

Krzysztof Skorulski

Internationale Ferdinand Ebner-Gesellschaft
Innsbruck, Austria

Zaufanie do Słowa – praktyka i teoria pedagogiczna Ferdynanda Ebnera

The article is a proposal of the synthesis of the pedagogical concept of the Austrian philosopher of dialogue, Ferdinand Ebner. The author divided the article's content into three parts. In the first part, he discussed the Ebnerian view of the child, analyzing seven philosophical and theological questions in which the Austrian thinker presented his understanding of the child and childhood, particularly in the context of the eponymous concept of trust in the Word of God. In the second part, he reconstructed the Ebnerian notion of pedagogical impact, focusing primarily on the dialogical, non-violent dimension of education. Finally, in the third part, he contrasted the pedagogical methods postulated by Ebner with the standard pedagogical practice in force in Austria in Ebner's time. All the threads addressed by the author are richly illustrated with Ebner's statements taken from his numerous texts.

Keywords: child, Word of God, trust, pedagogical impact, dialogue, school practice

Wstęp: Ebner jako nauczyciel

Powszechnie wiadomo, że znanego austriackiego filozofa Ferdynanda Ebnera uważa się za twórcę albo przynajmniej współtwórcę tzw. filozofii dialogu. Ebner był jednak także „praktykiem” w obszarze wychowania: długie lata pracował w Dolnej Austrii jako nauczyciel a na koniec jako dyrektor szkoły w Gablitz pod Wiedniem. Należy więc oczekiwać, że jego „dialogiczne” poglądy znajdą wyraz w jego nastawieniu pedagogicznym. I tak jest rzeczywiście.

Koncepcje pedagogiczne Ferdinanda Ebnera nie doczekały się jak dotąd systematycznego opracowania z prawdziwego zdarzenia, a obecnie dostępne artykuły na ten temat koncentrują się na fakcie, że chodzi o pedagogikę dialogiczną i opierają się na jego dziełach „ogólnych” (zwłaszcza na książce *Słowo i rzeczywistości duchowe*), a w małym stopniu odnoszą się do jego wypowiedzi o wychowaniu. W języku polskim nie ukazał się dotąd żaden tekst na ten temat. Także i sam Ebner nie napisał jakiegось zwartego tekstu o charakterze naukowym, w którym przedstawiłby spójnie swą koncepcję pedagogiki czy teorii wychowania. Mamy jednak stosunkowo krótkie, ale bardzo ciekawe wypowiedzi na ten temat, szczególnie w jego późniejszych pismach, co wynika prawdopodobnie z faktu, że – jak można wnosić z jego notatek – on sam dzięki swemu „zwrotowi” dialogicznemu znalazł radość w wykonywaniu zawodu nauczyciela i zastosował swą filozoficzną refleksję do praktyki wychowania. Punktem decydującym, jak wykażemy to poniżej, było dla niego odkrycie „miłości do dzieci”. Podczas gdy jeszcze w latach I wojny światowej dominuje w nim zwątpienie odnośnie do pracy nauczyciela, w roku 1922 notuje, że ma: „świąteczny stosunek do dzieci” (ESII, s. 1052). I faktycznie, nie tylko on sam odnosił się do dzieci odpowiednio do swej filozofii, a więc z szacunkiem i miłością, ale także dzieci go lubiły, co potwierdzają naoczni świadkowie. Dokumentuje to też sam fakt przynoszenia mu przez uczniów wiosennych kwiatków już na jego emeryturze (por. ESII, s. 1023).

Jak można by oczekiwać od filozofa dialogu (choć zaznaczmy: Ebner nie używa pojęcia dialog, mówiąc o „relacji Ja do Ty”, określając siebie samego raczej jako „uczeń słowa” niem. *Bedenker des Wortes*), podstawowym jego zadaniem jest zastosowanie relacji Ja do Ty także w rzeczywistości wychowawczej. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że zadanie to jest problematyczne, by nie powiedzieć, że zachodzi tu sprzeczność. Z jednej strony dziecko (przynajmniej w pierwszych latach) nie ma jeszcze wykształconego Ja – co zauważa także Ebner (por. SRD, s. 120) – a przynajmniej nie w taki sposób, jak u dorosłego, czyli nie jest spełniony dlań warunek, by wchodzić w relację z Ty, w tym przypadku z nauczycielem. Czy więc dialog jest w sytuacji pedagogicznej wykluczony?

Z drugiej jednak strony mowa jest także i tu o relacji duchowej, a więc, jak opisuje ją Ebner: relacji Ja do Ty w słowie i miłości. Czy nie jest to więc sprzeczność albo nieuprawnione przenoszenie myślenia dialogicznego na obszary, gdzie nie ma ono zastosowania? Albo może jest to jakiś szczególny dialog, dialog – mówiąc dosadnie – jakiegoś Ja z Nie-Ja?

Postaramy się tu tę (być może pozorną) sprzeczność rozjaśnić. Na początku przeanalizujemy spojrzenie Ebnera na dziecko, jak widzi on małego (Ebner pracował w szkole podstawowej) czy przynajmniej młodego człowieka a następnie zobaczymy, jak chce, na podstawie tych obserwacji, z nim pracować. Być może pozwoli to nam także rozszerzyć nasze wizje dialogu w działaniu pedagogicznym. Dodajmy, że naszym celem będzie nie tyle zestawienie myśli Ebnera z innymi pedagogikami, lecz skupienie się na prezentacji filozofii edukacyjnej Ebnera, która nie jest w Pol-

sce znana, ilustrując ją obficie zdaniami samego Ebnera, nawet za cenę narażenia się na zarzut przeładowania tekstu cytatami.

Spojrzenie Ebnera na dziecko

Inspirację do swego spojrzenia na dziecko czerpie Ebner ze słów Ewangelii:

W tym czasie uczniowie przystąpili do Jezusa z zapytaniem: „Kto właściwie jest największy w królestwie niebieskim?” On przywołał dziecko, postawił je przed nimi i rzekł: „Zaprawdę, powiadam wam: Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejście do królestwa niebieskiego. Kto się więc unieży jak to dziecko, ten jest największy w królestwie niebieskim. I kto by przyjął jedno takie dziecko w imię moje, Mnie przyjmuje” (Mt 18,1-5).

Oraz:

Lecz Jezus rzekł: „Dopuszczcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjść do Mnie; do takich bowiem należy królestwo niebieskie” (Mt 19,14).

I wreszcie:

W owym czasie Jezus przemówił tymi słowami: „Wystawiam Cię, Ojczy, Panie nieba i ziemi, że zakryłeś te rzeczy przed mądrymi i roztroprnymi, a objawiłeś je prostaczkom” (Mt 11,25).

Ebner dodaje w tym miejscu „i dzieciom”, wyjaśniając: „Słowo i jego nauka, wymaganie wiary czyni prostaczków i dzieci dojrzałymi w wierze” (ChF, s. 96).

Słowa te można zinterpretować w tym sensie, że dziecko jest wzorem dla dorosłego. Również dziecko – jak postaram się pokazać poniżej – niejako „wychowuje” wychowawcę, proces uczenia jest obustronny. Dorosły musi być na to otwarty, musi otworzyć się na słowa Ewangelii. Oprócz tego uczenia się od dziecka wychowawca musi dostrzec obecne w dziecku zalety Ty (potrzebne do dialogu), ucząc się jednocześnie – mówiąc bardzo skrótowo – prowadzenia ucznia do rozwoju jego Ja, do rozwoju duchowego. Przyjrzyjmy się więc najpierw temu, w jakim sensie dziecko „góruje” nad dorosłym (czy uczeń nad nauczycielem), by następnie stwierdzić, jak w tych punktach można podać mu pomocną dłoń, uruchomić jego potencjał rozwojowy.

Obszarów, na których dziecko ma na poziomie duchowym niejako „przewagę” nad dorosłym widzi Ebner całkiem sporo. Dotyczy to przede wszystkim postaw, które dziecko ma całkowicie naturalnie, a które dorosły musi dopiero z wielkim wysiłkiem wywalczyć (na nowo). Są to więc (świadomie lub nie) przedmioty pragnienia człowieka dorosłego. Jednocześnie jednak obszary te stanowią wyzwanie dla wychowawcy: Jak zachować się wobec dziecka czy młodego człowieka, by z jednej strony uszanować to, co wartościowe, a z drugiej przeprowadzić czy pomóc przejść mu od ich formy dziecięcej do formy dojrzałej.

