Beata Ecler-Nocoń

WYPRAWA NA GÓRĘ MASLOWA – rozważania o procesie wychowania



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Wyprawa na Górę Maslowa – rozważania o procesie wychowania

Beata Ecler-Nocoń

Wyprawa na Górę Maslowa – rozważania o procesie wychowania

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2021

Recenzent
Zbyszko Melosik

Spis treści

Wprowadzenie 7

Refleksja na początek, o genezie metafory – Góra Maslowa 13

Przyczyny niechęci do zdobywania szczytów 24

Samoaktualizacja w pryzmacie biografii 36

Między byciem a powinnością, namysł nad samoaktualizacją 48

Znaczenie wychowania do wysiłku dla procesu samoaktualizacji . . . 63

Miłość i samourzeczywistnienie 76

Wychowawca a wychowanie w perspektywie kultury pedagogicznej . . 87

Praca nad sobą jako droga do samourzeczywistnienia 103

Miejsce wychowania a podróż w Górę 121

Zakończenie 137

Bibliografia 139

Abstract 149

Wprowadzenie

Niniejsza książka poświęcona jest wychowaniu. Wychowanie integralnie współistnieje z człowiekiem, a zatem kwestię wychowania poprzedzić winna refleksja o człowieku jako takim. Z kolei odpowiedź na pytanie o człowieka formułowana jest nie gdzie indziej, jak tylko w ramach antropologii. Sprawa się jednak komplikuje, ponieważ antropologia rozpatruje istotę bytu, jakim jest człowiek, w rozmaitych kontekstach i płaszczyznach – teologicznej, filozoficznej, ale także społecznej, psychologicznej czy kulturowej[1]. W pewnej mierze każdą z tych płaszczyzn łączą: kontekst rozwoju człowieka i jego działania oraz atrybut, jakim jest wolność człowieka. Odpowiedź na pytanie o człowieka, o cel i sens jego istnienia, będzie w pewnej mierze odpowiedzią na pytanie o wychowanie, czemu postaram się dać wyraz w dalszej części opracowania.

Identyfikuję się z twierdzeniem Thomasa Groomea[2], że wychowanie transcenduje obecną rzeczywistość i aktualny stan rzeczy, wybiegając i prowadząc ku temu, co dopiero ma być i zacząć istnieć. Poprzez wychowanie dążymy do czegoś, co przekracza aktualny stan rzeczy – do rzeczywistości, która ukazuje coś więcej i która prezentuje się jako najwyższa wartość[3]. Dlatego nie mogę uciec przed wizją Góry, która dla mnie skupia wszelkie wątki wpisane w proces wychowania: człowieka budującego w sobie jakąś nową wewnętrzną rzeczywistość; człowieka wspinającego się ku czemuś (w trudzie samowychowania); wychowawcę pomagającego we wspinaczce ku czemuś, ku jakimś ideałom; wycho-

[1] *Antropologiczne podstawy wychowania*. Red. R. Schultz. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996.

[2] Pow. za: M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, WAiP, 2008, s. 432.

[3] Ibidem, s. 433.

wawcę wskazującego metody podejścia ku szczytowi i oferującego narzędzia wspomagające we wspinaczce; wychowawcę organizującego warunki wspinaczki itp., itd. W pewnej mierze wychowanie jawi mi się jako Góra, ostatecznym zaś celem wychowawczych i samowychowawczych wysiłków wydaje się dotarcie na jej szczyt.

Kiedyś jeden z wychowawców podzielił się ze mną refleksjami z biwaku przeżytego z grupą chłopców. Opowiadał, że gdy wracali z wyprawy wieczorem, a kantowskie niebo jawiło się nad nimi w pełnej krasie, część uczestników biwaku rozmawiała o konstelacjach gwiazd, planowała kosmiczne podróże, inni zaś nie dostrzegali w rozgwieżdżonym niebie niczego, co mogłoby ich zachwycić. Ci pierwsi – zdaniem tegoż wychowawcy – byli bardziej osadzeni w rzeczywistości, uzdolnieni do jej pełniejszego doświadczania. Innymi słowy – we wspinaczce na Górę osiągnęli wyższy etap, oczywiście, w tym małym zakresie, jakim jest studium nieba. Pozostaje jednak pytanie, które musi nurtować pedagogów: Czy ci mniej wrażliwi chłopcy w samej potencji nie są zdolni do zachwytu? Czy potencjał mają, ale nie może stać się aktem, ponieważ nikt nigdy nie starał się go w nich wyzwolić, uaktywnić, oswobodzić? To właśnie ta myśl o wyzwalaniu, uaktywnianiu potencjału, oswobadzaniu możliwości wychowanka została implantowana w moje postrzeganie wychowania na jednym z pierwszych wykładów z pedagogiki, jakiego było mi dane wysłuchać. Wtedy wykładowca porównywał proces wychowywania do twórczego aktu. W mniemaniu tegoż nauczyciela akademickiego wychowawca niczym rzeźbiarz – i ta przenośnia ongiś na długo poruszała mój umysł – tworzy swoje dzieło, kreuje, by na koniec owo dzieło otrzymało doskonały kształt. Dziełem, oczywiście, jest drugi człowiek. Dziś odeszłam od herbartowskich opinii wykładowcy. Takie widzenie aktu wychowawczego wpisane jest w autokratyczny jego wymiar. Niemniej, od tamtej pory niezmiennie wierna jestem tezie, że pedagog ma swoje ważne i odpowiedzialne zadanie do wykonania. Lata studiowania pedagogicznych dzieł, opowieści i przeróżnych biograficznych narracji przywiodły mnie do przeświadczenia, że to zadanie należy rozumieć jako pomoc wychowankowi w tym, co można określić „byciem bardziej". Ta pomoc wychowankowi w „byciu bardziej" – według Jacka Filka – „może mieć tylko jeden ma-

terialnie określony cel: podprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą"[4]. Jestem przekonana, że wychowanie jest także, w pewnej mierze, pokazywaniem tego, jak być może, kreowaniem takowych wizji. To prawda, że w pewnym stopniu wewnętrznie młody człowiek do każdej z wizji musi dorosnąć sam, jak pisał Janusz Korczak, „w mozole pracy nad sobą". Jednak rolą wychowawcy nie przestaje być wskazywanie dróg, sposobów, możliwości, wszak – jak to powiedział swego czasu znany amerykański komediopisarz Robert Orben – „spotykamy wystarczająco wielu ludzi, którzy mówią nam, jak jest. […] przydałoby się kilku, którzy powiedzieliby, jak może być"[5]. Personalistyczni filozofowie również są przekonani, że celem wychowania jest poprowadzenie wychowanka do momentu, kiedy sam będzie władać sobą i pozostawał do dyspozycji swojej woli (jak czytamy choćby u E. Mouniera, J. Maritaina, R. Guardiniego). Oczywiście, nie może to być prowadzenie dyrektywne, bo będzie li tylko „kształtowaniem osobowości" na jakiś wzór (jak to proponował Heliodor Muszyński), znanym z praktyki totalitaryzmów XX wieku. Nie można jednak pozostawiać dziecka samemu sobie, swoim własnym wyborom, nieosadzonym w żadnej wiedzy. Dlatego właśnie Karol Wojtyła (nie tylko on) wskazał trzecią drogę – „pomiędzy radykalnym indywidualizmem a skrajnym kolektywizmem"[6]. Jeśli dobrze interpretuję myśl Wojtyły, to dopuszczał on jako cel w wychowaniu pokazanie pewnych wartości, które rozumem (poprzez zinterpretowanie doświadczenia) ogarniamy jako prawdę o tym, co dobre i piękne. Dlatego w personalizmie czyni się możliwym „wychowanie do…"[7]. Wartości traktowane są (przynajmniej

[4] J. Filek: *Filozofia jako etyka*. Kraków, Znak, 2001, s. 118.

[5] Robert Orben, pow. za Helen Exley. *Na Nowe Tysiąclecie. Słowa dla Ciebie*, Red. H. Exley. Tłum. B. Śliwińska, M. Wilk. Częstochowa, Edycja św. Pawła, 2000, s. 74.

[6] C. Bartnik: *Personalizm*. Lublin, Czas, 1995, s. 192.

[7] Np. prace proweniencji personalistycznej: M. Ryś: *Wychowanie do miłości*. W: *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*. Red. M. Ryś. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2006, s. 151–170; J. Kostkiewicz: *Wychowanie do wolności wyboru*. Kraków, Impuls, 2008. M. Grzywak-Kaczyńska: *Wychowanie do miłości. Miłości trzeba się uczyć*. W: *Wychowanie*

tak to się jawi w mojej percepcji) jako narzędzia do osiągania własnego celu (celu wychowanka), jakim jest samorozwój właśnie. Wychowanie w takim kontekście polega na pokazaniu dobra i piękna – poznanych w prawdzie[8]. To zaś, czy wychowanek je przyjmie, zależy od jego woli. Człowiek rozwija się poprzez jakość czynów, które są jego udziałem. Pokazanie pewnych wartości (odkrytych w prawdzie) jest zatem – jak zawsze to rozumiałam – wskazaniem drogi. Jak komentuje to Czesław Bartnik: „Personalizm akcentuje bardzo mocno kwalifikacje moralne człowieka. […] Dziś dostrzegamy, że pozytywna moralność jest podstawowym warunkiem kształtowania życia społecznego: warunkuje dziś sensowność tematyki społecznej, gospodarkę, politykę, życie techniki […] pokój, ekologię. Toteż jednostka musi się przeobrażać społecznie w najrozmaitsze sprawności etyczne: w postawę prawdy, miłości, życzliwości, w sprawiedliwość, odpowiedzialność, sumienie, wierność, kompetencje, w czynienie prawdy […], zdrową ambicję, męstwo, pracowitość, dialogiczność […]. Z tych rzeczy personalizm za najważniejsze uważa: ducha prawdy, wszechmiłość i mądrą sprawczość"[9]. Innymi słowy, w procesie wychowania – w personalistycznym rozumieniu – winno się wskazywać na sensowność postaw, kształtowanych przez wiedzę hartowaną w prawdzie, emocje kształtowane w duchu miłości i działanie będące efektem tychże.

Personalistyczni autorzy (m.in. Karol Wojtyła, Edyta Stein, Roman Ingarden, Karl Jaspers, Dietrich von Hildebrand, Mikołaj Bierdiajew, ojciec Jacek Woroniecki, Martin Buber, Romano Guardini) wskazują na konieczność pokazywania dobra i piękna jako na cel wychowania. Jak pisze Władysław Stróżewski: „Jeśli pedagogikę uznać nie tylko za

personalistyczne. *Wybór tekstów*. Red. F. Adamski. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005. Benedykt XVI: *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju*. Orędzie na Światowy Dzień Pokoju z 1.01.2012.

[8] K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Lublin, TN KUL, 1999; Idem: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń SDS, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność" 4, 1994; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000; J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin, RW KUL, 1995.

[9] C. Bartnik: *Personalizm…*, s. 201.

naukę, ale i za sztukę, oczywiście w greckim, szerokim rozumieniu *techne*, trzeba się zgodzić i na to, że jest ona sztuką ze wszystkich najdoskonalszą: jej przedmiotem jest żywy człowiek, a celem tworzenie czy kształtowanie, jeśli nie wręcz powoływanie do bytu jego człowieczeństwa"[10], do tego – „być bardziej".

Winna jestem kilka wyjaśnień co do perspektywy snutych tu dywagacji, rozważań, które nie dość wybrzmią w zasadniczym tekście. W pewnym sensie można mnie posądzić o brak konsekwencji. W moim ujęciu fundamentem wizji wychowania jest personalizm: pojmowanie człowieka jako osoby, rozwijającej się w drodze działania poprzez prawdę, dobro i piękno. W niniejszych rozważaniach jako główny punkt odniesienia przyjęłam jednak samoaktualizację Abrahama Maslowa i jego piramidę potrzeb, alegorycznie wyobrażoną przeze mnie jako Góra – Góra Maslowa. Po pierwsze, jego piramida przypomina Górę – kolejne potrzeby, to następujące po sobie piętra Góry. Po drugie, piramida potrzeb Maslowa jest powszechnie znana, nawet przez uczniów szkoły średniej. Po trzecie, koncepcja humanistyczna (której Maslow dał fundament) w wychowaniu darzona jest wielką admiracją i ma przeogromny wpływ na proces pedagogicznego myślenia, a w pewien sposób również działania. Po czwarte, metafora Góry Maslowa umożliwia nakreślenie kluczowych *differentia specifica* między antropocentrycznym postrzeganiem człowieka i jego wychowania a ujęciem aksjocentrycznym[11]. Oba te sposoby myślenia obecne u zaangażowa-

[10] W. Stróżewski: *W kręgu wartości*. Kraków, Znak, 1992, s. 41.

[11] Zarówno antropocentryzm, jak i aksjocentryzm wskazują na człowieka jako na podmiot, wartość, a tym, co różnicuje oba podejścia, jest odpowiedź na pytanie, dlaczego człowiek jest tą wartością, innymi słowy – na pytanie o istotę człowieczeństwa. Tu już mamy do czynienia z przynajmniej dwiema różnymi odpowiedziami – jedna definiuje człowieka poprzez jego potrzeby (humanizm potrzeb), a druga wiąże człowieczeństwo z wartościami (zob. U. Schrade: *Dwa pojęcia humanizmu*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej". T. 29: 1983, s. 243). Odmienność w definiowaniu człowieczeństwa pociąga za sobą różnice w postrzeganiu procesu wychowania – widzenia samego wychowanka, roli wychowawcy, sposobów oddziaływania wychowawczego, relacji wychowawczej, metod wychowania itd. (por. J. Zubelewicz: *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2007).

nych pedagogów są mylone, uważane za jednakowo atrakcyjne i (co gorsza) tożsame, co ma wpływ na praktykę wychowania. Wszystkie zaś przykłady, które stanowią, z jednej strony, egzemplifikację refleksji, z drugiej zaś stwarzają podłoże badawczych konkluzji, są zaczerpnięte z analiz biograficznych oraz z hermeneutycznej analizy tekstów. To razem pozwoliło mi przedstawić pewne postrzeganie wychowania, któremu dałam wyraz w tej książce. W konkluzji pragnę pokazać, że codzienne wchodzenie na Górę poprawia kondycję człowieczeństwa. W tejże wspinaczce znacząca jest rola osób udzielających wsparcia, a jeszcze większa tych, którzy pomagają odkryć kierunek, cel i sens wchodzenia ku szczytowi. Dlatego jestem ogromnie wdzięczna tym – tu szczególnie chcę przywołać bliskich i osobę Recenzenta, Profesora Zbyszko Melosika – których życzliwe uwagi, trafne sugestie sprawiły, że choć w pewnym stopniu ograniczenia własnej natury zostały przełamane, by uczynić choć krok w Górę.

Refleksja na początek, o genezie metafory – Góra Maslowa

> […] w praktyce metafory sterują naszym postrzeganiem świata*.

Każda refleksja ma gdzieś swój początek. Refleksja, dzięki której porównałam proces wychowania do Góry Maslowa, zrodziła się podczas realizacji z moim udziałem projektu POST. POST – skrót przywodzący na myśl wielkopostne skojarzenia – ma swe wyjaśnienie w trzech pojęciach: polityka, oświata i samorząd terytorialny, czyli razem: polityka oświatowa samorządu terytorialnego. Projekt POST na początku nowego tysiąclecia był realizowany w wielu polskich powiatach czy gminach[1]. Jako członek zespołu prowadziłam diagnozę w kilku szkołach od listopada 2000 roku do czerwca 2001 roku. Rezultatem były spotkania środowiskowe, mające na celu określenie priorytetów przyszłej polityki samorządowej. W spotkaniach wzięli udział nauczyciele, rodzice, młodzież oraz radni i przedstawiciele organizacji samorządowych. Poszczególne środowiska miały wysunąć – po zapoznaniu się z raportami z badania pracy wszystkich szkół (w tym przypadku średnich) z terenu powiatu – pierwszoplanowe zadania edukacyjne z perspektywy czasu. Ze zdziwieniem wówczas

---

* Z opisu Wydawcy książki: G. Jakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Warszawa, Aletheia, 2011.

[1] Refleksje oparte na udziale w projekcie POST zostały opisane w dwóch moich publikacjach: B. Ecler: *Nauczyciel wobec ucznia – rozważania o dobru i odpowiedzialności*. W: *Niedocenione obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*. Red. A. Stankowski. Katowice, Wydawnictwo Gnome, 2005, s. 39–52; B. Ecler: *Edukacja bez wychowania*. „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2, s. 36–39.

przyjęłam – co było źródłem mojej refleksji – iż wśród przyszłych preferencji poszczególne środowiska umieściły:

- nauczyciele: sprawne posługiwanie się językiem obcym, przedsiębiorczość, obsługę komputera;
- młodzież: sprawne posługiwanie się językiem obcym, obsługę komputera, praktyczną naukę zawodu;
- radni i przedstawiciele organizacji: sprawne posługiwanie się językiem obcym, obsługę komputera, kształtowanie postaw moralnych.

Źródłem mojej refleksji stała się okoliczność, że o wychowaniu jako takim pomyśleli jedynie radni i działacze społeczni – tylko oni bowiem wzięli pod uwagę postawy moralne, czyli coś, co z punktu widzenia wychowania ma charakter uniwersalny, a nie utylitarny, istotny „tu i teraz", wyłącznie oni wskazali na przymioty moralne jako priorytety wychowawcze. Nie dociekałam, dlaczego właśnie ta grupa dokonała takiego wyboru, ale zaczęłam się zastanawiać, dlaczego nauczyciele i rodzice (wszak okazało się, że dla nich przymioty ducha nie były istotne) pominęli sferę społeczną, kulturową i moralną rozwoju ich dzieci. Nasunęły mi się wówczas słowa ojca Woronieckiego: „I oto musimy zauważyć w dziedzinie pedagogiki ciekawe zjawisko, w podręcznikach jej historii nieraz czytamy, że jako osobna nauka pojawia się ona dopiero właściwie od czasu Reformacji. Tymczasem przyglądając się jej bliżej, musimy dojść do wniosku, że ona właśnie od tej chwili ogromnie upada, stając się właściwie tylko dydaktyką, nauką o wykształceniu, a zapominając zupełnie właściwe zagadnienie wychowania moralnego"[2]. Mogłam stwierdzić, że dorośli wychowawcy nie podzielają aksjocentrycznej wizji świata i nie pragną dla swych wychowanków praktycznych umiejętności, które mają zapewnić im szczęście[3]. Problem nie tkwi w tym, iż oczekują dla młodego pokolenia kompetencji informatycznych, językowych i przedsiębiorczości, ale w tym, że kompetencje te uważają za priorytetowe. Czym zaś będą te

[2] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin, RW KUL, 1991, s. 22.

[3] Szczęście w znaczeniu, jakie nadają mu myśliciele – przekonanie, iż życie ma sens. Zob. np. V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analiz egzystencjalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018.

kompetencje bez przymiotów etycznych? Można oczywiście domniemywać, że „resztę" stanowi to, co psycholodzy nazywają wartością dodaną. W praktyce może się okazać, że umiejętność internalizowania wartości dodanych zadecyduje o poczuciu spełnienia – szczęścia, powodzenia itp.

Paradoksalnie w tym samym czasie to domniemanie, w pewien sposób, znalazło w moim myśleniu potwierdzenie. Jako że w przestrzeni moich zainteresowań znalazł się wówczas również fenomen cierpienia, prowadziłam niewielkie nad nim badania, w ramach których zadałam studentom, zakładając, że ci są w pewien sposób już ukształtowani, pytanie o ich – przynajmniej deklarowany – układ wartości[4]. Byłam ciekawa, czy także dla nich komputer i języki obce stanowią clou życia. O plany i pragnienia na przyszłość, o cele życia, o jego sens, a także o pięć wskazówek, drogowskazów dla swojego dziecka zapytałam 65 studentów IV roku.

U progu XXI wieku studenci upatrywali sensu i celu życia przede wszystkim w wierze w Boga, w religii, w rodzinie, w miłości, w pracy, w relacjach z innymi ludźmi, w osiągnięciu szczęścia. Ktoś napisał:

> Celem mojego życia jest kształtowanie i rozwijanie żywej, personalnej więzi z osobowym, realnym Bogiem, w którego wierzę. Rozwijając własne możliwości, współpracuję z Bożym zamierzeniem, które on powziął, powołując mnie do bytu. Wartość mojego życia wynika nie z tego, co robię, ale z poczucia bycia kochanym bezwarunkową miłością Dobrego Stwórcy. Ta wiara kształtuje etykę i punkty odniesienia w moim życiu.

Ktoś inny wyznał:

> Niegdyś było to spełnienie się w życiu zawodowym, teraz stawiam na rodzinę i stworzenie jakiegoś domowego azylu. Nie wyklucza to oczywiście rozwoju kariery (różnie rozumianej).

[4] Badania zostały opisane w artykule: B. Ecler: *Oferta świata bez cierpienia, czyli wychowanie przez zaprzeczanie rzeczywistości*. W: *Edukacja wobec wartości*. Red. J. Kojkoł, P.J. Przybysz. Gdynia, Akademia Marynarki Wojennej, 2002, s. 327–332.

Jeszcze ktoś inny stwierdził:

> Celem mojego życia jest rodzina. Sens nadaje mi miłość.

Wśród planów na przyszłość wymieniano: założenie rodziny, skończenie studiów i znalezienie pracy. Oto kilka wypowiedzi potwierdzających te oczekiwania:

> Plany: bardzo przyziemne, ale bardzo ważne, znalezienie pracy, uniezależnienie się od rodziców (bo do którego roku życia będą mnie utrzymywać?).
>
> Pragnienia: założyć rodzinę kochającą i szczęśliwą.
>
> Chciałbym być politykiem lokalnym i dobrze przysłużyć się rozwojowi mojej małej miejscowości. Mieć rodzinę, mały domek z dużym ogrodem. Wolne weekendy i nie za długi czas pracy.
>
> Najważniejsze to skończyć studia i znaleźć pracę, to da mi możliwość samodzielności oraz zapewni stabilizację do założenia rodziny […].

Najbardziej interesujące były odpowiedzi na pytanie o wskazówki udzielane dzieciom (studenci wchodzili w rolę rodziców). Zebrane wypowiedzi ułożyły się następujący program:

- Bądź dobry dla innych, mocno kochaj i miej szacunek dla każdego człowieka.
- Realizuj swoje marzenia i pragnienia (nie rezygnuj z nich), ale miej na uwadze innych ludzi.
- Wykorzystuj dobrze każdy dzień i uśmiechaj się.
- Nie idź z tłumem, ale postępuj zawsze według sumienia wiernego prawdzie.
- Nie krzywdź innych, aby nikt przez ciebie nie płakał.
- Zachowuj przykazania Boże.

Francuski socjolog Michel Maffesoli, uczeń Gilberta Duranda, który obecnie jest profesorem na Université Paris Descartes, wyodrębnił (w tym samym czasie, zbieżnym z okresem realizacji projektu POST i przeprowadzenia badań nad priorytetami studentów) dwie mental-

ności[5]. Pierwszą określił jako mentalność prometejska. Uważał, że do pewnego momentu historii ludzkości była ona dominująca. W jego postrzeganiu mentalność prometejską charakteryzuje poszukiwanie sensu życia poza sobą – w życiu dla Boga, dla innych ludzi, dla jakiejś idei. W epoce postmodernizmu mentalność prometejską zaczęła wypierać mentalność dionizyjska, która zakłada życie przede wszystkim dla siebie. Ludzie o takiej mentalności hołdują życiu samemu w sobie jako najwyższej wartości. Dlatego stoją na stanowisku, że życie winno być wygodne, szczęśliwe, długie, zdrowe i z dala od cierpienia. Myślę, że mentalność dionizyjska wyraża się poprzez stosowanie – jak to nazywał Karol Wojtyła – zasady utylitaryzmu, czyli maksymalizowanie doznawania przyjemności w życiu. Dochodzi do tego wówczas, gdy przyjemność staje się naczelną zasadą moralności, a jej poszukiwanie jest główną normą działania. Jeśli zmienia się to w powszechnie stosowaną normę, to istnieje niebezpieczeństwo, że rozmaite dążenia ludzi będą się wzajemnie znosić, wszak wspólne życie zawsze wiąże się w najlepszym przypadku z kompromisem, często zaś z koniecznością wyrzeczenia i ofiary. Jeśli w ludziach nie będzie dążności do porozumienia się, czasem kosztem swoich dążeń, to wystąpią rozmaite konflikty, napięcia, fermenty. Istnieje prawdopodobieństwo, że takie powszechne dążenie do egoistycznych celów przyczyni się do wykreowania świata, który obróci się przeciwko człowiekowi.

Mentalność moich studentów z początku XXI wieku była jeszcze bardzo prometejska. Z kolei nauczyciele i rodzice młodzieży, którzy brali udział w badaniach w ramach projektu POST niemal w tym samym czasie, nie chcieli mentalności prometejskiej dla swych pociech. Generalnie nauczyciele i młodzi ludzie biorący udział w projekcie POST nie wskazywali wśród pożądanych celów wychowawczych wartości moralnych, ale tylko te, które miały charakter utylitarny. Nie przypuszczam, że byli w pełni świadomi konsekwencji wyboru. Jestem pewna, że nie chodziło im o wskazanie mentalności dionizyjskiej jako tej oczekiwanej. Wybór był raczej wynikiem sytuacji na polskim rynku

[5] Pow. za *Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*. Red. A. Wojciechowski. Toruń, Wydawnictwo UMK, 1999, s. 95.

pracy, bezrobocia i wiary, że praktyczne umiejętności, takie jak znajomość obsługi komputera i języków obcych, które dotąd były w Polsce w deficycie, zapewnią młodym ludziom sukces, a przynajmniej dobry start. W trosce o przyszłość swoich dzieci pragnęli zapewnienia realizacji celów utylitarnych. Młodzi pedagodzy z ostatnich lat studiów na początku XXI wieku mieli taką przewagę nad starszymi od siebie nauczycielami i rodzicami oraz nad młodszymi kolegami ze szkół średnich, iż posiedli te umiejętności i nie kojarzyli ich posiadania z poczuciem osobistego szczęścia. Co więcej, najprawdopodobniej kształtowani byli w mentalności prometejskiej, co sprawiło, że mogli przewidywać skutki odejścia w wychowaniu od kształtowania sfery wartości. Z perspektywy dnia dzisiejszego szczególnie interesujące i prognostyczne są trzy wypowiedzi:

> XXI wiek dopiero się zaczyna, ale już widać symptomy niepokojące: epidemie chorób, z którymi ludzkość nie potrafi sobie poradzić; konflikty, których nie sposób rozwiązać; ludzie, którzy są coraz bardziej niepotrzebni i zagubieni. Świat trwa pod hasłem: „Jakoś to będzie", a jest potrzebny generalny remont.
>
> […] Może wykształtować się [pisownia oryginalna] na masową skalę typ człowieka oderwanego od innych, zatomizowanego, zatopionego w wirtualną rzeczywistość różnych cybernetycznych „cudów" namotechniki, niedojrzałego emocjonalnie w związkach międzyludzkich.
>
> […] jeżeli świat będzie zmierzał nadal w tym kierunku, w którym „idzie", to będzie to świat, w którym ludzie będą myśleli tylko o sobie, o zaspokajaniu swoich pragnień itp. Światu i ludziom potrzebna jest chwila refleksji, spokoju, „zatrzymania" się na chwilę w tym „biegu".

Dobrze jest biegle władać językami obcymi, mieć duże możliwości komunikacyjne, opanować współczesne media, ale dopiero wewnętrzne kompetencje etyczne zadecydują, jak umiejętności te będą spożytkowane i czy obrócą się ku dobru człowieka, czy zadecydują o jego unicestwianiu.

Zdaję sobie sprawę, że określenie priorytetów w wychowaniu nie jest ani proste, ani oczywiste. Trzeba wziąć pod uwagę dobro wycho-

wanka, a nieraz trudno to dobro jednoznacznie zdefiniować. Czasem owo dobro jawi się w bliższej perspektywie inaczej, z kolei w kontekście rozmaitych doświadczeń zostaje zdefiniowane odmiennie, na nowo. Podam potwierdzający tę prawidłowość przykład pochodzący z realizacji projektu POST. W jednej z ankietowanych szkół, placówki z tradycjami, uczniowie codziennie w szkole nosili mundury. Mundur spostrzegali jako swoje dobro. Ich zdaniem podkreślał swoistość „Alma Mater". Nosząc mundury, uczniowie szkoły nie różnili się ubraniem, co sprawiało, że mogli budować swoją indywidualność na przymiotach osobistych, a nie na zasobności portfela rodziców. W ankietach, w miejscu, gdzie mieli w sposób otwarty wskazać atuty szkoły, wpisywali: „Chodzenie w mundurach"; „Szkoła jest mundurowa i panuje tu rygor, który mi się podoba"; „[…] jest to szkoła mundurowa i zmusza to do dyscypliny i szacunku dla munduru". W pobliskim liceum ich rówieśnicy zgłaszali zdecydowane weto wobec zakazu noszenia do szkoły krótkich spódniczek, kolczyków, obcisłych sweterków. Wyrażali swoje oburzenie w ankiecie, w rubryce wady szkoły wpisując: „Idiotyczne reguły dotyczące ubioru i wyglądu"; „Wydaje się, że szkoła bezsensownie wprowadza […] następujący przepis: dziewczyny nie mogą się malować, farbować włosów, chłopcy nie mogą mieć kolczyka w uchu. Są to głupie przepisy i myślę, że noszenie kolczyka czy makijaż może poprawić samopoczucie i wygląd danej osoby"; „[…] zakaz noszenia krótkich spódniczek i obcisłych bluzek, teraz jest jak w klasztorze". W obu szkołach spostrzeganie swego indywidualnego dobra było bardzo różne, mimo że owo dobro dotyczyło równolatków, można więc było naiwnie przypuszczać, że ich preferencje będą pokrewne. W antropocentrycznym postrzeganiu za dobro wychowanka uznalibyśmy to, co on sam nim określa. W aksjocentrycznym widzeniu rzecz się komplikuje. Preferencje młodych ludzi informują tylko o tym, co młodzi ludzie preferują. Na preferencje te niewątpliwie wpływa wiele zmiennych, stąd i definiowanie dobra jest tak różne. Pewnym obiektywnym kompromisem wydaje się odczytywanie dobra – choćby w kontekście szkolnego stroju – przez co najmniej dwa pryzmaty: odczytywanie indywidualnego dobra każdego, pojedynczego wychowanka (poprzez soczewkę, jaką jest jego wewnętrzny potencjał, jego uzdolnienia, dążenia, marzenia),

a przede wszystkim odczytywanie dobra w sensie najwyższej wartości (*bonum*) poprzez doświadczenie pokoleń (studia tekstów Biblii, Koranu, filozofii Platona i Sokratesa, etyki, dziejów itp.).

I tak w mojej głowie wyłoniła się z mgieł dywagacji, refleksji, namysłów Góra Maslowa, niejako na marginesie czynionych badań, czytanej literatury i obserwowanych wychowawczych zjawisk. Maslow na szczycie swojej piramidy umieścił wartości, które w kanonie ważnych tekstów kultury wskazywane są jako najwyższe. Nasunęło mi się, prawie mimochodem, nadrzędne spostrzeżenie, że wyprawa na Górę Maslowa będzie miała różny przebieg, zależnie od przyjętego mecenatu: Dionizjosa bądź Prometeusza. Postawy, jakie zajmujemy, są wszak zdeterminowane przez przekonania i emocje, inne zatem będzie działanie tego, kto sens życia upatruje poza sobą, w jakiejś idei, w trosce o kogoś; odmienny znowu dla osób nastawionych wewnętrznie, na konsumpcję, konformizm, wygodę.

Tak zrodziło się w moim myśleniu pytanie, które uznałam za istotne pedagogicznie. Jeśli za Maslowem przyjmiemy, że szczyt Góry ma być zdobyty, gdyż tylko jego zdobycie zapewni szczęście, to kto osiągnie wierzchołek Góry: Dionizos czy Prometeusz? Prosta spekulacja myślowa już pozwala na pewne antycypacje. I tak, intuicyjnie można prognozować, iż Dionizos zrobi wszystko sam dla siebie, kierując się filozofią użycia. Nastawienie na korzyść i konsumpcję będą jego światłami przewodnimi: jak najwięcej przeżyć, jak najmniejszym kosztem. Pozostanie zainteresowany spełnieniem dla samego spełnienia. W kręgu jego działań nie znajdzie się raczej miejsce na ofiary, wyrzeczenia, poświęcenia, oddanie. Logicznie altruizm nie będzie przynależał do jego natury. Altruistów interesuje zapewnianie przyjemności innym, a on stara się żyć dla własnej przyjemności. Jeśli odczuje głód, to będzie dążył do natychmiastowego zaspokojenia (pomijając okoliczność Dionizosa terroryzującego ciało głodem, jeśli ma anorektyczne zapędy). Za nadrzędną regułę postępowania uznaje zgodność z osobistym interesem. Jeśli będzie miał pragnienie, poszuka napitku, a najlepiej takiego, który odpowiada jego wyrafinowanym gustom. Twórcy reklamy doskonale wykorzystują owe dionizyjskie słabości i zarabiają na nich krocie. Z kolei potrzebę bezpieczeństwa zacnego Dionizosa spełnią

tylko komfortowe wnętrza i najlepiej kiedy ich wyposażenie jest nabyte za cudze, ciężko zapracowane pieniądze. Dionizos nie będzie stronił także od życia towarzyskiego i podbojów miłosnych. Nie lubi ponosić konsekwencji działania. Niewykluczone, iż znajdzie się wśród grona osób wchodzących w krótkotrwałe związki bez zobowiązań, choćby dlatego, że lojalność i wierność, stałość i stabilność to są nudne cnoty charakteryzujące wielkich życiowych smutasów. Krzywdzące byłoby stwierdzenie, że jego egzystencja będzie li tylko dobrą zabawą. Przeciwnie, nasz bohater doceni także sukcesy: szybkie, łatwe i spektakularne. Nie będzie zdobywał żadnych szczytów dla szczęścia, oglądania niesamowitych widoków i doznawania mistycznych przeżyć, uznając, że to karkołomne dążenia frajerów i żałosnych alpinistów.

Z kolei wspinaczka Prometeusza nie będzie łatwa i przyjemna. Gdyby taką była, Prometeusz by jej nie doceniał. Bardzo dobrze rozumie, że rzeczy wartościowe okupione są sporym wysiłkiem i zaangażowaniem. Zresztą zaangażowanie to ważne pojęcie w słowniku Prometeusza. Podczas mozolnej wędrówki nigdy nie będzie tracił z pola widzenia ewentualnych towarzyszy podróży. Jeśli zajdzie taka potrzeba, wróci, by wspomóc ich w drodze. Bez wątpienia Prometeusz zachowa życzliwy, serdeczny stosunek do otoczenia, jeśli jego los połączy się z drugą osobą, będzie lojalnym i kochającym mężem, dobrym i opiekuńczym ojcem, wiernym i oddanym przyjacielem. W „byciu bardziej" zrealizuje się jego sens życia.

Jeśli wejdziemy w myślenie Maslowa, dojdziemy do wniosku, że wyprawa na jego Górę jest naszą egzystencjonalną koniecznością. Dla człowieka nie jest obojętny sposób owej wspinaczki. Na pierwszy rzut oka bardziej pociągająca jest propozycja Dionizosa, z pewnością bardziej efektowna i widowiskowa, ale z dwoma zastrzeżeniami: Dionizos pójdzie tak długo, jak długo wiatr i słońce będą sprzyjać jego poczynaniom. Nie jest przygotowany do walki, nie przetrwa zatem burzy, skazany na to, że nie osiągnie szczytu. Choćby dlatego, że nie będzie miał w sobie tego pragnienia. Dionizos najbardziej koncentruje się na swojej osobie, na swoich celach. Odczytuje swoje życie przez schemat brania. Przewaga „biorę" nad „daję" charakteryzuje niedojrzałość emocjonalną. To wszak postawa dzieci, które z natury rzeczy więcej

biorą, niż dają. W przewadze brania nad dawaniem Antoni Kępiński upatruje źródło wielu depresji. Jego zdaniem wieczni biorcy nigdy nie czują się szczęśliwi, gdyż tylko dawanie uczucia przynosi radość życia. Przeżywają ogromne lęki, z którymi nie mogą sobie dać rady, w tym najistotniejszy, najbardziej bolesny jest lęk egzystencjonalny, lęk przed śmiercią. Wizja własnej śmierci, najbardziej dotkliwa, może być pojęta tylko przez człowieka umiejącego kochać. Obawa przed utratą siebie zamyka człowieka we własnym wnętrzu. Taki człowiek nieustannie troszczy się o zachowanie życia. Każda sytuacja społeczna jest ryzykiem, stara się zatem unikać wszystkiego, co z takim ryzykiem się wiąże. Świat staje się najniebezpieczniejszym wrogiem, najsmutniejszym, najbardziej przerażającym miejscem. Egzystencja jest straszliwym koszmarem. Lęk rodzi nienawiść, a zamyka na miłość. Natomiast człowiek będący dawcą w naturze dostrzega wielką harmonię, odnawialność. Komórka obumiera, by dać nowe życie. Rodzice dają życie dzieciom i w nich trwają. Jesienią natura obumiera, by wiosną odrodzić się na nowo. Dawca patrzy na gwiazdy i czuje się cząstką owego wielkiego wszechświata. Tak czy inaczej przetrwa. Raduje się światem i jego harmonią, otwiera się ku niemu; nie jest obezwładniony przez strach, ale wyzwolony przez miłość. Żyje, wychodząc naprzeciw życiu, chroniąc je, ale nie za wszelką cenę. Istnienie jest pełne sensu, przerastającego jednostkową śmierć. Zdaniem Kępińskiego lęk egzystencjonalny jest też lękiem przed tajemnicą życia. Śmierć jest czymś konkretnym, lęk przed nią ulega jakby skrystalizowaniu. Natomiast gdy perspektywa śmierci zostaje złagodzona przez transcendentne dążenia człowieka, czyli przez jego dążenie do wykroczenia poza ramy własnego życia, do złączenia się ze światem otaczającym – występującym w formie konkretnej osoby, którą się kocha, wartości kulturowych czy społecznych, bądź w formie bóstwa, które nadaje porządek życiu jednostkowemu i zbiorowemu, wówczas tak swoisty dla człowieka, jak zresztą dla wszystkich żywych istot, lęk przed śmiercią jakby rozcieńcza się w lęk metafizyczny czy w lęk miłości[6].

[6] A. Kępiński: *Lęk*. Warszawa, Wydawnictwo Literackie, 1979.

Antycypacje wspinaczki Dionizosa i Prometeusza na rzeczoną Górę Maslowa przywiodły mnie do refleksji na temat procesu wychowania. Refleksja ta będzie się wyłaniać w wyniku konfrontacji aksjocentrycznego i antropocentrycznego spojrzenia. Jakkolwiek jądrem rozważań będzie metafora Góry – Góry Maslowa.

Przyczyny niechęci do zdobywania szczytów

Kto chce przygotować ludziom piekło na ziemi, wystarczy, że im pozwoli na wszystko

Graham Green

Myśl Grahama Greena zawarta w motcie do tego rozdziału jest kluczem do odpowiedzi na pytanie o niechęć do zdobywania szczytów. Obdarzenie człowieka zewnętrzną wolnością nie sprawi, że rozgorzeje w nim pragnienie wdrapania się na wierzchołek piramidy Maslowa. Interesująco wyjaśnia ów fenomen Maria Grzywak-Kaczyńska[1]. Zauważa pewne okoliczności, których Abraham Maslow nie wziął pod uwagę. Owszem, człowiek od początku życia ma potrzebę rozwoju i pragnie posuwać się naprzód. Jednak owo parcie do przodu wiele go kosztuje i niejednokrotnie każe mu się wyrzekać przyjemności natychmiastowej na rzecz przyjemności bardziej odległej w czasie, która acz wysoko ceniona, nie ma tyle „siły atrakcyjnej, by zwyciężyć przyjemność łatwo osiągalną"[2]. Co sprawia, że człowiek uruchamia cały system samousprawiedliwiania się, okłamywania siebie samego oraz innych, a w rezultacie pozostaje w połowie drogi. Pójście w górę stawia człowieka w sytuacjach, w których musi dokonywać wyboru sposobu zachowania się oraz sposobu działania. Co istotne, tylko prawidłowe rozwiązanie konfliktu da człowiekowi radość i umożliwi mu rozwój, ale do właściwego rozwiązania konfliktu potrzebne są zarówno prawidłowa hierarchia wartości, jak i zdolność do podejmowania wysiłku. Takie myślenie potwierdza Iris Murdoch[3], kiedy wyjaśnia, że człowiek jest w stanie wybierać w świecie, który potrafi „zobaczyć", tzn. przy założeniu, iż

[1] Por. M. Grzywak-Kaczyńska: *Trud rozwoju*. Warszawa, PAX, 1998, s. 18–34.

[2] Ibidem, s. 26.

[3] Por. I. Murdoch: *Prymat dobra*. Kraków, Znak, 1999.

jasne widzenie stanowi rezultat moralnej wyobraźni i moralnego wysiłku. Co interesujące, treść jej książki *Prymat dobra* znalazła odniesienie w jej realnym życiu, w doświadczeniu. Kiedy zachorowała na chorobę Alzheimera, jej mąż miał tyle wyobraźni i predyspozycji do moralnego wysiłku, że nigdy nie ustał w miłości do niej, wspierał ją, trwał przy jej boku. Wspinał się na szczyt piramidy, gdzie są takie wartości, jak: przyjaźń, miłość, dobroć.

Występuje różnica między myśleniem Abrahama Maslowa i Marii Grzywak-Kaczyńskiej. Maslow uważa, że te wartości, których zinternalizowanie było konieczne dla męża Murdoch, aby być przy niej, czuwać nad nią, nie zostawiać jej, kiedy została odmieniona chorobą, budzą się w człowieku same, w kolejności przez niego oznaczonej. Grzywak-Kaczyńska zaś stoi na stanowisku – które w pełni podzielam – że aby obudzić w sobie zdolności do przyjaźni, miłości itp., trzeba najpierw „spotkać się" z tymi wartościami i rozwinąć w sobie zdolności do wysiłku, koniecznego do ich realizacji. Innymi słowy, nawiązując do użytej już retoryki, kształtowanie owej wyobraźni moralnej i umiejętności podejmowania wysiłku moralnego jest pracą nad swoim charakterem. O pracy nad charakterem[4] pisał (przed ośmioma dekadami) ojciec Martin Stanislav Gillet, zakorzeniony m.in. w myśli Arystotelesa: „[…] charakter stanowi zespół nawyków moralnych, rozumnie rozłożonych wokół osi wolicjonalnej. Definicja ta daje […] podwójną korzyść. Uwydatnia ona wagę udziału woli w kształtowaniu charakteru, oznaczając zarazem granice jej interwencji"[5]. Tak poprzez dygresje i dywagacje oraz wskazanie na to, czym jest charakter, dotarliśmy do źródła problemu wyrażonego w pytaniu: Dlaczego młodzi nie zdobywają szczytów? Odpowiedź można sprowadzić do wskazania

[4] O pracy nad charakterem napisano przed wojną co najmniej kilka pozycji. Pierwsza psychologiczna teoria charakteru została opisana przez Williama Sterna. Obecnie problem charakteru podejmują m.in. M. Seligman, Ch. Peterson czy C.R. Cloninger, w Polsce choćby Z. Uchnast. Zob. *Charakter. Jakość osobowego działania w podejściu teoretycznym i empirycznym*. Red. Z. Uchnast. Lublin, RW KUL, 2013.

