



5/2006 (10)

Pedagogiczne doświadczenie wolności

Marek Kościelniak

Przyznaję, że sformułowanie „pedagogiczne doświadczenie” brzmi dosyć dziwnie. „Doświadczenie” to przecież zasadniczo kategoria podmiotowa – zawsze jest czyimś doświadczeniem. Tymczasem w sformułowaniu „doświadczenie pedagogiczne” zdaje się być zawłaszczane przez pedagogikę jako naukę i usiłuje przybrać charakter obiektywistyczny. Rzeczywiście. Chodzi tu bowiem o doświadczenie występujące jedynie w procesie wychowania, dostępne bezpośrednio wychowawcy i wychowankowi (każdemu we właściwy mu, podmiotowy sposób) oraz dostępne pośrednio (na inny już, obiektywistyczny sposób) badaniom prowadzonym pod kątem specyficznym zainteresowań i na użytek pedagogiki jako odrębnej dziedziny naukowej. I choć inne nauki mogą również próbować badać to doświadczenie, to jednak, ze względu na odrębność perspektyw poznawczych zdeterminowanych specyfiką własnego przedmiotu badań, ujmować je będą zawsze w jego „niepedagogicznych” aspektach, nie docierając nigdy do istoty jego „pedagogiczności”.

„Wolność” to kategoria filozoficzna, najczęściej antropologiczna, która wydaje się być genetycznie obca językowi pedagogiki. To, co w filozofii nazywane jest „wolnością” i pojmowane jako przymiot osoby ludzkiej, w rzeczywistości wychowania przybiera specyficzną postać. Sytuacja wychowania wytwarza bowiem szczególne uwarunkowania i zależności przeżywania (doświadczenia) osobowego bycia przez ludzi. Doświadczenia te można by pewnie ująć w inne, specyficzenie pedagogiczne pojęcia. Tymczasem jednak, kategoria wolności posłuży nam jako strumień światła, w którym spodziewamy się zobaczyć to, co pedagogiczne.

Po co snuć takie rozważania? Po to, aby zbliżyć się choćby o krok do określenia warunków umożliwiających budowanie te-

orii pedagogicznych respektujących w pełni konstytutywne cechy ludzkiej osoby. O ile bowiem uznajemy wolność za ważną dla ludzkiego bycia, za ważne powinniśmy uznać również i to, aby w procesie wychowania nie doznawała ona uszczerbku.

Wolność w szkole

Przed kilkoma laty poprosiłem uczniów dwóch krakowskich szkół ponadpodstawowych o pisemne wypowiedzi na temat „wolność w szkole”. Większość, bo blisko 60 procent z ponad trzystu krótszych i dłuższych odpowiedzi ograniczała się do paru zdań lub nawet tylko paru słów wskazujących konkretne przejawy wolności w szkole, spośród których najczęściej pojawiały się takie, jak: przerwa, spotkanie się z kolegami, ferie, wakacje, dni wolne, luźne lekcje (WF, religia, godzina wychowawcza), dowolny ubiór, brak konieczności zmieniania obuwia, wagary, możliwość zgłoszenia nieprzygotowania lub wylosowania szczęśliwego numeru, patrzenie w okno, możliwość nieuczenia się i dostawania jedynek, prawa zapisane w kodeksie ucznia¹.

Z perspektywy doświadczeń edukacyjnych szarego, przeciętnego obywatela naszego kraju wypowiedzi te nie wydają się zaskakujące i wyrażają dość rozpowszechnione poglądy na temat współczesnej szkoły. Z punktu widzenia pedagogiki jako nauki i praktyki również nie powinny się jawić jako zaskakujące, jednak trudno nie uznać ich za bulwersujące. Dlaczego?

Dobre pytanie. A nawet szereg pytań, dotyczących bardzo interesujących zagadnień. Pytanie o to, dlaczego spora część uczniów uznaje naukę w szkole za przymus, a wolności dopatruje się wszędzie, tylko nie w uczeniu się, odłóżmy na później, a zajmijmy się raczej pytaniem o to, dlaczego serca pedagogów krwawią na wieść, że ich uczniowie generalnie nie lubią szkoły, chodzą do niej tylko pod przymusem, a z wolnością kojarzą jedynie wakacje i przerwy w lekcjach.

Odpowiedź na to drugie pytanie wydaje się prosta; każdy nauczyciel, dyrektor i wizytator, każdy pedagog naukowiec

¹ Por. M. Kościelniak, *Wolność i przymus w szkole. Wypowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych*, w: *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków 2001.

i minister oświaty chciałby, żeby uczniowie znajdowali radość w uczeniu się, aby dostrzegali przejawy swojej wolności w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, w rozwijaniu własnych zainteresowań, w szerokich możliwościach samorealizacji na różnych polach rozwoju osobowego, w wykorzystywaniu licznych form współdecydowania o kształcie i treściach procesu kształcenia oraz o życiu szkoły, która powinna być dla każdego ucznia „drugim domem”.

Odpowiedź ta nie jest jednak wyczerpująca. Warto bowiem zauważyć, że krwawiące rany pedagogów praktyków są umiejscowione nieco inaczej, niż te, które otwierają się w sercach pedagogów teoretyków. Wynika to z prostego faktu, że źródła niepokojów sumienia jednych i drugich, występujące w obszarach właściwej im odpowiedzialności, są zasadniczo różne. Teoretyk odpowiada za teorię i planowanie, a praktyk za ich realizację w praktyce.

Niniejsze rozważania mają charakter teoretyczny i dlatego dotyczyć będą teorii, nie dotykając kwestii występujących w praktyce edukacyjnej. Nie jest bowiem dobrze, gdy teoretycy rozliczają praktyków, robiąc im rachunek sumienia w taki sposób, aby obciążyć ich winą za wszelkie błędy i niedomagania szkolnictwa. Kwestie jakości nauczania wraz z pytaniami typu: „jakie działania powinni podjąć nauczyciele, aby uczniowie polubili prowadzone przez nich lekcje?” pozostawmy zatem na boku.

Zajmijmy się raczej tym, co może i powinno niepokoić sumienia teoretyków pedagogiki, a mianowicie teorią wolności ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania.

Doświadczenie wolności według Carla Rogersa

Wypracowanie modelu edukacyjnego, w którym najbardziej oczywistym przejawem wolności ucznia jest uczenie się, stanowi główny cel nurtu pedagogiki humanistycznej. Rozwiązania teoretyczne, które pojawiły się w tym nurcie myślenia pedagogicznego, należy też uznać za najbardziej miarodajne osiągnięcia w teoretycznych poszukiwaniach kształtu edukacji, w której wolność występuje jako centralna kategoria rozważań. Jest to nurt myślenia, którego początków dopatrywać się można w wychowaniu ateńskim, który w swojej nowożytnej postaci ukształ-

towany został przez poglądy Jana Jakuba Rousseau, rozkwitał w alternatywnych szkołach ruchu Nowego Wychowania, zaś swój współczesny byt zawdzięcza wsparciu psychologii humanistycznej, która wyłoniła się jako „trzecia siła” amerykańskiej psychologii w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku za sprawą Abrahama Masłowa, Carla Rogersa i twórców psychologii gestaltowskiej.

Pedagogiczne doświadczenie wolności, charakterystyczne dla tego nurtu myślenia i działania omówię na przykładzie koncepcji przedstawionych przez Carla Rogersa – psychoterapeuty i pedagoga, który sporą część swojej twórczości poświęcił zastosowaniu w edukacji wypracowanego przez siebie na gruncie psychoterapii „podejścia skoncentrowanego na osobie”. Właśnie w poglądach Rogersa kwestia wolności uzyskuje priorytetowy status i szczególne, pedagogiczne ujęcie.

W bardzo syntetycznym spojrzeniu na rogersowskie rozumienie wolności można dostrzec wolność jako specyficzne doświadczenie stawania się osobą.

