

NADĚŽDA PELCOVÁ

Univerzita Karlova

Praga (Czechy)

WYCHOWANIE DO ODWAGI – ODWAGA DO WYCHOWYWANIA¹

Streszczenie

Autorka artykułu analizuje jedno z najbardziej pierwotnych doświadczeń – radość ze spotkania z drugim człowiekiem. Jej zdaniem na tym właśnie doświadczeniu oparta jest możliwość kształcenia w ogóle, w szczególności zaś zdolność do „nauczenia” odwagi czy sama odwaga do wychowywania.

Słowa kluczowe: wychowanie (wychowywanie), odwaga, cnota, odpowiedzialność.

Wprowadzenie

Dwa pytania zmusiły mnie do głębszego zastanowienia się nad tym, co znaczy być odważnym w wychowywaniu, oraz, co znaczy wychowanie do bycia odważnym. Pytanie pierwsze: Czy ktoś stanie się odważnym i dzielnym właśnie dzięki wychowaniu? Pytanie drugie: Czy

¹ Wykład otwarty wygłoszony przez autorkę w języku polskim na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w dniu 12 czerwca 2012 roku. Rozszerzona wersja artykułu *Výchova k odvaze a odvaha vychovávat*, opublikowanego w czasopiśmie „Paideia: Philosophical e-Journal of Charles University” 8(2011)1. Uwagi i dopowiedzenia umieszczone w przypisach w nawiasach półokrągłych () pochodzą od redakcji.

wychowanie w znaczeniu pierwotnym, jako „pielęgnacja duszy”, nie wymaga już od samego wychowawcy, aby on sam był człowiekiem pełnym życiowej odwagi?

Kiedy mówię o wychowaniu, mam na myśli to, jak pomóc człowiekowi, aby był sobą. Mówiąc inaczej, wychowanie powinno tak wpłynąć na wychowywanego, aby nie potrzebował dalszego prowadzenia, nie był skazany na niczyją pomoc, bo sam będzie niezależny, samodzielny i wolny. Chodzi o to, aby z niemowlęcia stał się partnerem w dialogu. Chodzi o to, aby z naszych dzieci wyrosli przyjaciele, a później nasi pomocnicy, a być może nawet nasi opiekunowie. Kiedy podchodzimy do wychowania w kategoriach filozoficznych, nie chodzi nam o opis procesu oddziaływania jednego człowieka na drugiego, ale chodzi o zrozumienie istoty i fenomenu wychowania. Chodzi o to, aby pojąć, dzięki czemu wychowanie staje się wychowaniem. Chodzi o „właściwe wychowanie”, które różni się od innych naszych ludzkich zewnętrznie podobnych działań; nie jest prowadzeniem na smyczy, nie jest tresurą, nie jest instruktazem, nie jest manipulowaniem. Wychowanie to nie są kursy ani szkolenia, ani treningi. Wychowanie to nie tylko procesy zachodzące w ludzkiej indywidualności. W wychowaniu chodzi o człowieczeństwo w sensie kantowskim, gdzie człowiek staje się człowiekiem wyłącznie dzięki wychowaniu. To, o co rzeczywiście chodzi w wychowaniu, to formowanie podstawowego stosunku człowieka wobec samego siebie, wobec społeczeństwa i również wobec świata.

W trakcie wychowywania kształtowane są podstawowe życiowe perspektywy człowieka, formowane są jego możliwości. Jan Patočka napisał: „Jeżeli wychowanie pojmujemy jako formowanie i jako kształtowanie ludzkich możliwości danych człowiekowi w sposób naturalny, wtedy wychowanie opiera się na trzech aspektach: w społeczeństwie są ludzie dorośli, to znaczy już ukształtowani i grupa niedorośli, jeszcze nieukształtowanych. Obie te grupy nawzajem przenikają się dzięki konieczności zmian generacji. Następnie jest grupa ludzi nowych, jeszcze ostatecznie nieuformowanych. Wreszcie spotykamy się z grupą, w której wszystkie generacje wspólnie należą do siebie i to ich wspólne «by-

cie razem» (współzależność) nakłada na nie pewne zadania. Muszą się o siebie troszczyć².

