PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA, NR 1–2/2012, s. 119–130 ISSN 0033-2860

KULTUROWE I SPOŁECZNE KONTEKSTY WYCHOWANIA

MARIA STRAŚ-ROMANOWSKA
Uniwersytet Wrocławski, Instytut Psychologii

REFLEKSJE O WYCHOWANIU W PERSPEKTYWIE PERSONALISTYCZNEJ

Źle świadczy o naszej mądrości,
gdy brakuje nam odwagi,
by poważnie traktować dobroć.

Albert Schweitzer

Streszczenie: W artykule przedstawiono pogląd, inspirowany filozofią i psychologią personalistyczną, w myśl którego głównym celem wychowania jest przysposabianie ludzi do odpowiedzialności moralnej – dla dobra drugiego człowieka, wspólnoty i tym samym dla dobra własnego. Rola wychowawcy została zdefiniowana w terminach przewodnictwa duchowego (*guidance*) polegającego na świadczeniu własnym przykładem o sensowności i atrakcyjności postępowania w zgodzie z wartościami wyższymi, oraz na organizowaniu przestrzeni wychowawczej sprzyjającej gotowości respektowania tego rodzaju wartości, czyli praktykowania cnót.

Słowa kluczowe: wychowanie, personalizm, odpowiedzialność moralna, wartość, norma.

WPROWADZENIE

Obserwując życie społeczne we współczesnym świecie, a także kierunki rozwoju myśli psychologicznej i pedagogicznej, można odnieść wrażenie, że ponowoczesna kultura płynnych wartości, kultu indywidualizmu i uznawanej za niezbywalny warunek szczęścia bezgranicznej wolności, unieważniła tradycyjny sens wychowania albo wręcz pozbawiła działalność wychowawczą racji bytu. Takie pojęcia, jak dobre wychowanie, dobre obyczaje, przyzwoitość to już niemal archaizmy wpisane do leksykonu staropolszczyzny. Po dawnych czasach, kiedy zasady wychowania szlacheckiego czy mieszczańskiego, stanowiące niepisany wprawdzie lecz akceptowany powszechnie kanon, którego respektowanie stanowiło swoistą legitymację towarzyską, nastała era kontestacji norm obyczajowych, a równolegle do tego zapanowała swoista moda na „wychowanie bez porażek" (Gordon 1991). Cel wychowania w tej konwencji, inspirowanej ideami amerykańskiej psychologii humanistycznej, popularnymi w świecie Zachodu i skutecznie przenikającymi w latach 80. minionego wieku także do Polski, sprowadza się, najogólniej ujmując, do wspierania rozwoju dzieci i młodzieży poprzez ochronę podstawowych praw osobistych – prawa do wolności, samorealizacji i samostanowienia. Skrajna wersja projektu

Adres do korespondencji: m.stras-romanowska@psychologia.uni.wroc.pl

„wychowania bez porażek" sankcjonuje bezwarunkową akceptację młodego człowieka i niestawianie mu barier dla ekspresji Ja, aby nie hamować naturalnego, zgodnego z wrodzonymi predyspozycjami rozwoju. Ta skądinąd ważna humanistyczna ideologia, zredukowana do założeń o wolności jednostki jako najwyższej wartości torującej drogę do szczęścia i przez to wypaczona, w praktyce życia codziennego przetrwała do dziś, znajdując wyjątkowo dogodny grunt w kulturze ponowoczesnej, promującej indywidualizm i relatywizm jako najważniejsze wartości wynikające z prawa do wolności. Jednym ze znaków ponowoczesności jest degradacja lub marginalizacja problematyki wychowania, zarówno w rodzinie, jak i w placówkach oświatowych. Jeśli się porusza w dyskursie publicznym kwestie wychowania, to głównie w kontekście problemów rozwojowych, dydaktycznych, terapeutycznych lub prawnych. Psychologia wychowawcza, jako dziedzina akademicka o określonej specyfice i celach badawczych mających służyć nie tylko rozwiązywaniu problemów w relacjach społecznych, lecz także pomagać w kształtowaniu pożądanych postaw społecznych, pozostaje w cieniu takich działów psychologii, jak psychologia rozwojowa, psychologia edukacyjna czy psychologia rodziny (Dryll 2001). Znacznie większym zainteresowaniem cieszą się dziś zagadnienia dotyczące kształcenia umysłu aniżeli kształtowania charakteru. Kwestie etyczne rozpatrywane są zwykle w szerszych kontekstach teoretycznych i badawczych, takich jak rozwój osobowości, tożsamości Ja, czy w związku z typową dla okresu młodzieńczego problematyką kryzysu rozwojowego i trudności wychowawczych (Cierpka 2004; Czyżowska 2007). Na tym tle wyjątkowe miejsce zajmują prace podejmujące temat pozytywnie wyróżniających się postaw i zachowań etycznych, określanych mianem maksymalizmu moralnego (Oleszkowicz 2008). Również na polu pedagogiki problematyka *stricte* wychowawcza zdaje się ustępować miejsca innym zagadnieniom, z punktu widzenia interesu społecznego czy zapotrzebowania rynkowego uznawanym za ważniejsze, takim jak innowacyjność programowa, efektywność nauczania czy funkcjonalność zdobywanych kompetencji. Współczesną szkołę porównuje się niekiedy do przedsiębiorstwa (Mietzel 2002), gdzie priorytetem są, niczym wydajność produkcyjna, osiągnięcia dydaktyczne oceniane według kryteriów bilansu zainwestowanego kapitału i osiągniętych zysków albo według standardów atrakcyjności i konkurencyjności rynkowej. W „fabrykach nauczania" od nauczycieli wymaga się specjalistycznej wiedzy, umiejętności „zarządzania" procesem dydaktycznym i sprawiedliwego egzekwowania wiadomości (najlepiej na podstawie testowych sprawdzianów). Wprawdzie niekiedy słychać głosy krytykujące bezduszność współczesnej szkoły i zwracające uwagę na potrzebę „wypełnienia jej duchem" (Eichelberger, za: Żłobicki 2008), to jednak większość formułowanych sugestii sprowadza się do akcentowania znaczenia atmosfery szkolnej dla procesu kształcenia, potrzeby uczynienia relacji uczeń–nauczyciel przyjaźniejszymi, bardziej podmiotowymi, po to, by w uczniach wyzwolić większą ciekawość poznawczą i bardziej motywować ich do nauki, nauczycielom zaś poprawić komfort pracy.

