

Marek Tański

## Horyzont aksjologiczny transgresji w edukacji

Czy człowiek jest jedynie bytem poznającym, konstruującym sobie obraz świata, system wartości, kierującym świadomie swoim życiem zgodnie ze swoim poznaniem? Czy jego czynności są sterowane przez informacje i czy one decydują o tym, do czego dąży, a czego unika? Czy też istnieje jakieś inne prawo, które nie tyle by determinowało, ile określało owo zakorzenienie w świecie? Człowiek zachowuje w sobie potrzebę pewności i wręcz walczy o utrwalenie tego poczucia poprzez ulokowanie go w jakimś wirze redukcji złożoności i nieprzejrzystości. Ów głód pewności może zaspakajać tylko postawa metafizyczna odwołująca się do tego, co duchowe (zatem transgresyjne), a co stanowi środek potwierdzania niewysłowionych jakości życia ludzkiego i jego doświadczania.

Przedmiotem naszych rozważań jest człowiek transgresyjny w kontekście edukacji (rozumianej jako wyjście poza prosty przekaz wiedzy i wpajania z góry ustalonych treści). Cecha transgresyjności kojarzyć się nam będzie nie tylko z wolnością jednostki, jej indywidualnym namysłem etycznym, odpowiedzialnością i działaniem celowym. Kojarzyć się ona może także z ludzkim poznaniem. A to poznanie będzie rozpoczynać się od rozproszenia iluzji, od uświadomienia sobie faktu, iż to, co człowiek może uznawać za prawdziwe, a nawet wręcz oczywiste, jest złudzeniem kreowanym często albo przez wpływ społecznego świata, albo deficyty natury aksjologiczno-psychologicznej, zrodzone podczas klęsk wysiłków budowania siebie, radzenia ze sobą, dźwigania ciężaru odpowiedzialności za własne życie. Poznanie oznaczać będzie, idąc za Heideggerem, proces ujawniania istoty zmierzający do odkrycia prawdy w pełni jej nagości. Prawdę tak pojętą może zniekształcać myślenie technicystycznie przyczynowe i celowe, które nie jest wolne od ogłaszania prawd absolutnych rozumianych jako ostateczny gwarant bezpieczeństwa. Dlatego istotną staje się dynamika autoafirmującej rozumności, dla której niewiedza jest równie usprawiedliwiona jak i wiedza, gdyż obie stanowią ważny trzon procesu poznania.

**Horyzont aksjologiczny transgresji w kontekście wolności.** Edukacja będzie odsyłać do pewnej wizji człowieka, do jego wolności. Zapomnienie wolności przez jednostkę, co będzie zresztą wyznaczać jego postawę antytransgresyjną, może iść w parze z różnymi wcieleniami fałszywych identyfikacji (na bazie różnych lęków), wyptywających z zapomnienia czy też nieprzytomności swojej tożsamości. Zamiast odkrycia swojej jedyności, niepowtarzalności, dochodzi do zawiązania przez jednostkę pseudorelacji. Wyznacza je zniewolona klasa (totalitaryzm marksistowski), zniewolony naród (określony myśleniem nadwartościowym mesjanizmu zelotów), zniewolony instykt (libido Freuda) czy też zniewolenie moralne duszy (oskarżycielska). W tym ostatnim przypadku szczególnie mocno rysuje się moralizm, który może spowodować, iż człowiek zamknie się w sobie, jak w pokusie goryczy, rozpaczy, buntu metafizycznego, redukującego zło i dobro do potępiającego, chorego poczucia winy. Pedagog, mistrz czy też inna znacząca osoba (autorytet) uwalniają raczej z przedstawiania jednostki poprzez referencje do jakichś zewnętrznych punktów lub kontekstów odniesień. Tożsamość własna i innych, która pozostaje do końca rozwoju niezmienna, a ponadto stanowi centralną

część logiki przechodzenia przez kolejne etapy wzrostu, dojrzewania, nie może wikać się, dzięki odpowiednim zabiegom edukacyjnym (nie manipulacjom) w część jakiejś całości (na przykład klasa, naród) czy funkcji (instynktowności, racjonalności myśli czy moralności). Jednostki, jej tożsamości, nie może alienować jakaś większa ponadjednostkowa całość czy funkcja. Jeśli dochodzi do tego faktu, łatwo wówczas powiedzieć sobie: lepiej być nikim niż byle kim (szczególnie widoczne jest to w okresie maturalnym, do czego zresztą w dalszej części artykułu powrócę).

