

Vittorio Possenti*

ORCID: 0000-0003-3392-8166

Wenecja, Włochy

Wychowanie osoby

Education of a Person

Abstract: In postmodern culture the purpose of education which goes beyond preparing individuals to meet their immediate needs and focuses on negotiating the social contract promoted by liberalism is questioned. The pedagogical crisis relates to anthropological issues and questions about the essence of humanity, going deeper than evolutionist theories with answers that go down to the essence of a person as *imago Dei*. This text is an excerpt from the book *L'Uomopostmoderno. Tecnica, religione, politica* (2009, Genova–Milano: Marietti; chapter 4). This work introduces the contemporary context of reflection on man in order to address the issue of education from this perspective. The education is primarily associated with discovering the truth, which is a point of reference for the development of conscience. However, this truth is not produced by man, but discovered in God if the subject relates to Him in an existential relationship. Leading pupils to discover this truth requires educators to return to the idea of Greek *paideia*. Only then it will be possible to overcome the contemporary model of education, which is oriented towards instrumental goals, and return to proper humanism, which is oriented towards building people.

Keywords: education of a person; education in a postmodern context; *imago Dei*; educational crisis; *paideia*.

Abstrakt: Kultura postmodernistyczna zdaje się kwestionować sens wychowania osoby, podając w wątpliwość cele wychowania, które wykraczają poza przygotowanie

* Prof. Vittorio Possenti, Uniwersytet Wenecki.

do zaspokajania doraźnych potrzeb oraz negocjowania promowanej przez liberalizm umowy społecznej. Ten kryzys w kwestii wychowania odnosi się zatem do kwestii antropologicznej, do trudności z odpowiedzią na pytanie o istotę człowieczeństwa, sięgającą głębiej niż teorie ewolucjonistyczne; z odpowiedzią, która sięgałaby istoty osoby jako *imago Dei*. Niniejszy tekst stanowi fragment książki: *Człowiek postmodernistyczny. Technologia, religia, polityka* (rozdział 4). Autor wprowadza najpierw we współczesny kontekst refleksji nad człowiekiem, aby z tej perspektywy podjąć kwestię wychowania. Jest ono związane przede wszystkim z odkrywaniem prawdy, stanowiącej punkt odniesienia dla rozwoju sumienia. Owa prawda nie jest jednak wytwarzana przez człowieka, ale odkrywana w Bogu, jeżeli podmiot odnosi się do niego w relacji miłości. Prowadzenie wychowanka do odkrycia tej prawdy wymaga od wychowawcy powrotu do idei greckiej *paidei*. Tylko wówczas możliwe będzie przewyciężenie współczesnego modelu kształcenia, zorientowanego na cele instrumentalne, i powrót do właściwego humanizmu, którego istotą jest budowanie osoby.

Słowa kluczowe: wychowanie osoby; wychowanie w kontekście postmodernizmu; człowiek jako *imago Dei*; kryzys wychowania; grecka *paideia*.

1. Potrzeba wychowania osoby

W człowieku może zachodzić proces uwsteczniania, a przyczyną tego może być technologia, która próbuje nim manipulować i go zastępować, lub też to, że człowiek nie jest już wychowywany na tyle, aby to było dla niego wystarczające, tak jak wystarczająca jest hodowla w przypadku zwierząt. Powinno się poświęcić właściwą uwagę temu tematowi, który staje się coraz pilniejszy. Dla tych, którzy nie godzą się na utratę z pola widzenia problemów wychowawczych, nadszedł czas, aby właściwie nakierować refleksję nad edukacją, identyfikując w zaniedbaniach edukacyjnych i towarzyszącym im kryzysie pedagogicznym jedno z największych wyzwań, przed którym staje kultura Zachodu. Wczoraj, dziś i jutro celem wychowania jest „wprowadzić osobę w świat”, tak aby ludzkie dzieje ujawniały osobową naturę człowieka. Wychowanie człowieka jest zasadniczo wychowaniem do bycia osobą; jest to uprawa ludzkiej natury, tak aby osoba stała się wolna i pozwoliła zakiełkować ziarnu własnego człowieczeństwa, rekonstruując ponownie szczelinę między sferą poznawczą i sferą emocjonalno-duchową, zaostrzoną dziś przez postęp technologiczny.

Pedagogika osoby, a zwłaszcza młodego człowieka, od dawna zmagają się z poważnym problemem wychowawczym istniejącym na Zachodzie. Faktem

jest, że współcześni pisarze niewiele uwagi poświęcają zagadnieniu edukacji: są to znawcy etyki, ekonomiści, politycy, filozofowie, naukowcy, a nie pedagodzy. To pedagogiczne napięcie, które pojawiło się w pierwszej połowie XX wieku, zostało prawie zmiecione wraz z wydarzeniami roku 1968 i procesami przez nie zapoczątkowanymi. Liberalizm polityczny został osaczony przez kwestię umowy społecznej, prowadząc do marginalizacji każdej pedagogiki. Brak ten jest potęgowany przez przewagę myśli technicznej, która ze swej natury nie jest pedagogiczna i humanistyczna, nie zwraca się cierpliwie ku podmiotowi, by wydobyć jego cnoty. W kulturze funkcjonuje raczej myśl o wychowaniu jako urabianiu, a nie o działaniu. Kryzys kultury humanistycznej, zazwyczaj uważanej na kwestie edukacji, oraz presja rozwoju technologicznego leżą u podstaw przeżywanymi zmianami i obserwowanymi trudnościami.

Słusznie trzeba dodać, że w nowoczesności i ponowoczesności kwestia antropologiczna, poprzedzająca kwestię edukacyjną, ma cechy znacznie bardziej złożone niż we wcześniejszej refleksji filozoficznej i antropologicznej. Rosnąca wciąż liczba nauk humanistycznych sprawia, że człowiek jako przedmiot jest postrzegany jako coś wielokrotnego, mnogiego, nieuchwytnego. Zmienia się nie tylko spojrzenie na człowieka w zależności od perspektywy naukowej, w jakiej się go opisuje (psychologii, psychoanalizy, neuronauki), ale dochodzi wręcz do projektowania człowieka. Stąd duża dezorientacja wychowawców. Jeśli każda nauka proponuje nowy i generalnie przemijający obraz człowieka, w efekcie pojawia się dezorientacja i oszołomienie – nie wiemy już, kogo słuchać i jak rozpoznać odpowiednią metodę wychowawczą.

1.1. Pesymistyczna prognoza na przyszłość

Gdyby cele wychowania odnosiły się do głównych wskaźników społeczno-gospodarczych, sytuacja krajów Europy, zwłaszcza Europy Środkowo-Zachodniej, byłaby pozytywna. W rzeczywistości „zaniedbań edukacyjnych” jest wiele, a w ocenie sytuacji trzeba uwzględnić inne kryteria: dotyczące stylów życia i fundamentalnych postaw wobec egzystencji, wykraczających poza debatę o wartościach, ukierunkowaną na stworzenie normatywnej etyki publicznej, zbudowanej na prawie pozytywnym. Ta prowadzona nieustannie w Europie debata pochłania energię do tego stopnia, że potem brakuje jej dla samego wychowania człowieka. Tymczasem tradycja wychowawcza słabnie ze względu

na wzrost indywidualistycznego rozumienia wolności: trudno przecież wycho-
wywać podmiot, który jest zorientowany na siebie i zachęcany do myślenia
o relacjach z innymi jako nieustannym targowaniu się w celu osiągnięcia
wzajemnych korzyści. Pozostajemy w epoce charakteryzującej się prymatem
kontraktu i brakiem rozumienia solidarności, dlatego prognozy na przyszłość
są pesymistyczne.

