

W S T Ę P

Praca niniejsza jest pytaniem: pytaniem o wychowanie. Właściwie nie jest to kwestia wyboru – to że jest to właśnie pytanie – lecz raczej rodzaj narzucającej się konieczności, jaka zdaje się wiązać z samą istotą rzeczy, której nieśmiało zamierza dotyczyć.

Forma pytania – choć konieczna – nie jest jednak wcale oczywista. Nie jest oczywista przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze wydaje się, że ten, kto pisze, powinien być tym, kto nie tyle pyta, ile wie. Jeśli zaś nie wie, to nie bardzo wiadomo, o czym miałby pisać. Po drugie słusznie można by może uznać, że na temat wychowania zostało już powiedziane wystarczająco dużo, by zaspokoić ciekawość i poznać odpowiedzi na większość pytań. Mówiąc wprost: nie ma tu już po prostu o co więcej pytać. A jednak mimo dozy słuszności, jaką w obu powyższych zarzutach można z pewnością odnaleźć, niepodobna zgodzić się z nimi zupełnie. Ostatecznie bowiem nie we wszystkich sprawach wiedza, będąca synonimem i ostoją pewności, jest rodzajem godnego pożądanego zwieńczenia. Istnieją takie sfery naszego życia, dla których wejście w posiadanie takiej wiedzy jest w istotnym sensie niszczące: z tego przede wszystkim powodu, że zamyka możliwość stawiania pytań właśnie. Dlatego też wydaje się, że nie jest do końca prawdą ani to, że we wszystkich sprawach lepiej jest być przekonanym, że wie się już wszystko, ani to, że pytania zostały wyczerpane.

Rozważania poniższe są zatem pytaniem. Pytaniem, które wyrosło z poczucia nieoczywistości obejmującego zarówno pojęcie wychowania, jak i sam jego fenomen. Okazuje się bowiem, że w każdą właściwie z pedagogicznych koncepcji, niezależnie od przyznawanego im znaczenia, wpisana jest zawodność. Żadna z nich, przy próbie – jak to się mawia – „wcielania w życie”, nie sprawdza się w pełni. Można wręcz

chyba powiedzieć, że w owym życiowym przełożeniu każda spotyka się z mniejszym lub większym niepowodzeniem. A jednak mimo tych niepowodzeń, nawet najbardziej dotkliwych, wciąż mamy z czymś takim, jak wychowanie, do czynienia: jako wychowawcy, jako rodzice czy wreszcie – po prostu jako ludzie.

Wobec powyższego można by się zapewne zastanawiać, gdzie tkwi błąd. Czy szukać go w owych nie sprawdzających się koncepcjach, czy raczej w praktyce pedagogicznej, a może tu i tu jednocześnie? Niezależnie od odpowiedzi, nie jest naszym zamiarem tego dociekać. Powodem, dla którego coś się nie sprawdza, wydaje się bowiem – jak będziemy chcieli to pokazać – nie co innego, jak samo wychowanie.

Nie jest to rzecz oczywista. Definicje wychowania, do jakich przywykliśmy, mówią zwykle o pewnym procesie, który, rozpoczęty w dzieciństwie, kończy się wraz z dorosłością osiągnięciem wyznaczonych na początku celów. Kończy się więc konsekwentnie wypracowanym sukcesem. Założenie leżące u podstaw niniejszej pracy odchodzi od takiego pojmowania tego, czym jest wychowanie. Istotnych będzie tu kilka punktów.

Po pierwsze, co trzeba koniecznie zaznaczyć, praca ta nie jest pisana z zamiarem przedstawienia koncepcji wychowania, którą później należałoby – właśnie – „wcielić w życie”. Kierunek i czas są tu raczej odwrotne. Wszystko, co w pracy tej zostanie powiedziane, ma charakter refleksji, jest więc próbą zrozumienia czegoś, co już jest, co dzieje się z nami jako ludźmi. Nie jako dziećmi, którymi byliśmy, lecz właśnie jako ludźmi, którymi jesteśmy i będziemy zawsze.

