

## KIERUNKI W PEDAGOGICE I SYSTEMY WYCHOWANIA

ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH  
Tom XXIV, zeszyt 2 – 1996

JERZY W. GAŁKOWSKI  
Lublin

### WYCHOWANIE A WARTOŚCI

Toczące się obecnie dyskusje na temat roli i zadań szkoły (choć zapewne były takowe i wcześniej) są próbami odpowiedzi m.in. na pytanie: czy szkoła ma tylko uczyć (edukować), czy też wychowywać, a jeżeli wychowywać, to jak ma to robić? Pierwszy człon tego pytania – edukacja – nie budzi żadnych wątpliwości. Jeśli istnieją spory, to dotyczą jedynie kształtu edukacji, co uwyrażniają dyskusje wokół opracowywanej obecnie reformy szkolnictwa. (Zresztą wydaje się, że – niestety – reforma ta została opóźniona). W tej dyskusji jedni uważają, iż treści przekazywane w szkole, ilość nauczanych informacji powinna podążać za rozwojem współczesnej nauki. Jedynie bowiem to pozwoli młodemu człowiekowi na pełne uczestniczenie we współczesnej cywilizacji. Akcent jest tu postawiony na treści rozwijającej się wiedzy. Argument to ważny, nie można go lekceważyć, jednakże prowadzi on do wielkiego rozbudowania programów szkolnych, nie liczącego się – jak to podkreślają jego krytycy – z różnorodnością uzdolnień uczniów, z ich czasem, potrzebami, zdrowiem psychicznym itp.

Zwolennicy innego podejścia biorą również pod uwagę szybki rozwój nauk, jednakże uważają, że szkoły – a przede wszystkim „przeciętny”, „statystyczny” uczeń – i tak nie zdołają nadążyć za rozwojem wszystkich dziedzin nauki. Akcentuje się tu więc głównie osobę ucznia, jego możliwości intelektualne i psychiczne. Zwolennicy tego poglądu postulują większe zróżnicowanie programów szkolnych według możliwości uczniów i szkoły. Służyć temu mają tzw. minima programowe, czyli wspólna podstawa dla budowania zróżnicowanych, pełnych programów. W założeniu twórców tej koncepcji stwarza to szansę dla inicjatywy i twórczości nauczycieli, uczniom zaś daje możliwość rozwoju ich rzeczywistych zdolności. Jeśli założenia te są słuszne, to wprowadzenie w życie reformy da kilka pozytywnych i bardzo znaczących skutków:

- po pierwsze, zmiany treści nauczania będą mogły być dostosowane zarówno do rozwoju nauki, jak i do możliwości uczenia;
- po drugie, zdecydowana większość uczniów będzie mogła znaleźć dla siebie jakąś możliwość pełnej realizacji właściwych sobie zdolności;
- po trzecie zaś, da to możliwość rozwinięcia inicjatywy samym nauczycielom, nie skrupowanym sztywnymi programami i najlepiej znającym możliwości swoich uczniów.

Wobec niemożności ścisłego zaplanowania swojej przyszłości przez uczniów, a nawet jej przewidywania, ani szkoła, ani rodzice, ani też uczeń nie są w stanie wyznaczyć zakresu i ilości informacji mogących być koniecznymi czy przydatnymi w przyszłym życiu ucznia. Takie podejście do działania szkoły przesuwają akcent z ilości przekazywanych informacji i ich skorelowania z rozwojem nauk na osobę ucznia. Zadaniem pierwszoplanowym szkoły, z tego punktu widzenia, jest – oprócz podania pewnego zasobu informacji i nauczania posługiwania się nimi – ukształtowanie umiejętności znalezienia się w świecie, pobudzenie ciekawości oraz wykształcenie zdolności uczenia się, nauczanie uczenia się. Jest to dlatego tak ważne, że świat społeczny, cywilizacji i kultury też ciągle zmienia się i rozwija, również po zakończeniu nauki w szkole. Szkoła ma być – przynajmniej dla niektórych, a liczba ich będzie wzrastać – początkiem uczenia się, które będzie trwało jeszcze bardzo długo. Nauczyciele doskonale o tym wiedzą.

Oprócz korzyści edukacyjnych projektowana reforma – jako skutek uboczny, ale niezwykle ważny – ma powodować znaczne obniżenie stresu u uczniów, a więc zmniejszenie nerwic, które są wielkim zagrożeniem zdrowia, co bardzo niepokoi psychologów. Nerwice bowiem, oprócz niszczenia psychiki człowieka, są podłożem także wielu chorób somatycznych. Dalej zaś – społeczeństwo znerwicowane przejawia większą agresywność i podatność na manipulacje, większą skłonność do zachowań irracjonalnych. System edukacyjny więc, nie tylko przez przekazywane treści, ale także przez sposób działania, kształtuje życie społeczne.