Ten punkt powinien przykuć naszą uwagę. Czy nie powinniśmy przeciw-
stawić się duchowemu, a nawet witalnemu i demograficznemu, zmęczeniu
Europejczyków? Być może nie umiemy już patrzeć w przyszłość, która budzi
w nas więcej strachu niż zaufania: wydajemy się pozbawieni myślenia per-
spektywicznego, przygnieceni doświadczeniami historii. Sprawiamy wrażenie
starego społeczeństwa, które ma niewiele odwagi i zamyka się w sobie, przez
co grozi mu paraliż demograficzny. Tak naturalna radość z posiadania dzieci,
możliwość przejrzenia się w nich i dostrzeżenia w nich własnej przyszłości,
bycia ojcami i matkami, jest w naszych krajach słaba. Niż demograficzny jest
wskaźnikiem tego, co dzieje się głęboko w człowieku: podmiot obdarzony
wieloma dobrami materialnymi wydaje się zagubiony w poszukiwaniu siebie
i celu.

Czy Europa jest zmęczona życiem? Według George'a Steinera mamy do
czynienia z nieodwracalnym upadkiem Europy, upadkiem spowodowanym
zmęczeniem, ogromnym zmęczeniem. O podobnych zjawiskach pisał kardynał
Joseph Ratzinger:

ze zwycięstwem posteuropskiego świecko-technologicznego świata, z uni-
wersalizacją jego modelu życia i sposobu myślenia, łączy się na całym świecie,
ale przede wszystkim w pozaeuropejskich światach Azji i „Afryki”, wrażenie, że
świat wartości Europy, jej kultura i wiara w to, na czym opiera się jej tożsamość,
skończyły się i właściwie zniknęły ze sceny; że teraz nadszedł czas na systemy
wartości innych światów: prekolumbijskiej Ameryki, islamu, mistycyzmu
azjatyckiego.

Z tym wewnętrznym niepowodzeniem sił duchowych koresponduje fakt,
że Europa nawet etnicznie znajduje się na drodze odchodzenia. Istnieje dziwi-
ny brak pragnienia przyszłości. Dzieci, które są przyszłością, są postrzegane
jako zagrożenie dla teraźniejszości; odbierają nam coś z naszego życia – taki
jest sposób myślenia. Nie są postrzegane jako nadzieja, ale jako ograniczenie
teraźniejszości.

Porównanie ze schyłkiem cesarstwa rzymskiego jest istotne: nadal funkcjonowało ono jako wielki kontekst historyczny, ale w praktyce żyło tylko dzięki tym, którzy musieli je zakończyć, ponieważ samo w sobie nie miało już żadnej energii życiowej... (Ratzinger, 2004).

1.2. Świecka antropologia i nowy sens podmiotu jako siebie

Aby zacząć od nowa, trzeba połączyć edukację z osobą. Kwestia wychowawcza jest podporządkowana antropologicznej: to oczywiste, że nie można wychowywać osoby bez teorii osoby. Jak kształtować człowieka, jeśli nie wiemy, kim jest osoba, jeśli ignoruje się sytuację, w której podmioty tworzą wyobrażenie o sobie i innych? Jak to bywa we wszystkich kwestiach ludzkich, edukacja zakłada wyobrażenie o tym, kim jest człowiek, ponieważ konkretnie to mężczyźni i kobiety muszą być edukowani¹.

Obecnie procesy edukacyjne na Zachodzie prowadzone są na fundamencie antropologii, będącej pod wpływem nowej „antropologii świeckiej”, z którą musi się mierzyć każdy wychowawca. Termin jest szeroki i obejmuje koncepcje wywodzące się z historycyzmu oraz te, które powstają w kontekście naturalizmu i w łonie ewolucjonizmu². Skoncentruję się w szczególności na tych drugich, które zdają się dziś dynamicznie rozwijać i zdobywać coraz większe wpływy. Naznaczone naukowo-technologiczną racjonalnością, charakteryzują się realizmem ograniczonym tylko do tego, co widzialne i dotykalne oraz dalekie od elementu symbolu: wiedza symboliczna została zdystansowana przez

¹ Na temat związku antropologii z pedagogiką zob. Edyta Stein (2015), szczególnie część I (Nauka o wychowaniu i praca wychowawcza: idea człowieka jako ich podstawa) i część II (Antropologia jako fundament pedagogiki). Zasadnicza myśl autorki została przez nią ujęta następująco: „Wszelka praca wychowawcza, która usiłuje formować ludzi, kieruje się określonym ujęciem człowieka, jego pozycją w świecie, jego zadaniami w życiu, jak i możliwościami praktycznego traktowania i kształtowania człowieka. Teoria kształtowania człowieka, którą nazywamy nauką o wychowaniu, należy organicznie do elementów całościowego obrazu świata, to znaczy (stanowi organiczny element) jakiejś metafizyki; a idea człowieka jest częścią tego całościowego obrazu i wiąże się z nim w najbardziej bezpośredni sposób” (s. 46).

² Należy również pamiętać o współczesnych neuronaukach, które w swoich bardziej radykalnych przejawach zamierzały umniejszyć pojęcie osoby, traktując je jako nieuchwytne i niespójne ontologicznie, w tym sensie, że byłoby wynikiem ewolucyjnych mechanizmów mózgowych, które fałszywie przedstawiają świat.

wiedzę techniczną. Efekt połączenia tych czynników zmienia przekazywany w społeczeństwie obraz człowieka, który jest budowany jako nowa, świecka antropologia. Znaczące szkoły filozoficzne, nauki humanistyczne i społeczne od dziesięcioleci przekazują redukcjonistyczny opis człowieka i jego natury oraz założenie częściowo relatywistyczne o normach moralnych i kondycji sumienia moralnego.

Wynika to z uznania, że moralność jest efektem naturalnych procesów ewolucyjnych i adaptacyjnych, w których nie ma odniesienia do punktów stałych i absolutów moralnych; moralność jest postrzegana jako efekt „stawania się” (wł. *divenirismo*), które jest bratem relatywizmu, niezdolnego do odnalezienia trwałych wartości tam, gdzie wszystko ewoluuje. Uformowała się świecka antropologia, która odrzuca ideę wspólnej natury ludzkiej i zgodnie z którą sam człowiek jest jedynie zwykłą konstrukcją społeczną, ujawniającą historyczność kultur, presję ewolucyjną, prawie nieodwołalną dominację indywidualnych wyborów, niepokojącą siłę dźwigni technicznej.

Nowa świecka antropologia jest obecnie pod wpływem ewolucjonizmu, który z powrotem wprowadza podmiot ludzki w ewolucyjny makroproces i który na tej podstawie nie tylko przedstawia kompletną wersję ludzkiej egzystencji, daleką od antropologii tradycyjnej i chrześcijaństwa, ale także udaje mu się wpływać na programy i politykę wielu organizacji międzynarodowych oraz być masowo obecnym w światowych mediach. Owa antropologia stała się ukrytą lub jawną antropologią wielu nauk społecznych. Wiąże się to z poważnymi trudnościami w rozpowszechnianiu innej wizji antropologicznej, gdyż „świecką” wizję uważa się za oczywistą, popartą autorytetem nauki i w niewielkim stopniu wymagającą argumentów potwierdzających. U podstaw leży idea, zgodnie z którą niemożliwe jest zaproponowanie uniwersalnego opisu natury ludzkiej, a poznanie człowieka można osiągnąć jedynie poprzez nauki, które prowadzą do dekompozycji człowieka: dekompozycja na tysiące fragmentów prowadzi z kolei do uznania jego wychowania – jako zjawiska zasadniczo jednolitego – za wątpliwe.

W tych warunkach trudniejsze niż w przeszłości wydaje się zachowanie nienaruszonej prawdy o człowieku jako osobie i *imago Dei*, a nie jako o zwierzęciu, które nie różni się od innych niczym poza wyższym stopniem ewolucji. Tam, gdzie ten obraz wciąż zachowuje żywotność, tworzy się alternatywa lub przynajmniej opór wobec technologicznej modyfikacji człowieka. Co jednak sądzić o kontekstach geokulturowych, w których personalistyczny humanizm

jest prawie nieobecny? Wobec wizji człowieka jako osoby i *imago Dei* podnoszony jest sprzeciw części scjentystycznej kultury zachodniej o skrajnych poglądach, hołdującej – jak się wydaje – przekonaniu o całkowitym rozdźwięku pomiędzy człowiekiem a religią, u którego fundamentów leży ewolucjonizm. Według Geralda Holtona, ucznia Bridgmana i Einsteina, nie ma potrzeby przeciwstawiania tych dwóch źródeł wiedzy:

Myszę, że niektórzy nasi koledzy naukowcy niepotrzebnie przerażają wierzących, przedstawiając, w swoich odnoszących sukces książkach, naukę jako wroga religii. Obstawają przy ateistycznych, mechanistycznych i redukcjonistycznych aspektach nauki, zwłaszcza przy ewolucji darwinowskiej, starając się osłabić, według nich, religię i postawić ludzi przed koniecznością dokonania wyboru (Piattelli Palmarini, 2006).

