

Katarzyna Makocka-Wojsiat

O potrzebie Mistrza. Znaczenie duchowości w praktyce wychowawczej

Pojęcia są tylko wyrazami:
cnota i występki
prawda i kłamstwo
piękno i brzydota
męstwo i tchórzostwo. (...)

Szukam nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok słuch i mowę
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności.

Tadeusz Różewicz, *Ocalony* (1947)

Kryzys tradycyjnych wartości we współczesnej kulturze zachodnioeuropejskiej najsilniej odbija się na formacji społecznej młodego pokolenia. Brak czytelnych wzorców i ogólnie obowiązujących norm moralnych praktycznie uniemożliwia kształtowanie kompetencji, na których opiera się ład społeczny. Dodatkowo sfera oddziaływań wychowawczych została „skażona” myśleniem ekonomicznym, zmieniającym ludzi w „kapitał ludzki”. Promuje się przekonanie, że źródłem poczucia bezpieczeństwa i spełnienia jest wysoki standard życia, a moralność mogą zastąpić mechanizmy rynkowe, bilans zysków i strat, czego przykładem są systemy punktowania pożądanых zachowań w szkole. Uważam, że obecnie są to główne przyczyny zaburzeń socjaliza-

cji, które wiążą się z odrzuceniem motywacji altruistycznej, z konsekwentną interesownością, nastawieniem na zysk i posiadanie, zaś na przeciwnym biegunie – z postawą sprzeciwu wyrażaną w destrukcyjnym buncie wobec systemu samego w sobie, przymusu produkowania i konsumowania, zdobywania i posiadania. Pośrodku zaś plasuje się coraz liczniejsza grupa młodych ludzi zmagających się z depresją i innymi problemami emocjonalnymi, które są skutkiem sprzecznych oczekiwań społecznych oraz zaburzeń poczucia tożsamości.

Celem niniejszych rozważań jest nakreślenie kulturowego kontekstu kryzysu wychowania oraz wskazanie roli, jaką w wychowaniu ma do spełnienia formacja duchowa, ze szczególnym uwzględnieniem transformującego oddziaływania relacji Ucznia i Mistrza. W części pierwszej proponuję przyjrzenie się, w jaki sposób filozofia postmodernizmu negując istnienie wartości uniwersalnych blokuje potencjał i procesy rozwojowe, co, jak sądzę, jest przyczyną wzrostu liczby poważnych zaburzeń psychoemocjonalnych w krajach europejskich. Następnie zostanie omówiony wpływ trendów kulturowych i mechanizmów rynkowych na proces wychowania i socjalizacji. Część druga to poszukiwanie rozwiązań, co obrazuje zwrot ku pedagogice heterogenicznej i próby włączenia do edukacji doświadczeń z obszaru rozwoju duchowego w ramach szeroko rozumianego kształcenia integralnego. Obok tradycyjnego wychowania religijnego (Dekalog i Ewangelie), pojawiają się modele formacji według innych tradycji duchowych lub propozycje z obszaru psychologii rozwojowej. Na tym tle pragnę zwrócić uwagę na szczególny rodzaj relacji wychowawczej, jaką jest relacja Mistrza i Ucznia. Uważam, że w świecie relatywnych wartości osobiste świadectwo życia oraz więź zbudowana na szacunku i miłości stają się szansą na przywrócenie ładu aksjologicznego.

Rzeczywistość zdekonstruowanych sensów

Poczucie wstrętu, okropności istnienia i jego niedorzeczności przybiera we współczesnym świecie rozmiary żywiołu, którego nie sposób dłużej lekceważyć

Tadeusz Różewicz w wierszu *Ocalony* opisuje koszmar istoty, która przetrwała zagładę świata płacąc utratą znaczeń, a w konsekwencji zmysłów i zdolności komunikowania się. Dusza 24-letniego poety instynktownie szuka Tego, który jest w stanie ponownie oddzielić światło od ciemności. Odczytane siedemdziesiąt lat później słowa te dobitnie nazywają rzeczywistość pokolenia okaleczonego przez wychowanie w postmodernistycznej kulturze. Postmodernizm, określany „nurtem negacji, podejrzania, demaskowania, demitologizowania, podważania, kwestionowania i destrukcji”¹, ogłosił kres „wielkich narracji”, jednocześnie stawiając sobie za cel bezkompromisowe obnażanie bezpodstawnych roszczeń i ośmieszanie patosu kryjącego się w wielkich teoriach – filozoficznych, naukowych, artystycznych i religijnych². Jako przejaw sprzeciwu wobec modernistycznego kultu rozumu i utopijnej idei wiecznego postępu jest to zjawisko zdecydowanie bardziej złożone, jednak jego analiza nie jest moim celem. Istotne z punktu widzenia tych rozważań wydaje się wyłącznie spostrzeżenie, iż programowa w postmodernizmie dekonstrukcja kulturowego rusztowania, na którym przez trzy tysiąclecia wspierała się cywilizacja Zachodu, niesie za sobą konsekwencje gorsze niż wojna i w pewnym sensie stanowi jej kontynuację. Jawi się jako wtargnięcie w obszar transcendencji, akt agresji

¹ A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, s. 89.

² H. Kiereś, „Anty” – nowy idol, „Magazyn-Słowo. Dziennik Katolicki”, 27–29 V 1994.

przeciw rzeczywistości niematerialnej – duchowej warstwie istnienia, wyczerpanej wojennymi zmaganiem sił światła i ciemności.

Kultura duchowa stanowiła odwieczny azyl, pozwalała przetrwać indywidualne i społeczne tragedie, w jej przestrzeni dokonywało się odrodzenie do nowego życia. W sensie metaforycznym, po wojnach, które ogarnęły świat, Królestwo Ducha nie tyle się rozpadło, ile jego skarby zostały rozszabrowane przez hordy głoszące kres Dobra, Prawdy i Piękna. Odtąd każdy ma swoją prawdę, według której może żyć, i nikt nie ma prawa oceniać tego w kategoriach moralnych. Żadne wartości nie mogą być uprzywilejowane, piękno jest kwestią umowną, sztuka nie jest szlachetniejsza od kiczu, dobro jest relatywne, prawda nie jest w niczym lepsza od fałszu. Użyteczny fałsz bywa znacznie więcej wart. Życie to „supermarket”, w którym człowiek może wybierać sobie normy i przekonania bez żadnych ograniczeń. A co ważniejsze, wybory te wcale nie muszą mieć sensu w ramach jednego logicznego systemu. Oto prawdziwa wolność.

Postmodernistyczna filozofia na zasadzie sprzężenia zwrotnego wpłynęła na sposób myślenia, rozumienia i objaśniania świata przez kolejne pokolenia, kształtując mentalność charakterystyczną dla epoki po-postmodernizmu. Postmodernizm nie tworzył otwartej opozycji wobec tradycyjnych wartości (można żyć moralnie, cenić sztukę i poszukiwać sensu własnego istnienia), żądał jedynie równych praw dla tego, co amoralne (etycznie otwarte), kiczowate (popularne) i pozbawione sensu (nieustrukturalizowane), uznając, że każdy człowiek powinien mieć prawo indywidualnie decydować w tych kwestiach. Myśl ta nie jest zupełnie absurdałna wzięwszy pod uwagę chociażby ideę wolności sumienia, należy jednak zauważyć, że aby móc dokonywać podobnych wyborów, potrzeba w pierwszej kolejności ukształtowanej świadomości, wynikającej między in-

nymi z dojrzałości moralnej (ukształtowanego sumienia). W przeciwnym razie człowiek kieruje się wyłącznie zasadą przyjemności, co zwykle popycha go w kierunku patologii i autodestrukcji. Jak słusznie zauważa Immanuel Kant, „człowiek jest jedyną istotą, która musi być wychowywana”³.

[O tym], że rozum wymaga wychowania i zdyscyplinowania (*die Zucht*), że jeśli się go nie uprawia, lecz pozwala, by jego gałęzie dziko się rozrastały, to kwitnie on nie dostarczając żadnych owoców. Że więc potrzebny jest mistrz wychowania i dyscyplinowania (a nie surowy wychowawca), który będzie jego guwernerem. Że bez tego wychowania i zdyscyplinowania nie harmonizuje on z religią i moralnością, chełpi się i nie znając siebie samego wprowadza zamęt w zdrowy i na doświadczeniu wyćwiczony rozsądek⁴.

