

KATARZYNA UZAR

ŁAGODNOŚĆ JAKO WYRAZ MIŁOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Wiele współczesnych koncepcji pedagogicznych, realizowanych na płaszczyźnie wychowania instytucjonalnego i niesformalizowanego¹, odwołuje się do łagodnego sposobu traktowania wychowanka. Stanowisko takie jest szeroko reprezentowane: od antypedagogiki przez potocznie rozumiane „wychowanie bezstresowe”, koncepcję „wychowania bez porażek” T. Gordona, aż po „pedagogikę serca” M. Łopatkowej i wiele innych. Każda z nich w różnorodny sposób interpretuje wartość i postawę łagodności w wychowaniu.

Teoretyczne rozważania na gruncie nauk pedagogicznych znajdują również odzwierciedlenie w praktycznych doświadczeniach rodziców i wychowawców. Stawiają oni pytania o rolę kar, nagród w wychowaniu, zasadność surowego bądź łagodnego wychowania. Każdy z nich, opowiadając się za określonym modelem wychowania, dokonuje równocześnie refleksji w poszukiwaniu najwłaściwszego sposobu odniesienia do podopiecznego. Nie jest to z pewnością łatwe w dzisiejszej rzeczywistości, której znamioną cechą jest apoteoza indywidualizmu i liberalizmu². Tempo przemian życia społecznego, wzorców kulturowych nie zawsze sprzyja namysłowi nad rzeczywistością wychowania.

Co więcej, wielu rodziców nie dysponuje odpowiednią ilością czasu na tworzenie i rozwijanie relacji ze swymi dziećmi. Stają się one coraz bardziej

Mgr KATARZYNA UZAR – Katedra Filozofii Wychowania w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: uzarzatko@poczta.onet.pl

¹ To wychowanie odbywające się na co dzień w rodzinie, środowisku rówieśniczym, koleżeńskim itp.

² Upatrywać w tym można konstytutywnych cech epoki postmodernistycznej, w której wolność należy do czołowych wartości, a indywidualność i prywatność ukierunkowują relacje z drugim człowiekiem – por. S. K o w a l c z y k, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.

„niezależne”, mają możliwość samodzielnego kształtowania swojego postępowania. Często przybiera to jednak postać nadmiernej swobody w rzeczywistości prowadzącej do zagubienia, a mającej swe źródło w braku miłości wychowawczej. Przedstawione wyżej kwestie rodzą pytania o właściwą relację wychowawcy i podopiecznego, a zarazem o rozumienie roli i sposobu wyrazu łagodności w wychowaniu. Formułując odpowiedź na nie należałoby rozpocząć od przedstawienia roli miłości w wychowaniu i jej związku z łagodnością.

I. MIŁOŚĆ WYCHOWAWCZA I JEJ CECHY

Z punktu widzenia filozofii personalistycznej rozwój człowieka najpełniej dokonuje się w miłości. Cechy ontyczne i aksjologiczne³ osoby wskazują na możliwość i potrzebę kochania innych, a także otrzymywania miłości⁴. Odniesienie do dobra drugiego człowieka, szacunek dla jego wolności, będące znamionami rysami postawy miłości, umożliwiają realizację wszystkich potencjalności rozwojowych podopiecznego. Dokonuje się to w międzyosobowych relacjach wychowawczych, dla których miłość jest fundamentem.

Tak też jest na płaszczyźnie wychowania – jest ono „sprawą serca, kierowanego rozumem i delikatną wrażliwością”⁵. To jedne z najważniejszych wymiarów miłości wychowawczej. Pełne, opisowe określenie, zawierające pozostałe specyficzne dla niej cechy możemy przedstawić następująco: celem m i ł o ś c i w y c h o w a w c z e j jest zaspokojenie potrzeb rozwojowych podopiecznego, co wyraża się w ciągłej trosce o jego dobro. Troska ta przybiera postać wiernego i bezinteresownego towarzyszenia wychowankowi⁶. Wyrazem postawy miłości wychowawczej jest element emocjonalnego zaangażowania w relację z podopiecznym. Odgrywa on także ważną rolę w podejmowaniu odpowiedzialności za osobę wychowywaną. Winna być ona

³ Do cech ontycznych należą: indywidualność, jednostkowość, rozumność. Na nich nadbudowane są cechy aksjologiczne: godność, wolność, prawda i cielesność osoby.

⁴ „Osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość” – K. W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1996, s. 42.

⁵ Cyt. za: J. W i l k, *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: *Współczesny wychowawca w stylu Księdza Bosko. Materiały z sympozjum z okazji 100-lecia pracy Salezjanów w Polsce, KUL 16-17.04.1998*, red. J. Wilk, Lublin 1998, s. 130.

⁶ Uwidacznia się tutaj wymiar miłości rozumianej jako „bycie darem” dla drugiego człowieka.

jednak uzupełniona racjonalną świadomością nakreślonych wobec podopiecznego zobowiązań. W ten sposób kształtuje się w wychowanku postawę odpowiedzialności za swój rozwój, a także troskę o drugiego człowieka⁷.

Postawa miłości wychowawczej jest postawą dobroci⁸, zaufania do wychowanka, szczerości i poszukiwania prawdy⁹. Zakłada dogłębne poznanie życia podopiecznego, jego cech osobowościowych, trudności z którymi się spotyka. Wytwarza się wówczas swoistego rodzaju zażyłość między obiema stronami relacji wychowawczej otwierająca możliwość przemian i integralnego wzrostu wychowanka.

Miłość wychowawcza jest miłością bezinteresowną. Dla wychowawcy winno liczyć się przede wszystkim dobro dziecka, co niejednokrotnie wymaga poświęcenia z jego strony. To także postawa cierpliwości i wyrozumiałości dla błędów podopiecznego, bezwarunkowej akceptacji dla niego¹⁰. Istotny jest również racjonalny komponent postawy miłości, dopuszczający niekiedy zastosowanie surowych zasad wychowawczych – miłość pozwala niekiedy ranić drugiego, aby umocnić go w jego autentycznych możliwościach¹¹. Pozwala ona na pełną realizację wolności wychowanka oraz umożliwia wyzwolenie wszystkich potencjalności jego natury¹². Postawa miłości wychowawczej przejawia się także w łagodności, czułości gestów wobec dziecka. Ciepło, bliskość w kontaktach fizycznych (zwłaszcza w pierwszych latach życia), a także wzajemna życzliwość, szacunek w dialogu stwarzają właściwy klimat wychowawczy.

⁷ Zob. B. H i s z p a ń s k a, *Na antypodach świadectwa*, rozprawa doktorska w przygotowaniu, rps.

⁸ Wł. *amorevolezza* – to jeden z istotnych wymiarów miłości wychowawczej według ks. Bosko. Zob. *List Ojca Świętego Jana Pawła II do umiłowanego syna Egidio Vigano przełożonego generalnego Towarzystwa Salezjańskiego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, w: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko...*, s. 244.

