

Szczepan Kutrowski

Twórczość czy konformizm?

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13,
181-189

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Szczepan Kutrowski

TWÓRCZOŚĆ CZY KONFORMIZM?

Twórcze, czyli nowe, wkracza do szkoły ogólnokształcącej w procesie demokratycznym, co nie oznacza jednak, że towarzyszy temu jednoznaczność wartości, w ten sposób w szkole uobecnianych. Wszelako w dzisiejszym świecie demokracji liberalnej, czyli demokracji, w której ogromną rolę ma do spełnienia opinia publiczna, pierwszoplanowym jakby zadaniem programistów szkolnych jest niepoddanie się orzeczeniom opinii – a więc zasypywanie luk między różniącymi się od siebie orzeczeniami opinii. Wciąż istnieje nadzieja dojścia do zgody co do podstawowych wartości, wokół których skupiać się będzie wychowanie przez naukę. Bez takiej zgody trudno sobie wyobrazić emanowanie nauki.

Przeważnie jeszcze w szkołach ogólnokształcących utrzymuje się, że lepsze jest jakiegokolwiek porozumienie, tj. między nauczycielami a uczniami, szkołą a rodzicami uczniów, nauczycielami i autorami podręczników, niż w ogóle jego brak. Działanie w tym samym duchu to dziś przede wszystkim działanie w tym samym stylu. Styl zaś wyklucza nieustanne wchodzenie w sytuacje poprzedzające dane zachowanie nauczyciela czy ucznia. Styl wnosi sobą bezdyskusyjność racji prezentowanych – w świecie demokratycznym – przez „strony” porozumienia.

W dobrej wierze – powiadają pedagodzy religijni – można wnikać także w analizy przyczynowo-skutkowe konkretnych zachowań nauczyciela, ucznia, rodziców, autorów podręczników. Wszelako takie patrzenie „na rękę” to brak zaufania, a bez braku zaufania jest najtrudniej dojść do czegokolwiek w edukacji. Styl zaufania w szkole ogólnokształcącej wymaga konstruowania pewnych kanonów lekturowych – dla nauczyciela przede wszystkim. To wokół pewnych treści ma się skupiać przede wszystkim uwaga nauczyciela. Jest to jakby gwarancja, że idąc tymi samymi śladami, będzie się też przeżywać świat podobnie. Mianowicie nie będzie się „wpuszczać” do szkoły doświadczeń, które są dostępne w społeczeństwie demokratycznym. Do nich mogą uczniowie dotrzeć sami.

Należy sobie dziś uświadomić, że w dobrej wierze otwierania szkoły na świat pewne rzeczy będą musiały w niej być „zamykane”. To jakby przeczy duchowi demokracji liberalnej. Jakby! Wszelako takie są wymagania czasów.

Można się teoretycznie z owym zamykaniem się szkoły na doświadczenia uczniowskie zgadzać lub nie, ale nie zmienia to postaci rzeczy, że organizacja pracy w szkołach musi przebiegać zorganizowanie. Zorganizowanie – to znaczy w abstrahowaniu od bardzo wielu treści pojawiających się spoza naukowego kanonu w otoczeniu ucznia. Tak oto dochodzi w szkołach ogólnokształcących do spotkania z konformizmem – do wsłuchiwania się w to wszystko, co mówią o szkole różni ludzie, różne instancje i co robią w szkołach (jakim pięknem emanują) znajdujące się w nich samych podmioty edukacji.

Organizacja musi scalać ze sobą ogromnie wiele elementów składowych systemu szkolnego. Należy do nich samo wyobrażenie szkoły jako ośrodka ładu. Czy tylko ładu? Jest ogromnie trudno scalać ze sobą motywacje do uczenia się i motywacje do nauczania, w których chodzi nie o docieranie do wiedzy najlepszej, ale o docieranie do wiedzy, której nie posiada ten, z kim się rywalizuje na płaszczyźnie struktury społecznej. We współczesnym świecie rywalizacja zakreśliła ogromne rozmiary. Rywalizujemy jakby ze wszystkim – o wszystko. Stale i wciąż. Jakże to zmienia oblicze współczesnej szkoły w porównaniu z tym jej obliczem jeszcze sprzed 10 nawet lat. Rzec można chyba, że do współczesnej szkoły wkrada się chaos. Podobnie – jak wszędzie – do świata w ogóle.