W następstwie cywilizacyjno-kulturowych przemian i towarzyszącej im reorientacji w zakresie priorytetów edukacji szkolnej i akademickiej, zaobserwować można zjawisko nasilania się dążeń młodych ludzi w kierunku poszerzania swobód, graniczące z brakiem poszanowania norm obyczajowych czy zasad tzw. kultury życia codziennego. Niekontrolowane nasilanie się tego rodzaju tendencji często prowadzi do przemocy w środowiskach młodzieżowych, także w szkole, sprzyja też przestępczości. W dalszej perspektywie zjawisko to może się okazać groźne zarówno dla rozwoju jednostki, jak i dla losów kultury i całej wspólnoty ludzkiej. Wspólnota jest bowiem bytem zbudowanym na międzyludzkiej więzi, wzajemnym zaufaniu, trosce i odpowiedzialności; na normach, których źródłem są

wartości moralne. Tę prawdę głosili już starożytni filozofowie (Sokrates, Platon, Arystoteles), podzielali wybitni twórcy psychologii rozwoju moralnego (Piaget, Kohlberg), a jeden z ważniejszych przedstawicieli psychologii osobowości, Alfred Adler, wyraził ją następująco: „Rozwój ludzkości był możliwy dlatego, że ludzkość była wspólnotą i dążyła ku doskonałości w wytworzeniu wspólnoty idealnej" (Adler 1986, s. 255; por. Wilson 1988). Może warto zatem, przy okazji refleksji nad celem i sensem wychowania, poświęcić nieco uwagi roli etosu wartości moralnych w tym procesie.

CO JEST/POWINNO BYĆ PRZEDMIOTEM I CELEM WYCHOWANIA?

Pojęcie „wychowanie" zawiera w sobie bezpośrednie odniesienie do dwu podmiotów: do wychowanka i do wychowawcy. Głównym adresatem wychowania są dzieci i młodzież, zaś wychowawcą z reguły osoba dorosła, doświadczona, wyposażona w odpowiednie kompetencje. Programowa działalność wychowawcza jest aktywnością w pełni świadomą, intencjonalną i odpowiedzialną, ukierunkowaną na przygotowanie młodego człowieka do dorosłości, poprzez maksymalizowanie korzystnych dla rozwoju jego osobowości wpływów oraz minimalizowanie wpływów szkodliwych. Można też, i z pewnością warto, czynić obiektem wychowania samego siebie, własne Ja, charakter, sposób zachowania; mamy wówczas do czynienia z samowychowaniem (por. Dąbrowski 1975), które ostatecznie także służy nadrzędnej racji, jaką jest dobro wspólnoty. Zarówno proces wychowania, jak i samowychowania polega na przekraczaniu granic Ja, wykorzystywaniu indywidualnego potencjału rozwojowego do formowania osobowości na miarę większą niż miara wyznaczona przez wrodzone predyspozycje, rozwojowe konieczności czy sytuacyjne uwarunkowania. Bazą dla wychowania, pojmowanego w kategoriach działań zorientowanych na przygotowanie jednostki do życia we wspólnocie, są wartości i wynikające z nich normy postępowania, regulujące czy raczej harmonizujące wzajemne relacje członków wspólnoty. W świetle założeń o aksjologicznym fundamencie procesu wychowania należy uznać, że centralną kwestią w działalności wychowawczej, jako działalności pozostającej w służbie życia wspólnotowego, jest stosunek do wartości, akceptacja określonego systemu norm moralnych, przekonanie o potrzebie i sensie ich respektowania w codziennym życiu, w relacjach z ludźmi, z instytucjami życia publicznego, ze społeczeństwem, jak również ze światem przyrody. Szacunek dla wartości, respektowanie wynikających z nich zasad postępowania, będące w gruncie rzeczy odzwierciedleniem szacunku dla drugiego człowieka, stanowi, według klasyków psychologii rozwoju moralnego (Piageta, Kohlberga), istotę moralności. Warto przywołać w tym miejscu znamienną tezę Jeana Piageta, w myśl której „tak, jak logika jest moralnością myślenia, tak moralność jest logiką czynu" (Piaget 1932, za: Mounis 2006, s. 26). Psychologowie odwołujący się w kwestii moralności *explicite* bądź *implicite* do założeń filozoficznych, najczęściej do obiektywistycznej etyki Maxa Schelera, przyjmują istnienie dwu zasadniczych poziomów czy dwu kategorii wartości: wartości witalnych oraz wartości duchowych, w tym głównie moralnych. Na tej podstawie wyodrębniają w strukturze życia psychicznego człowieka dwa względnie niezależne od siebie wymiary czy typy orientacji wartościującej: wymiar kompetencyjny, sprawnościowy oraz wymiar moralny (Wojciszke, Baryła 2005). Pierwszy związany jest z wartościami, na których opiera się pragmatyka życia. Są nimi: wiedza, zwłaszcza wiedza operacyjna służąca rozwiązywaniu praktycznych problemów oraz zdolności i umiejętności, w tym także dotyczące szeroko rozumianej komunikacji społecznej. Tego rodzaju wartości są w pewnym sensie instrumentem osiągania sukcesów, podnoszenia atrakcyjności własnej osoby oraz miejsca w hie-