⁹ Zob. W i l k, *Miłość wychowawcza...*, s. 130.

¹⁰ Jak pisze św. Paweł „Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest, wszystko znosi, wszystko przetrzyma” (1 Kor 13, 4a. 7) – *Pismo Święte Sarego i Nowego Testamentu*, Poznań 1996, s. 1302.

¹¹ Zob. W i l k, *Miłość wychowawcza...*, s. 130.

¹² Zob. tamże, s. 133.

II. ŁAGODNOŚĆ WYCHOWAWCZA I JEJ ZWIĄZEK Z MIŁOŚCIĄ

Tak więc miłość wychowawcza przejawiać się może w różnorodny sposób¹³. Również jako łagodność, którą opisują wyżej wymienione cechy dobroci, cierpliwości i wyrozumiałości, racjonalnego namysłu, czułości i bliskości. Jej pełniejsza definicja przedstawia się następująco. Ł a g o d n o ś ć w y c h o w a w c z a jest postawą będącą wyrazem miłości wychowawczej, przejawiającą się w zharmonizowanych, pełnych umiaru relacjach wychowawca–wychowanek, braku wybuchowych reakcji oraz w wychowawczym klimacie przyjaźni i ciepła. Ma na celu dobro i rozwój osobowy drugiego człowieka. Związana jest ściśle z wyrozumiałością i umiejętnością przebaczenia¹⁴. Zawiera w sobie element racjonalnego namysłu, pozwalający na opanowanie gniewu w sytuacji przewinienia oraz podjęcie najwłaściwszego postępowania wobec wychowanka.

Praxis łagodności wychowawczej zawiera się w postawie o p i e k u - n a s p o l e g l i w e g o. T. Kotarbiński określa go jako „człowieka o dobrym sercu”, który zasługuje na zaufanie¹⁵. Cechuje go wrażliwość i otwartość na potrzeby drugiego człowieka. Wiąże się to z dogłębnym poznaniem życia i osobowości wychowanków, autentycznym zaangażowaniem w relację z nimi. Nie ogranicza się do rozwiązywania pojedynczych problemów, ale jest braniem odpowiedzialności za całokształt jego egzystencji. Przykładem może być J. Korczak, dla którego przebywanie z dziećmi i troska o nie były rodzajem powołania i pasji życiowej opartych na „miłości dusz ludzkich”¹⁶. Świat dziecięcej społeczności stał się przedmiotem jego wnikliwych obserwacji, na podstawie których stworzył swą koncepcję wychowawczą.

¹³ Jak pisze Św. Klemens Aleksandryjski w *Stromatach* (II 87, 2): „Miłość daje się poznać w sposób wieloraki: albo jako łagodność, albo jako szlachetność, albo jako wytrwałość, albo jako wyzbycie się zawiści, fałszywej ambicji czy nienawiści, albo jako zapomnienie uraz” – cyt. za: P. S z c z u r, *Oblicza miłości*, Lublin 2002.

¹⁴ To również cechy m i ł o s i e r d z i a – teologicznego wzoru łagodności wychowawczej – które „jest cnotą przebaczenia [...] punktem widzenia Boga w sercu człowieka: wielkim spokojem prawdy, wielką łagodnością miłości i przebaczenia” – A. C o m t e - - S p o n v i l l e, *Mały traktat o wielkich cnotach*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Warszawa 2000, s. 128.

¹⁵ Zob. M. Ł o b o c k i, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, s. 67.

¹⁶ A. L e w i n, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 427-433.

Dziecko jawi się w niej jako pełnowartościowa osoba, posiadająca swoje prawa, a zarazem potrzebująca miłości. Jest niejako partnerem w dialogu wychowawczym¹⁷. Obowiązkiem zaś dorosłego jest pomóc dziecku w stawaniu się sobą, budowaniu swojego życia. Konieczne są do tego (wcześniej już wspomniane) empatia i współodczuwanie¹⁸, a także cierpliwość i akceptacja jego „powolności rozwojowej”¹⁹, mozolnego, samodzielnego dochodzenia do dojrzałości.

Dokonuje się to w atmosferze bliskości, swoistej zażyłości między wychowawcą i wychowankiem. Opiekun pełni w niej rolę przewodnika, ukazuje wartości i możliwości wyboru każdej z nich. Jest autorytetem, który jednak nie narzuca jedynie właściwych rozwiązań, lecz odwołuje się do głosu sumienia każdego ze swoich podopiecznych, akceptując jednocześnie ich wolność i podmiotowość.

Taką rolę pedagoga opisał J. M. Nouven opowiadając o swoim „mistrzu”: „dał mi możliwość snucia rozważań na temat wolnego wyboru i podejmowania decyzji, ale stwierdził, że niektóre wybory są lepsze niż inne, pozwolił mi znaleźć własną drogę, ale nie ukrył mapy, która ukazywała właściwy kierunek”²⁰. Nie jest tu konieczne stosowanie kar i przymusu, przekaz i interioryzacja wartości odbywa się dzięki świadectwu wychowawcy. Dając przykład miłości wychowawczej uczy podopiecznego kochania innych, postawy otwartej, altruistycznej, gotowej do niesienia pomocy innym²¹.

Łagodność wychowawcy wobec podopiecznego wyraża się w opanowaniu (wewnętrznej dyscyplinie). Wymaga to od niego podjęcia trudu pracy nad sobą: jak pisze J. Korczak: „Nie można zmieniać innych ludzi (dzieci), nie zmieniając się samemu, nie pracując nad sobą, nie korygując własnych postaw i zachowań”²². Dzięki doświadczeniu trudu samowychowania opiekun może lepiej zrozumieć wychowanka, a także popełniane przez niego błędy. Otwiera się tutaj „pole działania” dla wyrozumiałości, wybaczenia i dawania możliwości poprawy.

¹⁷ „To nie tylko dziecko ma się uczyć od dorosłego, lecz i dorośli powinni nieustannie uczyć się od dzieci” – J. Korczak, cyt. za: A. L e w i n, *Korczak znany i nieznan*, s. 206.

¹⁸ Zob. tamże.

¹⁹ Zob. W i l k, *Miłość wychowawcza...*, s. 141.

²⁰ Cyt. za: J. B i Ń c z y c k a, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999, s. 52.

²¹ Por. M. Ł o p a t k o w a, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 44, 47.

²² Cyt. za: L e w i n, *Korczak znany i nieznan*, s. 213.

