

R a f a ł G o d o ń

Edukacja jako sztuka. *Emil* Rousseau jako wyzwanie hermeneutyczne

Słowa kluczowe: *J.J. Rousseau, edukacja, hermeneutyka, rozmowa, słuchanie, nauczanie, uczenie się*

Punktem wyjścia przedstawionych tu rozważań jest myśl Jana Jakuba Rousseau, dotycząca wychowania:

Wychowanie jest sztuką, przy czym jest rzeczą niemożliwą prawie, aby się udało, ponieważ połączenie czynników, niezbędne do jego powodzenia, niezależne jest od nikogo. Można się co najwyżej mocą usilnych starań mniej lub bardziej zbliżyć do celu, ale trzeba szczęścia, aby cel ten osiągnąć (Rousseau 1955, t. I: 9).

Myśl ta prowokuje, wręcz zmusza do zastanowienia się nie tyle nad trafnością czy słusnością przedstawionego określenia wychowania, ile nad samą istotą tego, czym jest wychowanie. Rousseau nie jest tu po prostu jednym z teoretyków wychowania. Nie zabiera też głosu w zwykłej, codziennej wymianie opinii na temat opieki nad dziećmi ani też w „uczoney” debacie prowadzonej przez ekspertów w sprawach pedagogicznych. Jest myślicielem, dla którego wychowanie jest nie tyle zagadnieniem pedagogiki, ile *sprawą ogólnoludzką*, to znaczy *problemem*, który porusza każdego, kto własne i innych *człowieczeństwo* traktuje nie jako coś oczywistego, lecz jako wyzwanie, które wymaga nieustannych i odpowiedzialnych wysiłków rozumienia. Jak więc można interpretować wychowanie z jego perspektywy? Co prowokującego można dostrzec w jego sposobie określenia wychowania? Czy jego wyobrażenie edukacji stanowi dziś jeszcze wyzwanie dla pedagoga, starającego się uchwycić epifaniczny wymiar wychowania? W artykule przedstawiam takie odczytanie

myśli Rousseau, zawartej w *Emilu*, które jest zarówno propozycją odpowiedzi na te pytania, jak również podjęciem niektórych wyzwań, będących konsekwencją aktualności tej myśli. Zaczynam od przemyślenia tezy, według której wychowanie jest sztuką, a następnie w trzech próbach interpretacyjnych ukazę konsekwencje tej tezy.

Przedstawione w artykule rozważania wynikają z jednej strony z mojego zafascynowania *Emilem*, klasyczną już dziś książką, w której Rousseau ukazuje edukację jako problem naszego człowieczeństwa, z drugiej zaś – są podjęciem próby wykorzystania dotychczasowych przemyśleń hermeneutycznych do zrozumienia tego, co powoduje, że *Emil* jest wciąż lekturą wzbudzającą zainteresowanie i emocje czytelników. Przyjęcie przeze mnie perspektywy hermeneutycznej, odwołującej się głównie do twórczości Hansa-Georga Gadamera i pedagogicznej recepcji jego prac, jest wyborem „metodologicznym”, który w żadnym razie nie został pomyślany jako ostateczne uprzywilejowanie stanowiska hermeneutycznego w odniesieniu do lektury Rousseau. Rzecz nie w tym, że *Emil* może być wyzwaniem wyłącznie hermeneutycznym, lecz w pytaniu o to, co może się dzieć przy lekturze, kiedy hermeneutyczną perspektywę przyjmujemy w interpretacji.

I jeszcze jedna uwaga wprowadzająca. W tekście przywołuję zarówno pojęcie wychowania, jak i pojęcie edukacji. Nie do końca jednak są one synonimiczne. Dziś, zwłaszcza za sprawą nasilającego się znaczenia kultury anglosaskiej w badaniach pedagogicznych, pojęcie edukacji jest przywoływane nazbyt często i ze zbyt wielką swobodą; nieraz tam, gdzie w rzeczywistości chodzi raczej o relacje wychowawcze, a nie kształcące. Na użytek tego tekstu wykorzystuję jednak fakt, że pojęcie edukacji obejmuje swym zakresem znaczeniowym zarówno problematykę ściśle wychowawczą, jak i dotyczącą kształcenia i spraw dydaktycznych. Nie używam jednak tych pojęć w dowolny sposób jako w pełni wymiennych. Uważam jednocześnie, że Rousseau jest szczególnie przekonujący jako autor, kiedy uprzytamnia nam, że poważnie traktowana edukacja nie lekceważy żadnej ze stron swojej działalności, ani wychowawczej, ani dydaktycznej, ale zachowuje jednocześnie ich swoistość.

Wychowanie jako sztuka?

Stwierdzenia, że wychowanie jest sztuką, nie można przyjąć bezkrytycznie. Nie można uznać, że w oczywisty sposób odzwierciedla ono istotę relacji między dorosłymi i dziećmi. Co miałyby ono bowiem oznaczać? Czy jakąś nieusuwalną nieokreśloność wychowania? Czy jego techniczny charakter? A może raczej miałyby usprawiedliwiać naszą niemoc wobec zadania wprowadzania „nowych” w świat? Wątpliwości dotyczące określenia wychowania jako sztuki prowadzą nie tyle do sformułowania i rozbudowania argumentacji

na jego rzecz, ile do zadania rzeczywistego pytania o istotę wychowania (por. Kemp 2006: 171–173). Wychowanie jest, zdaniem Rousseau, sztuką. Co to oznacza?