[5] M.S. Gillet: *Kształtowanie charakteru.* Tłum. J. Suchodolska. Poznań, Księgarnia św. Wojciecha, 1936.

dwóch czynników: po pierwsze, brak utrwalonych norm moralnych, które byłyby inspiracją do zdobywania wierzchołka Góry, a po drugie, brak wytrwałości w dążeniu ku górze, nawet jeśli jest pragnienie zdobywania szczytów.

Namysł nad brakiem norm moralnych i nad nieumiejętnością podejmowania wysiłku (co w pewnym sensie przynależy do charakteru) będzie rozpatrywany łącznie, choćby z uwagi na okoliczność, że w pewien sposób te czynniki warunkują się wzajemnie. Josef Moller swego czasu stwierdził „[…] przez nieograniczone kultywowanie »postępu« każe się człowiekowi znowu – jeśli w ogóle – zaczynać ponownie stamtąd, skąd już raz zaczął: od epoki kamienia albo jeszcze wcześniej"[6]. Etymologia słowa „postęp" nie sugeruje procesu cofania się, zmierzania ku przeszłości, w istocie bowiem postęp zakłada rozwój, wszak jest to – jak czytamy w źródłach[7] – progres, przejście od niższego do wyższego etapu. Jednak należy sądzić, iż Moller wiązał skutki postępu w technice czy ekonomii z regresem w dziedzinie aksjologii. Postaram się pokazać, że właśnie regres w sferze internalizowania wartości sprawia, że szczyt Góry Maslowa pozostaje niezdobyty.

Na moje myślenie szczególny wpływ miały dwie książki, które przeczytałam przed prawie trzydziestoma laty. Mam tu na myśli głośny traktat polityczny Alana Blooma (1930–1992) pod tytułem *Umysł zamknięty*[8] oraz mniej znaną pozycję Williama Kilpatricka *Why Johny can't tell right from wrong. Moral illiteracy and the case for character education*. Obie nawiązują do doświadczeń amerykańskich, co można uznać za mankament, bo mogą się nie synchronizować z polskimi doświadczeniami. Takie też miałam przeświadczenie w momencie, kiedy obie książki stały się moją lekturą. Dziś zjawiska, procesy i zdarzenia, o jakich piszą Bloom i Kilpatrick, można obserwować na rodzimym gruncie. Niewątpliwym atutem książek Blooma i Kilpatricka jest okoliczność, że obydwaj autorzy wyraźnie pokazują, że niektóre

[6] J. Didier: *Słownik filozofii*. Katowice, Książnica, 1992, s. 265.

[7] Pow. za: K. Wójtowicz: *Okruchy*. Wrocław, TUM, 1993, s. 166.

[8] A. Bloom: *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

przekonania dotyczące wychowania są zawodne. Kiedyś ich sugestie w polskiej rzeczywistości miały walor przestrogi. Dziś są argumentem przeciw antropocentrycznym zapatrywaniom w rodzimej pedagogice. Nawiązując do logiki niniejszych rozważań, można konkludować, że pewna pedagogia nie pozwoli zdobyć szczytu Góry Maslowa, choć to właśnie ta pedagogia – z założenia – miała być niezawodna i zapewnić niezawodne zdobycie tej Góry.

Allan Bloom należał do najwybitniejszych amerykańskich filozofów politycznych. Był profesorem Uniwersytetu w Cornell, Yale, Paryżu, Toronto i Tel Awiwie, a w latach 1979–1992 w Committee an Social Thought Uniwersytetu w Chicago. Jego teksty były konserwatywne i być może dlatego równocześnie uchodziły za kontrowersyjne. Spośród jego prac na uwagę zasługują przekłady i komentarze do *Państwa* Platona. Zresztą Platon wywarł ogromny wpływ na myślenie Blooma. W Polsce ukazały się przekłady dwóch dzieł Blooma: *Szekspir i polityka*[9] oraz *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*[10].

Z kolei William Kirk Kilpatrick uzyskał tytuł magistra edukacji na Uniwersytecie Harvarda oraz doktorat z psychologii poradnictwa na Uniwersytecie Purdue. Przez ponad 30 lat był profesorem w dziale edukacji w Boston College. Jest autorem kilku książek, w tym *Why Johny can't tell right from wrong. Moral illiteracy and the case for character education*[11] oraz wydanej w tłumaczeniu na język polski pracy *Psychologiczne uwiedzenie. Czy psychologia zastąpi religię?*[12]. Obie te pozycje charakteryzują się: wnikliwością obserwacji, precyzyjną analizą

[9] Idem: *Szekspir i polityka (Shakespeare's Politics)*. Kraków, Wydawnictwo Arcana, 1995.

[10] Idem: *Umysł zamknięty…* Na uwagę zasługują również przekłady (tłum. M. Polakowski) artykułów Blooma, takich jak: *Giganci i karły* oraz *Podróże Gulliwera w zarysie* zamieszczone w: „Dialogi Polityczne" 2009, nr 11. Zob. także *John Rawls* oraz *Jan Jakub Rousseau* w: *Historia filozofii politycznej*. Red. P. Nowak. Warszawa, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, 2016.

[11] W. Kilpatrick: *Why Johny can't tell right from wrong. Moral illiteracy and the case for character education*. New York, A Touchstone Book, 1992.

[12] Idem: *Psychologiczne uwiedzenie. Czy psychologia zastąpi religię?*. Tłum. R. Lewandowski. Poznań, W Drodze, 2007.

przeróżnych sytuacji, niebanalnym tłumaczeniem mechanizmów najrozmaitszych zjawisk na podstawie trendów politycznych, historii, filozofii oraz fenomenem edukacji. Pomimo iż krytyczna refleksja toczona przez Blooma i Kilpatricka dotyczy przede wszystkim społeczeństwa amerykańskiego, może być kanwą dla szerszych rozważań na temat wychowania, a szczególnie w kontekście wchodzenia na Górę Maslowa w zarysowanej tu perspektywie konstruowania pewnej pedagogii. Możemy znowu zadać pytanie: Jakie działania wychowawcze pomogą zdobyć szczyt?

Lektura przywołanych pozycji pozwala wysnuć przekonanie, że zatracenie poczucia wartości uniwersalnych, z którymi człowiek mógłby się identyfikować, równocześnie w pewien sposób oddziałuje na jego rozwój. W wydaniu Blooma polega to na przekonaniu o oddaleniu się od ideału dobra, piękna i prawdy, wychowaniu pokolenia perfekcyjnych, egocentrycznych specjalistów, za cenę pozbawienia ich prawdziwej radości życia, poczucia wewnętrznego spokoju i szczęścia, braku potrzeby szukania czegokolwiek, utracie sensu istnienia. Z myślą o młodych ludziach pisze: „Tym, co ich łączy (studentów) jest relatywizm i postulat powszechnej równości. Te dwa czynniki są ze sobą intencjonalnie związane w wymiarze moralnym. Względność prawdy nie jest w ich oczach jakąś przesłanką teoretyczną, lecz wymogiem moralnym, koniecznym warunkiem wolności społeczeństwa. Opinię tę nabyli w młodym wieku, jest to bowiem współczesna wersja niezbywalnych praw naturalnych, które w tradycji amerykańskiej odgrywały rolę fundamentu wolnego społeczeństwa”[13].

Bloom i Kilpatrick wskazują, iż fundamentem treściowym działania młodych ludzi jest relatywizm moralny, z naczelną wartością, jaką stanowi swoiście rozumiana wolność, wsparty postulatem równości. Wolność dla młodego pokolenia oznacza robienie tego, co im się podoba. Zostali tak ukształtowani, że wolność identyfikują z wyborem tego, co jawi im się jako pociągające i atrakcyjne w danym momencie. W tej perspektywie równość – jak się wydaje – jest rozumiana jako przyznanie wszystkim tejże możliwości wyboru. Z pola widzenia znika zatem

[13] A. Bloom: *Umysł zamknięty…*, s. 27.

uniwersalna aksjologia, odnosząca się do każdego człowieka i mająca podstawowe znaczenie dla podejmowania istotnych decyzji. Przestają funkcjonować w przestrzeni refleksji takie kategorie, jak prawda i dobro, prawda o dobru. Narzuca się wniosek, że w takiej sytuacji ustalenie jakichś kategorii porządkujących współżycie jest niemożliwe, a konsekwencje społeczne tegoż zjawiska będą bardzo dotkliwe.

Czy taki stosunek do wolności pozwala na ostre podejście ku szczytowi Góry Maslowa? Zdaje się, że obiektywnych przeszkód nie ma, wszak młode pokolenie to zasadniczo ludzie wolni. Niemniej praktyka pokazuje, że dobrowolnie raczej nie podążają wzwyż i na ogół pozbawieni są tego, co Murdoch nazwała wyobraźnią moralną. Bloom dał tego przykład. Pisał, że jego studenci nie szukają w nauce nieprzemijających prawd, nawet nie potrafią sensownie odpowiedzieć na najpierwotniejsze dla filozofii pytania. Kiedy w dyskusji ze studentami poruszył kwestie zła, wielu podało przykład Hitlera, niewielu także Stalina, a nieliczni Nixona. Na tym odpowiedzi się kończyły. To doświadczenie Bloom podsumował w następujący sposób: „Studenci nie mają żadnego wyobrażenia zła; powątpiewają, czy coś takiego istnieje”[14].

W wielu przypadkach Bloom i Killpatrick są zgodni, że epidemia poważnych chorób społecznych jest efektem zaprzepaszczenia tradycyjnych wartości moralnych. W przypadku Ameryki obydwaj początków owego stanu dopatrują się w latach sześćdziesiątych, kiedy to zanegowano kulturę i autorytety, a rozpoczęto gloryfikację wszelkich swobód i preferowanie permisywizmu seksualnego. Wówczas wielką popularnością zaczęły cieszyć się hasła typu: „Liczy się tylko to, co sprawia przyjemność”, „Rób to, na co masz ochotę” lub „Wybieraj wartości na własny użytek”. Paradoksalnie, przekonania będące pozornym przejawem umiłowania wolności doprowadziły w rezultacie do największych uzależnień cywilizacyjnych, takich jak: alkoholizm, narkomania, hazard, objadanie się. Pomimo tych negatywnych skutków w praktyce wychowawczej pielęgnuje się dorobek rewolucji kulturalnej lat sześćdziesiątych. Kilpatrick podaje tego egzemplifikację.

[14] Ibidem, s. 77.

Niezmiennie za główną wartość uważa się tolerancję wobec sądów i zachowania innych. Główną metodą wychowania etycznego jest „metoda dylematów", która ma swój odpowiednik w telewizyjnym „talk show" czy programach publicystycznych lubujących się w poruszaniu tematów kontrowersyjnych i drastycznych. W czasie programu, podobnie jak na lekcji, każdy swobodnie może wyrazić sąd na temat prezentowanych postaw i zjawisk. Tym samym nie dochodzi się do żadnych istotnych konkluzji.

Bloom zauważa: „Kursy rozpoznawania wartości, których namnożyło się ostatnio w szkołach, mają za zadanie dostarczyć rodzicom wzorców do rozmowy z dziećmi, a same dzieci skłonić do rozważań o aborcji, seksizmie i wyścigu zbrojeń, tematach, których znaczenia nie są w stanie zrozumieć. Tego rodzaju edukacja jest niewiele więcej jak propagandą i to propagandą nieskuteczną, gdyż powzięte opinie czy wartości są ulotne, nietrwałe, niezakorzenione w doświadczeniach i afektach, które stanowią podstawy rozumowania moralnego. »Wartości« te niechybnie ulegną zmianie wraz ze zmianą klimatu opinii publicznej. Nowa edukacja moralna nie posiada ani krzty owego geniuszu, z którego rodzi się moralny instynkt czy druga natura, podstawa nie tylko charakteru, ale także myślenia. W istocie, nauka moralna w rodzinie sprowadza się obecnie do wpojenia absolutnego minimum reguł zachowań społecznych (jak zakaz kłamstwa i kradzieży). W rezultacie studenci na uniwersytecie o podłożu swych działań moralnych nie potrafią powiedzieć nic więcej ponad: »Jeślibym mu to zrobił, on mógłby to samo zrobić mnie« – wyjaśnienie to nie zadawala nawet tych, którzy się nim posługują"[15]. Po takim omówieniu tematu pozostaje wrażenie, że moralność jest problematyczna. Miłość cnoty i nienawiść zła tracą rację bytu. W jednym z podręczników Kilpatrick znalazł stwierdzenie, że jeśli dzieci postanowią nie wypracowywać systemu wartości, nauczyciel powinien je poprzeć w takim wyborze. W rezultacie dzieci robią to, co lubią, nawet jeśli w efekcie obraca się to przeciwko nim. Przypieczętowaniem relatywizmu jest głosowanie uczniów za takimi czy innymi wartościami. Po zastosowaniu tej metody w jednej ze

[15] Ibidem, s. 77.

szkół uczniowie ósmej klasy zapytani o ulubione zajęcia, wymienili: seks, narkotyki, alkohol, wagary. Zgodnie z zasadami amerykańskiego wychowania nauczyciele nie mieli prawa kwestionować tego wyboru. Wybór ten mocno osadzi tychże młodych ludzi na trzecim piętrze piramidy potrzeb, a być może sprawi, że spadną jeszcze niżej. Jeśli podzielamy stanowisko filozofów, pedagogów i wielu psychologów (w tym Maslowa), że człowiek osiąga szczęście dopiero wtedy, kiedy osiągnie sam szczyt, to musimy dojść do wniosku, że jednak nie tędy droga. W efekcie można charakteryzować młodych ludzi przez egoizm, relatywizm moralny, niezdolność budowania trwałych więzi. Zdaniem Blooma młodzież w każdej chwili gotowa jest do zmiany, nie licząc się z kosztem, jakim jest rozstanie z bliskimi. Bezgraniczną wolność utożsamia się z możliwością dowolnych wyborów. To rozumienie wolności wyparło ogólnie przyjętą moralność, presję społeczną, kult heroizmu i bohaterów. Wszystkie te komponenty, ich obecność w wychowaniu uznano za narzędzia ideologicznego przekazu. Właśnie – narzędzia, czyli przedmiot lub urządzenie służące do bezpośredniego oddziaływania w procesie pracy na przedmiot pracy, stanowiące wyposażenie człowieka lub maszyny. Kłopot z narzędziami wychowawczymi jest taki, że czasami – jak pisze Kilpatrick – te same narzędzia, które były używane do indoktrynacji, są wykorzystywane w pracy nad charakterem. Jako przykład podaje się skautów i młodzież z Hitlerjugend. Jednak jest między nimi zasadnicza różnica. Skautom wskazuje się szczyt i wartości, które mogą osiągnąć w drodze pracy nad sobą, innymi słowy – przedstawia się im wszelkie możliwości i narzędzia istotne do ich zdobycia. Ćwiczy się skautów w używaniu tychże narzędzi, gdyż umiejętność ich obsługi będzie im potrzebna w realizacji własnych celów. Jednak aby wybrać cel, trzeba mieć… wybór, czyli wybierać coś spośród czegoś. Wychowanie jest m.in. okazją do pokazania całego spektrum rozmaitych wyborów i ich konsekwencji. Koniec końców autonomiczny wybór pozostawia się jednostce. Skaut, jeśli pociągnie go szczyt Góry, będzie wiedział, że wejście może być okupione pracą. W Hitlerjugend cele były zakryte, uczono się tylko obsługi narzędzi, bez wdrażania w rozumienie sensu ich stosowania. W Hitlerjugend szczytu nigdy nie można było osiągnąć, bo tam znajdują się najwyższe

wartości, tych zaś sama organizacja nie obudziła. Najwyższe wartości moralne wpisane są w autonomię człowieka – paradoks szczytu Góry, który dobrze rozumiał Abraham Maslow. Hitlerjugend miało na uwadze przede wszystkim owej autonomii zabicie.

Przytoczmy dwa wymowne przykłady. Jean Vanier był wychowywany wraz z rodzeństwem w konsekwentnie religijnej rodzinie. Religijny był jego ojciec, religijna była jego matka, bardzo religijna była babcia. W rodzinie tej zawsze liczyły się takie wartości, jak: uczciwość, lojalność, zaangażowanie, konsekwencja – te wszystkie wartości mógł poznać poprzez postawy rodziców, ich znajomych, osoby znaczące, takie jak np. ojciec Tomasz (modelowanie), książki, które studiował, a przede wszystkim Biblię (perswazja) i zadania, które realizował (Akademia Wojskowa) za przyzwoleniem rodziny, a które były też szkołą samodzielności. To wszystko razem z tym, kim był, złożyło się na jego charakter. Czy powtórzył schemat życia rodziców (a zatem czy był indoktrynowany)? – najzupełniej nie. Jego wybory były całkowicie autonomiczne, choć zakorzenione w najgłębszych wartościach. Został założycielem Arki, wspólnoty niebanalnej, która wymagała jego ogromnej niezależności wewnętrznej. Przykład drugi podaję za Kilpatrickiem. Egzemplifikacją osobowej niezależności jest Martin Luther King, który był w stanie skutecznie oprzeć się i przezwyciężyć zakorzenioną kulturę Jima Crowa na południu. Zdołał to uczynić, nie dlatego, że sam, w wyniku wolnych wyborów, wynalazł nowy zestaw zasad, ale dlatego, iż odwołał się do tradycji, która nie tylko poprzedzała, ale także przerastała tradycję Jima Crowa. Martin Luther King był przesiąknięty opowieściami biblijnymi i tradycjami mesjanistycznego czarnego Kościoła, wraz z jego duchowością i treściami śpiewanych hymnów. Kiedy uczęszczał do Seminarium Teologicznego Crozer, poznał także pisma Platona, Arystotelesa, Milla i Locke'a. Z pewnością pojął, czym jest godność człowieka, która z natury przysługuje każdej jednostce, będąc jej niezbywalną cechą. Pojął to dzięki swojemu ojcu, który go wychowywał, dzięki tekstom, które czytał, a które go kształtowały, dzięki ciężkiej pracy, której umiejętność wyniesiona z domu była równocześnie narzędziem osiągania celów, autonomicznie odkrytych w czasie lektury wielkich tekstów. To wszystko razem sprawiło, iż mógł

przemówić słowami: „Mam marzenie, że pewnego dnia, na czerwonych wzgórzach Georgii, synowie byłych niewolników i synowie ich właścicieli będą mogli usiąść razem przy stole braterstwa. Mam marzenie, że pewnego dnia nawet stan Missisipi, stan upalny od gorąca niesprawiedliwości, upalny od gorąca ucisku, będzie przekształcony w oazę wolności i sprawiedliwości. Mam marzenie, że czworo moich małych dzieci będzie pewnego dnia żyło w kraju, gdzie nie będą osądzane po kolorze ich skóry, ale po istocie ich osobowości. Mam dziś marzenie! […] To nasza nadzieja. To jest wiara, z którą wrócę na Południe. Z tą wiarą będziemy mogli wykuć z góry rozpaczy skałę nadziei. Z tą wiarą będziemy zdolni do zmiany brzęczących dysonansów w naszym kraju w piękną symfonię braterstwa. Z tą wiarą będziemy zdolni do wspólnego działania, do wspólnej modlitwy, do wspólnej walki, do pójścia razem do więzienia, do wspólnego stanięcia w obronie wolności, wiedząc, że pewnego dnia będziemy wolni. I to będzie dzień, kiedy dzieci Boga będą mogły śpiewać z nowym znaczeniem słowa – »Moja ziemio, to o tobie; słodka kraino wolności; o tobie śpiewam. Ziemio, gdzie mój ojciec umarł, ziemio dumy pielgrzyma; z każdej strony gór niech zabrzmi wolność«"[16]. King był – jak podsumowuje Kilpatrick – nosicielem tradycji. Zmobilizował zarówno czarnych, jak i białych Amerykanów, ponieważ udało im się przypomnieć, w jakie wartości wierzyli, czym jest sprawiedliwość, a czym zwykła ludzka przyzwoitość. Nie żądał, aby Ameryka stworzyła nową moralność, ale chciał, aby funkcjonowała zgodnie ze swoimi najlepszymi tradycjami i przekonaniami. Mimo że King głoszone przez siebie wartości przywoływał za tekstami kultury od dawien dawna czytanymi i studiowanymi, to jednak w jednym z podręczników akademickich – na co wskazuje Kilpatrick – znalazło się zdanie: „Moralnie autonomiczni ludzie myślą niezależnie i krytycznie oraz podejmują własne decyzje dotyczące dobra i zła […]. Walka Martina Luthera Kinga o prawa obywatelskie jest przykładem

[16] *I Have a Dream* (pol. *Mam marzenie[a]*) – historyczne przemówienie lidera ruchu praw obywatelskich Martina Luthera Kinga, wygłoszone 28 sierpnia 1963 roku po zakończeniu Marszu na Waszyngton, w którym wzięło udział około 250 tys. osób. Zob. K. Michałek: *Amerykańskie stulecie. Historia Stanów Zjednoczonych Ameryki 1900–2001*. Warszawa, Wydawnictwo Mada, 2004, s. 386.

autonomii moralnej”[17]. Nie wracając do już wcześniej przywołanych argumentów przemawiających za pracą nad charakterem, warto podkreślić, że autonomia niezaprzeczalnie wyraża się w krytycznym myśleniu. Niewątpliwe jednak nie będzie miał wielkiej szansy na krytyczne myślenie ktoś, kto nie będzie miał o czym myśleć. Bohater może być także źródłem takiej wiedzy.

Jednakże *ad vocem* wybrzmiewa wątpliwość: Dlaczego ktokolwiek miałby mieć bohaterów? Wszak każdy powinien być sobą, a nie przykrawać się do cudzego szablonu. Taki sposób myślenia wpisuje się w ideę samoafirmacji (wyrastającej właśnie z antropocentryzmu), która zrywa z kultem bohaterów. Zerwanie z kultem bohaterów ma być oznaką dojrzałości wewnętrznej. Tymczasem Bloom inaczej postrzega owo zjawisko: „Pobrzmiewająca w nas pogarda do heroizmu to tylko jedna z wersji błędnie pojmowanej zasady demokratyzmu, która odmawia ludziom wielkości i postuluje, aby każdy czuł się dobrze we własnej skórze, nie musząc cierpieć niepochlebnych dla siebie porównań. Studenci nie wiedzą, jak wielkim dokonaniem jest wyzwolić się spod publicznej kurateli i w sobie samym znaleźć pomysł na pokierowanie własnym losem. W jakim wewnętrznym źródle mieliby znaleźć cele, które ich zdaniem sami dla siebie ustanawiają? Wolność od heroizmu oznacza, że jedynym rozwiązaniem jest dla nich naśladowanie efemerycznych idoli. Ciągle myślą o sobie w kategoriach ustalonych norm, które nie są ich dziełem. Zamiast być pod wrażeniem Cyrusa, Tezeusza, Mojżesza czy Romulusa, podświadomie odgrywają role lekarzy, ludzi interesu czy gwiazdorów telewizyjnych, których widzą wokół siebie. Można tylko czuć litość wobec młodych ludzi, którzy nie mają kogo podziwiać i naśladować, których pragnienie wielkiego męstwa jest sztucznie gaszone”[18]. Tymczasem skutki analfabetyzmu moralnego widzimy w coraz swobodniejszej naturze przestępczości. Młodzi ludzie, którzy łamią prawo, nie mają – jak dowodzi Kilpatrick – poczucia wspólnoty. Zdarza się coraz częściej, że młodociani mordercy szczerze nie rozumieją, że postępują źle,

[17] Pow. za: W. Kilpatrick: *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: Moral Illiteracy Case Character Education*. New York, A Touchstone Book, 1992, s. 114.

[18] A Bloom: *Umysł zamknięty…*, s. 75.

i nie pojmują przyczyny, dla której powinni być ukarani. Funkcjonują poza wspólną kulturą moralną. Z pustego, chłodnego wzroku przestępcy zniknęło światło cywilizacji. Robert Coles, profesor psychiatrii i nauk medycznych na Harvard University, laureat Nagrody Pulitzera, w książce *Inteligencja moralna dzieci*[19] pokazuje przykład dzieci ze slumsów w Rio, dowodząc, że nie trzeba specjalnych programów edukacyjnych, bo wystarczy nieformalny przekaz kultury moralnej w rodzinie, poprzez historie, które się tam opowiada, i postawy moralne rodziców.

Albert Einstain uważany był za geniusza. Można sobie wyobrażać, że lekko i szybko osiągnął szczyt Góry. Jednak to on powiedział kiedyś, iż błędem jest sądzić, iż intelekt leży u podstaw najbardziej wybitnych osiągnięć naukowych. Za decydujący czynnik uważał charakter. Utożsamianie wolności z samowolą sprawia, że człowiek zaczyna się czuć dobrze w połowie drogi. Nawet nie przeczuwa, że w górze istnieje zupełnie inny świat. Nie tęskni za innym światem, choć omijają go przepiękne widoki, spełnione relacje, doznania, których nie podejrzewał. Bloom twierdzi, że najbardziej udaną tyranią jest nie ta, która w celu zniewolenia używa siły, lecz ta, która odbiera wszelką wiedzę na temat tego, jak wygląda wolność, czyniąc ją niepojętą, oraz odbiera wszelką świadomość tego, że istnieją inne drogi, a także odbiera poczucie jakiejkolwiek zewnętrznej rzeczywistości.

Być może trzeba sięgnąć do mądrości starożytnych i do stosowanych przez nich sposobów wychowania. Koncepcja ta jest zgodna z przekonaniem Kilpatricka o konieczności powrotu do odpowiedniej lektury, klasyki, greckich filozofów, Biblii oraz wartościowej literatury dla młodzieży. Jego zdaniem wychowaniu należy przywrócić pojęcie bohatera. „Z postacią bohatera wiąże się fundamentalne przeświadczenie, którego brak leży u podstawy samobójstw oraz większości destruktywnych postaw aspołecznych: wiara w to, że życie ma sens, która jest warunkiem sine qua non etycznego zachowania”[20].

---

[19] R. Coles: *Inteligencja moralna dzieci*. Tłum. D. Gaul, M. Machowski. Poznań, Rebis, 2004.

[20] J. Petry-Mroczkowska: *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*. „Znak” 1993, nr 9, s. 62.

Samoaktualizacja w pryzmacie biografii

To co będzie prawdziwe lub fałszywe jutro,
powinno być prawdziwe lub fałszywe już dzisiaj.
Pierre Bourdieu

We wprowadzeniu wspomniałam, że polem badawczym dla snutych tu analiz będą w pewnej mierze wybrane biografie. Odwoływanie się do życia ludzi wynika przede wszystkim z mojego przekonania, że biografia jest wielkim dobrodziejstwem dla wszelkich analiz zjawisk, dokonywanych z punktu widzenia teorii wychowania, gdzie potrzebne jest spojrzenie na proces wychowania człowieka z perspektywy celów, środków, metod, a także efektów. Przekonanie to zresztą podzielają znawcy metody biograficznej, m.in. Danuta Lalak[1]. Moim zdaniem nie do przecenienia jest możliwość, jaką otwiera przed nami studium życia człowieka, a mianowicie przyjrzenia się jego dziejom z jednej strony jako całości, a z drugiej z punktu widzenia osób znaczących, które to życie napędzały, oraz zdarzeń, zmian i wyborów, do jakich w tym życiu doszło. To bezsprzecznie istotna okazja do przestudiowania procesu wychowania, jaki mógł zaistnieć w egzystencji tegoż człowieka, którego biografię poddajemy analizie. Co więcej, ostrożnie możemy założyć, że pewne mechanizmy i prawidłowości, które niegdyś były charakterystyczne dla rozwoju człowieka w procesie jego wychowywania, znajdą swoje odzwierciedlenie także we współczesnych biografiach. Jeśli analizie pod wybranym kątem podda się bardzo wiele biografii, to wyłoni się pewien uporządkowany obraz reguł wewnętrznych, właściwości, prawideł, sensów, jakaś uniwersalna prawda o człowieku, jego relacjach,

[1] D. Lalak: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.

o tym co go niszczy, a co rozwija, o celach, wyborach, wartościach, słusznościach, zasadach, normach, reakcjach itp. Biografia, która służy do badania życia ludzi w kontekście procesu ich wychowywania, może być traktowana jako środek do zdobywania tejże wiedzy. Biografia pozwala zobaczyć życie jako proces. Badacz ma tę niepowtarzalną okazję, iż może zanalizować potrzebne momenty w dowolnym czasie i w potrzebnej kolejności. Jeśli istnieje taka konieczność, to swój wgląd zaczyna od efektów wychowawczych, by zinterpretować środki i metody wychowawcze, które do takich efektów doprowadziły, a skończyć na różnicach charakterologicznych między osobami, wobec których metody te zostały zastosowane. Przed badaczem procesu wychowania biografia rozpościera wiele możliwości. Dają je nie tylko zdarzenia biograficzne, którym możemy przypisać atrybut prawidłowości, ale również takie, które wymykają się regułom. To pozwala zadać pytanie: Skąd ten wymyk, co na niego wpłynęło, skąd ta różnica, rozmaitość? Pozwolę sobie tu na przytoczenie interesującej tego egzemplifikacji. Podczas moich badań dotyczących uwarunkowań sprzyjających skłonności do dzielenia się jakimiś dobrami[2] wydawało się – w trakcie analizy badawczej biografii osób – iż takim czynnikiem stymulującym predyspozycje do dawania jest wielodzietność w rodzinie. Im więcej w rodzinie jest dzieci, tym łatwiej, niejako naturalnie uczą się one ze sobą dzielić. Kazimiera[3], która bazowała na doświadczeniach swojego domu rodzinnego, w pewien sposób zaprzeczyła takiej regule. Z jej przeżyć wynikało, że rodzina wielodzietna sprzyja raczej bezwzględnej walce o byt. Kiedy opowiedziała swoją biografię, mogłam zrozumieć, dlaczego ten przypadek jest odmienny. W jej rodzinie nie dbano o to, aby każde dziecko otrzymało stosowną dla jego wieku i potrzeb porcję jedzenia. Dlatego każde dziecko musiało walczyć z rodzeństwem o pożywienie. To doprowadziło Kazimierę do skupienia się na swoich potrzebach, walce o ich zaspokojenie, jak sama interpretuje to doświadczenie z dzieciństwa. Wielodzietność bez modelowania (rodzice dzielą, pokazują, jak się dzielić) czy perswazji (rodzice tłumaczą zasady

[2] Zob. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 2001.

[3] Pisarka, twórczyni ludowa, ur. 1932, zm. 2006.

moralne istotne przy dzieleniu) nie przynosi naturalnej skłonności do dzielenia się dobrami jako skłonności nabytej przez dziecko. Nie tylko muszą zaistnieć jeszcze inne uwarunkowania, ale mogą one mieć znaczenie kluczowe.

Badania biograficzne otwierają nowe drogi w badaniach pedagogicznych. Danuta Lalak zwróciła uwagę na to, że: „[…] współczesna pedagogika […] poszukuje nowych koncepcji rozwoju człowieka nie w ideologii, postulatach czy nawet oczekiwaniach społecznych, ani morfologii czy biochemii czynności życiowych, ale w doświadczeniach i działaniach ludzi – indywidualnie myślących, lecz działających w świecie społecznych relacji i zależności, wyznaczonych lokalnie i globalnie. Jednostką obserwacji i polem badawczym dla tych obserwacji może być biografia"[4]. Oczywiście, studium biografii, jak każde badania, ma swoje mankamenty, takie jak: przeinterpretowanie zdarzeń, niepełne dane, nadawanie subiektywnego znaczenia jakimś faktom przez badacza lub samego respondenta. Nie zgadzam się z przekonaniem, że idee są zbędne. Raczej jestem skłonna twierdzić, że biografia pozwala odkryć to, jak idee wpływają na doświadczenia człowieka, rozwijają go czy unicestwiają.

Abraham Maslow również musiał być przekonany o walorach metody biograficznej, skoro tę właśnie metodę zastosował do ustalenia standardów samoaktualizacji. Grupę badawczą wybrał spośród osób potrafiących jasno interpretować swoje doświadczenie, które można było uznać za osoby samoaktualizujące się. *Self-actualization*[5] zdefiniować można jako pragnienie (pewną tendencję przejawianą przez człowieka), aby coraz bardziej stawać się tym, czym stać się człowiek może. Jednym słowem, osoby wybrane przez Maslowa wykorzystywały to, z czym przyszły na świat, pomnażały swój potencjał. Nic dziwnego

[4] D. Lalak: *Życie jako biografia…*, s. 44.

[5] Por. A.H. Maslow: *W stronę psychologii istnienia*. Poznań, Rebis, 2004; Idem: *A Theory of Human Motivation*. „Psychological Review", No. 50: 1943, 370–396. H. Gleitman, A.J. Fridlund, J. Maslow, D. Reisberg: *Psychology*. New York, Amazon, 2006. A.H. Maslow: *The Psychology of Science. A Reconnaissance*. Chicago, HarperCollins, 1966; F.G. Goble: *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*. New York, Amzon, 1970.

zatem, że część wybranych przez niego osób to powszechnie znane osobowości historyczne, takie jak: Abraham Lincoln, Thomas Jefferson, Albert Einstein, Eleonor Roosevelt, Jane Adams, William James, Albert Schweitzer, Benedict Spinoza, Alduous Huxley. Pozostałe zaś dwanaście postaci, które wybrał do badań, należało do kręgu jego znajomych, o których skłonności do samoaktualizacji był przekonany. Na podstawie tak dobranego materiału badawczego, jakim było życie tychże osób, Maslow ułożył listę cech, atrybutów, sprawności, umiejętności i właściwości, które złożyły się na charakterystykę osób samoaktualizujących się. I jakaż odsłoniła się przed nim charakterystyka?

Osoby badane były skoncentrowane na rzeczywistości, potrafiły zatem różnicować to, co jest nieprawdziwe, od tego, co jest rzeczywiste, istotne i autentyczne. Posiadały będącą ważną umiejętnością zdolność skupiania się na problemie, co oznacza, iż trudności traktowały jako problemy do rozwiązania, a nie jak sytuacje, wobec których powinny się poddać. Co ciekawe, uznawały, że droga dochodzenia do rozwiązania (np. do ostatecznych konkluzji) jest często ważniejsza i ma większe znaczenie niż sam moment ich znalezienia.

W toku analiz badawczych Maslow zauważył, że zdolność do samoaktualizacji jest także drogą do układania relacji z innymi. Respondentów Maslowa cieszyły głębokie relacje z kilkoma bliskimi przyjaciółmi oraz członkami rodziny o wiele bardziej niż płytkie i pobieżne relacje z wieloma ludźmi. Co ciekawe, w parze z ich zdolnością skupiania się na problemie szła także umiejętność zachowania dobrego samopoczucia w samotności. Ważna dla nich była autonomia wewnętrzna oraz stosunkowa niezależność od fizycznych i społecznych potrzeb, co można uznać za pewną zdolność do przekraczania własnych uwarunkowań. Charakteryzował ich także pewien nonkonformizm, który można opisać jako niepodatność na socjalizację i niewrażliwość na tzw. ciśnienie społeczne. Cechowało ich pewne poczucie humoru (wyrażające dystans do siebie), które nigdy nie godziło w drugiego człowieka, bo mieli raczej skłonność do żartów z własnych słabości lub kondycji ludzkości aniżeli z innych. Ów dystans pokazuje choćby historia nawiązująca do życia Abrahama Lincolna, jednego z tych, których studium życia zajął się Maslow. Lincoln uważał się za szczególnie brzydkiego

i sam niejednokrotnie żartował na ten temat. Kiedyś podczas zebrania Stephen A. Douglas nazwał go „człowiekiem o dwóch twarzach" Podobno wtedy Lincoln skomentował to w następujący sposób: „Zostawiam tę sprawę do oceny szanownego audytorium. Chciałbym tylko zaznaczyć, że gdybym naprawdę miał drugą twarz, to czyż sądzicie państwo, że nosiłbym tę, którą mam teraz?"[6]. Co istotne, respondenci Maslowa mieli zdolność akceptowania siebie i innych. Wynikało to z przekonania, że lepiej, kiedy ludzi są jacy są, niż kiedy zaczynają się zachowywać tak, jak myślą, iż zgodnie z oczekiwaniem drugiej strony powinni. Wynikało to – w interpretacji Maslowa – z przekonania, że akceptacja przeobraża nasze nastawienia w stosunku do siebie samych. Im mniej jesteśmy raniący we wzajemnych relacjach, tym bardziej się nimi cieszymy. Zarazem jednak relacje nie dają nam wówczas motywacji do zmiany negatywnych cech w sobie, takich, które moglibyśmy zmienić właśnie pod wpływem relacji. Maslow zaznaczył, że uczestnicy prowadzonych przez niego badań starali się zachowywać wobec drugiego człowieka spontanicznie i prosto, tak jak chociażby – według powtarzanej anegdoty – Albert Schweitzer. Podobno, kiedy w 1913 roku wyjechał do Gabonu, gdzie za pieniądze z honorariów autorskich i koncertów organowych udało mu się zbudować i wyposażyć szpital, którym kierował do końca życia, wtedy ktoś – przepojony zawiścią zrodzoną na skutek licznych osiągnięć Schweitzera – zapytał: „Jak się to panu udało, że ma pan aż trzy doktoraty?". Schweitzer miał wówczas odpowiedzieć: „Wszystko się działo zwyczajnie. Trzeci tytuł doktora otrzymałem dlatego, że miałem już dwa poprzednie. Drugi za to, że byłem już doktorem, a pierwszy dlatego, że […] nie miałem dotąd żadnego"[7]. Respondenci Maslowa preferowali raczej bycie sobą niż bycie pretensjonalnymi i wyniosłymi. Zaznaczyć jednak trzeba, że bardziej byli skłonni do zachowania konwencjonalnego, niż do kurczowego trzymania się postawy nonkonformistycznej. Maslow podkreślał szacunek, jaki żywili do innych. Stąd również on sam – co warte podkreślenia – szanował demokratyczne wartości w różnych ich etnicznych

[6] *Sławni ludzie w anegdocie*. Red. P. Słowiński. Chorzów, Videograf, 2012, s. 45.
[7] Ibidem, s. 231.

i indywidualnych odmianach (interes społeczny, miłosierdzie, współczucie, człowieczeństwo), mówiąc o ludzkim powinowactwie. Jak pisze C. George Boeree na łamach „Personality Theories"[8], wtórowała temu dziwna etyka Maslowa, o charakterze duchowym, ale w niewielkim stopniu związana z religią.

Cechy wyłonione przez Maslowa znajdują potwierdzenie także w biografiach innych niezwykłych ludzi, którzy zasłużyli, aby pozostać w społecznej pamięci. Maslow niewątpliwie dowodziłby, że aktywowali oni potrzebę pomnażania swoich możliwości, ja sama jestem skłonna uznać również wkład osób z otoczenia w rozwój bohaterek i bohaterów prezentowanych tu fragmentów biografii. Zacznę od sióstr Bronte, pisarek, spędzających niemal całe krótkie życie na plebanii Haworth. Oczytane, w pewien sposób wyemancypowane, jak na czasy, w których dorastały, wewnętrznie niezależne. Wszystkie trzy, Charlotta, Emilia i Anna, ceniły samotność swojej egzystencji. Szczególnie Emilia, autorka *Wichrowych wzgórz*, lubiła spacery bez towarzystwa wśród wrzosowisk, malowniczych wodospadów. Podobno realność życia bardzo mocno przenikała jej wewnętrzny świat fantazji. Oba te światy tworzyły specyficzną jawę jej istnienia. Najstarsza z sióstr, Charlotta (autorka *Dziwnych losów Jane Eyre*), ceniła wąskie grono oddanych przyjaciół, wobec których prezentowała niezwykłą uczciwość i lojalność. Tłum nieznanych jej osób bardzo ją męczył i zniechęcał. Jednak znajomi przypominają sobie sytuacje, kiedy mimo towarzystwa osób mało jej znanych potrafiła zaprezentować swoją autonomię poprzez odważne wypowiedzenie swoich poglądów w dyskusji, takich poglądów, które były sprzeczne z opinią ogółu[9]. Podobną niezależność postaw prezentowały trzy inne kobiety, a mianowicie Edith Stein, Hannah Arendt i Simone Weil. Świetnie do owego rysu wewnętrznej autonomii tychże trzech kobiet odniosła się nieżyjąca już francuska filozofka Sylvie

[8] C.G. Boeree: *Abraham Maslow 1908–1970*. „Personality Theories" 2006, No. 1, s. 3–11.

[9] Por. E. Gaskell: *Życie Charlotte Bronte*. Kraków, Wydawnictwo MG, 2014. A. Przedpełska-Trzeciakowska: *Na plebanii w Haworth*. Warszawa, Prószyński i S-ka, 1998.

Courtine-Denamy[10] w książce *Trzy kobiety w dobie ciemności*[11]. Ta ich niezawisłość wewnętrzna (uzdolnienie do samorealizacji) przejawiała się choćby w tym, że wszystkie trzy zajmowały się filozofią w czasach, gdy ta dyscyplina była domeną mężczyzn. Każdą z nich pociągała teologia. Niezależnie od judaistycznych korzeni, jakie wyniosły z rodziny, wyrazem ich emancypacji była chęć przejścia na katolicyzm, która tylko w przypadku Edith Stein stała się faktem. Co więcej, chociaż miały swoich mistrzów (Edith – Husserla; Hannah – Heideggera; Simone – Alana), potrafiły się od ich myśli dystansować i rozwijać swoją własną refleksję. Wymowny przykład swoistej chęci bycia tym, kim się jest – którą Maslow przypisywał osobom samoaktualizującym swoje możliwości – stanowi postawa Hannah Arend, zaprezentowana przez nią w korespondencji. Kiedy Gershom Scholem, badacz żydowskiego mistycyzmu, filozof, profesor Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, zarzucił Hannah – po publikacji jej książki o Eichmannie – iż zabrakło jej miłości do narodu żydowskiego, choć uważał ją za dziewczynę z jego narodu, wtedy ta napisała w odpowiedzi: „Prawda jest taka, że nigdy nie pretendowałam do bycia kim innym, niż jestem, i nigdy nie odczuwałam takiej pokusy. To tak, jak gdyby mówiono, że jestem mężczyzną, a nie kobietą, czyli zdanie bez sensu"[12]. Wielką niezależność odczuwała również np. Simone Weil. Według jej biografa: „Simone Weil bardzo się boi uczuć kolektywnych, siły emanującej z grupy. Nie chce należeć do żadnego »środowiska« ani stanowić części owego »my«, ale, jak zawsze w przypadku każdej rzeczy, której człowiek się lęka […] »Chciałabym tego; to jest przyjemne. Ale czuję, że mi nie wolno« – i decyduje, że „będzie sama, obca i na wygnaniu w stosunku do każdego środowiska bez wyjątku"[13].