Gotowość do wiary

Dziecko ma na przykład to, co Ebner nazywa *Glaubenswilligkeit*, a więc chęć czy też gotowość wiary (ESII, s. 547, WGG, s. 75). Nie jest to co prawda wiara w sensie ścisłym, lecz niejako „przed-wiara”, niejako jej „dziecięcy odpowiednik”, ale tejsze właśnie brakuje często dorosłemu, by mógł przejść od niej do wiary zdecydowanej.

Glaubenswilligkeit – a więc chęć czy gotowość do wiary przemienia się w decyzję wiary i staje się zdecydowaną wiarą w momencie spotkania z Bogiem i doświadczeniu jego „wezwania do wiary” (*Glaubensforderung*). Dziecko ma tę gotowość i zadaniem wychowawcy jest, w miarę jego rozwoju i na jego odpowiednim etapie, towarzyszyć mu przede wszystkim w dostrzeżeniu tego „wezwania do wiary” – bo decyzję młody człowiek musi podjąć sam. „Dziecko jest duchowo uprawnione, by w ogóle nie rozumieć wezwania do wiary (*Glaubensforderung*), kto jednak przestał być dzieckiem jest zobligowany, by je zrozumieć (WGG, s. 75). Przed otwarciem się możliwości usłyszenia „wezwania do wiary” Jezus jest dla człowieka swego rodzaju „chrześcijańskim mitem”. „Ta chwila w życiu człowieka, gdy Chrystus przestaje być treścią i centrum takiego właśnie mitu, jest chwilą przemiany chęci (gotowości) wiary w zdecydowanie w wierze – albo w niewiarę...” (WGG, s. 76).

Wiedza o Bogu i metafizyka

Dziecko ma swoistą intuicyjną „wiedzę o Bogu” (niem. *Wissen um Gott*) – co daje się z kontekstu przetłumaczyć także jako „przecucie Boga”. Wyrażane jest to rozmaicie, na przykład jako *dem lichten Himmel nah* – przecucie bliskości nieba (VAZ, s. 784). O co w tym wyrażeniu chodzi wyjaśnia Ebner w swoim *Dzienniku*: „A w dziecku, już w najmniejszym dziecku, a więc poza wszelką dostarczaną przez ludzkie mówienie i nauczanie wiedzą o Bogu, jest owo »być z Boga« i »chcieć do Boga«” (ESII, s. 194).

Nie jest prawdą, że dzieci dają sobie wszystko wmówić, jeśli tylko powtarza się im to często i natarczywie (jak wiadomo, Schopenhauer stara się w ten sposób wyjaśnić pochodzenie europejskiego teizmu). Dzieci nie reagowałyby w ogóle na pouczenie o Bogu, jak to w rzeczywistości czynią, gdyby nie znajdowało się w ich świadomości i umyśle coś [...] co wychodzi naprzeciw sensowi słowa »Bóg«. Niejako swoisty »zmysł« istnienia Boga. Bóg jest pra-myślą i myślą dzieciństwa wszelkiego ludzkiego myślenia (ESII, s. 57).

Innym określeniem tejże wiedzy jest głęboka, aczkolwiek jeszcze uśpiona metafizyka. Ebner pisze o tym w następujący sposób:

W dziele *Levana* pisze Jean Paul: „Gdyby cała metafizyka religijna nie drzemała już w dziecku – jak można by mu w ogóle przekazać wewnętrzne przedstawienia nieskończoności, Boga, wieczności, świętości itd. Nie możemy ich przecież przekazać za pomocą przedstawień zewnętrznych i nie mamy dla nich innego narzędzia, jak tylko puste słowo, które jednak może tylko budzić, nie stwarzać?” (SiM, s. 69).

Zdumiewająca jest niekiedy głębia słów i pytań małego dziecka, co Ebner oddaje następująco:

Trzyletnie dziecko jest w stanie zapytać rodziców: „Gdzie byłem, zanim do was przyszedłem?” Doprawdy, to jest „metafizyka” w najgłębszym wydaniu – weźmy to słowo za słowo! Nauka kościelno-chrześcijańska nie ma odpowiedzi na to pytanie” (SiM, s. 69).

Wiedza ta nie jest nabyta w ramach jakiegoś procesu rozwojowego, wskutek jakichś dziecięcych przeżyć, lecz zawsze już „uprzednio obecna”, by użyć tu owego starego teologicznego określenia: „włana” (WGG, s. 64 n).

Owa swoista „wiedza o Bogu” (czy, jeśli tak wolimy: „przecucie Boga”), uprzednio obecna w dziecku, jest też warunkiem, by rozumieć mówienie o Bogu, co więcej: by być na nie w ogóle wrażliwym. Bez tejże wiedzy „wszelkie pouczenie religijne dziecka upadałoby na jałową ziemię całkowitego, totalnego niezrozumienia” (WGG, s. 65).

Oczywiście, ta „wiedza o Bogu” przechodzi w ramach rozwoju osobowości swoistą przemianę, zapewniając finalnie człowiekowi życie wieczne. Ebner argumentuje w tym punkcie: „Śmierć nie może jednak zniszczyć tego, co przyszło do świadomości nie jako moment przeżycia: wiedzy o Bogu” (WGG, s. 64). Tak więc widzimy, że ta „wiedza o Bogu” przetrwać powinna nawet śmierć cielesną.

Zamknięcie na abstrakcje a otwarcie na życie

Jeśli chodzi o relację, a przede wszystkim relację z Bogiem, dziecka nie da się przekonać za pomocą abstrakcyjnych bądź dogmatycznych wywodów (SiM 47, por. WCh, s. 118 i 143) a więc zwalczanego przez naszego myśliciela „idealizmu”. Dziecko jest natomiast otwarte na „aktualne” przeżywanie – a droga do prawdziwego, odczuwalnego sensu słowa i życia wiedzie przez przeżycie słowa... Słowem kluczowym jest tu Ebnerowskie rozumienie „aktualności” słowa, oznaczające jego odniesienie do rzeczywistości konkretnej osoby, do „realności duchowej” określanej jako „Ja” odnoszące się do „Ty” właśnie w aktualnym słowie. Przeciwnością aktualności w ocenie Ebnera jest „idealizm”, pozbawiony powagi, odniesienia do realnego życia i jego przeżywania, można by powiedzieć „pustostowie”. Tymczasem w „aktualności Słowa” przeżywamy relację między Ja i Ty. Tak więc gdy dorośli – tak można by zinterpretować słowa Ebnera – oddają się analizom skonstruowanych i abstrakcyjnych struktur myślowych, dziecko niejako „ujmuje istotę” problemu.

W tym sensie Ebner pisze – najwyraźniej odnosząc się do nauczania religii:

Teologia jest, oczywiście na swój sposób, filozofią: rzeczą, z którą ubodzy w duchu, ci błogosławieni przez Chrystusa, dla których dogmat pozostaje faktycznie zbyt ciężki, z którą dzieci i prostaczki – o których mówi się, że zostało im objawione to, co zostało zakryte przed mądrymi i uczonymi tego świata – nie wiedzą co począć (WCh, s. 118).

Ufność w Bogu

Dziecko ma ufność w Bogu, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa w Bogu (SiM, s. 64 i 68). Jest to głębokie przekonanie i doświadczenie Ebnera, często wyrażane w jego pismach. „»Religią« małego dziecka jest wiara w św. Mikołaja przynoszącego prezenty. Poza tym przeżywa ono swe życie w nieświadomym poczuciu bezpieczeństwa w Bogu” (SiM, s. 68). Argumentuje on także przeciwko poglądom Alfreda Adlera: „Uważać, że dusza dziecka wypełniona jest »poczuciem niepewności życia« (Alfred Adler) i w swym rozwoju jest przez nie determinowana, to fundamentalny błąd psychologiczny, który z pewnością ma swoje głębsze korzenie. Czyżby Jezus widział duszę dziecka zupełnie fałszywie, gdy mówił, że do Królestwa Bożego wejdą ci, którzy staną się jak dzieci?” (ESII, s. 319). „Dojrzały człowiek musi następnie przejść poprzez rozmaite wewnętrzne cierpienia, by na nowo stać się »dzieckiem Boga«, którego życie i duch czują się bezpiecznie w Bogu. »Dzieckiem Bożym«, jakim już raz był – »blisko jasnego nieba« – jako niemowlę i w nieskończonym wdzięku pierwszych lat życia” (SiM, s. 64).