W tym miejscu dotykamy problemu wychowania. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że szkoła, nauczyciele – czy tego chcą, czy też nie, czy zdają sobie z tego sprawę, czy też to ignorują – zawsze są istotnym czynnikiem wychowania, gdyż nie tylko informują o wartościach, ale także kształtują postawy uczniów wobec nich. Trzeba więc zastanowić się nad samym procesem wychowania i rolą, jaką pełni w nim szkoła, oraz nad wartościami, które łączą się z wychowaniem.

Wyrażenie „wychowanie”, poprzez swój przedrostek „wy-”, kieruje naszą uwagę na pewną szczególną właściwość człowieka, mianowicie na jego poten-

cyjność, możliwość rozwoju, a zarazem na zdolność transcendowania, wewnętrzną siłę przekraczania stanu aktualnego. Tak więc wychowywać to rozwijać wewnętrzne osobowe zdolności i moce ludzkie, prowadzić do rozwoju, doskonałości, właściwej danemu człowiekowi pełni, spełniania człowieka – jak mówi K. Wojtyła – Jan Paweł II.

Biorąc pod uwagę złożoność istotnej struktury człowieka, czyli jego natury, oraz złożoność sytuacji w jakiej się znajduje, proces wychowania, rozwoju jest wieloczynnikowy, choć nie można powiedzieć, że całościowy rozwój jest jedynie sumą rozwoju poszczególnych jego władz, zdolności czy „warstw”. Choć bowiem człowiek nie jest jednorodny, jednowymiarowy, lecz stanowi strukturę złożoną, to jednak jest również jakąś zasadniczą jednością. Rozwój, kształtowanie jednego elementu człowieczeństwa, przyczynia się do rozwoju całego człowieka. Dlatego szkoła – już przez sam proces edukacyjny – nie tylko podaje informacje i rozwija zdolności intelektualne, manualne i fizyczne (co jest gwarantowane układem odpowiednich przedmiotów nauczania), ale również i inne, jak wrażliwość estetyczna, pracowitość, koleżeństwo itp. Te ostatnie są właściwościami czy też wartościami znajdującymi się w polu moralności.

Jeśli więc wychowanie pojąć jako całość procesu mającego wspomóc transcendowanie człowieka, całościowy rozwój jego możliwości i mocy, to na ten proces składają się: rozwój intelektualny, fizyczny i nabywanie umiejętności korzystania z dóbr cywilizacji, kultury, a także – i jest to szczególnie ważne – rozwój wrażliwości i twórczości moralnej. Nie ma powodu przyjmować, że jakieś elementy tak rozumianego procesu wychowania mogą być w sposób uzasadniony z niego wyłączone.

Transcendowanie, przekraczanie dotychczasowego stanu rzeczy przez osobę, a uczeń przecież osobą jest, czy też aktualizacja zawartej w człowieku możliwości wyznacza szczególne zadania instytucjom mającym bezpośredni związek z wychowaniem osoby ludzkiej. Mam tu na myśli głównie dwie: rodzinę (choć treść pojęcia „instytucja” nie wyczerpuje istoty rodziny) oraz szkołę. W pewnym sensie ich zadania są analogiczne.

Człowiek, osoba ludzka istnieje w sposób samoistny, to znaczy nie jest w swym podstawowym wymiarze jakimś przejawem lub częścią większego organizmu – biologicznego albo społecznego. Jest na odwrót – osoby i relacje między nimi tworzą społeczność. Osoba ludzka jest podmiotem, a nie przedmiotem. Ma swoje własne cele i przeznaczenie, swoją własną energię; jest najwyższą i najdoskonalszą w świecie wartością, tak wielką, tak przewyższającą wszystko w Kosmosie, że – jak mówi K. Wojtyła – jedynym i właściwym sposobem odnoszenia się do niej jest miłość. Miłość, czyli działanie dla jej dobra, na jej rzecz. Osoba nie może być traktowana jak przedmiot, środek do

tworzenia innych wartości; nie może też być środkiem dla innych ludzi, instytucji. Zawsze winna być tylko celem, nigdy narzędziem. Można to wyrazić jeszcze inaczej. Wszystkie inne dobra lub wartości pozaosobowe są wartościami niższego rzędu – cywilizacja, kultura, przyroda, państwo, Kościół (przypomnijmy sobie stwierdzenie Jana Pawła II z jego pierwszej encykliki *Redemptor hominis* – „wszystkie drogi Kościoła prowadzą do człowieka”, a więc Kościół jest w służbie człowieka) istnieją ze względu na człowieka i dla człowieka, są przyporządkowane człowiekowi. Ponieważ zaś dotyczy to każdej osoby, więc również i ona nie jest tylko dla siebie samej. Człowiek jest dla człowieka.

Jednakże nie oznacza to, że tak wielka wartość istnieje w sposób samowystarczalny. Pomijając sprawę podstawową, czyli zależności w istnieniu, która jest wspólna wszystkim bytom naturalnym, określenie, że wszystkie inne wartości są niższe od człowieka, że istnieją ze względu i dla człowieka, wskazuje, iż człowiekowi są one potrzebne, że nimi żyje. Człowiek więc, mimo tak wielkiego wewnętrznego dobra, nie jest samowystarczalny, jest zależny w swym życiu. Dojrzewanie człowieka, co jest celem procesu wychowania, polega na tworzeniu w nim umiejętności i siły życia samodzielnego, ale w harmonijnym układzie ze światem społecznym i przyrodniczym, życia odpowiedzialnego i twórczego.

