

EWA KUBIAK-SZYMBORSKA

## KONSTRUKTYWNY SPÓR CZY DIALOG POZOROWANY WOKÓŁ PRZEDMIOTU ZAINTERESOWAŃ WSPÓŁCZESNEJ TEORII WYCHOWANIA

### Wyjaśnienia wstępne

Po pierwsze, uwaga będzie skoncentrowana na przedmiocie zainteresowań teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogicznej, a nie na niej samej, choć ten problem jest równie istotny i z pewnością warto byłoby go podjąć. Kontrowersji wokół tej dziedziny wiedzy narosło bowiem sporo. Dotyczą one m.in. jej genezy, nazwy, statusu metodologicznego, stopnia wypełniania funkcji przypisywanych teoriom naukowym, miejsca w systemie nauk o wychowaniu/edukacji itp. Pojawiające się w najnowszych opracowaniach wypowiedzi, w perspektywie których ta subdyscyplina pedagogiczna traktowana jest ciągle jako bardzo młoda, „nie osiągnęła (...) jeszcze takiego stanu wzorca myślenia i działania naukowego, który zostałby uznany i do którego stosowałby się ogół profesjonalistów”<sup>1</sup>, wzbudzają kolejne wątpliwości. Bo czyż obecnie w dobie wielości paradygmatów jakakolwiek dyscyplina/subdyscyplina naukowa w obszarze nauk humanistyczno-społecznych dysponuje takim wzorcem myślenia i działania naukowego, do którego stosowałiby się wszyscy profesjonalści, i czy możliwe jest, przy tak niedookreślonym i rozległym przedmiocie badań teorii wychowania, zdefiniowanie owych „profesjonalistów”?

Po wtóre, rozważania będą prowadzone wokół przedmiotu zainteresowań teorii wychowania określanej mianem „współczesnej”. „Współczesna” odnosi się tu bardziej do słownikowego wyjaśnienie typu: „występująca w czasach obecnych, najnowszych, w epoce dzisiejszej” niż „nowoczesna”, choć i w tym przy-

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 17.



padku byłoby to interesujące, jako że kategorie: nowoczesności i ponowoczesności traktowanych jako odrębne epoki kulturowe – czy szerzej cywilizacyjne – zajmują uwagę wielu badaczy. Usytuowanie zaś na tym tle rozważań dotyczących teorii wychowania, jako struktur wiedzy nagromadzonych w epoce modernizmu i ich przeobrażeń w perspektywie postmodernistycznej, mogłoby przynieść dość zaskakujące efekty m.in. w postaci „eleganckich fasad pustego pola problemowego”, o których wspominał przed laty Z. Kwieciński<sup>2</sup>. Przyjmijmy zatem, że współczesna teoria wychowania to ta, z którą mamy do czynienia w ostatnich 17 latach (a więc po roku 1989), uwzględniając niedoskonałości kryterium cezury czasowej, stosowanego w rozważaniach o zjawiskach, procesach i działaniach mających pełny wymiar dziejowości. W tym jednak przypadku owa cezura jest uzasadniona z uwagi na fakt wyjątkowego uwikłania przedmiotu badań subdyscypliny, o której mowa, w przeobrażenia transformacyjne zapoczątkowane w roku 1989.

Przedmiotem zainteresowań tej subdyscypliny jest kategoria wychowania. Jeśli kategorię będziemy za B. Skargą<sup>3</sup> i J. Górniewiczem<sup>4</sup> rozumieć jako pojęcie o na tyle wysokim stopniu ogólności i na tyle dostatecznym zasięgu, by naszą myśl ukierunkować, czyli takie, które z jednej strony kształtuje pole teoretycznych analiz, z drugiej zaś staje się przedmiotem tych analiz, to wychowanie w pełni potwierdza owo rozumienie. Zakreślając pole analiz i będąc ich przedmiotem, ujawnia wiele kontrowersji we współczesnych poglądach.

## Diagnoza pola teoretycznych analiz zakreślonego przez kategorię „wychowanie”

O polu teoretycznych analiz, jakie zostało ukształtowane przez kategorię „wychowanie”, jedna z osób, które można by zaliczyć do grona nieprofesjonalistów (jest bowiem eseistką, reżyserem teatralnym), wypowiedziała następujące słowa: „Mamy nieskończone bicie piany, obszerną produkcję teoretyczną, stopy prac, książek, polemik, a ważne teksty można policzyć na palcach. Decyduje

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowi, Warszawa 1993.

<sup>3</sup> B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Warszawa 1989.ś

<sup>4</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealiacja twórczość, tolerancja, wyobraźnia*, Olsztyn 1997.



wartość i – na różnych piętrach – wiedza o świecie człowieka przystępującego do czynności pedagogicznych, czy to będzie wiejska matka czy profesor”<sup>5</sup>.

Można by zapytać w tym miejscu, czy autorka ma rację? Z jednej strony wydaje się, że nie ma, ponieważ refleksja o wychowaniu od wieków towarzysząca człowiekowi nie owocowała nigdy dotąd na tyle zadowalającym stanem wiedzy teoretycznej (a także praktyki wychowawczej), by można było zaprzestać pisania o tym, jak by się mogło wydawać, dobrze znanym fakcie/bycie społecznym. Trzydzieści lat temu Jerome S. Bruner napisał, że wychowanie należy do takich zagadnień, które każde pokolenie musi na nowo określać, na nowo definiować<sup>6</sup>, a nieco wcześniej B. Suchodolski dowodził, że mimo iż słowo „wychowanie” pozostaje to samo, to zmienia się rzeczywistość, którą tym słowem określamy, a zatem istnieje konieczność ciągłego „dookreślania” wychowania<sup>7</sup>. Lata, jakie upłynęły od sformułowania tych myśli, nie zmieniły w tym zakresie prawie niczego. Może z wyjątkiem stopnia skomplikowania rzeczywistości społecznej, w tym wychowawczej, oraz rozszerzenia możliwości wypowiedzania się na ten „dobrze znany temat”, co w efekcie przynosi tak „obszerną produkcję teoretyczną”.

Z drugiej jednak strony można twierdzić, że M. Dziewulska ma rację, bowiem w owej wielości tekstów na temat wychowania i jego istoty obok tekstów wartościowych sporo jest „niby nowych tekstów sporządzonych przy zastosowaniu Orwelloveskiej nowomowy” czy też wypowiedzi typu „pseudo”, będących, jak zauważa J. Rutkowiak, „wyrazem rzekomego mówienia o czymś, podrabiania, zastępowania, fałszywego nazywania” lub eklektycznych, które nie zawsze tworzą wieloelementowe, poznawczo znaczące struktury, lecz często są „bezładne, niekoherentne, nie podporządkowane własnej logice wewnętrznej”<sup>8</sup>.

Sytuację tu zarysowaną oddają doskonale słowa wypowiedziane przed prawie siedemdziesięcioma laty przez wybitnego polskiego pedagoga B. Nawroczyńskiego, twierdzącego, że w owej wielości „Nie tylko laik, lecz także człowiek bliżej obeznany z przedmiotem, łatwo ulega wrażeniu, iż go ze wszystkich stron ogarnia chaos rozbieżnych poglądów i dążeń”<sup>9</sup>. To jednak, co mogło niepokoić autora wówczas, dziś wydaje się znakiem „nowych czasów” określającym swoistość współczesnej wiedzy o wychowaniu, wiedzy przepełnionej różnicami, nie dającej się uporządkować według wyraźnie ustalonych kryteriów porządkowania. Trzeba zatem – jak twierdzi R. Kwaśnica – „wsłuchać się w te różnice poglądów na wychowanie i dać sobie powiedzieć to, co mówią one nie tylko

<sup>5</sup> M. Dziewulska, *O mistrzach*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, t. 1, Kraków 2001.

<sup>6</sup> J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 47.

<sup>7</sup> B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, 12, 95.

<sup>8</sup> J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 78.

