

*Sławomir Futyma**

ORCID: 0000-0002-8495-9176

Poznań, Polska

Czytając źródła. O dyskursie wychowawczym z pierwszego „podręcznika do pedagogiki” na podstawie wybranych ksiąg Starego Testamentu

Going Back to the Sources. About the Educational Discourse
from the First ‘Textbook for Pedagogy’
Based on Selected Books of the Old Testament

Abstract: Being aware of the importance of cultural heritage for the development of the human species, this reconstruction of the biblical discourse, which sees it as an educational practice that systematically shapes attitudes, is an activity aimed at extracting universal principles of humanity. And it is not just about something that some would like to close as an axiom in the space of religious education. Because it is not about moving only within such a space referring directly to the concept of *imitatio Dei* here, but about the analysis of everyday practices and universal principles into which this everyday life fits. On the contrary, I would like to say that my actions will aim at achieving some kind of distance from religion.

As part of this scientific reflection, which becomes a walk in the humanities, which has been my participation for many years, I get to know the human being in the context of the decisions made and the effects that they generate. Thus, it seems that the cause-and-effect pattern is inscribed in the nature of being human, and any attempt to ignore this principle reveals a direct reluctance to think or outright ignorance. In these few

* Dr hab. Sławomir Futyma, prof. UAM, Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: slawomir.futyma@amu.edu.pl.

pages, I reach the determinants behind the decisions made, to finally reconstruct the attitude of the Educator himself, useful in the contemporary theory of education.

Although the linguistic category of 'discourse' has become very fashionable in the statements of scientists, there may still be an unconscious mistake in using this word permanently. This error is a kind of personification of this conceptual category ascribing human characteristics to abstract concepts. Perhaps many authors unknowingly make a mistake here, which casts a shadow over the entire scientific argument and, at the same time, on the logic of the presented theories. For example, when we read the following text: 'discourses ... took up timeless social, cultural or religious problems'. After all, it was not the discourses that took up the problems, but people using such a linguistic scheme described the phenomena of communication that were interesting to them.

My approach to discourse theory results from the belief that there is no possibility of reaching the educational reality in itself, the reality is produced in time understood as a scalar quantity that determines the sequence of events as well as the intervals between occurring events. Secondly, that in the educational social relations analyzed in this text, we can include the categories of educating authority as the main source of shaping the community described in the pages of the Bible, and especially in the pages of the Old Testament. Thirdly, it seems that in the history of history, biblical history can be talked about its discursive understanding. Such an approach, which is characteristic of building the structures of understanding phenomena using a language, leads to the situation of constructing an educational dialogue, the effect of which is the exchange of information in order to shape specific attitudes. The continuity of the educational discourse understood in this way leads to the creation of a framework in which inviolable traditions and their characteristic shape turn out to be a guarantee of a successful future for happy people.

Keywords: pedagogy; humanities; philosophy of education; pedagogy of culture; sociology of education.

Abstrakt: Ze względu na wagę dziedzictwa kulturowego dla rozwoju gatunku ludzkiego niniejsza rekonstrukcja dyskursu biblijnego ujmująca go jako praktykę wychowawczą, systematycznie kształtującą postawy, jest działaniem zmierzającym do wydobycia uniwersalnych reguł człowieczeństwa. I nie chodzi tutaj tylko o coś, co niektórzy chcieliby zamknąć jako aksjomat w przestrzeni edukacji religijnej, czyli nie o poruszanie się wyłącznie w obrębie takiej przestrzeni odwołującej się wprost do koncepcji *imitatio Dei*, lecz o analizę praktyk codzienności oraz uniwersalnych zasad, w jakie ta codzienność się wpisuje. Wręcz chciałoby się powiedzieć, że moje działania będą zmierzały do uzyskania pewnego rodzaju dystansu wobec religii właśnie.

W ramach tego naukowego namysłu, który staje się spacerem po humanistyce, od wielu lat będącym moim udziałem, poznaje się człowieka w kontekście podejmowa-

nych decyzji i skutków, jakie one rodzą. Tym samym wydaje się, że schemat przyczynowo-skutkowy jest wpisany w naturę bycia człowiekiem i jakakolwiek próba pominięcia tej zasady ujawnia wprost niechęć do myślenia bądź ignorancję. Na tych kilku stronach docieram do uwarunkowań, które stoją za podejmowanymi decyzjami, aby w końcu zrekonstruować postawę samego Wychowawcy, użyteczną we współczesnej teorii wychowania.

Chociaż kategoria językowa, jaką jest „dyskurs”, stała się bardzo modna w wypowiedziach naukowców, to jednak permanentnie pojawia się być może nieuświadomiony błąd w posługiwaniu się tym słowem. Błędem tym jest swego rodzaju personifikacja tejże kategorii pojęciowej, przypisująca pojęciom abstrakcyjnym cechy ludzkie. Być może wielu autorów nieświadomie popelnia tutaj błąd, który rzuca cień na cały naukowy wywód, a zarazem na logikę prezentowanych teorii, np. kiedy odczytujemy następujący tekst: „dyskursy podejmowały ponadczasowe problemy społeczne, kulturowe czy religijne”. Wszak to nie dyskursy podejmowały problemy, lecz ludzie przy pomocy takiego schematu językowego opisywali interesujące ich zjawiska komunikacji.