Postawa taka zawsze jednak winna być związana z racjonalnym namysłem nad konkretną sytuacją wychowawczą i oceną najwłaściwszej drogi postępowania wobec dziecka. Czasem będzie to umożliwienie doświadczenia bolesnych konsekwencji jego zachowania, które samo w sobie może być karą. Wiąże się to z uczciwością wychowawczą, czyli postępowaniem opiekuna zgodnie z zasadą sprawiedliwości²³. Wolność dziecka winna być ukierunkowana. Pozostawienie całkowitej, nieograniczonej swobody stanowi zagrożenie dla jego właściwego rozwoju²⁴.

Wychowanie w duchu łagodności można określić s w o b o d n y m. W tym znaczeniu będzie ono ukazywać możliwość samodzielnych wyborów dokonywanych przez wychowanka, służących jego rozwojowi. Swoboda ma tutaj znaczenie pozytywne, oparta jest na wewnętrznej wolności sumienia określanej jako „wolność do czegoś”²⁵ (do obowiązujących i zinterioryzowanych zasad moralnych).

Umieszczona jest ona pomiędzy granicami dobra wychowanka i dobra drugiego człowieka, które wytyczają również płaszczyznę stosowania zasady „złotego środka” pomiędzy miłością i surowością w wychowaniu. Łagodność wskazuje na niesymetryczność tejże relacji na korzyść miłości, której jest wyrazem. Wcześniej zostało już wspomniane, że tylko w miłości możliwy jest pełny, osobowy rozwój człowieka.

III. PERMISYWIZM A ŁAGODNOŚĆ WYCHOWAWCZA

Istnienie wyżej wspomnianych granic zdaje się negować wychowanie cechujące się p e r m i s y w i z m e m, który w potocznym rozumieniu oznacza „pozwalanie na wszystko”²⁶. Człowiek (dziecko) jest w nim rozumiany jako osoba posiadająca, od momentu narodzin, pełnię wartości (autonomii, wolności), które potrafi rozpoznać i samodzielnie decydować o tym,

²³ Zob. M. Ł o b o c k i, *Altruizm a wychowanie*, s. 68.

²⁴ Por. L e w i n, *Korczak znany i nieznan*, s. 208-209.

²⁵ Zob. B i Ń c z y c k a, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, s. 28.

²⁶ Często jest również błędnie utożsamiany z łagodnym wychowaniem. Od strony etycznej rozumienie permisywności jest odmienne. Czyny dozwolone (ang. *permissible acts*) to czyny, których wykonywanie nie stanowi naruszenia moralnego obowiązku. Ich granicą jest powinność wykonania danej czynności lub jej zaniechania. Odnoszą się zatem do określonych zasad i norm postępowania – zob. G. M e l l e m a, *International Encyclopedia of Ethics*, red. J. K. Roth, Londyn-Chicago 1995, s. 652.

co jest najlepsze dla jego rozwoju²⁷. To zaś rodzi subiektywizm i skrajny indywidualizm – elementy swobody rozumianej w znaczeniu negatywnym, którą S. Hessen określa jako *s a m o w o l e*²⁸. Rola opiekuna w tak rozumianym procesie wychowania sprowadza się do biernej obserwacji²⁹, bezwarunkowej akceptacji wychowanka (i jego pragnień), ewentualnie „składania ofert” wchodzenia we wspólną interakcję. To zasadnicze rysy *w y c h o - w a n i a n i e d y r e k t y w n e g o*, mającego swe źródło w antypedagogice.

Od strony praktycznej przyczyny permissywizmu mogą być różnorodne. Mogą one przybierać formę nieinteresowania się dzieckiem, braku podjęcia odpowiedzialności za jego wychowanie lub wręcz przeciwnie – przejawiać się w chęci zapewnienia mu jak najlepszych warunków i spełnienia wszystkich jego pragnień³⁰. Nie wszystkie z nich są rezultatem antypedagogicznego podejścia do wychowania, niektóre wynikają z nieświadomego oddziaływania opiekunów.

Odróżnienia wychowania permissywnego od wychowania w łagodności możemy dokonać ukazując ich rezultaty. Poznanie oraz interioryzacja wartości i zasad moralnych przy pomocy opiekuna, dająca wychowankowi punkt odniesienia dla postępowania wobec drugiego człowieka, to zasadniczy rys wychowania w łagodności. Inny jest natomiast rezultat permissywnej postawy wychowawczej. Subiektywizm i relatywizm wartości³¹, jako skutek wychowania niedyrektywnego, rodzić może poczucie braku sensu życia, trudności w określeniu własnej tożsamości, a zarazem budzić lęk i poczucie osamotnienia³².

²⁷ „Człowiek od urodzenia jest istotą w pełni wartościową [...] potrafi w 100% sam stanowić o sobie” – B. Ś l i w e r s k i, *Antypedagogika jako alternatywna koncepcja radykalnej zmiany wychowania*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 206-208.

²⁸ Pisze o niej: „usuńcie prawo wewnętrzne z wolnego czynu, a otrzymacie zniekształcony pozór wolności – samowolę” – S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 106.

²⁹ Jego zadaniem jest „śledzić spokojnie i cierpliwie, jak natura sama sobie radzi, a baczyć tylko na to, by otaczające warunki wspierały pracę natury” (E. Key), cyt. za Ś l i w e r s k i, *Przekraczanie granic...*, s. 23.

³⁰ To jedna z cech „złej miłości” przybierającej często postać „kochania na siłę” – postawy nadmiernej opiekuńczości, wręcz narzucania pomocy, swojej obecności przez drugą osobę.

³¹ Mogą one wprowadzać w życie podopiecznego niepokój i chaos, poczucie niemocy w odkrywaniu i realizacji własnych potencjalności.

³² Zob. J. W i l k, *Jakie wychowanie w Polsce XXI?*, „Słoneczna skała. Kwartalnik

Negatywnie rozumiana wolność (jako rezultat permisywizmu) implikuje wyzwolenie się od obowiązujących zasad i praw, a także niejednokrotnie skrajnie rozumiany indywidualizm³³. Często uniemożliwia on współzycie z innymi, tworzenie wspólnot konstytutywnych dla rozwoju i wychowania człowieka³⁴. Może stać się również przyczyną wewnętrznego zniewolenia przez własne pragnienia, pożądania oraz poczucie niemocy wobec własnych słabości³⁵.

Nadmierna swoboda utrudnia także podjęcie odpowiedzialności za siebie i innych. W obliczu braku obiektywnych wartości, wolność (dana w tak szerokim wymiarze) staje się trudna do zniesienia. Staje się to przyczyną łatwego, bezkrytycznego poddawania się wpływowi środowiska, niekoniecznie pozytywnym w swym oddziaływaniu na wychowanka³⁶.

Rezultatem zaś wychowania w łagodności winna być postawa opanowania i wewnętrznej dyscypliny, umiejętności dokonywania krytycznej analizy wzorów postępowania dostarczanych przez otoczenie, jako efekt właściwej postawy wychowawcy i podjęcia pracy nad sobą przez podopiecznego.