Dystans do siebie, poczucie humoru, pokora względem swojej wiedzy, życzliwość wobec innych, szacunek dla każdej osoby ludzkiej – te cechy osób samoaktualizujących się prezentuje także znany polski

[10] Sylvie Courtine-Denamy (1947–1914).

[11] S. Courtine-Denamy: *Trzy kobiety w dobie ciemności. Edith Stein, Hannah Arendt, Simone Weil*. Tłum. G. Przewłocki. Warszawa, Świat Książki, 2012.

[12] Ibidem, s. 116.

[13] Ibidem, s. 76.

psychiatra Antoni Kępiński (1918–1972). Pisał także m.in. o potrzebie dystansu (wyrażonego poprzez poczucie humoru): „Trzecim wreszcie sposobem jest oderwanie się od sytuacji zagrożenia, zdobycie się na odwagę dystansu. Patrząc na zagrożenie z daleka obiektywizujemy je; staje się ono mniejsze i tym samym lęk nasz się zmniejsza. Dystans można osiągnąć dzięki zmysłowi humoru lub dzięki tendencjom transcendentnym. Przez te ostatnie rozumie się takie przedstawienie hierarchii wartości, iż własne życie przestaje być sprawą najważniejszą […] lęk przed śmiercią ulega znacznej redukcji, tak więc jak w czasie szalejącej czarnej śmierci można śpiewać *O du lieber Augustin* lub *Stabat Mater Dolorosa*. Obie postawy: zmysł humoru i transcendentna, wydałoby się – bardzo różne, mają jednak pewne zasadnicze cechy wspólne. Człowiek patrzący na świat z przymrużeniem oka zdaje sobie sprawę z przemijalności wszystkiego, co go otacza; w jego hierarchii wartości na pierwszym miejscu znajduje się podstawowa cecha życia, mianowicie zmienność, wszystko musi umrzeć, by na nowo się odrodzić, odczuwa się rytm życia i zmartwychwstania, charakterystyczny dla wszystkiego, co żyje”[14]. Kępiński postawy polecane w opracowaniach zaprezentował w ostatnich miesiącach życia. Walcząc z chorobą nowotworową, równocześnie tworzył najważniejsze w swym życiu książki. Biografka tak o nim pisze: „Potrafił mimo wszystko zdobyć się na autonomię i zachować humor. […] Pracował nadal, pokonując ból, o czym z podziwem opowiadał już po jego śmierci prof. Hanicki w audycji radiowej »Antoś obolałymi palcami stukający na maszynie to, co dzisiaj czytamy […] uśmiechnięty, nigdy się nieskarżący (żeby nie sprawić przykrości tym, którzy się nim opiekowali, śmiejący się z wierszyków, które do siebie pisaliśmy« […]. Ta choroba, która głęboko zaburzyła jego metabolizm, nie tylko nie zakłóciła metabolizmu jego mózgu, nie tylko nie zdusiła jego psyche, ale przeciwnie […] otwarła najszerzej jego pamięć, odkryła najgłębsze pokłady jego doświadczeń, umożliwiła spojrzenie i z bliska, i z dystansu, szczegółowo i ogarniająco, zwielokrotniała jego siły duchowe. Musiało się uwierzyć, że trzeba dać szansę na przekazanie tego

[14] Pow. za: *Antoni Kępiński. Samarytanin naszych czasów (wybór tekstów).* Red. Z.J. Ryn. Kraków, Znak, 1997, s. 61.

wszystkiego, co w jego wnętrzu się rodziło, przez wiele lat gotowało, kipiało, przetrwało […], aby mógł wyrzucić z siebie, oddać ludziom to, co w ciągu życia nagromadził i przemyślał"[15]. Postawa Kępińskiego pokazywała, że on nie tylko aktualizuje swoje możliwości, ale przekracza swoje uwarunkowania. Przekraczanie zaś swoich uwarunkowań stoi w sprzeczności z samoaktualizacją.

Za pomocą określenia „samoaktualizacja" w literaturze polskiej proweniencji psychologicznej tłumaczy się pojęcie *self-aktualization*, które w psychologii zostało po raz pierwszy użyte przez Kurta Goldsteina już w 1939 roku[16]. W jego rozumieniu samoaktualizacja była równoznaczna z uaktywnieniem się indywidualnych zdolności organizmu. To właśnie do jego teorii odnieśli się Carl Rogers i Abraham Maslow. Według Rogersa[17] pojęcie to wpisywało się w naturalną, przyrodzoną tendencję ludzi do dążenia do rozwoju i realizowania własnego potencjału. Jego teoria wyklucza motywacyjną rolę popędów, upatrując całej motywacji jednostki, jej tendencji i dążeń właśnie w skłonności do samoaktualizacji. Samoaktualizacja oznacza także rozwój w kierunku od struktury prostej do skomplikowanej i wielowymiarowej, od sztywnej do elastycznej i ekspresyjnej, od zależnej do autonomicznej. Innymi słowy, Rogers uważał, że organizm ludzki posiada zdolność do kontroli termostatycznej – zarówno fizjologicznej, jak i psychologicznej. Dzięki niej człowiek może żyć w zgodzie ze sobą i innymi ludźmi. Jest to zatem naturalny proces samoregulacji organizmu. Rogers uznawał, że tendencja człowieka do samoaktualizacji staje się równocześnie tendencją do rozwijania swoich możliwości. Jest to tendencja kierunkowa, którą dostrzegamy w całym życiu organicznym i życiu człowieka: potrzeba wzrostu, rozwoju, dojrzewania. Maslow rozumie *self-actualization* trochę inaczej. Swoją interpretację po raz pierwszy przedstawił w publikacji *Teoria ludzkiej motywacji*, w której zaprezen-

[15] K. Rożnowska: *Antoni Kępiński. Gra z czasem. Portret genialnego psychiatry.* Kraków, Wydawnictwo WAM, 2018, s. 142–143.

[16] K. Goldstein: *The organism.* New York, American Book Co., 1939.

[17] P. Oleś: *Wprowadzenie do psychologii osobowości.* Warszawa, Scholar, 2003; C. Rogers: *Client-centred therapy.* Boston, Houghton-Miffin, 1951; Idem: *The formative tendency.* „Journal of Humanistic Psychologii", No. 18: 1978, s. 23–26.

towała także teorię potrzeb. Maslow uznaje, że samoaktualizacja jest tendencją człowieka, aby stawać się coraz bardziej tym, czym można się stać. Do tego momentu można zgodzić się z Maslowem. Jednak czy taka wizja człowieka wyczerpuje możliwości rozwoju człowieka? Co więcej, jeśli pozostaniemy przy myśleniu Maslowa, czy „nie ogołocimy" wychowania, na przykład poprzez dopuszczenie, że pewne potencjalności, które nie zostały odkryte, mogą się nie aktywować? Maslow był przekonany, że zaspokajanie potrzeb musi następować w zhierarchizowanej kolejności, choć uznawał, że w przypadku niezwykłych ludzi może się to realizować inaczej.

Egzystencjonalna teoria Viktora Frankla przeczy temu w zupełności[18]. Myślenie Frankla, który pokazuje, że człowiek jest potencjalnie gotowy do przekraczania własnych uwarunkowań, znajduje odzwierciedlenie choćby w biografii Mikołaja Bierdiajewa[19] czy Karola Wojtyły[20]. Analiza życia obu tych postaci wskazuje na zdumiewającą ich zdolność do skupiania się na pracy w najbardziej niesprzyjających tej pracy warunkach. Realizowali wyznaczone sobie zadania, zachowując wewnętrzny spokój nawet wówczas, gdy wokół nich panował chaos, dysharmonia, a już z pewnością zaburzone było poczucie bezpieczeństwa. Ta ich wewnętrzna skłonność, którą sami wiązali z siłą woli, nie wpisuje się w rozumienie fenomenu samoaktualizacji nadanej przez Maslowa, choćby z tego względu, iż potrafili uruchomić potrzeby wyższego rzędu, kiedy wyraźnie podstawowe potrzeby były blokowane. Bierdiajew umiał skupić się na pisaniu nawet w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia (podczas działań wojennych, nalotów, stłoczony w piwnicy), a Wojtyła czytał literaturę, choć był głodny i wyczerpany, np. kiedy w czasie wojny pracował w kamieniołomie, podczas krótkich przerw studiował traktaty filozoficzne. Z kolei Tomasz Merton, mnich z trudnego wyboru, który uznał samotność za swoje powołanie,

[18] Por. V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018.

[19] Zob. M. Bierdiajew: *Autobiografia filozoficzna*. Tłum. H. Paprocki. Kęty, Daimonion, 2002.

[20] Zob. G. Weigel: *Świadek nadziei. Biografia Papieża Jana Pawła II*. Kraków, Znak, 2002.

świadomie odrzucał w drodze walki z sobą bliskie relacje, a także różnego rodzaju potrzeby życiowe z pierwszych pięter hierarchii potrzeb, choć w gruncie rzeczy ich zaspokojenia pragnął, odnajdując spełnienie w osobliwym spieraniu się czy nawet ścieraniu się z samym sobą. Agatha Christie[21] i Astrid Lindgren[22], które potrafiły zachować pełen dystans do siebie i radosny humor, nie zawsze miały zaspokojoną potrzebę przynależności, przeciwnie – postawę pełną dystansu do siebie zachowywały szczególnie w sytuacjach trudnych. Humor stał się sposobem ks. Jana Twardowskiego na to, co niezaspokojone. W swych autobiograficznych wspomnieniach zachęcał: „Spróbujmy z siebie żartować. To pomaga uzyskać wewnętrzną równowagę i z dystansu obserwować wszystko, co się dzieje i co mnie dotyczy. Humor jest czymś wspaniałym, bo ważne jest, aby potrafić śmiać się z siebie i widzieć w sobie skąpców, kłamców, pyszałków. Takie spojrzenie na siebie ratuje świat"[23]. Podobnie wykorzystywał humor Albert Einstein. Gdy np. ktoś powiedział Einsteinowi, że w hitlerowskich Niemczech wydano książkę podważającą jego teorię względności, napisaną przez stu profesorów, wówczas on – co wskazywało na dystans do siebie – rzekł: „Gdyby moja teoria była nic niewarta, jeden [profesor] wystarczyłby w zupełności"[24].

Każdy koncept wychowania jest ugruntowany w koncepcji człowieka. Trafność koncepcji implikuje (w pewnej mierze) skuteczność wychowania. Choć *self-actualization* brzmi nęcąco, to już przy wnikliwszej analizie pojawiają się pytania, wątpliwości, zastrzeżenia. Dlaczego bowiem jeden człowiek bardziej się samoaktualizuje i zostaje osobowością na miarę: Abrahama Lincolna, Thomasa Jeffersona, Alberta Einsteina, Eleonor Roosevelt, Jane Adams, Williama Jamesa, Alberta Schweitzera, Benedicta Spinozy, Alduousa Huxleya, Edyty Stein czy Janusza Korczaka, Marie-Dominique Philippe, Adama Czartoryskiego? Co sprawia, że

[21] Zob. A. Christie: *Autobiografia*. Tłum. M. Konikowska, T. Lechowska. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie, 2010.

[22] A. Lindgren: *Dzienniki z lat wojny 1939–1945*. Tłum. A. Węgleńska. Warszawa, Nasza Księgarnia, 2016.

[23] J. Twardowski: *Łaską zdumiony. Moje szczęśliwe wspomnienia*. Warszawa, Pax, 2002.

[24] *Sławni ludzie w anegdocie…*, s. 101.

wewnętrzne potrzeby (versus możliwości) w przypadku jednych ludzi aktualizują się bardziej, a innych mniej? Jaką w tym rolę odgrywa sam człowiek jako taki? Czy człowiek z uwagi na jakąś wartość, której osiągnięcie jest celem, mobilizuje swój potencjał i ją osiąga, tym samym internalizuje inne wartości (rozumie jej istotę, emocjonalnie się z nią identyfikuje i w działaniu ją realizuje)? Czy człowiek w swoim wnętrzu odkrywa potrzebę bezwarunkowej miłości i ją tym samym uosabia? Czy ten sam człowiek dopiero przez doświadczanie miłości jest zdolny do jej odkrycia i dzielenia się nią? Czy dystans do siebie, akceptacja, wewnętrzne poczucie niezależności, radość wynikająca z drogi dochodzenia do celu są wyłącznie skutkiem samorzutnej samoaktualizacji drzemiących w człowieku możliwości? Jak to się dzieje, że człowiek jest w stanie nie zaspokoiwszy niższych potrzeb, osiągać wyższe cele? Postawione tu pytania są równocześnie pytaniami o sposób istnienia wartości. Dla zrozumienia fenomenu, jakim jest proces wychowania, są pytania istotne, newralgiczne. Inaczej można by dość do wniosku, że jeśli dziecko samo z siebie jest uzdolnione do aktualizacji, wychowawca do niczego nie jest mu potrzebny.

Między byciem a powinnością, namysł nad samoaktualizacją

> Naszym zdaniem istotną cechą ludzkiego życia jest usytuowanie w polu napięcia pomiędzy byciem a powinnością, w obliczu sensu i wartości a wynikających z nich wymagań.
>
> Victor E. Frankl

Bez wątpienia fenomen samoaktualizacji wpisany jest w podmiotowość człowieka. Według Abrahama Maslowa z samoaktualizacją (można rzec z samorealizacją) wiążą się takie cechy, jak: pełniejsza percepcja rzeczywistości, większa otwartość na doświadczenie, zwiększona niezależność od innych ludzi i całego świata. Cechy te wyrażają to, co określamy właśnie jako bycie sobą – w pewnym uproszczeniu rozumiane jako podmiotowość[1]. Celnie dookreśla pojęcie samorozwoju osoby (choć w istocie go nie używa) Karol Wojtyła poprzez struktury samoposiadania i samoopanowania. Stosowany przez niego przedrostek „samo-" wskazuje na podmiot jako na sprawcę. „Sam siebie posiadam" – posiadam więc pewne możliwości, potencjały. „Sam sobie panuję" – mogę zatem w jakimś stopniu zarządzać tymi potencjalnościami. Terminy „samorozwój" czy „samoaktualizacja" podkreślają własne inwencje rozwojowe człowieka. Samoaktualizacja jest tym rodzajem aktualizacji, której motorem staje się sam człowiek.

Nie znaczy to jednak, że spojrzenie humanistyczne Maslowa jest komplementarne czy spójne ze spojrzeniem Wojtyły, który definiuje człowieka na fundamencie personalistycznym. Co więcej, oba ujęcia

[1] B. Szymańska: *Co to znaczy być sobą*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 1997, s. 122.

implikują odmienne podejścia wychowawcze. Odmienności te mogą zdeterminować zjawisko samoaktualizacji, czyli zdobycie szczytu Góry Maslowa lub nieosiągnięcie tego celu. Spróbujmy przyjrzeć się tymże różnicom.

Podstawowy wyznacznik personalistycznej perspektywy badawczej stanowi osoba. Tym, co wyróżnia człowieka od innych bytów, jest – zdaniem personalistów – szczególna predyspozycja do działania moralnego. Karol Wojtyła określa człowieka jako osobę łacińskim mianem *suppositum*, co etymologicznie wskazuje na coś, co znajduje się „pod" (*supponere*), gdyż pod wszelkim działaniem ludzkim i pod wszystkim, co się w nim dzieje, jest człowiek. Według Wojtyły: „Osoba […] to jest podmiot istnienia oraz działania z tym jednak, że istnienie (*esse*) jemu właściwe jest osobowe, a nie tylko indywidualne w znaczeniu indywidualizacji natury"[2]. Znaczy to, że sama natura nie czyni człowieka człowiekiem. Jego inność polega na tym właśnie, że jest osobą. Natura w życiu człowieka unaocznia się wyłącznie w uczynieniach podmiotu, np. w naturalnych odruchach, popędach, emocjach, z kolei czyny ujawniają podmiot jako sprawcę. Jak pisze Wojtyła: „W czynach zawiera się sprawczość, sprawczość uwydatnia konkretne »ja« jako świadomą siebie przyczynę działania. I to jest właśnie osoba"[3]. Już wiele lat wcześniej podobne postrzeganie, acz na gruncie psychologii, przedstawił William Stern, niemiecki personalista. Na podstawie obserwacji rozwoju własnych dzieci uznał, że warunkiem integracji wielu różnych części i funkcji żyjącej całości w jakościową odrębną *unitas multiplex* nie mogą być ani posiadane właściwości czy też mechaniczne prawidłowości nimi rządzące, ani zewnętrzne oddziaływania, lecz jedynie to, co właściwe jest osobie: jej podmiotowe i intencjonalne działanie – realizacja przyjętych i uznanych za własne celów życiowo ważnych (wartości), stanowiących o możliwości urzeczywistnienia optymalnego dla osoby celu istnienia i działania (właściwych jedynie człowiekowi potencjalności) – osobo-

[2] K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń SDS, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność", nr 4, 1994.

[3] Ibidem, s. 127.

wości[4]. Człowiek może zatem uzewnętrzniać siebie w działaniu (konkretnym czynie) dzięki ciału i psychice, które są źródłem ekspresji osoby. Stanowi o czynie, gdyż ma swoje ciało i psychikę w posiadaniu. To, że posiadamy siebie, ujawnia i potwierdza każde „chcę" człowieka. Rzecz jasna, sam stan realnego posiadania o niczym jeszcze nie przesądza. Trzeba mieć świadomość tego, co się posiada, czyli „panować". Samopanowanie polega nie tylko na „panowaniu nad sobą", ale równocześnie na „panowaniu sobie". Owo „panowanie sobie" wyraża swoistą złożoność człowieka. Karol Wojtyła tłumaczy to w następujący sposób: „Tylko wówczas może zachodzić takie samo-posiadanie, jakie stwierdzamy u osoby, kiedy zachodzi takie samo-posiadanie, jakie tylko jej jest właściwe. Jedno i drugie warunkuje samo-stanowienie. Jedno i drugie urzeczywistnia się w akcie samo-stanowienia, a takie jest każde prawdziwie ludzkie »chcę«"[5]. Poprzez „chcę" człowieka ujawnia się jego podmiotowość, o ile człowiek uświadamia sobie fakt, że to on panuje i siebie posiada, a na mocy tego panowania stanowi o swoim czynie, o swoim działaniu. Wtedy w czynie ujawnia się sprawca – podmiot. To istotne, że postrzeganie siebie jako sprawcy czynu pozwala także zaklasyfikować czyn zgodnie z wartością, jaka jest realizowana. Czyn dobry moralnie pozwala określić siebie jako osobę dobrą, dlatego człowiek nie tylko integruje się w czynie, ale czyn jest źródłem jego rozwoju. Utożsamianie rozwoju z działaniem jest wspólne personalistom. Jak uważa William Stern, dążenie osoby do wzmocnienia szans własnego rozwoju – doskonalenia – domaga się dopełnienia i ujawnia się w najwyższej formie ekspansji twórczej, której cele (wartości) niewarunkowane mechanizmami biologicznymi są warunkowane wyborem konkretnego człowieka (aktem woli, pracy nad sobą)[6]. Z kolei Emanuel Mounier[7] rewaloryzuje działanie

[4] W. Stern: *Die menschliche Personlichkeit*. Lipsk, Barth, 1923; pow. za: A. Celińska-Miszczuk: *Williama Sterna personalistyczna perspektywa typologiczna*. „Studia z Psychologii w KUL", T. 15: 2008, s. 14.

[5] K. Wojtyła: *Osoba i czyn*…, s. 159.

[6] A. Celińska-Miszczuk: *Williama Sterna personalistyczna perspektywa*…, s. 16.

[7] Emanuel Mounier (1905–1950), katolicki działacz społeczny i polityczny, filozof i pisarz, w 1932 roku założył czasopismo „Espirit".

człowieka do tego stopnia, iż stwierdza: *ago, ergo sum* – działam, więc jestem[8]. W postrzeganiu personalistów w nieustannym akcie działania, dążenia naprzód, dążenia do pełni, przekraczania samego siebie zawiera się zatem istota osoby, człowieczeństwa. Istotą człowieczeństwa jest pragnienie, by „być więcej".

Niewątpliwie w dalszym ciągu (w świetle tychże analiz) tendencja, aby „stawać się bardziej tym, czym człowiek być może" (wpisana w optykę Maslowa) w pewnej mierze wydaje się spójna z myślą Karola Wojtyły (oraz ogólnie personalistów), choćby wówczas, gdy ten pisze: „aby człowiek bardziej był". Jednak tak może się wydawać tylko na pierwszy rzut oka. Zasadniczo w zestawieniu tych dwóch wskazań o mocy wychowawczej: „stawaj się bardziej tym, czym być możesz" (Maslow) oraz „człowieku bądź bardziej" (Wojtyła) rozstrzyga się podstawowy konflikt wizji antropocentrycznej, wyraźnie bliskiej Maslowowi (jak i wielu humanistom), i wizji aksjocentrycznej, w której zakorzenione jest postrzeganie Karola Wojtyły oraz innych personalistów. Właśnie z obydwu tych interpretacji wynikają również odmienne implikacje wychowawcze – zarówno dla celów wychowania, przyjętych metod ich realizacji, jak i poniekąd kompetencji wychowawcy (fundamentu, na którym wychowawca powinien oprzeć wychowawcze działanie). Ich efekty mają wspomagać proces realizacji celów wychowawczych. Z tej różnicy wynika także podstawowa teza tejże książki, a mianowicie taka, że są marne szanse, by szczyt metaforycznej Góry Maslowa – przy pozostaniu wiernym jego przekonaniu o samoaktualizacji – został zdobyty. Różnica między wizją Maslowa a postrzeganiem personalistów (z którym to postrzeganiem sama się identyfikuję) sprowadza się do konstatacji, że samoaktualizacja nie dokonuje się znowu tak „sama" – ma źródło w niezależnym akcie woli.

Według Maslowa[9] na samym szczycie jego piramidy potrzeb znajduje się potrzeba samoaktualizacji. Dopiero zatem po zaspokojeniu wszystkich niższych potrzeb (choćby częściowo) człowiek zaczyna

[8] Pow. za: C. Bartnik: *Personalizm*. Lublin, Czas, 1995, s. 133–141.

[9] Por. A. Strucka, K. Pawlusek, T. Wójcik: *Psychologiczne koncepcje samoaktualizacji i aktualizacja siebie*. W: *Zdrowie i jego uwarunkowania*. T. 24. Lublin, Wydawnictwo Naukowe NeuroCentrum, 2017, s. 355–372.

dostrzegać i zaspokajać najwyższy poziom potrzeb, takich jak: wiedza, rozumienie świata, doznania estetyczne, doznania związane z odczuciem piękna.

Istotne zatem będzie zidentyfikowanie i rozróżnienie dwóch ujęć „bycia bardziej" – tego, które jest zakładane w ujęciu humanistycznym, oraz tego, które chcę tu zaproponować, a które wyartykułował Karol Wojtyła (kiedy już był Janem Pawłem II) w przemówieniu wygłoszonym w siedzibie UNESCO[10]. „Bardziej" to inaczej – posiłkując się pojęciami bliskoznacznymi – „mocniej", „znaczniej", „pokaźniej", „głębiej". W połączeniu z pojęciem „być" w znaczeniu „istnieć", „żyć", „przebywać", „chadzać" (tu lepiej „wchodzić") można ten termin rozumieć jako „istnienie głębiej", „znaczniej", „mocniej" albo – korzystając z pojęcia „wchodzić" – jako „przekraczanie" pewnej egzystencjonalnej rzeczywistości. Jaka to rzeczywistość, jaki to byt? Jeśli mówimy „być bardziej sobą",` to konstatujemy, że ta rzeczywistość, ów byt to „ja". Oznacza to, że ktoś chce być bardziej tym, kim jest, czyli sobą. Człowiek przychodzi na świat z pewnymi skłonnościami, możliwościami, predyspozycjami, które to skłonności, możliwości, predyspozycje mają się aktualizować w procesie rozwoju. Im bardziej (głębiej, mocniej) się aktualizują, tym bardziej człowiek, do kogo przynależą, jest sobą. Można domniemywać, konsekwentnie rozwijając tę myśl, że moje „ja" definiuje się przez owe predyspozycje, skłonności, możliwości. „Ja" jest tymi możliwościami, predyspozycjami, skłonnościami. Tym bardziej jestem sobą, im bardziej mogę je rozwinąć. Bycie sobą uszczęśliwia. Z takiego rozumienia bardzo prosto można wywieść kluczową dla człowieka wartość – wolność. Jestem wolny, kiedy mogę być sobą. Bycie sobą gwarantuje moją wolność. Otoczenie szanuje moją wolność, kiedy pozwala mi być sobą. Jestem wolny do bycia bardziej sobą.

W drugim ujęciu „bycia bardziej" owo „bardziej" – znowu posiłkując się tymi samymi pojęciami – oznacza „mocniej", „znaczniej", „pokaźniej", „głębiej". Tak jak uprzednio w połączeniu z pojęciem „być" w znaczeniu „istnieć", „żyć", „przebywać", „chadzać" (tu lepiej

[10] Przemówienie Jana Pawła II wygłoszone w siedzibie UNESCO 2 czerwca 1980 roku.

„wchodzić") może być rozumiane jako „istnienie głębiej", „znaczniej", „mocniej" albo – korzystając z pojęcia „wchodzić" – „przekraczanie" pewnej egzystencjonalnej rzeczywistości. Jednak w tym przypadku kierunek tego bycia jest na zewnątrz tego, kto jest. On jest w jakiejś rzeczywistości, ale ma być w niej coraz „bardziej", „głębiej", „znaczniej". To oznacza, że ten ktoś coraz bardziej w tę rzeczywistość, w której jest, wchodzi, zgłębia ją, poznaje, doświadcza. Ten ktoś „jest", a zatem ma jakieś możliwości, jakiś potencjał, jakieś predyspozycje. Z tymże potencjałem, predyspozycjami, możliwościami coraz bardziej wchodzi w rozmaite aspekty rzeczywistości. Doświadcza ich. Można domniemywać, że przez tę relację kogoś, kto jest z rzeczywistością, ten ktoś się zmienia – bycie bardziej przeobraża, rozwija. Ta konfrontacja z rzeczywistością bez wątpienia przeobraża też możliwości, predyspozycje, potencjał. O wolności człowieka w odniesieniu do „bycia bardziej" decyduje jego „chce woli". Paradoksalnie jego „bycie bardziej" może dokonywać się także wtedy, kiedy jest zewnętrznie ograniczany, zniewalany. Wolność w ujęciu personalistycznym tłumaczy się jako „wolność do" realizacji własnych celów (wartości), innymi słowy – działania zgodnego z własną wolą.

W każdym przypadku działanie z własną wolą oznacza coś innego. Być może wiąże się to z innym definiowaniem woli albo – jeszcze inaczej – z innym rozumieniem tego, czym wola jest. Abraham Maslow wiązał problem autoaktualizacji z potrzebami. Uważał, że realizacja potrzeb w określonym porządku gwarantuje to, że będziemy szczęśliwi. Był jednak przekonany, że szczęście człowieka tkwi w harmonijnym (choć w oznaczonej kolejności) realizowaniu potrzeb. Uważał również, ta szczęśliwość niejako naturalnie realizuje się bardziej w autoaktualizacyjnym akcie wartości z najwyższej półki. I tu można wymienić kilka takich istotności, które pozwolą to szczytowe szczęście (w interpretacji Maslowa) zrealizować, ponieważ są zgodne z wewnętrznymi potrzebami człowieka[11]. Człowiek – według Maslowa – prawdy potrzebuje bardziej niż nieuczciwości, dobroci bardziej niż zła, piękna bardziej

[11] Istotności, które pozwolą osiągnąć szczęście, będące w pewnej mierze dążeniami (potrzebami) naturalnymi według Maslowa. Pow. za: C.G. Boeree: *Abraham Maslow (1908–1970). Personality theories*. „Personality Theories" 2006, No. 1, s. 8.

niż brzydoty, jedności i transcendencji bardziej niż dowolności lub przymusowego wyboru, żywotności bardziej niż wewnętrznego otumanienia lub życia mechanicznego, kompletności i poczucia pełni bardziej niż wewnętrznej defragmentaryzacji i niepełności, sprawiedliwości i porządku społecznego bardziej niż bezprawia, prostoty istnienia bardziej niż komfortu i kompleksowości, współistnienia w zgodzie z naturą bardziej niż środowiskowego, ekologicznego zubożenia, humoru, optymizmu i radości istnienia bardziej niż ponurości, bezmyślnej harówki, bezrefleksyjnego kieratu, poczucia sensu bardziej niż poczucia beznadziei.

Bez wątpienia każdy ma także większą potrzebę łatwości niż obciążania siebie oraz samowystarczalności niż uzależniania się od innych. Jednak te dwie potrzeby w ciężarze gatunkowym są odmienne od wyartykułowanych wyżej potrzeb, jakby z natury wykluczają realizację pozostałych. Jeśli bowiem zrealizujemy potrzebę, aby wszystko szło gładko, to już trudno będzie nam być bezwzględnie uczciwym czy zachować humor w każdych okolicznościach. Uczciwość czy dystans do siebie wymagają czasem podjęcia wewnętrznego wysiłku. Jeśli zaś uniezależnimy się wszyscy od siebie, to nikt nikomu nie będzie potrzebny, co zredukuje ludzkie relacje do minimum, a z pewnością ograniczy fenomen miłości, który tylko w relacji może się realizować – potrzeba obcowania z drugim człowiekiem sama w sobie nie powinna mieć racji bytu. Maslow był przekonany, że natura ludzka jest dobra, a rozwój to aktualizacja tej wewnętrznej dobroci[12]. Wiele osób, które znał, było odpowiedzialnymi, dorosłymi, pracowitymi i szczęśliwymi ludźmi właśnie dlatego, że doświadczali sytuacji pracy dla innych. Wydaje się, że tak rozumiał ścieżkę samorealizacji – poprzez pełne oddanie ważnej, istotnej pracy człowiek doświadcza szczęścia jako produktu ubocznego działania dla innych, a dzieje się tak dlatego, że w tym działaniu dla innych człowiek realizuje swoją potrzebę tegoż działania. Cornelis George Boerce, amerykański psycholog, dziś już emerytowany profesor na Uniwersytecie Shippensburg, specjalizujący

[12] Por. R.J. Zalenski, R. Raspa: *Maslow's Hierarchy of Needs: a Framework for Achieving Human Potential of Hospice*. „Journal of Palliative Medicine", No. 5: 2006.

się w teorii osobowości i historii psychologii, przyznaje, że na pierwszy rzut oka można pomyśleć, że właściwie każdy w sposób oczywisty ma tak zarysowane potrzeby, jak to uhierarchizował Maslow. Boerce wyraził jednak wątpliwość, czy faktycznie człowiek zrealizuje najwyższe potrzeby zgodnie z postrzeganiem Maslowa, kiedy żyje np. w czasach ekonomicznego kryzysu lub wojny w getcie[13]. Doświadczenie pokazuje – pisał – że martwimy się wtedy głównie o to, czy mamy co jeść oraz czy mamy dach nad głową. Co ciekawe, podobne wątpliwości miał sam Maslow, lecz konsekwentnie był przekonany, że ludzie nie realizują wyższych potrzeb nie dlatego, że są niedobrzy, ale z uwagi na fakt, że ich niższe potrzeby nie są zaspokojone. Dane piętro samoaktualizacji nie zostanie uruchomione, jeśli nie wypełni się niższymi potrzebami. Jeśli samoaktualizacja nie otrzyma wypełnienia potrzeb, to odpowie metapatologiami, których lista jest tak długa, jak lista metapotrzeb. Niezaspokojenie tych wartości rozwija depresje, alienację czy cynizm, czyli unieszczęśliwia człowieka, na co wskazuje etiologia niektórych chorób psychicznych. Osiągnięcie w sobie tych jakości, które mogą dać poczucie spełnienia, zdaje się odbywać inną drogą.

Aby wyezgemplifikować tę różnicę, posłużę się przykładami. Weźmy choćby wymienioną przez Maslowa potrzebę prawdy. Maslow jest przekonany, że człowiek bardziej potrzebuje prawdy aniżeli nieuczciwości. Być może rzeczywiście jest tak, że dziecko na początku rozwoju nie ma skłonności do ukrywania faktów, do momentu, gdy się przekona, że odkrycie faktów przynosi negatywne konsekwencje. Weźmy pod uwagę najbardziej proste sytuacje. Mama powtarza dziecku, aby nie wkładało paluszków do kontaktu. Gniewa się na maluszka, jeśli ten nie posłucha. Jeśli malec znowu dopuści się przewinienia, może zataić swą niesubordynację. Będzie to kłamstwo. Czy zatem dziecko nagle zmienia potrzebę prawdy w potrzebę kłamstwa? Skłonna byłabym raczej identyfikować się z przekonaniem Hildegardy z Bingen[14], która jest zgodna co do przekonania, iż prawda sprzyja szczęściu człowieka,

[13] C.G. Boeree: *Abraham Maslow (1908–1970)…*, s. 8.

[14] W. Strehlow: *Św. Hildegarda z Bingen. Leczenie chorób duszy. Terapia Hildegardowa dla cierpiących na depresję, lęki, bezsenność lub stres*. Tłum. E. Panek. Kraków, Esprit, 2014.

bo jest rozwijająca w przeciwieństwie do kłamstwa, degradującego jego rozwój. Niemniej z rozważań Hildegardy z Bingen możemy wnioskować, że nie definiuje ona prawdy w kategorii potrzeby, ale raczej wartości, będącej niezależnym środkiem do tegoż rozwoju. Innymi słowy, różnica w spojrzeniu tkwi w tym, że nie tyle uważa się, że człowiek ma potrzebę prawdy, ile w wyniku wiedzy poznaje prawdę, ma do niej emocjonalnie dobry stosunek i choć dotrzymanie prawdy jest trudne, w akcie woli próbuje jej dotrzymać.

W rozwoju myśli na temat procesu wychowania ta różnica implikuje różnicę w rozumieniu znaczenia i roli wszystkich kategorii, które wchodzą w ten proces wychowawczy. Bo o ile potrzeby – zdaniem Maslowa – mogą budzić się w określonej kolejności same, a wychowawca winien jedynie stworzyć warunki do ich realizacji, o tyle wychowawca personalistyczny zobowiązany jest do zadbania o cnoty (łac. *virtus*, gr. ἀρετή – *areté*) wychowanka. Czyli o co? O to, aby wychowanek mógł ugruntować w sobie stałą etyczną dyspozycję do gotowego posługiwania się swoimi władzami moralnymi – rozumem, wolą i zmysłami – do kształtowania postaw i podejmowania konkretnych czynów, zgodnych z dobrem etycznym (powinien zatem mieć też wyobrażenie wartości). To, oczywiście, nie jest równoważne z narzucaniem mu tego ugruntowania. Stwarza mu się ku temu możliwości i taka jest właśnie rola wychowawcy.

Czym jest wyobrażenie wartości? Jak się w człowieku kształtuje? – na te pytania dobrze odpowiada John F. Crosby. Urodził się w Waszyngtonie, a dorastał w Mobile w Alabamie. Tytuł licencjata uzyskał na Georgetown University w 1966 roku, a doktorat na Uniwersytecie w Salzburgu w Austrii w 1970 roku. Jego nauczycielem filozofii był Dietrich von Hildebrand, personalista, który został również jego wielkim przyjacielem i mentorem, co ładnie się spina. Jak myślę, ta okoliczność odegrała ogromną rolę w jego życiu. Crosby został profesorem i kierownikiem filozofii na Uniwersytecie Franciszkańskim w Steubenville, gdzie również ustanowił program magisterski z filozofii ze szczególnym uwzględnieniem filozofii człowieka. Nieprzypadkowo więc jego publikacje dotyczą myśli Johna Henry'ego i kardynała Newmana, a także Karola Wojtyły. Jako personalista

Crosby wyjaśnia, że nasze życie, bycie sobą jest odpowiedzią na wartość np. wtedy, kiedy kochamy to, co jest godne miłości, i okazujemy szacunek temu, co na szacunek zasługuje. Działamy wówczas ze względu na wartość. Jeśli zaś działamy, mając na celu siebie, to nasza odpowiedź przestaje być odpowiedzią na wartość. „To, czego wartość domaga się ode mnie, nie jest afirmowaniem siebie dokonywanym w odniesieniu do wartości, lecz afirmowaniem wartości ze względu na nią samą. […] wymagania, jakie nakłada na nas świat wartości, […] stają się źródłem najgłębszego życia osobowego, do jakiego jesteśmy zdolni”[15]. Analiza transcendencji Crosbiego pokazuje bogatą podmiotowość osób odpowiadających na wartość. Zaprezentowana przez niego analiza ujawnia, iż osoby odpowiadające na wartość odwracają się od życia skoncentrowanego jedynie na tym, co przyjemne i atrakcyjne. Crosby wyjaśnia, że pojęcie wartości rozumianej jako pewne absolutne dobro prowadzi do nowego rozumienia fundamentalnej wolności osób. Clue jego wyjaśnień – co w pewnej mierze stanowi również wytłumaczenie różnicy między hipotetycznymi założeniami Dionizjusza i Prometeusza – mieści się we fragmencie: „Stoimy przed zadaniem dokonania wyboru pomiędzy byciem osobą, która szanuje wartość i oddaje jej sprawiedliwość, i byciem osobą, która żyje dla własnej satysfakcji. Nie wybieramy tutaj między dwoma rodzajami dobra, które jawią się przed nami, lecz między dwoma postaciami istnienia osobowego. W tym drugim przypadku rozporządzamy sobą z głębi nas samych, korzystając z naszej wolności podmiotowej”[16]. Pewnych podobieństw można dopatrywać się w egzystencjonalnym spojrzeniu Kazimierza Popielskiego, który również podkreśla znaczenie wartości w procesie podmiotowego bycia, stawania się i spełniania. Innymi słowy, istotne jest to, jaką wymowę niesie wartość, jaki jest jej sens, a przede wszystkim jakie przynosi ze sobą imperatywy. Celnie ujął to Jan Paweł II: „Wartości są podstawą, która nie tylko decyduje o życiu, ale także określa linię postępowania i strategie,

[15] J.F. Crosby: *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą.* Tłum. B. Majczyna. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2007, s. 211.

[16] Ibidem, s. 212.

które budują życie w społeczeństwie”[17]. W interpretacji Popielskiego wartości zobowiązują, aktywizują wszelkie rodzaje energii biopsychicznej, mobilizują i wyzwalają siły motywacyjne. W tym kontekście wartości są mechanizmem działania, ponieważ służą rozwojowi człowieka i procesowi jego dojrzewania. W związku z nimi wzrasta podmiot w „być”, ukierunkowuje rozwój i osiąga kolejne poziomy dojrzałości. Dzieje się tak dlatego, że wartości w pewien sposób zobowiązują, innymi słowy – ich istnienie w życiu jednostki nigdy nie jest czymś obojętnym czy niepociągającym. Związane są z poczuciem odpowiedzialności oraz podejmowaniem decyzji. Zobowiązują do realizowania tych zachowań, które za ich pośrednictwem rozpoznane zostają jako pociągające, godne, dobre i piękne, prawdziwe i twórcze. Jak to się dzieje, iż wartości odkryte, pomyślane, przeżyte zmieniają się w działanie? Po pierwsze, aktywizują wszelkie rodzaje energii biopsychicznej. Dostarcza to jednostce poczucia podmiotowości bycia, rozwoju i realizowania siebie. Po drugie, mobilizują i wyzwalają siły motywacyjne – chodzi zarówno o aktywności kreatywne, jak i te, które służą twórczej, z godnością czynionej rezygnacji. Po trzecie, współtworzą ludzką egzystencję, są jakościami dla egzystencji osobowej – coś proponują, w coś angażują, do czegoś odnoszą, ku czemuś orientują, stwarzają jednostce możliwość bycia i stawania się według jej stanu ontycznego[18].

Bez wątpienia takie postrzeganie kontrastuje z humanistyczną orientacją Rogersa i Maslowa. Różnicujące jest nawet nie postrzeganie samych wartości (jako ważności, cenności, jakości), lecz ich usytuowanie wewnątrz i na zewnątrz człowieka. Interesujące, że Charlotta Bühler, która wraz z Maslowem i Rogersem była twórczynią trzeciej siły w psychologii, w myśleniu o życiu celowościowym przybliża się do tejże egzystencjalnej psychologii Victora Frankla.

Charlotte Bühler, psycholog, żona znanego w Europie naukowca Karla Bühlera (zresztą przez długi czas pozostawała pod jego naukowym

[17] Jan Paweł II: *Adhortacja apostolska Christifideles laici*. Rzym, Libreria Editrice Vaticana, 1988, s. 144.

[18] Por. K. Popielski: *Neotyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, RW KUL, 1994, s. 163–165.

wpływem), była pionierem w dziedzinie psychologii rozwojowej, w dużym stopniu nawiązywała właśnie do psychologii humanistycznej, choć bliski był jej równocześnie egzystencjalizm. Z mojej perspektywy oba punkty widzenia nie są do końca do pogodzenia. Sama Bühler musiała dostrzec odmienności dwóch wizji człowieka i jego rozwoju, choć równocześnie próbowała być lojalna zarówno wobec myśli humanistycznej, jak i egzystencjalnej. W związku z tym użyła terminu „samorealizacja" w odniesieniu do życia samorealizującego się, które jednocześnie charakteryzować się miało tendencją do „transcendencji rzeczywistości", czyli intencjonalności, potrzeby życia dla czegoś, a zatem wartość (cel dążenia) miała znajdować się na zewnątrz. Dojrzałe i zdrowe „ja" jest – w opinii Bühler – takim „ja", które ukazuje dynamiczne dążenie osoby do poziomów integracji osobowości poprzez dążenie do spełnienia[19]. Frankl uważał – w czym upatrywał związku Bühler z jego własnym myśleniem – że ta słusznie twierdziła, iż zwolennicy zasady samospełnienia tak naprawdę mieli na myśli dążenie do odnalezienia potencjału[20]. Wszelkie wysiłki samospełnienia zmierzają – jak pisał Frankl – do urzeczywistnienia własnych możliwości. W istocie to zmierzanie do urzeczywistnienia swoich możliwości jest wyrażaniem siebie. Zdaniem Frankla umyka tutaj bardzo ważny motyw, by obniżyć napięcie wywołane rozdźwiękiem między tym, kim dany człowiek jest, a tym, kim stać się musi – jest to napięcie między rzeczywistością a ideałami, które czekają na urzeczywistnienie. Ów motyw obecny jest także w postrzeganiu personalistów, co wskazuje na pewne związki obydwu rodzajów myślenia. Spójności tej dałam wyraz już we wcześniej prezentowanych tu rozważaniach. Frankl wyjaśnia ów fenomen napięcia między rzeczywistością a ideałem (odczucie powinności – rzec można), przywołując następujący przykład: „Biblia mówi, że w czasie wędrówki ludu Izraela przez pustynię Bóg kroczył przed nim w postaci obłoku. Być może nie będzie od rzeczy następująco zinterpretować ten przekaz: (ostateczny) sens (supersens, jak zwykłem mówić) kroczy przed sensem, aby dru-

[19] Por. E.M. DeRobertis: *Humanizing Child Developmental Theory.* „Juornal of Humanistic Psychology", No. 46: 2006, s. 48–76.