Moje podejście do teorii dyskursu wynika z przekonania, że po pierwsze – nie istnieje możliwość dotarcia do rzeczywistości wychowawczej samej w sobie. Rzeczywistość jest wytwarzana w czasie rozumianym jako wielkość skalarna określająca kolejność zdarzeń, a także odstępy między zachodzącymi zdarzeniami. Po drugie – że w wychowawcze stosunki społeczne, analizowane w tym tekście, możemy wpisać kategorię władzy wychowującej jako głównego źródła kształtowania się społeczności opisanej na kartach Biblii, a zwłaszcza na kartach Starego Testamentu. Po trzecie – wydaje się, że w historii dziejów, historii biblijnej można mówić o jej dyskursywnym rozumieniu. Takie podejście, które jest charakterystyczne dla budowania za pomocą języka struktur rozumienia zjawisk, prowadzi do sytuacji konstruowania dialogu wychowawczego, którego efektem jest wymiana informacji w celu ukształtowania określonych postaw. Ciągłość tak rozumianego dyskursu wychowawczego prowadzi do stworzeniem ram, w których nienaruszalne tradycje oraz ich charakterystyczny kształt okazują się gwarancją pomyślnej przyszłości szczęśliwych ludzi.

Słowa kluczowe: pedagogika; humanistyka; filozofia edukacji; pedagogika kultury; socjologia edukacji.

1. Wprowadzenie

Dla wielu osób „sięganie do źródeł” albo – jak tego chcą niektórzy – zaglądnienie w przeszłość staje się zjawiskiem wskazującym na „ucieczkę od oblicza faktów” lub – jak to opisywał Isaiah Berlin w *Zmyśle rzeczywistości* – według nielicz-

nych jest to: „romantyczne upodobanie antykwaryczne” bądź przejaw „braku realizmu” (Berlin, 1996, s. 23). Berlin zauważał również, że:

tego rodzaju zarzut łatwo jest postawić i pozornie łatwo – zrozumieć. Towarzyszy on takim formułom, jak „logika faktów” lub „pochód historii”, które, podobnie jak prawa natury (z którymi są często utożsamiane), pojmuje się jako w pewnym sensie nieubłagalne i po których należy oczekiwać, że będą się rozwijać wedle własnej logiki bez względu na to, czego ludzie mogliby pragnąć lub o co mogliby się modlić; jako nieuchronny proces, do którego jednostki muszą się dostosować, bo jeśli mu się przeciwstawią, wówczas wyginą; i które niczym Losy z tekstu Seneki – ducunt volentem ... nolentem trahunt [powolnego prowadzą ... opornego siłą ciągną] (tamże).

Ażeby nie dać się ciągnąć przez Los, o faktach zatem tutaj będzie. Będzie o drodze istoty ludzkiej, wynikającej z jej natury. Z natury, w którą wpisane jest ulepszanie – przemiana z poziomu „prymitywnego chemicznego zleпка”, bo człowiek to przecież: tlen – 65%, węgiel – 18,5%, wodór – 9,5%, azot – 3,2%, wapń – 1,5%, fosfor – 1%, potas – 0,4%, siarka – 0,3%, sód – 0,2%, chlor – 0,2%, magnez – 0,1%, pozostałe (mniej niż 1%) to: bor, chrom, kobalt, miedź, fluor, jod, żelazo, mangan, molibden, selen, krzem, cyna, wanad i cynk, ku „doskonałemu człowieczeństwu”. Aktualizacja człowieczeństwa, to znaczy ulepszanie, staje się drogą ku umysłowemu pięknu, wynikającemu z racjonalnego poznania siebie oraz otaczającego świata.

Sięganie do fundamentów cywilizacji europejskiej, jakimi są grecka filozofia, rzymskie prawo i judeochrześcijańska religia, jest oczywistym działaniem świadomego człowieka odpowiadającego sobie na pytanie o kierunek ulepszenia czy też na pytanie o tożsamość. Pytania te, jak podkreślała między innymi Margaret Mead w swojej książce *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, są podstawowymi pytaniami wpisanymi w logikę rozwojową, które zadają sobie zwłaszcza ludzie młodzi. Pytania te nie pojawiają się jednorazowo, ale formułujemy je wielokrotnie w trakcie naszego życia (Mead, 2000).

Sama kategoria pojęciowa „dyskurs” w literaturze naukowej stała się modna do tego stopnia, że wielokrotnie ma się wrażenie, iż jej brak w wypowiedzi obniża poziom naukowości prezentowanego zagadnienia. Innym problemem wydaje się swego rodzaju personifikacja tejże kategorii pojęciowej, czyli przy-

pisywanie pojęciom abstrakcyjnych cech ludzkich. Takie wrażenie można odnieść, czytając np., że: „Dyskursy biblijne, choć kształtowane w określonych okolicznościach, nierzadko podejmowały ponadczasowe problemy społeczne, kulturowe czy religijne” (Janos, Mrozek, 2019, s. 11). Być może autorzy nieświadomie popełnili ten błąd, który rzuca cień na cały tekst, a tym samym na logikę prezentowanej teorii. Wszak to nie dyskursy podejmowały problemy, lecz ludzie przy pomocy takiej formuły językowej opisywali interesujące ich zjawiska komunikacji i im się podporządkowywali bądź nie.

