

POLA ODPOWIEDZIALNOŚCI DOROSŁEGO I DZIECKA:
TRADYCJA, PONOWOCZESNOŚĆ, CO DALEJ...

Rozważając pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka w sytuacji wychowawczej trzeba sięgnąć do rozumienia pojęcia odpowiedzialności w znaczeniu ogólnoludzkim. Z tego względu, że myślenie pedagogiczne wyrasta z myślenia ogólnoludzkiego, że jest jego pewną specyfikacją, uszczegółowieniem.

Owo ogólnoludzkie znaczenie wskazuje na osobową relację, dla której konstytutywna jest postawa 'odpowiadania'. Odpowiedzialność zawiera 'odповідь', sytuuje jej uczestników w jakimś polu wzajemności, obejmującym ich obu, ale zarazem sygnalizującym ich odrębność. Pytanie o odpowiedzialność w przestrzeni sytuacji wychowawczej jest, więc pytaniem przychodzącym do pedagogiki z filozoficznej refleksji nad tym: *kim jest w ogóle człowiek*. Można powiedzieć, że od strony metodologicznej, pytanie o odpowiedzialność z filozofii człowieka zostaje przeniesione do tej szczególnej sytuacji międzyludzkiej, jaką jest sytuacja wychowywania. I że tu, ze względu na uczestników tej sytuacji, dorosłego i dorastającego, ulega ona określonym uszczegółowieniom, zwłaszcza, co do interpretacji przynależnego każdemu z tych uczestników, pola odpowiedzialności. Chcę też zarazem zaznaczyć, że prezentowane poniżej stanowiska, czy pewne 'modele' są, jak często ma to miejsce w myśleniu teoretycznym, pewnym uproszczeniem w celu mocniejszego zaakcentowania cech charakterystycznych, priorytetowych. Przedstawione poglądy w myśli pedagogicznej kształtowały się historycznie i wchodzą chronologiczny układ epok w dziejach kultury człowieka. Ale tak naprawdę zostały przez myśl akademicką wypreparowane z ludzkiego doświadczenia, po to by lepiej dookreślić. Nie wynika jednak z tego wcale, że poprzez ten akademicki proces zniknęły one z codziennej rzeczywistości. Musimy to powiedzieć wyraźnie: są w niej obecne, przeplatają się ze sobą tworząc przeróżne *modi* naszych pedagogicznych relacji, o wiele bardziej skomplikowanych aniżeli zostanie to przedstawione poniżej. Jednak to, czemu służą tego rodzaju rozważania jest bardzo ważne. Przede wszystkim pozwalają one odsłaniać źródła i horyzonty przed-rozumienia, które warunkuje nasze codzienne postawy i odniesienia, a przy okazji ujawnić ich typy i stereotypy.

Rozumienie pedagogicznej odpowiedzialności, powszednie i chyba dość powszechne, wskazuje jako pewną oczywistość ponoszenie odpowiedzialności przez dorosłych za ich dzieci. Takie przekonanie znajduje swoje potwierdzenie w Karcie Praw Dziecka¹, w której zaznacza się, iż podstawą ustawodawstwa chroniącego dziecko i młodzież jest prawo do wszystkiego, czego potrzebuje, by móc jako człowiek dojrzewać i w efekcie stać się dorosłym. Każde prawo wymaga gwarancji jego realizacji. W tym przypadku jest to obowiązek nałożony na dorosłych, głównie rodziców. Cięży na nich zobowiązanie zapewnienia swoim dzieciom wszystkiego, czego potrzebują by stawać się dorosłymi.

To zobowiązanie bywa jednak różnie odczytywane ze względu na rozumienie tego, co to znaczy moje/nasze dziecko/ci. Potocznie *moje* wysuwa na plan pierwszy relacje przynależności, własności, a w konsekwencji możliwości dysponowania. To, co mnie 'przynależne' jest ode mnie zależne, a tym samym traci 'niezależność'. Moje, znaczy własne. Z perspektywy odpowiedzialności jednak rzecz prezentuje się nieco inaczej. Nieuzasadnione jest w zasadzie sprowadzanie zależności do własności. Zależność nie musi zawłaszczać życia

¹ M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung* [w:] *Beschreiben, Verstehen, Handeln*, hrgs. H. Danner, W. Lippitz, München 1984. Zob. też na temat odpowiedzialności, K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

drugiego człowieka. Zwraca na to uwagę Janusz Korczak, kiedy tak oto pisze o matce o do matki, która urodziła swoje dziecko.

„Powiadasz: *‘Moje dziecko’*.

Nie, to dziecko wspólne, matki i ojca, dziadów i pradiadów.

Czyjeś odległe ‘ja’, które spało w szeregu przodków, głos spróchniałej, dawno zapomnianej trumny nagle przemawia w tym dziecku.

