

Tadeusz Frąckowiak

**SZANSE PEDAGOGIKI
NA ODRODZENIE WARTOŚCI SPOŁECZNYCH.
MIĘDZY NADZIEJĄ A PEDAGOGICZNYM ZWĄTPIENIEM**

1. WSTĘP

Wychowanie można rozpatrywać z rozmaitych punktów widzenia i stanowisk teoretycznych (prakseologicznego, ewolucyjnego, adaptacyjnego, sytuacyjnego¹). Można oczywiście przyjąć inną jeszcze konwencję teoretyczną, wówczas będzie ono typowo ludzkim nastawieniem na konkretyzowanie rozmaitych pragnień, aspiracji, a nawet marzeń, wyrastających ze zwyczajnego odczucia braku „czegoś”, ograniczenia albo „niedostatku”. Za zwyczaj konkretyzowaniu towarzyszy czynność poszukiwania korzystnej perspektywy — szansy na człowiecze bytowanie. W jednym i w drugim rodzaju pedagogicznego zadania (czynności pedagogicznej) eksponowany jest sam zamiar — cel: czynienie dobra, a co najmniej sprzeciwianie się złu (koncepcja T. Kotarbińskiego²).

Taka pedagogika ma zatem w swoim teoretycznym centrum paradygmat dobra i nadziei, biorący się ze świata obiektywnie istniejących wartości, a tym samym również oczywistości etycznych. Rzecz jednak w tym, że społeczna destabilizacja zaciera granice między wychowaniem a antywychowaniem, kpi z pedagogicznego egzaltowanego moralizatorstwa. Rzeczywistym problemem staje się wychowanie realizujące wbrew kontrkulturze dobro, prawdę, piękno...

¹Zobacz w tej sprawie: S. K u n o s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 183 i n.

²Koncepcja ta uwidocznia się w: T. K o t a r b i ń s k i, *Pisma etyczne*, Ossolineum 1987.

2. OŚWIATOWA PRZESZŁOŚĆ.

KILKA UWAG I REFLEKSJI W ZWIĄZKU Z PRZYPISYWANĄ JEJ
DEMOKRATYZUJĄCĄ ŻYCIE SPOŁECZNE FUNKCJĄ

Czas przeszły, odmieniany nadzieją, niepokojem i koniecznością, nie dawał przyzwolenia na egalitaryzację masowo nobilitującą³: w całym cyklu ludzkiego życia i w rozmaitych ważnych jego dziedzinach. Egalitaryzacja taka — jako myślenie w kategoriach szans, programu albo koncepcji zdążania ku „lepszemu światu” — była przeciwna usztywnianiu struktury społecznej. Żądała jej szerokiego otwarcia i nawet sugerowała wybór takiej drogi rozwoju społecznego grup i jednostek, gdzie:

a) powszechnie respektowana jest zasada jednakowej szansy ubiegania się poprzez szkołę o zawód i wykształcenie;

b) wejście w społeczeństwo staje się funkcją wartości zdobytego dzięki edukacji uprawnienia społeczno-zawodowego do podejmowania rozmaitych stanowisk i zawodów;

c) jedno i drugie dzieje się jedynie za sprawą jednostkowego talentu wspartego pracą nad sobą w imię lepszej przyszłości.

Tymczasem rzeczywistość dawała coraz liczniejsze dowody na to, iż egalitaryzacja jest także w naszym społeczeństwie działaniem zorientowanym na zaspokojenie obiektywnie wymuszonej potrzeby restrukturalizacji, społecznej wymiany i uzupełnienia. Tej egalitaryzacji z jednej strony sprzyjały dążenia elit i superelit do zachowania funkcjonalnej równowagi między klasami społecznymi, a z drugiej — jakby naturalny proces nasycania życia ludzkiego w odwieczne wartości (równość, godność, dobro, prawda, piękno). Tak zatem tworzono pozory demokracji i demokratyzmu. Egalitarystyczna koncepcja mogła jedynie osłaniać i ratować ideologiczny obraz struktury społecznej, pozorujący równość; schemat sztywny, wyprowadzony z myślenia myślącego byt realny z utopią romantycznej wizji dobra ogólnego. Ten pozorny schemat widział ideę przeobrażenia społeczeństwa w nasileniu procesu proletaryzacji. Miał ratować industrializację, a wraz z nią produktywność jako wartość — cel ludzkiej działalności⁴. Nie zważał na to, że nachalna i dość bezwzględna industrializacja budowała fabryczne piramidy sławy, aby w końcu nie móc z nich wyjść. Fabryczna produktywność urastała do rangi