Wolność jest wpisana w istnienie, jako istotna i konstytutywna dla człowieka, ale wolność, jako jedna z transgresji, może jawić się dla edukacji, i zresztą słusznie, jako pewne ryzyko. Może być nawet ryzykiem zmarnowania samego siebie, wyrażającym się w bylejakości, w miałości, w powierzchowności przyjętej przez jednostkę. Natomiast logika rozwoju odsłania niebezpieczeństwo mechanizmów dorastania, uwikłanych w różnego rodzaju pułapki. Wychowanie do wolności w wizji strategii edukacyjnej okazuje się być przyjęciem odpowiedzialności za własne życie, redukcją tego ryzyka wypływającego z pojedynczych decyzji i osądów moralnych własnych i cudzych działań. Zapomnieniem tej wolności będzie strategia kłoszowa, nierozzerwalnie związana z nadopiekuńczością, odebraniem możliwości samostanowienia, podejmowania decyzji życiowych, nawet tym najstarszym, dorastającym dzieciom. Rodzice jak gdyby zapominają, iż sami z tej „cieplarni” kiedyś się wyrwali. Uczenie radzenia sobie z ryzykiem (transgresja), które nigdy nie jest wolne od niedookreśleń, jest jednym ze sposobów skorzystania z istnienia koncepcji samego siebie. Ochrona przed tym ryzykiem oducza radzenia sobie z różnymi problemami, wyjścia poza siebie, poza świat sterowany cudzym lękiem przed utratą bezpieczeństwa. Symptodem podzielonego ja, nieprzytomnego własnej tożsamości (na poziomie psychologicznym odsyłającym do nerwicy) będzie to, jak zresztą słusznie zauważał Freud, iż człowiek nie znajduje w sobie siłę, aby dokonać przeciwstawienia się owym warunkom cieplarnianym, mogącym przybierać nawet tak radykalne formy buntu, jak stwierdzenie i idące za tym działanie: „wolę nie żyć, niż żyć w niewoli”. Nie ma zatem wolności jednostki bez jej autonomii, rozumianej funkcjonalnie jako poziom indywidualnej kompetencji i zdolności do dźwignia brzoźnienia odpowiedzialności za własne decyzje, za własne wybory życiowe. Ten balast, od którego młody człowiek chce się uwolnić, jest jakoś ontologicznie wpisany w logikę rozwoju, a ucieczka od podjęcia się choćby zawodowych ról, jest próbą skutecznego podtrzymywania własnej wartości i motywacji mechanizmu identyfikacyjnego niż rozstrzygnięcia, zresztą za szybko, o treści tej identyfikacji.

**Dramat kryzysu tożsamościowego.** Jednym z dramatów wolności, który wpisuje się w jednostkę, jest kryzys tożsamości, wyznaczony pytaniem, które młody człowiek po raz pierwszy stawia sobie: kim jestem i jak pasuję do świata ludzi dorosłych? Co ja właściwie robię ze swoim życiem? Czy ja w ogóle czegoś chcę w swoim życiu? Czy jestem i czy będę komuś potrzebny? Oto kwestie, wyrażające rozterki, jakie mogą dręczyć niejednego młodego człowieka, dla którego życie jest pozbawione autonomicznych źródeł energii, wepchnięte w tryby masowości, jest zaprzeczeniem tego, co indywidualne, podlegać zatem będzie standaryzacji i fragmentaryczności dojmującego bezsensu. Poszukując odpowiedzi na te pytania, młody człowiek neguje wartości wcześniej realizowane. Najczęściej odrzuca te, które przejął od różnych autorytetów, a które to w kryzysie tożsamości nie dają mu odpowiedzi na owo podstawowe pytanie: kim jestem? To ciągle dojmujące „przetrawianie siebie” (transgresja) jest wyrazem lęku przed zależnością, jaką ze sobą może nieść wolność. I gdy konkretne, realne wartości: hedoniczne,