Trzysta lat temu, wśród wojny czy pokoju, ktoś kimś zawładnął, w kalejdoskopie krzyżujących się ras – za zgodą czy przemocą, w momencie przerażenia, czy miłostnego upojenia – zdradził czy uwiódł, nikt nie wie, kto, kiedy, ale Bóg zapisał w księdze przeznaczeń, antropolog odgadnąć pragnie z kształtu czaszki i barwy włosów.”²

Moje określa pole *mojego* zobowiązania. *Urodzone* nie oznacza *stworzone*. Raczej oddane w przestrzeń mego życia. Dla rodziców to oznacza, że czegoś mają dopilnować, ale że i im nie wolno przekraczać praw przysługujących dziecku, jako człowiekowi, praw wynikających z jego bytowej niezależności /autonomii/.

To ważne zastrzeżenie ze względu na to, że powszedniość cechowana jest raczej tym pierwszym rozumieniem tego, co *moje*. To, co *moje* jest mojej decyzji absolutnie podporządkowane i mające się tej decyzji podporządkować, aż do negacji swej autonomii.

Wspomniane zobowiązanie do zabezpieczenia dziecka wszystkiego, czego potrzebuje do swego rozwoju, ciążyące w pierwszej kolejności na rodzicach, jest obecne przede wszystkim w prawodawstwie dla nieletnich. To rodzice są pociągani do odpowiedzialności w przypadku, gdy ich pociecha coś przeskrobie, im są odbierane prawa rodzicielskie, jeśli nie zabezpieczają im warunków sprzyjających jej dojrzewaniu. Jeśli zaś, w jakikolwiek sposób nie są w stanie sprostać temu zadaniu, to w ich pole odpowiedzialności wkraczają reprezentanci społeczeństwa: kurator rodzinny, a następnie sąd dla nieletnich. Te podmioty stają się odpowiedzialne za dalszy przebieg wychowania, czyli zabezpieczania warunków umożliwiających dzieciom i młodzieży dorastanie do dorosłości. Zostają oni objęci opieką prawną, sami bowiem nie są w stanie brać odpowiedzialności za swoje czyny. Wszelkie działania podejmowane pod ich adresem nie mają jednak na celu rozliczania ich z popełnionego czynu i karanie, lecz przeniesienie dziecka do warunków optymalizujących jego rozwój w większym stopniu, aniżeli te rodzinne.³ W założeniu konsekwencje czynu popełnionego przez dorastającego ponoszą rodziców.

Tego typu rozwiązania społeczne są umocowane na przekonaniu o *moralnej bezradności dziecka*, której podstawę stanowi przekonanie o tym, że czyn dziecka nie jest czynem wpływającym z jego wolności, lecz raczej jego źródłem jest rozmaitego pochodzenia zniewolenie. W ślad za moralną bezradnością postępuje *odpowiedzialność zastępcza dorosłych*. Prezentowana tu koncepcja pół odpowiedzialności dorosłego i dziecka, stanowi podstawę tradycyjnego ‘modelu’ wychowania i wspiera się przede wszystkim na silnym autorytecie dorosłych. Usprawiedliwiony jest on poglądem, że dziecko nie jest jeszcze odpowiednio ukwalifikowane, by podejmować wolne decyzje, a następnie ponosić za nie pełną odpowiedzialność. Ale to nie wszystko. Ta *niewolność* ma jeszcze głębsze korzenie tkwiące w *nierozumności* dziecka.

² J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Warszawa 1984, T, 1, s. 94

³ Rodzi się tu oczywiście szereg uwag krytycznych pod adresem instytucji wychowawczych, a też zasadnicze pytanie, czy zapewniają one faktycznie optymalne warunki rozwoju. Czy izolacja od warunków rodzinnych sprzyja rozwojowi osobowemu młodego człowieka, czy mu szkodzi? Czy trzeba raczej przemyśleć sposób uruchomienia sił społecznych, które skupią swe działania na pomocy rodzinie. Chodziłoby tu o sieć ludzi i instytucji wspomagających rodziców, wtedy, kiedy dzieci, w naturalny sposób szukają autorytetów poza rodziną, a ta przestaje być jedyną i wiodącą grupą odniesienia.

Tradycja

Tu musimy się odwołać do silnie zakorzenionej w myśleniu potocznym tradycji oświeceniowego racjonalizmu⁴ oraz głębokiego przekonania, że Obiektywne Prawo Moralne jest możliwe do rozpoznania przez jednostkowy rozum. To jednostkowe rozpoznanie, które powinno skłaniać do wyborów moralnie dobrych, ma swój horyzont odniesienia w Rozumie Obiektywnym, gwarantującym moralny porządek świata. Oczywiście ‘dostęp’ do owych obiektywnych praw moralnych ma jedynie człowiek, który wolą swoją umie się wyzwolić ze zniewolenia popędów i słabości swej cielesno-zwierzęcej natury. Dopóki jednak sam nie jest w stanie tego czynić, musi w jego zastępstwie czynić to autorytet wychowawcy. Nie jest to jednak autorytet dowolny, zsubiektywizowany, lecz reprezentujący i gwarantujący utrzymanie określonego porządku społecznego.