Przeprowadzone porównanie ukazuje zasadniczą odmienną skutków postawy pedagogicznej łagodności w stosunku do permisywizmu. Łagodność w wychowaniu nie oznacza „pozwalania na wszystko”, lecz ukazując właściwe zasady moralne przy wzajemnym zrozumieniu wychowawcy i wychowanka, uczy go dokonywania wolnych i właściwych wyborów, budując zarazem jego osobową godność. W pewien sposób łagodność wychowawcza „wykorzystuje” pozytywne przesłanki³⁷ koncepcji permisywizmu odnosząc je do właściwego systemu wartości i tym samym ujmując je w granice stojące na straży dobra wychowanka i drugiego człowieka.

Przedstawiona koncepcja wychowania w łagodności winna znaleźć swoje odzwierciedlenie w formach, metodach stosowanych w różnorodnych środo-

o wychowaniu” 2001, nr 4(38); Z. P a w l a k, *Współczesny liberalizm i jego filozoficzne fundamenty*, „Ateneum Kapłańskie” 1999, z. 2-3 (543-544), s. 243-257.

³³ Jego cechą jest również koncentracja na sobie i egoistyczna interpretacja rzeczywistości przejawiająca się w postawie roszczeniowej wobec innych.

³⁴ Rozumianego w ujęciu personalistycznym.

³⁵ Zob. W i l k, *Jakie wychowanie...*

³⁶ Przybierać to może postać różnorodnych uzależnień, patologicznych zachowań jak również konformizmu lub z drugiej strony cynizmu – zob. W i l k, *Jakie wychowanie...*; M. D z i e w i e c k i, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 37-40.

³⁷ Należą do nich: podkreślenie wolności i podmiotowości wychowanka, akceptowanie prawa do jego swobodnego rozwoju.

wiskach wychowawczych. W każdym z tych elementów procesu wychowawczego będą one przejawiać się w specyficzny sposób, wskazując jednocześnie na optymalne warunki rozwoju dziecka we wszystkich wymiarach.

IV. SPONTANICZNOŚĆ I UKIERUNKOWANIE A ŁAGODNOŚĆ WYCHOWAWCZA

Jednym z zagadnień związanych z praktyką wychowawczą jest kwestia spontaniczności i ukierunkowania. Z jednej strony podopieczny uczestniczy w bogatym spectrum sytuacji życiowych w sposób spontaniczny wpływających na jego rozwój, z drugiej zaś jego działanie powinno być ukształtowane przez odniesienie do wartości i zasad moralnych. Postawa wychowawcy odgrywa tutaj szczególną rolę – towarzyszy on wychowankowi w spontaniczności dnia codziennego, ale również podejmuje określone działania mające na celu jej ukierunkowanie ku obiektywnym wartościom. Spróbujmy zatem określić, jaka jest rola każdego z tych czynników w realizacji pedagogicznej łagodności.

Z a m i e r z o n e o d d z i a ł y w a n i a, określane również wychowawczymi, to „świadome i celowe czynności wywołujące względnie trwałe zmiany w postawach i zachowaniach ludzi”³⁸. Są podejmowane przez wychowawcę z intencją dokonywania zmian w osobowości i postępowaniu wychowanka. W zależności od przyjętych celów mogą one przybierać określoną formę³⁹ i oddziaływać na różne sfery funkcjonowania podopiecznego.

Ich podstawą winna być wzajemna miłość. Pozwala ona na uszanowanie wolności, podmiotowości, a zarazem godności drugiego człowieka, ochrania przed apodyktycznym narzucaniem wzorców postępowania i uprzedmiotowieniem wychowanka⁴⁰. Postawa wzajemnej miłości wiąże się również z osobistym zaangażowaniem w relację (zarówno wychowawcy jak i wychowanka). To zaś stanowi podstawę motywacji do zmiany siebie tak, aby w pewien

³⁸ A. L e w i n, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, cyt. za: M. D u d z i k o w a, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 62.

³⁹ Możemy tu wymienić mechanizmy nadawania znaczeń, modelowanie, perswazję.

⁴⁰ Współcześnie kładzie się szczególny nacisk na uczestnictwo wychowanka w kierowaniu i projektowaniu celów procesu wychowawczego, przy udziale opiekuna – jest to tzw. k i e - r o w a n i e w s p ó ł d z i a ł a j ą c e – zob. T. G o r d o n, *Wychowanie w samodyscyplinie*, Warszawa 1997, s. 169-180.

sposób sprostać oczekiwaniom drugiej osoby⁴¹. Ważny jest tutaj jednak stosowny dystans oraz świadomość własnej wartości. Miłość przekazywana przez opiekuna uczy także wychowanka takiej samej postawy w odniesieniu do innych, to zaś przyczynia się do afirmacji jego osobowego charakteru.

Ukierunkowane oddziaływanie wychowawcze ściśle związane jest z problematyką celów w wychowaniu⁴². Stanowią one punkt odniesienia zarówno dla wychowawcy jak i wychowanka, określają „punkt dojścia” – rezultat procesu wychowania. Ujmują podopiecznego i rzeczywistość wychowania w sposób dynamiczny. Wprowadzają również konieczny element ukierunkowania w oddziaływania wychowawcze.

Odmienny punkt widzenia na problematykę ukierunkowania prezentuje pedagogika nurtu permissywnego. Brak obiektywnie istniejących wartości⁴³ znosi zarazem możliwość stawiania jakichkolwiek celów i stosownego do nich kształtowania życia i rozwoju podopiecznego. Obowiązuje tutaj szeroko rozumiana tolerancja i spontaniczność relacji, której rezultatem często jest niepewność i zagubienie wychowanka.

Oddziaływanie spontaniczne znajdują swoje odzwierciedlenie również w personalistycznej koncepcji wychowania i związane są ściśle z jego wymiarem sytuacyjnym⁴⁴. Polegają na „wykorzystywaniu” przez wychowawcę konkretnych sytuacji życiowych⁴⁵ tak, aby służyły rozwojowi wychowanka (aspekt obiektywny). Możliwe jest również niezamierzo-

⁴¹ Por. B. Ż m u d a, *Wychowanie jako ingerencja w naturalne procesy socjalizacyjne*, w: *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, red. B. Gawlina, Kraków 1998, s. 47-48.

⁴² Na gruncie pedagogiki personalistycznej naczelnymi celami wychowania są: „kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa oraz uzdolnienie wychowanka do życia społecznego” – S. K o w a l c z y k, *Cele wychowania*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, red. J. Kostkiewicz, Stalowa Wola 1997, s. 127.

⁴³ Mają one wymiar subiektywny – „wszystko jest tyle samo warte” i „każdy może mieć swe własne dobro moralne” – zob. F. A d a m s k i, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999, s. 294.