Po pierwsze, prowokacyjne określenie wychowania przez Rousseau kieruje uwagę na *istotową problematyczność* wychowania. Nieoczywistość wychowania nie polega przecież na tym, że jako osoby mające do czynienia z dziećmi nie wiemy, jak sobie radzić z ich rozwojem, z troską o nie i ze zdobywaniem przez nie wiedzy i umiejętności. Autentyczna problematyczność edukacji nie bierze się po prostu z trudności, jakich doświadczamy w przedszkolach, szkołach czy też w życiu rodzinnym. Nie bierze się z nich, choć do pewnego stopnia właśnie w codziennej krzątaninie wokół spraw wychowawczych daje o sobie znać. Sytuacja jest, jak sądzę, analogiczna do tego, co przydarza się nam w sferze związanej ze zdrowiem. Problematyczność tego, czym jest zdrowie, nie ujawnia się wtedy, gdy chorujemy, lecz gdy jakieś doświadczenie, być może choroba właśnie, zmusza nas do zadania pytania o to, czym jest zdrowie. Zadać pytanie to przed wszystkim podjąć ryzyko myślenia. Niewiadoma dotyczy zarówno tego, co wywołuje pytanie, jak i konsekwencji jego postawienia. Ten, kto zadaje pytanie, nie wie przecież, czy zdoła dotrzeć do odpowiedzi i czy to, co osiągnie, okaże się w jakikolwiek sposób godne podjętych starań. Rzecz zatem nie w jakimkolwiek przeżyciu sytuacji problemowej, lecz w przyjęciu postawy otwartości wobec tego, co jako nowe i nieoczekiwane wydarza się w naszym życiu.

Rousseau, określając wychowanie jako sztukę, zmusza uważnego czytelnika do koncentracji na nieoczywistości wychowania i do podjęcia ryzyka zadania pytania i zmierzania do odpowiedzi. Stwarza zatem warunki do doświadczenia zdumienia *par excellence*. Dlaczego bowiem, według Rousseau, prawie niemożliwe jest, aby wychowanie się udało? Czy był aż takim pesymistą, że nie wierzył w pozytywne możliwości doświadczenia? Chodzi nie o to, że Rousseau z powątpiewaniem patrzył na wkraczanie istoty ludzkiej w świat, lecz raczej o *radykałność* w określeniu przez niego doświadczenia pedagogicznego. Wychowanie jest doświadczeniem, o które warto pytać, ale dopiero wówczas, gdy umiemy na nie spojrzeć wystarczająco wnikliwie, to znaczy wydobyć z niego to, co rzeczywiście najważniejsze.

Jeśli traktować nasze relacje z dziećmi w kategoriach nieinstrumentalnych, jeśli uświadomić sobie, że w pracy z nimi nie chodzi przede wszystkim o osiągnięcie zamierzonych celów, to tym, co może wybić się na pierwszy plan naszych „pedagogicznych” starań, będzie nie sukces czy powodzenie w pracy z dzieckiem, lecz samo *człowieczeństwo*. „Nie jesteśmy tylko czeladnikami rzemiosł, jesteśmy również czeladnikami człowieczeństwa; a nauka tego rzemiosła trudniejsza jest i dłuższa” (Rousseau 1955, t. I: 251). Co może oznaczać doskonalenie człowieczeństwa? Czy ktoś z nas wie, czym ono powinno być?

Oczywiste jest, że wyrządzenie zła jest dalekie od urzeczywistnienia istoty człowieczeństwa, ale nawet doświadczenie zła jest przecież określeniem ludzkiego sposobu zamieszkiwania w świecie. Losy człowieka są zawile i w swej istocie dalekie od tego, nad czym panujemy i co możemy zaplanować. Uwaga ta ma szczególne znaczenie w kontekście wychowania. Rousseau zabiega o to, aby dorośli nie traktowali dzieciństwa jako czasu na urobienie dziecka i dostosowanie go do własnych oczekiwań, lecz by pozwolili dziecku na właściwe przeżycie jego dzieciństwa. „Ludzkość zajmuje właściwe sobie miejsce w porządku świata, tak jak dzieciństwo zajmuje swoje miejsce w porządku życia ludzkiego; trzeba widzieć w człowieku człowieka, a w dziecku dziecko” (Rousseau 1955, t. I: 69). Jeśli wychowawca ma odnosić się do tego, co najważniejsze w ludzkim doświadczeniu świata, to musi pozostawić przestrzeń swobody na to, co umyka naszej racjonalnej ocenie i metodycznemu poznaniu. Stąd właśnie postulat uszanowania odmienności dziecka oraz nawoływanie do umożliwienia mu korzystania z „rozkoszy istnienia” i przeżywania świata na swój sposób: „Kochajcie dzieciństwo; opieką otaczajcie jego zabawy, jego przyjemności, jego miłe skłonności” (Rousseau 1955, t. I: 68). Wychowanie jest prawie niemożliwe dlatego właśnie, że mamy w nim do czynienia nie z oczywistościami, lecz z zawłościami ludzkiej natury. W tym sensie jest ono enigmatyczne, niezrozumiałe. Rousseau pomaga nam uchwycić tę enigmatyczność i powrócić do poważnego widzenia pedagogicznej sfery ludzkiego życia.