Celem wychowania staje się uzyskanie przez dziecko moralnej autonomii /*die sittliche Autonomii*/, rozumianej jako zdolność wolnej woli do podporządkowywania się wymaganiom Rozumu. Zadanie wychowawcy, ze względu na Nierozumność dziecka przybiera tu dwie postaci. Jedna, pozytywna, polega na wspieraniu rozwoju dziecka, druga, negatywna na chronieniu dziecka, by nie szkodziło samo sobie. Taka ewentualność jest wynikiem niewiedzy, określanej nieraz ‘głupotą’. Ze względu, więc na nieumiejętność zapanowania przez dziecko wolną wolą nad swoją spontanicznością, która może doprowadzać do przewinienia moralnego /grzechu/ pojawia potrzeba zadziałania za pomocą przymusu. Nie można się odwoływać do rozumu, bo rozumności jeszcze nie ma. Trzeba więc, poprzez przyzwyczajenia /zachowania/, uczyć dziecko zasad moralnych. Bezpośrednimi metodami wychowania, usprawiedliwionymi celem wychowania, jakim jest rozumny i w ten sposób wolny człowiek, stają się *nakaz* – jako odpowiedź na postulat wspierania i *zakaz* – jako odpowiedź na postulat zabezpieczania, by nie szkodziło samo sobie. Dziecko porusza się, więc w polach nakazu i zakazu wyznaczanych decyzjami dorosłych.

Można powiedzieć, że cel usprawiedliwia środki, zwłaszcza, że Kant odmawia niedorośleństwu nie tylko możliwości posługiwania się własnym rozumem, ale wręcz brak woli zmierzającej ku samostanowieniu. Kółko zamknęło się. Odpowiedzialność w wymiarze pedagogicznym to *odpowiedzialność dorosłego za dziecko* bazująca na niedojrzałości dziecka, polegającej na „niemożności posługiwania się rozumem bez pomocy drugiego”, na „braku woli do samostanowienia”, co z kolei uniemożliwia ‘bycie sobie samemu prawem’.

Wychowawca staje się reprezentantem wolności dziecka, działa w jego zastępstwie i w jego zastępstwie podejmuje decyzje jego /dziecka/ dotyczące⁵. Jak długo? Właściwie nie wiadomo, trudno bowiem określić kategorie realizacyjne ‘bycia odpowiedzialnym za coś’ skoro cały czas są w procesie wychowania nieobecne. Z zasady nie tworzy się warunków, do tego, by ujawniała się odpowiedzialność indywidualna, dla której źródłowym warunkiem jest doświadczenie wolności. Natomiast jest ona oczekiwana jako efekt końcowy.

Doświadczamy paradoksu, którego próba przewyciężenia polega na głębokim przekonaniu zwolenników tej klasycznej, autorytarnej relacji, że pod przymusem /głównie przyzwyczajajeń/ człowiek sam z siebie zrozumie, a właściwie sam z siebie będzie przestrzegał prawa moralnego. W tej koncepcji wychowania raczej chodzi o przestrzeganie prawa, aniżeli jego rozumienie. Heteronomia przymusu przeobraża się w autonomię w chwili, kiedy wychowanek sam bez pomocy innego będzie odpowiadał wezwaniom moralnym, często reprezentowanym nie przez wewnętrzne wezwania kategorycznego imperatywu, ale struktury społecznej władzy. Ten przełom w wyznaczaniu pól odpowiedzialności dorosłego i dziecka

⁴ Poglądami źródłowymi dla koncepcji wychowania tradycyjnego są poglądy I. Kanta. Zob. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1981

⁵ Sformułowania M. Langevelde, za: M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung* ..., dz.cyt., s. 109

jest, obok biologicznej /skończone 18 lat/ utrwalany kulturową inicjacją, egzaminem dojrzałości oraz przejściem pod jurysdykcję prawa dla dorosłych.

Ponowoczesność

Odpowiedzialność ‘ponowoczesna’ ma swoje źródła w radykalnie innej koncepcji człowieka – dziecka. Przede wszystkim jako nieuzasadnione przyjmuje się założenie o moralnej bezradności dziecka, które wyznacza konieczność zaistnienia odpowiedzialności zastępczej. Każdy człowiek jest istotą autonomiczną, jest nieredukowalną do niczego i do nikogo indywidualnością, obdarzona wolnością oraz wolą dobra. Pobrzmiwają tu echa myśli J. J. Rousseau i przekonania, że człowiek jest z natury dobry i że to uniemożliwia mu pragnienie zła. Jeśli tylko zawierzyć naturze człowieka, jego spontaniczności, to poprowadzi ona do dobra. Nie potrzeba obiektywnych praw moralnych, by odnaleźć drogę miłości: siebie i bliźniego. Przeskakując kilkadziesiąt lat rozwoju koncepcji wychowania, które miały za punkt wyjścia taki właśnie naturalizm etyczny i pajdocentryzm, przyjrzyjmy się najbardziej popularnym w Polsce jego wydaniom, jakie pojawiły się w latach 70-tych XX wieku w wersji Hubertusa von Schoenebecka /Niemcy/, przez lata ucznia i współpracownika Carla Rogersa /USA/⁶, spadkobiercy z kolei Johna Deweya /USA/.

