

Tadeusz Frąckowiak

ZMIERZCH EPOKI, TOTALIZM INTELEKTUALNY, ABSURD I HUMANIZOWANIE WYCHOWANIA

Trzy kłopotliwe pytania

Czy wychowanie jako wspomnienie z odległej przeszłości pozostanie li tylko pełną melancholii pieśnią tych, którzy utracili nadzieje i wszelkie złudzenia na spełnienie tęsknot ewolucyjnego rozwoju świata?¹ Czy właśnie jako takie przepoi tenże rodzaj tęsknoty filozofia *fatum*, zdławi ostatek świadomości realnej konieczności – a co gorsza, pchnie pedagogikę ku filozofii absurdu i rezygnacji z dążenia do odnalezienia drogi do nowego sensu istnienia i horyzontu ludzkiej egzystencji? Przecież „niewybaczalnym uproszczeniem byłoby zastąpienie krytycznej wiary w rozum bezkrytycznym zaufaniem do popularnej obecnie wiary w absurd, bezsiłę i pesymizm”². Jak temu uproszczeniu można jednak przeciwstawić się przez odnowioną perspektywę metodologiczną, teoretyczną i edukacyjną?

Poznawcze i edukacyjne antypody

Być może specyficzny dla schyłku wieków nastrój dekadencji, umasowiający się i zadziwiająco wówczas akceptowany jako koncepcja myślowa i postawa, a niewykluczone, że także wiele innych nie mniej istotnych czynników przydaje istotności dysputom kultury naukowej i kultury humani-

¹Zob. J. Życiński, *Trzy kultury*, Poznań 1990, s. 186, a także: F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości – w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, praca zbior. pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994.

²J. Życiński, *op. cit.*, s. 37.

stycznej z pozytywizmem i z neopozytywizmem³. A w centrum dysputy staje ważny dla wychowania problem rzeczywistego sensu istnienia nauk eksperymentalnych, teologii, badalności świata i człowieka, granic pomiędzy empirią, mistyką i metafizyką, możliwości korelacji modeli empirycznych i modeli teologicznych⁴. Problem nienowy, jednakże zewsząd słychać pytania o to, jak dojść lub jak zdażyć do syntezy wyników badań szczegółowych, teologii, wiedzy naturalnej (tradycje, mądrość ludowa) dawnych i nowych doświadczeń indywidualnych? Czy synteza taka da pełniejszy obraz człowieka, czy *humanum* uczyni mniej tajemnym?

Tak stawiane pytanie jest niesłychanie skomplikowane. Łatwo zauważyć, że wiedza pragmatyczna (historycznie najdawniejsza, dzielona na techniczną i na społeczną) miałyby być nie tylko zastąpiona, co raczej uzupełniona przez kilka innych jej typów, z których każdy ma swoje własne sprawdziany prawdziwości (chodzi tu o wiedzę teologiczną, filozoficzną, naukową)⁵. Nie brakuje opinii, które głoszą, że zrealizowanie zadania o takiej dużej skali trudności metodologicznej wymaga wzbogacenia dominującego modelu edukacji opartej na dominacji wiedzy naukowej i na przywiązaniu do naukowych metod poznania świata modelem edukacji humanistycznej⁶, stworzenia teologii natury i teologii nauki (nowa fizyka i nowa teologia)⁷. Postulaty owe

[...] dotyczą głównie przełamania izolacji teologii i nauk szczegółowych (w tym także dyscyplin zajmujących się człowiekiem i społeczeństwem), przy zachowaniu ich odrębności metodologicznej. Odrębność ta nie powinna bowiem oznaczać separacjonizmu, a staranne rozróżnianie płaszczyzn badawczych nie musi stanowić ostatecznego punktu dojścia we wzajemnych poszukiwaniach. Rzeczywistość jest jedna⁸.

³Interesująco wypowiada się w tej kwestii J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975. Również problematykę tę rozważa w kontekście potrzeby s y n t e z y wiedzy ludzkiej J. Ż y c i Ń s k i, *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, Warszawa 1993, s. 97 i nast.

⁴H. Seweryniak, *Nauka i teologia. „I”, czyli problem metody*, „Przegląd Powszechny” 1994, nr 11, s. 204. Zob. również tegoż autora: *Antropologia i teologia fundamentalna. Studium antropologii teologiczno-fundamentalnej*, Płock 1993. Interpretację zagadnienia tego rodzaju metody przynosi ciekawa publikacja pt. *Filozofia dialogu*, praca zbior. pod red. R. Barana, Kraków 1991.

⁵Posłużyłem się w tym miejscu ciągle aktualną koncepcją F. Znanieckiego *Spoleczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 506 i nast.