Jak zachowywać się ma wychowawca odnośnie do tego szczególnego „zaufania w Bogu”?

Strzeżmy się więc, by nie zniszczyć i nie przemienić w zło tego dostrzeganego w dziecku w świetle Chrystusa, zaś u dorosłego tak łatwo traconego poczucia bezpieczeństwa w Bogu (*Gottgeborgenheit*) odnośnie własnego życia i ducha, poprzez nasze środki wychowawcze – jakkolwiek dobre byłyby stojące za tym zamiary i chęci, motywowane czy to religijnie, czy niereligijnie. Pełni zaufania zaoszczędźmy dziecku tego zaburzenia jego jeszcze ukrytego (spoczywającego) w Bogu życia duchowego i psychicznego, którego doświadcza ono przy konwencjonalnych próbach doprowadzania go do miłości Chrystusa, Boga i bliźniego za pomocą zmuszania go już we wczesnych latach do modlitwy i uczęszczania do kościoła oraz pouczania go w sensie dla niego całkowicie niezrozumiałej metafizyki katechizmowej. Innymi słowy: nie wmuszajmy mu jakiegось uświadomienia religijnego, dopóki jego umysł takowego nie potrzebuje (ale nie odmawiamy mu z powodu fałszywego i głupiego wstydu uświadomienia seksualnego, gdy rozwój jego organizmu i inne okoliczności tego wymagają). Bądźmy więc, krótko mówiąc, w stosunku do dziecka, w każdej sytuacji, obrońcami i opiekunami owego poczucia bezpieczeństwa w Bogu w jego życiu, a nie samowolnymi wychowawcami do często czysto ludzkich celów i cnót (WCh, s. 142).

Można by tu dopowiedzieć, że z tego właśnie początkowego zaufania rodzi się właściwa dorosłemu głęboka postawa zaufania do Słowa, przy czym „słowo” oznacza tu nie pojedynczy wyraz, lecz właściwą człowiekowi i umożliwiającą relację „mowę”. Dla Ebnera człowiek jest człowiekiem, bo „ma słowo”. Ten temat rozwinie poniżej.

Dorośli mają problemy z takim zaufaniem: „Spróbujmy postawić się na miejscu tych filozofów, którzy mówią: Bóg, wiara człowieka w niego, głęboka radość

ludzkiego serca na myśl, że Bóg jest, pełne zaufania spoczywanie duszy w Bogu – temu wszystkiemu nie odpowiada żadna realność »transcendentna« (SiM, s. 56). Ebner mówi tu o pewnych „filozofach życia” (np. Ernście Haeckelu), rozumiejących jednak życie czysto biologicznie, a przeoczaających istotną dla niego problematykę słowa, włącznie z różnicą między słowem wypowiedzianym przez Boga do mnie, a (pustym) pojęciem Boga. W sensie Ebnerowskim filozofom tym nie tylko brakuje „zaufania do słowa” (dodajmy: wypowiedzanego do nich przez Boga), co więcej, poruszają się oni niejako w świecie „bezsłownym”, abstrakcyjnym, zewnętrznym, (pseudo)obiektywnym, poza faktycznym, toczącym się zawsze w relacji życiem i jego problemami. Dorosły – także wychowawca – może się od dziecka uczyć.

Posiadanie Słowa

Ebner definiuje człowieka jako tego, który „ma słowo”. Co to oznacza? Człowiek jest ze swej istoty „nastawiony” na relację Ja do Ty, rzeczywistości duchowej w nim samym do rzeczywistości duchowej poza nim. „Owo »bycie nastawionym« na tego rodzaju relację wyraża się – i to właśnie w sposób »obiektywnie« ujmowalny i przez to dostępny obiektywnemu poznaniu – w fakcie, że człowiek jest istotą mówiącą, że »ma słowo«” (SRD, s. 22). „Mieć słowo” przynależy więc do istoty człowieka, a znaczy tyle, co „móc zagadnąć” drugiego, oraz zostać przez niego zagadniętym. To samo, choć w pewien szczególny sposób, który wyjaśnimy, dotyczy dziecka.

W jaki sposób, czy też „na ile” dziecko „ma słowo”, zostaje opisane różnymi wyrażeniami: „W dziecku jest »zmysł do słowa«, zanim jeszcze samo może wypowiadać słowa. Bowiem człowiek był najpierw »słuchaczem słowa«, przez co stał się człowiekiem – a dopiero w następstwie tego »sprawcą słowa«, i tak jest do dzisiaj” (GIJ, s. 44).

Ebner mówi też na przykład o „parciu do mowy” i stwierdza odnośnie do „fazy gaworzenia”: „dziecko nie wpadłoby na pomysł tych ćwiczeń przedjęzykowych, gdyby nie było w nim – nie w jego cielesności, lecz w jego budzącej się z uśpienia duchowości – »parcia ku językowi«, gdyby [...] nie miało słowa” (VAZ, s. 863). Wyraża to też nieco inaczej: „To, że dziecko rozwija się ku mowie i ku rozumowi zakłada już, że »ma słowo«” (VAZ, s. 882). Twierdzenie, że także dziecko „ma słowo” jest dla Ebnera centralne i zostaje tu podbudowane cytataми z takich autorów, jak: Jakob Grimm, Max Scheler, Jean Paul (np. VAZ, s. 750 i 784), Humboldt i Mauthner (por. VAZ, s. 766).

Do tej problematyki należy też tzw. posiadanie „Ja” – warunkujące możliwość wchodzenia w dialog. Przynajmniej jeszcze w czasie pisania *Fragmentów* Ebner uważa, że małe dzieci nie posiadają jeszcze Ja (por. SRD, s. 120). Inaczej mówiąc: „dziecko, chociaż »ma słowo« i dlatego może mówić, a nawet powiedzieć »Ja«, nie żyje ciągle jeszcze właściwym życiem duchowym. Pozostaje ono nadal niejako ukryte w Bogu” (SRD, s. 94). Zauważmy, że „posiadanie słowa” umożliwia człowiekowi ta-

kie wypowiedzenie „Ja”, w którego rezultacie może zaistnieć relacja z Ty. Dziecko ma tę predyspozycję, ale musi dopiero „nauczyć się mowy” (VAZ, s. 906), oczywiście nie w sensie nauki języka (swojego czy obcego), lecz w sensie nawiązywania relacji poprzez słowo i miłość.

Dziecko może mieć przedstawienie Boga, nie bez zapośredniczenia wychowania religijnego i innych działających na jego umysł z zewnątrz wrażeń. Czy ma jednak także relację z Bogiem? Jest to pytanie, na które odpowiedzieć nie jest wcale łatwo, mimo owego słowa Jezusa, że ludzie muszą być jak dzieci, aby wejść do Królestwa Bożego (TGB 1918, s. 46).

Ebner jest zdania, że „Ja” w tym sensie, mimo obecnej w dziecku predyspozycji, nie może zaistnieć po prostu w wyniku rozwoju, lecz niejako „skokowo” w wyniku przełomu, czy „wdarcia się” (niem. *Durchbruch*) w określonym momencie. Takim momentem jest „zagadnięcie” przez Drugiego. Stąd też wypowiedź naszego Autora, że „Małe dziecko »nie ma jeszcze Ja« – »Ja« nie doszło u niego do przełomu” (SRD, s. 120).

Stąd bierze się obowiązek pedagoga: pomóc w uaktywnieniu obecnego w dziecku słowa, by znalazło ono swój wyraz w relacji duchowej, w relacji z Ty, oczywiście we właściwym czasie i przy zachowaniu wolności.