To jest właśnie ta wewnętrzna, subiektywna, egzystencjalna wolność, którą dane mi było zaobserwować. To uświadomienie sobie, że „mogę żyć samodzielnie, tutaj i teraz według tego, co sam wybrałem”. Jest to cecha odwagi, która czyni osobę zdolną do wejścia w niepewność nieznanego, gdy wybiera siebie. Jest to odkrycie znaczenia płynące z wewnątrz, znaczenia, które płynie z wrażliwego i otwartego wsłuchiwanie się w złożoności tego, czego się doświadcza. Jest to ciężar bycia odpowiedzialnym za „Ja”, które się wybrało².

Chodzi tu nie tyle o samą sytuację, w której człowiek osobą się staje, ile o treść przeżywania (świadomość) procesu osobotwórczego, i to w momencie, w którym doprowadza on do widocznych już zmian. Można to przybliżyć również przez odwołanie do kategorii „potencji” i „aktu”, wskazując wolność jako świadome doświadczenie przechodzenia potencji w aktualność, szczególnie w końcowej fazie tego procesu.

Jedną z sytuacji, w której dane jest człowiekowi doświadczenie wolności (jako stawania się osobą) jest uczenie się.

² C.R. Rogers, *Freedom to learn for the 80'ies*, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio 1983, s. 276.

Chcę mówić o uczeniu się. Ale nie o pozbawionym życia, wysterylizowanym, czczym, szybko zapominanym kicie, który wciśnięty jest w umysł bezradnej jednostki, przykutej do swojego miejsca stalowymi okowami konformizmu! Mówię o uczeniu się – o niezaspokojonej ciekawości, która popycha dorastającego chłopca do chłonięcia wszystkiego, co zobaczy lub usłyszy na temat silników spalinowych, w swoim poszukiwaniu sposobu zwiększenia mocy i szybkości swojej „bryki”. Mówię o studencie, który woła: „Odkrywam, wciągając z zewnątrz i czyniąc to, co wciągnięte prawdziwą częścią mnie”. Mówię o każdym rodzaju uczenia się, rozwijającego się po linii: nie, nie, to nie to, czego chcę; Stop! To jest bliższe temu, co mnie interesuje, czego potrzebuję; O, to jest to! Wreszcie mam to, co było mi potrzebne, co chciałem wiedzieć!³.

Należy podkreślić, że szczególniejszy potencjał osobotwórczy posiada rodzaj uczenia się, który Rogers określa mianem znaczącego uczenia się (*significant learning*).

Jeżeli pięcioletnie dziecko zostaje przeniesione do obcego kraju i pozwoli mu się na swobodną zabawę z nowymi kolegami całymi godzinami, nawet, gdy nie ma jakiegokolwiek wcześniejszego przygotowania językowego, nauczy się nowego języka w kilka miesięcy, a nawet nabędzie poprawny akcent. Uczy się ono w sposób, który ma dla niego znaczenie i sens, a uczenie się postępuje wówczas w niezwykle szybkim tempie. Lecz gdy kazać komuś, by spróbował nauczyć je nowego języka, opierając nauczanie na elementach, które mają sens dla nauczyciela, uczenie się jest mocno spowolnione lub nawet całkowicie ustaje⁴.

Niezwykła efektywność „znaczącego uczenia się” wynika z bezpośredniego powiązania z istotnymi i aktualnymi potrzebami poznawczymi osoby.

Rogers jest przekonany, iż ten naturalny sposób uczenia się można i należy doskonalić. Stąd, zasadnicze zadanie edukacji upatruje w facylitacji (ułatwianiu, wspieraniu, wspomagananiu) „znaczącego uczenia się”.

Wedle wypracowanej przez niego koncepcji, facylitacja polega głównie na stwarzaniu przyjaznej, „humanistycznej” atmosfery w szkole i w klasie szkolnej, zapewniającej uczniom komfort psychiczny niezbędny do wyzwolenia naturalnych chę-

³ Tamże, s. 19.

⁴ Tamże.

ci i zdolności uczenia się. Istotną rolę odgrywa w tym względzie postawa nauczyciela wobec uczniów oraz umiejętność komunikowania przez niego swoich autentycznych nastawień emocjonalnych. Uczeń spotykający się ze zrozumieniem oraz akceptacją swoich potrzeb i zainteresowań zyskuje pewność, że może bez obaw ujawniać wszystkie swoje pomysły oraz związane z nimi emocje. Podstawowymi składnikami „humanistycznej postawy” nauczyciela są: autentyzm osobowego bycia, szczerą akceptacją ucznia jako indywidualności obdarzonej bogatym potencjałem możliwości rozwojowych oraz dowiedzioną w codziennych relacjach z uczniami zdolność empatycznego rozumienia całokształtu osobowych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych drugiego człowieka.

Do roli nauczyciela – facylitatora należy jednak nie tylko troska o dobre funkcjonowanie psychiczne uczniów, warunkujące uwalnianie naturalnych chęci i zdolności uczenia się. Istotnym aspektem facylitacji jest także tworzenie i organizacja zewnętrznych warunków, w których proces „znaczącego uczenia się” przebiega. Chodzi tu o działania nauczyciela wspierające aktywność uczniów; o działania dostosowane do potrzeb procesu naturalnego uczenia się. W procesie tym centralne miejsce zajmuje nie nauczyciel, ale uczeń. To właśnie on – uczeń – jest rzeczywistym podmiotem własnego uczenia się. Rola nauczyciela, choć bynajmniej nie „przedmiotowa”, ma tu charakter pomocniczy.

Rogersowski model edukacji, w którym postuluje się tego rodzaju podział ról, jest aplikacją sprawdzonej wcześniej w psychoterapii koncepcji podejścia skoncentrowanego na osobie – PCA (*Person Centered Approach*). Jest to podejście „niedyrektywne”, zakładające pełną podmiotowość ucznia w procesie uczenia się i osobowego rozwoju, stawiające w centrum procesu dydaktycznego ucznia z jego zainteresowaniami, emocjami, chęcią i zdolnościami uczenia się. Rogers charakteryzuje PCA jako podejście holistyczne, odnoszące się do ucznia pojmowanego jako osoba – niepowtarzalna, autonomiczna i dynamiczna jedność organizmu i świadomości⁵.

⁵ Zagadnienia te opisują szerzej w książce poświęconej pedagogice Rogersa: M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.

Warto zwrócić uwagę na to, iż w rogersowskim modelu edukacji wewnętrzna wolność nauczyciela (facylitatora) nie tylko nie doznaje uszczerbku, ale wręcz warunkuje wolność ucznia. „Humanistyczna postawa” nauczyciela zaistnieć może bowiem jedynie u osoby charakteryzującej się „kongruencją” – wewnętrzną spójnością, której podstawowym warunkiem jest brak wewnętrznych konfliktów. Kongruencja jest tu pochodną akceptacji samego siebie, którą Rogers określa często jako stan „wewnętrznej wolności”; wolności od lęku przed wszystkim, co osobę stanowi i wolności do „bycia sobą”. Nie chodzi tu o narcystyczny zachwyt aktualnym stanem własnej osoby, ale raczej o potwierdzenie procesu stawania się osobą, jaką się być może i powinno, opartą na realistycznej diagnozie stanu aktualnego. Według Rogersa, tylko taka, akceptująca siebie (potwierdzająca własne szanse rozwoju osobowego pomimo aktualnych słabości i ograniczeń) osoba jest w stanie obdarzać podobną akceptacją innych. Tylko taka osoba – wewnętrznie wolna i przez to prawidłowo zintegrowana – jest na tyle autentyczna w swoim osobowym byciu, iż jawi się drugiemu jako godna zaufania. Tylko taka osoba, która nauczyła się akceptować samą siebie, zdolna jest do empatycznego zrozumienia drugiego.

W relacji z nauczycielem, który jest autentyczny, obdarza ucznia zrozumieniem i akceptacją, uczeń uzyskuje potwierdzenie swojej wolności stawania się osobą na swój własny, niepowtarzalny sposób. Autentyczna i rozumiejąca akceptacja ze strony nauczyciela potwierdza wewnętrzną wolność ucznia. Jest to kluczowy warunek pojawienia się „znaczącego uczenia się”, związanego z autentycznymi potrzebami rozwojowymi i opartymi na nich zainteresowaniami.