Jest to drugi istotny moment. Wychowanie, w sensie, jaki chcemy tu wydobyć, nie ogranicza się do żadnego etapu życia, lecz jest raczej tym, co ludzkie życie w całości wypełnia, co życiu stale towarzyszy, co – wreszcie – wynika nie tyle z wykonywania planu, ile z czujności wobec tego, co się nam przydarza, czego jednak nie można do końca nazwać kwestią przypadku, ponieważ nie dzieje się całkowicie bez przygotowania.

Perspektywą dla postawionego tu pytania, pytania o wychowanie, jest wszystko to, co stanowi o naszym człowieczeństwie: pragnienie dobra, piękna, prawdy – Platońska triada, pokazana przez filozofa niezwykle wymownie w metaforycznym obrazie jaskini. Perspektywą tą jest jednak także skończoność, dająca o sobie znać w kruchości ludzkiego życia, w zawodności ludzkich planów, a także w zwykłej niemożności osiągnięcia wszystkiego, co jako ludzie osiągnąć byśmy chcieli.

Do spraw tych należy z pewnością doskonałość każdego z nas. Mniej lub bardziej dotkliwie zaznajemy wciąż jej braku. Podjęta w poniższych rozważaniach myśl o wychowaniu dostrzega jednakże jego sens w czymś, co idei osiągnięcia doskonałości pozostaje dalekie. Można by tu mówić raczej o wierności pewnemu kierunkowi. Wierność bowiem, w odróżnieniu od dążenia do doskonałości, wiąże się z nieznającym końca trwaniem. Doskonałość zaś, o której mówią wszystkie cele wychowania, formułowane jako zewnętrzne wobec niego samego, oznacza zawsze jakiś koniec.

Fenomen wychowania, o które rozprawa niniejsza jest pytaniem, wydaje się tymczasem nie mieć końca. Twierdzenie to pozostaje w mocy, mimo że wszechmiar słusznej uwagi, że przecież życie ludzkie, którego dotyczy, ma swój nieodwołalny koniec. Nie chodzi o to, by temu przeczyć. Mówiąc o tym, że wychowanie jest tym, co nie ma końca, będziemy chcieli jedynie zwrócić uwagę na nieodłączny tak rozumianemu wychowaniu aspekt równoczesnego spełnienia i niespełnienia; jakiegoś „już tak”, lecz zarazem „jeszcze nie”; nieustannego wychodzenia ku czemuś i wracania do siebie.

Cel tak pomyślanego wychowania nie jest niczym zewnętrznym, lecz zawiera się w nim samym. Jest mu niejako immanentny. Można powiedzieć, że jest nim po prostu samo wychowanie. Pytając o nie, pytamy bowiem o sens naszego życia: o ten najgłębszy, a zarazem najistotniejszy, ponieważ zwykły i codzienny. Charakterystyczne jest, że nie da się na to pytanie odpowiedzieć w sposób ostateczny, to znaczy tak, żeby już więcej nie trzeba było pytać. Ze zrozumiałych względów zostawia to rodzaj niedosytu. Odpowiedź ostateczna nie jest jednak prawdę możliwa.

Dzieje się tak dlatego, że ów sens życia jest sprawą, o którą każdy musi nie tyle zabiegać, ile właśnie pytać osobiście. Pytać po stokroć. Nie jest to bowiem nic w rodzaju wiedzy, która, nagromadzona przez pokolenia, pozwalałaby potem swobodnie i do woli z siebie czerpać. Wobec kwestii sensu własnego życia każdy staje niejako w punkcie zerowym, najzupełniej bezbronny, tak jakby wcześniej żaden człowiek o to nie pytał. Nikt tu nie może nikogo wyręczyć ani chwilowo zastąpić, ponieważ własne życie – podobnie jak własną śmierć – trzeba przeżyć samemu. Samemu trzeba doznać olśnienia jego niepowtarzalnym sensem.

Samemu nie oznacza jednak w pojedynkę. Punktem wyjścia poniższych rozważań jest właśnie konstatacja owego znamiennego – choć zarazem zda się nadzwyczaj oczywistego – faktu, że człowiek nie jest

na świecie sam; że przychodząc na świat, zastaje go zamieszkanym, a odchodząc zeń, zamieszkanym go pozostawia. Pytanie o sens życia wielość ową musi mieć na względzie. Nie tylko w tym znaczeniu, że życie w pojedynkę, zakładając, że w ogóle byłoby możliwe, wyglądałoby zupełnie inaczej, ale także w tym, że sensu tego możemy szukać razem. Możemy pytać o niego siebie nawzajem, zarazem wciąż osobiście go doświadczając.