witalne, już nie wystarczają, bo nie pomagają mu znaleźć swojego miejsca w życiu, i nie stanowią o wartościach istotnych dla jego istnienia, pojawiająca się wolność może być czymś tak nowym, że na pierwszy rzut oka przypominającym niewolę. Rodzi się wrażenie, że przestrzeń życia młodego człowieka kurczy się do wymiarów bolesnej „ciemnej nocy” i ani rzeczy, ani osoby nie są w stanie przynieść pokoju. Stają się nawet mde i obce ze względu na swoją zniewalającą obecność. Wówczas mogą pojawiać się sytuacje skrajne, wywołane przez mechanizmy obronne osobowości (Bettelheim 1990, s. 42).

W klimacie owej „ciemnej nocy”, która jest kręgosłupem przemian i wpisuje się mocno w logikę rozwoju, dochodzi do wybuchu wartości własnych, to jest wartości ufundowanych na indywidualnym przeżyciu świata i własnego istnienia (Iwaniuk 1982). Jakkolwiek młody człowiek nie jest jeszcze wystarczająco przygotowany, aby podążać za tymi wartościami (a są nimi najczęściej wartości duchowe czy też *sacrum*), to jednak pierwsze przejawy jego bytu, jego niezmiennej tożsamości, są jego umiejętnością wzniesienia się ponad dotychczasowe realizowane wartości, służące organizmowi psychofizycznemu. Mogą być uznane za początek drogi budowania samego siebie. Jednostka zaczyna realizować te wyższe wartości, gdy po raz pierwszy porzuca pewność i bezpieczeństwo, gdy sprzeciwia się fragmentaryczności, standaryzacji i innym ukształtowanym strukturom, a wchodzi w obszar mechanizmów powodujących wykraczanie poza już istniejące schematy myślenia, działania, czucia itd. Zaznaczmy od razu, iż jest to nieodzowny warunek transgresji, która być może nie wprost, ale w kontekście rozwoju wpisuje się w refleksje nad współczesną edukacją.

Jeśli rozwój traktować, tak jak to czyni Obuchowski (zresztą słusznie), jako pojawienie się zmiany osobowości, którą przede wszystkim wyznacza własna osoba (ta niezmienna tożsamość) i która wychodzi od niej (Obuchowski 1993), to wszelkie oddziaływanie – czy też nawet gorzej – manipulacje, nieświadomej głębi swego posłannictwa edukacji, okazuje się być zbyt szkodliwym, a nawet szkodliwym. Socjalizacja rozumiana jako asymilacja doświadczeń społecznych, samo ich wdrażanie, w wyniku którego młody człowiek uczy się, jest sposobem na pozbawienie go owej refleksji nad pytaniem: kim jestem? Nie można zatem tego typu wymuszonych z zewnątrz oddziaływań wpisywać w logikę rozwoju, bo wiem gwarantują one zmiany biernie, a sam człowiek traktowany jest przedmiotowo.

Rozwój jako porzucenie starych struktur, co jest zresztą warunkiem nieodzownym transgresji, może dokonywać się do końca życia, co oznacza, iż w płaszczyźnie ontologicznej (obraz własnej osoby, charakter podmiotowych aktów), a nie metafizycznej, bo ta zakłada istnienie tożsamości wewnętrznej, niezmiennej i stabilnej, będą konieczne permanentne zmiany. Tym niemniej w obszarze naszych rozważań ważne są te zmiany, które wyznaczają okres dorastania. W tej oto perspektywie dojrzewania trudno jest traktować histerię i inne patologie jako patologie psychiczne, a jeszcze na pewno mniej jako patologie moralne.

Można zadawać pytania, czyż nie jest tak, jak by w tym młodym człowieku nadzieja malała, a wraz z tym malała przestrzeń życia? Czy gubi się w nim etos nadziei? Czy zamiast kroczyć własną drogą, czuje się zmuszony szukać gdzieś w przestrzeni jakiegoś schronienia przed światem i przed innymi? Otóż nie. W tym miejscu tymczasowego schronienia, tymczasowej kryjówki, nadzieja nie znika i bynajmniej nie staje się nadzieją przetrwania. Zmiany obejmują coraz większe obszary życia dorastającego zgodnie zresztą z obowiązującą zasadą w świecie wartości: wartość wyższa, doświadczana i zasymilowana, podporządkowuje sobie wartości niższe (witalne i hedoniczne). W płaszczyźnie nie tylko psychologicznej, ale również, a może i przede wszystkim, aksjologicznej (bo może jest to ważniejszy wymiar egzystencji człowieka) zmiany te