⁶Jako przykład wymieniam tu pracę A. Brühlmeiera, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1994.

⁷H. Seweryniak, *op. cit.*, s. 206.

⁸*Op. cit.*, s. 202.

Czy to jednak oznacza, że czasy wojny między różnymi typami wiedzy i poznania ludzkiego mają się ku końcowi, że nastąpiła raz jeszcze złota era cywilizacji i kultury?

Pozytywistyczna koncepcja poznawcza i totalizm intelektualny

I pozytywizm, i neopoztywizm – jako koncepcje i jako orientacje metodologiczne, postawiły na rozum i nieograniczony postęp nauk⁹. Ich programy – hasła teoriopoznawcze oznajmiały, że nie ma tajemnic – są jedynie problemy¹⁰. Tym samym definitywnie zafirmowały czysty rozum, realizm krytyczny i scjentyzm¹¹. Budowały pozytywistyczną umysłowość, łączącą granice ludzkiej racjonalności zmysłów z ograniczeniami zdolności poznawczych, z prawami matematyki i fizyki, z eksperymentowaniem i testowaniem wiedzy¹². Chodziło też o to, aby wyraźnie oddzielić od siebie „naukę” i „pseudonaukę”, zwłaszcza zaś „naukę” i „metafizykę”, oraz uwolnić jedną od drugiej¹³. No cóż, realizm osiągany na takiej oto drodze zaczyna być z czasem postrzegany negatywnie (jako jedna z wersji realizmu naiwnego). Scjentyzm uważa się za „nadzwyczajne” nadużycie rozumu. To zapewne frustruje humanistów–„empiryków”, którzy nie dostrzegli, że „granice ludzkiego sensu” nie są wyłącznie sensualistyczne¹⁴. A skoro człowiek poznaje prawdy ponadzmysłowe (transempiryczne), a nie można powiedzieć, iż to, co „transempiryczne”

⁹Zob.: Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 44. Warta uwagi jest w związku z tym tematem także publikacja R. Buttigione, *Etyka w kryzysie*, Lublin 1944. Zawiera ona m.in. prezentację poglądów A. D. Nocego, który sprostował kategorię współczesności określaną nieraz terminem *modern*. Co ciekawsze, filozof ten zakwestionował jednolitość procesu zwanego współczesnością, który rzekomo miał przebiegać jako rozwój racjonalizmu od Kartezjusza poprzez Kanta i Hegla do ateizmu i materializmu Marksa. Wyróżnione przez niego postacie współczesności są, jak się zdaje, syntezą koncepcji empirycznej i personalistycznej postaci współczesności (zob. wstęp A. Wierzbickiego).

¹⁰Zob. wspomniane prace J. Życińskiego oraz J. Sucha.

¹¹Jan Paweł II, *op. cit.*, s. 44 i nast., a także: J. Gaul, *Na rozdrożach nowoczesności*, „Przegląd Powszechny” 1994, nr 10, s. 72 i nast.

¹²Pojęcie wzięte od Jana Pawła II, *op. cit.*, s. 44. Poszerzony kontekst filozoficzny tego zagadnienia przynosi praca W. Stróżewskiego *W kręgu wartości*, Kraków 1994.

¹³Zob. wszystkie z dotąd wymienionych publikacji J. Życińskiego, H. Seweryniaka i W. Stróżewskiego.

¹⁴Jan Paweł II, *op. cit.*, s. 45 i nast.

przystało być empiryczne¹⁵, konieczna zatem byłaby miara wzajemnego uspoźnienia. Jak ją jednak odszukać? A byłoby to ze wszech miar sensowne. Przecież zlekceważenie wszystkich zasad pozytywizmu metodologicznego mogłoby przynieść wiele negatywnych konsekwencji w poznawaniu człowieka i człowieczeństwa w ogólności¹⁶. Jednak – tak, czy inaczej – istota sprawy sprowadza się do tego, że drogę do prawdy o człowieku może zagrozić totalizm poznawczy (intelektualny). A ten, jak wiadomo zakłada, iż „istnieje tylko jeden prawomocny opis rzeczywistości”¹⁷. Został zaakceptowany przez systemy społeczne odnajdujące swoje ideologiczne podstawy jedynie w naukowym świątobliwym oglądzie. W każdym z takich przypadków totalizm intelektualny legalizował i upowszechniał system edukacyjny: z właściwą sobie wrzawą i rewolucyjną werwą retoryki postępu, kojarzonego z konstrukcjonizmem, progresywizmem, podmiotowością i „podmiotowizmem”. Wcale jednak nie przeszkadzało to, aby poza jego oficjalnym zasięgiem, pod urokiem wielowymiarowej różnorodności sensu istnienia, poza granicami „nauki” mógł istnieć w świadomości społecznej konstruktywizm społeczno-kulturowy wypełniony po brzegi mistyką, intuicją i potocznym doświadczeniem. Ale był też obecny (raczej nieprzychylny wychowaniu) nihilizm, jako jedna z wielu reakcji na edukacyjny totalizm poznawczy. Ten sprzeciwiał się prawie wszelkiemu dziedzictwu kulturowemu, chociaż sam nie miał zdolności do tworzenia wartości pozytywnych. Po prostu stanowił „nie” w stanie czystym – a nie miał niczego nowego do zaoferowania poza zwątpieniem, frustracją i rezygnacją.