Naukowość szkolna to naukowość, która kanalizuje obszary chaosu, interpretuje je tak, że z chaosu daje się wypatrzeć jakieś wyjście. Jakie to wyjście z chaosu oferuje szkole ogólnokształcącej współczesna pedagogika? Czy pedagogika ma szansę skupiać serca, uczucia, wokół szkoły? Czy duch, jakim emanują nauczyciele, uczniowie, rodzice, programiści (motywacja, jaka im przyświeca), uniesie w sobie bezdyskusyjność pewnych części składowych tych motywacji, ich upodabnianie się do siebie, przeto zgodę w pewnych sprawach podstawowych, zasadniczych i ostatecznych? Czy to, co jest podstawowe i ostateczne dla życia jednostki, musi być tym samym (czymś podstawowym) dla procesu uczenia się i nauczania? Jest to pytanie z rzędu podstaw edukacji.

Współczesna edukacja, konformistycznie w stosunku do świata, orzeka, że to nie są te same rzeczy – zasadniczość w życiu jednostki i zasadniczość w edukacji? Edukacja jest wchodzeniem w świat kompetencji – uznania, jakie przyznają ludzie komuś tu na ziemi. Natomiast zasadniczość w życiu jednostki spotyka się z racjami ponadziemskimi, boskimi, transcenden-

talnymi. Biorącym udział w edukacji szkolnej osobom duchownym ani w głowie jest oddzielenie od siebie jednej i drugiej zasadniczości. Toteż nie ma zgody we współczesnej szkole. Także uczniowie religijni i rodzice religijni byłoby radzi widzieć szkołę utrzymującą więź między tym, co zasadnicze dla jednostki i tym, co zasadnicze w edukacji. Takiej więzi jednak – póki co – szkoła zasadniczo świecka utrzymać nie może i nie jest w stanie. Bowiem równałoby się to potraktowaniu jednych nauczycieli, którzy są lub tylko są uznani nosicielami pewnej charyzmy – wyrazów łączności ze Stwórcą świata, Opatrznością – za osoby nadzwyczajne, głównie odpowiedzialne za edukację oraz... zwalnianie z tej odpowiedzialności nauczycieli pozostałych.

Czy nie ma jednak takiego zadania przed szkołą, że będzie ona dopracowywała się owej charyzmy u jak największej liczby nauczycieli? Ale czy charyzmy nauczycieli można się dopracować? Czy nie jest to sprawa wymykająca się strategiom kształcenia nauczycieli? W samym postawieniu niniejszego pytania kryje się ogromne ryzyko teoretyczne. O consensus teoretyczny jest ogromnie trudno, jeśli chodzi o możliwość istnienia charyzmy u nauczycieli. Gdyby taka możliwość mogła być poważnie brana pod uwagę – zgodnie z pewnymi przesłankami, jakie przed uczeniem się w naszej epoce wyłonili jej wybitni przedstawiciele – znaczyłoby to, że edukacja w XXII wieku musi pobiec zupełnie innymi torami niż dotychczas. To wydaje się jednak zupełnie niemożliwe i nie tylko dlatego, że przekracza jakby możliwości wyobraźni, ale głównie ze względu na ogromne koszty wszelkich zmian w edukacji. Mówię o doczekaniu do edukacji XXII wieku, a nie o wieku XXI, wiek XXI mamy bowiem tuż tuż, a wielkie reformy edukacyjne jakby zupełnie nam są niedostępne. Ale... zastanawiać się nad nimi jest naszym świętym obowiązkiem. Myślenie nie kosztuje. Przeto też bywa ono pozbawiane w ogóle atrybutu umiejętności – dlatego, że nie kosztuje. Wolno jednak w takim uszczuplaniu racji myślenia widzieć nadmiar racji ekonomicznych, które nie zawsze są racjami ostatecznymi.