<sup>9</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 484.



o wychowaniu, ale także o nas samych i epoce, w której żyjemy. Dopuszczać te różnice do głosu, odkrywać ich sens i uczyć się od nich właściwego naszym czasom porządku”<sup>10</sup>. Dopuszczać do głosu kontrowersyjne niejednokrotnie poglądy, upatrując w nich inspiracji do odkrywania nowych obszarów wiedzy o wychowaniu i nowych sposobów doświadczania rzeczywistości wychowawczej. Takie podejście wiedzy nas ku dialogowi.

## **Dialog jako formuła myślenia o wychowaniu i pytania istotne wytyczające jego obszar**

We współczesnej humanistyce rozpowszechnione są różne koncepcje dialogu. Dla przykładu warto tu wymienić koncepcję dialogu M. Bubera opartego na „otwarcu się na innych”, dialogu jako metody dochodzenia do celu, jako metody komunikacji między ludźmi powiązanej z emancypacją człowieka (teoria krytyczna J. Habermasa) czy jako sposobu dociekania sensu ludzkiego bycia, ludzkiej egzystencji, ontologii ludzkiej wspólnoty (perspektywa hermeneutyczna). Nawiązując do poglądów m.in. takich autorów, jak: K. Ablewicz<sup>11</sup>, A. Folkierska<sup>12</sup>, H. G. Gadamer<sup>13</sup>, R. Kwaśnica<sup>14</sup> czy J. Rutkowiak<sup>15</sup>) można też przyjąć nieco inne określenie dialogu jako pewnej formuły myślenia o złożonym fragmencie rzeczywistości społecznej, jakim jest wychowanie, któremu to myśleniu towarzyszy świadomość różnorodności sposobów i perspektyw ujmowania wychowania, poszanowanie dla tej różnorodności wraz z otwartością na odkrywanie, poznawanie i rozumienie zarówno tego, co wspólne i podzielane przez innych, jak i odmiennych racji oraz stanowisk. Jest to zarazem pewien typ sporu teoretycznego, zmierzający do:

- poszukiwania, odkrywania i nazywania wspólnego stanowiska, wskazywania zgodności poglądów, porozumienia w kwestiach zasadniczych (ten dialog, gdyby odnieść go szerzej do np. rozmowy, dyskusji między stronami, służyłby rozszerzeniu możliwości zbiorowego działania (perspektywa utrzymana w porządku czynu – przedontologiczna, pragmatyczna<sup>16</sup>;

<sup>10</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, s. 13.

<sup>11</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, (red.) S. Palka, Kraków 1998.

<sup>12</sup> A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.

<sup>13</sup> H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979.

<sup>14</sup> R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, VI Forum Pedagogów, (red.) R. Kwaśnica, J. Semkow, Wrocław 1995.

<sup>15</sup> J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992.

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*



– poszukiwania, odkrywania i nazywania różnic występujących w udzielanych odpowiedziach na pytania dotyczące wychowania, a przede wszystkim starania się o ich rozumienie (ten typ dialogu, gdyby rozszerzyć jego treść, krocząc wytyczoną przez H. G. Gadamera drogą: od przedrozumienia, którego źródłem jest nasze zakorzenienie w tradycji, obeznanie ze światem, które współtworzą pojęcia, którymi się posługujemy, język, poprzez rozumienie, które z kolei jest uwikłane we własne przedrozumienie i oznacza: „najpierw: rozumieć daną sprawę, a dopiero potem: pogląd innego, jako taki, wyodrębnić i go rozumieć. Pierwszym, ze wszystkich warunków hermeneutycznych pozostaje więc przedrozumienie, które rodzi się w «mieć – do czynienia» z daną rzeczą”<sup>17</sup> aż do „powrotu do siebie”, a więc korekty i reinterpretacji przedrozumienia (perspektywa utrzymana w porządku rozumienia – ontologiczna, hermeneutyczna) jest jednym z najtrudniejszych, ale zarazem najbardziej konstruktywnych sposobów poznawania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej);

– zademonstrowania gotowości do zmiany lub też zmiany dotychczasowych poglądów na takie, które utrzymują się wyraźnie w nurcie zgodnym z „duchem przemian” poprzez dokonanie powierzchownych korekt myśli, włączenie „nośnych” haseł, czy też posługiwanie się „nowo brzmiącymi” określeniami (jest to perspektywa utrzymana w porządku pseudorozumienia – pseudoontologiczna).

Gdyby podjąć próbę analizy i znalezienia porządku „właściwego naszym czasom” w poglądach/tekstach dotyczących wychowania, to można by stworzyć intertekstualną mapę owego dialogu<sup>18</sup>, na której znalazłyby się odpowiedzi na kilka, jak się wydaje istotnych, pytań:

- Czy i dlaczego wychowanie? (pytanie o być/nie być wychowania i o jego znaczenie);
- Czym jest wychowanie? (pytanie o istotę);
- Jeśli wychowanie, to kogo? (pytanie o człowieka konkretnego/jego wizję);
- Czym wychowanie nie jest i czym być nie powinno? (pytanie o antynomie wychowania).

Powyższe pytania stanowią podstawę (fundament) do formułowania kolejnych, odnoszących się zarówno do wymiaru aksjologicznego (m.in. pytania o wychowanie do wartości i poprzez wartości, pytania o celowość wychowania, o źródła i sposoby uzasadniania celów), prakseologicznego (m.in. pytania o formy wychowania, o możliwe strategie postępowania wychowawczego, o metody i techniki

<sup>17</sup> H. G. Gadamer, *Rozum, słowo...*, s. 280.

<sup>18</sup> Określenie „mapa dialogu” nawiązuje do konturowej mapy odmian myślenia o edukacji zaproponowanej przez J. Rutkowiak w 1995 r. Autorka uznała za punkty wyznaczające znaczące pola merytoryczne „pulsujące kategorie”, [zob.] „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Kraków 1995.



oddziaływań wychowawczych, pytania o skutki wychowania i czynniki warunkujące skuteczność, o błędy wychowania i ich następstwa), oraz legitymistycznego (m.in. pytania o prawomocność wychowania, o prawo do wychowania i prawa w wychowaniu, pytania o typy i zakres odpowiedzialności w wychowaniu, o granice między swobodą a przymusem w wychowaniu, o zakres wolności wychowania i w wychowaniu).

Za cechy charakterystyczne wspomnianej mapy dialogu można by uznać:

- równoczesowość, równoległość, paralelność występowania różnych koncepcji wychowania, w perspektywie których udzielane są odpowiedzi na powyższe pytania (co nie oznacza, iż powstały one dokładnie w tym samym czasie);
- brak wyraźnego kryterium doboru przywoływanych poglądów i tekstów;
- apersonalność przywoływanych myśli o wychowaniu;
- subiektywizm w poszukiwaniu „porządku” i linii dialogu między poglądami na temat wychowania;
- nieskończoność i nieograniczoność możliwości zamieszczenia kolejnych odpowiedzi na sformułowane pytania.

Odpowiedzi na każde z postawionych pytań pozwalają zarysować co najmniej dwa subobszary dialogu na owej mapie:

- subobszar dialogu – konstruktywnego sporu, zorientowany na uzgadnianie znaczeń, dochodzenie do konsensusu, szukanie płaszczyzny porozumienia i zgodności w kwestiach zasadniczych, otwierający pole dla odkrywania i uzgadniania różnic;
- subobszar dialogu pozorowanego, zorientowanego bardziej na zaistnienie na „mapie dialogu”, w mniejszym zaś stopniu na wniesienie do niego konstruktywnego wkładu.