Konsekwencja pozytywistycznego odwrotu

Pod koniec XX w. osobowość i umysłowość pozytywistyczna pogrąża się w przeszłości. Są tacy, którzy uważają, że nie ma realnej perspektywy dalszego istnienia. Przecież cywilizacja, którą budowała, posadzona jest na ławie oskarżonych, nauka nie jest już ezoterycznym przedmiotem,

¹⁵ *Op. cit.*, s. 45 i nast.

¹⁶ Por. J. Życiński, *Trzy kultury*, s. 120.

¹⁷ *Op. cit.*, s. 119.

a na dodatek doceniane są nawet naiwne i pretensjonalne¹⁸ złudzenia, przynoszące twórczą wiarę w wartość człowieka...

W społeczeństwach siedemdziesięcioletnich rządów bezwzględnej władzy, która jak się wydawało ma jeszcze przed sobą całe wieki¹⁹, na rozwiązanie czeka dylemat sartr'eowski: „Bóg umarł, ale człowiek tym samym nie stał się ateistą”. Za to poddany ciężkiej próbie życia w czasie przełomu widzi wokół siebie aksjologiczną próżnię. Gdzieś podziła się tradycja i związane z nią wartości. Kultura nie jest w pełni wartościowa bez *sacrum*. To skazuje jednostkę ludzką na uciążliwość wyborów moralnych, a jego wolności przydaje coraz wyraźniejsze znamiona u n i c e s t w i a j ą c e szansa na bycie c z ł o w i e k i e m prawdziwym i rzeczywistym²⁰. Trapią go podstawowe pytania egzystencjonalne, budujące, jak się zdaje, istotę człowieczeństwa:

Czym jest człowiek, jaki jest sens i cel życia, co jest dobrem, a co grzechem, jakie jest źródło i jaki cel cierpienia, na jakiej drodze można osiągnąć prawdziwą szczęśliwość, czym jest śmierć, sąd i wymiar sprawiedliwości po śmierci, czym wreszcie jest owa ostateczna, niewysłowiona tajemnica ogarniająca nasz byt, w której bierzemy początek i ku której dążymy...²¹

Co gorsza, współczesny świat nasycy niepokojem postmodernistyczna orientacja filozoficzna. Zapoczątkował ją p o s t s t r u k t u r a l i z m, literatura w y c z e r p a n i a (J. Barth) i m a g i c z n y realizm (G. Marquez)²². „Postyzm”, jak pisze R. Dahrendorf, stał się istotną zmorą:

[...] coraz więcej pisarzy chce, byśmy wierzyli, że w naszych czasach dzieje się to, czego przedtem oko nie widziało, ani ucho nie słyszało, ale nie mogą wskazać dokładnie, co by miało to być, domagają się, byśmy uznali, że właśnie dlatego przyszło nam żyć w którymś z podczasów²³.

¹⁸Zob. B. Dixon, *Nie igra się z nauką*, Warszawa 1994, s. 21 i nast. Zob. również: *Krytyczne szkice o współczesnych teoriach socjologicznych*, praca zbior. pod red. L. G. Ionnana i in., Warszawa 1987.

¹⁹Por. J. Karpiński, *Lekcja anatomii (makrosocjologia i sowietologia)*, „Zeszyty Historyczne”, Paryż 1991/95, s. 15.

²⁰Nową perspektywę intelektualną tej kwestii przyniosły prace J. Tischnera *Etyka solidarności* oraz *Homo sovieticus*, Kraków 1992.

²¹Jan Paweł II, *op. cit.*, s. 73, a także w tej sprawie: P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 45 i nast.

²²J. Gaul, *op. cit.*, a także Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 60.

²³R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny*, Warszawa 1993, s. 14.

