

ks. Michał Drożdż

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

POTRZEBA MĄDROŚCI WYCHOWANIA W KONTEKŚCIE LUDZKICH DYLEMATÓW

Abstrakt

The need for the wisdom of education in the context of human dilemmas. Wisdom is inseparable from the teacher's ability to solve human dilemmas and difficulties of life. The purpose of this article is to show the role and tasks of the teacher in the context of the many human dilemmas. At the beginning they will be discussed dilemmas associated with the mystery man. The teacher must also contend with the manifestations and consequences of human immaturity. The leading topic of this article is the thesis of the need wise teachers who are able to respond to these challenges responsibly for the benefit of students and parents. The point of reference in our analysis is an integral personalistic anthropology. We assume that wisdom is available, and the truth is able to forge even heroic characters teaching.

Potrzeba mądrości wychowania w kontekście ludzkich dylematów. Mądrość nauczyciela jest nieodłączna od umiejętności rozwiązywania ludzkich dylematów i trudności życiowych. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie roli i zadań nauczyciela w kontekście wielu ludzkich dylematów. Na początku zostaną omówione dylematy związane z tajemnicą człowieka. Nauczyciel musi się także zmagać się z przejawami i skutkami ludzkiej niedojrzałości. Tematem wiodącym niniejszego artykułu jest teza o potrzebie mądrych nauczycieli, którzy potrafią na te wyzwania odpowiedzialnie odpowiadać dla dobra uczniów i rodziców. Punktem odniesienia w naszych analizach jest integralna antropologia personalistyczna. Zakładamy, iż mądrość jest dostępna, a prawda jest w stanie ukształtować nawet heroiczne charaktery nauczycielskie.

Keywords

dilemmas, problems of everyday life, contestation, wisdom, immaturity, education, school

dylematy, kłopoty codzienności, kontestacja, mądrość, niedojrzałość, wychowanie, szkoła

Mądrość człowieka, a nauczyciela w szczególności, jest nieodłączna od umiejętności rozwiązywania ludzkich dylematów i trudności życiowych. Chodzi nie tylko o pokonywanie ignorancji życiowej, ale i poprawne rozwiązywanie wielu trudności życiowych własnych i uczniowskich. Odpowiedzialność jest tam, gdzie mamy do czynienia z „aktem w pełni ludzkim” (*actus humanus*). Człowiek jako osoba – zauważa Wojtyła – jest podmiotem świadomym siebie, ale i zarazem spełniającym się, realizującym się w świadomym działaniu. Tylko i wyłącznie osobowe, świadome i wolne działanie człowieka możemy określić czynem (*actus humanus*)¹. Człowiek nie tylko powinien działać świadomie, ale powinien być też świadomy swego działania i odpowiedzialności za nie. Problem jest jednak w tym, że wielu uczniów nie zdaje – i nie chce sobie zdawać z tego sprawy. Dlatego szczególna odpowiedzialność za kształtowanie odpowiedzialnego stylu życia spada dziś na nauczycieli i wychowawców².

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie racji uzasadniających potrzebę mądrości w wychowaniu w kontekście ludzkich dylematów. Na początku zostaną omówione wyzwania związane z trzema niepokojącymi zjawiskami współczesnego świata: temporalizmem, sytuacjonizmem i sekularyzacją. Następnie dokonamy próby analizy dylematów wynikających z braku prawdziwej wiedzy o człowieku. Mimo postępującej wiedzy antropologicznej, człowiek wciąż jest dla siebie samego i dla innych wielką tajemnicą. Nauczyciel musi dziś zmagać się z zagadkowością świata. Pytając o zło i dobro dzisiejszego człowieka, pytamy wciąż na nowo o genezę zła i genezę szczęścia ludzkiego. Wiemy też, że nauczyciel musi dziś zmagać się z eksplozją niedojrzałości ludzkiej, czasem może bardziej niedojrzałości rodzicielskiej, niż dziecięcej. Musi zmagać się z presjami niedojrzałości propagowanej w modnych mediach. Dlatego istnieje dziś silna potrzeba mądrych nauczycieli. Chodzi przede wszystkim o nauczycieli z autorytetem.

Artykuł jest także próbą analizy dylematów życiowych nauczycieli powstałych w zderzeniu z kontestacją uniwersalnych wartości. Wciąż napotykaemy na procesy i zjawiska kontestacji zastanego wychowania ludzkiego i chrześcijańskiego. Potrzeba nam zatem mądrych nauczycieli, którzy potrafią na te wyzwania odpowiedzialnie odpowiadać. Nie można zapomnieć również o dylematach nauczyciela w zderzeniu z kłopotami codzienności. Kłopoty ludzkie są albo zawinione, albo niezawinione przez konkretnego człowieka. Jeżeli nie są zawinione przez mnie – to są zawinione na pewno przez innych ludzi: *tertium non datur*. Wiemy, że codziennych kłopotów doświadczają wszyscy odpowiedzialni ludzie. I odwrotnie – uogólniając nieco sprawę – trzeba powiedzieć, że ludzie nieodpowiedzialni – tych kłopotów innym przysparzają. Tak też jest niemal w każdym środowisku szkolnym, w którym potrzeba zawsze mądrych nauczycieli. Ludzie przeżywają rozmaite trudności. Trudności te wpisują się w dylematy ludzkich sumień. Trzeba też powiedzieć, a to nam potwierdza „mądrość wieków”, iż „mądrość nauczycielska” weryfikuje się w doświadczeniach szkolnych i wychowawczych. Zakładamy przy tym, że mądrość jest dostępna jedynie dla tych, którzy jej szukają.

¹ Por. A. Dylus, *Czyn*, w: *Słownik teologiczny*, red. A. Zubierbier, wyd. 2 popr., Katowice 1998, s. 107.

² Por. M. Drożdż, *Mądry nauczyciel w kontekście ludzkich dylematów*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Tarnów 2016, s. 11–24.

Wraz z filozoficzną interpretacją zła dokonaną przez Nietzschego, Marksa i Freuda, a także ich licznych kontynuatorów, łączy się swoiste załamanie klasycznej wizji mądrości połączonej z dobrem. Czasem trudno jest pokonać na przykład freudowską opinię, iż ludzkie życie nie jest niczym innym jak tylko życiem między popędami. Dotąd ludzie byli przekonani, że ich podstawową właściwością jest myślenie i wolna wola, tymczasem od Freuda dowiadują się, że skazani są w sposób dominujący na popędy³. Do tego dochodzi jeszcze specyficzna wykładnia o *Dasein* Martina Heideggera. Heideggerowska interpretacja zła eksponuje przede wszystkim dwuznaczność w byciu i sprawia, że *Dasein* charakteryzuje się nieustannym upadaniem. „Upadłość w ‘świat’ oznacza – jak pisze Cezary Wodziński – zanurzenie we bezsilnym byciu, gdy temu ostatniemu przewodzą gadanina, ciekawość i dwuznaczność”⁴. Kultura masowa po drugiej wojnie światowej, a także w dużym stopniu myśl pedagogiczna, zostały przesyczone przekonaniem, że także nauczyciel „musi być bezsilny” wobec zła. Warto na początku przypomnieć to, co w XVII wieku pisze w swej *Wyroczni podręcznej* Baltazar Gracjan: „Przekorni są niemądrzy i szkodliwi; gnieźdzą w sobie zwierzęta dzikie i głupie [...]. Mądry sam na sobie poprzestaje. Ów, co był sam sobie wszystkim, miał przy przenosinach wszystko swoje ze sobą [...]. Cóż braknie temu, nad którym nikt nie góruje rozumem, ni smakiem. Oprze się na własnych tylko siłach; a takie podobieństwo do najwyższej istoty jest najwyższą rozkoszą. Kto w ten boski sposób potrafi być samotny, ten nie będzie podobny do zwierzęcia. Pod wielu względami podobny będzie mędrcom, a we wszystkim – Bogu”⁵.