Do roli nauczyciela należy również troska o zapewnienie uczniowi wolności w sferze zewnętrznej, a więc o taką organizację zewnętrznych warunków znaczącego uczenia się, aby nie tylko nie zakłócały aktywności poznawczej ucznia, ale ją efektywnie wspierały.

Pedagogiczny charakter doświadczenia wolności w rogersowskiej koncepcji facylitacji

W rogersowskiej koncepcji edukacji wolność prezentuje się zatem w sposób niezwykle fascynujący. Doświadczana jest

w pełni podmiotowo tak przez ucznia, jak i nauczyciela, równocześnie jako „wolność od” (od przeszkód i zakłóceń) i jako „wolność do” (samorealizacji w procesie znaczącego uczenia się).

Wolność widziana z perspektywy ucznia jest przeżywanym w sytuacji uczenia się doświadczeniem wzrostu osobowego na miarę i na sposób przynajmniej w przybliżeniu określony przez własne uświadomione preferencje i oczekiwania, wynikające wprost i pośrednio z zainteresowań związanych z istotnymi potrzebami rozwojowymi. W doświadczeniu tym zawiera się *implícite* moment wyboru, którego trafność potwierdza radosne przeżycie spełnienia oczekiwań. Jest to zatem doświadczenie, które można sobie wyobrazić, jako możliwe do wyrażenia w stwierdzeniu typu: „Gromadzę teraz tę wiedzę, opanowuję tę umiejętność, która jest mi potrzebna do tego, aby stać się takim, jakim chcę być”.

Specyficznym pedagogicznym charakterem tego doświadczenia ujawnia się jednak dopiero w świadomości istotnego udziału nauczyciela-wychowawcy w przeżywanym przez ucznia doświadczeniu. W logice rogersowskiej koncepcji facylitacji chodzi tutaj o świadomość (choćby mglistą) wsparcia, udzielanego uczniowi doświadczającemu radości znaczącego uczenia się przez postawę i działanie nauczyciela-wychowawcy. Postawa ta wyraża się w autentycznym zrozumieniu i akceptacji tego, co przeżywa uczeń. Działanie dotyczy tego wszystkiego, co potrzebne, aby uczeń mógł uczyć się ze świadomością decydującej roli własnej aktywności w tym procesie. Innymi słowami, uczeń wie, że nauczyciel mu pomaga, nie wyręczając. Jest to świadomość typu: „On (nauczyciel) pomaga mi i chce, żebym sam wybierał to, co mi jest potrzebne do stawania się takim, jakim chcę być”. Uczeń doświadcza zatem wolności stawania się osobą (jaką chce być) w pewnym rodzaju relacji z nauczycielem.

Relacja, czy raczej „współpraca” nauczyciela i ucznia posiada jak najwyraźniej przynajmniej dwa ściśle połączone wymiary: bardziej „osobowy” i bardziej „rzeczowy”. Ten pierwszy urzeczywistnia się głównie we wsparciu „wewnętrznej wolności” (w ogólnym sensie stawania się osobą), jakie uczeń otrzymuje od nauczyciela (za sprawą jego autentycznego zrozumienia i akceptacji), zaś drugi – we wsparciu „wolności zewnętrznej” (w szczególnym sensie stawania się osobą, przez konkretne akty uczenia się), dokonującym się przez działania nauczyciela ułatwiające uczenie się ucznia. W doświadczeniu znaczącego

uczenia się wyeksponowany jest wymiar zewnętrzny. I to właśnie tutaj widoczny jest pedagogiczny aspekt wolności, obecnej w sytuacji uczenia się. Widać go w działaniach nauczyciela, które wspierają znaczące uczenie się ucznia (a zatem także w samym uczeniu się ucznia zachodzącym dzięki temu wsparciu).

Spróbujmy to przybliżyć jeszcze bardziej. Specyficznie „pedagogiczne” jest tutaj to, co sprawia, że określone działania nauczyciela rzeczywiście oddziałują wspierająco na proces uczenia się ucznia. Nauczyciel musi „wiedzieć” (a także „wyczuwać”, „mieć intuicję”), jakie wsparcie jest potrzebne. Jest to „wiedza” z istoty swojej pedagogiczna. Stąd też działanie z niej płynące jest pedagogiczne. Uczeń zaś doświadcza trafności owego pedagogicznego wsparcia, które ma istotny udział w jego doświadczeniu wolności uczenia się.

Można przyjąć, że w sytuacji, gdy uczeń doświadcza wolności stawania się osobą poprzez znaczące uczenie się, pedagogiczny aspekt tego doświadczenia jest dla niego najbardziej odczuwalny i najbardziej widoczny w wymiarze zewnętrznym. Równocześnie jest on odczuwalny w sferze wewnętrznej, poprzez osobotwórcze skutki, jakie wywiera. Ostatecznie więc tym, co „pedagogiczne” okazuje się nie tylko zewnętrzne działanie nauczyciela, ale i jego postawa wobec ucznia, budująca „wspierającą” relację osobową z uczniem. Bez niej nie zaistniałoby ani znaczące uczenie się ucznia, ani zewnętrzne wsparcie tegoż uczenia się ze strony nauczyciela.

Postrzeganie wolności w doświadczeniach pedagogicznych

Opisywane tu doświadczenie nie jest bynajmniej ani rzadkie, ani dostępne jedynie nielicznym. Występuje ono zawsze tam, gdzie pedagogiczne współdziałanie nauczyciela i ucznia, wychowawcy i wychowanka osiąga jakiś sukces.

Łatwiej je dostrzec nauczycielom-wychowawcom z racji profesjonalnego przygotowania i specyficznej „potrzeby serca”. Chodzi tu bowiem o przeżycie, za którym tęskni każdy pedagog, a więc o sytuację, w której działania nauczyciela-wychowawcy i działania uczniów-wychowanków zaczynają się „zazębiać”, wspomagając się wzajemnie w niezwykłym procesie nauczania – uczenia się czy też wychowywania-samokształto-

wania. Tak, to niewątpliwie jedno z najwspanialszych przeżyć dostępnych człowiekowi – owe doświadczenia uczestnictwa w procesie doprowadzającym ucznia czy wychowanka do formułowania samodzielnych opinii i ocen, do głębszego zrozumienia, do uchwycenia niedostrzeganych wcześniej prawidłowości, do przewartościowań, do rekonstrukcji postaw. Każdy pedagog jest w stanie dostrzec, jak w takich sytuacjach jego wychowankowie „rosną” jako osoby. Może rzadziej rozpoznaje tego rodzaju wydarzenia jako przejawy wolności ucznia i swojej, jednak świadomość wolności jest wówczas bardzo bliska, być może nawet jej przeżywanie jest zbyt bezpośrednie, zbyt spontaniczne, aby się ujawniło bez dystansu, jaki zapewnia dopiero aposterioryczna refleksja. Bo przecież dla każdego, kto przeżył to chociaż raz, oczywistym jest, że ów proces owocnego współdziałania możliwy jest wyłącznie w żywiole dobrowolności. Jest wręcz pedagogiczną celebrazją wolności zarówno w swoim przebiegu, jak i w swoich skutkach.

Z pozycji ucznia doświadczenie to staje się dostrzegalne dopiero wtedy, gdy ma dla niego znaczenie w jakiś sposób przełomowe. Ale nawet wówczas uwagę jego absorbuje raczej samo znaczenie nowo nabytej wiedzy czy umiejętności. Nie przygląda się uważnie temu, co go doprowadziło do „sukcesu”, skupiając się na rozważaniu płynących z niego pożytków.