mogą być przyczyną destabilizacji, rodzić lęk egzystencjalny, poczucie rozpadu osobowości, ale nie osoby. Tak długo będą one miały miejsce, aż dokona się zgoda ze strony jednostki na tę niestabilność. Wtedy ta destabilizacja w sposób paradoksalny stanie się stabilizacją, a człowiek w niepokoju odnajdzie pokój. Kategoria ambiwalencji, paradoksów jest wpisana w niezliczone odmiany transgresji, a szczególnie w te, które występują w kontekście edukacji. Ich wspólnym rysem jest dążenie, jak chce np. Nosal, nie do syntezy logiki i irracjonalności, porządku i chaosu, obiektywności i subiektywności (Nosal 1986), ale do odkrycia „klucza przemiany”. To zgoda na własne istnienie wyznaczona jest nie tyle kreacją wartości, bo przecież one już są, ile odkryciem ich na nowo. Jednostka zatem musi uznawać siebie taką, jaką jest, czyli przyjmować wobec siebie postawę opartą na poczuciu odrębności, inności wobec wszystkiego, co ją otacza. Jest to zresztą potrzebne do tzw. zakorzenienia, zdomowienia w rzeczywistości, a nie we własnym samostanowieniu. Młody człowiek musi zatem zaakceptować swoją przynależność do świata z całym jego tragizmem. Brak odnalezienia tego miejsca, co zresztą jawi się jako jedna z antytransgresji, naraża nie tylko psychologicznie na kryzys samooceny, ale także na ból odrzucenia i poczucie wykorzenienia.

**Tożsamość negatywna, anomijna jako antytransgresje.** Tę odmianę postawy antytransgresyjnej, bo tak naprawdę człowiek nie chce zaakceptować na dłuższą metę warunków, w jakim mu przyszło żyć, Erikson nazywa tożsamością negatywną. Człowiek zaczyna żyć w ciągłej niezgodzie z tym, co go otacza i dotyka. Jeśli życia, a także związanego z nim poczucia odpowiedzialności, nie akceptuje, wikała się w stan rozproszenia, rozbicia, w ostateczności nie radzi sobie z samym sobą. Ale mechanizmy deprecjacji, jakim podlega, młody człowiek przenosi na innych, starając się w ten sposób, nie do końca udanie, wyłączyć spod ich bolesnego odczuwania.

Inną postawą antytransgresyjną, krystalizującą się w moratorium, jest tożsamość anomijna, świadcząca o zanikającym braku tożsamości ja metafizycznego. Owa tożsamość jest orientacją na unikanie kary lub też troską o korzystny efekt interakcji, przy jednoczesnym braku zdolności do przestrzegania kontekstu aksjologicznego, który to każe wykraczać poza ramy indywidualnie spostrzeganego interesu. Działania takiego człowieka są zgodne z regułami gry, które w danej sytuacji występują jako jej ramy instytucjonalne. Myślenie i działanie są obliczone na pozytywną autoprezentację, ucieczkę od świadomości możliwości popełnienia błędów. Często zatem przyświeca jej motywacja zewnętrzna, wolna od satysfakcji, jaką może dać jej samo działanie.

Ale postawy antytransgresyjne mogą być wpisane w system oddziaływań edukacyjnych nie respektujących autonomiczności jednostki. I wówczas szkoła może zadowalać się konwencjonalizacją zachowań, w ten sposób generując anomię. Może również nagminnie nie respektować potrzeb i zdolności do krytycznego działania, zresztą charakterystycznego dla tożsamości autonomicznej. Przyznaną jej funkcją będzie przede wszystkim socjalizacja, która, jak to słusznie określił Rorty, polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do wysublimowania racjonalności w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej (Rorty 1993). Zatem etos stechnicyzowanych oddziaływań edukacyjnych będzie wyrażał się we wszelkich technikach manipulacyjnych, wywierających wpływ na zewnętrzną motywację młodego człowieka. Szkoła, która powiela stare struktury, z jej *ideé fixe* biernego ucznia, nie będzie mobilizowała wysiłku w pokonywaniu problemów dnia codziennego, a raczej będzie umacniała w jednostce poczucie niższości i nieadekwatno-