Biorę na karb własnej ciekawości poznawczej ewentualne paradoksy dalszej części mojej niniejszej wypowiedzi. Paradoksem edukacji, jaka nas w przyszłości czeka – może dopiero właśnie tej dalszej przyszłości (naszych pra-pra-wnuków) – jest konieczność dojścia do głosu tego, co tak bardzo „wybuchło” w Oświeceniu, a co w naszych czasach jeszcze napotyka tylko i wyłącznie prawie na sprzeczniwy. Jest to sprawa natury człowieka. Nie natura człowieka, ale natura ludzkości (świata) jest naszą domeną – ludzi wieku XX. Gdzie jednak natura człowieka? Gdzie krew – która w niczym nie przypomina wody – w żyłach człowieka?

Dlaczego ludzie z krwi i kości mają tak mało do powiedzenia w edukacji, podobnie jak w ogóle w społeczeństwie współczesnym? Czy tak musi być wiecznie? Dlatego – próbował odpowiedzieć Jan Jakub Rousseau na ten wyłoniony przez samego siebie problem – że czegokolwiek chwyci się ta wyposażona przez naturę w wielkie możliwości istota, jaką jest człowiek, to... psuje. Przeto ktoś musi nieustająco nad nim pieczę trzymać. Rousseau wyobrażał sobie, że piecza ta może przyjmować taką lub inną formę umowy społecznej, przeto woli powszechnej – *volonte générale*. Nie może być – wiemy od Rousseau – w społeczeństwie tak, że wola jednego gwałci wolę drugiego. Koniecznością społeczeństwa jest osiągnięcie *volonte générale*. A właśnie, że... takiej konieczności wcale nie ma: odpowiedzieli na wyłonienie się oświeceniowego ducha zgody i porozumienia, rozumu, bardzo liczni potomni. Skoro potomni Rousseau sądzą, jak sądzą, to problem przez niego postawiony wraca i będzie wracał, niezależnie od rozwiązań, jakie on zaproponował. Bo rozwiązania, jakie ludzkość dotychczas wymyśliła, by w społeczeństwie panowała zgoda, są wielce niewystarczające.

Czy wreszcie nie przyjdzie nam zastanawiać się poważnie nad tym, czego ludzkość przede wszystkim nigdy nie chciała – upatrując przede wszystkim zagrożenia w rasizmie (który ma swoją historię obecności pośród nas ludzi wieku XX, a i wcześniej był dobrze, namacalnie znany) – czy nie przyjdzie nam zastanawiać się nad dobrem, jakie pojawia się wraz z dopuszczeniem do głosu czynnika ludzkiej krwi? Na przykład widzenie swojej cielesnej więzi z własnymi rodzicami – jest czy nie jest czynnikiem budującym, motywującym do różnych działań? Jeśli ktoś odpowiada na to pytanie pozytywnie, to należałoby jakby iść śladem tej odpowiedzi pozytywnej i dążyć ten ślad.

Mówimy dziś często, że znamieniem nas, ludzi końca wieku XX, jest cnota różnienia się. Postarajmy się – by różnić się istotnie, a nie tylko teoretycznie – właśnie w owym dopuszczaniu do głosu czynnika krwi.