Radość życia

Dziecko ma w sobie „radość życia”, radość, że Bóg jest. Dodajmy, że radość ta ma dla Ebnera szczególne znaczenie, jest bowiem znakiem odczuwania Bożej obecności. By odkryć tę prawidłowość dla siebie austriacki myśliciel potrzebował dużo czasu, dokonało się to dopiero pod koniec jego życia, jeszcze bowiem w SRD pisze: „Bóg nie jest przeżywany w żadnym uczuciu” (s. 183) – a dzieci mają ją całkowicie naturalnie (ESII, s. 395 i 867). Dla Ebnera jest do znak Bożej obecności, Boże działanie w duszy, oznaka faktycznie dokonującego się dialogu z Nim, a przez to nawet – mówiąc nieco górnolotnie: swoisty „subiektywny dowód na istnienie i obecność Boga”.

Istnieje czysta niezłamana radość życia, ta sama radość, która była w Chrystusie (J 17, 13), ta sama radość, która wypełnia jeszcze dziecko i której „subiektywność” – jako że do subiektywności przynależy zawsze obiekt i oba są korelatami – ma swój obiekt ostatecznie w tym, że Bóg jest...” (WCh, s. 142).

Oczywiście radość życia u dorosłego ma inny charakter niż u dziecka: „Prawdziwa radość życia jest potwierdzającą się w najgłębszym cierpieniu, nie dającą się zniszczyć przez żadne cierpienie radością, że Bóg jest i że człowiek jest dzieckiem Bożym. Jednak dopiero przez Jezusa zostaliśmy na nowo postawieni w pozycji dziecka Bożego” (SiM, s. 132).

Dlatego też pod koniec życia, szczególnie w dziele *Słowo i miłość* pisze on szczególnie często o „radości życia”, „radości z bycia” (VAZ, s. 896) czy wręcz radości

„na myśl, że Bóg jest” (SiM, s. 56). Chyba najpełniej formułuje to w swym ostatnim dziele, w *Posłowi* 1931: „W owej głębokiej radości człowieka rodzącej się ze świadomości, że Bóg jest, leży także pełny sens życia” (SiM, s. 258).

Logiczną konsekwencją tegoż odkrycia jest chęć podprowadzania młodego człowieka pod właściwy sens tej radości, który daje się przeżyć w osobistym spotkaniu z Jezusem jako zbawicielem świata:

Oto prawdziwie uszczęśliwiający odkrycie, napełniające nasze serce tą samą głęboką radością co świadomość, że Bóg jest; odkrycie, będące poznaniem życia, że w Jezusie przyszło na świat zbawienie świata. Człowiek może to rozumieć czysto po ludzku, poza wszelką teologią i chrystologią. A nawet powinien to przede wszystkim tak rozumieć. Także i to odkrycie jest łaską (SiM, s. 125).

Pytanie o sens życia

Do szczególnych cech dziecka należy także i to, że nie pyta ono o sens życia. Postarajmy się wyjaśnić krótko doniosłość tego faktu według austriackiego filozofa. Po pierwsze musimy wiedzieć, że: „Punkt, w którym duch wkracza w życie naturalne, daje się dokładnie określić. Leży on tam, gdzie »interwencja świadomości« w przebiegu procesu życia wysuwa żądanie »sensu życia«, stawia pytanie o niego” (SRD, s. 95).

Pytanie o sens życia jest bowiem oznaką budzenia się ducha w człowieku, ale duch ten w sytuacji stawiania tegoż pytania jest w stanie „choroby”, która dopiero wymaga wyleczenia, i zależnie od przyjętej metody leczenia zostaje uleczone lub też nie. „Człowiek, który znalazł w Bogu prawdziwe Ty swego Ja, który znalazł w nim sens swojej egzystencji, nie pyta już o sens życia” (SRD, s. 219). Także i dziecko nie pyta o „sens życia” – czy jest to wskazówka, że żyje w (być może nieświadomej) relacji z Bogiem? Przypomnijmy poprzednią wypowiedź o tym, że znalezienie sensu życia wiąże się z radością:

To że człowiek wie o umieraniu – wskazówka obecności w nim ducha, ale także choroby jego ducha: w tej wiedzy zostaje zakwestionowany „sens życia”, zostaje postawione owe stojące na początku wszelkiego filozofowania pytanie: „Dlaczego jestem?” – to ma swoją podstawę w wiedzy o Bogu... Gdy człowiek odpadł od Boga, gdy próbował, nadużywając wolności swego duchowego bycia, egzystować duchowo w bezbożności, stał się natychmiast świadomy śmierci” (VAZ, s. 853 i nn.).

Oczywiście, u dziecka ten sens życia nie został jeszcze zakwestionowany, jego „spójność duchowa” nie została zniszczona. Zarówno świadomość śmierci, jak i „poczucie, że moje życie nie jest w porządku, od którego jest tylko krok do pytania o »sens życia« jest dziecku obce”. Człowiek dorosły zaś musi dojść do tego stanu ponownie poprzez otwarcie się na relację jego Ja do Ty, czyli – jak określa to Ebner – przez wyjście z „samotności Ja” (por. VAZ, s. 906 i nn.).

Ebnerowska koncepcja oddziaływania pedagogicznego

Jak Ebner chce pedagogicznie oddziaływać na dziecko? Niektóre wnioski nasuwają się już z powyższego zestawienia „przewag” dziecka nad dorosłym. Przypomnijmy jednak podstawową dla niego zasadę: „Istnieje tylko jedno dobre wychowanie dzieci i jest to takie, które wypełnia słowo Jezusa o dzieciach. Ale właśnie takiego wychowania nie ma, przynajmniej jak dotąd, także w tak zwanych rodzinach chrześcijańskich” (SiM, s. 63).

Miłość nauczyciela do dzieci

Ebner podkreśla w notatkach z ostatnich lat swej pracy zawodowej i z czasów emerytury bardzo często znaczenie miłości nauczyciela do dzieci, także w odniesieniu do siebie samego. Jest to dlań podstawa jakiegokolwiek działalności pedagogicznej. Być może także dlatego, że nie zawsze ją odczuwał, pojawia się ona w jego dziennikach dopiero w roku 1921, a więc późniejszych latach jego aktywności nauczycielskiej wraz z towarzyszącym jej pisarstwem i refleksją filozoficzną. To ona nadaje niejako sens jego „nauczycielskiej egzystencji”, która wcześniej była raczej złem koniecznym. Na tejże miłości buduje odtąd całą swą aktywność pedagogiczną: „nie pozostaje mi nic innego, jak budować całą moją aktywność zawodową i jej skuteczność na miłości do dzieci” (ESII, s. 960). Dla tej miłości trzeba być gotowym pozostawić wszystko inne (SiM, s. 246 i nn.). Podkreśla to odkrycie na różne sposoby, na przykład widzi tę miłość jako dar Boga (ESII, s. 958 i 982) i jest mu za nią wdzięczny. W końcu ta właśnie miłość sprawia, że jego „nauczycielska egzystencja” staje się „do zniesienia” (ESII, s. 949 i 960). Ebner w swych dziennikach często narzeka na swoją pracę nauczyciela, narzekanie dotyczy jednak nie relacji z dziećmi, będącej dla niego radością, chodzi raczej o utarczki w ramach zespołu nauczycielskiego, odpowiedzialność za ocenianie uczniów, formularze psychologiczne, reformę systemu nauczania itd. „W naszym zawodzie jest tylko jeden piękny moment – są to dzieci” (ESII, s. 989). A gdy jakiegoś dnia nie udaje się żyć tą miłością, notuje: „Dzisiaj nie byłem wobec moich dzieci w szkole taki, jaki być powinienem. To musi zostać wynagrodzone” (ESII, s. 984). Ebner był nauczycielem także w szczególnie trudnych czasach: głodu podczas i częściowo po zakończeniu pierwszej wojny światowej – także i tu zauważa potrzeby dzieci i reaguje na nie (ESII, s. 916). Ma wyrzuty sumienia, gdy miał okazję się najeść do syta, a następnie myśli o głodnych dzieciach: „Czy wierzy naprawdę w Boga ten, kto pośród ogólnej plagi głodu najada się ze spokojnym sumieniem do syta? I czy wierzy w Boga ten, który czyni to z wyrzutami sumienia? Czy wierzy w Boga ten, kto nie jest bez wahania gotowy, swój ostatni kawałek chleba dzielić z pierwszym lepszym głodującym dzieckiem? O Boże miłosierdzie – czyż nie mówię w tej chwili o sobie samym?” (ESII, s. 917). Ponadto sformułował swego rodzaju motto, które stało się przedmiotem dyskusji z artystami: „Nakarmienie głodującego dziecka jest przed Bogiem – jeśli dokonuje się w wierze

w Chrystusa – więcej warte niż stworzenie największego, najbardziej genialnego dzieła sztuki” (ESII, s. 375).