Taką atmosferą oddycha wielu, w szczególności młodych ludzi, prawie nie zdając sobie z tego sprawy, a to wnika w duszę.

Czy nadal myślimy, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga, czy też uważamy go za rozwijającego się na podobieństwo zwierząt, od których – jak się sądzi – pochodzi w całości w procesie ewolucyjnym? Człowiek posiadałby wewnętrzne podobieństwo z materią, byłby czymś bezosobowym: cielesnością podporządkowaną technologii i/lub cielesnością, w której do głosu dochodzą popędy. Proces jego rozwoju miałby na celu integralną naturalizację człowieka, realizowaną w życiu *physis*, w jego ewolucyjnym i ślepych stawaniu się. Rezultatem próby pełnej naturalizacji człowieka może być wielka humanistyczna demoralizacja. W radykalnych nurtach wyrażana jest czasami idea, zgodnie z którą człowiek jest nieudany zwierzęciem ze względu na obecność w nim ducha, a zatem, aby uczynić z niego udane zwierzę, dostosowane do samego siebie, konieczne jest podjęcie walki z duchem, aby go usunąć. „Śmierć duszy” w dzisiejszej kulturze jest tego niedużym śladem, zjawiskiem, idącym w parze z wielkim *afflictio animarum*, z tym mrocznym złem depresji, którego żaden lek ani terapia nie są w stanie całkowicie wykorzenić.

Defetystyczny obraz nas samych i drugiego człowieka często wnika głęboko w świadomość i jak kret niszczy korzenie poczucia własnej wartości gatunku. Tam, gdzie zwycięża paradygmat naturalistyczny, obraz człowieka w świecie zmienia się radykalnie i zanika idea godności, a wraz z nią szacunek i poważanie, jakie człowiek ma dla siebie i bliźnich. Dochodząc do tego poziomu

diagnozy, warto pamiętać o niemożliwości wychowania i zjednoczenia społeczeństwa wyłącznie w oparciu o prawdę naukową, która dekomponując osobę na tysiące fragmentów, czyni niepewną jej edukację jako zjawisko zasadniczo jednorodne. Idea człowieka, mająca pochodzenie empiryczne, może dostarczać cennych i bogatych informacji, ale nie może zapewnić ani podstaw, ani celów wychowania, dla których konieczne jest czerpanie z filozoficznej i religijnej koncepcji człowieka: pierwsza informuje nas o naturze człowieka, druga o jego sytuacji egzystencjalnej i jego przeznaczeniu.

1.3. Potrzeba wychowania

Wychowanie to wzięcie osoby za rękę i pomaganie jej w postrzeganiu integralnego sensu rzeczywistości, pomaganie w radzeniu sobie z egzystencją, a nie z marzeniami, nieważne, czy byłyby wygórowane, czy skromne: bliski temu był pomysł na edukację Josefa Andereasa Jungmanna (1939), do którego odniósł się Luigi Giussani. Każdy autentyczny proces wychowawczy zaczyna się od aktu realizmu, spojrzenia na to, co jest i jakie jest, nauczania się odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, sprawiedliwości od niesprawiedliwości. Wychowanie jest procesem antynihilistycznym, jako że u korzeni nihilizmu znajduje się odrzucenie zasady rzeczywistości oraz przestrzeganie kryteriów nierzeczywistości i marzeń, które wydają się konstytuować ważne aspekty ponowoczesności i które były centralne dla ideologii XX wieku. Wychowawca to *auctor*, autorytet, który inicjuje i pozwala wzrastać: autorytet rodziców, autorytet nauczyciela, autorytet wzoru zapraszającego do naśladowania. Krytyka koncepcji autorytetu z roku 1968, dla uproszczenia łączonego z władzą, wywarła głęboki wpływ na współczesną kulturę i nie została jeszcze przewyciężona. Dla wielu asymetria w pedagogicznej relacji między wychowawcą a uczniem stanowi przeszkodę, podczas gdy jest to tylko naturalna wierność zadaniu wychowawczemu.

Ponieważ w człowieku wyróżniają się inteligencja i pragnienie, kształtowanie umysłu i pragnienia mają fundamentalne znaczenie dla jego rozwoju. Podstawowym zadaniem jest odzyskanie zaufania do rozumu, zdolnego do odkrywania prawdy o rzeczach i dochodzenia do poznania dobra. Na tym polega trwały element humanizmu chrześcijańskiego, który karmi się Objawieniem i wierzy w zadanie rozumu, nie umniejszając go ograniczonością myślenia słabego. Relatywizm moralny, czyli stan rozumu etycznego, który

głosi, że nie jest w stanie uzasadnić żadnej normy moralnej, czyni zadanie wychowawcze szczególnie trudnym: po co wychowywać, skoro nie ma stałych prawd i trwałych wartości?

Przedmiotem odpowiedzialności staje się także ponowne wzbudzenie pragnienia. Jednostki i narody są definiowalne bardziej, niż nam się wydaje, przez ukierunkowanie pragnienia, ktokolwiek więc na nie wpływa, dokonuje istotnej zmiany w życiu. Trzeba by w tym momencie zastanowić się nad myślą Leopardiego zaczerpniętą z *Zibaldone*:

Chociaż zostały zgaszone w świecie wielkość, piękno i życie, nie wygasa w nas pragnienie. Jeśli zostanie usunięte zdobywanie, to nie zostanie usunięte ani nie jest możliwe do usunięcia pragnienie. Nie gaśnie w młodych ludziach zapał, który prowadzi ich do zdobywania życia i pogardzania nicością i monotonią. Młodzieńczy zapał, rzecz bardzo naturalna, uniwersalna, bardzo ważna, kiedyś bardzo pożądana przez mężów stanu. Ta bardzo żywa i o wielkiej wadze materia obecnie nie jest brana pod uwagę przez polityków i zarządzających, ale uważana jest właśnie za nieistniejącą (Leopardi, 1820, s. 155).

Leopardi kontynuuje, zaznaczając, że podczas gdy w czasach starożytnych te młodzieńcze zasoby były używane i przeznaczane do wielkich publicznych działań, teraz nie są przeznaczone ani dla dobra, ani zapobiegania możliwości eksplozowania i kreowania burz i trzęsień ziemi. Cała myśl potwierdza, przynajmniej pośrednio, pedagogiczny niedostatek kontraktualizmu i potrzebę wychowania w oparciu o radykalne skłonności wpisane w osobę ludzką i pobudzanie umiłowania doskonałości i prymatu dóbr wewnętrznych względem instrumentalnych.

W naprawieniu i oczyszczeniu pragnienia leży nie jedyny, ale być może najwyższy cel wychowania. Pragnienia nie można ani potępić, ani znieść, ale można je ukierunkować, oczyścić i poprowadzić w sposób słuszny do jego zaspokojenia. Należy kształcić wolę, aby przewyższała niemoc lub rozszczerpienie wolnej woli: umysł wskazuje woli pragnienie określonego przedmiotu A lub określonego działania B, ale wola ich nie chce, nie dostosowuje się do pragnienia.

