

ZDZISŁAW CACKOWSKI
UMCS w Lublinie

SPRAWY EDUKACJI¹ Szkola, o wiata, wychowanie

ISTOTNE WYZNACZNIKI EDUKACJI NARODOWEJ W POLSCE

1. *Nadrz dny cel wychowania.* Za cel najwy szy wychowania skłony jestem uzna ł czenie ludzi, to znaczy tworzenie poczucia wspólnoty ludzkiej w rodzinie, szkole, miejscu pracy, w pa stwie, we wspólnocie narodowej, wreszcie ogólnoludzkiej. Rzeczywisto pozytywnie wychowuj ca, to taka rzeczywisto , która sprzyja powstawaniu takiego poczucia wspólnotowego.

Kształtowanie coraz szerszego (a do powszechnego) poczucia wspólnotowego ludzi wymaga tworzenia realnych warunków współpracy ludzi ró nych ras, ró nych zwyczajów, kultur, religii oraz zakłada uznanie i akceptacj tej ró norodno ci ras, kultur, religii i zwyczajów. Wszelkie realia - ekonomiczne, społeczne, polityczne, kulturowe, religijne - dziel ce i przeciwstawiaj ce sobie ludzi, budz ce d enia do eksploatacji i panowania z jednej strony, a uczucia l ku, zagro enia i ksenofobii z drugiej s realiami dzielenia ludzi i przeciwstawiania ich sobie, s realiami generuj cymi uczucia nienawi ci. Wszelkie doktryny oraz ideologie, które przypisuj sobie wy ł czne prawo do g łoszenia zasad Prawdy, Dobra i Pi kna, wy ł czne prawo prowadzenia ludzi ku „zbawieniu” przeciwdziałaj tworzeniu kultury wspólnotowej ludzi.

Co sprzyja, a co przeszkadza w tworzeniu realiów i ducha wspólnotowo ci?

2. *Wychowanie dla demokracji, równo ci i partnerstwa, czy wychowanie wobec nierówno ci?* Sprzyja temu demokracja ycia politycznego, bowiem jest ona praktyk kształtowania partnerstwa ludzi o ró nych postawach politycznych. Modne dzisiaj hasło wychowania dla demokracji wyznacza wychowaniu kierunek: ku partnerstwu, ku współdziałaniu ludzi o ró nych opcjach politycznych. Hasło to wskazuje na rodek/narz dzie osi gania partnerskiego współdziałania: argument, argumentacj , przekonywanie, nie za nakaz, nie posłusze stwo wy ł cznie i przede wszystkim. W ten sposób sytuacja ogólnospołeczna wyznacza istotny element programowy dla szko-

¹ Jest to rozwini ta posta wyst pie podczas Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (20-22 wrze nia 1998 r.).

ły: partnerskie współdziałanie różnych ludzi jak warto, umiejętność przekonywania jako sposób zachowania się wobec drugiego człowieka.

Praktyka demokracji przywołuje najszczytniejszą wartość humanizmu: równość i braterstwo ludzi.

Przeszkadza temu praktyka społecznej nierówności ludzi osiągnięta przez przerwę. Ta ekonomiczno-społeczna warstwa rzeczywiście wychowawczej, wychowuje woła o wychowanie dla nierówności, dla podporządkowania jednych (wyłączonej, biednych, najemników, bezrobotnych) innym (uwłaszczonej, bogatym pracodawcom). Ta rzeczywiście wymaga i tworzy sytuację nierówności, panowania i bezapelacyjnego podporządkowania. Jedni są tu - z racji wyrównania majątkowego - władni, silni i lepsi, drudzy zaś - podwładni, słabsi i gorsi.

Więc jak wychowuje: dla partnerstwa i równości, czy wobec nierówności? Jeśli w rzeczywiście, którą wyżej przedstawiłem, wybierze się wariant pierwszy, zamykając oczy na drugi składnik, to taki program wychowawczy będzie boleśnie zgrzytał w kontakcie z realiami życia.

Jeśli natomiast wybierze się wariant drugi, to powstanie dramatyczne pytanie o to, jak wychowuje wobec nierówności: dla pogodzenia się z nią i dla jej akceptacji, czy dla buntu? W pierwszym przypadku trzeba biednych przyzwyczaić do samopoczucia nieszczęśliwej, uległej, pokornej, wpajać im samopoczucie niepowodzenia zasłużonego, za bogatych utwierdza w przekonaniu o zasłużonym wyniesieniu: jesteście bogatsi, bo jesteście lepsi; bogaci takiej perswazji potrzebują, bo niekiedy (może nawet często) ludzie bogaci siebie czują w otoczeniu biedy.

Więc jak wychowuje: dla równości/demokracji, czy dla nierówności? Pedagogiczne środowiska opiniotwórcze nie chcą chyba dostrzegać tego dramatycznego pytania, zamykając oczy na ten drugi składnik naszej rzeczywiście wychowawczej. Nie stawiajcie sobie pytania, czy wychowuje dla nierówności, czy te przeciwko niej. Ale milczcie co odpowiedź kształtuje (w bezradności życia, w masowych rodkach propagandy, w jakim stopniu także w milczeniu szkoły). Jest to odpowiedź-program pogodzenia się, przystosowania: **Ludzie nie są równi! Równość i partnerstwo to tylko słowa!**

Tej dramatycznie narastającej nierówności udziału w dobrach materialnych (nie dają, niedożywienie, także niedożywienie dzieci!) i w dobrach kultury (nie dokończona) towarzyszy obojętne społeczne - wiadectwo spadku wartości moralnej. Szerzy się w praktyce zasada: każdy za siebie. Pan Bóg za wszystkich. Środowiska pedagogiczne te wobec tej kwestii milczą, bo nie są dopuszczone do głosu. To chowanie głowy w piasek jest niebezpiecznym krótkowzrostem. Możemy być bezradni wobec jakiejś sytuacji i wynikać z niej problemu, ale przynajmniej tej bezradności nie ukryj-

wajmy. Rzeczywistość, która z taką mocą narzuca wychowanie dla nierówności, może niebawem zagrozi także demokracji.

Pozwól sobie tu przytoczyć słowa Ludwika Flecka, który w dyskusji nad referatem Tadeusza Tomaszewskiego o psychologii obozowej (rzecz działa się w Lublinie 4 grudnia 1945 r.) mówił o konieczności przygotowania ludzi (bo zło nie pyta, nieszczęście może się powtarzać!) do obrony przed uległością wobec oprawców, która w obozach hitlerowskich była „... wynikiem propagandy rzekomej 'wyśzości' Niemców oraz ich specjalnego przeszkolenia w zachowaniu się rozkazodawczym i władczym. Wielu więźniów odczuwało nie tyle strach przed przeładowcą, ile pewnego rodzaju specyficzną, niewolniczą 'częstość': rodzkiem zasadniczym byłoby tutaj wychowanie ludzi w poczuciu prawdziwie demokratycznej równości”.