Tak mocne podkreślanie roli miłości nie może dziwić, bo słowo i miłość są przecież nośnikami relacji Ja do Ty – tak więc też jest i w tym przypadku, nawet gdy relacja nauczyciel-uczeń jest dialogiem szczególnego rodzaju. Miłość wysuwa się w przypadku relacji z dziećmi nawet na pierwszy plan, ponieważ, jak podkreśliliśmy, „słowo” – w sensie Ebnerowskim – nie jest jeszcze do końca wykształcone.

Dostosowanie do poziomu i rozwoju ucznia

Dialogiczny charakter wychowania i nauczania oznacza dostosowanie do poziomu rozwoju ucznia. Oczywiście jest to zwłaszcza, gdy chodzi o dogmatyczne czy metafizyczne przekazy w ramach nauczania religii:

Pewien ksiądz katolicki zapytał 10-letnie dzieci podczas nauki religii: „Bóg jest Duchem; powiedzcie mi, co to jest duch?” Dzieci oczywiście nie wiedziały co odpowiedzieć. Cóż jednak miałby odpowiedzieć nawet ktoś całkiem wprawiony w metafizyce? Na przykład – duch jest substancją, która nie jest materią? A więc, mówiąc dokładniej, „nie jest substancją”? Do czegoś podobnego prowadzi ta cała katechizacja, za pomocą której nękane są dzieci. Powinny one być wychowywane do miłości – religia zostaje pomyłona z musztrą intelektualną i duchową (SiM, s. 119).

I odwrotnie:

Księdza, który podczas swych lekcji religii stara się uczciwie, by dzieci uczyły się religii przede wszystkim wewnątrznie, tak aby wyniosły coś ze szkoły dla swego życia – a przez to zaniedbuje uczenie zewnętrzne (pamięciowe), należy cenić niezwykle wysoko (SiM, s. 119).

Wychowanie jest bowiem procesem, dojrzewaniem, także dojrzewaniem do prawdy: „Czyż istnieje człowiek, którego życie, załamując się, nie dojrzewa do tego, by przyjąć prawdę chrześcijaństwa? Czyż istnieje ktoś, w kim duch nigdy nie dochodzi do przełomu? Za chrześcijańskie wychowanie dzieci i młodzieży należy zabrać się zupełnie inaczej, musi ono przede wszystkim zerwać z próbami przedstawiania dziecku prawdy chrześcijaństwa jako prawdy gotowej” (ESII, s. 511 i nn.). Przypomnijmy tu zacytowany powyżej fragment z WCh, s. 142, gdzie mowa o niebezpieczeństwie środków wychowawczych zastosowanych bez poszanowania rozwoju dziecka.

Jeśli nie dostosujemy się do poziomu rozwoju dziecka, możemy zamiast zamierzonego dobra spowodować zło. Obok szczególnie interesującej Ebnera problematyki wprowadzenia wychowanka w życie wiary, a jednocześnie w równoznaczne z nim życie w relacji, często zostaje podkreślana także sprawa wychowania seksualnego. Przypomnijmy tu, że mowa jest o latach 20. XX wieku, gdzie problematyka ta była jeszcze w stanie początkowym.

Propozycja Ebnera to wspieranie naturalnego rozwoju dziecka, nie zaś krępowanie go, wtłaczanie go w jakiś sztuczny i sztywny gorset systemu edukacyjnego. Wszystko ma swoje miejsce na określonym etapie rozwoju:

Nie należy z dziećmi rozmawiać o seksualności wcześniej niż gdy ich rozwój organiczny wymaga „ostrzeżenia”. I nie należy rozmawiać z nimi o prawdzie chrześcijaństwa wcześniej, niż gdy ich rozwój duchowy dochodzi do punktu, w którym należy je ostrzec (ESII, s. 512).

Wychowanie jako prowadzenie do decyzji

U Ebnera wybija się pogląd, że wychowanie jest wychowaniem do decyzji, a zwłaszcza decyzji wiary. Celem wychowania jest w końcu samodzielność w społeczeństwie (ESII, s. 312). Jak można wychować do tego inaczej niż pozwalając podejmować decyzje. Oczywiście, dziecięca gotowość wiary nie jest jeszcze wiarą, chodzi o przejście od jednej do drugiej. „Musi ona zdać egzamin w sytuacji »zgorzenia« – a aby dostrzec zgorzenie, musi wydostać się ze swoistej »cieplarni« i wystawić na »zły wiatr« życia” (ESII, s. 518). „Ale ten, kto przeszedł od gotowości wiary do wiary ugruntowanej w zdecydowaniu wiary, ... ten nie stoi już pod władzą wychowawcy” (ESII, s. 547). Taki proces jest naturalny w życiu człowieka. Ebner formułuje jego etapy: poczucie, że życie jakie przeżywam (prowadzę), nie jest życiem właściwym, albo wręcz „życiem straconym” (ESII, s. 949) (poczucie własnej grzeszności) – można by ten proces, ten punkt nazwać „oddzieleniem” – choć wydaje się typowy dla wieku późniejszego, między trzydziestym a czterdziestym rokiem życia (ESII, s. 949), usłyszenie „wezwania do wiary”, a następnie decyzja odnośnie do wiary.

Ciekawie przedstawia Ebner swoje stanowisko dotyczące prowadzenia do decyzji. Tekst jest bardzo interesujący, godny analizy, dlatego przytoczymy dłuższy fragment:

Wiarą dorosłego w Chrystusa, wiara człowieka, który w swym „oddzieleniu” wzrastał ku dorosłości w duchowej decyzji swojej egzystencji, wynika ze zdecydowania wiary. Wychowywać dzieci naprawdę po chrześcijańsku to przygotowywać ich umysł na podjęcie decyzji. To znaczy też pozwalać im postrzegać śmierć jako wydarzenie duchowe i w nim dojrzywać do decyzji. Bowiem wewnętrzne postrzeganie śmierci jest tym, co czyni człowieka dojrzałym duchowo. W nim jest wezwanie do wiary...

Nadejście tej chwili oznacza wewnętrzne załamanie egzystencji, załamanie i chwilowy bezruch w „rozwoju”. Jest to chwila, w której słowo Chrystusa „Przyszedłem szukać tego, co zagubione” przemawia do człowieka bezpośrednio. Ale na to załamanie egzystencji nastawiony jest w ogóle cały wewnętrzny rozwój człowieka. Bowiem nie ma chyba kogoś takiego, któremu uczucie, że życie, którym żyje, nie jest życiem właściwym, byłoby całkowicie obce. W miarę tego, jak ktoś przestaje być dzieckiem, rośnie ono w nim...

Człowiek potrzebuje i otwiera się w tej sytuacji na religijne słowo pociechy, którego właściwy sens polegać może tylko na doprowadzeniu kogoś, by właściwie zrozumiał to uczucie i siebie samego w świetle swej wiedzy o Bogu. Tak więc jest ono wewnętrzną podstawą owego doświadczenia na sobie samym, które jest niewątpliwie najgłębszym i najbardziej znaczącym ludzkim doświadczeniem życiowym w ogóle: uświadomienie sobie możliwości, że to całe życie jest w końcu na nic. W tej chwili, w której człowiek staje się tego wyraźnie świadomy – a cóż byłoby dziecięcemu umysłowi bardziej obce niż taka świadomość? – stoi on przed wezwaniem do wiary, od wnętrza, rozumie je od wewnątrz i teraz wszystko zależy od zdecydowania, wierzyć czy nie wierzyć (WGG, s. 74 i nn.).

Dialog czy przemoc?