W tym bardzo indywidualistycznym ujęciu mądrości, jakie prezentuje Gracjan, zakłada on jednak, iż „istnieje szlachetne usposobienie. Istnieje pewna wielkoduszność i szlachetność, której światło opromienia charakter. Nie jest ona udziałem każdego: wymaga wielkości ducha”⁶.

Mądrość jest z jednej strony darem Boga, którego Bóg ludziom szczerym i otwartym nie odmawia, ale jest też osiągnięciem człowieka. Człowiek szlachetny zdobywa ją pośród paradoksów. To znane jest już od czasów etyki Sokratesa, Platona i Arystotelesa, nie mówiąc już wskazaniach Biblii. Wspominany Baltazar Gracjan mówi przekornie na temat tych paradoksów w ten sposób: „Lepiej być błaznem ze wszystkimi, niż samotnie mądrym! Tak twierdzą ludzie o politycznym umyśle. Jeżeli wszyscy są błaznami – nie prześcignie nas nikt. Samotny zaś mędrzec – uchodzi za błazna. Ważna to rzecz płynąć z prądem. Największa umiejętność polega czasem na nieumiejętności, albo na udawaniu takowej. Z ludźmi musi się żyć, a większość ich to nieuki. Kto by chciał żyć samotny, musi być podobny Bogu lub zwierzęciu”⁷.

Punktem odniesienia w naszych analizach jest integralna antropologia personalistyczna⁸. Zakładamy, iż mądrość jest dostępną a prawda jest w stanie ukształtować nawet heroiczne charaktery nauczycielskie. Personalistyczne ujęcie wyklucza natomiast tak

³ Zobacz szerzej: I. Mroczkowski, *Zło i grzech. Studium filozoficzno-teologiczne*, Lublin 2000, s. 74.

⁴ C. Wodziński, *Heidegger i problem zła*, Warszawa 1994, s. 531n.

⁵ B. Gracjan, *Wyrocznia podręczna (Oraculo manual)*, tłum. S. Łoś, Lublin 1949, s. 65.

⁶ B. Gracjan, *Wyrocznia podręczna (Oraculo manual)*, dz. cyt., s. 62.

⁷ B. Gracjan, *Wyrocznia podręczna (Oraculo manual)*, dz. cyt., s. 63.

⁸ Zobacz szerzej: K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969; Cz. Bartnik, *Personalizm*, wyd. 3, Lublin 2008; *Personalizm polski*, red. M. Rusiecki, Lublin 2008.

zwane sytuacyjne widzenia rzeczywistości i tym samym sytuacyjną (konwencjonalistyczną) etykę wychowawczą i pedagogikę sytuacyjną⁹. Baltazar Gracjan pisał, że „lepiej być mądrym z innymi, niż błaznem samotnym, bo bardziej się opłaca żyć tak jak wszyscy”¹⁰. To ostatnie jest typowym koniunkturalizmem życiowym, który jest także niestety obecny w szkołach i w wielu współczesnych modelach wychowawczych¹¹.

1. MĄDROŚĆ WOBEC WYZWAŃ TEMPORALIZMU I SYTUACJONIZMU

Temporalizm (od łac. *tempus* – czas) jest to kierunek myślenia i działania, jakby wszystko było poddane temu, co jest czymś przechodnim, i to przechodnim szybko. Owa przechodniość objawia się w zwracaniu uwagi na to, co jest obecne „tu i teraz”, jakby w oderwaniu od przyczyn z przeszłości i dalekosiężnych skutków przyszłościowych. Mówi na ten temat skrótowo adhortacja apostołska papieża Franciszka *Evangelii gaudium*: „W dominującej kulturze pierwsze miejsce zajmuje to, co zewnętrzne, natychmiastowe, widoczne, szybkie, powierzchowne i prowizoryczne. To, co realne, ustępuje miejsca temu, co pozorne. W wielu krajach globalizacja doprowadziła do przyspieszonego niszczenia korzeni kulturowych wraz z inwazją wpływów należących do innych kultur, rozwiniętych gospodarczo, ale etycznie osłabionych [...]. Pojawiają się nowe formy zachowania jako rezultat nadmiernego wpływu środków masowego przekazu. [...] W rezultacie negatywne aspekty mediów i przemysłu rozrywkowego zagrażają tradycyjnym wartościom”¹².

Temporalizm jest zawsze jakąś odmianą moralnego sytuacjonizmu. Sytuacjonizm zaś jest czymś niezmiernie złożonym. Jest to prąd umysłowy ściśle związany z kulturą propagującą wartości „płynne”, „zmiennie”, przede wszystkim dające natychmiastową korzyść lub przyjemność. Nie jest ważne w ocenie działającego, że te działania mogą być nawet ze sobą sprzeczne albo takie, że w najbliższym nawet czasie ujawnią się ich złe i długotrwałe skutki. Etyka sytuacyjna – temporalistyczna – ogniskuje w sobie szereg postulatów kierowanych przede wszystkim przeciw personalistycznej wizji etyki i moralności. Co więcej – na gruncie tendencji poprawności kulturowej, rości sobie prawo do nowoczesnego i najwłaściwszego rozwiązania współczesnych problemów moralnych¹³. Dlatego w kulturze takiej lansuje się opinie, jakoby liczyło się w życiu tylko to, co jest „natychmiastowe” i inspirowane „duchem czasu”.

⁹ Por. szerzej: K. Rahner, *Ateizm i sens człowieka*, Paryż 1969, s. 9n; S. Rosik, *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność*, Poznań 1986, s. 31n.

¹⁰ B. Gracjan, *Wyrocznia podręczna (Oraculo manual)*, dz. cyt., s. 63.

¹¹ Zobacz szerzej: J. Dąbrowska, *Bez stresu z dziećmi*, Warszawa 1993.

¹² Franciszek, Encyklika *Evangelii gaudium*, Watykan 2013, 62 (dalej: EG).

¹³ I. Kant, *Grudlegung zur Metaphysik der Sitten*, Leipzig 1838; E. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, przekł., wstęp, przypisy B. Bornstein, Warszawa 1911; por. K. Wojtyła, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maksa Schellera*, Lublin 1959.