Wraz z założeniem o bezwzględnej autonomii człowieka przyjmuje się założenie o tym, że człowiek sam z siebie nie będzie chciał dla siebie zła. Zagrożenia moralne człowieka-dziecka nie płyną z jego ‘wnętrza’. To raczej ich ‘nosicielem’ jest świat człowieka dorosłego, cywilizacja. Nie wiadomo skąd one się w świecie dorosłego pojawiły, ale wiadomo, że krzywda dziecka pochodzi od dorosłego. Hasło ‘moralnej bezradności dziecka’ jest wygodne dla dorosłych i zostało przez nich sformułowane wyłącznie w celu wychowawczej wygody. Dorosły boi się wolności dziecka, jego spontaniczności i dlatego ucieka się do przemocy, argumentując ją dodatkowo zasadami jakiejś ‘Obiektywnej Rozumności’. Człowiek jednak jest istotą uczuciową. Jego rozpoznawanie wartości świata przebiega właśnie po linii spontaniczności emocjonalnej. Ona, uwolniona spod heteronomii reguł narzucanych rozumem, jest w stanie te reguły tworzyć, lecz już jako zgodne z własną naturą, a nie tych, którzy już swą młodość przeżyli i pragną jedynie utrwalić własny porządek świata.

Założenie o indywidualności człowieka prowadzi tu do usankcjonowania jego prawa do samostanowienia. Samodzielność dziecka jest na tyle silna sama z siebie, że nie potrzebuje zastępstwa dorosłych. Dziecko rozwijając się, jest aktywne i w naturalny sposób wchodzi w relacje z otoczeniem. Jeśli mu przeszkadza, to poradzi sobie ono również samodzielnie w sytuacjach konfliktowych. Jest bowiem istotą nie tylko umiejącą się komunikować, ale też i zdolną, od momentu urodzenia, do podejmowania odpowiedzialności za umiejscowienie siebie w świecie, wśród rówieśników, wśród dorosłych. W taki oto, wręcz samoistny, niedyrektywny sposób dokonuje się proces jego samorealizacji.

Dziecko nie jest, więc istotą bezradną, lecz ‘samosterowną’, która posiada w sobie ogromne możliwości uczenia się i wyprowadzania jego zasad z własnych ‘tendencji samoaktualizacyjnych. Proces ten przebiega najefektywniej wtedy, kiedy dziecko doświadcza bezpośrednio własnej podmiotowości, sprawczości. Dzieci /młodzież/ wybierają i podejmują działania, które są dla nich znaczące /*significant learning*/. Nie dla nauczyciela, czy obiektywnie wyznaczanych celów edukacyjnych⁷, lecz dla egzystencji, dla sensu życiowego doświadczenia podmiotu /*subiectum*/ uczącego się.

⁶ zob. M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa*, Kraków 2004

⁷ pojęcie *edukacja* w języku angielskim ma szersze znaczenie, aniżeli z języku polskim. Tam odnosi się zarówno do procesów kształcenia, jak i wychowania, nawiązując bardziej do łacińskiego *educere*, które oznacza proces wyprowadzania ze stanu pierwotnego do stanu wyższego, głównie dzięki ludzkiej zdolności właśnie uczenia się. W polskiej tradycji językowej edukacja ściślej wiąże się z nauczaniem i wartościami poznawczymi aniżeli moralnymi. Te ostatnie są domeną wychowania.

W takim ujęciu zastępcza odpowiedzialność wychowawców traci swe uzasadnienie. Człowiek uczy się samoodpowiedzialności dzięki bezpośrednim kontaktom międzyludzkim /interpersonalnym/. Sytuacje, w których uczestniczy, w naturalny sposób wymagają od niego zajęcia jakiegoś stanowiska, „zmuszają” do wypracowywania go wraz z innymi. Podstawową rolę w procesie uczenia się odgrywają procesy komunikacyjne. Zasada partnerstwa /równości podmiotów/ reguluje przebieg komunikacji. Trzeba słuchać, by być wysłuchanym, trzeba dialogować czy raczej: negocjować, by ustalić granice wzajemnych wolności, a tym samym osobistych pól odpowiedzialności. Tak oto, w przebiegu codziennych sytuacji wypracowywana jest autoodpowiedzialność. Ona też jest celem wszelkich zabiegów edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela/pedagoga, nazywanego przez Rogersa *facylitorem* jest tworzenie, dzięki własnej postawie, atmosfery wsparcia dla spontanicznych dążeń człowieka-dziecka do bycia odpowiedzialnym za siebie i swoje czyny.