Tymczasem ta właśnie orientacja filozoficzna i ideologiczna niewiele ma człowiekowi do zaoferowania. W odróżnieniu od wielu innych nie jest poszukiwaniem dobra. Głosi, że nie ma zła i nieustannie daje dowody ambiwalencji swej odpowiedzi na pytanie o b r a k s e n s u e g z y s t e n c j a l n e g o. A zatem stanowi najzwyczajniejszą mistyfikację e t y c z n ą.

Pełną świadomość tego, że prowadzi do rozpadu aksjologicznego wymiaru ludzkiego świata i pojedynczego człowieka, który to wymiar czynił go osobą, ma beletrystyka postmodernistyczna. Jej wybitnym przedstawicielem jest Borges. Otóż:

Świat owej beletrystyki zdaje się bowiem – z jednej strony – zamykać w muzeum wyobrażeń i idei; zaś w kulturze jej życie – z drugiej strony – rozgrywa się w kręgu walorów sposalitowanych²⁴.

Ale czy z tego może wynikać hipoteza, że poststrukturalizm z postmodernizmem i ideologią społecznego rozproszenia nieuchronnie wiedą do d e s t r u k c j i kultury i porządku społeczno-kulturowego? Mogą być dla tego porządku poważnym zagrożeniem, skoro musi uczyć się od nowa „być” częścią c a ł o ś c i, a przy tym budować swoją tożsamość. Musi przetrwać i pyta: „Jak?” Siłę istnienia odbiera przecież choroba w s p ó ł c z e s n e g o życia. Jest nią lęk patologiczny o swoistej strukturze i naturze. Bierze się on z narastającej świadomości nierozwiązywalnych konfliktów między s t r u k t u r a l n y m i elementami o s o b o w o ś c i, tj. pomiędzy:

[...] nieświadomymi popędami a normami je tłumiącymi; różnymi popędami próbującymi opanować centrum osobowości; światem wyobraźni a doświadczeniem życia rzeczywistego; dążeniami do wielkości i doskonałości a doświadczeniem własnej małości i niedoskonałości; pragnieniem, byśmy byli akceptowani przez innych czy społeczeństwo lub świat, a poczuciem odrzucenia; wolą życia (bycia) a przekraczającym, jak się nam wydaje, nasze siły ciężarem bycia, powodującym skryte lub jawne pragnienie: nie być²⁵.

Ale przecież w świecie panowania niepewności i prawdopodobieństwa (o ile przypadek i konieczność nie zatraciły swojego pierwotnego sensu) przed gorzkim doświadczeniem losu u p a d ł e g o anioła, którym każdy być może, wielu broni nadzieja–nadziei²⁶. Za jej sprawą odnawiają się moc i wola życia. Powraca zarazem konieczna życiu harmonia piękna, dobra i prawdy. Nawet zwodniczo niepokojąca ideologia p o s t m o d e r-

²⁴J. Kurowicki, *Normalność jako sen idioty*, Zielona Góra 1994, s. 11.

²⁵P. Tilich, *Męstwo bycia*, Paryż 1983, s. 69.

²⁶Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.

n i z m u, flirtująca z p o s t s t r u k t u r a l i z m e m, tak bardzo już nie poraża myślenia bezsensownością trwania i przemijania. Ale czy pedagogika pozostająca pod naporem tak silnych prądów, fal i mód intelektualnych (szkoła frankfurcka, hermeneutyka, etologia, ogólna teoria systemów, refleksje językoznawcze, życie obywatelskie, filozofia personalistyczna etc., etc.)²⁷ potrafi w sytuacji przesilenia formacyjnego kreować nowego człowieka i widzieć w nim *homo spiritualis* jutra? Wiarygodności w tych okolicznościach nabiera hipoteza, że jedno i drugie z przypisywanych jej zadań jest pochodną aspiracji i kompetencji homokreacyjnych n a u k h u m a n i s t y c z n y c h. I dlatego przypuszczać można, że na przełomie wieków i wspomnianych dwóch formacji równie dobrze może przystroić się w atrybuty mimikry lub sternika przemian²⁸, prowadzić do edukacyjnego dramatu w szatach Kasandry bądź w imię „postyzmu” niweczyć nadzieje i potrzebne człowiekowi złudzenia. Stąd wiedzie prosta droga do chaosu myśli i czynu.

Potrzeby syntezy, a nie dalszego różnicowania?

Psychologia doprowadziła z czasem do „zanegowania samej siebie, wyłaniając zarazem z siebie swoją własną opozycję”²⁹, czyli psychologię h u m a n i s t y c z n ą. Ta ostatnia zmierza do opisu tego, co znaczy żyć w sposób ludzki:

[...] jest to opis ludzkich możliwości odczuwania, myślenia i działania; opis ludzkiego dojrzewania, dorosłości i umierania; opis wzajemnego oddziaływania ludzi w różnych środowiskach i warunkach oraz opis pełnego znaczenia miejsca człowieka we wszechświecie³⁰.