Nie jest tajemnicą, że dzisiejszy sytuacjonizm jest nieodłącznie związany z postmodernistyczną antropologią i jego sytuacyjną etyką¹⁴. Od mniej więcej stu pięćdziesięciu lat zarówno prekursorzy, jak i liczni propagatorzy etyk sytuacyjnych niemal wszystko zdają się sprowadzać do „subiektywnych” decyzji samych ludzi. Poniekąd zwalniają ludzi od uświadamiania sobie poczucia pełnej odpowiedzialności za podejmowane osobiste wybory sumienia i popełniane czyny. Stąd etyka sytuacyjna i związane z nią działania ostrze swego ataku kierują przeciw moralności integralnej¹⁵. Sytuacjonizm etyczny zrodził się z wielkiej dyskusji nad obowiązywalnością powszechnych norm moralnych. Ostatecznie – nieco bardziej wyklarowana etyka sytuacyjna – postulując etyczny koniunkturalizm:

- odwraca się od racjonalnej etyki normatywnej, która szeroko mówi o potrzebie normatywności uniwersalnej;
- gubi prawdziwą troskę o niepowtarzalność i wyjątkowość ludzkiej jednostki i jej życiowych sytuacji;
- zubaża sferę moralną, pozbawia ją dynamiczności, oddalając ją od rzeczywistości.

Ostatecznie w temporalizmie chodzi o to, że postmodernistyczny i zglobalizowany indywidualizm sprzyja stylowi życia osłabiającego wzrost i stabilność więzi między osobami i deformuje więzi rodzinne i wychowawcze¹⁶. Skutki działań temporalistycznych, w oderwaniu od trwałej racjonalności i odpowiedzialności zachowań, są przerażające. Mówi o nich papież Franciszek między innymi w *Evangelii gaudium*, stwierdzając: „Ludzkość przeżywa w tym momencie historyczny przełom, który możemy dostrzec w postępie dokonującym się na różnych polach. Trzeba pochwalić sukcesy przyczyniające się do poprawy warunków życia, na przykład w zakresie zdrowia, edukacji i komunikacji. Nie możemy jednak zapominać, że większość mężczyzn i kobiet w naszych czasach żyje codziennie w niedostatku, rodzącym fatalne konsekwencje. Powiększają się niektóre patologie. Lęk i rozpacz opanowują serce wielu osób, nawet w tak zwanych krajach bogatych. Często gaśnie radość życia, wzrasta brak szacunku i przemoc, nierówność społeczna staje się coraz bardziej oczywista. Trzeba walczyć, aby żyć i to często żyć bez dostatecznego poszanowania swej godności. Ta epokowa zmiana została spowodowana olbrzymimi skokami, które co do jakości, ilości, szybkości i nagromadzenia dokonują się w postępie nauki, w innowacjach technologicznych oraz w ich szybkim zastosowaniu w przyrodzie i w życiu. Żyjemy w epoce wiedzy i informacji, które stanowią źródło nowych form władzy bardzo często anonimowej”¹⁷. W tym wszystkim nie widać już troski o podstawowe działania mądrościowe.

¹⁴ B. Baran, *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003, s. 12; M. Dąbrowski, *Postmodernizm: myśl i tekst*, Kraków 2000, s. 21–42.

¹⁵ J. Nagórny, *Wezwanie do odpowiedzialności*, w: *Człowiek, sumienie, wartości. Materiały z sympozjum KUL, 2–3 grudnia 1996 r.*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1997, s. 217–232; H. de Lubac, *Ateizm i sens człowieka*, Paryż 1969, s. 12n; J.S. Zatwardnicki, *Ateizm urojony*, Kraków 2014, s. 20–23.

¹⁶ EG 67.

¹⁷ EG 52.

2. MĄDROŚĆ WOBEC WYZWAŃ SEKULARYZACJI

Etyka sytuacyjna jest najściślej powiązana z procesami sekularyzacji ateistycznej¹⁸. Sekularyzacja jest wyraźnym zanegowaniem tradycji chrześcijańskiej i chrześcijańskiej mądrości życiowej. Jest rzeczą godną uwagi, iż sekularyzacja przebiegała szczególnie szybko w krajach pozostających pod wpływem protestanckiej wizji świata. Można powiedzieć, że poniekąd cała ta tradycja złożyła się na tę orientację ku doczesności. „Przez wiarę w Boga czasu i historii pozwoliła ona ludziom na zdetronizowanie nieznanego i kapryśnego bożka przyrody i tym samym na dojście do ‘pełnoletności’, by użyć określenia Bonhoeffera. Zdumiewający postęp w pokonywaniu przestrzeni i zdobycie dodatkowych środków komunikacji – tak w kwestii podróży jak i szerzenia informacji – zamieniły świat w planetarną wioskę. Bardziej niż kiedykolwiek w historii jesteśmy jedni drugich członkami. Jako sąsiedzi na tej planecie dzielimy wspólny los. Smutny los”¹⁹. Dlatego nie dziwi dziś fakt, iż ludzie nabrali przekonania, iż są samowystarczalni. Ich ziemską mądrość zamyka się niemal w kulcie samowystarczalności. Ludzi tacy mówią, że są w stanie planować przyszłość i mobilizować środki konieczne do realizacji własnych materialnych zamierzeń. Zapominają jednak o tym, że to jest możliwe tylko do pewnego czasu. „Jako chrześcijanie znamy jednak dobrze i odwrotną stronę medalu – kontynuuje Potter. – Zdajemy sobie sprawę z zaistnienia nowych bogów, których ludzie wymyślili i wywyższyli, aby im oddawać cześć: kult dóbr materialnych, pragnienie posiadania i konsumowania coraz więcej, stawianie szansy zysku przed szerokością horyzontów, nadużywanie władzy dla wojny i zniszczenia. Planeta – nasza osada – jest wciąż widownią podziałów i antagonizmów najbardziej przewrotnych, gwałtownych i zabójczych w historii; chciwa eksploatacja zasobów naturalnych, zniszczenie środowiska zagraża samemu przetrwaniu rodzaju ludzkiego. O wszystkie te fakty można obwinić ludzi i we wszystkich naszych społeczeństwach ponosimy za nie nieuniknioną odpowiedzialność”²⁰.

I co więcej – wiara katolicka wielu narodów staje dziś wobec wyzwania, jakim jest rozprzestrzenianie się nowych ruchów religijnych o charakterze skrajnym albo skłaniających się do fundamentalizmu, albo do propozycji duchowości bez Boga. Jest to z jednej strony wynikiem ludzkiej reakcji na społeczeństwo materialistyczne, konsumistyczne i indywidualistyczne, a z drugiej – wykorzystania biedy ludności żyjącej na peryferiach i w rejonach ubogich, starającej się przeżyć pośród wielkiego cierpienia i szukającej natychmiastowych rozwiązań dla swych potrzeb²¹. Nie jest to sprawa całkiem nowa. Już bowiem *Evangelii nuntiandi* tak ukazuje ten temat: „Widzimy [...] postępujące zwiększanie się ilości niewierzących w dzisiejszym świecie. Synod usiłował opisać ten świat: ileż pod tą ogólną nazwą prądów umysłowych, ile wartości prawdziwych i fikcyjnych, ile ukrytych dążeń albo zarodków zniszczenia, starych opinii, które zanikają i opinii nowych, które się narzucają umysłem! Z duchowego punktu widzenia współczesny

¹⁸ Ph. Potter, *Evangelizacja świata współczesnego*, „Znak” 27 (1973) nr 4 (250–251), s. 440–451.