Wychowanie nie jest jednokierunkowym formowaniem, jakimś wpływaniem starszych doświadczonych na młodszych niedoświadczonych; wykształconych dorosłych na niewykształconych niedorosłych. Nie jest kazualno-linearną determinacją, ale jest **wzajemnym** stosunkiem, wyrazem „bycia razem”, wyrazem należenia do siebie i solidarności wszystkich generacji. Jest to stosunek na wskroś przenikający wszystkie generacje, zakładający przetrwanie społeczeństwa, jego kultury i istnienia. Proces wychowawczy umożliwia trzy rzeczy: utrzymanie i rozwijanie tego, co już istnieje, oraz powstawanie nowego.

Podstawowym warunkiem antropologicznym wychowania jest to, aby człowiek był zdolny do kształcenia się i uczenia się oraz aby był zdolny i chętny być wychowywanym i prowadzonym. Proces wychowawczy ma charakter jednocześnie pasywny i aktywny. Zawsze jest w jakiś sposób połączony z ascezą, ograniczeniem swoich namiętności, podporządkowaniem się i preferowaniem celu długofalowego nad krótkofalowym. Umiejętność ta dana człowiekowi (zarówno jednostce, jak ogółowi) pozwala czerpać z doświadczenia własnego i cudzego, potrafi warunki historyczne objąć tradycją, ale też je zmieniać. Wobec tego wybitny niemiecki pedagog i filozof, Friedrich Schleiermacher w swoim wykładzie z 1826 roku podkreślił, że na te pytania (dotyczące perspektywy, sensu i treści wychowania) nie mogą odpowiedzieć pokolenia, które minęły, wyręczając młodych. Dlatego pytania te powtarzają się i można je wyjaśnić jedynie na płaszczyźnie międzygeneracyjnej³.

Radość z wychowywania, dana nam od samego początku, jest głównym doświadczeniem, na którym opiera się twórczy proces wychowawczy (mówiąc językiem Arystotelesa powiedzielibyśmy, że chodzi o radość z samej możliwości wychowywania). Doświadczenie szczęścia nie zależy od wyniku. Dotyczy to przede wszystkim wychowania, bo

² J. Potočka, *Filosofie výchovy*, Univerzita Karlova, Praha 1997, s. 22. (Przekład własny – A.B.).

³ Por. F.D.E. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, t. 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Verlag Ullstein, Frankfurt a. M.–Berlin–Wien 1983, s. 9.

tu wynik zawsze jest niewiadomy. Wiedzą o tym bardzo dobrze rodzice, którzy mają więcej dzieci. Są przekonani, że wszystkim poświęcają tyle samo uwagi, opieki, serca i czasu a jednak wynik jest zróżnicowany i nieprzewidywalny. Pomimo tego trzeba iść dalej.

Istota działania, ewentualnie radość z działania, dotyczy, zdaniem wielu filozofów i pedagogów, tego, co wyraża greckie słowo *thymos*, a więc chodzi tu o odwagę, ale też o samo życie, tchnienie, ducha, duszę, wolę, serce, wnętrze, namiętność, pragnienia, myśl i ochotę do życia. W ten najróżniejszy sposób rozumiane jest to starogreckie słowo *thymos*⁴. Tym pojęciem wyrażano „silną życiową wrażliwość”, pragnienie życia i samo życie, coś w rodzaju *elan vital*.

Odwaga do wychowywania

Odwaga wychowawcy wynika z odczucia, że da się coś w życiu wspierać, efektywnie coś zmienić, o własnych ludzkich siłach coś przed-przygotować. Oznacza to, że trzeba być przekonanym, że do życia potrzebny nam zapał. Taki optymizm jest w wychowaniu nieodzowny⁵. Dlatego jesteśmy skonsternowani zjawiskiem, jak wiele młodych ludzi nie ma dziś ochoty, aby mieć dzieci ani by je wychowywać. Co jest powodem?