Zdobywanie samodzielności nie jest dążeniem do życia w odosobnieniu i izolacji, ale do zrozumienia wzajemnej zależności i aktywnego akceptowania wzajemnych związków. Dojrzewanie jest procesem, a nie jednostkowym, momentalnym aktem. Domaga się wysiłku i czasu, zarówno więc wszystkie instytucje tworzone przez człowieka, jak i całe otoczenie naturalne, winny stanowić pomoc i ochronę osoby ludzkiej, a zarazem są czynnikami tego dojrzewania, zdobywania samodzielności.

Tutaj przypomina się stwierdzenie współczesnego teologa i filozofa francuskiego, J.-M. Auberta – miłość jest tak wielką mocą, tak ważną dla człowieka i cenną, że dla jej ochrony tworzona jest osobna instytucja społeczna, małżeństwo. Jest ono instytucją chroniącą i promującą miłość między kobietą a mężczyzną.

Oczywiście instytucje i wartości (a także antywartości) nie działają na osobę automatycznie czy deterministycznie, choć są siłą napierającą. Dla w pełni osobowego oddziaływania winny być uświadomione i w sposób wolny zaakceptowane. I na tym właśnie polega dojrzałość – na poznaniu prawdy o nich i możliwości samodzielnej ich akceptacji. Ten rozwój i dojrzewanie jest zarazem najgłębiej przeżywaną wartością i zadaniem, któremu uchybienie degraduje człowieka. Nie można więc wszystkich potrzeb sprowadzać tylko do warstwy

biologicznej, uczuciowej czy psychicznej, choć zarazem nie należy uważać ich za nieważne. Jednakże istotne potrzeby sięgają i głębiej, i wyżej.

Z tego wynika, że wszelkie instytucje – rodzina, szkoła, państwo, Kościół – mają charakter wspomagający i osłaniający osobę ludzką, ale również i to, że ich kształt, sposób istnienia nie jest obojętny i dowolny. W nich i z nich niejako żyje człowiek. Rodzina wydaje na świat człowieka w sposób biologiczny, osobowościowy i społeczny, odcinając po kolei te wszystkie jego „pępowniny”, a nie zatrzymując go dla siebie, co zresztą nie ma oznaczać kształtowania go jako bytu samotniczego, jako zamkniętej monady, samotnej wyspy bez zobowiązań. Zadaniem szkoły jest również „zrodzenie go”, „wydanie na świat”. Rodzice i szkoła mają dziecko nie dla siebie, ale dla niego samego – ono jest ich celem i zadaniem. Dlatego też pierwszorzędym podmiotem szkoły, najważniejszą w nim osobą jest uczeń. Szkoła i nauczyciel istnieją ze względu na ucznia i dla ucznia. Uczeń zaś nie jest czymś, nie jest przedmiotem, jaki dopiero w szkole staje się kimś, ale już jako osoba wchodzi do szkoły, która ma mu pomóc w stawaniu się dojrzałym i samodzielnym. Dlatego niedopuszczalne jest stosowanie w szkole wszelkich możliwych technik dydaktycznych; należy stosować tylko te, które są zgodne z godnością osoby ludzkiej.

W tym miejscu rysuje się możliwy konflikt i ogromny kłopot. Stają wobec siebie bowiem twarzą w twarz dwie osoby, dwie wartości – uczeń i nauczyciel. Więcej, jest jeszcze trzecia osoba, a właściwie trzecie osoby – rodzice. Oni w zaufaniu powierzają swoje dziecko szkole, nauczycielom, ze względu na ich kompetencje. Rodzicom to bowiem w sposób pierwszorzędny, najbliższy i najmocniejszy powierzone jest dziecko. Nie szkole, ale rodzicom, i dopiero oni powierzają je szkole. Ponieważ zaś dziecko nie jest w stanie w pełni stanowić o sobie, rodzice do pewnego stopnia i do pewnego momentu stanowią o nim, wchodząc niejako na jego miejsce, aby z biegiem czasu ustąpić, doprowadzając do samostanowienia. Ponieważ zaś nie są w stanie pełnić tej funkcji samodzielnie i kompetentnie, powierzają dziecko szkole – jako instytucji w tym wyspecjalizowanej – i kompetentnemu nauczycielowi. W relacji uczeń–nauczyciel lub uczeń–szkoła rodzice pełnią więc dwojaką funkcję. Wobec szkoły stawiają siebie obok (a początkowo nawet w miejsce) ucznia, wobec zaś swojego dziecka – stawiają nauczyciela (szkołę) w swoje miejsce. Cały więc proces edukacyjny i wychowawczy dokonuje się w trójkącie uczeń – rodzice (rodzina) – nauczyciel (szkoła).