Nie jest to nic innego, jak rozmowa. Wychowanie chce, aby było nią w całości nasze ludzkie życie. Byłoby to swego rodzaju spełnienie definicji człowieka jako *zoon logon ekhon* – istoty obdarzonej, nie tyle przede wszystkim rozumem, jak zdaje się wynikać z łacińskiego przekładu definicji Arystotelesa, ile właśnie zdolnością mówienia¹. Nie chodzi tu jedynie o zdolność powtarzania słów, ale o taki sposób bycia, któremu właściwe jest zakotwiczenie w języku. To zaś oznacza zawsze bycie z innymi i wobec innych.

Zdolność mówienia, na jaką wskazuje definicja, jest zdolnością takiego zwracania się ku innemu, które jest jednocześnie zdolnością słuchania. Wydaje się ona wyrastać bezpośrednio ze świadomości faktu, że jako ludzie jesteśmy istotami skończonymi i że skończoność ta dotyczy także naszej zdolności poznawania i rozumienia, że zatem nie zawsze musimy mieć rację lub nawet że przeważnie jej nie miewamy. Stąd też właśnie tak istotny jest ów rys bycia tym, kto słucha.

Świadomość tego, że możemy się mylić, to rzecz doświadczenia. Nie tego jednak, które się stopniowo nabywa, lecz tego, które – jak zwykło się mawiać – na człowieka przychodzi i zmienia jego życie, ukazując mu jakiś nowy, niedostrzegany dotychczas sens. Za sprawą tak rozumianego doświadczenia człowiek uczy się rozpoznawania własnych granic oraz tego, że niezależnie od wieku zawsze zostaje mu coś z tej pięknej dziecięcej cechy, jaką jest pytanie i słuchanie. W tym sensie można powiedzieć, że człowiek nigdy nie jest już wychowany, że wychowanie – jako to, co zmienia nasze życie – wciąż go jakoś dotyczy.

Ta zmiana, jaka za sprawą wychowania się dokonuje, jest zawsze zwróceniem się ku dobru, jakimś ku niemu – jeśli oprzeć się na Platonińskim obrazie jaskini – wyjściem. Pytanie o Dobro, a także o poniekąd tożsame z nim Piękno i Prawdę jest z pewnością jednym z podstawowych pytań związanych z wychowaniem. Paradoks polega jednak na

¹ Por. Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. Anna Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 32.

tym, że – choć jest to sprawa niezwykle istotna – uczestnicząc w naszym własnym ludzkim losie, nigdy tak naprawdę do końca nie wiemy, jak na nie odpowiedzieć. Nie wiemy tego naprzód, ponieważ wiedza o dobru jest wiedzą moralną, a tej nie można zdobyć w taki sposób, w jaki zdobywa się wiedzę w innych dziedzinach, to znaczy właśnie – naprzód.

Jak zatem możliwe jest zwrócenie się ku dobru? Jak możliwe jest wychowanie? Tezą tej pracy jest to, że wychowanie dzieje się i jest możliwe za sprawą miłości. Rzecz jasna, wymaga to wyjaśnienia. Pojęcie miłości, jak żadne chyba inne, pozostaje bowiem zaskakująco wieloznaczne. Używane jest tak często, że niekiedy wieloznaczność ta przemienia się już wręcz w brak jakiegokolwiek znaczenia. Być może jest to kwestia wycierania się pewnych słów, których – na skutek szeroko zakrojonej niefrasobliwości – po prostu się nadużywa. Chcielibyśmy oczywiście tego uniknąć.