Jak wychowywać ludzi w poczuciu prawdziwie demokratycznej równości, gdy rzeczywistość **BRUTALNIE WYCHOWUJE dla nierówności**?

3. *Równość szans*. Równość szans ludzi nie wynika z ich naturalnego, biologicznego wyposażenia. Jest ona funkcją iloczynu wyposażenia naturalnego oraz wyposażenia edukacyjnego. Upośledzenie materialne (bieda, a nawet niedożywienie) wielu rodzin degraduje zdrowie fizyczne dziecka w takich rodzinach, ograniczając perspektywy jego rozwoju duchowego. Na tę degradację materialna nakłada się także wykształcenie i wychowanie, która jest udziałem uboższych warstw społecznych na wszystkich szczeblach szkolnictwa - od szkoły podstawowej aż do wyższej. Wszystkie te okoliczności sprawiają, że równość szans staje się sloganem, pustym frazesem.

Mamy tu do czynienia z dewastacją materialną i duchową życia wielu jednostek (nie wiem, jaka to wielkość, ale przypuszczam, że chodzi o dziesiątki lub setki tysięcy). Można na ten dramat losów jednostkowych spojrzeć z punktu widzenia interesu społecznego, narodowego: jaki to ogrom marnotrawstwa sił fizycznych i duchowych narodu!

4. *Margines społeczny, obszar generujący zagrożenie, wołanie o represje, lęk przed człowiekiem: homo homini...* Rzecz jasna, że nie można na serio programowo pełnej równości społecznej, bowiem pewien poziom nierówności wynika z wyposażenia indywidualnego ludzi, z ich - nawet przy równych szansach - efektywności w nauce, w aktywności zawodowej i społecznej. Ten pewien poziom różnicowania jest przesłanką twórczej konkurencji, a przez to efektywności życia społecznego - ekonomicznego i kulturalnego.

Nie ma tu rady na pewien poziom nierówności, które muszą być efektem kreatywnego funkcjonowania zasad konkurencji i różnicowania życia społecznego. Zło w bardzo dużej mierze ma korzenie w dobru, które - zawsze!

- rodzi tendencje do jego naduycia. Chodzi jednak o jakimiś miarę, o jakimiś granicę tych naduycy.

Powody do niepokoju istnieją i krzyk: bezrobocie, rosnący obszar społecznego marginesu - biedy oraz, co ma szczególnie moc wychowawczej destrukcji, poniżej tego poczucia zbliżenia do ci. Z tego poczucia zbliżenia do ci tej grupy ludzi rodzi się wywołowy, czy sto okrutny w formach bunt. Mamy więc rzeczywiście masowego przestępstwa i zbrodni, która wciaga już nieletnich.

Tak więc ludzie tego rozległego obszaru biedy, zbliżenia do ci i bezsilności ci, szukają swojej siły inaczej i stają się silni inaczej, silni przestępstwem i zbrodni. Rzeczywiście ich demoralizuje i oni sami demoralizują.

Ale ta demoralizacja sięca spustoszenie w obszarze ludzi marginesu przenosi sięte na drugąstronę. Ludzi pomylonej strefy życia społecznego przestępczo i zbrodnie tamtych dotykają, wręcz terroryzują. Ludzie skuteczni, ludzie sukcesu, ludzie zdolni, a nawet wybitni, okazują siębezsilni, a ich beśsiła ich ogłupia, bo jużnie potrafi dostrzec autentycznych różedeł ogromnej fali przestępczej przemocy i widzi tylko przemoc legalną jako remedium na przemoc przestępczą: *Homines hominibus - lupi!*

Po obu stronach tej realnej bariery społecznej, na przerażającym cym podglebiu beśsiły, rośnie nie warto przemocy. Gromadzą się więc złowrogie psychospołeczne przesłanki ideologii i polityki przemocy.

5. Kondycja zawodowa nauczycieli. Kondycja zawodowa nauczycieli jest we wszystkich krajach świata, nawet tych najbardziej ucywilizowanych, poniżej znaczenia tego zawodu w rozwoju cywilizacyjnym i kulturowym społeczeństwa. Polska, o ile się od tej smutnej normy odchyła, to odchyła się w kierunku niekorzystnym.

W latach pierwszej „Solidarności” rozlepiano na murach miast też Włodzimierza Lenina, wedle której **„Państwo policyjne to takie, w którym policjant zarabia więcej niż nauczyciel”**. Ten cytat miał być, i faktycznie był, obelgą dla tamtego ustroju. Tej obelgi dzisiaj nikt nie przywołuje, choć sytuacja nauczycieli jest równie jak w tamtych latach żalosna, a dodatkowo pogłębia ją i dramatyzuje fakt, że pewne pozanauczycielskie rodzaje aktywności ludzkiej są w obecnym ustroju satysfakcjonowane z hojnością wręcz gigantyczną oraz fakt, że nauczyciele pozbawieni zostali prawie wszystkich oznak honorowania symbolicznego, którymi za czasów PRL w pewnym stopniu jednak chroniono środowisko nauczycielskie przed poczuciem pełnej degradacji. Obecnie wszystko sprowadza się do satysfakcji pieniężnej, a ta nauczycieli nie satysfakcjonuje, ale ich w sposób wręcz obraźliwy dyskwalifikuje, nawet poniżej.

Słowem, faktem jest pauperyzacja absolutna zawodu nauczycielskiego powiększana przez pauperyzację wzdłuż dnia, czego efektem jest już nie spadanie prestiżu zawodu nauczycielskiego, ale wręcz pogarda wobec niego, pogarda wymuszana przez sytuację, w której liczą się tylko i wyłącznie trzy rzeczy: pieniądze, pieniądze i pieniądze!

6. Powołanie nauczyciela. W zawodzie nauczycielskim, jak w każdym innym, rządzi zasada współmierności płacy i pracy. Ale nauczanie nie jest i nie może być tylko zawodem, jest ono także powołaniem.

Czy w naszych warunkach, w których wszystkie wartości są redukowane do jednej - pieniędzy, w których nawet kapłan coraz częściej komercjalizuje swoje usługi, czy w takich warunkach można - patrzcie w oczy nauczycielom - mówić o powołaniu? **Można i trzeba, mimo wszystko!**

Powołanie i subiektywne poczucie spełniania go jest w obecnej trudnej sytuacji tego zawodu istotnym warunkiem i sposobem obrony dobrego, a przynajmniej znośnego samopoczucia nauczyciela. Samo „tłuczenie kamieni dla chleba” byłoby nie do wytrzymania; potrzebna tu jest wiadomość udziału „w budowaniu wiary”.

Konieczne jest jednak jak najszybsze podjęcie efektywnych działań w zakresie poprawy warunków zawodowych pracy nauczyciela, aby sztywność płynąca z trudnych warunków nie dyskredytowała nauczycielskiego powołania, aby kształtowanie tego powołania nie było tak przeciwne rzeczywistości sytuacji!