Jeśli w procesie wychowania istotny jest nauczyciel, to jego rola polega właśnie na wzięciu ucznia za rękę i wprowadzeniu go w życie. W tym procesie duże znaczenie ma tradycja, która jest znaczną pomocą w przybliżaniu rzeczywistości

w tym sensie, że w tradycji te rzeczy są poświadczane, które gruntownie zostały przetestowane w odniesieniu do konkretnej rzeczywistości i które oczywiście mogą zostać zmienione, jeśli okażą się wadliwe, ale nie lekkomyślnie i nie zgodnie z założeniem, że to, co minione, jest z zasady fałszywe lub wątpliwe. Tradycja, poza tym, że jest treścią przekazywaną, jest procesem lub ćwiczeniem przekazywania tego, co stanowi żywotne i kulturowe dziedzictwo społeczeństwa: ze wszystkiego, co zostało dokonane w przeszłości, my spożywamy owoce, zarówno dobre, jak i złe – pisał Thomas Stearns Eliot. Zerwanie relacji z przeszłością to decydujący krok w kierunku zniszczenia wychowania.

W odniesieniu do tradycji rodzą się dwa rodzaje niesprawiedliwości historycznej. Pierwsza mówi: wszystko, co nie jest zakorzenione w historii, jest bezużyteczne. Druga natomiast: to, co nie jest nowe, jest zawsze podejrzane i wrogie (podobnie myślał François Mignet, argumentując: *En temps de révolution tout ce qui est ancien est ennemi* – „W czasach rewolucji wszystko stare jest wrogiem”). *Stat pro veritate Antiquitas* czy *Novitas*? Te dwie postawy mają tendencję do przeplatania się w historii ludzkości, jednak ta ostatnia od dawna dominuje. Ciągła produkcja/niszczenie wartości, zmiana podniesiona do rangi podstawowej zasady życia, paradoksalna tradycja nowego lub tradycja tego, czego jeszcze nie ma, stanowią profil współczesnego modernizmu kulturowego. Postrzega on edukację jako proces, który zawsze musi zastępować stare nowym, tak jak w technologiach jeden produkt staje się natychmiast przestarzały względem następnego produktu. W ten sposób wchodzimy w proces, w którym nic nie stoi w miejscu, a który czyni wyznaczanie punktów odniesienia dla edukacji jeszcze trudniejszym zadaniem.

Kryzys dotykający świat młodzieży być może jest przede wszystkim kryzysem sensu i prawdy, który jest rozpowszechniony, a sugeruje, że „Bóg umarł”, człowiek zaś wkrótce za nim podąży: kryzys uwarunkowany jest wpływem nihilizmu, który przenika życie młodzieży, zacierając horyzonty, osłabiając duszę i utrudniając młodym ludziom zrozumienie własnego świata emocjonalnego. Wydaje się, że trudno im konfrontować siebie ze swoimi pasjami i emocjami. Zepchnięci przez dominującą kulturę do ekstremalnego indywidualizmu, który potem szuka wybawienia w „stadzie”, nie są w stanie pielęgnować uczuć i więzi emocjonalnych, nie potrafią zadbać o duszę. Zło życia wnika w nich przez bezsens kultury, która ich kształtuje. Życie nawiedzane przez ból można znieść i spróbować stawić czoła cierpieniu, ale nihilistycznego oblicza braku sensu nie przetrwa się długo.

2. Wielkie wyzwanie wychowania moralnego

2.1. Głos sumienia

Wychowanie jako antynihilistyczny proces zbliżania osoby do rzeczywistości jest zwieńczone wychowaniem moralnym, skupionym wokół wartości sumienia. Poza tym rozpoznaniem sposoby rozumienia wartości, sumienia i wychowania człowieka mogą się bardzo różnić. Obecnie duży wpływ wywiera na to założenie, że moralność jest rozumiana jako wynik procesu ewolucyjnego, w którym nie ma moralnych pewników. Do tej podstawowej trudności dołączają się inne czynniki, takie jak postulat autonomii, rozumianej w kategoriach kantowskich jako samostanowienie i samoregulowanie racji moralnej danej osoby polegającej na samej sobie, oraz niedostatek ośrodków wychowania do wartości moralnych: taka edukacja nie może pochodzić od państwa, które w dużej mierze zależy od mentalności, zachowania, cnót, których nie jest w stanie stworzyć, opierając się na własnych zasobach.

Wymiar etyczny osoby – jak wspomniano – skupia się na sumieniu moralnym, które reprezentuje najbardziej wyraźną i najbardziej bezpośrednią manifestację człowieczeństwa. W sumieniu każdego wyraża się jakość jego indywidualnej relacji z dobrem i złem. To są nieustanni strażnicy, z którymi sumienie, bez względu na stopień rozwoju, musi sobie radzić: konstytutywna obecność, bez której sumienie nie mogłoby istnieć. Najbardziej radykalnym i oryginalnym przejawem sumienia – czymś, co dotyczy każdego człowieka jako człowieka i ustanawia uniwersalność wykraczającą poza przynależność religijną, tradycję i filozofię – jest głos, który mówi w każdej osobie: czyń dobro, bo to dobro; unikaj zła, ponieważ jest złem. Sumienie decyduje na tej płaszczyźnie. Wybiera działanie, ponieważ uważa je za dobre, i odpuszcza inne działanie, ponieważ uważa je za złe. W tych obszarach sumienie jest arbitrem w takim sensie, że samo decyduje. Sumienie jest zawsze „sumieniem do”, to otwartość na przedmiot i na to, co jest przed nim, osoba nie może pozostać zamknięta sama w sobie, ale konfrontuje się z rzeczywistością, z innym i sobą. Na ostatnim poziomie podmiot musi rozmawiać sam ze sobą, musi zbadać własne głębokie ja, co oznacza przepytywanie własnego sumienia, ucziszając namiętności i pozwalając mu mówić, nie zważając na niejasną składnię.

W sumieniu moralnym wyraża się odpowiedzialność wobec Dobra: gdy pozwalamy bytowi na przebywanie w stanie wyciszenia namiętności, ukazuje

się dobro i możemy coś z niego zrozumieć. Szkoły greckie, wielkie religie świata, myśl nowoczesna i współczesna są przeniknięte tym problemem do szpiku kości. Przenikanie myśli filozoficznej i biblijnej, od dawna rozpowszechnione na Zachodzie i wciąż żywe, upoważnia do niewykluczenia tej ostatniej z procesu formowania sumienia moralnego. Przywołane powyżej stanowiska zakładają, że człowiek w swoim sumieniu wie coś o dobru i prawdzie Bożej, czyli – jak mówił Benedykt XVI – że „jest głęboko w nas wpisana komunია poznania z Bogiem, którą nazywamy sumieniem”. Pismo Święte przekazuje też, że „ta komunია poznania ze Stwórcą, którą sam nam dał, stwarzając nas «na swój obraz», została pogrzebana w toku dziejów – nigdy do końca nie wygasła, a jednak została zakryta na różne sposoby...” (Ratzinger, 2007, s. 179).

W odniesieniu do głosu sumienia pojawia się pytanie, kto tak naprawdę wzywa tym głosem, który zachęca nas do czynienia lub nieczynienia czegoś. Głos sumienia sytuuje się w dialektyce między głosem wołającym a ja wzywającym, czyli między dwoma różnymi instancjami, chyba że ma się na myśli sumienie, które wzywa samo siebie. Otóż, jeśli sumienie jest skonstruowane jako zdolność do słuchania czegoś lub kogoś, kto nie jest utożsamiany z danym sumieniem, jako otwartość na głos, który sugeruje, a nawet nakazuje, zostajemy odesłani do Mówcy i Prawa, działających wewnątrz osoby. Głos ten jawi się nam przede wszystkim jako głos zakazu (nie czynź zła!) lub jako głos nakazu (czynź dobro!), które nie pochodzą tylko od tego drugiego, który fizycznie stoi przede mną i apeluje do mnie. Być może głosu sumienia nie można przyrównać do inności drugiego, która nam się ukazuje, i sumienie nie jest po prostu kolejną nazwą Super-Ja, w którym uobecniają się postacie rodziców i/lub przodków. Istnieje zasadnicza symetria dojrzałych sumień, w których nie powinien przeważać ani głos własny, ani drugiego, jeśli to prawda, że w sumieniu przemawia głos, który mógłby pochodzić skądinąd w odniesieniu do świata i o którym filozofia może coś wiedzieć. W tym sensie posunąłbym się dalej niż do pytania nadal otwartego, które postawił Ricoeur pod koniec badań przedstawionych w publikacji *O sobie samym jako innym*:

Być może filozof, jako filozof, musi wyznać, że nie *wie* lub nie może *powiedzieć*, czy ten Inny, źródło „nakazu”, jest innym, któremu mogę spojrzeć w twarz lub który może spojrzeć mnie w twarz, albo może moi przodkowie, których już nie ma, ale mój dług wobec nich jest konstytutywny dla mnie samego, a może

Bóg – Bóg żywy, Bóg nieobecny – lub puste miejsce. Na tej aporii Innego zatrzymuje się dyskurs filozoficzny (Ricoeur, 1996, s. 473).