rarchii grupowej, zabezpieczania statusu materialnego, itp. stanów rzeczy, które zawsze były przez ludzi cenione i pożądane, a w obecnych czasach są wręcz kultywowane i absolutyzowane; osiągane dzięki wartościom instrumentalnym sukcesy stanowią główny wyznacznik poziomu jakości życia. Z kolei wymiar moralny, jako specyficzny dla człowieka, konstytutywny dla jego osobowej kondycji (wszak z funkcjonowaniem według praw walki o byt i „hierarchii dziobania" mamy do czynienia również w świecie przyrody), odsyła do wartości, które tradycyjnie określane są mianem duchowych, wyższych, nadrzędnych czy ostatecznych (Scheler 1997; Tischner 2000; Rokeach 1979)[1]. Wartości te nie mają bezpośredniego, merytorycznego związku z konkretnymi działaniami, nie decydują o ich wymiernych rezultatach, ale regulują działania w sposób niespecyficzny. Są one dane człowiekowi w wewnętrznym, subiektywnym doświadczeniu i jako takie, według fenomenologicznego kryterium oczywistości, uznawane są za prawdziwe (Bocheński 1987). Na mocy intersubiektywnej zgodności tego rodzaju doświadczeń oraz ich historycznej, transgeneracyjnej ciągłości przypisuje się im rangę wartości absolutnych, uniwersalnych; są logicznie niepodważalne, ponadczasowe, obecne w różnych kulturach, a zmianie ulegają jedynie konkretne formy ich realizacji. Opowiadają o nich wszystkie wielkie narracje, mity i mądrościowe księgi, a umacnia je tradycja i codzienna praktyka (Kołakowski 2003; Straś-Romanowska 2010b)[2]. Wprawdzie wśród filozofów nie ma jednomyślności co do genezy wartości absolutnych, a przeciwnicy aksjologii obiektywistycznej (relatywiści) skłonni są uznawać ich najwyższe usytuowanie w hierarchii raczej za efekt umowy społecznej, niż za istniejącą w sposób bezwarunkowy obiektywną prawdę, tym niemniej powszechnie podzielana zgoda na obecność wartości wyższych, w tym szczególnie wartości moralnych, z pewnością może być interpretowana jako wyraz głębokiej, wręcz archetypowej tęsknoty człowieka za czymś trwałym, istniejącym w sposób nieprzyczynowy, niezależnie od bieżących wydarzeń, koniunktury czy jednostkowej woli, jako przejaw pragnienia czegoś, co pełni funkcję busoli ułatwiającej orientację w świecie, co pomaga nadawać sens podejmowanym działaniom i odkrywać sens w całym biegu ludzkiego życia. Pragnienie sensu to wyjątkowa właściwość człowieka, według jednych potrzeba (Obuchowski 1983), według innych wola (Frankl 1978), trudny do zaspokojenia głód duchowy, który refleksyjną jednostkę motywuje do ciągłego poszukiwania racji istnienia i do zmagania się z absurdami życia, z paradoksami wymykającymi się narzędziom racjonalnego umysłu (Kołakowski 2003; Tatarkiewicz 1967).

Pomimo trwałej obecności wartości duchowych w kulturze, zarówno w życiu zbiorowym jak i indywidualnym, ich pozycja, mierzona mocą sprawczą (regulacyjną), zdaje się współcześnie niższa niż ta, jaką się przypisuje wartościom o charakterze sprawnościowym. Tę obserwację potwierdzają między innymi dane z badań nad kryteriami oceniania własnej osoby oraz nad związkiem hierarchii wartości z poczuciem jakości życia (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008; Wojciszke, Baryła 2005). Wyniki badań zgodnie pokazują, że to właśnie kompetencyjno-sprawnościowe atrybuty jednostki w najwyższym stopniu decydują zarówno o poziomie samooceny, jak i pośrednio o poczuciu jakości życia. Proporcje w tym zakresie ulegają częściowo zmianie w populacji osób, które osiągnęły wiek późnej dorosłości, a kierunek zmian świadczy o wzroście

[1] Zbigniew Łoś (2011) przytacza wiele przykładów mających świadczyć o tym, że prototypowe formy zachowań moralnych występują także w świecie zwierząt.

[2] Leszek Kołakowski (2003) przekonuje, że błędem są próby poszukiwania racjonalnych uzasadnień dla wierzeń religijnych; twierdzi wręcz, że systemy religijne tracą moc oddziaływania, gdy się je opisuje i ocenia według tych samych reguł co systemy naukowe.

znaczenia, wraz z wiekiem, cech moralnych i przypisywanego im udziału w poczuciu własnej godności (Straś-Romanowska 2010a). Nie wiadomo na razie, czy ta prawidłowość ma charakter rozwojowy, wynikający z reorientacji poznawczej i wartościującej, wymuszonej okolicznościami towarzyszącymi procesowi starzenia się (Straś-Romanowska 2011), czy być może jest efektem generacyjnym, czyli opisuje obecną kohortę ludzi starszych. Niewykluczone, że u następnych pokoleń efekt generacyjny nie wystąpi albo przyjmie inną postać. Utrzymywanie się i nasilanie rozpoznanej tendencji nie byłoby dobrym znakiem dla przyszłości kultury i losów wspólnoty ludzkiej, a tym samym dla rozwoju jednostki. Jak bowiem wspomniano, los jednostki zależy od wspólnoty, a wspólnota opiera się na etosie wartości. W kontekście powyższych rozważań można sformułować tezę, że uwrażliwianie młodych ludzi na wartości moralne, uczenie norm i zachęcanie do respektowania zasad harmonijnego współżycia międzyludzkiego powinno stanowić główny przedmiot wychowawczej troski.