Jednym z powodów jest to, że młodzi ludzie rzeczywiste życie rodzinne „odkładają” na później. Żyją na próbę – w języku czeskimi mówi się: „na brudno” – co jest właściwie hedonizmem. Starają się tę fazę życia, życia poważnego, samodzielnego, niezależnego, a więc odpowiedzialnego, rzucić poza siebie, a nawet poza samo życie, poza jego wartość i poza jego trwałość.

Powstaje paradoks, że właśnie ten, kto chce zachować swą niezależność (nie mieć żadnych zobowiązań wobec miejsca pracy, rodziny, dzie-

⁴ Por. V. Prach, *Slovník řecko-český*, Springer i spółka, Praha 1942, s. 261.

⁵ Luter powiedział: „Jeśli ktoś powie mi, że jutro będzie koniec świata, to ja dziś zasadzę jabłonkę” (zdanie przypisuje się wprawdzie Ojcu Reformacji, jednak nigdzie nie jest udokumentowane, że je wypowiedział).

ci) sam z własnej woli przyjmie zobowiązania wobec rodziców, będzie kontynuował studia albo po prostu odrzuci życie „na brudno”.

Dzisiejsi socjologowie mówią o tym, że pierwotne zadanie szkoły i wykształcenia zmieniło się⁶. Szkoła – uniwersytet, która kiedyś była świątynią mądrości i wykształcenia, w czasach nowoczesnych (modernizmu), już na samym początku zmieniła się w jakąś „windę”, która wyniesie człowieka wyżej, do wyższych sfer społeczeństwa, gdzie człowiek staje się bardziej „ruchliwy”, gdzie wzrasta jego szansa na karierę i prestiż społeczny, aż w końcu okazuje się, że szkoła zmieniła się w jakieś marne „ognisko pozaszkolne”. A to znaczy, że stała się instytucją troszczącą się jedynie o wypełnienie czasu i zabawę. Stała się miejscem, gdzie w czasach socjalizmu pracujące matki pozostawiały swoje dzieci po lekcjach. Studia są dziś traktowane jako oddalenie startu do samodzielnego życia. W czasie studiów młodzież dopiero oczekuje jakiegoś objawienia, dzięki któremu uświadomi sobie czemu warto się poświęcić. Cieszy to, że studiów nie traktują jedynie jako środka do zdobycia fachowego przygotowania do przyszłego zawodu, ale studia są dla nich rozszerzeniem horyzontów myślowych. Niestety spotykamy się z drugą skrajnością, kiedy młodzież studiuje równocześnie na kilku uczelniach, znajdując wtedy tyle inspiracji, że żadnej z uczelni nie kończy.

Wielką rolę w tej kwestii odgrywają przyczyny psychologiczne – młodzież pragnie podróżować, poznawać świat, zyskać doświadczenie, nauczyć się języków obcych, a wykształcenie zdobyć drogą niekonwencjonalną. Granica dojrzałości została przesunięta, wkroczył pluralizm i alternatywność za cenę hierarchii wartości humanitarnych. Młody człowiek pod wpływem swego krytycznego myślenia stanął wobec dylematu: jest ten ktoś (dziecko) dla mnie inspiracją albo przeszkodą?, inicjuje w moim życiu coś nowego albo jest hamulcem? Pierwszym, kto ten dylemat zdefiniował w taki sposób, był czeski psycholog Zdeněk

⁶ Por. J. Keller, L. Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*, Slon, Praha 2008.

Matějček, který provedl dlouhodobé badania na temat tzv. dětí nechcianých⁷.

Dylemat ten má pět sfér. První sfera se týká stimulace. Dítě je inspirací do života a rodinné vazby. S dětmi se nemá nudit, na odvrát, bez nich život je žalostný. Nebo naopak: dítě překáží v jiných stimulacích (v kariéře, v práci, v trávení volného času, v hobby), dítě je břemenem, člověk je omezen dítětem a nemůže se věnovat sám sobě.

Druhá sfera se týká života plného smyslu (učení se): dítě umožňuje rodičům získat neopakovatelnou zkušenost, kterou nemohou nikde jinde získat. Umožňuje jim vnitřní růst, děti rostou a dozrávají, a spolu s nimi rostou i rodiče, kteří dozrávají v životní moudrosti; nebo může být naopak, dítě je překážkou v studiu, v kariéře, v osobním rozvoji.