³ Pisałem o tym szerzej w: T. Frackowiak, *Bariery egalitaryzmu w kształceniu i wychowaniu na poziomie szkoły podstawowej, w kontekście zmian społecznych w Polsce lat osiemdziesiątych*, „Neodidagmata” XIX, Poznań 1989.

⁴ Patrz w tej kwestii: *Społeczeństwo i socjologia. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Szczepańskiemu*, red. J. Kulpińska, Ossolineum 1985.

znaczącego kryterium ważności wielkich i małych grup społecznych, ustalała rangę zbiorowości terytorialnych w całej krajowej sieci osiedleńczej. Za sprawą schematu nad zawodami inteligenckimi ciążyła anatema usługowości. Trwała walka o miejskość i urbanizację jako symbole postępu i pożądanej nowości: ukrywana za fasadą migotliwych słów — haseł, symboli... Tymczasem nikła perspektywa na stabilizację bez społeczno-gospodarczej, szkolnej i oświatowej stagnacji.

Przytoczone tu argumenty zdają się ujawnić rzeczywistą funkcję dotychczasowej egalitaryzacji. Oświatowa egalitaryzacja utrzymywała etatyzację, a ta upowszechniała deterministyczną koncepcję życia. W przeszłości oświatowej zatem tkwi istota społeczeństwa zamkniętego⁵: takiej koncepcji widzenia praktyki i teorii społecznej, które nie mogą dostrzec konieczności modyfikacji (zmiany) społecznej wobec wszechmocy zmienności nad trwałością społeczeństw, jednostek, grup społecznych czy rozmaitych instytucji.

3. NADZIEJE I OŚWIATOWE DYLEMATY TRZECIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Życie odkrywało stopniowo niespójność ideologicznych ocen, deklaracji, czynów i słów z początkową i końcową granicą imperatywu dekalogu życia⁶. Wychowanie (po polsku i dla Polski) szukało przeważnie wsparcia w oczywistościach etycznych⁷. Tym sposobem kontrolowało do pewnego stopnia w całym ostatnim dziesięcioleciu zachodzenie intensywnej zmiany społecznej. Szło pod prąd etatyzacyjnej tendencji szkolno-oświatowej. Było więc obecne — chociaż nie do końca widoczne — w rozmaitych fazach zachodzenia tego procesu, znaczonej dominującymi tendencjami i realizacyjnymi konsekwencjami kolejnych, odgórnych działań innowacyjnych, prób liberalizacji i demokratyzacji, czynnikami swoistymi w przechodzeniu od dezintegrującej centralizacji do integrującej decentralizacji⁸.

⁵Istota tego zagadnienia ukazana została w: J. T i s c h n e r, *Etyka solidarności*, Kraków 1981.

⁶Ciekawą interpretację tego bardzo złożonego zagadnienia dał Z. Ł y k o, *Moralność na co dzień*, Warszawa 1983.

⁷Pojęcie przyjęte i rozumiane w znaczeniu nadanym mu przez T. K o t a r b i ń s k i e g o (*op. cit.*).

⁸Koncepcję dezintegrującej centralizacji oraz integrującej decentralizacji przyjąłem za: S. K o w a l s k i, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.

