigdy nie rezygnuje, zresztą fenomenologia konsekwentnie stosowana domaga się metafizyki i doprowadza do tomizmu (analiza sumienia w kontekście czynu – sprawstwo).

Refleksje pedagoga

Ma rację profesor J. Zdybicka, kiedy pisze, że „w filozoficznej refleksji nad człowiekiem Karol Wojtyła pragnął wyjść poza nowożytne i współczesne ujęcia skrajne, częściowe, rozszczepiające to, co w człowieku złączone, pomijające to, co nie mieści się w granicach zawężonego czy instrumentalnego informatycznego rozumu, który staje się umysłem zamkniętym na to, co istotne (...) Łączył umiejętność szczegółowych analiz z kontemplacyjnym oglądem prawdy i sięganiem do korzeni. Umiał integrować to, co inni rozłączyli.”³⁵

Tak było też w przypadku próby analizy doświadczenia człowieka i syntezy fenomenologii – filozofii świadomości z metafizyką – filozofią bytu. Pomimo dużej metodologicznej trudności tego przedsięwzięcia K. Wojtyła pozostawił po sobie ciekawą

³⁵ Z. Zdybicka, Pełny „zwrot antropologiczny”. Największe dokonanie Jana Pawła II, „Kwartalnik Filozoficzny”, t.XXXIII, z.4, 2005, s. 118

propozycję przezwyciężenia wspomnianego rozszczepienia w „Miłości i odpowiedzialności” i przede wszystkim we wspomnianym już dziele „Osoba i czyn”. Wychodząc od wewnętrznego doświadczenia człowieka, najpierw mistycznego, potem moralnego, aż wreszcie doświadczenia przez człowieka własnego człowieczeństwa wykazał, że człowiek jest tym, który posiada świadomość samostanowienia o sobie – jest podmiotem, ale w sensie bycia sprawcą swoich czynów. Analiza doświadczenia człowieka ukazuje, więc dynamiczny związek człowieka-osoby z jego czynem. Czyn jest tym czynnikiem, który pozwala zintegrować wewnętrzną i zewnętrzną stronę osoby ludzkiej.

Wydaje się, że fakt ten ma szczególną wartość dla pedagoga, ponieważ dzięki temu człowieka można ujmować całościowo i poznawać tak w jego wnętrzu jak i poprzez zewnętrzną aktywność, ujmować tak subiektywnie jak i obiektywnie, czyli integralnie. Ginie, więc spór o to, co subiektywne i obiektywne w człowieku.

Owocne wykorzystanie przez K. Wojtyłę niektórych metod fenomenologii w studiach nad człowiekiem wskazuje także na potrzebę tych badań w pedagogice, choć trzeba w tym miejscu pamiętać o ich niewystarczalności, którą wykazał K. Wojtyła. Mamy, więc w przypadku syntezy fenomenologii z tomizmem nie tylko integralną wizję człowieka, ale także metodę jego wielostronnego poznawania wraz z ukazaniem jej zalet i ograniczeń.

Ciekawa z punktu widzenia pedagoga jest też intersubiektywna strona doświadczenia człowieka. Dzięki ujęciu intern-subiektywnemu doświadczenie ludzkie staje się przedmiotem wspólnej refleksji, ponieważ każdy człowiek może odnaleźć swoje doświadczenie człowieczeństwa w doświadczeniu innych osób, co pozwala na wspólne dochodzenie do prawdy o człowieku w oparciu o doświadczenie. Nie jest to bez znaczenia dla dyskusji na temat teorii i praktyki pedagogicznej.

Istotne jest również i to, że dzięki metodzie fenomenologicznej uzupełnionej tomizmem można dotrzeć do wymiaru nadnaturalnego osoby ludzkiej (doświadczenie mistyczne) i poruszać się nie tylko w sferze jej somatyki, psychiki czy ducha, ale także w sferze nadprzyrodzonej, co pozwala na całościowe, czterowymiarowe, pełne, integralne ujęcie osoby ludzkiej.

Dzięki metodzie K. Wojtyły możliwe było także dotarcie do osoby, jako sprawcy czynu. Sprawcy wolnego i świadomego, co jest również ważną wskazówką dla poczynañ wychowawczych.

Tak, więc integracja osoby ludzkiej w tym, co subiektywne i obiektywne, ciekawy sposób jej badania, zwrócenie uwagi na czyn i takie jego komponenty jak świadomość i wolność, intern-subiektywność, czterowymiarowość to moim zdaniem istotne aspekty syntezy fenomenologii i tomizmu dokonanej przez Wojtyłę, syntezy inspirującej, także dla pedagoga.

Religia, jako zjawisko indukujące agresywne zachowania człowieka

Dowodzenie współczesnych neuronaukowców, filozofów i badaczy zachowań populacji małych, zadaje kłam temu, w co wierzone przez stulecia – źródłom etyki. Mózg w chwili narodzin nie jest *tabula rasa*, którą poprzez wychowanie i wpływy środowiska można w sposób dowolny zapisać. Współcześnie aktualny pogląd, wyjaśnia, że człowiek rodzi się wyposażony w „moralny kompas”, we wrodzone poczucie dobra i zła¹.

Historia religii wszelkiego rodzaju pełna jest brutalności i okrucieństwa, religia nie zachęca ludzi do otwarcia się na prawdę, prowadzi do ucisku kobiet, a perspektywą wiekuistego potępienia psychicznie okalecza dzieci. Jak coś, co jest podstawą naszego systemu moralnego może wywodzić się z przemocy i agresji? Czy w takim razie religia jest prawdziwą strażniczką naszego ładu społecznego? I jak to się dzieje, że czcimy księgę, która wszystkie te zachowania propaguje a nawet pochwała - Biblię? Podczas gdy nauka bierze pod uwagę dowody i postęp, religia to wiara dla wiary. Odwołamy się do „rottweilera Darwina”, jak nazywa go magazyn *Discovery*, Richarda Dawkinsa. Mimo, iż niezwykle kontrowersyjny w swych wywodach, głównie dotyczących podważenia autorytetu istnienia Boga, skutecznie przedstawia agresywny profil nauk religijnych. I właśnie w tym, okaże się nam pomocny – w ukazaniu prawdziwego oblicza „moralnego drogowskazu” – Biblii, który według 98% ludności na Ziemi znajduje się na szczycie ich hierarchii moralnych wartości.

Czyż to nie dziwne, że automatycznie przypisujemy dzieciom religię ich rodziców? Co jest tak wyjątkowego w religii, że już małe dzieci nazywamy katolikami, protestantami, Żydami lub muzułmanami? Przecież nikt nie utożsamia dzieci z partiami politycznymi, popieranymi przez ich rodziców. Zgadza się co do tego, że są zbyt małe by wypowiadać się o polityce. Dlaczego to samo nie odnosi się do religii?

W toku procesu ewolucji gatunek dzieli się na początku pod względem geograficznym, dochodzi do separacji podgatunków, a następnie zaczynają się one

¹ Jörg Blech, Rafaela von Bredow, Elementarz dobra i zła, Spiegel, dostępny w: <http://wiadomosci.onet.pl/1430960,242,3,kioskart.html>, 3.08.2007, cytowany w dn. 26.08.2007r.

różnić pod względem genetycznym. Ustaje przepływ genów i stają się odrębnymi gatunkami - to tzw. siła podziału. Szkoły wyznaniowe działają w taki sam sposób. Gdyby nie to, że przywykliśmy do nich przez stulecia, uznalibyśmy je za bardzo nietypowe. Sposób nauczania stosowany w tego typu szkołach okazał się szkodliwy i pozostawił ogromną spuściznę. Z powodu wyznania religijnego rodziców, dzieci są od siebie izolowane, różnice pomiędzy nimi zacierają się a ich drogi życiowe rozchodzą się. Dochodzi do podziałów, powszechnie obserwowanych we współczesnym świecie. Zdecydowanie najwyraźniej podziały te są widoczne w Izraelu (dzieci muzułmańskie, żydowskie), w Irlandii i Londynie (dzieci katolickie, protestanckie, żydowskie)².

Wspólnota żydowska w Londynie jest największa zaraz po wspólnotach w Izraelu i Nowym Yorku. Podziały religijne w Londynie sięgają zenitu. Ortodoksyjni Żydzi zawierają małżeństwa wyłącznie z członkami swojej społeczności, telewizję uważają za coś złego a dzieci chodzą do szkół odgradzonych od wpływów świata zewnętrznego. W wyniku tego, nie interesują się niczym, co nie dotyczy Wspólnoty. Żyjemy w cieniu „religijnego terroru”, jak przekonuje, R. Dawkins. Mimo, iż nauka rozprawiła się z zabobonami, tym bardziej dziwi fakt, że szkół wyznaniowych jest coraz więcej i mają coraz większy wpływ na system edukacji. W samej Wielkiej Brytanii jest 7 tysięcy szkół wyznaniowych.

Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest powstawanie wielu nowych szkół ewangelickich. Stosowany tam program nauczania opiera się na zasadach religijnych amerykańskich baptystów. Jest to tzw. przyspieszona edukacja chrześcijańską. Zabobony stanowią tam treści programowe. Najbardziej widoczne jest to w profilaktyce zdrowotnej, gdzie kaznodziejstwo mieszane jest edukacją prozdrowotną. Ewangelisci propagują pogląd, jakby HIV i AIDS były zapłatą za grzechy człowieka. Ale jest coś bardzo istotnego w ich argumentacji, *„Jeśli nie ma Boga, nie ma prawodawcy. Po co więc przejmować się tym, co robię? Dlaczego gwałt lub pedofilia są złe? Co w tym złego? Jeśli człowiek wie, że coś ujdzie mu na sucho, robi to. Taka jest rzeczywistość. Proszę spojrzeć na świat wokół.”* - mówi dyrektor jednej ze szkół ewangelickich w Londynie podczas, udzielania wywiadu, R. Dawkinsowi³.

Dowodzi to wewnętrznej potrzeby drogowskazu moralnego, jakim dla większości ludzi jest Bóg – niezależnie od religii. Ale czy Bóg może być ostoją moralności? Skąd to wiadomo? I skąd mogą to wiedzieć małe dzieci?

² Errors in reporting on the creation versus evolution issue, Issue of The Humanist, Vol. 57, No. 1. January/February 1997r., cytowany w dn. 23.08.2007r.

³ R. Dawkins, Wirus wiary/Bóg urojony, PLANETTEE, emisja TVP 11.08.2007r.,

Dzieci są wyjątkowo podatne na oddziaływanie środowiskowe, są genetycznie zaprogramowane tak, aby czerpać wiedzę od autorytetów zwłaszcza w najwcześniejszych latach swojego życia. Przypomnijmy, że na podstawie badań adopcyjnych genetycy behawioralni wykazali, iż w dzieciństwie dla uczenia się życia przez dziecko najistotniejszą rolę odgrywa środowisko, a dopiero po okresie dojrzewania, szala ta przechyla się na stronę genów. Umysł dziecka został zaprogramowany w taki sposób, by wierzył w to, co mówią starsi. Dziecko nie weryfikuje ostrzeżeń typu: „nie stawaj nad przepaścią”, czy „nie pływaj w rzece, bo są tam krokodyle”. Gdyby podeszło do nich ze sceptyzmem, natychmiast by zginęło. Nie powinno to nikogo dziwić, już Jezuici mawiali, „*powierz mi dziecko na pierwsze siedem lat, a stworze z niego człowieka*”. Dziecko automatycznie uwierzy we wszystko co usłyszy, nawet jeśli są to bzdury, a kiedy dorośnie, przekaze te bzdury swoim dzieciom. Częścią procesu dojrzewania u wielu ludzi jest zabijanie „wirusa wiary” za pomocą dużej dawki rozsądku. Jeśli się to nie powiedzie, umysł będzie trwał w stanie niemowlęctwa. Istnieje niebezpieczeństwo, że zarazi wirusem następne pokolenie⁴.

Jill Mytton, psycholog pracujący z młodzieżą, doświadczyła takiego zagrożenia ze strony religii. Urodziła się w rodzinie należącej do chrześcijańskiej sekty, która „okaleczyła swoją córkę”. *„Młodzi ludzie powinni mieć możliwość zbadania różnorodnych poglądów, rozwijania umiejętności krytycznego podejścia do spraw, tak aby mogli sobie wyrobić własne zdanie, porównać punkty widzenia i zdecydować, który najbardziej im odpowiada. Muszą umieć znaleźć własną drogę życiową, nie być zmuszani do obrania jednej z nich w dzieciństwie. Moja droga pełna była strachu przed odtrąceniem i wiecznym potępieniem. (..) dla dziecka obraz piekła i zgrzytających zębów jest bardzo rzeczywisty. W jego umyśle nie ma jeszcze miejsca na metaforę. Jeśli wychowując dziecko zniechęcisz je do myślenia i dokonywania wyborów, będzie to rodzaj znęcania się psychicznego”*⁵. Mytton wyjaśnia, że mówiąc dziecku o tym, iż po śmierci będzie się smażyło w piekle, w wyniku złego zachowania, jest z pewnością nadużyciem, pozostawiającym trwały ślad w jego psychice. Występuje, więc korygowanie złego postępowania strachem i przemocą werbalną.

W USA mamy do czynienia z chrześcijańską obsesją grzechu. Spowodowało to narodowe szaleństwo na punkcie umoralniających sztuk teatralnych, w trakcie których aborcja i homoseksualizm są dosłownie demonizowane. Jeszcze bardziej niepokoi fakt,

⁴ Errors in reporting on the creation versus evolution issue, Issue of The Humanist, Vol. 57, No. 1. January/February 1997r., cytowany w dn. 23.08.2007r.

⁵ R. Dawkins, Wirus wiary/Bóg urojony, PLANETTEE, emisja TVP 11.08.2007r.,

że na przedstawienia zabierane są dzieci, które nie powinny doświadczać we wczesnym wieku „dantejskich scen”. Pastorzy, którzy piszą takie sztuki, a następnie wystawiają je w całym kraju nie widzą jednak w tym niczego złego. Stoją na stanowisku, że lepiej wychowanie moralne przeprowadzać w jak najwcześniejszym wieku, by pomóc dziecku w szybkim „odnalezieniu Jezusa Chrystusa”.

Oczywiście wiara w zasady moralne, zapisane w świętej księdze nie jest niczym złym. Jednak traktowanie Biblii, jako moralnego drogowskazu pozostawia wiele wątpliwości, wynikają one choćby z pochodzenia Świętej Księgi. Pochodzenie i wiarygodność Świętych Ksiąg jest niejasne, a one same pełne są sprzeczności. Przedstawiane są w nich poglądy, które każda cywilizowana osoba uznałaby za obrzydliwe. Stary Testament znajduje się w każdym kościele i synagodze na świecie, stanowi podstawę judaizmu, chrześcijaństwa i islamu. Przyjrzyjmy się, co radzi czynić Biblia jeśli przyjaciel lub członek rodziny próbuje namówić nas, byśmy uwierzyli w inne bóstwo - *„Jeśli cię będzie pobudzał twój brat, syn twojej matki, twój syn lub córka, albo żona, albo przyjaciel tak ci miły, mówiąc – chodźmy służyć Bogom obcym,, - „Winienes go zabić, pierwszy podniesiesz rękę, aby go zgładzić, ukamienujesz go na śmierć, ponieważ usiłował Cię odwieść od Pana”⁶.*

R. Dawkins określa Boga ze Starego Testamentu, jako jednego z najbardziej niesympatycznych bohaterów literackich – zazdrosnego i dumnego, groteskowego, mściwego, niesprawiedliwego, bezlitosnego, rasistowskiego, zachęcającego do ludobójstwa.

Skoro Bóg nie jest ostoja moralności to, kto w takim razie ma dawać dobry przykład społeczeństwu? Abraham, założyciel największych religii monoteistycznych, człowiek, który gotowy był złożyć w ofierze swojego syna Isaacka? Chyba nie. A może Mojżesz, ten od tablic, na których napisano „nie zabijaj”, ten sam człowiek, którego co opisano w Księdze Liczb, rozłościła litość okazana przez Izraelitów, Maidialitom. Wydał rozkaz zabicia wszystkich uwięzionych mężczyzn oraz starszych kobiet - *„Jedynie wszystkie dziewczęta, które jeszcze nie obcowały z mężczyzn, zostawicie dla siebie przy życiu”⁷.* Czym z moralnego punktu widzenia różni się to od inwazji Hitlera na Polskę, czy też od masakry na Kurdach dokonanej przez Saddama Husajna?

W Biblii odnaleźć można mniej ważne postaci, które również zmagaly się z moralnymi problemami dnia codziennego. Może one okażą się lepszym przykładem.

⁶ Biblia Tysiąclecia, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, Księga Powtórzonego Prawa 13, Bałwochwalstwo, wers 7-11, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań - Warszawa 1990r., s.186

⁷ Tamże, Księga Liczb 31, Wojna święta przeciw Madianitom, wers 18, s.166

Księga Sędziów opowiada o kapłanie, który podróżował z żoną. Podróżnicy zatrzymali się na noc w domu starszego mężczyzny. Podczas kolacji pod domem gospodarza zebrali się tłumy ludzi, żądając, aby gospodarz wydał im gościa. „*Chcemy z nim obcować*” - w biblijnym sensie. Gospodarz odrzekł „*Oto jest tu córka, moja dziewczyna, oraz jego żona, wyprowadzę je zaraz. Obcujcie z nimi i róbcie co wam się wyda słuszne, tylko mężowi temu nie czynicie tego bezceństwa*”⁸. Co gospodarz miał na myśli? Bawcie się dobrze poniżając i gwałcąc moją córkę, ale okażcie szacunek mojemu gościowi, który jest mężczyzną. Cokolwiek jeszcze może oznaczać ta dziwna historia, to na pewno mówi nam coś na temat statusu kobiet w tamtym społeczeństwie. Chrześcijanie na pewno zaprotestują. Każdy wie, że Stary Testament pełen jest okrucieństwa. W Nowym Testamencie Jezus naprawia krzywdę.

Dziwne założenia i budzące wątpliwości teksty nie wywołują sprzeciwu. Istnieją ludzie, którzy wciąż wierzą w Słowo Boże i żyją zgodnie z nim, rzucając wyzwanie nowym zasadom i prawom. Niektórzy z nich interpretują Świętą Księgę dosłownie. Przykładem jest wielbny P. Hill, który w 1994r. popełnił morderstwo na lekarzu, przed kliniką aborcyjną na Florydzie. W 2003r. wykonano na nim wyrok śmierci. Przed egzekucją stwierdził, że kierował się pismem świętym.

Zapewne większość rozsądnych ludzi uznałaby Hilla za psychopatę, który karze kogoś za czynienie zła, czyniąc jeszcze większe zło. Jednak P. Hill zasłonił się Biblią, uważając, że skoro zawiera słowo Boże, daje mu to prawo do takiego postępowania. Wiele osób martwi jednak takie bezgraniczne zaufanie zasadom moralnym Boga, który propaguje akt morderstwa – nie jest istotne, czy chodzi o dorosłego lekarza, czy o ludzkie zarodki. Jak to możliwe, że są tacy pewni słuszności zasad przedstawionych w Świętej Księdze, iż są zdolni nawet zabić z ich powodu? Wielbny M. Bray, przyjaciel P. Hilla wyjaśnia, „*Myślę, że nabrałem pewności z czasem, studiując pismo, im dłużej żyję tym większą satysfakcję odczuwam w związku z faktem, że pomaga mi ono interpretować rzeczywistość*”.

Steven Weinberg, amerykański noblista stwierdził kiedyś, że „*religia jest obrazą ludzkiej godności, bez religii dobrzy ludzie postępowaliby dobrze a źli, źle. Złe postępowanie złych ludzi to sprawa religii*”.

Niektórzy sugerują, że dobrym pomysłem jest w związku z tym zgodzenie się tylko z niektórymi fragmentami Biblii, a odrzucanie innych. Czym zatem mielibyśmy się kierować, gdyby przyszło zadać pytanie na temat zasad moralnych? I po co w ogóle

⁸ Tamże, Zbrodnia mieszkańców Gibka Księga Sędziów 19, wers 24, s.250

przejmować się Biblią, skoro sami możemy dokonywać wyborów, co jest dobre, a co złe dla społeczeństwa? R. Dawkins podejrzewa, że religia po prostu pasożytuje na o wiele starszych skłonnościach.

Czy nauka odkrywa prawdziwe korzenie moralności człowieka? Moralność nie wywodzi się przecież od moralnego bóstwa, lecz z genów, które podlegają doborowi naturalnemu. Ludzie mają taki sam instynkt społeczny, jak szympansy i inne stworzenia. Są po prostu bardziej skomplikowani. Możemy nawet uciec się do metafory - „podczas gdy małpy to system MS-DOS, ludzie to WINDOWS XP.

Spółeczeństwo lubi wierzyć, że Bóg daje im wskazówki na temat tego, co jest dobre, a co złe. Jednak o wiele bardziej moralne jest czynienie dobra z własnej woli, a nie tylko po to by „podlizać” się Bogu. Nauka odróżniania, co jest dobre, a co złe i nie ma to nic wspólnego z religią. Życzliwość i hojność leżą w naturze człowieka, jak wyjaśnia Darwin i ewolucja. W czasach prehistorycznych ludzie żyli w warunkach, sprzyjających rozwojowi genów altruizmu. Przetrwanie zależało od opieki nad rodziną, oraz wzajemnych przysług. Zwierzęta również potrafią zachowywać się w stosunku do siebie altruistycznie. Altruizm przynosi im wymierną korzyść i jest zjawiskiem sprawdzającym się w życiu grupowym. Ludzkie pobudki są całkiem podobne⁹.

Do wyjaśnienia źródeł moralności nie jest potrzebna żadna religia, gdyż moralność jest starsza niż religia. Ludzie wyposażeni są w zmysł moralny, który przypomina instynkt społeczny małp, z tą różnicą, że u człowieka jest bardziej rozbudowany. U szympanсів można zaobserwować zarówno oznaki moralności jak i amoralności. Szympansy żyją w grupach, które przypominają rodzinę, matki opiekują się dziećmi, pracują w zespołach, współzawodniczą o status w stadzie, wykazują się społecznie, starając się być dobrymi liderami, rozwiązują spory, umieją przeciwdziałać agresji¹⁰. Istnieje także ewolucyjne uzasadnienie współpracy i altruizmu, współpraca przynosi korzyści wszystkim zainteresowanym, lepiej jest pracować razem niż osobno.

Być może istnieje genetyczne wyjaśnienie przypadku, gdy ludzie nie wierzący w Święte Księgi, dostosowują się do ogólnie przyjętych zasad moralnych. Jako zwierzęta społeczne doszliśmy do wniosku, że nie chcemy żyć w społeczeństwie, w którym wolno by było gwałcić, zabijać czy kraść. Jesteśmy wyposażeni w sumienie, odczuwamy empatię i wciąż się zmieniamy. Wierzący czy nie, zmieniamy się wszyscy. Zmianie ulega też nasz pogląd na to, co jest dobre a co złe.

⁹ A. Przybylska, Ewolucja a moralność, materiały III Filozoficznym Forum Młodych, Lublin 2004r., dostępny w: <http://www.nauka-a-religia.uz.zgora.pl/>, cytowany w dn. 23.08.2007r.

¹⁰ R. Zaroff, Moralność i etyka, Horyzont, Numer 10, Brisbane, listopad 1999, dostępny w: www.racjonalista.pl/moralność i etyka, s.4048, cytowany w dn. 26.08.2007r.

Niektórzy z nas nie nadążają za nowymi standardami moralnymi, niektórzy tak, ale wszyscy poczyniliśmy postępy w stosunku do przodków z czasów Abrahama, Mahometa czy Św. Pawła. Postęp często dokonuje się wbrew religii, sprzyja mu szkolnictwo, wyraża się w prasie, operach mydlanych, mowach polityków, orzeczeniach sądu i powieściach.

Za ludzką świadomość odpowiada mózg. Można być zatem pewnym, że jeśli on umrze, to razem z nim również świadomość. Będzie to nasz koniec. Konsekwencje tego przede wszystkim można zaobserwować w zakresie moralności człowieka. *Nie możesz skupiać się na życiu w jakimś innym świecie, jak to robią chrześcijanie czy muzułmanie, na życiu w raju, na który trzeba sobie zapracować, dla którego należy poświęcać siebie albo innych. Otrzymaliśmy niesamowity dar, zauważamy go głównie u dzieci, to świadomość, że ludzie są do nas podobni, że też mają uczucia. Dar empatii jest według mnie podstawą naszego systemu moralnego*” mówi Ian McEwan¹¹.