## **Subobszar dialogu – konstruktywnego sporu**

### **Pytanie pierwsze: czy i dlaczego wychowanie?**

Odpowiedzi na jedno z podstawowych pytań: czy i dlaczego wychowanie? wskazują na zgodność w poglądach co do pierwszej części pytania. Nie jest to jednak zgodność zupełna, bowiem w części dostrzega się jednoznaczne stwierdzenie: wychowanie – tak, dla części charakterystyczna jest odpowiedź tzw. warunkowana, tzn.: wychowanie tak, ale ... nie w rozumieniu tradycyjnym np. działania, oddziaływania, wywierania intencjonalnego wpływu, tylko jako wprowadzanie w życie wartościowe, bycie z wychowankiem, wspólne odkrywanie i porządkowanie aksjofery według własnych reguł każdej ze stron<sup>19</sup>. Część natomiast

<sup>19</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.



autorów (szczególnie zorientowana pragmatycznie, dostrzegając narastające zjawiska patologii społecznych obejmujące coraz młodsze osoby) wyraża pogląd, nawiązujący do rozważań B. Suchodolskiego<sup>20</sup>, wychowanie – tak, mimo wszystko.

Odpowiedzi na drugą część pytania: dlaczego wychowanie, różnicują się z uwagi na naturę i treść argumentacji. Pytanie jednak, czy owe różnice są dość głębokie i znaczące, czy też może mają wymiar tylko zewnętrzny? Perspektywy przywoływanych argumentów stanowią bowiem złożony układ krzyżujących się uzasadnień. Jedno nie podlega dyskusji: we wszystkich uzasadnieniach pojawia się troska o człowieka, jego rozwój i przyszłość w powiązaniu z troską o „świat życia” człowieka. Dla przykładu warto tu wskazać argumentację w perspektywie:

- antroposocjogeocentrycznej, czyli zorientowanej na „dobro człowieka”, „interes społeczny” oraz „dobro świata życia człowieka”;
- współczesnych ideologii wychowania, np. romantycznej, transmisji kulturowej, progresywnej;
- typów racjonalności, np. adaptacyjnej, emancypacyjnej;
- wyzwań współczesności: informacyjnej, globalizacyjnej, ekologicznej;
- pragmatycznej.

Wśród najczęściej wymienianych argumentów w perspektywie pierwszej, jak się wydaje najszerszej i mieszczącej w sobie wszystkie pozostałe, dostrzec można następujące uzasadnienia:

- wychowanie w rozumieniu kierowania (współkierowania) rozwojem dziecka jest istotnym czynnikiem przyspieszającym ów rozwój, tj. osiąganie poszczególnych etapów socjalizacji i inkulturacji (szczególnego znaczenia nabiera to w okresach dynamicznych przeobrażeń różnych dziedzin i warunków życia człowieka – brak wychowania może okazać się zaprzepaszczeniem szans życiowych);
- interwencja (ingerencja) wychowawcza jest niezbędna dla ukierunkowania rozwoju i podporządkowania go pewnej perspektywicznej wizji życia („wychowanie jest jedynym sposobem zapewnienia jednostce życiowych osiągnięć w przyszłości na miarę jej możliwości”<sup>21</sup>);
- konieczność wychowania wynika z faktu, iż rozwój człowieka przebiega w sytuacjach i warunkach stwarzających różnorakie zagrożenia (tkwią one poniekąd w strukturze samego procesu rozwoju i nie mają tylko wymiaru zewnętrznego), a wychowanie tworzy przestrzeń profilaktyczno-ochronną dla tego rozwoju;
- wychowanie (co wynika z jego genezy jako zjawiska i działalności społecznej) nastawione jest nie tylko na dobro jednostki, ale też dobro innych; wspólne

<sup>20</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

<sup>21</sup> H. Muszyński, *Wychowanie, jego alternatywy i antynomie*, [w:] *Edukacja w zmianach*, (red.) M. Dudzikowa, Koszalin 1998, s. 221.



problemy wynikające choćby z procesu globalizacji, zagrożeń związanych z zanieczyszczeniem środowiska, chorobami cywilizacyjnymi wymagają harmonizowania działań jednostkowych i społecznych, godzenia dobra osobistego z dobrem zbiorowym.

Uzasadnienia dla potrzeby/konieczności wychowania w perspektywie współczesnych ideologii wychowania, racjonalności, wyzwania współczesności itp. są w gruncie rzeczy zbliżone do uzasadnień wyżej wskazanych, gdyby rozpatrywać je holistycznie. Każda jednak „ideologia wychowania” koncentruje się na innym zadaniu, które ma wypełniać wychowanie, otwierając tym samym pole różnic w zakresie uzasadnień, ale uzasadnień pojawiających się w obszarze tychże ideologii. Dla przykładu w perspektywie ideologii romantycznej wychowanie jest po to, by służyć dziecku, tworzyć mu warunki pełnego harmonijnego rozwoju. Wyraził to m.in. A. Neill, pisząc o swojej Summerhill: „Moją rolą nie jest w pierwszym rzędzie dokonywanie zmian społecznych, ale postaranie się o to, by przynajmniej dzieci uczynić szczęśliwymi”<sup>22</sup>. Wychowanie to zorientowane na indywidualne potrzeby dziecka rozwijanie jego zainteresowań, rozbudzanie ciekawości, ponieważ to wszystko może uczynić dziecko szczęśliwym.

Inaczej uzasadniają potrzebę wychowania progresywiści, utrzymując – jak zauważają L. Kohlberg i R. Mayer<sup>23</sup> – że wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym się środowiskiem i społeczeństwem, aktywnie stymulować rozwój (w rozumieniu postępu, osiągania kolejnych wyższych stadiów), dostarczając doświadczeń w zakresie rozwiązywania autentycznych problemów i konfliktów. Dla przedstawicieli ideologii transmisji kulturowej wychowanie jest niezbędne w przekazywaniu teraźniejszej generacji tych zasobów wiedzy, wartości, norm, zasad, które zostały zebrane w przeszłości. Nie chodzi tu – jak piszą wyżej wymienieni autorzy – o kult przeszłości, ale o podkreślenie faktu, iż wychowanie jest do tego konieczne.

Argumentacje przytoczone wyżej mieszczą się, w istocie rzeczy, w obrębie uzasadnień antroposocjogeocentrycznych. W przypadku „romantyków” i „progresywistów” uzasadnienia potrzeby/konieczności wychowania sytuują się bardziej antropocentrycznie, zwolennicy „transmisji kulturowej” ujmują je w większym stopniu socjocentrycznie. Podobne argumenty na rzecz wychowania znajdujemy w perspektywie racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej. Pierwsza z nich, zdaniem R. Kwaśnicy<sup>24</sup>, upatruje zadanie wychowania w kształtowaniu wychowanków według pożądaných, z góry określonych, społecznie akceptowanych wzorów,

<sup>22</sup> A. Neill, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994, s. 23.

<sup>23</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, (red.) Z. Kwieciński, Warszawa 2000.

<sup>24</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*



by tą drogą doskonalić świat i ulepszać go według ustalonej definicji, druga w wychowaniu upatruje czynnika sprawczego szeroko pojętej zmiany człowieka i świata poprzez wyzwianie ich, uwalnianie od istniejących ram i ograniczeń.

Tymi samymi argumentami (antropo-, socjo- czy geocentrycznymi) posługują się zwolennicy wychowania spoglądający nań z perspektywy wyzwań przyszłości. Różni je jednak od poprzedniej argumentacji wyraźne zorientowanie na tzw. długą perspektywę, czyli wrażliwość „na długotrwałe skutki naszej krótkoterminowej działalności”<sup>25</sup>. Owe wyzwania, bez względu na to, czy będziemy je postrzegać w kategoriach szans, czy zagrożeń (zdania tu bowiem są podzielone między zwolenników i przeciwników, np. globalizującego się świata, społeczeństwa informacyjnego, duchowości i materialności, „totalnej macierzy” (tradycji) i nowoczesności itp.), uzasadniają potrzebę/konieczność edukacji/wychowania. Dla jednych będzie ona wynikać bardziej z zagrożeń dotyczących ludzkości związanych z antropopresją na Ziemię (wychowanie ma na celu „przedłużenie przyszłości człowieka na ziemi”<sup>26</sup>), dla innych z troski o człowieka i jego rozwój, bowiem „człowiek coraz bardziej zanika, staje się jednostką statystyczną, jego niepowtarzalność rozprasza się i ginie w masie”<sup>27</sup>, dla jeszcze innych edukacja/wychowanie są potrzebne, by nauczyć ludzi rozpoznawać przyszłość i ją interpretować, bo „ci, którzy pragną poradzić sobie z zawilścią okresu zawieszenia i uprzędzić rozwój nowej ery, będą mieli przewagę nad tymi, którzy tkwią w przeszłości”<sup>28</sup>. Dla innych jeszcze to właściwości współczesnego społeczeństwa, w którym współzależność i współdziałanie stanowią integralne składniki współistnienia, rodzą potrzebę wychowania, ponieważ musimy „nauczyć się szanować to, co inne, i tego, kto inny”, musimy nauczyć się „żyć z innym, żyć dla kogoś drugiego”<sup>29</sup>. „Im więcej bowiem otacza nas technologii, tym bardziej potrzeba nam kontaktów międzyludzkich”<sup>30</sup>.