Powolnościowe nadzieje pedagogiczne wyraźnie związane są z dowartościowaniem wychowania przez odrodzenie sprawiedliwości, równości, konkretnej i rozumnej demokracji. Czasami nawet owe nadzieje — chociaż równie często obawy — prowadzą do konkretyzacji pedagogicznego zamierzenia. Chce się po prostu zdążyć do ucłowieczania powolnościowego chaosu poprzez refleksyjną socjalizację. W odróżnieniu od przeszłości proponuje się przyszłości korzystniejsze możliwości realizowania wszystkich ważnych celów antroposystemowych (społecznych, biologicznych, ekonomicznej egzystencji).

Powolnościowa nadzieja buduje swoje widzenie perspektywy inności życia społecznego na reformie o skali systemu. W przeciwieństwie do przeszłości chce się w tych swoich dążeniach kierować cechami istotnościowymi norm prawnych i moralnych (stałych, trwałych — tzw. jedności moralnej)⁹. Przez swoją szeroką obowiązywalność, regulatywność i rozumną sprawiedliwość wspomniane normy przynieść powinny odnowę społeczną. Jednostki jednak i całe grupy społeczne w rozmaitym zakresie skłonne są kierować się informacyjno-poznawczą, organizacyjno-regulacyjną, motywacyjno-wychowawczą i weryfikacyjno-kontrolną funkcją jednych i drugich norm. Wkraczaniu na drogę demokratyzacji towarzyszą polityczne zawirowania i ekonomiczne wstrząsy, co powoduje, że nowe prawo nie jest (i nie musi być) sprawiedliwsze od starego; wolność pozbawiona prawa i powszechnej szansy na ekonomiczną niezależność nie może być do końca prawdziwa; równość nie jest wcale ani „sprawiedliwsza”, ani „rozumniejsza” niż dotąd. Tymczasem bez należytego rozumienia jednej z wielu tych i podobnych prawd życiowych trudno osiągnąć ład społeczny — taki porządek społeczny, gdzie nikt nie jest właścicielem cudzej własności¹⁰. Skutkiem jednego i drugiego możliwa byłaby życiowa dezorientacja. Oprócz wystąpienia sytuacji zbieżności wyboru jednostkowej drogi życiowej z realiami społeczno-gospodarczymi mogą pojawiać się częste błędy i życiowe zagubienie. W całej perspektywie życiowej dominować będą wady i straty, a to byłoby jednoznaczne z tym, iż istotność oczekiwanych zmian nie jest tak duża, jak się tego spodziewało społeczeństwo wychowujące.

W tym kontekście od nowa staje problem: indywidualizm czy egalitaryzm, wartości czy świat pospolitych ludzi i ich rzeczy? Jak się zdaje, w tym trudnym dla Polski okresie odnawianej wokół obu tych ideałów organizacji społecznej powinny być skupione zainteresowania reformatorów oświatowych, konserwatystów, realistów i oświatowych utopistów. Wszczęty przez nich przed laty dialog doprowadzić powinien do znalezienia sposobu

⁹Zob.: Z. Ł y k o, *op. cit.*

¹⁰Spostrzeżenie T. K o t a r b i ń s k i e g o (*Aforyzmy i myśli*, Warszawa 1986, s. 36).

poszerzenia perspektywy stawania się i samego „bycia” grup i jednostek przez edukację demokratycznie stanowioną i widzianą przez pryzmat troski o człowiecze dobro. Czy jednak jest ku temu szansa? Jakie są ku temu realne możliwości? Przecież i doświadczenia życiowe, i naukowe badania dowodzą, iż w sytuacjach trudnych (głównie granicznych) ludzkie aspiracje i oczekiwania lokują się na odcinku znaczonej z jednej strony ułudą i bezkrytycznością, a z drugiej obawą i niepokojem o niesensowność codziennego trudu.