Jeśli jednak w procesie edukacyjnym, czyli przekazywaniu wiedzy zgodnej z rozwojem nauki, autorytetem jest nauczyciel – co zobowiązuje do szczególnej wiedzy i umiejętności jej przekazywania, tak wielkiej, że każda niewiedza w tym zakresie jest zawiniona, obciążająca go nie tylko administracyjnie, ale

również moralnie – to w procesie szeroko rozumianego wychowania, gdzie chodzi o rozwój osobowy i moralny, sprawa może się bardzo komplikować. Co ma robić nauczyciel w sytuacji niezgodności swoich poglądów i postaw moralnych z uczniem (rodzicami)? Czy ma rezygnować z własnych poglądów, a więc być w niezgodzie z samym sobą? Czy też ma kształtować poglądy i postawy ucznia wbrew jemu i rodzicom, a więc gwałcić jego (ich) wolę, sumienie i wolność? Niektórzy, nie mogąc rozstrzygnąć tego dylematu albo ze względu na zajmowane postawy filozoficzne, odrzucają wychowawczo-moralną funkcję szkoły, twierdząc, że jej zadaniem jest tylko edukacja. To jest rozstrzygnięcie pozorne, o czym będzie mowa dalej. Nauczyciel ani nie może uchylać się od tego obowiązku, ani też rezygnować z podmiotowości ucznia i własnej. Nie wolno mu postępować wbrew zaufaniu ucznia i rodziców, ale też nie powinien również rezygnować niejako z siebie samego i pogrążyć się w konformizmie, stwierdzając, że za to mu płacą, więc to będzie robił. Nauczyciel jest również osobą i nie może degradować się do roli narzędzia i najemnika, do roli przedmiotu. Tutaj właśnie jest miejsce na podkreślenie wartości pluralizmu – nie jako czegoś luksusowego, ale jako podstawowej wartości społecznej, dającej szansę i nauczycielowi, i uczniowi na wybór. Dlatego tworzenie rozmaitych typów szkół, różniących się pod względem przyjmowanych idei i sposobów edukacyjnych i wychowawczych, winno być regułą w strukturze edukacyjnej państwa, w polityce oświatowej. W tym kierunku powinny iść odpowiednie rozwiązania praktyczne, także prawne i ekonomiczne. Dziecko bowiem nie jest własnością państwa i jedynie przedmiotem jakiegokolwiek polityki. Jeśli nauczyciel znajdzie się w sytuacji konfliktowej, jest zobowiązany lojalnie wyjaśnić racje obu stron, a przez to również uszanować ich wolność. W działaniach wychowawczych pierwszeństwo jednak ma wola ucznia (rodziców), pod warunkiem wszakże, iż nie wychodzi poza granicę dobra, w stronę oczywistego zła.

Podczas jednego z wykładów na KUL ks. prof. K. Wojtyła, mówiąc o miłości między kobietą a mężczyzną, powiedział mniej więcej tak: każdy w sytuacji miłości jest zobowiązany czynić to, o co prosi druga strona, właśnie dlatego, że pragnie tego. Ale granicą nieprzekraczalną jest zło, grzech. Tutaj dalej już pójść nie można, choćby druga osoba bardzo tego chciała. Temat ten później rozwinął (także jako Jan Paweł II), mówiąc o ludzkiej solidarności. Choć dotyczy to innej sytuacji, jednakże dobrze ilustruje relację uczeń–nauczyciel. Zdaję sobie sprawę z teoretyczności takiego określenia i z jego praktycznej trudności. Jednak trzeba tutaj zaufać zdrowemu rozsądkowi i doświadczeniu nauczyciela, który będzie musiał rozstrzygnąć ten problem w konkretnej sytuacji życiowej. Jako przykład rozwiązania takiej sprawy, a przynajmniej propozycję do rozważenia, podaję taką oto historię.

Niedawno z wizytą u Jana Pawła II był naczelny rabin Jerozolimy. Podczas konferencji prasowej po wizycie opowiedział pewną historię życia ludzkiego. W czasie wojny pewna rodzina żydowska, widząc, że nie ma już dla niej ratunku, poprosiła znajomą polską rodzinę o opiekę nad swoim dzieckiem. Prosilili, aby zostało ono wychowane w religii judaistycznej. W czasie wojny, z konieczności, dla jego bezpieczeństwa, nauczono je zewnętrznych znaków i zasad religii chrześcijańskiej. Po wojnie kobieta opiekująca się dzieckiem zaczęła mieć wątpliwości, czy może nie należałoby je ochrzcić? Z tymi wątpliwościami zwróciła się do młodego księdza ze swojej parafii. Ksiądz orzekł, iż należy uszanować wolę rodziców i dziecka nie chrzcić. Na zakończenie rabin powiedział, że tym młodym księdzem był obecny papież Jan Paweł II.