W dyskursie społecznym słychać niekiedy głosy przekonujące o zasadności podejścia do wartości etycznych w sposób pragmatyczny, o tym, że zachowania moralne są ostatecznie czymś pożytecznym, nawet użytecznym, po prostu opłacalnym, co uwidacznia się zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej. Nie tylko bowiem ułatwiają dokonywanie wyborów, uwalniają od uciążliwych niekiedy wątpliwości co do formy zachowania w konkretnej sytuacji (zob. np. zasadzę sformułowaną przez Antoniego Słonimskiego: „Jeśli nie wiesz jak się zachować, zachowaj się przyzwoicie"), ale też gwarantują nagrody, zapewniając chociażby poczucie bezpieczeństwa. Wprawdzie instrumentalizacja wartości i norm, ze swej istoty nieinstrumentalnych, polegająca na oddzieleniu zachowania zgodnego z normą od intencji moralnej, może budzić kontrowersje, niemniej z punktu widzenia bieżących konsekwencji dla relacji społecznych z pewnością stanowi bardziej pożądaną formę zachowania niż całkowite lekceważenie norm[3)].

ANTROPOLOGICZNE PRZESŁANKI SENSU WYCHOWANIA JAKO DZIAŁALNOŚCI NA RZECZ WSPÓLNOTY I ROZWOJU JEDNOSTKI KU PEŁNI CZŁOWIECZEŃSTWA

Dotychczasowe rozważania prowadzą do wniosku, że nadrzędnym celem wychowania jest/powinno być podtrzymywanie i doskonalenie życia wspólnoty. Angażując się w realizację tego celu jednostka ma sposobność rozwijać swoje najbardziej ludzkie, osobowe atrybuty, cnoty charakteru, i dzięki temu wzmacniać poczucie własnej godności. Uzasadnień dla powyższego stanowiska dostarczają poglądy na temat człowieka jako bytu osobowego, zaczerpnięte z antropologii filozoficznej, głównie z personalizmu, egzystencjalizmu i filozofii dialogu (spotkania) (Marcel 1960; Plessner 1988; Buber 1993; Tischner 2000). Człowieka–osobę wyróżnia to, że jego życie jest życiem przeżywanym. Człowiek żyje i wie, że żyje; więcej – jest świadomy i ma świadomość swojej świadomości (Kowalczyk 1990). Ta swoista nadwyżka świadomości (*transintelligible*) sprawia, że życie ludzkie jest egzystencją, w pełni świadomym byciem-w-świecie, wypełnionym nie tylko

3) Niektórzy filozofowie etyki odróżniają zachowania zgodne z normami od zachowań *stricte* moralnych. Na miano moralnego zasługuje takie zachowanie, które jest bezpośrednio motywowane wartością dobra moralnego, natomiast zachowanie respektujące tylko normę, a pozbawione intencji moralnej, jest zachowaniem słusznym, właściwym, przyzwoitym czy poprawnym (Styczeń 2001).