Poszerza się zakres niewiadomych losu. Te pojawiają się jakby same, skrycie i nie wiadomo dobrze dlaczego. A tak rzeczywiście, są pospolitym następstwem strumieni niestałości i żywiołowości, docierających do ludzi skutkiem nieudolności organizacyjnej, społecznej indolencji i gospodarczej ułomności. Cóż zatem czynić, aby zamiar stworzenia edukacji i oświaty humanistycznej mógł być realizowany, skoro w przekonaniu przeciętnej osoby i natura, i kultura wyczerpały zapotrzebowanie na wartości, a co najmniej wyraźnie ustaliły granicę dowolności decydowania o ich wyborze? Czego nie warto zrobić, aby wychowanie współczesne dawało szansę na demokratyczną przyszłość?

4. ANTYNOMIE I SPOŁECZNE KONTRASTY A WYCHOWAWCZA PERSPEKTYWA

Teraźniejszość zaskoczona przez kapryśną historię zdaje się zdominowana przez grę pozorów i dwie postawy: teatralną błazenadę oraz codzienną chochołowatość. Szuka prawdy, ale także kryteriów odróżniania dobra od zła, piękna od brzydoty, doskonałości od zwyczajnej pospolitości. Co jakiś czas przyśpiesza kroku i nie wiadomo, czy jest to dowodem jej kaprysu, czy może zachwyty nad sobą lub lęku przed spóźnionym spotkaniem z przyszłością. Często i na przekór zwyczajnemu oczekiwaniu staje w miejscu — jakby nie chciała popaść w niełaszkę zakulisowych władców lub obawiała się zagrożenia jutrem. Ta jej arytmia sprawia, że aż tak wielu płaci wysoką cenę infamii, a czasem nawet przybliża do skrajnego szaleństwa, podczas gdy wielu innych osiąga szczyty życiowego powodzenia. Być może winne są temu ludzkie biografie i ludzki los, nasilające antynomie i kontrasty między sentymentem i resentymentem a emocjonalną neutralnością, dumą i honorem a nagłym poczuciem utraty osobistej godności lub nawet tożsamości, wzniosłością wiel-

kiej kolorowej utopii życiowej a prozaicznością przyczyny osobistej porażki, upowszechniającej egzystencjalny smutek¹¹, smutek istnienia. Cóż jednak powinno znaczyć wychowanie w takiej sytuacji, gdy terażniejszość zdaje się nie mieć w sobie jutra, a na dodatek ciągle przybiera się w szaty złowróznej potencji i niesie przed sobą szyldy radykalności? Być może samo już przyjęcie założenia o istnieniu obiektywnego świata wartości stawia przed nim trudny obowiązek argumentowania na rzecz słuszności stanowiska, według którego *c z ł o w i e k* *z n a c z y* *n a d z i e j a*¹². Dbanie o to, aby tak było, stanowiłoby ważne kryterium istotności jego społecznego znaczenia (funkcji).

5. MIĘDZY NADZIEJĄ A PEDAGOGICZNYM ZWĄTPIENIEM: OSNOWA UMIARKOWANEGO OPTYMIZMU

Terażniejszość jest raczej nastawiona na zróżnicowanie, a nie na równość. Ograniczenie, odroczenie i wyrzeczenie, budujące aktualną wizję i perspektywę wychowania, raczej nie skłaniają do pedagogicznego optymizmu. Przeciętne życie jakoby stroni od myślenia o czasie przyszłym — zwłaszcza wtedy, gdy negacja i absolutyzacja obracają się przeciwko niezbędnej kontynuacji rozwijania kultury czy cywilizacji¹³ (konsekwencja unicestwiającego otwarcia lub zamknięcia szansy życiowej). Czy zatem jest jeszcze miejsce na optymizm wskrzeszający zastygłą nadzieję, osłabiający destruktywność siły zwątpienia i poczucia braku życiowego sprawstwa?