Zainspirowany lekturą zapisu rozmowy, będącej zachętą do sięgania do źródeł, dwóch wybitnych polskich pedagogów, profesorów Zbigniewa Kwiecińskiego oraz Aleksandra Nałaskowskiego, która ukazała się pod tytułem: *Kwieciński: ostatnie seminarium czwartkowe*, pragnę dokonać rekonstrukcji archetypu wychowawcy, pedagoga oraz pedagogiki rozumianej przez Zbigniewa Kwiecińskiego jako architektura życzliwości, w której to miłość oraz wrażliwość stanowią konstytutywny element bycia człowiekiem, bycia pedagogiem (Nałaskowski, 2019). W tym celu przeanalizuję fragmenty Biblii, czyli zbioru ksiąg uznawanych przez żydów i chrześcijan za natchnione przez Boga, będących elementem fundamentu kultury europejskiej.

2. O dyskursie o czasie i władzy, a także o autonomii i lojalności

Dyskurs wychowawczy w Starym Testamencie? Uważam, że Biblia nadaje szczególne znaczenie czemuś, co określa się mianem teorii dyskursu. Dyskurs w Biblii będę traktował jako systematyczny układ więzi, w ramach których symbole, idee oraz praktyki otrzymują indywidualne znaczenie, czym definiują istniejącą rzeczywistość wychowawczą. Pomocny będzie tutaj *Słownik obrazów i symboli* Manfreda Lurkera, w którym możemy znaleźć następujące rozumienie tego, czym jest symbol, kształtujący w istocie swojej dyskurs biblijny:

Symbol jest znakiem i dowodem na istnienie zawartej w Piśmie prawdy; rzeczywistość stworzona jest przenoszona na osobę samego Stwórcy. W ten sposób symbol to miejsce spotkania się ze sobą dwu światów; jeden z nich jest pierwszoplanowym, drugi – zakryty znajduje się na planie dalszym; jeden jest

światem zjawisk, a drugi idei. Prawdy głębsze i trudno zrozumiałe są ukazywane w znaczeniu analogicznym. Symbole przybierają charakter sakralny i stają się znakami prowadzącymi do zbawienia (Lurker, 1989, s. 9).

Symbol staje się elementem materializującym zorganizowany układ więzi wychowawczych. To tutaj możemy dostrzec, że podejście określane jako dyskursywne dostarcza nam kontekstu, w którym symbole, rzeczy nabierają określonego sensu w procesie kształtowania pożądanых postaw. Postawy te są stabilizowane i utrwalane przez nieprzerwany napływ wrażeń z nimi związanych.

Tak rozumiany dyskurs w rzeczywistości materializuje się w postaci praktyk wychowawczych. W ramach tychże praktyk systematycznie kształtowane są osoby tworzące określoną społeczność. Takie nastawienie do prezentowanej teorii wynika z przekonania, że określony sens danego dyskursu ma swoje źródło w określonej rzeczywistości wpisującej się w strukturę sprawowania władzy, co jednocześnie wyznacza granice tego, co jest nazywane rzeczywistością (Eliade, 1993).

Czy czas w dyskursywnym podejściu ma znaczenie? Kategoria pojęciowa, jaką jest „czas”, „dzieje”, rozumiana jest jako zbiór zdarzeń dokonanych (łac. *res gestie*). Możemy tu mówić o wydarzeniach, dzięki którym wychowankowie poznają swego Wychowawcę. Zdarzenia, o których mowa, sugerują nam określenie miejsca obserwacyjnego, z którego roztacza się perspektywa wynikająca z trzech przesłanek. Jedna z nich wskazuje na to, że nie istnieje możliwość dotarcia do rzeczywistości wychowawczej samej w sobie, rzeczywistość jest wytwarzana w czasie rozumianym jako wielkość skalarna określająca kolejność zdarzeń, a także odstępy między zachodzącymi zdarzeniami. Druga przesłanka dotyczy tego, że w wychowawcze stosunki społeczne, analizowane w tym tekście, możemy wpisać kategorię władzy wychowującej jako głównego źródła kształtowania się społeczności opisywanej na kartach Biblii, a zwłaszcza na kartach Starego Testamentu. Po trzecie, wydaje się, że w historii dziejów można mówić o jej dyskursywnym wymiarze. Takiemu podejściu, charakterystycznemu dla sytuacji prowadzenia dialogu wychowawczego, towarzyszy efekt, którym jest wymiana informacji w celu ukształtowania określonych postaw. Komunikacja ta dotyczy życia codziennego konkretnej społeczności. To właśnie, co codzienne, kształtuje znanie przynależności do Wychowawcy.