Śladem świadomości pedagogicznej natury doświadczenia objawiającego się w satysfakcji z poznawczych osiągnięć jest, co najwyżej, stwierdzenie istotnej roli, jaką w tej sprawie odegrał nauczyciel – wychowawca. Mówimy: „nauczył mnie”. A przecież stwierdzenie to oddaje jedynie część prawdy. Rację ma Rogers, gdy twierdzi, że nie można „nauczyć” kogoś, kto nie chce „się uczyć”. Skłonność do ignorowania roli własnego uczenia się wynika po części z faktu, że prawdziwa natura doświadczenia satysfakcji związanej ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności bardzo rzadko bywa przedmiotem szczególnej refleksji. W codziennym biegu życia rzadko komu przychodzi do głowy szczegółowo analizować to doświadczenie. Doprawdy, trzeba być teoretykiem pedagogiki i to jeszcze mocno zainteresowanym tą problematyką, aby poświęcać czas na tego rodzaju rozważania. Dlatego też nie powinno dziwić to, że przeciętny człowiek, odczuwający satysfakcję związaną ze wzrostem wiedzy i umiejętności, prędzej odczuje pedagogiczną naturę tego doświadczenia niż jego filozoficzny aspekt. Bo chyba tylko teore-

tyk może wpaść na pomysł, by analizować to pedagogiczne doświadczenie z pomocą typowo filozoficznej kategorii, jaką jest „wolność”.

Tak więc brak powszechnych skojarzeń doświadczenia sukcesu w uczeniu się z wolnością można spokojnie uznać za zrozumiałe i nawet możliwe do racjonalnego uzasadnienia, niemniej, z pedagogicznego punktu widzenia wciąż jawi się jako bulwersujący. Dlaczego? I znowu, jak poprzednio przy postawieniu tego pytania pojawia się pokusa szukania prostych i wydawałoby się oczywistych odpowiedzi w dziedzinie praktyki pedagogicznej. Zgodnie z dość rozpowszechnionymi opiniami można bowiem odpowiedzieć, że jest tak dlatego, gdyż uczniowie zbyt rzadko osiągają satysfakcję poznawczą w wyniku współpracy ze swoimi nauczycielami.

Nawet gdy uznamy tę odpowiedź za prawdziwą, nie przestaje być ona jednak bulwersująca z punktu widzenia teorii pedagogicznej. Nie dlatego bulwersująca, że zarzuca teoretykom brak osiągnięć w dziedzinie formułowania wniosków teoretycznych z analizy praktyki pedagogicznej. Tak naprawdę bulwersująca jest dlatego, że stwierdzając niedociągnięcia w praktyce suponuje, iż mogą mieć one źródło nie tylko w słabościach praktyki, ale i w słabościach teorii.

Zakładając zatem, że doświadczenie wolności rzeczywiście występuje w praktyce pedagogicznej, w dalszym ciągu rozważań skupię się bardziej na teoretycznych uwarunkowaniach „pedagogicznego doświadczenia wolności” niż na cyzelowaniu jego opisu czy też dowodzeniu jego wiarygodności i trafności identyfikacji.

Okazuje się bowiem, że doświadczenie wolności dane współdziałającym ze sobą nauczycielowi i uczniowi jest o wiele mniej problematyczne w obszarze praktyki pedagogicznej niż w obszarze teorii. O ile bowiem przedstawienie opisu tego doświadczenia przychodzi teoretykom stosunkowo łatwo, to jego teoretyczne objaśnienie obciąża w niepokonalnie niemal trudności.

A co z wolnością nauczyciela?

Z formalistyczno-sceptycznego punktu widzenia sprawa wydaje się prosta: ot, teoretyk wydumał, teoretycznie opisał i objaśnił stosowną teorią – gdzie tutaj miejsce na trudności? A jed-

nak. Wróćmy do rogersowskiego opisu doświadczenia wolności w procesie znaczącego uczenia się i do związanej z tym opisem koncepcji facylitacji.

Pierwszą trudność teoretyczną napotykamy przy próbie potwierdzenia zewnętrznej wolności nauczyciela (wolności działań praktycznych) w relacji z uczącym się uczniem. Okazuje się bowiem, że nauczyciel, starający się dostosować swoje działania pedagogiczne do potrzeb i zainteresowań ucznia, poddaje się swego rodzaju „dyktatowi” zewnętrznemu. Posługując się kategoriami rogersowskich koncepcji, można tu mówić o przesunięciu się „ośrodka wartościowania”⁶ z wewnątrz osoby nauczyciela na zewnątrz. Zewnętrznym „ośrodkiem wartościowania”, wedle którego orientowane są działania nauczyciela, staje się bowiem uczeń, a dokładniej – jego wewnętrzna „tendencja aktualizacyjna”⁷.

Tymczasem, wedle ścisłej interpretacji założeń rogersowskiej koncepcji osoby, sytuacja, w której człowiek działa pod dyktando drugiego, stwarza zagrożenie konfliktem z własną, wewnętrzną „tendencją aktualizacyjną”, wyznaczającą jedyny naturalny i konstruktywny dla danej indywidualności tok procesu osobowego bycia.

Można pokonać tę trudność uciekając się do mniej ścisłej interpretacji założeń koncepcji „osoby w pełni funkcjonującej”, gdy przyjmujemy, że zewnętrzne działania nauczyciela, wspiera-

⁶ Termin „wewnętrzne umiejscowienie ośrodka wartościowania” (*Internal Locus of Evaluation*) opisuje właściwość osoby polegającą na zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji i samodzielnego wartościowania swoich pomysłów oraz działań. Por. tamże, s. 54.

⁷ Tendencja do rozwoju i dojrzenia, zwana przez Rogersa „tendencją aktualizacyjną”, jest swoistą dla człowieka postacią przejawianej przez całą materię tendencji formatywnej. Pod tą nazwą autor ujmuje skłonność do przyjmowania coraz bardziej zorganizowanych, ustrukturalizowanych form. Jest to jak gdyby przeciwieństwo entropii, na której oparł swą koncepcję natury ludzkiej Freud (Hall i Lindzey, 1955). Przejawem tendencji formatywnej było powstanie wszechświata, ewolucja zwierząt lub takie zjawiska, jak np. kiełkowanie ziaren zboża czy wyrastanie pędów ziemniaka przy minimum odpowiednich warunków (Rogers, 1979). U człowieka owa tendencja przybiera postać dążenia do doskonałości, do rozwoju, do większej niezależności i samodzielności. Tendencje tego typu zauważył autor u pacjentów poddawanych psychoterapii, a dobrym wyjaśnieniem tego zjawiska wydawały mu się poglądy niektórych przyrodników, stwierdzających – i to zarówno w wypadku materii organicznej, jak i nieorganicznej – istnienie skłonności do przybierania wyżej zorganizowanych form. Tendencja aktualizująca jest podstawową potrzebą człowieka. Por. J. Sołowiej, *Koncepcje kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance’a*, Gdańsk 1988, s. 19.

jące znaczące uczenie się ucznia, podejmowane „pod dyktando” aktualnych potrzeb i zainteresowań ucznia wynikają równocześnie w jakiś sposób z akceptującej postawy nauczyciela, nie powodując u niego ani wewnętrznego konfliktu, ani zasadniczego „przesunięcia ośrodka wartościowania”.

Od razu jednak mnożą się następne trudności, których nie można już pokonać przez rozmywanie ostrości interpretacji. Nie wdając się na razie w szczegóły, można stwierdzić, że wynikają one – na jednym z możliwych poziomów analizy tej koncepcji – z tego, iż w rogersowskiej koncepcji osoby występuje jedna tylko postać odpowiedzialności, określona jako „samoodpowiedzialność” (*self-responsibility*). Oznacza to, że nauczyciel jest zdolny (jako osoba) jedynie do odpowiedzialności za siebie, za swoją postawę i swoje działania, nie jest zaś zdolny do podjęcia odpowiedzialności za ucznia. W logice tej koncepcji odpowiadanie za kogoś innego jest niemożliwe, gdyż człowiek może realnie odpowiadać tylko za to, co w pełni kontroluje. Nauczyciel nie sprawuje pełnej kontroli nad uczniem w sensie sterowania jego zachowaniem, a tym bardziej w sensie sterowania jego doświadczeniami wewnętrznymi. Nawet, gdyby było to możliwe, stanowiłoby to niewybaczalną uzurpację, prowadzącą do wychowania do manipulacji.