⁴⁴ Związany jest on z pojęciem sytuacji wychowawczej, którą „może stać się każda sytuacja życiowa, gdyż wiele różnorodnych elementów środowiska ma wartość wychowawczą” – zob. M. P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a, Z. W ł o d a r s k i, *Psychologia wychowawcza*, cyt. za: Cz. W i ś n i e w s k i, *Wychowanie w aspekcie odniesień sytuacyjnych*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 9, s. 30.

⁴⁵ Taki sposób wychowania można określić mianem *pedagogiki życia codziennego*.

ne oddziaływanie poszczególnych zdarzeń (wcześniej nie zaplanowanych) na życie i postawę podopiecznego (aspekt subiektywny).

Dla wychowawcy stanowią one swoistego rodzaju wyzwanie, wymagają pewnego talentu pedagogicznego w przekształcaniu nieprzewidywalnych zdarzeń życiowych na korzystne dla dobra wychowanka⁴⁶. To także wymaganie skierowane w stronę jego osobistej postawy – jako źródła spontanicznego czerpania wzorców.

Wychowanek zaś często uczestniczy w nich w sposób nieświadomy, choć również samodzielnie może zdecydować o podjęciu zadań wynikających z konkretnej sytuacji. Nieoczekiwane zdarzenia, spotkania wywierają istotny wpływ na myślenie i postępowanie danej osoby, a nawet decydować o kształcie jej przyszłości. Spontaniczność z perspektywy personalistycznej jest jednak *s p o n t a n i c z n o ś c i ą w z g l ę d n ą*⁴⁷, gdyż wyznaczają ją granice obowiązujących norm i dobra drugiego człowieka. Otwarcie na zmienną i nieprzewidywalną rzeczywistość, twórcza aktywność wychowanka zawsze winny być ukierunkowane ku obiektywnie istniejącym wartościom. Spontaniczne uczestnictwo w sytuacjach życiowych może zachować swoją wartość wychowawczą tylko wtedy, gdy odbywa się w atmosferze miłości, troski i wpływających z nich wymagań.

Personalistyczna spontaniczność polega na *ł a g o d n y m k i e r o - w a n i u* wychowanka ku właściwym wartościom, pozwalającym na jego osobowy rozwój. Relacja miłości jest kluczem do jej zrozumienia. To ona pozwala wychowankowi na przyjmowanie zasad, przy całej jego dążności do swobodnego rozwoju i aktywnego uczestnictwa w otaczającej rzeczywistości. Opiekunowi zaś pozwala racjonalne, wymagające konsekwencji postępowanie wobec podopiecznego ubogacić ciepłem i zrozumieniem. Jego istotnym, mającym szczególną wartość, elementem jest *o s o b i s t y p r z y k ł a d* wychowawcy. To wychowywanie „poprzez bycie sobą”, przez spontaniczny kontakt z drugim człowiekiem. To także dzielenie się z nim swoimi doświadczeniami

⁴⁶ Służyć temu może tzw. presja sytuacyjna polegająca na stawianiu podopiecznego w sytuacji (najczęściej nowej dla niego) wymagającej wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętności – zob. G u r y c k a, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 107-111.

⁴⁷ W przeciwieństwie do antypedagogicznej spontaniczności absolutnej – nie odnoszącej się do żadnych zasad czy też hierarchii wartości wyrażającej się w szeroko zakrojonej swobodzie i elementem utilitaryzmu w relacji osób i rzeczywistości – por. R. L e p p e r t, *Etyka czy moralność? Pedagogika wobec aksjologicznego dylematu ponowoczesności*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 239-240.

i przeżyciami, czasem nawet trudnymi. To choćby częściowe zaproszenie go do swojego życia, gdzie będzie miał okazję obserwowania nas i naszego postępowania jako wychowawców. Wówczas dawany przykład będzie najbardziej autentyczny, a zarazem będzie miał największą wartość wychowawczą⁴⁸.

V. PROCES SAMOWYCHOWANIA A PEDAGOGICZNA ŁAGODNOŚĆ

Osobisty przekaz wartości jest konstytutywnym elementem podjęcia przez podopiecznego trudu samowychowania. Wprowadzanie w wartości⁴⁹ rozpoczyna się już we wczesnym okresie dzieciństwa, kiedy to dziecko naśladuje i w sposób niemalże bezkrytyczny przyjmuje wzorce od swoich rodziców. Z biegiem czasu w procesie tym zaczynają uczestniczyć osoby ze środowiska szkolnego, grona przyjaciół i rówieśników w pewien sposób wprowadzając coraz to nowe wartości⁵⁰, a te posiadane wcześniej poddając weryfikacji. Okres młodości, a po nim dojrzałości, jest już natomiast czasem krystalizowania i racjonalizacji indywidualnego systemu wartości⁵¹.

Różnorodność możliwości, wyborów, jakich podopieczny może dokonać na każdym z wyżej wymienionych etapów, wskazuje na potrzebę wsparcia ze strony wychowawcy. W każdej konkretnej sytuacji życiowej będzie ono oznaczało inny rodzaj oddziaływania – od prostego przekazu w okresie dzieciństwa, przez podejmowanie polemiki w okresie dorastania czy też młodzieńczym, do porady w dorosłym życiu człowieka. Bowiem efektem procesu wychowania ku wartościom winno być przejmowanie odpowiedzialności i trudu pracy nad sobą przez osobę wychowywaną⁵².

Momentem inicjującym ten proces jest często przeżycie swoistego rodzaju „zachwytu” nad postawą wychowawcy. Zgodność między życiem a wyznawanymi przez wychowawcę zasadami buduje zaufanie, akceptację i chęć osobistego naśladowania u podopiecznego. Nie jest to już jednak bezwiedne

⁴⁸ „Przykład działa tylko wtedy, gdy jest jawny” – T. K u k o ł o w i c z, *Budzenie aktywności samowychowawczej*, „Summarium” 1997, nr 6, s. 37.

⁴⁹ W wychowaniu personalistycznym szczególną rolę odgrywa wartość godności osobowej. Jego zadaniem jest ukazywanie i uwrażliwianie podopiecznego na godność własną i innych.

⁵⁰ Por. E. S u j a k, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1989, s. 220.

⁵¹ Zob. tamże, s. 221.

⁵² Choć ze swej natury proces ten jest symultaniczny i trwa przez całe życie, jednak w pewnym jego momencie zaczyna przybierać świadomą formę (zazwyczaj jest to okres dorastania).

powtarzanie wszystkiego, co czyni dana osoba, lecz odnajdywanie i realizacja motywów (wartości), dla których opiekun postępuje w określony sposób.