Mentalność formowana zgodnie z filozofią postmodernizmu zamyka współczesne społeczeństwa Zachodu w jeszcze innym rodzaju pułapki. Ludzkość i każdy pojedynczy człowiek rozwija się dzięki kryzysom, które w przypadku sfery duchowej przyjmują postać doświadczeń granicznych. Celem istnienia jest nadanie sensu rzeczywistości, a jest to możliwe dzięki aktom transcendencji, wzniesienia się ponad poziom przyrodnej, biologicznej wegetacji.

W klasycznym ujęciu Karla Jaspersa człowiek postawiony w sytuacji granicznej doświadcza konfliktów moralnych i ciągłej konieczności dokonywania wyborów, bez żadnej gwarancji ich słuszności. Może w związku z tym poddać

³ I. Kant, *O pedagogice*, D. Sztobryn (tłum.), Wydawnictwo Dajas, Łódź 1999, s. 41.

⁴ I. Kant, *Encyklopedia filozoficzna wraz z wyborem uwag o metafizyce i listów z lat 1769–1781*, A. Banaszkiwicz (tłum., opracował i wstępem poprzedził), Wydawnictwo Aureus, Kraków 2003, s. 109.

się bezsilności i rozpaczy albo oprzeć się na wierze i wykonać „skok poza empirię” w kierunku tego, co filozof nazywa transcendencją⁵. W ten sposób, poprzez przekraczanie samego siebie, rozwija się i dojrzewa ku pełni człowieczeństwa. Postmodernistyczne szydzenie z patosu, czyli wagi cierpienia kryjącego się w tym doświadczeniu, zamyka dostęp do jego głębi i mocy transformującej. Natomiast podważanie istnienia wartości absolutnych sprawia, że cierpienie wydaje się nieuzasadnione i bezcelowe.

Tylko w dążeniu do tego, co trwałe, co daje absolutny punkt oparcia, doświadcza jednostka nieobecności absolutu. Nieobecność absolutu to definicja sytuacji granicznych⁶.

Według Jaspersa, człowiek w sytuacji granicznej jest nieograniczenie wolny i właśnie to jest przerażające. Gdy byt empiryczny zostaje zakwestionowany, normy i zasady codzienności nie obowiązują, a człowiek podejmuje decyzje i ponosi odpowiedzialność, przyjmuje na siebie winę – doświadcza grozy własnej autentyczności i siebie jako podmiotu. Wtedy żyje naprawdę.

Byt przejawia się w klęsce. Ponosząc klęskę, nie tracimy bytu, lecz właśnie doznajemy go w pełni i stanowczo⁷.

⁵ K. Rozmarynowska, *Sytuacja graniczna jako moment doświadczenia siebie w ujęciu Karla Jaspersa*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2012, nr 48/3, pobrano z: bazhum.muzhp.pl/.../Studia.Philosophiae.Christianae-r2012-t48-n3-s165-183.pdf, s. 165–183.

⁶ R. Rudziński, *Człowiek w obliczu nieskończoności. Metafizyka i egzystencja w filozofii Karla Jaspersa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1980, s. 62.

⁷ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, cyt. za: K. Rozmarynowska, *Sytuacja graniczna jako moment doświadczenia siebie w ujęciu Karla Jaspersa*, *Studia Philosophiae Christianae* 2012, nr 48/3, pobrano z: bazhum.muzhp.pl/.../Studia.Philosophiae.Christianae-r2012-t48-n3-s165-183.pdf, s. 180.

Doświadczenia graniczne i zdolność transcendowania umożliwiają człowiekowi żywe odczucie faktu istnienia.

Widziany z tej perspektywy postmodernizm jako dominujący nurt filozoficzny we współczesnej kulturze blokuje proces dojrzewania jednostek, sabotując na wiele sposobów wysiłki zmierzające do odnalezienia duchowego wymiaru i doświadczenia autentyczności własnej egzystencji. W sytuacji rozmycia lub unieważniania norm moralnych, dylemat moralny staje się abstrakcją. Brakuje punktów odniesienia, wartości absolutnych, które wytyczają kierunki rozwoju. Postmodernistyczna kultura wtłoczyła więc całe pokolenie w zaprogramowaną sytuację graniczną (brak Absolutu) i programowo blokuje możliwość transgresji. Negacja sensu cierpienia uniemożliwia twórcze przetworzenie lęku, bólu, wewnętrznego niepokoju, poczucia zagubienia i wyobcowania, które stanowią integralne doświadczenie bycia istotą ludzką. Niemożność konfrontacji z tymi uczuciami sprawia, że człowiek nie czuje, że żyje. W doświadczeniu granicznym, związanym z poszukiwaniem i nadawaniem sensu, człowiek jest rozpaczliwie samotny i pozostawiony sam sobie. Lansowany przez kulturę indywidualizm powoduje narcystyczne skupienie na sobie i odcina od poczucia wspólnoty i przynależności, grupowego sensu. Stawiając siebie samego w centrum, człowiek już nie musi liczyć się z innymi. Nie potrzebuje mistrzów, sam sobie jest mistrzem, który do perfekcji doprowadził sztukę samooszukiwania się – w końcu wszystko jest umowne.

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX w. można zaobserwować, zwłaszcza w środowiskach akademickich, stopniowe odchodzenie od ideologii postmodernizmu, co znajduje wyraz w coraz liczniejszych próbach diagnozy rzeczywistości i jej syntezy. W roku 1995 architekt Tom Turner postulował powrót do harmonii, wzorów organicznych i geometrycznych w urbanistyce oraz utemperowania zapędów

rozumu wiarą⁸. Cztery lata później slawista Mikhail Epstein zwiastował powrót nie-ironicznej poezji i odrodzonych wartości, które będą trans-wartościami, co zapoczątkuje nastanie czasów trans-modernizmu⁹. Teoretyk kultury Eric Gans w roku 2000 dał wyraz przekonaniu, że kończy się epoka powojenna, a wraz z nią podział na ofiary i sprawców, nadchodzi czas dialogu i jednoczenia, nazwany przez niego post-milenializmem¹⁰. Literaturoznawca Alan Kirby zastrzega jednak, że koniec postmodernizmu nie oznacza nadejścia lepszego jutra, lecz nastanie ciemnoty czasów digimodernizmu, postępującego „cichego autyzmu” wywołanego chwilowością i powierzchownością wirtualnych relacji. Ludźmi w coraz większym stopniu będą powodować ignorancja, lęk i fanatyzm¹¹. W roku 2010 dwaj kulturoznawcy, Timotheus Vermeulen i Robin van den Akker, wprowadzili termin „metamodernizm” na określenie nowej wrażliwości etycznej, lokującej się, podobnie jak trans-wartości Epsteina, w sferze „pomiędzy”. Cechuje ją łączenie przeciwieństw, czego przykładem może być „świadoma naiwność”, „pragmatyczny idealizm” czy „umiarkowany fanatyzm”¹². Wydaje się, że wspólnym mianownikiem tych kulturowych analiz i filozoficznych refleksji jest silne doznanie metamorficzne, a badaczy różni jedynie skupienie na różnych jego symptomach.

⁸ T. Turner, *City as Landscape: A Post Post-modern View of Design and Planning*, Taylor & Francis, London 1995.

⁹ M. Epstein, A. Genis, S. Vladiv-Glover, *Russian Postmodernism. New Perspectives on Post-Soviet Culture*, Berghahn Books, New York 1999.

¹⁰ E. Gans, *The Post-Millennial Age*, <http://anthropoetics.ucla.edu/views/vw209/Anthropoetics>. 209. UCLA 2000 (dostęp: 16.10.2019).

¹¹ A. Kirby, *The Death of Postmodernism And Beyond*, „Philosophy Now” 2006, nr 58. Pobrano z: <https://philpapers.org/rec/KIRTDO-2> (dostęp: 15.10.2019).

¹² T. Vermeulen, R. van den Akker, *Notes on metamodernism*, *Journal of Aesthetics and Culture* 2010. Pobrano z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/jac.v2i0.5677> (dostęp: 15.10.2019).