7. Kształcenie nauczycieli. W parze z trudną kondycją materialną nauczycieli idzie sposób i poziom ich przygotowywania do zawodu, sposób i poziom ich kształcenia.

a. Punktem wyjścia jest, rzecz jasna, negatywna selekcja samych kandydatów na studia nauczycielskie. Ten czynnik działał pustosząco od lat. W latach 90. nie tylko jego niszczytelna moc nie została ograniczona, ale wręcz wzmocniona niskimi zarobkami nauczycieli i gwałtownym wzrostem finansowej atrakcyjności innych zawodów.

b. Od dawna też w środowisku uczelni wyższych (wśród profesury i wśród studentów) utwierdziło się przekonanie i odpowiednie do tego przekonania postępowanie w wymaganiach i w ocenianiu studentów, a w zawodzie nauczycielskim wystarczająco najniższe kwalifikacje. Ta ideologia trwa i wzmacnia się.

c. O ile w punktach **a** i **b** wymieniłem przykre okoliczności z czasów PRL, które w RP - nie osłabiane, ale wzmacniane - trwają, o tyle teraz wymieni mi wypada smutne jako ci nowe. Chodzi przede wszystkim o komercjalizację wykształcenia, w której głównym motywem jest zarobek, a motywami są

(ch poznawania, rado wiedzy, poczucie nauczycielskiego powołania) s ograniczane lub wr cz eliminowane.

Ci głym zmniejszaniem dotacji bud etowych zmusza si uczelnie pa - stwowe kształc ce nauczycieli (w tym przede wszystkim uniwersytety) do łątania dziur bud etowych masówk płatnych studiów zaocznych, w tym studiów nauczycielskich. Nie przybywa kadry, nie poprawiaj si warunki lokalowe, biblioteczno-czytelniane i laboratoryjne, a przybywa studentów. Przeci enie dydaktyczne kadry musi obni a poziom tego kształcenia. Mu - si te w tych warunkach zmniejsza si wysiłek badawczy pracowników, co powoduje gro n w skutkach dewastacji intelektualn rodowiska. Słowem, za daleko ju zaszło od lat trwaj ce narzucanie działaniom uczelni pa - stwowej komercyjnej motywacji. Odbija si to negatywnie na działalno ci naukowej i edukacyjnej tych uczelni; w szczególno ci odbija si to negaty - wnie na poziomie przygotowywania nauczycieli.

Motywacja komercyjna, jak powiedziałem, odgrywa nazbyt du i przez ten nadmiar dewastuj c rol w aktywno ci edukacyjnej pa stwowych uczelni wy szych. W prywatnych natomiast uczelniach wy szych, w szcze - gólno ci kształc ych nauczycieli, jest to motywacja główna, a w wielu przy - padkach wr cz jedyna. **Student** - jak na swoje, przewa nie nader skromne mo liwo ci - **drogo płaci, a uczelnia tanio kształci**. Tanio, bo: bez bibliotek, bez nale ytego wyposa enia, serwuj c zaj cia podczas zjazdów (chodzi o stu - dia zaoczne) po 10 i wi cej godzin dziennie. W tych warunkach kadra (z ko - nieczno ci dorabiania przeci ona), mimo - na ogół - wysokich kwalifikacji i maksymalnego wysiłku nie mo e osi gn dobrych wyników.

Pami tajmy jeszcze o warunkach domowych i rodowiskowych studen - tów tych zaocznych studiów: brak bibliotek z przyzwoitym wyposa eniem, brak biblioteczek domowych, szkoda nawet (ze wzgl du na ceny) formu - łowa postulatu nabywania ksi ek, brak nawyków czytelniczych...

Mo e z czasem najstarsze z tych uczelni upadn , a ostan si najlepsze. Ale je li si wszystko pozostawi „niewidzialnej r ce rynku”, to koszty selekcji mog by nader wysokie. **Konieczny jest jaki kompetentny i rzetelny nad - zór, który przy pieszałby upadek szkół wy szych, które nie spełniają elementarnych wymogów w zakresie wyposa enia i poziomu kształcenia.**

Dla niektórych, tych najzamo niejszych, jest pocieszenie: to nie nauczy - ciecie wyedukowani na owych licznych studiach licencjackich, a nawet i ma - gisterskich b d nauczali ich dzieci i ich wnuków. Zamo ni znajd zapewne dobrych nauczycieli dla swoich dzieci. Jest to pocieszenie dla 20 % rodzi - ców i dzieci. **A RESZTA?**

8. Ko cielny i szkolny system edukacyjno-wychowawczy. Słowa „sys - tem” u yłem w tytule raczej w lu nym znaczeniu, a jednocze nie - chyba to

ka dy wyczuwa - w odniesieniu do edukacji ko cielnej słowo „system” jest o wiele bardziej zasadne ni w odniesieniu do edukacji szkolnej. System edukacji narodowej, to raczej *tak zwany* system (wielocłonowy, słabo scentralizowany nawet w okresach wielkiego centralizmu, atakowany ci gł krytyk z zewn trz, w du ym stopniu spontanicznie zmienny, zmienny tak e z powodu ci głego dopływu tre ci nauczania). Natomiast system ko cielny, pod ka dym z wymienionych wzgl dów, jest o wiele bardziej systemem (autentycznie scentralizowany, niezale ny od zewn trznych wpływów, wolny od spontanicznej zmienno ci, a tak e wolny od zmienno ci dyktowanej przez niezale ne od systemu przemiany tre ci wychowawczo-edukacyjnych). Mo na by powiedzie , e w pierwszym wypadku mamy do czynienia z **systemem (s)**, a w drugim z **SYSTEMEM (S)**.

W dziejach edukacji europejskiej ostatnich kilkunastu stuleci wyró niam dla potrzeb tych rozwa a trzy epoki: epok wył czno ci **S**; epok dwu systemów (**Ss**) z rol nadrz dn systemu ko cielnego; nowo ytn epok dwu systemów (**sS**) z dominuj c rol s.

Jak si rzeczy maj w obecnej Polsce? Jeste my w drodze od sytuacji kształtowanej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej do sytuacji obecnej - w Rzeczypospolitej Polskiej. W PRL wymienione dwa systemy sytuowały si jeden obok drugiego, ju to ze sob konkuruj c, ju to walcz c o rz d dusz. Konkurencja lub walka wyznaczały relacje mi dzy **S** i **s**, ich współdziałanie, owszem, zdarzało si , ale miało raczej drugorz dne znaczenie. W RP natomiast systemy te zbli aj si ku sobie (nawet przestrzennie, bo **S** wszedł mocno na teren szkoły), ale nie wiadomo jeszcze jaki wariant stosunków mi dzy nimi si ukształtuje. Teoretycznie s trzy mo liwo ci: **Ss**, **sS** oraz partnerstwo **s-p-S**.