Po drugie, określenie wychowania jako sztuki oznacza, że nie jest ono czynnością *proceduralną*, nie jest wyłącznie techniką opiekuńczą. Rozpatrując to, co rzeczywiście istotne w zabiegach wychowawczych, Rousseau zdołał poddać pod namysł tę cechę wychowania, która w żadnym razie nie pozwala na pełne utożsamienie wychowania z czynnościami zapewniającymi bezpieczny i prawidłowy rozwój dziecka: „Najistotniejszą naszą umiejętnością jest być człowiekiem. Ten, kto najlepiej potrafi znieść dobro i zło, które życie przynosi, jest, moim zdaniem, najlepiej wychowany. Stąd wynika, że prawdziwe wychowanie polega nie tyle na przepisach, ile na ćwiczeniach” (Rousseau 1955, t. I: 15). Postępowanie według wskazań ma rzecz jasna swoje zalety. Przede wszystkim, w znacznej mierze zwalnia osobę działającą z odpowiedzialności. Wykonawca „przepisu”, kierując się wskazówką czy też zaleconą regułą, jest więc jedynie odtwórcą, a nie osobą decydującą. Siła sprawcza leży po stronie tego, kto tę technikę ustanowił. Dlatego zapewne tak łatwo „przepisy” znajdują swoich zwolenników, niestety także w obszarze wychowania. Choć trudno wyobrazić sobie, że ktoś może naprawdę postępować z dzieckiem według „przepisu”, to gdy słowo „przepis” zastąpimy wyrazem „porada”, okaże się, że wcale znów nie jest ono obce naszym codziennym doświadczeniom pedagogicznym. Mamy przecież do czynienia z sytuacjami, w których rodzice czy

opiekunowie *oczekują* „skutecznych porad” od profesjonalnych pedagogów czy terapeutów. Oznacza to, że powodzenie działania pedagogicznego jest, ich zdaniem, zależne od jakości porady, a nie od ich własnego wysiłku i ćwiczenia się w wypełnianiu roli opiekuna. Często czują się po prostu zwolnieni z podejmowania tego wysiłku. Tymczasem, jak zauważa Rousseau, wychowanie ma sens wtedy, kiedy jest „ćwiczeniem”. Ćwiczenie zasadniczo różni się od porad, przepisów czy też zaleceń. Ćwiczenie to przede wszystkim ponawianie praktyki. Ponawianie nie ma nic wspólnego z rutyną. Nawet te części ćwiczenia, które już są nam znane, w kolejnym ćwiczeniu zyskują swoje nowe oblicze. Wychowanie jest więc żywołem praktyki, a nie sprawą mechanicznego wdrażania zaleceń czy porad. Dziś uwaga ta bywa niezwykle często pomijana, tak jakby ochrona i pielęgnacja stanowiły istotę wychowania. Wychowanie ma oczywiście, jak każda forma praktyki, również techniczny wymiar. Wymaga bowiem codziennej troski, wyrażającej się właśnie w czynnościach o charakterze opiekuńczym. Skupienie się pedagoga przede wszystkim na tych zadaniach powoduje, że wychowanie zaczyna być wdrażaniem przepisów, a dorośli przestają odczuwać odpowiedzialność, jaka przecież ciąży na nich nie tylko za zapewnienie bezpieczeństwa dziecku, ale przede wszystkim za jego wprowadzenie w świat. Dlatego przejawem nierozumienia tego, że wychowanie jest, jak twierdzi Rousseau, sztuką, jest dziś popularność poradników pedagogicznych i psychologicznych dotyczących wychowania, i wiara w to, że ekspercka wiedza, na przykład psychologiczna, jest ważniejsza niż starania kochających rodziców czy opiekunów. A przecież nic nie zastąpi nawet niedoskonałych wysiłków tych, którzy rzeczywiście troszczą się o dziecko. O ile wdrażanie przepisów wiąże się ze złudnym poczuciem unikania odpowiedzialności za całość wychowania, o tyle ćwiczenia wymagają uczestnictwa i nie poddają się upraszczającym mechanizmom, stosowanym przez dorosłych, którzy usiłują pozbyć się obowiązków wychowawczych. W tym właśnie znaczeniu wychowanie jest ćwiczeniem, a nie postępowaniem według reguł, wskazań czy zaleceń. Doskonalenie praktyki nie jest możliwe bez praktykowania, bez ponawiania starań o to, aby w kolejnych aktach naszego bycia w świecie nasze czyny były pełniejsze, bardziej sensowne czy też mniej enigmatyczne. Jednak podejmowanie tych starań, doskonalenie się w danej sferze praktyki nie sprawia, że stajemy się w ten sposób istotami bez skazy ani że nasze działania są pozbawione wszelkich mankamentów. Istoty wychowania nie możemy wyrazić w ostateczny sposób, to znaczy w taki, który nie wzbudzałby wątpliwości czy wręcz eliminowałby potrzebę dalszych pytań i poszukiwań. Z punktu widzenia Rousseau wychowanie jest ćwiczeniem właśnie dlatego, że wymaga od nas dążenia nie tyle do znalezienia doskonałego przepisu na to, jak wychować dobre dziecko, ile do odsłonięcia tego, co decyduje o wyjątkowości i doniosłości wychowania rozumianego jako ludzkie doświadczenie świata.