W związku z zadaniami edukacyjnymi szkoły chciałbym zwrócić uwagę na pewną sprawę, która może wydawać się marginalna czy uboczna, a jest bardzo ważna. Milcząco i powszechnie zakłada się, że treści przekazywane uczniom w szkole są pozytywne, dobre dla nich, podawane w atmosferze zachęty do ich stosowania w życiu. Taką postawę zajmują uczniowie, rodzice i nauczyciele, co jest uznawane za normalne. Z większością, a może nawet ze wszystkimi przedmiotami nauczonymi w szkole nie ma problemów, choć z doświadczenia poprzedniego czterdziestopięciolecia wiemy, że każda lekcja mogła służyć nie tylko do poznawania świata, ale także do ideologicznej indoktrynacji. W ostatnim czasie, w związku z gwałtownymi zmianami społecznymi i moralnymi, zaczęto mówić o pewnych działaniach edukacyjnych i wychowawczych, mających na celu uchronienie dzieci i młodzieży przed groźącymi złymi następstwami tych zmian.

Powstaje tutaj problem: czy przekazywanie niektórych treści o charakterze wychowawczym i biotechnicznym (np. wąsko rozumianej edukacji seksualnej) bardziej służy zapobieganiu większemu złu, czy też propagowaniu postaw życiowych, których negatywnym skutkiem ma zapobiegać? Jeśli prawdziwy jest ten drugi człon odpowiedzi, to szkoła, będąc ze swej natury instytucją masową, prowadziłaby do „równania w dół”, a na dodatek wychowywałaby dzieci i młodzież w niezgodzie z poglądami rodziców. Można tutaj dodatkowo zapytać, czy przełamywanie barier pewnej naturalnej wstydlivosti – będącej przejawem szacunku dla intymności, szacunku dla normalnych zachowań w innych sytuacjach życiowych – jest rzeczą słuszną i korzystną dla życiowego powodzenia w przyszłości.

W tym miejscu dochodzimy do problemu wartości. Zarówno z tym pojęciem, jak i z rzeczywistością ukrywającą się za nim jest wiele kłopotów. Świadczy o tym dyskusja na temat wartości chrześcijańskich.

Po pierwsze konkurują obecnie dwa pojęcia – „dobra” i „wartości”. „Dobro” pochodzi z klasycznej filozofii bytu, „wartość” zaś – z nowożytnej filozofii świadomości. Można podarować sobie referowanie sporów filozoficznych wokół nich, a zająć się wyjaśnieniem istoty wartości, tym bardziej że prócz różnic istnieją w tych dwóch prądach również punkty styczne.

Można chyba przyjąć, że doświadczany wokół i wewnątrz nas świat jest sam w sobie dobry, choć nie zawsze dobrze służy w swej „surowej” postaci człowiekowi, a i człowiek nie zawsze czyni z niego dobry użytek. Wyciągano z tego wnioski, że to człowiek decyduje o tym, co jest dla niego dobre czy wartościowe. Więcej jeszcze, że wszystko, czego człowiek pragnie, jest przez to samo dobre, a więc – że on sam decyduje, co jest dobrem i wartością. W tym ujęciu człowiek nie odczytuje wartości w samej rzeczywistości, w jej właściwościach, ale narzuca jej swoje wolne, a właściwie dowolne treści. Zmienia się przez to całe zagadnienie prawdy. Prawdą nie jest zgodność myśli ludzkiej z „treścią” rzeczywistości, prawda nie jest odczytywana, ale jakby wytwarzana świadomością i wolnością, jest wyrazem chęci i pragnień, i taka jest narzucana światu.

Otóż byłoby tak, gdyby człowiek w pełni decydował o sobie: że jest (istnieje), że jest człowiekiem, czyli posiada ciało, psychikę, rozum, wolę, że się rozwija. Choć człowiek to wszystko w sobie spotyka, jednak to, że tak jest, nie zależy od niego. Człowiek może tylko stwierdzić, że tak jest. Co więcej, ten niezależny od niego sposób istnienia stawia mu wyraźne zadania, które przeżywa w postaci różnorodnych co do treści i siły potrzeb. To zaś, co zaspokaja owe potrzeby, co nam pozwala trwać i rozwijać się, i sposób tego zaspokajania, można nazwać wartościami. Wartością jest więc cała rzeczywistość, o ile odpowiada człowiekowi, jego sposobowi istnienia, naturze, oraz te wszystkie nasze działania, które prowadzą do spełniania się człowieka. Chociaż wartości są tutaj ujęte w zależności od człowieka, mają mu bowiem służyć, i są do niego zrelatywizowane, to jednak można powiedzieć, że są obiektywne, bo wyrażają pewien niezależny stan rzeczy, związek człowieka z rzeczywistością zewnętrzną i wewnętrzną.