¹⁹ Ph. Potter, *Evangelizacja świata współczesnego*, dz. cyt., s. 446.

²⁰ Ph. Potter, *Evangelizacja świata współczesnego*, dz. cyt., s. 446–447.

²¹ EG 63.

świat zdaje się być wstrząsany «dramatem ateistycznego humanizmu», jak wyraził się jeden ze współczesnych pisarzy. Trzeba zauważyć, że niejako w centrum naszego dzisiejszego świata tkwi coś, co jest jakby szczególną jego cechą, mianowicie 'sekularyzm'. Nie mówimy o 'sekularyzacji', która jest słusznym i prawowitym, nieobcym wierze i religii usiłowaniem odkrycia w stworzeniu, w każdej rzeczy i w każdym zdarzeniu praw wszechświata, którymi one się rządzą 'autonomicznie'; byle tylko umysł bazował na wewnętrznym przekonaniu, że te prawa nałożył im Stwórca. W tym znaczeniu ostatni Sobór potwierdził uprawnioną 'autonomię' kultury ludzkiej, a zwłaszcza nauki. My zaś mamy tu na myśli rzeczywisty sekularyzm, czyli taką koncepcję świata, według której całkowicie tłumaczy się on sam, bez potrzeby uciekania się do Boga, który staje się zbędny, a nawet przeszkadza. Tego więc rodzaju 'sekularyzm', usiłuje podkreślić potęgę poznawczą człowieka, doprowadza do pomijania Boga, a także do Jego zaprzeczenia. Stąd wypływają nowe rodzaje ateizmu, mianowicie ateizm 'antropocentryczny', nie tyle abstrakcyjny i metafizyczny, co pragmatyczny, programowy a wojujący. W łączności z tym 'sekularyzmem' ateistycznym propaguje się co dzień, w przeróżnych postaciach cywilizację konsumpcyjną, tj. 'hedonizm' podniesiony do rangi najwyższego dobra, wolę władzy i panowania, oraz dyskryminacje wszelkiego typu. Wszystko to stanowi nieludzkie tendencje tego humanizmu"²². Ta diagnoza sprzed lat jest aktualna nadal w XXI wieku. Oprócz tego w dzisiejszej kulturze widzimy inny znak czasu. Zamiast kształtowania postaw mądrości i roztropności życiowej, mamy do czynienia z motywacjami cynicznymi, wyobcowującymi, inspirującymi rozpacz i akty przemocy, które się z niej wywodzą. Mimo to widzimy, że miliony osób szukają środków, które uczyniłyby życie bardziej ludzkim.

3. DYLEMATY IGNORANCJI PRAWDY O CZŁOWIEKU

Stawianie pytań o człowieka nie oznacza tylko refleksji nad nowymi problemami i wyzwaniem, wobec których staje dziś człowiek, ale oznacza również refleksję nad tradycyjnymi zagadnieniami i problemami antropologicznymi (wartość ontyczna człowieka, człowiek jako mikrokosmos) przy pomocy nowych narzędzi (genetyka, bioetyka, filozofia umysłu). Początek nowego wieku skłania w sposób naturalny do spojrzenia w przeszłość, a także do patrzenia w przyszłość, do konfrontacji tego, co stare, z tym, co nowe. Poszukując nowych odpowiedzi na stare pytania o istotę człowieka, warto odkrywać stare, ale zawsze aktualne odpowiedzi, w nowym świetle współczesności. Taka jest mądrość filozofii, która jest zawsze nauczycielką samokrytycznej racjonalności i pozwala patrzeć w przyszłość, nie przekreślając przeszłości, i odwrotnie, patrząc w przeszłość, pozwala dostrzegać wyzwania przyszłości. Filozoficzno-kulturowy dorobek refleksji nad istotą człowieka nie zapadł się w kulturowej nicości, dlatego, doceniając i ukazując współczesny dorobek antropologiczny, warto odkrywać i wydobywać z bogatego skarbcza ludzkiej myśli i ludzkich doświadczeń, piękne i aktualne prawdy o człowieku.

²² Paweł VI, Adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi*, Watykan 1975, 55 (dalej: EN).

Sięganie do tego skarbcza jest także nowym wysiłkiem poznawczym, godnym podejmowania i ukazywania, gdyż odświeżanie antropologicznej „pamięci” pomaga odkrywać „tożsamość” człowieka.

Prawdziwa mądrość zaczyna się od stawiania zasadnych pytań. Człowiek, istota kulturowa, rodzi się do swojego człowieczeństwa – jak mówił św. Tomasz – ucząc się. Uczyc – to wtajemniczać, a wtajemniczać to odwoływać się do znaków i do symboli²³. Wychowując – przekazujemy mądrość życiową i dajemy nie tylko wiedzę, ale i znaki, i klucze rozumienia rzeczywistości. Jest to tak zwana insygnacja. Ona też staje się punktem wyjścia do wypracowania mądrości życiowej nauczyciela. Przypomnijmy, że już starożytni nauczyciele powtarzali, iż nie jest sztuką złapać rybkę i dać dziecku, ale sztuką jest to, by nauczyć go łowienia ryb. Trzeba dziecko i młodego człowieka nauczyć, także poprzez osobiste świadectwo, rozumienia rzeczywistości. To są „klucze” życia. W tym sensie istnieje coś, co jest nam wszystkim wspólne, coś, co nas wprowadza w grę niezależnie od tego, czy jesteśmy wierzący, czy nie: jesteśmy nauczonymi i uczącymi. Nauczonymi i uczącymi, czyli ludźmi, którym dano znak i którzy dają znak²⁴. Taka jest bowiem etymologia tego słowa, które dzięki temu staje się wspaniałym symbolem: *in-signare*, czyli robić znak, nosić i dawać znaki, klucze i symbole. Innymi słowy, prawdziwa życiowa mądrość polega na pokazywaniu właściwych horyzontów życiowych. Chodzi bowiem o to – jak mawiał znakomity katecheta – dziś błogosławiony męczennik – Michał Kozal, że „ci ludzie mają szeroki światopogląd, którzy mają odciski na rękach i cierniowy wieniec myśli pod skroniami”²⁵. Taki człowiek jest dopiero „zagadkowy”. Umie stawiać pytania i umiejętnie szuka na nie odpowiedzi. Człowiek nauczający mądrości – to świadek. Wciąż aktualne są słowa Pawła VI, którymiał zwyczaj mówić: „człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami”²⁶. Oznacza to także, że „świadek” – to człowiek z autorytetem²⁷. Nauczający z autorytetem – to ktoś, kto ucząc na swoim statku, pokazuje najmłodszym horyzont. A także przekazuje im wspomnienia, legendy, klucze wiary, sposoby myślenia otwartego, świadectwa życia – słowem przekazuje „coś” do odczytania. Przekazuje wartości, z których powstałiśmy, i wyposaża ich w nowe sposoby ich odczytywania. To one pozwalają kształtować sens, nadają sens i go wyjaśniają. Mamy więc czynić wymowne gesty, niosące sens i życie. Tego wszyscy oczekujemy od siebie nawzajem. „Každy z nas – jak mówi Paul Claudel – jest Atlasem dźwigającym cały świat na ramionach [...]. Wytężamy słuch, by usłyszeć głos nakazujący zmartwychwstanie [...], powiązanie proroctwa z jego spełnieniem [...]. Zawsze istnieje jakiś odbiorca, do którego kierują się nasze słowa, czyny, myśli [...]. Oprócz innych konsekwencji pociągnęłoby to za sobą wprowadzenie na nowo i w sposób wiarygodny elementów teologii w nasz świat”²⁸. Wciąż bowiem, i stale, musimy uważać, by nie pomylić się, co do człowieka. Właśnie dlatego nie można zapominać o jego tajemnicy.