Filozofia usilnie zmierza ku temu

[...] by przedstawić f a k t c z ł o w i e k a, a na jego tle zaproponować taką teorię antropologiczną, która nie tylko w dużej mierze uwzględni dorobek historii filozofii, ale

²⁷Warto w tym miejscu powołać się na publikację S. Magali, *Modne kierunki w filozofii*, Warszawa 1984.

²⁸Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, praca zbior. pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994, s. 15 i nast.

²⁹Z. Rosińska, C. Matuszewicz, *Kierunki współczesnej psychologii – ich geneza i rozwój*, Warszawa 1984, s. 225 i nast.

³⁰*Ibidem*.

również ukaże zasadniczą bytową strukturę człowieka, jego charakterystyczne cechy oraz podstawowy kontekst ludzkiego sensownego życia³¹.

Socjologia rościła sobie i rości prawo do tworzenia teorii wychowania – w całym jego przebiegu, cyklach i fazach życiowych. Podobnie czynią (lub zapowiadają w swoich programach badawczych) inne nauki społeczne. Nie przeszkadza to wcale myśleniu o interdyscyplinarnej teorii rozwoju i prawidłowości życia ludzkiego, czy też tzw. *n a u c e* „o rozwoju zdarzeń w czasie”. Teorię tę tworzyłyby rozmaite nauki (łącznie z tanatologią, biografią ogólną itp.), a wśród nich: chronobiologia, etnologia, socjologia i psychologia czasu, a nawet fizyka i kosmologia, które tkwią dziś „najgłębiej wśród zagadek ontycznej natury czasu”³².

Zwolennicy prezentowanego poglądu twierdzą, że bez skonstruowania zrębów takiej teorii pedagogika pozostanie bezradna wobec konieczności przeobrażania starej wizji edukacji w nową. Motywują swoje przekonanie jej epistemologiczną istotą, a także obecnie funkcjonującym w jej założeniach teoriopoznawczym statusem pojęcia czasu. Stąd pojawia się warta odnotowania uwaga, iż pedagogika

[...] posługuje się jedynie fizykalistyczną (newtonowską) oraz zdroworozsądkową koncepcją czasu, w związku z czym czas jest w niej nieobecny... nieobecny jako przedmiot refleksji lub jest oderwany od materii edukacyjnych procesów³³.

Nie brakuje innych oryginalnych pomysłów i stanowisk w sprawie *m i a r y* i sposobu „*u s p ó j n i a n i a*” rozmaitych typów wiedzy (jak, np. socjobiologia). Oceniają jej optymizm poznawczy dość sceptycznie badacze, „którzy nie identyfikują refleksji teoretycznej z tworzeniem wizjonerskich interpretacji niepodatnych na testy empiryczne”³⁴. I tak oto, nastawienie na bezpośredniość doświadczenia i wymóg naukowości przekonuje bardziej niż argumenty transcendentale. Stawia pod znakiem zapyta-

³¹M. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Lublin 1991, s. 67 i nast.

³²T. Zdrenka, *Ująć czas w swoje dłonie*, [w:] *Człowiek tworzy sam siebie*, praca zbior. pod red. T. Kielanowskiego, Gdańsk 1985, s. 206.

³³*Op. cit.*, s. 206–207. Zob. również: B. Suchodolski, *Rola pojęcia czasu w wychowaniu*, „Chowanna” 1985, nr 7; M. Siemiński, *Poczucie czasu i możliwości jego kształtowania*, „Kultura i Społeczeństwo” 1967, nr 4; *Nowe specjalności w nauce współczesnej. Materiały z posiedzeń konwersatorium naukowego*, praca zbior. pod red. T. Kotarbińskiego, Ossolineum 1977.

³⁴J. Życiński, *Granice racjonalności*, s. 259.

nia próby pojednania (uspójnienia) myślenia empirysty i transcendentalisty o pewności poznania...

Jaka filozofia wychowania i dla kogo?