prostymi uczuciami przyjemności i bólu, satysfakcji i rozczarowań, lecz także złożonymi przeżyciami, związanymi z niepewnością losu, lękiem przed pustką i nicością, z potrzebą sensu. Poszukując sensu, zwłaszcza sensu nadrzędnego (nadsensu, wg V. Frankla), człowiek otwiera się na świat nieempiryczny, pozazmysłowy, transcendentny, będący przestrzenią nieinstrumentalnych wartości, takich jak należące do Sokratejskiej triady: prawda, dobro i piękno (Gadacz 1991)[4]. Za sprawą otwartości poznawczej człowiek jest bytem niejako „niedokończonym" (Plessner 1988), nieustannie „stającym się", przebywającym stale „w drodze" i przez to w gruncie rzeczy „bezdomnym" (Buber 1993), co na płaszczyźnie psychologicznej jest równoznaczne z możliwością osobistego rozwoju przez całe życie. Dzięki otwartości poznawczej w wąskim rozumieniu, jako właściwości czysto intelektualnej, człowiek wzbogaca wiedzę, sprawności i umiejętności, i dzięki temu może zmieniać świat, czyniąc życie na przykład wygodniejszym, bezpieczniejszym, ciekawszym. Z kolei dzięki otwartości na świat wartości wyższych, dzięki wrażliwości aksjologicznej, człowiek może świat doskonalić, czyniąc go lepszym, sprawiedliwszym, przyjaźniejszym. Z otwartością poznawczą i wrażliwością moralną (sumieniem) wiąże się inny atrybut człowieka–osoby, mianowicie wolna wola, której ważnym aspektem jest zdolność kształtowania siebie według ideału osobowego (Dąbrowski 1975), poprzez przekraczanie własnych ograniczeń (por. z autotranscendencją wg V. Frankla), przez rezygnację z dotychczasowego Ja i gotowość ponoszenia trudu w imię wyższych racji, na rzecz drugiego człowieka i dobra wspólnoty. Pojęcie wolnej woli budzi wśród psychologów kontrowersje. O ile drugi człon tego pojęcia, „wola", został zaakceptowany, jako w zasadzie tożsamy z pojęciem motywacji czy intencjonalności, o tyle człon drugi, mówiący o wolności woli, traktowany bywa różnie. Najczęściej wolną wolę sprowadza się do poznawczej i motywacyjnej właściwości człowieka jako podmiotu będącego autorem i aktorem własnych działań, sprawcą zdarzeń, osobą zdolną do kontroli i samokontroli oraz do autodeterminacji, czyli do wyboru i realizacji działań w zgodzie z osobistymi motywami, preferencjami, w poczuciu wolności, uznawanym niekiedy za rodzaj poznawczego złudzenia (Deci, Ryan 1985; Kuhn 1984). W filozofii personalistycznej (skąd nb. zaczerpnięto pojęcie autodeterminacji rozumianej jako jądro wolności – zob. np. Galarowicz 2000) podkreśla się aspekt aksjologiczny wolnej woli, rolę wartości moralnych jako jej niezbywalnego składnika (Straś-Romanowska 2001). Wolna wola zatem to nie tylko gotowość do działania, lecz także – co nb. bardzo mocno eksponowali klasycy psychologicznych badań nad wolą (Dybowski, Reutt, Kreutz) – gotowość do nie-działania. Wolna wola „nie jest samą energią w służbie tego czy innego dążenia", lecz „jest regulatorem energii (…), który faworyzuje jedne dążenia kosztem innych" (Piaget 1966, s. 64). Istotą aktu wolnej woli jest więc świadome opowiedzenie się za określoną wartością. Decyzje inicjowane wolną wolą mają raczej charakter postanowień umocowanych w poczuciu powinności, aniżeli motywów wynikających z chęci, potrzeby czy kalkulacji. Realizacja decyzji opartych na wolnej woli tym się ponadto wyróżnia, że zwykle wymaga znacznego wysiłku, trudu, samodyscypliny, samopoświęcania się, rezygnacji z doraźnych gratyfikacji. Jest nie tyle chceniem, co chceniem chcenia (por. ze słynną frazą z *Wesela* S. Wyspiańskiego: *Oni wiele mogliby mieć, gdyby tylko chcieli chcieć*). Niezbywalnym

[4] Antropocentryzm, któremu tak bardzo hołduje współczesna cywilizacja, jest z punktu widzenia logicznego „zabobonem". Według logika i teologa Józefa M. Bocheńskiego, uzasadnieniem dla akceptacji wyjątkowej pozycji człowieka w świecie przyrody jest zdolność przekraczania tego świata ku Transcendencji i odkrywania w niej źródła wartości jako nośnika sensu (Bocheński 1987; por. Kołakowski 2003).

warunkiem wolnej woli jest refleksja, rozwaga, świadomość konsekwencji działania lub nie-działania oraz poczucie moralnej odpowiedzialności, tzn. odpowiedzialności za siebie i za Innego, za wspólnotę, przeżywana i realizowana ze względu na wartości moralne (Levinas 1998; Tischner 2000). Na gruncie psychologii społecznej odpowiedzialność opisuje się najczęściej w terminach poznawczych i pragmatycznych, jako gotowość ponoszenia konsekwencji działania, jako akt poznawczo-motywacyjny wymagający uwzględniania przy planowaniu działania obowiązujących w danym społeczeństwie i kulturze praw i zasad (Derbis 1986). Jest to odpowiedzialność oparta na wolności posiadanej, tj. na możliwości nieskrępowanego wyboru działania spośród różnych opcji, chociaż zawsze w określonych granicach. Wolność posiadana, zewnętrzna to w zasadzie swoboda działania, często pozbawiona odpowiedzialności w sensie moralnym, podczas gdy wolności wewnętrznej zawsze towarzyszy przeżywanie odpowiedzialności moralnej, nawet w warunkach zewnętrznego zniewolenia. Odpowiedzialność moralna, oparta na wolności wewnętrznej, przeżywanej w odniesieniu do Innego, to przedmiot zainteresowania właściwy dla psychologii personalistycznej (Gadacz 2003). Obecność Innego jest warunkiem uświadomienia sobie własnej podmiotowości, swojego odrębnego, autonomicznego Ja i zarazem jest punktem odniesienia dla doświadczenia odpowiedzialności za dokonywane działania w obliczu Innego, w perspektywie jego i własnej przyszłości. Dwa specyficznie ludzkie uczucia towarzyszą działaniom ugruntowanym w poczuciu odpowiedzialności moralnej: poczucie sensu – w sytuacji podjęcia określonego działania – oraz poczucie winy – gdy mamy do czynienia z zaniechaniem lub zaniedbaniem działania uznawanego za pożądane (Nowicka-Kozioł 2000). Wielu myślicieli, na przykład Zygmunt Bauman (2005), Emanuel Levinas (1998), Józef Tischner (2000) zgodnie wskazują na odpowiedzialność moralną jako najwyższy, najbardziej specyficzny przejaw osobowego istnienia człowieka, jako dowód jego autentycznej wolności i zarazem sposób istnienia dobra, które niezależnie od swojej autonomicznej wartości, w najwyższym stopniu zaspokaja ludzką potrzebę sensu życia. Istotne dla tego rodzaju odpowiedzialności, wynikającej ze wspólnotowego charakteru życia ludzkiego jest to, że stawia ona przed jednostką wymóg samoograniczania się i samodoskonalenia. W rezultacie odpowiedzialność moralna przyjmuje postać swoistego wyzwania, powołania życiowego, którego spełnianie jest niezastąpionym źródłem poczucia sensu życia (Bauman 2005; Kołakowski 2003). Najradykalniejsze stanowisko w kwestii odpowiedzialności prezentuje współczesny filozof dialogu Emanuel Levinas, przeciwstawiający się sytuowaniu ideału samowystarczalnej jednostki w centrum uwagi filozofii, która w ten sposób zmienia się w egologię (Levinas 1998; zob. Filek 2003)[5]. Levinas (podobnie jak jego mistrzowie Kierkegaard, Heidegger i Husserl) stoi na stanowisku, że podmiotowość człowieka ma w gruncie rzeczy charakter etyczny, wyrażający się w poczuciu odpowiedzialności – nie tylko za siebie, wobec siebie i w obliczu prawa, lecz przede wszystkim w poczuciu odpowiedzialności za Innego oraz za losy świata. Odpowiedzialność nie tylko jest wpisana w strukturę ludzkiej podmiotowości, lecz wręcz stanowi jej rdzeń. W przeżywaniu odpowiedzialności wyraża się największe bogactwo człowieka, jest ona dla niego zarazem najtrudniejszym zadaniem życiowym. Radykalizm stanowiska Levinasa polega na tym, że traktuje on odpowiedzialność jako imperatyw moralny, jako akt bezwarunkowy, któremu nie towarzyszy oczekiwanie wzajemności (Levinas 1998).