Czas to kategoria pojęciowa bardzo złożona, nawiązywał do niej między innymi Augustyn z Hippony w *Wyznaniach*: „Słyszałem od pewnego uczonego człowieka, że czas stanowią ruchy słońca, księżyca i gwiazd, ale nie zgodziłem się na to. Czemuż by bowiem ruchy wszystkich ciał nie stanowiły czasów? Gdyby ustały światła niebieskie, a obracało się koło garncarza, czy nie byłoby czasu?” (Augustyn, 1999, s. 56). Co tutaj możemy dostrzec? W słowach tego wybitnego męża dostrzegamy linearność w rozumieniu kategorii „czas”. Czas pojawia się jako zmienna organizująca ludzką przestrzeń, w której, jak podkreślał Augustyn: „czasy powstają przez zmianę rzeczy, gdy się zmieniają i obracają kształty” (Bernstein, 2008, s. 26). A wszystko to dzieje się w ramach świata jakoś uporządkowanego przez jego Sprawcę, przyglądającego się walce, którą podejmuje Jego dzieło. Kategorii pojęciowej, jaką jest „czas”, między innymi Albert Einstein poświęcił wiele miejsca, podkreślając, że to droga rozumienia świata i ludzi w kategoriach od jego linearności, stałości, hierarchiczności do plastyczności. Zauważał, że: „Przyzwyczajiliśmy się traktować jako rzeczywiste te wrażenia zmysłowe, które są wspólne różnym użytkownikom [...]. Zegar jest również ciałem albo systemem, w tym samym sensie, z tą dodatkową właściwością, że ciąg wydarzeń, które mierzy, składa się z elementów, które mogą być traktowane jako równe” (tamże).

Czy Władza może być „modelem” pedagogicznym? Dyskurs biblijny, rozumiany jako praktyka formułowania zasad wychowawczych, staje się płaszczyzną, na której określona społeczność wytwarza znaczenia. Jak zauważamy na kartach Starego Testamentu, znaczenia te nie są po prostu dane, lecz są społecznie aktualizowane przez miejsca i działanie. Elementy te mają swe źródło w warunkach społecznych i stosunkach wychowawczych, które są jednocześnie praktykami władzy.

Słowa i pojęcia zmieniają znaczenie w zależności od praktyk wychowawczych. Tutaj rzeczywistość przestaje być ujmowana jako istniejąca „na zewnątrz historii i praktyki ludzkiej”. W rzeczywistości tej słowo odgrywa centralną rolę, gdyż: „za pomocą słów Bóg określa człowiekowi to, co najwyższe” (Habermas, 1987, s. 8).

Dyskurs, rozumiany jako praktyka wychowawcza, dotyczy wreszcie tego, co może być powiedziane i pomyślane, tego, kto może mówić i z jaką mocą (przy czym dyskursu wychowawczego nie można zredukować do „języka” i „mówienia”). Dyskurs jest ustrukturyzowany przez założenia, w ramach których każdy „mówca” musi działać, aby być słuchanym jako znaczący.

Celem dyskursywnej praktyki jest więc uzyskanie władzy nad znaczeniami (Moltmann, 1969).

Dochodzimy do wniosku, że dyskurs jest władzą, władza zaś jest praktyką wychowawczą. W ramach tej logiki wychowawczej obowiązujące zasady wzmacniają normy dotyczące tego, co racjonalne, rozsądne lub prawdziwe, a zatem wartościowe (Pieper, 1967, s. 102). Wszak ten, kto posiada władzę, posiada ją także w zakresie stosowania języka oraz zasad przy jego pomocy konstruowanych.

Praktyki wychowawcze w Biblii możemy określić jako zbiór reguł przekazywanych w specyficznych formach komunikacji oraz formułowanych w sposób uobecniający Wychowawcę – Boga Jahwe – ukazujących to, że komunikat pojawia się w sytuacji, gdy wcześniejsze reguły zostały odrzucone. Takie stanowisko charakteryzuje pojawienie się zwrotu *a har hammitbar*, co możemy przetłumaczyć jako „gdzieś tam” (partykuła *ahar*, tłumaczona jako „w głąb” – gdzieś tam – jest przysłówkiem czasu i miejsca). Kontekst pojawiającego się zwrotu można upatrywać między innymi w tym momencie, gdy Mojżesz przekracza zasady, którymi był ograniczony. Każda z praktyk wychowawczych, praktyk Władzy, zmierza do osadzenia porządku materialnego w niematerialnym, doczesnego w transcendentnym. W jego ramach dokonuje się transmisja i przyswajanie określonych reguł.