Tutaj ukazuje się fundamentalne znaczenie prawdy dla człowieka. Skoro człowiek istnieje „jakiś”, o właściwej strukturze istotnej, a nie jako tylko tworzywo, glina, z której można wszystko zrobić, to i ta jego podstawowa struktura i sposób działania są wyznaczone niezależnie od jego chęci. Ta wewnętrzna struktura, natura ludzka określa wymagania, co sprzyja człowiekowi, a co nie, inaczej mówiąc, określa wartości. Cały ten układ wewnętrznych wartości i wymagań, który dzięki świadomości i wolności człowiek może odnosić do siebie samego i do świata zewnętrznego, jest nazywany prawem naturalnym. Odczyta-



nie tego układu, prawda o człowieku, jego działaniu i dobru należy do istotnych zadań człowieka, z którymi zmagają się przez całe życie, przez całą historię. W tym aspekcie życie człowieka i historię ludzkości można ująć jako dążenie do prawdy. Ponieważ siły nasze są kruche, a zdolności zawodne, to gdybyśmy byli pozostawieni samym sobie, nasz los byłby tragiczny. Tak właśnie ukazuje człowieka jeden z nurtów współczesnego egzystencjalizmu. Jednakże z pomocą przychodzi Bóg, twórca, autor naszego istnienia i naszego człowieczeństwa, autor Kosmosu, ukazując nam w objawieniu prawdę o nas i o rzeczywistości, ukazując wartości i prawo. Prawo naturalne jest wzmocnione w nas prawem boskim, i nie tylko poznanie prawa, ale także wzmocnienie siły jego realizacji.

Nasze wymagania i odpowiadające im wartości nie są jednowymiarowe i jednorodne, lecz układają się hierarchicznie. Jak mówi D. von Hildebrand „wartości moralne są najwyższe spośród wszystkich wartości naturalnych”<sup>1</sup>.

Jak widać, istnieje wiele, bardzo różnorodnych wartości, które zarazem stanowią dla nas wyzwanie, są przeżywane jako powinności, co wynika ze sposobu funkcjonowania sumienia. To, co nam przejawia się jako dobro, jako wartość, jest przez nas przeżywane jako to, co powinniśmy realizować. Ta dążność ku wartościom jest powinnością moralną. Mówimy więc o wartościach odżywczych pokarmów, napojów i powietrza, którym oddychamy; o wartościach ekonomicznych (pracy i kapitału) i społecznych (więzów międzyludzkich i wytworzonych instytucji: rodziny, parafii, zakładu pracy, narodu, Kościoła, państwa, społeczności międzynarodowych i ogólnoludzkiej) oraz wartościach cywilizacji i kultury czy religijnych i moralnych.

Istnieją dwa rodzaje wartości o szczególnie ważnym znaczeniu. Jedne z nich istnieją na zewnątrz człowieka, w świecie, w materii zewnętrznej, w postaci gotowej, lub są z niej przez człowieka wytwarzane. Tak istnieją wszystkie wartości odżywcze, ekonomiczne, społeczne, cywilizacyjne i kulturowe. Można je nazwać wartościami pozasobowymi. Dążąc do ich odnalezienia lub też wytworzenia, człowiek zmienia otaczający go świat, przystosowując go do swoich potrzeb, humanizując. Cały ten proces nazywamy pracą. Zarazem jednak, przez ten twórczy proces, człowiek sam się zmienia. O ile bowiem ten świat przetwarzany ludzkim wysiłkiem można wyrazić w kategorii „mieć” (posiadamy wartości odżywcze, ekonomiczne, społeczne i inne), o tyle zmiany zachodzące w samym człowieku – a człowiek przed działaniem i po działaniu,

---

<sup>1</sup> D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, [w:] *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 10.

choć jest ten sam, to jednak taki sam nie jest – należy wyrazić w kategorii „być”; my się „jakimiś” stajemy. Przez działanie człowiek staje się zdrowy, bogaty, ucywilizowany, kulturalny albo pracowity, odważny, wykształcony. Te drugie więc wartości można nazwać wartościami osobowymi, gdyż wyrażają one pewien nowy sposób istnienia osoby ludzkiej. I tak jak człowiek przewyższa sobą cały świat przyrody, tak też wartości osobowe przewyższają wartości przyrodnicze, cywilizacyjne, kulturowe, społeczne. W encyklice *Laborem exercens* o pracy ludzkiej Jan Paweł II mówi o wyższości pracy jako wartości osobowej (bo praca jest w pewnym sensie „przedłużeniem” osoby) nad kapitałem.

Niektórzy widzą w tych wartościach – osobowych – apogeum człowieka. Jednakże nie są one bezwzględne i absolutne, nie są najwyższe. Zdrowie, ucywilizowanie, pracowitość czy odwaga mogą być w bardzo różny sposób użyte. Wyprodukowanym nożem można ukroić chleb głodnemu albo go zabić. Nawet pomoc człowiekowi potrzebującemu może być okazywana albo ze względu na niego samego, albo też dla podbudowania swojego prestiżu społecznego, a więc niejako dla siebie samego. To są wartości o wielkim znaczeniu dla człowieka, ale nie najwyższe.