Třetí sfera se týká životní garance (sfera vazby): dítě přijímá lásku, péči, kterou mu vzájemně poskytuje. Je to pro nás neuvěřitelně důležitá a nejtrvalejší láska. Rovněž může být hrozbou naší bezpečnosti. Trochu o dítě přeniká náš život a nikdy se nezbavíme této lásky. Díky přítomnosti dítěte se stáváme citlivějšími, velmi snadno nás může zranit, s dítětem jsme spojeni stovkami vazeb.

Čtvrtá sfera se týká odvolání se k sobě, kdo jsem (o naší vlastní osobě): v přítomnosti dítěte jako rodiče se stáváme více lidmi. Dítě hodnotí nás společně, s dítětem přestáváme být anonymní, péčí o dítě přibývá nám prestiž. Ale může být naopak – dítě překáží nám v dosažení životních cílů, pokud nemáme děti, bychom se mohli věnovat důležitějším věcem. Mít dítě znamená vstoupit do společnosti lidí, se všemi jejími problémy.

Pátá sfera se týká času (otevření se minulosti): mít dítě znamená mít před sebou minulost – s dětmi neustále něco

⁷ Z. Matějček, *Psychologické eseje (z konce kariéry)*, Karolinum, Praha 2004, s. 168-170.

się cieszymy, ale też czegoś się obawiamy. Przy dzieciach zanika nasz czas osobisty. W dzieciach kontynuowane jest nasze życie, ale może być i tak, że dziecko jest przeszkodą w tworzeniu naszej własnej przyszłości, jakiegoś wielkiego dzieła, które by przekraczało ograniczony czas śmiertelnika. Życie pełne powyższych dylematów zmusza nas, by dylematy te rozwiązywać i ponosić konsekwencje.

Aby powołać dziecko do życia trzeba być odważnym, ponieważ jako wychowawcy niesiemy odpowiedzialność i za samo dziecko, i za własną przyszłość. Hannah Arendt powiedziała coś bardzo szczególnego, podkreślając, że w wychowaniu i kształceniu chodzi o podwójną odpowiedzialność: odpowiedzialność wychowawcy za życie i rozwój dziecka (odpowiedzialność za to, co jedyne) oraz odpowiedzialność za przetrwanie świata (a więc odpowiedzialność za ogół). Godne uwagi i nietypowe jest to, że te dwa rodzaje odpowiedzialności nie spływają w jedno. „Odpowiedzialność za rozwój dziecka obraca się w pewnym sensie przeciw światu; dziecko wymaga szczególnej ochrony i troski, aby nie spotkało go nic złego ze strony świata. Ale także i świat potrzebuje ochrony przed niszczącym naporem nowych przybyszy, którzy uderzają weń wraz z każdym nowym pokoleniem”⁸.

Mówiąc inaczej, wychowawca jest podwójnie, a nawet potrójnie odpowiedzialny: za świat, sprawę i fachowość (dlatego wychowanie jest, w swojej najgłębszej istocie, przede wszystkim stosunkiem człowieka do świata), a równocześnie za istnienie i rozwój jemu powierzonego dziecka (dlatego wychowanie jest równocześnie stosunkiem człowieka wobec rodzaju ludzkiego, jest czuwaniem nad przetrwaniem), a jednocześnie odpowiedzialnością wobec niepowtarzalności dziecka i wobec możliwości stworzenia czegoś nowego (jest czuwaniem nad dyskontynuacją). Odpowiedzialność wychowawcza znajdzie się wobec tego w nieco innym kontekście, może bardziej nietradycyjnym. Nie będzie chodziło o odpowiedzialność w sensie prawnym, gdzie wynik mogliby-

⁸ H. Arendtová, *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, Mladá fronta, Praha 1993, s. 110. (Cyt. polski: tenże, *Kryzys edukacji* [w:] tenże, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994, s. 222).