Przyglądając się wybranym fragmentom Pięcioksięgu, możemy odnaleźć dwa rodzaje dyskursów, praktyk wychowawczych. Pierwsza praktyka polega na przekazywaniu np. Mojżeszowi przez Jahwe pewnych kompetencji, umownie nazwijmy ten rodzaj dyskursu wychowawczego instrukcyjnym. Drugi zaś rodzaj dyskursu tworzy wyodrębniony porządek kształtujący tożsamość społeczności wychowywanej, ten natomiast możemy umownie nazwać regulacyjnym. Obydwie wspomniane powyżej praktyki wychowawcze, dyskursy, opierają się na jednej podstawowej zasadzie, a mianowicie kształtowaniu szczególnych relacji między Wychowawcą a społecznością wychowywaną. Sama relacja wychowawcza w tym wypadku staje się znakiem czegoś innego niż ona sama. Tym innym jest zasada zasad, sam Wychowawca. W ramach tejże relacji możemy dostrzec dwie reguły porządkujące postępowanie wychowanków (Prado Flores, 1994, s. 112). Pierwszą jest reguła „Ja będę twoim Bogiem”, drugą natomiast wydaje się będąca konsekwencją pierwszej wskazanej reguła: „Ty będziesz moim ludem”. Reguły te stają się esencją, najważniejszym składnikiem dyskursu rozumianego jako praktyka wychowawcza. To tutaj po-

jawia się świadomość własnej tożsamości oraz odpowiedzialność konstruująca poziom świadomości społecznej.

Przyjrzyjmy się przez chwilę mechanizmowi towarzyszącemu powstawaniu wspomnianej już relacji pomiędzy Wychowawcą a wychowywaną społecznością. U początków kształtujących ten świat życia pojawia się dobrowolne zobowiązanie Wychowawcy do uznania grupy ludzi za własną z czystej miłości. Ta miłość rozumiana jest jako pragnienie dobra, podstawowe źródło szczęścia człowieka. Zatem tym, co relację tę określa, jest **emet** – miłość charakteryzująca się prawdą i stałością, a także wiernością i niezawodnością. Drugim filarem tej relacji jest **hesed** – miłość czuła i bezwarunkowa. To właśnie stałość, niezawodność podstaw, przy których spoczywają czułość oraz bezwarunkowość, sprawia, że wychowanek jest gotowy do przyjęcia Jedyne Wychowawcy wraz z jego zasadami (tamże, s. 112): „Słuchaj, Izraelu, Pan jest naszym Bogiem – Panem jedynym” (Pwt 6, 4).

Ten charakterystyczny dyskurs miłości, jaką Wychowawca obdarzył Swoich wychowanków, definiowany jest przez stosunek władzy, jaką On posiada nad nimi. Ta specyficzna forma relacji to Władza, której ostatecznym celem jest zapewnienie szczęścia wychowankom. Władza ta zorientowana jest na całą społeczność, przy uwzględnieniu każdej jednostki z osobna. Ten szczególnie dyskurs konstruowany jest na podstawie wiedzy o wychowanku sięgającej najgłębszych sfer człowieczeństwa w celu osiągnięcia doskonałości. Takie reguły postępowania wpisują się w model wychowawczy, w którym dyscyplina, a więc podporządkowanie się regułom, stanowi istotny warunek.

Przyglądając się tym charakterystycznym stosunkom panującym między Wychowawcą a Jego wychowankami, możemy wyodrębnić jeszcze jeden element tej szczególnej relacji. Chodzi o konieczność akceptacji przez wychowanków działań dotyczących tego swoistego kontraktu, na mocy którego inne działania zostają wykluczone (Bernstein, 1990). Ta wychowawcza relacja, relacja władzy, ma charakter normatywny, fundamentalny i zmierza do tego, aby społeczność kierowana przez swego Wychowawcę wybierała tylko takie działania, które będą prowadziły do uwolnienia się z niekorzystnego stanu. Działanie to ma szczególne znaczenie w świecie judaizmu i chrześcijaństwa i określane jest jako stan zbawienia (Lesquirit i Grelot, 1985, s. 1119).

Czy autonomia i lojalność stanowią „algorytmy” Władzy? Słowo ludzkie to głos, który jest znakiem wskazującym na rzeczywistość niematerialną.

Żeby jednak historia człowieka stała się odzwierciedleniem wychowawczego pouczenia, potrzeba było właściwej jej interpretacji. Rolę interpretatorów, pośredników czy rzeczników spełniali ludzie posiadający charyzmat dostrzegania oraz wyjaśniania znaków dokonujących się w czasie rzeczywistym. Jednak inicjatywa działania, jaką dostrzegamy w Starym Testamencie, zawsze spoczywała po stronie Wychowawcy. On sam szuka i wybiera. Tak było właśnie z Mojżeszem, którego znalazł w Madian i któremu powiedział, jak bardzo jest on Mu potrzebny: „A ty zostań tutaj ze Mną” (Pwt 5, 31a).

Historia Mojżesza zawarta na kartach Biblii pozwala nam dostrzec, że ilekroć Wychowawca-Jahwe pragnie uczynić coś bardzo ważnego, osłabia pewność człowieka i zachęca do wyrwania się z obowiązujących schematów. Obserwując zachowanie Mojżesza, możemy stwierdzić z pewnością, że odrzucił on kanony kultury, w której był wychowany, kultury Egiptu, stwierdzając, że potężny zawsze boi się słabego. Zasada ta wynika z tego, że w pewnych okolicznościach słaby wyraża gwałtowny sprzeciw wobec ucisku, którego dopuszcza się ktoś mocniejszy. W konsekwencji może to prowadzić do konstatacji, że plany oparte na strachu nie dają się zrealizować, wykonywane pod przymusem lub w strachu obracają się przeciwko ich autorowi oraz że przywileje bogactwa czynią nas niewrażliwymi na ból i cierpienie innych. Zatem plany oparte na wolności pozwalają dokonać zmian, a także podjąć właściwą decyzję zmieniającą życie i historię.