Dla ateistów, takich jak McEwan, nie istnieje wszystko wiedzący Bóg, chroniący człowieka przed złem. Ateizm nie rodzi się jednak z rozpacz. Wręcz przeciwnie, odrzuca wyobrażenia na temat życia po śmierci, pomaga znaleźć więcej radości w życiu doczesnym. „Tu” i „teraz”, to nie etap, który musimy przejść nim dostąpimy wiecznego szczęścia lub potępienia. „Tu” i „teraz” to wszystko, co mamy. „Tu” inspiruje do działania, bowiem ateizm jest afirmacją życia. Pod tym względem nie dorównuje mu żadna religia. Indukowanie zjawisk agresywnych przez religię z łatwością można zauważyć w przypadku stykania się religii i ateizmu. Dawkins wyjaśnia, że *„Ludzie wierzący w Boga czują się zagrożeni samym faktem istnienia kogoś, kto w niego nie wierzy. Jeżeli całe życie wierzyłeś w Boga, to nie poświęcałeś tej kwestii zbyt wielu myśli. Nagle dostajesz sygnał, że skoro są ludzie niewierzący, to może zagadnienie istnienia Boga nie jest aż tak oczywiste. Może to problem, który należy rozważyć. To nie jest specjalnie wygodne, dlatego wzbudza agresję. Często spotykam się z silną reakcją emocjonalną zagrożonych ludzi, gdy przedstawiam im argumenty na to, że Bóg nie istnieje.”*¹²

Według R. Dawkinsa fenomen wiary nie posiada wartości adaptacyjnej. Dzięki religii nie zyskaliśmy żadnej przewagi w ewolucyjnym wyścigu, nie służy ona ani pojedynczym osobnikom, ani całym grupom, gdyż przemoc, którą powoduje, przynosi więcej strat niż zysków. Czy powinna być uznawana za moralny drogowskaz skoro

¹¹ R. Dawkins, Wirus wiary/Bóg urojony, PLANETTEE emisja TV, 11.08.2007r.,

¹² Bóg czyli wielkie zło, wywiad z R. Dawkinsem, Przekrój, wydanie online, dostępny w: http://przekroj.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2945&Itemid=62, cytowany 14.08.2007r.

powiela zachowania agresywne, przemoc i nietolerancję? Czy nie jest to tylko kwestia umowna? Chcemy być istotami moralnymi, bo wiemy, że tam na górze, jest ktoś, kto bacznie nas obserwuje i notuje nasze dobre i złe uczynki? I jak w ogóle można nazywać moralną dyrektywną religię, której podstawą jest amoralny mechanizm handlu dobrymi uczynkami za wybawienie?

Religia od najwcześniejszych lat przekazywana jest przez rodziców bezkrytycznym umysłem dzieci, trudno więc się dziwić, iż potrafi świetnie przetrwać i powielać się. Ale czy w świetle przedstawionego tu wywodu, nie jest tak, że model agresywnych zachowań jest nam przekazywany z pokolenia na pokolenie? Cóż więc dziwnego, że ten typ zachowań nie jest nam obcy.

To, co wiadomo na pewno, to fakt, iż dla jednych ważna jest forma treści, jakie przekazywane są w Biblii i ich kontekst w ujęciu całościowym, dla innych liczy się treść dydaktyczna. Treść, która pełna jest okrucieństwa i przemocy, gdzie narzędziem wychowawczym jest groźba gniewu Bożego. Nie można założyć, że wierni (98% społeczeństwa na Ziemi) zdając sobie sprawę, że w Biblii pełno jest treści „niemoralnych”, pod względem etycznym wewnątrznie sprzecznych, że wiedzą, które treści nie są ważne, jako przesłanie moralne, a które z nich można brać literalnie.

Jak dowodzi R. Dawkins źródło moralności leży poza sferą Biblii i nie ma z nią nic wspólnego. Reguły moralne nie zostały wyrzeźbione przez Boga na kamiennych tablicach i objawione człowiekowi, ale ukształtowały się w naszych umysłach w rezultacie długiego procesu ewolucji. Moralność wynika z biologii, zmysł etyczny człowieka ma biologiczne korzenie. Nieznacznym to, iż urodziliśmy się z pewnym zasobem moralności i w ten sposób jesteśmy uznawani za moralnych. *„Myślę, że podstawowe zasady współżycia społecznego, a tym samym moralnego, są nam z góry dane. Nie znaczy to jednak, że świadomość tego, co jest właściwe, a co nie, rośnie w nas samo z siebie, jak ręka czy noga. Poczucie moralności to wrodzony system, który rozwija się prawidłowo jedynie w sprzyjających warunkach”*¹³ - sądzi boński neurolog Walter. Stąd dokonywanie ocen etycznych nie jest procesem całkowicie świadomym, lecz odbywa się także pod wpływem intuicji. Samo jednak poczucie moralności, nie czyni z nikogo „dobrego człowieka”. Jest on świadomy różnicy między tym, co dobre, a co złe (zakładając prawidłowe funkcjonowanie mózgu), istnieje jednak wiele mechanizmów psychologicznych i wpływów środowiskowych, które mogą zagłuszyć wrodzony instynkt człowieka. W przeciwnym razie nie dałoby się wyjaśnić, skąd biorą się na przykład

¹³ Jörg Blech, Rafaela von Bredow, Elementarz dobra i zła, Spiegel, dostępny w: <http://wiadomosci.onet.pl/1430960,242,3,kioskart.html13.08.2007>, cytowany w dn. 23.08.2007r

morderstwa. Jednak według Immanuela Kanta strukturalno-funkcjonalna prawidłowość doświadczenia moralnego - świadomość bycia podmiotem prawa - jako faktu rozumu nie pociąga za sobą z konieczności prawego (zgodnego z prawem moralnym) postępowania moralnego podmiotu¹⁴.

Człowiek może podejmować decyzje etyczne w sposób zupełnie nieświadomy. Marc Hauser, psycholog z Harvardu zbadał 526 osób, przedstawiając im dylemat moralny. Odpowiadali oni zgodnie z ogólnie przyjętym kodeksem moralnym na świecie, ale pytani o źródło swoich decyzji, nie umieli na to pytanie odpowiedzieć. Eksperyment ten dowodzi, iż moralność jest głęboko zakorzeniona w ludzkim umyśle, pozostając poza kontrolą świadomości. Gdyby, bowiem zasady moralne zostały człowiekowi wpojone przez rodziców, nauczycieli czy otoczenie, potrafiłby on bez trudu się na nie powołać. Tak jednak nie było – nawet studenci elitarnych uczelni, którzy brali udział w eksperymencie Hausera podawali podczas testu tak samo mgliste wyjaśnienia, jak małe dzieci¹⁵.

Antonio Damasio z University of Southern California w Los Angeles, zlokalizował obszary mózgu, których uszkodzenie może prowadzić do tego, że bez przeszkód ujawniają się impulsy – pozwalające dostrzec osiągnięcie moralnego celu, niestety przy użyciu niemoralnych środków. To region, w którym neurony uaktywniają się podczas dokonywania ocen moralnych. W przypadku, gdy wszystko funkcjonuje jak należy, powstają w nim takie emocje, jak współczucie, wstyd i poczucie winy, które odgrywają decydującą rolę w naszych zachowaniach społecznych.

Filozof H.Walter w Centrum Neurologicznym Kliniki Uniwersyteckiej w Bonn bada neurologiczne podstawy moralności ludzi, którzy nie przejawiają zachowań i postawy aspołecznej, lecz tych, którzy żyją z refleksji nad prawem i bezprawiem, rozważań kwestii winy i kary. Waltera interesują nie zbrodniarze, lecz sędziowie. Zamierza poddać badaniom nad moralnymi dylematami dwudziestu prawników i dla porównania taką samą grupę osób z wyższym wykształceniem z zawodów nieprawniczych. Tok ich rozumowania będzie można śledzić za pomocą tomografu rezonansu magnetycznego, co pozwoli dowiedzieć się, co dzieje się w owym czasie w

¹⁴ E. Wolicka, W poszukiwaniu przesłanek metafizycznych u źródeł moralności, Diametros, Internetowe Czasopismo Filozoficzne, dostępny w: <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/?l=1&p=deb5&m=17&ii=80>, cytowany w dn. 14.08.2007r.

¹⁵ R. Dawkins, Bóg urojony, CIS, Warszawa 2007r., s.303-306

mózgu badanego, czyli czy mózgi prawnicze inaczej od innych rozstrzygają o etycznych problemach?¹⁶

Nazywanie Biblii drogowskazem moralnym wydaje się być paradoksalnym, jest raczej drogowskazem zachowań agresywnych, przemocy, hipokryzji i amoralności. Nie powinna, zatem stanowić podstawy naszego systemu moralnego. A jednak dla większości z nas stanowi. Czyż nie stąd wynikają, w tym świetle, implikacje antyspołecznych zachowań? Żadne badania nie wskazują też, by osoby niewierzące charakteryzowały się szczególnym brakiem poszanowania norm moralnych, by były bardziej cyniczne, okrutne czy rozpustne. Ludzi dobrych i złych można znaleźć zarówno wśród ateistów, jak i osób wierzących. Ostatecznie religia nie jest żadnym gwarantem przestrzegania norm, gdyż najnowsze badania dowodzą, że „*Mamy instynkt moralny, cechę, która rozwija się w każdym w sposób naturalny*”, jak uważa M. Hauser, psycholog z Harvardu¹⁷.

Niestety właściwością instynktu moralnego jest jednak to, że niekoniecznie pociąga on za sobą określone działania, gdyby było inaczej, nie potrzebowalibyśmy prawodawstwa ani więzień. Ludzie troszczą się o własne interesy, dążą do osiągnięcia wysokiego statusu społecznego, dobrobytu i władzy. Nie wszyscy dążą do tego, nie bacząc na środki realizacji, ale i nie wysilamy się też specjalnie, by dokonać wielkich pod względem moralnym czynów. Historia ludzkości pełna jest przemocy, agresji wojen i wszelkiego bezprawia. Nie ulega wątpliwości: nasz wrodzony instynkt moralny jest słaby.

Najbardziej kontrowersyjny pogląd na system moralny ma jednak socjobiologia, której jedna z zasad (R. Wallace) mówi, iż ostateczny cel każdego organizmu stanowi przetrwanie i reprodukcja. Przetrwanie gatunku jest celem najwyższym, stąd systemy moralne istnieją tylko dlatego, że ostatecznie wspierają ludzkie przetrwanie i reprodukcję¹⁸. Jest to mało zachęcające stwierdzenie, nawiązujące do teorii samolubnego genu R. Dawkinsa, który pisze, że „*jesteśmy oto maszynami przetrwania (survival machines) – zaprogramowanymi zawczasu robotami, których zadaniem jest ochranianie samolubnych cząsteczek, zwanych genami*”¹⁹. Inaczej mówiąc, Dawkins jest zdania, że wszelkie szlachetne motywy ludzkie, wysublimowane pobudki mają szczególną wymowę, służą bowiem ochronie materiału genetycznego, są przejawem aktywności genowej. Jeśli

¹⁶ Jörg Blech, Rafaela von Bredow, Elementarz dobra i zła, Spiegel, dostępny w : <http://wiadomosci.onet.pl/1430960,242,3,kioskart.html,13.08.2007r.>, cytowany w dn. 27.08.2007r.

¹⁷ Tamże

¹⁸ R. Bohlin, Socjobiologia. Ewolucjonizm, geny i moralność, 2004r., s. 403-413

¹⁹ R. Dawkins, Samolubny gen, Na Ścieżkach Nauki, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996r., s. 7

jakiś osobnik aktywnie wspiera kolegów znajdujących się przejściowo w trudnej sytuacji, tym samym zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania od nich pomocy w chwili własnego kryzysu.

W społeczeństwie ludzkim obserwujemy różnorodne relacje – od pasożytnictwa po symbiozę, w zależności od predyspozycji i upodobań jednostki. Istnieje coś, co odróżnia nas od kategorii „tylko zwierząt”, to moralność - ogół norm, zasad, ocen, wzorów i ideałów zmierzających do regulowania stosunków międzyludzkich i jest warunkiem koniecznym do zaistnienia i trwania w miarę bezkolizyjnej, sprawnej społeczności²⁰. Umożliwia funkcjonowanie społeczeństw, poskładanych z egoistycznych jednostek, w których interesie leży akceptowanie i propagowanie pewnych postaw. Skąd pewność, że to nie rezultat „genialności” naszych genów, tylko dar od Boga lub innej nadprzyrodzonej siły?²¹

Jak pisze Dawkins: *„Wykształcone u przodków zdroworozsądkowe reguły wciąż decydują o naszych zachowaniach, choć oczywiście nie jest to determinizm w stylu kalinowskiej predestynacji, lecz wpływ cywilizacji, przefiltrowany przez literaturę, obyczaje, prawo i tradycje i — rzecz jasna — religię. Tak samo jak prymitywny mechanizm seksualnej żądzy cywilizacja przekłada na sceny miłosne Romea i Julii, tak prymitywne reguły wendety i walk my-oni stają się bitwami Kapuletów z Montekimi, a pierwotny altruizm i empatia prowadzą do jakże pouczających dla nas scen finałowych szekspirowskiego dramatu”²².*

I. Kant, którego niewątpliwą zasługą jest akt nadania etyce pełnej autonomii, a zatem uwolnienie jej spod jarzma religii, twierdził, że wszyscy podlegamy prawu moralnemu, które jest określone, jako imperatyw kategoryczny. Kant postuluje, abyśmy postępowali wobec innych, tak, jak chcielibyśmy, aby postępowali oni w stosunku do nas²³. Niezależnie od poglądów naukowców i teologów, w ramach profilaktyki agresywnych zachowań, to stwierdzenie powinno być *credo* życiowym.

²⁰ Multimedialna Encyklopedia Powszechna – Edycja 2003

²¹ A. Przybylska, Ewolucja a moralność, materiały III Filozoficznym Forum Młodych, Lublin 2004r., dostępny w: <http://www.nauka-a-religia.uz.zgora.pl/>, cytowany w dn. 29.08.2007r.

²² R. Dawkins, Bóg urojony, CIS, Warszawa, 2007r., s.303

²³ I. Kant, O pedagogice, przeł. D. Sztobryn, Dajas, Łódź, 1999r., s. 10-25

Koncepcja tożsamości narracyjnej w perspektywie spotkania z innością – ku etyce bycia pedagogiem

„Kim jest człowiek?” to pytanie, które z racji wszechogarniającej go wiedzy o nim i przez niego wyprodukowanej, wydaje się co najmniej paradoksalnie „nie na miejscu”. W dobie magii nauki człowiek jest dla nas - bez względu na to, jakie towarzyszą temu intencje badaczy - przedmiotem badań. Można powiedzieć, że sam się nim uczynił „w drodze do trwałości” - by odwołać się chociażby do rozważań Zygmunta Bauman o przyczynach istnienia kultury, dookreślmy kultury człowieka Zachodu. Oto bowiem świadomość śmierci uruchomiła w nas działanie ukierunkowane „na trwałość”. Z jednej strony chodzi o nadanie swojemu życiu i temu, co się na nie składa, znaczeń, z drugiej - o trwanie jak gdyby po śmierci, o pozostawienie po sobie jakiegoś śladu. Jak mówi Z. Baumann - są to wysiłki, które człowiek nieustannie podejmuje, bo trwałość, o którą mu chodzi, nie jest stałością. I być może dlatego „wy-tłumaczenie” człowieka przez pryzmat różnych teorii z różnych dziedzin nauki nie ma końca z jednej strony, z drugiej - ciągle jest na nie popyt. Ale jak mówi z kolei Martin Buber - wszędzie tam, gdzie uprzedmiotawia się człowieka, znika on sam jako osoba, a pozostaje tylko jego osłona. Można zaryzykować stwierdzenie, że o ile nie nastrocza nam więcej trudności odpowiedź na pytanie: „o wyposażenie” fizyczno- psychiczno- społeczne człowieka, o tyle pytanie „kim jest człowiek, czyli co stanowi o jego człowieczeństwie?” okazuje się pytaniem niewygodnym, bo uświadamiającym nam właśnie nie tyle tymczasowość odpowiedzi na nie, ile konieczność stawiania go sobie. W naszej kulturze i na nie istnieje „pakiet” możliwych odpowiedzi - począwszy od antropologii religijnej, jako elementu każdej doktryny religijnej po antropologię filozoficzną aż do tzw. „gorącej wiedzy”, odwołującej się głównie do doświadczania życia przez człowieka. Ale problematyczność tego pytania polega na tym, że bez względu na możliwość przyjęcia określonych nań odpowiedzi, ma moc „dopadania” człowieka w toku jego życia. Komentując przypadek bohatera „Człowieka bez właściwości” Roberta Musila, Paul Ricoeur pisze: „W tych momentach skrajnego огоłocenia, brak odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?* odsyła nie

do nicości, ale do nagości samego pytania”¹. Nie będąc „czymś”, człowiek nie jest również „niczym”. W najgorszym razie, jak mówi Ricoeur, jest tym, „Kto” zadaje pytanie o własną tożsamość, nie znajdując na nie odpowiedzi.

„Kim jest człowiek?” i „Kim ma być?” to pytania, które, choć nie zawsze wprost artykułowane i nie w tym porządku chronologicznym postawione, wpisują się także w obecny i historyczny dyskurs pedagogiczny. Bo czy w centrum rozważań pedagogicznych nie znajduje się człowiek? Dookreślmy - człowiek i jego wychowanie. Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że u podstaw każdorazowej wizji wychowania – o czym przekonuje nas historii myśli pedagogicznej oraz współczesne nurty i kierunki wychowania - leży jakaś wizja człowieka. W tym miejscu rodzi się jednak pewna uwaga, która uzasadnia treść niniejszego tekstu. Przyglądając się np. rynkowi publikacji pedagogicznych, można skonstatować, że „królują” na nim pozycje wszechstronnie omawiające i interpretujące tzw. rzeczywistość pedagogiczną wraz z pozycjami, które można opatrzyć tytułem: „Instrukcja obsługi”. Chcę jedynie przez to powiedzieć o moim wrażeniu - choć i ono poparte jest licznymi głosami wielu badaczy przyglądających się i badających różne aspekty kondycji współczesnego człowieka. Otóż np. przyznaje się pierwszeństwo pytania „Jak mam z kimś pracować?” (pytanie o metodę) przed pytaniem „Kim on jest?”, „Kim ja sam jestem?” „Dlaczego pracować z nim?” (pytanie o sens np. mojego i wspólnego działania). I choć - o czym pisze np. Erich Fromm, Victor Emil Frankl i inni - przede wszystkim dwa pierwsze z nich są pytaniami, z którymi coraz częściej nie może się uporać konkretny człowiek, doświadczając frustracji egzystencjalnej albo włączając w swoje życie liczne mechanizmy obronne w postaci chociażby racjonalizacji postulowanej „dyspozycyjności” a nawet „kreatywności”, wydaje się, że są one „nie w modzie”. „W świetle najbardziej wpływowych nurtów filozofii współczesnej, myślenie, refleksja i wręcz świadomość jako taka („samoobecność” lub „obecność przy sobie”, jak to ujmował Sartre, odróżniający intencjonalną refleksję od sposobu, w jaki doświadcza siebie świadomość nierefleksyjna) okazują się zjawiskami wtórnymi wobec nieświadomych popędów, stosunków społeczno-ekonomicznych, języka lub po prostu rzeczywistości fizyczno-biologicznej. Akt bezpośredniej refleksji uchodzi dziś na ogół za akt nie tylko nieźródłowy, ale też poznawczo jałowy lub, co gorsza, mający charakter samomistyfikacji przesłaniającej rzeczywistą naturę ludzkiego (i wszelkiego) bytu”². Stawiam, być może niemożliwe w pedagogicznej refleksji, pytanie o tożsamość pedagoga, o to kim jest jako pedagog – o

¹ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2005, PWN, s. 276.

² M. Kowalska, Wstęp [w:] op. cit., P. Ricoeur, *O sobie...*, s. VIII).

jego kondycję bycia pedagogiem we współczesnym świecie, w którym z kolei modną stała się kategoria Innego. Treść artykułu proponuję traktować, jako streszczenie koncepcji tożsamości narracyjnej w perspektywie spotkania z Innością – ku etyce bycia pedagoga.

O narracyjnym ujęciu tożsamości. Paula Ricoeur'a koncepcja tożsamości narracyjnej. Rozumienie narracyjne jako składnik samozrozumienia

„Tożsamość jest nie tylko czyjąś tożsamością, ale zawsze jest tożsamością dla kogoś”³. Filozof Morris Cohen zapytany kiedyś o to, kim jest, odparł: „A kto pyta?”. Pytam o obraz/obrazy tożsamości pedagoga jako pedagog, a zatem nie bez znaczenia jest moja odpowiedź na dwa pytania: dlaczego i po co pytam? Poniższy tekst jest próbą odpowiedzi na te pytania.

Paul Ricoeur, podejmując próbę zdefiniowania tożsamości osobowej, rozróżnił dwa pojęcia tożsamości, a w zasadzie dwa jej bieguny:

- tożsamość „tego, co jednakowe, takie samo” - „bycie tym samym (łac. idem)
- tożsamość „siebie samego” - „bycie sobą” (łac. ipse)⁴.

Tożsamość idem oznacza jedną i tę samą rzecz w odróżnieniu od wielu rzeczy (tożsamość numeryczna) oraz rzecz taką samą, o identycznych cechach w odróżnieniu od innej, niepodobnej lub podobnej częściowo (tożsamość jakościowa). Pomimo upływu czasu potrafimy identyfikować rzeczy, ale i konkretnego człowieka, wskazując na przynajmniej względnie stałe ich cechy. Po niech rozpoznajemy rzecz lub osobę, jako pozostającą tą samą w rozmaitych okolicznościach jej pojawiania się. Cechy te określają, czym dana rzecz lub osoba jest. Umożliwiają odpowiedź na pytanie „co?” - „Co jest pewnym stałym jądrem - „substratem?” Tożsamość idem jest zawsze problematyczna. Określenie „substratu” jest całkowicie umowne i odsłania ostateczną jego nierozstrzygalność. To z kolei prowadzi Ricoeur'a do „ujawnienia” różnicy między „co” i „kto”. Pyta on o inny możliwy sens tożsamości - tożsamości wyłącznie ludzkiej. Chodzi mu o ukazanie tożsamości człowieka nie tylko jako trwałego jądra przemian, substratu, zbioru trwałych cech, ale o ukazanie tożsamości jako możliwości działania i doznawania. „/.../ tożsamość w sensie ipse nie pociąga za sobą żadnego twierdzenia dotyczącego rzekomo niezmiennego jądra osobowości”⁵.

³ T. Grzegorek [w:] Gałdowa A. (red.), Tożsamość człowieka (Psychologia Osobowości IV), Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 61

⁴ Porównaj P. Ricoeur, op. cit., O sobie...

⁵ Tamże, s. 8).

Celem, jaki sobie postawił, było znalezienie takiej kategorii, która wypełniałaby istniejącą pomiędzy nimi przestrzeń. Obu tym pojęciom postawił pytanie o trwałość w czasie: „*Na pierwszy rzut oka trwałość w czasie wydaje się związana wyłącznie z tożsamością typu idem /.../. Najpierw wchodzi tu w grę tożsamość numeryczna, kiedy mówimy, że dwa rozpatrywane przedmioty stanowią jedną i tę samą rzecz. Na drugim miejscu znajduje się tożsamość jakościowa, czyli innymi słowy najwyższe podobieństwo, które pozwala na wzajemne zastępowanie*”⁶. Ale biorąc pod uwagę upływ czasu, to właśnie tożsamość jakościowa nie jest taka sama - identyczna - na każdym etapie życia człowieka (i nie tylko na etapie w ujęciu chronologicznym). Dla niego czas jest bowiem czynnikiem odmienności, oddalenia, różnicy. Ricoeur proponuje dwa wzorce (sam je nazywa modułami), które niezależnie od nieuniknionych zmian (a może raczej, przy uprzednim respektowaniu zasady o dynamizmie - zmienności - życia), są formą trwałości w czasie, będącą odpowiedzią na pytanie „Kim ja jestem?”. Owymi wzorcami są charakter i dochowane słowo.

Charakter traktuje jako „zbiór stałych skłonności, za których sprawą jakaś osoba jest rozpoznawalna” przy czym podkreśla, że do „*skłonności wynikających z wyuczonych nawyków powinniśmy dodać zbiór wyuczonych sposobów identyfikacji z wartościami, normami, ideałami, wzorcami, w których określona osoba, lub społeczność, rozpoznaje samą siebie*”⁷. W „O sobie samym jako innym” Ricoeur używa określenia „trwałe dyspozycje”, z którymi wiążą się pojęcie przyzwyczajenia i „nabytych utożsamień”. Przyzwyczajenie dzieli na te, które dopiero nabywamy i na te już nabyte. To drugie, stając się trwałą dyspozycją, stanowi właśnie cechę charakteru w powyższym ujęciu. Tożsamość osoby lub wspólnoty tworzą także takie „utożsamienia” - „utożsamienia” z wartościami, normami, ideałami, wzorami, bohaterami, w których osoba lub wspólnota się rozpoznają. „*/.../ tożsamość charakteru wyraża pewne przyleganie „co? do „kto?”. Charakter to naprawdę „co” pewnego „kto”*”⁸.