Potrzebę wychowania potwierdza także praktyka życia społecznego uwyrażniająca ją szczególnie w sytuacjach szerzących się zjawisk patologicznych (agresja, przemoc, przestępczość coraz młodszych osób, wszelkiego typu uzależnienia, brutalizacja życia szkolnego itp.). Uzasadnienia pojawiające się w tym obszarze przypominają, gdyby użyć terminologii J. Naisbitta z *Megatrendów*, sytuację dwukierunkowego posuwania się w postrzeganiu konieczności/potrzeby wycho-

<sup>25</sup> J. Naisbitt, *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań 1997, s. 107.

<sup>26</sup> S. Pikus, *O wychowaniu ukierunkowanym na przedłużenie przyszłości człowieka na ziemi*, [w:] *Wychowanie dla przyszłości*, (red.) A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiszewski, E. Bilińska-Suchanek, Słupsk 1998.

<sup>27</sup> M. Janion, *O duszy*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, t. 1, Kraków 2001.

<sup>28</sup> J. Naisbitt, op. cit., s. 297.

<sup>29</sup> H. G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992, s. 21.

<sup>30</sup> J. Naisbitt, *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków...*, s. 79.



wania typu: ultrawychowanie/ultrastyk. Ultrastyk byłby w tym przypadku reakcją kompensacyjną ludzi, którzy mając styczność z praktyką wychowawczą, nie myślą „o niej a myślą w niej”, dostrzegając całą sprzeczność między wychowaniem jako bytem zhipostazowanym idealnym a jego realnością (pisał o tym T. Szkudlarek<sup>31</sup>, postulując całościowe myślenie o wychowaniu i orientację „ku realności” w pedagogice).

Uzasadnienia wyżej przywołane wiążą się z tą częścią odpowiedzi na pytanie: czy wychowanie, którą określono jako: wychowanie – tak, mimo wszystko. Mimo sprzeczności teorii z praktyką, mimo tendencji liberalnych, mimo, zdaniem niektórych autorów, mitów o niepowtarzalnej osobowości, która „odrzuca konwencje, szuka własnej drogi, jest zbuntowanym indywidualistą”<sup>32</sup>, wychowanie jest niezbędne i to nie takie, którego istotę wyraża „samodzielne dochodzenie przez młodego człowieka do pełni swojej osobowości”, ponieważ to ładnie brzmi, ale w rzeczywistości znaczy: „nie wiemy jak wychowywać, niech się dzieje co chce”<sup>33</sup>. Potrzebne jest wychowanie nieprzeciwstawiane dyscyplinie, autorytaryzmowi wpływającemu z troski o człowieka, wolności i odpowiedzialności, ale wychowanie, które będzie łączyło wszystkie te elementy w jedną całość konieczną, by: chronić słabszych przed silniejszymi, zdobywać świadomość granic wolności i uczyć odpowiedzialności, rozbudzać poznawczo, intelektualnie, ale także emocjonalnie i moralnie, by wreszcie wydawać mądrze pieniądze podatników przeznaczone na edukację – inwestując w wykształcenie i mądrość – a nie wydawać ich, jak twierdzi cytowany wcześniej autor, „na Rympałka i Sinorękiego”.

### **Pytanie drugie: czym jest wychowanie? (trudne pytanie o istotę wychowania)**

Zgodność poglądów na temat wychowania można zaobserwować także w płaszczyźnie starań autorów o określenie (zdefiniowanie-wyjaśnienie-uchwylenie-wskazanie) istoty wychowania z równoczesnym artykułowaniem faktu, iż owe próby są „skazane” na niepowodzenie. Charakterystyczne, a zarazem różnicujące poglądy nie tylko w kwestii własnego ujęcia istoty wychowania, co wydaje się naturalne, jest upatrywanie przyczyn trudności w innych jakościowo źródłach. Dla przykładu warto tu zwrócić uwagę na następujące stanowiska:

– „W literaturze pedagogicznej słowo «wychowanie» wyjaśniane jest bardzo różnie. Żadna z propozycji jak dotąd nie uzyskała jednak powszechnego uznania

<sup>31</sup> T. Szkudlarek, *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

<sup>32</sup> J. Wróbel, *Nie bijcie w dyscyplinę*, „Rzeczpospolita” z 3 listopada 2003.

<sup>33</sup> *Ibidem*.



i dlatego używając tego słowa, trzeba określić, jak się je rozumie. (...) Otóż w tej książce termin «wychowanie» oznaczać będzie pobudzenie i ukierunkowanie rozwoju osoby ludzkiej<sup>34</sup>. W czym, zdaniem autora, tkwią trudności z określeniem wychowania? W tym, że „zawiera ono w sobie kilka odrębnych znaczeń”<sup>35</sup>;

- „(...) wychowanie jest pojęciem wieloznacznym, bowiem w zależności od założeń teoretycznych rozmaite dyscypliny, które wchodzą w system nauk pedagogicznych, opisują i wyjaśniają, czym jest wychowanie, zgodnie ze swoimi specyficznymi celami i zasadami. Nie ulega wątpliwości, że chociaż wychowanie ma wiele znaczeń, to (...)”<sup>36</sup> „jest służbą, którą człowiek pełni wobec człowieka”<sup>37</sup>;
- „Trudność poznawczego uchwycenia fenomenu wychowania bierze się stąd, że nie jest łatwo oddzielić jego istoty od socjalizacji, a więc procesu poprzedzającego – zdaniem psychologów i socjologów – jego zaistnienie, pochłaniającego w pewnej mierze czy wręcz wykluczającego jego znaczenie. Pierwszym zatem zabiegiem dociekającym istoty wychowania powinno być określenie tego, co stanowi jego treść, co świadczy o jego naturze, właściwościach w odróżnieniu od jego istnienia, a więc praktycznego wymiaru jego esse”<sup>38</sup>;
- „Rozdział niniejszy jest próbą ukazania tego, co się na ogół rozumie przez wychowanie. Pojęcie to – jak dotąd – nie doczekało się jednoznacznego określenia (...). Z pewnością dokładniejsze jego zdefiniowanie długo będzie niemożliwe. Przyczyną tego jest – wbrew pozorom – ciągle niezadowolający stan wiedzy na temat wychowania”<sup>39</sup>. Autor wypowiedziany te słowa określa wychowanie jako „próbę świadomej i celowej interwencji w procesy socjalizacyjno-inkulturacyjne. Tym samym jest zawsze procesem z góry przewidzianym, a więc zamierzonym i nierzadko zaplanowanym”<sup>40</sup> w przeciwieństwie do socjalizacji i inkulturacji.

Podsumowanie czynionych prób trafnie wyrażają słowa B. Śliwerskiego: „Każda z podejmowanych przez naukowców prób usystematyzowania wiedzy na temat wychowania kończy się niepowodzeniem. Zainteresowanym (...) pozostaje samodzielny wybór jakiejś koncepcji w zależności od osobistych preferencji jej źródeł czy uzasadnień. Żadna z konwencji terminologicznych nie jest «błędna», żadna też nie jest «prawdziwa». Nie istnieje możliwość sformułowania jednej,

<sup>34</sup> S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa 1994, s. 5.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> S. Sobczak, *Celowość wychowania*, Warszawa 2000, s. 33.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>38</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 17-18.