²³ A. Gesche, *Człowiek*, Poznań 2004, s. 30–31.

²⁴ A. Gesche, *Człowiek*, dz. cyt., s. 29.

²⁵ M. Ścierański, *Przebudźmy sumienia rodziców*, Katowice 2011, s. 23.

²⁶ EN 41.

²⁷ Por. szerzej: J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006.

²⁸ P. Claudel, *Loeil écoute*, Paris 1967, s. 330.

Człowiek poszukujący prawdy nie powinien zarzucać obowiązku racjonalności. Żyje przecież w obszarze *fides et ratio*. Musi jednak powiedzieć także i to, że jeśli nawet człowiek buduje siebie w sposób racjonalny, sensowny, z udziałem uczuć i w sposób czynny, to buduje siebie również z czymś zupełnie innym. Bez posługi nauki i rozumu człowiek wcześniej zostałby wydany na pastwę niedorzeczności i bezsensu swoich fałszywych bożków, popadłby w szaleństwo. Istnieje też jednak coś z nieskończoności, nie-skończoności. Jeśli tego nie przyjmiemy, będziemy tkwić w niedosycie życia i malkontentwie. A przecież tego nie chcemy.

Prawdziwym dylematem nauczyciela, często nieuświadomianym, jest antropologiczna prawda, że każdy człowiek jest nie tylko inny, ponieważ jest tajemnicą, ale że jest istotą niedokończoną, jest istotą „problemową” – i to z kilku ważnych powodów. Jerzy Cuda, sam poważnie chory, tak pisał: „Pacjenci Instytutu Onkologicznego w Gliwicach, spacerując w pobliskim parku, noszą w sobie tajemnice otwartych pytań, próbując zrozumieć sens zaistniałych w ich życiu paradoksów, w których optymizm planów, marzeń i oczekiwań spotyka się z możliwością ich unicestwienia. Czy pojawiająca się na drodze czasowej ewolucji ludzkiego życia perspektywa zatrzymania jej rozwoju jest sensowna i racjonalna?”²⁹ W takim momencie sama ludzka wiedza i ludzka mądrość się kończy. Pytanie z takim „ewolucyjnym kontekstem” zmusza do refleksji na temat ludzkiej dojrzałości i ludzkiej „niedokończoności”. W życiu codziennym bowiem spotykamy wiele argumentów za tym, że człowiek wykazuje zarówno niedojrzałość, jak i dojrzałość życiową³⁰. Człowiek w historii przeżywa tajemnicę „już” i „jeszcze nie” swojej tożsamości, w której tworzeniu sam twórczo uczestniczy. W świecie wychowawczym to właśnie nauczyciel dziś przeżywa liczne dylematy „istot uczniowskich” i zostaje wpisany w złożoność problematyki „rozwoju”. Problem tkwi także w tym, że owi uczniowie nie tylko nie chcą „odkrywać własnej tożsamości”, złożoności aktualizowania swego życia, ale nawet nie wykazują chęci, by zmagać się z pokonywaniem własnych słabości i niedoskonałości. Trudności pogłębiają się tym bardziej, że powszechnie nie przyjmuje się faktu, że dziecko, młody człowiek, w ogóle człowiek, nie jest „bytem nieruchomym i statycznym”, a swoją tożsamość aktualizuje „wśród ciemności i braków niedorozwoju i nadrozwoju”³¹. Z tego też wynikają rozliczne dylematy mądrego nauczyciela, który, chcąc nie chcąc, musi się z nimi codziennie zmagać.

²⁹ J. Cuda, *Człowiek dowodem istnienia Boga?*, Katowice 2010, s. 18.

³⁰ Zainteresowaniu tą problematyką towarzyszy już dość bogata literatura, zarówno popularna, jak i naukowa, przy czym godne uwagi są próby przechodzenia od wiedzy empirycznej do refleksji filozoficznej. Mówi się o możliwości i konieczności poszukiwań „neogenicznego” myślenia w całej historii filozoficznej antropologii, aby dostrzec tendencje do łączenia interpretacji pojęcia tożsamości człowieka z otwartym procesem rozwoju. Por. J. Cuda, *Człowiek dowodem istnienia Boga?*, dz. cyt., s. 18.

³¹ J. Cuda, *Człowiek dowodem istnienia Boga?*, dz. cyt., s. 19.

4. DYLEMATY NAUCZYCIELA W CZASACH EKSPLOZJI NIEDOJRZAŁOŚCI

Nauczyciel musi dziś zmagać się z eksplozją niedojrzałości ludzkiej. Rodzina, jak powszechnie jest wiadome, jest najbardziej właściwym i odpowiednim miejscem dla rozwoju i wzrastania dziecka, i to zarówno pod względem indywidualnym, jak też społecznym³². Szkoła wpisuje się w to poszerzone działanie rodziny. Sama szkoła powinna stawać się jakby „kontynuacją” rodziny. Obserwując życie jednak z łatwością można odnaleźć silne znamiona świadczące o eksplozji niedojrzałości. Dotyczy to zarówno niedojrzałości wielu rodziców, jak i niedojrzałości wielu nauczycieli i jeszcze większej liczby uczniów. Jeżeli mierzyć niedojrzałość kryteriami braku wewnętrznej integracji i brakiem poczucia odpowiedzialności, to widzimy, że żyjemy w czasach nie tyle „infantyilizacji”, ale propagacji wszelkiej niedojrzałości życiowej. Nie jest tajemnicą, że u podstaw rozpadu współczesnej rodziny, i konsekwentnie szkoły, jest wieloraka niedojrzałość. Jest to najpierw niedojrzałość moralna z brakiem odpowiedzialności za los rodziny, a w jej ramach – za trudne sytuacje dzieci³³. To jest swoista „niemądrość życiowa”. Można mówić o niedojrzałości uczuciowej. Ludzie często mówią nieodpowiedzialnie, że się „szybko wypalają”. Jest niedojrzałość psychiczna, świadcząca o sporej liczbie ludzi smutnych i niewidzących głębszego sensu życia. Ludziom takim pozostaje na co dzień tylko jakaś „filozofia gry” i sama „gra” niemal we wszystkich dziedzinach życia. Przenosi się to również i na sytuacje szkolne i nauczycielskie.

Obowiązek kształtowania dojrzałości ludzkiej spoczywa przede wszystkim na rodzicach, ale także na nauczycielach. Z racji swej pracy szkolnej nauczyciel staje się jednym z głównych podmiotów – albo lepiej – wielkim podmiotem odpowiedzialnym w wychowaniu.