Dochowane, czy też dotrzymane słowo (samopodtrzymywanie) - ilustracją tego jest obietnica - jest dowodem stałości własnego ja, nie zakładającej wcale braku zmian w czasie, wiernością w obliczu zmian np. przekonań, upodobań i uczuć. Dochowane słowo wpisuje się tylko w wymiar „kto?”. Ale jak sam podkreśla, czym innym jest trwanie w czasie charakteru, a czym innym trwanie w czasie wierności danemu słowu. „Aby dochowanie danego słowa było sensowne, /.../ wystarczające jest ściśle etyczne

⁶ Ricoeur P., *Filozofia osoby*, Kraków 1992, Wydawnictwo Naukowe PAT, s. 33.

⁷ Tamże, s. 34.

⁸ P. Ricoeur, op. cit., *O sobie...*, s. 203.

uzasadnienie obietnicy, jakie możemy wysnuć z obowiązku ochrony instytucji języka i odwzajemnienia zaufania, pokładanego przez innego w mojej wierności”⁹.

Pomostem łączącym tożsamość idem i ipse - dwóch biegunów tożsamości osobowej - jest tożsamość narracyjna, uwzględniająca wymiar czasowy. Stanowi ona także warunek dla zaistnienia dialektyki pomiędzy tymi dwoma rodzajami tożsamości. Dzięki niej człowiek ma poczucie kontynuacji i bycia tym samym w różnych sytuacjach i w różnym czasie. Narracyjna tożsamość człowieka jest zarazem i ukształtowana, i ciągle się tworząca. Jednoczy ona te kategorie, które często uznawane są za przeciwstawne: tożsamość i różnaitość. Jeżeli przyjmiemy, że w rozważaniach o tożsamości chodzi o „bycie sobą” to - idąc dalej tropem myśli P. Ricoeur’a, który proponuje określenie „sobość”, będące nie tym samym, co „ja” - trzeba uznać, że nie jest ono faktem pierwotnym i podstawowym w istnieniu człowieka. Człowiek jako „sobość”, czy tak jak proponuje M. Kowalska we wstępie do „O sobie samym jako innym” „ten-który-jest-sobą”, nie ujmuje siebie w sposób bezpośredni. Odpowiedzi na pytanie „Kim ja jestem?”, „Co to znaczy być sobą?”, nie przynosi żadna bezpośrednia refleksja. Co najwyżej jest ona czymś wtórnym do tego, w jakich sposobach przejawia się człowiek w świecie, w jakich istnieje „poza sobą” - m.in. w relacjach z innymi. Aby do siebie dotrzeć („powrócić”), człowiek - w ujęciu Ricoeur’a - jest skazany na metodę pośrednią: na analizę i interpretację tego, co, jak i dlaczego mówi, tego, co, jak i dlaczego robi, czyli na analizę i interpretację tego, jak i dlaczego jest. A zatem „sobą” jest ten, kto może działać, zarazem wskazując na siebie (oznaczając siebie) jako sprawcę działania. „Oznaczanie siebie” jest aktem refleksji, która aby miała miejsce, musi być zakorzeniona w faktycznym działaniu lub przynajmniej w zdolności do niego. Ricoeur rozróżnia wiele rodzajów i modalności działania, a wśród nich mówienie, które realizuje się na rozmaite sposoby - można opisywać, opowiadać, nakazywać, ale i rozmawiać, zwracać się do kogoś i odpowiadać. I nie chodzi tylko o językowy wymiar mowy, a raczej o jej wymiar ontologiczno-egzystencjalny, odsyłający człowieka w akcie mówienia do obszaru istnienia z Innym, również samym sobą jako Innym. Jak pisze P. Ricoeur: „/.../ *jest bycie sobą zarazem w swej różnicy w stosunku do bycia tym samym i w swym dialektycznym związku z innością*”¹⁰.

Na tożsamość z perspektywy narracyjnej można również spojrzeć, uwzględniając w rozważaniach na ten temat rozumienie człowieka jako egzystencji - bytu stojącego się, nie osiagającego raz ostatecznie swojej tożsamości, lecz ciągle ją tworzącego przy

⁹ Tamże, s. 206.

¹⁰ Tamże, s. 503.

uprzednim zobowiązaniu się - podjęciu pierwotnej decyzji (J.P. Sartre, K. Jaspers, G. Marcel).

O dwóch przedzałożeniach rozumienia tożsamości pedagoga w kategorii narracji. Przedzałożenie I - relacja ja - ja sam jako inny wyznacza relację ja - ty jako inny. Przedzałożenie II - relacja ja - ty jako inny jest egzemplifikacją (ale i formą sprawdzianu) relacji ja - ja sam jako inny i relacji ja - inne ty

Ryszard Kapuściński w swoim eseju „Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku” pisze: *„Za wyrwanie ze swojej kultury płaci się wysoką cenę. Dlatego tak ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą. W przeciwnym wypadku będzie chować się w swojej kryjówce, bojaźliwie odgradzać od innych. Tym bardziej, że Inny to zwierciadło, w którym się przegląda czy - w którym jestem oglądany, to lustro, które mnie demaskuje i obnaża, a tego wolelibyśmy uniknąć”*¹¹. Nie odwołując się do kategorii Innego w kulturowym ujęciu, jak to czyni R. Kapuściński, Anna Gałdowa - z kolei z psychologicznej perspektywy - podkreśla także znaczenie współzależności tych podstawowych relacji interpersonalnych: „Dojrzałość i trwałość relacji ja - ja sam określa dojrzałość i trwałość relacji ja - inni. Ta druga jest jednak sprawdzianem i obiektywizacją pierwszej, dostarczając jej zarazem przesłanek dla zmian i rozwoju w kierunku dojrzałości”¹².

Dokonując pewnej trawestacji wypowiedzi Josepha Campbella o znaczeniu m.in. mitów jako opowieści o życiu, można powiedzieć, że nie tylko słuchamy historii, aby zrozumieć świat, zasady nim rządzące, aby wprowadzić harmonię między naszym życiem a rzeczywistością, aby „otrzymać” pewną perspektywę, „/.../ w której możesz umieścić wydarzenia ze swojego życia”, ale je jednocześnie opowiadamy, „dając” sobie taką perspektywę¹³. Nasze opowieści - ich fabuła, klimat, bohaterowie, główne problemy i sposoby ich rozwiązania - wiele mogą powiedzieć o nas samych. Ale ich równie ważną funkcją, jak nie najważniejszą, jest funkcja integrująca. Rozumowanie narracyjne, podobnie jak wątek w opowiadaniu, wiąże kolejne wydarzenia życia w logiczny, przyczynowo-skutkowy ciąg, a poprzez to także nadaje im sens, a zarazem prawo do istnienia. W tych opowieściach zawsze też znajduje się Inny – drugi człowiek.

¹¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, Wydawnictwo Znak, s. 72.

¹² A. Gałdowa [w:] A. Gałdowa op. cit., *Tożsamość...*, s. 16.

¹³ J. Campbell, *Potęga mitu*, Kraków 2007, Znak, s. 20.

I dla P. Ricoeur'a bycie sobą obejmuje relacje z innymi. I to dopiero poświadczenie siebie w stosunkach z innymi ustanawia „sobość” jako tożsamość jednoczącą wiele rodzajów działań i choć będąc w ciągłym ruchu zakładającym i zmianę, trwającą w czasie. P. Ricoeur wyraźnie podkreśla też, że bycie sobą nie tylko nie wyklucza bycia innym, ale tego wręcz wymaga. Ta inność w pewien sposób zawarta jest w człowieku i właśnie o tyle jest sobą, o ile jest zarazem inny od samego siebie i o ile to, co jest od niego inne, jest zarazem tym, co jego własne. Inność nie ma jakiegoś jednego sensu - ma ich wiele i są one do siebie nieredukowalne - zdaniem P. Ricoeur'a. W tym sensie bycie sobą może się w pełni aktualizować dopiero na poziomie etyki, co zostanie rozwinięte w dalszej części niniejszego tekstu.

Powyższe stanowisko P. Ricoeur'a, osadzone w kontekście przykładowych wypowiedzi na ten temat badacza kultury - R. Kapuścińskiego i psychologa - A. Gałdowej - zarazem stanowi i dla mnie istotne przedzałożenie rozumienia tożsamości pedagoga, a wyrażone w podtytule niniejszego fragmentu. Ponadto ma to i dalsze konsekwencje w postaci analizy związku między etyką i tożsamością. Otóż w proponowanej przeze mnie koncepcji tożsamości narracyjnej pedagoga nie tylko podkreślona zostaje etyka relacji Ja - Ty jako Inny, ale również etyka relacji Ja - Ja sam jako Inny. W tym miejscu wyraźnie chcę odwołać się również do rozważań M. Heideggera, dla którego istnieje stosunek bezpośredniej zależności między byciem sobą - Selbstheit - a sposobem bycia, jakim każdorazowo jesteśmy, na ile jesteśmy bytem, któremu w jego byciu chodzi o własne bycie¹⁴. Dzięki tej zależności między sposobem rozumienia bycia sobą a sposobem bycia sobą w świecie, bycie sobą może zostać umieszczone pośród egzystencjałów - jest kategorią „obecności, bycia jako obecnego”.

Opowieści, jakie budujemy, nie są wiernym odwzorowaniem, odbiciem rzeczywistości, w której jesteśmy i którą doświadczamy. Jest raczej tak, że nasza opowieść jest jakąś jej interpretacją. Podobne idee odnajdujemy w hermeneutyce. Epistemologicznym założeniem jest tutaj twierdzenie, że bezpośrednio poznanie świata nie jest możliwe, obiektywny opis świata nie jest nam dostępny a zatem nie ma możliwości bycia uprzywilejowanym w określaniu rzeczywistości i posiadania tym samym patentu na najlepsze, najtrafniejsze, a nawet może jedyne jej określenie. Wszystko, co wiemy o świecie, wiemy za pośrednictwem naszego doświadczenia. Narzędziem zaś poznawania go jest interpretacja. Nie istnieje „samo życie” bez jego interpretacji, a język, w którym ujęta jest opowieść, zawsze występuje jako nośnik

¹⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 452.

indywidualnego znaczenia. Ponieważ proces poznawania jest i procesem rozumienia, to każda interpretacja - by odwołać się w tym miejscu do określenia używanego przez Martina Heideggera - jest „wypowiedzią”. A zgodnie z zasadą hermeneutyczną, rozumienie jest swoistym ruchem pomiędzy „przedrozumieniem czegoś” a jego „rozumieniem jako coś”. „Rozumienie czegoś jako coś” prowadzi do „wypowiedzi”, w której dopiero sens, będący celem „rozumienia”, konkretyzuje się i wypełnia. „Wypowiedź” jest zawsze interpretacją, ze względu chociażby na fakt istnienia „przedrozumienia”. Martin Heidegger „wypowiedź” określał jako ukazywanie, orzekanie i przekazywanie tego, co było „przyczyną” i „celem” „rozumienia”. Dlatego każda „wypowiedź” jako interpretacja, która utożsamiana jest z samym „rozumieniem”, jest inna. Kategoria INNOŚCI, poprzez którą określa się „wypowiedź”, stanowi jednocześnie jej własną granicę. A jeżeli jest wypowiedzią, to jest aktem i „wytworem” mowy. Ten wątek rozważań zostanie rozszerzony w dalszej części niniejszego tekstu.

W tym miejscu chciałabym zaznaczyć, że mówiąc o relacji Ja - Ty jako Inny i Ja jako Inny dla siebie samego (o czym pisał P. Ricoeur), mówię o takiej relacji, która charakteryzuje się „sprzężeniem zwrotnym”, a narracyjny jej wymiar przybiera zawsze postać interpretacji. Dla M. Heideggera interpretować to rozwinąć rozumienie, mówiąc jako „co” „coś” rozumiemy. Konstruowana opowieść o tożsamości jest też interpretacją: interpretacją relacji Ja - Ja sam jako Inny i Ja - Ty jako Inny. Narracja jest bowiem sposobem, w jaki rozumiemy, czy wręcz - tworzymy życie, nadajemy sens poszczególnym zdarzeniom, porządkujemy doświadczenia, które bez tej formy pozostałyby bezkształtne i bez znaczenia (por. np. badania nad morfologią bajki jako „małego mitu” V.I. Proppa, dla którego istotna była nie sama warstwa słowna tekstu, lecz to, co się za nim kryje, czyli pewna zdolność człowieka do ujmowania zdarzeń – narracja. Ostatecznie sens i jedność bycia sobą - jak również zauważa P. Ricoeur - są kwestią interpretacji, przy czym dopuszczalnych interpretacji jest zawsze więcej niż jedna i często pozostają z sobą w konflikcie¹⁵. Narracja jest tu rozumiana nie tylko w kategoriach wytworu mowy, ale czegoś, co go także umożliwia, skoro jej funkcją jest organizowanie doświadczenia i nadawanie spójności działaniom. Dzięki niej wzajemnie do siebie odnoszą się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. To dzięki narracji uzyskujemy świadomość zmienności naszego życia, zachowując jednocześnie poczucie własnej tożsamości¹⁶. Zatem to, kim się stałem, kim jestem jest egzemplifikacją mojej

¹⁵ P. Ricoeur za: M. Kowalska, Wstęp [w:] P. Ricoeur, op. Cit., O sobie..., s. XXII.

¹⁶ Np. Mc Adams, [McAdams D.P., Biography, narrative, and lives: An introduction, [w:] Journal of Personality, 1988, 56 (1), s. 1-18.]

narracji. Jej źródłem z kolei jest interpretacja, będąc zarazem jej główną zasadą i „punktem dojścia”.

O podstawowych założeniach traktowania tożsamości pedagoga w kategoriach narracji opowieści o byciu w relacji ja - ja sam jako inny i relacji ja - ty jako inny, będących współzależnymi relacjami (perspektywa hermeneutyczna)

1. Odwołując się m.in. do P. Ricoeur’a, ludzkie życie może być interpretowane jako swoisty tekst - opowieść.
 - 1a. Tożsamość pedagoga może być interpretowana jako tekst - opowieść, która podlega regułom hermeneutycznej interpretacji.
2. Tożsamość pedagoga jest tożsamością narracyjną; jest tożsamością pomiędzy tożsamością idem i ipsem, zarazem konstruując je w akcie mowy pod postacią „wypowiedzi”.
 - 2a. „Wypowiedź” ujęta jako narracja jest interpretacją tego, co ją konstytuuje.
 - 2b. Interpretacja jest zakotwiczona w horyzoncie określonych znaczeń, które nadajemy lub które przyjmujemy (przedzałożenia), dlatego jest możliwych wiele interpretacji, co z kolei chroni przed ostatecznym „zdefiniowaniem” tożsamości (siebie jako) pedagoga przez jedną opowieść.
3. Narracja, czy raczej narracje, są artykułowane w języku symbolu.
 - 3a. Dana wypowiedź - tożsamość pedagoga - odsyła nas do czegoś, co znajduje się „jak gdyby” poza nią, odsyła nas do nadawanych przez niego znaczeń relacji Ja - Ja sam jako Inny i Ja - Ty jako Inny
 - 3b. Relacje te odsyłają nas do symboliki Innego -
4. Jednym z kluczowych pojęć dla hermeneutycznego ujęcia narracji jest pojęcie symbolu, ponieważ interpretację rzeczywistości ujmujemy właśnie w symbole. Podstawową funkcją symbolu jest uobecnienie czegoś lub wskazanie na coś, co jest poza czymś „oczywistym”, naocznym;
5. Horyzont narracji określają - odwołując się do określenia Ricoeura - dwa, zazwyczaj nie artykułowane wprost, pytania - „co?” i „kto?”, czyli pytania „czym jestem?” i „kim jestem?”. Przyjmując w tym miejscu stanowisko hermeneutyczne - postawienie pytania nigdy nie wypływa z jakiejś niewiedzy. W przeciwnym razie nie moglibyśmy postawić pytania, bo nie wiedzielibyśmy o co pytać. Dlatego w

każdym stawianym pytaniu - zwłaszcza typu egzystencjalnego - zawarta jest już jakaś wiedza. W moich rozważaniach o tożsamości narracyjnej pedagoga, udzielając odpowiedzi na pytania „co?” i „kto?”, czyli pytania „czym jest pedagog?” - „co może stanowić o jego względnie trwałym „substracie” i „kim jest?” - „jaka jest jego formacja etyczna?” odwołuję się do koncepcji tożsamości idem i ipse P. Ricoeur. Ponieważ w centrum moich rozważań znajduje się analiza relacji Ja - Ty jako Inny i Ja - Ja sam jako Inny jako medium tworzenia się i wyrażania tożsamości pedagoga, w obszarze tożsamości idem interesuje mnie przede wszystkim jej kulturowy aspekt, a w obszarze tożsamości ipse - etyczny aspekt - etyka bycia (z) sobą, bycia (z) Innym, przy czym „inne” nie sprowadza się tylko do inności innego człowieka. Kategoria inności „/.../ *nie przyłącza się do bycia sobą z zewnątrz, /.../ lecz przynależy do zawartości sensu i do ontologicznej struktury bycia sobą /.../*”¹⁷.

6. Ważność tożsamości pedagoga dla niego samego - wpisująca się w obszar refleksji nad nią i o niej - z jednej strony jest egzemplifikacją uznania ważności tożsamości Innego człowieka, z drugiej – jest jej warunkiem owego uznania. Stanowi etyczne kryterium bycia pedagogiem.

Od bycia w kulturze (tożsamość idem) do kultury w nas (tożsamość ipse) Ku etyczności tożsamości - odsłona I

Za filozofami egzystencjonalnymi, takimi jak J.P. Sartre, G. Marcel, K. Jaspers, można powiedzieć, że wysiłki w kierunku określenia swojej tożsamości są „moralną odpowiedzialnością” człowieka wobec siebie samego i innych. „Kim jestem jako pedagog?” to pytanie, które odsyła nas do jednej ze sfer egzystencji człowieka. Poszukiwanie na to pytanie odpowiedzi jest formą „zobowiązania (się)” człowieka do określenia siebie samego przez pryzmat pełnionej roli w obszarze różnych spotkań z drugim człowiekiem. To poszukiwanie można określić w kategoriach wędrówki, czy też podróży po jednej drodze lub wielu jednakowych lub różnych drogach. A mówiąc metaforycznie, każdy z nas wyrusza z jakiegoś miejsca po to, by dotrzeć do jakiegoś innego (lub tego samego) miejsca. W kulturze zachodu podkreśla się przede wszystkim konieczność znalezienia takiej drogi lub dróg, w filozofii buddyjskiej ważne jest samo bycie - być może - na jakiejś drodze. Nie kontynuując w tym miejscu owego wątku, chciałabym jedynie zaznaczyć, że o tożsamości pedagoga, ujętej w kategoriach narracji,

¹⁷ P. Ricoeur, op. cit., O sobie..., s. 528.

mówię jako o ruchu odśrodkowym i dośrodkowym. Chodzi o to, aby zwrócić uwagę na poszukiwanie i odnajdywanie drogi/dróg, ale także na bycie na drodze/drogach. Inaczej mówiąc: z jednej strony jest to proces formowania się tożsamości, z drugiej - jej „ujawnianie się”, czy też bycie jako tożsamości ukształtowanej, i właśnie ze względu na jej narracyjny wymiar - nie zamkniętej. *„Jaka jest zawartość i struktura tożsamości, która wiąże ze sobą przeszłość, teraźniejszość i przyszłość danej osoby, a także zapewnia jej życiu jedność i cel? Czy różne konfiguracje tożsamości mogą być, w oparciu o obserwowalne wzorce zawartości i struktury, pogrupowane w jakieś kategorie? Czy można rozróżniać różne typy tożsamości?”*¹⁸ Te pytania wyznaczają zasadniczy obszar zainteresowań psychologów badających tożsamość narracyjną. Podobne pytania leżą także u podstaw niniejszej koncepcji tożsamości.

Clifford Geertz, współczesny badacz kultury reprezentujący stanowisko relatywizmu opisowego (narracyjnego) w antropologii kultury, uważa, że ludzka myśl symboliczna jest jednolitością. Robin Horton określił ją z kolei jako wspólny mianownik, wokół którego koncentruje się zespół uniwersalnie podzielanych idei bazowych – teorii prymarnych – zdroworozsądkowych, potoczno doświadczalnych¹⁹. Ale z drugiej strony nie możemy zapominać - i tego przede wszystkim doświadczamy – o różnorodności efektów tej myśli w postaci odmiennych kultur i społeczeństw. Zatem to, co jest treścią owych teorii - ich egzemplifikacją - różni kultury od siebie, a nawet poróżnia.

W tym miejscu można również odwołać się do teorii archetypów Carla Gustava Junga i psychologii postjungowskiej²⁰. Jung uważał je za niezmiennie wzorce, zakorzenione w nieświadomości zbiorowej, wspólne wszystkim ludziom. Determinują one pewien sposób myślenia, postrzegania świata, odczucia, reakcje oraz zachowania ludzi. Między owymi strukturami nieświadomości zbiorowej a ludzkim doświadczeniem w ogóle istnieje wzajemne uwarunkowanie. Z jednej strony wielokrotnie powtarzane doświadczenia stanowią źródło i początek praobrazów, z drugiej – archetypy mają fundamentalny wpływ na doświadczenia człowieka. Kiedy niewidzialny archetyp przyjmuje formę widzialną staje się symbolem. To konkretyzacja tego, co niewyraźne i niejasne a język symboli pozwala nam zrozumieć archetypy i uświadomić je sobie. Wszystkie archetypowe motywy stanowią fundament tworzenia, funkcjonowania i

¹⁸ Mc Adams, op. cit., 1983, s. 18.

¹⁹ Za: W. Burszta, Antropologia kultury, Warszawa 1999.

²⁰ K. G. Jung, Archetypy i symbole, Warszawa 1976, Czytelnik.

W. Z. Dudek, A. Pankalla, Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe, Warszawa 2005, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.

rozwoju każdej kultury. Są one w niej zarówno manifestowane, jak i interpretowane – każda kultura wyraża w unikalny dla siebie sposób fundamentalne archetypy, jak np. anima i animus, stary mędrzec, wielka matka, jaźń, cień. To, co człowiek spotyka w kulturze, jest treścią pochodną od archetypów. Wskazuje ona na transcendentne wartości, bez których życie każdego człowieka nie uzyskuje sensu. Obok archetypów naturalnych (psychicznych) wyróżniamy właśnie archetypowe symbole kulturowe, które są symbolicznymi i metaforycznymi wytworami psyche i kultury (wyobrażenia) i wyrażają powszechne wzorce kulturowe, względnie autonomiczne wobec psychologii jednostki. Zawierają one treści i znaczenia ukształtowane w długotrwałym procesie tworzenia tradycji i przemian cywilizacyjnych, ale są relatywne w wymiarze czasu i przestrzeni. Archetypowymi symbolami kulturowymi, obok wyżej wymienionych, są np.: wyobrażenie anioła, szatana, demiurga, wampira, role maga, czarownicy, trikstera, króla, kozła ofiarnego, idea zbawiciela, reinkarnacja, piekła, królestwa niebieskiego, życia pozagrobowego.

Po tym wstępie chcę zaproponować cztery - komplementarne ze sobą - „elementy składowe” tożsamości idem pedagoga. Pamiętajmy, że stanowią one horyzont narracji - opowieści o sobie jako pedagogu w relacji z Ty jako Innym i z sobą samym jako Innym:

1. Ja jako bohater opowieści - archetypowy bohater wewnętrzny jako egzemplifikacja archetypowych wartości kulturowych – koncepcja S.C. Person: sierota, męczennik, wojownik, wędrowiec, mag (czarodziej).

W tym miejscu warto przytoczyć główne założenia dotyczące związku archetypów i tworzenia się doświadczenia człowieka. Otóż – na co również wskazuje C.S. Person, archetypy wpływają na:

- uformowanie się specyficznych typów osobowości
- głęboko uwarunkowanych zachowań
- kształtowanie podstawowych faz i etapów życia
- kształtowanie się światopoglądu
- indywidualne preferencje zachowań społecznych
- twórczą aktywność człowieka;

Każdy z w/w bohaterów ujawnia specyficzne cechy zachowań w „teatrze kultury” i właśnie na owe cechy chciałabym zwrócić szczególną uwagę, ponieważ rzutują one na sposób wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, jak również traktowanie odgrywanych przez siebie ról w społeczeństwie. Przykład: wędrowiec w filozofii, polityce, wychowaniu podchodzi z nieufnością do rozwiązań tradycyjnych i ortodoksyjnych. Czasami ignoruje

zdanie autorytetów. Podejmuje się różnych ról z własnej woli, a nie z przymusu. Dylematem wędrowca jest napięcie między pragnieniem rozwoju, przełamania barier i ograniczeń a pragnieniem dostosowania się (bycia "w porządku"). Wędrowiec przekonuje się, że można mieć miłość będąc takim, jakim się jest, a nie za odgrywanie roli, której wymaga otoczenie (lub, której wyuczyli go rodzice, której wyuczył się w procesie kształcenia). Wojownik jest typowym obrazem bohatera w naszej kulturze. Wyraża on ideę, że sami możemy usuwać problemy i uczynić świat lepszym. Szukając własnej tożsamości, wojownik realizuje swoją wolę. Własny obraz lepszego świata stara się wprowadzić w życie. Mit wojownika wpływa na swoiste elementy kultury i wyraża się w dążeniach do wojny, ale także w sporcie, biznesie, religiach czy teoriach ekonomicznych i wychowawczych (walka klas, konflikt pokoleń itp.). Jeśli wojownik przyswoi sobie opiekuńczość, potrafi walczyć nie tylko za siebie, ale także w interesie innych.