Tymczasem jednak, niezależnie od naukowych rozważań, niezliczone rzesze konsumentów współczesnej kultury tkwią uwięzione w postmodernistycznej iluzji wolności, co, jak sądzę, jest główną przyczyną coraz poważniejszych problemów zdrowia psychicznego. Jak podaje European College of Neuropsychopharmacology (ENCP), w 2011 r. aż 165 milionów Europejczyków, czyli 23% ówczesnej populacji naszego kontynentu (38% populacji osób dorosłych!) zmagало się z zaburzeniami psychicznymi. Badania przeprowadzono w 30 europejskich krajach¹³. Światowa Organizacja Zdrowia przewiduje, że do 2020 r. depresja znajdzie się na drugim miejscu listy chorób będących najczęstszymi przyczynami przedwczesnej śmierci lub uszczerbku na zdrowiu¹⁴. Niezdolność do transcendowania przeżyć przez osoby dorosłe, z powodu braku modelowania społecznego, dotyka także dzieci. W Polsce w roku 2017 Policja odnotowała 116 śmierci samobójczych wśród osób do 18 roku życia oraz 730 prób samobójczych¹⁵. Specjaliści szacują, że niezgłoszonych, nieudanych prób odebrania sobie życia przez dzieci może być 10 razy więcej. Polska znajduje się na drugim po Niemczech miejscu w Europie pod względem zakończonych zgonem prób samobójczych dzieci w wieku 10–19 lat¹⁶. Coraz więcej dzieci cierpi na zaburzenia emocjonalne i adaptacyjne,

¹³ H. U. Wittchen i in., *The size and burden of mental disorders of brain in Europe 2010*, „European Neuropsychopharmacology” 2011, nr 21, s. 655–679, pdf: <https://www.ecnp.eu/~media/Files/ecnp/communication/reports/ECNP%20EBC%20Report.pdf> (dostęp: 15.10.2019).

¹⁴ *Depression. The disorder and the Burden*, raport WHO, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3137804/> (dostęp: 15.10.2019).

¹⁵ Dane Komendy Głównej Policji, <http://statystyka.policja.pl/st/wybra-ne-statystyki/zamachy-samobojcze/63803> (dostęp: 15.10.2019).

¹⁶ *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, nr 1, vol. 16, <https://fdcs.pl/wp-content/uploads/2017/07/fdds-dzsl2017-calosc.pdf> (dostęp: 15.10.2019).

przejawia tendencje autodestrukcyjne, sprawia poważne problemy wychowawcze. Stan ten przedziwnie koresponduje z wytworami sztuki pełnymi awersyjnych, szokujących, chaotycznych treści. Poczucie wstrętu, okropności istnienia i jego niedorzeczności przybiera we współczesnym świecie rozmiary żywiołu, którego nie sposób dłużej lekceważyć. Niezmiernie ważne staje się pytanie: jak wychowywać kolejne pokolenie, by było zdolne przekroczyć tworzone w ramach kultury iluzje, odnaleźć równowagę i w autentyczny sposób doświadczać własnej egzystencji?

Kultura i wychowanie

Jak wychować człowieka zdolnego zachować zdrowie psychiczne w chorej kulturze?

Wychowanie jest pojęciem rozumianym intuicyjnie, lecz jako przedmiot badań pedagogiki staje się terminem wieloznacznym i stale redefiniowanym¹⁷. Świadczy to o nieustannym poszukiwaniu nie tylko optymalnych ujęć, lecz przede wszystkim modeli wychowania. Działalność wychowawcza jest częścią życia doświadczanego w wymiarze indywidualnym i społecznym, a również przejawem troski o jakość i przyszłość człowieczeństwa. I nie chodzi tylko o działania celowe, mające prowadzić do pożądanых zmian w funkcjonowaniu jednostek i grup, lecz także o wszelkie zjawiska związane z oddziaływaniem środowiska społecznego i przyrodniczego na człowieka, kształtujące jego tożsamość, osobowość oraz postawy¹⁸. Jest to zatem w takiej samej mierze

¹⁷ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych 2004”, t. XXXII, s. 31–43.

¹⁸ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html> (dostęp: 15.10.2019).

kwestia odpowiedzialności zarówno bezpośrednich opiekunów, jak i całego społeczeństwa. Jak mówi afrykańskie przysłowie: „Potrzeba wioski, by wychować dziecko”.

Wychowanie to przygotowanie człowieka do wejścia w dorosłość, do włączenia się w życie społeczne i szeroko rozumianą kulturę. Przyjmując taką definicję należy przede wszystkim zadać pytanie o obraz społeczeństwa i kondycję kultury: o struktury będące fundamentem ładu społecznego i o dominujące w kulturze wartości. Wychować to doprowadzić do dojrzałości. Cel ten od czasów Platona zakłada istnienie pewnego ideału osoby dojrzałej społecznie, który ma być przyswojony, a następnie realizowany przez wychowanka. Przez dwa i pół tysiąca lat dojrzałość obywatelska oznaczała służbę i podporządkowanie się interesom państwa w imię wspólnego dobra wszystkich obywateli. (Zdarzało się jednak, czego kilka pozytywnych przykładów można znaleźć także w historii Polski, że dojrzałość oznaczała sprzeciw, odmowę podporządkowania się w imię wartości wyższego rzędu: Wolności, Prawdy, Sprawiedliwości). Dojrzałość przejawiała się również w zdolności do prokreacji, założenia podstawowej komórki społecznej oraz zapewnienia utrzymania, opieki i szeroko rozumianej edukacji małym obywatelom.

Podstawowym atrybutem dojrzałości była (i jest) odpowiedzialność, czyli gotowość do ponoszenia konsekwencji swoich wyborów i działań (winy w ujęciu Jaspersa), a także gotowość przyjęcia na siebie obowiązku zadbania o kogoś lub o coś¹⁹. Nie jest to specjalnie wygórowane oczekiwanie, a jednak w praktyce wychowawczej coraz trudniej zaszczyć wychowankom przekonanie o jego racjonalności. Niewątpliwie utrudnia to fakt, że obecnie za racjonalne uważa się działania opłacalne, przynoszące wy-

¹⁹ Por. *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2493511> (dostęp: 15.10.2019).

mierne korzyści. Trudno też w eksponowanej przestrzeni publicznej zaobserwować osobowościowe wzorce odpowiedzialnych zachowań. Zamiast tego mamy korowód postaci w permanentnym kryzysie adolescencyjnym, uzależnionych od własnego wizerunku, ludzkiego zainteresowania, pieniędzy, wpływu, sukcesu. Wszyscy są perfekcyjnie dostosowani do aktualnej rzeczywistości społecznej. Odnoszą sukcesy. To fragmentaryczne obrazy ich egzystencji wdzierają się od najmłodszych lat do dziecięcej nieświadomości, zapuszczają korzenie i rosną. Szcherbaty siedmiolatek już od dawna nie chce być dzielnym, małym strażakiem z opowiadania Czesława Janczarskiego²⁰, chce być youtuberem... i mieć dużo pieniędzy.

Dojrzałość została wyparta z przestrzeni i świadomości publicznej. W kulturze mediów wizualnych nawet dojrzały wygląd jest niewybaczalny, natomiast niedojrzałe zachowanie jest eksponowane i nagradzane jako odważne, kreatywne, przekraczające schematy, uwalniające z kajdan *savoir vivre'u*. Skoro niedojrzałość i właściwe dzieciom, popędowe funkcjonowanie, charakteryzujące się narcystycznym skupieniem na sobie i nastawieniem na konsumpcję, stały się obecnie przywilejem dorosłości, czemu ma służyć wychowanie? Kto i w jaki sposób ma przygotować dzieci do dorosłego życia?

Wydaje się, że dopóki dojrzałość nie zostanie zdefiniowana na nowo i ustalona jako wartość, wszelkie programowe działania wychowawcze będą miały charakter pozorny. Szczególnie trudna jest więc sytuacja szkoły jako tradycyjnej struktury służącej formacji społecznej, transferowi

²⁰ Książka *Jak Wojtek został strażakiem* pióra Czesława Janczarskiego z 1950 r. wciąż jest w spisie lektur dla klasy I szkoły podstawowej. Co ciekawe, strażak jest nadal na najwyższym miejscu w rankingu zawodów zaufania publicznego (https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF /dostęp: 15.10.2019/).

wiedzy i mądrości. Będąc na usługach państwa, szkoła ma obowiązek formować dzieci zgodnie z obowiązującą ideologią, jej zadaniem jest wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, a jednocześnie przygotowanie ich do samodzielnego życia w warunkach gospodarki rynkowej. W tym systemie szkoła coraz bardziej staje się firmą wykonującą określoną usługę: ma wyprodukować odpowiedni „kapitał ludzki”, gdyż priorytetem jest rozwój gospodarki, wysoki standard życia. Problem tkwi nie tylko w polityce edukacyjnej, ale przede wszystkim w mentalności społecznej. Rodzice, którzy wybierają szkoły niepubliczne, często liczą na wyprodukowanie „kapitału ludzkiego” o najwyższej jakości, dodatkowo potwierdzonej odpowiednimi certyfikatami. Drugim ograniczeniem jest ubezwłasnowolnienie szkoły w kwestiach wychowawczych. Dyscyplina jest powszechnie kojarzona z przemocą. Brak jest warunków sprzyjających ćwiczeniu cierpliwości i rozwijaniu samokontroli. W świecie dyskusyjnych norm i wartości, ośmieszania autorytetów i podważania sensu edukacji humanistycznej, kształtowanie wrażliwości i nauczanie mądrości przegrywa z dostarczaniem wiedzy, a nawet informacji spreparowanych w wirtualnej przestrzeni.