Co odpowiedzialność czy samoodpowiedzialność ma wspólnego z pedagogicznym doświadczeniem wolności? Sporo. Przede wszystkim, ujęcie przez Rogersa odpowiedzialności jedynie jako „samoodpowiedzialności” uniemożliwia określenie zakresów wolności w obszarze pomiędzy nauczycielem i uczniem, czyli w sferze ich wzajemnych oddziaływań. Istnieją tu bowiem tylko obszary wolności przynależne każdej z osób, nie ma zaś jasno określonych prawidłowości ich współistnienia. Kiedy w centrum rozważań stawiamy ucznia i jego doświadczenia (zgodnie z założeniami pascyocentryzmu), rozpatrując je tylko z tej perspektywy, problem jest niewidoczny, bo pole rozważań pokrywa się z obszarem wolności ucznia. Gdy staramy się zobaczyć to samo doświadczenie z perspektywy nauczyciela, natrafiamy na wiele niejasności.

Czy oznacza to, że teoretyczne ujęcie pedagogicznego doświadczenia wolności jest niewykonalne? Bynajmniej. Oznacza to jedynie, że aby kontynuować rozważania nad tym doświadczeniem, trzeba poszukać innych ram teoretycznych.

Wolność według Martina Bubera

Znajdujemy je w koncepcji relacji wychowawczej wypracowanej przez Martina Bubera, twórcę „dozoru” dialogu. Koncepcja ta wydaje się podobna do rogersowskiej pod wieloma względami, a przy tym jasno określa wzajemne zależności pomiędzy wolnością i odpowiedzialnością osób pozostających ze sobą w relacji.

Zanim jednak skorzystamy z buberowskich ustaleń, rozważmy zmiany, jakie w opisie „pedagogicznego doświadczenia” wolności wywoła przeniesienie tegoż doświadczenia na grunt innego modelu relacji wychowawczej.

Przede wszystkim, buberowski model nie jest pajdocentryczny. W centrum, zamiast samego tylko dziecka (ucznia) umieszczona zostaje diada nauczyciel – uczeń. Przy tym usytuowanie nauczyciela względem ucznia jest inne niż w modelu rogersowskim. Nauczyciel zajmuje pozycję pomiędzy uczniem a światem, podczas gdy rogersowski facylitator umieszczony był jakby obok ucznia zwróconego bezpośrednio ku światu. Buber w dość oryginalny sposób definiuje wychowanie:

To, co nazywamy wychowaniem, wychowaniem świadomym oraz dobrowolnym oznacza wybór działającego świata dokonany przez człowieka: oznacza przyznanie decydującego wpływu wyborowi świata skupionemu i objawionemu w wychowawcy. Wychowanie przestaje być wówczas bezcelowym potokiem formującym dzieci poprzez wszystkie rzeczy bez wyboru i przyjmuje postać zamiaru. W ten sposób poprzez wychowawcę świat po raz pierwszy staje się prawdziwym podmiotem swojego działania⁸.

Oznacza to, że uczeń czerpie ze świata to, co jest mu potrzebne do stawiania się osobą za pośrednictwem nauczyciela. To nauczyciel dokonuje wyboru tego, co potrzebne jest uczniowi, czyni to częścią swojej własnej osoby i przedstawia uczniowi w osobowej relacji z nim. Czy okoliczność ta nie ogranicza wolności ucznia? Nie. Uczeń nie jest pozbawiony możliwości wyboru, gdyż nauczyciel nie narzuca mu tego, co wybrał, a jedynie „proponuje”, pozostawiając ostateczną decyzję uczniowi. Moż-

⁸ M. Buber, *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 4 (1968) 166, s. 449. Korekty przekładu według oryginału: *Über das Erzieherische*, w: *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1969.

na nawet powiedzieć, że uczeń dokonuje podwójnego wyboru. Jego pierwszą decyzją jest bowiem obdarzenie nauczyciela swoim zaufaniem. Jest to równoznaczne ze zgodą na bycie nauczonym i wychowywanym przez tego właśnie nauczyciela.

W rogersowskim modelu uczenia się, wyboru „zasobów zewnętrznych”, odpowiadających potrzebom rozwojowym ucznia dokonuje on sam⁹. Choć, przy bliższej analizie okazuje się, że owa samodzielność jest tylko pozorna. Aby wybór ucznia był trafny, powinien on bowiem korzystać z sugestii podsuwanych mu przez własny organizm, a ściślej, przez działającą w nim „tendencję aktualizacyjną”. Prawidłowo rozwijać się może tylko taka osoba, która nauczyła się rozpoznawać sygnały płynące z organizmu i ufać im jako przejawom naturalnej tendencji rozwojowej. Tu również mamy więc do czynienia z „podwójnym wyborem” – najpierw decyzja w kwestii zaufania, potem decyzja odnośnie do akceptacji treści uczenia się.

Zmiany w opisie uczniowskiego doświadczenia wolności w sytuacji uczenia się nie będą jednak zbyt duże, gdy opis ten przeniesiemy w ramy teoretyczne buberowskiego modelu relacji wychowawczej. Nadal można je wyrazić w stwierdzeniu: „Gromadzę teraz tę wiedzę/opanowuję tę umiejętność, która jest mi potrzebna do tego, aby stać się takim, jakim chcę być. Nauczyciel pomaga mi i chce, żebym sam wybierał to, co mi jest potrzebne do stawania się takim, jakim chcę być”.

Wedle koncepcji Bubera, „pomoc” czy „wsparcie” ze strony nauczyciela związane jest z głęboko osobistym zaangażowaniem. Nauczyciel „sprawdza” to, co wybrał dla ucznia najpierw na sobie samym, dokonując próby harmonijnego wkomponowania treści dokonanego wyboru w treść własnej osoby, a następnie przedstawia ów wybór jako prawdę ukazaną w kontekście prawdy osobowej.

Trzeba tu nadmienić, że nauczyciel uzyskuje zdolność dokonywania trafnych wyborów wychowawczych (odnoszących się do konkretnego ucznia) na podstawie szczególnego doświadczenia, które Buber nazywa „doświadczeniem drugiej stro-

⁹ „Wybór świata należy według Rogersa jedynie do dziecka. Dokonuje ono wyboru przedmiotu uczenia się w oparciu o swoje potrzeby, inicjuje, planuje i ewaluje proces uczenia się”. Por. A. Suter, *Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers; ein Vergleich*, Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1986, s. 241.

ny”¹⁰. Polega ono na przeżywaniu relacji osobowej równocześnie po obu jej stronach. Buber twierdzi, że nawet, gdy zdarza się to tylko raz, sprawia, że zawsze potem doświadczenie osobowej prawdy drugiego pozostaje wirtualnie obecne w tym, kto to przeżył¹¹.

Dlaczego jednak w buberowskim modelu relacji wychowawczej uzasadnienie wolności nauczyciela miałyby być łatwiejsze niż w modelu rogersowskim, skoro buberowski nauczyciel związany jest z uczniem w sposób o wiele bardziej ścisły i bezpośredni niż nauczyciel rogersowski? Odpowiedź kryje się w tajemnicy powiązań wolności z odpowiedzialnością.

Według Bubera, każda relacja międzypersonalna, a szczególnie relacja wychowawcza rozgrywa się w przestrzeni opozycji: dystans – relacja (wolność – związek). Wolność jest tutaj przymiotem osoby i wobec tego posiada dwa wymiary: wymiar „od”, opisujący „dystansowanie się” osoby – ruch ku autonomii i niezależności oraz wymiar „do”, obrazujący dążenie do osobowego związku.

„Dwuwymiarowość” tej kategorii pozwala opisywać wolność osoby poza związkiem osobowym i w relacji z drugą osobą. W ujęciu buberowskim relacja międzypersonalna nie zniewala, a wprost przeciwnie – wyzwala. Wchodząc w relację międzypersonalną człowiek wyzwala się z ograniczeń własnej podmiotowości (wolność „od”) i, otwierając się na inność drugiego (zaufanie), zyskuje możliwość udziału w tym, co międzyludzkie (dokonuje wyboru – wolność „do”), dzięki czemu może określić swoje JA jako „osobowe” – doświadcza człowieczeństwa w sferze „pomiędzy” (*zwischen*) drugim (który jawi się jako TY) a sobą (jako „JA-w-relacji-do-TY”). Dopiero w relacji międzypersonalnej ujawnia się rzeczywista wolność człowieka. Jest to

¹⁰ „Wyobraźmy sobie, że ten, który bije drugiego, otrzymuje nagle w swojej duszy taki sam cios, jeden z tych, jakie zadaje temu, który pozostaje w spokoju i pozwala się bić. Na małą chwilę doświadcza on sytuacji odwrotnej strony. Rzeczywistość go przymusza. Cóż uczyni? Albo stłumi ten głos duszy, albo jego instynkt się odwróci”. Por. M. Buber, *Wychowanie*, art. cyt., s. 455.