Być może badania filozoficzne nie muszą prowadzić do zakwestionowania możliwości poznania Innego. Ale ten inny jest złożony, być może nieuchwytny, a miejsce sumienia jest wielorakie i „nieczyste”: przeplatają się w nim postacie, głosy, wspomnienia. Jego głos nie jest czymś odrębnym, jasnym, wyraźnie wyczuwalnym. Mogą przemawiać do nas tak samo Bóg, Szatan, jak i nieustanne paplaniny mediów. Tu kryje się zawsze niebezpieczeństwo, że sumienie moralne, oddzielając się od prawa, od Boga i od słuchania decydującego słowa, które pochodzi spoza świata, może zorientować się na autoodniesienie, zło, egoizm lub stać się sumieniem kierowanym przez polityka, zepsutym przez propagandę, zatruwającą sumienie moralne narodu.

Wychowanie moralne osoby nie może pochodzić przede wszystkim z nauki ani z książek. Rozczarowanie wypowiedziane przez Arystotelesa, według którego wiedza jest mało przydatna albo i wcale w porównaniu z cnotą zdobywaną dobrym działaniem, musi zostać na nowo zapamiętane pomimo zawartej w nim hiperboli. Edukacja moralna w dużej mierze pochodzi od jednostek i społeczności, które ucieleśniają dobre formy życia, z przykładów i wzorców życia, które zachęcają do uczestnictwa i naśladowania.

Nie można zatem oddzielić edukacji od tej wielkiej i odwiecznej ludzkiej potrzeby, jaką jest naśladowanie: podążanie za nauczycielami-świadkami, za postaciami pełnymi pasji, które pasją zarażają, otwierają przestrzeń nowości. Nie możemy pojąć Platona bez wciąż odradzającego się u niego odniesienia do młodzieńczego spotkania z Sokratesem; nie możemy zrozumieć chrześcijanina bez nieustannie obecnego pragnienia bycia uczniem i podążania za Mistrzem.

W tych tematach potwierdza się w najwyższym stopniu pedagogika woli i pragnienia jako preambuła do pedagogiki cnót. Realizuje się ona przez całe życie, ale szczególnie w okresie dojrzewania i młodości, kiedy nie wystarczają tylko słowa i doświadczenia, mimo że są konieczne, trzeba bowiem proponować żywe wzorce, osobowe wzorce życia. Nierzadko wybieramy takie formy życia, a nie inne, ponieważ znamy tylko te, które są propagowane, inne natomiast ignorujemy. Wybieramy, mając przed sobą wąski zakres wzorów, w którym brakuje przykładów ukazujących zintegrowane i bardziej ludzkie sposoby życia. Wierzmy, że jesteśmy wolni, chociaż tak nie jest, ponieważ jesteśmy

krótkowzroczni, a horyzont, który osiągamy, jest ograniczony. Ignorujemy bowiem fakt, że istnieją alternatywy dla obecnego życia, życie na wyższym poziomie niż to, które jest nam powszechnie proponowane. I tak młody człowiek, będący potencjalną istotą, która chce sięgać wyżej, wyjść poza swoje możliwości, znajduje się w niebezpieczeństwie frustracji i rozczarowania. Zawsze ma jednak potencjał odradzenia się, by nie być wytworem przypadku i konkretnej niszy, w której umieściło go życie.

2.2. „Moralna koncepcja świata” i agape

Na czym oprzeć edukację moralną? Może na pełnej zgodności woli z prawem moralnym? W *Krytyce praktycznego rozumu* Kant proponuje właśnie taką wizję, a mianowicie, że wychowanie moralne powinno prowadzić do ukształtowania świętej woli, przy czym świętość nie jest niczym innym jak doskonałym wypełnieniem prawa moralnego, którego wyłącznym motywem jest szacunek dla samego prawa: „Całkowita zgodność woli z prawem moralnym to świętość, doskonałość, do której nie jest zdolny żaden byt rozumny w świecie zmysłowym, w żadnym momencie swego istnienia” (Kant, 1979, s. 148). Świętość woli, choć nieosiągalna, mieści się w moralnej koncepcji świata, w której relacje nie są w pierwszej kolejności nawiązywane z osobową innością, ale z prawem moralnym. Świętość woli mierzy się w stosunku do prawa, a nie w stosunku do Boga, zjednoczenia z nim i w odniesieniu do agape. Kant zdaje się podkreślać istotną trudność w zrozumieniu prawdziwej natury świętości i podstaw wychowania moralnego człowieka, które nie może opierać się wyłącznie na poszanowaniu prawa moralnego. Dobrze zrobimy, jeśli odniesiemy się bardziej niż do *Krytyki praktycznego rozumu* do św. Pawła, który umieszcza Prawo na właściwym miejscu: „Jeżeli jednak pozwolicie się prowadzić Duchowi, nie będziecie podlegać Prawu” (Ga 5,18), „Albowiem wszyscy ci, których prowadzi Duch Boży, są synami Bożymi” (Rz 8,14).

W Ewangelii Boża pedagogia zwywa do naśladowania i dawania przykładu, nie odbiegając w żaden sposób od wymagań Prawa, o którym Psalm 119 mówi: „Szczęśliwi, których droga nieskalana, którzy postępują według Prawa Pańskiego”. Na końcu Ewangelii według św. Jana Jezus trzykrotnie mówi do Piotra: „Pójdź za mną!”. Podążanie za osobą, która fascynuje i prowadzi, to coś więcej niż podążanie za wezwaniem, które może pochodzić z wielu źródeł. Bez

apelu wcielonego w Innego, w Boskiego Mistrza, nie można osiągnąć pełni życia etycznego i doskonałości miłości agape.

Wychowanie moralne człowieka w kulturze chrześcijańskiej nie może być kantowskie, i to nawet bez względu na ostrą krytykę heglowską „moralnej koncepcji świata”, rozwiniętej w *Fenomenologii ducha* w rozdz. 6 (Duch) w części C (Duch pewny siebie: moralność). Według Hegla ta koncepcja zawiera w sobie trzy poważne ograniczenia: po pierwsze, pełną i wzajemną obojętność natury i jej celów z jednej strony oraz działań i celów moralnych z drugiej, ze świadomością istotności obowiązku i nieistotności natury; po drugie, separację między powinnością-bycia a byciem, między sumieniem moralnym a szczęściem, którego podmiot nie może się jednak wyrzec, poświęcając swoje zadowolenie, aby zanurzyć się wyłącznie w czystym obowiązku; dlatego, po trzecie, moralna koncepcja świata musi koniecznie postulować pozaświatową harmonię między moralnością a szczęściem i wprowadzić postać boskiego prawodawcy, znajdującego się poza czasem, który uczyni je zgodnymi.

Być może nie jest konieczne ustalenie, czy Hegel rzeczywiście dokładnie zinterpretował Kanta. W rzeczywistości moralna koncepcja świata i świętość woli w rozumieniu tego ostatniego pozostają niewystarczające względem natury etyki i egzystencjalnej dialektyki miłości. Nawet heglowska perspektywa, skłaniająca się ku politycznej koncepcji etyki, zależnej od ducha świata oraz od instytucji i sił hegemonicznych w danej epoce, nie może prowadzić do odpowiedniego wychowania moralnego osoby. Adekwatne wychowanie moralne znajduje się w zasięgu etyki chrześcijańskiej i ewangelicznego przesłania, które w zasadniczych punktach umykało zarówno Kantowi, jak i Hegłowi.