Do postmodernistycznych wartości³⁵ często zalicza się: kult sztuczności, dekonstrukcję, hedonistyczny stosunek do czasu teraźniejszego, fragmentaryzację przeszłości, likwidację ciągłości, skłonność do powtórzeń i wtórności, konwencjonalizm, niewiarę w budowanie czegoś od początku, zacieranie granicy między *high i mass culture*. Od 1989 r., kiedy to nasze chore społeczeństwo uzależnia się i fascynuje Zachodem, pod dyktando ekonomicznej władającej światem godzi się na rozwiązania prawne, polityczne oraz gospodarcze (przeważnie niezgodne z tradycją narodową, kulturą i kompetencją poznawczą), odżywa pytanie o wybór drogi. Gdy przywykli już do naśladowania, cierpiący na manię naśladowczą kolejni reformatorzy chętnie godzą się na rolę uczniów i odgrywają ją skrupulatnie u możnych i wielkich protektorów, nieliczni jedynie pytają: „Jakie to ma znaczenie dla tożsamości narodowej?” Jedni, „zawodowi” optymiści, nie ukrywają zadowolenia z faktu, że pomimo zalewu kultury eudajmonicznej zachowały swoją moc i znaczenie symboliczne, uniwersalne dla Polski i Polaków wartości: kult autentyczności i przeszłości, rekonstrukcjonizm, pielęgnacja ciągłości, poszukiwanie nowości, elitaryzm kulturowy. Drudzy, „zawodowi” wallenrodyści, zaniepokojeni pozorowaniem zamiany (rzekomej i powierzchownej) starego porządku społecznego na nowy, przestrzegają przed zachłystywaniem się pseudonowoczesnością zachodnią. Co więcej, lepiej niż inni dostrzegają realne niebezpieczeństwa dla kultury i wychowania, co wiąże się z powinowactwem postmodernizmu z tradycją i staropolską kulturą. Zauważają zatem, że

[...] postmodernistyczna swoboda mogłaby znaleźć odpowiednik w polskim warcholstwie, dekonstrukcja – w łatwości burzenia, której nie towarzyszą pozytywne kontrprojekty, irracjonalizm – w romantycznych porywach serca i pogardzie dla racjonalnych zachowań, pluralizm – w skłonnościach do akceptowania różnic i odrębności za wszelką cenę (*liberum veto*)³⁶.

³⁵J. Gaul, *op. cit.*, s. 77, a także zob. J. Kurowicki, *op. cit.*

³⁶J. Gaul, *op. cit.*, s. 78.

Czy zatem oświecony konserwatyzm byłby tu popieraniem koniecznej nowoczesności, a zarazem przeciwwagą i końcem dziejów głupoty? Może zatem właśnie on w miejsce umysłowości pozytywistycznej? Jak dalece przydać się tu może rekonstrukcjonizm i pedagogika narodowa?

Otóż T. Brameld wymienił sześć głównych sprzeczności cechujących wielki kryzys amerykański z lat 1929–1932, które musiał rozwiązać przez system edukacyjny: „1. interes własny; 2. równość czy nierówność; 3. bezplanowość czy planowanie; 4. nacjonalizm czy globalizm; 5. absolutyzm czy eksperymentalizm; 6. człowiek przeciwko sobie *versus* człowiek dla siebie”³⁷. Co prawda, Polska musi uporać się z podobnymi dylematami. Dialektyka tego jednak, co świadome, i tego, co znane (świadomość pragnienia istniejącego w nas i dążącego do realizacji i poznania obiektywnej rzeczywistości, będącej poza nami, której możliwości trzeba umieć zbadać³⁸) nakazuje ostrożność wobec prostego i bezkrytycznego kopiowania obcych doświadczeń. To prawda. Rekonstrukcjonizm jest utopią konkretną (przedłużającą rzeczywistość). Jako taki ma pewną wartość przy odbudowie aksjologicznej społeczeństwa i człowieka. Polsce potrzebna jest przecież socjalizacja i wychowanie przeciwdziałające rozdzieleniu między ojczyznę prywatną i ojczyznę ideologiczną³⁹. Nie ma też wątpliwości, że równość, interes społeczny, myślenie eksperymentalne i globalne wraz z planowaniem⁴⁰ nastawiają ludzi do siebie pokojowo. Dotąd uważano je za konieczne gwarancje i zabezpieczenia współczesnego życia przed chaosem, rozpadem strukturalnym, zamętem aksjologicznym etc. A jak ma być w „postnowoczesności” i czemu ma służyć edukacja?

„Postyzm”, społeczeństwo, nowoczesność i edukacja

Dla jednych nowoczesność i postnowoczesność to odcinki chronologiczne dziejów człowieka i cywilizacji. Ci, jak pisze Z. Bauman⁴¹, skłonni są podzielić opinię E. M. Ciorona i sądzić podobnie jak on, że

³⁷Zobacz: Z. Kwieciński, *op. cit.*, s. 27.

³⁸Por. M. Neusch, *U źródeł współczesnego ateizmu*, Paryż 1980, s. 210.