Możemy udawać, że szkoła to po prostu szkoła, oficjalnie znienawidzona, lecz w głębi serca kochana. Miejsce, w którym od pokoleń wszyscy, choć ze zmiennym zaangażowaniem, posłusznie odgrywają swoje role. Tymczasem to tylko warstwa maskująca, pod którą ściśnięte w 30-osobowych klasach, kłębią się i ścierają objawy oraz skutki uboczne wszystkich chorób współczesnej cywilizacji.

Powstaje pytanie, jak wychować człowieka zdolnego zachować zdrowie psychiczne w chorej kulturze? Jak w tych warunkach sprawić, by rozpoznał i rozwinął swój ludzki potencjał? Jak kształtować wrażliwość emocjonalną i jednocześnie nauczyć go chronić delikatne warstwy psychiki? Jak przekonać, że zdolność do współczucia jest głęboko ludzką

cechą? Jak uczynić silnym i odpowiedzialnym? Uważnym i odważnym? Ufnym i ostrożnym, zaradnym i uczciwym, wolnym i wiernym?

Jak go przygotować do konfrontacji z samym sobą, z ciemnymi siłami, które obecnie nie czają się w mroku nieświadomości, lecz bezczelnie paradują w świetle dnia i liczą polubienia na Facebooku. Jak powstrzymać autodestrukcyjne zapędy, które uważa się za świetną rozrywkę? Jak poskładać rozbitą na milion kawałków delikatną *psyche*? Jak oswoić narcystyczną bestię i przywrócić jej ludzką postać?

Strategie leczenia objawowego nie rozwiązują problemu, a czasami przynoszą więcej szkody niż pożytku, chociażby w postaci uzależnienia od terapii i niezdolności do samodzielnej egzystencji. Zatrudnianie coraz większej liczby specjalistów, konsultacje ekspertów, organizowanie kursów, warsztatów, uruchamianie kolejnych kierunków studiów podyplomowych dla nauczycieli niczego nie zmienia. Powoduje skupienie się na problemie, a nie na człowieku. Tymczasem współczesna owocna refleksja nad wychowaniem wydaje się niemożliwa bez powrotu do fundamentalnych pytań filozofii: czym jest świat i kim jest człowiek? Odpowiedzi zaś należą do świata idei. I już wiemy, że nie są ostateczne. Odkrywanie Prawdy (co nadal oficjalnie pozostaje główną misją uniwersytetów) oznacza podążanie w jej kierunku i pokorne rozstawanie się z koncepcjami, a niekiedy powroty do tego, co zostało odrzucone, a także, bardzo często, powtórne odkrywanie dawno odkrytego po to, by móc przetworzyć starą prawdę w duchu nowej epoki. Wymaga to otwartej głowy i umiejętności patrzenia tysiącem oczu, a nade wszystko syntetyzowania posiadanej wiedzy jako niezbędnego warunku rozumienia siebie i świata – tworzenia narracji. Poszukiwanie praktycznych rozwiązań współczesnych problemów wychowawczych wymaga zatem podjęcia wyprawy przez spustoszone ziemie kultury duchowej w poszukiwaniu istoty i aktualnego sensu naszego czło-

wieczności. Jest to wyzwanie, przed którym stają nie tylko rodzice i wychowawcy, stoimy przed nim jako cywilizacja i każdy pojedynczy człowiek. Prowadzić innych można jedynie drogą, którą się samemu kroczy. Oznacza to, że podstawowym warunkiem wychowania kogokolwiek do dojrzałego człowieczeństwa i odpowiedzialnego funkcjonowania w ludzkiej społeczności jest osobista dojrzałość, podążanie drogą rozwoju duchowego w kierunku realizacji ideału Dobra, Prawdy i Piękna.

Duchowość w pedagogice

Nauczanie religii w szkole ma bardzo niewiele wspólnego z wtajemniczeniem w misterium wiary i otwarciem na duchowy wymiar naszej egzystencji

Mechanistyczny model świata oraz panujące na przełomie wieków XIX i XX przekonanie o potędze wiedzy empirycznej zdominowały sposób myślenia także w pedagogice. Przez długi czas nie dostrzegano ograniczeń, a nawet zagrożeń, jakie ten typ racjonalności stwarza w procesie formowania do dojrzałego człowieczeństwa²¹. Oznacza on bowiem niemożność eksplorowania obszaru doświadczeń o charakterze duchowym, stanowiących niezwykle istotną część ludzkiego doświadczenia. Jak pisze Bogusław Śliwerski:

Pedagogika bez transcendencji to pedagogika bez odwoływania się do wiary rozumianej jako obszaru Bożego objawienia, jako sfera tego, co jest dane, a na co wychowawcy i wychowankowie powinni się otwierać, to pedagogika bez mistyki, bez wskazywania na rolę doświadczenia transcendencji w ich

²¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 318.

życiu. Granicę tak rozumianych pedagogii wyznacza odpowiedź na pytanie, jakie prawdy one odkrywają i jakie chce się osiągnąć cele przy ich pomocy²².

W nowym milenium dokonał się zwrot ku pedagogice heterogenicznej, w której dopuszcza się istnienie różnorodnych paradygmatów nauki²³. Dało to możliwość włączenia do edukacji konkurujących ze sobą perspektyw badawczych, co otworzyło możliwość rozpatrywania problemów pedagogicznych także w odniesieniu do transcendencji.

W polskiej myśli pedagogicznej mamy obecnie do czynienia z dwoma głównymi nurtami ideowymi: lewicowo-liberalnym, osadzonym w światopoglądzie materialistycznym, oraz tradycjonalistycznym, odwołującym się do filozofii i tradycji chrześcijańskiej, które to nurty reprezentują opozycyjne stanowiska. W obliczu wzajemnych antagonizmów Bogusław Śliwerski, odwołując się do doświadczeń powojennej *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, wskazuje na obszar etyki i wartości uniwersalnych, takich jak: odpowiedzialność moralna, poszanowanie przekonań religijnych, otwartość na Dobro, Prawdę i Piękno, jako możliwą płaszczyznę dialogu i właściwy kierunek oddziaływań wychowawczych.

W czasach odrzucania przez część młodzieży wartości chrześcijańskich i degradowania także w polityce i z jej udziałem autorytetów, powraca refleksja nad potrzebą wychowania w duchu takich wartości, jak miłość, prawda, wolność oraz prawa człowieka. (...) To, co odróżnia osobę od świata przyrodniczego, to jest właśnie jej „duchowość”, dzięki której może ona się uwolnić od czysto deterministycznych uwarunkowań współczesnego świata. (...) Demokracja, otwartość, wolność,

²² B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, [w:] *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, W. Pasierbek (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 80–81.

²³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 322–323.

godność człowieka i jego prawa, tolerancja są tak samo istotnymi wartościami w sprawowaniu władzy przez rząd konserwatywny, a reprezentowany przez liderów partii prawicowych, jak i w przypadku, gdy u władzy są lub byli członkowie partii liberalnych czy lewicowych²⁴.

Problemem, zdaniem Śliwerskiego, nie jest włączenie do procesu kształcenia idei rozwoju duchowego jako takiej, lecz sprzeciw części wychowawców przed wpisywaniem jej w tradycyjną religijność, rozumianą jako powierzenie się Najwyższemu Bogu, co jest interpretowane jako świadome pozabawianie się możliwości samostanowienia.

We współczesnym świecie charakteryzującym się zmiennością i niestabilnością, niepewnością i niezwykle szybkim tempem życia, duchowość pozostaje podstawowym źródłem stabilnych wartości uniwersalnych, poczucia bezpieczeństwa i sensu²⁵. Stąd też przyjęcie holistycznych, to jest uwzględniających wymiar psychiczny, fizyczny i duchowy koncepcji człowieka staje się koniecznością w trosce o prawidłowy rozwój i zdrowie psychiczne kolejnych pokoleń. Kwestia relacji między wychowaniem a duchowością wykracza daleko poza początki pedagogiki jako nauki, gdyż była ona obecna zarówno w filozofii (Jacek Woroniecki²⁶ odwołując się do pism św. Tomasza z Akwinu uważał pedagogikę za etykę wychowawczą), jak i w teologii, w której wiedza pedagogiczna stanowiła część teologii moralnej szczegółowej. Pedagogika duchowa nawiązuje do obrazu człowieka jako jedności ciała,

²⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika między modelem świeckim a chrześcijańskim*. Pobrano z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/04/pedagogika-miedzy-modelem-swieckim.html> (dostęp: 20.10.2019).