śmy przypisać własnemu wysiłkowi. Odpowiedzialność wychowawcza połączona jest z odpowiedzią (w języku czeskim *odpovědnost* i *odpově*, w języku polskim również „odpowiedzialność” i „odpowieź”, w języku niemieckim *Verantwortung* i *Antwort*), jest wyrazem zdolności człowieka „odpowiedzieć” na wezwanie, na apel, na prośbę skierowaną do niego.

A więc odwaga do wychowywania idzie ręką w rękę z odpowiedzialnością. Odpowiedzialność jako stosunek wobec drugiego jest w pewnym sensie (obojętnie czy rzeczywistą, czy wyimaginowaną) odpowiedzią na zadawane pytania, jest rozmową, w której narażona jest moja własna wolność. Wspomina o tym już Sokrates, mówiąc: „Ja przecież przede wszystkim pewne stanowisko chcę rozświetlić; tylko zupełnie przypadkowo może przy tym światło paść i na mnie, który pytania zadaje, i na tego, który odpowiada”⁹. Prowadzić taki dialog (nieść tę odpowiedzialność) potrafi tylko ten, kto ma przede wszystkim odwagę być badanym i przechodzić przez próby.

W ten sposób wezwanie wychodzące od Innego wymaga odpowiedzi, z której wynika odpowiedzialność. Na przykład narodziny dziecka wymagają odpowiedzi: opieki i troski od wszystkich zainteresowanych, zmiany rytmu dnia, innego sposobu spędzania wolnego czasu, innej skali wartości. Sami stajemy się inni, bardziej jesteśmy podatni na zranienie, przenika nas troska i obawy, czego przedtem nie odczuwaliśmy tak dotkliwie. Zmiany te są trwałe, nie znikają, nawet kiedy dziecko dorósł i stanie się samodzielnym dojrzałym człowiekiem: ono na zawsze zostaje naszym potomkiem.

Podstawowe przeznaczenie odpowiedzialności pedagogicznej (inaczej niż w wypadku odpowiedzialności prawnej, gdzie chodzi jedynie o stosunek normatywny, jaki dzieje się na etapie przyczyny i konsekwencji) jest podwójne – wpływa równocześnie z faktu posiadania władzy i posiadania kompetencji.

⁹ Platón, *Prótagoras*, [w:] tenże, *Platónovy spisy. Svazek III, Oikoymenh*, Praha 2003. (Cyt. polski: tenże, *Protagoras*, [w:] tenże, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, t. 1, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999, s. 295).

Charakter odpowiedzialności wychowawczej wyraża się w „obowiązku władzy”, panowania nad drugim, które zobowiązuje, jak w przypadku matki mającej władzę nad niemowlęciem. Dziecko do matki przemawia swoją bezbronnością, i ta bezbronność jest wołaniem o odpowiedź, na co matka odpowiada swoją opieką nad dzieckiem. Odpowiedzialność matki wynika z jej obowiązku postępowania wobec dziecka zgodnie z jego dobrem.

To, co zdane jest na pomoc, co jest od czegoś zależne, co w swoim istnieniu czuje się zagrożone, to zobowiązuje nas do działania. To nam dyktuje, to nas zmusza, aby nasza władcza moc działania była dla jego dobra. Odpowiedzialność wychowawcza może przyjąć postać odpowiedzialności, czy jesteśmy odpowiednio kompetentni. Jako przykład może posłużyć odpowiedzialność nauczyciela za poziom wiadomości ucznia. Odpowiedzialność ta zobowiązuje do systematycznej pracy z uczniem, do odwagi w szukaniu nowych możliwości nauczania, specyficznych metod nauczania, nawet wtedy gdy nauczyciela zniechęcają i sami rodzice i sam uczeń.

Godne uwagi jest to, że odpowiedzialność za władzę rodzicielską i za kompetencje nie recypują; tu ról nie da się zamienić. Ten, kto jest odpowiedzialny, nie może zamienić się rolą z tym, za kogo on niesie odpowiedzialność, i odwrotnie. Tam, gdzie chodzi o równość, tam nie ma mowy o odpowiedzialności. Odpowiedzialność jest wertykalna, jest niepodzielna, jest całkowita, nie pojawia się okazyjnie, ale jest stabilna. Taki jest charakter tzw. naturalnej odpowiedzialności rodzica za swe dziecko.