Etyka chrześcijańska nie jest eudajmonizmem ani transcendentnym utilitaryzmem, to etyka *caritas* i miłości, skierowana ku Bogu, pierwszemu w służbie i pierwszemu umiłowanemu. Jest to w pierwszej kolejności etyka Dobra, zanim stanie się etyką Szczęścia. Jest to etyka boskiego Dobra ukochanego dla jego samego – dzięki niej dwie koncepcje Dobra i Szczęścia, które w moralności greckiej były mniej lub bardziej ze sobą mieszane, teraz są doskonale rozróżnione. W chrześcijaństwie pierwszym warunkiem moralnej prawości jest umiłowanie bardziej Dobra niż szczęścia, w ten sposób człowiek uwalnia się z objęć egoizmu. Kochać Boga z miłości do Boga, kochać Go bardziej niż własne życie i szczęście. I to ostatecznie ze względu na miłość Boga człowiek pragnie szczęścia wiecznego polegającego na wizji boskiej istoty. W ten sposób człowiek przeżywa w autentyczności swoje niegasnące pragnienie szczęścia, osiągając

szczyt wolności – tam, gdzie zbiega się to ze spełnieniem własnego życia w miłości do miłości. Tam, gdzie jest duch Boży, jest wolność i miłość³.

Tylko w niektórych fragmentach Pisma Świętego temat miłości agapicznej jaśniej z równą siłą, jak w następującym:

Umiłowani, miłujmy się wzajemnie, ponieważ miłość jest z Boga, a każdy, kto miłuje, narodził się z Boga i zna Boga. Kto nie miłuje, nie zna Boga, bo Bóg jest miłością. W tym objawiła się miłość Boga ku nam, że zesłał Syna swego Jednorodzonego na świat, abyśmy życie mieli dzięki Niemu. W tym przejawia się miłość, że nie my umiłowaliśmy Boga, ale że On sam nas umiłował i posłał Syna swojego jako ofiarę przebłagalną za nasze grzechy. Myśmy poznali i uwierzyli miłości, jaką Bóg ma ku nam. W miłości nie ma lęku, lecz doskonała miłość usuwa lęk, ponieważ lęk kojarzy się z karą. Ten zaś, kto się lęka, nie wydoskonalił się w miłości. My miłujemy [Boga], ponieważ Bóg sam pierwszy nas umiłował (1J 4,7 n.).

Nie tylko miłość zabarwiona strachem, ale i miłość zabarwiona utylitaryzmem nie jest doskonała. W swej istocie chrześcijaństwo jest zapowiedzią najwyższej i doskonałej miłości Boga do człowieka, na którą musi on, pod wpływem łaski Bożej, odpowiedzieć doskonałą miłością miłosierną, która osiąga wszystko i obejmuje wszystko. Wiara chrześcijańska nie jest przede wszystkim doktryną, ale wprowadzeniem do poznania wiedzy życiowej, rzeczywistej i jednolitej – Boga-Trójcy, początku, centrum i końca wszystkiego.

Taka jest, jeśli chcemy w ten sposób to wyrazić, „moralna koncepcja świata” właściwa Objawieniu ewangelicznemu. Jest to koncepcja kosmiczno-realistyczna, która dokonuje się w agapie i przeradza się w miłość przyjaźni między Bogiem a człowiekiem. To na tym rozdrożu może zostać wprowadzone powiązanie między wychowaniem moralnym a Kazaniem na Górze Błogosławieństw, głoszonym przez Jezusa jako nowego Mojżesza, który ofiarowuje uczniom *nową Torę*, tak jak Mojżesz otrzymał i przekazał *Torę* na Synaju.

Kazanie na Górze jest opowieścią o pogłębieniu i przewartościowaniu wszelkich wartości, nie czymś, co podważa Dekalog, ale tym, co go dopełnia i udoskonala. Nie jest to program, za pomocą którego można zarządzać państwami czy też natychmiastową etyką polityczną, nie można go zredukować do

³ Na temat tych aspektów zob. Maritain (1999, pp. 97–102).

etyki wiary, jak uważał Weber w *Politik als Beruf*. To jest etyka ucznia Chrystusa, tak że wychowanie sumienia moralnego nie może jej ignorować. Znajdujemy się więc w kosmicznym dystansie do etyki władzy i woli władzy, na których Nietzsche chciał ustanowić – nieudanie – przewartościowanie wszystkich wartości, poczynając od odrzucenia ewangelicznych, uznawanych za wyraz żalu, słabości, ducha niewolnictwa.

2.3. Powrócić do greckiej *paidei*, żeby przewyciężyć nadmiar techniki?

Człowiek nie uwstecznia się, dopóki pozostaje osobą i myśli o sobie jako o osobie, czyli o duchowej substancjalności, miłości i wolności kierowanej ku przeznaczeniu poza czasem. Istota ludzka pojmuje siebie jako osobę wraz z rewolucją chrześcijaństwa i nie będzie w stanie taką pozostać bez objawienia biblijnego. Aby ocenić rewolucję zapoczątkowaną przez Słowo Wcielone, można czytać pisma starożytnych, w których znajduje się wiele cennych spostrzeżeń, jednak nie bezpośrednio skierowanie człowieka ku Bogu, a jedynie bycie częścią kosmosu:

Nawet ten mały fragment, który reprezentujesz, nędzny człowieku, zawsze ma swój bliski związek z kosmosem i ukierunkowanie na niego, nawet jeśli nie zdajesz sobie sprawy, że każde życie powstaje dla Całości i dzięki szczęśliwemu stanowi powszechnej harmonii. W rzeczywistości to życie nie dzieje się dla ciebie, ale to raczej ty zostałeś stworzony dla życia kosmicznego (Platone, 2005, 1. X).

Myśl Arystotelesa jest tego echem, gdy filozof zauważa, że człowiek nie jest najbardziej wartościową rzeczywistością w kosmosie: „Istnieją bowiem rzeczywistości o wiele bardziej boskiej natury niż człowiek, jak na przykład ciała niebieskie, z których składa się kosmos” (Aristotele, 1999, 1. VI, 1141b). Tutaj człowiek stanowi małą cząstkę, nie jest osobą nakierowaną na Boga w sposób natychmiastowy i uniwersalny.

W obliczu tych rozważań niewystarczająca jest sugestia powrotu do greckiej *paidei* i klasycznego greckiego humanizmu z jego ideałem miary i równowagi jako antidotum na antropologiczny i edukacyjny kryzys Zachodu. Propozycja

zawiera wiele racji, ponieważ w greckim projekcie zostało przekazane coś szlachetnego, co może nadal służyć, pod warunkiem, że zostanie wszczepione w otwartość człowieka na Boga i jego uczestnictwo w nieskończoności. W przeciwnym razie pozostanie ideą regresywną i poza historią, wyłaniającą się jako ostatnia szansa dla człowieka wpisującego się w „śmierć Boga”. Jałowy powrót do Grecji motywowany ideą „Bóg umarł”, który właściwie oznacza, że nie ma żadnego ważnego celu ani uzasadnionego sensu naszego życia, jest iluzją, *sztuczką*, nie zobowiązuje nas do zagłębienia w głąb nas samych i w nasze istnienie. W rzeczywistości to, co przeminęło, przeminęło bezpowrotnie, może być przedmiotem nieco rozmarzonej nostalgii: antyczno-grecka forma egzystencji definitywnie przeminęła i nie da się jej ożywić. Stawanie się współczesnego człowieka poganinem to postawa głęboko odległa od antycznego pogaństwa. Poprzez dzieło Chrystusa człowiek pojawił w nowej postaci wszystkie tajemnice istnienia, od bólu, przez miłość, zło, do życia i przeznaczenia. Kultura grecka weszła zbyt wcześnie w nurt historii, była zbyt młoda, by zanurzyć się w głębię i tajemnicę istnienia. Biorąc pod uwagę temat bólu, miłości, zła, można powiedzieć, że sam Platon, boski Platon, wkroczył na ten świat za wcześnie, wszedł w niego z młodzieńczą ufnością, nieświadomością wad i znakiem pogaństwa.