¹¹ „Nie chcę przez to w żadnym razie powiedzieć, że człowiek, który miał tego rodzaju przeżycie, będzie odtąd doświadczał tego «dwustronnego przeżycia» w każdym takim spotkaniu – być może zniszczyłoby to jego instynkt. Niemniej tego rodzaju krańcowe przeżycie powoduje, że druga osoba staje się dla nas na zawsze obecna. Dokonała się transfuzja, po której powrót do czystej subiektywności staje się na przyszłość niemożliwy oraz nie do zniesienia”. Por. tamże, s. 455.

wolność pojęta jako możliwość zaistnienia w całej prawdzie swojego osobowego bytu, który, podobnie jak u Rogersa, nie jest pojmowany statycznie, ale dynamicznie – jako „stawanie się”, „bycie”.

W perspektywie relacji międzyosobowej, a więc w sytuacji JA „naprzeciw” TY, kategoria wolności w wymiarze „od” opisuje brak zaufania, zaś kategoria wolności „do” opisuje zaufanie – otwarcie na TY.

Odpowiedzialność w buberowskim rozumieniu jest zawsze odpowiedzialnością „wobec kogoś” i „za coś”. Wymiary te są nierozdzielne; ujawnienie się jednego z nich oznacza obecność drugiego. Wymiar „wobec” wskazuje znaczenie ludzkich decyzji (aktów woli) w horyzoncie międzyludzkim. Wymiar „za” jest wymiarem określającym czyn podjęty przez osobę w odniesieniu do horyzontu aksjologicznego. Wymiar „wobec” jest wymiarem dialogicznym, bowiem tu udzielana jest odpowiedź rozstrzygająca o statusie przedmiotowym bądź „osobowym” uczestników spotkania. Wobec drugiego, który ujawnia się jako TY, należy zdecydować, czy wystąpić wobec niego jako podmiot, określając go tym samym jako przedmiot, czy wystąpić wobec niego jako osoba, potwierdzając tym samym jego osobowy status i wchodząc z nim w relację międzyosobową, w której pomiędzy TY i JA ujawni się to, co międzyludzkie (*das Zwischenmenschliche*). Ujawniająca się w spotkaniu osobowa prawda drugiego może zostać odczytana jako wezwanie do odpowiedzi potwierdzającej jego osobowy status lub zlekceważona i uprzedmiotowiona. Wejście w relację jest zatem uznaniem i przyjęciem wezwania do odpowiedzi płynącego od TY jako zobowiązującego. Uznanie i przyjęcie zobowiązania wobec drugiego jako osoby ujawnia etyczny charakter relacji międzyosobowej i oznacza zgodę na uczestniczenie w etyczności międzyosobowej rzeczywistości.

Odpowiedzialność w wymiarze „za” jest odpowiedzialnością za czyn, w którym urzeczywistniony zostaje wybrany porządek świata. Używając skrótu myślowego, można powiedzieć, iż odpowiedzialność w tym wymiarze jest „odpowiedzialnością za świat” (*Weltverantwortlichkeit*). Żadna osoba nie jest bowiem monadycznym, wyizolowanym zjawiskiem, ale istnieje jako określona przez całość relacji wobec ludzi, przyrody, „istności” ze sfery Ducha. Osoba, a więc człowiek, który chce zaistnieć „po ludzku”, może zaistnieć w ten sposób jedynie

w świecie „po ludzku” uporządkowanym – urzeczywistnionym wedle „ludzkiego” sensu. W każdym czynie będącym świadomym i dobrowolnym aktem osobowym urzeczywistnia się wybór świata.

Można powiedzieć, że osoba odpowiedzialna to taka, która wobec drugiego, uznanego za osobę, zobowiązuje się do urzeczywistniania w świecie etycznego ładu sfery międzyludzkiej.

Buber stwierdza: „w miłości JA bierze odpowiedzialność za TY”¹². Fakt, że odpowiadając na dialogiczne wezwanie płynące od TY człowiek decyduje nie tylko o sobie, ale i o przedmiotowym lub osobowym statusie drugiego, który jest nie tylko przedmiotem lub osobą, ale także jakąś niepowtarzalną istotą sprawia, iż człowiek powinien się poczuwać także do odpowiedzialności za TY pojętego jako osobowa inność. Wobec kogo jednak urzeczywistniać się może taka odpowiedzialność? Jest to w istocie pytanie o sens, w świetle którego to, co ludzkie mogłoby ujawnić się jako sensowne, a więc także o sferę wartości, względem której sfera wartości międzyludzkich wykazała by mogła swoją wartościowość.

Sferę „ponadludzkiej” sensowności i ponadludzkiej wartościowości odnajduje Buber w świecie pojętym jako „stworzenie” – urzeczywistnienie sensowności i wartościowości Boskiego zamysłu stwórczego. Buber przyjmuje, iż stworzenie (skoro zaistniało) z pewnością jest sensowne dla Stwórcy. Stąd „odpowiedzialność za TY” – odpowiedzialność za istotowość drugiego ujawniającą się w tym, co osobowe – jest odpowiedzialnością wobec Stwórcy. W relacji wobec Boga chodzi o potwierdzenie „inności” drugiego jako „Boskiego stworzenia” – jako istoty posiadającej swoją niepowtarzalną sensowność w zamyśle stwórczym Boga. Potwierdzenie sensowności istotowości drugiego jest równoznaczne z potwierdzeniem sensowności całego stworzenia – sensowności świata istniejącego w porządku stwórczego zamysłu Boga. Tym samym, odpowiedzialność wobec Boga w wymiarze „za” nabiera znaczenia odpowiedzialności „za świat” w głębszym niż poprzednio znaczeniu. Chodzi

¹² „Miłość to odpowiedzialność Ja za Ty: na tym zasadza się – nie mogąca istnieć w żadnym uczuciu – równość wszystkich kochających, od najmniejszego do największego i od szczęśliwie bezpiecznego, którego życie zamknięte jest w życiu ukochanego człowieka, do ukrzyżowanego przez całe swe życie na krzyżu świata, który potrafi ma odwagę dokonać rzeczy niezwykłej: kochać ludzi”. M. Buber, *Ja i Ty*, tłum. Jan Doktor, Warszawa 1992, s. 47.

tu o odpowiedzialność za urzeczywistnienie sensowności zamysłu stwórczego w świecie codziennego życia osoby i w niej samej.

Wolność odpowiedzialna

Odpowiedzialność w buberowskim ujęciu nie jest kategorią samodzielną – działa jedynie w obszarze wyznaczonym przez wolność. Dynamika wolności umożliwia „narastanie” odpowiedzialności. Odpowiedzialność, choć jest do tego zdolna, nie powinna działać poza obszarem wolności. Odpowiedzialność może więc wzrastać tylko w miarę poszerzania się obszaru wolności. Można więc powiedzieć, iż JA „upoważnione jest” do podjęcia odpowiedzialności za TY (wobec Boga) na mocy okazanego mu zaufania. Zaufanie otwiera bowiem przestrzeń wolności osoby na odpowiedzialność drugiej osoby. Człowiek odpowiedzialny jest godzien zaufania. Odpowiedzialność jest bowiem z istoty etyczna, gdyż polega na uznawaniu i przyjmowaniu zobowiązań wobec partnera w relacji. Odpowiedzialność wobec TY ma zatem wymiar zobowiązania międzyludzkiego, ale gdy staje się odpowiedzialnością wobec Boga, zyskuje rangę zobowiązania absolutnego.