Taka odpowiedzialność wychowawcza rozwija się w przestrzeni asymetrycznej, co przedstawił Emmanuel Lévinas mówiąc o spotkaniu „twarzą w twarz z Innym”. Wobec twarzy drugiego człowieka nie mogą być obojętnym. Przed twarzą drugiego stoję odpowiedzialny, to znaczy jako ten, który odpowiada, jest „odpowiedzią” i jest kimś więcej, a równocześnie kimś mniej wobec tej właśnie drugiej istoty. Mniej – kiedy twarz Innego przypomina mi zobowiązania i kiedy mnie osądza. Dzieje się tak, kiedy jesteśmy konfrontowani w obecności dziecka, które uświadamia nam, że nasze słowa nie pokrywają się z naszymi uczyn-

kami. Dziecko zwraca matce uwagę, która mówiła, żeby nie krzyczeć. Dzieje się to wtedy, kiedy przestaniemy panować nad sobą i wybuchamy. Wtedy „istota, która dzięki swojej twarzy staje się istotą konkretną, schodzi do mnie ze swojej wysokości, [...] wtedy mogę ją potraktować jako kogoś obcego, pomimo, że mi nie zagraża, ani nie jest moim nieprzyjacielem (tłumaczenie własne – A.B.)”¹⁰.

Ja, który czuję, że ten apel skierowany jest do mnie, apel ten traktuję jako ważne zadanie, bo dzięki niemu staję się sobą i mogę spróbować odnowić zaufanie wychowywanego, odnowić swój zachwiany prestiż. Wychowawcą zostaje nadal i skompromitowany rodzic, i nauczyciel, który stracił autorytet. Równocześnie jestem kimś więcej, bo to jedynie ja jestem tym, który odpowiada na to istotne wołanie pustki, potrzeby, którą wyraża twarz Innego. Jak mówi jeden z bohaterów czeskiego filmu *Vesničko má středisková*: „Když je někdo jediný, tak to udělat musí” (Skoro ktoś jest jedyny, to jedynie on musi to robić).

Twarz według Lévinasa jest tym, co najłatwiej można zranić, stąd przykład dziecka, chorego i pielgrzyma – to ludzie skazani na moją pomoc. Lévinas mówi o Twarzy, która przychodzi pod moje drzwi, puka, a ja otwieram. Wtedy schodzę z wysokości, i to jest znakiem mojej odwagi: nagle znajduję się twarzą w twarz z Innym, którego nie znam i ryzykuję, że będzie czegoś ode mnie żądał. Przyjęcie na siebie odpowiedzialności jest okazją dla mnie i dla niego. Odpowiedzialność jest absolutna, nie recypuje, to ja jestem odpowiedzialny za człowieka, pomimo, że on za mnie nie jest odpowiedzialny. Jestem odpowiedzialny za tego, kogo nie mam i nie mogę mieć pod kontrolą, ale kogo muszę doprowadzić do jego własnej formy. Przyjęcie tego rodzaju odpowiedzialności wymaga odwagi.

¹⁰ E. Lévinas, *Totalita a nekonečno. Esej o exterioritě*, Oikoymenh, Praha 1997, s. 191. (Wydanie polskie: tenże, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998).

Wychowanie do odwagi

W filozofii od początku wychowanie do odwagi jest postrzegane jako bardzo problematyczne. Już w dialogach Platona na przykład *Protagoras*, *Laches*, *Prawa* i innych, powtarzany jest pogląd, że nie jest problemem nauczyć człowieka bronić się i atakować, opanować sztukę wojenną, nawet szermierkę, ale jest sztuką nauczyć męstwa. Nadal zostaje otwarte pytanie, czy męska decyzja i męski czyn to sprawa wychowania i czy dzięki wychowaniu można radykalnie zmienić charakter działania i charakter człowieka?