²⁵ M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” 2017, s. 7–31.

²⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–III. wyd. 2, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2014.

umysłu i ducha i postuluje harmonijny rozwój wszystkich tych sfer oraz ich świadomą integrację, tak by mogły na siebie wzajemnie oddziaływać.

(...) w tym co cielesne powinno wyrażać się to, co duchowe i rozświeślać się to, co umysłowe; to, co duchowe powinno dawać wiadomości o stanie cielesnym i być przenikniętym przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe powinno być zakorzenione tak w tym, co cielesne jak i w tym, co duchowe²⁷.

Wymóg integralności kształcenia otwiera przestrzeń aktywnych poszukiwań propozycji oddziaływań wychowawczych służących rozbudzaniu i formacji sfery duchowej. We współczesnej polskiej myśli pedagogicznej kwestia ta była podejmowana między innymi przez Wiktora Żłobickiego²⁸ w koncepcji edukacji holistycznej Gestalt, Bogusława Śliwerskiego²⁹ w jego rozprawie doktorskiej poświęconej teoretycznym i empirycznym podstawom samowychowania oraz Zbigniewa Kwiecińskiego³⁰ w ramach modelu ekologii pedagogicznej. Wspólnym mianownikiem studiów nad duchowością podejmowanych w obszarze pedagogiki, a także psychologii, socjologii czy antropologii, jest podkreślanie jej „użyteczności”³¹. Magdalena Kapała przytacza wnioski z 12 niezależnych badań empirycznych potwierdzających korzystny wpływ duchowości lub/i religijności

²⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika między modelem świeckim a chrześcijańskim*. Pobrano z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/04/pedagogika-miedzy-modelem-swieckim.html> (dostęp: 20.10.2019).

²⁸ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

²⁹ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

³⁰ Z. Kwieciński, *Ku odnowie ekologii pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26, s. 7–18.

³¹ P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

na zdrowie, długość życia, samopoczucie psychiczne, poczucie szczęścia i spełnienia, poziom neurotyzmu, a nawet prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w życiu i wysokość dochodów³².

Powyższe ustalenia badaczy zachęcają do potraktowania z atencją wymiaru duchowego w naukowym spojrzeniu na człowieka oraz docenienia korzyści z rozwijania i praktykowania duchowości w codziennym życiu³³.

Pragmatyzm, a nawet jawna interesowność takiego podejścia powoduje, że duchowość staje się kolejnym towarem w świecie zdominowanym przez ekonomię i całkowicie zatracą swój pierwotny, mistyczny charakter. Tym samym traci moc wewnętrznej przemiany i udzielania duchowego wzrostu. Wynika to z niezrozumienia istoty przeżycia duchowego, które zawsze jest darem, czasem trudnym i wymagającym – jest łaską, dotknięciem transcendencji. Tymczasem w praktyce wychowawczej poszukiwania alternatywnych w stosunku do tradycyjnej religijności form kształtowania wrażliwości duchowej młodego pokolenia często mają charakter powierzchowny, przyjmują postać fascynacji „egzotycznymi” ruchami religijnymi czy wybranymi technikami medytacyjnymi. Z reguły praktykujący je adeptci nie znają całości przesłania duchowego właściwego danemu systemowi wierzeń, tradycje i rytuały traktują wybiórczo, skupiając się na tym, co zewnętrzne i dopasowane do ich aktualnych potrzeb. Obca kulturowo duchowość, nawet w naszej synkretycznej epoce, nie jest w stanie wydać owoców wewnętrznego przebudzenia, jeśli powodem jej zgłębiania nie jest

³² M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017.

³³ Tamże, s. 10.

Pragnienie Prawdy, a jedynie poszukiwanie duchowych wrażeń, nowości i odmiany. Kolejną propozycją jest sugestia całkowitego oddzielenia duchowości od systemów religijnych. Jednak koncepcja „duchowości ateistycznej”³⁴ oznacza jedynie próbę zastąpienia doświadczeń religijnych w formach wypracowanych przez tradycje teistyczne, formami zaspokajającymi potrzeby etyczne i estetyczne. Zaakceptowanie tego modelu jako opcji neutralnej religijnie rodzi kolejne pytania: jak miałyby wyglądać i na czym się opierać formacja duchowa oraz kto i na jakich zasadach byłby za nią odpowiedzialny? Problemem jest także brak aparatu pojęciowego niezbędnego do nauczania. Warto również zwrócić uwagę na to, że bez odniesienia do personalnej relacji z osobowym Bogiem, Absolutem, Jaźnią, człowiek łatwo staje się sam dla siebie źródłem norm moralnych – zatem mamy do czynienia z sytuacją obecną we współczesnej kulturze, na którą lekarstwa właśnie poszukujemy.

Czy to oznacza, że alternatywą jest wyłącznie powrót do tradycyjnej religijności w obrębie własnej kultury, jako bezpiecznej struktury, w której powinna się dokonywać inicjacja do świata duchowego? Jak się wydaje, idea ta przyświecała reformie wprowadzającej ponownie nauczanie religii w szkołach państwowych III Rzeczypospolitej w roku 1990. Jednak w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej uczynienie z religii jeszcze jednego przedmiotu nauczania podlegającego ocenie doprowadziło do tego, że odsetek uczniów, którzy chodzą na religię, ciągle spada. Według CBOS w 2010 r. uczestnictwo w religii deklarowało 93% uczniów, w 2013 r. – 89%, w 2016 – 75%, a w 2018 r. już tylko 70%³⁵. Warto zwrócić uwagę i na to, że fakt uczest-

³⁴ A. Comte-Sponville, *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

³⁵ <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114883,25201245,rz-corazmniej-uczniow-chodzi-na-lekcje-religii-to-skutek.html> (dostęp: 20.10.2019).

niczenia w lekcjach religii może, ale nie musi, być owocem żywego zaangażowania religijnego, a tym bardziej świadomych duchowych poszukiwań. Nauczanie religii w szkole ma bardzo niewiele wspólnego z wtajemniczeniem w misterium wiary i otwarciem na duchowy wymiar naszej egzystencji.

Mimo to jestem przekonana, że szkoła może być miejscem formacji duchowej, nauczania mądrości i uobecniania wartości absolutnych w ramach proponowanych zajęć. Po pierwsze, wymaga to świadomego przekroczenia instytucjonalnych ograniczeń i wejścia w obszar rzeczywistości symbolicznej – uznania jej realności i mocy oddziaływania. Katecheza może i powinna wrócić do korzeni wiary, do głoszenia Ewangelii i świadectwa wiary w przestrzeni szkoły. Po drugie: szkoła jako wspólnota uczących się i nauczających przestaje być wyłącznie wspólnotą interesów. Staje się *koinonią* – wspólnotą zbudowaną na poczuciu więzi i współuczestnictwa. Klimat szkoły (relacje międzyludzkie), bardziej niż jej osiągnięcia, sprzyja formowaniu postaw opartych na wzajemnej otwartości, szacunku i zaufaniu. Bywa, że takim właśnie miejscem jest mała szkoła, ważne miejsce w przestrzeni małego miasta. W małych społecznościach łatwiej myśleć w kategoriach „my”, „nasze dzieci i młodzież”, „nasi nauczyciele”, „nasze zmartwienia, nasze sukcesy”. Dorośli poprzez wzajemne relacje modelują zachowania dzieci. W życzliwej atmosferze dziecko „nasiąka” poczuciem przynależności i wartościami reprezentowanymi przez wychowawców. Nauczyciele stanowią ciało pedagogiczne (czy ktoś jeszcze używa tego określenia, które oznacza jeden spójnie działający organizm?), którego głową jest zwykle charyzmatyczna Pani lub Pan Dyrektor. Przypuszczam, że niewiele osób myśli o takich relacjach w kategoriach duchowości. A jednak doświadczenie wspólnoty, zdaniem Carla Gustava Junga, jest jedną z trzech ścieżek prowadzących do transformujących przeżyć duchowych:

Jedyną i właściwą drogą do takiego doświadczenia jest to, że ono przydarza się tobie w rzeczywistości i może się przydarzyć tobie tylko wówczas, gdy idziesz ścieżką prowadzącą do wyższego zrozumienia. Możesz być doprowadzony do tego celu przez akt łaski lub przez szczery i osobisty kontakt z przyjaciółmi, lub przez wykształcenie wyższego umysłu ponad granice zwykłego racjonalizmu³⁶.