„Pedagog” Mojżesz to człowiek, który zdołał się wyrwać z otaczającej go rzeczywistości, co prowadzi do postawienia najważniejszych w życiu każdego człowieka pytań. Wszystkie one dotyczą tego, co zresztą leży w naturze ludów semickich – problemów typowo egzystencjalnych, związanych z zagadnieniami fundamentalnymi. Jaki jest cel ludzkiego życia? W czym szukać ma człowiek swojego szczęścia? Co będzie miał z tego człowiek, że usiłuje żyć dobrze tu, na ziemi? Stawiając te pytania, społeczność Starego Testamentu oczekiwała odpowiedzi, a raczej obietnic dotyczących swojej egzystencji. Obietnice z tymi zagadnieniami związane pojawiają się w każdym okresie dziejów (Wypych, 1987). Kiedy Mojżesz staje u wejścia do Ziemi Obiecanej, dając wskazania dotyczące postępowania, wszystkim stają przed oczyma obietnice dane przodkom (tamże). Przodkowie, którzy zaufali swemu Wychowawcy, otrzymują nagrodę: „Patrzcie, wydaję wam ten kraj. Idźcie posiądźcie tę ziemię” (Pwt 1, 8). Ci natomiast, którzy nie chcieli zaufać swemu Wychowawcy, zostają ukarani: „Ani jeden człowiek z tego przewrotnego pokolenia nie ujrzy pięknej krainy”

(Pwt 1, 35). To ich Wychowawca, gdy Jego podopieczni byli w trudnej sytuacji, walczył w ich obronie.

Centralnym przesłaniem w wychowawczym dyskursie Starego Testamentu staje się obietnica: „Nie lękajcie się ich [przekazuje Mojżesz]. Jahwe, wasz Bóg, który idzie przed wami, będzie walczył, podobnie jak uczynił w Egipcie na waszych oczach. Widziałeś też i na pustyni: Jahwe niósł cię, jak niesie ojciec swego syna, całą drogę, którą szliśmy, aż dotarliśmy do tego miejsca” (Pwt 1, 29–30). Zatem lojalność, dająca w efekcie autonomię, stanowi swoisty algorytm, czyli ciąg jasno zdefiniowanych czynności koniecznych do wykonania pewnego rodzaju zadań, czy też sposób postępowania prowadzący do rozwiązania określonych problemów egzystencjalnych konkretnej społeczności.

3. O strukturze „projektu wychowawczego”, wolności i kontrakcie

Jakie są relacje między tymi, co władzę posiadają, i tymi, którzy władzy są podlegli? Przyjrzyjmy się kilku fragmentom Pięcioksięgu, w których zdefiniowana zostaje rola Mojżesza jako wychowawczego narzędzia w rękach Władzy. Działanie tego pośrednika w realizacji przedsięwzięć wychowawczych wpisane jest w czas i miejsce, jak podkreśla Gerhard von Rad w *Teologii Starego Testamentu*. Faktem jest, „że od wyjścia z Egiptu aż do końca wędrówki przez pustynię postać Mojżesza widnieje w centrum wydarzeń historycznych” (Rad, 1986, s. 229). We wszystkich tych miejscach, gdzie pojawia się Mojżesz, ukazuje się ON naszym oczom jako człowiek posiadający istotne cechy, talent wskazujący na to, że nie ma wśród ludzi sobie równych. Zatem chodzi tutaj o człowieka gotowego do wzięcia wychowawczej odpowiedzialności za przyszłość: „Nie powstał więcej w Izraelu prorok podobny do Mojżesza, który by poznał Pana twarzą w twarz, ani równy we wszystkich znakach i cudach, które polecił mu Pan czynić w ziemi egipskiej wobec faraona, wszystkich sług jego i całego jego kraju; ani równy mocą ręki i całą grozą, jaką wywołał Mojżesz na oczach całego Izraela” (Pwt 34, 10–12).

Jego rola bycia „pedagogiem”, realizującym plan Władzy wychowującej, kształtowana jest przez bardzo długi czas, od momentu przyjścia na świat między społecznością, która jest prześladowana (Wj 1, 8–22), do otrzymania wychowania w rodzinie faraona, gdzie jest przygotowywany do roli osoby

posiadającej władzę (Dz 7, 21n). Działania przygotowujące tego „pedagoga” kształtowane są przez przykre doświadczenia (Wj 2, 11–15), których konsekwencją jest kryzys kończący się ucieczką na pustynię. Okoliczności te prowadzą do dokonania bardzo ważnego odkrycia, że wolności nie tworzą ludzie, nawet ci o najlepszych intencjach, a mądrość nie polega na znalezieniu odpowiedzi na postawione pytania, lecz na umiejętności stawiania właściwych pytań.