Zamysł przyświecający niniejszym rozważaniom wiąże miłość z pewnym szczególnym sposobem bycia. Nie z uczuciem, ale właśnie ze sposobem bycia. Jest to taki sposób, który jest możliwy i który spełnia się w odniesieniu. Podstawowym założeniem takiego rozumienia miłości jest ów znaczący, chociaż zarazem nadzwyczaj oczywisty fakt, że człowiek nie jest na świecie sam, lecz że zamieszkuje go wraz z innymi. Znamienne, że w zasadzie niepodobna tego uniknąć. Nie tylko w sensie narzucającej się konieczności fizycznego dzielenia przestrzeni, ale także – a właściwie przede wszystkim – w znaczeniu określenia samej istoty człowieczeństwa. Jeśli zgodzić się z definicją człowieka, opisującą go jako stworzenie zdolne do mówienia, to bycie w odniesieniu należy do tej istoty.

Mamy tu do czynienia z rodzajem początku bez początku. Przychodząc na świat, człowiek zostaje zanurzony w rzeczywistość ludzkiego bycia razem, w rzeczywistość na wskroś językową. Jest to coś, co wyprzedza każdego z nas. Coś, co jest już, co jest przed nami, niejako gotowe. Gotowość ta jest jednak szczególnego rodzaju. Mylilibyśmy się bardzo, dopatrując się w niej podobieństwa do rzeczy, którą – gdy jest gotowa – można wziąć w ręce i swobodnie używać. Ta gotowość oznacza raczej możliwość uczestnictwa, otwartą dla każdego nowo przychodzącego na świat. Jest to zawsze uczestnictwo we wspólnocie, będącej tym, co nas ogarnia, nie zaś tym, czym się dowolnie włada.

Ów początek, w którym każdy z nas uczestniczy, jest zapowiedzią jakiegoś więcej. Więcej oznaczającego, że ta rzeczywistość, w którą zo-

stajemy zanurzeni, nie jest gotowa raz na zawsze, ale że wciąż się staje. Także za naszą sprawą. Za sprawą naszego wobec. Jest to jednocześnie już i jeszcze nie; równoczesne spełnienie i niespełnienie; przedsmak rzeczywistości, w której każdy z nas może uczestniczyć. Jak głęboko? To pytanie i rzecz wychowania.

Można by się tu na pewno zastanowić nad dwiema sprawami. Po pierwsze, dlaczego właściwie tę rzeczywistość bycia razem nazywać miłością, po drugie zaś, na jakiej zasadzie ma ona moc wychowywać? Pierwsze wrażenie może istotnie prowadzić do takiego znaku zapytania. Kiedy się jednak nad tym zatrzymać, to nie jest to właściwie nic nadzwyczajnego. Zwykle przecież, gdy mówi się o miłości, ma się na myśli jakieś bycie razem. Podobnie jasne pozostaje i to, że miłość zmienia ludzkie życie czy jak się mawia: uskrzydla. Kiedy kochamy, kiedy jesteśmy kochani, świat wydaje się dobry i piękny. Nie trzeba tu chyba nic dodawać.

Koncepcja miłości prezentowana w pracy, choć opisana nieco innymi słowami, nie odbiega zbyt daleko od tego codziennego jej pojmowania. Zamiarem naszym nie jest – jak to zostało już powiedziane – tworzenie nowych teorii, ale namysł nad tym, co się nam zwyczajnie przydarza i w czym jako ludzie mamy uczestnictwo. Chcemy zatem wydobyć ten rys miłości, którym jest owo wspomiane bycie razem, dostępne w jednakowej mierze każdemu człowiekowi. Szczególną rzeczą jest tu może płaszczyzna poszukiwania rozumienia tego fenomenu: jest to wszak płaszczyzna filozoficzna.

Sposób bycia właściwy miłości nazywany jest w tej pracy obecnością. Jest to takie bycie, któremu w ostatecznym rozrachunku chodzi o nie samo. Nie ma tu żadnego zewnętrznego celu. Wszystko dzieje się tu na zasadzie dialektycznego ruchu wyjścia i powrotu; dążenia i spoczynku; spełnienia i niespełnienia; rozumienia i jego braku. Takie bycie nie jest niczym innym jak rozmową. Rozmową, która nigdy się nie kończy, lecz zawsze pragnie swego dalej i więcej; pragnie zatem – jak miłość – trwać.