Psychologia, z w ślad za nią rogersowska pedagogika humanistyczna przesuwają pole odpowiedzialności w stronę dziecka. Ba, przyznaje, że ma ono swoje własne pole, niezależne, niezawisłe, wyraźnie oddzielone od pola każdego innego człowieka, w tym wychowawcy. Odpowiedzialność za drugiego jest nieuzasadniona, może, bowiem rodzić zaborczość, stać się zagrożeniem wolności. Dlatego, przede wszystkim, trzeba rozwijać odpowiedzialność indywidualną dziecka, która zarazem, poprzez wewnętrzną zdolność wartościowania swoich pomysłów i działań umożliwia dokonanie autoewaluacji.

Z kolei, H.v.Schoenebeck, przedstawiając swoją filozofię *Amication* pisze, że każdy /w tym dzieci/ jest odpowiedzialny za siebie w 100%. Można z to przyjąć jako oczywistą bzdurę, ale nie można ominąć refleksji nad pewnym mechanizmem wskazywanym przez Schoenebecka.

Otóż, zwraca on uwagę, że w wychowaniu tradycyjnym dzieci, jakkolwiek przychodzą na świat z własnym poczuciem bycia za siebie odpowiedzialnym, przejmują – w procesie wychowania – „pogląd swych rodziców na dziecko i uczą się, że to nie one same, lecz inni są odpowiedzialni za ich szczęście i cierpienie. Dopasowują się do pedagogicznego środowiska i stopniowo rezygnują – właśnie dzięki poczuciu odpowiedzialności za siebie – z bycia odpowiedzialnym za siebie – aż w końcu zaczynają wierzyć, że nie mogą dźwigać na swoich plecach odpowiedzialności za siebie.”⁸

W pedagogii ponowoczesnej horyzont wartościowań, ale też i oceniana zostaje przesunięty z dalekiego horyzontu obiektywnie istniejących i także rządzących ludzkim rozumowaniem Praw Rozumu, do horyzontu subiektywnego, do pewnego centrum w człowieku, jako głównego dysponenta indywidualnych pól odpowiedzialności. Ta jednak, wraz z wolnością nie jest jakimś marzeniem dzieciństwa, lecz realnie doświadczaną sytuacją, której dziecko jest jako jej podmiot realnym uczestnikiem.

Na tę perspektywę pedagogiki humanistycznej pragnę zwrócić szczególną uwagę, ponieważ to właśnie w tej koncepcji dziecku nie wszystko wolno. Przyznana, czy raczej potwierdzona zostaje jego wolność podmiotowa /w ogóle jako człowieka/, ale wraz z nią sprzęgnięta jest za pola tej wolności odpowiedzialność. Jednak w wielu krytykach dotyczących zliberalizowanych koncepcji wychowania dokonuje się niewłaściwego uproszczenia. Wskazuje się wolność, ale nie sprzęga się jej konsekwentnie z odpowiedzialnością indywidualną. Powstaje wtedy, można powiedzieć, dość niebezpieczna krzyżówka, rodząca wiele patologii, a polegająca na tym, że z wychowania tradycyjnego ‘bierze się’ pełną odpowiedzialność zastępczą, uwalniającą dziecko od odpowiedzialności indywidualnej, natomiast z koncepcji liberalnej przyznaje się dziecku wolność, ale również niewymagającą odpowiedzialności. To znaczy, że z całą konsekwencją traktujemy dzieci jako ‘swawolne nieboraki’, które nie mają żadnych zobowiązań, bo myśląc dalej, rozumiemy

⁸ H. v. Schoenebeck, *Szkoła z ludzką twarzą*, Kraków 2001, s.121.

każde zobowiązania jako ograniczanie wolności. A tymczasem tam gdzie jest silna odpowiedzialność indywidualna występuje równie silnie kara naturalna, jako oczywista konsekwencja podjętych decyzji. Znowu wpadamy w pewien paradoks pól odpowiedzialności dorosłego i dziecka.

Tak się dzieje, kiedy jesteśmy, my dorośli niekonsekwentni: uznajemy wolność dzieci, ale bez ponoszenia przez nie konsekwencji na własnej skórze. A jak się dzieje, kiedy jesteśmy konsekwentni? Kiedy odpowiedzialność ‘za siebie’, za ‘swoją rozwój’, za ‘swoje miejsce w świecie’ człowiek, obojętnie dziecko czy dorosły, musi ponosić samodzielnie.

