

# Bogusław Śliwerski

---

## "Paradoxy výchovy", Radim Palouš, Praha 2009 : [recenzja]

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli  
społeczno-pedagogicznej nr 4 (48), 149-154

---

2009

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Radim Palouš, *Paradoxy výchovy*,  
Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinom,  
Praha 2009, ss. 111**

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Karola w Pradze ukazała się kolejna rozprawa z filozofii wychowania autorstwa profesora tegoż uniwersytetu, filozofa i pedagoga (komeniologa) – Radima Palouša (ur. w Pradze 6.11.1924 r.). Jej autor jest uczniem zmarłego w 1977 r. wybitnego czeskiego fenomenologa Jana Patočki. Należy do grona najwybitniejszych współczesnych pedagogów Republiki Czeskiej. W latach 1968–1969 kierował Katedrą Technik Nauczania na Wydziale Pedagogicznym, a po „aksamitnej rewolucji”, w wolnym już kraju został mianowany profesorem Uniwersytetu Karola. W latach 1990–1994 był jego rektorem. Wykładał w Europie, Afryce, Ameryce i Azji. Otrzymał doktoraty honorowe uniwersytetów w Krakowie (1991), Lichtensteinie (1991), Nowym Jorku (1992), Edynburgu (1993), Pittsburgu (1990), Omaha (1990), Bielefeldzie (1992), Seulu (1993) i Pardubicach (2008). W ostatnich latach wydał tak znakomite rozprawy naukowe, jak *Filozofia wychowania* (1991), *Totalizm*

*a holizm* (1996), *Wiek ponowoczesny* (2000), *Ars Docendi* (2004), *O globalizacji* (2005) czy *Szkoła heretycka* (2008). Dotyczą one fenomenologicznych przesłanek współczesnej agogiki, w tym także pedagogiki, szkolnictwa wyższego i roli nauk humanistycznych w ponowoczesnym świecie.

Najnowsza jego książka zatytułowana *Paradoxy wychowania*, stanowi niezwykle interesujący zbiór esejów z pedagogiki filozoficznej. Jej autor uczynił przedmiotem analiz trzy kategorie zjawisk, które wyznaczają sytuacje edukacyjne człowieka. Są nimi:

- 1) wychowanie – wychowanek i sens wychowania;
- 2) pedagog – osoba kształcąca się – kształcenie;
- 3) nauczyciel – uczeń – program kształcenia.

Na pytanie, czym jest wychowanie, autor odpowiada już we wstępie do książki poprzez zaprzeczenie. Stwierdza bowiem, że wychowanie nie jest produktem, wytworem obróbki jakiegoś mate-

riału, jego paradoksalność zaś oznacza zaistnienie w nim czegoś nieoczekiwanego, zaskakującego, na pierwszy rzut oka nawet bezmyślnego. Niepodlegającym wątpliwościom paradoksem, określanym mianem edukacyjnego absurdu, jest to, że *dopóki w samym wychowanku nie dokona się coś wychowawczego, to wychowanie w nim się nie dokona* (s. 85). Tego zjawiska nie da się wywołać żadnymi, nawet najbardziej wyrafinowanymi sztuczkami. Jak pisał Kierkegaard: *Najwspanialszy nauczyciel może w sposób bardzo niebezpieczny oddziaływać na ucznia, w następstwie czego ten, który będzie go naśladował, stanie się wytresowanym kłamcą. Uczeń, który naśladowuje nauczyciela, jest jego plagiatem i nie będzie potrafił iść po jedynej drodze własnego życia* (s. 89).

Wychowawca musi zostawić wychowankowi przestrzeń dla jego własnego rozwoju. Odnalezienie własnej nieprawdy może się powieść tylko dzięki własnej dyspozycji, a mianowicie w ten sposób, że się zrodzi w uwolnionym wnętrzu wychowanka: błąd, kłamstwo czy fałsz muszą być odsłonięte. Nikt nie może utrudniać dostępu do przestrzeni zarezerwowanej dla Boga. *Nauczyciel odpycha wychowanka od siebie, dzięki czemu ten zwraca się ku sobie i nawet nie dostrzeże, że tę prawdę powinien już wcześniej poznać, a teraz odkrywa jedynie własną nieprawdę... Własną nieprawdę może on objawić jedynie sam, a kiedy ją odkryje, ona staje się odkryta* (s. 89). To Kierkegaard reaguje na intelektualne akcenty w europejskiej tradycji filozofii wychowania, przypominając egzystencjalną stronę ludzkiego uczenia się: *każ-*

*dy sukces w uczniowskiej przemianie musi się odegrać na jego własnej scenie, każdy jest protagonistą w jedynym swego rodzaju dramacie własnego życia mierzonego narodzeniem się i śmiercią* (s. 92).