Czy to jest możliwe? Czy tylko raczej możemy markować widzenie czynnika krwi w edukacji i – w ogóle – w życiu? Rzecz chyba jest „po-grzebana” na planie edukacyjnym. Bo w życiu nie sposób nie zobaczyć tu i ówdzie czynnika krwi. O wiele trudniej jest to uczynić w edukacji, gdzie – jak zauważyliśmy powyżej – to, co pojawia się w społeczeństwie demokratycznym, może (musi) być darowane uczniowi w szkole, choć może on dotrzeć do tegoż sam i bez pomocy szkoły. Szkoła w swoim partykularnym interesie, wiążącym się nie tylko z samym nienagromadzeniem nadmiaru treści, w programach uczenia i nauczania, ale także w imię przeświadczeń prawdziwościowych (światopoglądu) – pozbawia się tego czynnika motywacyjnego do nauki, jakim jest pochodzenie ucznia. Styl edukacji szkolnej

nie pyta skąd uczeń przychodzi do niej. Styl w ogóle nie pyta o swoich poprzedników. Stylowość gwarantuje regularności. Tych zaś potrzeba jak powietrza. Na ich istnieniu zasadza się kultura.

W imię swej kulturowości i kulturalności szkoła stępa ostrze najsilniejszego z czynników motywujących, jakim jest wspólnota krwi. A jeśli ktoś nie potrafi pochwalić swej krwi, to co? – ktoś przezorny zapyta wcale racjonalnie. To... odpowiem: należy go, za wszelką cenę, n a j p i e r w, z a n i m z a c z n i e s i ę g o u c z y ć c z y t a ć i p i s a ć, nauczyć cenić swoją krew, czyli krew swoich rodziców. Bez tego nie ma prawdziwej edukacji, to znaczy nie ma edukacji z udziałem najsilniejszego motywującego czynnika, jakim jest czynnik krwi. A jeśli – mimo to – ktoś nie zechce nauczyć się cenić czynnika swej krwi, to co? To należałoby kogoś takiego poddawać ciężkim próbom fizycznym, podczas których mógłby doświadczyć na własnym ciele, jak bardzo pomocna bywa jego krew, gdy się ją odpowiednio karmi i nasycy tlenem. Nie bez głębokich racji były inicjacje, jakim poddawani byli młodzi ludzie w społeczeństwach pierwotnych. Były to inicjacje, które przynosiły ten skutek, że ich absolwent sprawdził się w uszanowaniu własnego ciała, to znaczy ciała danego jednostce przez tych oto rodziców.

O kategorii ciało współczesna pedagogika stara się pamiętać. Ale... nijak nie daje się wypatrzyć w tej pamięci również związków danego ciała z jego źródłem, z tym ciałem, które go zrodziło. Czy to przeoczenie? NIE! To celowa manifestacja niezależności działania nastawionego na świadomość ciała, od wszystkiego, co wiąże się z moralnym stosunkiem do ciała – nie stylowym, pomijającym źródła – czyli stosunkiem, w którym jest obecna więź krwi w świadomości jednej ze świadomością drugą. Świadomość ma jakoby wciąż wyższe obiekty, na których może się zatrzymywać, niż więź krwi. Krew i świadomość to jakby różne zupełnie światy. JAKBY! Bo tak naprawdę to... nie są to różne światy. Zasypywanie luk między tymi światami to s p e c j a l n o ś ć demokracji.

O demokracji Platon mówił, że prowadzi ku tyranii. I... chyba się nie mylił. My – ludzie współcześni – jesteśmy już tak dobrze PRZECWICZENI w udawaniu, że żyjemy poza wszelką tyranią, że w żaden sposób nie daje się przeważnie wyartykułować, że... jednak tyrania rozmaita jest naszą codziennością.

W innym miejscu – wszakże także w środowisku kieleckim – przedstawiłem niepokoję współczesnej demokracji. Niezależnie jednak od tego, co wtedy na konferencji zorganizowanej przez Wydział Zarządzania i Administracji WSP powiedziałem, niech mi będzie wolno, uzupełniając, zauważyć, że z tyranią, tak czy inaczej, musimy się uczyć obcować. Rzecz tylko

w tym, jak będziemy tyranie nazywać. I nie musi być w tym nazywaniu tylko omijania problemu tyranii, udawania, że go nie ma.