[20] Por. V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej.* Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018.

gi podążał za tym pierwszym, aby ten pierwszy porwał za sobą drugi. A co by się stało, gdyby boski splendor nie prowadził Izraela, lecz mieszkał pośród jego ludu? Jest oczywiste, że obłok nigdy nie byłby w stanie przeprowadzić Izraelitów przez pustynię i dowieść ich do celu. Obłok spowiłby wszystko mgłą, nikt nie rozpoznałby właściwego kierunku i lud Izraela zacząłby błądzić"[21].

Do tego wywodu Frankl daje świetne odniesienie, które może być bezpośrednią implikacją pedagogiczną, innymi słowy – możemy wywieść z niego wnioski dotyczące roli i zadań wychowawcy w życiu wychowanka. Frankl wyróżnia mianowicie dwa rodzaje ludzi – budzicieli (*pacemakers*) i tłumicieli (*peacemakers*). Budziciele to – w moim postrzeganiu – wychowawcy, którzy konfrontują nas z wartościami i sensem, podsuwają je naszej woli. Natomiast tłumiciele próbują nas uwolnić od ciężaru jakiejkolwiek konfrontacji z sensem. W opowieści biblijnej, którą przywołałam za Franklem, budzicielem był Mojżesz. Nie tylko nie usypiał sumienia, ale gdy wrócił z Góry Synaj, przynosząc tablicę z dziesięcioma przykazaniami, nie szczędził ludowi ani konfrontacji z ideałami, ani wiedzy o rzeczywistości z trudem dorastającej do ideałów. Celem tłumicieli jest wewnętrzna równowaga, dlatego mówią, że wychowankowie „są fajni tacy, jacy są". Jaki efekt przynosi takie podejście? Frankl odpowiada: „Amerykańscy profesorowie skarżą się, że dzisiejszych studentów charakteryzuje bezdenna apatia. Na niemal każdym kampusie, od Kalifornii po Nową Anglię, apatia studentów była tematem rozmów"[22]. Apatia, czyli co? Wywodząca się z języka greckiego *apátheia*, pochodząca od dwóch pojęć: *brak* i *páthos*, oznacza niewrażliwość – stan znacznie zmniejszonej wrażliwości na bodźce emocjonalne i fizyczne, któremu towarzyszy obniżenie aktywności psychicznej i fizycznej, utrata zainteresowań, zmniejszenie liczby kontaktów społecznych, tzw. anhedonia. Opisał ją francuski psycholog i filozof Théodule-Armand Ribot[23]. W jego interpretacji z 1896 roku

[21] Ibidem, s. 91.

[22] Ibidem, s. 93.

[23] C.W. Domański: *Zapomniany inspirator. Théodule Armand Ribot i recepcja jego poglądów psychologicznych w Polsce na przełomie XIX i XX wieku*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2008.

anhedonię (z greckiego *an* – „bez", *hedone* – „przyjemność") charakteryzuje niezdolność do odczuwania przyjemności (zarówno zmysłowej, cielesnej, jak i emocjonalnej, intelektualnej czy duchowej) oraz radości. Anhedonia odznacza się utratą zainteresowania elementarnymi przejawami życia, a także zobojętnieniem i brakiem motywacji.

Jeśli wychowanie będzie zakładać tylko pomoc wychowankowi przy „stawaniu się bardziej tym, czym człowiek być może", wpisanym w optykę Maslowa, to takie działanie wspomoże raczej Dionizjusza (choć Maslow nie taki skutek zamierzył). Jeśli zaś celem wychowania uczynimy to, by „wychowanek bardziej był" w inspiracji personalistycznej i egzystencjonalnej, to większa jest szansa na wspomożenie rozwoju Prometeusza. Taki wniosek jest konsekwencją przekonania, że Maslow swoje myślenie (jeśli je odnieś do procesu wychowania) oparł co najmniej na dwóch nieprawdziwych założeniach.

Pierwszym jest wyobrażenie, że człowiek uosabia pewne wartości, które należy tylko w odpowiedniej kolejności aktualizować (być sobą); w odróżnieniu od bardziej zasadnego przekonania, że człowiek rozwija siebie zgodnie ze swoim potencjałem, ale w odpowiedzi na wartość.

W nawiązaniu do stosunku wobec wartości, a niejako *ad vocem* reakcji na stosunek do momentu degradacji potrzeb, Victor E. Frankl pisał: „Właśnie postawa wobec zawężenia palety możliwości otwiera nowy, osobisty obszar wartości, który z pewnością należy do dziedziny wartości najwyższych. Taka pozornie zubożała egzystencja – w rzeczywistości pozbawiona jedynie wartości kreatywnych i doznawanych – ciągle niesie ze sobą jeszcze jedną, ostatnią i zarazem największą szansę spełnienia wartości. Takie wartości nazwiemy wartościami postawy. Decydujące w tym kontekście jest bowiem nastawienie człowieka do nieodwołalnych wyroków losu. Możliwość spełnienia wartości związanych z postawą powstaje tylko wtedy, gdy człowiek skonfrontowany z własnym losem bierze go na swoje barki. Chodzi o to, jak to robi, jak bierze na plecy swój krzyż. Chodzi o takie postawy jak odwaga w obliczu cierpienia i godność w chwili upadku"[24].

[24] V.E. Frankl: *Lekarz i dusza…*, s. 75.

Drugim błędnym założeniem jest przekonanie, że ludzki wysiłek okazuje się co najmniej niepożądany w egzystencji człowieka, w odróżnieniu od przeświadczenia, że – przeciwnie – wysiłek koniecznie musi być wpisany w rozwój.

Dzięki odmiennemu spojrzeniu na człowieka (przeciwnemu do tego eksponowanego np. w psychoanalizie i behawioryzmie) badacze z tego kręgu przywołali takie kategorie, jak: tożsamość, przekraczanie *ego*, autonomia, miłość, twórczość, odpowiedzialność, wartości duchowe. Na gruncie europejskim – jak zauważa Paweł Zieliński – zarówno fenomenologia, jak i personalizm oraz egzgzystencjonalizm „wskazywały na niepowtarzalność jednostki ludzkiej, potrzebę poznania jej światopoglądu oraz dalszego rozwijania jej osobowości, odnoszącej się do humanistycznych kategorii: autonomii, tożsamości, odpowiedzialności i samorealizacji”[25]. Twórcy Amerykańskiego Towarzystwa Psychologii Humanistycznej niby przywoływali te same kategorie, ale – być może (a nawet na pewno) w związku z inną perspektywą postrzegania ich źródła (mam tu na myśli różnice w omówionym już antropocentryzmie i aksjocentryzmie) – rozwój interpretowano inaczej. Ta inna interpretacja ma równocześnie odmienne implikacje pedagogiczne, co zatem idzie – daje różny fundament pod tworzoną właśnie na nim pedagogię. I tak ma się rzecz – w mojej ocenie – z przypisywaniem lub nieprzypisywaniem znaczenia wychowawczego takiej kategorii, jak wysiłek.

---

[25] P. Zieliński: *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*. „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 133.

Znaczenie wychowania do wysiłku dla procesu samoaktualizacji

Bez pracy i największy talent nie da ci nawet kolacji.
Przysłowie chińskie

Uprzedni rozdział skończyła konkluzja, że choć bez wątpienia słusznie Abraham Maslow zauważył, iż człowiek ma większą potrzebę ułatwiania sobie życia niż obciążania się obowiązkami czy powinnościami, to jednak trzeba przyznać, że lenistwo, abulia jakby z natury wyklucza samodzielną realizację wielu innych potrzeb. Nie na darmo Platon skonstatował: „Otium pulvinar satana"[1]. Na wagę wysiłku Platon wskazywał w metaforze o jaskini[2]. Implikację metafory stanowi konkluzja, że człowiek wykazuje niejako naturalne lenistwo, broniąc się przed podejmowaniem wysiłku, jest bowiem przywiązany do stabilizacji. Przezwyciężenie lenistwa bywa odbierane jako bolesne i nieprzyjemne. Jednak człowiek, który poznał uczucie zadowolenia, spełnienia po pracy, wchodzi w wyższy stan – stan pełniejszego, doskonalszego istnienia. Ów człowiek znowu będzie podejmował wysiłek, posiądzie bowiem wewnętrzny imperatyw wynikający z wyższej świadomości, zrozumienia, iż wysiłek jest koniecznym środkiem do rozwoju. Jeśli człowiek zaspokoi potrzebę niekomplikowania sobie życia, to już trudno mu będzie być bezwzględnie uczciwym czy zachować równowagę w każdych okolicznościach. Postawa uczciwości wymaga wszak podjęcia wysiłku, który z natury wiąże się z pokonywaniem oporów wewnętrznych i zewnętrznych. Stąd właśnie w antropologii aksjocen-

[1] Inni filozofowie dodawali, np. Epicharm: „Za cenę pracy sprzedają nasi bogowie wszelkie dobro"; Solon: „Bezczynność jest matką wszelkiego zła"; Hipokrates: „Bezczynność i lenistwo prowadzą do zguby".

[2] Platon: *Państwo*. Warszawa, Onepress, 2018.

trycznej podkreśla się znaczenie podejmowania wysiłku. Kształtowanie tejże zdolności wręcz wpisane jest w aksjocentryczne wychowanie.

Maslow realizowanie najwyższych wartości uważał za zbawienne dla człowieka, zarazem jednak był świadom, że wielu ludzi ustaje w pół drogi. Na pytanie, dlaczego się tak dzieje, odpowiadał, że jest to przede wszystkim kwestia sprzyjających lub niesprzyjających warunków zewnętrznych, wśród których czynniki wychowawcze i kulturowe odgrywają, jego zdaniem, znaczną rolę[3]. Wedle antropocentrycznego postrzegania człowieka gdzie indziej tkwi przyczyna tego, że ludzie się wysilają bądź nie, inaczej – inne są okoliczności tego, iż komuś chce się chcieć bądź nie. Wynika to przede wszystkim z innego rozumienia i usytuowania wartości. W personalistycznym przekonaniu wartości są tymi kategoriami, które wyznaczają dążenia człowieka, a przez ich realizację w nim się internalizują. Przykładowo, kiedy ktoś dąży do odwagi, podejmując się czynów tejże odwagi wymagających, staje się odważny. Według Karola Wojtyły przez czyn człowiek staje się osobą, a od jakości czynu zależy, jakąż to osobą będzie. Tu dochodzimy do umiejętności, którą prądy humanistyczne zdają się ignorować. W perspektywie wcześniej nakreślonej możemy jednoznacznie skonkludować, że podejmowanie wysiłku jest niezbędną kategorią, którą człowiek musi posiąść, a wychowawcy są odpowiedzialni za to, by ją posiadł w procesie wychowania. Celnie to ujął Wojtyła już jako Jan Paweł II: „Wychowanie do wyboru wartości ma kształtować osobę ze względu na jej najwyższy cel, najwznioślejsze dążenie społeczności, w których będzie ona żyła jako człowiek dorosły; harmonijnie rozwijać wszystkie zdolności, zdolność do wysiłku i poczucie odpowiedzialności, pomóc jej w osiągnieciu panowania nad własną wolnością"[4]. Wojtyła podkreślał znaczenie ludzkiego „chcę", które niejako zaczyna proces podejmowania wysiłku.

Jednak tezę filozoficzną na temat wagi „chcenia" spopularyzował kilka dziesiątek lat wcześniej – prawdopodobnie dość nieświadomie –

[3] A.H. Maslow: *W stronę psychologii istnienia*. Poznań, Rebis, 2004.

[4] Jan Paweł II: *Aby wychowanek nauczył się „być" nie tylko wiedział*. W: *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II: antologia wypowiedzi*. Red. J. Żukowicz. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1990, s. 192–193.

Stanisław Wyspiański w *Weselu*: „Ale oni nie chcą chcieć, boby mogli wszystko mieć". Ważna to teza dla kształtowania myślenia na temat procesu wychowania i przypisywania znaczenia poszczególnym jego determinantom. W opisanym kontekście warto zadać kluczowe pytanie (zresztą pytanie, które w różnych formach tu padło): Co zrobić, aby nam się chciało chcieć? Albo inne pytanie (będące „drugą stroną medalu"): Dlaczego nam się nie chce? Barbara Szymańska odpowiada (a może podpowiada): „[…] Proces samorealizacji musi się dokonywać przez nieustanne ćwiczenie, nieustanną praktykę. W tym sensie zagrożeniem dla samorealizacji może być wewnętrzna tendencja do lenistwa, bierności czy też utrata zaufania do samego siebie. Są to przeszkody, które leżą w nas samych i od nas samych zależy ich przezwyciężenie"[5]. Czy jednak dziecko samo z siebie jest w stanie odczytać lenistwo jako zagrażające jego samorealizacji? Jeśli jest to w zakresie dziecięcych kompetencji, to w jakim wieku? A może to wychowawca (rodzic, nauczyciel itp.) jest kimś, kto pomoże dziecku zauważać wady lenistwa i da mu stosowną podporę w postaci metod ich pokonywania? Maria Grzywak-Kaczyńska, która rozwój wiąże z procesem aktualizacji potrzeb, wyjaśnia różne konteksty przygotowywania człowieka do wysilania się. Proponowane przez nią ujęcie wpisuje się w perspektywę aksjocentryczną. Według niej[6] konieczność oddziaływania środowiska społecznego (rodziców, wychowawców, nauczycieli) związana jest z faktem, że dziecko nie rodzi się z gotowymi sposobami zachowania się ani z gotową wiedzą o tym, co jest niezbędne dla utrzymania przy życiu. Grzywak-Kaczyńska zgadza się z teorią potrzeb, ale tylko w części. Uważa, że dziecko przynosi gotowe do funkcjonowania potrzeby biologiczne, ale potrzeby rozwojowe tylko w zawiązku, czyli w potencji.

[5] B. Szymańska: *Co to znaczy „być sobą"*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 1997, s. 102.

[6] M. Grzywak-Kaczyńska przed wojną objęła pierwszą w Polsce (a trzecią w Europie) placówkę psychologa szkolnego. Problem opieki psychologicznej nad dziećmi szkolnymi studiowała podczas licznych, zagranicznych wyjazdów naukowych, w czasie których nawiązała kontakt z A. Adlerem, W. Sternem, E. Claparedem. Po wojnie pracowała w Wyższej Szkole Higieny Psychicznej, w Głównej Poradni Zdrowia Psychicznego oraz była wykładowcą Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

I to jest najważniejsza konstatacja dla dalszych jej spostrzeżeń. Potrzeby rozwojowe mogą, ale nie muszą (sic!) ujawnić się i ukształtować, aby służyć rozwojowi. Zależy to właśnie od wpływów otoczenia społecznego, czyli od tego, jakich dziecko ma wychowawców, w jakiej rodzinie się kształtuje, jakie książki czyta. Potrzeby rozwojowe kształtują się już po urodzeniu człowieka wraz z rozwojem kory mózgowej, najważniejszego fizjologicznego organu życia psychicznego. Rozwój ów – to istotne stwierdzenie – dokonuje się poprzez rozwiązywanie konfliktów. By je rozwiązywać tak, aby przyczyniły się do rozwoju i ostatecznie poczucia szczęścia człowieka, ten musi posiadać zdolność do wysiłku, czyli zdolność do zarządzania samym sobą. Tę zdolność człowiek powinien uzyskiwać od początku życia w procesie wychowania. Prawidłowy rozwój polega zatem na ujawnianiu się i ukształtowaniu potrzeb rozwojowych oraz podporządkowaniu im potrzeb biologicznych, wspólnych ze światem zwierzęcym, innymi słowy – rozwój to niejako uczłowieczenie istoty ludzkiej. To oznacza, że oddziaływania wychowawcze mają większą skuteczność wtedy, kiedy wychodzą naprzeciw naturalnym potrzebom rozwojowym dziecka, m.in. po to, by przyzwyczaić je do podejmowania wysiłku. Grzywak-Kaczyńska podaje przykłady takich dążeń, które należy wykorzystywać: silne potrzeby poznawania, badania i dociekania. Te potrzeby rozwojowe dziecka w formie dążenia do różnych osiągnięć należy otoczyć najstaranniejszą opieką, nie hamować strofowaniem, nie lekceważyć jako aktywności nadproduktywnej, sprawiającej nieraz kłopoty dorosłym. Dziecko w ten sposób zaspokaja swoją potrzebę rozwojową, a poprzez przezwyciężanie różnych przeszkód i trudności wykształca nieodzowną dla rozwoju zdolność do wysiłku. Magdalena Marszal-Wiśniewska wyjaśnia – za Juliusem Kuhlem[7] – paradoksy ludzkiego funkcjonowania, takie jak powzięcie zobowiązania o zrobieniu czegoś i zwlekanie z działaniem w tym kierunku (co wynika z braku zdolności do wysiłku). Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy uważa właśnie hamowanie przez

[7] Julius Kuhl (ur. 1947) – niemiecki psycholog, profesor uniwersytetu w Osnabrück. Sformułował on własną koncepcję kontroli działania.

rodziców w dzieciństwie naturalnej aktywności dziecka[8]. Kolejną potrzebą istotną z omawianej perspektywy jest potrzeba podziwiania, zachwycania się osobami, sytuacjami, rzeczami, które przewyższają możliwości jednostki (w pewnej mierze wiąże to problem potrzeb człowieka z zagadnieniem wartości, tkwiących poza człowiekiem). Stanowi to silny bodziec rozwojowy. Człowiek podziwiając kogoś, stara się go naśladować. W normalnie funkcjonującej rodzinie dzieci podziwiają swoich rodziców, a młodszy brat podziwia starszego, z kolei w szkole słabszy kolega podziwia silniejszego, sprawniejszego i stara się go naśladować, a uczniowie podziwiają któregoś z nauczycieli, co ułatwia jego wpływ na nich. Nakazy i zakazy nie przynoszą takiego efektu, jak dobrowolne podporządkowanie się komuś z potrzeby uznania jego wyższości. Grzywak-Kaczyńska za równie istotną potrzebę uważa potrzebę uznania i szacunku ze strony otoczenia społecznego. U Maslowa potrzeba ta pojawia się niejako przed samym szczytem piramidy. Grzywak-Kaczyńska pokazuje, że zaspokajanie tej potrzeby może być drogą do uczenia się wysiłku. Dziecko chce być uznane za grzeczne, mądre i sprawne. Jeżeli np. wypije gorzkie lekarstwo, bo chce być dzielne, to już świadomie współdziała w wyrabianiu w sobie zdolności do wysiłku i kształtowania wartości, jaką jest dzielność (bycie dzielnym). I tu dochodzimy razem z Marią Grzywak-Kaczyńską do znaczenia woli.

Odwołując się do interpretacji Tranarda Harvina[9], spróbujmy najpierw zastanowić się, czym dla Maslowa jest wola. Bez wątpienia wola stanowi pochodną motywacji. Przekonanie o wolnej woli człowieka Maslow utożsamia z jego motywacją do zaspokajania wewnętrznych potrzeb związanych ze wzrostem i spełnieniem się w życiu. W jego mniemaniu impuls do rozwoju i zaspokajania najwyższych potrzeb – zarazem najwyższych wartości (w wyniku ich spełnienia dokonuje się samoaktualizacja i samospełnienie) – wiąże się również z naturą człowieka, zasadniczo z gruntu dobrą, a samospełnienie jest niczym wię-

[8] M. Marszal-Wiśniewska: *Orientacja na działanie – orientacja na stan. Nowe pojęcia w problematyce siły woli*. „Psychologia Wychowawcza" 1996, nr 3, s. 193–205.

[9] T. Harvin. https://www.theodysseyonline.com/free–will–responsibility [dostęp: 23.08.2016].

cej jak aktualizacją tej wewnętrznej dobroci. Wydaje się zatem, iż dla Maslowa takie przedsięwzięcia, jak kształtowanie woli, praca nad sobą, praca nad własnym charakterem, są niezasadne. To zupełnie inaczej niż według personalistów, którzy przedmiot chcenia woli umieszczają poza człowiekiem. Ich zdaniem wartość i jego ocena w kategoriach dobra i zła również są poza nim, natomiast skutki internalizacji owych ocen aktualizują się w rozwoju człowieka. Na skutek internalizacji wartości człowiek jakiś się staje – dobry lub zły (w tym właśnie momencie perspektywa aksjocentryczna przeciwna jest antropocentrycznej perspektywie Maslowa). Podążając za myśleniem Maslowa, uznając zatem, że faktycznie rzeczy tak się mają, jak on je postrzega, należałoby uznać, że jakikolwiek namysł nad metodami wychowania przestaje mieć rację bytu. Każda metoda wychowania byłaby równoznaczna z ingerencją w to, co naturalne, dobre i gotowe (antropocentryzm). Dopiero kiedy się wyjdzie z założenia, że człowiek z natury nie jest ani dobry, ani zły, a dopiero w wyniku pewnych wyborów jakimś się staje (to jakim jest ugruntowuje jego szczęście lub brak tegoż), wszczynanie zabiegów wychowawczych znajduje swe uzasadnienie. Wszak nie wystarczy, że ptak ma skrzydła, musi umieć nimi poruszać, aby wzbić się do lotu i wiedzieć, gdzie szukać pokarmu, który mu nie zaszkodzi.

Takie rozumienie (zakorzenione w postrzeganiu aksjocentrycznym) właściwe jest Grzywak-Kaczyńskiej, która wolę definiuje jako zdolność do przezwyciężania przeszkód – zarówno wewnątrz siebie, jak i w świecie zewnętrznym – przy realizowaniu świadomych zamierzeń. Składnikami tak rozumianej woli są: zdolność do wysiłku, zdolność do powściągu, zdolność do decyzji[10]. Zdolność do wysiłku stanowi pierwszy i zasadniczy warunek wszelkiej aktywności ludzkiej, pobudzonej wrodzonymi potrzebami oraz wrodzoną tendencją do rozwoju. Zdaniem Grzywak-Kaczyńskiej zdolność ta ujawnia się od najwcześniejszych chwil życia człowieka i – co warte podkreślenia – w zależności od takiego czy innego jej kształtowania decyduje o całym jego życiu, bo właśnie dzięki tej zdolności człowiek stawia sobie różne cele i osiąga je albo też z powodu jej braku niszczy swoje życie. Inne zdol-

[10] M. Grzywak-Kaczyńska: *Trud rozwoju*. Warszawa, Pax, 1988, s. 47–48.

ności wpisujące się w kategorię wysiłku również nie są pozbawione znaczenia. Należy do nich zdolność do powściągu, czyli do świadomego powstrzymywania się od realizacji jakiejś silnej, lecz nieaprobowanej chęci. Zdolność ta wymaga nie tylko zdolności do wysiłku, ale także pozytywnego ustosunkowania się do osób coś zakazujących i do wartości, w imię których dane zachowanie jest zakazane. Uformowanie zdolności do powściągu stanowi efekt ukształtowanych czy kształtujących się postaw moralnych. Oponenci takiego myślenia uznają, że zatraca ono wolność człowieka. Nic bardziej mylnego. Dopiero rozwój tych zdolności staje się gwarantem realizacji wolności człowieka. Bo jedynie człowiek, który posiadł zdolność do wysiłku i zdolność do powściągu, ma przygotowane wewnętrzne podłoże, aby ukształtować ostatnią zdolność, którą jest możność podejmowania decyzji, czyli wyboru między ścierającymi się chęciami. Wszak w poważniejszych sytuacjach przechylenie szali na stronę zachowania mniej atrakcyjnego, ale bardziej wartościowego, może być trudne Według Grzywak-Kaczyńskiej zdolność ta jest najważniejszym elementem w pełnym procesie woli. Zarazem to właśnie ta zdolność konstytuuje osobowość człowieka.

Jeśli zatem zgodzimy się ze stwierdzeniem, iż od woli zależy działanie człowieka, to równocześnie konsekwentnie winniśmy uznać, że rozumienie woli daje kluczowe implikacje dla konkretnej pedagogii. Bez wątpienia Maslow (perspektywa antropocentryczna) i Grzywak-Kaczyńska (perspektywa aksjocentryczna) postrzegają wolę odmiennie. Możemy zatem przyjąć, że podwaliny teoretyczne pojmowania fenomenu woli odróżniają antropocentryczną perspektywę człowieka od perspektywy aksjocentrycznej. W pewnej mierze ta różnica wynika z przekonania zwolenników perspektywy aksjocentrycznej, że człowiek ma predyspozycje do działania moralnego, potrafi szczególnie przeżywać wartości – co wiąże się z kolei ze specyficznym typem egzystencji, związanym z podwójną świadomością człowieka jako bytu w-sobie i bytu dla-siebie.

Zdolność do wysiłku ma podstawowe znaczenie dla pozostałych dwóch składowych prawidłowo ukształtowanej woli. Realizacja wybranych wartości, podjęcie jakiejś decyzji zawsze wymaga przezwyciężenia własnej indolencji i trudności zewnętrznych: wstać z łóżka czy dalej

odpoczywać; czytać książkę czy trwać w bezruchu; zająć się niezobowiązującą rozmową czy zrealizować zobowiązanie. Każda biografia człowieka (wyraziście w przypadku Dorothy Day, Maksymiliana Marii Kolbego, Phila Bosmansa) jest nasączona tego rodzaju napięciami, tym bardziej kiedy człowiek zmusza się do realizacji celów nieatrakcyjnych, które jednak w świetle rozumu uznaje za słuszne. Wydaje się, że takie napięcie nie wpisuje się w interpretację Maslowa. Logiczną konsekwencją jego myślenia jest przekonanie, iż dobry z natury człowiek wybiera to, co słuszne z założenia. Oczywiście, Maslow brał pod uwagę to, że ten proces może szwankować (kiedy np. potrzeby emocjonalne człowieka nie są zaspokojone, pojawia się frustracja i jej skutki w postaci np. niewykształcenia wrażliwości, empatii, poczucia własnej wartości, wiary w siebie, zaniku poczucia bezpieczeństwa, albo kiedy wystąpi zjawisko patologii materialnej obfitości, co może skutkować brakiem wartości w życiu człowieka, negacją sensu tegoż życia, poczuciem wyższości, niszczeniem więzi społecznej). Generalnie jednak Maslow zakładał, że skoro zaspokojona zostanie jakaś niższa potrzeba człowieka, to przestanie ona być siłą organizującą jego działania, a wówczas pojawi się potrzeba z wyższej półki. Potrzeby wypływają zaś z natury człowieka – dobrej natury, muszą zatem być dobre (chyba że są niezaspokojone). Przekonanie Maslowa jest wielce ryzykowne i umacnia w przekonaniu, iż uczenie podejmowania wysiłku stanowi uniwersalne zadanie wychowania – wychowania rozumianego jako wspomaganie rozwoju. Oczywiście, jeśli się chce osiągnąć szczyt Góry Maslowa. Maria Grzywak-Kaczyńska niechybnie chciała. Była pełna entuzjazmu, silnej woli, zaangażowania, niewątpliwie miała duży potencjał wewnętrzny. O jej rozwoju zadecydowały także walory środowiska, które ją inspirowały, wzmacniały, kształtowały. To środowisko tworzyli m.in. charyzmatyczna dyrektor z końca XIX wieku Gimnazjum w Dąbrowie Górniczej czy takie postaci, z którymi udało jej się spotkać: William Stern, Édouard Claparède, Kazimierz Dąbrowski. Wszytkie te czynniki razem złożyły się na to, iż była osobą „płomiennego ducha", jak określiła ją Maria Braun-Gałkowska. Nie tylko prace naukowe Grzywak-Kaczyńskiej potwierdzają znaczenie wysiłku w rozwoju, ale także jej życie, będące polem eksploracji badawczych.

Przeszło dwadzieścia lat temu takich eksploracji poczyniłam więcej. Zadałam sobie wówczas pytanie: Czy ludzie, którzy – jak Grzywak-Kaczyńska – imponowali zaangażowaniem społecznym, moralnym, intelektualnym, wiele wysiłku wkładając w życie, byli do tego wdrażani w procesie wychowania. W gronie ponad 80 osób, których życie przestudiowałam, znalazły się m.in. takie osobowości, jak: Maria Curie-Skłodowska, Helen Keller, Albert Schweitzer, Edyta Stein, Simone Weil, Karol Wojtyła, Józef Maria Bocheński, Julian Fałat, Beata Obertyńska, Ignacy Jan Paderewski, Władysław Tatarkiewicz, Julian Aleksandrowicz. Oczywiście, ich życie przypadło na inny czas, okoliczności, doświadczenia. Niemniej bez wątpienia są pewne uniwersalne cechy atmosfery wychowawczej w rodzinie, w innych środowiskach, które nie tracą swej aktualności, np. takie znaczenie może mieć stawianie wymagań. Mogą się zmienić ich formy, ale rola wymagań jako czynnika wspomagającego rozwój pozostanie niezmienna. Kiedyś powierzanie dzieciom obowiązków mogło dotyczyć zmywania naczyń, dziś z powodzeniem robią to zmywarki. Wymagania muszą być zatem dostosowane do naszych czasów. Zmiana perspektywy niesie ze sobą konieczność przeobrażenia form. Toteż badanie biografii miało wagę o tyle, o ile dotykało uniwersaliów. Próbą nadania uniwersalnego charakteru przedstawionym analizom biograficznym jest pedagogia wychowania do wysiłku[11]. Zasadniczym celem wychowania – formułowanym w ramach tej pedagogii – będzie zdolność do samorozwoju, czyli aktualizowania drzemiących w człowieku możliwości. Przyzwyczajanie dziecka do podejmowania wysiłku będzie miało sens tylko wtedy, kiedy będziemy mieli na uwadze jego późniejsze cele, czyli będziemy chcieli dać dziecku skrzydła, które pozwolą mu lecieć na szczyt Góry, w przestrzenie, które samo zechce osiągnąć. Wysiłek postrzegamy zatem jako środek rozwoju – warunek każdego przedsięwzięcia: zdolność do ciężkiej pracy, zdolność do prawdziwej walki i cierpliwość. Przyzwyczajanie do podejmowania wysiłku ma charakter pośredni wobec celu ostatecznego, jaki stanowi zdolność do wysiłku w samorozwoju.

[11] Por. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 2001.

Według przeprowadzonego przeze mnie studium biografii realizacji tak zarysowanych celów sprzyjać będzie kilka czynników.

Do czynników tych należą wartości rodzinne, które mają znaczenie w przyzwyczajaniu dziecka do podejmowania wysiłku, o ile dziecko je asymiluje (utożsamia się z nimi). Proces asymilacji wartości w rodzinie ma charakter naturalny, wypływa ze skłonności małych dzieci do naśladowania zachowania rodziców. Znaczenie wartości w przyzwyczajaniu dziecka do podejmowania wysiłku ma związek z immanentnymi cechami wartości. Wartości są motywem działań, zobowiązują do realizacji pewnego typu zachowania, aktywizują wszelkie rodzaje energii biopsychicznej, coś proponują, w coś angażują, do czegoś odnoszą, ku czemuś orientują. Z jednej strony wartości motywują do działania (człowiek podejmuje wysiłek, kiedy ma dostatecznie silny motyw) – stają się motorem działania (np. altruizm, obowiązkowość), z drugiej zaś strony powstrzymują od podejmowania aktywności (wstrzemięźliwość, skromność). Niektóre wartości wpływają na jakość działań, zwielokrotniają włożony w nie wysiłek (np. cierpliwość, odpowiedzialność). Wartości wypływające z tradycji zdają się szczególnie silnie motywować do podejmowania wysiłku w celu ich urzeczywistnienia. Być może efekt ten związany jest z ich pozaświadomościową asymilacją. Wychowanie w pewnej atmosferze (np. religijnej) sprawia, że prawdy wiary stają się w dzieciństwie (a potem także w dorosłym życiu) taką samą prawdą jak fakty otaczającego świata.

Na kolejny czynnik decydujący o realizacji celów i o planowaniu działań składają się: uporządkowanie, umiejętność wykorzystywania czasu, regularność. Plan działań ułatwia podejmowanie aktywności (chroni przed chaosem).

Następnym czynnikiem jest przyzwyczajanie dzieci do samodyscypliny. Samodyscyplina odgrywa dużą rolę w samorozwoju – zdolność do samodyscypliny ma związek z ilością i jakością podejmowanych wysiłków, skierowanych na wytyczone przez siebie cele. Cele o charakterze autonomicznym wynikają z własnej chęci i woli człowieka. Ich realizacja podporządkowana jest wewnętrznym regułom. Podejmowane przez rodziców wobec dzieci oddziaływania dyscyplinujące mają zmierzać do wypracowania w nich wewnętrznego punktu kontroli.

Jednak trzeba być czujnym, gdyż z uwagi na zewnętrzne źródło takich oddziaływań istnieje niebezpieczeństwo ukształtowania ludzi uległych i podporządkowanych. Jeśli zatem rodzice podejmują działania dyscyplinujące, to zobowiązani są do zachowania pewnych norm i przestrzegania określonych zasad. Jakie to zasady? Rodzice muszą pamiętać, że ich władza ma charakter tymczasowy. Rodzice i dziecko są partnerami wobec celu, jakim jest wychowanie dziecka. Rodzice winni mieć na uwadze to, by ich oddziaływania dyscyplinujące wypływały z autorytetu opartego na doświadczeniu, funkcji lub formalnych umowach. Co istotne, rodzice nigdy nie powinni wymuszać posłuszeństwa z uwagi na swoją przewagę – kontrola wynikająca z przeświadczenia o swej dominacji oraz autorytet oparty na sile przynoszą negatywne konsekwencje (niszczą indywidualność, kształtują uległe i zakompleksione osobowości, powodują zaburzenia zdrowia psychicznego i fizycznego), bo mechanizmem działania dziecka jest lęk przed rodzicami. Należy podkreślić, *ad vocem* powszechnemu przekonaniu, że kara nie jest koniecznym i zawsze skutecznym środkiem dyscyplinowania; przeciwnie – może być przyczyną niechęci, buntu, agresji skierowanej przeciwko autorowi kary. Co istotne, wymagania stawiane przez rodziców muszą być na miarę dziecka (wzgląd na etyczny wymiar wychowania). W każdym przypadku rodzice powinni ukazać dziecku celowość podejmowanego przez nie wysiłku. Należy przestrzegać żelaznej zasady: wszelkie wymagania konstytuuje miłość i szacunek dla dziecka. Oddziaływania dyscyplinujące mają bowiem wspomagać rozwój dziecka, a nie mogą być przyczyną zaburzeń tegoż rozwoju.

Wedle pedagogii wychowania do wysiłku rodzice winni stymulować dziecko do samodzielnego podejmowania wysiłku. Samodzielne podejmowanie wysiłku skierowanego na realizację wytyczonych przez siebie celów jest najbardziej pożądanym rezultatem wychowania. Dziecko odkrywa swoją tożsamość w czynie, którego jest sprawcą. W czynie poznaje siebie. Silna chęć odkrywania siebie w działaniu (warunkiem jest podejmowanie wysiłku) prowadzi do rozwoju. Istotne zatem jest zezwolenie na samodzielne decyzje dziecka (o ile nie są one sprzeczne z jego interesem) i ich realizację w działaniu. Bezpośrednim efektem samodzielnych wyborów dziecka staje się większe zaangażowanie

(wkładany duży wysiłek) w osiągnięcie celu dążeń. Pośrednio zaś dzięki temu dziecko przygotowuje się do bycia osobą samosterowną, zdolną do podejmowania trudnych zadań. Bez wątpienia proces ten utrwala konstruktywna postawa rodziców w stosunku do własnych problemów oraz do wymagających dużego wysiłku działań. Ich odwaga i wiara w pokonanie trudności, jeśli tylko włoży się odpowiednio duży wysiłek, rodzi i utrwala podobne przekonanie w dziecku.

Brak akceptacji ze strony rodziców dla samodzielności dziecka może przynosić negatywne konsekwencje w postaci zahamowania jego aktywności, doprowadzając do bierności.

W procesie wychowania do wysiłku znaczną rolę odgrywa – to kolejny czynnik – osobowość rodziców, wychowawców. Przede wszystkim rodzice, wychowawcy muszą być osobami wewnątrzsterownymi, zdolnymi do podejmowania trudnych zadań, odważnymi itd. Dobrze jest, kiedy osobowość rodziców, wychowawców sama w sobie stanowi czynnik rozwoju (faktycznie zdarza się to tylko szczególnym wychowawcom) – staje się źródłem inspiracji, wyzwala działanie. W takiej fascynacji tkwi pewnego rodzaju sacrum. Wiąże się to z wartościami budującymi tę osobowość – kreuje ją jakaś wzniosła, szczytna idea, która niesie sens życiu i wyzwala działania, zewnętrzną i wewnętrzną aktywność. Taki człowiek, którego osobowość kreuje innych, staje się autorytetem. Szacunek i wielkie mniemanie o nim sprawiają, że jego życzliwe uwagi krytyczne mają znaczenie wyzwalające – do zmiany postaw. By sprostać jego rzeczywistym lub wyimaginowanym oczekiwaniom, dzieci i młodzież są zdolni do bardzo dużego wysiłku. Mechanizmami identyfikacji z taką osobowością mogą być: utożsamianie się z wartościami, ideałami, wzorami, które ta z sobą niesie; podziw, uwielbienie, szacunek. Tak jak jeden wychowawca, również całe grupy i środowiska mogą być doskonałym czynnikiem rozwoju, ze względu na fakt silnego wzajemnego oddziaływania na siebie wszystkich członków grupy (o ile członek grupy identyfikuje się w pełni z grupą, z jej celami). Grupy dostarczają bodźców rozwoju, których źródłem jest program grupy i osobowość jej członków. Walory przynależności do grupy w przyzwyczajaniu dziecka do podejmowania wysiłku wynikają z jej cech. Grupa stawia wymagania (wypływające z celu grupy) i kon-

troluje ich spełnianie. Wymagając, uczy samodzielności w realizacji zadań oraz odpowiedzialności wobec siebie i innych. Im większa jest identyfikacja z grupą, tym większy staje się wysiłek skierowany na realizację jej celów. Oczywiście, aby grupa faktycznie była czynnikiem wspomagania rozwoju, jej cele (także związane z nimi wartości) muszą mieć taką wspomagającą moc.

Po co to wszystko? Chodzi o to, by człowiek sam był skory do podejmowania wysiłku, wyznaczał sobie cele i je osiągał. Nie był Dionizosem, ale Prometeuszem. Koniec końców, aby wdrapał się na Górę. Kto jest zdolny, by nie ustawać we wspinaczce? Ktoś, kto pracuje nad własnym rozwojem. Potwierdza to wiele biografii. Praca nad własnym rozwojem, zwłaszcza świadome kształtowanie woli jest efektem wychowania (zarazem może świadczyć o osiągnięciu celu). Praca nad sobą, nad swoją wolą jest niezwykle istotnym czynnikiem doskonalenia się, a podejmowanie nieustannych wysiłków – nieodzownym jej elementem. Praca nad sobą ma istotne znaczenie w permanentnym rozwoju człowieka. Przygotowuje do podejmowania wysiłku koniecznego do spełnienia kolejnych rozwojowych zadań. Świadome kształtowanie woli stanowi efekt wcześniejszych oddziaływań wychowawczych i równocześnie jest metodą w samorozwoju. Jak to ujął Michel de Montaigne: „Naszym obowiązkiem jest kształtowanie charakteru. Godne życie jest naszym wielkim i wspaniałym arcydziełem. Wszystko inne: rządzenie, gromadzenie skarbów, budowanie – jest tylko drobnym dodatkiem”[12].

[12] M. de Montaigne: *Próby*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków, Zielona Sowa, 2004.

Miłość i samourzeczywistnienie

> Choroby fizyczne możemy leczyć, stosując leki, ale jedynym lekiem na samotność, rozpacz i brak nadziei jest miłość. Na świecie jest wielu ludzi, którzy umierają z braku chleba, lecz jeszcze więcej ludzi umiera z braku miłości.
>
> Matka Teresa z Kalkuty

> Tam, gdzie jest wielka miłość, tam zawsze zdarzają się cuda.
>
> Willa Cather

Przeprowadzone przeze mnie badania nad wspomaganiem rozwoju w wychowaniu, zwłaszcza skłonności do wysiłku, zakończyłam wnioskiem dotyczącym znaczenia związku emocjonalnego dziecka z rodzicem dla jego prawidłowej (ku pożytkowi dziecka) realizacji. Miłość jest fundamentem uczenia się postaw oraz przyjmowania wartości i wzorów. Bez wątpienia brak miłości i szacunku może wywoływać przeciwne do zamierzonych przez wychowawcę postawy dziecka. Niewynikające z autentycznej miłości do dziecka wymagania wychowawcze będą budziły jego bunt, agresję, ignorancję czy lekceważący stosunek do wzorów wyniesionych z domu. Jeśli jakieś wzorce – mimo braku doświadczenia miłości – powtórzą się, może to wynikać li tylko z lęku lub po prostu z nieznajomości innych zachowań. Nie będzie to jednak wolny wybór, niezależnie podjęta decyzja. Dopiero miłość nadaje przyzwyczajeniu do wysiłku niezbędny wymiar etyczny. Bez otrzymania dawki uczucia może dojść – pod pozorem hartowania lub kształtowania osobowości dziecka – do poważnych nadużyć. Wtedy oddziaływania, choć w intencji mają służyć rozwojowi dziecka, staną

się źródłem jego destrukcji[1]. W pełni podzielam przekonanie Marii Łopatkowej, że sama zdolność do wysiłku w połączeniu z motywacją poznawczą i hubrystyczną (ambicjonalną) może prowadzić do osiągnięcia celów zarówno szlachetnych, jak i nikczemnych. Jej zdaniem „nie wolno zapominać o rozwoju uczuć wyższych, bo im bardziej tęgi umysł, tym bardziej może być szkodliwy, jeśli nie towarzyszą mu uczucia wyższe"[2].

Cieszyć się zatem należy, że Abraham Maslow należycie wyartykułował potrzebę bezpieczeństwa. Potrzeba bezpieczeństwa warunkuje rozwój dziecka. Jak pisze Erik H. Erikson, gdy próbujemy zrozumieć pojęcie rozwój (Erikson używa także pojęcia wzrost), musimy pamiętać o zasadzie epigenezy. Innymi słowy zdrowe dziecko (które uzyskuje rozsądną liczbę rad od dorosłych) z pewnością podda się wewnętrznym prawom rozwoju. W interpretacji Eriksona dzieci te, które mają wsparcia w sam raz, osiągają pierwsze stadium rozwoju, nazywane podstawową ufnością, po czym kolejne, zwane autonomią, i jeszcze następne, określane przez niego inicjatywą[3]. Zasadniczo w każdej koncepcji występuje zgoda co do tego, że dzieci potrzebują poczucia bezpieczeństwa dla rozwoju. Bez wątpienia dzieci, które doświadczają poczucia bezpieczeństwa, mają odwagę wychodzenia ku światu, doświadczania świata. Wpisując się w konstruowaną tu metaforę, możemy śmiało stwierdzić, że dzięki poczuciu bezpieczeństwa dziecko ma odwagę wyruszyć w górę. Poczucie bezpieczeństwa dziecka w pewnej mierze uruchamia wewnętrzny potencjał i daje odwagę do życia. Poczucie bezpieczeństwa jest w korelacji do ufności. Spróbujmy zobaczyć małe dziecko, które wykonuje pierwsze kroki. Skąd bierze się jego pęd do przezwyciężania swojej nieporadności? Podstawowa ufność zbudowana na poczuciu bezpieczeństwa (blisko jest osoba, która sprawia, że czuje się bezpiecznie, blisko jest osoba,

[1] Por. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 2001, s. 141–142.