Postawa pedagogicznej łagodności sprzyja podejmowaniu pracy nad sobą przez podopiecznego. Pełne dobroci, życzliwości i ciepła postępowanie wychowawcy w pozytywny sposób wpływa na wychowanka, motywując go do przyjęcia takiej postawy wobec innych. Łagodność opiekuna odciska się łagodnością w postępowaniu wychowanka. Łagodność bowiem ze swej istoty jest wartością pozytywną, przekazywana we właściwy sposób zachęca podopiecznego do jej realizacji. Dobroć, troska i klimat bliskości to jedne z wielu wyrazów miłości, których potrzebuje każdy człowiek. Otrzymywanie ich rodzi w nim chęć dzielenia się nimi z drugą osobą. Łagodne postępowanie wychowawcy pociąga podopiecznego do stawiania się takim jak on – życzliwym, pogodnym, wyrozumiałym wobec innych.

Nie zawsze postawa taka napotyka na właściwy grunt – są również wychowankowie krnąbrni, trudni w prowadzeniu choćby ze względu na ślady rodzinnych czy środowiskowych zaniedbań. Brak miłości, którego prawdopodobnie doświadczyli, negatywnie rzutuje na umiejętność przyjmowania dobroci i miłości od innych. Bunt, nieufność, agresja są częstymi wyrazami takiej postawy. Właściwą postawą opiekuna wydaje się być cierpliwość i pozostawianie wychowankowi możliwości skorzystania z pomocy. Łagodna wyrozumiałość i otwartość może zachęcić go do zmiany postawy.

Autorytet, niezwykłość, a zarazem pewna doskonałość wychowawcy stwarza swoistego rodzaju rozbieżność w postrzeganiu siebie u podopiecznego. Dostrzega on, iż stan idealny, do którego chce dążyć, uosabiany przez „mistrza”, nie odpowiada prezentowanej przez niego postawie. Ten moment niezadowolenia z siebie stanowi punkt wyjścia procesu samowychowania. Motywuje do podjęcia konkretnej pracy nad zmianą i doskonaleniem siebie⁵³. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga niejednokrotnie wielkiego wysiłku i wytrwałości. Jan Paweł II pisze o nim następująco: „Wewnętrznej struktury, gdzie «prawda czyni nas wolnymi», nie można zbudować tylko «od zewnątrz». Każdy musi ją budować od «wewnątrz» – budować w trudzie, z wytrwałością i cierpliwością, (o którą młodym nie zawsze tak łatwo). I ta właśnie budowa nazywa się s a m o w y c h o w a n i e m”⁵⁴.

⁵³ Zdaniem myśliciela S. Quasimodo „Wszelki postęp ludzkość zawdzięcza niezadowolonym” – cyt. za: E. S u j a k, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1998, s. 225.

⁵⁴ J a n P a w e ł I I, *List do młodych*, Watykan 1985, nr 13, cyt. za: A. S k r e c z k o, *Samowychowanie*, „Czas Miłosierdzia” 2003, nr 163.

Trudnościami, jakie może napotkać wychowanek, są nieświadomione często mechanizmy obronne dążące do utrzymania dobrego samopoczucia i zadowolenia z siebie⁵⁵. Konieczne jest zatem odniesienie do prawdy i postawienie jej ponad własnymi odczuciami. Staje się wtedy możliwą praca nad zwalczaniem własnych wad. To sztuka opanowywania własnych emocji, rezygnacji z natychmiastowej realizacji własnych pragnień. Należy jednak ciągle rewidować własne motywy podejmowania wysiłku samowychowania. Właściwie rozumiane „mocowanie się” ze sobą i własnymi ograniczeniami powinno prowadzić do wytworzenia się stałych sprawności we właściwym postępowaniu wobec innych. Nie jest to jednak proces mechaniczny, wymaga ciągłej refleksji nad konkretnymi sytuacjami i stałego działania w perspektywie godności własnej i drugiego człowieka.

Proces samowychowania jest natomiast kwestionowany na gruncie wychowania permissywnego. Skoro wartości, pełniące istotną rolę w samowychowaniu, obiektywnie według antypedagogiki nie istnieją, zatem w myśl tego nurtu proces ten jest bezzasadny. Wychowanek sam bowiem może ustalać własne wartości, nie musi się podporządkowywać innym.

Samowychowanie zakłada również pewnego rodzaju „uprzedmiotowienie siebie” względem określonych wartości w celu osiągnięcia wewnętrznej wolności. Spojrzenie takie jest obce antypedagogom. Wychowanek bowiem w każdej chwili może zdecydować, co jest dla niego najlepsze, nie ma wyznaczonych pewnych długodystansowych celów i ideałów, ku którym pragnie dążyć. Niepotrzebny wydaje się trud „walki z sobą”, łatwiejsze jest spontaniczne realizowanie własnych potrzeb. Stwierdzenie to można postawić w kontekście codziennych sytuacji życiowych – nie zawsze możliwa będzie realizacja wszystkich potrzeb podopiecznego. To zaś może rodzić poczucie zawodu i zagubienia w otaczającej rzeczywistości.

W myśl pedagogiki personalistycznej samowychowanie jest procesem permanentnym, trwającym przez całe życie człowieka, winno być także naturalną konsekwencją wychowania⁵⁶. Jest również sprawdzianem jego efektywności. Jego skutkiem powinno być podjęcie przez wychowanka odpowiedzialności za własne życie i pragnienie rozwijania swojego osobowego charakteru. Wiąże się to z samodzielnym ustaleniem zasad, celów, metod pracy nad sobą. Choć jest to praca indywidualna, to jednak odbywa się w kontekście relacji

⁵⁵ Zob. S u j a k, *Życie jako zadanie*, s. 35.

⁵⁶ A. Skreczko nazywa samowychowanie „koroną wychowania” – zob. *Samowychowanie*, „Czas Miłosierdzia” 2003, nr 163.

z drugim człowiekiem, co więcej ma na celu również jego dobro. Każdy z nas żyje we wspólnocie, która w różnorodny sposób może oddziaływać na kształt naszego rozwoju.

VI. WSPÓLNOTOWOŚĆ I INDYWIDUALNOŚĆ W KONCEPCJI ŁAGODNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Rola wspólnoty i indywidualne traktowanie podopiecznego to kolejne wymiary praktycznej realizacji wychowania. Podopieczny jest uczestnikiem dialogu wychowawczego prowadzonego z wychowawcą, lecz równocześnie uczestniczy w życiu różnego rodzaju wspólnot i grup – rodzinnej, grona rówieśniczego, wspólnoty formacyjnej itp. Każdy z tych czynników odgrywa istotną rolę w procesie jego rozwoju osobowego i osobowościowego. Konstytutywną relacją, w jakiej winien się on odbywać, jest miłość będąca wewnętrznym skierowaniem się do osób „każdej z osobna, jako do osoby właśnie, [...] osoby «tej oto» z jej identycznością i niezamiennością ściśle osobową”⁵⁷. Wskazuje zatem na indywidualny charakter odniesienia do drugiego człowieka, także w relacji wychowawczej. Wspólnota tworzy się na gruncie wcześniej zawiązanych wzajemnych relacji miłości. Dzięki wspólnocie postawa miłości może być zrealizowana w głębszym, pełniejszym wymiarze, przyczyniając się tym samym do rozwoju w kształtowaniu osobowego charakteru człowieka⁵⁸.