Wychowanie można bardzo różnie opisywać i definiować. Lektura Rousseau uczy jednak, że niezależnie od tego, jak przekonująco opowiemy o praktyce wychowawczej, tym, co rzeczywiście pozwala przynajmniej trochę rozjaśnić fenomen wychowania, jest filozoficzna refleksja, która nie unika złożoności i enigmatyczności doświadczenia pedagogicznego. Taka forma rozumienia wymaga przede wszystkim powściągliwości, pokory wobec własnych możliwości i aspiracji. Wyróżniając trzy formy wychowania – pochodzące od natury, od rzeczy i od ludzi (Rousseau 1955, t. I: 9), Rousseau ukazuje jednocześnie, jak poważna jest całość ludzkiego doświadczenia, będąca wynikiem oddziaływania tych trzech sfer wychowawczych. Pominięcie choćby jednej z nich znacząco upraszcza złożoną strukturę ludzkiego doświadczenia. Być może dziś, z racji swej powszechności, wychowanie jest niezwykle często i bez pardonu przywoływane przez krytyków i badaczy życia społecznego jako pewnego rodzaju oczywistość. Znaczący problematyki wychowania nie brakuje, każdy wszak w jakiś sposób ma lub miał z nim do czynienia. Tym bardziej warto dziś zadać pytanie, co to znaczy, że połączenie czynników decydujących o powodzeniu wychowania „niezależne jest od nikogo”. Czy rzeczywiście wychowanie jest dziś wciąż rzeczą niemożliwą?

Sztuka wychowania: mówienie i działanie

Uświadomienie sobie enigmatycznego charakteru doświadczenia pedagogicznego nie zwalnia nas z zadania uchwycenia tego, co w wychowaniu można zrozumieć. Nie wszystko przecież, co dzieje się w relacjach dziecka ze światem, przynależy do irracjonalnej sfery ludzkiego doświadczenia. Nawet jeżeli znacząca część sytuacji pedagogicznych jest niedostępna naszemu poznaniu, to wychowanie jako całość jest przecież postrzegane przez nas jako doświadczenie poddające się racjonalnemu opisowi. Rousseau zwraca uwagę na kilka zjawisk w praktyce pedagogicznej, które pozwalają sformułować diagnozę dotyczącą wychowania.

Przede wszystkim, zacieranie się różnicy między wychowaniem jako ćwiczeniem a postępowaniem według przepisów czy wskazań specjalisty powoduje, że relacje wychowawcze są coraz bardziej narażone na zniekształcenie. W sytuacji, kiedy dorosły zrzuca z siebie odpowiedzialność za pracę z dzieckiem i kieruje się zasadami pedagogicznymi, więź wychowawcza między nim a dzieckiem nie ma szansy się ukonstytuować we właściwy sposób. Ani dziecko, ani on sam nie czuje zobowiązania, jakie zazwyczaj pojawia się w rzeczywistości osobowej relacji międzyludzkiej. Mówiąc inaczej, o ile kultura pedagogiczna budowana na podstawie ćwiczeń w byciu pedagogiem, rodzicem czy nauczycielem zawiera wymiar moralny i etyczny, dzięki czemu wychowawca umie nawiązać porozumienie z dzieckiem, o tyle obyczajowość „opiekunów”

postępujących według metodycznych zaleceń nie wymusza od nich osobowego zaangażowania, które jest niezbędne do nawiązania prawdziwie pedagogicznej relacji z dzieckiem. Oznacza to, że wychowanie jako ćwiczenie jest jednocześnie zawsze *ćwiczeniem się* wychowawcy. Tego zwrotnego charakteru nie mają zazwyczaj zdarzenia wyznaczane przez przepisy.