Zatem dwie pozostałe możliwości to: doświadczenie niezasłużonej łaski oraz świadomy intelektualny wysiłek, wyjście poza empirię, by doświadczyć istoty rzeczy.

Szkoła wydaje się właściwym miejscem intelektualnego poszukiwania Prawdy, a przynajmniej rozbudzania tęsknoty za nią, czyli rozmawiania o tym, co jest naprawdę ważne, co nadaje sens ludzkiemu życiu. Patrząc z perspektywy rozwoju duchowego oddziaływania szkoły powinny ukierunkowywać intelekt ku coraz wyższym poziomom poznania: od wiedzy przez mądrość ku Prawdzie. Wiedza to informacje i umiejętność ich wykorzystania, Mądrość to wiedza ukierunkowana na Dobro, Prawda jest Istnieniem. Stanowi *transcendentalium*, jest celem. Współczesna nauka coraz odważniej stawia pytania dotyczące duchowych wymiarów ludzkiej egzystencji. Akceptując poznanie duchowe, nie zwalnia się z obowiązku wyjaśniania tej wiedzy za pomocą rozumu, czego przykładem mogą być: teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego czy transgresyjna koncepcja człowieka Józefa Kozielskiego opisujące dynamikę procesów rozwojowych. Szczególnie interesująca wydaje się metadyscyplinarna i transkulturalna integralna teoria świadomości (TI) Kena Wilbera, rozwijana od lat siedemdziesiątych XX w. Jej twórca, filozof, socjolog i psycholog,

³⁶ List C. G. Junga do Billa Willsona z 30.01.1961 http://silkworth.net/aa/history/billw_carljung012361.html http://silkworth.net/aa/history/carljung_billw013061.html (dostęp: 12.10.2019).

funkcjonuje poza środowiskiem akademickim, mimo to jego koncepcje są przedmiotem dyskusji, wykładów i analiz na coraz większej liczbie uczelni, także w Polsce. Marzanna Kielar proponuje, by osią kształcenia integralnego uczynić właśnie Wilberowski model AQAL (*all quadrants* – wszystkie wymiary rzeczywistości, *all levels* – wszystkie poziomy istnienia) ze względu na jego walory objaśniające i jednocześnie przekształcające³⁷. Nie jest moim celem prezentacja tego modelu, a jedynie zasygnalizowanie wątków interesujących ze względu na temat tych rozważań: rozwój duchowy. W modelu Wilbera na rzeczywistość składają się cztery odmienne, lecz równoważne i nieredukowalne wzajemnie do siebie wymiary egzystencji: Ja, My, To/Te. Ich połączenie tworzy integralny obraz Absolutu o trzech obliczach:

Dobro, Prawda i Piękno są po prostu aspektami Ducha świętego w świecie. Duch widziany subiektywnie jest Pięknem, Ja Ducha. Duch widziany intersubiektywnie to Dobro, My Ducha. A Duch widziany obiektywnie jest Prawdą, To Ducha³⁸.

W obrębie tych wymiarów działają wzorce rozwoju rzeczywistości ku coraz bardziej złożonym porządkom istnienia: poziomy rozwoju, linie rozwoju, stany świadomości i typy (np. typy systemów religijnych, style praktyk duchowych).

Wilber (...) nie utożsamia duchowości z wiarą, która jest według niego jedynie jedną z czterech faz rozwoju duchowego. Człowiek na ścieżce rozwoju duchowego przechodzi od 1) przekonania (magicznego, mitycznego, racjonalnego, pluralistycznego, integralnego), że Duch/Bóg/Jedność istnieje,

³⁷ M. Kielar, *Duchowość według AQAL. Przyczynek do edukacji integralnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 22, s. 125–148.

³⁸ Tamże, s. 123.

przez 2) wiarę, czyli intuicję, że Duch istnieje, 3) naoczne doznanie rzeczywistości duchowej na etapie transpersonalnym (doświadczenia szczytowe, wglądy mistyczne), po 4) adaptację, czyli trwałą dostępność do poziomów transpersonalnych³⁹.

Jakkolwiek warto włączyć treści związane z dynamiką rozwoju duchowego do programu nauczania, trzeba pamiętać, że samo intelektualne rozumienie jego mechanizmów nijak się ma do osobistego doświadczenia Dobra, Prawdy i Piękna. Wiedza na temat transgresji, dezintegracji pozytywnej czy dynamiki rozwojowej świadomości będzie kolejną, na dodatek bardzo trudną, lekcją. By stała się osobistym doświadczeniem – przeżyciem – potrzeba inicjacji, zanurzenia w tajemnicy, dotknięcia transcendencji. W procesie nauczania jest to możliwe w ramach szczególnej relacji Ucznia i Mistrza.

Mistrz

Pierwotna, nauczycielska i wychowawcza funkcja mistrza przetrwała w zakonnych nowicjatch

Zgodnie ze słownikową definicją „mistrz” to człowiek przewyższający innych biegłością i umiejętnościami w jakiejś dziedzinie; ktoś, kogo obiera się za wzór, autorytet. Są mistrzowie rzemiosła, mianem tym określa się zwycięzców sportowej rywalizacji, czasem, choć coraz rzadziej, artystów. Pierwotna, nauczycielska i wychowawcza funkcja mistrza przetrwała w zakonnych nowicjatch, gdzie jego celem jest wstępna formacja tych, którzy pragną podążać drogą powołania zakonnego.

³⁹ Tamże, s. 134.

Dobre życie we współczesnym świecie wydaje się równie ekstremalnym wyzwaniem. Aby przeciwstawić się destrukcyjnym tendencjom kulturowym praktyka wychowawcza potrzebuje żyjących i bliskich wzorów osobowych, ludzi, którzy będą nosicielami norm, świadectwem i dowodem istnienia wartości absolutnych – osób dojrzałych duchowo. Drogę, która prowadzi do dojrzałości, opisuje wiele teorii: proces indywiduacji Carla Gustava Junga, teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego czy monomit Josepha Campbella – wszystkie zawierają element transgresji, przekraczania popędowych uwarunkowań i integracji psychiki na coraz wyższym poziomie. Mistrzostwo zawsze jest owocem osobistego doświadczenia, efektem wyprawy do świata transcendencji. Tutaj pozytywne doświadczenia życiowe wiążą się z cierpieniem, upadkiem, niepowodzeniem – moc doskonali się w słabości, jest przekraczaniem lęku i złych skłonności, dokonywaniem wyborów moralnych, praktykowaniem samodyscypliny, otwarciem się na działanie łaski. Dotknięcie transcendencji sprawia, że człowiek doświadcza Pełni i sensu. Kazimierz Dąbrowski uważał, że rozwijając się, człowiek ma szansę osiągnąć taki poziom wewnętrznej integracji i harmonii, że zbliży się do ideału, może twórczo wykorzystywać swój potencjał. Przekracza to, co zmysłowe i sprawdzalne, staje się zdolny do kontemplacji Istnienia. Jego emocje współgrają z funkcjami poznawczymi. Moralność na tym poziomie jest autonomiczna, a funkcjonowanie społeczne celowe i altruistyczne. Staje się wówczas Mistrzem, jest autentyczny, jest sobą – świadomym uczestnikiem procesu życia. Swoją pracę wykonuje najlepiej jak potrafi i z zaangażowaniem. Nie jest bez skazy, jest prawdziwy. Ponieważ jest prawdziwy – połączony z duchowym wymiarem rzeczywistości, przyciąga tych, którzy szukają Prawdy. W przestrzeni współczesnej szkoły, bardziej niż gdziekolwiek indziej, potrzeba Mistrzów – wychowawców, osobowych wzo-

rów autentyczności, właściwego postępowania, zawodowej pasji i afirmacji życia, którzy będą autorytetami dla swoich uczniów.