I tak – pierwszym lekarstwem na eksplozję niedojrzałości jest rodzicielskie (matczyne i ojcowskie) „odpowiedzialne potwierdzenie siebie”, które na poziomie biologicznym utożsamiane jest z instynktem samozachowawczym uczestniczenia w przekazywaniu życia, a na wyższych poziomach życia osobowego z dążeniem do „stania się” kimś znaczącym poprzez osobistą doskonałość³⁴. Jest to też wychowanie do wartości³⁵. W tę misję zostaje także w jakimś stopniu wpisany dobry i mądry nauczyciel. Jest to również dążenie do integralnego rozwoju dziecka i młodego człowieka. Jest to dążenie do koordynacji i uporządkowania procesu rozwoju osobowego. „Integracja osobowa” jest terminem używanym dla wskazania, że wszystkie elementy mające wpływ na postawę człowieka

³² Zob. np.: J. Radziejewicz, *Współdziałanie szkoły z domem rodzinnym ucznia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980 nr 9, s. 40n.

³³ Ta niedojrzałość jest skutkiem złej formacji ludzkich sumień. Poza moralnym rozwojem indywidualnym człowiek wymaga także pomocy i rozwoju pod względem moralno-społecznym. Por. szerzej W. Granat, *Personalizm chrześcijański*, Poznań 1985.

³⁴ *Asceza – odczłowieczenie czy uczyłowieczenie*, red. W. Słomka, Lublin 1985, s. 128–134.

³⁵ Por. szerzej: R. Ryszka, *Dziecięcy system wartości*, „Wychowawca” 2004 nr 6, s. 17–21; S. Sławiński, *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1999 nr 2, s. 38–39.

są tak związane, iż istnieją między nimi powiązania, na których bazie powstaje pewna hierarchia ważności i zależności w wymiarze indywidualnym, wymiarze społecznym, wymiarze egzystencjalnym itd.

Drugim dążeniem człowieka jest dążenie do bycia akceptowanym, respektowanym, kochanym i zrozumianym przez inne osoby. Optymalnie dokonuje się to w małżeństwie i w rodzinie. Tego jednak często dzieci nie znajdują w domu. Nauczyciele z autorytetem pełnią funkcję jakby zastępczą. Stanowi to konsekwencję społecznej natury człowieka, osoby jako bytu relacyjnego. Dziecko domaga się relacji oraz dialogu z innymi. Ta relacja najpełniej wyraża się w miłości rodzicielskiej i ojcowskiej, a gdy jej zabraknie młody człowiek przenosi swą potrzebę więzi na nauczycieli albo na grupy rówieśnicze.

Trzecim przejawem autorytetu nauczyciela jest dążenie do „prawdy o człowieku i o świecie”, do „rozpoznania wartości obiektywnych” i do budowania wspólnoty ludzkiej. Jest to dążenie znane w etyce wychowawczej od wieków i świadczy ono o tym, że ludzie nie mogą być sprowadzani tylko do przeżyć subiektywistycznych, czy zredukowani do jakiegoś „fragmentu” życia, np. tylko do naturyzmu lub do sfery ekonomicznej³⁶.

Czwartym objawem autorytetu nauczycielskiego jest dążenie do „tworzenia kultury” i udziału w „postępie cywilizacji” w celu coraz większej humanizacji świata³⁷. Nie jest to łatwe w czasach potężnych presji demoralizacyjnych i patologizujących. To dążenie jest wyrazem promocji godności ludzkiej i jest bardzo oczekiwane we współczesnym życiu, zwłaszcza przez ludzi młodych. Można powiedzieć, że uczestniczymy w specyficznym procesie oczekiwań od nauczycieli siły woli i mocy bezpiecznego działania w życiu. Jest to oczekiwanie bezpiecznego przechodzenia od pasywności i bezradności oraz sceptycyzmu, do woli działania, przedsiębiorczości i przejmowania odpowiedzialności za przyszły, lepszy świat młodych ludzi.

Dojrzała osobowość wywodzi się z mądrości życiowej nauczycieli. Cały problem tkwi w odpowiedzi na pytanie: jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?³⁸ Dojrzała osobowość – jak to widzimy w wielu dzisiejszych publikacjach – objawia się w tym, że osoba nauczyciela nie tylko posiada „autentyczne dążenia”, ale przede wszystkim objawia się wtedy, gdy świadczy o umiejętności wprowadzania ideałów w praktykę życia. Można więc za dojrzałą, czyli mądrą, uważać taką osobę, która zdołała doprowadzić do spójności swoje autentycznie ludzkie dążenia z obiektywną hierarchią wartości. Zapożyczając sformułowania z języka sportowego, można powiedzieć, że mądra dojrzałość charakteryzuje nauczyciela, który „jest w formie”, to znaczy, że ma nie tylko pewien plan życiowy „autentycznie ludzki” i „autentycznie chrześcijański”, ale również jest w stanie go zrealizować, ponieważ posiada ku temu odpowiednie predyspozycje i rozwinięte umiejętności działania³⁹.

³⁶ Zob. M. Nowak, *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1996 nr 2, s. 14–34.

³⁷ Por. W. Brzezinka, *Chrześcijańskie cele współczesnego wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. T. Ożóg, Lublin 2000, s. 49–50.

³⁸ *Jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?*, red. A. Wuwer, Katowice–Piekary Śląskie 2007.

³⁹ Zob. G.W. Allport, *Osobowość i religia*, przekł. I. Wyrzykowska, H. Bartoszewicz, A. Bartkowiec, Warszawa 1988, s. 26n, 65n.

5. DYLEMATY NAUCZYCIELA W ZDERZENIU Z CODZIENNOŚCIĄ

Kłopoty ludzkie są albo zawinione, albo niezawinione przez konkretnego człowieka. Jeżeli nie są zawinione przeze mnie – to są zawinione na pewno przez innych ludzi: *tertium non datur*. Wiemy, że codziennych kłopotów doświadczają wszyscy odpowiedzialni ludzie. I odwrotnie – uogólniając nieco sprawę – trzeba powiedzieć, że ludzie nieodpowiedzialni – tych kłopotów innym przysparzają. Tak też jest niemal w każdym środowisku szkolnym⁴⁰.

Kłopoty codzienności mogą wynikać z różnych powodów. Najpierw – są to kłopoty uczniów i nauczycieli wynikające – nazwijmy to – ze źródeł naturalnych i fizjologicznych: ze zmęczenia, z braku snu, z głodu, z powodów zdrowotnych itp. Mało się o tym mówi, a jest to szeroki obszar licznych trudności życiowych zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli.

Drugą grupą są kłopoty mające swe źródło w nieprawidłowych relacjach społecznych. Trudności życiowe mogą być bowiem warunkowane złymi nastrojami społecznymi, wadliwymi strukturami organizacyjnymi, patologiami życia rodzinnego, skażonymi relacjami środowiskowymi, brakiem zaufania. Dlatego odpowiedzialny nauczyciel, stając niemal codziennie wobec takich kłopotliwych przejawów i fenomenów jak: ironia uczniów, brak zdyscyplinowania, potrafi uczynić z nich motyw do poprawy życia. Goffman nazywa to „mechanizmem ramowania kłopotów”, który może się wpisywać także pozytywnie w życie zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli⁴¹.