Co więcej, jednym z najważniejszych wyznaczników zachowań we współczesnym wychowaniu jest, zdaniem Rousseau, relacja dominacji i podporządkowania, władzy i poddaństwa: „Albo robimy to, co jemu się podoba, albo żądamy odeń tego, co nam się podoba; albo sami poddajemy się jego zachciankom, albo też poddajemy je [dziecko – przyp. R.G.] naszym własnym; nie umiemy się utrzymać pośrodku – musi ono wydawać rozkazy albo je otrzymywać. W ten sposób pierwsze jego pojęcia – to pojęcia władzy i poddaństwa. Zanim umie mówić, już rozkazuje, zanim może działać, już słucha rozkazów; karzemy je nieraz, zanim jeszcze zdolne jest zrozumieć swoją winę” (Rousseau 1955, t. I: 24–25). Problem z wychowaniem nie bierze się stąd, że w relacjach z dziećmi nie umiemy uniknąć wpływu władzy i rywalizacji. W wychowaniu w ogóle nie chodzi o to, aby wyeliminować panowanie i podporządkowanie. Problem polega raczej na *sposobie*, w jaki w wyniku między innymi naszych zachowań dziecko staje się *istotą językową*. Rzecz w tym, że dominujące praktyki społeczne w sferze wychowania w przeważającej mierze eliminują te właściwości relacji między dorosłym a dzieckiem, które są niezbędne do poprawnej między nimi komunikacji. W rezultacie zamiast rozmowy, w praktyce wychowawczej mamy rozkazy, zamiast słuchania – posłuszeństwo. Między słuchaniem a posłuszeństwem jest jednak zasadnicza różnica. Słowo nie jest niewinnym nośnikiem porządku społecznego. Jeśli jednak dzieje się tak, że jest ono traktowane bezkrytycznie, jako narzędzie zmiany praktyki społecznej, nie tylko traci swoje możliwości, jak dziś możemy powiedzieć, performatywne, zniekształceniu ulega także sama praktyka. Dlatego nauka języka i wkroczenie w życie społeczne muszą iść w parze; jedno nie ma sensu bez drugiego. Znaleźć się pośrodku to w umiejętny sposób zarazem mówić i być; to znaczy łączyć mowę i czyn tak, aby pojawiająca się w ten sposób etyczna i moralna konsekwencja była wyrazem naszego praktycznego umiejscowienia w świecie. Chodzi zatem nie o to, aby wychowanie było całkiem wolne od rozkazów i posłuszeństwa, lecz aby jego uczestnicy, dorośli i dzieci, wiedzieli, kiedy mogą sformułować rozkaz, a kiedy powinni się podporządkować. Dlatego z punktu widzenia Rousseau, symptomem deformacji praktyki pedagogicznej jest brak samodzielności i odpowiedzialności w działaniach i wypowiedziach tych, którzy w tej praktyce uczestniczą.

Innym niepokojącym przejawem praktyki wychowawczej są nadmierne intelektualne oczekiwania wobec dziecka, wyrażające się nieustannym zmuszaniem go do rozumowania i do rozwoju umysłowego. Rousseau wyraża tę

myśl dość prowokacyjnie: „nic nie znam głupszego niż te dzieci, z którymi za wiele rozprawiano” (Rousseau 1955, t. I: 84). Wychowawcza koncentracja na kształtowaniu potencjału intelektualnego jest szczególnie nie na miejscu w dziedzinie pojęć moralnych. Dziecko nie rozumie, jak twierdzi Rousseau, abstrakcyjnych pojęć dotyczących dobra i zła. Dlatego zasypywanie go wypowiedziami, które w „uczony” sposób odnoszą się do tej sfery życia, prowadzi jedynie do „nadużywania słów” (Rousseau 1955, t. I: 85), a nie do zyskiwania na dorosłości. Paradoxs polega tu na tym, że według stereotypowego wyobrażenia wychowania, należy dziecku przekazać jak największą liczbę powszechnie cenionych nauk i wskazań, które mogłoby ono zastosować w przyszłości. Tymczasem takie przeciążenie dziecka „katalogiem znaków” (Rousseau 1955, t. I: 118), w tym „słowami”, do niczego dobrego nie prowadzi. Dlatego wysiłki dorosłych, którzy moralizując, chcą przekazać dzieciom własne poglądy, prowadzą do zupełnie innych niż zamierzone rezultatów. Dziecko nie staje się w ten sposób dojrzałym rozmówcą ani odpowiedzialnym uczestnikiem działań. Rzecz w tym, że dziecko ulega w takiej sytuacji rozproszeniu, nie umie się skupić we właściwy sposób, jest rozkojarzone w wyniku zbyt dużej dawki „książkowych” wiadomości. Przesyt prowadzi do nudy. Pojawiająca się u dzieci niechęć do nauki dorośli starają się przezwyciężyć, wymuszając na nich uczenie się na pamięć. To jednak wcale nie sprzyja rozwojowi sił twórczych dziecka i nie wzmacnia w nim chęci samodzielnego myślenia. Stąd Rousseau deklaruje, że „Emil nie będzie się nigdy niczego uczył na pamięć” (Rousseau 1955, t. I: 120). Zdaniem Rousseau, nauka na pamięć niweczy szlachetne plany pedagogów na podniesienie dziecka na najwyższy możliwy poziom człowieczeństwa. Sytuacja ta prowadzi do tego, że dziecko nie jest zainteresowane namysłem, po prostu nie umie myśleć. Sprawa jest, według Rousseau, groźna, ponieważ „nieprzyzwyczajenie do myślenia w dzieciństwie odbiera zdolność do myślenia na resztę życia” (Rousseau 1955, t. I: 128).