[2] M. Łopatkowa: *Pedagogika serca w dobie globalizacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006, s. 21.

[3] E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywicki. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004, s. 48–60.

która ma nad nim pieczę) daje dziecku odwagę. Niezawodne poczucie bezpieczeństwa ma swe źródło w doświadczaniu niezawodnej miłości[4]. Poczucie bezpieczeństwa dziecka bezpośrednio ma swe korzenie w miłości rodziców. Dziecko czuje się tam bezpieczne, gdzie są rodzice, jeśli doświadcza od nich miłości. Niejednokrotnie jesteśmy świadkami sceny, kiedy malec ukrywa się w ramieniu, w swetrze ojca czy w spódnicy matki i poprzez bliskość z rodzicem wytwarza sobie przestrzeń, w której czuje się bezpiecznie. Jeśli dziecko ma to doświadczenie, ma równocześnie tę pierwotną odwagę pójścia dalej. Maslow uznał, że to w oparciu o potrzebę bezpieczeństwa rozwija się potrzeba przynależności i miłości. Bez wątpienia doświadczanie miłości stanowi kluczowy warunek dalszego dynamicznego rozwoju. Dziecko, które dobrze odnajduje się w relacjach rodzinnych, ma tę podstawową ufność, która pozwala mu na poczucie spokoju o jakość tych relacji, o to, że są one dane, że po oddaleniu się znowu je odnajdzie niezmienione, dobre, ma równocześnie odwagę do nawiązywania innych relacji, do odnajdywania się w relacjach koleżeńskich i przyjacielskich. Ma tę ufność, że jest warte kochania, bo rodzice obdarzyli je miłością. Zaspokaja tym samym potrzebę kontaktów z innymi. Także w badaniach biograficznych[5], które prowadziłam w końcu lat dziewięćdziesiątych, kluczowe dla pozytywnej odpowiedzi dawanej przez dziecko na pytanie o normy moralne celebrowane w domu rodzinnym było poczucie przez nie, że jest kochane. Osoby dorosłe, które w dzieciństwie nie doświadczały miłości w domu, niejednokrotnie nie akceptowały skądinąd nawet słusznych zasad wychowawczych. Ufność do zasad, norm, wartości wynoszonych z domu jest pochodną doświadczania miłości w dzieciństwie. W świetle wspomnianych badań dla powodzenia procesu wychowawczego istotna jest atmosfera rodzinna, czyli jakość wewnątrzrodzinnych stosunków i poziom integracji rodziny. Wielu autorów, niezależnie od siebie, podnosi przede wszystkim kwestię zależności relacji między rodzicami oraz relacji rodzice – dziecko. Co warto wziąć pod uwagę, a co potwierdza znaczenie

[4] Por. M. Dziewiecki: *Kochać i wymagać*. Kraków, EspE, 2006.

[5] Por. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie*…

poczucia bezpieczeństwa doświadczanego w rodzinie, podkreśla się, że nie jakieś specjalne metody decydują o wynikach procesu wychowania rodzinnego, lecz charakter i formy stosunków między rodzicami i dziećmi, które winna cechować miłość (akceptacja dziecka), przyjaźń, wola dialogu (odpowiednie współdziałanie świadczące o pozytywnym zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców zabawą i pracą dziecka), szacunek (umożliwienie dziecku właściwej dla jego wieku swobody), otwartość i chęć niesienia pomocy. Rodzice nie mogą blokować dziecku potrzeby kontaktu z nimi, ale muszą mieć dla niego czas, ukazywać i podkreślać jak dziecko jest ważne w rodzinie: wpływa to na wzmocnienie rodzinnych więzi i poczucie bezpieczeństwa – te postawy rodziców są właściwe, które stwarzają warunki do rozwoju dziecka. Postawy przeciwne do wymienionych, które nie zaspokajają takich dziecięcych potrzeb jak: miłość, życzliwość, aktywność, szacunek do samego siebie, poczucie własnej wartości i niezawisłości osobistej – hamują i zaburzają rozwój w kierunku nieprzystosowania społecznego, nieposłuszeństwa, kłamstwa, kłótliwości, bezradności. Prawdziwy autorytet rodzicielski (w odróżnieniu od fałszywego opartego na przemocy, dystansie, samochwalstwie, pedantyzmie, moralizatorstwie, przekupstwie, poniżaniu) zakorzeniony jest w szacunku, zaufaniu, uznaniu odrębności osobowej i wolności dziecka.

Co do tego pełna zgoda. Dzieci, które nie otrzymały miłości, nie idą dalej. Teza wszechmiar ważna i słuszna. Jednak powstaje jeszcze jedno ważne pytanie: Czy dzieci, które otrzymały poczucie bezpieczeństwa zawsze pójdą dalej? Czy dzieci, które otrzymały tę podstawową ufność, autonomię i inicjatywę będą bez żadnej wątpliwości kochać innych? Czy miłość rodzicielska otrzymana jest warunkiem, ale i aksjomatem, na którym możemy oprzeć dowodzenie o tym, że kto otrzyma miłość bez wątpienia będzie nie tylko zdolny do obdarzania miłością, ale tą miłością będzie obdarzał? Czy wychowanie w miłości jest równocześnie wychowaniem do miłości?

Maslow uważa, że wszelkie zasoby ku temu, by innych obdarzać miłością dziecko znajdzie w sobie, wystarczy je wyzwalać. Zresztą wyzwolone zostaną w odpowiednim czasie przez samą potrzebę samorealizacji. Miłość w rozumieniu: obdarzam miłością innych,

kocham drugiego jest – w interpretacji Abrahama Maslowa – wartością szczytową realizującą samourzeczywistnienie się. Czym jest samourzeczywistnienie? Podejmując próbę wejścia w jego istotę, zacznijmy od wyjaśnienia pojęcia *urzeczywistnienie*. Według *Słownika PWN* urzeczywistnić – urzeczywistniać to nic innego, jak „sprawić, że coś staje się rzeczywistością", urzeczywistnić się – jeszcze inaczej – urzeczywistniać się stać się rzeczywistym. Jeśli zdaniem Maslowa wszelkie zasoby mamy wewnątrz, to znaczy, że owo urzeczywistnianie należy rozumieć, jako realizację potencjału wewnętrznego – jeśli mamy w sobie dobro, to wewnętrzny potencjał dobra zostaje zrealizowany, obserwowalny w działaniu, w czynach. Kiedy mowa o miłości, ta miłość się uobecnia w akcie. Wtedy również (jeśli dodamy prefiks *samo-*) następuje właśnie samourzeczywistnianie. Urzeczywistniam siebie. Maslow optymistycznie zakładał, że jeśli urzeczywistniam siebie, to tym samym urzeczywistniam dobro i miłość. Przy założeniu, że akt samourzeczywistnienia jest aktem spełnienia: dojścia do pełni. Dlaczego urzeczywistniam owo dobro, które w sobie mam? Urzeczywistniam owo dobro, miłość bo mam taką potrzebę. Maslow był przekonany, że dobro i miłość każdy w sobie ma, ale oczywiście przyjdzie kolej na ich realizację dopiero wówczas, gdy zrealizowane zostaną inne potrzeby bardziej fundamentalne.

Co jednak, kiedy dawanie miłości innym wymaga rezygnacji z innych, bardziej fundamentalnych potrzeb? Na przykład matki niejednokrotnie wstają do dzieci w środku nocy, same niewyspane (bez zaspokojenia potrzeby snu), karmią dziecko, choć same są głodne, zabierają pociechę na spacer, kiedy same mają potrzebę biernego wypoczynku. Maksymilian Kolbe poszedł dobrowolnie na śmierć za innego współwięźnia, choć w tym akcie wszelkie jego inne potrzeby zostały niespełnione, w tym fundamentalna potrzeba życia. Celnie ów fenomen był przedstawiony we włoskiej produkcji z 1997 roku pt. *Życie jest piękne* (wł. *La vita è bella*) w reżyserii Roberta Benigniego. Zresztą reżyser zagrał w nim też główną rolę i był współautorem scenariusza. Główny bohater Guido Orefice, tata małego Giosué, gdy przychodzi wojna, z uwagi na żydowskie pochodzenie, zostaje zesłany do obozu koncentracyjnego. Tam (mimo że wszystkie jego potrzeby zasadniczo

zostają zablokowane) z miłości do syna i z narażeniem własnego życia ukrywa go w baraku. Chcąc mu oszczędzić traumatycznych przeżyć, rozpoczyna z nim szczególną (wynikającą z ogromnej miłości) grę. Wmawia synkowi, iż ich nowa rzeczywistość jest fikcyjna, a oni sami uczestniczą w zawodach, w których za tysiąc punktów można zdobyć nagrodę – czołg. W tym świecie niezwykłej gry strażnicy obozu muszą być okrutni, ponieważ im także zależy na uzyskaniu nagrody, więc chcą zniechęcić konkurentów do rywalizacji. Pod koniec filmu Giosué „zdobywa" nagrodę i zarazem traci ojca. Ojciec z miłości do syna traci życie.

Może być i tak, że niższe potrzeby nie znajdą swojego spełnienia. Przyczyna ich nie spełnienia będzie tkwiła w braku określenia miary, która by stanowiła o zaspokojeniu potrzeby. W braku określenia miary możemy dopatrywać się źródeł konsumpcjonizmu, który znacząco wpływa na obraz sposobu myślenia współczesnego człowieka[6]. Kiedy miara jest bez miary do samourzeczywistnienia nigdy nie dojdzie, ponieważ nie dojdzie do zaspokojenia. Człowiek zatrzyma się w połowie drogi i będzie ciągle konsumował – zaspokajał rodzące się potrzeby, odczuwając przy tym iluzoryczne poczucie szczęścia. Zatrzyma się w tym stanie, gdy tylko ego wyznacza potrzeby. Zaś zaspokojenie potrzeby będzie się wiązało ze stanem bezpośredniej przyjemności. Samourzeczywistnienie w powiązaniu z antropocentrycznie rozumianym prawem do wolności, może być usprawiedliwieniem egocentryzmu wynikającego z realizowanej konsumpcji. „Gdyby miało ono oznaczać, że liczą się jedynie moje własne upodobania, zdolności i cele […]. Gdy ludzie chcieli w ten sposób urzeczywistniać się, życie niebawem musiałoby się zamienić w istne piekło. Łatwo sobie wyobrazić świat, w którym każdy ma rację na miarę własnego »ja«, w którym nikt nie ustępuje nikomu i nie przebacza, w którym każdy wytycza swoje własne cele i dąży do

[6] Zob. np.: Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków, Impuls, 2013; J. Baudrillard: *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Tłum. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2006; Z. Bauman: *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*. Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2007; Idem: *Płynna nowoczesność*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2006.

nich za wszelką cenę. […] Prawdziwe samourzeczywistnienie nie jest możliwe bez ciągłego przezwyciężania własnego egoizmu”[7].

Według Marii Łopatkowej niejako również *ad vocem* (na podstawie doświadczeń i kontaktów z ludźmi) potrzebę samorealizacji mają wszystkie zdrowe osoby, choć tylko w postaci potencjalnej. Wszyscy chcieliby się wspinać po drabinie samorozwojowej, ale bez wysiłku, przeszkód, wyrzeczeń. Rozwój zaś – jak podkreśla Łopatkowa – wymaga trudu oraz wiąże się z cierpieniem i z tego głównie powodu jest tak niewiele osób samoaktualizujących się. Łopatkowa proponuje wprowadzającą dziecko w życie metodę wychowania, którą przenośnie nazwała „metodą oparcia o miłość”. Jej podstawowym warunkiem jest obecność w życiu dziecka bodaj jednego człowieka kochającego i kochanego. Najczęściej taką osobą jest matka. Mając to oparcie, dziecko w ciągu pierwszych pięciu lat życia uczy się nie tylko poznawać świat, lecz także kształtować swój emocjonalny stosunek do niego. Miłość, oczywiście, trzeba chronić w każdej sytuacji. Stanowi to ważną wskazówkę dla wychowawców (w żłobku, przedszkolu, szkole, szpitalu, sanatorium). Gdy dziecka się nie chroni, gdy przerywa się więzi uczuciowe, wówczas stępieniu ulega jego wrażliwość na cudzy ból. Zagrożeniem dla miłości może być np. pobyt dziecka w szpitalu lub zakłócenia w kontakcie zmysłowym. Dla zapobiegania zagrażającej przemocy istotne jest wpajanie dziecku – niemalże od urodzenia – umiejętności empatycznej troski o innych, co wiąże się ze współodczuwaniem bólu, co skutecznie powstrzymuje przed zadawaniem bólu innym. Zdaniem Łopatkowej zdolności empatyczne rozwijają się bardzo wcześnie, np. już niemowlę reaguje płaczem na płacz innego dziecka, a gdy potrafi odróżniać siebie od innych, pociesza inne płaczące dzieci[8].

Miłość – jak podkreśla Łopatkowa – jest tym, co uaktywnia dążenia rozwojowe, co katalizuje transgresję: „Człowiek wychodzący poza to, co posiada i czym jest, i przy tym niebłądzący, to człowiek, który

[7] W. Hryniewicz: *Gdybym nie miał miłości*. „Znak”, nr 11: 1995, s. 16–17.

[8] Por. P. Błajet: *Miłość, rozwój, wychowanie*. Toruń, Adam Marszałek, 2011, s. 84–85.

rozumnie kocha – *homo amans*"[9]. W miłość do drugiej osoby wpisany jest ból. Każde prawdziwe zaangażowanie niesie ze sobą ryzyko cierpienia. Miłość do dziecka, wprawiająca w radość, równocześnie wiąże się ze strachem, troską, a wreszcie koniecznością psychicznej rozłąki. Ukochanie drugiego człowieka podwaja radość ze wspólnie doświadczanego świata, czyni łatwiejszymi do zniesienia porażki, stanowi wsparcie, jednocześnie niesie ze sobą obawy, odpowiedzialność, lęk o istnienie drugiej osoby. Celnie ujął to C.S. Lewis: „Kochać – to znaczy być narażonym na cierpienie. Pokochaj cokolwiek, a niewątpliwie coś schwyci twoje serce w kleszcze: może ono nawet pęknąć. Jeśli chcesz być pewien, że pozostanie nietknięte, nie powinieneś go nikomu oddawać, nawet zwierzęciu. Opakuj serce starannie w ulubione nawyki i drobne przyzwyczajenia, unikaj wszelkich komplikacji, zamknij je bezpośrednio w szkatułkę czy trumnę swego egoizmu. Ale w tej szkatułce bezpiecznej, ciemnej, nieruchomej i dusznej serce się zmieni. Nie pęknie, ale stanie się nietknięte, niedostępne, nieprzejednane"[10].

Według wspomnianej już koncepcji Mafesoliego[11] są dwie mentalności: prometejska (charakteryzująca się poszukiwaniem sensu życia poza sobą, w życiu dla Boga, dla innych ludzi, dla jakiejś idei, dla nieba) i dionizyjska (cechująca się filozofią życia dla siebie – życie winno być wygodne, szczęśliwe, długie, zdrowe i z dala od cierpienia). Mentalność dionizyjską można powiązać ze stosowaniem zasady utylitaryzmu (wspomnianej przez Karola Wojtyłę), czyli z maksymalizowaniem doznawania przyjemności w życiu. Dochodzi do tego wówczas, gdy przyjemność staje się naczelną zasadą moralności, a jej poszukiwanie jest główną normą działania. Bez wątpienia z takiego postrzegania rzeczywistości wynikają co najmniej dwa poważne zagrożenia: po pierwsze, dla indywidualnego istnienia – kiedy człowiek niezależnie od dążeń zacznie się spotykać z cierpieniem, życie przestanie mieć dla niego

[9] M. Łopatkowa: *Pedagogika serca w dobie globalizacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2006, s. 20–21.

[10] C.S. Lewis: *Cztery miłości*. Tłum. M. Wańkowiczowa. Warszawa, Pax, 1962, s. 153–154.

[11] *Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*. Red. A. Wojciechowski. Toruń, Wydawnictwo UMK, 1999, s. 95.

jakikolwiek sens, jakąkolwiek rację (co może skutkować zagubieniem, depresją itp.); po drugie, w sensie społecznym – powszechne nastawienie na przyjemne doznania może się wzajemnie znosić. Wspólne życie zawsze wiąże się w najlepszym przypadku z kompromisem, często zaś z koniecznością wyrzeczenia i ofiary. Istnieje prawdopodobieństwo, że powszechne dążenie do egoistycznych celów przyczyni się do wykreowania świata, który obróci się przeciwko człowiekowi.

Jak najtrafniej można sprecyzować różnicę w pojmowaniu miłości w ujęciu antropocentrycznym i aksjocentrycznym? W ujęciu aksjocentrycznym rozwój człowieka (wchodzenie ku Górze) dokonuje się poprzez orientację na wartości, których nie szuka się w sobie, ale poza sobą. Jak to ujął Stanisław Michałowski: „[…] wartości mają charakter relacyjny i aspektowy, to znaczy, iż wartościowe jakości rzeczy i ich działań (funkcjonowania) są ujmowane jako przedmiot i cel poznania, zainteresowania, upodobania i dążenia człowieka. Ta relacyjność wartości, będąc ontologicznym stanem rzeczy, jest jednocześnie sytuacją pedagogiczną, gdyż prowokuje pytanie, jak doprowadzić do zaistnienia owej relacji między wartościami rzeczy i ich działań a przedmiotem poznającym i mogącym dążyć do zdobywania wartości”[12]. Postrzeganie rozwoju poprzez konkretne akty samospełnienia (w drodze realizacji potrzeb) wynika z usytuowania wszystkich wartości w człowieku, które niejako uaktualniają się właśnie w aktach zaspokajania potrzeb. W takim przypadku – jak pisze Maria Jankowska – tylko osoba samorealizująca się ma zaspokojone podstawowe potrzeby, jest autonomiczna i kieruje sobą. Wskazuje to na zewnętrzne uwarunkowanie wolności człowieka. Jednym z mankamentów takiego pojmowania jest redukcja znaczenia cierpienia, a może nawet redukcja fenomenu cierpienia. W jakimś momencie Maslow uznał trudności, wysiłek za czynniki bez wątpienia niepożądane przez człowieka. I słusznie, ale w żaden sposób nie próbował rozprawić się z cierpieniem. A należy przyznać rację Wiliamowi Kilpatrickowi, twierdzącemu, że: „Prawdziwą próbą dla danej filozofii lub sposobu życia jest nie to, czy po-

[12] S. Michałowski: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, Debit, 1993, s. 52; zob. również: W. Cichoń: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 1980.

trafią one łagodzić ból, lecz to, co mówią na temat bólu, którego nie potrafią łagodzić”[13]. Niewątpliwie nikt nie chce bezsensownie znosić cierpienia. Człowiek akceptujący cierpienie jest masochistą. Postawę taką przejawiali średniowieczni asceci. Maslow nie mógł uwzględniać potrzeby związanej z cierpieniem, gdyż kwalifikacja takiej potrzeby nie ma swojego uzasadnienia w dążeniach człowieka. A jednak cierpienie wpisane jest w życie człowieka. W relacji do niego człowiek staje się: lepszy lub gorszy, spełniony lub niespełniony, mądrzejszy lub głupszy, sprawiedliwszy lub niesprawiedliwy itp., a zatem jeśli jakiś się staje, to znaczy, że dokonuje się jego rozwój lub coś w nim ulega degradacji. Takie myślenie – z natury personalistyczne – wpisane jest w aksjocentryczną wizję rozwoju człowieka. Człowiek działa i przez to działanie jakimś się staje. Oczywiście, ma zasoby wewnętrzne i zewnętrzne, które bardziej lub mniej mu na to działanie pozwalają. Jednak dopiero ów czyn – jakość owego czynu – sprawia, iż osiąga w sobie taką czy inną wartość, a poprzez tę wartość staje się np. życzliwy, odważny, wolny, kochający. Zasobami nie jest zatem życzliwość, odwaga, męstwo itp. (gotowe), lecz zdolność do działań, które pozwalają osiągnąć te wartości: życzliwość, odwaga, męstwo. Ludzkie biografie, z jakimi dane mi było się spotkać, obfitują w argumenty na potwierdzenie tejże tezy. W perspektywie aksjocentrycznej wartość osiąga się poprzez działanie, miłość zaś realizuje się w relacji z drugim człowiekiem i jest (tu można zgodzić z interpretacją Maslowa) „szansą – jedyną – samospełnienia »ja« samourzeczywistnienia”, „[…] szansę samospełnienia daje mi tylko afirmacja każdego drugiego »ja« dla niego samego”[14]. Ów układ: „ja” – „drugi”, np. rodzic – dziecko, przyjaciel – przyjaciel, nie jest gotowy, ale stanowi zadanie, pewną misję. Miłość jest tym, co może się zrealizować w spotkaniu dwóch osób. Paradoks polega na tym, że miłość (w zarysowanym tu rozumieniu) jest równocześnie wyższym poziomem świadomości „ja” i etapem „pochłonięcia” przez drugą osobę: „Miłość sprawia, że osoba właśnie chce siebie oddać innej – tej, którą kocha.

[13] W. Kilpatrick: *Psychologiczne uwodzenie. Czy psychologia zastąpi religię?* Tłum. R. Lewandowski. Poznań, W Drodze, 2007, s. 205.

[14] T. Styczeń: *„Transcendencja-drugie imię osoby-czyli człowiek widziany z „niskości” doświadczenia samego siebie i z „wysokości” Krzyża*. „Znak”, nr 40: 1985, s. 29.

Chce niejako przestać być swoją wyłączną własnością, a stać się własnością tej drugiej. Oznacza to pewną rezygnację z owego *sui iuris* oraz z owego *alteri incommunicabilis*. Miłość idzie poprzez taką rezygnację, kieruje się jednak tym głębokim przeświadczeniem, że rezygnacja ta prowadzi nie do pomniejszenia i zubożenia, ale do wzbogacenia egzystencji osoby. Jest to jakby prawo ekstazy – wyjścia z siebie, aby tym pełniej bytować w drugim"[15]. Prawdziwe samourzeczywistnienie jest niemożliwe bez ciągłego przezwyciężania własnego egoizmu. Jeśli szukamy uzasadnień do urzeczywistniania w „mam prawo do", zaistnieje niebezpieczeństwo, że słowo to w swojej dwuznaczności może także funkcjonować jako usprawiedliwienie mniej lub więcej ukrytego egoizmu, wyrażającego własne upodobania, zdolności i cele. Takie rozumienie nie zawiedzie człowieka na Szczyt Góry, ale raczej pozostawi go w połowie drogi. Okoliczność, że człowiek został pokochany, daje motywację do ruszenia w drogę, ale dopiero zdolność do miłości stwarza okoliczności pozwalające osiągnąć wierzchołek – spełnienie. Jak powiedziała Beverly Sills, amerykańska śpiewaczka operowa, matka dwójki niepełnosprawnych dzieci: „Odnalazłam spokój, nową dojrzałość. Nie czułam się lepsza ani silniejsza niż ktokolwiek inny, ale już nie było istotne to, czy jestem kochana, czy też nie – o wiele ważniejsze było dla mnie, abym to ja kochała. Takie myślenie stawia całe życie do góry nogami; wtedy żyć oznacza dawać"[16].

---

[15] K. Wojtyła: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin, TN KUL, 1986, s. 112.

[16] B. Sills, pow. za: *Na Nowe Tysiąclecie*. Red. H. Exley. Tłum. B. Śliwińska, M. Wilk. Częstochowa, Edycja św. Pawła, 2000, s. 89.

Wychowawca a wychowanie w perspektywie kultury pedagogicznej

> Dopóki sam nie zostaniesz tym, kim pragniesz być, nie wymagaj od innych, aby stawali się produktem twoich wyobrażeń.
>
> Thomas A. Kempis

Jan Władysław Dawid za dobrego wychowawcę uznawał tego, który umiłował dusze ludzkie[1]. Byłoby to zgodne z konkluzją z poprzedniego rozdziału i równocześnie pożyteczne dla wychowanków, gdyż – co ustaliliśmy – człowiek, który został obdarzony miłością, ma odwagę i motywację, aby się rozwijać. Tym samym jako logiczne należy przyjąć, że dopiero taki wychowawca, który przynajmniej sympatią darzy wychowanka, daje mu napęd do rozwoju. Według Maslowa jest to bez wątpienia dobra droga wyjścia. Dlatego poczucie bezpieczeństwa umieścił on prawie u podstawy hierarchii wartości, a dopiero potem potrzebę przynależności, szacunku i uznania. Potrzeba nawiązywania bliskich relacji z ludźmi, przyjmowania ich uczuć i obdarzania uczuciami, kiedy jest niezaspokojona, może powodować dotkliwe poczucie opuszczenia. Zdaniem Maslowa zaspokojenie potrzeby miłości i przynależności warunkuje pojawienie się następnej potrzeby wyższej w hierarchii – potrzeby szacunku i uznania. Wyraża się ona w pragnieniu jednostki do posiadania stałej, mocno ugruntowanej i wysokiej samooceny, szacunku do siebie, poczucia własnej wartości oraz poważania ze strony innych, a w rezultacie prowadzi m.in. do poczucia osiągnieć, kompetencji, mistrzostwa, fachowości[2].

---

[1] Zob. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa, PWN, 2001, s. 67.

[2] A. Maslow: *Motywacja i osobowość.* Warszawa, PWN, 2006, s. 68; pow. za: M. Jankowska: *Wolność warunkiem samorealizacji człowieka*. http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/jankowska4.pdf [dostęp: 27.06.2020], s. 5–6.

Czy jednak „poczucie bycia kochanym" da dość siły, aby wejść na szczyt? Wydaje się, że sama siła doznawanej miłości nie wystarczy. Jak pisał Pierre Teilhard de Chardin, aby wejść na szczyt, koniecznie musi nastąpić proces personalizacji, który przebiega w trzech fazach: scentralizowanie się na sobie, scentralizowanie się ku innym i ześrodkowanie się jeszcze wyżej – nad tym, co większe od człowieka[3]. Człowiek musi zatem nauczyć się kochać, gdyż miłość dawana pozwala na samourzeczywistnienie. Ci, którzy ufność pokładają w możliwościach człowieka, mogą rzec, że jest on w stanie sam – ledwie inspirowany – osiągnąć każdą z faz. Ci zaś, którym bliski jest personalizm, bez wątpienia uznają, że pomoc w wejściu w drugą i trzecią fazę – w pewnej mierze – zależy od wychowawców, jakich dane jest wychowankom spotkać. Rola wychowawcy i zadania wychowawcze z tej roli wynikające wpisane są w koncepcję człowieka. Wychowawca humanistyczny będzie wspierał wychowanka w jego odkrywaniu siebie, aby mógł realizować swe potrzeby, a w tejże realizacji spełni się jego wolność do wyrażania siebie. Sens życia zostanie zrealizowany tylko wówczas, gdy kolejno zaspokojone będą potrzeby. Zadaniem wychowawcy personalistycznego jest pokazanie, jak wejść na szczyt, nawet wtedy, kiedy jakieś potrzeby są w deficycie, a nawet więcej – w tym deficycie może realizować się sens. Dla wyjaśnienia tak rozumianej roli wychowawczej posłużę się egzystencjonalnym przekonaniem Victora Frankla: „Tak czy inaczej, każda sytuacja jest szansą na urzeczywistnienie wartości – czy to kreatywnych, czy wartości postawy. »Nie ma położenia, którego nie dałoby się uszlachetnić przez czyn, albo przez wytrwanie«. Goethe. […] w wytrwaniu może kryć się czyn […] przed laty, gdy brytyjscy skauci otrzymywali nagrody za najlepsze osiągnięcia, wyróżnienie przyznano trzem chłopcom, którzy leżeli w szpitalu dotknięci nieuleczalnymi chorobami i okazali się dzielni, odważni i wytrwale znosili cierpienie. Ich cierpienie zostało uznane za »większe« osiągnięcie niż konwencjonalne dokonania innych skautów"[4]. Rolą wychowawcy jest zatem nie tylko wspieranie wychowanka w tym, co w nim jest, ale

[3] P.T. de Chardin: *Myśli o szczęściu*. „Znak", nr 92–93: 1962, s. 262.

[4] V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018, s. 128–129.

także otwieranie go na przestrzenie, których jeszcze w nim nie ma, a które może przez swe działanie zagospodarować[5]. Spróbujmy odnieść te rozważania do praktyki życia.

Mało kto wie, kim był John Vine Milne[6]. To imię i nazwisko ojca Aleksandra Milne'a, autora *Kubusia Puchatka*. To jednak nie ta okoliczność powinna sprawić, że zasłużył na pamięć kolejnych pokoleń. Uznanie pedagogów winny wzbudzić jego poglądy pedagogiczne, które wyprzedziły epokę, w jakiej żył, a przede wszystkim fakt, że był on pedagogiem miłującym. W szkole, którą założył (Henley House[7]), pobrzmiewał klimat powstałego parę dziesiątek lat później Summerhill. Chciał, aby jego Henley House było miejscem spotkań przyjaciół. Jak się wydaje, zwracano tam uwagę na każdego chłopca z osobna, by mógł poczuć się kimś istotnym, by mógł odczuć swoją wartość. Za odkryciem własnej wartości (co dawało chłopcom wiarę w siebie) miało iść uwolnienie potencjału dziecka. Czyż nie podobne poglądy zaoferowali sto lat później humaniści z Maslowem włącznie? Owego przedsmaku humanistycznych praktyk wychowawczych doświadczył np. wychowanek Henley House – Alfred Charles William Harmsworth. W szkole, u progu swej edukacji, nie odznaczał się niczym niezwykłym. Można w nim było zobaczyć chłopca o przeciętnych możliwościach, podobnego do innych dzieci w jego wieku. Jednak John Milne, dzięki swej wychowawczej błyskotliwości, umiał dostrzec w nim ukryty potencjał. Kiedy Alfred zdobył skądś przyrząd do reprodukcji rękopisów fioletowym atramentem, John Milne umożliwił mu redagowanie szkolnej gazetki. Być może dzięki tamtemu pedagogicznemu objawieniu narodził się późniejszy powszechnie znany brytyjski dziennikarz i wielki potentat wydawniczy na rynku prasowym, obecnie znany przede wszystkim jako założyciel i pierwszy właściciel funkcjonujących do dziś tytułów „Daily Mail" i „Daily Mirror"[8]. Tamta szkolna gazetka

[5] Ibidem.

[6] Zob. A. Thwaite: *A.A. Milne. Jego życie*. Tłum. M. Glasenapp. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2009, s. 17–65.

[7] Por. H.G. Wells: *Experiment in Autobiography. Discoveries and Conclusions of a Very Ordinary Brain*. Philadelphia–New York, J.B. Lippincott, 1967.

[8] A. Thwaite: *A.A.Milne. Jego życie…*, s. 22.

dostarcza informacji o praktykach stosowanych w Henley House: „Nie ma u nas reguły zabraniającej, na przykład, wylania komuś zupy na głowę albo pójścia do kościoła w stroju gimnastycznym”[9]. Biografka Ann Thwaite uznaje, że reguły i zasady zarezerwowane były dla rzeczy ważnych, takich jak nieoszukiwanie i nieznęcanie się. Można tu dostrzec wyraźne podobieństwo do idei Aleksandra Neila, idei mających się dopiero narodzić za kilkadziesiąt lat. Wychowawca John Vine Milne był pełnym poświęcenia pedagogiem. Bez wątpienia zdolność do poświęceń wyniósł z domu rodzinnego, ale sam nie zaszczepił jej swoim dzieciom. Studium jego życia pozwala stwierdzić, że na Górę Maslowa wspiął się do końca. Zdaje się jednak, że jego syn Aleksander nie czuł się w pełni spełniony – ani jako ojciec, ani jako małżonek, ani jako człowiek, choć znany jest jako niezły pisarz, autor słynnego *Kubusia Puchatka*. Wykreowany przez niego bohater wszedł do kanonu lektur kilku pokoleń, ale jego autor może wolałby być znany jako pisarz literatury przeznaczonej dla dorosłych. Czy jednak Aleksander, syn Johna, miał prometejskie zapędy jak jego ojciec? W opinii Christofera, wnuka Johna, Aleksander był raczej skupiony na sobie, na swoich ambicjach i pasjach, a jego najbliższe otoczenie miało dla niego znaczenie drugorzędne. Dziadek John, choć nie dorobił się bogactwa, a jego szkoła nie zyskała sławy, czuł się spełniony. Można rzec, że reprezentował wobec wychowanków (dzieci własnych i cudzych) – w duchu i w działaniu – poglądy humanistyczne (choć urodził się parę dziesiątek lat wcześniej, nim humanizm narodził się jako kierunek). Zrobił wszystko, co powinien wychowawca humanistyczny, aby wspomóc rozwój syna (aby jego potrzeby wypełniały się i aby był zdolny do ich spełniania). Aleksander powinien zatem poczuć szczęście człowieka spełnionego. Co się więc stało, że do tego nie doszło? Jego ojciec wychowywał się w ubogiej rodzinie. Aby zostać nauczycielem, musiał bardzo ciężko i samodzielnie pracować. Z rodziny wyniósł przekonanie, że zawsze należy dzielić się z innymi, nawet jeśli samemu ma się niewiele. Wydaje się, że to rodzinne stanowisko głęboko przeniknęło jego samoświadomość, wpłynęło na jego osobowość, czego świadectwem są późniejsze jego postawy

[9] Ibidem, s. 23.

wobec żony, synów i wychowanków. Johna charakteryzowały także duże umiejętności empatyczne, czego brakowało jego synowi. John wyczuwał potrzeby i intencje otoczenia, a Aleksander, pomimo biegłości w sztuce obserwacji różnych zachowań, powierzchownie odczytywał ich pozawerbalny czy uwewnętrzniony sens. Być może wiązało się to z koncentracją Aleksandra na sobie, na własnych celach i potrzebach. Ta egocentryczna koncentracja najbardziej chyba budziła zastrzeżenia Christophera, syna Aleksandra, wnuka Johna. Z powodu skupiania się ojca na sobie przez długie lata nie utrzymywał z nim kontaktu. Komentarz Ann Thwaite, biografki pisarza, wnosi pewne światło konieczne dla zrozumienia kontekstu wychowawczego relacji syna i ojca. Pełen pasji wychowawczej, miłujący ojciec winien wesprzeć rozwój pełnego pasji wychowawczej, miłującego syna (też jako przyszłego ojca). Według Thwaite: „Ojciec nauczył Alana wielu rzeczy […]. Nawet jeśli Alan był egoistą, to zazwyczaj dobrze życzył ludziom. W dzieciństwie cieszył się miłością, wolnością i szacunkiem dla indywidualności”[10]. Jego ojciec, John, wyniósł z domu przekonanie o istotności wartości i postaw ugruntowanych w rodzinie – ojciec nie tylko taką postawę zajmował, ale także podkreślał wagę tej postawy i takiej postawy wymagał. Dzielił się swym doświadczeniem, jednak nie ograniczał dzieci w wyborze drogi życiowej. Wyposażał natomiast dzieci w te kompetencje aksjologiczne, które mają duże znaczenie w podążaniu samodzielną drogą do pełni człowieczeństwa. Innymi słowy, ojciec dał narzędzie, pokazał, jak je używać, ale nie ograniczał drogi, którą syn chciał przebyć. Ojciec zatem był autorytetem, ale – jak to nazwał Józef Tischner w swoich wspomnieniach – „ze względu na robotę”. Według Tishnera: „[…] Dziś dzieci często nie mają innych powinności poza nauką, czyli doskonaleniem siebie. Tymczasem moi koledzy musieli doskonalić gęsi, owce czy krowy […]. To uczyło przełamywania egocentryzmu. […]. Tamto wychowanie też było partnerskie, tylko na innym poziomie: autorytet był egzekwowany nie tyle ze względu na autorytet, ile ze względu na robotę. Nie dlatego miałeś słuchać ojca, że był ojcem, ale dlatego, że jak nie przypilnujesz krów, to wejdą w szkodę. Było to więc partnerstwo

[10] Ibidem, s. 64.

w obowiązkach”[11]. Aleksander wyniósł z domu przekonanie o swym potencjale, o swoich możliwościach, wpojono mu, że warto i trzeba wykorzystać ten potencjał, zrozumiał, że może to zrobić, chciał postępować w sposób, jaki wybierze, aby osiągnąć to, czego pragnie. Tak też postępował w życiu – realizował swoje cele. I to do pewnego stopnia było w porządku. Mankamentem jego postawy było to, że nie potrafił (jak później twierdziła żona jego syna Christophera) nawiązać dobrych, życzliwych, ciepłych, pełnych zainteresowania relacji z własnym synem. Być może trudno było mu przyjąć perspektywę drugiego człowieka.

John Milne był wychowawcą, który reprezentował wysoką kulturę pedagogiczną, obejmującą – według Ireny Jundziłł i Stanisława Kawuli[12] – zachowania przejawiające się w uświadomieniu sobie celów wychowania, zdobywanie wiedzy o wychowaniu, wrażliwość na sprawy drugiego człowieka (przede wszystkim młodego), poczucie odpowiedzialności za młode pokolenie, znajdującą najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi dorosłych. Głębsze wejście w fenomen kultury pedagogicznej pozwala wyodrębnić trzy jego konieczne przejawy (komponenty):

1. Świadomość wychowawcza, w której skład wchodzi rozumienie celów wychowawczych, wiedza na temat dziecka i warunków jego prawidłowego rozwoju, czyli wiedza o potrzebach dziecka, celach, zasadach wychowania, znajomość cech, możliwości, kompetencji wychowanka, jakie są istotne dla niego z punktu widzenia jego rozwoju; świadomość i wiedza o trudnościach rozwojowych oraz zagrożeniach dla rozwoju wychowanka. Co istotne, wiedza ta winna także obejmować cechy, jakimi winien charakteryzować się potencjalny wychowawca – zaangażowanie, autentyczność, zatroskanie itp. Niewątpliwie John posiadał te cechy zatroskanego wychowawcy.

[11] J. Tischner: *Dzienniki 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek*. Kraków, Znak, 2014, s. 35.

[12] I. Jundziłł: *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. „Nowa Szkoła”, nr 2: 1997; S. Kawula: *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*. W: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.

2. Zaangażowanie emocjonalne, rozumiane jako wrażliwość na sprawy związane z życiem, rozwojem i wychowaniem dzieci oraz młodzieży, a także życzliwy stosunek do otoczenia, szczególnie do dzieci. Życzliwy stosunek wyraża się życzeniem wszelkiego dobra wychowankowi (ciepłe relacje, zaangażowanie w relacjach, autentyczność w relacjach, troska w relacjach z wychowankiem). Co ważne, w kontekście wychowania do godności potencjalny wychowawca (rodzic, nauczyciel, pracodawca, lekarz itp.) powinien respektować godność osoby, godność wychowanka. To jest warunek *sine qua non*. Niewątpliwie winna temu równocześnie towarzyszyć sprzyjająca atmosfera wychowawcza, czyli atmosfera nacechowana ciepłem i poczuciem bezpieczeństwa. Bez wątpienia są to również walory wypracowane przez Johna w nim samym oraz w jego szkole.
3. Element motywacyjno-działaniowy, czyli umiejętność działania na rzecz dobra dziecka oraz umiejętność zastosowania prawidłowych (takich, które wyzwalają) oddziaływań wychowawczych. Chodzi zatem o znajomość odpowiednich metod i środków wychowawczych, możliwych do zastosowania podług możliwości wychowawców, wiążących się z ich miejscem zajmowanym w społeczeństwie. Stosownych działań w tym zakresie również nie można odmówić Johnowi.

Z rozważań tych można by wnosić, że kultura pedagogiczna stanowi zjawisko jednorodne, wewnętrznie homogeniczne. A jednak tak nie jest. Zwrócił na to uwagę (już przed niemal czterdziestu laty) Józef Kargul[13]. Pokazał, że ówczesne opisy kultury pedagogicznej są zubożone o jeden, fundamentalny element – o sferę wartości. Kargul podkreślał, że sfera wartości jako element kultury pedagogicznej jest siłą organizującą pozostałe jej komponenty. Jednostka ludzka bowiem, kierując się odczuwalnymi lub uznawanymi wartościami, zdobywa określoną wiedzę. System wartości implikuje rodzaje zachowań. Określona kultura pedagogiczna wyrasta z określonego fundamentu aksjologicznego, z określonej koncepcji człowieka.

[13] J. Kargul: *Treści i formy upowszechniania kultury pedagogicznej w opinii ekspertów*. W: *Z problemów pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej*. Red. J. Rulka. „Studia Pedagogiczne". T. 3. Bydgoszcz 1979, s. 41–55.

Dla rozpoznania danej kultury pedagogicznej istotne będzie zatem zdemaskowanie podłoża aksjologicznego, które daną kulturę stanowi. Możemy przypuszczać, że chodzi tu o skrajny indywidualizm w wychowaniu. Może mamy do czynienia z sytuacją, gdy cele wychowawcze fetyszyzują tylko potrzeby wychowanka, a do tychże celów są dobierane metody działania, z największą wiarą w człowieka, który z natury jest dobry. Być może tak właśnie było z Johnem. Rozumiał, że słabością jego czasów jest brak zainteresowania wychowankiem, tym, co on w sobie ma, jego charakterem, potrzebami i marzeniami. Równocześnie najwidoczniej podzielał przekonanie, że wsparcie wychowanka sprawi, że ten w najlepszy sposób wykorzysta swoje możliwości – nie tylko do zaspokojenia swoich pragnień, ale także dla dobra ludzi, z którymi zdarzy mu się być w relacji. Można przypuszczać, że John Milne zgodziłby się z Maslowem, że taka osoba osiągnie szczyt samorealizacji. Nie wpisuje się jednak to przekonanie w perspektywę aksjologiczną. Reprezentanci tej perspektywy za naiwną uznają wiarę, że postępowanie moralne przyjdzie samo, bez wskazywania na wartości i bez wypracowywania dobrych nawyków, choćby w relacji do drugiego człowieka. Niewykluczone, że w wychowaniu oferowanym przez Johna zabrakło uwrażliwiania młodych ludzi na wartości. Wychowawca, który wyłącznie daje, ale nie uczy dawać, jest, koniec końców, pedagogiem nieprzygotowującym wychowanka do wspinaczki, samopanowania, samourzeczywistnienia. Mimo że kocha, nie uczy wychowanka – jak to rzekł William Kilpatrick – odróżniania dobra od zła, nie otwiera go na innych, na ich pragnienia i potrzeby, nie przygotowuje do przekraczania siebie. Z tego punktu widzenia uniwersalną propozycją definiującą rolę wychowawcy (takiego, który zmierza ku górze) jest ta zawarta w perspektywie personalistycznej. Wychowawca zatem, z jednej strony, otacza miłością wychowanka, z drugiej – co mieści się w najstarszej tradycji filozoficznej, wywodzącej się od Sokratesa – dopomaga wychowankowi w poznaniu dobra, a ponadto uczy go – które to przekonanie promował Arystoteles – czynienia dobra. Interesujące wydaje się jeszcze jedno pytanie: Jakie sposoby, metody i techniki pracy winien stosować wychowawca – niezależnie, czy jest jak Dawid kochający wychowanka, czy jest jak John Milne szanujący jego indywidualność i odkrywający

wewnętrzne potencjały? Sposoby, metody i techniki pracy wychowawcy powinny zostać tak dobrane, by dopomogły wychowankom w samodzielnym zdobywaniu szczytów. Wydaje się, że całkiem niemała grupa pedagogów odkryła te odpowiednie sposoby, jak choćby Janusz Korczak. Chciałabym przywołać w tym miejscu dwóch współczesnych nauczycieli, którzy w tym zakresie również mają pewne zasługi.