2. Doświadczenia graniczne - ich obecność w umyśle i życiu człowieka. Doświadczenie graniczne nie musi być, jak w psychiatrycznym ujęciu, przeżyciem traumatycznym (jak np. wypadek, czyjaś śmierć) czy też – jak chce A. Maslow, doświadczeniem szczytowym (np. mistycznym, ekstatycznym). Nie musi być też nagłe i jednorazowe, dlatego np. cierpienie i lęk, które trudno określić w kategoriach jednorazowego aktu o stałym natężeniu, zalicza się właśnie do doświadczeń granicznych. Jak mówi Andrzej Pankalla „Gdyby podać kryteria tego doświadczenia, to podstawowym jest podmiotowo, subiektywnie przeżywane złamanie bariery (granicy) psyche – kultura, uczucie przejścia, transgresji, wejścia w obszar nieciągłości, które jednostka obdarza dużym znaczeniem”²¹. Przykłady takich doświadczeń mogą np. dotyczyć relacji ja – osoba znacząca (autorytet), obcowania z wyjątkowym filmem, książką. Mogą być bliskie doświadczeniom ekstremalnym: życie – śmierć, zdrowie – choroba. Doświadczenia graniczne to konfrontacja z sytuacją graniczną, którą w psychologii kultury w ujęciu Zenona W. Dudka określa się mianem inicjacyjnej. Są one zjawiskami, które nadają kształt indywidualnemu ja na tle życia społecznego. Wśród nich wymienia: inicjację seksualną, społeczną, racjonalną, religijną i kulturową. Ze względu na założenie mówiące o wzajemności relacji Ja – Ty jako Inny i Ja – ja sam jako Inny, w których horyzoncie tworzy się tożsamość pedagoga, jak również uwzględniając podstawowy fakt, że owym pedagogiem jest zawsze kobieta lub mężczyzna, analizie można poddać kobiecość i męskość jako doświadczenia graniczne. Patrząc z perspektywy psychologii kultury, nie

²¹ A. Pankalla, W.Z. Dudek, op. cit., s. 149.

jest bez znaczenia, czy terapeutą jest mężczyzna czy kobieta, i w obszarze jakich wzorców płci oni działają. Analogiczne stwierdzenie można sformułować do bycia pedagogiem przez kobietę i mężczyznę. Tym bardziej, że problematyka kobiecości i męskości łączy się z problematyką archetypowych wartości kulturowych.

3. Identyfikacja z wartościami - by móc zrozumieć siebie i dać się innym zrozumieć potrzebne jest „odsłonięcie” świata wartości - czym one są dla człowieka, jakie one są, jak je poznaje (poznał), jak je urzeczywistnia.

4. Przebranie - kulturowo-psychologiczna interpretacja maski z perspektywy „radzenia sobie” z rzeczywistością. By móc zobaczyć nie tylko w jakich rolach człowiek występuje, ale jak je realizuje, jak radzi sobie ze świadomością bycia bytem „niedokończonym” i „niedoskonałym” (K. Jaspers) trzeba zwrócić uwagę na jego „przebranie”. To metaforyczne określenie kryje w sobie również pewne przyjęte teorie związane np. z pełnieniem danej roli - w tym roli pedagoga - w społeczeństwie.

Odwołanie się do pewnych wspólnych elementów kulturowych nie jest przypadkowe. Wychodzę bowiem z założenia - jeżeli relacja Ja - Ty jako Inny sama w sobie jest opowieścią, będącą zawsze procesem rozumienia i interpretacją, to - bez względu na to, jak się potoczy - jest właśnie możliwa ze względu na wspólną ich „podstawę kulturową”.

Natomiast główna linia tematyczna - ośnowa, czy też główna oś, która nadaje i wyznacza kierunek ruchu powyższych „elementów” to „intencja działania”. I również w tym miejscu odwołuję się do rozważań P. Ricoeur’a na ten temat. Wychodzę z założenia, że tym, co odróżnia działanie spośród innych zdarzeń, jest właśnie intencja. Do tych działań stosuje się pytanie „dlaczego?”, na które uzyskanie twierdzącej odpowiedzi dostarcza racji - przyczyny działania. W tym sensie pytanie „dlaczego?” rządzi pytaniem „co?”. Pytanie to wraz z pytaniem „dlaczego?” i „kto” tworzą sieć wzajemnych znaczeń w tym sensie, że móc odpowiedzieć na jedno z nich to móc odpowiedzieć na każde inne. Intencje i działanie daje się przypisać sobie samemu i innemu niż sam. Działanie bowiem zależy od sprawcy, choć o wielu z nich mówi się, że są wykonywane niezależnie od woli, mimowolnie. Przymus i niewiedza mają wyraźną wartość usprawiedliwienia, zdjęcia jak gdyby odpowiedzialności za owe czyny. Ale jeśli przyczyna wszelkich czynów tkwi w działającym, to od niego zależy, czy ich dokona, czy też nie. Nawet wówczas, gdy łańcuch intencji gubi się we mgle wpływów wewnętrznych (wyposażenie psychiczne) i zewnętrznych (wyposażenie np. kulturowe). Dlatego sprawcę - by chociażby odwołać się ponownie do rozważań P. Ricoeur’a - czyni się zasadą (arché) jego działań. Mówiąc, że

działanie zależy od jego sprawcy, to stwierdzić zarazem, że znajduje się ono w jego mocy, tego, który zawsze posiada już swoją własną historię będącą jakąś interpretacją siebie samego w świecie. Kategoria „mocy” łączy się z kategorią „wyboru”, a ta z pojęciem „oszacowania moralnego” - wchodzimy zatem w obszar etyki. „Ja mogę” można zatem uznać za sam „początek” przyczynowości - intencji - działania. I chodzi tutaj o posiadaną przez sprawcę pewność, że może coś zrobić, tzn. może wywoływać zmiany w świecie. „Powiedzieć: pewność - to powiedzieć dwie rzeczy. To przede wszystkim, na płaszczyźnie epistemologicznej zwrócić uwagę na /.../ - zjawisko poświadczenia. Jesteśmy pewni pewnością, która nie jest wierzeniem, jakąś doxa, podrzędną wobec wiedzy, że możemy robić zwykłe gesty /.../”²². Ale pierwotny fakt możliwości-robień czegoś wchodzi także w skład grupy faktów pierwotnych należących do ontologii siebie.

Jeżeli przyjmiemy, że podstawową kategorią pedagogiczną jest wychowanie, to by móc je zrozumieć trzeba najpierw „odszyfrować” jego znaczenie – znaczenie w kulturze, znaczenie dla wychowanka, znaczenie dla wychowawcy – by odwołać się do dwóch głównych jego bohaterów. Pytaniem otwartym - w tym miejscu - jest pytanie:

dla czego wychowanie? Rozpatrując tożsamość idem pedagoga warto zatem przyjrzeć się możliwym intencjom jego działań wyznaczonym perspektywą (perspektywami) odpowiedzi na powyższe pytanie.

„To, co różni ludzi, to nie fakt posiadania tożsamości (każdy człowiek ją posiada), ale to, jaka jest ta tożsamość. /.../ różne tożsamości to po prostu różne zbiory właściwości”²³. Powyższy fragment jest próba odpowiedzi na pytanie o jakim zbiorze właściwości można mówić w odniesieniu do tożsamości pedagoga.

Powyższe rozważania wprowadzają w jeszcze jeden obszar problematyki tożsamości pedagoga. Mówiąc o poczuciu tożsamości podkreśla się jej intrapsychiczny i świadomościowy aspekt. To wykracza poza obszar moich zainteresowań i kompetencji badawczych. Tym bardziej, że niezmiennie trudno jest uchwycić poza sobą w bezpośrednim doświadczeniu czyjeś poczucie tożsamości - „Kiedy ktoś nie wie, kim jest, tzn. nie potrafi wymienić swoich najważniejszych właściwości i nie zna w podstawowym zarysie swojej biografii, powiemy raczej, że ma kłopoty z samowiedzą niż z poczuciem tożsamości /.../”²⁴. Dlatego prowadzenie dywagacji o tożsamości pedagoga, określenie jej typów i „elementów składowych”, czy też właściwości może

²² P. Ricoeur, op. cit., O sobie..., s. 187.

²³ T. Grzegorek [w:] A. Gałdowa, op. cit..., s. 70.

²⁴ Tamże.

tylko ukierunkować na poczucie tożsamości siebie jako pedagoga, ale nigdy nie jest gwarantem na to, że posiadając cały (cały?) pakiet wiedzy na ten temat, ktoś będzie owo poczucie miał. Pozostaje to w gestii każdego z pedagogów. Tym bardziej, że poczucie tożsamości jako jej reprezentacja może ulegać zmianie. Zagadnienie poczucia tożsamości nie zostaje jednak zupełnie pominięte. Bo właśnie ze względu na nie na scenę rozważań o tożsamości wkracza zagadnienie człowieka jako bytu etycznego. Z drugiej strony należy również uwzględnić stanowisko P. Ricoeur'a w kwestii możliwości wielości interpretacji sensu i jedności bycia sobą, ze względu na którą bycie sobą nigdy nie jest dane w sposób pewny. I choć poczucie tożsamości idem wydaje się być bardziej odporne na zwątpienie, o tyle tożsamość ipse może okazać się krucha. Dlatego należy ją ująć w kategoriach etycznych, bo - tak jam sam na to wskazywał, to, co jest kruche, czyni nas odpowiedzialnymi za nie.

Ja - pedagog jako byt tożsamy. Ku etyce tożsamości - odsłona II

„/.../ działania zorganizowane w opowieść ukazują cechy, które dają się opracować tematycznie dopiero w ramach etyki. Inaczej mówiąc, teoria narracyjna stanowi zapośredniczenie między opisem a nakazem dopiero wtedy, gdy poszerzenie obszaru praktycznego i antycypacja aspektów etycznych zawiera się w samej strukturze czynności opowiadania. /.../ nie ma opowieści obojętnej etycznie.”²⁵

Koncepcja tożsamości narracyjnej „wiąże się” z koncepcją człowieka jako bytu etycznego - samoświadomego, będącego źródłem i punktem odniesienia dla wszelkiego rodzaju aktywności człowieka. Być tożsamym versus mieć poczucie tożsamości przybiera postać wartościującą - to pewna wartość i „zaszczyt”. I w tym miejscu obie te kategorie współlistnieją. Bycie w relacji to bycie w doświadczeniu - to bycie w ruchu, a w doświadczeniu dany jest zawsze człowiek, który „jest” - bytuje (wymiar ontologiczny) i który „działa”, czy też „dokonuje czegoś” (wymiar egzystencjalny). Pytanie, które się nasuwa, brzmi:

- skoro jestem pedagogiem - a jestem nim w relacji z Innym i poprzez nią, to jak mam ją „opowiadać”, czyli
- jak mam „być” z Innym aby konstytuować i „podtrzymywać” (by użyć sformułowania P. Ricoeur'a) swoją tożsamość pedagoga versus poczucie owej tożsamości?

²⁵ P. Ricoeur, op. cit., O sobie..., s. 191-192.

Etyczny wymiar tożsamości narracyjnej odwołuje nas do takiego rozumienia mowy, która nie tyle wykracza poza warstwę sensu stricte językową, ile stanowi preludium „mówienia”. Emmanuel Lévinas pisze o mówieniu w następujący sposób: „Upřednie wobec znaków, które łączy, upřednie wobec systemów językowych i niuansów semantycznych - będąc przedmową języków - jest bliskością jednego wobec drugiego, zobowiązaniem do zbliżenia, stawaniem się jeden za drugiego, znaczącą siłą znaczenia”²⁶.

Doświadczenie szeroko rozumianej inności wobec „bycia sobą” odsyła nas do etyczności „bycia sobą” w ten sposób, że - traktując „bycie sobą” w kategoriach projektu - odsłania związek między „byciem sobą” a byciem Innym, dialektykę „sobości” w ujęciu P. Ricoeur’a. Jak już wiadomo, być sobą nie oznacza być tym samym. Ricoeur, rozróżniając dwa nieredukowalne sensy tożsamości: tożsamość w sensie idem i tożsamość w sensie ipse, zadaje sobie pytanie: czy i jak „bycie sobą trwa w czasie?” i odpowiada na nie w postaci postulatu etycznego: ten-który-jest-sobą pozostaje sobą w czasie, to znaczy zachowuje tożsamość w różnych następujących po sobie działaniach, dzięki projektowi „zachowania siebie”²⁷. Jest ono sposobem dochowania słowa danego w obietnicy, jest „zobowiązaniem się” i warunkiem trwania tożsamości ipse w czasie. Zobowiązanie to jest zobowiązaniem wobec siebie samego i wobec innego, ale również wobec siebie samego jako Innego. W ten sposób tożsamość ipse jest związana z dialektyką „sobości” i „inności”. Ale tworzyć tożsamość ipse w czasie dokonuje się w opowieści o tej jedności w czasie - jest ona opowiadaniem o sobie, a w istocie rzeczy jest to opowiadanie siebie. Ta opowieść jest podporządkowana - jak pisze P. Ricoeur - „podwójnej zasadzie określania się”. Bliska jest ona hermeneutycznego rozumienia tekstu polegającego na wymianie całości i części. Tożsamość narracyjna to gra podwójnego określania się - poprzez całość w części i poprzez część w całości.

Mówiąc o trwaniu w czasie tożsamości ipse pedagoga – „trwanie etycznej kondycji jego tożsamości” – można odwołać się również do rozważań Sartre’a, Jaspersa, Heideggera czy Marcela na temat bycia wolnym – bycia autentycznym (bycia autentycznego) – i jego warunków, tj. właśnie podjęcia tzw. „pierwotnej decyzji”, czy „pierwotnego wyboru” bycia nim i dotrzymywania zobowiązania wobec siebie samego jako projektu siebie.

Symbolika innego. Ty jako inny dla mnie. Ja jako inny dla siebie

²⁶ E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, Fundacja Aletheia, s. 5.

²⁷ Op. cit., M. Kowalska, Wstęp [w:] P. Ricoeur, 2005, s. XIX.

„Dopóki pozostajemy w kręgu tożsamości rozumianej jako bycie tym samym, inność innego niż (ten) sam nie stanowi nic oryginalnego: „inny” znajduje się /.../ mimochodem, na liście antonimów „(tego) samego”, obok „przeciwego”, „odrębnego”, „różnego” etc. Sprawa ma się inaczej, jeśli łączymy inność w parę z byciem sobą . /.../ bycie sobą w przypadku siebie samego zakłada inność w stopniu tak głęboko wewnętrznym, że jedno nie daje się pomyśleć bez drugiego”²⁸

Odwołując się do powyższego cytatu, w swoich rozważaniach skoncentruję się przede wszystkim na symbolice Innego, która to symbolika może odsłaniać „znaczące” dla konstytuowania się tożsamości relacji Ja - Inny.

Inny, ujęty jako symbol, wskazuje na coś poza sobą – wskazuje na pewne relacje człowieka z drugim człowiekiem, jak również relacje z samym sobą jako Innym. Mają one charakter indywidualny, wyznaczony uwarunkowaniami np. historycznymi, kulturowymi, jak i uniwersalny, transcendujący wszelkie oddziaływania historyczne czy kulturowe. Ujęcie Innego jako symbolu pewnych relacji – stosunku do Innego - „odsłania” nie tylko „jedno z jego znaczeń”, ale „zespół znaczeń”. W ten sposób tworzy się jego „obraz”, na który składają się różne relacje, jakie zachodzą w ramach spotkania z Nim. Poniżej przedstawiony zostanie możliwy „obraz” Innego w spotkaniu w wymiarze uniwersalnym, „odsłaniający” podstawowe sposoby myślenia o Innym, odczucia Jego i zachowania się wobec Niego. Te same obrazy odnoszą się także do samego siebie. Przy czym nie zakładam, aby stosunek do samego siebie implikował taki sam stosunek do Innego – drugiego człowieka. Wszędzie tam, gdzie człowiek występuje w jakiejś roli, mamy do czynienia z przedstawionym wcześniej jako jednym z elementów tożsamości idem, „przebraniem” – maską. Nie wdaję się tutaj w dyskusję z różnymi stanowiskami psychologicznymi w tej kwestii (np. z zakresu psychologii społecznej, psychologii osobowości). Interesuje mnie przede wszystkim – zgodnie z przyjętym wcześniej stanowiskiem, w którym odwołuję się do m.in. P. Ricoera – odpowiedź na pytanie:

- ☞ „kim jest Inny dla mnie, jeśli jest tym, który konstytuuje moją tożsamość pedagoga ujętą w kategorii tożsamości narracyjnej?”,
- ☞ „kim ja sam jestem jako Inny dla siebie samego, jeśli ja jako Inny wyznacza drogę do tożsamości mnie jako pedagoga?” i równie ważne ze względu na charakter spotkania z Innym:
- ☞ „kim jestem ja dla Innego?”.

²⁸ P. Ricoeur, Op. cit., O sobie..., s. 9.

Poprzez ukazanie możliwych odpowiedzi na te pytania, rodzi się już teraz kolejne pytanie:

✧ „jak mogę być jako Inny dla Innego, czyli

✧ jak mogę opowiadać aby opowieść ta – jak wcześniej już sygnalizowano – miała walor opowieści etycznej?”.

Te pytania wyznaczają kierunek możliwych poszukiwań, opatrzone w tym miejscu tytułem „Ku etyce tożsamości pedagoga”. Ujęcie symboliki Innego w wymiarze uniwersalnym koreluje z powyższym kierunkiem poszukiwań. Mówiąc o etyce bycia z drugim człowiekiem, dla drugiego człowieka i poprzez niego, wychodzę wprawdzie z kręgu rozważań na ten temat obecnych w kulturze zachodu, niemniej jednak uważam, że takie ujęcie symboliki Innego pozwala nie tyle na zniesienie podziałów np. kulturowych, ale na możliwość spojrzenia dalej poza ten obraz, który wyznacza nam obecność w danej kulturze.

Spotykający się ze sobą ludzie są na siebie „zdani”, lecz nie na siebie skazani. Spotkanie z tym lub z innym człowiekiem rodzi się z wyboru – bycie ze sobą nie ma w sobie nic z konieczności, choć niekiedy tak jest traktowane. Wybór ten dotyczy przede wszystkim deklaracji jednego człowieka wobec siebie samego i wobec drugiego. W jaki sposób istniejemy w stosunku do siebie zależy przede wszystkim od tego, jak rozumiemy siebie nawzajem jako będący „naprzeciw siebie” ludzie. Rozumienie Innego jest ważne, ponieważ ujawnia ono „intencję działania”, czyli odpowiedź na pytanie „dlaczego?”. A odpowiedź na to pytanie wyznacza odpowiedź na kolejne pytania: jak działać?”, czyli „jak być w relacji z Innym, jeżeli Inny obchodzi nas w sensie pozytywnym, to znaczy jeżeli nie jest obojętna nam Jego sytuacja a on sam jako właśnie Inny zobowiązuje nas do jego ochrony?” - by odwołać się w tym miejscu chociażby do filozofii Innego E. Lévinasa. Ponadto jest to sytuacja, w której „świadczymy o sobie”, co dla Ricoeur’a znaczy dawać świadectwo własnej tożsamości (w sensie ipse) wobec Innego i wobec siebie samego jako Innego. Wiąże się ono z „zawierzeniem” i zaufaniem. To ja zobowiązuję się do tego, że Innego nie zawiodę i niezależnie od tego, co się stanie, będzie mógł na mnie liczyć, że dotrzymam danego słowa. Taką postawę można nazwać wiernością sobie poprzez wierność wobec Innego. Dlatego Ricoeur pisze: „/.../ wszelkie posuwanie się do przodu mówcy lub sprawcy w kierunku bycia sobą posiada drugą stronę w postaci porównywalnego posuwania się do przodu partnera w jego inności”²⁹. Ta inność jest swoistego rodzaju, ponieważ to w sytuacji „rozmowy” nie zostaje ona

²⁹ Tamże s. 76.

„zniesiona”, lecz „wyniesiona” do rangi wartości samej w sobie. Dlatego sytuacja „rozmowy” ma - z jednej strony, jak pisze Ricoeur - wartość zdarzenia znaczącego dla wzajemnego tworzenia się i podtrzymywania tożsamości jej uczestników. Ale wartość tę ma tylko w tej mierze, w jakiej wraz z mówiącymi podmiotami „/.../ pojawia się ich doświadczenie świata, ich perspektywa postrzegania świata, której nie można zastąpić żadną inną”³⁰. Dlatego w przedstawieniu symboliki Innego ukażę te jej znaczenia, które korespondują z powyższymi stanowiskami.

Zgodnie z przyjętym założeniem, że Innego można ująć jako symbol istniejących pomiędzy ludźmi różnych relacji, zaprezentuję w tym miejscu możliwe „odsłony” relacji interpersonalnych (i intrapersonalnych) wynikających z rodzajów rozumienia Innego.

A oto krótka prezentacja symboliki Innego „odsłaniająca” etyczny wymiar relacji ja - Inny.

- I. Inny jako „Drugi - Taki, jak Ja”
- II. Inny jako „Obcy - Nieprzystający do mnie”
- III. Inny jako „Obcy - Tajemnica”
- IV. Inny jako „Obcy - Nieznany”
- V. Inny jako wartość
 - V a. Inny jako wartość in concreto
 - V b. Inny jako wartość sama w sobie
 - V c. Inny jako byt uprzywilejowany ze względu na realizację wartości

I. Inny jako „Drugi - Taki, jak Ja”

Mając prymarny szacunek do siebie samego jako bytu istniejącego w świecie kultury Ty jako Inny nie jesteś różny ode mnie, lecz tak jak ja zawieszony jesteś w „sieci znaczeń”, które sam tkasz - jak za M. Weberem mówi o kulturze C. Geertz - by odnaleźć swoje w nich miejsce, by nadać (albo odkryć) swemu życiu sens - by uzasadnić swoją rację bycia, jak by z kolei określił to Z. Baumann. A zatem, człowiek - Ty i ja - bez względu na miejsce i czas, w którym przyszło nam żyć, żyje zawsze w „świecie sztucznym” wyznaczonym przez myślenie symboliczne - w świecie kultury, której jest kontemplatorem, konserwatorem i twórcą. Ludzka myśl symboliczna jest jednolitością, ale spotykamy się z różnorodnością efektów tej myśli w postaci chociażby odmiennych kultur i społeczeństw - o czym pisał współczesny badacz kultury reprezentujący stanowisko relatywizmu opisowego (narracyjnego) w antropologii kultury - C. Geertz. Ujęcie Innego jako Drugiego - takiego, jak ja odsłania pewną wspólną nam bazę

³⁰ (Ricoeur, 2005, s. 83).

doświadczeń, które mogą przybrać różną postać, ale co do istoty swej nie różnicującą nas w obszarze ontologicznym. Można powiedzieć, że ostateczne źródło - przyczyna i zasada naszego istnienia w świecie - arche - nie tyle nas łączy, co nie różnicuje.

II. Inny jako „Obcy - Nieprzystający do mnie”

Odwołując się tutaj chociażby do stanowiska J.P. Sartre’a, warto zauważyć, że spotykając drugiego człowieka spotykam się z Jego doświadczeniem, które choć dzieje się np. w tej samej przestrzeni i czasie, w tej samej kulturze, to jednak nie jest moim doświadczeniem - nie mogę zamienić się na jego doświadczenie, nie mogę „wejść w nie”, ponieważ nie mogę opuścić samego siebie. Jest ono tylko Jemu dostępne w tym sensie, że jest tylko przez Niego samego przeżywane. Nie mogę przeżyć Twojego doświadczenia, to powoduje o pozytywnej nieprzystawalności Ciebie do mnie, o niemożności zamiany naszych egzystencji. Twoja egzystencja jest tylko Twoją własnością - jest Twoją „sobością”, tak jak moja jest moją „sobością”. Inność, o której tutaj mowa wskazuje na status prywatności własnych egzystencji i jej nienaruszalności.

III. Inny jako „Obcy - Tajemnica”

K. Jaspers powiedział: „człowiek jest czymś więcej, niż wie o sobie” i może właśnie to, co człowieka zaskakuje o drugim człowieku (ale i o sobie samym), to o czym nie wiedział wcześniej, czego nawet nie przeczuwał powoduje, że drugi (on sam) jest „Obcym - Tajemnicą”³¹. Inny jako Tajemnica wciąż się wymyka drugiemu człowiekowi, gdy chce w Niego wejrzeć i poznać i zrozumieć. Jako byt, który jest w ruchu i który sam siebie może „zaskoczyć” - bytem (przynajmniej potencjalnie) nie mogącym ostatecznie określić się przed samym sobą, czyli bytem nie mogącym raz na zawsze zamknąć się w jakiegoś pojęciu - może nas intrygować i - jako właśnie Tajemnica - pociągać ku sobie.