Jest jakimś wielkim doświadczeniem naszych czasów dyskurs, w którym naznacza się obecność performatywności, czyli szczerości i aspiracji do normatywnej słuszności i do prawdy. Jacques Derrida – ten wieszcz ducha nadchodzących czasów – zauważył, że o tym, pośród czego żyjemy, wcale nie musimy rozprawić tylko na płaszczyźnie uzyskanego statusu, prawa. Nie musimy rozprawić o niczym z aspiracjami do wyłączności prawdy. Nie musimy widzieć przed sobą horyzontu zawłaszczenia, instytucjonalnego zaprogramowania, uprawomocniania się tego, co mówimy. Prędzej czy później bowiem to, co dziś wydaje się prawomocne, prawomocnym być przestanie. Oto żyjemy – zauważył inny autorytet naszych czasów, Jean Francois Lyotard – w obrębie jakiejś „maszyny”, w której doświadczamy tego, czego nie sposób pomyśleć lub odczuć. Jeśli tak, to znaczy, że mniejsza czy większa tyrania – nam właściwa – staje się elementem świata życia, czyli świata, poza który wykroczyć się nie da, którego udziałem jesteśmy my wszyscy – ludzie na ziemi. Wspólnota zatacza coraz większe obszary.

Pedagodzy dziś wyciągają z powyższego wnioski dalekosiężne. Oto trzeba sobie uświadomić w edukacji – powiem ja, niżej podpisany, w rytm własnych już wydrukowanych tekstów – do kogo właściwie przemawia się będąc nauczycielem, czy będąc uczniem, czy będąc rodzicem ucznia, czy będąc programistą szkolnym: czy przemawia się do tego oto tylko ucznia, czy raczej przemawia się do... ludzkości, której członkiem jest ten oto uczeń?

Zupełnie inne treści – jak to doskonale przeanalizował Fryderyk Nietzsche – pojawiają się w naszej mowie, gdy przemawiamy do jednostki, a inne, gdy przemawiamy do ludzkości. Czy nie warto m o c n o odróżnić od siebie te dwa języki: mowę do ludzkości i mowę do jednostki? Nie da się chyba osiągnąć, spodziewanych przez pedagogikę personalistyczną, rezultatów edukacyjnych, gdy dialog między nauczycielem a uczniem i między nauczycielem a nauczycielem, a także między nauczycielem a rodzicem ucznia i między nauczycielem a programistą szkolnym, będzie widziany tylko jako dialog między osobą i osobą. To jest sacrum personalizmu – wypatrywanie wszędzie istot, które osiągają status osoby. Wszelako – jak to zauważa cytowany wyżej Derrida – przemawianie do kogoś zza jakiegokolwiek statusu, uzyskanego przez siebie, mija się z performatywnością. Pojawia się wtedy w dialogu arbiter, którym jest sam uczestnik dialogu – wyposażony z g ó r y w status osoby. Wtedy równość – a więc szansa na przyjaźń uczestników dialogu – pozostaje tylko mitem. Czy wtedy, gdy dialogowi towarzyszą mity, trwa prawdziwy dialog? Dialog zmi-

tologizowany bywa podtrzymywany przez różne czynniki instytucjonalne. Taki dialog bywa społecznie ekwiwalentny, przynoszący oczekiwane, mierzone na możliwości, a nie na zamiary, rezultaty. Wszelako dialogi zinstytucjonalizowane – jak mówi Derrida – to nie jest nasza przyszłość. Warto ten głos Derridy dobrze pamiętać, nigdy o nim nie zapominać.