Czy istnieje jakieś wyjście z sytuacji tu przedstawionej? Czy można tak nauczać, tak wychowywać, aby nie kształcić ludzi „gadających” i bezmyślnych? Zdaniem Rousseau, jedynym rozwiązaniem tego dylematu jest przeniesienie zainteresowań pedagoga z doskonalenia intelektu dziecka na rozwój dziecka w działaniu, a przede wszystkim rozwój jego ciała: „Jeżeli tedy chcesz rozwijać umysł ucznia, rozwijaj w nim siły, którymi umysł winien kierować. Ćwicz bez przerwy jego ciało; czyni go silnym i zdrowym, ażeby go uczynić roztropnym i rozumnym” (Rousseau 1955, t. I: 128). Rousseau nie gloryfikuje ludzkiej cielesności; zwraca jednak uwagę, że zachowanie równowagi w pracy z dzieckiem wymaga troski nie tylko o sferę umysłowego rozwoju, lecz również o wzrost i zdrowie całego dziecka, a więc także jego ciała. Zainteresowania związane z refleksją i rozumieniem otaczającego nas świata nie mogą kształtować się w satysfakcjonujący sposób, jeśli są osadzone na złym

podłożu. Zdolność myślenia bierze się, zdaniem Rousseau, ze zdrowego kontaktu z naturą, dlatego, jak twierdzi, jego uczeń jest uczniem przyrody (por. Rousseau 1955, t. I: 130; t. II: 71). W wychowaniu chodzi o to, aby połączyć rozwój intelektualny dziecka z jego rozwojem fizycznym: „Jest pożałowania godną pomyłką wyobrażenie sobie, że ćwiczenie ciała szkodzi działalności umysłu, tak jak gdyby dwie te czynności nie powinny iść w parze wspierając jedna drugą” (Rousseau 1955, t. I: 128).

Konsekwencją całościowego podejścia do wychowania jest sposób, w jaki Rousseau ujmuje praktykę wychowawczą. Jego zdaniem, prymat w wychowaniu należy przyznać działaniu: „trzeba przemawiać o ile można za pomocą czynów, mówiąc tylko to, czego nie można zrobić” (Rousseau 1955, t. I: 221). Taka konceptualizacja wychowania nie oznacza wyeliminowania języka i kultury słowa z praktyki pedagogicznej. Rousseau nie tyle walczy tu z językiem, ile stara się wstrząsnąć czytelnikiem, aby ten dostrzegł właściwą, jego zdaniem, rangę czynów i słów w praktyce wychowawczej. Czynności wychowawcze „przegadane”, tj. do przesady przesycone wypowiedziami, są pustą retoryką, za którą nie kryje się żadna szlachetna intencja pedagogiczna ani odniesienie do faktów. Takie oddziaływania pedagogiczne tylko udają wychowanie, w rzeczywistości bowiem wyrabiają u dzieci złe nawyki: „zbyt wielką władzę przypisujemy słowom; nasze gadatliwe wychowanie wyrabia tylko gadułów” (Rousseau 1955, t. I: 218). Dlatego właśnie Rousseau nawołuje dorosłych do autorefleksji i prostoty wypowiedzi: „Gorliwi nauczyciele, bądźcie prości, małowówni, powściągliwi” (Rousseau 1955, t. I: 94). To czyni, a nie nawoływania, mają, zdaniem Rousseau, rzeczywistą moc oddziaływania na dzieci: „Młodzi nauczyciele (...), pamiętajcie, że w każdej rzeczy nauki wasze polegać winny na czynach raczej niż na rozprawach, bo dzieci zapominają łatwo to, co mówiły i co się do nich mówiło, ale nie to, co zrobiły i co się im zrobiło” (Rousseau 1955, t. I: 100). Można by zatem sądzić, że z punktu widzenia Rousseau komunikacja nie jest w ogóle sprawą pedagogiczną i że nie jest w wychowaniu do niczego potrzebna, ponieważ najlepsze rezultaty wychowawca uzyskuje nie dzięki porozumieniu słownemu, lecz dzięki działaniom, które podejmuje w odniesieniu do dziecka.

Sytuacja jest jednak bardziej złożona. Z diagnozy praktyki wychowawczej przedstawionej przez Rousseau wynika, że dorośli mają zasadnicze trudności w prowadzeniu rozmowy z dziećmi. Kłopoty te biorą się z nieprzystawalności świata dziecięcej wyobraźni do rzeczywistości, w którą dorośli usiłują je wprowadzić. „Dzieciństwo zna właściwe sobie sposoby widzenia, myślenia, uczucia; nie ma nic błędniejszego, niż chcieć je zastąpić sposobami właściwymi ludziom dorosłym” (Rousseau 1955, t. I: 85–86). Stan rzeczy jest zatem niekorzystny dla obu stron tej relacji: zarówno dla wychowawców, jak i dla dzieci. Od dorosłych oczekujemy umiejętności słuchania, przewidywania, planowa-

nia, a także panowania nad całym przebiegiem procesów wychowawczych. Dziecko zaś musi uczyć się samodyscypliny i słuchać nie tylko dorosłych, ale również samego świata, a zwłaszcza natury. Czy takie postawienie sprawy nie oznacza, że Rousseau wcale nie deprecjonuje rozmowy i wagi słów w wychowaniu? I choć Rousseau mówi o wyjątkowej roli działania w wychowaniu, czy rozmowa, a zwłaszcza słuchanie, nie jest w jego ujęciu podstawą relacji wychowawczych?