Każda ze wspólnot posiada specyficzny sposób oddziaływania na swoich członków. W rodzinie, będącej pierwszym i naturalnym miejscem rozwoju i wychowania, dziecko nabywa podstawowych umiejętności i wiedzy potrzebnych do życia. Kształtuje swój pierwszy system odniesień do rzeczywistości obserwując i naśladowując rodziców oraz pełniąc określone role w rodzinie. G r u p y r ó w i e ś n i c z e zaś poprzez preferowany styl bycia, system wartości wpływają na kształtowanie się tożsamości podopiecznego. Stwarzają również możliwość nabycia nowych umiejętności, a także wprowadzają go do funkcjonowania w szerszym kontekście społecznym⁵⁹. W s p ó l n o t a

⁵⁷ A. R o d z i ń s k i, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998, s. 204.

⁵⁸ Która ze swej natury jest istotą otwartą na drugiego, bowiem „być osobą» to być przede wszystkim jako «ktoś ku komuś»” (tamże, s. 66).

⁵⁹ Por. *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 177-178.

K o ś c i o ł a⁶⁰ odnosi życie człowieka do konkretnych wartości duchowych, które winny nadawać mu kształt. Otwarcie na obecność Boga i drugiego człowieka, uczestnictwo w liturgii wspierają podopiecznego w trudzie rozwoju i dążeniu do doskonałości. Również zadaniem s z k o ł y, jako „wspólnoty wychowującej”, jest pomoc w rozwoju człowieka we wszystkich sferach, kształtowanie umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie, przy jednoznacznym odniesieniu do określonej hierarchii wartości. Odbywać się to winno w atmosferze wzajemnej prawdy i miłości⁶¹. Wszystkie te wspólnoty wychowawcze winny tworzyć spójny, wzajemnie wspierający się system oddziaływań wychowawczych.

Nie zawsze jednak wychowanie wspólnotowe ma pozytywny wpływ na rozwój człowieka, niesie również ze sobą pewne zagrożenia. Wspomnieć można tutaj choćby o różnego rodzaju mechanizmach manipulacji, presji wywieranej na członków wspólnoty⁶², które zdecydowanie negatywnie wpływają na wychowanka zagrażając jego wolności, poczuciu bezpieczeństwa i możliwości rozwoju.

Sposobem przeciwdziałania takim wpływom wydaje się być akcentowanie podmiotowego i i n d y w i d u a l n e g o w y m i a r u wychowania. Każda osoba (dziecko) posiada pewien zasób możliwości, talentów, które może realizować w ciągu całego swego życia. Proces wychowania ma służyć ich rozwojowi i realizacji, powinno się w nim znaleźć miejsce na ich uaktywnienie i wyrażenie. Pozwoli to na ukształtowanie się w podopiecznym świadomości własnej wartości i wolności, którymi zarazem winien dzielić się z innymi.

Indywidualny wymiar wychowania wyrażać się będzie również w dawaniu możliwości samodzielnego dokonywania wyboru, respektowaniu prawa dziecka do „poszukiwań na własną rękę” rozwiązań różnorodnych problemów, a także w dawaniu możliwości oceny własnego postępowania czy też wykonania zadania⁶³. To rodzaj dawania dziecku pewnej swobody⁶⁴ w postępo-

⁶⁰ Lub inna wspólnota o charakterze religijnym.

⁶¹ Zob. *Gravissimum educationis*, nr 8; cyt. za: B. C h o m a, *Szkoła katolicka a wychowanie*, materiał internetowy: <http://www.jezuici.pl/arrupe/biulet99/szkolaka.htm>.

⁶² Przykładem mogą być sytuacje wymuszeń, przemoc i agresja w szkołach czy też w grupach rówieśniczych.

⁶³ Zob. A. G u r y c k a, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, M. Kofta, Warszawa 1989, s. 15.

⁶⁴ Według M. Krawczyka „Swoboda w dzieciństwie – to samodzielność w życiu dorosłym” (*Wychowawca a wychowanek*, Warszawa 1962, s. 16).

waniu, a także wyzwolenie jego kreatywności i aktywności⁶⁵. Wychowanek poznając rzeczywistość, wchodząc w relacje z innymi, oprócz wzbogacenia w nowe umiejętności, wiadomości w wymiarze zewnętrznym buduje również swój osobowy charakter. Postawa afirmująca indywidualny charakter każdego podopiecznego i niepowtarzalność talentów, jakie są w nim złożone, sprzyjająca jednocześnie ich realizacji⁶⁶, jest zasadniczym rysem pedagogicznej łagodności.

Odpowiednikiem wychowania indywidualnego w nurcie pedagogiki personalistycznej zdaje się być i n d y w i d u a l i s t y c z n y charakter wychowania permissywnego. Kładąc nacisk na realizację siebie, spontaniczną ekspresję własnej osobowości⁶⁷, bez odniesienia do obiektywnie istniejących wartości, przyczyniać się może do „podporządkowania wychowanka jego ciała, własnym emocjom, pożądaniam, subiektywnym przekonaniom oraz egoistycznym skłonnościom”⁶⁸. Jednak w pewien sposób zamyka go również na drugiego człowieka i otaczającą rzeczywistość, a przecież cechą służącą rozwojowi indywidualności osoby jest otwarcie „skierowanie ku” komuś lub czemuś. Właściwie rozumiana indywidualność i podmiotowość otwiera człowieka na uczestnictwo we wspólnocie.

Znamienną cechą pedagogicznej miłości i łagodności jest traktowanie wychowanka jako konkretnej, szczególnej osoby. Skoncentrowanie się na danym człowieku pozwala na odkrycie jego najgłębszej wartości i możliwości, jakie posiada. Daje to wychowankowi poczucie ważności a zarazem bliskości opiekuna, możliwości liczenia na jego wsparcie. Właściwa relacja wychowawcza zawiera w sobie moment indywidualnego kontaktu wychowawcy z podopiecznym. Również wtedy, gdy ma ona miejsce we wspólnocie osób. Każda z nich jest inna i wymaga innego postępowania z jego strony⁶⁹. Właściwie rozu-

⁶⁵ Przesłanki takie możemy odnaleźć w nurcie „pedagogiki twórczej aktywności” uznającej działanie, doświadczenie, twórczość (zwłaszcza w świecie sztuki) za istotny element życia człowieka – zob. J. K i s i e l e w s k i, *Lepić z gliny czy edukować?*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 1, s. 48.

⁶⁶ To swoistego rodzaju „nieprzeszkadzanie” wychowankowi w rozwoju.