Ebner jest zdecydowanym przeciwnikiem stosowania przemocy fizycznej – a pamiętajmy, że było ono w jego czasach powszechnym środkiem wychowawczym – i reaguje zawsze krytycznie na przemoc czy bicie dzieci. Jest ono dla niego przeciwieństwem tego, co Jezus mówi o dzieciach w Ewangelii. Odkrywa przy tym prawdziwe motywy bijącego. Bardzo celny przykład zawiera notatka w jego *Dzienniku* odnośnie do pewnego księdza:

Jak może człowiek, który w swej osobistej bezsilności wobec duchowej potęgi dziecka, nabija dziewięcioletniemu chłopcu podkrwione szramy, widoczne przez osiem dni, jak może on wziąć do ust słowa Chrystusa: „Pozwólcie maluczkiem przyjść do mnie” przed dziećmi, nie zająkując się nawet ze wstydu podczas swojej przemowy? Czy słowo Boże nie staje się tu pustym frazesem? (ESII, s. 978).

Inny przykład to bliżej nieokreśleni „chrześcijańscy liderzy narodu” (najwyraźniej Ebner ma tu na myśli kogoś polityka z austriackiej partii chrześcijańsko-społecznej), którzy

kiedy grzmi, mówią swoim dwuletnim dzieciom: słyszysz, Ojciec niebieski jest zły. Dzieci mają potem koszmary i zakłócają ciszę nocną płaczem. To daje się uporządkować przez ciosy pięścią. Wystraszona, przejęta żona rzuca się na wzburzonego ojca i uderza go po rękach. Na coś takiego władca rodziny nie może sobie pozwolić. Opowiada o rozwodzie, a potem „wymilcza” wobec żony swoje oburzenie. Dziecko odpycha od siebie, gdy przybiega ono wieczorem, by go przywitać” (ESII, s. 1031).

Takie konkretne przykłady bezradności i hipokryzji, mśczenia się na dzieciach za własną bezsilność i głupotę (por. SiM, s. 122), są objawem przekonania o konieczności przemocy. Tymczasem Ebner widzi tu zakłęty krąg: „Wyrwijmy się w końcu spod klątwy tej doprawdy nieszczęsnej myśli, że temu co złe i niewłaściwe nie da się przeciwdziałać w tym życiu inaczej niż przemocą. Dopóki uważamy, że musimy stosować przemoc, nie będziemy mogli bez niej się obejść”. Ten sam zakłęty krąg widzi Ebner na poziomie państwa: „Dopóki jesteśmy przekonani o nieuniknioności

wojen – nie mówiąc już o ich wartości moralnej, ich korzyściach gospodarczych, ich konieczności narодно-politycznej – będą wojny, dopóki są sędziowie i prokuratorzy, będą przestępcy” (WCh, s. 143). Można oczywiście dyskutować o realizmie tej mocnej wypowiedzi, ale Ebner chce tu podkreślić, że przyszły system społeczny kształtuje się podczas wychowania dzieci. To zaś sterowane jest wewnętrznymi przekonaniem odpowiedzialnych za oświatę.

Przy takim przekonaniu przemoc fizyczna pozostaje dla wychowawcy ostatnią możliwością, gdy inaczej nie umie sobie poradzić. Że karze dziecko za swoje własne błędy, nie zdaje sobie sprawy:

Błędy wychowawcze, działania ukrywanego zwątpienia, zostają przekształcone i przekłamanie w sztukę wychowania. „Nie oszczędzajcie różgi” i „kto swoje dziecko kocha, karci je”. Czy więc Jezus widział tę sprawę błędnie, gdy mówił, że do takich – dzieci, nie do bijących rodziców – należy Królestwo niebieskie? Człowiek – jak mówi Kant – jest jedynym stworzeniem, które musi zostać wychowane. Przez wychowanie zostaje on jednak zepsuty, chociaż nie zawsze aż do zbrodniarza (SiM, s. 70).

Wychowanie w dialogu i do dialogu

Wychowanie jest więc nie tylko działalnością dialogiczną, ale też wychowaniem do dialogu, poprzez wykształcenie, „wywołanie” Ja u ucznia – który ma co prawda słowo, ale nie jest ono jeszcze aktywne (por. WCh, s. 143). Jak pisze Micaela Romagna:

O ile w odniesieniu do Absolutu zawołanie stanowi akt stwórczy, oznaczający przejście od nicości do Bycia, w stosunku międzyludzkim zawołanie przyjmuje wymiar rozbudzenia potencjalności już złożonych w Ty. W ten sposób edukator ustawia się w roli maieuty nastawionego na wyprowadzenie na światło dzienne duchowej egzystencji człowieka¹.

Ebner używa – oczywiście *per analogiam*, analizując głębszy sens używanych słów, i w pierwszej kolejności mówiąc o rodzicach – sformułowania o „dawaniu życia dziecku”, ale nie tylko w oczywistym sensie biologicznym, lecz duchowym (por. ESII, s. 958). Chodzi więc o to, by mówić do dziecka, ale mówić uwzględniając Ty, mówić z sensem, bowiem oznacza to również wprowadzanie dziecka w doświadczenie, że słowo ma sens, że wiąże się z wewnętrznym doświadczeniem, nie jest puste (por. SiM, s. 241). To właśnie pozwala wychować młodego człowieka do „zaufania słowu” – a to prowadzi do zbudowania spójności społecznej. Sprawę tę rozwiniemy poniżej.

¹ M. Romagna, *Ferdinand Ebner uno "maestro" dialogico*, [w:] *La filosofia della parola di Ferdinand Ebner. Atti del Convegno Internazionale Trento, 1-3 dicembre 1998*, S. Zucal, A. Bertoldi (red.), Brescia: Morcelliana 1999, s. 205.

Dobrym przykładem może być sensowne używanie słowa Bóg: „Jednakże ów pospolity sposób, w jaki na przykład nauczyciele religii oswajają dzieci ze słowem Bóg – prowokując wręcz używanie tegoż słowa bez własnego doświadczenia – nie jest akurat godny polecenia” (SiM, s. 241).

Dialogiczność i sens słowa – jeśli mamy wychowywać dialogicznie, to musimy wykluczyć także stosowanie przemocy. Ebner mówi o tym w następujących słowach: „Jak miałyby się rozpocząć »panowanie Boga« nad sercem człowieka, które nie jest panowaniem przez przemoc, które nie da się zaprowadzić środkami przymusu i grożenia – jak miałyby się ono rozpocząć, jeśli nie w ten sposób?” (WCh, s. 143). Niektórzy wychowawcy w swym przedmiotowym patrzeniu na dziecko myślą jednak wychowanie z tresurą:

Umiejętności wychowawcze niektórych ojców, czy nauczycieli świeckich i duchownych są często niczym innym jak tresurą. Czy człowiek może zostać wytresowany do miłości Boga i bliźniego? Musimy od podstaw uczyć się chodzić nowymi drogami życia. Nadejście Królestwa zaczyna się u niemowlęcia (SiM, s. 137).

Dialogiczność to także unikanie moralizowania: „Nie osądzajcie! – nakazuje Ewangelia i ma na myśli także: nie moralizujcie. Gdzie jednak moralizuje się więcej niż w tym »chrześcijańskim« świecie? Psuje to wychowanie dzieci, zatruwa relacje międzyludzkie. Hoduje *ressentiment*. A potem każdy mści się potajemnie za to, że prawiono mu morały” (SiM, s. 62).

Pedagogika dialogiczna a standardowa praktyka

Analizując zapiski Ebnera odnoszące się do wychowania, nadmieniliśmy już, że jego podejście charakteryzuje się pionierskim – jak na jego czasy – dialogicznym charakterem. Dodatkowo potwierdzi to nam zarówno jego odniesienie do dominujących ówczesnie metod wychowawczych, jak i ocena współczesnych – jak dotąd niestety nielicznych – badaczy jego teorii wychowawczych.