Rozmowa a wychowanie

Mimo że na znaczenie słuchania w koncepcji wychowania wyrażonej przez Rousseau w *Emilu* coraz częściej zwracają uwagę badacze zajmujący się myślą pedagogiczną (Lavery 2011; Haroutunian-Gordon, Lavery 2011), wcale nie jest jasne, w jakim stopniu myśl Rousseau może otwierać refleksję pedagogiczną na doniosłość doświadczenia rozmowy. Czy umiejętność słuchania jest w jego ujęciu wystarczająco sproblematyzowana?

W pierwszej części rozważań przedstawiłem dwa argumenty przemawiające na korzyść ujmowania edukacji jako sztuki. Takie wyobrażenie wychowania pozwala na uchwycenie z jednej strony – rzeczywistej doniosłości wychowania jako formy doświadczenia, z drugiej zaś – praktycznego, a nie tylko technicznego wymiaru oddziaływań wychowawczych. Niestety, zdaniem Rousseau, obyczajowość i przyzwyczajenia dorosłych dalekie są od tego, jak powinno jego zdaniem przebiegać wychowanie. Jego sugestie dotyczące konkretnych rozwiązań w zakresie działalności wychowawczej są, wbrew pozorom, nie tyle przekreśleniem możliwości komunikacji między dorosłymi i dziećmi, ile właśnie próbą stworzenia warunków do zaistnienia właściwego porozumienia między nimi.

Warto zauważyć, że postulat Rousseau, aby nauczyciel unikał słownego oddziaływania na ucznia i aby starał się za pomocą własnych czynów i przykładu odsonić przed dzieckiem nowe możliwości widzenia rzeczywistości, wcale nie kłóci się z ideą komunikacji i rozmowy. Właściwie prowadzona rozmowa nie jest przecież ani przesadą słowną, ani merytoryczną. Dobry rozmówca troszczy się o to, aby jego interlokutor nie zgubił się w natłoku słów, które są do niego skierowane, ale jednocześnie o to, aby przekaz mógł do niego dotrzeć. Dlatego powściągliwość, choć nie całkowita rezygnacja z mówienia, może dobrze przysłużyć się komunikacji, w tym również rozmowie. Rzeczywiście, jak uprzytamniają nam myśliciele zajmujący się problematyką rozmowy, największym problemem w komunikacji jest współcześnie nie tyle mówienie, ile słuchanie (por. Gadamer 2004: 491; Hogan 1995: 136). Niezwykle często w czasie konwersacji narzucamy partnerowi własne wyobrażenia i oczekiwania, nie dając mu w ten sposób dojść do słowa. Właściwie nie musi on już

kończyć swojej wypowiedzi, ponieważ rozumiemy go lepiej, niż on sam siebie rozumie. To pochodzące z czasów Schleiermachera i Diltheya hasło hermeneutyczne zwłaszcza dziś wymaga krytycznego przemyślenia. Koncepcja wychowania przedstawiona przez Rousseau chroni nas przed psychologizmem i uzurpowaniem sobie praw do rozumienia dziecka w sposób doskonały. Zwróćmy teraz uwagę na dwa aspekty koncepcji wychowania w ujęciu Rousseau, które zbliżają doświadczenie wychowania do doświadczenia rozmowy.

Rousseau nie ceni wychowawców, którzy usiłują perswazyjnie oddziaływać na swoich podopiecznych. Uważa on, że zamiast siły słów, lepiej jest korzystać z siły faktów i doprowadzać do tego, aby uczeń sam przekonał się w działaniu o tym, co jest słuszne i prawdziwe. Jednak niechęć Rousseau do słów nie ma charakteru doktrynalnego, nie chodzi o jego awersję do języka ani programowe negowanie kultury słowa. Również jego krytyka książkowej mądrości nie jest po prostu wyrazem niechęci do druku. W obu tych przypadkach źródłem krytyki jest nieufność w stosunku do dorosłych, których postrzega on jako istoty zapatrzone we własne interesy, niezdolne do rzeczywistego oddania się sprawie wychowania. Dlatego jego zdaniem, najlepszym wychowawcą jest sam świat. Świat, w tym byty przyrodnicze, niczego nie narzuca swojemu uczniowi, pozwala mu natomiast na swobodne korzystanie z własnych możliwości i potencjału. W takich okolicznościach uczeń chętnie słucha nie tylko tego, co wypływa ze świata, ale również dorosłych, którzy świat przed nim otwierają. Zainteresowanie ucznia światem jest do pewnego stopnia „naturalne”, ponieważ nie pochodzi z zewnętrznego, uprzednio przygotowanego przez nauczyciela zestawu „interesujących” zagadnień, lecz z samodzielnego zmierzenia się z różnorodnością i obcością świata. Świat zaskakuje, ponieważ właściwy z nim kontakt uprzytamnia, jak bardzo ograniczone są perspektywy każdej jednostki. W działaniu dziecko odkrywa własne granice, a jednocześnie energię, jaką może ono czerpać z rzeczywistości dla samodzielnego rozumienia tego, co dzieje się wokół niego.