Platon na przykład jest przekonany, że w pewnych warunkach jest to możliwe. O odwadze mówi w związku z cnotami człowieka, w związku z *areté*. Kiedy zastanawiał się nad duszą człowieka, która jest nosicielką *areté*, rozróżniał jej niższą warstwę – warstwę żądzы cielesnej (*epithymétikon*) – jej najlepszym wytworem jest *sófrósyné*, opanowanie, środkową warstwą jest spontaniczna wolna energia (*thýmoeides*), z której rodzi się *andρεία*, męstwo, *thymos*, odwaga, a najwyższą warstwą jest rozum (*logistikón*), gdzie rodzi się niezależność duchowa i *sofia* – mądrość. O duszę – która jest mieszaniną wszystkich tych zróżnicowanych sił – trzeba się troszczyć, trzeba spowodować jej jedność, harmonię, którą Platon nazwał *dikaiósyné*, sprawiedliwością duszy. Dlatego w naszej europejskiej tradycji, od Platona do Patočki, wychowanie określane jest jako *péče o duši*, „opieka nad duszą”, czuwanie nad duszą, pielęgnacja duszy. Chodzi o pielęgnowanie całego człowieka, czuwanie nad jego jednością, mówiąc językiem nowoczesnym – jest czuwaniem nad integralnością jednostki i nad naszą konsystencją.

Jednak uduchowiony, mądry człowiek nie może być tchórzem, ale też nie może zrzec się swych potrzeb cielesnych, na przykład nie troszcząc się o swoje zdrowie. Dopiero jedność i harmonia duszy umożliwia to, co prawdziwie ludzkie: żyć w świecie, a równocześnie mu nie ulec, potrafić wejrzeć w siebie i w istotę świata, a jednocześnie zachować dystans. Taki rodzaj wychowania i czuwania nad duszą jest raczej samowychowaniem niż czymkolwiek innym. Jest wewnętrznym wyczuwaniem własnej istoty. Tak jakby w tym ruchu, czyli w wychowaniu (czyli

dopasowywaniu tych trzech sił), dusza stawałaby się konkretna, zyskałaby stałą i jasną formę. Jan Patočka pisze, że taka dusza ma „swą krawęď”, wie co może udowodnić, a na co jej nie stać, co zamierza i jakie są jej myśli, którymi się zajmuje¹¹. Do sfery *areté*, do cnót człowieka, należy i poznanie, i stanowczość, i walka z własną niedoskonałością, i zwycięstwo nad strachem.

Arystoteles na przykład w *Etyce Nikomachejskiej* mówi o tym, że każda prawdziwa cnota moralna jest złotym środkiem między dwiema skrajnościami. Odwaga jest więc czymś w środku, czymś między hazardem a tchórzostwem. Prawdziwa odwaga automatycznie jest połączona z uświadomieniem sobie własnej ograniczoności, bo przecież odważny czyn nie jest ani wyrazem hazardu, ani szaleństwa, ani jakimś tylko eksperymentowaniem, pomimo, że jego istota unika racjonalnego zrozumienia, a często jest zaprzeczeniem pragmatycznej ostrożności¹².

Praca nad samym sobą nie jest oczywista, nawet wtedy, gdyby dotyczyła jedynie jakichś tylko sporadycznych decyzji moralnych, ona zawsze wymaga odwagi: „Dusza, która jest świadoma swej nieświadomości a pojmuje samą siebie, dusza, która samą siebie kształtuje, zakosztowała jestestwa: jest dzielna w kwestionowaniu samej siebie, mądra w uświadamianiu sobie swej nieświadomości w sensie badawczym, potrafi się pohamować i jest zdyscyplinowana, ponieważ swoim procesom myślowym podporządkowuje wszystkie dalsze życiowe zadania, jest sprawiedliwa, ponieważ wykonuje to, co do niej należy”¹³.

Cały szereg filozofów i pedagogów był i nadal jest przekonany, że aby osiągnąć życiowy cel, potrzebne jest męstwo. Niektórzy mówią o wewnętrznej dynamice sił, które w człowieku koniecznie muszą być rozwijane, a to dzieje się jedynie dzięki pielęgnacji i dzięki wychowaniu. P i e r w s z ą z nich jest energia aktualna tu i teraz albo też doczes-

¹¹ Por. J. Patočka, *Evropa a doba poevropská*, [w:] tenże, *Sebrané spisy*, t. 2: *Pěče o duši II*, Praha 1999, s. 127.