Jeśli bowiem człowiek widzi prawdę o człowieku i jego dobru, podejmuje zobowiązanie z prawdy tej wynikające, czyli akceptuje normę moralną i działa ze względu na ową normę, to działanie to dopiero wówczas jest realizowane na płaszczyźnie moralnej. Jeśli ja coś robię dla człowieka – ponieważ to jest dobre dla niego, bo to dobro powinno być zrealizowane, i dlatego działam – to wówczas tworzę dobro moralne. Same uczucia – choć są ważne, gdyż wyrrywają mnie z obojętności, inercji – jeszcze nie są wystarczające; nie są pełnią miłości. Uczucia są zmienne, a miłość wymaga pewnej stałości woli, stałości decyzji, chcenia na rzecz osoby. I to jest miłość. Wówczas właśnie, w samym człowieku tak działającym, tworzą się wartości moralne. One „nabudowują” się na wartościach osobowych. Wartości moralne są najwyższymi wartościami naturalnymi, jakie człowiek może osiągnąć. One doskonałą człowieczeństwo. Dlatego też von Hildebrand pisze o nich: „Dobroć, czystość, poszanowanie prawdy i pokora stoją ponad geniuszem, mądrością, kwitnym zdrowiem, stoją wyżej niż piękno natury i sztuki, niż ład i siła państwa. To, co się dokonuje i olśniewa nas w akcie szczerego przebaczenia, wielkodusznego wyrzeczenia lub w akcie bezinteresownej żarliwej miłości jest bardziej znaczące, większe, ważniejsze i trwalsze od wszelkich wartości tkwiących w kulturze. Wartości moralne są węzłowym problemem świata; brak moralnych wartości jest największym złem, gorszym

niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur [...] lepiej krzywdy doznać niż ją wyrządzać”<sup>2</sup>.

Jak z tego wynika, wartości moralne (a także i osobowe) istnieją w zupełnie inny sposób niż wartości ekonomiczne, kulturowe, biologiczne, społeczne, polityczne. Te ostatnie, posiadane przez człowieka, mogą być też bezpośrednio przekazywane drugiemu. Mogę przekazać drugiemu bogactwo, dzieła sztuki, twory cywilizacji, instytucje społeczne i polityczne, i on może je posiadać i użytkować. Z wartościami moralnymi jest zupełnie inaczej; one się ze mną stapiają, ja nimi żyję, nimi istnieję. Nie mogę ich ani dać, ani otrzymać. Każdy sam może wytworzyć je w sobie czynem, twórczością, poprzez zrozumienie i podporządkowanie się prawdzie. Ja daję innym wartości ekonomiczne lub im podobne i jeśli czynię to ze zrozumieniem jego potrzeby, ze zrozumieniem wartości tego człowieka, po to, by on nie był cierpiący i poniżony, to robię świetny „interes”. Daję mu wartości niższego rzędu, a we mnie powstają wartości najwyższe – moralne.

Odwołam się jeszcze raz do von Hildebranda, który pyta o wartości moralne: „Czy rosną w nim [w człowieku] same przez się, jak jego uroda, jak rozum, którym został obdarzony, jak wrodzony, żywy temperament? Nie. Powstają one w człowieku jedynie jako skutek świadomych, wolnych postaw, przy czym musi on sam w tym procesie w istotny sposób współdziałać”<sup>3</sup>.

Te wartości, składające się na rzeczywistość człowieka dobrego, są tworzone przez sam podmiot – człowieka – w działaniu. Czy oznacza to, że rodzice i wychowawcy nie odgrywają żadnej roli w procesie wychowania, zwłaszcza moralnego? Oczywiście nie można tak powiedzieć. Rola rodziców w tym dziele jest ogromna. Przede wszystkim biorą oni udział w dialogu, przekazywaniu treści intelektualnych, wytwarzaniu klimatu emocjonalnego, uwrażliwianiu sumienia. Jest to rola nie do zastąpienia, gdyż rodzic i wychowawca mają większą wiedzę i doświadczenie niż dziecko, wychowanek. Ale to nie wszystko. Ważniejszą od tego rolę spełniają wzory osobowe albo, inaczej mówiąc, świadectwo życia rodziców i wychowawców, wypełnianie zasady *verba docent, exempla trahunt* (słowa nauczają, ale pociągają przykłady). Same postawy moralne wychowawców są wielką siłą motoryczną pociągającą za sobą życie wychowanka. Dlatego mówi się całkiem słusznie, że być nauczycielem to znaczy nie tylko mieć taki zawód, ale również – a może przede wszystkim – powołanie. Jest on bowiem przykładem nie tylko podczas zajęć, ale w każdym spotkaniu z u-

<sup>2</sup> Von Hildebrand, art. cyt., s. 10.

<sup>3</sup> Tamże.

czniem. Czy chce tego, czy nie chce, staje się przykładem pociągającym do dobrego albo usprawiedliwieniem w czynieniu zła.

Jak ja mogę wychowywać w prawdomówności swoje dziecko czy ucznia, mówiąc mu, że nie wolno kłamać, gdy sam przy jakiejś okazji kłamię lub nakazuję mu kłamać? Co będzie dla niego ważniejsze – moje słowa czy moje czyny? Co zrobić ma wychowawca, jeśli nie osiąga spodziewanych i upragnionych rezultatów? O. J. Woroniecki, jeden z najwybitniejszych polskich etyków i pedagogów, mówi, iż właściwymi cnotami wychowawcy są długomyślność i cierpliwość. Długomyślność, czyli nieoczekiwanie natychmiastowych rezultatów, niedziałanie tylko na krótki dystans. Młody człowiek ma dojrzewać, a droga do tego jest długa. Potrzebna jest tu cierpliwość, czyli gotowość na cierpienie, gdy rezultaty pracy wychowawcy nie nadchodzą. Być może bez jego oddziaływania byłoby jeszcze gorzej, a z czasem – nie jest to wykluczone – gdy wychowawca tego już nie może widzieć, jego działanie poskutkuje.