Wydaje się prawdopodobne, że przy próbach poszukiwania odpowiedzi na to pytanie trzeba jednak wyjść poza „definicyjną” pedagogikę w stronę filozofii człowieka¹⁴. Po prostu, jak tego ta filozofia chce w każdej sytuacji (nawet w sytuacji granicznej), rację bytu ma zwyczajny, irracjonalny jakiś instynkt trwania i afirmacji siebie „wbrew wszystkiemu”, pozwalający ratować siebie i innych przed klęską, prozaiczną porażką czy przekonaniem o życiowym bankructwie. Ten instynkt każe sądzić i trwać w przekonaniu (mimo

¹¹Rozumienie terminu wzięte od R. I n g a r d e n a (*Książeczka o człowieku*, Kraków 1987).

¹²Zob. A. C z a j k a, *Człowiek znaczy nadzieja*, Warszawa 1991.

¹³Teza wzięta z: J. K u c z y ń s k i, *Historia filozofii i świadomość narodowa*, [w:] *Historia i świadomość narodowa*, red. W. Wesołowski, Warszawa 1970, s. 48 i n.

¹⁴Interesujące ujęcie tego problemu daje D. von H i l d e b r a n d i n. (*Wobec wartości*, Poznań 1982).

nieśląbnących trudności), że alternatywą nieziszczenia się ludzkiej nadziei, utopii aspiracji nie jest nicłość, ale inne życie. Warto je kontynuować choćby tylko dlatego, że jutro zagrożone degradacją dać może nową, korzystniejszą od dzisiejszej okazję realizacyjną dla odroczonego dążenia, koniecznego ograniczenia czy wyrzeczenia... Ten stan rzeczy mimowolnie nastawia widzenie życia i siebie przez pryzmat gramatyki paradoksu¹⁵. W niej — jak wiadomo — obowiązuje tylko jedna wartość: p r a w d o p o d o b i e ń s t w o . Pewnie to niewiele, ale takie patrzenie na życie jest sensowne, skoro więcej prawdziwego istnienia jest w przypadkach niż w prawidłowościach. Tym sposobem rację istnienia ma indeterministyczna perspektywa życia, będąca w ustawicznej opozycji do koncepcji deterministycznej. Optymizm z indeterminizmem zdolne są przywrócić życiowy aktywizm i skierować twórczą wiarę, piękno, dobro oraz harmonię przeciwko cierpieniu, rozpacz i brzydocie — dziełom konfliktów, narodowych rywalizacji, niedostatku pożywienia i skażenia środowiska...

Ale czy sprzyja podtrzymywaniu owego instynktu, wzmacnianiu aktywizmu i życiowego optymizmu pedagogia? Czy jest szansa na to, że za humanistyczną sugestią pedagogii zachce iść pedagogika?

Istnieje uzasadnione przypuszczenie, że i jedna, i druga, przez lata całunne w swą moc sprawczą, nie odnalazły paradygmatu na miarę potrzeb „żywego człowieka”. Umiejscowione między urabianiem a pedagogicznym liberalizmem, zdążające do ciągłej obiektywizacji swych koncepcji i teorio-poznawczych stanowisk, zdyskredytowały kategorię nadziei. Tak czyniąc natknęły się na wielką przeszkodę w beznadziei, cofającej i teorię, i praktykę wychowawczą do okresu, w którym trzeba rozpocząć odnowę.

I pedagogia, i pedagogika wybrały drogę urzeczywistniania się poprzez mądrość, a mniej przez wydawanie na świat utopii i poświęcanie się jej. Sprzeciwiły się więc mądrości, przez którą chciały się urzeczywistniać. Przecież „społeczeństwo niezdolne do wydawania na świat utopii i do poświęcania się jej, zagrożone jest sklerozą i ruiną”¹⁶.

¹⁵Całą tę teoretyczną konstrukcję instynktu, irracjonalności, indeterminizmu i „gramatyki paradoksu” wzięto od J. T i s c h n e r a (*Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1975; zob. również: t e n ż e, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von H i l d e b r a n d, *op. cit.*, s. 51 i n.).

¹⁶Patrz na powyższy temat: K. V a l a s k a k i s i n., *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*, Warszawa 1988; także: A. T o f f l e r, *Trzecia fala*, Warszawa 1985.