ści do zastanej egzystencjalnie sytuacji. Tę postawę dydaktyczną, która wychodzi naprzeciw wygodnictwu intelektualnemu, można nazwać dydaktyzmem (jest to niewątpliwie postawa antytransgresyjna), opierać się będzie ona na niepodważalnym kanonie treści. Dydaktyzm na pewno będzie chciał się uwolnić od dylematu i rozterek egzystencjalnych, powierzając je magicznemu i boskiemu wręcz autorytetowi. Ten absolutyzowany autorytet uwalnia od indywidualnego poczucia odpowiedzialności za wybory w szarym, codziennym życiu. Taka szkoła, na czele której stoi nieomylny nauczyciel, zdaje się być heideggerowskim przedsięwzięciem, wpychającym jednostkę w atrofię umysłową.

Ale postawy antytransgresyjne będą wyrażały pewne typy organizacji życia społecznego, które nie zakładają konieczności dramatycznych napięć w zakresie budowy tożsamości. A dzieje się to wówczas, gdy sposób istnienia w społeczeństwie tradycji czy autorytetów jest niezakłócony, zastany porządek nie przeżywa kryzysu ani nie musi sprostać wyzwaniu idącemu od stechnicyzowanej cywilizacji. Niektórzy socjologowie, sprzeciwiając się być może mocno zideologizowanym postulatam psychologów humanistycznych, upatrujących w sieci instytucjonalnej zła, będą rozróżniali instytucje reaktywne i proaktywne. Te pierwsze wykazują dużą bierność w odróżnieniu od tych drugich i są zdeterminowane bodźcami ekonomicznymi, społecznymi czy politycznymi. Pracownicy pełnią określone role, które znacznie ograniczają ich samodzielność.

**Transgresje walentne w kontekście świata wartości.** Jednakże tym, co stabilizuje człowieka w coraz większym stopniu, w miarę dokonującego się rozwoju, stawać się będzie świat wartości, ku któremu zwraca się człowiek, a nie własne ja (zatem własne struktury chcenia, myślenia, działania, uczucia). To własne ja wyznacza jedynie psychologiczny czy antropologiczny obszar. Jednym z najistotniejszych cech charakterystycznych czy charakteryzujących osobę dojrzałą, jak wskazuje nie tylko refleksja filozoficzna, jest zdolność do dystansowania się wobec własnego ja, do wzięcia w nawias własnego ja, a skierowania się ku światu wartości, tych najwyższych, duchowych. Świat wartości domaga się wychodzenia ku nim (jest to jeden z ważnych momentów w transgresji), to one stanowią o rozwoju osoby, bowiem ucieleśnia się, czy też mówiąc inaczej – materializuje się w ludziach, ideach i rzeczach, a człowiek służąc im, służy wartościom. Odtąd tym, co reguluje działanie człowieka, jeśli można tak powiedzieć, są właśnie owe obiektywne uniwersalne wyznaczniki. I tylko w ich kontekście uwyraźnia się perspektywa dojrzewania, którą teraz trudno określić mianem patologicznej.

Zatem to, co kusi, by nazywać skostniałym i trudnym do uchwycenia stylem spotkań z innymi ludźmi (Tischner 1978), właściwym psychopatiom, może być zasadniczym etapem dojrzewania ludzkiej wolności, wyznaczonej przez świat wartości. Jest to etap ważny dla dojrzewania metafizycznej wolności. Stąd też trudny do uchwycenia styl obcowania z innymi ludźmi należy wyodrębnić spośród innych etapów rozwoju człowieka. Bardzo dobrze się stało, iż w psychologii rozwojowej zauważa się, iż np. nietolerancja dla inności bywa traktowana jako rozwojowa, a represjonowana prowadzić może do fiksacji. Tylko w kontekście logiki rozwoju, wyznaczonej światem wartości, uznanie postaw dorosłych za nierozwojowe, skierowane najczęściej na poszukiwanie aprobaty, wcale nie implikuje, a nawet często nie prowadzi do tych samych kwalifikacji pod względem ich znaczenia dla okresu młodości.