<sup>39</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 31.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 46.



«ostatecznej» i kulturowo uniwersalnej definicji wychowania”<sup>41</sup>. Jeśli tak, to można by zapytać: po co wobec tego podejmujemy zabieg przypominający „mnożenie bytów”. Odpowiedź jest prosta: po to, by więcej o nim wiedzieć, lepiej go rozumieć, a także lepiej działać w związku z tym „fenomenem” społecznym.

Bez względu bowiem na to, jakiej odpowiedzi udzielają wszyscy zajmujący się wychowaniem w zakresie odkrywania/nazywania jego istoty, dostrzegamy wyraźnie łączącą ich intencję pogodzenia trzech trudno dających się pogodzić (jeśli w ogóle możliwych do pogodzenia) wymiarów: zewnętrznej ingerencji jednego człowieka w rozwój, życie i działania drugiego człowieka, prawa człowieka do nienaruszalnej autonomii i kreowania samego siebie według własnych celów, wartości, standardów z istnieniem pewnego rodzaju przymusu inkulturacyjnego i koniecznością respektowania reguł wynikających ze współżycia z innymi. Intencja pogodzenia wymiarów jest równocześnie otwarciem na różnice. Są bowiem autorzy, dla których np. zewnętrzna ingerencja jest równoznaczna z urabianiem, sterowaniem rozwojem, dyrektywnością i pozostaje w jawnej sprzeczności z prawem do autonomicznego rozwoju wychowanka, a zatem wychowanie nie powinno mieć charakteru zewnętrznej ingerencji/interwencji, tylko być np. świadczeniem pomocy w zakresie przekazu społecznego doświadczenia<sup>42</sup>.

H. Muszyński twierdzi, że formuła pomocy zmienia w sposób zasadniczy istotę stosunku wychowawczego: relacja władzy zmienia się w relację opieki, a miejsce obowiązku narzucanego wychowankowi zajmuje oferta pomocy ze strony wychowawcy<sup>43</sup>. Czy jednak pomoc-oferta nie pochodzi z „zewnątrz”, czy nie ma charakteru ingerencji jednego człowieka w życie innego za jego przyzwoleniem? Jest to z pewnością kwestia sporna w obrębie tego wymiaru wychowania, podobnie jak kwestią sporu pozostaje choćby odpowiedź na pytanie: ile przymusu, a ile swobody pozostawiać wychowankowi i ile wychowania potrzebuje wychowanek dla swojego optymalnego rozwoju. Tego typu pytania różnią zwolenników alternatywnych orientacji wychowania, takich jak m.in.: orientacja naturalistyczna, legitymistyczna, emancypacyjna czy podmiotowa.

### **Pytanie trzecie: jeśli wychowanie, to kogo? (pytanie o człowieka konkretnego/jego wizję)**

W obszarze odpowiedzi na pytania o wychowanie odnajdujemy też zgodność, że ów fakt/byt, działanie/współdziałanie/doznawanie, proces/wynik

<sup>41</sup> B. Śliwerski, *Program...*, s. 35.

<sup>42</sup> W. Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe*, Klett, Stuttgart 1978.

<sup>43</sup> H. Muszyński, *Wychowanie, jego alternatywy i antynomie*, [w:] *Edukacja w zmianach*, Koszalin 1998, s. 233.



każdorazowo i jedynie dotyczy człowieka („niesłusznie jest ono odnoszone do zwierząt czy roślin”<sup>44</sup>). Na tym jednak zgodność się kończy, otwierając przestrzeń różnorodnych pytań o to, jakiego człowieka. Trafnie oddał tę myśl S. Roller, pytając przed laty o ostateczny cel celów wychowania: „Ale jaki człowiek?” i odpowiadał: „Człowiek konkretny. (...) ten, kto cierpi, nędzny i pokrzywdzony. Człowiek kaleki, często będący ofiarą cywilizacji rodzącej formy mniej udane (...)” czy też taki, który został zarysowany w „portrecie człowieka” „(...) człowieka wszystkich czasów, człowieka wszelkich szerokości geograficznych, człowieka zawsze poszukującego swojego człowieczeństwa. Mędrzy wszystkich stuleci, filozofowie wielokrotnie podejmowali się tego ogromnego zadania i za każdym razem ujawniał się człowiek z całą swoją wielkością a zarazem niedostatkiem istnienia”<sup>45</sup>. Dziś spotykamy wprawdzie odpowiedzi innego typu, ale spór o to, jakiego człowieka mamy wychować, toczy się nadal. Wskazuje ów spór nie tylko różnice poglądów, ale przede wszystkim istniejące ciągle zdeterminowanie czynnikami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi, formułowanych wizji człowieka (uwyrażnia się to w szczególności we współczesnych ideałach wychowania, o których mówi W. Pomykało, nawiązując do rozważań W. Lamentowicza, w stosownym haśle *Encyklopedii Pedagogicznej*).

Wielość i zdeterminowanie „wizji człowieka do urzeczywistnienia” poprzez wychowanie budzi niekiedy niepokój. Można go odnaleźć w wypowiedziach osób, którym sprawy człowieka i jego życia zawsze były i są nadal bliskie. Do nich należy m.in. B. Skarga. Autorka podkreśla, że niepokoją ją spory między dwiema wizjami człowieka: jedną, w myśl której człowiek XXI wieku ma być świadom swoich praw, otwarty na inność, odpowiedzialny za swe wybory i wolny (w granicach wolności możliwej w zorganizowanym społeczeństwie), ma on posiadać poczucie własnej godności, szacunek dla innego człowieka i krytycyzm wobec nie zawsze uzasadnionych poglądów; drugą, zakładającą, że człowiek współczesny powinien być posłuszny najwyższym wartościom, jakimi są: religia, naród i rodzina, powinien mieć szacunek dla tradycji i nauki Kościoła. Zarówno wizje radykalnego liberalizmu, jak i tradycjonalizmu nie są pozbawione racji, ale też nie są wolne od wad. „Obie strony – twierdzi B. Skarga – oskarżają się wzajemnie, jedna o demoralizację i niszczenie wszelkich wartości, druga o zaściankowość i katolicki fundamentalizm. Nie szczędzą sobie epitetów”<sup>46</sup>. Toczący się spór, w gruncie rzeczy nie do rozstrzygnięcia, jest istotny dla wychowania, dla

<sup>44</sup> B. Śliwerski, *Program...*, s. 35.

<sup>45</sup> S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, s. 396, 404.

<sup>46</sup> B. Skarga, *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2, (red.) L. Witkowski, tom specjalny, Warszawa-Toruń, s. 30.



jego celów i zadań związanych z rozwojem człowieka. Powstaje jednak pytanie: jakiego człowieka? Cytowana tu autorka pyta: „Czy chcemy, aby ten przyszły człowiek był świadomym siebie podmiotem, czy przedmiotem duchowej autorytatywnej władzy? Czy naszym zadaniem na przyszłość (...) jest utwierdzenie tej lub innej wiary, siły tego lub innego kościoła, czy budowanie demokratycznego państwa i przygotowanie do niego młodzieży, bez względu na to, czy ta młodzież jest wierząca czy nie”<sup>47</sup>.

Na kanwie tych pytań B. Skarga przypomina o czymś bardzo istotnym, o czym niekiedy w rozważaniach na temat ideałów i wzorów osobowych zapomina się. „Otóż istnieje w każdym człowieku – mówi – pragnienie bycia sobą; (...). Być sobą znaczy mieć odwagę do przyznania się do swych błędów i słabości, ale także pragnienie nakreślenia własnego projektu życia; (...). Tej rozwijającej się młodej sobości żadna edukacja, a tym bardziej jakaś ideologiczna tresura, przeciwstawiać się nie ma prawa”<sup>48</sup>. To mocne słowa. Z ich treści można odczytać, że jakiegokolwiek ideały nie tylko są zbyteczne, ale co ważniejsze, kryją w sobie niebezpieczeństwo „gwałtu” na owej sobości, której każdy człowiek szuka.