Krytyka ówczesnych metod wychowawczych

Łatwo zrozumieć, że z taką dialogiczną wizją można mieć do standardowych w owym czasie metod wychowawczych jedynie krytyczne podejście. Potwierdzają to cytaty, szczególnie z późniejszych dzieł myśliciela z Gablitz, które niekiedy bardzo celnie obnażają bezradność bądź nawet szkodliwość ówczesnych działań wychowawczych:

Wychowanie dzieci to niestety zbyt często „słoń w sklepie z porcelaną”. Przez przypadek niektóre egzemplarze pozostają nienaruszone. Co jednak zostało rozbite na kawałki albo rozdeptane, to zostaje, po starannym sklejeniu, wystawione na pokaz. I z jakąż dumą prezentuje się swą sztukę klejenia! (SiM, s. 69).

Jeśli chodzi o problemy wychowawcze, to, krótko podsumowując nastawienie Ebnera, problemem nie jest dziecko, lecz dorosły, który swą bezradność lub zwątpienie przerzuca na wychowanka:

Uchybienia i krnąbrność u dzieci nie są często niczym innym jak wyrazem zwątpienia odnośnie ich ludzkiego otoczenia, a więc odnośnie ich rodziców. Czy jednak już dzieci mogą popaść w zwątpienie? Z pewnością, te uchybienia i krnąbrności tego dowodzą. Rodzice zaś są ślepi, wydaje im się, że z pomocą kar uda im się dzieci „poprawić”. Nie wiedzą oni, co właściwie w dziecku karzą, nie wiedzą, jak bardzo sami potrzebują „wychowania”. I tak rośnie w człowieku zwątpienie już od czasów dzieciństwa – prowadząc do wielorakiego zła, a nawet do zbrodni. Ale Bóg umie odnaleźć także tych, którzy oddalili się odeń w tajemnym zwątpieniu swego serca (SiM, s. 63).

To samo widać także w sprawach osławionego wychowania seksualnego, które w owym czasie znajdowało się w swych początkach: „Jeśli mężczyzna i kobieta zachowali w swoim życiu i życiu małżeńskim szacunek wobec misterium płci, także coś tak żenującego jak »seksualna edukacja« ich dzieci – którą z powodu towarzyszącego jej zażenowania wielu rodziców zaniedbuje – nie sprawi im najmniejszych trudności” (SiM, s. 75). Także i tu problemem jest nie dziecko, nawet nie sama problematyka, lecz dorosły, który sam nie radzi sobie ze swą płciowością. Zaznaczmy przy tym, że płęć jest właśnie „misterium”, które nie znosi „izolacji” (por. SiM, s. 74). Sformułujmy to inaczej: nie da się ono przeżywać w „samotności Ja”. Takie – można by powiedzieć „dialogiczne” – przeżywanie płciowości buduje też spójność społeczną. Ebner podsumowuje je następująco: „Biada ludzkości, której płciowość wyczerpuje się w ciasnocie doświadczenia przyjemności, a która traci przez to zdolność przeżywania płciowości jako misterium” (SiM, s. 74).

Wychowanie – czynność z natury dialogiczna

Ebner nie jest oczywiście osamotniony w swoim przekonaniu, że wychowanie jest czynnością na wskroś dialogiczną. Wręcz przeciwnie, wielu autorów po swoistym „przełomie dialogicznym”, jaki miał miejsce w antropologii XX wieku nie tylko stworzyło rozmaite koncepcje „pedagogiki dialogicznej” (że wymienię tylko tak różnych myślicieli, jak René Spitz czy Paulo Freire), lecz także uważa, że wychowanie jest działaniem dialogicznym ze swej istoty. Oczywiście objętość artykułu nie pozwala tu na przeprowadzenie jakiejś analizy porównawczej, zaznaczmy natomiast, że na podkreślaniu tejże tezy skupiają się nieliczni godni omówienia autorzy piszący o pedagogice Ebnera.

Marian Heitger dobrze moim zdaniem ujmuje dialogiczną naturę pedagogiki: „Działanie pedagogiczne jest ze swej natury dialogiczne [...] chodzi o »stanie wzajemnie naprzeciw siebie«, w którym jednemu nie wolno rozporządzać drugim².

² M. Heitger, *Das dialogische bei Ferdinand Ebner in seiner Bedeutung für die Pädagogik*, [w:] W. Methlagl i in. (red.), *Gegen den Traum vom Geist: Ferdinand Ebner*, Salzburg 1985, s. 200 i nn.

Do czego niezbędny jest w pedagogice dialog? Alois Eder komentując dialogikę Ebnera w pedagogice wymienia trzy punkty, które pojawiły się także i w naszej analizie: „Człowiek potrzebuje dialogu między Ja i Ty naznaczonego przez słowo i miłość do poznania prawdy, do poznania siebie samego i do znalezienia sensu swego życia”³. Jeśli spojrzymy na działalność względem ucznia, mamy tu „od zawsze” do czynienia z jednej strony z przekazywaniem wiedzy (nauczanie), z drugiej zaś z kształtowaniem pewnej postawy moralnej (wychowanie). Heitger pisze odnośnie do wiedzy:

Mówimy, że próbujemy przekazywać wiedzę. Nie możemy jednak przy tym zapomnieć, że wiedza jest zawsze wiedzą kogoś, i jest ona jego wiedzą o tyle, o ile ten, kto ma tę wiedzę, uważa ją za prawdziwą. [...] nauczanie nie może być, jeśli pojęcie wiedzy wzięte zostanie na poważnie, niczym innym jak pomaganiem drugiemu, by sam ją pojął⁴.

Heitger rozwija tę myśl dalej, powołując się na św. Augustyna z *De Magistro*: „Któż będzie na tyle głupi, by posyłać swe dzieci do szkoły po to, by uczyły się powtarzać słowa nauczycieli. O wiele bardziej – i tu spotyka się znowu z Ferdinandem Ebnerem – powinno im przy słuchaniu słów nauczyciela zajaśnić światło prawdy”⁵. Ebner nazwałby to światło „słowem” (Logos). Mamy więc w tej analizie przekazywania wiedzy przed oczami niejako koncepcję Ebnera w jej pełnej postaci: chodzi o relację Ja do Ty ugruntowaną w słowie i miłości.

Jeszcze jaśniej widać to przy analizie wychowania.

Wychowanie jest podprowadzaniem młodego człowieka do »zajmowania postawy« (niem. *Haltung*, słowo trudne do przetłumaczenia, oznacza także stanowisko, zachowanie – przyp. mój. K.S), (...), również tutaj musimy uznać, że postawę (stanowisko) każdy musi wyrobić dla siebie sam. (...) Pestalozzi: Osobowość jest przede wszystkim „dziełem własnym”. Także i tu pomoc wychowawcza może być tylko dialogiczna, z poszanowaniem podmiotowego charakteru drugiego i respektowaniem jego wolności, bo tylko tam, gdzie jest wolność, jest także moralność, i gdzie wolność, tam także wina⁶.

Inaczej formułuje to Franz Brandfellner, który jako cel wychowania widzi wolność: „Jak należy tę wolność wprowadzać, aby ryzyko wychowania prowadziło do sukcesu? Także tu Ebner daje nam wskazówkę – mianowicie poprzez komunikację dialogiczną. Dialog nie próbuje nad Drugim zapanować, namawiać go do czegoś, lecz próbuje obudzić w nim Słowo. W sensie Freudowskim byłoby to

³ A. Eder, *Das pädagogische Vermächtnis Ferdinand Ebners an seine Zeit*, [w:] *Gegen den Traum vom Geist: Ferdinand Ebner*, Salzburg 1985, s. 195.

⁴ M. Heitger, *Das dialogische bei Ferdinand Ebner*, s. 200 i nn.

⁵ Tamże, s. 201.

⁶ Tamże.

poznanie siebie i wgląd we własne problemy. Dokładnie tego chce »Logos«, tego chce także Ebner”⁷.

Z opisów tych wyłania się wizja wychowania jako dialogu, to znaczy relacji nauczyciela do ucznia (i odwrotnie) jako Ja do Ty, która, by faktycznie udostępnić Ja dla konkretnego Ty musi być zapośredniczona w Słowie (Logos) i miłości.

Podsumowanie – zaufanie do słowa jako cel

Przedstawiliśmy tu w pewnym skrócie – ze względu na dopuszczalną objętość artykułu – poglądy Ebnera na filozofię edukacji. Jak nadmieniałem na początku, nie ukazało się do tej pory opracowanie bazujące na pismach jego samego, na jego konkretnych słowach odnoszących się bezpośrednio do działania pedagogicznego. Postarajmy się więc podsumować, jakie cele przyświecają Ebnerowi w jego koncepcjach pedagogicznych.