Wiele jest w tej rozprawie pytań, na które R. Palouš poszukuje odpowiedzi, odwołując się głównie do myśli Jana Amosa Komeńskiego oraz do klasyków filozofii – Platona, Sokratesa, Paula Ricoeura, Jana Patočki, Edmunda Husserla, Kartezjusza i Sörena Kierkegaarda. Czy można wymagać od wychowanka, aby w sposób zdyscyplinowany słuchał swoich wychowawców, nauczycieli? Czyż nasza nieustannie nieracjonalna rzeczywistość nie sprawia, że nowoczesna nauka poszukuje prawidłowości, tj. powtarzalności w zachowaniach osób, a nauki o człowieku, szczególnie te humanistyczne, spoglądają z pewną dozą zawiści na wzory naukowości wypracowane w naukach przyrodniczych? Czy oparta na wiedzy technicznej dzisiejsza cywilizacja słusznie zasadza proces kształcenia na przygotowywaniu osób do pełnienia określonej profesji? Czyż nie jest paradoksem oczekiwanie od uniwersytetów specjalizacji, a więc czegoś, co wykracza poza ich misję? Jak pojmować to, co jest niezrozumiałe, kiedy – jak zawsze w takich sytuacjach – wkraczamy do czegoś niedostępnego (a i zdarza się, że zabronionego) niczym do jakiejś trzynastej komnaty ludzkiego jestestwa, *intimissima* każdej jednostki, jej jedyne go przebiegu życia, z jego jedynym początkiem i jemu swoistym końcem? Jak uchwycić wynik prawdziwego odkrycia, kiedy pojawiają się coraz to nowsze wyniki

badania, co sprawia że prawda staje się zawsze niedopowiedziana?

Już w rozdziale I, zatytułowanym *Aktualność w przeszłości*, R. Palouš docieka – czy nie jest paradoksem poszukiwanie w przeszłości pouczeń dla dnia dzisiejszego, dla postmodernistycznego świata? Czy możemy jeszcze czerpać z nauk nauczyciela narodów, jakim był Jan Amos Komeński, jakieś impulsy dla współczesności, skoro on tak mało wiedział o naszym, dzisiejszym świecie? Zdaniem autora, tak, gdyż w jednym istnieje niewątpliwe podobieństwo, choć być może nie jest to najistotniejsze, a mianowicie w tym, że kosmopolityczna współczesność w wielu sferach doświadcza kryzysu, jaki nastąpił także w okresie wojny trzydziestoletniej w Europie. Palouš pyta zatem, czy osoby odpowiedzialne za wychowanie i kształcenie pokoleń są świadome sytuacji krytycznej współczesnego świata, jego przemian i duchowych prądów? Czy na skutek kryzysu ekologicznego, radykalnej unifikacji naszej cywilizacji, rozpadu moralnych wartości, wspomaganą nowoczesną techniką terrorystycznej desperacji, zaprzeczania wartościom, w wyniku czego na pierwszym miejscu stawiane są sprawy własne, ze wszystkimi możliwymi pożądaniami używania i wyżywiania się, z adoracją konsumpcjonizmu – nie stoimy w sposób bardziej wyrazisty, jak to się działo w dobie Komeńskiego, na historycznej grani możliwego dramatu końca naszej doby?