Innego zdania jest w tej sprawie, znany polski filozof – M. Szyszkowska. Twierdzi ona, że w procesie stawania się człowiekiem ważny jest wybór ideałów, zgodnych z indywidualnymi cechami tego, kto wyboru dokonuje. „Wybór ideałów sprawia, że zaczynamy harmonijnie godzić egoizm z troską o los innych. Potęguje się w nas poczucie znaczenia wybranego poglądu na świat (...). Odniesienie naszego istnienia do ideałów (...) uczłowiecza nas”<sup>49</sup>.

Dwie osoby i dwa jakże różne poglądy. Każdy wypowiedziany z troską i w trosce o człowieka. Dla B. Skargi takiego, którego wyróżnikiem jest świadomość własnego Ja, dla M. Szyszkowskiej takiego, – który odwołując się do ideałów (wolności, równości, prawa, sprawiedliwości itp.) – staje się społecznym indywidualistą. Jednemu ideały zagrażają, drugiego tak ideały, jak i wzory wzmacniają duchowo. Który pogląd jest słuszny, który wybrać, którym kierować się tak we własnym życiu, jak i wtedy, kiedy wychowując, wspieramy innych?

#### **Pytanie czwarte: czym wychowanie nie jest i czym być nie powinno? (pytanie o antynomie wychowania)**

Wielu spośród autorów zajmujących się problematyką wychowania podejmuje próby dookreślenia jego istoty poprzez wskazywanie jego przeciwieństw.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> M. Szyszkowska, *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998 nr 2, s. 44-45.



Jak zauważa J. Tarnowski<sup>50</sup>, każdorazowo poszukując odpowiedzi na pytanie: czym jest wychowanie, powinniśmy zadać sobie pytanie, czym ono nie jest i czym być nie powinno. Nie czyni się tego zbyt często, bowiem zdaniem B. Śliwerskiego<sup>51</sup> są to sprawy wstydlive, naruszające dobre samopoczucie tych, którzy wychowują (najczęściej jednak tych, którzy czynią to dobrze). O ile jednak tego typu próby wskazują na zgodność co do rozumienia, iż można wychowanie dookreślić, wskazując na jego antynomie, o tyle uznanie, co jest przeciwieństwem wychowania, a co nim nie jest, pozostaje kwestią różnicy.

Są wprawdzie typy przeciwieństw niebudzące wątpliwości (wymienić tu można wyróżnione przez: J. Filka<sup>52</sup> wychowanie fikcyjne, nieadekwatne, zawładające i wyobcowane, J. Materne<sup>53</sup> – alienację wychowania, totalizm wychowawczy, schizoidalność wychowawczą i wychowanie przestępcze czy wskazywane przez B. Śliwerskiego<sup>54</sup> wychowanie toksyczne, a także manipulację pedagogiczną, stosowaną do realizacji celów ukrytych), ale są też i takie, które określane są jako działania pseudowychowawcze tylko i wyłącznie w perspektywie przyjętych przedzałożeń o istocie wychowania. Warto tu wspomnieć choćby o wymienianym przez J. Tarnowskiego<sup>55</sup> moralizowaniu (oddziaływanie przez perswazję i sugestię), treningu służącym uzyskaniu maksymalnej sprawności w jakiejś dziedzinie, czy też o opisywanych przez R. Cialdiniego<sup>56</sup> narzędziach wpływania na ludzi (heurystyki sążenia, poczucie zobowiązania, oko publiczności itp.), którymi perfekcyjnie posługują się wychowawcy, manipulując, zdaniem autora, niezauważalnie wychowankami.

## Subobszar dialogu – sporu pozorowanego

Drugim dającym się zarysować subobszarem dialogu na, przywołanej wcześniej, intertekstualnej mapie jest spór pozorowany. Jego istota sprowadza się do uczestniczenia w dialogu wieloparadygmatycznym poprzez wypowiedanie „pseudo” sądów o rzeczywistości wychowawczej utrzymanych w porządku pseudo-

<sup>50</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 11.

<sup>51</sup> B. Śliwerski, *Program...*, s. 37.

<sup>52</sup> J. Filek, *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10.

<sup>53</sup> J. Materne, *Próba zarysowania podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania IV. „Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1982, z. 135.

<sup>54</sup> B. Śliwerski, *Program...*

<sup>55</sup> J. Tarnowski, op. cit., Warszawa 1993.

<sup>56</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1993.



rozumienia, mających na celu podkreślenie faktu, że twórcy/autorzy tych wypowiedzi „idą z duchem czasu”, uczestniczą w dokonujących się przemianach, a nawet są przeświadczeni, że to za ich sprawą one się dokonują. Ich wysiłki przypominają „efekty” pracy tej grupy pedagogów, których reakcję w końcu 1992 r. na gwałtowną zmianę kontekstu kulturowego i nowe wyzwania Z. Kwieciński określił jako „przystosowanie formalne, zewnętrzne, pozorne”<sup>57</sup>. Nie oznacza to oczywiście deprecjacji ani tych wysiłków, ani też ich efektów, bowiem dzięki nim ujawnia się to, co „niezrozumiałe”, „niejasne”, „nieodkryte”, oceniane jako inne, a zatem często niesłuszne, i co postrzegane jest jako ważne, czemu warto nadawać sens i znaczenie.

Ich wyróżnikiem jest kontynuowanie tradycyjnych wzorów myślenia przy jednoczesnym wprowadzaniu przy pomocy „nowych rytów językowych” elementów alternatywności, nowoczesności. Tymi nowymi rytami okazały się takie hasła, jak m.in.: podmiotowość (uczeń – podmiotem wychowania, wychowanie podmiotowe, równoprawność i równoważność podmiotów wychowania), wspieranie zamiast wychowania, permissywizm, bezstresowość wychowania, partnerstwo i dialog w wychowaniu, swoboda, a nie przymus w wychowaniu itp. Im więcej takich sformułowań w tekście, tym większe niejednokrotnie przekonanie nie tylko autora, ale także części czytelników o opozycyjności i alternatywności pomysłodawcy(ów) na istotę wychowania.

W rzeczywistości nowe terminy używane bez właściwego ich rozumienia wskazują na pozorną przemianę sposobu myślenia. Jednym z typowych przykładów jest stwierdzenie zawarte w Programie wychowawczym współczesnej szkoły (z maja 1999 r.) treści następującej: „dzięki przyznaniu podmiotowości uczniowi swoją podmiotowość odzyskuje także i nauczyciel”. Autora(ów) można by zapytać: kto przyzna uczniowi tę podmiotowość?, co tak w istocie przyzna?, kiedy nauczyciel utracił swoją podmiotowość i co będzie z nauczycielem wówczas, jeśli ten „ktoś” nie przyzna tego „czegoś” (podmiotowości) uczniowi?

W podobnym tonie utrzymane są inne fragmenty tego samego dokumentu, w których czytamy: uczeń powinien być postrzegany „w kategoriach podmiotowości, godności, wolności, niepowtarzalności, konkretnych praw i obowiązków” oraz „Nauczyciel i uczeń są osobami, które powinny być w stałym dialogu”. Jawią się tu m.in. pytania: co oznacza postrzeganie człowieka w kategorii np. wolności (jakiej wolności: do..., czy od...)?, w jakim dialogu mają pozostawać nauczyciele i uczniowie: z arbitrem czy bez arbitra, negocjacyjnym czy informacyjnym, konstruktywnym czy pozorowanym?

<sup>57</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik?...*, s. 8.