Wszelako pedagogika współczesna „wpadła na geniusz” wyłaniania „pulsujących kategorii pedagogicznych”, czyli możliwości zapominania o czymś w edukacji, by sobie zaraz potem o czymś przypomnieć, potem znów zapomnieć, i tak dalej i tak dalej. W innym miejscu – na konferencji pedagogiki ogólnej w Częstochowie (w 1997 r.) skrytykowałem ten „geniuszowaty” pomysł pedagogiczny. Nie można chyba dziś kłaniać się głęboko danej instytucji, jutro „wieszać na niej psy”, by potem znów „kajać się za grzechy”. Trzeba jakiegoś umiarkowania w cedzeniu pochwał i nagan. Trzeba równowagi. Ona znamionuje czyjaś dojrzałość edukacyjną. W stylu jednak współczesnej demokracji zachodniej – walczącej o swoje przewodnictwo w świecie – mieści się coś takiego właśnie, jak podkreślanie czyichś zasług, by zaraz potem „przywalić” mu. Potem znów „pogłaskać” i znów „przywalić”. W tym jakby wyraża się wszelki paternalizm, którego nie brakuje – został dobrze przećwiczony w czasach kolonialnego uzależniania narodów – w demokracji zachodniej.

Dziś, po 1989 roku w Polsce, wielu pedagogów wyobraża sobie, że tylko i wyłącznie demokracja zachodnia może przywracać do równowagi polski system szkolny. Zerka przeto ten czy ów pedagog (lub wręcz zachłystuje się) na osiągnięcia demokracji zachodniej, przynosząc od niej „bogactwo”, w postaci koncepcji „pulsujących kategorii pedagogicznych”. „Darowane-mu koniowi nie patrzy się w zęby” – to prawda, ale nie jest prawdą, że na fali liberalizacji edukacji w Polsce nauczyciele nie będą już nosić własnych głów na swym własnym karku. Nauczyciele nie przestaną myśleć wraz z otrzymywaniem – w stylu zachodnim – raz pochwał, by zaraz potem otrzymać nagany; potem znów być chwaleni mają? Trzeba chyba być konsekwentnym w działaniu, bo to wielka sprawa. Tak nas pedagogów, wyrosłych z czasów Gomułkowskich i Gierkowskich, uczono. Czy była to nauka czcza? Czy to, czego nas uczono, nadaje się do zapisania na straty? Wolno mieć przeciwne w tym względzie zdanie, tym bardziej że z Zachodu nie płyną tylko i wyłącznie głupie pomysły. Wiele w nauce, zdobytej w oparach kolonializmu, jest cennego, choć i wiele „głupoty”. Tymczasem to, co weszło nam w krew, jest naszą zdobyczą.

Gdy się działa konsekwentnie, to możliwa jest samoafirmacja.

To, czy będzie się w szkole ogólnokształcącej przykładać jakieś – niekoniecznie największe – znaczenie, czy też nie będzie się wcale cenić ludz-

kiej samoafirmacji (czy też będzie się tylko powiększać repertuary pogardy), nie wydaje się już tylko dziś elementem takiej czy innej kultury, w której taka samoafirmacja jest możliwa. Gdzie indziej samoafirmacja pachnie – jak wiadomo – tylko narcyzmem lub jeszcze czymś gorszym: brakiem jasnej wizji przyszłości, brakiem sprawiedliwości, a nawet... faszyzmem.

Chcąc nie chcąc, dziś przykładamy ręki do liberalnienia edukacji. Rzecz tylko w tym, jak to się robi: czy bezkrytycznie, idąc śladami demokracji zachodnich, czy też starając się być konsekwentnym, wobec ćwiczonego przez samego siebie (samych siebie) wyposażenia intelektualnego, moralnego, estetycznego. Samoafirmacja, na miarę bycia konsekwentnym, jest chyba coś warta, by o niej rozprawić, by jej się przyglądać. Do Europy będziemy „wchodzili”, tak lub inaczej, ale zawsze ze swoim własnym „wyposażeniem”, a nigdy przykryci „płaszczem” cudzym, jakby wstydząc się samych siebie. Czy nas na to stać, by nie wstydzić się samych siebie? To trzeba było przeciwzyć (może jeszcze nie jest za późno?) na samym sobie: przez niewstydyzenie się swoich własnych rodziców – swojej własnej krwi.