Rzeczywistość, która kształtuje Mojżesza, można określić, używając słów profesora Kazimierza Dąbrowskiego, wybitnego polskiego lekarza, psychiatry, psychologa klinicznego, filozofa oraz pedagoga, jako „rzeczywistość wielopoziomową”: „jest to percypowanie, ujmowanie logiczne (analiza i synteza) oraz przeżywanie zjawisk zewnętrznych i wewnętrznych” (Dąbrowski, 1986, s. 11). Fakty te prowadzą do zdefiniowania postawy „wychowawcy”, dzięki któremu Władza ofiarowuje wolność swoim podopiecznym, zawierając z nimi swoisty kontrakt wychowawczy: „Mojżesz wziął krew i pokropił nią lud, mówiąc «Oto krew przymierza, które Pan zawarł z wami na podstawie wszystkich tych słów»” (Wj 24, 8). Dzięki tym działaniom Władza, Wychowawca urealnia się swoim wychowankom. Ciekawym elementem wydaje się to, że ten specyficzny dyskurs wychowawczy odsłania swój dialektyczny charakter. Bo przecież każda Boża – Wychowawcza interwencja w historii powoduje sprzymierzenie sił przeciwnych: „świat wzdryga się przed władzą Boga. Faraon staje się ucieleśnieniem siły oporu demonicznego” (Dietrich, 1967, s. 44). Przeciw tej sile Wychowawca wskazuje Mojżesza, którego uznaje za swojego najwierniejszego sługę (Lb 12, 7n), traktując go jak swojego przyjaciela: „A Pan rozmawiał z Mojżeszem twarzą w twarz, jak rozmawia się z przyjacielem” (Wj 33, 11a), któremu to sam ukazał swoje imię, a także, co jest najistotniejsze, swoje plany, w których on, Mojżesz, będzie pełnił centralną funkcję wychowawczą, Bóg będzie z nim (Wj 3, 12). W efekcie człowiek, któremu zostały przekazane zasady – Prawo oraz przez którego Wychowawca uczy, jak należy postępować w życiu, dostosowując życie do reguł tego Prawa, staje się jedynym w swoim rodzaju „pedagogiem” (Wj 18, 19n; 20, 1–17).

Czy Wychowawca może być gwarantem wolności? Jedynym Wychowawcą na kartach Biblii jest Jahwe, istniejący ponad czasem, lecz jednocześnie będący Władcą historii, którą możemy zdefiniować jako podstawowy sposób bytowania człowieka – istoty rozumnej, a zarazem wolnej. Chodzi o człowieka, który z jednej strony jest indywidualnością, z drugiej natomiast jest integralną

częścią społeczności, w której ta indywidualność może być realizowana. Ta egzystencja człowieka ma wymiar ponadczasowy, gdyż człowiek określa swoją pozycję między przyszłością, którą pragnie osiągnąć, a przeszłością, która go pociąga. Ta ponadczasowa natura ludzka sprawia, że jej świat życia ciągle jest tworzony z zewnątrz i od wewnątrz (Socha, 1972). Dynamizm ten jest charakterystyczny dla dyskursu wychowawczego w Biblii i nierozzerwalnie związany z kontekstem historycznym. To w ramach konstruowania dyskursu wychowawczego zauważamy, że społeczność będąca odbiorcą tegoż dyskursu jest w stanie dostrzec zależność między przeszłością a terażniejszością. To tutaj społeczność ponosząca ciągle klęski potrafi, przez pośrednictwo interpretatorów, przekazicieli, pośredników, czerpać ostrzeżenia dla terażniejszości. W końcu to tutaj przeszłość wypełniona namacalnymi dowodami opieki swego Wychowawcy staje się zachętą i odwagą do przyszłych przedsięwzięć. Wychowawca mówił: „Dość napatrzyłem się na udrękę ludu mego w Egipcie i nasłuchałem się narzekań jego na ciemieżców, znam więc jego uciemieżenie. Zstąpiłem, aby go wyrwać z ręki Egiptu” (Wj 3, 7–8a).

Czy „kontrakt” jest koniecznym elementem sukcesu wychowawczego? Z zadziwieniem przypatrujemy się wątkom historii ludu, który zwykliśmy w historii biblijnej nazywać Ludem Wybranym, i zauważamy, z jak wielką trudnością ta społeczność, uważając cierpienie za coś wrogiego życiu ludzkiemu, doszła do swoistego rozumienia, czym jest cierpienie. Długa i pełna wahań była droga, która doprowadziła tę społeczność do „racjonalnego traktowania cierpienia, jako określonej pedagogiki Bożej”, jak to napisał Gerhard von Rad, niemiecki teolog luterański (Rad, 1986, s. 315). Pomimo doznawanych cierpień wiara w moc sprawczą Wychowawcy, w jego zapewnienia, wygenerowała z jednej strony ufność w obietnice, lecz także sprawiła, że pojawiły się zbyt wielkie oczekiwania dóbr w przyszłości. Społeczność ta, opierając swoją zwykłą egzystencję na tym specyficznym „kontrakcie”, uczyniła prawo, określone zasady fundamentem codziennych czynności. Głównym i integralnym składnikiem relacji wychowawczych stały się wymagania, które Władza wychowująca stawiała swoim podopiecznym. Wymagania te miały moc wiążącą, gdyż określały politykę, według której to członkowie tej społeczności musieli regulować własne postępowanie względem swego Wychowawcy oraz siebie nawzajem.