Uczeń i Mistrz

Prawdziwy Mistrz jest zawsze autorytetem moralnym

Pedagogika w nurcie postmodernistycznym kwestionuje autorytety, a więc także relację Mistrz – Uczeń, postulując zamiast hierarchii równorzędność i równowartość. Nie ma wychowawców i wychowanków, są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem. Aby to się mogło dokonać, muszą one wzajemnie otworzyć się na siebie, uznać własną wolność i godność, a także okazać autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatię. Wychowanie jest więc dialogiem między osobami i zakłada wymienną rolę: mówienia i słuchania, dawania i brania, czy też oferowania i asymilowania. Tak sformułowaną definicję wychowania można traktować jako projektującą (regulującą) z momentem perswazyjnym⁴⁰. Jej zadaniem jest modelowanie pożądanego wzorca relacji. Pragnę zauważyć, że postulowana w niej podmiotowość stron nie stoi w żaden sposób w sprzeczności z hierarchicznością relacji Mistrz–Uczeń. Jak się wydaje, nieporozumienie wynika z przypisania samej strukturze hierarchicznej oraz pozycji Mistrza elementu władzy, rozumianej w duchu pedagogiki emancypacyjnej, a więc uwikłanej w nadużycia. „Łącząc zjawisko autorytetu raczej z panowaniem i manipulacyjną władzą niż dobrowolnie przyjmowanym wpły-

⁴⁰ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, t. XXXII, s. 31–43.

wem, współczesna kultura dyskredytuje już samo poszukiwanie autorytetów bądź zakładanie ich pozytywnej roli w rozwoju człowieka⁴¹. Z jednej strony mamy więc lament nad upadkiem autorytetów, a z drugiej ich programowe odrzucenie. Otwiera to przestrzeń rzeczywistych nadużyć, gdyż instynktowny „głód Mistrza” i potrzeba wtajemniczenia popychają ludzi ku charyzmatycznym psychopatom, wykorzystującym w manipulacyjny sposób swoją pozycję i władzę do sprawowania kontroli i budowania przewagi. Tymczasem prawdziwy Mistrz ma naturalną przewagę, wynikającą z osobistego doświadczenia, mądrości i wiedzy jako owoców transformacji własnych, niepowtarzalnych przeżyć. Nie jest teoretykiem, który zdobył najwięcej punktów i wysoką pozycję w rankingu, lecz służy Prawdy, którą potwierdza całym swoim życiem – swoim dziełem. Jest zatem autentyczny, emanuje światłem idei, przyciąga, fascynuje i budzi respekt. Relacja łącząca Ucznia i Mistrza jest wyjątkowa i jedyna w swoim rodzaju – to więź zbudowana na miłości, co doskonale przedstawia Jarosław Ławski:

(...) nikt nigdy nie starał się być wobec mnie Mistrzem, bezwzględnie jednak znam oraz uznaję Osoby, które wolno mi za swoich uważać Mistrzów. Zatem... Nie ma wielu modeli, form relacji Mistrz–Uczeń: zawsze jest promieniujący postawą i myślą Mistrz oraz pragnący promieniować Uczeń, który kształci się w świetle wzoru i drogi Mistrza! Niemożliwa jest relacja/postawa: jeden Uczeń > wielu Mistrzów naraz. To chaos. Każdorazowe ustanowienie związku Mistrz–Uczeń poprzedza wybór: najpierw Uczeń pragnie i szuka Mistrza (tym samym go wybiera), potem Mistrz może, ale nie musi akceptować Ucznia. Mistrz nie ma wielu Uczniów. Tym bardziej nie

⁴¹ K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „Mistrz–Uczeń”*, „Gazeta Uniwersytecka” 1998, nr 2958.

może mieć wielu Uczniów, następujących jeden po drugim, seryjnie i regularnie. – Są to wtedy ulubieńcy, wychowankowie, absolwenci, a nawet lizusowscy imitatorzy postawy Ucznia, lecz nigdy ci, a nie inni Uczniowie tego, a nie innego Mistrza⁴².

Relacja ta jest podmiotowa ze swej natury. Tak bliski związek jest możliwy dzięki zaufaniu i otwartości. Wymiana myśli, wszelka komunikacja odbywa się w poszanowaniu odmienności, a nawet pewnej miłej niezgodności, gdyż bez nich nie byłoby wzajemnego zauroczenia, przepływu mentalnej energii, spotkania bogactwa osobowości. Mistrza rozczuła podziw, lecz pociąga uważny i pełen szacunku krytycyzm Ucznia. Uczeń pragnie upodobnić się do Mistrza w jego sztuce – mocy, wewnętrznej sile, a jednocześnie przeglądając się w jego obrazie, pragnie rozpoznać siebie, własną niepowtarzalność, co manifestuje się w jednoczesnym lęku przed pochłonięciem i byciem odrzuconym. Prawdziwy Mistrz jest zawsze autorytetem moralnym. Nie jest bez skazy – jest dojrzały, a nie doskonały – zna siebie, jest świadomy swoich ograniczeń i ma do nich pełen pokory dystans, podobnie jak do innych ludzi i świata. Dlatego w zdrowej relacji Mistrza i Ucznia dystans, autoironia, pobłażliwość i śmiech zapobiegają sformalizowaniu stosunków i wtłoczeniu obojga w sztywne role. W ten sposób pogłębia się także ich wzajemna więź. Co ciekawe, relacja ta najpiękniej rozwija się nienazwana. „Mistrz nie przemawia z góry: »Uczniu...!«, Uczeń oszczędza Mistrzowi »Mistrz!« (...) Cechą Mistrza jest skrytość. Jego rozgłos jest pełen skromności”⁴³. Osoby doświadczające tej niezwykłej więzi nie obnoszą się z nią, choć jest

⁴² J. Ławski, *Dyskusja redakcyjna: Mistrz i Uczeń*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2010, rok III (XLV), s. 117.

⁴³ Tamże, s. 120.

ona oczywista dla wszystkich z ich najbliższego otoczenia. Fascynacja nauczycielem może się pojawić na każdym etapie kształcenia, wydaje się jednak, że świadome poszukiwanie Mistrza staje się możliwe dopiero w momencie wyboru własnej drogi życiowej, nauki rzemiosła lub sztuki, podjęcia studiów nad jakąś dziedziną. Relacja Mistrz–Uczeń, począwszy od Sokratesa i Platona, przez wieki była naturalna w kształceniu akademickim, stwarzając możliwości rozwoju nie tylko intelektualnego, lecz przede wszystkim osobowościowego. Jarosław Ławski zwraca uwagę na fakt, że współcześnie, w świecie zdominowanym przez myślenie ekonomiczne

Rugowanie Mistrza z przestrzeni Uniwersytetu dokonuje się najczęściej w imię idoli nowoczesności i postępu, jakości i wydajności. Następuje wtedy, rozgłoszenie i kłamliwie jako czcza wobec Uczniów obietnica, zastępowanie Mistrza wydajnym i znanym publicznie *tutorem, promotorem, opiekunem, menadżerem!* Ów mikro, semi-, mini-, ćwierć-mistrz wnosi wówczas w relacje z nauczonym podopiecznym całą wypracowaną zewnętrzność i pozycję (autorytet tytułów, publikacji, stanowisk *etc.*), natomiast nie udziela nauczonym niczego z wewnętrznego bogactwa osobowości. *Tutor* nie jest złą instytucją, jeśli nie udaje Mistrza. Ten ma w sobie coś „nieokreślonego”, spoza wymiaru ról i funkcji. (...) Uczeń znajduje Mistrza, a Mistrz odkrywa Ucznia. Nie zapewnią tego instytucje, przepisy ni usiłowania. Wynika z tego, że ta najbardziej twórcza kulturowo Relacja, Więzy, Wspólnota zdarza się i wykonuje swą misję poza instytucjonalnym umocowaniem, jakie dają jej państwo, kultura, społeczność, akademia. Ale czyni to ona dla nich, choć istotowo poza nimi. Czyni dla człowieka, którym stają się w byciu-dla-siebie i razem-ze-sobą Mistrz oraz Uczeń⁴⁴.

⁴⁴ Tamże, s. 121.

Relacja Mistrz–Uczeń nie należy do łatwych, gdyż wpisane jest w nią dojrzewanie, a to zawsze łączy się z ryzykiem, bólem i cierpieniem. Stanowi wyzwanie zarówno dla Ucznia, jak i dla Mistrza, gdyż każdy z nich, niezależnie od siebie, może ponieść na tej drodze klęskę. Jednak bez konfliktu, upadku, porażki nie ma drogi, bez ryzyka przegranej nie ma chwały zwycięstwa. Jest to wspólne doświadczenie transgresji: we wzajemnej relacji Ucznia i Mistrza, między Nimi a światem, a w końcu przemiany wewnętrznej Obu, doskonaleniem się w człowieczeństwie, przejściem od tego, kim byli, zanim połączyła ich ta szczególna więź, do tych, którymi są obecnie, i którymi staną się w przyszłości dzięki doświadczeniu Spotkania. Zatem, zgodnie z postulowanym we współczesnej myśli pedagogicznej modelem wychowania, mamy do czynienia z równowartością relacji, wzajemnym obdarowaniem i wspólnotą, w ramach której dokonuje się rytuał przejścia.