Fakty, które si dokonały w ostatnich latach, wskazuj kierunek przemian edukacyjnych w Polsce jako kierunek ku **Ss**. **W Ss** system ko cielny pozostaje - jak za bardzo dawnych dobrych dla Ko cioła czasów - zamkni ty, oddzielony od ocen zewn trznych, impregnowany na krytyk . Słowem, **S** w aktualnej rzeczywisto ci edukacyjnej jest niezale ny od s, ale nad s panuje, a w ka dym razie do takiego panowania do skutecznie d y.

Ten stan rzeczy jest wysoce szkodliwy dla kultury edukacyjno-wychowawczej społecze stwa polskiego. Konieczne jest przeciwdziałanie utwierdzeniu si tendencji prowadz cej ku **Ss** i tworzenie warunków sprzyjaj cych partnerstwu, czyli układowi **s-p-S**.

Partnerski udział ko cielnej edukacji w cało ciowym systemie edukacji narodowej wymaga równoprawno ci obu systemów - s i **S**. A co to znaczy? Znaczy to, e tak samo, jak cele, tre ci i metody edukacyjne s podlegaj publicznej ocenie, tak te ocenie publicznej podlega musz cele, tre ci i metody ko cielnych działań edukacyjnych. Bez spełnienia - cho by w pewnym

minimalnym stopniu - tego warunku cała edukacja narodowej b dzie wypaczała moralnie i umysłowo Polaków.

Jednym z przejawów intelektualnej demoralizacji płyn cej z obecnego stanu rzeczy, w którym tre ci i metody nauczania ko cielnego znajduj si poza os dem publicznym, jest **fenomen dwugłowia**. Polega on na tym, e prawdy wiedzy i prawdy ko cielnego nauczania układane s przez tego samego człowieka w dwu ró nych głowach, które w ogóle ze sob nie rozmawiaj , a w ka dym razie nie rozmawiaj na serio, wzajemnie si nie niepokoj . Wszyscy w tej sytuacji maj wi ty spokój: osoba wierz cego i kształc cego si lub wykształconego człowieka, bo wiedz z *Biblii* czerpan o stworzeniu wiata i człowieka pi tysi cy lat przed Chrystusem kładzie on sobie do jednej głowy, a wiedz naukow o powstaniu obecnego wszech wiata (pi tna cie miliardów lat temu) i o poczkach antropogenezy (ok. trzy miliony lat) do drugiej głowy; nie ma z takim wierz cym i z takimi wierz cymi a wykształconymi lud mi kłopotu ksi dz proboszcz; nie maj kłopotów biskupi; nie ma i papie .

A przecie skandal narasta; pr dzej czy pó niej pewnie eksploduje. Niech mnie tu wspomog słowa wielkiego współczesnego historyka francuskiego i katolika Jeana Delumenau: „*Zaczyna si oto nowa afery Galileusza, która mo e potrwa jeszcze dłu ej ni pierwsza. Nasza wiedza naukowa na temat ewolucji sprowadza do zera warto fundamentalistycznego odczytywania ksi g Genezis*” (*“Le Monde”*, 27 XII 1992). Wi c pytanie do rodowisk opiniotwórczych działaj cych w systemie edukacji narodowej: jak my sobie z tym mły skim kamieniem na umysłach ludzkich poradzimy? Mniej wa ne, ale te istotne pytanie: jak sobie Ko ciół z tym poradzi? Pierwszy warunek poradenia sobie przez wszystkich, w tym przez Ko ciół, z t spraw , to u wiadomienie sobie i odczucie znaczenia owej „nowej afery Galileusza”. U wiadomienie sobie tej „afery” tak e przez pozako cielne rodowiska pedagogiczne jest warunkiem koniecznym poradenia sobie z tym mły skim kamieniem w skali ogólnospołecznej, bo to nie tylko sprawa ko cielna. Najgorszym sposobem na ten kłopot byłoby dalsze trzymanie „prawd wiary” w obszarze wyjąłowanego ze znaczenia rytuału, co si dzieje od tak dawna i co owocuje zupełn bezmy lno ci wiary i wierzenia. Ocean niewiedzy katolików o tre ciach własnej wiary jest tego owocem. Te tre ci s wr cz lekcewa one przez przytłaczaj c wi kszo wykształconych katolików. One nie uczestnicz w yciu umysłowym. S to tre ci na niby, hipostazy (po szczegóły w tej sprawie odsyłam zainteresowanych do Władysława Witwickiego *Wiary o wieconych*).

To, co wy ej powiedziałem o antropologii oraz o „antropologii” ko cielnej, to tylko przykład. Przecie cały *Stary Testament* jest wielkim wyzwaniem wychowawczym. Problem nie był tak drastyczny dawniej, gdy Ko ciół

nie tylko nie zachcał swoich wiernych do czytania Biblii, ale wręcz przeciwnie. Teraz, po *Vaticanum II*, zaczął się to zmieniać, choć zapewne wiele czasu jeszcze upłynie zanim katolicy autentycznie do tej lektury „Słowa Bożego” się zabrają, ale nie ulega wątpliwości, że w miarę autentycznego wczytywania się w *Biblię* włosy im białe stały, a Kościołowi przybywało dzieł kłopotów. I nie tylko Kościołowi, ale całemu procesowi wychowawczemu, bo przecież wychowanie kościelne jest też całością. Wobec nie należy sprawy odkładać. Trzeba czym prędzej zacząć odczytywać *Biblię* jako ludzkie wiadectwo, wiadectwo człowieka o człowieku. Trzeba oddzielić Boga (Prawdę, Dobro i Wszechmoc) od tych bezcelestw, które *Biblia* mu przypisuje i przywrócić je wszystkim autentycznym ich sprawcom - człowiekowi, a dokładniej - ludziom tamtych dawnych, jeszcze bardziej niż dzisiejsze, barbarzyńskich czasów.

Dodam tu zaraz dla jasności, że *Stary Testament* daje nie tylko wiadectwo dawnego barbarzyństwa. Św. w nim także mądrości i zasady życia o nieprzemijającej wartości. Trzeba więc wnikliwie czytać *Biblię*, odróżniając w jej treściach wartości i antywartości. Jedne i drugie są ważne i pouczające. *Biblia* więc wymaga wiadomego jej odczytywania - odczytywania czułym intelektem i wrażliwym sumieniem. Postulat ten odnosi się nie tylko do *ST*, ale i do *NT*, choć ten ostatni jest wiadectwem bez porównania wyszej wrażliwości moralnej niż pierwszy.

Kultowe (liturgiczne) czytanie Biblii w ogóle nie jest jej czytaniem. A trzeba lekturę Biblii promować. Najwyszy już czas, aby zacząć ją wprowadzać do programów szkół rednych.

To samo jeszcze ogólniej: system szkolny musi młodego człowieka wyposażyć choćby w elementarną wiedzę o religii i religiach, o chrześcijaństwie, ale nie tylko o nim. Katecheza katolicka nie tylko tego zadania nie spełnia, ale może nawet w jego realizacji przeszkadza. Kościół nie jest moralnie i intelektualnie kompetentny do przekazywania wiedzy o religii i religiach. Jest on bowiem stronniczo wespółzawodnictwie wyznania. **Kościół jest stronniczo działający w oparciu o zasadę wyłączenia posiadania klucza do rozpoznawania PRAWDY I DOBRA.** A taka postawa dzieli ludzi, przeciwstawia ich sobie już na poziomie dzieciństwa. Co można i co można nabyć uczyni, aby żadna katecheza nie dzieliła ludzi, nie przeciwstawiała jednych dzieci drugim?