Autor przywołuje metaforę wielkiego pedagoga, która głosi, że świat jest szkołą, toteż warto poszukiwać w nim jedności świata jednostkowego każdego czło-

wieka z jego światem zewnętrznym. *Otwartość ludzkiej duszy jest niczym innym jak poszerzaniem własnych horyzontów i odpowiedzialnością za całość i całość całości* (s. 16). A może dominujący dziś pragmatyzm w wychowaniu należałoby jak płaszcz odwrócić na drugą stronę i zatroszczyć się o zanikające dzisiaj wartości duchowe? Warto przypomnieć sposób rozumienia przez Komeńskiego pedagogicznego demokratyzmu, którego przesłanki mają swoje korzenie religijne. O ile współczesny demokratyzm jest postrzegany jako następstwo naturalnych praw ludzkich, a zatem jego istota jest natury świeckiej, o tyle dla Komeńskiego – zgodnie z istotą demokratyzmu – każdy powinien być kształcony ku najwyższemu celom.

Demokratyzm odrzuca w procesie wychowania i kształcenia manipulację i indoktrynację w imię określonych wartości. Wychowanek nie może być wychowaniem zniewolony. Zobowiązanie go do czegoś, zmuszanie, dyscyplinowanie czy oczekiwanie spełniania w szkole reguł jest efektywne tylko wówczas, jeśli stają się one zarodkiem wewnątrzosobowej demokracji, czyli kiedy w toku wewnętrznego rozstrzygnięcia demokratycznego relatywnie przeważa to, co jest opowiedzeniem się za dobrem, a nie chwilowymi zachciankami. *Ów autentyzm wolnego obywatelstwa wewnętrznego u każdej z osób sprawia, że stanowi ona prawo, które musi się obronić przed najwyższym trybunałem. Dopiero w takich okolicznościach nauczyciel i uczeń mogą zostać niesubiektywnymi podmiotami, dopiero dzięki temu wolno nauczycielowi sytuować się ponad uczniem, skoro jest on*

*osobą odpowiedzialną i mądrą, a nie tylko dlatego, że jest starszą, silniejszą czy działającą z mocy urzędu. Mimo rywalizacji, zewnętrznych preferencji i istniejącej przewagi jednego nad drugim jest między nimi fundamentalna równość; nawet jeśli nauczyciel coś zleca uczniowi, to wyraża to w sposób stonowany, gdyż jego głos jest uczciwy, pełen wrażliwości i wczucia w to, że ten drugi to – ON, a więc osoba ze swoją przyrodzoną godnością ludzką. Każdy niesie swoje imię aż do śmierci (s. 28).*

Co wynika z filozofii Ricouera dla etyki profesji nauczycielskiej? To, że moralna przemoc prowokuje protesty, jest przeciwnie skuteczna. J.A. Komeński upominał się o naprawę spraw ludzkich (*rerum humanarum emedatio*), a ta musi mieć charakter aksjologiczny, wiązać się z ludzkim etosem. Dlatego tak ważne jest, by w toku uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli uwzględnić etykę profesjonalną tego zawodu. Zarówno pedagog, jak i jego wychowankowie zdani są na wartości współczesnego świata, gdzie dochodzi do konfliktu między nimi, a wartościami świata tradycji. Te zaś dzielą się na wartości wyższe i niższe, bliższe i konkretne lub odległe i niezaktualizowane. Ricouer proponuje dla procesu wychowania ku wartościom metaforę „osobistej re-ewaluacji etycznego nieba”, by to, co jest aktualnie dobrem dla mnie, było czymś lepszym niż to, co mi się jawi jako dobre (s. 23). Moralny habitus jest tylko wówczas moralny, kiedy nieustannie odstepuje od tego, co jest mu aktualnie dane, a stawia stale przed sobą pytanie o to, co jest lepsze, i czyni tak ustawicznie, od nowa, bez końca, by był

jak rozpoznawalny horyzont czymś wiecznie oddalającym się, kiedy zbliżamy się do niego. Jak pisał Ricouer – *wartość staje się wartością nie przy błędzonym poszukiwaniu moralnego nieba, ale dopiero wówczas, kiedy chcę jej coś poświęcić. Wartości jawią mi się w takim stopniu, w jakim człowiek jest aktualnie gotów im się oddać (s. 23)*. W tym to procesie pojawia się kolejny paradoks wychowania, paradoks wartości, by wybierać te, które są dla nas najbardziej odpowiednie, zachowując wolność człowieka do odpowiedzialności za dokonywane wybory. Życie jest tylko wówczas wartością, jeśli jest zagrożone i przekraczane, zagrożone śmiercią i przekraczane dzięki innym wartościom. Ale też życie jest czymś więcej niż nieumieraniem.