Rzeczą niejako oczywistą jest, że jego dialogiczna wizja człowieka jako „realności duchowej” (Ja) udostępniającej się innej realności duchowej (Ty) w słowie i miłości rozciąga się także na jego rozumienie pedagogiki. Konkretnie widzimy to w jego podejściu, w którym na pierwszym miejscu stoi „miłość do dzieci” połączona z dostrzeganiem zarówno ich przewag nad dorosłym, jak i ich potencjału, a następnie z jednej strony poszanowanie dziecka jako partnera do (swoistego, specyficznego) dialogu, z drugiej wychowywanie do dialogu, do ukształtowania dojrzałego Ja, do decyzji. A to wszystko przy odrzuceniu instrumentalnego podejścia do wychowania, a szczególnie fizycznej przemocy wobec niego.

Do czego jednak chce wychowywać Ebner? Można oczywiście zawsze powiedzieć, że do dialogu, do relacji Ja do Ty w słowie i miłości, ale moim zdaniem jest to zbyt ogólne i nie wyczerpuje sprawy. Załączek odpowiedzi mamy w zacytowanym poprzednio zdaniu Edera: „do poznania prawdy, do poznania siebie samego i do znalezienia sensu swego życia”⁸. Jest to oczywiście słuszne, ale poruszamy się jednak wciąż na poziomie indywidualnym i subiektywnym, nawet gdy w ten sposób wyłaniają się samodzielne i świadome siebie, a jednocześnie otwarte na innego jednostki.

Jak wygląda sprawa na poziomie społecznym? Jeśli na przykład Durkheim definiuje cel wychowania moralnego jako „rozbudzenie wiary we wspólny ideał, w nowy rodzaj patriotyzmu, w idee sprawiedliwości i solidarności”⁹, to u Ebnera, jako autora religijnego, celem jest rozszerzanie „Królestwa Bożego” („Dokąd doj-

⁷ F. J. Brandfellner, *Dialogische Kommunikation. Philosophische und psychologische Aspekte im Werk Ferdinand Ebners und deren pädagogische Relevanz*, [w:] *Gegen den Traum vom Geist: Ferdinand Ebner*, Salzburg 1985, s. 207 i nn.

⁸ A. Eder, dz. cyt., s. 195.

⁹ P. Kostyło, *Wstęp. Wychowanie moralne i ideał socjalizacji*, [w:] É. Durkheim, *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 12.

dzie ludzkość, jeśli nie wejdzie w końcu na drogę prowadzącą do Królestwa Bożego...”, SiM, s. 114), zaś podstawą do życia społecznego w tym sensie jest nastawienie na „zaufanie do Słowa”. Przytoczmy tu jego często cytowaną, choć nieco dłuższą wypowiedź z GIJ:

Istnienie ludzkiej egzystencji na świecie, poczynając od relacji dziecka do rodziców i rodziców do niego, zawierające relację mężczyzny do kobiety, przyjaciela do przyjaciela, poprzez wszelkie prymitywne czy też skomplikowane rodzaje wspólnoty pracy i życia czy też interesów, aż do struktur państwa z jego prawem i środkami przymusu mających jego wypełnianie wymusić, ma u swej podstawy zaufanie do słowa; jednak w żadnym razie tylko do słowa, które mamy czarno na białym i którego obowiązywanie w życiu prawnym zapewnia nam prawo, lecz do mówionego, i tu znów nie tylko do tego wypowiedzianego przed świadkami, na których można by się przed prawem powołać. To zaufanie do słowa, w którym to, co osobiste w człowieku udostępnia się w duchowej bezpośredniości temu, co osobiste w drugim zarówno w wymaganiu zaufania z jednej, jak i w gotowości do zaufania lub w świadomości, że wymaganie to mnie dotyczy, z drugiej strony; i które czyni każdą czysto ludzką relację w ogóle możliwą, zaufanie to jest w duchowym porządku bycia przed prawem i stoi ponad nim jako ostatnia instancja, ponad którą nie jest możliwe inne odwołanie niż odwołanie do Boga, i samo prawo czerpie od niego jako właściwej podstawy swego istnienia w świecie swą moc i skuteczność. Pomyślmy tylko o ludzkiej wspólnotce, w której zaufanie do słowa zniknęłoby do ostatniej resztki; nie ludzie staliby naprzeciwko sobie, lecz coś gorszego niż dzięki zwierzęta (GIJ, s. 46).

Gdzie indziej Ebner dodaje: „Gdy jednak ludzkość zaczyna nadużywać słowa i zaufania do słowa, znajduje się już na drodze do zagłady” (VAZ, s. 752). Rozprzestrzenianie Królestwa Bożego poprzez wszystkie struktury społeczne odbywa się dla Ebnera w ten sposób, że człowiek w swoim Ja zostaje „zagadnięty” z zewnątrz, przez innego człowieka, a w ostatecznym rachunku przez Boga (Ty). Warunkiem jest tu, jak pisaliśmy, miłość (subiektywnie) i właśnie słowo (obiektywnie). „Pozytywna” odpowiedź na słowo pochodzące z zewnątrz, umożliwiająca powstanie relacji, możliwa jest jednak dopiero wtedy, gdy zagadnięty ma owo „zaufanie do słowa”. To zaufanie może powstać jedynie w procesie dialogicznego wychowania.

Wykaz skrótów użytych w tekście

- ChF – *Die Christusfrage*, w: Ferdinand Ebner, *Brenner-Aufsätze. Die Wirklichkeit Christi*, Hg. von K. Skorulski und R. Hörmann, s. 69-104.
- GIJ – *Glossen zum Introitus des Johannesevangeliums*, w: Ferdinand Ebner, *Brenner-Aufsätze. Die Wirklichkeit Christi*, Hg. von K. Skorulski und R. Hörmann, s. 39-58.
- VAZ – *Versuch eines Ausblicks in die Zukunft*, w: *Ebner Schriften t. 1*, Hg. von F. Seyr, München 1963, s. 719-908.
- WCh – *Die Wirklichkeit Christi*, w: Ferdinand Ebner, *Brenner-Aufsätze. Die Wirklichkeit Christi*, Hg. von K. Skorulski und R. Hörmann, s. 115-148.

- WGG – *Das Wissen um Gott und der Glaube*, w: Ferdinand Ebner, *Brenner-Aufsätze. Die Wirklichkeit Christi*, Hg. von K. Skorulski und R. Hörmann, s. 59-68.
- ESII – *Ebner Schriften t. 2*, Hg. von F. Seyr, München 1963.
- TGB 1918 – F. Ebner, *Tagebuch 1918*, Hg. von M. Flatscher und R. Hörmann, Wien 2014.
- SiM – *Słowo i miłość*, tłum. K. Skorulski, Chojnice 2016.
- SRD – *Słowo i realności duchowe*, tłum. K. Skorulski, Chojnice 2019.

Bibliografia

- Brandfellner F. J., *Dialogische Kommunikation. Philosophische und psychologische Aspekte im Werk Ferdinand Ebners und deren pädagogische Relevanz*, [w:] *Gegen den Traum vom Geist: Ferdinand Ebner*, W. Methlagl i in. (red.), Müller, Salzburg 1985.
- Eder A., *Das pädagogische Vermächtnis Ferdinand Ebners an seine Zeit*, [w:] *Gegen den Traum vom Geist...* dz. cyt.
- Heitger M., *Das dialogische bei Ferdinand Ebner in seiner Bedeutung für die Pädagogik*, [w:] *Gegen den Traum vom Geist...* dz. cyt.
- Kosyło P., *Wstęp. Wychowanie moralne i ideał socjalizacji*, [w:] Durkheim É., *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Romagna M., *Ferdinand Ebner uno "maestro" dialogico*, [w:] *La filosofia della parola di Ferdinand Ebner. Atti del Convegno Internazionale Trento, 1-3 dicembre 1998*, Zucal S., Bertoldi A. (red.), Morcelliana, Brescia 1999.