Co trzeba uczynić, a czego nie warto robić, aby w wychowaniu i przez wychowanie następowało odrodzenie wartości społecznych? Jest to rzecz jasna pytanie o cel, metodę, zasadę i treść pedagogicznej czynności. Ma ono bliiski związek z alternatywą zawartą w licznych ideologiach. Czy zatem dążyć trzeba do urzeczywistniania wielkich nadziei, idei, utopii dla nich samych, czy też może lepiej po to, aby poprzez nie lub właśnie dzięki nim istniało człowieczeństwo¹⁷? Pytanie jest retoryczne, warto jednak wskazać na sam cel owego urzeczywistniania, czasami pozornie utopijnego dążenia do zbratania życia z ideą. Zawsze idzie o to, aby dzięki istnieniu w wychowaniu wartości wysokiego szczebla (piętra) aksjologicznej drabiny i wielkich nadziei jednostki, całe grupy społeczne, małe i duże wspólnoty mogły odnajdywać t o ż s a m o ś ć . Jedne i drugie sprawiają, że się poszerza cała perspektywa wychowawcza — wychowawcze staje się pedagogiczne wspomaganie rozwoju, gdyż pierwszeństwo przed światem rzeczy zyskuje jednostka ludzka, a zasadą wychowawczą jest solidarność sumień, powiernictwo nadziei i wspaniałomyślność. Koniecznym jednak warunkiem zaistnienia takiego wychowania byłaby postawa humanistyczna. Jak wiadomo, w przeciwieństwie do fetyszystów i fanatyków, egzaltowanych lub wojujących aktywistów, mają ją inni. Są to ci, którzy walczą o program społeczny, o idee i ustrój, upatrując w nim środki potrzebne do tego, aby określonym ludziom było dobrze na świecie, lub przynajmniej nie było tak bardzo źle¹⁸. Od ich aktywizmu zależeć zatem będzie, czy

- polityka społeczna da wyraz swej dbałości o rodzinę, rozstrzygającą przecieź o tradycji, terażniejszości i przyszłości społeczeństwa polskiego;
- respektowanie zasady sprawiedliwości dystrybtywnej zostanie uznane za przejaw rozumnej troski państwa o losy obywateli wolnego kraju;
- demokratyzacja szans życiowych będzie znamionować kroczenie drogą rozumnej i konkretnej demokracji.

Zarazem wszystkie trzy zgłoszone tu propozycje wskazują, że w odbudowie pedagogicznego zadania równie potrzebna jak postawa humanistyczna jest inna; postawa realisty. Ten ... „zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co by tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby”¹⁹.

¹⁷Zob. w tej sprawie: J. S z c z e p a ń s k i, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984 oraz t e n ż e, *Zapytaj samego siebie*, Warszawa 1986.

¹⁸Zob. w tej kwestii: T. K o t a r b i ń s k i, *Pisma etyczne...*, s. 408.

¹⁹*Tamże*, s. 127.

7. KOŃCOWE PYTANIA

Stanowisko, wedle którego wychowanie jest k o n k r e t y z o w a n i e m ludzkich oczekiwań (marzeń) na spełnienie wielkich nadziei, ideałów, naczelných wartości społecznych, może się wydawać złudnym i pustym. Ale — czy czasem wychowanie nie jest p r a c ą nad człowieczą nadzieją, o swoistych relacjach między powierzającym a powiernikiem nadziei²⁰? I czy istnieje i n n a droga do człowieczeństwa niż ta, która z intuicji przyszłości uczyniła swój drogowskaz, a wiedzie między kontestowaniem terażniejszości i wyobrażaniem sobie i dla kogoś szczęśliwej przyszłości? Rzecz jednak w tym, czy i jak dalece drogę ku niej wspólnie odkrywają: w i e d z a — s u m i e n i e — m o r a l n o ś ć²¹.

²⁰ Patrz: J. Tischner, *Etyka solidarności...*, s. 74.

²¹ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne...*, s. 328.