Człowiek młody, który pozytywnie rozwiązał kryzys tożsamości, związany z pytaniem „kim jestem”, osiąga (idąc za Piagetem) poziom postkonwencjonalny. Na tym szczeblu system norm i reguł traci swoją obiektywność. Od moralności norm przecho-

dzi się do norm wartości regulowanej odwołaniem się do wartości, które to wyznaczają rzeczywistość etyczną. W teorii edukacji ważne wydaje się być wyodrębnienie tego poziomu ze względu na formułowanie się autonomicznej tożsamości osobowej, przytomnej własnego ja metafizycznego. Człowiek taki może zanegować, jeśli przewycięży wcześniejsze braki rozwojowe, normy i role wynikające z ich bezrefleksyjnej adaptacji. Zdolny jest zanegować tradycyjny porządek, oparty na tożsamości roli i jej służby społecznej, poprzez to, że dostrzeże normy i obowiązujące role tylko jako konwencje, a tak je pojmując, będzie umiał je skrytykować. Na tym też poziomie młodzież nie zaakceptuje dłużej roszczeń ważności zakładanych w spotkanych normach i orzeczeniach. Dostrzeże, krystalizując sobie ja refleksyjne, iż to właśnie wartości są układem odniesienia dla jakichkolwiek norm, szczególnie tych, które budują porządek i ład społeczny. Normy te wyrażać będą wartości, nadając im praktyczny charakter.

Stąd też młody człowiek zdaje się być zdolny do przekroczenia (transgresji) „naturalności” zadanego mu świata, jego quasi-odwiecznego porządku. Zdaje się być na tyle samodzielny, że buduje hipotetyczny związek między różnymi normami, wiedząc, iż powiązane ze sobą, tworzą system, którego elementy wzajemnie wspierają się. Dzięki temu wytwarza się pewnego rodzaju równowaga pomiędzy normami. Buduje również związek między racjami i warunkami je ustanawiającymi.

**Heideggera myślenie o wartościach w kontekście filozofii edukacji.** Inną, nie mniej ważną refleksją nad wartościami w kontekście teorii edukacji wyznaczył Heidegger, który tak w *Liście o humanizmie* pisał:

myślenie zwrócone przeciwko wartościom nie twierdzi, że wszystko, co określa się jako wartość – kultura, sztuka, nauka, godność ludzka, świat i Bóg – jest bez wartości. Chodzi raczej o to, by w końcu zobaczyć, że własne nazwanie czegoś piętnem wartości pozbawia, to, co w ten sposób jest wartościowane, wszelkiej godności. Oznacza to: oszacowanie czegoś. Jako wartość sprawia, że to, co wartościowe, staje się wyłącznie przedmiotem ludzkiej oceny. Ale przedmiotowość nie wyczerpuje tego, czym coś jest w swoim byciu, i to tym bardziej, jeśli przedmiotowość ma charakter wartości. Wszelkie wartościowanie, nawet wtedy, gdy wartościuje pozytywnie, stanowi subiektywizację, nie pozwala ono bowiem – być. Pozwala jedynie na to, by byt miał ważność jako jego przedmiot. Dziwne usiłowanie, by wykazać, że wartości są obiektywne, sam nie wie, co robi. Ogłaszając, że byt jest najwyższą wartością, poniża się istotę Boga. Myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem, jakie można pomyśleć przeciwko byciu. Myśleć przeciw wartościom, wcale nie oznacza bić w bęben na cześć bezwartościowości i marności bytu, lecz znaczy: wbrew subiektywizacji bytu, która czyni z niego przedmiot jedynie, stawiać przed myślenie prześwit prawdy bycia (Heidegger 1997).

Heideggerowska krytyka zmierza w kierunku zdemaskowania nieprzytomności wartości, nieprzytomności tożsamej właśnie i z nieprzytomnością bycia bytu. Co jest zatem etosem wartości, którego nieprzytomność sprawia, jak to mocno formułuje Heidegger, że myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem? Myślenie według wartości, które nie jest przytomne etosu wartości, uwikłane jest w schemat podmiotowych i przedmiotowych kategorii. Tym samym Heidegger denuncjuje myślenie nie tylko według formalnego imperatywu kategoriycznego, apriorycznie sterującego etycznym nastawieniem podmiotu na przedmioty, jak również myślenie według wartości obiektywnych, co do których roli i rangi można dochodzić w konwencjonalnym dialogu.