Dlaczego jednak, wracając do pytania, ów sposób bycia miałby sprawiać, że możliwe jest wychowanie? Otóż, jak się wydaje, przede wszystkim dlatego, że opiera się na niestabnącej czujności, pobudzającej do tego, by nie ustawać w pytaniu. Postawa pytania i równoczesnego nasłuchiwania mogącej nadejść odpowiedzi jest przecież zasadniczym źródłem zmiany. Nie zazna jej ten, kto tkwi w przekonaniu, że nie musi pytać: w ogóle albo już. Zaprzestanie pytania oznacza bowiem

zawsze jakiś koniec. Koniec, którego zarówno wychowanie, jak i będąca warunkiem jego możliwości miłość nie chcą znać.

Stąd też, pozostająca rodzajem wewnętrznej konieczności, forma pytania, którą przybiera niniejsza praca. Pytanie to nie znajduje ostatecznej odpowiedzi. Zagadnienie wychowania możliwego jako miłość pozostaje kwestią otwartą. Dzieje się tak jednak ze wszystkimi bodaj pytaniami dotyczącymi spraw najistotniejszych: chodzi w nich przede wszystkim o to, by podejmując próbę ich rozumienia, nie ulegać złudzeniu oczywistości. Dlatego też żadne z proponowanych w rozprawie rozwiązań nie pretenduje do miana definitywnego rozstrzygnięcia. Także pytanie o wychowanie, o warunek jego możliwości, nie zostaje unieważnione przez wskazanie miłości jako tej, która warunek ów stanowi. Pytanie to wciąż pozostaje aktualne, a zaniechanie go byłoby niepowetowaną stratą. Zakładając bowiem, że wychowanie rzeczywiście możliwe jest za sprawą miłości, twierdząc z największym nawet przekonaniem, że jest tak właśnie, wciąż zdumiewamy się jego faktem, tym że – jako takie – jest możliwe.

Praca niniejsza źródeł inspiracji miała wiele. W ostatecznej formie zawdzięcza jednak swoje powstanie przede wszystkim myśli Hansa-Georga Gadamera i Hannah Arendt. Dlaczego właśnie tych dwojga?

Fascynacja dziełami Gadamera ma swój początek niezwykle prosty, można nawet powiedzieć niefilozoficzny: jest nim tęsknota za elegancją słowa, której ten sposób pisania przynosi dawno wyglądane ukojenie. Rzecz jasna, nie jest to już wszystko: taki początek bardzo szybko mógłby się stać własnym końcem. Jednak – trzeba to powiedzieć – nie byłoby hermeneutyki Gadamera bez tej niepowtarzalnej subtelności, której wyrazem jest choćby owo przebijające przez wszystkie bodaj jego teksty przekonanie, że dla spraw najistotniejszych, choćbyśmy się bardzo starali, nigdy nie znajdziemy ostatecznego wyrazu. Czy jest to powód, by raczej zamilknąć niż mówić? Nie – powie Gadamer – ponieważ ta cecha języka, będąca tylko w pewnym sensie wyrazem słabości, jest także źródłem jego bogactwa, niewyczerpywalnej głębi.

Myśl Arendt nadała powstającym rozważaniom kontekst. Osadziła je w ramach tego, co jest naszym ziemskim losem, a co pozwala się nazwać, w sposób niewyszukany, a jednak jasny, ludzką kondycją. Jej podstawowy warunek, jakim jest po prostu życie na Ziemi wraz z właściwą mu skończonością i zależnością od tak wielu spraw, łączy się tu z poruszającym przekonaniem, że choć nasze go życie nie sposób od

jego ziemskiej podstawy oddzielić, to jednak sięga ono wyraźnie poza nią. Kiedy o nie pytamy, okazuje się po prostu znacznie mniej oczywiste, niż chciałaby tego nasza skłonność do czynienia wszystkich rzeczy znajomym dziełem własnych rąk.

Rodząca się koncepcja wychowania znalazła oparcie również w pismach Sørensa Kierkegaarda i św. Augustyna. Jackowi Filkowi zawdzięcza konstrukcję całej drugiej części, a także przyświecające całości rozważań, zasadnicze przekonanie, że celem wychowania nie jest nic innego, jak tylko ono samo.