Tu trzeba nawiązać do wskazanych przez Romana Ingardena /fenomenologa/ warunków bycia odpowiedzialnym. By być odpowiedzialnym trzeba umieć przewidywać konsekwencje swoich decyzji, ale też trzeba umieć zapanować na sytuacją i mieć świadomość własnych dyspozycji to panowanie nad sytuacją umożliwiającą. Trzeba być po temu ‘odpowiednio ukwalifikowanym’⁹.

Ale, znowu: Czy w tym oddawaniu ‘pałeczki’ odpowiedzialności za siebie dziecku, również pedagodzy liberalni są tak całkiem konsekwentni? Przyjrzyjmy się przez moment sytuacji opisanej przez samego autora *Amication*:

„Dzieci są już na miejscu przed ustalonym czasem (14:00). Jeżdżą wokół podwórza na swoich rowerach i czekają na mnie. Witając się z nimi przedstawiam im propozycję pojechania na basen. Jest bardzo ciepło. Ale właściwie umówiliśmy się na przejażdżkę rowerem. Niektórzy od razu wyrażają zgodę, inni są przeciwko. W końcu zdecydowałem sam /1/: jedziemy na basen, trzeba pójść po odpowiedni strój. (...) 45 minut jazdy z przez pola na basen – to wspaniale jechać z nimi. Nie czuję stresu związanego z nadzorem nad nimi /2/, wszystko w jest porządku.

Na basenie bawimy się razem jako grupa. Trochę się boję, że nagle zabraknie mi pomysłu na to, co można robić w wodzie i że grupa się grupa się rozpadnie /1a/. Ale wciąż przychodzi mi coś nowego do głowy. Sam inicjuję zabawy i nie czekam na propozycje z ich strony. We wszystkim uczestniczą i jest wspaniale – pływanie wokoło, berek z nurkowaniem, zawody w nurkowaniu, walka jeźdźców. Jestem bardzo zaangażowany, ludzie znajdujący się wokoło cofają się. Odkrywamy nowe możliwości nurkowania. Oni grają fair. Kiedy gubię czepek, przerywają zabawę i czekają aż będę gotowy. Kiedy jestem dłuższy czas pod wodą, słyszę, jak są niespokojni i czekają, kiedy się wynurzę. Ciągną mnie do góry. Ponieważ dobrze się bawię, zanurzam się ponownie. Znowu są zaniepokojeni. Zdaję sobie sprawę z tego, że nie należy przesadzać /3/. Od czasu do czasu patrzę na innych dorosłych. Mają dziwne miny. Nie wiem, co sądzą o naszym zachowaniu, ale jest mi to obojętne. Jest tutaj również kolega, który też nie jest z dziećmi, ale jest przyjaźnie nastawiony /4/.”¹⁰

Analizując powyższy tekst chcę zwrócić uwagę na kilka aspektów:

1. momentu podejmowania decyzji /1,1a/,
2. samopoczucia wśród dzieci /2/,
3. przypisywanej sobie roli wśród nich /1a, 3/,
4. sposobu bycia wśród nich /4/.

ad.1. Decyzji wcale nie podejmują dzieci, lecz wychowawca, co jest sytuacją dość klasyczną.

ad.2. Czy brak poczucia stresu związanego z nadzorem dzieci, jest sprawą koncepcji antypedagogicznej, czy też dojrzałością emocjonalną dorosłego, cechą jego osobowości? Przecież wychowawca-tyran też nie musi odczuwać stresu związanego z nadzorem dzieci.

⁹ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] *Książeczka o człowieku*. Kraków 1973, s. 81-83.

¹⁰ H. v. Schoenebeck, *Szkola z ludzką ...*, dz; cyt., s.101.-102.

ad.3. Schoenebeck jest z dziećmi w zabawie, ale nie przestaje ani na moment czuć się odpowiedzialnym za ich zabawę i ich bezpieczeństwo. Nieustannie sprawdza ich reakcje, swoje dostosowuje, ale rzecz przebiega w dużej mierze pod jego 'dyktando'.

ad.4. Sposób bycia z dziećmi, jest może rzadki, nie liczący z wychowawcą – arbitrem, ale znowu bardzo bliski sytuacjom ogólnoludzkim, które też nie są wyłącznie zarezerwowane dla ponowoczesności.

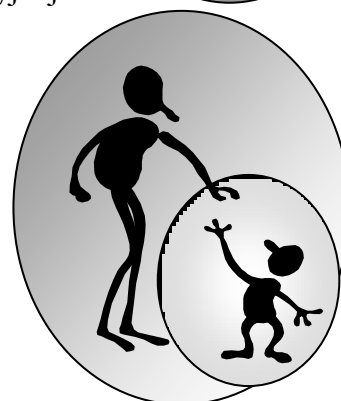
W naszych rozważaniach interesuje nas jednak na razie to, czy ponowoczesna pedagogika postulując 100% odpowiedzialności za siebie, również w przypadku dzieci, jest konsekwentnie realizowana na poziomie sytuacji życiowej, egzystencjalnej, codziennej. Otóż, nie. Okazuje się, że odpowiedzialność zastępcza 'wyskakuje' niemal samoistnie za człowieka dorosłego w obecności dziecka. Zwraca też na to uwagę wspomniana Mariette Hellemas. Dorosły pozostaje odpowiedzialny za autonomię dziecka, za tę przestrzeń wolności, która zarazem umożliwia autoodpowiedzialność. Poszerza się pole wolności i odpowiedzialności indywidualnej dorastającego, ale można by powiedzieć za Martinem Buberem, dorosły, wychowawca nadal 'obejmuje' dziecko, 'trzyma je' w objęciach swej troski o sens jego dorastania. Zmienia się kształt relacji pomiędzy dorosłym i dzieckiem, niemniej zasada pozostaje.