Z drugiej strony, czy grecka miara byłaby w stanie sprostać wyzwaniom biopolityki, humanizmu, relacji z samym sobą i innymi, które pojawiają się w kontekście nieporównywalnym do starożytnego? Z greckiej *paidei* pozostaje aktualne wielkie powiedzenie Ajschylosa o „poznaniu przez ból” (*Chór Agamemnona*), ale jeśli *paideia* znajduje najwyższy punkt w sokratejskiej *gnothi seauton*, która zachęca do poznania samego siebie i nieprzekraczania tej mądrej miary, właściwej sprawom ludzkim, to nie może się równać z nadzwyczajnym odkryciem i personalistycznym postępem, spowodowanym przez dwa tysiąclecia Ewangelii. Wszechświat osoby został na zawsze zmieniony poprzez Wcielenie Słowa – paradoksalną ideę, która Grekowi wydawałaby się absurdalna i bluźniercza – i sferę Ja, wolność i przekształconą podmiotowość. Być może istnieje możliwość przywrócenia człowieka greckiego, jednak jej prawdopodobieństwo jest takie, jak projekt powrotu do antycznego politeizmu po epoce monoteizmu. Sokratejskie powiedzenie nabiera innego brzmienia po przyjściu Chrystusa, ponieważ On wskazał drogę, objawił prawdę i przyniósł wolność.

3. Ruch odnowy

Potrzeba odnowy ruchu moralnego, antropologicznego, pedagogicznego jest wysoka. Odnowa musi rozpocząć się natychmiast, „zanim się przerwie srebrny sznur i stłucze się czara złota, i dzban się rozbije u źródła” (Koh 12,6). W chwili, kiedy myśl osiągnie prawdę adekwatną, może zostać zainicjowany ruch odnowy: pomóc wy dostać się z marzeń, wyobrażeń, manipulacji. Odnowa to konieczność życiowa, zarówno indywidualna, jak i społeczna. Każdy ruch tego rodzaju zaczyna się od duchowego doświadczenia, odnowionego spojrzenia na rzeczywistość i na nas samych. Tutaj przedstawiamy po prostu, że obecna faza aktualności historycznej ponownie sprzyja wznowieniu rozmyślenia nad osobą i zadaniem wychowawczym. Przeszkód, i to jakiej siły!, bez wątpienia nie brakuje. Gdyby jednak czekać, aż przeszkody znikną, nigdy nie zaczęłoby się działać. Skupienie się na wydarzeniach odnowy oznacza nadanie treści nadziei, której prawdziwym wrogiem jest gnuśność/*acedia*, będąca nie tylko lenistwem, ale przede wszystkim znudzeniem Bogiem, które pociąga za sobą duchowe lenistwo.

Liberalne systemy demokratyczne mogą podlegać autokorekcji na różnych poziomach oprócz antropologicznego, gdzie trzeba rozpocząć od świata witalnego i bodźców odnowy, które muszą pochodzić z innych źródeł, niemożliwych do pobudzenia przez demokratyczne procedury. Wspomniałem już, że podstawową ideą, która powinna znaleźć się u podstawy wychowania, jest idea filozoficzna i religijna. Ma ona bardziej pomagać w ustalaniu celów wychowania, niż skupiać się przede wszystkim na środkach działania w kontekście promowanego obecnie kształcenia politechnicznego, którego celem jest zdobycie umiejętności. Jeśli spojrzymy na współczesną szkołę, dostrzeżemy, że oferta edukacyjna najróżniejszych środków jest bardzo duża, obejmuje komputery, podróże, staże, seminaria, konferencje i inne. Tej bogatej ofercie rzadko towarzyszy propozycja celów, które nadają sens i kierunek tymże środkom; brak celów utrudnia przezwyciężenie indywidualizmu, w którym każdy sam wybiera to, co uważa za przydatne.

W odnowie antropologicznej i pedagogicznej, zdolnej do przywrócenia właściwego kierunku wychowaniu, wskażę dwa obszary: humanistyczny i chrześcijański.

1. Podstawowe prawo wychowania jest wryte w sercu i w naszej naturze i polega na pogłębianiu naszego człowieczeństwa, aby móc dokonywać właści-

wych wyborów. Chodzi o podjęcie na nowo drogi wychowania osoby do cnót moralnych i intelektualnych, ponieważ przez praktykowanie cnót podmiot staje się bardziej sobą i poznaje siebie lepiej. Wychowanie do cnót obejmuje zasady postępowania, rozeznanie zwyczajów, poczucie szacunku dla innych w formie złotej zasady: nie rób innym tego, czego nie chciałbyś, aby zrobili tobie; czyń innym to, co chciałbyś, aby tobie uczyniono. Jest to wychowanie do szacunku, do jakiejś formy *pietas*, a przede wszystkim do rozeznania dobra i zła. Na różne sposoby odczuwana jest waga odrodzenia „heroicznego humanizmu” w obliczu „minimalnego ja”, ku któremu ryzykownie dążymy, czemu odpowiada punkt po punkcie antyheroiczne odczuwanie życia, zyskujące na popularności i ożywiające fundamenty społeczeństwa dobrobytu. Człowiek antybohaterski to człowiek prozaiczny, który wyrzeka się ryzyka i walki i który, zamieszkanym przez *esprit de petitesse*, własnoręcznie redukuje siebie, aż staje się ja-minimalnym, zwróconym ku próżności i zamieszkanym przez uczucie lęku przed jakąkolwiek forą heroizmu. Heroizm, do którego się odnoszę, nie jest przede wszystkim tym opiewanym w eposach wszechczasów i związanym z wojną, ale jest heroizmem dnia codziennego, bohaterstwem tych, którzy pozostają wierni, nawet gdy wszystko sprzymierza się przeciwko nim.

Właściwy humanizm dąży do budowania osoby, a dopiero w drugiej kolejności identyfikuje ją poprzez różnego rodzaju techniki i instrumenty. Powszechna kultura nie wierzy już w prometejski mit nowego człowieka i całkowicie wyzwolonego społeczeństwa, a jednocześnie nie jest w stanie wytworzyć solidarności społecznej i uciec przed prymatem absolutyzowanej wolności jednostki. Perspektywy ulegają przekształceniu, przechodząc od silnego i zbiorowego projektu wielkich narracji do jednostki, która staje się nie tylko ostatnim, ale jedynym nośnikiem sensu (znaczenia).

Inwestowanie w edukację oznacza podjęcie z odwagą i wytrwałością wysiłku pedagogicznego w obliczu zdumiewającej kruchości człowieka i młodzieży. W tym względzie wychowawca doświadcza rozbieżności z antropologicznym optymizmem Psalmu 8,6: „Uczyniłeś go niewiele mniejszym od istot niebieskich, chwałą i czcią go uwieńczyłeś”. Ryzyko wychowawcze, które obecnie jest dość intensywne w Europie, wymaga od wychowawcy nieustannego proponowania, tego, by miał nadzieję wbrew wszelkiej nadziei i umiał zaakceptować możliwą porażkę. Wychowanie to ryzyko, gdyż nic na wstępie nie gwarantuje sukcesu podjętego działania. Być może obecnie ryzyko to jest nawet większe ze względu na kruchość moralną, psychologiczną, duchową młodego człowieka,

przestraszonego silną konkurencyjnością społeczną, jaka pojawia się w naszych społeczeństwach. Mądrości edukacyjnej człowiek uczy się nieustannie, nie jest to coś, co się dostaje na rozkaz. Wychowanie jest ryzykiem szczególnie dla rodziców: wpływ innych źródeł i instytucji, wielki dysonans propozycji wychowawczych, łatwość, z jaką młody człowiek jest wciągany w różne ideologie, ale ciężą na nim również nasze deficyty: brak dialogu w rodzinach, samotność nastolatków w obliczu pierwszych problemów emocjonalnych. Krótko mówiąc, wychowanie jest jak ruletka, ponieważ wynik jest zawsze niepewny i trzeba liczyć się z porażką, ale nigdy nie wolno porzucać nadziei pedagogicznej, nie wolno wycofywać się zbyt wcześnie (Martini, 1988, s. 176–178). Pomaga w tym chrześcijańska nadzieja, która nie jest niepewną radością, ale mocną ufnością. Proces wychowawczy zakłada silną obecność wychowawcy, nabywanie trudnej sztuki czynionej z pasją, pragnieniem, radością; w pasji wychowawca – a zwłaszcza rodzic – uczestniczy w odnowie życia i w nowym stworzeniu, właściwym Bogu.