Napisałem na początku tych rozważań, że najogólniejszym celem działań wychowawczych jest łaskawienie ludzi. Teraz powiem, że **pierwszym nakazem najlepszego z moich bogów jest właśnie ten: łaska ludzi!** Nic więc nie może być w kształcie obrazu tego **BOSKIEGO NAKAZU** jak dzielenie ludzi, przeciwstawianie ich sobie gdy są jeszcze dziećmi. Zdam sobie sprawę, że trudny to dla Kościoła problem; widzę, jak trudno o najmniejszy

nawet krok w dziele chrześcijańskiego ekumenizmu, ale bez istotnego postępu na tej drodze katecheza (w tym przede wszystkim katolicka) będzie dzieliła dzieci, czyli będzie tworzyła istotną barierę wychowawczą.

Wielkim wychowawczym przeciwnikiem jest ten katolicki ekskluzywizm, to uwiaryliwienie i cięgi uwiaryliwienie przekonanie, że tylko przez katolicyzm droga wiedzie do „zbawienia”. Widzą to nawet niektórzy katolicy. „Wielkim mankamentem polskiego katolicyzmu jest przekonanie, że wiat będzie dobry tylko wtedy, gdy wszyscy się na katolicyzm nawrócą” (bp Tadeusz Pieronek, „Gazeta Wyborcza” z 30-31 maja 1998). W istocie rzeczy, jak się dzieje, chodzi o władzę i władczostwo, o ów cięgi nad Kościołem cięgi „konstantynizm”.

Stąd nastawienie na to, by: przekonywać, pozyskiwać, przył czy, podporządkować, zamiast SŁUŻYĆ I POMAGAĆ !

Z tymi sprawami doktrynalno-fundamentalnymi, zwłaszcza z kościelnym „konstantynizmem” wiążą się i wynikają z nich metody kościelnego wychowania: dogmatyzm, posłuszeństwo, indoktrynacja granicząca wręcz z tresurą (i to od najmłodsze dzieciństwa), ograniczanie aspiracji do rozumienia, przytłaczający rozumienie ceremoniał - bizantyjski wręcz ceremoniał.

A co ja, albo w ogóle środowisko pedagogów i nauczycieli do tego ma, przecie to są wszystkie sprawy wewnętrzne Kościoła! Tak, ale i nie! Przecie efekty kościelnego wychowania mają istotne znaczenie dla wychowawczej działalności szkoły, dla wychowania całego narodu, ale moralnej i intelektualnej kultury narodowej. Kościół ma prawo, a nawet obowiązek, wypowiedziania się o edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Z tego prawa korzysta i to w dość szerokim zakresie. Szkoła i pozakościelne opiniotwórcze środowiska edukacyjne też mają prawo i obowiązek wypowiedziania się na temat działalności edukacyjnej Kościoła. Z tych praw trzeba korzystać, obowiązek w tym zakresie trzeba wypełniać.

WYPOWIEDŹ W DYSKUSJI PANELOWEJ NA ZJĘZDZIE DZIE PEDAGOGICZNYM W POZNANIU

1. *Przedwcześnie* . Przeczytałem w drodze do Poznania na Zjazd Pedagogiczny teksty listów, które prof. Lech Witkowski wydał w książce (*Listy o edukacji*). Przeczytałem wszystkie teksty poza swoim. Wszystkie wydały mi się bardzo interesujące, niektóre wręcz wzbudzały mój zazdrość - „przecie to ja mogłem być je napisać”, ale nie napisałem. Słowem, już lektura opublikowanych tekstów zdewaluowała (może się jednak mylić, chciałbym się mylić!) mój własny tekst. Wiem w tej chwili nie mam nastroju, by prezentować zawartość tego mojego listu. Bo ona jest dla mnie w tej chwili

przeszło ci , a nastrój tej sali (udziela mi si !) trzyma mnie tu i teraz i wymaga, da nawet, bym mówił tu i teraz, pod wpływem tego, co dopiero co usłyszałem i pod wpływem tego widz , co widz , co ku mnie dociera z Pa stwa oczu i twarzy.

Ale mówi o sprawach dyktowanych przez nastrój tej wła nie chwili, to znaczy mówi , b d c nie całkiem, nie do ko ca przygotowanym.

Jestem wi c tutaj, na tej trybunie przed Wami jakby **przedwcze nie**. Chc tej chwili sprostą , chc sprostą tematowi tej chwili, ale z góry wiem, e nawet je li mi si w zasadzie uda, to gdy z tej trybuny zej d - za godzin , jutro, pojutrze, po jakim czasie wewn trznego wzbudzenia i wzburzenia - westchn sobie: o, teraz, to ja bym Im powiedział, co nale y i jak nale y. Ale wtedy ju b d daleko st d.

Wi c **przedwcześnie** , ona mi si do cz sto zdarza, a s dz , e zdarza si ona ka demu nauczycielowi, który przekazuje nie tylko wiedz wcze niej przygotowan (jakby ju uprzedmiotowion w gotowych formułach), ale przywołuje wiedz i m dro swój , której nieoczekiwanie wymaga aktualne miejsce i chwila aktualna. Ja t przedwcześnie rozpoznaj zawsze jako był , rozpoznaj j zawsze **jakby za pó no. Jakby** za pó no, bo to rozpoznanie wcze niejszej przedwcześnie ci przyda mi si pó niej, cho ju nie b d mógł z tego rozpoznania skorzystać mówi c wła nie do Pa stwa. Mo e powiem to komu innemu. Ale i wtedy oka e si - niebawem - e znowu jestem przedwcze nie, e przecie mo na to było zrobi /powiedzie inaczej, lepiej, m drzej.

Taki jest los człowieka - **przedczesno i spó nienie**.

Prze ywanie osobiste spó nienia, u wiadnianie go sobie i odczuwanie jest twórcze i jest przejawem twórczego ducha. Nie da si całkiem unikn spó niania si ; ycie nas zawsze wyprzedza, sytuacje pedagogiczne i wychowawcze zawsze nas - nauczycieli w jakiej mierze zaskakuj , i tak b dzie zawsze. Zawsze w jakiej mierze b dziemy m drzy dopiero po...! Ale dobre i to, to mo e si przyda na przyszło , cho w ka dej przyszło ci b dzie co zaskakuj cego, wobec czego b dziemy nieprzygotowani, wi c wobec czego staniemy przedwcze nie.