Spróbujmy to sobie lepiej wyobrazić dzięki rysunkom:

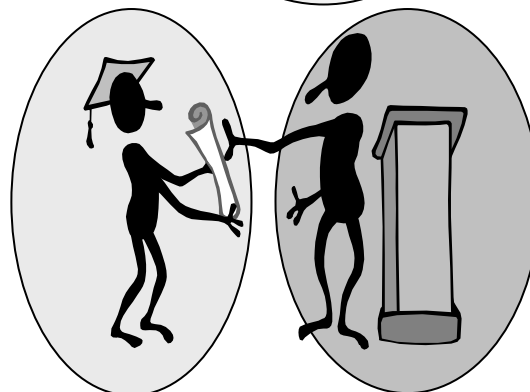
W przypadku małego dziecka pole odpowiedzialności zastępczej jest bardzo duże. Dyktuje je oczywistość bezradności życiowej malucha. Ale i tu odniesienia dorosłego mogą polegać na zawładnięciu /'pacyfikowaniu' dziecka/, albo słuchaniu.



Dziecko dorasta i teraz zależnie od koncepcji tradycyjnej bądź ponowoczesnej odmawiamy mu samodzielności, bądź mu jej udzielamy. W tej materii spory są chyba najmocniejsze: kiedy i w związku z jakimi sprawami/sytuacjami udzielać dziecku możliwości bycia odpowiedzialnym za siebie. Tu też rodzi się chyba najwięcej paradoksów i niekonsekwencji pomiędzy zezwoleniem a wymaganiem. Rzecz niewątpliwie dotyczy przyjmowanej hierarchii wartości/ważności.



I przychodzi wreszcie czas dojrzałości, a wraz z nią pytanie o zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za siebie. Trzeba po raz drugi 'odciąć pępowinę'. Dzieci idą w świat. Teraz ciąży już na nich zobowiązanie, by sami nadawali sens swojemu życiu. W przypadku koncepcji tradycyjnej ów sens jest prostą kontynuacją utartych obyczajowo norm i zasad społecznego współżycia. W przypadku ponowoczesności, człowiek staje się samotnym wędrowcem, mogącym liczyć wyłącznie na siebie. Taka panuje tu konsekwencja autoodpowiedzialności.



Co dalej, a właściwie: co z Drugim?

Dla wychowania to pytanie pozostaje nadal aktualnym, zwłaszcza w sytuacji międzypokoleniowych relacji. Co z odpowiedzialnością „za siebie” i „za drugiego” z tej perspektywy?

W perspektywie codzienności ponowoczesnej, w której uchyla się obiektywny sposób istnienia rozumnych zasad moralnych, człowiek, jeśli odnajdzie w polu swojej odpowiedzialności obecność drugiego to może się o niego troszczyć, lecz ani nie musi, ani nie powinien. I konsekwentnie, jeśli nie odnajdzie, to nie ma też obiektywnego zobowiązania, nie ma zewnętrznego, moralnego nakazu/przykazania, który mógłby rodzić np. wyrzuty sumienia. Nie ma też możliwości pociągania do odpowiedzialności. Jest wybór: wolny, indywidualny, autonomiczny, wyprowadzony ze środka swej, zobowiązanej tylko wobec siebie samej, podmiotowości i są jego konsekwencje. Nie można mieć do kogoś pretensji, że dokonuje wyborów, które służą realizacji indywidualnego dobra. Zobowiązaniem człowieka jest troska o własne szczęście i każdy ma prawo, jako człowiek, czynić to według własnego uznania, subiektywnego centrum ewaluacyjnego. Wzajemność jest w takim przypadku tylko kwestią zgodności czystych wyborów, a nie obiektywnego zobowiązania, które „przymusza” człowieka do posłuszeństwa.