³⁹Problem ukazany został w szerokiej panoramie socjologicznych teorii przez S. Ossowskiego: *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 69 i nast.

⁴⁰Z. Kwieciński, *op. cit.*

⁴¹Z. Bauman, *op. cit.*, s. 50.

„czasy nowoczesne zapoczątkowali dwaj historycy: Don Kichot i Luter”⁴². Dla innych nowoczesność jest raczej zjawiskiem powtarzalnym, pojawiającym się na każdym etapie historycznego rozwoju⁴³. Dopełnieniem jednego i drugiego ze stanowisk może być stwierdzenie, że każda epoka ma swój postmodernizm, jak każda może mieć własny manieryzm⁴⁴.

Wszystkie z dotąd prezentowanych poglądów filozoficznych i psychologicznych potwierdzają hipotezę Z. Baumana, według której „chronicznym atrybutem p o n o w o c z e s n e g o stylu życia wydaje się być niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności jednostek”⁴⁵. Samo zaś życie w tym p o n o w o c z e s n y m świecie jest grą, w której tak czy inaczej schodzą się z sobą linie i pasma aktywności ponowoczesnych ludzi: pielgrzyma, spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza⁴⁶. Dla każdego z pięciu typów współczesnego „postyzmu” społeczeństwo może być czymś innym, np. znową milczenia albo zbiorem egoistycznych atomów. Ale przecież niewykluczone, że może być postrzegane jako chaos: „Stan, w jakim wszystko zdarzyć się może i w jakim prawdopodobieństwo żadnego z możliwych obrotów sprawy nie jest większe od prawdopodobieństwa innych – a gdyby nawet tak było, nie umielibyśmy tego z góry przewidzieć”⁴⁷. Chaos zatem i chwilowość, rozum skazany na banicję za niespełnioną obietnicę wyniesienia świata na wyżyny r a c j o n a l n o ś c i i „społeczeństwo ryzyka” U. Becka stają się ostateczną/jedyną perspektywą wychowania, a raczej jego oczywistej niezbędności w czasach paradygmatycznych kryzysów nauk o człowieku? A może oczywista w tym stanie rzeczy jest z b ę d n o ś ć wychowania dyrektywnego, promowanego dotąd przez rozmaite prądy i kierunki pedagogiczne? Pytania te kierują ku potrzebie poszukiwania odpowiedzi na pytanie o „jakaś” inną pedagogikę po pedagogice⁴⁸. Daje ją schoenebeckowska definicja p o s t p e d a g o g i k i: ma być ona „taką formą

⁴²E. M. Cioran, *The Temptation to Exist*, Londyn 1987, s. 35.

⁴³Zob. J. Gaul, *op. cit.*, a także: Z. Kuderowicz, *Filozofia dziejów*, Warszawa 1983.

⁴⁴J. Gaul, *op. cit.*

⁴⁵Z. Bauman, *op. cit.*, s. 57.

⁴⁶*Ibidem.*

⁴⁷E. Tarkowska, *Chaos kulturowy albo o potrzebie antropologii raz jeszcze*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, praca zbior. pod red. A. Jaworskiej, M. Kępnego i E. Tarkowskiej, Warszawa 1993, s. 34 i nast.

⁴⁸H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w myślenie antypedagogiczne*, Toruń 1991, s. 10.

kultury, w której dotychczasowym jej wzorcem post- i konfiguracywnym przeciwstawia się wolna od wychowania praktyka i filozofia życia”⁴⁹.

W tym definicyjnym określaniu mieszczą się liczne nurty edukacyjnego i społecznego myślenia: od nihilistycznych poprzez anarchistyczne aż do konstruktywnych opcji poznawczych. Opcje konstruktywne bronią wychowywanych przed zbędnym zniewoleniem i przed przemocą. Tradycyjna różga bakałarza ma być zastąpiona gałązką oliwną w ręku spolegliwego opiekuna. Przymus w istocie swej przeciwny wolności, przeobrażający się w wychowaniu w relację przymusu, jest usprawiedliwiony tylko wtedy, gdy doprowadza do dojrzałej o d p o w i e d z i a l n o ś c i; przecięża strach przed wolnością, a tę ostatnią pojmuje jako z a d a n i e, a nie zwyczajne przyzwolenie na daleko idącą indywidualizację zachowań – łamiącą zasady schematów zachowań społecznych i poważnie zagrażającą istnieniu grupy. Opcja takowa uwrażliwia zatem na problemy dziecka⁵⁰. Domagając się dla niego szacunku, żądając respektowania przysługujących mu praw, „nie jest negacją pedagogiki, lecz innym systemem bazującym na innym obrazie człowieka”⁵¹, na rozumieniu konieczności przyczyniania się do umiejętności korzystania z wolności słowa i przekonań oraz wolności od s t r a c h u i niedostatku – co powinno być najwyższym celem człowieka i wszystkich istot ludzkich, które „rodzą się wolne i równe w godnościach i prawach”⁵².