Prymat działania w wychowaniu nie oznacza jednak, że wyłącznie ono decyduje o jakości wychowania. Działanie tylko wtedy ma naprawdę wychowawczy charakter, kiedy motywuje dziecko nie tylko do zainteresowania się okolicznościami i sytuacją, w której się ono znalazło, lecz gdy skierowuje jego uwagę na nie same i jego miejsce w świecie. Dlatego działanie jest źródłem zmian nie tylko w przyzwyczajeniach i zachowaniach ucznia, lecz również w sposobie postrzegania samego siebie i świata. Rzeczywiście doniosłe działanie motywuje do zadania pytania i w rezultacie – do myślenia. Ponawianie działania, czyli ćwiczenie się, jest najlepszym sposobem na „wyrobienie” zainteresowania myśleniem.

Dystans, jaki Rousseau zaleca w stosunku do mowy, a także uprzywilejowanie przez niego działania wcale nie przesądzą o rozbieżności w jego ujęciu

doświadczenia pedagogicznego i doświadczenia rozmowy. Paradoksalnie, to właśnie dzięki powściągliwości w mowie i zainteresowaniu rzeczą w działaniu uczeń zyskuje przygotowanie do prowadzenia rozmowy w odpowiedzialny i merytoryczny sposób. Prowadzenie konwersacji, która bierze swój początek z zainteresowania rzeczywistością, nie tylko sprzyja zbliżeniu się do rozumienia tego, co dzieje się w świecie, lecz również podnosi samorozumienie osoby prowadzącej rozmowę na wyższy poziom. O ile w swej diagnozie dotyczącej kondycji praktyki wychowawczej Rousseau nie jest nazbyt optymistyczny, o tyle jako myśliciel prowokujący do zastanowienia się nad istotą wychowania jest niezwykle inspirujący i wspiera te formy pracy z dziećmi, które sprzyjają swobodnej komunikacji i porozumieniu społecznemu.

Zakończenie

Wychowanie jest, zdaniem Rousseau, sztuką. Jest nią niezależnie od niepowodzeń, a nawet porażek, jakie zdarzają się w praktyce wychowawczej zarówno rodziców, jak i nauczycieli, pomimo ich starań, przygotowań, erudycji i doświadczenia praktycznego. Jak każda postać praktyki, która dotyczy spraw istotnych dla człowieka, wychowanie wymyka się wszelkim próbom szufladkowania, porządkowania i ostatecznego definiowania. Rousseau, przedstawiając swoje wyobrażenie relacji wychowawczych, uwzględnia złożoność i enigmatyczność doświadczenia pedagogicznego. Hermeneutyczna perspektywa przyjęta w takiej interpretacji pozwala zaakcentować ten wymiar refleksji Rousseau, który odsłania zbieżność doświadczenia pedagogicznego z doświadczeniem rozmowy, a jednocześnie ukazuje, jak *istotnym, a zarazem niezrozumiałym doświadczeniem człowieka jest wychowanie*.

Bibliografia

- H.-G. Gadamer (2004), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- S. Haroutunian-Gordon, M.J. Lavery (2011), *Listening: An exploration of philosophical traditions*, „Educational Theory”, t. 61, nr 2, s. 117–124.
- P. Hogan, *The custody and courtship of experience: Western education in philosophical perspective*, The Columba Press, Dublin 1995.
- P. Kemp (2006), *Mimesis in educational hermeneutics*, „Educational Philosophy and Theory”, t. 38, nr 2, s. 171–184.
- M.J. Lavery (2011), *Can you hear me now? Jean-Jacques Rousseau on listening education*, „Educational Theory”, t. 61, nr 2, s. 155–169.
- J.J. Rousseau (1955), *Emil czyli o wychowaniu*, przeł. W. Husarski, t. I–II, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław.

Streszczenie

Artykuł jest próbą przemyślenia tezy zawartej w *Emilu*, według której wychowanie jest sztuką. Choć w współczesnej recepcji pedagogicznej dzieł Jana Jakuba Rousseau coraz częściej występuje zainteresowanie problematyką komunikacji, to jednak wydaje się, że interpretatorzy wciąż nie wykorzystują hermeneutycznego potencjału myśli autora *Emila*. Dlaczego, zdaniem Rousseau, wychowanie jest sztuką, i czy rzeczywiście jest ono wciąż rzeczą niemożliwą? W jakim stopniu myśl Rousseau może otwierać refleksję pedagogiczną na doniosłość doświadczenia rozmowy? Czy umiejętność słuchania jest w jego ujęciu wystarczająco sproblematyzowana? Czy jego wyobrażenie tego, czym jest wychowanie, stanowi dziś jeszcze wyzwanie dla pedagoga, starającego się uchwycić epifaniczny wymiar wychowania? Artykuł jest próbą podjęcia tych pytań i zwrócenia uwagi na te miejsca w myśli Rousseau, które z jednej strony prowokują do namysłu nad wychowaniem jako doświadczeniem rozmowy, z drugiej zaś odsłaniają enigmatyczny charakter doświadczenia pedagogicznego.