Ludzkie działanie nie może być podporządkowane regułom formalnej logiki, ale raczej prawdopodobieństwu, czemuś, co w dużej mierze poprzedzone jest przede wszystkim niezdeteminowaną wolnością. *Wychowawca może i musi poszukiwać logicznych związków, ale nigdy nie powinien ich traktować jako jedynie obowiązujące. Trzeba tu być samokrytycznym wobec własnego poznania i wrażliwym na wewnętrzne uwarunkowania zachowań wychowanków; nauczyciel wnosi do procesu wychowawczego własną egzystencję, toteż w toku kreowanych przez siebie sytuacji powinien najpierw bacznie obserwować, a dopiero potem z empatią podejmować działania wychowawcze. Powinien osądzać siebie samego w ramach własnych działań i nie wolno mu tłumaczyć się obiektywnymi uwarunkowaniami, gdyż to on jest odpowiedzialny za siebie jako wolny aktor. Swój nauczy-*

cielski dramat odgrywa jako autentycznie wolny protagonista, który tak w sobie, jak i u uczniów rozpoznaje właściwe motywy, a i z tego też powodu może oczekiwać od uczniów maksymalnego skupienia uwagi. Ricouer pisze o tym dość lapidarnie – że właśnie dzięki skupieniu człowiek jest wolny; swobodne spojrzenie dostrzega i to, co ciche, skupienie jest cichą przestrzenią, aby można było wsłuchać się we wszystkie dźwięki, jakimi rezonuje ludzkie wnętrze (s. 25).

Autor recenzowanej książki słusznie pyta za Patočką, czy współlistnienia wyrażanego terminem wspólnego bytowania (a więc eko-logia) nie należy weryfikować przez pryzmat eko-harmonii bytów ze względu na wyjątkowość każdego indywiduum w jakiejś mierze od siebie oddalonych? W sferze pedagogicznej wychowawca – jak wskazywał Sokrates – stara się, by wychowanek przyjął określone treści jako swoje, aby sam odnalazł właściwą odpowiedź, aby w nim zaiskrzyło właściwe rozwiązanie i koniecznie, by był w stanie podjąć w wyniku tego rozpoznania działanie. Bez obustronnej otwartości nic się nie powiedzie. Nie wystarczy tu zwykłe przebywanie ze sobą. Ludzka otwartość jest tu nieodgadnionym aktem najwyższego rzędu. Tego aktu nie da się sposobem woluntarystyczny „zrealizować”, nie da się go uruchomić z zewnątrz w jakimś deterministycznym stylu; nikt nie może go wywołać, wytworzyć zarówno we mnie, jak i ja sam w sobie. Zetknięcia się z prawdą, wglądu nie da się zastąpić jakąś zewnętrzną manipulacją. Porozumienie i efekt są rzeczywistością nie dającą się zaplanować, gdyż w tym procesie chodzi o niepewne spotkanie tego, co prywatne (wnętrza)

z tym, jakim ono tak naprawdę jest i jakim ma się stać (s. 33).

R. Palouš przywołuje za Patočką rzadko spotykany termin – piecza, który przed laty był także w Polsce przedmiotem zainicjowanej przez Marię Łopatkową debaty publicznej, jako niezwykle piękne określenie harmonii „domowego” współżycia na świecie i w świecie jako własnej ojczyźnie, o którą trzeba się troszczyć, strzec jej, nie zaniedbywać jej. Ekologia jest przesłaniem czysto pedagogicznym, gdyż niesie z sobą troskę, pieczę o harmonię świata i społeczeństw, jest ludzką odpowiedzialnością za stan planety Ziemia. *Troska o duszę jest zatroszczeniem się o fenomenalność świata, który się nam jawi i oddaje, toteż słowo EPIMELEJA – piecza przenosimy do języka filozofii współczesnej. Piecza nie jest statycznym posiadaniem prawdy, ale wynikiem swobodnej, czynnie otwartej odpowiedzialności, na jakiej nam zależy* (s. 41).