IV. Inny jako „Obcy - Nieznany”

Różnorodność efektów myśli symbolicznej obecnych jako różnorodne sposoby życia - różnorodne kultury - zakłada zarazem ich wielość. Ile jesteśmy w stanie poznać? Poza tym ta swoista niewiedza o sposobie życia drugiego człowieka przyczynia się do mojego „zatrzymania się” i zwrócenia na niego mojej uwagi. To zaciekawienie nim samym wynikające z mojej nieobojętności na to, co jawi mi się jako coś odmiennego od tego, co już znam, od tego, czego sam doświadczam, co jest dla mnie jakąś „swojskością”. Zyski ze spotkania np. z Innym jako nosicielem „innej” kultury (nawet w obrębie wspólnej nam kultury) „rozłożone są” po obu stronach - po Jego i po mojej. Chodzi bowiem o uczynienie „ludzi” z innej kultury i ich działań znaczącymi, o

odkrywanie nowych potencjałów i możliwości przeżywania życia, ale także o odkrywanie „własnej” kultury - dostrzeżenie sensów i znaczeń wewnątrz „własnej” kultury. Dostrzeżenie relatywnego charakteru „własnej” kultury pozwala ochronić jej inność, jak również inność kultury „innej” niż moja.

Ujęcie Innego jako Obcego w powyższych odsłonach ujawnia jego pozytywny aspekt. To, co „obce” pozostaje bowiem poza sferą własności. Nie przynależy do mnie. Inny pozostaje poza sferą możliwego władania nim. Każda zaś próba „zawłaszczania”, podjęta chociażby z chęci zniesienia w sobie uczucia niepokoju i zagrożenia, które rodzi się pod wpływem spotkania z „obcością” lub z chęci uczynienia jej przewidywalną w działaniach „swojskością”, godzi w inność Innego. Godzi we mnie samego jako Innego.

V. Inny jako Wartość

V a. Inny jako wartość in concreto

V b. Inny jako wartość sama w sobie

V c. Inny jako byt uprzywilejowany ze względu na realizację wartości

Inność drugiego człowieka może objawiać się nam również poprzez „dzieła”, które on tworzy - czy szerzej poprzez jego działanie. Jest on wówczas Inny dla mnie nie tylko „dzięki” swoim np. talentom, umiejętnościom, możliwościom, lub według nas ich braku lub „sprzeniewierzeniom się nim, ale jest on przede wszystkim Inny „jakoś”. Zazwyczaj patrzymy na Innego i „odgradzamy” go od siebie - w sensie pozytywnym lub negatywnym, a to, co pozwala nam tak uczynić sprawia nasze wartościowanie jego dzieł (działania) - a w istocie rzeczy jego samego, którego wartość ujawnia się poprzez dzieła (działanie). Jest on dla nas wartością in concreto, ponieważ jest urzeczywistnieniem jakiejś wartości - nazwijmy ją w tym miejscu - obiektywnej. Jego dzieło (działanie) jest dla nas wartościowe - określa nam jego jakość. Jego wartość stanowi dla nas o jego inności.

Kiedy spotykam się z drugim człowiekiem, z Innym bytem, choć takim jak ja, nie tyle „intryguje” mnie jego inność, ile on sam jako wartość sama w sobie. Wartość, którą przyjmuję bez żadnych supozycji i jej uzasadnień (w przeciwieństwie np. do patrzenia na niego jako na wartość in concreto). Ale dlaczego mnie „intryguje?”. Wynika to z samej natury wartości. Człowiek, stojąc naprzeciw drugiego ulega jego „mocy magnetycznej” - zostaje przez niego „pociągnięty ku sobie”. Tym, co może nas przyciągnąć do siebie jest ujawniająca się w jakimś „prześwicie” jego doskonałość. Nie jest to doskonałość w pełni urzeczywistniona (wówczas przedstawiałaby się nam jako wartość in concreto), ale przede wszystkim doskonałość potencjalna. W tym sensie to, co dzieje się między mną a

drugim człowiekiem - czy też, co może się dziać - wymaga od nas uruchomienia jakiegoś (być może wrodzonej) wrażliwości na drugiego. Ale oprócz owej "mocy magnetycznej" drugi człowiek jako wartość jest zupełnie bezsilny. Jako wartość sama w sobie ma charakter aprioryczny i istnieje w sposób obiektywny, niezależny od istnienia siebie jako wartości *in concreto*. Samo istnienie drugiego jako wartości nie determinuje jeszcze "urzeczywistnienia" go jako takiej wartości dla innego człowieka. Musi ona w jakimś sensie sama się o to upomnieć. Musi też zostać posłyszana przez nas samych, a zatem musi do nas "przemówić". Stąd drugi jako wartość jest tym, co ku sobie pociąga ze względu na jakąś potencjalną doskonałość, zarazem "apelując do nas" o jej "urzeczywistnienie". O ile inny, jako wartość sama w sobie, samą swoją obecnością może "poruszyć" w drugim człowieku jego na siebie wrażliwość, o tyle "poczuwanie się", czy też "zobowiązanie się" wobec niego jako wartości, wyrażające się w woli i działaniu mającym na celu jej urzeczywistnienie, nie jest w żaden sposób od niego zależne. I jak o tym wypowiada się jeden z przedstawicieli fenomenologicznej koncepcji wartości N. Hartmann, wola jest wolna wobec wartości nie jest przymuszona, by postępować za moralnym domaganiem się ich. W tym kontekście rozważań jawi się także nasze ukierunkowanie na Innego i wynikające z niego działanie, które można określić w kategoriach odpowiedzialności jako otwartości na Innego i troski w ujęciu Heideggera, czy nieobojętności na Innego Lévinasa.

Spotykając Innego, spotykamy jego rzeczywistość wartości i sensów, w którym on żyje i które uzasadniają dane w doświadczeniu cele i zadania, jakie przed sobą w życiu stawia, jego marzenia i tęsknoty, wybory, jakich w życiu dokonuje, które zdradzają np. powody jego lęku, poczucia winy, poczucia skrzywdzenia, poczucia niemożności zmiany swojego losu, czy też powody dumy, zadowolenia, radości. W tym kontekście rozważań Inny ujmowany może być również jako nosiciel i realizator wartości a jego świat wartości jest czymś, co istnieje poza tym, który go spotyka. Jest „faktem” rzeczywistym, pewnym wypełnionym wartościami „naczyniem”, które by móc je poznać i zrozumieć trzeba „zajrzeć” do niego od wewnątrz. Nie ulega jednak wątpliwości, że poprzez Innego mamy kontakt ze światem wartości - reprezentowanym przez Innego człowieka jako wyróżnionego bytu do odczuwania, poznawania, odczytywania (rozumienia) i urzeczywistniania wartości.

Symbolika Innego, przedstawiona powyżej, stanowi dla mnie możliwy horyzont - perspektywę, w której zakotwiczone jest pytanie o to, jak być z Innym by nie znosić Jego inności, lecz ją wzmacniać. „Zachowanie siebie” - dotrzymanie słowa - to taki sposób

działania, że Inny może na mnie „liczyć” - Ty jako Inny i Ja jako Inny. Pojęcie odpowiedzialności łączy dwa znaczenia: liczyć na..., być obliczalnym w... Łączy je, dodając do nich zasadę odpowiedzi na pytanie „Gdzie jesteś?”, postawione przez innego, który mnie wzywa. Ukazanie się to ukazanie swojej twarzy - jakby powiedział E. Lévinas - którą można przyrównać do „zachowania siebie” - tożsamości siebie. Ale „zachowanie siebie” nie jest tym samym, co posiadanie siebie, ponieważ - jak za E. Lévinasem, G. Marcellem mówi i P. Ricoeur - ono samo nie jest tym, co ważne. Chodzi bowiem o dialektykę posiadania i wyzucia z własności.

Również ja sam jako pedagog w różnych „opowieściach” spotykam się z sobą jako z Innym. Pytaniem otwartym staje się pytanie, jak siebie samego określam mianem Innego? Jeśli za P. Ricoeur'em – siebie samego jako Innego będziemy traktować w kategoriach etycznych, to w tym miejscu na plan pierwszy wysuwa się rozumienie siebie – Innego jako Projektu. Można tutaj chociażby odwołać się do rozważań na ten temat egzystencjalistów, którzy podkreślali konieczność „rzucania” siebie jako Projektu przed samym sobą. Chodzi tutaj o potraktowanie swojej tożsamości bycia pedagogiem nie jako czegoś „danego”, ale „zadanego”.

Powyższe rozważania o tożsamości narracyjnej pedagoga prowadzą do obszaru zagadnień, który można opatrzyć tytułem *„O etycznej egzemplifikacji symboliki innego, czyli o podstawach etyki relacji ja - ty jako inny oraz relacji ja - ja sam jako inny, czyli o zachowaniu i wzmacnianiu „inności”*. Mogą one stanowić treść kolejnego artykułu.

Filozoficzne aspekty bajek Jana Henryka Pestalozziego

Wstęp

Jan Henryk Pestalozzi to wielki pedagog i filantrop przełomu XIX i XX wieku, dla którego dobro drugiego człowieka było ważniejsze od potrzeb jego własnej osoby. I choć częstokroć wspominał o tym, iż jest on typem pedagoga – działacza, dalekiego od biernej teorii, to utwory jego w większości przepełnione są głęboką refleksją nad ludzką egzystencją, sięgającą niekiedy aż po teorię moralizmu Kanta.

Punktem wyjścia dla stworzenia poniższej pracy był dokonany przeze mnie przekład z języka niemieckiego nieznanych dotąd na gruncie polskim utworów Jana Henryka Pestalozziego, zatytułowanych *Figuren zu meinem ABC – Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens*, czyli po prostu Bajek. Całość tego zbioru opiewa na 237 utworów, z czego do tej pory przetłumaczyłam 70, dzieląc przy tym bajki tematycznie na: społeczne, wychowawcze, polityczne i religijno – moralne. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam te bajki, w których zaznaczony jest wyraźnie aspekt filozoficzny. W celu ukazania podobieństw myśli pedagogiczno – filozoficznej Pestalozziego z myślicielami epoki, stosuję często porównania do Immanuela Kanta, czy Jana Jakuba Rousseau. Dzięki temu zabiegowi czytelnik ma możliwość dokonania komparatywnej refleksji zarówno nad samą osobą Pestalozziego, jak i nad jego bogatą twórczością.

Tekst mój składa się z trzech części: pierwsza dotyczy osoby Jana Henryka Pestalozziego oraz realiów oświecenia, w jakich przyszło mu żyć, druga część nawiązuje do twórczości tego cenionego pedagoga, w trzeciej części natomiast skupię się na filozoficznym aspekcie bajek Pestalozziego. Taki układ artykułu pozwoli czytelnikowi, nawet temu słabo osadzonemu w tematyce związanej z postacią Pestalozziego, poznać jego życie i twórczość przez pryzmat aspektów filozoficznych.

Jan Henryk Pestalozzi – pedagog doby oświecenia.

12 stycznia 1746 roku przychodzi na świat w Zurychu – mieście klanu Pestalozzich - Henryk Pestalozzi. Otoczony troskliwą opieką matki Zuzanny, ojca Jana Babtysty oraz niezwykle oddanej służącej Barbary Schmidt, którą przezywano zdrobniale Babeli, rozwija w sobie młody Henryk wszystkie te cechy, które w przyszłości sprawią, iż przyłgnie do niego hasło „wszystko dla innych, nic dla siebie”. W wieku 34 lat umiera

ojciec Henryka, od tej pory w wychowaniu chłopca znaczący udział ma jego opiekunka Babeli, która jako strażniczka domowego ogniska rozbudziła w młodym chłopcu szczerą miłość do najniższych warstw społecznych:

„Siła moralna tej prostej kobiety, w której przejawili się siła i hart ludu, obudziła ten pierwiastek dobra, który we mnie tkwił. Czymże byłym, gdyby to dobro, które z głębi ludu wpływało na mnie tak skutecznie, nie rozbudziło we mnie wiary w siłę natury ludzkiej, nie wyłączając bezdomnych i nędzarzy, i nie doprowadziło mnie do tego momentu rozwoju, w którym zapragnąłbym oddać ludowi to, co sam od niego otrzymałem, i wspierać go miłością całym swym życiem, podobnie jak on mnie (w osobie Babeli) wspierał.”¹

W tym krótkim cytacie, Pestalozzi wyjawia pewien aspekt filozoficzny, który towarzyszył jego biografii, i który ma odzwierciedlenie w jego utworach. Otóż, pisze on, iż siła moralna Babeli przyczyniła się do rozwoju tkwiącego w nim pierwiastka dobra. Pestalozzi zakłada więc, iż człowiek z natury rodzi się dobry, jednak do pełnego rozwoju moralności przyczyniają się osoby nam towarzyszące. Dokładnie tak, jak na przykładzie biografii Pestalozziego postać Babeli. W tym względzie bliski jest on teorii moralizmu Kanta, który w dziele zatytułowanym *O pedagogice* pisze tak: *„Wychowanie w części tylko człowieka uczy, w części go rozwija, nie można zatem powiedzieć, jak duże możliwości dała mu natura.”*² Kant w procesie wychowania nie odrzuca więc działania świata zewnętrznego, dopuszcza ingerencję osób trzecich, a z racji, iż prawdziwe człowieczeństwo można osiągnąć jedynie w świecie moralnym, zdaje sobie sprawę z roli innych osób, mających wpływ na naszą moralność.

Wracając do kolei życia Jana Henryka Pestalozziego należy nawiązać do innej kobiety, mającej duży wpływ na tego cenionego, szwajcarskiego pedagoga, była to mianowicie jego żona Anna Schulthess, którą poślubił w 1769 roku. Ojcem duchowym tego związku był zmarły przyjaciel Pestalozziego - Bluntschli, względem którego Anna przejawiała, odwzajemnioną zresztą miłość. Po jego śmierci Pestalozzi zaczął coraz bardziej skłaniać się ku Annie. Ta z kolei: *„Posiadała dobre wykształcenie szkolne i dobrą francuszczyznę. Współcześni przyznają jej urodę. Była zamożna. Była też odcytana. Jej listy do Pestalozziego świadczą o umyśle subtelny, nie pozbawionym dowcipu.”*³

¹ J.H. Pestalozzi, Jak Gertruda uczy swoje dzieci, Wrocław 1955.

² I. Kant, O pedagogice, Łódź 1999 s. 41.

³ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa – Łódź 1927, t. I, s. 39.

Tym, co zachwyciło Annę w Pestalozzim był nie jego wygląd zewnętrzny (ten był niechlujny, zresztą postawa i chód jego też nie należały do eleganckich), lecz zalety moralne i piękno duchowe młodego Henryka. I choć małżeństwo Pestalozziego z Anną natrafiło na opór ze strony jej rodziców, to i tak uroczystość zaślubin się odbyła, a z czasem zmiękło także serce teściów, którzy odkryli w Henryku pocziwego człowieka. Wkrótce po ślubie Anna i Henryk zostają rodzicami. Oboje prowadzą gospodarstwo a przy tym są bardzo oddani modlitwie i Bogu – o czym świadczy jeden z listów Anny do Pestalozziego: „*Pilne listy zabrały nam nasze godziny modlitwy, których nigdy nie powinniśmy pozwalać zabierać sobie.*”⁴

Henryk Pestalozzi zaczyna po pewnym czasie dostrzegać nierentowność swojego gospodarstwa, które założył, chcąc uciec z miasta, gdyż podobnie jak Rousseau był on zdania, iż „*miasta są otchłanią, w której grzęźnie rodzaj ludzki. Po upływie kilku pokoleń rasa ginie lub ulega degeneracji, trzeba ją więc odrodzić a rolę tę zawsze spełnia wieś.*”⁵ Gnieźdzą się w nim cały czas wzniosłe idee i chęć pomagania innym, dlatego postanawia założyć zakład dla biednych: „*Chciałem przekształcić swoją posiadłość w stały ośrodek pedagogicznych i rolniczych zamierzeń, dla których porzuciłem rodzinne miasto.*”⁶

I tak się stało w 1774 roku w Neuhof Pestalozzi założył zakład przemysłowo – wychowawczy dla opuszczonych i bezdomnych dzieci. W owym zakładzie Pestalozzi chciał zapewnić im przygotowanie do zawodu oraz rozbudzić w nich drzemiące siły ogólnie – ludzkie.

Zakład liczył sobie około 50 dzieci a zasilany był ofiarami zbieranymi przez okolicznych pastorów i przyjaciół. Idea była jak najbardziej wspaniała, jednak z relacji osób bliskich Pestalozziemiu wynika, iż miał on problemy z zaprowadzeniem rygoru w swoim ośrodku a także na nowo wdał się w handel, co przysporzyło mu kłopotów natury finansowej. W tej kwestii mógł liczyć na wsparcie żony, która oddała swoje prawo do spadku po rodzicach, jako zastaw w umowach z wierzycielami męża. Mimo wielkich starań nie udało się Pestalozziemiu uratować zakładu w Neuhof – został on zamknięty w 1780 roku. Na szczęście wielki filantrop wyszedł z tej całej afery bez uszczerbku na honorze, ale także bez środków do życia. Jego posiadłością jest dom w Neuhof. Najbardziej żał jest Pestalozziemiu jego własnej żony, gdyż ta oddała wszystko by pomagać w realizacji jego po części utopijnych idei: „*Żał mi tylko żony, która poświęcając dla mnie wszystko*

⁴ Tamże, s. 51.

⁵ J. J. Rousseau, Emil, czyli o wychowaniu, t. I, Wrocław 1955, s. 42.

⁶ J.H. Pestalozzi, Łabędzi śpiew, Wrocław 1973, s. 169.

utraciła wszystko, co mogłoby uszczęśliwić jej szlachetne serce, wszystko, co spodziewała się osiągnąć i czym spodziewała się nacieszyć wychodząc za mnie za mąż.”⁷

Najważniejszym dla Pestalozziego, co potwierdzało słuszność jego przedsięwzięcia, było utworzenie podobnego zakładu w Hofwilu. Właściciel potwierdzał, iż zakład taki wymaga dużych nakładów finansowych w początkowej fazie swojej działalności a po kilku latach funkcjonowania jest w stanie utrzymać się samodzielnie.

Powyżej przedstawione życie Pestalozziego tak podsumowuje Waldemar Osterloff:

„Zapał młodzieńczy i wpływy epoki wytworzyły z Pestalozziego zwykłego ludowca i działacza społecznego, jakich niemało bywało w każdej epoce i w każdym kraju, okoliczności zaś skierowały go na rolę; dopiero jednak niepowodzenia materialne w gospodarstwie, działalność w pierwszym jego zakładzie wychowawczym i klęska, która się zakończyła nędzą, jakiej zakosztował na wsi, obcowanie z ludem, samotność długoletnia z dala od życia inteligentnego, przy skłonności do rojeń poetycznych i dociekań filozoficznych, oraz wrażliwość na niedolę ludzką, a ludu w szczególności, którą poznał dopiero w całej jej rozciągłości i jaskrawości podczas lat w Neuholte, - uczyniły go tem, czem był: wielkim bojownikiem idei demokratycznej, myślicielem społeczno – wychowawczym, na wsze czasy dzierżącym prawo do pierwszeństwa.”⁸

Na ukształtowanie postaw Pestalozziego miało wpływ zarówno wychowanie rodzinne, ale także i duch epoki, w której przyszło mu żyć. Był to mianowicie duch epoki oświecenia, w której decydującą rolę odgrywa rozum oparty na doświadczeniu. Filozofia w dziedzinie religijnej zwraca się przeciw religii objawionej i tworzy wiarę naturalną, zwaną deizmem, w której Bóg pojmowany jest, jako rozum rządzący światem, przejawiający się w prawach natury i ich celowości. Przedmiotem zainteresowań człowieka stał się świat zmysłowy. Przedmiotem rozważań stał się także problem związany ze sposobem pojmowania istoty ludzkiej. Człowiek miał być pojmowany takim, jakim był w dziejach historii w rzeczywistości, więc nie tylko z punktu widzenia swych wielkich dokonań, lecz także ze swoimi słabościami czyli przemocą, okrucieństwami, jakich dokonywał grabiąc i kradnąc. W ten sposób zrodził się dylemat, w czym pokładać ufność, czy w historii czy w rozumie? Wybór rozumu, jako priorytetu grozi wyrzeczeniem się historii, czyli prawdy o ludzkiej rzeczywistości, zaś wybór historii niesie z sobą ryzyko

⁷ Tamże, s. 173.

⁸ W. Osterloff, Prorok pedagogiki nowoczesnej – Henryk Pestalozzi, Warszawa 1910, s. 159.

wyrzeczenia się rozumu. Rozwiązaniem tego dylematu zajął się I.Kant, odpowiadając sobie na pytanie: „*Was ist Aufklärung?*”

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“⁹

W tłumaczeniu na język polski:

„Oświecenie to wyjście człowieka ze stanu małoletniości, w której był zatrzymany z własnej winy. Małoletniość to niezdolność posługiwania się rozumem bez kierunku nadanego przez inną osobę. Powiemy, iż człowiek pozostaje w stanie małoletniości z własnej winy, jeśli przyczyną tego stanu nie jest niedostatek rozumu, ale brak decyzji i odwagi, aby się nim posługiwać bez czyjegokolwiek kierownictwa. Sapere aude! Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem! Oto dewiza Oświecenia.“¹⁰

Wyjście z małoletniości można interpretować, jako akceptację naszej historii, pogodzenie się z nią, ale jednocześnie budowanie na kanwie błędów przeszłości nowych lepszych struktur dzięki rozwojowi, dzięki rozumowi. W taki właśnie sposób narodziła się w dobie oświecenia teoria postępu, zgodnie z którą to rozum zachowuje swą nadrzędność. Doszło do podziału na konserwatystów i racjonalistów. Ci pierwsi byli zdania, iż lepiej jest iść ścieżkami utartymi przez historię, ci drudzy z kolei korzystali z doświadczeń historii i w ten sposób nie powielali jej błędów – takie motto przyświecało w dobie Rewolucji Francuskiej.

Natomiast, co się tyczy koncepcji człowieka, to zarówno w XVII jak i w XVIII wieku postrzegano go, jako istotę społeczną i istotę rozumną, choć praktyka życia codziennego nie rzadko odbiegała od tej harmonii. Mówiąc dokładniej chodziło znów o dokonanie wyboru: albo opowiadam się za porządkiem społecznym i jestem uległy historii albo opowiadam się za rozumem i działam wbrew dotychczasowej historii. I oto rodzi się kolejny problem – problem rozumu i społecznego życia. Stąd też pod koniec XVIII wieku Rousseau i Kant próbują znaleźć odpowiedź na pytanie – czym właściwie jest rozum? Na to pytanie udzielają oni odmiennych odpowiedzi.

⁹ I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, [w:] Vermischte Schriften von Immanuel Kant, t. I, Leipzig 1912, s. 164.

¹⁰ E. Rostworowski, Historia Powszechna - wiek XVIII, Warszawa 2002, s. 114.

Rousseau wyczuwając „destrukcyjny nacisk, jaki wyobcowany porządek społeczny wywiera na ludzi, próbował powiązać działalność rozumu z odrodzeniem człowieka w jego społecznym życiu i w jego twórczości, pozwalającej mu na rzeczywiste nowe życie. Kant natomiast próbował obronić prawa rozumu w ten sposób, że uczynił go prawodawcą rzeczywistości, formą, dzięki której jej uporządkowanie, a może i istnienie, miało być możliwe, zasadą twórczych aktów człowieka konstytuującego swój świat i siebie samego.”¹¹ Dzięki filozoficznym poglądom zarówno Kanta jak i Rousseau podejmowano problem integracji człowieka i świata, człowieka i życia, co zresztą miało swój wydzźwięk w dobie Rewolucji Francuskiej. Owa integracja była niezwykle ważna w dobie oświecenia, ponieważ renesans pozostawił po sobie porządek kapitalistyczny, wynikający z walk z feudalizmem, stąd człowiek musiał szukać drogi ku integracji z nowym społeczeństwem, społeczeństwem handlowo – przemysłowym, integracji z burżuazyjno – arystokratycznym salonem. Co więc w oświeceniu miało integrować ludzi? Między innymi Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela, wysuwająca hasło równości wszystkich wobec prawa:

*„Każdy człowiek, jako istota rozumna jest zdolny do korzystania ze swych praw i wypełniania obowiązków, od których nie będzie się uchylał, jeżeli tylko należycie je zrozumieć. Trzeba, więc oświecić rozum ludzki, i to powinno być podstawą wszelkich reform.”*¹²

Wszystkie przywołane powyżej założenia oświecenia doskonale rozumie Jan Henryk Pestalozzi, bowiem oświatę ludu traktuje, jako priorytet wychowawczy, który spełnia jednocześnie rolę utylitarną, gdyż cel wychowania upatruje w szczęśliwości społecznej. Pedagogika wieku oświecenia przekreśla także nauczanie pamięciowe, zwracając uwagę na zrozumienie treści nauczania. Ponadto Pestalozzi zgodnie z ideą wypracowaną przez Rousseau jest wierny wychowaniu zgodnemu z naturą dziecka, a więc także wychowaniu indywidualnemu, dopasowanemu do potrzeb jednostki.

Twórczość Pestalozziego, będąca przyczynkiem do stworzenia Bajek.