Tak zatem mogą być tu odczytane intencje i konsekwencje pedagogicznego zadania, które musi oddzielić od siebie dwie teorie etyczne, różne ze względu na swe odniesienie do systemu wartości moralnych, tj. konsekwencjonalizm i proporcjonalizm, na korzyść tej pierwszej. Same już intencje pedagogicznego zadania sprzyjają humanizowaniu wychowania. Ale przecież „pedagogika po pedagogice” to także n i h i l i s t y c z n e i a n a r c h i z u j ą c e myślenie o „postyzmie” zasad, obowiązków, powinności wychowawczej i sensowności prowadzenia wychowanka do dojrzałej odpowiedzialności. Ona to właśnie jest ponowoczesną utopią anarchistyczną, gdy głosi, iż „pedagogika jest niebezpieczną, powodującą nienawiść do siebie i społeczeństwa chorobą psychiczną i ideologiczną, podporą dla wszelkiego

⁴⁹ *Op. cit.*, s. 11.

⁵⁰ W tym kierunku idą głównie prace: B. Śliwerskiego, *Edukacja w wolności*, Kraków 1992, i *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, a także R. Meighana, *Edukacja Elastyczna: Socjologia edukacji*.

⁵¹ H. von Schoenebeck, *op. cit.*, s. 153.

⁵² Zob. *Prawa człowieka. Wybór materiałów. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1993.

rodzaju struktur góra-dół...⁵³ Jest równocześnie ponowoczesną utopią nihilistyczną. Przecież chorobę, na którą zapadła pedagogika, trzeba leczyć. Życie udowodniło, że w takim wypadku raczej nie należy doprowadzać do śmierci pacjenta.

Nihilistyczna utopia antypedagogiczna jako program negatywny i „nie” w stanie czystym nie ma niczego do zaoferowania. *Homo educandus* postrzegany jest tu instrumentalnie i tylko tak. Jak to się więc dzieje, że w postnowoczesnym świecie istnieje człowiek intencjonalny?⁵⁴ Może raczej powinno chodzić o to, aby cel wychowania był dobierany „nie przypadkowo, ale w sposób świadomy. Wiele osób w proteście przed indoktrynacją ustrojów totalitarnych stawianie jakichkolwiek celów wychowania odczuwa jako zamach na wolność. Jednakże celem wychowania nie jest rzeczywiście pozbawiająca wolności manipulacja, narzucanie ściśle określonej, konkretnej ideologii, ale przekazywanie wartości ogólnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości, którymi wychowanek może się kierować w samodzielnym postępowaniu”⁵⁵. W przeciwnym razie wolność stanie się ciężarem, którego nie udźwignie ani wychowanek, ani pedagogika, ani społeczeństwo. Tak czy inaczej, społeczeństwo, które chce trwać – a tym bardziej rozwijać się – nie może z tak rozumianych celów rezygnować, gdyż prowadzą one do koniecznych w życiu codziennym: samodzielności, samowystarczalności, samopomocy i symbiotycznej współpracy. Życie, któremu wychowanie winno pomagać, stroni od wszelkiej ideologicznej sztuczności, szablonowości układania zasad prowadzenia wychowania ku dorosłości. W tym kryje się potrzeba syntezy wyróżnionych typów wiedzy i uczynienia z niej punktu wyjścia ku oczekiwaniom/wyzwaniom nie określonego bliżej jutra.

Zdania końcowe

W epoce słabnięcia „uchwyty” odgórnych przymusów i zanikania autorytetu konwencji „czyny jawią się ludziom jako kwestie odpowiedniego wyboru – i w ostatecznym rachunku – sprawy sumienia i moralnej odpowiedzialności”⁵⁶. Dojrzała odpowiedzialność pedagogiki staje się tu

⁵³H. von Schoenebeck, *op. cit.*, s. 155.

⁵⁴W tej kwestii: K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

⁵⁵M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę*, „Magazyn – Słowo. Dziennik Katolicki” 1994, nr 15.

⁵⁶Z. Bauman, *op. cit.*, s. 84.

szną upowszechnienia się dojrzałej odpowiedzialności jednostkowej, grupowej, wspólnotowej i narodowej. To kieruje myślenie ku pedagogice jako s u m i e n i a społecznego.