¹² Por. Arystoteles, *Etika Nikomachova*, Rezek, Praha 2009, s. 59. (Wydanie polskie: tenże, *Etyka Nikomachejska*, D. Gromska, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 114).

¹³ J. Patočka, *Evropa...*, dz. cyt., s. 128. (Przekład własny – A.B.).

na. Do niej należy czuwanie, świeżość, inicjatywa, szybkie i natychmiastowe podejmowanie decyzji. Drugą jest trwały zapał, dzięki czemu człowiek nie męczy się, jest wytrwały, cierpliwy, wierny i pracowity. Trzecią energią jest energia zamknięta, którą cechuje jednolitość, planowanie, wewnętrzna konsystencja.

Sensem wychowania jest kultywowanie tych cech w człowieku. Trzeba pozwolić, aby wzrastały. To może udać się jedynie wtedy, kiedy młodym umożliwimy, aby poczuli się silni, aby doznali satysfakcji i szczęścia z własnych możliwości, aby cieszyły ich własne perspektywy, które stoją przed nimi, aby odczuwali radość z koncentracji. Elementarnym zadaniem pedagogiki jest ukierunkowanie takiego uzewnętrznienia sił. Nad tym pracowali Platon, Arystoteles, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Komeński i szereg nowoczesnych myślicieli. Ich zdaniem odwaga to witalność, to energia, która znajduje się między żądzą a prawdziwą duchowością, która podnosi człowieka. Dlatego *thymos* potrzebny jest nie tylko żołnierzom i wojownikom, ale każdemu, kto chce prowadzić zwycięską walkę z życiem. *Thymos* zawiera w sobie determinację, pewien rodzaj ascezy życiowej oraz chętnie przyjmuje próby, świadomie tym próbom podporządkowując swoje siły.

Podkreślając to podstawowe radosne uświadomienie sobie siły, nawiązujemy do dalszych kryteriów pedagogicznych. Chodzi o zależność odczucia własnej siły od możliwości podołania wyznaczonym zadaniom: potrzebne jest zasmakowanie sukcesu, potrzebna jest świadomość, że coś się udało. Wola w wychowaniu musi doznawać przeszkód, aby wyczerpała wszystkie siły, a wtedy zadanie jest jasne: wytyczyć jasny cel, wzbudzić zaufanie we własne siły i zdolności, a przede wszystkim pozwolić zasmakować szczęścia z energii, zapału i napięcia, równocześnie ukształtować świadomość, że nasza siła jest ograniczona, uwrażliwić człowieka na umiarkowanie i moralne decyzje.

Zakończenie

Wychowanie powinno rozwijać nie tylko intelekt, ale i wolę, męstwo, pragnienie bycia potrzebnym, determinację do działania i decydowania.

Tym wszystkim jest *thymos*. Ma pomóc w zrozumieniu, że człowiek w swoim działaniu nie inwestuje tylko w jakąś część swoich funkcji, ale udziela się całą swoją osobą. W wychowaniu właściwie chodzi o odwagę bycia samym sobą.

tłumaczyła z języka czeskiego Anna Bystrzycka

EDUCATION TO COURAGE AND COURAGE TO EDUCATE

Abstract

The author analyzes one of the original human experiences, i.e., the joy of the event, which is based on the possibility of education as such. The issue concerns especially the ability to teach courage or courage to educate.

Key words: education, courage, virtue, responsibility.

Naděžda Pelcová – doktor habilitowany, kierownik Katedry Wychowania Obywatelskiego i Filozofii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze, przewodnicząca *Central European Philosophy of Education Society* (CEUPES). Wybrane publikacje: *Filosofická a pedagogická antropologie* (2000), *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově* (2001), *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů* (2007). Adres korespondencyjny: M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Czechy. E-mail: nadezda.pelcova@pedf.cuni.cz