Jan Henryk Pestalozzi żyjąc w zgodzie z filozoficzno-pedagogicznymi założeniami epoki oświecenia postanawia w roku 1765 chwycić za pióro i stworzyć swój pierwszy utwór zatytułowany *Życzenia*, będący zbiorem aforyzmów o treści moralnej i wychowawczej. Pisząc ten utwór młody filantrop pozostawał pod silnym wpływem tendencji moralnych charakterystycznych dla jego nauczyciela Bodmera. Dlatego w

¹¹ B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 19.

¹² S. T. Możdżeń, *Zarys historii wychowania – część I do roku 1795*, Kielce 1999, s. 206.

Życzeniach znajdują się takie nawołania jak to: „aby malarzy, poetów i muzyków od młodości zaprawiano w cnocie: jakież źródło dobra otwarłoby się dla ludzkości, gdyby owe talenty skierowały się całkowicie ku budzeniu i rozwijaniu wielkich i szlachetnych wrażeń!”¹³

Ale już w tej samej pracy uderza czytelnika zapal do szerzenia idei wychowania elementarnego wśród prostego ludu:

*„Żeby ktoś wydał kilka arkuszy prostych i zdrowych zasad wychowawczych, zrozumiałych i przydatnych dla każdego obywatela czy wieśniaka...i żeby wszyscy ojcowie i wszystkie matki kierowali się temi roztumnemi i chrześcijańskimi zasadami wychowawczemi.”*¹⁴

Długo nie trzeba było czekać, aby „życzenia” zawarte powyżej stały się faktem, ponieważ to, czego Pestalozzi sobie zażyczył sam urzeczywistnił w dziele zatytułowanym *Leonard i Gertruda* (1781). Przez krytyków utwór ten oceniany jest, jako jeden z najlepszych w twórczości tego niezmordowanego „ojca ludu”:

*„Leonard i Gertruda w pierwszym opracowaniu to jedna z najlepszych powieści niemieckich pod względem kompozycji i charakterystyki postaci, jako też w literaturze powszechnej, pierwsza i wzorowa powieść ludowa na wsze czasy, oraz pierwsza powieść „środowiskowa”, również pierwsza z tendencją socjalną.”*¹⁵

Leonard i Gertruda jest także przyczynkiem do stworzenia przez Pestalozziego *Bajek*, ponieważ jak sam zaznaczył, to treści w nich zawarte miały być kontynuacją wątków podjętych w *Leonardzie i Gertrudzie* oraz wyjaśnieniem wszystkiego tego, co wcześniej było niezrozumiałe. Jednak, gdyby sam autor nie zwrócił uwagi na tenże fakt związany z genezą *Bajek* czytelnikowi byłoby bardzo ciężko wychwycić idee wspólne z *Leonardem i Gertrudą*, niemniej krótkie zaprezentowanie treści tego utworu jest jak najbardziej na miejscu przed zagłębieniem się w aspekty filozoficzne *Bajek*.

Leonard i Gertruda to niezwykle barwna i realistyczna opowieść z życia małej szwajcarskiej wioski, czyli środowiska bliskiego sercu Pestalozziego. Główni bohaterowie to: wójt, nadużywający swoich wpływów kosztem wieśniaków i nie stroniący od alkoholu, Leonard – wieśniak, który zadłużył się u wójta i wszelkie zarobki przepija w karczmie, Gertruda – żona Leonarda, która walczy z rosnącą biedą, aby wykarmić siedmioro swoich dzieci. Pewnego dnia Gertruda udaje się do Arnera, „miłościwego pana”, właściciela licznych włości, który słynął z dobroci względem wdów i sierot. I tym

¹³ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa 1927, t. I, s. 24.

¹⁴ Tamże, s. 24.

¹⁵ W. Osterloff, Prorok pedagogiki nowoczesnej – Henryk Pestalozzi, Warszawa 1910, s. 162.

razem okazał swoją dobroć, spłacając długi męża Gertrudy i dając jemu oraz innym biedakom pracę przy budowie kościoła. To zadowoliło niezmiernie Leonarda, jednak Gertruda, jako mądra kobieta wskazała mężowi na potrzebę cierpienia w życiu: „*Bogacz i biedak, jeśli mają być szczęśliwi, muszą mieć porządek w sercu, i wielu ludzi dochodzi do tego raczej przez biedę i troski, niż przez dostatki i spokój. Inaczej Bóg nie poskapiłby nam wesela i radości.*”¹⁶

Tymczasem losy bohaterów toczą się wokół walki dobra, którego uosobieniem jest „miłościwy pan” ze złem, które kryje się pod postacią pazernego wójta. W utworze tym przeplatają się ze sobą nawzajem wątki wychowania moralnego z wątkami przedstawiającymi życie prostego wiejskiego ludu. Gertruda jest tą, która dba o wychowanie dzieci i w potrzebie napomina męża przed niepożądanym zachowaniem. Pestalozzi wyczuł także potrzeby epoki w Leonardzie i Gertrudzie, zerwał on, bowiem z apodyktycznym obrazem ojca i jako wzór umieścił Arnera, którego potrzebował biedny lud oraz Gertrudę – tę, która dbała o ognisko domowe.¹⁷ Wszystko to nałożyło się na sukces opowiadania o losach szwajcarskiej wioski: „*Wkrótce we wszystkich dziennikach ukazały się pochwały, co więcej prawie wszystkie kalendarze zapełniły się urywkami.*”¹⁸

Sam Pestalozzi był zaskoczony powodzeniem dzieła: „Nie oczekiwałem, że książka będzie miała takie powodzenie, jakie w rzeczywistości zdobyła. Mało kto jednakże w moim otoczeniu pojmował główną wewnętrzną myśl książki, jak i wewnętrzne dążenia, które żyły we mnie i prowadziły moje pióro prawie bez mojej wiedzy, tworząc ich zewnętrzną szatę.”¹⁹ Po sukcesie pierwszej części *Leonarda i Gertrudy* autor przystąpił wkrótce do napisania trzech kolejnych, które nie budziły już takiego entuzjazmu jak część pierwsza, ale były kontynuacją całości i świetnie korespondowały z duchem epoki. Współcześni Pestalozziemu upatrywali w *Leonardzie i Gertrudzie* bardziej romans niż utwór wychowawczy.

Dziś po blisko trzech wiekach to właśnie z *Leonarda i Gertrudy* wydobywamy ideologię Pestalozziego. Część druga dzieła, podobnie jak pierwsza stanowi obraz rzeczywistości wiejskiej. Na tą rzeczywistość składa się wykonanie wyroku na złym wójcie, który w obliczu kary wyznaje księdzu swoje wszelkie przewinienia. Ten z kolei w geście miłosierdzia chroni go przed katem i zabiera do więzienia, po czym publicznie podczas kazania opowiada całe życie wójta. Zgodnie z panującym w oświeceniu

¹⁶ J. H. Pestalozzi, *Leonard i Gertruda*, [w:] F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa 1927, t. I, s. 82.

¹⁷ Gertruda jest z pewnością odzwierciedleniem kobiet bliskich Pestalozziemu w dzieciństwie, mianowicie Babeli i jego matki, które mimo biedy w domu dbały o ład i porządek moralny.

¹⁸ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa – Łódź 1927, t. I, s. 84.

¹⁹ J.H. Pestalozzi, *Łabędzi śpiew*, przekład, Wrocław 1973, s.178 i 179.

trendem, że czynnikiem determinującym charakter człowieka jest wychowanie, Pestalozzi w osobie wójta przedstawił tego, któremu zabrakło fundamentów moralnych i wzorców w rodzinie, stąd stał się on złym człowiekiem. W II części utworu na plan dalszy schodzi Gertruda, wiecie ona dalej swoje dobroczynne życie prowadząc w zaciszu domowego ogniska lekcje czytania, pisania i rachunku – wszystko to odbywa się podczas tkania. Dopiero w III części idea kształcenia elementarnego, którą prezentuje Gertruda nabiera nowych kształtów, ponieważ jej koncepcja szkoły na wzór domu staje się natchnieniem dla niejakiego Glüphiego. Otwiera on szkołę, w której naukę szkolną łączy z wdrażaniem higieny i wychowaniem moralnym. Ponadto przez cały czas założycielowi szkoły przyświecała myśl społeczna – *„po raz pierwszy tutaj w pięknym porównaniu formułuje Pestalozzi podstawę społeczną swej pedagogiki: wychowanie jednostek jest niczem innym, jak dopasowaniem poszczególnych ogniw do wielkiego łańcucha, który łączy ludzkość, jako jedną całość.”*²⁰

Ostatnia część *Leonarda i Gertrudy* jest zbiorem praktycznych wskazówek odpowiadających na pytanie: jak zrobić inaczej? Odpowiedzią są reformy wychowawczo – społeczne. W tej części „miłościwy pan” nadaje swojemu ludowi prawodawstwo, którego kamieniem węgielnym jest religia: „religia serca i czynu.”

Przewodnią ideą dzieła jest idea elementarnego wykształcenia, której orędowniczką jest Gertruda. Pestalozziemiu nie chodzi tylko o „naukę czytania, pisania i rachunków, o początkowe wykształcenie, ale o taką organizację wychowania i wykształcenia, któraby raz na zawsze usunęła zło tak bujnie krzewiące się we wsi i nędzę, trapiącą jej mieszkańców.”²¹

Analizując *Leonarda i Gertrudę* można dopatrzeć się podobieństwa głównych postaci z najbliższymi osobami z otoczenia Pestalozziego, jednak autor uprzedza wszelkie spekulacje wyznając, że przyjął *„za jedną z pierwszych zasad nigdy tak nie szkicować danego charakteru, aby to odpowiadało całkowicie i bezwzględnie jednej ze znanych mu osób.”*²²

Kolejnym wnioskiem, jakie nasuwa się przy refleksji powyżej omówionego utworu jest wierny opis rzeczywistości wiejskiej oparty o własne doświadczenia. Jak wiadomo Pestalozzi porzucił miasto i studia po to, by przenieść się na wieś i tu żyć w symbiozie z jego ukochanym ludem. Zresztą sam wyznaje, że wiele z tego, co przedstawione zostało w czterech częściach *Leonarda i Gertrudy* sam przeniósł na własne podwórko

²⁰ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa 1927, t. I, s. 115.

²¹ Tamże, s. 124.

²² Tamże, s. 120 i s. 121.

wychowawcze. Początkowo był zdania, że wystarczającym ośrodkiem wychowawczym i kształcącym jest ognisko rodzinne, jednak autopsja wykazała, że niewiele jest takich ojców i matek jak Leonard i Gertruda, stąd potrzeba urządzania szkół na wzór ogniska rodzinnego.

Sukces Leonarda i Gertrudy stał się poniekąd siłą napędową do podjęcia pracy nad Bajkami. I choć, jak sam autor daje do zrozumienia w pierwszej bajce pod tytułem *Malarz ludzi*, figury²³ zrodziły się z potrzeby chwili, wywołanej klęskami zakładów wychowawczych, to można dostrzec w nich kontynuację idei kształcenia elementarnego oraz wychowania moralnego z *Leonarda i Gertrudy*.

Filozoficzny aspekt Bajek Jana Henryka Pestalozziego.

Figuren zu meinem ABC- Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens²⁴ powstały w przeciągu 10 lat, tj. od 1780 do 1790 roku, a więc „w dniach zbliżającej się Rewolucji Francuskiej i w pierwszych śladach niebezpieczeństwa, które mogło mieć wpływ na Szwajcarię.”²⁵ Z racji na dużą rozpiętość czasową w tworzeniu *Bajek*, czytelnik może mieć problem z wychwyceniem naczelnej przesłanki w niektórych figurach, dlatego Pestalozzi chcąc ułatwić lekturę, opatrzył większość bajek komentarzem, w niektórych przypadkach bardziej rozbudowanym niż sama bajka.

Wszystkie takie komentarze oznaczył poziomą kreską, oddzielającą treść bajki od treści pointy – w przypadku mojego przekładu są to trzy gwiazdki²⁶. Na temat tychże komentarzy wypowiada się także F. Kierski: „Komentarze te jednak miały być całkiem krótkie, w wykonaniu jednak przedstawiają nieraz rozprawki objętości kilku stron treści moralnej i społecznej. Zresztą i właściwe figury są nader często zgoła nieobrazowemi rozważaniami na tematy polityczne, religijne, moralne, społeczne, wychowawcze.”²⁷

Jeśli chodzi o aspekt filozoficzny, to jest on najbardziej widoczny w bajkach, które umieściłam w przełożonym zbiorze. Celowo nie rozbijałam tychże bajek osobno na religijne, i osobno na moralne, gdyż dla Pestalozziego moralność ściśle wiązała się z religijnością, tak, że niemalże przy każdej wypowiedzi na ten temat człon „moralność i religijność” występował zawsze w parze. W kontekście pedagogicznym Pestalozzi

²³ Figuren – tak Pestalozzi nazywa swoje bajki, w wersji spolszczonej po prostu „figury”.

²⁴ Tak brzmi oryginalny tytuł zamieszczony w Pestalozzi sämtliche Werke, 11. Band, Schriften aus der Zeit von 1795 – 1797, opracowany przez E. Dejunga i H. Knittermeyera, Berlin i Lipsk 1933.

²⁵ J. H. Pestalozzi, Figuren zu meinem ABC – Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens, [w:] E. Dejung, H. Knittermeyer, Pestalozzi sämtliche Werke, 11. Band, Schriften aus der Zeit von 1795 – 1797, Berlin und Leipzig 1933, s. 93.

²⁶ Od redakcji - Bajki Pestalozziego w przekładzie Autorki, dostępne są w numerze tym PF on Line, strona 105-111.

²⁷ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, t. 1, Łódź 1927, s. 159.

prezentuje również takie samo podejście do wychowania moralnego, jak i religijnego. Otóż, przy wychowaniu moralnym twierdzi on, że *„winno się realizować w praktycznym działaniu, od zasad elementarnych należy przechodzić do coraz wyższych uogólnień”*.²⁸ Tak samo przy wychowaniu religijnym jest on zdania, aby religia realizowała się w czynie społecznym.

Pestalozzi nigdy nie tracił ani wiary, ani moralności, jaką prezentował swoim życiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Warto tu dodać, że czas pracy nad bajkami, to okres tuż po zamknięciu ośrodka w Neuhof (1780).

Zanim przejdę do analizy stricte filozoficznego aspektu bajek, to zaprezentuję wcześniej ważny fakt z biografii Pestalozziego, mający w tym kontekście istotne znaczenie. Mianowicie, około 1782 roku Henryk Pestalozzi przystąpił do loży iluminatów, tajnej organizacji mistycznej, zbliżonej do wolnomularstwa. Jak informują Włodzimierz Szewczuk i Michał Szulkin loża iluminatów została *„rozpowszechniona w końcu XVIII wieku w Niemczech i stawiała sobie za cel szerzenie oświaty i religii natury, zwalczała ciemnotę i zabobony.”*²⁹ Ponadto „Pestalozzi zajmował krytyczne stanowisko w stosunku do duchowieństwa i dogmatów kościelnych, był jednak zwolennikiem religii naturalnej.”³⁰

Tyle informacji, tytułem wprowadzenia w temat bajek religijno – moralnych, stanowiących podłoże aspektu filozoficznego reszty zbioru.

Pierwszą wybraną przeze mnie bajką o takiej właśnie tematyce będzie figura zatytułowana Łowca gąsienic³¹. Autor przyrównuje tutaj polowanie na gąsienice z poszukiwaniem prawdy i daje cenne wskazówki jak należy owej prawdy szukać:

„Jeśli szukasz prawdy, to nie poluj na nią, nie próbuj jej schwytać, oczekuj jej pełen miłości, spokoju i cierpliwości. Tak właśnie czyn, a sama do Ciebie przyjdzie; zapuka do twoich drzwi i będzie chciała uwić sobie mieszkanko u ciebie.”

Czym wówczas staje się taka prawda, jeśli dostosujemy się do powyższych zaleceń? Odpowiedź w dalszej części bajki brzmi następująco:

„Tylko wtedy będzie to prawda, której szukasz – święta, błogosławiona prawda - tylko wówczas stanie się ona dla ciebie rzeczywistą prawdą.”

²⁸ R. Wroczyński, Pisma pedagogiczne, Wrocław 1972, s. XXVIII.

²⁹ W. Szewczuk, M. Szulkin, Wstęp do Jak Gertruda uczy swoje dzieci, J. H. Pestalozzi, Wrocław 1955, s. IX.

³⁰ Tamże, s. IX.

³¹ Bajka II [w:] Pedagogika Filozoficzna on Line nr 1(2) 2007, J.H. Pestalozzi, Bajki [tłumaczenie i przekład Monika Marcinkowska] str. 105-111.

Jeśli natomiast będziemy chcieli wyrwać prawdę przemocą i przemieścić ją z jej pierwotnego miejsca tam, gdzie nam się podoba, wówczas prawda w naszych rękach „*stanie się niczym śmierząca padlina*”. Takie właśnie pouczenia daje czytelnikowi Pestalozzi odnośnie prawdy, jednak żeby móc podjąć bardziej wnikliwą interpretację, należałoby zapoznać się z pojęciem prawdy prezentowanym przez niego w innych utworach. I tak, na przykład w *Moich badaniach...* Pestalozzi pisze, że „*prawda i prawo są dla mojego rodzaju jednoznacznie wyłączną własnością moralności*.”³² A więc takie wartości jak prawda i prawo Pestalozzi ze sobą łączy i pojmuje przez pryzmat moralności, do której one należą. Wcześniej jeszcze przeczytamy, że „*prawda i prawo mają dla człowieka tylko o tyle prawdziwą wartość, o ile on sam coś robi z prawdy i prawa*.”³³ Tak, więc zdanie to jest nawiązaniem do powyższej bajki o gąsienicy, bo prawda będzie wówczas wartościowa, kiedy człowiek uczyni „coś”, aby taką właśnie była, czyli „oczekuje jej pełen miłości, spokoju i cierpliwości.” Zwrot „o ile on sam zrobi coś z prawdy”, można pojmować, jako sugestię ku temu, że prawda powinna wypływać z człowieka, z jego natury i wówczas pogląd taki będzie zbieżny z poglądami Rousseau, który też mówi, iż prawdy należy szukać w naturze ludzkiej, bo w niej samej tkwią „błogosławione” siły człowieka a celem wychowania jest rozwój tych naturalnych sił.

Ten sam problem prawdy, łączący się zarazem i z religijnością i z moralnością zaprezentował Pestalozzi w bajce *Jeszcze raz Słońce i Księżyc*³⁴. Pisarz porównuje tu prawdziwą i szczerą prawdę do Słońca, które świeci swoim własnym światłem, natomiast prawdę pozorną przyrównuje z Księżycem, który jak wiadomo świeci, ale światłem odbitym. Jest to jedno z bardziej obrazowych przedstawień, jakie zawarł Pestalozzi w bajkach. Tutaj też ma swoje odbicie dewiza oświecenia, która akcentuje poszukiwanie prawdy, wyjście z ciemności, wyjście - jak mawiał Kant - „ze stanu małoletniości”. Pestalozzi przestrzega w sposób szczególny przed prawdami pozornymi, pisząc:

„*Wiele rzeczy, które ludzie nazywają prawdą, są raczej wiecznie lodowate i nigdy nie są sobą. Im bardziej człowiek przykładą wagę do pozornych prawd, tym bardziej żyje on w mroku.*”

Jaka jest natomiast szczerą prawdą? Taka jak Słońce w bajce – prawdziwa, a w komentarzu autor wyjaśnia dokładnie:

„*Prawda, która nie jest prawdą pozorną, lecz prawdziwą, szczerą i błogosławiącą rodzajowi ludzkiemu - taka prawda zawiera sama w sobie promienie żywego bytu. Taka*

³² J. H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław 1984, s. 151.

³³ Tamże, s. 151.

³⁴ Bajka X, op.cit J.H. Pestalozzi, *Bajki...*

prawda jest wiecznie gorąca, jest wiecznie sobą, pozostaje niezmienna. Tam, gdzie świeci można być pewnym, że mamy dzień, i im bardziej w człowieku przeważa właśnie taki rodzaj prawdy, tym bardziej żyje on w jasności, tym bardziej jest on oświecony.”

O zbieżności z Rousseau świadczą m. in. te z poglądów, które mówią, że prawdy należy szukać w naturze ludzkiej, bo w niej samej tkwią „błogosławione” siły człowieka a celem wychowania jest rozwój tych naturalnych sił.

Inną równie cenną bajką pod względem religijno – moralnym będzie *Kropelka deszczu*³⁵, w której to Pestalozzi wyznaje zasadę, iż każdemu będzie dane według zasług. Kropelka deszczu jawi się najpierw, jako „błaha istota”, która drogi i nieużytki przemieni w błota, ale też pobłogosławi wietrzne wzgórza. Ponadto: *„kropla deszczu temu pobłogosławi, co na błogosławieństwo zasługuje, co jednak samo w sobie i w swym stanie błogosławieństwa godne nie jest lub błogosławieństwa nie potrzebuje, pobłogosławionym nie będzie.”*

Choć bajka ta nie jest długa, to niesie ze sobą cenne informacje związane z postrzeganiem przez Pestalozziego religii. Jak już wcześniej wspominałam, religia dla autora bajek, to przede wszystkim praktyka poprzez dobre uczynki i taka religia, która przejawia się w czynie społecznym. Stąd, w treści bajki słowa, iż pobłogosławionym będzie to, co na błogosławieństwo zasłużyło, a owe zasługi to, jak można się domyślać z Leonarda i Gertrudy, uczynki, ale nie uczynki wypełniane, jako powinność, lecz uczynki, w które wkłada się serce. W *Leonardzie i Gertrudzie* osobą, która wypełniała swoje dobre uczynki poprzez jałmużnę była Reinoldowa, jednak czyniła to, jako powinność, i wówczas taki uczynek był nieskuteczny, mówiąc słowami bajki był „niepobłogosławiony”. Sytuacja zmienia się dopiero wtedy, kiedy bohaterka dając jałmużnę zaczyna aktywnie pomagać swoim podopiecznym, tak żeby nie musieli już oni więcej żebrać – wówczas uczynek staje się błogosławiony.

*Jeziro i rzeka*³⁶ to bajka, w której sprzeczą się ze sobą tytułowi bohaterowie o wyższość jednego nad drugim. Jednak, przecież jezioro nie mogłoby istnieć bez rzeki, – czym byłoby ono w przeciwnym razie zasilane? Ani rzeka nie jest w stanie egzystować bez jeziora – gdzie miałyby swoje ujście?

Pestalozzi uznaje w końcu za słuszne opatrzenie bajki komentarzem, w którym wyjaśnia czytelnikowi symbolikę zaprezentowanych w bajce treści, pisząc tak: *„Egoizm natury ludzkiej przejawia się we wszystkich układach każdej siły i każdej zalety, które odczuwa ona w sobie, i jest on bezgranicznie uważny na te środki i przyczyny dziejów, których*

³⁵ Tamże, bajka III.

³⁶ Tamże, bajka VI.

owe siły i zalety stały się ich własnymi. Martwa natura jest nieczuła, a żywa o tyle, o ile jej życie kończy się na egoizmie krwi i kości, jeszcze o wiele bardziej.”

Najbardziej wymowne jest drugie zdanie, w którym Pestalozzi uczuła, na tak często podejmowaną w swoich utworach problematykę wyzbycia się tzw. „egoizmu krwi i kości”, i zastąpienia go altruizmem serca. Szczególnie uderza ostre zestawienie martwej natury, jako tej nieczułej, względem natury ludzkiej, przez którą przemawia egoizm – i to ta natura jest jeszcze bardziej nieczułą, od tej martwej, która z założenia swego istnienia jest nieczuła. Zaś w pierwszym zdaniu autor zwraca uwagę na to, że egoizm naszej natury przejawia się w każdej sile, jaka nami rządzi, a więc jest przypisany gatunkowi ludzkiemu. Wyjściem z tej sytuacji jest po prostu próba przewyciężenia go, a jest ona możliwa dzięki stanowi ducha, który „*opiera się na przewadze życzliwości nad egoizmem.*”³⁷ Dalej, jak pisze autor w *Moich badaniach...*, „*również mój rodzaj staje się moralny zawsze tylko przez tę przewagę*”.³⁸

Podsumowując, Pestalozzi zdawał sobie sprawę z tego, że egoizm jest wpisany w naturę ludzką, jednak udzielał odpowiedzi, iż można osiągnąć nad nim przewagę – w stanie ducha i poprzez moralność. Swoim życiem natomiast dał największe świadectwo możliwości, jakie ma w sobie człowiek do jego przewyciężenia, gdyż słusznie został określony, jako ten, który oddał wszystko dla innych, nic dla siebie. Tak, więc pouczenie z powyższej figury, to próba wyzbycia się tego wszystkiego, co dąży w nas do zaspokojenia jedynie potrzeb „krew i kości”, a uniesienie się do stanu ducha, stanu naszej moralności, gdzie człowiek zaczyna postrzegać świat sercem. Daleko idąca refleksja doprowadzi czytelnika do religii, jaką wyznawał Pestalozzi, mianowicie religii serca. I tak, jak w poprzedniej bajce widoczne było nawiązanie do bohaterki Leonarda i Gertrudy, która wywiązując się z obowiązku dawania jałmużny, spełniała swą powinność, tak i w przypadku tej bajki porównanie to będzie słuszne, gdyż powiemy, iż była to powinność „krew i kości”. Dopiero drugi rodzaj jałmużny połączony z wsparciem duchowym i zaangażowaniem się w życie biednych był wyzbyciem się egoizmu, na rzecz altruizmu, altruizmu serca.