Poza dokumentami oświatowymi pseudowypowiedzi pojawiają się też w niektórych tekstach o charakterze naukowym (przy czym pseudo nie odnosi się do samego określenia a do jego treści i rozumienia wskazujących w istocie na niezrozumienie). Takimi przykładowymi określeniami są: „dziecko (wychowanek) podmiotem wychowania”, czy też „upodmiotowienie dziecka w procesie wychowania”<sup>58</sup>, za którymi kryją się często nawoływania w duchu humanizmu do przestrzegania pełni praw dziecka, do znacznego złagodzenia, a najlepiej całkowitego wyeliminowania kar i dyscypliny w wychowaniu, do zniesienia asymetrii w relacjach wychowawczych, do dialogowego sposobu bycia z wychowankiem, w którym – jak twierdzi J. Banasiak<sup>59</sup> – nie istnieją żadne dyrektywy typu: „tak i tak masz postępować, by uzyskać to i to”, w którym brak jest jakiegokolwiek przymusu i nacisku, i w którym pewność, wiedzę i nieomyłność wychowawcy oraz jego władzę zastępuje się niepewnością, inspirującym wątpliwnością, poszukiwaniem sensu i dochodzeniem do rozumienia.

W czym ujawniają się elementy pozoru i swoistego uprawiania „sztuki dla sztuki” przy stosowaniu tych określeń? Przede wszystkim w tym, że często autorzy stosujący je nie wnikają w istotę „bycia podmiotem” stąd oczekiwania nadmiernej koncentracji na wychowanku, tworzenia mu warunków do harmonijnego rozwoju poprzez usuwanie wszelkich utrudnień (bo jest on podmiotem). A przecież „bycie podmiotem” to nie prawa i przywileje, ale przede wszystkim świadomość siebie, otaczającego świata i wzajemnych relacji, a także, co ważniejsze, aktywność poznawcza, aksjologiczna i sprawcza połączona z gotowością do ponoszenia konsekwencji własnego sprawstwa i odpowiedzialnymi zachowaniami. Z tym się człowiek nie rodzi, ale nabywa w długim procesie „stawania się podmiotem”, procesie budowania swojej podmiotowości. Czyż można ją zbudować w warunkach przesadnego permisywizmu i liberalizmu. Zgadzam się w tym miejscu ze zdroworozsądkową wypowiedzią jednego z nauczycieli, który twierdzi, że „Współczesna szkoła wstydzi się, że dyscyplinuje uczniów. Nauczyciele (...) nie chcą należeć do kategorii wiecznie besztanej. (...) dyscyplinują uczniów, bo sumienie i zdrowy rozsądek nie pozwalają im od tego odstąpić. Lecz działają po omacku, chaotycznie reagując na impulsy XXI wieku. Czując przy tym, że czynią coś pod prąd, coś po prostu złego”<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> Wskazując na pozorność sformułowania, nie odnoszę tego stwierdzenia do tych autorów, którzy z pełnym znanstwem podstaw ontologicznych i epistemologicznych oraz wynikających z tego tytułu konsekwencji dla teorii i praktyki wychowawczej piszą o podmiotowości człowieka: ucznia-wychowanka-dziecka, ale także nauczyciela-wychowawcy-rodzica.

<sup>59</sup> J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997.

<sup>60</sup> J. Wróbel, *Nie bijcie...*



Rzeczywiście, jeśli uwzględnimy „nawoływania” do traktowania dziecka, ucznia, wychowanka jako podmiotu tylko dlatego, że w optyce pedagogiki instrumentalnej był on przedmiotem, a w perspektywie pedagogiki humanistycznej ma być podmiotem (bez nadania właściwego znaczenia tej kategorii), to działania dyscyplinujące uczniów pozostają w sprzeczności wobec nich. Czy jednak słusznie? W myśl dialogu pozorowanego tak, ale czy wolno dopuścić do takiej sytuacji, w której myślenie w kategoriach opozycji: wychowanie – permissywizm, wolność, dyscyplina, przymus, upowszechni się jako diagnoza przyczyn realizowania/nierealizowania humanitarnie brzmiącego hasła: dziecko – podmiotem/miarą wszechrzeczy? Jeśli tak, to warto pamiętać o tym, że każda idea, nawet najbardziej szczytna, pojmowana przesadnie lub nazbyt powierzchownie, może przekształcić się w swoją własną karykaturę. Humanizm może stać się ahumanitarny.

Dowodzi tego m.in. M. Meyer opisująca działalność jednego z ośrodków dla dzieci i młodzieży trudnej na terenie Niemiec, w którym kierując się założeniami *Manifestu Humanistycznego* (człowiek jest z natury dobry a zadaniem wychowawców jest tworzenie korzystnych warunków, które będą wspierać jego samodzielny rozwój oraz stymulować potencjał dobra za pomocą stwierdzeń sygnalizujących, czy dane zachowanie jest pozytywne bądź negatywne; owa stymulacja przebiega w klimacie partnerstwa) degraduje się wychowawcę z pozycji przewodnika po świecie wartości i doradcy do roli „chłopca do bicia” i „sterroryzowanego pionka do okrutnych zabaw wychowanków”<sup>61</sup>. Czy wpisywanie się w dialog pozorowany i głoszenie poglądów uznanych za postępowe nie jest dowodem na pewien rodzaj „uwiedzenia” przez powierzchownie odczytaną i zbanalizowaną liberalną ideologię wychowania i jej mity: romantyzm i pajdocentryzm przed czym przestrzegali niektórzy z pedagogów?

Czy gloryfikując wychowanka (jest on bowiem podmiotem) i optując za zastąpieniem w wychowaniu relacji przedmiotowo-podmiotowej (w której wychowanek był przedmiotem) relacją podmiotowo-podmiotową nie powołano przypadkiem kolejnej, tym razem odwróconej relacji typu: wychowawca przedmiotem – wychowanek podmiotem? Jak bowiem inaczej odczytać rozważania M. Nowak-Dziemianowicz wskazującej na „przedmiotowość” rodziców, którzy kierując się ideą bezstresowości wychowania, a przede wszystkim partnerstwa doprowadzili do sytuacji, w której „to dzieci dyktują warunki, zgłaszają roszczenia, nie godzą się na rodzicielską władzę i autorytet, same próbując przejąć jedno i drugie. Często wtedy, gdy nie udaje im się tego osiągnąć uciekają się do agresji,

<sup>61</sup> M. Meyer, *Dziecko miarą wszechrzeczy, czyli o ahumanitarnym humanizmie*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4-5.



przemocy. Zachowania te budzą przemoc i agresję rodziców, nie mogących zrozumieć swoistego odwrócenia ról, do których przecież sami się przyczynili”<sup>62</sup>.

Czy gdyby autorzy poglądów/tekstów zgłębili istotę przywoływanych przez siebie kategorii, to skutki, o których pisze autorka, byłyby inne? Trudno na to pytanie odpowiedzieć, bowiem skutki wychowania nie są prostą funkcją składowych koncepcji wychowania. Z pewnością jednak poczucie, że „idzie się z duchem czasu” w zakresie poglądów na wychowanie, relacje wychowawcze, a przede wszystkim na osobę wychowanka nie zwalnia z konieczności poznawania i rozumienia tego, o czym/kim się pisze, a przede wszystkim z konieczności zachowania zdrowego rozsądku, nawet jeśli tezy analizowane w jego perspektywie wydadzą się mniej „szczytne”. Trudno bowiem nie uznać za „uprawianie sztuki dla sztuki” tych poglądów/tekstów, w których pojawiają się oczekiwania całkowitego zniesienia asymetrii i dystansu w relacjach między wychowawcą i wychowankiem?

Różnorodne teorie stosunków międzyludzkich wskazują na istnienie owej asymetrii, dystansu nawet między bardzo bliskimi sobie osobami. P. Sztompka, przywołując poglądy E. Halla, podaje za autorem, iż istnieją cztery typy dystansów interakcyjnych: najmniejszy (ale jednak dystans) to dystans intymny np. między rodzicami i dziećmi, nieco większy dystans osobisty np. między przyjaciółmi, dystans socjalny między np. pracodawcą i pracownikiem oraz publiczny między np. mówcą na trybunie i jego słuchaczami<sup>63</sup>. Nawet najbliższe sobie osoby z natury rzeczy dzieli dystans. Jak więc oczekiwać jego zniesienia w relacjach osób „oddalonych” od siebie nie tylko przestrzennie, ale też emocjonalnie, intelektualnie, „dźwigających” różne wiązki uprawnień i obowiązków<sup>64</sup>. Dystans a pewnie i asymetria wydają się więc naturalnym rysem relacji międzyludzkich wynikającym m.in. z kategorii Innego.