Dobry nauczyciel czy wychowawca, podobnie jak dobry polityk czy przedsiębiorca, ma prawo wywierać wpływ na innych i kierować nimi nie ze względu na brutalną władzę, ale merytoryczne kwalifikacje. Tak też postrzegał zwierzchnictwo i dyscyplinę Herbart. *Nauczyciel (wychowawca) ma prawo i powinność bez oglądania się na uczniów wykorzystywać w stosunku do nich środki dyscyplinujące – zakazy, ograniczania wolności (pozostawienie „po szkole”), karanie (także cielesne), grożenie bez uzyskiwania na to zgody podopiecznych* (s. 47).

Zdaniem R. Palouša współcześni wychowawcy są w trudnej sytuacji, gdyż nie są w stanie konkurować z mediami w zakresie wzbudzania zainteresowań

wychowanków. *Czym ma wychowawca wzbudzić zainteresowanie, skoro wszystko, co może być interesujące, zostało już wyeksploatowane przez środki masowego przekazu? Czyż szkoła życia nie prześciga szkoły-instytucji? Szkoła jako instytucja stoi przed dość znudzonymi widzami telewizyjnymi i słuchaczami, zaznajomionymi z jeszcze tak do niedawna niewiarygodną górą danych* (s. 70).

Niestety, kiedy autor tej książki pisze o roli uniwersytetu, także o własnej Alma Mater, poprzedzając ją krótkim odniesieniem do czasów realnego socjalizmu w Czechosłowacji, kwituje, że był to okres, w którym zewnętrzna przemoc zmusiła środowisko uczelniane do tego, aby służyło politycznej władzy totalitarnej. *Tablica przy wejściu do gmachu Uniwersytetu Karola od ulicy Celetnej głosiła, że uniwersytet jest „socjalistyczną szkołą”. Tablica zniknęła – a Uniwersytet Karola podąża dalej swoją drogą, już niezdeteminowany ideologicznie totalitarną presją* (s. 81). Budzi jednak rozczarowanie brak u jakże zasłużonego dla opozycji tamtego okresu pedagoga krytycznego spojrzenia na fakt, że uniwersytet tak naprawdę był czymś więcej niż tylko szkołą socjalistyczną, gdyż wykluczał nie tylko inną myśl, filozofię, teorie czy ideologie, hamując rozwój nauki i podporządkowując ją jedynie słusznej marksistowsko-leninowskiej ideologii i władzy, ale także niszczył wybitnych naukowców, którzy nie chcieli się podporządkować. On sam przecież włączył się czynnie w działania opozycji, będąc jednym z sygnatariuszy słynnej

Karty 77, a w latach 1982–1983 zostając jej rzecznikiem. Usunięty za swoją aktywność opozycyjną z Uniwersytetu Karola mógł do niego powrócić dopiero po „aksamitnej rewolucji”. Nie chce jednak – jak widać – powracać w swej twórczości do rozliczeń z przeszłością. Jak twierdzi, *uniwersytet nie przynależy do żadnej instytucji czy osoby, jest swój, jest bytem samym przez się* (ENS) (s. 81).

Już na sam koniec swojej rozprawy R. Palouš powraca do *Pampaedii* Komeńskiego. Cykl ludzkiego życia (*enkyklios*) zamyka okres starości i śmierci, do której człowiek powinien być przygotowany. A zatem ostatnim paradoksem naszego wychowania staje się gerontogogika. Wprawdzie starsi ludzie już nie mają się po co wychowywać, a podejmowanie takiej troski wobec nich byłoby jakąś nieuczciwą bezczelnością, to jednak dojrzała starość jest otwarciem się na świat jako własny byt. Pyta zatem – czyż nie jest paradoksem wmuszanie osobom starszym (gerantom), a więc tym, które ze względu na swój wiek życia już zakończyli swoją aktywność zawodową, jeszcze jakiegoś wychowania? Takich pytań jest w tej książce wiele. Warto ją zatem przeczytać, by spróbować wraz z jej autorem podjąć refleksję, a może i uruchomić własne badania, które dopełniłyby naszą wiedzę o życiu każdego człowieka, o jego wychowaniu i rozgrywającym się z jego udziałem dramacie pełnym paradoksów i kolejnych wyzwań.

*Bogusław Śliwerski*