Wydaje się, że owo niewstydyzenie się siebie jest największym stymulatorem, jaki można sobie wyobrazić. Trzeba jednak o tym samemu się przekonywać. Przykłady, dawane w tym względzie przez psychologię, znaczą niewiele. Są tylko przykładami. Jednostka ludzka jest wszakże w jakiejś ogromnej mierze egzemplarzem w pojedynczym tylko wydaniu i na nic jej nawet najlepsze przykłady. Musi się przekonywać bardzo często do siebie samej. Musi odnieść zwycięstwo nad sobą, tą wąpiącą dumnie w siebie, tą myślącą i nawet tą wierzącą. Z ludzkimi dziejami także związały się przeróżne walki o samego siebie – o człowieka. Nauka, jaka płynie z tych walk człowieka o samego siebie, jest taka, że na nic najczęściej edukacja, jeśli człowiek nie potrafi zadbać o samego siebie. Permanentnie... sam o siebie!

Gdzieś na poboczach tego doświadczenia historycznego znajduje się współczesna antypedagogika. Czy mamy się takich „poboczy” edukacji wyrzec? Czy niewątpliwy nawet nieład (niektórzy mówią – nieuctwo), wprowadzany(e) do edukacji przez antypedagogikę, eliminuje to wielkie „zadęcie” w stronę dyskontowania tego, czym jest aktywność, branie swoich spraw (edukacyjnych) w swoje ręce? Czy w braniu swoich spraw w swoje ręce – dziś w procesach integracyjnych w Europie i na świecie – ma się kryć coś złego? Czy r u c h (dynamika), jaki(ą) wprowadza branie swoich spraw w swoje ręce, jest dziś do pogardzenia?

Żyjemy w Europie – na obszarze, gdzie czyn zawsze miał wartość.

Jeśli chodzi o samego piszącego te słowa, domagałbym się konsekwencji w podtrzymywaniu tematu dynamiki, ruchu: konsekwencji aż... do obłę-

du. Taką konsekwencją wydaje mi się np. temat aborcja. Dlaczego tym istotom, które „rwą się” na świat, nie dać szans wzięcia swoich spraw w swoje ręce? Dlaczego o nich, od początku ich poczęcia, ktoś za nich chce brać decyzję w jego ręce? Czyż wyobraźnia nie podpowiada, że nie-jeden z tych zabitych, zanim pojawili się na świecie, byłby z pewnością w stanie prześcignąć w rywalizacji o miłą tych, którzy jakby „przypadkowo” otrzymali szansę znalezienia się na świecie? Czyż w taki właśnie tylko sposób – nie powiększając ilości biorących udział w rywalizacji – ludzkość jest w stanie przed rywalizacją się chronić?

Domagałbym się konsekwencji od samej pedagogiki. Z jednej strony „grzmi” ona na „zbójcekie czasy”, w jakich żyjemy i podaje liczne przykłady „zbójceckości” postępowania ludzi nam współczesnych, a z drugiej strony wybrzydza na teksty biblijne niosące w sobie przesłanie urodzenia się człowieka, jako człowieka, a nie jako zabójcy nienarodzonych dzieci. W końcu tak znamienny dla wzięcia wielu spraw edukacyjnych w swoje ręce temat „wychowanie seksualne”, na którym właśnie niejedna prawda dotycząca człowieka, mogłaby dochodzić do świadomości jakby naturalnie, jakby bez przeszkód formalnych, stał się „ubogim krewnym” innych przedmiotów kształcenia, które mają go wziąć pod swoje skrzydła. Jest to działanie z premedytacją. Nie ma w nim nic przypadkowego – nic z nie dość dobrze dokonanych rachunków kosztów, jakie musiałyby być poniesione na ten nowy przedmiot kształcenia. Koszty takowe to „pestka” w porównaniu z ogromną rangą sprawy „wychowanie seksualne” – rangą, którą, jak mniemam, nigdy nie da się skreślić z porządku dnia w edukacji, jako czegoś wstydlivego.