Gdy my byli uczniami, to wtedy było za wcze nie, aby nauczycieli naszych i wychowawców doceni i wyrazi im swoje uznanie; gdy my za sami stali si nauczycielami i do wiadczyli trudu nauczycielskiego, to tym samym dojrzeli my do uznania i wdzi czno ci, ale jej adresaci ju si od nas oddalili, ju s za daleko, cz sto wr cz „po drugiej stronie bytu”. Odpłacamy to naszym uczniom, którzy s zbyt jeszcze młodzi (**przedczesno**), aby to doceni , to przyjdzie pó niej (**za pó no, niekiedy**).

2. *Niepełnosprawno* . Z tego, co powiedziałem o naszym ludzkim permanentnym opó nieniu wobec ka dego tu i teraz, mo na wysnu wniosek o zasadniczej niepełnosprawno ci człowieka. Tu chodzi o niepełnosprawno egzystencjaln człowieka, a nie o niepełnosprawno niektórych ludzi, o czym traktuje pedagogika specjalna. Człowiek z istoty rzeczy jest niepełnosprawny. Nawet, gdyby sprawno człowieka rozpatrywa w jej odniesieniu do tego wiata, który tworzony jest i odślaniany przez działalno samego człowieka, to i tak efekty działa ludzkich w znacznej mierze wykraczaj poza ludzkie wiadome d enie i poza skuteczno instrumentów (materialnych i duchowych), którymi człowiek aktualnie dysponuje. Człowiek zawsze jest w pewnym zakresie uczniem czarnoksi nika, bo skutkami swoich działa wykracza poza swój aktualn moc, poza aktualne rodki skutecznego panowania nad swoimi wytworami.

wiat ka dego ludzkiego pokolenia (rzecz jasna, w okre lonej wspólnocie ludzkiej) zawiera w sobie co najmniej trzy warstwy: warstw A (wobec której instrumentalia materialne i duchowe działa tego pokolenia s całkiem skuteczne), warstw B (wobec której owe instrumentalia s adaptabilne) oraz warstw C (wobec której s one całkiem bezradne).

Aktualnie yj ce pokolenie ka dej epoki powi zane jest ró norako z ka - d z trzech warstw swojego wiata. Z warstw A pokolenie to zwi zane jest: (a) sprastwem (bo to ono t warstw swojego wiata wytworzyło wiadomym działaniem), (b) zwrotn korzy ci (bo ono z dobrodziejstw tego swojego wytworu korzysta), (c) nad funkcjonowaniem elementów tej warstwy swojego wiata pokolenie to całkowicie panuje.

Co do warstwy B, to wszystkie z wy ej wymienionych powi za (a, b, c) s aktualne, ale w ograniczonym zakresie: nie całkiem wiadomie wytwarzane były elementy tej warstwy; ograniczone jest pozytywne jej znaczenie dla pokolenia sprawców; ograniczone jest te panowanie sprawczego pokolenia nad t warstw swojego wiata. Czyli w zakresie tej warstwy pokolenie sprawcze jest ju cz ciowo uczniem czarnoksi nika.

Co za do warstwy C, to tutaj zwi zek z pokoleniem sprawczym jest tylko i wył cznie sprawczy. Przypadkowe jest zarówno pozytywne jak i negatywne znaczenie tej warstwy dla pokolenia sprawczego, a to ze wzgl du na całkowit tego pokolenia bezradno wobec tej warstwy swojego wiata. Ono nie jest w stanie nawet dostrzec elementów tego wiata. Ta warstwa wiata jest tylko skutkiem działa owego aktualnego pokolenia, natomiast w sensie b i c do wiata tego pokolenia nie nale y; ono nie jest w stanie w adnym stopniu tej warstwy wiata zasymilowa .

W ten sposób wyja niam podstawowy sens poj cia ludzkiej **egzystencjalnej niepełnosprawno ci**. wiat ka dego ludzkiego pokolenia przekracza

sprawno ci tego pokolenia, jakkolwiek warstwa przekraczaj ca owe sprawno ci jest skutkiem (skutkiem, a nie wytworem) tego pokolenia działa .

3. *Samotno i otwarto dziecka wobec całego wiata.* Beneficjentami rozwoju medycyny s pacjenci. Ale koszty rozwoju medycyny w istotnej mierze te ponosz pacjenci.

Beneficjentami rozwoju o wiaty i pedagogiki s dzieci. Ale koszty o wiaty i pedagogiki te ponosz dzieci.

Wy ej mówiem o pokoleniu aktualnym, o pokoleniu aktualnie dorosłym (aktualnie, to termin okazjonalny, wi c mo e si odnosi do aktualnego pokolenia tysi c lat temu, albo obecnie, albo około roku trzytysi cznego).

Teraz b d mówił o pokoleniu nast pnym (te w sensie okazjonalnym), skupiaj c uwag na najwcze niejszych fazach ycia tego pokolenia (niemowl ctwo i dzieci stwo).

Czym si ró ni owo drugie pokolenie w swojej wczesnej fazie ycia od pokolenia dorosłego w jego stosunku do trzech warstw wiata, w jego - lepiej powiedzie - drodze ku owym trzem warstwom zastanego wiata?

W drodze ku warstwie A pokolenie dzieci ma pełn opiek , nie jest osamotnione i bezradne: reguły post powania s tu (dla pokolenia dorosłych) pewne i niezawodne i jako takie s nast pnemu pokoleniu z du ym poczuciem pewno ci przekazywane. Tu nowe pokolenie nie jest wystawiane na ryzyko, ale i nie ma mo liwo ci twórczego rozwoju.

W drodze ku warstwie B pomoc dorosłych jest cz ciowa, bo cz ciowo młode pokolenie dopracowuje tu reguły swoj własn inwencj i na swój własny koszt. Jest to dziedzina rozwoju twórczego z ograniczonym ryzykiem własnym.

W drodze ku warstwie C młode pokolenie jest osamotnione. Pokolenie dorosłych nie jest tu w stanie udzieli adnych wskazówek, bo nie zna ono sposobów panowania nad elementami tej warstwy wiata. Ono nie dysponuje nawet formami percepcji tych elementów, a nawet jest na nie zamkni te: nie potrafi, nie mo e, nie chce elementów tej warstwy wiata dostrzec. Gdyby nagle jaki Bóg obdarzył pokolenie aktualne (pokolenie dorosłych) wiecznym yciem, nie przedłu onym ju przez pokolenia nast pne, które sił rzeczy przechodz przez fazy niemowl ctwa i dzieci stwa, to warstwa C wiata nigdy nie zostałaby przez owo wiecznie yj ce aktualne pokolenie dostrze ona, bowiem na warstw C wiata byłoby ono zamkni te.