[5] Według Levinasa za zbrodniami XX w. stoi skrajny indywidualizm, połączony z odrzuceniem metafizyki wartości (1998).

PYTANIE O METODĘ WYCHOWANIA

W świetle dotychczasowych rozważań uprawniona wydaje się teza, iż nadrzędnym celem wychowania jest/powinno być przysposabianie człowieka do odpowiedzialności, w tym przede wszystkim do odpowiedzialności moralnej, obligującej do troski o dobro wspólne. Tak rozumiane wychowanie stanowi równocześnie specyficzną formę wspomagania rozwoju osobowego, można dodać: rozwoju ku pełni człowieczeństwa – jeśli się zgodzić z poglądem filozofów personalistycznych, w myśl którego najważniejszym i zarazem najsubtelniejszym atrybutem ludzkiej podmiotowości jest zmysł moralny, wrażliwość na dobro, troska o Innego. Czym szczególnym, oprócz celu, charakteryzuje się wychowanie pojmowane jako działalność wspomagająca rozwój osobowy jednostki? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy porównać zdefiniowany w powyższy sposób cel wychowania z innymi formami wspierania rozwoju (zob. np. Kaja 2001). Podstawową praktyką wspomagania rozwoju, której współcześnie poświęca się najwięcej uwagi i do której się ona w praktyce najczęściej ogranicza, jest (psycho)edukacja. Jej celem jest przede wszystkim formowanie umysłu i osobowości ucznia/wychowanka zgodnie z określonymi priorytetami (por. Konarzewski 1982). Innymi słowy, w edukacji chodzi o maksymalizowanie przystosowania jednostki do środowiska jej życia. Jest to przystosowanie zewnętrzne, osiągane na drodze uczenia się przebiegającego zgodnie z dobrze uzasadnionymi i sprawdzonymi prawami, opisanymi przez klasyczne teorie uczenia. Efekt wychowawczy, co do metody tożsamy w gruncie rzeczy z dydaktycznym, mierzony jest tu zakresem przyswojonych przez ucznia/wychowanka wiadomości i umiejętności oraz ich jakością, ocenianą z punktu widzenia praktycznej przydatności. Osobę wychowanka można w tym przypadku porównać do budowli (*ego-building*, wg terminologii Rowana 1997) albo do skomplikowanej maszyny, którą się ocenia ze względu na standardy nowoczesności, sprawności funkcjonowania, atrakcyjności itp. Stymulowanie i ukierunkowywanie aktywności na to, co z praktycznego punktu widzenia jest wartościowe oraz egzekwowanie efektów przystosowania społecznego za pomocą systemu kar i nagród, to typowe składniki modelu działań wychowawczych w ramach tzw. pedagogiki pragmatycznej, któremu przypisuje się niekiedy miano „technologii wychowania" (Rowan 1997). Takie wychowanie ma w dużej mierze charakter dyrektywny; wychowanek jest przedmiotem bezpośrednich oddziaływań wychowawcy, który – będąc niejako instruktorem, trenerem i egzekutorem – wie najlepiej, co dla wychowanka jest korzystne. Inną formą wspierania ludzkiego rozwoju, stanowiącą swoistą przeciwwagę względem naszkicowanej wcześniej formy, jest praktyka, którą można określić mianem facylitacyjnej. Jej specyfika w najogólniejszym zarysie polega na ograniczonej do niezbędnego minimum ingerencji wychowawcy/opiekuna w proces rozwoju wychowanka/podopiecznego i na zapewnianiu warunków, w których mógłby on w sposób nieskrępowany ujawniać i realizować swoje najlepsze możliwości, zdolności, zainteresowania. Rola wychowawcy sprowadza się tu do towarzyszenia wychowankowi w rozwoju, zapewniania bezpieczeństwa, okazywania akceptacji, przyjaźni i zaufania, i tym sposobem torowania najlepszej dla niego drogi samorealizacji. W przypadku tej strategii uważa się, że wychowanek sam wie, tzn. ma niejako zakodowane w psychice, co dla niego jest dobre, korzystne. Chodzi więc o to, by wydobyć jego potencjał i pomagać go rozwijać, zgodnie z wrodzoną tendencją samoaktualizacyjną czy behawioralną (Maslow 1986). Człowieka podlegającego takiemu nieskrępowanemu, naturalnemu rozwojowi opisuje się niekiedy za pomocą metafory rośliny, najczęściej drzewa, które – jeśli się mu tylko zagwarantuje odpowiednie warunki – osiąga właściwe rozmiary, bujnie rozkwita i daje dużo dobrych owoców (*ego-extanding*, wg Rowana 1997). Rola wychowawcy czy opiekuna podobna jest więc