W poważnym podejściu do wyzwania edukacyjnego istotne jest zauważenie związku kryzysu edukacji i szkoły z ogólniejszymi ramami kulturowymi i antropologicznymi, z działaniem dominujących wzorców kulturowych, odniesieniem utraty sensu i prestiżu edukacji szkolnej do postmodernistycznego uniwersum kulturowego, w którym jesteśmy zanurzeni, w jego wielorakich postaciach: „słabości”, braku ośrodka, relatywizmie, idei, która nie jest stała i dlatego konieczne jest przyjęcie prowizorycznej etyki podróżnika. A także: indywidualizmu, uczuć bez jedności, tendencji do uznawania, że wszystko można wymienić na wszystko, ponieważ nic nie ma wartości i zasługuje na epizodyczną uwagę. Tam, gdzie wszystko jest równe wszystkiemu, każdą ideę można zastąpić czymś dowolnym: stajemy się pedagogicznie byle jacy.

2. Szczytem i spełnieniem wychowania osoby w kulturze chrześcijańskiej jest umiejętność zdumienia się w obliczu Tajemnicy. Największe zdumienie rodzi się w obliczu Boga, który stał się człowiekiem, Słowem Wcielonym. Trzeba przezwyciężyć przepaść, która od czasów Oświecenia oddziela część kultury od Jezusa Chrystusa.

W wychowaniu chrześcijańskim należy pozwolić wybrzmieć paradoksalnemu zaproszeniu, które mówi: „Czyń jak Bóg, stań się człowiekiem!”. Imperatyw przyjmuje co najmniej dwa znaczenia. W szerokim – Bóg, stając się człowiekiem w Jezusie Chrystusie, zaprasza nas do naśladowania Chrystusa, do postępowania jak On, będąc jego znakiem we współczesnym świecie. Być może

bardziej zasadniczo powiedzenie „Czyń jak Bóg, stań się człowiekiem” brzmi jako wskazówka, aby w pełni przyjąć naturę ludzką. Stawanie się człowiekiem jest czymś niezwykle trudnym, jeśli prawdą jest, że sam Bóg musiał nam to udowodnić, dając nam przykład: to jest właśnie odwieczna droga prawdziwego humanizmu pedagogicznego, w którym aktualne staje się powiedzenie: stań się tym, kim jesteś, a rozwinie się wyższy poziom, który jest w tobie. Taki humanizm wyraża prymat teologiczny i ponadmoralny nad moralnym: wychowanie moralne osoby musi z pewnością koncentrować się na rozumie, ponieważ działanie wbrew rozumowi jest sprzeczne z Dobrem i znajduje się u źródła złego postępowania, ale nigdy nie można zapominać, że konieczne jest dążenie do wyższego poziomu niż sama moralność. Pozostawiona sama sobie, skręca ku moralizmowi i faryzeizmowi.

Często losy społeczeństwa zależą od kreatywnych mniejszości. Wierzący powinni postrzegać siebie jako taką mniejszość w świetle zawsze bezprecedensowej propozycji: „Czyń jak Bóg, stań się człowiekiem!”

Załącznik: Pentalog personalistycznej etyki przyszłości

Na centralne miejsce kwestii antropologicznej odpowiada bardziej personalistyczna etyka przyszłości niż perspektywy redukcjonistyczne naturalizmu. Z tej etyki nakreśliłam pięć perspektyw, niemal pentalog, podsumowując istotę normy: *Osoba nową zasadą*:

1. *Zastosuj zasadę-osoby i jej język jako nowe medium transkulturowe*, stawiając je wyżej niż język zachodniej nauki, która współcześnie chce być jedynym słusznym środkiem uniwersalnej komunikacji. Teorię nauki jako jedynego zwierciadła rzeczywistości można popierać tylko wtedy, gdy zdoła pozostawić na zewnątrz obrazu wszystko to, czego nie może zawierać.

2. *Zachowaj asymetryczny charakter zasady-osoby*, asymetryczny w tym sensie, że jestem wezwany do szanowania drugiego niezależnie od tego, że ten drugi nie stosuje zasady symetrii i nie okazuje szacunku. *Pozostań wierny tej asymetrii*. W tym związku nie ma wymiany ekwiwalentów jak w stosunkach gospodarczych i na rynku. Oczywiście mogę prosić i działać, aby zachęcać do wyraźnej wzajemności, nie przestając jednak szanować drugiej strony. Dlatego nie mogę negocjować drugiego, mimo że ten drugi neguje mnie.

3. *Nigdy nie narażaj zasady-osoby na ryzyko w debatach na temat istnienia i działania człowieka*, aby stała się stawką w grze. Kryterium to można rozwinąć, posługując się innymi „imperatywami”: a) unikaj absolutyzacji momentu produkcyjnego, który po osiągnięciu szczytu w społeczeństwie technologicznym nie ma innego celu niż sama produkcja; b) odejdz od idei uniwersalnej produkcyjności, w której ostatecznie sam podmiot zostaje zamknięty; c) unikaj wpływu utylitaryzmu skoncentrowanego wyłącznie na *self-interest*.

4. *Przyjmij zasadę-osoby jako wątek przewodni edukacji osoby*. Wychowanie to branie osoby za rękę i pomaganie jej w postrzeganiu integralnego sensu rzeczywistości, pomaganie w radzeniu sobie z rzeczywistością, a nie z marzeniami, niezależnie od tego, czy są one wygórowane, czy też skromne.

5. *Nadaj wartość zasadzie-osoby jako źródłu reformy w fundamentalnych, konkretnych sferach życia*: małżeństwie i rodzinie, pracy, kulturze i wiedzy, polityce i prawie, religii. Albo także: zastosuj zasadę-osoby w społeczeństwie, polityce, kulturze i uczyni ją osią konsekwentnego działania w relacji z innym w ramach sprawiedliwych instytucji (jak sugeruje Ricoeur). W rzeczywistości społeczeństwo nie jest *mikrokosmosem*, lecz *makroantroposem*. Szukanie nauki o społeczeństwie bez wiedzy o człowieku jest iluzją.

Bibliografia

- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. Bari: Laterza.
- Hegel, G. W. F. (1995). *Fenomenologia dello spirito*. Milano: Rusconi.
- Jungmann, J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Kant, I. (1979). *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Leopardi, G. (1820). *Zibaldone di pensieri*, t. 1. Milano: Mondadori, Milano.
- Maritain, J. (1999). *La filosofia morale. Esame storico-critico dei grandi sistemi*. Brescia: Morcelliana.
- Martini, C. M. (1988). Lettera ad un educatore che si sente fallito. W: *Itinerari educative*. Milano.
- Piattelli Palmarini, M. M. (2006). Scienza e fede. *Corriere della Sera*, 30 grudnia 2006.
- Platone (2005). *Le leggi*. Milano: Rizzoli.
- Possenti, V. (2009). *L'Uomopostmoderno. Tecnica, religione, politica*. Genova–Milano: Marietti.
- Ratzinger, J. (2004). Europa. I suoi fondamenti spirituali, ieri, oggi e domani. Pobrano 25 kwietnia 2022 z: <https://cinquepassi.org/antologia/europa-suoi-fondamenti-spirituali-ieri-oggi-domani-joseph-ratzinger/>.
- Ratzinger, J. (2007). *Gesù di Nazaret*. Milano: Rizzoli.
- Ricoeur, P. (1996). *Se Stesso come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Stein, E. (2015). *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*. Tłum. G. Sowinski. Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.