Bajka pod tytułem *Siła ebenisty, a potęga natury*³⁹, przedstawia dwa przedmioty: artystycznie wykonaną ze sztucznego tworzywa szafę oraz starą komodę z naturalnego budulca. Pod wpływem wilgoci sztuczna szafa ulega zniszczeniu, natomiast stara

³⁷ J. H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław 1984, s. 113.

³⁸ Tamże, s. 113.

³⁹ Bajka XX, op. cit., J.H. Pestalozzi, *Bajki...*

komoda pozostaje w niezmiennym stanie. Jako morał autor podsuwa nam następującą refleksję:

„Tak jak dni i godziny wydają się być najbardziej odpowiednimi do sprawdzenia siły niezmienności czasu, tak godziny zadumy są tym, co jest odpowiednią miarą do sprawdzenia istoty ludzkiego bytu i ludzkiej pobożności.”

Pestalozzi w kwestiach związanych z życiem religijnym był daleki od bierności, stąd pozornie można by się dziwić, iż „godziny zadumy” są w tejże bajce miernikiem ludzkiej pobożności. Działacz Pestalozzi opierał się na prostej, ewangelicznej prawdzie: wiara bez uczynków martwą jest, jednak przykładał też wagę do refleksji, zadumy, wyciszenia. Dowodzi temu nie tylko powyższy tekst, ale chociażby tytuł jednego z jego utworów *Wieczne godziny pustelnika* (dokładne tłumaczenie) lub też po prostu *Wieczory pustelnika*, w których Pestalozzi już przez sam tytuł nakłania do zadumy. I choć treściowo odnosi się on do kwestii społecznych, to i tak wsparty jest tematycznie na silnych fundamentach religijnych, wybiegających poza ramy oświeceniowe. Tak samo jest i w powyższej bajce – Pestalozzi wykracza poza oświeceniowy racjonalizm, mierząc ludzką egzystencję i pobożność godzinami zadumy. Kompatybilna do tematyki bajki jest wypowiedź na temat zadumy, tej pobożnej zadumy w *Moich badaniach*:

„Zewnętrzna strona religii jest każdym działającym na zmysły oczekiwaniem i pielęgnacją tej iskry. Prawda religii jest zgodnością tego oczekiwania z jej istotą.”⁴⁰

Bajką przedstawiającą stosunek Pestalozziego do religii jest bajka o tytule *Światłość wieczna*⁴¹, w której to autor przywołuje stary obrzęd zawieszania ognia na wysokości. Po czym w komentarzu wraca do tego obrzędu:

„Opowiada się jeszcze, że słudzy kościoła w wiek później uczynili świętym obowiązkiem to, żeby lampę z ową wiekuistą światłością napełniać oliwą o północy, i to tak, aby przy tej czynności nie spadła na podłogę żadna kropla. To też, dzięki temu nie przyszło na myśl żadnej babie w kościele, że do tej światłości z wysoka mógłby się zbliżyć jakikolwiek brud.”

Bajka ta jest zapewne ironią skierowaną w stronę stanu duchownego, który podobnie jak ta lampa z oliwą pozostaje wyróżniony poprzez habit i przywileje, co powoduje, że prosty lud pokłada w tych osobach bezgraniczne zaufanie, nie dostrzegając owego „brudu”, który może skrywać się pod osłoną wykonywanej, doniosłej funkcji kapłana. Jak wiadomo z biografii Pestalozziego, zajmował on krytyczne stanowisko wobec duchowieństwa i dogmatów kościelnych, był jednak zwolennikiem religii

⁴⁰ J. H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław 1984, 40.

⁴¹ Bajka XXIX, op. cit., J.H. Pestalozzi, *Bajki...*

naturalnej. Z Przedmowy do *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, dowiadujemy się, że „współcześni uważali go za heretyka i jako takiego niejednemu raz zaciekle zwalczał”.⁴² Ponadto:

„Pestalozzi mówił o sobie, że jest niewierzący. A równocześnie w pracach swych wiele miejsca poświęcał religii. Jeżeli wniknąć głębiej w poglądy Pestalozziego na religię, to poza przenośniami, obrazami (przecież pisał głównie dla ludu) odkrywa się postawę człowieka, który jest przekonany, że być religijnym, to znaczy być uczciwym, sprawiedliwym, uczynnym, zdolnym do poświęceń. U podstaw tej postawy tkwiły jednak resztki deizmu.”⁴³

Cytat ten pozwolił na zapoznanie się z postawą religijną Pestalozziego i jego zapatrywaniem się na kwestie dogmatyki. Przez pryzmat tychże zacytowanych powyżej treści łatwiej będzie uchwycić sens bajki o wiecznej światłości.

Przyjemną w odbiorze jest bajka zatytułowana *Geneza dzwonu*⁴⁴, i choć powyżej zostało przedstawione negatywne nastawienie Pestalozziego do stanu duchownego, to w tej właśnie bajce odwoła się on do dzwonu, jako alegorii chrześcijaństwa, nawoływania do wiary i miłości. Ten krótki obrazek prezentuje historyjkę, związaną z powstaniem dzwonu. W komentarzu zaś wyjaśnia, czemu miał służyć wcześniejszy opis dzwonu, i co on sam sobą symbolizuje. Pestalozzi pisze tak:

„Od tej pory, przy braku żywego ducha (w kościele), dzwony nawołują do jednoczenia się chrześcijan, jako Chrystusowej Wspólnoty. W każdym zakątku ziemi wielkie dzwony ulokowane na wysokich wieżach, gromadzą potomków ducha, siły i czynu Chrystusa, po to, by przysłuchiwać się słowom wiary i miłości, które to emanują z wnętrza ducha i siły, a wszystko to za sprawą owych dzwonów.”

Pestalozzi nie tyle chce poinformować o funkcji, jaką pełnią dzwony, ile o tym, czym tak naprawdę jest Kościół Chrystusa, a jest Chrystusową Wspólnotą, która za sprawą słów wiary i miłości, daje siłę czynu Chrystusa.

W *Moich badaniach* Pestalozzi kontynuuje podjęty w bajkach wątek chrześcijański i wyjaśnia, czym jest chrześcijaństwo:

„Chrześcijaństwo jest samą moralnością; dlatego też całkowicie indywidualną sprawą jednostki. Nie jest ono absolutnie dziełem mego rodzaju, w żadnym wypadku religią państwową lub środkiem państwa do jakiejkolwiek przemocy.”⁴⁵

⁴² W. Szewczuk, M. Szulkin, Wstęp do *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, J. H. Pestalozzi, Wrocław 1955, s. IX.

⁴³ Tamże, s. IX.

⁴⁴ Bajka XXXVI, op. cit., J.H. Pestalozzi, Bajki...

⁴⁵ J. H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław 1984, s. 150.

Bardzo wiele spośród bajek Pestalozziego odwołuje się do moralności – w szczególności do moralności osób bogatych. Ich tematyka związana jest również z sytuacją społeczną kraju, stąd przy okazji zagadnienia aspektów filozoficznych omówię bajkę zatytułowaną *Mucha końska i szerszeń*⁴⁶.

W bajce *Mucha końska i szerszeń* Pestalozzi wysuwa na pierwszy plan bolączkę społeczną, jaką jest bezwzględne dochodzenie do władzy, kierujące się jedynie chciwością, a pomijające całą sferę moralną człowieka. Autor mówi:

„Nic nie śmiesz mnie tak bardzo, jak widok takich właśnie much końskich, które za zdobyciem rangi podpełzną w służbę do silnych, ale i przynoszących ujmę ludzi, którzy sami zdobyli tę rangę z pewnością poprzez nikczemność. Nie mogę tego faktu przemilczeć, dlatego zawsze w takich momentach przychodzi mi na myśl powyższa przypowieśćka z muchą końską i jej służbą u szerszenia”.

Zjawisko, o którym pisze Pestalozzi jest obecne także i w naszych czasach, więc tym bardziej godna będzie jego uwaga na temat moralności bogatych, mająca swoją kontynuację w *Moich badaniach*:

*„Śliska moralność bogatych, wygodnych ludzi zespala się, wtedy z roszczeniami władzy, aby pracujące klasy, w wypadku, gdy zawadzają roszczeniom do bogactwa i przemocy, uznać za hołotę, natomiast, gdy nie stoją na drodze tym roszczeniom, użyć jako maszyny.”*⁴⁷

W bajce *Mucha końska i szerszeń* Pestalozzi jedynie sygnalizuje problem słabej moralności, przejawiającej się w służalczości, której celem jest zdobycie rangi społecznej. W innych swoich utworach, a w szczególności w *Moich badaniach* idzie dalej w rozważaniach dotyczących tego tematu, pisząc o skutkach owej służebnej postawy. Oto wymowny cytat:

*„To jednak, co wynika lub może wyniknąć przy takim wywyższeniu służebnej warstwy i służebnego ducha, bynajmniej nie jest społecznym ładem. Przeciwnie, jest to sztuczne wykorzystanie podłości narodu na korzyść zasadniczej formy ustroju, któremu całkowicie brakuje jakichkolwiek pierwiastków społecznie dobrego ładu.”*⁴⁸

W tak daleko posuniętej krytyce postaw służebnych Pestalozzi zapewne próbował ugodzić w bogatą burżuazję, w przypadku której droga do zdobycia władzy i rangi, wyglądała podobnie, jak w przypadku owej końskiej muchy.

⁴⁶ Bajka LX, op. cit., J.H. Pestalozzi, Bajki...

⁴⁷ J. H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław 1984, s.50.

⁴⁸ Tamże, s. 50.

Podsumowując rozważania na temat bajek religijno – moralnych, należy pokusić się o wyciągnięcie wniosków, czym tak naprawdę była religia dla Pestalozziego, a czym moralność. Zarówno, w bajkach, jak i w całokształcie twórczości religia i moralność przenikają się nawzajem i uzupełniają. Z jednej strony człowiek moralny przygotowany jest na szczere oddanie religii, ale z drugiej strony, to religia przez słowa wiary i miłości czyni człowieka moralnym.

Religia, którą wyznawał Pestalozzi był religią naturalną, to znaczy o tyle posiadała dla niego wartość, o ile była „jedynym skutecznym środkiem do uszlachetnienia naszej natury.”⁴⁹ Taki sposób pojmowania religii został zaszczerpiony w Pestalozzim za sprawą Rousseau, ponadto religia naturalna jest religią bardziej „przyjazną możliwościom poznawczym wychowanka”⁵⁰, na co wskazywał także Kant.

Jak zauważa R. Wroczyński:

„W poglądach Pestalozziego na religię odbijają się idee wieku oświecenia, koncepcje deistyczne. Pestalozzi akceptował religię, jako środek oddziaływania społecznego i wychowania, ale jego koncepcja religii odbiegała od ideologii pokory i uległości. Obcy był mu wszelki rygoryzm, mówił o Bogu jako „Bogu swego serca”. Nie mogło mu tego wybaczyć konserwatywne duchowieństwo i oskarżało go o odstępstwo od zasad wiary.”⁵¹

Spostrzeżenia w powyższym cytacie mają swoje odbicie w zacytowanych już wcześniej bajkach. I tak np. w *Genezie dzwonu* Pestalozzi mówi o potrzebie karmienia się słowem i wiarą, płynącą z siły Chrystusa. Takie pojmowanie religii jest środkiem oddziaływania społecznego i wychowania – mamy po to wierzyć i kierować się słowem Chrystusa, by być równie silnymi jak On sam. Ponadto Pestalozzi nie tylko w bajkach, jak na przykład w *Kropelce deszczu*, ale także w innych utworach – chociażby w *Leonardzie i Gertrudzie* wskazuje na potrzebę posiadania „Boga swego serca”, który pobłogosławi, tym, którzy sobie na to zasłużyli. W żadnym z utworów pisarza nie spotkamy się z odniesieniem do Boga w kontekście życia po śmierci, autor zwraca uwagę tylko na życie doczesne. I owo wypełnianie religii, nie modlitwy i dewocji, lecz religii uczynku zapewni ład społeczny i życie w miłości tu na ziemi. Dlatego krytykuje on wywyższanie się stanu duchowieństwa w Wiecznej światłości, a zwraca się ku palącemu problemowi zaniku moralności wśród burżuazji w Musze końskiej i szerszeniu.

Słowami podsumowania, dotyczącymi pojmowania religii przez Pestalozziego są słowa następujące:

⁴⁹ F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, t. 1, Łódź 1927, s. 134.

⁵⁰ S. Sztobryn, Wstęp do O pedagogice I. Kanta, s. 20.

⁵¹ R. Wroczyński, Pisma pedagogiczne, Wrocław 1972, s. XXVIII i XXIX.

„Nakarmić głodnego bowiem, to nie znaczy rzucić mu po prostu kawałek chleba, ale tak wpłynąć na jego życie i tak je ukształtować, aby ów głodny rozstał się na zawsze ze swą nędzą. Religia Pestalozziego to reorganizacja życia społecznego. Nie chodzi w niej o życie przyszłe, o nagrodę i karę, o niebo i piekło, ale chodzi o życie tutaj na ziemi i o dobre, szczęśliwość dające, urządzenie tego życia. Cel religii jest analogiczny z celem prawodawstwa. Jest nim uszlachetnienie człowieka i zrobienie go zdolnym do życia społecznego.”⁵²

Aby zaś religia mogła taką być potrzebny jest człowiek moralny, ponieważ *„religia musi być sprawą moralności.”⁵³* To za sprawą moralności wznosi się człowiek na najwyższe szczyty, bez niej natomiast ulega złudom świata i tak jak mucha końska z bajki może popaść w służalczość, doprowadzającą do rozkładu państwa.

Pestalozzi powie: *„Przez moralność wnoszę się na najwyższy szczyt, jaki może osiągnąć moja natura, dążąc do niewinności.”⁵⁴*

Na początku tego podrozdziału wyjaśniłam, iż Pestalozzi w sposób jednakowy pojmuje odbiór religii i odbiór moralności, te dwie kwestie postrzega, jako zupełnie indywidualne dla każdego z nas z osobna: *„Tymczasem religia – jeśli jest religią prawdziwą – tak samo, jak moralność, jest zupełnie sprawą tylko poszczególnego człowieka.”⁵⁵* A więc, to jedynie my i nasza wewnętrzna natura, jest tym, co pozwala nam stanowić o sobie, o naszej religii, naszej moralności.

Jeśli chodzi o rozwój uczuć moralnych, to Pestalozzi wyraża podobieństwo z Kantem, które W. Osterloff przedstawił w następujący sposób: *„Obydwaj w rozwoju uczuć moralnych widzą parcie natury wewnętrznej na zewnątrz, autonomię, samorozwój, rozwój woli do dobrego, dążącej pod wpływem okoliczności zewnętrznych, oraz uznają indywidualne prawo wolności, stanowienia o sobie.”⁵⁶*

Siła moralna u Pestalozziego jest tym, co pozwala wzbić się na wyżyny ludzkiej egzystencji, podobnie zresztą jak u Kanta. Pestalozzi poprzez krytykę moralności bogatych próbował doprowadzić do ładu społecznego – *Mucha końska i szerszeń*, a Kant w utworze *O pedagogice* nawołuje do tego, że *„jeżeli nawet człowiek jest zły, to powinien rozwijać w sobie moralność.”⁵⁷*

Zakończenie

⁵² F. Kierski, Jan Henryk Pestalozzi, t. 1, Łódź 1927, s. 136.

⁵³ J. H. Pestalozzi, Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego, Wrocław 1984, s. 149.

⁵⁴ Tamże, s. 121.

⁵⁵ Tamże, s. 147.

⁵⁶ W. Osterloff, Prorok pedagogiki nowoczesnej Henryk Pestalozzi, Warszawa 1910, s.180.

⁵⁷ I. Kant, O pedagogice, Łódź 1999, s. 46.

W tych wszystkich utworach związanych tematycznie z moralnością i religią jawi się nam Pestalozzi, jako pedagog – filozof, dla którego wychowywać, znaczy wychowywać moralnie, w duchu religii chrześcijańskiej, religii serca i dobrego uczynku. Dla Pestalozziego wychowanie moralne było tym, w którym urzeczywistnia się życie człowieka. W *Moich badaniach* ułokował on życie ludzkie w trzech różnych kręgach rzeczywistości: w świecie przyrody, świecie społecznym i w świecie moralnym. To właśnie świat moralny jest dla Pestalozziego światem prawdziwej ludzkiej realizacji - taki pogląd zbliża Pestalozziego do kantowskiej filozofii moralnej. Kant bowiem lokuje życie ludzkie w świecie psychofizycznym i w świecie moralnym, według niego bowiem „człowiek jest istotą psychofizyczną i na tej płaszczyźnie całkowicie zdeterminowaną prawami natury, ale jednocześnie istotą moralną, i w tej sferze wolną. Wolnym się nie jest, wolność się zdobywa”⁵⁸. Dla Kanta, podobnie jak dla Pestalozziego, człowiek w momencie narodzin jest bytem przyrodniczym, należącym do zoosfery. Człowieczeństwo zaś jest kategorią moralną, aby ją osiągnąć istota ludzka musi uczestniczyć w triadzie etapów procesu wychowania, na którą składa się kultywowanie, cywilizowanie oraz moralizowanie. Triada etapów procesu wychowania łączy w sobie – co jest istotą kantyizmu – pedagogikę empiryczną oraz transcendentalną. Pierwsza odpowiada za część tzw. przyrodniczą, druga za sens i istotę wychowania⁵⁹.

Porównując filozofię Pestalozziego z filozofią Kanta można by ułokować kantowskie kultywowanie w świecie przyrody Pestalozziego, cywilizowanie w świecie społecznym, zaś moralizowanie w świecie moralnym. Pestalozzi zarówno, w bajkach moralno-religijnych, jak i w *Moich badaniach*, które powstały tuż po napisaniu *Bajek*, wyznaje swoją filozofię na temat człowieka, zbliżoną również do filozofii Kanta. Szwajcarski pedagog twierdzi bowiem, iż człowiek, choć kształtuje go i natura, i społeczeństwo nie jest dziełem tych dwóch czynników, jest on przede wszystkim istotą moralną, jest dziełem swojej własnej woli i dlatego jest on istotą wyjątkową w świecie. Kant natomiast był zdania, iż wychowanie należy do sfery kultury, a człowiek staje się dobry – nie dzięki naturze, lecz dzięki kulturze. Bez niej pozostałby zwierzęciem. Uważał, że człowiek jest bytem godnym wychowania, ze względu na to, iż jest jedyną istotą zdolną do wytworzenia kultury – abstrakcyjnych wartości, nie będących nakazem, ale obowiązujących i wywierających wpływ na człowieka. W takim ujęciu Kant, zarówno jak i Pestalozzi przedstawia człowieka, jako istotę wyjątkową, która dzięki procesowi wychowania może wzbić się na wyżyny i osiągnąć życie w świecie moralnym.

⁵⁸ S. Sztobryn, Historia wychowania, [w]: B. Śliwerski, Pedagogika, Gdańsk, 2006r., s.63-64.

⁵⁹ Tamże

Rozpatrując aspekt filozoficzny Bajek, można dojść do takiego wniosku, do jakiego doszedł Z. Kukulski podejmując refleksję nad całokształtem twórczości Pestalozziego. Pisał on następująco: *„Szukanie przez Pestalozziego obiektywnej metody nauczania wkracza w sferę nieziszczalnego rojenia (...) Przecenie własnej metody, a niedostrzeganie pracy drugich jest skutkiem nieznajomości literatury pedagogicznej, stąd też Pestalozzi ogłaszał za nową myśl to, co już inni przed nim powiedzieli. Przy tym sam chełpił się, że w ciągu 30 lat nie przeczytał żadnej książki. Nadto idee swoje wypowiadał w formie ciężkiej i niejasnej.”*⁶⁰

I być może tak jest, iż Pestalozzi niekiedy w swoich rozważaniach sam popadał w błędne koło, wkraczał w sferę owego nieziszczalnego rojenia, ale wszystko to stało się niezbędne do tego aby mógł zgłębiać tajniki ludzkiego poznania, czy tak abstrakcyjnej wartości, jaką jest prawda. Cała twórczość Jana Henryka Pestalozziego opierała się na człowieku, jak sam mawiał: *„Moją jedyną książką, którą od lat studiuję, jest człowiek; z niego i doświadczania go wypływa cała moja filozofia.”*⁶¹

Podsumowując, przytoczę na koniec wypowiedź profesora L. Kołakowskiego, który wypowiadając się o tzw. „sprawie Kanta” wyraził zasadniczą myśl na temat filozofowania, odnoszącą się nie tylko do Kanta, ale i do wszystkich filozofów, w tym też do Jana Henryka Pestalozziego:

*„Co rozum ludzki może, a czego nie może, jakie są prawomocne roszczenia rozumu i granice jego uzdolnień? Czasem zarzucano Kantowi, że zadając takie pytania wikła się w błędne koło, bo przecież w takich rozmyślaniach trzeba używać rozumu, a więc zakładać z góry, że narzędziom rozumu można ufać. Jest to prawda, ale ten sam zarzut wolno postawić wszystkim filozofom, którzy pytali o wartość naszego poznania. Nie ma na to rady: niepodobna w myśleniu zacząć od zera, niczego nie zakładając; zawsze w myśleniu jesteśmy w środku drogi, samo użycie języka to sprawa”*⁶².

⁶⁰ Z. Kukulski, Pestalozzi w Polsce, Lublin 1930, s. XXIX –XXX.

⁶¹ A. Brühlmeier, Edukacja humanistyczna, Kraków 2000, s. 171.

⁶² L. Kołakowski, O co pytają nas wielcy filozofowie - Kant, „Tygodnik Powszechny”, 3/2007

Bajki

I. Malarz ludzi

On stał tam, a oni tłoczyli się wokół niego, jeden z powiedział:

- A więc to ty zostałeś naszym malarzem?! W rzeczy samej o wiele lepiej byś uczynił, gdybyś nasze buty łątał.

Malarz na to odparł:

- Naprawiałbym wam ubrania i buty, góry bym dla was prznosił, wodę czerpał, a nawet pozwoliłbym się dla was uśmiercić, ale wy przecież nie chcieliście tego ode mnie. W wymuszonej próżni mojego podeptanego żywota nic więcej mi nie pozostało, więc maluję.

* * *

Kiedy czytałem pewnemu mężczyźnie historię tej pierwszej postaci z mojego ABC - a należy zaznaczyć, iż ów mężczyzna prawdziwie dobrze rozumie świat – tzn. to, jak jest on naprawdę urządzony i wie jak go używać, nie dając się zarazem przezeń wykorzystywać, powiedział mi tak:

- Zatem chciał Pan zostać malarzem ludzi, jednak do uprawiania tej sztuki potrzeba wiele, by odnaleźć się w tym napędzanym sukcesem rzemiośle.

Odrzekłem mu na to:

- W żadnym wypadku nie będę próbował przedstawiać w ludziach nic ponadto, co prawdziwie w nich dostrzegę.

Mężczyzna odrzekł:

- Pan lepiej powie, kiedy będę sądził, że to naprawdę widzę?

Odparłem mu na to:

- Dlaczego sądzi Pan, że nie mogę się wypowiadać o tym, co widzę w nich naprawdę?

Mężczyzna:

- Ponieważ Pan będzie obserwował to z niechęcią i smutkiem. A kto tak patrzy, nie widzi tego, co jest naprawdę, tylko to, na co pozwala mu jego nastrój.

- Ale dlaczego Pan sądzi, że widzę wszystko tylko przez pryzmat niechęci?

- Bo sam mi Pan to powiedział – odrzekł ten człowiek.

Zdziwiło mnie to, mężczyzna natomiast kontynuował:

- Czy zniechęcenie swojej duszy wyrazić można silniej niż mawiając bliskim: „Naprawiałbym wam ubrania i buty, góry bym dla was przenosił, wodę czerpał, a nawet pozwoliłbym się dla was uśmiercić, ale wy przecież nie chcieliście tego ode mnie.”

W rzeczy samej ten, kto tak mówi nie może oczekiwać zaufania dla kolorytu swoich barw.

Poruszyło mnie to wtedy i nawet nie wiem, co wówczas odpowiedziałem owemu mężczyźnie. Ale teraz, gdy po 40 latach przyglądam się jemu w myślach raz jeszcze jestem zdania, że ten człowiek, tak wówczas, jak i teraz myśli o wielu rzeczach inaczej ode mnie. Jednakże on znał świat i ludzi o wiele lepiej niż ja. W jego mniemaniu moje oczy patrzyły w tym czasie z niechęcią. Muszę przyznać, że miał sporo racji i że przy każdej takiej postaci winieniem sam siebie pytać, czy prawidłowo postrzegałem obserwowany przeze mnie świat? I kolejne pytanie: czy teraz mój ogląd nie jest zniekształcony?