Przykładem pierwszym jest Stacey Bess, będąca z wykształcenia pedagogiem, nauczycielem. Studia pedagogiczne skończyła na Uniwersytecie w Utah. Jej praca na rzecz edukacji ubogich dzieci została uhonorowana licznymi nagrodami, w tym nagrodą National Jefferson Award for Greatest Public Service, nagrodą Kappa Gamma dla nauczycieli oraz nagrodą „Ratownik ludzkości" z Project Love. Bess jest autorką wydanej w 1994 roku książki *Nobody don't love Nobody*[14]. Jej praca została uhonorowana ekranizacją filmową. Film ten – w polskiej wersji językowej zatytułowany *Szkoła bez nazwy*[15] – bardzo interesująco pokazuje metody pracy Bess. Wykorzystałam go na zajęciach z teorii wychowania. Poprosiłam studentów o opisanie – po obejrzeniu filmu – metod i środków stosowanych przez Stacey Bess. Stworzony przez studentów opis działań nauczycielki opierał się na pojęciach znanych z literatury przedmiotu.

Studenci za najważniejszą uznali metodę modelowania, zwaną także metodą przykładu. Nic dziwnego. Swego czasu wielki filantrop i laureat pokojowej Nagrody Nobla, Albert Schweitzer, powiedział, że są trzy metody wychowania: po pierwsze – przez przykład, po drugie – przez przykład, i po trzecie – przez przykład. W tej myśli tkwi sedno modelowania – bycie dla wychowanka przykładem to zarazem uosabianie wszystkich tych wartości, które pragnie się dzieciom przekazać. Trudno wymagać prawdomówności, jeśli samemu się kłamie; nie jest skuteczne nawoływanie do punktualności, jeśli celuje się w spóźnianiu.

---

[14] Pełny tytuł: *Nobody don't love Nobody. Lessons on love than from the School With No Name*. San Francisco, Amazon, 1994, wydanie drugie – 2017. Książka stanowi interesujące stadium przypadków – uczniów Szkoły w Salt Lake City w Utah.

[15] Tytuł oryginału: *Beyond the Blackboard*, w reżyserii Jeffa Blecknera, wyprodukowany dla Hallmark Hall of Fame w 2011 roku. W rolę Stacey Bess wcieliła się Emily VanCamp.

Niby prosta zależność, a jednak wielu nie zdaje sobie z niej sprawy. Doświadczyłam owego braku świadomości na spotkaniu z grupą nauczycieli, którzy twierdzili, że nauczają, nie wychowując, bo na wychowanie – jak oświadczyli – czasu nie mają. Prawda natomiast jest taka, że nauczyciele wychowują niezależnie od swej intencji, właśnie poprzez fakt, że stają się modelem prezentowanych przez siebie zachowań. Stacey Bess dobrze zdawała sobie sprawę z fenomenu modelowania. W klasie szkolnej swoim przykładem (opanowanie, spokój) pokazuje, jak się zachować. Jest uśmiechnięta, życzliwa, wykazuje postawę wiary w możliwości dzieci (emocjami, działaniem). Dzieli się kanapką z głodnym dzieckiem. Angażuje się w aranżację wystroju klasy. Nauczycielka potrafi przeprosić za swoje zachowanie, a tym samym uczy dzieci takiej postawy. Stosuje wymianę darów – przekonuje, że nawet mając niewiele, można siebie nawzajem obdarowywać. Modelowanie polega nie tylko na byciu przykładem, ale także na ukazywaniu przykładów, np. prezentowaniu ludzi, którym w życiu udało się zachować wiele uniwersalnych wartości, niezależnie, w jakich okolicznościach postawił ich los. W opinii społecznej egzemplifikacją niezwykłej skromności, a zarazem pracowitości, miłości i heroizmu jest choćby Matka Teresa z Kalkuty, a niekwestionowanym przykładem przeogromnej dobroci, hartu ducha, niezłomności oraz erudycji jest Jan Paweł II. Prezentacja ich biografii, a zwłaszcza ich postaw może być lekcją porywającą do realizacji wartości w życiu. Dzieciom można wskazać uczynki wielu bohaterów bajek, książek, filmów, które im imponują, aby zachęcić je do bycia odważnymi, wiernymi prawdzie, umiejącymi okazać przyjaźń. Jeden z bytomskim lekarzy pisze[16], jak sprytnie jego dziadek potrafił wykorzystać ten sposób w mobilizowaniu go do nauki. Dziadek, człowiek niepiśmienny, okazał się świetnym pedagogiem. Kiedy wnuk pokazując policjanta ubranego we wspaniały mundur, wyznał: „Chciałbym być policjantem", wtedy dziadek natychmiast podchwycił ową nutkę tęsknoty, zachęcając wnuka: „Możesz być takim policjantem, ale musisz się uczyć". Wnuk tak też się uczył, aż dostał się na medycynę. Profesor Aleksander Nalaskowski, znany toruński pedagog, twórca

[16] E. Hanke: *Trudy i oczekiwania*. Warszawa, Czytelnik, 1965.

pierwszego społecznego liceum[17], dla swoich licealistów organizował spotkania z ludźmi wartościowymi, którzy prezentowali swoją drogę życia. Takie spotkania umożliwiały również modelowanie za pomocą wzorca.

W pracy Stacey Bess studenci dopatrzyli się także metody perswazji. Perswazja posługuje się słowem. Za pomocą słowa można wskazać wartości. Bez wątpienia słabością perswazji jest fakt, że dzieci i młodzież są niejednokrotnie odporni na przekaz słowny. Odbierają perswazję jak krytykę, napominanie, moralizowanie. Odrzucają zawarty w niej przekaz, bez wsłuchania się w jego sens. Perswazją można jednak posłużyć się w mniej konwencjonalny sposób, który nie kojarzy się z odrzucanym moralizowaniem. Działania takie jak np. czytanie książeczek, opowiadanie, prezentacja filmu łączą się z perswazją. Zachowany jest cel perswazji, a odmienia ją forma – przyjazna dla młodego pokolenia. Poprzez taką formę można przekazywać całe bogactwo wartości. Wysublimowaną perswazję stosowała Bess. Nauczycielka podejmowała dialog z dziećmi, odwoływała się do ich doświadczeń, a równocześnie wskazywała swoje przeżycia. Pokazywała, jak niektóre działania, które były udziałem dzieci, są zarazem źródłem ich destrukcji. Bez moralizowania i pouczania tworzyła spis cech pozytywnych, aby dzieci rozumiały, co jest wartością, z którymi cechami warto się identyfikować. Perswazję stosowała także wobec rodziców – uświadamiała im wagę nauki. Jedną z matek przekonała do podjęcia nauki czytania (poświęciła jej czas, nauczając ją czytania). Rozumiała znaczenie edukacji dla funkcjonowania w społeczeństwie. Ktoś, kto nie potrafi czytać, nie będzie umiał poruszać się efektywnie w przestrzeni społecznej. Uświadamiała dzieciom, że warto się starać. Pokazywała im rezultaty ich pozytywnego zachowania, aby potrafili je rozpoznać. Uczyła je odróżniania zachowania pozytywnego (budującego) od zachowania niszczącego. Przekonała dziecko o możliwości trwania relacji, mimo że zmuszona była odejść na urlop. Za pomocą perswazji pokazywała mocne strony dzieci, ich możliwości, zalety. Perswazja była również

[17] A. Nalaskowski: *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Warszawa–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017.

drogą do uświadomienia dzieciom ich powinności. Umożliwiała ustalenie warunków, wyjaśnienie zasad, przyswojenie obowiązków, poznanie powinności. Taką moc mogą mieć cytaty – piękne myśli, które dodają odwagi, pokrzepiają, zachęcają do dobrego działania. O ich wadze i przydatności w wychowaniu pisze Mieczysław Łobocki w książce *Altruizm a wychowanie*[18].

Trzecim ważnym – jak się wydaje – sposobem nauczania wartości, który stosowała Stacey Bess, a na który wskazali studenci, jest metoda zadaniowa. Bess dawała dzieciom zadania, o różnym charakterze, które pozwalały im odkryć ich możliwości. Tak dobierała zadania, aby dzieci mogły im sprostać. Według personalistów zrealizowane zadanie motywuje do kolejnych zadań. Zadanie zasadza się na działaniu, które jest niezwykle istotne dla rozwoju człowieka. Karol Wojtyła w traktacie *Osoba i czyn*[19] podkreśla jego znaczenie. Dlaczego czyny człowieka mają taką wagę w doświadczaniu wartości? Personaliści mawiali: „działam, więc jestem". I faktycznie, w działaniu odkrywamy swoje istnienie. Szczególnie jest to widoczne przy obserwacji niemowlaka. Nie ma on jeszcze świadomości swego bycia, nie zdaje sobie sprawy ze swojej odrębności. Owej odrębności doświadcza w działaniu właśnie. Czyni pierwszy krok, rozumie, że może, zaczyna czuć radość ze swej niezależności. Dąży do tej samodzielności, choć jest jeszcze nieudolny. Inna scena: mała dziewczynka płacze, przewróciła się, boli ją rączka. Podchodzi do niej jej półtoraroczny braciszek. Czuje smutek siostrzyczki i ją przytula. Dziewczynka się uśmiecha. W tym momencie przeobraża się także twarzyczka chłopczyka. Doświadczył swojej sprawczości – to on pocieszył dziewczynkę i znowu chce to robić. Poczuł moc swego działania. Być może nie odkrył jeszcze wartości, jaką jest niesienie pociechy, ale jest na drodze do jej późniejszego odkrycia. Człowiek odkrywa wartość w działaniu, jeśli działanie ma przewagę nad wszystkimi metodami. Dodatkowo działanie konstytuuje wolę dziecka. Na tym właśnie polega cenność metody zadaniowej. Dajemy

[18] M. Łobocki: *Altruizm a wychowanie.* Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1998.

[19] K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne.* Red. T. Styczeń SDS, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność", nr 4, 1994.

dziecku zadanie z nadzieją, że odkryje wartość z niego wypływającą. Nawet jeśli początkowo zadanie jest sprzeczne z wolą dziecka, które nie chce się go podjąć, a przystępuje do niego ze względu na nasz autorytet, to zadanie może objawić przed nim wartość. Przykładowo, gdy mama prosi syna, aby pomógł nieść torby sąsiadce, syn się wewnętrznie opiera, ale w końcu pomaga. Widzi radość w oczach sąsiadki, co z czasem może utwierdzić go w przekonaniu o wartości pomocy. To, co człowiek odkryje sam, zostawia w nim najtrwalszy ślad. Stąd waga metody zadaniowej. Studenci analizując film dokumentujący pracę Bess, zwrócili uwagę na to, że u dzieci – pod wpływem zadań powierzanych im przez nauczycielkę – pojawiało się zadowolenie, a tym samym wzmocnione zostało poczucie ich własnej wartości. Wielu studentów wskazało scenę, w której nauczycielka prosi chłopca będącego naturalnym liderem (z uwagi na jego cechy przywódcze) o przewodzenie klasie. Kieruje do niego słowa: „Bądź ich przywódcą". Przez zadania nauczycielka uczyła dzieci również okazywania uczuć, np. w Dzień Świętego Walentego robili serduszka dla rodziców. Wytworzyła atmosferę, w której dzieci mogły mówić o swoich uczuciach, wyzbywając się lęku.

Drugim wymownym przykładem pedagoga wspierającego wychowanków w samodzielnym zdobywaniu szczytów jest Ron Clark, nauczyciel, a także autor poczytnych książek[20], w których opisuje zasady, jakie skutecznie stosował w klasie szkolnej. Pracował w Nowym Yorku, w Harlemie (w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia). Spektakularnie wypromował wtedy klasę, która w powszechnym myśleniu skazana była na szkolną i życiową porażkę[21]. Jego uczniami były dzieci z mocno zaburzonych lub przynajmniej ubogich warstw społecznych. Relacje z klasą szkolną Clark oparł na wprowadzonych przez niego 55 zasadach. Okazało się, że przyjęcie tych zasad zadecydowało o niebanalnym rozwoju wielu spośród jego uczniów. Praca Clarka, podobnie jak Stacey Bess, przystaje – co postaram się wykazać – do perspektywy personalistycznej. Wszystkie zasady przedstawiane przez niego klasie

[20] Np. R. Clark: *The Essential 55*. New York, Amazon, 2004.

[21] Metody pracy dydaktyczno-wychowawczej Rona Clarka zostały utrwalone w filmie z 2006 roku *Młodzi gniewni. Historia Rona Clarka* (*The Ron Clark Story*) w reżyserii Randy Haines, z Matthew Perrym w roli głównej.

mają na celu pobudzenie uczniów do autentycznego uczestnictwa w życiu tej grupy, aby zrealizować zadanie, jakim jest przyswojenie pewnych postaw i wiedzy, a w konsekwencji rozwój (realizacja wewnętrznego potencjału) każdego ucznia. Z mojego punktu widzenia szczególnie istotną zasadą była ta, która miała inicjować autentyczne relacje w grupie – zasada zakładająca, że wszyscy (nauczyciel i uczniowie) są rodziną. Postawiony przez Clarka warunek, że on i klasa mają być jak rodzina, stanowił równocześnie założenie, że jego i klasę mają cechować bliskie, podmiotowe relacje[22]. Wspólnota, w postrzeganiu Wojtyły, nacechowana jest podmiotowymi relacjami, a „drugi", „inny" są bliźnimi. Można zatem domniemywać, że Clark chciał, aby klasa stała się taką wspólnotą, ponieważ w pojęciu rodzina tkwią ku temu wszelkie plenipotencje. Kolejna ważna reguła Clarka mówi o wzajemnym szacunku. W pojęciu „szacunek" mieści się uznanie odrębności drugiego człowieka. Dzięki postawie wzajemnego szacunku w relacji „ja" – „drugi" robi się miejsce dla wzajemnego podmiotowego traktowania się. Każdy jest inny, ma rozmaite cechy, walory i wady. Należy traktować go szacunkiem, nie lekceważyć, nigdy nie poniżać, bo każda osoba jest ważna, jedyna i niepowtarzalna. Do ucznia, który wskutek złych decyzji, chciał odejść z klasy, Clark mówi: „Będzie mi brakowało Twojej osobowości". Karol Wojtyła jako warunek konieczny do zaistnienia relacji opisuje autentyczne otwarcie się osób na siebie – takie otwarcie, w którym każda z osób ma możliwość wykorzystania swojego potencjału. Autentyczne otwarcie się na siebie jest równie konieczne w postrzeganiu Clarka. Pracę w szkole nauczyciel ocenił: „wszystko, co tu robimy, jest osobiste". Za pomocą kolejnych zasad zarysował przestrzeń „wspólnego dobra" – takiego dobra, które będzie rozwijało każdego z członków (uczniów) wspólnoty (klasy, rodziny), jak i całą wspólnotę. Wyrażał to w słowach: „Możecie zrobić wszystko, o czym zamarzycie". Dodawał: „Każdego dnia ja uczę was czegoś nowego, a wy mnie". Każdemu pozostawiał jednak wybór. Wagę samodzielne-

[22] Zasady Rona Clarka można nałożyć na teorię uczestnictwa Wojtyły. Zob. K. Wojtyła: *Osoba i czyn*…, s. 302–333; A. Szostek: *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły / Jana Pawła II koncepcji wolności*. „Nauka", nr 3: 2005, s. 35–47.

go wyboru podkreślał również Wojtyła. Decyzja o uczestnictwie we wspólnocie, jaką staje się klasa, powinna być wolną decyzją dziecka. Kiedy dziecko samo podejmie decyzję, wtedy jego działanie będzie zaangażowane, rozwijające, powodujące jego wzrost. Jeśli zaś poczuje się przymuszone, zniewolone albo samo nie będzie chciało się zaangażować, to zacznie stosować uniki lub przyjmie postawę konformistyczną. Postawy te staną się przyczynkiem cierpienia całej grupy. Gdy ktoś łamie przyjęte zasady, wynikające z dobra całej grupy, wówczas należy się temu sprzeciwić. We wspomnianym filmie biograficznym pokazana jest scena, która stanowi przykładowy obraz inicjacji rozumienia tego mechanizmu przez dzieci. Clark pragnąc przyciągnąć uwagę uczniów, zaproponował, że za każde 15 sekund ich bezwzględnej uwagi wypije jeden kartonik mleczka. Uczniowie chcąc zobaczyć – być może – porażkę nauczyciela, próbowali zachować ciszę przez każde kolejne piętnaście sekund. Kiedy jedna z uczennic przerywa ciszę, jest stanowczo uciszana przez innych. Za cenę wypicia kilkunastu kartoników mleka Clarkowi udaje się po raz pierwszy utrzymać uwagę w klasie i pokazać mechanizm warunkujący realizację „wspólnego dobra". W klasie Clarka dzieci poprzez przyswajanie poszczególnych zasad konstytuujących ich dobro – dobro całej grupy i nauczyciela (dobro jest tu zdefiniowane jako to, czego się uczą, jak się uczą, i jako okoliczność, że w efekcie odkrywają swoje możliwości i zaczynają wierzyć w siebie), uczą się podejmowania konstruktywnego dialogu, który pozwoli im to dobro w przyszłości na nowo ustalać, przedefiniowywać nawet poprzez sprzeciw (np. poprzez realizację zasady 4: Podczas dyskusji respektuj opinie, komentarze i pomysły innych uczniów; jeśli to możliwe, używaj takich stwierdzeń, jak: „Zgadzam się z Janem, czuję podobnie; nie zgadzam się z Sarą"). Uczą się również realizacji postawy solidarności (np. poprzez przyswojenie zasady 3: Jeśli ktoś w klasie zwycięży w jakiejś dyscyplinie lub zrobi coś dobrze, pogratuluj mu; zasady 11: Zaskocz innych tym, że jesteś dla nich miły, twoja postawa sprawi, że inni także odpowiedzą tym samym; oraz zasady 38: Podczas naszych szkolnych zgromadzeń nie rozmawiaj i nie rozglądaj się dokoła i staraj się dostrzegać kolegów z innych klas. Wszyscy gramy w jednej drużynie). Clark wypromował wielu uczniów, którzy przez system skazani byli

na porażkę. To, że odkryli siebie i realizowali własny scenariusz życia, pokazuje skuteczność przyjętych przez Clarka metod wychowania. W pewnym sensie metody wychowawcze Bess i Clarka potwierdzają skuteczność personalistycznych założeń. Warunkiem jest przyjęcie za cel wychowania zdobycia wierzchołka Góry. Wszak na zaproponowany i realizowany przez nich sposób pracy z dziećmi można nałożyć teorię uczestnictwa sformułowaną przez Karola Wojtyłę. Podobnie metoda zadaniowa wpisuje się – na co wskazałam – w rozwijaną przez Wojtyłę filozofię osoby i czynu. Układa się to w ciekawą konstatację, interesującą, jeśli rozważania toczone są w ramach teorii wychowania. Można tu bowiem uchwycić wielowymiarowy związek teorii z praktyką. Z aksjocentrycznego ujmowania świata w pewnej mierze wyrasta rozumienie człowieka, jego rozwoju, w kontekście czynów, jakie są jego udziałem. Przemyślenia Wojtyły, zebrane w tomie *Osoba i czyn*, były wynikiem analiz fenomenologicznych, hermeneutycznych oraz tego, co można uznać za metodę biograficzną. To myślenie implikuje rolę i zadania wychowawcy oraz w pewnym sensie uzasadnia jego rolę. To, co z kolei z tejże teorii wyrasta, potwierdza się w życiu Wojtyły, co stanowi najlepsze rekomendacje dla teorii. Teoria ta daje dobre referencje wychowawcom jako tym, którzy sensownie wesprą wychowanków w drodze na szczyty. Ci wychowawcy rozumieją i zinternalizują sens Korczakowskiej modlitwy: „Daj dzieciom dobrą wolę, daj wysiłkom ich pomoc, ich trudom błogosławieństwo. Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą”[23].

[23] Modlitwę wychowawcy Janusz Korczak napisał 27 kwietnia 1920 roku. Zachowała się dzięki ręcznemu odpisowi Marii Falskiej. Pow. za: J. Olczak-Ronikier: *Korczak. Próba biografii.* Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2011, s. 205.

Praca nad sobą jako droga do samourzeczywistnienia

> Pośród niezliczonych dzieł człowieka najważniejszym bez wątpienia jest jego własna osoba.
>
> John Stuart Mill

Góry są środkiem, celem jest człowiek[1] – tak uważał Walter Bonatti (urodzony w 1930 roku w Bergamo, a zmarły w 2011 roku w Rzymie), jeden z najwybitniejszych włoskich alpinistów i himalaistów okresu powojennego, autor książek o tematyce górskiej. Jego pierwszym poważnym wejściem było pokonanie (techniką hakową) w 1951 roku dziewiczej wówczas wschodniej ściany Grand Capucin. Partnerował mu wówczas Luciano Ghigo. W 1954 roku na zaproszenie Arditio Desio wziął udział w wyprawie, której celem było pierwsze wejście na K2. Walnie przyczynił się do sukcesu tej wyprawy (w kluczowym momencie doniósł tlen kolegom znajdującym się w ostatnim, dziewiątym obozie, umożliwiając im w ten sposób atak szczytowy). W 1955 roku wykonał solowe przejście nową, trudną drogą, wiodącą południowo-zachodnim filarem Petit Dru. W 1958 roku wraz z Carlo Maurim dokonał pierwszego wejścia na znajdujący się w Karakorum niezwykle trudny Gaszerbrum IV (7980 m). Ma na swoim koncie również pierwsze zimowe przejście północnej ściany Matterhornu (w 1965 roku), w dodatku solo i nową, trudną drogą. Po tej wyprawie zaprzestał już wspinania na ekstremalnym poziomie. Do śmierci mieszkał we Włoszech w Dubino. Dla mnie inspirująca jest jego myśl dotycząca sensu wspinania się. Uważał, że wcale nie chodzi o to, aby wejść na szczyt.

[1] Jedna z najbardziej znanych wypowiedzi włoskiego alpinisty. https://drytooling.com.pl/baza/ludzie/1095–walter–bonatti [dostęp: 2.06.2020]; zob. także: W. Bonatti: *Moje góry.* Warszawa, Iskry, 1967.

Robi się to w celu stania się kimś lepszym. Dla Bonattiego wspinaczka była metodą, aby stawać się lepszym. Jeśli przyjmiemy aksjocentryczną perspektywę postrzegania wychowania z całym dobrodziejstwem inwentarza, to musimy równocześnie nabrać przekonania do pewnych sposobów wychowawczych oddziaływań, pomagających w drodze do stawania się przez dziecko osobą. Każdy może stosować te środki względem samego siebie, podejmując pracę nad sobą, jeśli chce dochodzić do szczytu. Może się zdarzyć tak, że człowiek usiłując zdobyć szczyt zewnętrzny, odnosząc jednak porażki w tej mierze, koniec końców zdobywa wewnętrzny czubek góry. Taki przypadek przedstawił Victor Frankl. Uzdolniony, pełen wewnętrznych potencjałów młody człowiek dowiaduje się, że sława i uznanie nie będą dla niego dostępne, ponieważ jest śmiertelnie chory. Uznano go za kogoś, kto przegrał życie, jakby spadł z rzeczonej góry. On jednak inaczej zinterpretował swoją egzystencję. W liście do przyjaciela napisał:

> Drogi Przyjacielu! Przypominam sobie film Titanic […] Zwłaszcza scenę, w której Fritz Kortner, grający sparaliżowanego kalekę, z modlitwą „Ojcze nasz" na ustach prowadzi na spotkanie śmierci niedużą grupę swoich towarzyszy niedoli, statek tonie, a ich ciała coraz głębiej zanurzają się w wodę. […] Myślałem sobie, że świadome spotkanie ze śmiercią musi być darem od losu. Teraz właśnie od swojego losu taki prezent otrzymałem! Jeszcze ten jeden raz mogę więc poddać próbie swojego ducha walki. Tyle, że w tej walce od początku nie chodzi o zwycięstwo, lecz o ostatnie natężenie sił jako takie […][2].

Ów młody człowiek przegrał z chorobą, ale osiągnął szczyt.

Przyjmując aksjocentryczne postrzeganie człowieka i jego życia, należy uznać, że praca nad sferą emocji i dążeń jest istotna dla postaw, jakie człowiek zajmuje względem stawianych sobie celów życiowych, a także wobec innych ludzi. Tymczasem praca nad sobą i ćwiczenia woli stały się jakby przeżytkiem minionych epok[3], mimo że na

[2] Pow. za: V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018, s. 130.

[3] Taki wniosek, niepoparty wprawdzie szerokimi badaniami, pozwalam sobie wysnuć z rozmów toczonych ze studentami w czasie zajęć dydaktycznych oraz z obserwacji życia codziennego.

ich pożytki wskazywali filozofowie i pedagodzy przez całe stulecia. Oczywiście, najpierw trzeba chcieć i pracować nad tym, aby „nam się chciało chcieć". Jednak samo chcenie nie wystarczy. Nie wystarczy samo chcenie bez woli działania. Dowodem na to jest choćby abulia. Pojęcie to ze starogreckiego (αβουλία) tłumaczymy jako brak woli. Julia Didier wyjaśnia, że w przypadku abulii[4] nie mamy do czynienia z natychmiastową realizacją nieprzemyślanego odruchu. Poprzedza ją chwila „całkowitego braku woli", w której człowiek wycisza się wewnętrznie, nim podejmie świadomą decyzję. Stan „braku woli" (niechcenia) zdecydowanie różni się od abulii, wyrażającej się ustawiczną niezdolnością czy to do podjęcia decyzji, czy też do zrealizowania swojego postanowienia. Do abulików zalicza się: osoby pozbawione inicjatywy, zdające się na innych (a więc również te, które werbalnie wyrażają swój sprzeciw, ale nie umieją przejść od słów do czynów, ludzi zahamowanych i nieśmiałych oraz mających chwiejne natury, bezustannie zmieniających zdanie). Można rzec, że abulia polega w istocie na braku osobowości. Co nieprzypadkowe, często bywa ona właśnie skutkiem negatywnych postaw wychowawczych, autorytaryzmu lub nadopiekuńczości. Może być związana z pewnymi kompleksami człowieka, z niepowodzeniami we wczesnej fazie rozwoju uczuciowego bądź działalności zawodowej. Zdawał sobie z tego sprawę Joseph Albert Malula, nieżyjący od trzech dekad kongijski duchowny katolicki, kardynał, arcybiskup Kinszasy. Dnia 2 czerwca 1987 roku wystosował list do adeptów seminarium duchownego w Kinszasy w Zairze. Uznał w nim (a zarazem zachęcał do przeciwstawnych dążeń), że jednym z cieniów życia duchownego jest poszukiwanie pieniędzy, wygód i łatwego życia. Jak pisał: „seminarzyści skarżą się na jedzenie seminaryjne, bardzo źle znoszą trudności, braki, niedobór, niewygody". Zachęta do pracy nad sobą na niewiele się zdała. Alumni w Kinszasie znowu się zbuntowali przeciwko wyżywieniu. W związku z tym kardynał rok później usunął wszystkich kleryków[5]. Najwidoczniej Malula był przekonany, że bez umiejętności wyrzeczeń

[4] D. Julia: *Słownik filozofii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice, Książnica, 1992, s. 12–13.

[5] Pow. za: K. Wójtowicz: *Okruchy*. Wrocław, TUM, 1993, s. 125.

duchowny nie wejdzie na szczyt Góry, a wychowawcze trudy seminarium raczej przyczynią się do ukształtowania pokolenia abulików. Podobnie myślał Jan Ignacy Paderewski, kiedy w swoich pamiętnikach napisał: „Połowa mego życia minęła, zanim zdałem sobie sprawę, że są dwa sposoby gry: jeden to grać, a drugi pracować nad grą”[6]. W tym zapisku wielkiego muzyka zdaje się kryć myśl, która stała się udziałem innych ludzi, usilnie pracujących nad sobą. Zrozumieli, że same uzdolnienia nie zapewnią im sukcesu ani spełnienia. Faktyczna praca nad rozwojem wrodzonych predyspozycji wymaga wielkiego wysiłku. Rozwijanie swojego potencjału wewnętrznego – świadome, systematyczne, wielopłaszczyznowe – wymaga wielkiej siły woli. W *Słowniku filozofii* wola jest definiowana w następujący sposób: „Istotą woli jest przede wszystkim giętkość i stałość w działaniu. W swym głównym znaczeniu wola zakłada całkowite zaangażowanie jednostki połączone z cierpliwym oczekiwaniem i sztuką pokonywania trudności dla osiągnięcia zamierzonego celu”[7]. Działanie (aktywność), cierpliwość (konieczność wstrzymania się od aktywności lub pogodzenie się chwilowe z aktywnością, która nie przynosi efektów) oraz pokonywanie trudności (fizycznych i psychicznych oporów) wiążą się z koniecznością podejmowania wysiłku. Należy nauczyć się go podejmować. Warto podkreślić, że praca nad sobą nabiera dopiero sensu wówczas, gdy trzeba wybierać między dwoma celami. Jeśli uznamy, że wybory człowieka już z natury są dobre, to praca nad sobą okaże się zbyteczna, skoro wszystko, co wybiorę, będzie zasługiwało na ów wybór. Przyjęliśmy jednak inną optykę, wedle której – jak to pojmował William Stern – nie można ująć żadnego przejawu osobowej aktywności bez uwzględnienia uwarunkowań świata, który ją otacza. Organizacja żyjącej całości – autonomiczne i intencjonalne działanie osoby – nie odbywa się w odseparowaniu od konkretnej rzeczywistości, lecz jedynie w czynnym ustosunkowaniu człowieka do jego uwarunkowań. Jednostka osiąga zatem indywidualny charakter wewnętrznej spójności w działaniu – w czynnej odpowiedzi na świat. Stern uważał, że

[6] J.I. Paderewski: *Pamiętniki*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1982, s. 67.

[7] J. Didier: *Słownik filozofii*. Katowice, Książnica, 1992, s. 367.

decydujące znaczenie dla kształtowania (różnicowania i integrowania) indywidualności ma jednak dopiero urzeczywistnianie pozaosobowych celów wartości, dokonujące się w konwergentnym (uwarunkowanym spójnością celów / wartości) współdziałaniu z otaczającym światem[8]. Nie bez przyczyny podał przykład Helen Keller. Wszak Helen rozwinęła się dopiero w zetknięciu ze światem, poprzez pracę wychowawcy, który nauczył ją pracy nad sobą. Konieczność wypracowywania pewnych cech (w drodze rozwoju człowieka) doskonale rozumieli już starożytni Grecy. *Sophrysyne* mieściła w sobie takie cechy, jak: roztropność, umiarkowanie, dyscyplina wewnętrzna, umiejętność trzymania się drogi pośredniej. Myśli słynnych Greków zawierają częstokroć wezwanie do pracy nad sobą, np. Eurypides napisał: „Pokonanie drogi do cnoty wymaga drogi ogromnego samozaparcia"[9]. W wieku XX (w okresie, gdy Stern dochodził do swoich konkluzji) na wagę pracy nad sobą wskazywali: Friedrich Foester[10], Aleksandra Korewa[11], a nieco później Zygmunt Pietrasiński[12].

Znaczeniem woli zajmowała się również Maria Grzywak-Kaczyńska[13]. Jej zdaniem czynności woli zachodzą wówczas, gdy refleksja (choćby tylko pobieżna) poprzedza realizację zachowania się. Dzieje się tak dopiero w momencie, kiedy ukształtowane jest – chociażby w minimalnym stopniu – „ja" człowieka, świadome swoich chęci, „chceń", umiejące ocenić je i wybierać spośród nich, a następnie pomagać w zrealizowaniu chęci wybranej. Powtórzę jeszcze – w tym miejscu powtórzenie to nabiera szczególnego znaczenia – że na to, co nazywane jest wolą, składa się wiele zdolności: zdolność do oceniania pojawiających się pragnień, zdolność do podejmowania decyzji, czyli wyboru jednego z nich, zdolność do powściągu potrzebnego do osiąg-

[8] W. Stern, pow. za: A. Celińska-Miszczuk: *Williama Sterna personalistyczna perspektywa typologiczna*. „Studia z Psychologii w KUL", T. 12: 2008, s. 17.

[9] *Leksykon złotych myśli*. Red. K. Nowak. Warszawa, Merlin, 1998.

[10] Zob. F. Forester: *Wychowanie i samowychowanie*. Tłum. J.K. Mirski. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1920.

[11] Zob. A. Korewa: *Kształcenie charakteru*. Wrocław, Postęp, 1946.

[12] Pow. za: S. Michałowski: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, Debit, 1993, s. 142–144.

[13] M. Grzywak-Kaczyńska: *Trud rozwoju*. Warszawa, Pax, 1988, s. 46–48.

nięcia wybranego celu. Wola – najogólniej ujmując – jest zdolnością do przezwyciężania wewnętrznych oporów, a także do pokonywania przeszkód zewnętrznych, które utrudniają drogę do wybranego celu. Dzięki woli człowiek jest zdolny do wyborów celów nieatrakcyjnych i do rezygnacji z jakiejś chęci. Wola jest cechą specyficznie ludzką, umożliwia wszechstronny rozwój człowieka w kierunku wyznaczonym przez rozum. Aktywność i działania człowieka świadomego swego „ja" wyznaczone są nie przez emocje, namiętności i uczucia (kierowanie się popędami jest charakterystyczne dla istot na niższym etapie rozwoju), ale właśnie przez rozumowe dyrektywy[14]. Przyjmuję tu optykę, w której człowiek, by realizować cały swój potencjał, z jakim przyszedł na świat, by wykorzystać wszelkie możliwości i szanse dane mu przez życie, musi uczynić wysiłek woli – przemienić swoje „chcę" w działanie. To zaś jest kwestią wielu ćwiczeń – właśnie pracy nad sobą. Pozostaje pytanie – istotne pedagogicznie – o sposoby kształtowania charakteru.

Poszukiwanie jakichkolwiek oddziaływań wychowawczych czy samowychowawczych, które mają na celu kształtowanie siły woli i równoczesne otwarcie na wartości, ma sens tylko w odniesieniu do perspektywy aksjocentrycznej, w której reprodukuje się prometeizm. Jak się wydaje, padło już dość tego uzasadnień. Jako przestrzeń takich poszukiwań wybrałam studium życia Edyty Stein i Karola Wojtyły[15]. Przyczyn wyboru jest kilka – obydwoje są personalistami, obydwoje w swoich studiach badawczych uzasadnili znaczenie woli[16], życie obydwojga pokazuje, że siła ich woli pozwoliła im osiągać szczyty dla wielu niedostępne. Do rozwikłania – a ma ją rozwiać studium ich

[14] K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń SDS, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność", nr 4, 1994.

[15] Zastosowano tzw. dobór teoretyczny, możliwy jeśli chodzi o przypadki unikalne. Zob. N.K. Denzin: *The Research Act*. Chicago, Aldine, 1970, s. 240.

[16] Zob. np.: K. Wojtyła: *Osoba i czyn…*; *Edith Stein. Leben, Philosophie, Vollendung*. Hrsg. L. Elders. Würzburg, Verlag Johann Wilhelm Naumann, 1991; A. Grzegorczyk: *Filozofia światła Edyty Stein*. Poznań, Wydawnictwo św. Wojciecha, 2004.

biografii – pozostaje wątpliwość co do innych uwarunkowań, które pozwoliły rozwinąć się tak wielkim charakterom[17].

Edyta Stein urodziła się w święto Jom Kipur – 12 października 1891 roku – w wielodzietnej, zamożnej rodzinie żydowskiej we Wrocławiu. Była najmłodszym z jedenaściorga dzieci handlarza drewnem Siegfrieda Steina (z Gliwic) i Augusty Stein z domu Courant (z Lublińca). Ojciec zmarł, kiedy miała tylko dwa lata. Od tego czasu matka zajmowała się zarówno dziećmi, jak i firmą swego zmarłego męża. Pomimo żywej wiary całej rodziny, a zwłaszcza matki, w 14. roku życia Edith zadeklarowała, iż jest ateistką. Studiowała na Uniwersytecie Wrocławskim germanistykę, historię i psychologię pod kierunkiem Williama Sterna (o jego koncepcji dotyczącej siły woli tu wspomniano!), a także w Getyndze pod kierunkiem Edmunda Husserla, który został promotorem jej pracy doktorskiej o zagadnieniu wczucia. Spotkała wówczas Maxa Schelera i Romana Ingardena, późniejszego przyjaciela. Pod wpływem wdowy po Adolfie Reinachu, ewangeliczki, zaczęła przeżywać swoje nawrócenie. Dnia 1 stycznia 1922 roku przyjęła chrzest w Kościele katolickim, przyjmując imię Teresa. Jej wiara została pogłębiona podczas studiowania m.in. prac św. Tomasza z Akwinu, które zaczęła tłumaczyć. Rozpoczęła także serie wykładów i pogadanki w radiu. Po dojściu Hitlera do władzy została jednak zwolniona z pracy. Dnia 13 października 1933 roku pożegnała się z rodziną (jej matka nigdy nie pogodziła się z decyzjami zarówno Edith, jak i innych dzieci, które przeszły na katolicyzm). Następnego dnia wstąpiła do Karmelu

[17] Do stadium życia wykorzystano: Jan Paweł II: *Dar i Tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich*. Kraków, WAM, 1996; A. Boniecki: *Kalendarium życia Karola Wojtyły*. Kraków, Znak, 1983; G. Weigel: *Biografia papieża Jana Pawła II*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków, Znak, 2000; E. Stein: *Autobiografia*. W: *Światłość w ciemności. Wybór pism duchowych*. T. 1. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 1977; *Święta Teresa Benedykta od Krzyża. Edyta Stein. Autoportret z listów (1933–1942)*. Red. M.A. Neyer. Tłum. I. Adamska, A. Talarek. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 2003; A.U. Muller, M.A. Neyer OCD: *Edyta Stein. Św. Teresa Benedykta od krzyża. Biografia. Życie niezwykłej kobiety*. Tłum. W. Szymona. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 2019; S. Courtine-Denamy: *Trzy kobiety w dobie ciemności. Edith Stein, Hannah Arendt, Simone Weil*. Tłum. G. Przewłocki. Warszawa, Świat Książki, 2012.

w Kolonii i przyjęła imię Teresa Benedykta od Krzyża. Na duchowych opiekunów wybrała św. Teresę z Avili i św. Jana od Krzyża. Prawdopodobnie 9 sierpnia 1942 roku została zagazowana w niemieckim nazistowskim obozie zagłady.

Daty urodzenia i śmierci Karola Wojtyły są powszechnie znane. Urodził się w Wadowicach 18 maja 1920 roku jako drugi syn Karola Wojtyły i Emilii z Kaczorowskich. Wczesny okres jego dojrzewania jako nastolatka został naznaczony śmiercią najbliższych. Gdy miał 9 lat, zmarła matka (13 kwietnia 1929 roku). Trzy lata później, 5 grudnia 1932 roku, w wieku 26 lat, zmarł na szkarlatynę jego brat Edmund. Dnia 14 maja 1938 roku zakończył naukę w gimnazjum i wybrał studia polonistyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia rozpoczął w październiku 1938 roku. W lutym 1940 roku poznał Jana Tyranowskiego, który prowadził dla młodzieży męskiej koło wiedzy religijnej. Uczestniczący w nim Wojtyła dzięki Tyranowskiemu po raz pierwszy czytał pisma św. Jana od Krzyża. Wojna odebrała Karolowi Wojtyle możliwość kontynuowania studiów, zaczął więc w 1940 roku pracować fizycznie w zakładach chemicznych Solvay. W 1942 roku postanowił studiować teologię i wstąpił do tajnego Metropolitalnego Seminarium Duchownego w Krakowie. Pracę magisterską *Pojęcie środka zjednoczenia duszy z Bogiem w nauce św. Jana od Krzyża* napisał na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem ks. prof. Ignacego Różyckiego. Dnia 13 października 1946 roku alumn Metropolitalnego Seminarium Duchownego w Krakowie, Karol Wojtyła, został subdiakonem, a tydzień później diakonem. Kardynał Adam Stefan Sapieha 1 listopada 1946 roku w Kaplicy w Pałacu Arcybiskupów Krakowskich wyświęcił go na księdza. W 1948 roku Wojtyła ukończył kolejne studia z dyplomem *summa cum laude* i otrzymał stopień doktora za dysertację *Problem wiary u św. Jana od Krzyża*, której promotorem był ks. prof. Władysław Wicher. Na potrzeby doktoratu Wojtyła nauczył się języka hiszpańskiego, by czytać teksty karmelitańskiego klasyka mistyki chrześcijańskiej z okresu renesansu w oryginale. W lipcu 1948 roku został skierowany do pracy w parafii Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny w Niegowici. W 1951 roku, po śmierci kardynała Adama Sapiehy, skierowano go na urlop w celu

ukończenia pracy habilitacyjnej. Dużo uwagi poświęcał także pracy publicystycznej, pisał eseje filozoficzne (np. *Personalizm tomistyczny – o Tomaszu z Akwinu*; *O humanizmie św. Jana od Krzyża*) i szkice. Często publikował w krakowskich periodykach katolickich: miesięczniku „Znak" i „Tygodniku Powszechnym". W związku z habilitacją podjął systematyczne studia nad myślą etyczną fenomenologa Maxa Schelera, którego pisma czytał w oryginale. Dnia 12 grudnia 1953 roku jego praca *Ocena możliwości oparcia etyki chrześcijańskiej na założeniach systemu Maksa Schelera* (taka spolszczona wersja imienia w tytule) została przyjęta jednogłośnie przez Radę Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, jednak Wojtyła nie uzyskał habilitacji z powodu odmowy Ministerstwa Oświaty. Podczas konsystorza z 26 czerwca 1967 roku został nominowany kardynałem. Wojtyła zyskał dojrzałość jako myśliciel, sięgając do rozległej tradycji filozoficznej (grecka etyka klasyczna, św. Tomasz z Akwinu, fenomenologia), również do Biblii i do mistyki (zawsze był mu bliski św. Jan od Krzyża), oraz budując harmonijnie koncepcję zarówno z filozofii, jak i teologii: człowieka jako integralnej osoby, czyli człowieka zadomowionego pośród świata jako byt cielesno-duchowy, otwarty na transcendencję, któremu Bóg dał godność i wolność. Wojtyła stał się wybitnym przedstawicielem personalizmu. W filozofii reprezentował neotomizm fenomenologizujący. Swoje poglądy wykorzystywał w pracy duszpasterskiej. Dnia 16 października 1978 roku na zwołanym po śmierci Jana Pawła I drugim konklawe, w ósmym głosowaniu, kard. Karol Wojtyła został wybrany na papieża. Przybrał imię Jana Pawła II.