Dominacja odpowiedzialności nad wolnością oraz dwuwymiarowość odpowiedzialności i wolności tworzą konstrukcyjną podstawę, na której opiera Buber swoją deϋnicę wychowania jako „wyboru działającego świata skupionego i objawionego w wychowawcy”. Nauczyciel, będąc „w odpowiedzialności” wobec dziecka, podejmuje odpowiedzialność za świat, jednocześnie pośrednicząc w oddziaływaniu sił świata wobec dziecka.

Według Bubera, relacja pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, będąca już relacją międzyosobową, staje się nadto relacją wychowawczą na mocy aktu nauczycielskiego „obejmowania”. Akt ten w istocie jest „objęciem” dziecka odpowiedzialnością. Nauczyciel, będący w odpowiedzialności wobec dziecka, staje się wychowawcą, podejmując odpowiedzialność „za” dziecko. Odpowiedzialność za dziecko nie może być już tylko odpowiedzialnością „wobec” dziecka, wymaga bowiem innego odniesienia relacyjnego, które nie może być bezosobowe i – w przekonaniu Bubera – musi wykraczać poza sferę międzyludzką. W sferze międzyludzkiej możliwe jest jedynie potwierdzenie

osobowego statusu dziecka. Tym samym wychowanie, które dokonuje się w tej sferze, rozwija co prawda to, co ludzkie, jednak nie jest w stanie uchwycić tego, co „jednostkowe”, indywidualne. Człowiek, wchodząc w relację międzyosobową, przekracza granice swojej podmiotowości („JA podmiotowe”) – wychodzi ponad to, co w nim indywidualne – i aktualizuje swoje „osobowe JA”, by wziąć udział w „tym-co-międzyludzkie”. W międzyosobowej relacji „podmiotowe JA”, które w momencie aktualizacji „osobowego JA” utraciło swoją aktualność, przechodzi w potencjalność. Aktualizacja „podmiotowego JA” nie może się dokonać w relacji międzyosobowej. Potrzebny jest inny niż międzyludzki, wymiar relacyjny. Zgodnie z zasadą dialogiczną, potrzebne jest takie TY, wobec którego potencja „podmiotowego JA” może przejść w aktualność. Jest tylko jedno TY, którego cała potencjalność jest aktualnością – tylko jedno TY, które jest zawsze obecne – „wieczne TY”. Rolą nauczyciela-wychowawcy jest więc ukonstytuowanie relacyjnego wymiaru, w którym wobec „wiecznego TY” „podmiotowe JA” dziecka stanie się aktualnością. Dokonując tego, nauczyciel staje się „pośrednikiem sił aktualizacyjnych”.

Nauczyciel podejmuje tutaj podwójną odpowiedzialność: wobec dziecka za świat i wobec Boga za dziecko. W momencie, gdy relacja międzyosobowa na mocy „objęcia” staje się relacją wychowawczą, zyskuje wymiar relacyjny odnoszący relację międzyosobową nauczyciela i dziecka do obecności „Wiecznego TY”, a więc do wyższego porządku dialogicznego, w którym porządek międzyludzki całkowicie się zawiera, znajdując w nim swoje dopełnienie. Wszystko, co jest w porządku międzyosobowym, ma swoje odniesienie do „porządku stworzenia”. Buber mówi: „Przez każde pojedyncze Ty podstawowe słowo zagaduje wieczne Ty”¹³, „w każdym Ty zagadujemy Ty wieczne”¹⁴. Poprzez TY dziecka uobecnione w relacji, „prześwituje” obecność „Wiecznego TY” – w ten sposób relacyjny wymiar „wobec” jako wymiar międzyosobowy zyskuje „przedłużenie” w dialogicznym odniesieniu „wobec” Boga.

W relacji międzyosobowej odniesionej do „Wiecznego TY” pogłębia się także drugi wymiar odpowiedzialności – wymiar „za”. Odpowiedzialność nauczyciela wobec dziecka jawi się

¹³ Tamże, s. 85.

¹⁴ Tamże, s. 41.

jako odpowiedzialność „za świat” – w Bogu, zaś odpowiedzialność wobec Boga jako odpowiedzialność „za dziecko” – w świecie. „Świat w Bogu” to świat przeniknięty „obecnością Wiecznego TY” – urzeczywistniający zamysł stwórczy Boga. Nauczyciel powinien być pośrednikiem świata urzeczywistnionego w takim właśnie ładzie – w „ładzie stworzenia”. Wybór wychowawczy, jeśli ma być wyborem prawdziwie odpowiedzialnym, powinien dotyczyć tej właśnie postaci świata. „Skupienie” wyboru w osobie nauczyciela jawi się wobec tego jako urzeczywistnienie „sensowności ładu stworzenia” w osobie nauczyciela i w „całej materii” jego życia. W relacji wychowawczej nauczyciel „przyjmuje określenie” swojej osoby – staje się „sobą”, a więc staje się JA określonym w relacji wobec TY dziecka i wobec „Wiecznego TY”. Można powiedzieć, że wybór wychowawczy, zanim zostanie przedstawiony dziecku, „wychowuje” nauczyciela. Proces wychowania w buberowskim ujęciu jawi się zatem jako proces, w którym wzrost osobowy ucznia uwarunkowany jest bezpośrednio przez wzrastanie osobowe nauczyciela. Zatem także i on, nauczyciel, może w relacji wychowawczej doświadczać wolności jako osobowego wzrostu ukierunkowanego dokonaniem samodzielnie wyborem.

Pedagogiczny charakter nauczycielskiego doświadczenia wolności ujawnia się w wychowaniu poprzez najwspanialszy z paradoksów: nauczyciel doświadcza wolności osobowego wzrostu zaistniałej w wyborze dokonany nie ze względu na siebie, lecz ze względu na ucznia. Oto istota pedagogii – paradoks, który ma na imię *caritas*.

*

Drogi Czytelniku, jeżeli dobiegniesz do tego momentu lektury, czytając cały tekst ze zrozumieniem, przyjmij moje najszczerze gratulacje. Jeżeli zaś „odpuścisz” sobie ten przydługawy wykład na temat koncepcji Bubera, nie miej wyrzutów sumienia. Sam jestem zdumiony tym, jak udało mi się stworzyć ten kawał teoretycznego żelbetonu. Jest on jednak niezbędny dla wykazania spójności buberowskiej koncepcji. To ważne, bo skoro konstrukcja tej koncepcji jest w pełni teoretycznie poprawna, należy uznać, że określenie warunków „pedagogicznego doświadczenia wolności” jest teoretycznie wykonalne.

Buberowski monolit teoretyczny, choć pozbawiony niespójności i unikający trudności występujących w innych teoriach, ma jednak słabsze strony. Bardzo „niepraktyczne” jest tu między innymi uzależnienie najistotniejszych momentów w procesie wychowania od „łaski”, której nie można przywołać ani sprowokować. Jeżeli łaska nie spłynie, nie zaistnieje relacja osobowa (JA-TY), nie będzie „doświadczenia drugiej strony” i budującego się na nim „obejmowania”, które konstytuuje relację wychowawczą od strony nauczyciela. Nawet jeżeli nauczycielowi uda się przeżyć osobowe „spotkanie” z niektórymi uczniami (a przeciętny nauczyciel ma dzisiaj prawie trzy setki uczniów), jak wychowywać i znacząco nauczać pozostałych?

Mimo niezbyt obiecujących perspektyw praktycznej użyteczności, koncepcja relacji wychowawczej przedstawiona przez Bubera ma ogromne znaczenie dla teorii pedagogiki. Dowodzi ona możliwości pomyślnych rozwiązań teoretycznych problemu wolności osoby w wychowaniu. Tym samym przeciera szlaki dla tych, którzy odważą się konstruować teorie naśladujące sukces koncepcji Bubera i unikające jej słabości.

Wolność w szkole a teoria pedagogiczna

Na koniec pozostaje odpowiedź na pytanie o to, dlaczego, z punktu widzenia teorii pedagogicznej, uczniowie wielu naszych szkół wciąż kojarzą szkołę z przymusem, a wolności dopatrują się we wszystkim, co nie jest uczeniem się, choć to właśnie tam powinni ją odnajdywać. Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie już została podana i brzmi: „nie mamy odpowiedniej teorii pedagogicznej”. Jest to odpowiedź zasadniczo poprawna, ale jednak nie w pełni wyczerpująca.