Niemożliwe jest też przeżywanie codziennych kłopotów w oderwaniu od sfery etycznej i duchowej człowieka. Punktem wyjścia są tutaj wszelkiego rodzaju deformacje ludzkich sumień, w tym także deformacje sumienia zawodowego nauczycieli, a jeszcze bardziej źródłem kłopotów jest „zły stan duchowy” wielu rodzin, z których wywodzą się uczniowie. Uwarunkowaniami testującymi mądrość nauczyciela są wszystkie patologiczne sytuacje życia rodzinnego uczniów. Należy tutaj przede wszystkim wymienić: rozwody rodziców, chorobę alkoholową w rodzinie, przemoc i nędzę materialną spowodowaną brakiem odpowiedniej pracy. Można by w tym momencie wymieniać długą listę przyczyn destrukcji rodziny. Należy tutaj też wymienić kłopoty – jak się określa językiem socjologii – „nadmiaru dobrobytu”. We wszystkich tych i im podobnych wypadkach uczniowie nie są w stanie – bez pomocy mądrego nauczyciela – kształtować własnej tożsamości ludzkiej i chrześcijańskiej, ale też nie są w stanie dobrze uczestniczyć w życiu wspólnotowym szkoły i środowiska, z którego się wywodzą. Dylematem zarówno nauczyciela, jak i każdego z uczniów staje się także niepokojące zjawisko powiększania się dotychczasowych obszarów nędzy związanych z faktami bezsensu życia, rozpaczy, frustracji i rozgoryczenia. W tej sytuacji w wielu środowiskach daje się zauważyć preferowanie rzeczy przed osobą, a ekonomii przed moralnością. Przyjmuje się

⁴⁰ Zobacz szerzej: A. Goddens, *Działanie podmiotowe, identyfikacja czynu i intencja komunikacyjna*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. I. Borowik, J. Mucha, Kraków 2015, s. 187–210.

⁴¹ E. Goffman, *Zwykłe kłopoty*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. I. Borowik, J. Mucha, Kraków 2015, s. 162.

także hierarchię wartości, w której na pierwszym miejscu wysuwa się kategorię „mieć” przed „być”. Nastawienie zaś tylko na konsumpcję dóbr materialnych odbiera głębszy sens życia młodego człowieka, zamykając go w jednowymiarowej płaszczyźnie sił „gier komputerowych”, możliwości telefonii komórkowej i życia według mody klubów rozrywkowych. Dokonuje się to w czasie, gdy miliony ludzi cierpią głód, a wielu umiera z braku podstawowych środków do życia. Faktem są działania zmierzające do tego, by poderwać człowiekowi wiarę w poza doczesny sens jego egzystencji, co istotnie wiąże się z zakwestionowaniem transcendentnego wymiaru osoby ludzkiej. W konsekwencji prowadzi to do lekceważenia człowieka i niezbywalnych praw ludzkiej osoby⁴². Wszystko to staje się nowym imperatywem moralnym do kształtowania dzisiejszej etyki zawodowej mądrego nauczyciela. Gdyby jej zabrakło – wówczas mielibyśmy do czynienia z sytuacjami sporego zaniedbania zawodowego i misji nauczycielskiej w ogóle.

ZAKOŃCZENIE

W podsumowaniu warto podkreślić, że dzisiejsze „konteksty” szkoły stawiają przed nauczycielami i wychowawcami zupełnie nowe wymagania. Dylematów wychowawczych – w imię godnego człowieczeństwa i w imię autentycznego chrześcijaństwa – nie wolno pozostawiać bez rozwiązania. Kiedy człowiek zostaje wezwany do doskonałości, jedynej i przekraczającej wszystkie jego zobowiązania, wtedy odkrywa sam siebie jako sprawcę nie tylko swych licznych czynów, postaw i stylów życiowych, lecz także motywów tego postępowania. Wiemy, że u fundamentów jakiegokolwiek rozwiązywania dylematów organizacyjnych, zawodowych, moralnych, wychowawczych są liczne możliwości, które sprowadzają się zasadniczo do prostej, ale fundamentalnej alternatywy: albo Bóg, albo nic. I dlatego potrzeba mądrości nauczyciela, wolnego od biurokratycznych uwarunkowań. Wiarygodnego i mądrego nauczyciela nie trzeba formalistycznie rozliczać z podejścia do pracy. On sam wie, co jest najbardziej potrzebne uczniom. A skądinąd wiemy, że biurokracja nie jest w stanie poprawnie i do końca rozwiązać żadnego poważnego dylematu moralnego. Kryteria poprawnego rozwiązywania dylematów etycznych odnajdujemy już w Biblii: „Kładę przed wami życie i śmierć. Wybierajcie więc życie, abyście żyli” (Pwt 30, 19). Wezwanie do tak radykalnego wyboru doprowadza do wyłonienia przed sobą ważnego bieguna, określającego sens i odpowiedzialność za życie własne nauczyciela i jego uczniów. Odtąd istnieje „ja”, odkąd istnieje „ty” – podmiot odpowiedzialności „ja”. Dlatego warto na koniec przywołać biblijne słowo mądrości i nadziei: „Człowiek nie może zbadać dzieła, jakie się dokonuje pod słońcem; jakkolwiek się trzyma, by szukać – nie zbada. A nawet mędrzec, chociażby twierdził, że je zna – nie może go zbadać” (Koh 8, 17). „To myśmy zbroczyli z drogi prawdziwej – poucza Księga Mądrości – [...] Nasyciliśmy się na drogach bezprawia i zguby, błędziliśmy

⁴² W. Czamara, *Słabość moralna współczesnego człowieka a szansa jego moralnej odnowy w ujęciu Jana Pawła II*, w: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1999, s. 345–370.

po bezdrożnych pustyniach, a drogi Pańskiej nie poznaliśmy. Cóż nam pomogło nasze zuchwalstwo, co dało chełpliwe bogactwo? To wszystko jak cień przemineło (Mdr 5, 6n). Stąd autor tej książki przestrzega: „Nie dążcie do śmierci przez swe błędne życie, nie gotujcie sobie zguby własnymi rękami!” (Mdr 1, 12). Te słowa wskazują na potrzebę poszukiwania mądrości w wychowaniu, opartym na poszanowaniu ludzkiej wolności.