Zarówno Edytę Stein, jak i Karola Wojtyłę kształtowały: tomizm, fenomenologia i św. Jan od Krzyża. Zresztą nie jest to jedyne między nimi podobieństwo. Analiza porównawcza ukazuje wiele analogii wśród oddziaływań rodziny Edyty Stein i Karola Wojtyły i wśród skutków wychowawczych, np. w postaci ich stosunku do innych ludzi (relacji), samego siebie i umiejętności (wiary w jej konieczność) pracy nad sobą. Spróbuję zrekonstruować ich biografie w sposób, który dałby możliwość przyjrzenia się fenomenowi wychowania w ich życiu.

Charakterologicznie podobieństwo Edyty i Karola jest niewielkie. Edyta jako małe dziecko była bardzo uparta, aktywna i ruchliwa,

z czasem stała się zrównoważona. Zawsze była bardzo wrażliwa i zamknięta w sobie. Bawiła się z rodzeństwem, ale raczej była poważna i zaskakiwała nauczycieli swoją przedwczesną dojrzałością, którą dało się zauważyć w wypowiedziach i sposobie zadawania pytań. W szkole uczyła się bardzo dobrze, zachwycała swoją wiedzą. Marzyła, że będzie kimś wielkim i sławnym. Nie miała w tym czasie wielu przyjaciół (przynajmniej takich, z którymi trudno byłoby jej się rozstać). Z kolei Karol był spokojny, pogodny, miał duże poczucie humoru, ale równocześnie cechowała go powaga, szczególnie po śmierci matki. Kiedy odwiedzał brata pracującego w szpitalu, z zaangażowaniem zabawiał jego pacjentów (teatr jednego aktora). Lubił grać w piłkę i bawić się z innymi chłopcami, ale znał w zabawie umiar. Jego koledzy mieli przeświadczenie, że szkoda mu czasu na byle jakie sprawy. Miał wielu przyjaciół. Uczył się bardzo dobrze i już w szkole pozwolił nauczycielom poznać swój nieprzeciętny umysł.

Większe podobieństwo między Edytą i Karolem można dostrzec, rozważając zewnętrzne wpływy wychowawcze. Obydwoje stracili w dzieciństwie jednego z rodziców. Wkład ojca Edyty w jej wychowanie można pominąć z uwagi na jego przedwczesną śmierć – dziewczynka miała wówczas zaledwie dwa lata. Z kolei Karol pozbawiony był matki, która zmarła, kiedy miał dziewięć lat. Niewątpliwie oddziaływała na syna, choć ten – jak sam zaznacza w autobiografii *Dar i Tajemnica*[18] – mniej był świadom owego wpływu, z uwagi na przedwczesną jej śmierć. Tym, co bez wątpienia oddziaływało na kształtowanie się siły woli obydwojga, był konstruktywny stosunek żyjących rodziców do problemów i sytuacji trudnych. Matka Edyty po śmierci męża sama kierowała tartakiem (należącym do męża), choć nie miała wcześniej doświadczenia w tejże dziedzinie. Nie przyjęła pomocy oferowanej przez krewnych i postanowiła sama utrzymać rodzinę. Istotnymi jej cechami były odwaga i swoiste poczucie honoru. Stawiała sobie bardzo duże wymagania, o czym świadczy chociażby fakt, że nie skorzystała z ulg finansowych, jakie oferowała szkoła ze względu na wielodzietność. Ojciec Karola po śmierci żony przejął prowadzenie gospodarstwa

[18] Jan Paweł II: *Dar i Tajemnica*…, s. 22.

domowego i zajął się wychowywaniem syna. Konstruktywna postawa rodziców wobec problemów, a w konsekwencji także wobec siebie samych najprawdopodobniej miała skutek w podobnych postawach Edyty i Karola. Edyta wyrosła w wierze w maksymy matki: „Chcieć to móc". Była zatem przekonana, że jeśli podejmie się trudnego zadania, to będzie potrafiła się z niego wywiązać. Tym samym w życiu często decydowała się na zadania, które wymagały wysiłku. Edyta, podobnie jak jej matka, zachowywała pewną bezkompromisowość, choć dotyczyło to innych przestrzeni życia. Przede wszystkim wykazywała odwagę w głoszeniu poglądów, ale również w mierzeniu się z sytuacjami zagrożenia, np. dobrowolnie pracowała z chorymi na tyfus. Na podziw zasługuje spokój, z jakim Karol przyjmował sytuacje trudne. Zwykł podejmować działanie niezależnie od swoich przeżyć wewnętrznych. Matkę Edyty i ojca Karola cechowały: pracowitość, rozwaga, uczciwość, odpowiedzialność i zdyscyplinowanie. Składnikami postaw życiowych Edyty i Karola były podobne przymioty. O matce Edyty wiadomo, że zdolna była do wielu wyrzeczeń, dotyczyło to m.in. jedzenia, zresztą zwykle zachowywała wszystkie obowiązujące posty. Ojciec Karola również miał niewielkie wymagania materialne, charakteryzowała go ogromna skromność. Z dużym prawdopodobieństwem możemy przyjąć, że wpłynęło to na postawy dzieci. Edyta, podobnie jak matka, była zdolna do wyrzeczeń, np. rezygnowała ze swojego czasu wolnego, podczas wolontariatu w szpitalu, choć była zmęczona, zastępowała swoje koleżanki. Lubiła zachowywać posty, nawet jeśli nie była przekonana do ich religijnego sensu (prawdopodobnie były to ćwiczenia w panowaniu nad sobą). Karol także miał bardzo niewielkie wymagania – dotyczyło to zarówno codziennego stroju, jak i rzeczy osobistych. Znany był z tego, że rozdawał przedmioty otrzymane w prezencie tym, którzy – jak uznał – bardziej ich potrzebowali. Czasami dzielił się nawet rzeczami niezbędnymi, np. ofiarował kiedyś biednemu swoje jedyne okrycie wierzchnie. Zaangażowanie rodziców Edyty i Karola – wysiłek woli – skierowane było również na relacje z innymi ludźmi. Matka Edyty zachowywała szczególnie współczujący stosunek do innych ludzi i ich problemów, o czym świadczy m.in. udzielanie kredytów nawet bardzo niepewnym klientom, np. sfinansowała studia koleżance Edyty.

Podobna postawa życiowa cechowała ojca Karola – był miły, uprzejmy w kontaktach z innymi, pełen akceptacji dla odmienności. Kiedy w latach trzydziestych narastały w Europie nastroje pronazistowskie, a Żydzi w Wadowicach spotykali się z brakiem tolerancji, wtedy on zawsze zachowywał do nich przyjazny stosunek, a z zaprzyjaźnionymi rodzinami żydowskimi już na zawsze łączyły go bliskie stosunki. To zainteresowanie drugim człowiekiem przejęły dzieci. Karol z zasady zachowywał pełen serdeczności stosunek do ludzi, o czym świadczył całym życiem. Jego odwaga w tej konsekwentnej postawie znana była już w czasie studiów, kiedy np. chronił swoją koleżankę pochodzenia żydowskiego. Podobne zachowanie cechowało Edytę. Jej wyrozumiały stosunek do bliźnich uzewnętrzniał się w różnych zajmowanych wobec nich postawach, choćby podczas pracy w szpitalu, wykazywała się wręcz zdumiewającą cierpliwością względem pacjentów.

Należy przypuszczać, że dorastanie w rodzinie miało także wpływ na kształtowanie się siły woli Edyty i Karola. Brat Karola był dla niego niewątpliwie wzorem. Pozostał w pamięci jako uczynny, wesoły, pełen dobroci. Na uwagę zasługuje także pełna determinacji jego służba chorym – podczas epidemii szkarlatyny jako jeden z nielicznych pozostał przy chorych. Decyzję tę przepłacił życiem. Brat pozostał w pamięci Karola jako wzór poświęcenia dla innych. Sytuacja w rodzinie pochodzenia Edyty była trochę inna, choćby z uwagi na okoliczność, że miała ona liczne rodzeństwo, starsze i w większości w momencie jej narodzin już prawie dorosłe. Posiadanie licznego rodzeństwa wdrażało do udzielania sobie pomocy, utrwalało więzi emocjonalne, uczyło wzajemnej odpowiedzialności za siebie, poświęcenia, pomagania sobie nawzajem. Każdy członek rodziny miał swoje obowiązki, co czyniło go współodpowiedzialnym za funkcjonowanie rodziny jako całości. Nic więc dziwnego, że Edyta traktowała obowiązki jako naturalną konsekwencję wspólnego życia lub wybranych przez siebie samą celów. Związki emocjonalne między poszczególnymi członkami rodziny przejawiały się na różne sposoby. Znajdowały wyraz we współuczestnictwie we wszystkich ważnych sytuacjach życia poszczególnych członków rodziny (takich jak matura, egzaminy, śluby, zaręczyny, narodziny dzieci), w udzielaniu sobie wsparcia,

w utrzymywaniu bliskich kontaktów także z dalszą rodziną (wspólne uroczystości, udzielanie sobie pomocy w trudnych momentach życia, opieka nad osobami starymi, chorymi, niedającymi sobie rady, pomoc w nauce). Miało to ogromne znaczenie dla rozwoju Edyty. Nawet kiedy mieszkała poza rodziną, czuła się współodpowiedzialna za jej sprawy i żywo interesowała się wszelkimi wydarzeniami związanymi z jej życiem. Dobro rodziny (szczególnie matki) zawsze było przez nią brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. Również Karol wyniósł z domu przekonanie o znaczeniu związków rodzinnych. Jego ojciec zachowywał głęboką więź z synami. Po śmierci żony zupełnie poświęcił się wychowywaniu młodszego syna. Te więzi, a zwłaszcza przywiązanie oraz miłość do ojca i brata, ugruntowały postawy Karola wyniesione z domu. W przypadku obydwojga impulsem do działania były wartości wyniesione z domu oraz tradycje.

Bezspornie także grupy i konkretne autorytety przyczyniły się do kształtowania siły woli, a także przekonań o jej znaczeniu. W życiu młodej Edyty znaczenie miały, oprócz rodziny, Grupa Pedagogiczna i Koło Fenomenologów, a także takie osobowości, jak Hermsen, Husserl i Reinach. Natomiast Karola kształtowały Sodalicja Mariańska, Grupa Teatralna, Klub Młodych Artystów, Konfraternia Teatralna, Teatr Rapsodyczny i Żywy Różaniec, a także takie osoby, jak np. Mieczysław Kotlarczyk i Jan Tyranowski. Grupy i konkretni ludzie stanowili środowisko rozwoju, dostarczając bodźców rozwojowych, będąc źródłem inspiracji i wytyczając kierunki dalszych poszukiwań. Źródłem bodźców rozwojowych były zarówno programy realizowane przez owe grupy (ich cele), jak i osobowość ich członków. Rozwój dokonywał się przez dialog, wymianę doświadczeń, a to z kolei pobudzało do dalszego rozwoju oraz odkrywania nowych jego kierunków. Były to równocześnie grupy wsparcia, które pobudzały do działania (w przeciwieństwie do wyzwalania postaw inercji, samozadowolenia). Związki emocjonalne, bliskie więzi dodatkowo umacniały pozytywne oddziaływania grup. Osobowości mistrzów, wzorce były źródłem inspiracji – wyzwalania działania, podjęcia pracy nad sobą. Mistrzowie Edyty pobudzali ją – przez to kim byli i jacy byli – do wielkiego wysiłku intelektualnego, stanowili autorytet w dziedzinie, która ją

interesowała. Mistrzowie Karola inspirowali go do pracy nad sobą. Ich ewentualne uwagi krytyczne co do przejawianego działania także stawały się asumptem do zmiany – do pracy nad sobą.

Edyta i Karol byli osobami wewnątrzsterownymi, potrafili zachować niezależność wewnętrzną (zgodnie ze swoimi ugruntowanymi poglądami), autonomię wewnętrzną, suwerenność decyzji. W materiałach autobiograficznych dotyczących Edyty Stein znajdujemy informacje o tym, że jej matka szanowała decyzje niedorosłej córki, co z pewnością miało znaczenie dla utrwalanie się jej postaw. Tak było np. z decyzją dziewczynki o przedwczesnym opuszczeniu szkoły, która – w jej opinii – nie wnosiła niczego w jej życie, a potem z postanowieniem, że do szkoły wróci. Matka uszanowała także jej decyzję o wyborze studiów (wybrała kierunek, który nie dawał nadziei na dostatnie życie).

Edyta i Karol byli osobami o niezwykle silnej woli, zdolnymi do pracy nad sobą. Ich postawy w okresie studiów, kiedy jako młodzi ludzie wkraczali w życie, świadczą o tym, że oddziaływania wychowawcze rodziny okazały się skuteczne, dały im bowiem mocne fundamenty pod samowychowanie. Interesujące są pewne podobieństwa biograficzne, które wskazywać mogą na skuteczność opisanych metod i zasad wychowawczych w drodze do kształtowania woli. Można uznać, że są to te „skrzydła", które rodzina może dać dzieciom. Studium dwóch przypadków – Edyty i Karola – jasno wskazuje, że znaczenie dla ich rozwoju miały postawy wychowawcze, z jakimi spotkali się w rodzinie. Praca nad sobą może być efektem wcześniejszych oddziaływań wychowawczych, mających na celu przygotowanie dziecka do podejmowania wysiłku. Z kolei praca nad sobą może dalej przygotowywać[19] do wysiłku w podejmowaniu kolejnych zadań rozwojowych. Podejmowana przez młodego człowieka praca nad sobą może być, z jednej strony, efektem oddziaływań wychowawczych rodziny czy szkoły lub innych grup, a z drugiej – zestawem pewnych przyjętych zasad, metod i form skierowanych na siebie samego. Spróbujmy się im przyjrzeć.

Po pierwsze, Edyta i Karol posiadali zdolność do dużej koncentracji na problemie (np. Karol mógł pracować w każdych warunkach, m.in.

[19] Wynika to z zasady perfekcjoryzmu – odwiecznego doskonalenia się bytów.

w środkach lokomocji). Ta umiejętność koncentracji na problemie ma bez wątpienia związek ze zdolnością zachowywania równowagi w sytuacji zagrożenia. Obydwoje jeśli nie mogli nic zrobić, aby przeciwdziałać zagrożeniu, to spokojnie trwali przy zwykłych, codziennych pracach. Pracowali, nie ulegając panice i nie pogrążając się w bezwładzie. Na tę zdolność wskazuje także Victor Frankl. Uznaje ją za sposób radzenia sobie z cierpieniem, trudami, niepokojem i strachem. Edyta odnotowała:

> Narzuciłam sobie pewien styl postępowania, jaki zresztą z całą świadomością praktykowałam także później w podobnych chwilach kryzysu: trwałam spokojnie przy mojej pracy z wewnętrzną gotowością natychmiastowego odejścia od niej, gdy zajdzie potrzeba. Bieganie w kółko i niepotrzebna gadanina powiększały tylko ogólny zamęt[20].

Podobny stosunek do sytuacji trudnych wykazywał Rudyard Kipling (jego dzieciństwo i okres dorastania były niezwykle skomplikowane, a życie bogate w podróże, z kolei dzieje małżeńskie niepozbawione dramatycznych przeżyć związanych ze stratą potomstwa). Na swych doświadczeniach oparł twierdzenie: Jeżeli potrafisz zachować zimną krew, kiedy wszyscy tracą głowę, świat należy do ciebie[21].

Na konieczność pracy nad sobą, panowania nad niszczącymi emocjami wskazywali już starożytni. Przykładowo, Seneka zachęcał: „Walcz sam ze sobą! Jeżeli zechcesz pokonać gniew, on nie pokona ciebie”[22]. Albert Schweitzer miał przemyślenia dotyczące namiętności. Jego zdaniem przeszkadzały w realizacji wyznaczonych działań, w związku z tym postanowił nad nimi pracować. Wspomina to tak:

> Do każdej gry podchodziłem z ogromną pasją i gniewałem się, kiedy inni nie grali z równym zaangażowaniem. Mając lat dziewięć czy dziesięć, pobiłem moją siostrę Adelę, ponieważ w grze była przeciwniczką zbyt gnuśną i przez swą obojętność pozwoliła mi odnieść łatwe zwycięstwo. Od tego czasu zacząłem się obawiać tego, że tyle namiętności wkładam w grę i stopniowo zrezygnowałem z wszelkich jej form. […]

[20] E. Stein: *Autobiografia…*, s. 145.

[21] A. Wilson: *The Strange Ride of Rudyard Kipling: His Life and Works*. New York, Viking Press, 1978.

[22] Pow. za: *Sens życia*. Red. A. Nyckowska. Poznań, Itaka, 1999, s. 36.

> Zrezygnowałem również z palenia, już jako student, pierwszego stycznia 1899, na zawsze, bowiem stało się ono moją namiętnością[23].

Karol Wojtyła już jako dojrzały filozof tak rozważał zagadnienie woli w kontekście emocji (bez wątpienia sam dla siebie był studium przypadku):

> Postawa woli w danym wypadku nie może się zbudzić z motywów emocjonalnych, bo ich właśnie brak, ale musi mieć oparcie w motywach rozumowych, w zrozumieniu jakiegoś dobra, nie zaś jego odczuwaniu. I otóż w miarę jak wola idzie za takim zrozumieniem dobra, któremu nie towarzyszy zrazu żaden stan afektywny, stopniowo budzą się uczucia, stopniowo znajduje się uczuciowe pokrycie dla działania, które zrazu pokrycia takiego było pozbawione. […] Człowiek może prawidłowo bytować i rozwijać się tylko w zgodzie z obiektywną rzeczywistością. Do takiej harmonii z rzeczywistością obiektywną zwykle musi się dopracować z pewnym trudem, nie zastaje gotowego oparcia dla niej w swoich stanach emocjonalnych. Wobec tego owo pokrycie uczuciowe, które jest człowiekowi istotnie potrzebne w działaniu, zwłaszcza w stosunkach z osobami, musi być raczej zdobywane […]. Brak gotowego pokrycia uczuciowego staje się w wielu wypadkach przeszkodą dla obiektywizmu w całym stylu życia […] Trudność, o której mowa, może być przezwyciężona na drodze odpowiedniego wychowania uczuć. Zasadniczo chodzi w tym wychowaniu o to, ażeby uczucia bodaj w jakiejś mierze stanęły do dyspozycji woli, a nie tylko dysponowały wolą. […] Tak pomyślane wychowanie uczuć przyjmuje cały szereg wariantów w zależności od różnych konfiguracji, które u konkretnego człowieka stwarzają temperament, usposobienie oraz zewnętrzne warunki życia. W każdym wypadku jednak chodzi zasadniczo o to samo, chodzi o to, ażeby człowiek nie był bez reszty kierowany uczuciami, ażeby o wszystkim nie decydował w nim bieżący stan emocjonalny, żeby natomiast mógł posłużyć się odpowiednim akcentem uczuciowym wówczas, gdy nastawione obiektywnie władze jego duszy znajdą po temu słuszne powody[24].

---

[23] A. Schweitzer: Z *mojego życia*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Daimonion, 1981, s. 26.

[24] K. Wojtyła: *Człowiek drogą Kościoła*. Red. K. Czajkowska. Rzym, Ośrodek Dokumentacji i Studium Pontyfikatu, 1992, s. 29–30.

Po drugie, Edyta i Karol stawiali sobie wysokie wymagania, przede wszystkim podejmowali się wielu zadań, z których odpowiedzialnie, konsekwentnie się wywiązywali. Obydwoje w czasie studiów wybrali więcej zajęć, niż było to przewidziane w regulaminie studiów. Karol np. wybrał 36 godzin, mimo że regulamin przewidywał tylko 10. Obydwoje mieli zamiłowanie do trudnych zadań. Edytę rozczarowywały wykłady, które nie sprzyjały wysiłkowi intelektualnemu. Zwykle poszukiwała nowych dróg rozwoju, jeśli uznała, że dotychczasowe zadania wymagają od niej zbyt małego wysiłku. Poczynione tu spostrzeżenia prowadzą do konkluzji, że należy uczyć dzieci wymagania od siebie. Taki wniosek przekłada się również na inne biografie, a także ma swoje uzasadnienie w przekonaniach starożytnych. Hezjod twierdził: „Nie praca jest hańbą, ale próżnowanie”[25]. Już bliżej współczesnym czasom Władysław Biegański wnosił: „Jest złota zasada w życiu: wymagać mało od świata, a dużo od siebie”[26]. Z kolei Aldous Huxley skonkludował: „Chciałem zmienić świat. Doszedłem jednak do wniosku, że mogę jedynie zmienić samego siebie”[27]. Znaczenie stawiania sobie wymagań dobrze pokazała także Maria Kasprowiczowa, trzecia żona poety. Jej refleksja wskazuje na wagę woli i możliwość jej kształtowania, dostępną dla każdego. W swoich pamiętnikach pisze:

> Jedyne marzenie, które uznaję, jest to, które ma siłę kształtowania życia. Nie potrzeba nadzwyczajności, aby żyć niezwykle, wystarcza niejednokrotnie przestrzeń, ujęta w cztery ściany pokoju. Wystarcza obudzenie się co rano z chęcią, aby pięknie przeżyć dzień. Wówczas nie ma przymusowych obowiązków, tylko radosne konieczności. Okoliczności, zewnętrzne zdarzenia nie powinny być rozstrzygające. Wola moja nadaje im potrzebną barwę, ujeżdża ją, jak się ujeżdża niesforne konie. Ale czy każdy posiada tę zdolność? Nie, lecz każdy mógłby ją w sobie wykształcić. Cała rzecz polega na tym, aby dawać nieustannie

[25] Pow. za: *Przykazania etyki prawniczej: księga myśli, norm i rycin*. Oprac. R. Tokarczyk. Warszawa, Wolters Kluwer Polska, 2013, s. 31.

[26] *Sens życia*…, s. 35.

[27] Ibidem, s. 30.

wszystko, co posiadamy, bo życie nie powinno być wygodne i łatwe. Raczej nieustannym wysiłkiem[28].

Po trzecie, Edyta i Karol starali się dobrze wykorzystywać czas. Edyta lubiła, kiedy harmonogram jej zajęć był szczelnie wypełniony, przerwy w zajęciach wykorzystywała na czytanie literatury. Karol – już w czasie wojny – kiedy pracował w fabryce, podczas nocki, wolne od obowiązków chwile spędzał nad książkami lub na modlitwie.

Po czwarte, obydwoje wykazywali zadowolenie z podejmowanej pracy fizycznej i wszelkiego wysiłku fizycznego (m.in. chodzili po górach, co było dla nich źródłem radości i zadowolenia). Wysiłek fizyczny dawał odprężenie. Czas przeznaczony na wysiłek fizyczny był zarazem czasem na poukładania w sobie wrażeń, aby traktować sytuacje trudne jak wezwania i podejmować się tych wezwań.

Po piąte, Edyta i Karol mieli refleksyjny stosunek do działań, poczynań, decyzji. Edyta zwykle odczuwała niepokój związany z niepewnością, czy w pełni wykorzystuje swoje predyspozycje, czy dokonuje słusznych wyborów, czy dała z siebie wszystko. Podobnie Karola cechowała niezwykła zdolność do autorefleksji. Wszystko, czego doświadczał, co obserwował, starał się zebrać w jakiś system. Podejmował próby przechodzenia od intelektualnych (rozumowych przekonań) uczuć i emocji do sfery działania. Wiedza przetwarzana przez emocje zmieniała się w działanie.

Wśród ludzi, którzy mieli wychowawczy wpływ na Karola Wojtyłę, był Jan Tyranowski, nazwany w jednym z artykułów „duchowym alpinistą". To określenie doskonale łączy ideę pracy nad sobą i metaforę Góry Maslowa. Ten, kto posiadł umiejętność samowychowania (samopanowania), jest w stanie osiągnąć szczyt. Zaryzykować można stwierdzenie, że tylko taki człowiek, który stanie się duchowym alpinistą.

[28] M. Kasprowiczowa: *Dzienniki*. Warszawa, Pax, 1958, s. 402.

Miejsce wychowania a podróż w Górę

> […] i jedyne, co mogę o sobie powiedzieć, to że przydarzam się sobie, przepływam przez miejsce w przestrzeni i czasie, i jestem sumą właściwości tego miejsca i czasu, niczym więcej.
>
> Olga Tokarczuk

Góra jest miejscem, które bez wątpienia – w potencji – może mieć znaczenie dla rozwoju. Miejsce łączy antropologiczną i aksjologiczną perspektywę postrzegania wychowania. W obydwu postrzegane jest jako degradujące zaspokajanie potrzeb człowieka i jego rozwój lub je wyzwalające, a równocześnie wspomagające ich zaspokajanie. Przyjrzyjmy się zatem miejscu jako takiemu[1]. Inspirującą konstatację poczynił Clive Staples Lewis w książce autobiograficznej *Zaskoczony radością*[2]. Podkreślił, że jest tym, kim jest, dzięki „długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiedzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej ilości książek”[3]. W tych słowach wspominał dom swego dzieciństwa, w którym spędził – jak sam uważał – piękne w swej monotonii chwile. Co to znaczy kimś być? „Bycie kimś” musimy rozważyć w relacji do tej chwili, kiedy ktoś nie był tym, kim jest teraz. Między stanem, kim jestem teraz, a momentem, kiedy jeszcze nie byłem tym, kim jestem

[1] Podobne rozważania nad fenomenem miejsca autorka przedstawia w publikacji: B. Ecler-Nocoń: *Miejsce wychowania – rozważania w perspektywie badań biograficznych*. „Chowanna” 2019, nr 1, s. 55–68.

[2] Clive Staples Lewis (ur. 29 listopada 1898 roku w Belfaście, zm. 22 listopada 1963 w Oksfordzie) – brytyjski powieściopisarz, badacz literatury.

[3] C.S. Lewis: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków, Wydawnictwo Esprit, 2010.

teraz, upłynął jakiś czas i wystąpiła pewna dynamika. Człowiek staje się kimś w wyniku jakiegoś procesu. Lewis ów proces stawania się kimś wiąże z miejscem – określonym, tym, a nie innym. Możemy uznać, że na proces rozwoju tożsamości Lewisa, czyli na to, kim jest i za kogo z perspektywy czasu się uważa, wpłynęła swoistość jego domu dzieciństwa, czyli konkretne miejsce. Innymi słowy – określone miejsce było znaczące dla jego rozwoju. Ta konstatacja o tyle jest istotna dla dociekań toczonych w ramach teorii wychowania, że prowadzi do refleksji na temat znaczenia miejsca w procesie wychowania.

Słownik języka polskiego definiuje miejsce jako wolną przestrzeń, pomieszczenia, część jakiejś określonej powierzchni, teren zamieszkały przez ludzi, lokal, teren służący określonemu celowi – mieszkanie[4]. Piotr Zwierzchowski nawiązując do interesującego nas tutaj kontekstu wychowania rozpatruje miejsce jako realną rzeczywistość, z którą dziecko spotyka się w ciągu życia. Ma tu na myśli: rzeczywistość fizyczną (materialną), rzeczywistość geograficzną (geograficzne położenie miejsca), rzeczywistość społeczną (inicjowanie pewnych zadań społecznych, ról itp.) oraz rzeczywistość kulturową (system wartości kulturowych, przekaz, stanowienie tradycji)[5]. Yi-Fu Tuan różnicując przestrzeń od miejsca, podkreślił, że w jego postrzeganiu przestrzeń jest bezosobowa, stanowi neutralny zespół zdarzeń, przedmiotów i wymiarów. Dopiero człowiek nadając im znaczenie, zamienia przestrzeń w miejsce[6]. Ta myśl jest istotna dla refleksji nad miejscem. Pokazuje, że człowiek zmieniając przestrzeń w miejsce, może równocześnie inicjować czy realizować proces wychowania. Dla potwierdzenia i zobrazowania tych myśli posłużę się przykładem biograficznym z życia ks. Jana Twardowskiego[7]. Przykład ten w pewien sposób ukierun-

[4] *Słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Warszawa, PWN, 1993, s. 434.

[5] P. Zwierzchowski: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła*. W: *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995, s. 53–58.

[6] Y.-F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, PIW, 1987, s. 154.

[7] Jan Jakub Twardowski (ur. 1 czerwca 1915 roku w Warszawie, zm. 18 stycznia 2006 roku w Warszawie) – polski ksiądz rzymskokatolicki, prałat honorowy Jego Świątobliwości, poeta, przedstawiciel współczesnej liryki religijnej.

kowuje myślenie na temat miejsca w kontekście wykorzystania jego potencjału wychowawczego w procesie wychowania. Rozważanym miejscem jest cmentarz. Według najprostszej definicji cmentarz to instytucjonalnie ukształtowany wycinek przestrzeni o programowo założonym grzebalnym przeznaczeniu. Wewnętrzna organizacja cmentarza jest rezultatem pewnych dyrektyw, określonych reguł kulturowych. Przykład z biografii Twardowskiego pokazuje, że wychowawca może cmentarz jako miejsce ożywić i nadać mu pewną wychowawczą moc, tak jak to uczynił ojciec księdza poety we wskazanej reminiscencji:

> W rodzinie państwa Twardowskich, podobnie jak w większości warszawskich domów z tamtych lat, żywa była pamięć ostatniego powstania. Nawiedzenie Powązek rozpoczynano od Bramy Pięciu Poległych, nazwanej tak dla upamiętnienia zabitych 27 lutego 1861 roku podczas demonstracji na Krakowskim Przedmieściu, która zapoczątkowała okres burzliwych wystąpień poprzedzających wybuch powstania styczniowego. […] Powązki były czymś w rodzaju „niedzielnej szkółki" dzieci państwa Twardowskich. […] „Muzyczne" ścieżki zaczynały się zwykle od grobu Józefa Elsnera. Wprawdzie jego, jakże popularne wśród współczesnych, kompozycje (30 oper!) pokrył kurz zapomnienia, ale trudno było nie wspomnieć profesora, u którego lekcje harmonii i kontrapunktu pobierał Fryderyk Chopin. Elsner od początku rozpoznał geniusz swego ucznia, dawał mu maksimum swobody […] Zanim zaś Twardowscy dotarli do grobu po prostu kochanego w tamtej epoce Moniuszki […] ojciec odczytywał na jednym z nagrobków nazwisko Apolinarego Kątskiego, słynnego ongiś skrzypka wirtuoza. […] Apolinarym zainteresował się sam Niccolo Paganini"[8].

Dla Jana Twardowskiego cmentarz stał się miejscem rozwoju, miejscem realizowania jego wychowania. Wychowanie to dokonywało się przede wszystkim poprzez opowieści snute przez ojca. Opowieści te ożywiały biografie – modele, cmentarne tablice, za którymi stali ludzie uosabiający różne wartości. Poprzez relację z ojcem i w relacji z nim miejsce to nabierało wychowawczego charakteru i stało się źródłem

[8] W. Smaszcz: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2013, s. 79–82.

znaczeń. Dzięki relacji syna i ojca uruchomione zostały mechanizmy wychowania – nastąpiła identyfikacja bądź syntonia. Ojciec był postacią znaczącą dla syna, ważną. Stąd miejsce przez ojca oswajane stało się istotne, znaczące dla syna.

W innym przypadku to samo miejsce może nie nieść podobnych rezultatów wychowawczych. Cmentarz jako miejsce można identyfikować jako przestrzeń bez życia. Stanie się tak wówczas, gdy mimo potencjału wychowawczego miejsca, jaki ze sobą niesie cmentarz („tęsknot za wartościami, których nikt nigdy nie naruszy, to wołanie o szacunek dla spraw ostatecznych, to w końcu akt rezygnacji i beznadziejnej wiary, że i teraz wychowujemy pokolenia Baczyńskich, Kolumbów etc."[9]), potencjał ten nie zostanie ożywiony przez wychowawców, bo „świat poszedł „naprzód". Nagrobki pokryły się wulgarnymi napisami, ktoś bez przerwy kradnie kwiaty, a wandale wywracają krzyże"[10]. Według Aleksandra Nalaskowskiego współcześnie cmentarz staje się miejscem pozbawionym wychowawczego znaczenia. Dzieje się tak nie dlatego, że miejsce to nie ma potencjału, ale potencjał, który ze sobą niesie, nie jest tym, który obecnie się ceni, nie podejmuje się studium cmentarnych tablic w perspektywie aksjologicznej właśnie. Przeszkody te zdają się tkwić w relacji wychowawca – wychowanek. Parafrazując myśl Yi-Fu Tuana, można stwierdzić, że cmentarz w postrzeganiu Aleksandra Nalaskowskiego nie staje się miejscem wychowania, ponieważ zahamowany jest proces nabierania przez to miejsce określonych znaczeń, natomiast przestrzeń przekształca się w miejsce wychowania w miarę ich uzyskiwania[11].

Celestyn Freinet[12], Maria Montessori[13], Aleksander Sutherland Neill[14], Janusz Korczak[15] – każdy z nich na swój sposób rozumiał

[9] A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków, Impuls, 2002, s. 22–23.

[10] Ibidem, s. 23.

[11] Por. Y.-F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce…*, s. 173.

[12] Zob. H. Semenowicz: *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*. Otwock–Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, 2000.

[13] Zob. I. Adamek: *Maria Montessori i jej system*. W: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Red. I. Adamek. Kraków, Impuls, 1997, s. 146–153.

[14] A.S. Neill: *Nowa Summerhill*. Poznań, Zysk i S-ka, 2000.

[15] J. Olczak-Ronikier: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2011.

wagę nadawania znaczeń przestrzeni, aby przekształcała się w miejsce wychowania, miejsce realizowania pewnych celów wychowawczych.

Chcę zobaczyć miejsce w kontekście wychowania celowego i świadomego (nawet gdyby Aleksander Neill miał protestować). Wszak rozważając wychowanie jako proces, w którym coś się ma zdarzyć, zmienić w wychowanku, musimy wziąć pod uwagę co najmniej kilka elementów owego procesu, osobę wychowanka (jego możliwości), wychowawcę (jego możliwości), cechy relacji: wychowawca – wychowanek, cele, jakie miały zostać zrealizowane i jakie się realizowały, a także wszystko, co temu ma sprzyjać lub nie, w tym miejsce, w którym proces zachodzi. Krystyna Ablewicz zauważa, że „proces wychowania jest […] aspektem egzystencji człowieka, jego świata życia codziennego, w którym wydarzają się rozmaite sytuacje wychowawcze. Zatem kontekst wychowawczy czynionych analiz domaga się zidentyfikowania miejsca jako sytuacji wychowawczej, bowiem […] sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się działa, wychowuje, koncentruje już na realizowaniu określonych wartości, uprzytamnianych i unaocznianych sformułowanymi celami wychowania, na tym, co być powinno, co umiejscowione w przyszłości”[16]. Aleksander Neill pewnie by zaprotestował, ponieważ abstrahował od celów, będąc przekonanym o samorozwoju wychowanka. Jednak to on wybierał miejsce, w którym stanęła jego szkoła, to on je aranżował, to on podjął decyzję o jego infrastrukturze. Miał tego jakiś cel. Skoro Summerhill miało kreować rozwój, były to cele wychowawcze. Nawet jeśli Neill uważał, że jest inaczej. Jeśli zatem sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się wychowuje, jako miejsce uprzytomnienia czy umiejscowienia celów wychowawczych, to zastanówmy się, co w sensie materialnym (jakie elementy kreujące materialną strukturę miejsca) uzmysławia, unaocznia, realizuje te cele.

Przyjrzyjmy się miejscu jako możliwej przestrzeni doświadczenia fenomenu wychowania. Wnikliwą analizę fenomenu miejsca jako przestrzeni intencjonalnie zaaranżowanej w celu realizacji wartości

[16] K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2003, s. 201.

(wychowawczych celów) przedstawił Andrzej Pawłucki[17]. Swoje rozważania toczy na okoliczność naukowej legitymizacji systemu kultury fizycznej, ale można śmiało sądzić, że poczynione przez niego analizy będą przydatne dla zrozumienia wychowawczego fenomenu miejsca. Pawłucki przestrzeń pomyślaną jako miejsce, czyli przestrzeń świadomego inicjowania procesów wychowawczych, nazywa gimnazjonem. Potraktujemy gimnazjon jako miejsce rozwoju (działania procesów wychowawczych) opartego na określonych wartościach. Jako pierwszy Pawłucki wymienia gimnazjon egzystencjonalnych wzorów kultury, które pozwalają urzeczywistniać wartości bioetyczne i witalne. Jako drugi prezentuje gimnazjon symbolicznych wzorów kultury fizycznej, które wyzwalają wartości: agonistyczne, perfekcjonistyczne, estetyczno-artystyczne oraz mistyczne. Na koniec opisuje gimnazjon społecznych wzorów kultury, który ma na celu kreowanie wartości: obyczajowo-estetycznych, hedonistyczno-ascetycznych oraz oblubieńczych[18]. Można przyjąć, że gimnazjon jest – choć nie w dosłownym przełożeniu – miejscem uaktywnienia naturalnych możliwości wychowanka (co łączy perspektywę antropologiczną i aksjologiczną), a ponadto socjalizacji, inkulturacji i personalizacji, o których to procesach szeroko pisał Marian Nowak[19]. Celem moich rozważań jest jednak przede wszystkim zwrócenie uwagi na organizację miejsca – w sensie materialnym (konkretne meble, wybrane obrazy, ustawienie sprzętów, bibeloty, symbole itp.). Organizacja ta jest zarazem intencjonalną działalnością wychowawcy, mającą na celu inicjowanie wskazanych procesów wpisanych w wychowanie.

Dla zrozumienia roli wychowawcy w intencjonalnej kreacji miejsca, bardzo przydatne będzie postrzeganie Mikołaja Madurowicza[20]. W jego interpretacji fenomenologicznej miejsce posiada trzy wymiary: wymiar

---

[17] A. Pawłucki: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław, Wydawnictwo AWF, 2013. s. 24–28.

[18] Ibidem, s. 27–28.

[19] Zob. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin, RW KUL, 2000, s. 239–252.

[20] Zob. M. Madurowicz: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży.* „Prace i Studia Geograficzne", T. 42: 2009. s. 73–87.

przedmiotowy, wymiar podmiotowy, wymiar relacyjny. Miejsce zyskuje wymiar przedmiotowy, kiedy funkcjonuje jako „fenomen czegoś", wskazuje intencyjnie na obecność człowieka, który w miejscu podjął próbę utrwalenia siebie. Wymiar podmiotowy jest wówczas, gdy miejsce staje się „fenomenem dla kogoś", identyfikuje samą intencję, potrzebę człowieka, który w miejscu potwierdza i weryfikuje własne istnienie. Wymiar relacyjny dotyczy miejsca postrzeganego jako „fenomen wśród innych fenomenów", stanowiącego constans w przestrzeni, stały punkt oparcia, orientacji i odniesienia – dla człowieka potrafiącego to miejsce „odczytać"[21]. Wgląd przede wszystkim w dwa ze wskazanych trzech wymiarów pozwala zgłębić istotę miejsca pojmowanego jako miejsce wychowania. Chodzi tu o wymiar podmiotowy, czyli miejsce jako „fenomen dla wychowanka", w którym wychowawca świadomie i celowo identyfikując faktyczne i domniemane potrzeby rozwojowe wychowanka, aranżuje przestrzeń jako miejsce wychowania, np. pozostawia wolną przestrzeń na dowolną zabawę, umieszcza biurko, krzesła, fotele, półki z książkami, obrazy na ścianach, symbole religijne itp., oraz o wymiar relacyjny, czyli miejsce stające się punktem oparcia dla wychowanka, punktem orientacji i odniesienia. Wymiar relacyjny jest możliwy do pomyślenia dopiero wówczas, gdy wychowanek potrafi to miejsce „odczytać" zgodnie z założonymi przez wychowawcę celami (np. dziecko zagospodarowuje pozostawioną wolną przestrzeń na dowolną zabawę; rozumie, że biurko można wykorzystać do odrabiania lekcji; klasyfikuje krzesła, np. odróżniając, które jest przeznaczone dla niego, a które dla rodziców czy dla gości; rozpoznaje obrazy z uwagi na ich autorów i jakość dzieła; docenia wartość literatury; rozpoznaje symbole, np. religijne, i kojarzy je z przynależnością do konkretnej wspólnoty itp.).

Aby świadomie kreować i organizować przestrzeń w miejsce (w sensie materialnym) i aby ta organizacja intencjonalnie inicjowała lub realizowała proces wychowania (aby można było ją identyfikować jako sytuację wychowawczą), zaaranżowane miejsce musi, co oczywiste, zachowywać wymiar podmiotowy i wymiar relacyjny. Pozostałych

[21] Ibidem, s. 82.

kontekstów istotnych w świadomym i celowym kreowaniu przestrzeni w miejsce pełne znaczeń będę szukać w biografiach, nakładając doświadczenie biograficzne na ujęcia wychowania od strony dyscyplin podstawowych w rozumieniu Mariana Nowaka[22]. Szczególnie interesować mnie będzie kreacja miejsc intymnych, w znaczeniu nadanym im przez Yi-Fu Tuana. Miejsca intymne to miejsca opieki, gdzie łatwo zaspokajane są nasze podstawowe potrzeby. Chodzi tu przede wszystkim o dom i jego otoczenie[23]. W moim rozumieniu miejscem intymnym jest takie miejsce, w którym dziecko czuje się bezpiecznie, jest skłonne traktować je jako swoje, ma odwagę w tym miejscu swobodnie się poruszać, nie czuje oporów i zahamowań. Poczucie wewnętrznej swobody pozwala dziecku bez ograniczeń poznawać miejsce, adaptować je, przyswajać przestrzeń (czynić ją swoją), a nawet przekształcać i zmieniać. Innymi słowy, kiedy dziecko czuje się bezpiecznie, wtedy jest bardziej otwarte na odczytywanie znaczeń, które miejsce ze sobą niesie; więcej – asymiluje te znaczenia, oswaja je, a zarazem ma odwagę je przeinterpretowywać[24]. Na użytek tychże dociekań przyjmiemy, że miejsce wychowania to m.in. takie miejsce, w którym przestrzeń (dom, jego otoczenie) jest zaaranżowana z myślą o wychowaniu dziecka.

Dzięki Janowi Jakubowi Rousseau poznaliśmy praktyczne wskazania, zachęcające do dostosowania wychowania do etapu rozwoju, potrzeb i zainteresowań dziecka. Jeśli zatem pragniemy inspirować rozwój naturalnych predyspozycji dziecka za pomocą miejsca (organizacji domu i przestrzeni wokół), to należy – jak się wydaje – pozostawić tę przestrzeń taką, by dziecko mogło z niej w sposób dowolny czynić swoje miejsce, tak jak to się stało np. w przypadku Lewisa. Biograf Lewisa tak opisuje swoistość jego domu we wskazanym kontekście:

[22] M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej…*, s. 240.

[23] Y.-F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce…*, s. 156.

[24] Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego w powszechnej opinii (której on najwyraźniej nie podziela) przestrzeń intymna w szkole jest niepożądana. „Wynika to z przekonania, że uczeń, przemieszczając się do przestrzeni intymnej, przestaje »uważać na lekcji«, zajmować się własnym rozwojem, wybiega gdzieś daleko poza szkołę". A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły…*, s. 64. W niniejszych rozważaniach poczucie intymności w jakimś miejscu rozumiane jest jako czynnik sprzyjający aktom rozwoju.