w tym modelu do roli dobrego ogrodnika, dbającego o odpowiednią glebę dla rośliny, przestrzeń i tym podobne warunki. Przystosowanie, z jakim mamy do czynienia w facylitacyjnym modelu wychowania, jest przystosowaniem wewnętrznym, polegającym na umiejętności życia w zgodzie z sobą, z własnym Ja. Jedną z ważniejszych inspiracji dla ujmowania w ten sposób działań wspierających rozwój człowieka jest, obok założeń amerykańskiej psychologii humanistycznej, teoria Gestalt (por. Żłobicki 2008).

Wychowanie w duchu personalistycznym, którego celem jest kształtowanie poczucia odpowiedzialności moralnej, nie należy do żadnej z wymienionych kategorii wspierania rozwoju. Tę formę wyróżnia nie tylko cel, lecz także strategia postępowania wychowawczego. Posiłkując się konsekwentnie terminem „przystosowanie" przy określaniu nadrzędnego celu wychowania jako wspierania rozwoju, można uznać, że w przypadku wychowania ku odpowiedzialności moralnej mamy do czynienia z przystosowaniem duchowym lub egzystencjalnym. Istota tego rodzaju przystosowania polega m.in. na umiejętności życia w zgodzie z innymi, osiąganej dzięki zgodzie z wartościami i normami moralnymi. Zatem wartości, takie jak uczciwość, sprawiedliwość, troska o Innego i poszanowanie jego godności, porozumienie i zgoda, stanowią fundament wychowania ku dobru, jakim jest wspólnota. Tak rozumiane wychowanie nie ma charakteru okazjonalnego czy akcyjnego. Jest ono aktywnością nieustającą, wszechobecną, realizowaną w każdym kontakcie z drugim człowiekiem. Będąc w zasadzie sztuką, jak pisze Władysław Stróżewski (1972), „sztuką ze wszystkich najdoskonalszą", nie może się ono jednak obejść bez edukacji, gdyż na rzecz dobra wspólnoty można działać tym skuteczniej, im większym zasobem wiedzy, umiejętności i możliwości się dysponuje. Niekiedy jednak odpowiedzialne działanie wymaga czegoś więcej, mianowicie samowychowania, które polega m.in. na ograniczaniu egoistycznych potrzeb, rezygnacji z osobistego interesu, wygody czy przyjemności. Ten aspekt wychowania bodaj najtrafniej opisuje metafora twórczości artystycznej, głównie twórczości polegającej na rzeźbieniu dzieła sztuki, co wymaga nie tylko talentu, ale też wyobraźni, wizji doskonałej postaci dzieła oraz wytrwałej, niekiedy mozolnej pracy, polegającej (wedle słów Leonarda da Vinci) „na pozbywaniu się zbędnej materii". John Rowan (1997) określił tę formę pracy nad osobowością jako redukowanie swojego ja (*ego-reduction*).

Na koniec warto postawić pytanie, na czym polega rola wychowawcy w procesie wychowania, ujmowanego w kategoriach personalistycznych jako przysposabianie jednostki do odpowiedzialności moralnej ku dobru wspólnoty? Ogólne reguły pełnienia takiej roli są znane od zarania dziejów, zostały opisane już przez filozofów starożytnych; są bardzo proste i zarazem bardzo trudne do realizacji. Przede wszystkim wychowawca jest/powinien być w tym przypadku dla wychowanków autorytetem, mistrzem czy przewodnikiem duchowym (*guide*). W mistrzu zaś ceni się „dzielnego etycznie człowieka za jego odwagę i bezkompromisowość w realizacji wysokich wartości etycznych. (…) Mistrz jest dla ucznia reprezentantem Dobra w sytuacji konkretnego tu i teraz" (Bukowski, za: Michałowski 1994, s. 114–115). Doskonaląc własny charakter, świadcząc osobistym przykładem o sensowności postaw ugruntowanych w wartościach, inspirując do refleksji nad ważnymi życiowymi zagadnieniami, motywuje innych, można rzec, w sposób niespecyficzny, do codziennego praktykowania cnót (MacIntyre 2001). Dla wszystkich uczestników tego rodzaju praktyk, jak twierdzą mędrcy wszechczasów, jest to najpewniejsza droga osobowego rozwoju, który ostatecznie służy dobru wspólnoty. Należy dodać, że ważnym warunkiem zaistnienia relacji mistrz–uczeń/wychowanek jest także, obok kompetencji wychowawcy oraz jego etycznego oblicza, podmiotowe traktowanie wychowanka, akceptacja jego indywidualności i poszanowanie godności. Taka dialo-

giczna relacja sprawia, że wychowanie staje się „spotkaniem osób, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się [w pełni] człowiekiem, bez względu na ideologię i system społeczny" (Gadacz 1991, s. 67).