„Niepraktyczność” buberowskiej teorii nie tłumaczy bowiem w pełni swojej zmywy milczenia wokół niej. Ostatecznie, teoria Hegla, mimo znacznie wyższego stopnia „uduchowienia” jest powszechnie znana i podziwiana, a nawet doczekała się wielu prób praktycznego zastosowania na bardzo szeroką skalę.

Osobiście uważam, że głównym grzechem buberowskiej pedagogiki jest to, iż nie ma w niej ani krzty „poprawności politycznej”.

Współczesne państwo, utrzymujące hegemonię w dziedzinie oświaty, pozostaje wierne opartym na tradycyjnej, herbartowskiej pedagogice systemowym rozwiązaniom, gdyż umożli-

liwiają one sprawowanie kontroli nad szkołą. Nie jest zatem zainteresowane pedagogiką, która każdej osobie gwarantuje wolność odpowiedzialną jedynie wobec bliźniego i samego Stwórcy. Gdzie tu miejsce na państwo, jego racje i przywileje władzy?

Pedagogika herbartowska tworzona była na potrzeby nowożytnego, oświeceniowego państwa, które w edukacji widziało przede wszystkim instrument formacji obywatelskiej. Państwowy system powszechnej oświaty potrzebny był do formowania szerokich rzesz posłusznych jednostek popierających polityczną władzę i ekonomię państwa, do produkcji sprawnych pracowników i żołnierzy. Należało w tym celu wykształcić całą armię funkcjonariuszy zdolnych realizować politykę państwa w szkołach. Kształcono ich zatem przede wszystkim jako wykonawców. Bogata osobowość i talent pedagogiczny były w tym kształceniu zaledwie tolerowane, i to pod warunkiem oddania ich całkowicie w posłuszną służbę władzy. W ściśle zhierarchizowanym „aparacie oświatowym” niewiele pozostało miejsca na wolność nauczyciela i ucznia. Do dziś wszystko polega tu ostatecznie na realizacji odgórnie narzuconych programów poprzez uległe wypełnianie wyznaczonych ról.

Jakże niewiarygodny wydaje się ten opis oświeceniowej pedagogiki, gdy uświadomimy sobie fakt, iż żadna inna epoka nie apoteozowała wolności tak dalece jak oświecenie. Nie zapominajmy jednak, że jest to również epoka, która dobitnie dowiodła tego, że jedynym obszarem, w którym rządzący narodami pozwalają wolności zaistnieć, są sztandary, pod którymi wysyła się ludzi w bój o władzę. W codzienności oświeceniowego państwa wolność podlegała ścisłej reglamentacji.

Dziedzictwo oświeceniowego państwa trwa do dziś, także w nowoczesnych demokracjach parlamentarnych. *Raison d'état* jest racją najwyższą i należy zawsze do tego, kto dzierży władzę. Wraz z oświeceniową *dozłą* państwa przetrwała bowiem jego fundamentalna zasada, wypowiedziana niegdyś w zgrabnym stwierdzeniu przez Króla Słońce: „państwo to ja”. Hołdują jej wszyscy rządzący, interpretując niezmiennie demokratyczny wybór jako mandat władzy absolutnej. Kolektywizacja władzy niewiele tu zmienia. Zamiast „państwo, to ja”, mówi się dzisiaj „teraz k... my”. Odurzeni ideologią globalizmu futurologi głoszą zmierzch władzy państwowej, wskazując na umniejszanie się jej znaczenia na rzecz działania ponadpań-

stwowym mechanizmom rynkowym. Istotnie, trudno nie uważać, jak myślenie ekonomiczne coraz bardziej dominuje kolejne sfery naszego życia społecznego, z oświatą włącznie. Nastanie post-państwowej ery globalnego rynku nie przyniesie jednak zmian w kwestii wolności w edukacji publicznej. Wolność, tak dla nauczycieli, jak i dla uczniów, nadal będzie reglamentowana, ściśle kontrolowana i zamknięta w opartych na przymusie systemach zarządzania. Uczniowie nadal będą dysponować jedynie wolnością wyboru szkoły czy innego sposobu kształcenia, w którym i tak spotkają się z przymusem w bardziej lub mniej odczuwalnej postaci.

Jaki zatem sens ma budowanie teorii „pedagogicznego doświadczenia wolności”?

Wychowanie to taka rzeczywistość, w której to, co najistotniejsze zachodzi w obszarach słabo lub wcale nie kontrolowanych przez system instytucjonalnej oświaty. Obszary te pojawiają się wszędzie tam, gdzie dochodzi do bezpośredniej, osobowej relacji nauczyciela z uczniami. To tam zdarza się przeżywać nauczycielom i uczniom doświadczenia, dzięki którym pedagogika – praktyczna i teoretyczna – wciąż jeszcze ma głęboki sens. Teorie pedagogiczne nigdy nie miały decydującego wpływu na politykę edukacyjną, gdyż jest ona domeną polityków, a ci kierują się zazwyczaj jedynie racjami politycznymi. Dobre teorie mogą jednak wpłynąć na pewne uelastycznienie edukacyjnych struktur władzy, a ponadto pomóc w kształceniu pedagogów, aby umieli być nie tylko sprawnymi wykonawcami odgórnych dyrektyw, ale i osobowościami odpowiedzialnie wolnymi – w najgłębszym, pedagogicznym sensie tego sformułowania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – WOLNOŚĆ, ODPOWIEDZIALNOŚĆ, TEORIA PEDAGOGICZNA, DOŚWIADCZENIE WOLNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA, PEDAGOGIKA CARLA R. ROGERSA, PEDAGOGIKA MARTINA BUBERA, PEDAGOGIKA HERBARTOWSKA

SUMMARY

M. KOŚCIELNIAK, *Pedagogical Experience of Freedom*

In students' opinion our schools seem to be institutions governed by constraint. Small spaces of freedom are present in secondary domains of school life and have little to do with its principal domain – teaching and learning. Does it have to be so? It is a serious problem not only to the educational practice, but also to the pedagogical theory.

Like Carl R. Rogers, we can look at freedom through the lens of pedagogical experience and see that it dwells at the very heart of the process of „becoming a person”. Analysing our experience of personal growth we can see that growth is freedom itself; the processes of becoming are the core manifestation of „inner”, personal freedom. This is the way freedom is experienced by learners and teachers in the process of „significant learning”.

The problem is to give a coherent theory to such experience of freedom. Rogers' and other humanistic pedagogues' theories are not satisfactory. They say a lot about students' freedom in educational processes but they disregard the freedom of the teacher.

Martin Buber's model of pedagogical relationship is one in which the freedom of the student and the freedom of the teacher can be realised in perfect (theoretical) harmony. This model is successful thanks to his original explanation of the nature of freedom in relation to responsibility. Responsibility itself can be viewed in two contexts; interhuman (ethics) and absolute (values). The teacher has to co-ordinate his responsibility to his pupil with his personal responsibility to God. It is possible.

Buber's model, although theoretically coherent, has minimal impact on the practice of education. Nevertheless, it is an important achievement in pedagogical theory – it proves that the model of pedagogical relationships, in which the personal freedom of both student and teacher can be fully respected, is not impossible.

It is said to be excessively „abstract” and distant from the realms of everyday school life. But these are not the only reasons of common disregard for Buber's concept of „responsible freedom” in education. There is a fundamental lack of 'political

correctness' in regard to the idea of personal responsibility of the teacher, which has been constructed as his responsibility to student and to God. Schools are governed by states. Buber's concept seems to ignore that fact. Why? Because it is difficult to say how teacher's responsibility to his students and to God can go well with teacher's responsibility to the state. And it will be difficult – at least – as long as we do not recognise *raison d'état* to be the absolute context of teacher's responsibility.

Marek Kościelniak, kapłan, absolwent UJ i PAT, doktor pedagogiki, duszpasterz i katecheta, asystent w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej Instytutu Pedagogiki UJ. Autor książki *Zrozumieć Rogersa* i artykułów na temat pedagogiki Carla Rogersa i Martina Bubera.