Heidegger w krytyce myślenia według wartości wyznacza ważny pułap dla refleksji nad etyką, która w sposób istotny wpisuje się w każdy dyskurs wychowawczy. Szkoła, której miejsce znajduje się pośród zgiełku świata, rościć sobie może prawo do bycia rzecznikiem

właśnie etyki. Trudna staje się do zastosowania zasada, iż wychowanie w takiej sytuacji musi być procesem promocji aktywnego (transgresyjnego) stosunku do świata – takiego, jakim jest, oczywiście bez zafałszowań i mistyfikacji, w chwili gdy świat nie zgłasza zapotrzebowania na powinności wynikające z etyki. Świat sam jest jak gdyby oswojony z nieetycznością, z brakiem wolności, z wyrzuceniem się jakiegokolwiek odpowiedzialności.

Ale i edukacyjna pochwała etyki zdaje się być problematyczna i iluzoryczna. Czy etyka (niekiedy w oczach szkoły), którą charakteryzuje nie tylko sztywne trzymanie się nakazów ustalonych przez kogoś, ale tradycyjnie uchodząca za świętą moc instytucjonalnej sankcji szkoły, może wyznaczać szczególny rodzaj wrażliwości i wyobraźni moralnej? Czy autorytety i instytucje edukacyjne, nie szanujące niekiedy dramatycznej niepewności aksjologicznej indywidualnych wyborów, decyzji, mogą wysubtelniać ową wrażliwość moralną? Czy szkoła, która może być naznaczona moralizmem (zdominowanym sporym poczuciem winy) z ideologią (uświeconą byle jakimi quasi-racjonalnymi zasadami), dopuszcza możliwości błędu, w myśl starej zasady, iż ludzką rzeczą jest błądzić? Czy ideologiczność owych fundamentalnych zasad da się przełożyć na inny pułap funkcjonowania aksjologicznego, aniżeli ten, który związany jest z moralizmem pełnym potęgą?

Pytania te na pewno są ważne dla szkoły i jej przesłania, w których chce uwzględnić przynajmniej pewien poziom wrażliwości moralnej człowieka, nie zamykając tym samym oczu na dość paradoksalny charakter istnienia samego świata z jego problemami i dojmującymi sprzecznościami. Dodajmy tutaj, iż etyka nie może zasadać się na intuicji moralnej, która przekładałaby się na odgórnie przyjęte sankcje karne. Etyka w swojej istocie zajmuje się prawem rządzącym komunikacją między osobami, komunikacją rozumianą w najgłębszym tego słowa znaczeniu („pozwolić być drugiemu” w jego jedności i niepowtarzalności).

**Uwagi końcowe.** Mylne odczytanie edukacji powoduje, iż szkołę można postrzeć jako miejsce produkcji, fabrykę. Szkoły będą właśnie takimi fabrykami, w których produkuje się wiedzę, jakkolwiek w myśl oficjalnej wersji chodzi o to, by dostarczyć studentom kontaktu z najwyższymi osiągnięciami ducha. W wielu uniwersytetach wykazuje się szczególną pomysłowość w kultywowaniu tej iluzji. Uczniowie czy też studenci w tym modelu są postrzegani niczym pracownicy fabryki, w której są nagradzani lub ganieni. To, co robią, czynią z korzyścią dla pracodawcy, nauczyciela. Te kompensacyjne działania oparte na słownej lub materialnej gratyfikacji, będą powodowały atrofie myślenia. Sztuką będzie nie pomylić się, lecz poprzez pomyłkę, błąd, dojść do sedna sprawy. Nic więc dziwnego, że taki model musi stać się przedmiotem krytyki. Martin Heidegger pisał w *Liście o humanizmie: kiedy usuwając się ze swego żywiołu myślenie zatracza się, wynagradza sobie to w ten sposób, że każe się cenić jako techniczne, jako narzędzie wychowania, a przez to jako przedsięwzięcie szkolne, następnie zaś jako przedsięwzięcie kulturalne*. Szkoła zatem nie może być narzędziem wychowania, przedsięwzięciem szkolnym, jeśli chce sprostać swojej misji. Jej wizja jako miejsca wytwarzania produktów – wiedzy, raczej należy do redukcjonistycznej wizji człowieka. Istotę człowieka upatruje się tu w jego sprawczości.