Nie sądzę wprawdzie, by moje poglądy na wiele spraw jakoś wyraźnie i widocznie się zmieniły; jestem raczej przekonany, że jeszcze dziś, tak jak wówczas postrzegam większość spraw ludzkiego życia z dziecięcą prostotą. Jednakże nie wolno mi też myśleć, że się zestarzałem nie odczuwając we mnie samym jakichkolwiek zmian. To leży w ludzkiej naturze i jest nieuniknione, że człowiek wzmacnia i ulepsza od wewnątrz przez tak długi czas prawdziwość swoich poglądów, szczególnie ulubionych opinii lub też nie dopuszcza do siebie zmian i utwierdza się w swoich pomyłkach.

II. Łowca gąsienic

Ona przefrunęła przed nim niczym motyl. On polował na nią przedzierając się przez pola i łąny; ale lud, który uprawiał tam ziemię podniósł lament, że on - łowca - zniszczy im trawy i zboża.

Ona zaś pełzała przed nim na rosnącej główce kapusty, na liściach drzewa i na zieleniejącym żywopłocie. On znów ją gonił i schwycił, ale ona umarła w jego ręku, więc wyrzucił ją niczym śmierdzącą padlinę.

Przyczepiła się więc do bezlistnych gałęzi drzew i do gołych ścian domostw. On zaś chciał ją schwycić po raz kolejny, czekając aż jej martwa larwa obudzi się do życia (dla niego zapewne).

* * *

Jeśli szukasz prawdy, to nie poluj na nią, nie próbuj jej schwytać, oczekuj jej pełen miłości, spokoju i cierpliwości. Tak właśnie czyn, a sama do Ciebie przyjdzie; zapuka do twoich drzwi i będzie chciała uwić sobie mieszkanko u ciebie; a już w szczególności nie poluj na nią, jeśli będzie przed tobą w powietrzu szybować czy na twój widok zechce odfrunąć. Jeśli zapolujesz na nią wtedy, to energicznymi krokami myśliwego podepczesz ją i zniszczysz - tę błogosławioną prawdę, którą już posiadasz i która nieporównanie bardziej wartościowa jest dla ciebie niż owa gąsieniczka, którą z takim uporem goniłeś. A już nie wolno ci wyrywać przemocą prawdy wtedy, gdy rośnie przed twymi oczami, z miejsca, gdzie jest jej dobro, by bez oglądania się na nic przenieść ją tam, gdzie tobie się podoba. Jeśli zaś tak uczynisz, stanie się ona w twoim ręku śmierdzącą padliną. Pamiętaj, oczekuj prawdy ze spokojem, cierpliwością i miłością w samotności, i przyjmij ją w takim stanie, w jakim się tobie objawi, nawet jeśli wydawałaby się martwą, to sama dla ciebie na nowo do życia nie wróci. Tylko wtedy będzie to prawda, której szukasz – święta, błogosławiona prawda - tylko wówczas stanie się ona dla ciebie rzeczywistą prawdą.

III. Kropelka deszczu

Ziemia rzekła do niej:

- Kim jesteś?

Ona zaś odpowiedziała:

- Jawię się w moim rodzinnym mieście, jako najbardziej błaha spośród wszystkich pogardzanych istot. Powstaję bowiem z ziemi, jako mgła, na wysokościach dźwigam kolory nędzy i biedy; ale skażona ich zepsuciem, sama siebie przeświecłam blaskiem światła. Wymarłe drogi i nieużytki przemienię w błota; ale też pobłogosławię wtedy, kiedy obejmą mnie w posiadanie zimne, wietrzne wzgórza tegoż świata i będą na mnie napierać, wówczas opadnę, jako kamień i jako pustosząca ulewa.

* * *

A więc – kropla deszczu temu pobłogosławi, co na błogosławieństwo zasługuje, co jednak samo w sobie i w swym stanie błogosławieństwa godne nie jest lub błogosławieństwa nie potrzebuje, pobłogosławionym nie będzie. Nawet gdyby chciała, nie może tego zrobić. Nie może też błogosławić tego, co nosi samo w sobie zarodek zepsucia, który potęguje właśnie ta siła, dzięki której to, co zasługuje na błogosławieństwo, jest błogosławione.

VI. Jezioro i rzeka

- Spoczywam w wiecznej przejrzystości i ciszy, w mym niezmiennym stanie.
- A ja wpływam wiecznie wolne do morza.

Tak właśnie sprzeczą się między sobą jezioro i rzeka. Głupcy! Jezioro zawdzięcza przecież swą czystość, przejrzystość i swój spokój wodom rzek i potoków, które wlewają do niego swe dzikie mętne wiry. I rzeka i potok skłaniają się w całej niespokojności swojego biegu, i z całym brudem, który z sobą niosą, do spokoju i zachowania równowagi, w której jezioro odbija się w swej czystości.

* * *

Egoizm natury ludzkiej przejawia się we wszystkich układach każdej siły i każdej zalety, które odczuwa ona w sobie, i jest on bezgranicznie uważny na te środki i przyczyny dziejów, których owe siły i zalety stały się ich własnymi.

Martwa natura jest nieczuła, a żywa o tyle, o ile jej życie kończy się na egoizmie krwi i kości, jeszcze o wiele bardziej

X. Jeszcze raz Słońce i Księżyc

Światło księżycowe jest światłem zapożyczonym - jest wiecznie zimne, nigdy nie jest sobą, a jeśli świeci jasno, to i tak z pewnością jest noc.

Słońce wytwarza swoje promienie samo z siebie, jest ono wiecznie gorące, wiecznie jest sobą i jeśli świeci to jest pewne, że mamy dzień.

* * *

Wiele rzeczy, które ludzie nazywają prawdą, są raczej wiecznie lodowate i nigdy nie są sobą. Im bardziej człowiek przykładą wagę do pozornych prawd, tym bardziej żyje on w mroku.

Prawda, która nie jest prawdą pozorną, lecz prawdziwą, szczerą i błogosławiącą rodzajowi ludzkiemu - taka prawda zawiera sama w sobie promienie żywego bytu. Taka prawda jest wiecznie gorąca, jest wiecznie sobą, pozostaje niezmienna. Tam, gdzie świeci można być pewnym, że mamy dzień i im bardziej w człowieku przeważa właśnie taki rodzaj prawdy, tym bardziej żyje on w jasności, tym bardziej jest on oświecony.

XX. Siła ebenisty¹ a potęga natury

- Mój mistrz tak dobrze poskładał części mojej wspaniałości, jak natura martwą istotę twojego włókna – powiedział wytwór artystycznej stolarki do prostej skrzypiącej komody, po czym oba przedmioty zostały odstawione do wilgotnego miejsca. Wówczas ów artystyczny wytwór rozpuścił się całkiem na skutek wilgoci, a stara skrzypiąca komoda, dzięki tkwiącej w niej sile natury pozostała w swej niezmienionej prostocie, taką jaką była.

* * *

Niezmiennność czasu, którego połyskliwa złuda pochodzi z bezsilności jego części, rozpływa się niczym powyższa sztuczna stolarka w nicości jej marnych części składowych. Tak jak dni i godziny wydają się być najbardziej odpowiednimi do sprawdzenia siły niezmienności czasu, tak godziny zadumy są tym, co jest odpowiednią miarą do sprawdzenia istoty ludzkiego bytu i ludzkiej pobożności.

XXIX. Światłość wieczna

Kiedy niewolnicy ubóstwiali ogień, chcieli mu także zaoszczędzić przysłowiowego rumieńca wstydu i zawiesili ową wieczną światłość w jej świątyni na takiej wysokości, na której prosty lud mógł dostrzec jedynie jej błysk, a nie brud.

* * *

Opowiada się jeszcze, że słudzy kościoła w wiek później uczynili świętym obowiązkiem to, żeby lampę z ową wiekuistą światłością napełniać oliwą o północy i to tak, aby przy tej czynności nie spadła na podłogę żadna kropla. To też, dzięki temu nie przyszło na myśl żadnej babie w kościele, że do tej światłości z wysoka mógłby zbliżyć się jakikolwiek brud.

XXXVI. Geneza dzwonu

Kiedy to klucznik niebios – Chrystusowy Nauczyciel – zajął się zrobieniem rozbrzmiewającego brązu i taboretu, odlał on z części brązu przeznaczonego na taboret dzwoniący dzwoneczek.

* * *

¹ Ebenista – stolarz artystyczny.

Od tej pory, przy braku żywego ducha (w kościele), dzwony nawołują do jednoczenia się chrześcijan, jako Chrystusowej Wspólnoty. We każdym zakątku Ziemi wielkie dzwony ulokowane na wysokich wieżach, gromadzą potomków ducha, siły i czynu Chrystusa, po to, by przysłuchiwać się słowom wiary i miłości, które to emanują z wnętrza ducha i sił, a wszystko to za sprawą owych dzwonów.

LX. Włóścianin i jego spadkobierca

- Ty też jesteś zarażony duchem wybrednych czasów, masz przecież oparcie pod moim panowaniem i nie jesteś zadowolony – tak powiedział włóścianin do swojego spadkobiercy ziemi, którą ten użytkował.

Ten mu odpowiedział:

- Wasza Miłość wybaczy, wprowadzie przypisane jest mi dziedzictwo moich przodków, ale bynajmniej się nim nie rozkoszuję.

- Jak to? – spytał hrabia

Spadkobierca odpowiedział:

- Wasze panowanie pozostawiło moim przodkom skromne dobra bez przepychu i bez pouczeń, co do tego jak powinno się zarządzać gospodarstwem, jak na najwyższym poziomie uprawiać zboże i pędzić dobre wino - stąd dziedzictwo moje tylko połowiczne. Wasz dziadek założył ogród zamkowy, nowy zagajnik lipowy i staw rybny, co przecież dalece odbiega od uprawy winorośli czy uprawy zboża. Wasz ojciec wybił górę zajęcy podczas licznych polowań – i to dalece odbiega od uprawy zboża i uprawy winorośli. A Wasza Miłość żąda teraz siedmiu ról z przeznaczeniem na zacienioną alejkę i zieloną drogę, co znowu będzie zupełnie czymś innym niż pierwotna uprawa winorośli i zboża. Jak więc teraz Pan może mi powiedzieć, że będąc pod pańskim panowaniem rozkoszuję się tym dziedzictwem, tak samo jak moi przodkowie? Nie, miłościwy Panie! Ciągłe wzrastająca próżność pańskiego tonu sprawia wręcz niemożliwym, ażeby pomiędzy władcą a poddanym przetrwał jakikolwiek czysty układ.

Hrabia był starszym mężczyzną, więc pozwolił sobie na uderzenie właściciela dzierzawionego terenu w ramię i powiedział:

- Dziękuję Ci, że powiedziałeś mi prawdę. Sądzę, że jesteś naznaczony duchem wybrednych czasów, ale jednocześnie pokazałeś mi, że i ja takim jestem.

* * *

Wiem, że tysiące osób szlacheckiego pochodzenia czują i myślą w głębi serca w taki sam, życzliwy ludziom sposób, jak ten przedstawiony powyżej hrabia. Ale to jest

wielkim nieszczęściem, że w domach większości od czasów ich ojców stało się regułą, żeby rozmawiać ze swoim spadkobiercą nie w twarzą w twarz, lecz jedynie przez pośredników. Rzeczywiście widzieć się z kimś twarzą w twarz i rozmawiać oko w oko jest obopólnym rozpoznaniem prawdy, które jest tak samo niezbędne dla obu stron jak humanitaryzm czy miłość. Ale za to powinien większy za mniejszym szukać, mniejszemu, bowiem nie zawsze wolno szukać większego a skoro chce i musi tak czynić, to rzadko jest szczęśliwym, kiedy go już znajdzie.

Pośrednik, który tak jak urzędnik państwowy przyzwyczajony jest do rozmów z dziedzicami tak, żeby przy tym jakąś korzyść dla siebie wyciągnąć, znajduje w każdym wypadku środek i sposobność, aby zaszkodzić biednemu słudze i do tego obrabować go jeszcze ze szczęścia i błogosławieństwa oraz możliwości rozmowy ze swoim panem twarzą w twarz.

Recenzje

Recenzja: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga*. Wstęp: S. Sztobryn, opracowanie: S. Sztobryn, M. Świtka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, ss. 502

Do rąk czytelników trafia dzieło zredagowane przez Sławomira Sztobryna, kierownika Zakładu Pedagogiki Filozoficznej Uniwersytetu Łódzkiego i prezesa Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B. F. Trentowskiego oraz przez jego długoletnią współpracownicę Małgorzatę Świtkę. Praca ta jest pierwszą tego typu publikacją w polskiej literaturze pedagogicznej, zanim jednak dokonamy jej charakterystyki i oceny, przyjrzyjmy się jej zawartości treściowej.

Całość otwiera programowy i metodologiczny *Wstęp* pióra S. Sztobryna (ss. 7-20), za nim idzie istotny metodologicznie artykuł Stefana Truchima z 1933 r. pt. *Historia doktryn pedagogicznych a historia szkolnictwa* (ss. 21-27). Dalsza część pracy podzielona została na trzy części: 1. *Stosunek pedagogiki do filozofii* (ss. 29-156), 2. *Historia poglądów pedagogicznych w epoce klasycznej i średniowieczu* (ss. 157-236) oraz 3. *Historia myśli pedagogicznej w czasach nowożytnych* (ss. 237-497). Zbiór zamyka *Literatura zalecana* (ss. 499-502).

W swym zasadniczym dziale (część 2. i 3.) recenzowana antologia jest zbiorem źródeł do historii polskiej historiografii pedagogiki¹. Wydawca opatrzył ją notą: *Teksty źródłowe przeznaczone na zajęcia historii wychowania i dziejów myśli pedagogicznej, teorii wychowania oraz teorii kształcenia*. Aby zrozumieć doniosłość tej publikacji i ułatwić jej lekturę, zwłaszcza młodym czytelnikom, dokonamy tu rozróżnienia między historią pedagogiki a historią historiografii pedagogiki. Przedmiotem historii pedagogiki (jako dyscypliny naukowej) winny być tworzone w przeszłości konstrukty teoretyczne odnoszące się do dziedziny pedagogiki, czyli do edukacji. Źródłami będącymi obiektem tak rozumianej historii pedagogiki są przede wszystkim zachowane teksty myślicieli (np. poetów, sofistów, retorów, filozofów, pedagogów wreszcie), w których to tekstach rozpoznać można

¹ Przyjmuje, że historiografia pedagogiczna dzieli się na historiografię pedagogiki i historiografię edukacji.

wypowiedzi pedagogiczne, będące rezultatem namysłu nad edukacją. Ponieważ źródła takie powstawały w bardzo odległej niekiedy przeszłości, niezbędna jest dla ich właściwego zrozumienia wiedza filologiczna i historyczna (szczególnie z zakresu historii literatury i historii filozofii), nieunikniona jest również specjalizacja wśród uczonych. Trzymając się ogólnie przyjętej periodyzacji można by rozróżnić historię pedagogiki antycznej, historię pedagogiki średniowiecznej i historię pedagogiki nowożytnej. W ramach każdej z nich również nieunikniona jest dalsza specjalizacja, wynikająca ze specyfiki i zróżnicowania językowego i kulturowego poszczególnych wielkich epok (dla przykładu: innej wiedzy wymaga od historyka np. badanie pedagogiki helleńskiej, a innej pedagogiki rzymskiej)².

Tak rozumiane badania historii pedagogiki prowadzone były już od końca wieku XVIII i rozwijane w wiekach XIX i XX. Rezultatem badań historyków pedagogiki w okresie tych już ponad dwóch stuleci są również teksty, umieszczane przez ich autorów początkowo w publikacjach dotyczących szerszych zagadnień, później wydawane jako osobne monografie lub artykuły w periodykach naukowych. Takie teksty należą do historiografii pedagogiki. Sama zaś historiografia pedagogiki ma już za sobą, jak widzimy, długą i interesującą historię. W tym właśnie sensie teksty historyków pedagogiki są źródłami, mianowicie źródłami do historii historiografii pedagogiki. Rzecz można wyjaśnić na następującym przykładzie. W *Etyce nikomachejskiej* i w *Polityce* Arystotelesa dostrzec można wiele wypowiedzi pedagogicznych. Oba te pisma Stagiryty są więc źródłami dla historyka pedagogiki, mówiąc ściślej: dla historyka pedagogiki antycznej. Takim historykiem był Antoni Danysz, którego artykuł z 1904 r. pt. *Pedagogika Arystotelesa* znajduje się w recenzowanym tu zbiorze. Dla dzisiejszego historyka pedagogiki antycznej artykuł ten nie jest oczywiście źródłem, lecz opracowaniem, wprawdzie cennym i w wielu partiach aktualnym do dziś, ale jednak opracowaniem. Ten sam artykuł A. Danysza jest jednak jak najbardziej źródłem dla historyka historiografii pedagogiki. Świadomość tej różnicy jest naturalnie dla wytrawnych badaczy ewidentna, akcentujemy ją tutaj jedynie dla ułatwienia lektury młodym, niedoświadczonym badaczom i studentom zainteresowanym historią pedagogiki, aby parergów zebranych i opracowanych przez łódzkich historyków nie traktowali jak źródeł do poznania koncepcji Platona, Arystotelesa, Locke'a czy Rousseau.

² Powyższe propozycje terminologiczne nie dotyczą oczywiście istoty dyferencjacji dokonanej przez historyków wychowania już w pierwszej połowie XX wieku (*vide* wzmiankowany artykuł S. Truchima), która odnosi się do osobnego i bardziej ogólnego zagadnienia, mianowicie do rozróżnienia historii pedagogiki i historii edukacji, odmiennych przedmiotowo i metodologicznie. Podział ten jednak ma do dziś słabe odzwierciedlenie w praktyce instytucjonalnej.

Redaktor recenzowanej antologii, S. Sztobryn, stosuje odmienną od zaprezentowanej wyżej terminologię. Mianowicie zamiast o historii pedagogiki, mówi o historii myśli pedagogicznej i historii doktryn pedagogicznych oraz o historii historiografii pedagogicznej (ss. 9 i 16-17). Różnica między myślą pedagogiczną a doktryną pedagogiczną, w koncepcji metodologicznej S. Sztobryna, dotyczy stopnia strukturyzacji wiedzy pedagogicznej w badanym przez historyka źródle.

Warto jednak wziąć pod uwagę, że sprawa ta ma również inne konotacje. W XX wieku w obrębie filozofii wykształciła się dziedzina zwana filozofią nauki, posilająca się historią nauki. Filozofowie nauki zajmowali się najpierw naukami przyrodniczymi, później w kręgu ich zainteresowań znalazły się również nauki humanistyczne. W ramach filozofii nauki pojawiła się kwestia demarkacji wiedzy naukowej i nienaukowej (w tym przednaukowej), a co za tym idzie, zagadnienie początków poszczególnych dyscyplin. Filozofowie pedagogiki formułowali różne koncepcje początków nauki o edukacji. Jedni widzieli je w badaniach Stanley'a Halla, inni u Johanna F. Herbarta, jeszcze inni u Jana Amosa Komeńskiego. Zależało to oczywiście od przyjętych przez filozofów pedagogiki założeń epistemologicznych, a niekiedy i od idiosynkrazji do niektórych koncepcji filozoficznych. Siłą rzeczy konstrukty teoretyczne powstałe przed wystąpieniami kandydatów na ojców-założycieli uważano za protonaukowe lub zaliczano do (opacznie rozumianej) filozofii edukacji. Takie „przednaukowe” koncepcje pedagogiczne nazywano również myślą pedagogiczną, dla odróżnienia ich od „pedagogiki jako nauki” (tak czynił B. Suchodolski).

Wydaje się jednak, że obawy związane z nazywaniem bardzo dawnych koncepcji pedagogiką są nieuzasadnione, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że terminu *παιδαγωγική* użył już Platon³. Za najbardziej miarodajny uznajemy pogląd Wernera Jaegera, który genezę pedagogiki lokował w polu problemowym helleńskiej sofistyki V wieku p.n.e.⁴.

Pomijając kwestie terminologiczne, które *de facto* są sprawą drugorzędną, należy z uznaniem przyjąć postulaty S. Sztobryna (ss. 16-17) dotyczące budowy zaplecza instytucjonalnego, kadrowego i edytorskiego, a wreszcie i dydaktycznego, dla badań z zakresu historii pedagogiki i historii historiografii pedagogiki (historii myśli pedagogicznej jako subdyscypliny naukowej). Postulaty te winny być zwłaszcza przedmiotem namysłu i refleksji dla decydentów w naukowych instytucjach pedagogicznych.

³ Kontekst omawiam zwięźle w: M. Wasilewski, *Paideutika Protagorasa i Platona*, Poznań 2007, s. 5.

⁴ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001, ss. 338-410.

Podtytuł dzieła – *Parerga* (transkrypcja starogreckiego słowa παράργα) oznacza drobne, rozproszone utwory. Redaktorzy recenzowanej antologii dokonali, zasługującej na podziw, iście benedyktyńskiej pracy, związanej z kwerendą i opracowaniem naukowym (w tym uwspółcześnieniem ortografii) tekstów czasopiśmienniczych z pierwszej połowy XX wieku. Zebrane artykuły opatrzone są zwięzłymi przypisami odredakcyjnymi, przybliżającymi sylwetki ich autorów. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że zarówno studia zebrane w *Parergach*, jak i historycy pedagogiki działający w pierwszej połowie XX wieku, którzy są ich autorami, to teksty i postaci dziś wśród pedagogów niemal nieznane. Dzięki rozprawie habilitacyjnej S. Sztobryna oraz dzięki recenzowanemu tu dziełu, czytelnicy mają okazję zapoznać się z niezwykle cennym dorobkiem polskiej nauki w tym zakresie. Dziedzictwo to zostało zapomniane po drugiej wojnie światowej nie tylko wskutek ignorancji, ale i z powodu błędnej polityki naukowej oraz motywowanej ideologicznie nieobiektywnej oceny osiągnięć humanistyki czasów II Rzeczypospolitej.

Parerga zebrane i opracowane przez S. Sztobryna i M. Świtkę ocalają od zapomnienia doniosłe dziedzictwo polskiej historiografii pedagogiki z pierwszej połowy XX stulecia. Dzięki *Parergom* możemy być dumni z osiągnięć polskich historyków pedagogiki, zbiór ten będzie również zapewne zachętą i impulsem do dalszych badań w tym zakresie, oraz do badań z dziedziny historii historiografii pedagogiki.

Zgodnie z regułą *amicus Plato, sed magis amica veritas*, zwrócić należy uwagę na nieliczne mankamenty recenzowanego dzieła. Jego część druga zawierająca artykuł Wiktora Wąsika oraz cztery studia Antoniego Danysza poświęcone pedagogice antycznej nosi tytuł *Historia poglądów pedagogicznych w epoce klasycznej i średniowieczu*. Artykuły w tej części ułożone są w porządku chronologicznym postaci, których poglądy pedagogiczne omawiają w owych studiach W. Wąsik i A. Danysz (Platon, Arystoteles, Pseudo-Plutarch, Kwintylian, Hieronim i Augustyn). Hieronim ze Strydonu i Augustyn z Hippony, którzy są najmłodszymi z omawianych w tej części autorów (w artykule A. Danysza *Święty Hieronim i święty Augustyn a literatura świecka*, ss. 219-236), są wprawdzie pisarzami chrześcijańskimi, ale reprezentują wedle wszelkich zasadnych periodyzacji chrześcijaństwo antyczne. Dlatego za istotną omyłkę uznać należy nazwę jaką redaktorzy nadali tej części antologii (*Historia poglądów pedagogicznych w epoce klasycznej i średniowieczu*, s. 157), sugerującą że któryś z pomieszczonych w niej artykułów dotyczy pedagogiki średniowiecznej. Należy również zwrócić uwagę, że korektor tej części dzieła prawdopodobnie nie znał dobrze zasad starogreckiej ortografii, bo w artykułach A. Danysza nie stosuje w zasadzie innych znaków

diakrytycznych (przydechów i akcentów) oprócz akcentu *acutus*, którym zastępuje również inne znaki. W zbiorze tej miary będącej rezultatem wieloletniej pracy redaktorów, można by się spodziewać również nieco bardziej rozbudowanego aparatu naukowego, szczególnie przydatny dla czytelników byłby indeks osobowy. Zapewne jednak te braki wynikają z przyjętej przez redaktorów metodologii: udostępnione czytelnikom teksty mają być zachętą do prowadzenia dalszych badań i uzupełnieniem istotnej luki w zakresie edycji tekstów źródłowych.

Na koniec należy dobitnie podkreślić, że prezentowane w zbiorze teksty nie mają znaczenia już li tylko historycznego. Przeciwnie, wiele myśli z każdej z części tej pracy do dziś zachowuje świeżość i szeroki intelektualny horyzont. Studiowanie *Parergów* będzie intelektualną przygodą nie tylko dla historyków pedagogiki i edukacji, ale również dla teoretyków edukacji i adeptów pedagogiki.