Podobnie rzecz się ma z „dialogowym sposobem bycia”, który, jak wskazują rozważania m.in. A. Folkierskiej<sup>65</sup> czy K. Ablewicz<sup>66</sup>, nie może być utożsamiany z przyzwoleniem wychowankowi na błądzenie po bezdrożach procesu zdobywania doświadczeń i chronienie go przed wszystkim, co mogłoby zakłócić jego swobodny, autonomiczny rozwój. Poza tym dialog zakłada w swej istocie zgłaszanie roszczeń do ważności, wypowiedania własnego zdania, prezentowania odmiennych racji, argumentowania i przekonywania i jest, jak zauważa T. Szkudlarek<sup>67</sup>,

<sup>62</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Rodzina wobec problemów wychowania*, „Terazniejszość Człowiek Edukacja” 2001, nr 3, s. 44.

<sup>63</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 70.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 90.

<sup>65</sup> A. Folkierska, *Dialog...*

<sup>66</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia...*

<sup>67</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003, s. 376.



w perspektywie założeń pedagogiki krytycznej trudny do wprowadzenia bez jakiejś formy przymusu, szczególnie trudny wtedy, gdy okazuje się, że prawd jest wiele a konsensus przestaje być racjonalny.

Przykładów wskazujących na istnienie zarówno jednego, jak i drugiego typu dialogu we współczesnych poglądach dotyczących wychowania można odnaleźć dużo więcej. Już jednak w perspektywie dotychczasowych rozważań rodzi się pytanie: czy potrzebny jest nam dialog w rozumieniu zarówno konstruktywnego sporu, jak i sporu pozorowanego? Wydaje się, że odpowiedź jest tu jednoznaczna. W świecie pluralistycznym, wielokulturowym, wieloparadygmatycznym dialog jest niezmiernie potrzebny. Szczególnego znaczenia nabiera dialog będący formułą myślenia o rzeczywistości, w tym również o wychowaniu (w wychowaniu), przybierający postać konstruktywnego sporu, w którym poszukuje się, odkrywa i nazywa zarówno zgodności (wspólne stanowisko), jak i różnice. Pozwala on na pełniejsze poznanie „obiekta” zainteresowań, a przede wszystkim na lepsze jego rozumienie (choć „wiedzieć” nie zawsze znaczy „rozumieć”). W jego efekcie zyskujemy możliwość:

- wychodzenia poza kanon ustaleń uniwersalistycznych w kwestii istoty wychowania, a tym samym w kwestii pojmowania człowieka;
- poznawania różnych teorii i praktyk, które „znaleźli inni ludzie pasąc nie nasze owce w nie naszych dolinach”<sup>68</sup>;
- własnego, autorskiego odczytywania każdego ludzkiego doświadczenia w zakresie wychowania i uczestniczenia w negocjowaniu znaczeń i roszczeń do ważności;
- odkrywania, że to, co dotąd „uświęcone” tradycją, zaczyna jawić się jako jedna z wielu możliwości i sposobów doświadczania świata;
- uczestniczenia w niekończącym się dialogu istniejących paradygmatów i wpiśnięcia się w ten dialog ze swoimi przemyśleniami, będącymi wynikiem rzeczywistych intencji zgłębiania istoty wychowania.

Ważny jest też, mimo pejoratywności określenia, spór pozorowany. Wpisać się w niego nie jest trudno, bowiem nowe idee, paradygmaty mają sporą moc „uwodzicielską”. Równocześnie jednak odkrywanie tego rodzaju „uczestnictwa” w dialogu staje się odsłanianiem „niezrozumiałego” i inspiracją do podejmowania prób jego zgłębiania. Ma to niewątpliwie wartość poznawczą. Swoista „żonglerka” rytami językowymi ma na ogół dość krótki „życiorys” i kończy go często w konfrontacji z praktyką wychowawczą, która obnaża nie tylko jego niejasność (niezrozumiałość), ale przede wszystkim jego pozorną alternatywność. Jeśli jed-

<sup>68</sup> C. Geertz, za: E. Rodziewicz, *Pedagogika: wyzwania i teorie (zapis dyskusji)*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, (red.) T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 244.



nak owo „niezrozumiałe” stanie się zrozumiałym będzie z pewnością jednym z wartościowszych głosów na mapie dialogu – konstruktywnego sporu.

Myślenie o wychowaniu (w wychowaniu) jest w pewnym sensie „zaklętym kręgiem”, od którego trudno nam się uwolnić. Z jednej strony jest ono tak złożone, jak złożeni i skomplikowani jesteśmy my, jako ludzie, z drugiej strony, żaden chyba proces społeczny nie dotyczy (dotyka) nas w takim stopniu, jak wychowanie. Może, „kręcąc się dookoła własnej osi”, bronimy się w ten sposób przed tym, co sami sobie (szczególnie innym a inni nam) chcemy narzucić?

## CONSTRUCTIVE DISPUTE OR SIMULATED DIALOGUE ON THE SUBJECT MATTER OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL THEORY

Recent years have been witness to heated debates over education as the subject matter of the contemporary theory of education. The traditional way of thinking about this being / phenomenon / social activity has been brought into question by a multitude of highly varied alternative conceptions. These multiple and diverse opinions on education (about education, of education) lie at the core of a dialogue:

- focused on the finding of unanimity and the settlement of differences (the dialogue of common stance, the dialogue of unanimity) (the preontological, pragmatic perspective);
- focused on the defining of differences and attempts at understanding them (the dialogue of differences) (the ontological, hermeneutic perspective);
- focused on the alleged involvement in a multiplicity of viewpoints (the simulated dialogue, the dialogue of mere participation’).

The dialogue of common stance / unanimity and the dialogue of determining and recognising differences form the basis for a constructive dispute (dialogue – constructive dispute), the dialogue of ‘mere participation’ on the other hand – the basis for alleged involvement in contemporary educational discourse. The pluralist, multicultural, multiparadigmatic world necessitates dialogue. The dialogue that turns into a constructive dispute takes on a deeper significance here. It helps acquaint oneself more fully with the subject of interest, and above all understand it still better, though ‘knowing’ is not always synonymous with ‘understanding’.

Such a dialogue results in:

- transcending the usual scope of universalist assumptions about the essence of education, as well as about the human nature;
- finding out about various educational theories and practices;



- interpreting personally every human experience in education, and participating in meaning negotiation and significance attribution;
- discovering that whatever has so far been sanctified by tradition emerges as only one of the countless ways in which the world can be experienced;
- participating in an endless dialogue of existing paradigms, and engaging in this dialogue with one's own line of thinking and understanding.

And yet one must not underestimate the significance of the simulated dialogue on account of its pejorative meaning. Participation in such a dialogue symbolises the uncovering of the incomprehensible therefore inspiring attempts at explaining it, which has an indubitable cognitive value. The peculiar 'jugglery' with linguistic rites is most frequently short-lived and terminates when confronted with educational practice which reveals both its unclearness (incomprehensibility) as well as its apparent alternativeness. If, however, the incomprehensible evolves into the comprehensible, it undoubtedly becomes yet another worthwhile say in the dialogue, the constructive dispute. The following issues will be given due consideration in the paper:

- the diagnosis of the scope of theoretical analyses determined by the educational category;
- the substantial queries which generate the dialogue subject matter;
- dialogue as a way of thinking about education and as a theoretical dispute (constructive or/and simulated);
- the subareas of unanimity and differences in approaches to education which form the basis for dialogue – constructive dispute;
- the new linguistic rites which form the basis for the simulated dialogue.