Przedstawiona powyżej analiza odsłania współczesną rzeczywistość, w której bardzo często w zachowaniach ludzi dominuje – zamiast myślenia zdroworozsądkowego i mądrościowego – motywacja sytuacyjno-użytecznościowa. Z krytycznego punktu widzenia trzeba powiedzieć z mocą, że wolność oderwana od prawdy, oderwana od myślenia zdroworozsądkowego, staje się wręcz „siłą nie-ludzką”. W kulturze sytuacjonizmu moralnego niewiele mówi się o potrzebie kształtowania roztropności i odpowiedzialności. Mówi się za to szeroko o wolności bez granic. Jej absolutyzowanie jest znamienym rysem współczesnej cywilizacji. Taki rodzaj wolności na wszystko pozwala, o ile jest to konsekwencją wyboru człowieka. Taki stan rzeczy, wyrażający hedonistyczny permissyvizm, widoczny jest w niektórych nurtach myśli współczesnej, a w sposób szczególny swoje źródło teoretyczne posiada w postmodernistycznej filozofii moralności. Głosi ona uprawomocnienie wszelkich zasad na podstawie uznania zdolności i prawa każdego człowieka do indywidualnego określania dobra. Współczesny postulat autonomii wolności skłania więc do głębszego przemyślenia roli rozumu i prawdy w kształtowaniu wolności, poprzez którą człowiek zwraca się prawie wyłącznie ku samemu sobie, rzadziej ku innym, ale mocno do świata rzeczy przyjemnych⁴³. Mając to na myśli warto przypomnieć, że u podstaw wszystkich, skrajnie autonomicznych, propagacji „życia nieroztropnego” znajduje się zasada „wolności przeciw naturze”⁴⁴. Wiemy, że z personalistycznego punktu widzenia, racjonalność i wolność znajdują się w samym centrum ludzkiego bytu. Są jego „sercem” i podstawą rozwoju wartości. Rozumność i wolność są także źródłem dynamizmu, aktywności człowieka, jego samostanowienia, samo-panowania i samo-posiadania, dlatego też decydują o jej aksjologicznym ukierunkowaniu. Rozumność i wolność dają człowiekowi realną możliwość auto-formacji duchowej bądź też autodestrukcji. Wszystko to zależy od tego, jak wartość wolności jest rozumiana. W myśli personalistycznej wolność ludzka nie może być oderwana od racjonalności, w tym także od myślenia zdroworozsądkowego. Nie może też być oderwana od odpowiedzialności⁴⁵. Dlatego wychowanie we wszystkich jego aspektach musi nieustannie poszukiwać racjonalnych odpowiedzi na pytania, jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie.

⁴³ P. Kupiec, *Problem odpowiedzialności w kontekście współczesnego sporu wokół moralności autonomicznej*, Kraków 2005, s. 71n.

⁴⁴ T. Styczeń, *Osoba ludzka: wolność przeciw naturze?*, „Ethos” 1991 nr 15–16, s. 15–24. Por. także S. Morawski, *W mrokach postmodernizmu*, w: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka?*, red. T. Kostyrko, Warszawa 1994, s. 34; Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 14n.

⁴⁵ Por. szerzej: A. Drożdż, *Fundamentalne przestrzenie odpowiedzialności ludzkiej*, w: *Jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?*, red. A. Wuwer, Katowice–Piekary Śląskie 2007, s. 68–81.

LITERATURA

- Allport G.W., *Osobowość i religia*, przekł. I. Wyrzykowska, H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, Warszawa 1988.
- Asceza – odczłowieczenie czy uczłowieczenie, red. W. Słomka, Lublin 1985.
- Baran B., *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003.
- Bartnik Cz., *Personalizm*, Lublin 2008³.
- Brzezinka W., *Chrześcijańskie cele współczesnego wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. T. Ożóg, Lublin 2000, s. 38–55.
- Claudel P., *Loeil écoute*, Paris 1967.
- Cuda J., *Człowiek dowodem istnienia Boga?*, Katowice 2010.
- Czamara W., *Słabość moralna współczesnego człowieka a szansa jego moralnej odnowy w ujęciu Jana Pawła II*, w: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1999, s. 345–370.
- Człowiek, sumienie, wartości. Materiały z sympozjum KUL, 2–3 grudnia 1996 r.*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1997.
- Dąbrowska J., *Bez stresu z dziećmi*, Warszawa 1993.
- Dąbrowski M., *Postmodernizm: myśl i tekst*, Kraków 2000.
- Drożdż A., *Fundamentalne przestrzenie odpowiedzialności ludzkiej*, w: *Jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?*, red. A. Wuwer, Katowice–Piekary Śląskie 2007, s. 68–81.
- Drożdż M., *Mądry nauczyciel w kontekście ludzkich dylematów*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Tarnów 2016, s. 11–24.
- Dylus A., *Czyn*, w: *Słownik teologiczny*, red. A. Zubierbiera, wyd. 2 popraw., Katowice 1998, s. 107.
- Franciszek, *Encyklika Evangelii gaudium*, Watykan 2013.
- Gesche A., *Człowiek*, Poznań 2004.
- Goddens A., *Działanie podmiotowe, identyfikacja czynu i intencja komunikacyjna*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. I. Borowik, J. Mucha, Kraków 2015, s. 187–210.
- Goffman E., *Zwykłe kłopoty*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. I. Borowik, J. Mucha, Kraków 2015, s. 141–185.
- Gracjan B., *Wyrocznie Podręczna (Oraculo manuali)*, tłum. S. Łoś, Lublin 1949.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański*, Poznań 1985.
- Jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?*, red. A. Wuwer, Katowice–Piekary Śląskie 2007.
- Jak żyć odpowiedzialnie w nieodpowiedzialnym świecie?*, red. A. Wuwer, Katowice–Piekary Śląskie 2007.
- Kant I., *Grudlegung zur Metaphysik der Sitten*, Leipzig 1838.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, przekład, wstęp, przypisy B. Bornstein, Warszawa 1911.
- Kupiec P., *Problem odpowiedzialności w kontekście współczesnego sporu wokół moralności autonomicznej*, Kraków 2005.
- Lubac de H., *Ateizm i sens człowieka*, Paryż 1969.
- Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Tarnów 2016.
- Morawski S., *W mrokach postmodernizmu, w: Dokąd zmierza współczesna humanistyka?*, red. T. Kostyrko, Warszawa 1994, s. 5–34.

- Mroczkowski I., *Zło i grzech. Studium filozoficzno-teologiczne*, Lublin 2000.
- Nagórny J., *Wezwanie do odpowiedzialności*, w: *Człowiek, sumienie, wartości. Materiały z sympozjum KUL, 2–3 grudnia 1996 r.*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1997, s. 217–232.
- Nowak M., *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1996 nr 2, s. 14–34.
- Paweł VI, *Adhortacja apostolska Evangelii nuntiandi*, Watykan 1975.
- Personalizm polski*, red. M. Rusiecki, Lublin 2008.
- Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995.
- Potter Ph., *Ewangelizacja świata współczesnego*, „Znak” 27 (1973) nr 4 (250–251), s. 440–451.
- Radzewicz J., *Współdziałanie szkoły z domem rodzinnym ucznia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980 nr 9, s. 35–48.
- Rahner K., *Ateizm i sens człowieka*, Paryż 1969.
- Rosik S., *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność*, Poznań 1986.
- Ryszka R., *Dziecięcy system wartości*, „Wychowawca” 2004 nr 6, s. 17–21.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 9–27.
- Sławiński S., *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1999 nr 2, s. 38–39.
- Styczeń T., *Osoba ludzka: wolność przeciw naturze?*, „Ethos” 1991 nr 15–16, s. 15–24.
- Ścierański M., *Przebudźmy sumienia rodziców*, Katowice 2011.
- Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1999.
- Wodziński C., *Heidegger i problem zła*, Warszawa 1994.
- Wojtyła K., *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maksa Schellera*, Lublin 1959.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Współczesne teorie socjologiczne*, red. I. Borowik, J. Mucha, Kraków 2015.
- Zatwardnicki J.S., *Ateizm urojony*, Kraków 2014.
- Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006.