Co wi c takiego szczególnego tkwi w dzieci stwie i młodo ci, co warunkuje i pobudza lub umo liwia ruch, rozwój, opanowanie nowych obszarów wiata, które dla pokolenia dorosłych s zamkni te? Odpowiadam przypuszczeniem, e jest to brak schematów operacyjnych i my lowych, które dorosłym umo liwiaj pełn skuteczno percepcji i działania w obszarze A wiata oraz cz ciow skuteczno w obszarze B, ale które jednocze nie

zamykają im drogę do elementów wiata C, wobec którego wra liwo pokolenia dorosłych jest zamknięta, zablokowana. Nowe pokolenie zaczyna swoje bytowanie w tym trójwarstwowym wiecie stanem pełnej otwartości wobec wszystkich jego warstw, ale jego otwartość na warstwę C jest otwartością samotną, bez towarzyszącego wsparcia ze strony pokolenia dorosłych.

Dorośli mogą zamknąć się w sobie, w swoich schematach, mogą nie dopuścić do siebie elementów warstwy C wiata. Pokolenie dzieci jest tu otwarte i zarazem osamotnione. Znaczący to, że samo musi ono ten nowy wiat porządkować i wytwarzać reguły tego porządkowania. I samo musi ponosić koszt tego wchodzenia w wiat nowy. Gdy mówi „musi”, to nie w sensie normy, ale konstatacji. Inaczej nie można!

Na zakończenie tej refleksji odwołam się do piątej książki Olivera Sacksa (*Zobaczy głos. Podróż do wiata ciszy*, przełożył Adam Mańczyński, Zys i S-ka, 1998), który analizując konstytuowanie się języka migowego w grupie głuchoniemych stwierdza, że próby stworzenia języka migowego (może to dotyczyć także języka?) w ciągu życia jednego pokolenia „są skazane na niepowodzenie, ponieważ niezdany tu jest umysł dziecka, które, mając kontakt z językiem, może rozwinąć i stworzyć w pełni naturalny język, korzystając z bodźców, na które jest wystawione. Tak więc języki migowe są twórcami w pewnym sensie historycznymi, dla których stworzenia niezdane są przynajmniej dwa pokolenia” (s. 73).

Dziecko korzysta „z bodźców, na które jest wystawione”. To małe, ono jest wystawione na bodziec (C), wobec których pokolenie dorosłych jest już (jeszcze) zamknięte, choć owe bodźce są konsekwencją jego działania. To dopiero szersza otwartość wra liwości dziecka rozpoczyna proces osvajania bodźców warstwy C wiata.

Nie potrafi powiedzieć, co można w tej sprawie uczynić. Co można uczynić, aby owo samotne zmaganie się dziecka i młodzieży z warstwą C ludzkiego wiata, owo samotne zmaganie się było dla nich mniej samotne i mniej kosztowne? Nie wiem. Przede wszystkim jednak trzeba wiedzieć o tej samotności i o jej kosztach.

4. Pragnienie wiedzy. Rozbudzanie głodu/pragnienia wiedzy, o którym mówił prof. Witkowski jako o zadaniu działań nauczycielskich, prowokuje mnie do krótkiego komentarza.

Słowa „głód” i „pragnienie” są obciążone skojarzeniami fizjologicznymi. Skojarzenia te mogą być mylące, gdy się je przywołuje przy rozważaniu „głodu” i „pragnienia” wiedzy.

Rzecz w tym, że głód wzbudza się nienasyconym, brakiem pokarmu, niewypełnieniem. W przypadku zaś „głodu” wiedzy jest całkiem odwrotnie – „głód” wiedzy wzbudza się właśnie nie wiedzą, wiedzą, którą już posiadana,

ujawnia - od razu lub niebawem - jakie wady, jak niewystarczalnie. Czyli „głód” wiedzy wzbudza się wiedza!

Gdyby my od głodu przeszli do pragnienia, to i to słowo ma na samym swoim wierzchu skojarzenia fizjologiczne. Najłatwiej wzbudzi pragnienie jedzeniem, najlepiej dobrze nasolonym ledziem. Tu jest pewna zależność: pragnienie wzbudza się jedzeniem. Ale pragnienie wzbudzane jedzeniem (np. ledziami) ma, jak mi się wydaje, uogólniony charakter. Inaczej natomiast jest z „pragnieniem” wiedzy, które jest zawsze nie „pragnieniem” wiedzy w ogóle, ale „pragnieniem” wiedzy określonej, a ta określona wynika z tego, że różni tak „głodu” jak i „pragnienia” wiedzy jest zawsze wiedza węższa, wiedza określona i tej określonej wiedzy określone wady.

Widawic, że różni „głodu” jak i „pragnienia” wiedzy są w stosunku do wiedzy wewnętrznej (potrzeba wiedzy z wiedzy się wywodzi). Po drugie, owe różni rodzaje potrzeb wiedzy są określone, jak określone są zawsze ich efekty - potrzeby wiedzy. Potrzeba wiedzy nie jest potrzebą w ogóle, ale potrzebą takiej a takiej wiedzy!

Czy bywi c *omnis cellula e cellula*, wszelka wiedza z wiedzy, a od czego się to zaczyna, przecie **na pocztku** nie było wiedzy...?!
*

Wypowiedź w dyskusji (Sekcja IX). Wypowiedź, w której faktycznie poruszono tylko „Pierwszą rzecz”, napisana została już po Zjeździe.

Apel ks. prof. K. Popielskiego, by wznosi się i wspina ku wzniosłości, moralnie akceptuję, ale muszę jednak zwrócić się zarówno do Referenta, jak i do wszystkich Państwa z apelem o pewien powrót w tej sprawie.

Pierwsza rzecz: Człowieczeństwo - faktycznie - przejawia się najpełniej w **dzieniu KU**, w działaniu zmierzającym ku wartościom, ku pozytywnym wartościom. Im wyszym, tym lepiej. Jednakże w całości ludzkiego działania, ten rodzaj aktywności - nastawiony na pozytywne cele - stanowi mały kciś. Przytłaczają natomiast większą energią ludzie zwykli nie na działania zmierzające ku jakimś dobrym czy wzniosłym celom/wartościom, ale na przeciwdziałanie zagrożeniom, na odpychaniu od siebie zagrożeniom lub na ucieczkę przed zagrożeniami. Mówię nieco patetycznie, dzienie ku dobru i wzniosłości to zaledwie czubek góry lodowej, której główna masa znajduje się poniżej i polega na przeciwdziałaniu złu.

Zgoda wi c raz jeszcze, że ludzie się czasami wznoszą ku górze wartości przyciągani przez nie, przez te wartości. Znacznie jednak częściej ludzie odpychają się od dna, od dna nieprzyzwoitości i podłości.

Kto z sali mi na to powiada, że przecie, gdy się oddalamy od dołu, to się wznosimy ku górze, czyli że nie ma różnicy między **od** i **ku**. Odpowiadam na to, że z samego ruchu od dołu ku górze, lub z lewa na prawo, nie wynika gdzie jest różnica owego ruchu - czy w odpychającej sile z jednej strony, czy

te w przyci gaj cej sile z drugiej (ku górze). Ale to nie znaczy, e pytanie o ródło nap dowe jest bez znaczenia. Ono jest wa ne. I ja tutaj twierdz , e owo „negatywne” ródło ludzkich wysiłków, polegaj ce na ucieczce od zła i na przeciwdziałaniu mu jest wa n składow ludzkiego ycia i ludzkiego działania, wa n i aksjologicznie twórcz .