Metafora wspólnej drogi często służy do zobrazowania procesu wychowywania. Ujmowanie wychowania jako wędrówki odwołuje się do praktyki wysyłania młodzieży w celu nabycia ogłady i wykształcenia do innych miast lub krajów. Podróż taka była zarazem sprawdzianem, wiązała się z koniecznością radzenia sobie w nowych sytuacjach, adaptacją do nowych warunków. W drodze do dojrzałego człowieczeństwa spotkanie Mistrza i Ucznia jest szczególnym darem Losu. Mistrz jest nie tylko doświadczonym towarzyszem podróży, ale przede wszystkim ojcem duchowym z wyboru. Budzi podziw, daje poczucie bezpieczeństwa, a w miarę dojrzewania przyjmuje konflikty i wzrastającą autonomię Ucznia, swojego duchowego dziecka, jako normę, ćwiczy je i poddaje próbom, by było gotowe usamodzielnic się i pójść własną drogą. Moment ten pięknie obrazuje rozstanie Dantego z Wergiliuszem. „Mistrz się zjawia, gdy Uczeń jest gotów”. Gdy Uczeń jest gotów – Mistrz odchodzi...

Wirgili mówił, wzrok utkwwszy we mnie:
Ogień mający czas i ogień wieczny
Widziałeś synu; to kres ostateczny
Drogi przebytej z tobą tak przyjemnie,
To punkt, za którym nic widzieć nie mogę.
Aż tu mój rozum wskazywał ci drogę,
Teraz sam musisz próbować sił własnych,
Za przewodniczkę obierz własną wolę;
Ty już wyszedłeś z dróg stromych i ciasnych.
Patrz, oto słońce błyszczący na twym czole,
Odtąd nie słuchaj mych rad i rozmowy,
Masz wolnej woli sąd prosty i zdrowy:
Byłby zaiste w tym błąd rozumowy,
Gdybyś nie działał, jak chce twoja wola;
Więc koronuję cię na twego króla⁴⁵.

Rozstanie Mistrza i Ucznia może przybrać różne formy. Uczeń, który nie uświadamia sobie swojej dojrzałości, oczywiście dla Mistrza, może się czuć porzucony, lecz jedynie w tych warunkach może doświadczyć własnej mocy i dojrzałości. „Porzucenie” zatem jest ostatnią lekcją udzieloną mu przez Mistrza. Czasem to Uczeń odchodzi, jak to było w przypadku Arystotelesa. Większość z nas nosi w sobie książkowy lub filmowy obraz pojedynku między Mistrzem a Uczniem, finalnej próby, z której zwycięsko wychodzi Uczeń, uszczęśliwiając w ten sposób swojego Mistrza. Oto dokonało się przebudzenie mocy – Uczeń dojrzał i stał się gotów do wyprawy po własne mistrzostwo. Takie jest znaczenie tej sceny. Proces dojrzewania dopiero się rozpoczął, kolejnym etapem jest wejście na drogę Mistrza, drogę spotkania z Absolutem.

⁴⁵ Dante Alighieri, *Boska komedia*, J. Korsak (tłum.), 1860, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/boska-komedia.pdf>, wersety 3955–3975 (dostęp: 20.10.2019).

Podsumowanie

To, co „irracjonalne”, trwa na straży naszej racjonalności

Uznanie realności przestrzeni duchowej, odwołanie się do mistycznych aspektów egzystencji jest niezbędnym warunkiem rozwoju ku pełni człowieczeństwa. To, co „irracjonalne”, trwa na straży naszej racjonalności – świadomości ograniczeń i świadomości siły. Utrata kontaktu z duchowym wymiarem egzystencji, z *Sacrum* – Tajemnicą – Bogiem, powoduje utratę zdolności nadawania sensu bolesnym doświadczeniom życiowym i przetwarzania ich w konstruktywny sposób. Wychowanie do dojrzałego człowieczeństwa wymaga zaszczepienia odwagi moralnej i samodyscypliny. Odwaga moralna to gotowość skonfrontowania się z mrocznymi aspektami własnej tożsamości, wadami charakteru oraz prawdą o obecnej w nas tendencji do czynienia zła. Samodyscyplina to praca wewnętrzna mająca na celu ich przezwyciężenie. Celem formacji duchowej w ramach wychowania integralnego jest zakorzenienie w transcendencji, objawiające się zaufaniem i wiarą w Dobro, w wyższy sens, wykraczający poza to, co racjonalne.

Max Scheler uważał, że odpowiedzią na kryzys kultury zachodniej musi być przywrócenie ładu aksjologicznego, które dokonuje się głównie poprzez otwarcie się naszą miłością na wzory osobowe, zaś Karol Wojtyła świadomy i wolny wybór wzorów osobowych ze względu na realizowane wartości i ich naśladowanie, w granicach przez te wartości wyznaczonych, uznawał za wyznacznik podmiotowości osoby⁴⁶. John Bradshaw⁴⁷ twierdził, że dziecko nie

⁴⁶ K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „Mistrz–Uczeń”*, „Gazeta Uniwersytecka” 1998, nr 2958.

⁴⁷ J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga do odnalezienia samego siebie*, Wydawnictwo IPZiT Warszawa 1994.

potrzebuje, by rodzice je kochali, lecz by kochali się nawzajem. Wtedy świat jest bezpiecznym miejscem, a dziecko nasyca miłością i umiejętnością kochania. Gdy wychowawca podąża drogą samowychowania, stara się żyć moralnie, jest autentyczny, świadomy swoich słabości i ograniczeń, poszukuje mądrości, jest osobą dojrzałą, rozwijającą się duchowo – wprowadza ład, staje się Mistrzem, osobowością wychowującą. Istota „mistrzostwa” tkwi w transcendentnym wymiarze tego doświadczenia, jego składniki to: powołanie, natchnienie i entuzjazm – wszystkie są zewnętrzne w stosunku do podmiotu. Entuzjazm także, gdyż dosłownie oznacza „zanurzenie w Bogu”, od gr. *éntheos*. Nie da się ich zaprogramować ani wyćwiczyć, ani tym bardziej zmusić kogokolwiek, by je przejawiał, co, jak się wydaje, jest celem coraz bardziej rozbudowywanych obowiązkowych szkoleń i stopni awansu zawodowego nauczycieli. Nie oznacza to jednak, że wychowawca na drodze do stawania się Mistrzem jest stroną całkowicie bierną. Na powołanie trzeba odpowiedzieć, otworzyć się na natchnienie i pielęgnować entuzjazm. Metody wychowawcze i techniki edukacyjne są wówczas stosowane świadomie w odpowiedzi na realne potrzeby, a nie schematycznie lub z braku lepszego pomysłu, ale i tak to świadectwo życia jest najbardziej wartościową lekcją.

Każdy pedagog, w najszerszym zakresie tego pojęcia, zawsze i coraz to na nowo powinien zadawać sobie pytanie, czy to, czego naucza, realizuje we własnym życiu podług najlepszej wiedzy i najlepszego rozumienia. W psychoterapii zrozumieliśmy, że ostatecznie to nie nauka i technika, lecz osobowość oddziaływa terapeutycznie; to samo dotyczy wychowania, które zakłada samowychowanie⁴⁸.

⁴⁸ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 2009, cyt. za: T. Olchanowski, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, ENETEIA, Warszawa 2013, s. 41.

*

Celem formacji duchowej w procesie wychowania jest rozwój duchowości mistycznej, zanurzenie w Istnieniu, świadome i odpowiedzialne uczestnictwo w życiu. Dojrzałość nie oznacza doskonałości, lecz duchowy postęp. Proces ten wymaga uważnej obecności i aktywnego działania. Żyjemy w okresie przejściowym między racjonalizmem i modernizmem a wciąż nierozpoznaną przyszłością. Znaleźliśmy się w sytuacji granicznej i instynktownie poszukujemy instrukcji przetrwania. Rzeczywistość kulturowa, w której przyszliliśmy na świat, naznaczona postmodernistyczną dekonstrukcją, pozbawia kolejne pokolenia łączności z duchowym dziedzictwem ludzkości. Gdy deprecjonuje się religię i filozofię, komercjalizuje sztukę, zaczyna brakować konstrukcji uczących, jak transformować doświadczenia lęku, bólu i wewnętrznego rozdarcia. W tych warunkach transfer życiowej mądrości staje się możliwy na poziomie indywidualnej relacji, Ucznia i Mistrza, w ich wzajemnym spotkaniu i dialogu, w ramach których dokonuje się wtajemniczenie. Wydaje się, że współcześnie najważniejszym jego elementem jest uobecnianie sensu egzystencji w „małych rzeczach”, w spójności osobistych narracji i wierności Prawdzie, Dobru i Pięknu.

Duchowość jest tym, co odróżnia ludzi od zwierząt. Jest źródłem kultury. Wychowanie rozumiane jako włączanie w kulturę jest w swej istocie procesem duchowym.