Wróćmy jeszcze na moment do fragmentu tekstu R. Ingardena na temat odpowiedzialności, gdzie pisze on tak:

„Jako sprawca rzeczywiście ponoszący odpowiedzialność wchodzi w rachubę tylko człowiek, który w momencie działania jest jego świadom i posiada wszystkie ‘normalne’ zdolności niezbędne do opanowania sytuacji i który wreszcie coś czyni albo w momencie, w którym miał uczynić coś określonego, zaniecha uczynienia tego.”¹¹

R. Ingarden, w przypisie umieszczonym do przytoczonego zdania, podaje przykład dwuletniego dziecka, które powoduje wypadek samochodowy, lecz w oczywisty sposób nie ono jest odpowiedzialne za zaistniałą sytuację, lecz rodzice. Dziecko nie spełnia, bowiem warunków kwalifikacyjnych, które polegają na świadomości sytuacji, ale też na możliwości, zdolności zapanowania nad nią.

Powstaje pytanie: czy, jeżeli jeden człowiek, już nie dziecko ale dorosły utraci, na przykład wraz z obiektywnie postępującym biegiem czasu i procesem starzenia się ową zdolność do zapanowania nad własną, codzienną sytuacją życiową, to czy może on spodziewać się pomocy ze strony swoich dzieci, czy też innych osób z młodszego pokolenia?

Spodziewać się niewątpliwie może, ale jeśli takowej nie otrzyma, to nie może zgłaszać pretensji do nikogo, oprócz siebie. Drugi może go wybierać, jeśli zechce, jeśli nie zechce, to: ani nie musi, ani nie powinien. Odpowiedzialność za siebie, konsekwentnie rozciąga się w postaci absolutnej na całość naszej egzystencji oraz wszelkie sytuacje życiowe. Wniosek jeden, każdy jest odpowiedzialny za swoją starość, którą jest zobowiązany zawczasu zabezpieczyć. Musi, więc przewidzieć w sensie praktyczno-zaradczym własną nieporadność i niedołążność. Obarczanie sobą innych, nawet jeśli są to własne dzieci jest nieuzasadnione, wręcz może stanowić pogwałcenie podstawowego prawa do samorealizacji.

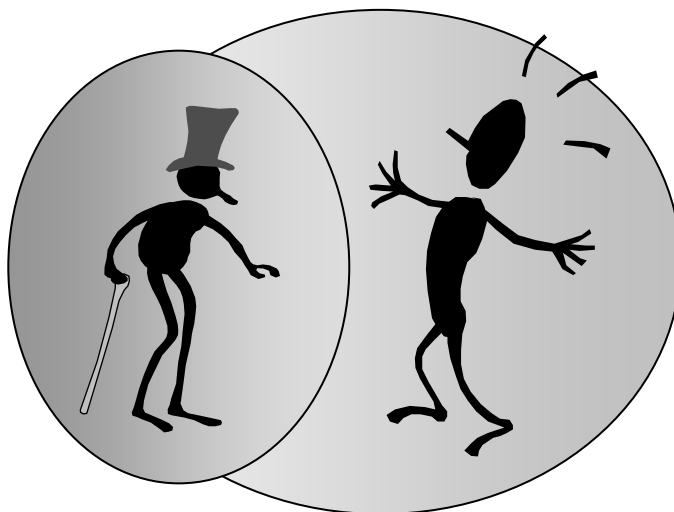
Dalej: co dalej?

Dalej trzeba się jednak zdecydować, czego będziemy oczekiwać jako ludzie od siebie nawzajem oraz w jakim ‘duchu’ relacji międzypokoleniowych wychowywać nasze/wspólne dzieci. Wydaje się, że argumentację za odpowiedzialnością zastępczą można również odnaleźć w doświadczeniu drugiego człowieka, jego Twarzy – jak sugerował to Levinas – czy jeszcze mocniej w moim doświadczeniu jego bezradności. Mariette Hellemas również,

¹¹ R. Ingarden, *Książeczka...*, dz. cyt., s. 82

właśnie w tym doświadczeniu bezradności dziecka oraz sytuacji ‘bycia przez niewybranym’, upatruje najgłębsze źródło powstawania relacji wychowawczej.

Czy pola odpowiedzialności zastępczej i indywidualnej muszą się wykluczać, czy też chodzi raczej o ich współgranie? Czy można oto wyobrazić sobie taką sytuację, że w pole odpowiedzialności wchodzi moi rodzice w sposób tak oczywisty, jak ja wchodziłam jako dziecko w ich pole odpowiedzialności zastępczej /obojętnie jak realizowanej w obu koncepcjach wychowania/, niemniej w obu wyraźnie – mimo innych deklaracji, co zakresu pól wolności i odpowiedzialności – występującej?



Pora niniejsze rozważania kończyć. Wydaje się tylko, że jeszcze jeden problem zaczyna się tu ujawniać. Problem wolności i naiwności. Wiara w wolność, której w żaden sposób nie chcę kwestionować, ponieważ to ona jednak pozostaje niezbywalnym warunkiem dobrej woli, natrafia na poważny problem pedagogiczny: zwykłej naiwności, która traci z pola widzenia pewne ‘słabości’ dobrej woli, które dają o sobie znać i poprzez nasz egoizm i poprzez zwykłe wady charakteru.