Nie można poprzestać na stwierdzeniu, że edukacja ogranicza swój dyskurs jedynie do założenia, iż każdy zbudowany przez nią model człowieka jest jedynie niedoskonałym obrazem całości, której nie da się zrozumieć. Poprzestanie na tym może jedynie skłaniać ją do postulowania i akceptowania wieloaspektowości myślenia o człowieku.

Nie prowadzi natomiast do najważniejszego, jak się wydaje, pytania: jak te modele mają się do konkretnego człowieka? Jeśli zatem edukacja nie chce być jedynie teorią o człowieku, ale prawdziwą nauką, nie może być usatysfakcjonowana ową wielokontekstowością, ale musi zastanawiać się, czy rzeczywiście głoszone przez nią tezy służą lepszemu zrozumieniu i rozwojowi człowieka, czy też nie. Edukacja jako wiedza ze swoimi ideami naukowości może nie mieć odwagi być niczym więcej, jak tylko umiłowaniem jakiejś nieokreślonej mądrości, i nie wiadomo na dodatek, jakiej prawdy. Są bowiem prawdy, które są tylko wiedzą, ale są one nieistotne. Dojrzałość edukacji zakłada zatem odpowiedzialność za treść owych modeli, za pomocą których próbuje się zrozumieć człowieka. Jakkolwiek wiele w nich błędów i uproszczeń, są to modele mniej lub bardziej udane, czyli takie, które mniej lub bardziej służą prawdzie o człowieku. Ciśnięcie się jeszcze jedna refleksja w kontekście naszych rozważań. Mianowicie, tożsamość negatywna będzie przede wszystkim odsyłała do zaburzenia procesu komunikacji, w którym panuje brak wzajemnej afirmacji i akceptacji, prezentowanych w jego ramach treści, postanowień, nastawień aksjologiczno-normatywnych. Jest to sytuacja nieciekawą dla procesu edukacyjnego, bowiem spycha aksjologiczną wrażliwość i zaangażowanie moralne, emocjonalne w działania, które obejmowałyby najniższe poziomy tożsamości osobowej i przypominały adaptację anomijną czy reakcje związane z rezydentem. Nieprzytomność ja metafizycznego oczywiście nie będzie szła w parze z przekreśleniem uznania pewnego zbioru wartości we własnej tożsamości, ale z kolei jednostka nie będzie zdolna do świadczenia tym wartościom. Logika interesu, korzyści i cynizmu wyznaczy drogi dla działań jednostki.

Zatem można spokojnie żywić przekonanie, iż każda transgresja może być przekształcona w swoje przeciwieństwo. Edukacja, oparta na przesłankach humanistycznych, zobowiązuje do stałej czujności wobec wszystkich naszych prób związanych z ucieleśnieniem dobra, wymagającego ciągłego „przetrawiania siebie”.

#### LITERATURA

- Bettelheim B. [1990] *Schizofrenia jako reakcja na sytuacje skrajne*, „Odra”, nr 9
- Heidegger M. [1977] *List o humanizmie*, [w:] *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa
- Ingarden R. [1972] *Książeczka o człowieku*, Kraków
- Iwaniuk I. [1982] *Rozwój jednostki a rozwój systemu wartości w ujęciu K. Dąbrowskiego*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 2
- Jarnuszkiewicz A. [1994] *Miłość i bycie. Studium z metafizyki*, Kraków
- Nosal Cz.S. [1986] *Mózg, prawdopodobieństwo i transgresja*, „Studia Filozoficzne”, nr 3
- Obuchowski K. [1993] *Człowiek intencjonalny*, Warszawa
- Rorty R. [1993] *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację*, Warszawa
- Tischner J. [1978] *Ludzie z kryjówek*, „Znak”, nr 283
- Witkowski L. [1998] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa
- Witkowski L. [2000] *Edukacja i humanistyka*, Warszawa