Druga rzecz: D enie ku dobru nie zawsze rodzi dobro. Owidiuszowe *V i d e o meliora proboque, deteriora sequor* (widz i pochwalam rzeczy lepsze, a id ku gorszym), nie wyczerpuje prawdy o człowieku i jego postawie wobec zła i dobra. Rzecz w tym, e zło nie rodzi si tylko ze złych intencji i ze złych działa . Rzecz w tym, e zło ma tak e, co najmniej tak e, zakorzenie w dobru, gdy si je chce realizowa ka dym kosztem, bezwzgl dnie, za wszelk cen !

„W tym (Jorgego - Z. C.) obliczu spustoszonym przez nienawi do filozofii po raz pierwszy widziałem oblicze Antychrysta, który nie pochodzi z pokolenia Judasza, jak chc głosiciele jego przyj cia, ani z odległego kraju. Antychryst mo e zrodzi si z pobo no ci, z nadmiernej miło ci do Boga lub prawdy, jak kacierz rodzi si ze wi tego, a op tany przez demona z jasnowidz cego. L kaj si , Adso, proroków i tych, którzy gotowi s umrze za prawd , gdy zwykle poci gaj za sob na mier licznych, cz sto ze sob , czasem zamiast siebie” (Umberto Eco: *Imi ró y*, przeł. Adam Szymanowski. Warszawa 1987).

Trzecia rzecz, ci le zwi zana z drug : Wspinanie si po drabinie aksjologicznej (!) ku dobru, pi knu i prawdzie jest zawsze trudne i kosztowne. I dlatego wołanie - „wy ej, wy ej i wy ej! ” powinno by nieco mniej entuzjastyczne, ono ma niekiedy powody do zawstydenia. Przecie wiadomo, jak si wchodzi po schodach, jak skrzypi naciskane całym ci arem ciała stopnie!? Przecie drabina aksjologiczna, drabina, po której wspinamy si ku górze, ku wzniosłym warto ciom zbudowana jest z warto ci ywych, ludzkich. Bez tej drabiny nie wchodzi si na szczyty warto ci! Gdy wi c si wspinamy, to owe szczeble drabiny aksjologicznej, po których i kosztem których si wspinamy, j cz , potem a niekiedy i krwi spływaj , czasem a p kaj - gdy ludzie płac za wspinaczk yciem - yciem wspinaj cego si (wi ty Korczak, w. Kolbe), albo yciem innych.

„Czy nale y pisa cokolwiek, na prze ycie czego pisz cy nie jest przygotowany, albo, *in extremis*, w imi czego on sam nie jest gotów umrze ? Co miał na my li Horacy, gdy pisał: „*dulce et decorum est pro patria mori?* ” (Heaney Seamus: *The Government of the Tongue*, Faber and Faber, London-Boston, s. XIII).

Co my l poeci (i wszelcy moralizatorzy) oraz co s warci oni i jaki sens maj ich wzniosłe słowa o umieraniu za ojczyzn , gdy z dala od frontów i miejsc faktycznego umierania uprawiaj swoj pi kn retoryk ? Pi kn ,

czy obrzydliw ???!!! Oto, co my lał na ten temat Wilfred Owen, poeta, który zgin 1 na froncie I wojny wiatowej:

My friend, you would not tell with such high zest

To children ardent for some desperate glory,

The old Lie: Dulce et decorum est

Pro patria mori.

(Przyjacielu mój, oby nigdy nie wypowiedział z tak wielk swad , zwracaj c si do dzieci dnych beznadziejnej slawy, owego starego 1garstwa...).

„Pi kno, moi drodzy, musi bole , aby było prawdziwe, musi by niedoskonałe, ułomne, cierpi ce, aby mogło by pi kne. Musi kry si w nim, e tak powiem, jakie zawstydenie sob , niepewno siebie, mo e nawet bezradno , mo e l k” (W. My liwski: Nagi sad. Pałac. Warszawa 1982, s. 439).

S wi c w tym naszym wiecie autentyczne powody, dla których prawdziwe pi kno, prawdziwe dobro, i wszelka prawdziwa wzniosło s , i nie mog nie by , zakłopotane, nawet zawstydzone, gdy wołaj o swoje prawa. I w naszych głosach wzywaj cych **KU...!** to zakłopotanie winno by obecne. I chyba jest?! Czy jest?

Czwarta rzecz, ci le zwi zana z trzeci . Niektórzy niekiedy mówi , e działalno pedagogiczna zwi zana jest ze sfer powinno ci, nie za rzeczywisto ci. A sfera powinno ci jest i powinna by wzniosła, jak najwznie lejsza, nie zbrukana i nie ograniczona niedoskonało ciami rzeczywisto ci.

Rzecz w tym, e powinno , która co robi, na przykład wychowuje, mo e swoj misj i swoje powołanie spełnia tylko o tyle, o ile jest zaczepiona w rzeczywisto ci, w ułomnej rzeczywisto ci. W wiecie idealnym powinno ci nie maj sensu, s bezrobotne. Zatem powinno ci, które s wyznacznikami działa pedagogicznych, musz mie doj cie do ułomno ci rzeczywistego wiata ludzkiego, musz by jako z tymi ułomno ciami zwi zane, nawet ograniczone, bo one - owe ułomno ci - s tworzywem wychowawczego działania i tworzenia. Powtórzyłbym tu znowu przed chwil cytowane słowa My liwskiego o pi knie. Powinno rzeczywista, faktycznie wychowuj ca i d wigaj ca człowieka „ku górze” jest ci ka, bywa bolesna, wi c niekiedy zal kniona: czy j przyj , czy j zaproponowa komu , czy j komu narzuci ??? Wzniosło warto ci, do której przez realizacj powinno ci zmierzamy, zach ca do **odwagi i stanowczo ci**. Koszty - własne, a zwłaszcza cudze, jej realizacji - **pow ci gaj !**

Summary

I am inclined to regard the supreme target of education to be a process of linking people, in other words, the creation of a feeling of human community within the family, the school, the workplace, the state, the nation and, finally,

mankind as a whole. A reality which offers positive upbringing is conducive for the emergence of such a community-ordered feeling.

The shaping of an ever (up to universal) community feeling calls for the creation of conditions for the cooperation of people of assorted races and different customs, cultures, and religions on the assumption of the recognition and acceptance of such a variety of races, cultures, religions and customs. All aspects of reality - economic, social, political, cultural and religious - which divide and counterpoise people, and which stimulate strivings towards exploitation and domination, on the one hand, and the feelings of fear, threat and xenophobia, on the other hand, are tantamount to dividing and contrasting people, as well as generating hatred. All doctrines and ideologies, which ascribe to themselves the exclusive right to proclaim the principles of Truth, Goodness and Beauty, and to lead people towards "salvation" counterpoise the creation of community-oriented culture.