Nie można powiedzieć, w jakiej mierze prawodawstwo w swojej formie pochodzi istotnie od Mojżesza, lecz fakt wyboru Mojżesza przez Najwyższego

Wychowawcę nie może podlegać dyskusji. Choć sam Mojżesz nie jest autorem wszystkich pism Pięcioksięgu, to właśnie on sformułował konstytutywne wymagania tego swoistego „kontraktu” wychowawczego, w ramach którego Prawo musiało regulować relacje z Wychowawcą.

4. Podsumowanie

Ze względu na dużą złożoność omawianych zagadnień niniejsza próba wydaje się bardzo powierzchowna, jednak taka forma, jaką jest artykuł naukowy, wymusza przedstawienie jedynie ogólnego zarysu problematyki. Z uwagi na znaczenie dziedzictwa kulturowego dla rozwoju gatunku ludzkiego niniejsza rekonstrukcja dyskursu biblijnego ujmująca go jako praktykę wychowawczą, systematycznie kształtującą postawy, jest działaniem zmierzającym do wydobycia uniwersalnych reguł bycia człowiekiem. W ramach tego naukowego namysłu poznajemy człowieka w kontekście podejmowanych decyzji i skutków, jakie one powodują. Docieramy do uwarunkowań, które stoją za podejmowanymi decyzjami, aby w końcu rekonstruować postawę samego Wychowawcy.

Takie podejście do teorii dyskursu wynika z przekonania, że kategorie danego dyskursu mają swoje źródło w „jakiejs” rzeczywistości, której podłożem jest szczególnie rodzaj historycznych stosunków między Wychowawcą i człowiekiem. Dotyczy to również relacji między Wychowawcą a grupą ludzi powołujących się na Autorytet, który kształtuje jedność, odróżniającą ich od otaczającego świata i wpływającą na ich wyjątkowość. Co ciekawe, ciągłość dyskursu wychowawczego, ciągłość języka i formułowanych dzięki niemu zasad, skutkuje stworzeniem ram, w których nienaruszalne tradycje oraz ich charakterystyczny kształt okazują się gwarancją pomyślnej przyszłości szczęśliwych ludzi. Jak bowiem podkreślał Arystoteles:

To właśnie jest przede wszystkim celem dla całej społeczności, jak dla każdej jednostki z osobna. Skupiają się też ludzie i dla samego życia, i podtrzymują wspólnotę państwową, bo życie samo przez się przedstawia niewątpliwie pewne dobre strony, jeśli w nim nie górują nazbyt przeciwności. Okazuje się przecież, że wielka część ludzi znosi wiele udręczeń ze względu na przywiązanie

do życia, które kryje w sobie pewien powab i naturalną słodycz (Arystoteles, 2017, I, 1278b 23–31).

Bibliografia

- Arystoteles (2017). *Polityka*. Warszawa: PWN.
- Augustyn (1999). *Wyznania*. Kraków: Znak.
- Berlin, I. (1996). *Zmysł rzeczywistości. Studia z historii idei*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Biblioteka Myśli Współczesnej.
- Bernstein, J. (2008). *Albert Einstein i granice fizyki*. Warszawa: Świat Książki.
- Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dietrich, S. de (1967). *Boży plan zbawienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Eliade, M. (1993). *Traktat o historii religii*. Łódź: Opus.
- Habermas, J. (1987). *Teoria dyskursu społecznego*. Warszawa: PWN.
- Janos, R. i Mrozek, A. (2019). *Biblijne dyskursy tożsamościowe w czasach starożytnych i współcześnie – perspektywa kulturowa i edukacyjna*. Kraków: Ignatianum.
- Lesquirit, C. i Grelot, P. (1985). Zbawienie. W: X. Léon-Dufour (red.), *Słownik teologii biblijnej* (s. 1117–1123). Poznań–Warszawa: Pallottinum.
- Lurker, M. (1989). *Słownik obrazów i symboli biblijnych*. Poznań: Pallottinum.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Moltmann, J. (1969). *Theologie der Hoffnung*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Nalaskowski, A. (2019). *Kwieciński: ostatnie seminarium czwartkowe*. Kraków: Impuls.
- Pieper, J. (1967). *Hoffnung und Geschichte. Fünf Salzburger Vorlesungen*. München: Kösel-Verlag.
- Prado Flores, J. H. (1994). *Mojżesz. Poza pustynię*. Wrocław–Kraków: Kairos.
- Rad, G. von (1986). *Teologia Starego Testamentu*. Warszawa: PAX.
- Socha, P. (1972). Historiozbawcza koncepcja Objawienia. *Ateneum Kapłańskie*, 64(1–2), 79–89.
- Wypych, S. (1987). *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych*, t. 1: *Pięć ksiąg*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.