⁶⁷ Jak pisze L. Procher „Swobody ekspresji osobistej [...] nie można mylić z samotnością, pozostawieniem samemu sobie, brakiem wiedzy [...]. Z istotą prawdziwej twórczości niedyrektywność niewiele ma wspólnego” – cyt. za: T. G i z a, *Twórczość jako wartość w edukacji*, w: *Pedagogika ogólna*, s. 76.

⁶⁸ D z i e w i e c k i, *Wychowanie a wartości...*, s. 14-19.

⁶⁹ J a n P a w e ł II pisze: „Każdy człowiek jest osobą indywidualną i dlatego nigdy *a priori* nie mogę zaprogramować jakiegoś odniesienia, które byłoby właściwe dla wszystkich, ale poniekąd muszę uczyć się go za każdym razem od początku” – *Wstańcie, chodźmy!*, Kra-

miana miłość przez indywidualne odniesienie do drugiego człowieka afirmuje jego osobową godność. Akcentuje zarazem dobro i wolność drugiego człowieka, „skierowuje ku” niemu. Indywidualność i podmiotowość osoby nie zamyka jej na wspólnotę. Wręcz przeciwnie – człowiek może w pełni zrealizować siebie we wspólnocie. „Jest zarówno istotą społeczną jak i jednostką indywidualną”⁷⁰.

Wejście w relację z innymi daje mu możliwość rozwoju zarówno poprzez „branie”, czerpanie z ich doświadczeń i umiejętności jak i „dawanie” siebie. Szczególne warunki ku temu stwarza bliska więź między członkami wspólnoty oparta na zrozumieniu i „wejściu” w rzeczywistość egzystencji drugiego człowieka. Możliwe staje się to dzięki relacji miłości, która otwiera na drugiego, pozwala go przyjąć takim, jakim jest i dać mu siebie. To cechy charakterystyczne dla *communio personarum* rozumianej jako w s p ó l n o t a m i ł o ś c i i ł a g o d n o ś c i. Wolne i podmiotowe uczestnictwo w niej przyczynia się jednocześnie do afirmacji osoby drugiego człowieka, a także do budowania dobra wspólnego. Tym samym zapewnia kształtowanie osobowego charakteru każdego z członków.

Uczestnictwo we wspólnocie i indywidualna samodzielność wzajemnie się warunkują⁷¹ i współistnieją. Wówczas wspólnota nie zniewala człowieka i gotów jest on oddać jej swoją obecność i talenty⁷². Poprzez pełnioną w niej rolę tworzy siebie, swoją tożsamość i sposób postępowania. Wspólnota jest bowiem obrazem pełni w różnorodności i indywidualności. Specyficzne cechy osobowe, umiejętności osób w niej uczestniczących tworzą obiektywnie istniejące dobro, z którego mogą czerpać.

*

Przedstawione powyżej formy wychowania ukierunkowanego i spontanicznego, wspólnotowego i indywidualnego oraz samowychowania znajdują swe

ków 2004, s. 57. Także w rodzinie każde z dzieci ma inny charakter, sposób bycia i postępowania, wymaga odmiennego traktowania przez rodziców – zob. A. S k r e c z k o, *Indywidualne podejście do każdego dziecka*, „Czas Miłosierdzia” 2003, nr 163.

⁷⁰ H. J a r o s i e w i c z, *Rodzina – szkołą uczestnictwa*, „Głos dla Życia” 2000, nr 6.

⁷¹ „Uczestnictwo jest zasiewem ziarna, które wydaje owoce czynu” (tamże).

⁷² „Przez połączenie uczestnictwa i samodzielności powstaje sytuacja, w której wspólnota nie odbiera człowiekowi siebie (nie zniewala go), a on nie odbiera siebie wspólnocie” (tamże).

odzwierciedlenie w postawie pedagogicznej łagodności. Wszystkie zakładają odniesienie do obiektywnie istniejących wartości. Najważniejszą z nich jest miłość, będąca zarazem źródłem łagodności. Z niej wypływa życzliwość, współczucie, umiejętność przebaczenia i opanowania gniewu. Zaś jej związek z prawdą odnosi do racjonalnej oceny sytuacji wychowawczej, pozwalającej podjąć odpowiednie kroki sprzyjające rozwojowi i dobru wychowanka. Chroni także przed błędną interpretacją miłości, której wyrazem jest permissywnizm wychowawczy.

Praktyczna realizacja łagodności wychowawczej, związana z teoretyczną podbudową, stanowić może spójny wzorzec wychowania mający zastosowanie we współczesnych środowiskach wychowawczych. Powinien on być jednak indywidualnie przetworzony zarówno przez wychowawcę jak i dostosowany do konkretnej sytuacji, w której znajduje się podopieczny. Wówczas we właściwy sposób ukształtuje wzajemne relacje wychowawcze, a w dalszej perspektywie życie wychowanka. Wytworzona bowiem postawa wewnętrznej łagodności pozwala na akceptację trudu codzienności: „to siła spokojna, [...] pełna cierpliwości i wyrozumiałości”⁷³, która umożliwi ciągły wzrost w budowaniu i realizacji osobowego charakteru każdego człowieka.

MILDNESS AS AN EXPRESSION OF EDUCATIONAL LOVE

S u m m a r y

The article undertakes the problem of pedagogical mildness. It is an attempt to define the concept in the spirit of personalist education and to show the ways of practically carrying it into effect; it also compares it with theses of anti-pedagogy (in the context of the concept of educational permissiveness).

The attitude of educational mildness understood in this way is closely connected with educational love as the leading value guiding interpersonal relations. Harmonized relations between the educator and the pupil, educational atmosphere of friendship and warmth, aiming at the good and development of the pupil, the element of understanding, forgiveness, and also of rational consideration of the educational situation on the side of the educator are characteristic features of mildness in education. They find their practical expression in the work of the reliable educator.

⁷³ C o m t e - S p o n v i l l e, *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 179.

The problems of the place that spontaneity and guiding, commonness and individuality as well as self-education should take in the conception of pedagogical mildness have been also undertaken. According to the conception, educational effect appears as „mild directing”, and spontaneity of the educational situations is „relative spontaneity” determined by the borderlines of the principles and values that are binding. The community and individual dimension of education condition each other, and self-education is an essential element in the process of value interiorization and of personal formation of a man.

The whole of the tackled issue is an attempt to answer the questions about the proper relation between the pedagogue and the pupil and about understanding the role and way of expressing mildness in education, which questions are asked in many educational circles today.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Słowa kluczowe: miłość wychowawcza, łagodność wychowawcza, opiekun spolegliwy, permissywizm wychowawczy, wychowanie niedyrektywne, wychowanie indywidualne, samowychowanie, wspólnota wychowawcza.

Key words: educational love, educational mildness, reliable educator, educational permissiveness, non-directive education, individual education, self-education, educational community.