Wydaje się, że w dyskusji nad wychowaniem warto wziąć pod uwagę, obok innych, także zarysowany tu model oparty na założeniach personalizmu, gdyż być może rację ma amerykański socjobiolog Edward Wilson twierdząc, że powrót do wartości jest jedyną szansą na uratowanie gatunku ludzkiego przed grożącą mu zagładą, która to perspektywa wynika z biologicznego i socjologicznego rachunku (Wilson 1988).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Przesłanie Janusza Korczaka:

> „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim" (za: Sujak, Kałuszyński 1993, s. 75).

BIBLIOGRAFIA

Adler, A. (1986). *Sens życia.* Warszawa: PWN.

Bauman, Z. (2005). Raport o kondycji moralnej świata. *Tygodnik Powszechny*, *20*.

Bocheński, J.M. (1987). *Sto zabobonów.* Paryż: Instytut Literacki.

Buber, M. (1993). *Problem człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cierpka, A. (2004). Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja, koncepcje i badania psychologiczne*. (s. 115–132). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Czyżowska, D. (2007). Kształtowanie się tożsamości a sposób rozważania dylematów społeczno-moralnych przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, *12*, *3*, 61–72.

Dąbrowski, K. (1975). *Dezintegracja pozytywna.* Warszawa: PIW.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Derbis, R. (1986). Pojęcie odpowiedzialności. *Psychologia Wychowawcza*, *3*, 296–306.

Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja Skali SES M. Rosenberga.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Filek, J. (2003). *Filozofia odpowiedzialności XX wieku.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Frankl, V.E. (1978). *Nieuświadomiony Bóg.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Gadacz, T. (1991). Wychowanie jako spotkanie osób. *Znak*, *9*.

Gadacz, T. (2003). *O umiejętności życia.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Galarowicz, J. (2000). *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły.* Kęty: Wydawnictwo Antyk.

Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Kaja, B. (2001). *Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

Kołakowski, L. (2003). *Obecność mitu.* Warszawa: Prószyński i S-ka.

Konarzewski, M. (1982). *Podstawy oddziaływań wychowawczych.* Warszawa: PWN.

Kowalczyk, S. (1990). *Człowiek w myśli współczesnej.* Warszawa: Wydawnictwo Michalineum.

Kuhn, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessess.

W: B.A. Maher (red.), *Progress in Experimental Personality Research*, *13*.

Levinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Łoś, Z. (2010). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia.* Wrocław: Wydawnictwo UWr.

MacIntyre, A. (2001). *Natura cnót.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Marcel, G. (1960). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Michałowski, S. (1994). Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych. W: W. Kojsa, B. Dymara (red.), *Szkice o wychowaniu*. (s. 106–113). Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia.* Gdańsk: GWP.

May, R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Mounis, F. (2006). Odpowiedzialność w tradycjach filozofii i psychologii – ujęcie teoretyczne. W: J. Patkiewicz (red.), *Odpowiedzialność w obliczu niepełnosprawności*. (s. 21–31). Wrocław: Studio Wydawniczo-Typograficzne „Typoscript".

Nowicka-Kozioł, M. (2000). *Poczucie odpowiedzialności jako aspekt podmiotowości.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich.* Warszawa: PWN.

Oleszkowicz, A. (2008). Kształtowanie się cnót obywatelskich w kontekście kryzysu tożsamości młodzieży – szanse i zagrożenia. W: B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka.* Warszawa: PWN.

Plessner, H. (1988). *Pytanie o conditio humana.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Rokeach, M. (1979). *The nature of human values.* New York: The Free Press.

Rowan, J. (1997). The six schools of transpersonal psychotherapy. W: R. Kociunas (red.), *Humanistic psychology towards XXI century*. Vilnius: Vilnius University.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

Scheler, M. (1999). *Resentyment a moralność.* Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Straś-Romanowska, M. (2001). Wolna wola – zagubiony paradygmat współczesnej psychologii. W: M. Reut (red.), *Dylematy wolności*. (s. 179–198). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Straś-Romanowska, M. (2010a). Od samooceny do poczucia godności. Spojrzenie na problem ustosunkowania do własnej osoby z perspektywy psychologii biegu życia. W: A. Kolańczyk, B. Wojciszke (red.), *Motywacje umysłu*. (s. 127–143). Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.

Straś-Romanowska, M. (2010b). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*. (s. 21–40). Warszawa: Eneteia.

Straś-Romanowska, M. (2011). Późna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. (s. 326–350). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stróżewski, W. (1972). *W kręgu wartości.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Styczeń, T. (2001). *Rozum i wiara wobec pytania: Kim jestem?* Lublin: TN KUL.

Sujak, Z., Kałuszyński, M. (1993). Medytacje nauczycielskie: Guru. *Warsztaty Polonistyczne*, *3*,(*6*), 72–75.

Tatarkiewicz, T. (1967). *Medytacje o życiu godziwym.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tischner, J. (2000). *Myślenie według wartości.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wilson, E.O. (1988). *O naturze ludzkiej.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Wojciszke, B., Baryła, W. (2005). Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena. *Kolokwia Psychologiczne*, *13*, 34–47.

Żłobicki, W. (2008). *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

REFLECTION ON EDUCATION IN THE PERSONALISTIC PERSPECTIVE

Summary: The article presents a view, inspired by personalistic philosophy and psychology, according to which the main purpose of education is to prepare people for moral responsibility – for the welfare of another human being, for the welfare of the community and thus for the welfare of oneself. The educator's role is defined with spiritual guidance terms – guidance that consists in using oneself as an example to show the sense and appeal of following higher values, and in organizing the educational space so that it favors readiness for respecting this type of values, i.e. leading a life of virtue.

Key words: education, personalism, moral responsibility, value, norm.