> W gruncie rzeczy Little Lea było raczej brzydkim domem […]. Szalały w nim przeciągi, był źle oświetlony […] składał się głównie z długich korytarzy z drzwiami wielkości szafy, prowadzącymi do pustych pomieszczeń i zakamarków na poddaszu. Jednak, mimo wszystkich wad, Jack twierdził później, że Little Lea był nierozerwalnie związany z jego późniejszym życiem i stawał się między innymi źródłem inspiracji podczas tworzenia opisów starych domów, pojawiających się w jego powieściach. […] Dom był na tyle duży, że Jack i Warnie mogli się w nim zgubić. W czasie gdy Jack miał mniej więcej cztery lata, a Warnie siedem, pokój na poddaszu, na końcu długiego korytarza, który nazywali Pokoikiem na Końcu Świata, stał się dla chłopców najważniejszym miejscem, które w razie potrzeby mogło zmienić się w kryjówkę; w zasadzie mogli tam robić to, co chcieli[25].

Przestrzeń domu – jak to możemy odczytać z biografii – nie była zorganizowana w miejsce wychowania w celowy i zorganizowany sposób. Wystarczyło, że rodzice pozwolili dzieciom wykorzystać przestrzeń domu tak, aby dzieci uczyniły z niego miejsce dla siebie. Droga, jaką wybrali rodzice Johna, była równocześnie pomocą w personalizacji. Z tej perspektywy pojmujemy wychowanie jako proces upodmiotowienia człowieka, proces, w którym dziecko uczy się rozumienia, że stanowi centrum własnych poczynań. Rodzice pozostawili dom jako miejsce do dyspozycji dzieci. Nie wiemy, czy była to świadoma decyzja wychowawcza rodziców. John przeistoczył dom w miejsce pełne znaczeń, które miało niebagatelne znaczenie – jak przyznawał w autobiografii – dla jego rozwoju:

> „Nowy Dom", jak nazywaliśmy go między sobą przez długie lata, był bardzo duży nawet jak na moje obecne zapatrywania, a dziecku wydawał się wielkim miastem. […] W mojej opowieści Nowy Dom odgrywa rolę niemal pierwszoplanową. Jestem tym, kim jestem, dzięki jego długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiedzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej liczbie książek. […] Nie zabraniano mi niczego. Widać z tego jasno, że w opi-

[25] C.S. Lewis: *Zaskoczony radością…*, s. 22.

sywanym przeze mnie okresie – w wieku lat sześciu, siedmiu i ośmiu – żyłem niemal wyłącznie wyobraźnią. […] wymyślając mapy i kroniki Krainy Zwierząt, przygotowywałem się do zostania powieściopisarzem[26].

Autobiograficzne wspomnienia Christophera Milne'a (syna przywoływanego wcześniej Aleksandra, pisarza) ukazują etiologię naturalnego rozwoju dziecka w kontakcie z miejscem. Milne pisze o otoczeniu domu na wsi, który kupili jego rodzice:

> Cotchford różniło się jednak od tych wszystkich miejsc. […] Cotchford wzięło nas we władanie. […] Wynosiłem swoje zabawki na dwór i bawiłem się na trawie. Bawiłem się na sianie, w błocie i w wodzie, bawiłem się z przyjaciółmi, z Nianią i sam, łaziłem po drzewach, zbierałem pierwiosnki wiosną i orzechy jesienią, chodziłem na wycieczki, jeździłem na osiołku[27].
>
> W książce jest to Zaczarowane Miejsce […] i było zaczarowanym miejscem, jeszcze zanim przybył Puchatek i obdarzył je swoją magią. […] Naprawdę trzeba dzielnego wędrowca, aby zapuścić się do Stumilowego Lasu nocą, i nigdy tego nie zrobiłem. […] Nad strumykiem stoi most, a za mostem zaczynają się drzewa. […] było pośród nich drzewo, które szczególnie lubiłem. Był to ogromny, bardzo stary buk, jeden z kilkunastu. Wyglądał, jakby przez wieki zmęczył się wyciąganiem ramion do nieba i pozwolił opaść dolnym gałęziom. Zwłaszcza jedna gałąź wystawała poziomo, po czym pochylała się, aby oprzeć łokieć na ziemi. W tym miejscu można było usiąść. Albo stanąć na gałęzi, pójść jeszcze kawałek i zeskoczyć na miękki dywan uschłych liści pod drzewem. Można było ćwiczyć balansowanie, a potem skoki. Nie dało się pójść po niej bardzo daleko, bo gałąź była obrośnięta mchem i śliska i wkrótce wspinała się zbyt stromo, a nie było się czego przytrzymywać. Można więc było usiąść okrakiem i posuwać się na przód. […] Posuwałem się po gałęzi, na ile starczyło mi odwagi, aż wydawało mi się, że jestem całe mile nad ziemią. Gdybym był bardziej odważny, mógłbym dotrzeć aż do pnia[28].

[26] Ibidem, s. 26–27.

[27] C. Milne: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka.* Tłum. M. Motak. Poznań, Rebis, 2001, s. 51–52.

[28] Ibidem, s. 61–62.

Tę ideę wychowania zaadaptował właśnie Aleksander S. Neill. Był przekonany, że stworzenie dziecku pewnych możliwości pozwala mu wykorzystać naturalny potencjał (choć Neill był starszy od Maslowa, pobrzmiewa tu humanistyczne myślenie tego ostatniego). W stworzonej przez niego szkole sporą przestrzeń wypełniał ogród – stanowił szczególne miejsce, mające potencjał inicjowania rozwoju dzieci, ale bez jakiegoś z góry założonego planu. Dzieci – w zamyśle Neilla – miały wykorzystać to miejsce, z naturalnym drzewostanem, do zabawy. W dowolny sposób kreowana zabawa – według Neilla – rozwija twórczość, fantazję, ekspresję dzieci. Chodziło o realizowanie właściwie jedynego wskazanego przez Neilla celu, a mianowicie – poczucia szczęścia. Nie znaczyło to jednak, że pozostawienie dziecku przestrzeni do wykorzystania było działaniem niecelowym. Przeciwnie. Neill mając na uwadze rozwój naturalnego potencjału dziecka, świadomie pozostawił mu do dyspozycji tę przestrzeń. Bez wątpienia wspomagało to proces personalizacji dziecka, czyli stawania się sobą, osobą.

Melchior Wańkowicz[29] wspominając swoje bodajże pierwsze mieszkanie przy ulicy Elektoralnej w Warszawie, pisał:

> Kiedy Krysia wreszcie przyszła na świat w tym zimnym mieszkaniu na Elektoralnej […]. Świat ten przesiąkł brzydotą. Na pierwsze miejsce wypychała się ohydna wysiedziana zielona kanapa, na której trzeba było słać wieczorem pościel dla męża. Przy mijaniu manekinów pana Segala, gablot pana Piekacza, należało wyrobić w sobie całą skomplikowaną dyscyplinę – niewidzenia. Ratunki nikłe były i słabe: batik zielony, ukajający lampę […] hejnał z wieży strażackiej w koszarach Mirowskich […] tani kwiatek od przekupki na pobliską Żelazną Bramę. I dziecko nie było zdolne do życia. […] Dusiło się. […] zapakowaliśmy w pieluszki wciąż chorą Krysię i pojechaliśmy na pół roku […] do brata w Poznańskie […][30].

[29] Melchior Wańkowicz (ur. 10 stycznia 1892 roku w Kałużycach, zm. 10 września 1974 roku w Warszawie) – polski pisarz, dziennikarz, reportażysta i publicysta.

[30] M. Wańkowicz: *Ziele na kraterze*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1983, s. 10–12.

Żona Wańkowicza[31] próbowała przeistoczyć przestrzeń w miejsce wychowania (to, co zastała, nie dawało takiej możliwości) za pomocą przedmiotów (batik, kwiaty), które miały tę przestrzeń oswoić, nadać jej bezpieczny wymiar – wzbudzić pewną bliskość, intymność, ciepło, oraz wykorzystując znaki kultury (hejnał z wieży strażackiej). Gdy jednak ta przestrzeń łatwo nie poddawała się oswojeniu, wówczas małżonkowie podjęli decyzję o jej zmianie. Świadomie pragnęli mieć do dyspozycji taką przestrzeń, która bardziej będzie nadawała się na zaaranżowanie w miejsce wychowania.

Z perspektywy socjologicznej wychowanie rozumiemy jako pomoc w wprowadzaniu człowieka w życie społeczne. Oznacza to, że „inni" – otoczenie, rodzice, wychowawcy itp. – pomagają osobie żyć na sposób społeczny. Nowak próbował poszukać pojęć, które adekwatnie łączą fenomen wychowania z koniecznością wprowadzania wychowanka w życie społeczne. Związki „socjalizacji" z wychowaniem wyraził w kilku kategoriach wychowawczych oddziaływań. Miał na myśli wychowanie jako pomoc w przygotowaniu do podjęcia i pełnienia ról społecznych w danej społeczności, stających w takiej czy innej sytuacji przed każdym człowiekiem. Chodziło mu także o wychowanie jako formowanie sumienia, czyli pobudzanie do podnoszenia własnego myślenia o problemach moralnych, oraz o wychowanie jako uczenie się wartości i norm społecznych, co można traktować jako wprowadzenie w realizację norm społecznych, a zatem rozwijanie zdolności rozróżniania wartości od tego, co wartością nie jest, rozwijanie umiejętności wyboru takich czy innych wartości, rozumienia wartości w kontekście norm społecznych.

Zastanówmy się nad tym, czy można kreować – a jeśli tak, to jak – miejsce, aby jego charakter wprowadzał dziecko w życie społeczne. Rozważmy zatem, czy możliwe jest takie materialne uporządkowanie przestrzeni w miejsce, które ukazuje cenione w danym czasie np. normy społeczne (np. modowe – swoistość mebli, materiał, z jakich są zrobione, ich ustawienie i kolorystyka; status społeczny – rodzaj,

[31] Zofia Wańkowiczowa z dużą świadomością wychowawczą opiekowała się swoimi córkami. Świadectwem jej zaangażowania wychowawczego są listy pisane do męża.

jakość przedmiotów; normy wspólnotowe – stół, jego wielkość, usytuowanie; techniczne – sprzęt AGD, RTV itp.), a także wartości (rodzina, estetyka, nauka, porządek, harmonia itp.). Obecność takich znaczeń w opisie miejsca znajdujemy np. we wspomnieniach Władysława Tatarkiewicza[32]:

> Dom, w którym wyrosłem, był domem bez surowości i rygorów. Wszystko w nim odbywało się zgodnie i łagodnie. […] Niemniej panował w domu porządek i chyba od tego czasu zostało we mnie upodobanie do porządku. Nie mogę pracować, gdy na mym biurku papiery są w nieładzie. Źle się czuję, gdy nie mam programu na cały dzień, a nawet – w ogólnym zarysie – na tydzień, na miesiąc z góry[33];

oraz w autobiograficznym wspomnieniu Jana Kochla[34], który pisze o znaczeniu miejsca jego zamieszkania dla jego wychowania:

> Kolonia Fabryczna była miejscem na swój sposób „samowystarczalnym": wszystko to, co było potrzebne, było „na miejscu" […], sala związkowa (później kaplica), sklep i masarnia z własną wędzarnią, ręczny magiel wykonany w firmie wrocławskiej […] była też kręgielnia i świetlica […] W kolonii panował porządek i jasne reguły życia […][35].

Jeśli zakładamy, że wychowanie powinno być również zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury, to musimy zadać sobie pytanie o to, jak proces inkulturacji może dokonywać się wedle organizacji miejsca. Nowak podkreśla dynamiczność inkulturacji w kontekście wychowania. Z jednej strony, istotny jest przekaz i pomoc

---

[32] Władysław Tatarkiewicz (ur. 3 kwietnia 1886 roku w Warszawie, zm. 4 kwietnia 1980 roku w Warszawie) – filozof i historyk filozofii, estetyk i etyk, historyk sztuki, członek Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk.

[33] T. Tatarkiewicz, W. Tatarkiewicz: *Wspomnienia*. Warszawa, PIW, 1979, s. 120.

[34] Jan Kochel (ur. w 1963 roku w Tarnowskich Górach) – polski duchowny katolicki, kapłan diecezji gliwickiej, profesor nauk teologicznych.

[35] J. Kochel: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry, Drukpol, 2015, s. 172.

w uczeniu się technik oraz sposobów funkcjonowania kultury, a także dalszego jej przekazywania (np. opanowanie języka, przyswojenie umiejętności czytania, pisania, myślenia, nabycie świadomości wartości i pojęć moralnych). Z drugiej strony, ważne jest rozwijanie w człowieku kreatywności w odbiorze kultury, zdolności do jej krytyki, odpowiedzialności za jej artefakty[36].

Interesujące doświadczenie opisuje – z właściwą sobie wnikliwością – Tomasz Merton[37]. Doświadczenie to można zaklasyfikować jako uczenie się pewnych wartości (co wskazywałoby na socjalizację), ale w zetknięciu z kulturą. Doświadczenie Mertona dokonuje się w miejscu zaaranżowanym (w miejscach), jednak tylko pośrednio inspirowane jest przez człowieka – nauczyciela, wychowawcę, mistrza. Bez wątpienia wcześniejsze akty biograficzne, które stały się udziałem Mertona, odegrały tu rolę[38]. Młody Merton, po ciężkiej chorobie oraz zdaniu egzaminów do Clare College w Cambridge, wyjechał na wakacje do Rzymu. Tam wędrował po kościołach i przyglądał się ikonom. Doświadczenie to tak utrwalił w autobiograficznej opowieści:

> Te mozaiki powiedziały mi więcej niż wszystko, co mi było do tej pory wiadome o Bogu niezmierzonej potęgi, miłości i mądrości. […] Oczywiście nie mogłem jeszcze tego wyraźnie pojąć ani w to uwierzyć. Ale ponieważ to wszystko było implicite zawarte w każdej linii tych obrazów, w które wpatrywałem się z takim podziwem i miłością, z pewnością uchwyciłem to jakoś pośrednio. […] Musiałem więc, choćby mimo woli, przejąć coś z miłości dawnego artysty-rzemieślnika do Chrystusa, Zbawiciela i Sędziego świata[39]. Jak komentuje owo doświadczenie biograf Jim Forest: Docierało do niego, że przyciągały go do nich

[36] Por. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej…*, s. 251–252.

[37] Thomas Merton – Ojciec Ludwik (ur. 31 stycznia 1915 roku w Prades, Pireneje Wschodnie – zm. 10 grudnia 1968 roku w Bangkoku) – amerykański pisarz, poeta, ksiądz katolicki, trapista.

[38] Trudno orzec, w jakim stopniu prowadzone dawno rozmowy przyczyniają się istotnie do późniejszych indywidualnych wyborów. Por. M. Madurowicz: *Jest miejsce na refleksję…*, s. 73–87.

[39] J. Forest: *Tomasza Mertona życie z mądrością*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Homini, 1997, s. 134–135.

nie wartości estetyczne, jakie dostrzegł w ikonografii, lecz poczucie głębokiego pokoju, jakiego doznawał w tych murach[40].

Możemy przypuszczać, że podobne znaczenie wychowawcze może mieć dla dziecka zetknięcie się z artefaktami kultury w intymnej przestrzeni domu. Jak wspomina Jadwiga Stadnicka[41]:

> Z moją siostrą Maryś mieszkałyśmy w narożnym pokoju. Był cały pomalowany w różne widoki. Były tam altanki leśne i różne pejzaże, a na suficie chmury przypominające postacie ludzkie, więc zamiast spać po obiedzie, opowiadałyśmy sobie różne bajki. Dalsze pokoje nie miały tych malowideł, a meble wszędzie były z jasnego drzewa obite czerwonym materiałem z obrazkami koziołków[42].

Dla Jadwigi zetknięcie z przejawami kultury ożywiało jej własną wyobraźnię, być może wyrabiało smak i gust. Z kolei Adam Czartoryski[43] tak wspomina dom dzieciństwa:

> Dom był solidny, o bardzo grubych murach, wybudowany w XVII wieku. Na parterze sklepione sale, dobudówki późniejsze robione przez kilka pokoleń. Moi rodzice także przyłożyli się do rozbudowy. […] W jednym ze skrzydeł mieściła się kaplica pałacowa, do której wchodziło się z salonu po kilku schodach. […] W domu panowała przesadna wprost prostota i kompletny brak snobizmu. […] Kart nie było w domu w ogóle. Bo karty to hazard, czyli prawie zbrodnia. Dziś oceniam takie podejście jako pewną przesadę, ale może to i było dobre, jako że do dziś mnie nie ciągnie do kart[44].

---

[40] Ibidem, s. 135.

[41] Jadwiga Czartoryska, z domu Stadnicka, ur. 26 maja 1913 roku w Nawojowej, zm. 28 grudnia 2009 roku w Warszawie.

[42] *Adam i Jadwiga Czartoryscy. Fotografie i wspomnienia*. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2013, s. 37.

[43] Adam Czartoryski, ur. 16 stycznia 1906 roku w Pełkiniach, zm. 11 czerwca 1998 roku w Warszawie.

[44] *Adam i Jadwiga Czartoryscy…*, s. 27.

Swoista aranżacja przestrzeni w miejsce jest tu pokazana jako źródło procesów socjalizacji i inkulturacji. Przykładowo, ułożenie domu, jego prostota niosły ze sobą informację o cenionych wartościach, natomiast pewne artefakty kultury inspirowały rozwój dziecka.

Spróbowałam nadać miejscu rangę sposobu realizacji celów wychowania w drodze na szczyt Góry Maslowa. Czy w sobie, czy poza sobą – miejsce wprowadza w przestrzeń wartości. Dobrze jest doprowadzić wychowanków w takie przestrzenie, w których – poza miejscem – poruszają się dalej.

Zakończenie

Emerytowany profesor informatyki w Massachusetts Institute of Technology Joseph Weizenbaum swego czasu powiedział, że metafory i analogie prowadzą, poprzez zestawienie razem różnych kontekstów, do powstawania nowych sposobów patrzenia. Uznał, że prawie wszystko to, co wiemy, łącznie z nauką, opiera się na metaforze[1]. Myśl to dla mnie pocieszająca, gdyż ogniskową, wokół której koncentruje się moje myślenie o procesie wychowania, jest Góra, określona przeze mnie Górą Maslowa. Mam nadzieję, że wszyscy miłośnicy koncepcji humanistycznej wybaczą mi tę ignorancję. Tym bardziej że nieujarzmione myślenie wiodło w rejony odległe od pierwowzoru piramidy potrzeb. Tym samym mogło dojść do istotnych przeobrażeń wizji pierwotnej. Mam jednak nadzieję, że choć w pewnej mierze metafora pozwoliła pokazać określony sposób myślenia o procesie wychowania, inspirowany przez tych, których profesor Zbyszko Melosik określił „koledżem". Dodam nieśmiało, że tych, którzy mnie inspirowali, nazywam „moim koledżem". Nieśmiałość płynie z faktu, że „mój koledż" nic nie wie o mojej do niego przynależności. Pocieszające jest – jak pisał profesor Melosik – że tworzą go również „naukowcy mniej znani, a także takie osoby, jak doktoranci, którzy znajdując się w niższych szczeblach hierarchii w ramach danej dyscypliny wiedzy, zaczynają dopiero karierę naukową. Kryterium przynależności do »niewidzialnego koledżu« byłoby tutaj wspólne pole problemowe […]"[2]. Ów „koledż", inspirujący dla rozwoju moich myśli o wychowaniu, stanowią personaliści, przede wszystkim mój ulubiony filozof Karol Wojtyła, ale również William Stern czy Edyta Stein, oraz egzystencjonaliści, w głównej mierze Victor

[1] J. Weizenbaum: *Moglibyśmy mieć raj*. „Forum", 28.01.2008.

[2] Z. Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań, Wydawnictwo UAM, 2019.

Frankl, ale także Charlotta Bühler. Wielokroć podczas poszukiwań badawczych doświadczałam przedziwnego poczucia wspólnoty refleksji, kiedy okazywało się, że ci – mi bliscy – znali się lub to samo czytali albo uczyli się od siebie. Lektura prac „mojego koledżu" oraz laboratorium badawcze, jakie stanowi ludzka biografia, złożyły się na przedstawione tu refleksje.

Książkę dedykuję przede wszystkim studentom zainteresowanym procesem wychowania, ale także wychowawcom, pedagogom, rodzicom. Wszystkim życzę, aby wspomogli wychowanków w zdobywaniu szczytów każdej góry, z jaką przyjdzie im się zmierzyć. Wierzę, podobnie jak „mój koledż", że to droga do osiągnięcia spełnienia, odkrycia sensu życia, po prostu do szczęścia.

Bibliografia*

Pozycje zwarte

Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2003.

Adamek I.: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Impuls, 1997.

Antropologiczne podstawy wychowania. Red. R. Schultz. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996.

Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży. Red. M. Ryś. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2006.

Bartnik C.: *Personalizm*. Lublin, Czas, 1995.

Baudrillard J.: *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Przeł. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2006.

Bauman Z.: *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*. Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2007.

Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2006.

Benedykt XVI: *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju*. Orędzie na Światowy Dzień Pokoju z 1.01.2012.

Bess S.: *Nobody don't love Nobody. Lessons on love than from the School With No Name*. San Francisco, Amazon, 1994.

Bloom A.: *Szekspir i polityka (Shakespeare's Politics)*. Kraków, Wydawnictwo Arcana, 1995.

Bloom A.: *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007.

Błajet P.: *Miłość, rozwój, wychowanie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek. 2011.

Bühler Ch.: *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa, PWN. 1999.

* Spis bibliograficzny obejmuje pozycje cytowane, biograficzne oraz literaturę przedmiotu, która wpłynęła na moje myślenie o różnych aspektach procesu wychowania.

Charakter. Jakość osobowego działania w podejściu teoretycznym i empirycznym. Red. Z. Uchnast. Lublin, RW KUL, 2013.
Cichoń W.: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 1980.
Clark R.: *The Essential 55*. New York, Amazon, 2004.
Coles R.: *Inteligencja moralna dzieci*. Tłum. D. Gaul, M. Machowski. Poznań, Rebis, 2004.
Crosby J.F.: *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*. Tłum. B. Majczyna. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2007.
Denzin N.K.: *The Research Act*. Chicago, Aldine, 1970.
Didier J.: *Słownik filozofii*. Katowice, Książnica, 1992.
Domański C.W.: *Zapomniany inspirator. Théodule Armand Ribot i recepcja jego poglądów psychologicznych w Polsce na przełomie XIX i XX wieku*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2008.
Dziewiecki M.: *Kochać i wymagać*. Kraków, EspE, 2006.
Ecler B.: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 2001.
Ecler B.: *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 2009.
Edith Stein. Leben, Philosophie, Vollendung. Hrsg. L. Elders. Würzburg, Verlag Johann Wilhelm Naumann, 1991.
Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywicki. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
Filek J.: *Filozofia jako etyka*. Kraków, Znak, 2001.
Forester F.: *Wychowanie i samowychowanie*. Tłum. J.K. Mirski. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1920.
Frankl V.E.: *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa, Czarna Owca, 2019.
Frankl V.E.: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analiz egzystencjalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Warszawa, Czarna Owca, 2018.
Frankl V.E.: *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa, Czarna Owca, 2019.
Gillet M.S.: *Kształtowanie charakteru*. Tłum. J. Suchodolska. Poznań, Księgarnia św. Wojciecha, 1936.
Gleitman H., Fridlund A., Maslow J., Reisberg D.: *Psychology*. New York, Amazon, 2006.
Goble F.G.: *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*. New York, Amazon, 1970.

Goldstein K.: *The organism*. New York, American Book Co, 1939.
Grzegorczyk A.: *Filozofia światła Edyty Stein*. Poznań, Wydawictwo św. Wojciecha, 2004.
Grzywak-Kaczyńska M.: *Trud rozwoju*. Warszawa, Pax, 1988.
Heller M.: *Moralność myślenia*. Kraków, Copernicus Center Press, 2015.
Historia filozofii politycznej. Red. P. Nowak. Warszawa, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, 2016.
Jan Paweł II: *Adhortacja apostolska Christifideles laici*. Rzym, Libreria Editrice Vaticana, 1988.
Julia D.: *Słownik filozofii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice, Książnica, 1992.
Kępiński A.: *Lęk*. Warszawa, Wydawnictwo Literackie, 1979.
Kiereś B.: *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin, Polskie Towarzystwo Wydawnicze KUL, 2015.
Kilpatrick W.: *Psychologiczne uwiedzenie. Czy psychologia zastąpi religię?* Tłum. R. Lewandowski. Poznań, W Drodze, 2007.
Kilpatrick W.: *Why Johnny can't tell right from wrong. Moral illiteracy and the case for character education*. New York, A Touchstone Book, 1992.
Korewa A.: *Kształcenie charakteru*. Wrocław, Postęp, 1946.
Kostkiewicz J.: *Wychowanie do wolności wyboru*. Kraków, Impuls, 2008.
Kowalski M., Falcman D.: *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*. Kraków, Impuls, 2011.
Kowalski M., Falcman D.: *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*. Kraków, Impuls, 2010.
Lalak D.: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.
Leksykon złotych myśli. Red. K. Nowak. Warszawa, Merlin, 1998.
Lewis C.S.: *Cztery miłości*. Tłum. M. Wańkowiczowa. Warszawa, Pax, 1962.
Łobocki M.: *Altruizm a wychowanie*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1998.
Łopatkowa M.: *Pedagogika serca w dobie globalizacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006.
Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, PWN, 2006.
Maslow A.H.: *The Psychology of Science. A Reconnaissance*. Chicago, HarperCollins, 1966.
Maslow A.H.: *W stronę psychologii istnienia*. Poznań, Rebis, 2004.
Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków, Impuls, 2013.
Melosik Z.: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań, Wydawnictwo AUM, 2019.

Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Impuls, 2010.
Michałek K.: *Amerykańskie stulecie. Historia Stanów Zjednoczonych Ameryki 1900–2001*. Warszawa, Wydawnictwo Mada, 2004.
Michałowski S.: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, Debit, 1993.
Montaigne de M.: *Próby*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków, Zielona Sowa, 2004.
Murdoch I.: *Prymat dobra*. Kraków, Znak, 1999.
Na Nowe Tysiąclecie. Red. H. Exley. Tłum. B. Śliwińska, M. Wilk. Częstochowa, Edycja św. Pawła, 2000.
Nalaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków, Impuls, 2002.
Nalaskowski A.: *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Warszawa–Kraków, Oficyna. Wydawnicza „Impuls", Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017.
Neill A.S.: *Nowa Summerhill*. Poznań, Zysk i S-ka, 2000
Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin, RW KUL, 2000.
Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, WAiP, 2008.
Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN, 2001.
Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000.
Oleś P.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa, Scholar, 2003.
Pawłucki A.: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław, Wydawnictwo AWF, 2013.
Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995.
Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
Platon: *Państwo*. Warszawa, Onepress, 2018.
Popielski K.: *Neotyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, RW KUL, 1994.
Przykazania etyki prawniczej: księga myśli, norm i rycin. Oprac. R. Tokarczyk. Warszawa, Wolters Kluwer Polska, 2013.
Rogers C.: *Client-centred therapy*. Boston, Houghton-Mifflin, 1951.
Semenowicz H.: *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*. Otwock–Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, 2000.
Sens życia. Red. A. Nyckowska. Poznań, Itaka, 1999.
Stern W.: *Die menschliche Personlichkeit*. Lipsk, Barth, 1923.

Strehlow W.: *Św. Hildegarda z Bingen. Leczenie chorób duszy. Terapia Hildegardowa dla cierpiących na depresję, lęki, bezsenność lub stres*. Tłum. E. Panek. Kraków, Esprit, 2014.
Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków, Znak, 1992.
Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji. Red. A. Wojciechowski. Toruń, Wydawnictwo UMK, 1999.
Szymańska B.: *Co to znaczy „być sobą"*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 1997.
Śliwerski B.: *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*. Kraków, Impuls, 1998.
Śliwerski B.: *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków, Impuls, 2011.
Śliwerski B.: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk, GWSP, 2006
Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Impuls, 1998
The Peculiarity of Man. Życie w konsumpcji – konsumpcja w życiu – konsumpcja życia: współczesny człowiek w społeczeństwie konsumpcyjnym. Red. R. Stefański. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
Tożsamość teorii wychowania. Red. J. Papież. Kraków, Impuls, 2011.
Tuan Y.-F.: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, PIW, 1987.
Wells H.G.: *Experiment in Autobiography. Discoveries and Conclusions of a Very Ordinary Brain*. Philadelphia–New York, J.B. Lippincott, 1967.
Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II. Red. A. Zwoliński, J. Nagórny. Radom, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2014.
Wilson A.: *The Strange Ride of Rudyard Kipling: His Life and Works*. New York, Viking Press, 1978.
Włodarczyk R.: *Ideologia. Teoria. Edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków, Impuls, 2016.
Wojtyła K.: *Człowiek drogą Kościoła*. Red. K. Czajkowska. Rzym, Ośrodek Dokumentacji i Studium Pontyfikatu, 1992.
Wojtyła K.: *Elementarz etyczny*. Lublin, TN KUL, 1999.
Wojtyła K.: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin, TN KUL, 1986.
Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń SDS, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność", nr 4, 1994.
Woroniecki J.: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin, RW KUL, 1995.
Wójtowicz K.: *Okruchy*. Wrocław, TUM, 1993.
Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów. Red. F. Adamski. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005.

Zubelewicz J.: *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2007.

Artykuły

Boeree C.G.: *Abraham Maslow 1908–1970*. „Personality Theories" 2006, No. 1, s. 3–11.

Celińska-Miszczuk A.: *Williama Sterna personalistyczna perspektywa typologiczna*. „Studia z Psychologii w KUL", T. 15: 2008, s. 16.

Centrum Badania Opinii Społecznej. Sens życia – wczoraj i dziś. Komunikat nr 41/2017, Warszawa 2017 [dostęp: 15.07.2017].

Chardin de P.T.: *Myśli o szczęściu*. „Znak", nr 92–93: 1962, s. 262.

DeRobertis E.M.: *Humanizing Child Developmental Theory*. „Juornal of Humanistic Psychology", No. 46: 2006, s. 48–76.

Ecler B.: *Edukacja bez wychowania*. „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2, s. 36–39.

Ecler B.: *Nauczyciel wobec ucznia – rozważania o dobru i odpowiedzialności*. W: *Niedocenione obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*. Red. A. Stankowski. Katowice, Wydawnictwo Gnome, 2005, s. 39–52.

Ecler B.: *Oferta świata bez cierpienia, czyli wychowanie przez zaprzeczanie rzeczywistości*. W: *Edukacja wobec wartości*. Red. J. Kojkoł, P.J. Przybysz. Gdynia, Wydawnictwo Akademii Marynarki Wojennej, 2002, s. 327–332.

Ecler-Nocoń B.: *Miejsce wychowania – rozważania w perspektywie badań biograficznych*. „Chowanna" 2019, nr 1, s. 55–68.

Giganci i karły: „Podróże Gulliwera" w zarysie. Tłum. M. Polakowski. „Dialogi Polityczne" 2009, nr 11.

Harvin T. https://www.theodysseyonline.com/free–will–responsibility [dostęp: 23.08.2016].

Hryniewicz W.: *Gdybym nie miał miłości*. „Znak", nr 11: 1995, s. 16–17.

Jan Paweł II: *Aby wychowanek nauczył się „być" nie tylko wiedział*. W: *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II: antologia wypowiedzi*. Red. J. Żukowicz. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1990, s. 192–193.

Jankowska M.: *Wolność warunkiem samorealizacji człowieka*. http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/jankowska4.pdf [dostęp: 27.06.2020].

Jundziłł I.: *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. „Nowa Szkoła", nr 2: 1997.

Kargul J.: *Treści i formy upowszechniania kultury pedagogicznej w opinii ekspertów*. W: *Z problemów pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej*. Red. J. Rulka. „Studia Pedagogiczne". T. 3. Bydgoszcz 1979, s. 41–55.

Konsumpcjonizm – nowa religia współczesnego świata. „Artelis". https://artelis.pl/artykuly/26247/Konsumpcjonizm---nowa-religia-wspolczesnego-swiata [dostęp: 1.03.2017].
Madurowicz M.: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży*. „Prace i Studia Geograficzne", T. 42: 2009, s. 73–87.
Marszał-Wiśniewska M.: *Orientacja na działanie – orientacja na stan. Nowe pojęcia w problematyce siły woli*. „Psychologia Wychowawcza" 1996, nr 3, s. 193–205.
Maslow A.H.: *A Theory of Human Motivation*. „Psychological Review", No. 50: 1943, s. 70–396.
Petry-Mroczkowska J.: *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*. „Znak" 1993, nr 9, s. 54–63.
Rogers C.: *The formative tendency*. „Journal of Humanistic Psychologii", No. 18: 1978.
Schrade U.: *Dwa pojęcia humanizmu*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej", T. 29: 1983, s. 243.
Strucka A., Pawlusek K., Wójcik T.: *Psychologiczne koncepcje samoaktualizacji i aktualizacja siebie*. W: *Zdrowie i jego uwarunkowania*. T. 24. Lublin, Wydawnictwo Naukowe NeuroCentrum, 2017, s. 355–372.
Szostek A.: *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły / Jana Pawła II koncepcji wolności*. „Nauka", nr 3: 2005, s. 35–47.
Weizenbaum J.: *Moglibyśmy mieć raj*. „Forum", 28.01.2008.
Zalenski R.J., Raspa R.: *Maslow's Hierarchy of Needs: a Framework for Achieving Human Potential of Hospice*. „Journal of Palliative Medicine", No. 5: 2006.
Zieliński P.: *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*. „Podstawy Edukacji" 2008, nr 1, s. 133.

Materiały biograficzne

Adam i Jadwiga Czartoryscy. Fotografie i wspomnienia. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2013.
Antoni Kępiński. Samarytanin naszych czasów (wybór tekstów). Red. Z. J. Ryn. Kraków, Znak, 1997.
Bierdiajew M.: *Autobiografia filozoficzna*. Tłum. H. Paprocki. Kęty, Daimonion, 2002.
Bonatti W.: *Moje góry*. Warszawa, Iskry, 1967.
Boniecki A.: *Kalendarium życia Karola Wojtyły*. Kraków, Znak, 1983.

Christie A.: *Autobiografia*. Tłum. M. Konikowska, T. Lechowska. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie, 2010.
Courtine-Denamy S.: *Trzy kobiety w dobie ciemności. Edith Stein, Hannah Arendt, Simone Weil*. Tłum. G. Przewłocki. Warszawa, Świat Książki, 2012.
Forest J.: *Tomasza Mertona życie z mądrością*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Homini, 1997.
Frankl E.V.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holocaustu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa, Czarna Owca, 2011.
Gaskell E.: *Życie Charlotte Bronte*. Kraków, Wydawnictwo MG, 2014.
Hanke H.E.: *Trudy i oczekiwania*. Warszawa, Czytelnik, 1965.
Jan Paweł II: *Dar i Tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich*. Kraków, WAM, 1996.
Kasprowiczowa M.: *Dzienniki*. Warszawa, Pax, 1958.
Kochel J.: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry, Drukpol, 2015.
Lewis C.S.: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków, Wydawnictwo Esprit, 2010.
Lindgren A.: *Dzienniki z lat wojny 1939–1945*. Tłum. A. Węgleńska. Warszawa, Nasza Księgarnia, 2016.
Milne Ch.: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka*. Tłum. M. Motak. Poznań, Rebis, 2001.
Muller A.W., Neyer M.A. OCD.: *Edyta Stein. Św. Teresa Benedykta od krzyża. Biografia. Życie niezwykłej kobiety*. Tłum. W. Szymona. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 2019.
Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2011.
Paderewski J.I.: *Pamiętniki*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1982.
Przedpełska-Trzeciakowska A.: *Na plebanii w Haworth*. Warszawa, Prószyński i S-ka, 1998.
Rożnowska K.: *Antoni Kępiński. Gra z czasem. Portret genialnego psychiatry*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2018.
Schweitzer A.: Z *mojego życia*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Daimonion, 1981.
Sławni ludzie w anegdocie. Red. P. Słowiński. Chorzów, Videograf, 2012.
Smaszcz W.: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2013.

Stein E.: *Autobiografia*. W: *Światłość w ciemności. Wybór pism duchowych*. T. 1. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 1977.
Święta Teresa Benedykta od Krzyża. Edyta Stein. Autoportret z listów (1933–1942). Red. M.A. Neyer. Tłum. I. Adamska, A. Talarek. Kraków, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, 2003.
Tatarkiewicz T., Tatarkiewicz W.: *Wspomnienia*. Warszawa, PIW, 1979.
Thwaite A.: *A.A. Milne. Jego życie*. Tłum. M. Glasenapp. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2009.
Tischner J.: *Dzienniki 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek*. Kraków, Znak, 2014.
Twardowski J.: *Łaską zdumiony. Moje szczęśliwe wspomnienia*. Warszawa, Pax, 2002.
Wańkowicz M.: *Ziele na kraterze*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1983.
Weigel G.: *Biografia papieża Jana Pawła II*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków, Znak, 2000.
Weigel G.: *Świadek nadziei. Biografia Papieża Jana Pawła II*. Kraków, Znak, 2002.

Beata Ecler-Nocoń

The expedition to Maslow's Mountain – reflections on the upbringing process

Abstract

The present book entitled *The Expedition to Maslow's Mountain* is a proposal for a reflection on upbringing theory. In the intention of the author, the foundation of the vision of upbringing presented in the monograph is personalism, i.e. the understanding of human being as a person who develops by acting through truth, goodness and beauty. Nevertheless, the axis of the narrative is the self-actualization as introduced by Abraham Maslow and his hierarchy of needs, allegorically imagined as a mountain – "Maslow's Mountain". The metaphor of the "Maslow's Mountain" allowed the author to outline the differences in anthropocentric and axiocentric perception of the phenomenon of upbringing. Both of these ways of thinking, present in the educators involved, are mistakenly considered to be equally attractive and often the same, which affects the practice of upbringing. In order to outline the differences, an analysis of texts presenting both perceptions has been used. We will find here references to the works of Abraham Maslow, Carl Rogers or Charlotte Buchler, as well as Karol Wojtyła, Victor Frankl, Alan Bloom or William Killpatrick. Humanists, thanks to their different view of man (the opposite of the one exposed in e.g. psychoanalysis and behaviouralism), evoked such categories as identity, crossing the "ego", autonomy, love, creativity, responsibility, spiritual values. Personalism and existentialism also indicate the uniqueness of the human individual, the need to explore his or her worldview and further develop his or her personality, referring to humanistic categories: autonomy, identity and self-fulfilment. However, these concepts are not always understood as identical. And a different interpretation of the mentioned notions has at the same time different pedagogical implications, thus creating a different foundation for the pedagogy created on its basis.

In turn, all the exemplifications of differences resulting from the adopted perspective and relevant to the course of the upbringing process – presented in the publication – come from a study of biographies of well-known people whose lives have been verified in some way through multilateral insight. These characters include Charlotte Bronte, Edith Stein, Alan Alexander Milne, Jean Vanier and Stacey Bess. The study of life in its nature reveals

certain conditions or regularities, which at the same time are an example of educational and self-educational necessities.

The book consists of an introduction, nine chapters and a conclusion, with the following titles: *Reflection for a start, about the genesis of the Maslow's Mountain metaphor*; *Reasons for reluctance to reach peaks*; *Self-actualization in the prism of biography*; *Between being and duty, reflection on self-actualization*; *Meaning of upbringing to effort for the process of self-actualization*; *Love and self-realization*; *Teacher and upbringing in the perspective of pedagogical culture*; *Working on oneself as a way to self-realization*; *Place of upbringing and journey to the Mountain*. In the course of the narrative, the author constructs the thesis that it is difficult for a person to make exorbitant demands on himself and considers their causes in the context of selected literature. The concept of self-actualization in the prism of selected biographies is then analysed. Particularly important in the course of the analysis is the definition of differences in the understanding of the category of "being more" in two approaches: Abraham Maslow's and Karol Wojtyła's. The distinction of understandings is important to indicate *differentia specifica* of the anthropocentric and axiocentric perspective. In the following chapters, from the point of view of the previously mentioned differences, the author attempts to outline the significance in the process of upbringing of such phenomena as educational awareness, love in the relationship between the educator and the pupil, will and work on oneself as a way to self-realization, place as a space for upbringing.

In conclusion, the author shows that a person undertaking climbing the Mountain exceeds his or her abilities by opening up to the perspective of values, which at the same time opens up the person to meaning. Going beyond oneself makes man more and more what she/he can become. The book is an example of value-oriented pedagogy – pedagogy based on the support and empowerment of young people. The considerations in the following chapters can be a source of reflection on the contemporary upbringing process. The attempt to engage in dialogue with the reader in the course of the narrative makes it necessary for the reader to formulate the final answers himself.

Redaktor: Olga Nowak
Projekt okładki: Natalia Łukomska
Korekta: Lidia Szumigała
Łamanie: Edward Wilk
Redaktor inicjujący: Paulina Janota

Copyright © 2021 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.01.2022
Sprzyjamy otwartej nauce. Od 1.02.2022

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



https://orcid.org/0000-0002-4873-6952

https://doi.org/10.31261/PN.3979

Ecler-Nocoń Beata
Wyprawa na Górę Maslowa : rozważania o procesie wychowania / Beata Ecler-Nocoń. - Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021

ISBN 978-83-226-4006-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4007-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail:wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. 9,5. Ark. wyd. 9,0. Papier offset. kl. III 90 g. PN 3979.
Cena 19,90 zł (w tym VAT).

O AUTORCE

Dr hab. Beata Ecler-Nocoń pracuje na stanowisku profesora w Uniwersytecie Śląskim w Instytucie Pedagogiki. W kręgu jej zainteresowań znajdują się problemy wychowania w różnych środowiskach wychowawczych – w rodzinie, w szkole, w grupie społecznej. Jest autorką kilku książek oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych, prezentujących problemy wychowania w ujęciu interdyscyplinarnym.

O KSIĄŻCE

Książka stanowi propozycję rozważań z zakresu teorii wychowania. W intencji autorki fundamentem prezentowanej tu wizji wychowania jest personalizm, czyli pojmowanie człowieka jako osoby, rozwijającej się w drodze działania poprzez prawdę, dobro i piękno. Osią narracji uczyniono samoaktualizację Abrahama Maslowa i jego piramidę potrzeb, alegorycznie wyobrażoną jako Góra – Góra Maslowa. Książka stanowi znakomitą egzemplifikację pedagogiki zorientowanej na wartości; pedagogiki opierającej się na wsparciu i upodmiotowieniu młodych ludzi. Rozważania prowadzone w kolejnych rozdziałach mogą stanowić źródło refleksji nad współcześnie realizowanym procesem wychowania.

The book is a proposal in the field of the theory of education. The narrative in the book is built around the Maslow pyramid of needs. Examples of the presented theory come from biographical research. The publication raises many questions about the importance of values in upbringing. The attempt to answer is formulated on the basis of personalism. According to the author, the book is to be a source of reflection on contemporary education.

Cena 19,90 zł (w tym VAT)
ISBN 978-83-226-4007-4
9 788322 640074

Więcej o książce