Czy to wszystko, o czym do tej pory mówiłem, to są wartości chrześcijańskie? Może to są wartości ludzkie, naturalne, humanistyczne? Kiedyś kard. Wojtyła powiedział, że tym bardziej się jest chrześcijaninem, im bardziej się jest człowiekiem. Wartości chrześcijańskie nie są więc inne od wartości, nazwijmy je tak, humanistycznych. Moralność chrześcijańska, czyli zalecenia działania i życia wynikające z objawienia chrześcijańskiego, z nauk Chrystusa, nie wskazuje innych wartości i norm moralnych niż filozofia realistyczna, czyli odnosząca się z szacunkiem do rzeczywistości, ceniąca prawdę i rozum, który tę prawdę ująć może. Dodaje może tylko kilka wartości i norm, które mogą być ujęte, zrozumiałe i zaakceptowane przez człowieka umocnionego wiarą.

W jednym z wywiadów, którego udzielił K. Wojtyła tuż przed obraniem Go papieżem, polemizując z krytykami Kościoła, z krytykami społecznego nauczania Kościoła, użył znamienitych słów. Chodziło o zarzuty, że Kościół odwraca się i odwraca uwagę wiernych od życia ziemskiego, a kieruje się jedynie poza ziemię, ku życiu wiecznemu. Kard. Wojtyła powiedział wówczas, że jest wprost przeciwnie. Chrześcijanin ma obowiązek uczestniczyć w pracy ziemskiej, w życiu doczesnym nie tylko dlatego, że jest człowiekiem, ale również dlatego, że jest chrześcijaninem, czyli jest obciążony podwójnym obowiązkiem, naturalnym i religijnym. Słowa te, *mutatis mutandis*, można odnieść do kwestii wychowania i dyskutowanego obecnie problemu wartości chrześcijańskich. Wartości chrześcijańskie – prócz tak specyficznych, jak np. powinność oddawania czci boskiej Chrystusowi (czyli prócz pewnego „naddatku” religijnego) – nie są odmienne od wartości naturalnych. Stąd cechą charakterystyczną pedagogiki chrześcijańskiej nie jest odmiennność wskazywanych wartości, ale wzmocnienie życia chrze-

ścijan dodatkową inspiracją i ułatwienie przyłgnięcia do wartości dodatkowym obowiązkiem – religijnym.

Pamiętać przy tym należy, że stawanie się dojrzałym, dobrym człowiekiem, jakby nasyconym wartościami – czego wyrazem jest dojrzała miłość – jest procesem, i to długotrwałym, przecież miłość jest zalecana przez wiele systemów filozoficznych i religijnych pozachrześcijańskich; jest np. *ahinsa* Gandhiego, spolegliwe opiekuństwo Kotarbińskiego czy inne, choć treści tych pojęć nie zawsze są tak bogate, a zalecenie tak radykalne jak nakaz miłości. K. Wojtyła tak mówi o miłości, która jest przecież fundamentem i najwyższą wartością moralności naturalnej i religijnej: „Trzeba się pogodzić z faktem, że taką nie jest ona od początku, «od pierwszego wejrzenia», i taką nawet być nie może. Byłoby to sprzeczne z ogólnym charakterem ludzkiego bytowania, w którym obowiązują prawa rozwoju i stopniowej aktualizacji. Dlatego też miłość nie jest od początku dojrzała i pełnowartościowa, ale stopniowo dopiero może się taką stać”<sup>4</sup>.

Właściwy proces wychowawczy, wspólne dzieło wychowanka i wychowawcy, będzie się toczył wówczas, gdy miłość będzie wcielona „w czyny (a raczej poprzez nie) [...] w różnorodne warunki i sytuacje zewnętrzne, w studia, pracę, mieszkanie, zarobki, w odpoczynek i rozrywkę, w każde «razem», a także w ewentualne «z osobna»”<sup>5</sup>.

## EDUCATION VERSUS VALUES

### S u m m a r y

Values are closely bound with the process of man's education. By values we can name everything that satisfies our needs, that helps us persist and develop. Despite being relativized to man, values are objective, for they express some independent state a thing, its relation with external and internal reality.

Two kinds of values are especially important for man and the process of his education: nonpersonal values and personal values. The latter values, linked rather with “more to be” of man (and among them moral values), and have a principal significance for him.

*Translated by Jan Kłós*

---

<sup>4</sup> K. W o j t y ł a, *Aby Chrystus się nami postugiwał*, Kraków 1979, s. 89.

<sup>5</sup> Tamże, s. 92.