

TADEUSZ SZKOŁUT

SPÓR O EDUKACJĘ W ERZE PONOWOCZESNEJ

„Definicje nie są niewinne.”

L. Kotakowski

„Definicja jest zawsze kamieniem
w gielnym więgu przybytku”.

E. Cioran

Debata postmodernistyczna w Polsce rozszerza się, wciągając w swą orbitę także kwestie edukacyjne społeczeństwa epoki informatycznej¹. Pojawiają się prace podejmujące próby reformułowania metod i celów edukacji w obliczu dokonujących się przemian socjokulturowych, określanych mianem transformacji postmodernistycznej. Zrozumiałe, że obecnie w Polsce trudno mówić o istnieniu mocno ugruntowanych przesłanek kulturowo-cywilizacyjnych dla rozwoju postmodernistycznych form życia, myślenia i działalności. Nasz ból czyk jest raczej niedostatek autentycznej „modernizacji” w sferze gospodarki, polityki organizacji nauki, ochrony zdrowia itp., bowiem do wiadczyli my nowoczesności” jedynie w jej wersji kalekiej, zwanej „realnym socjalizmem”.

A jednak wcze niej czy pó niej my równie b dziemy zmuszeni podjąć wyzwanie postmodernistyczne — dokonać rewizji fundamentalnych założeń „projektu modernistycznego” (zachowując te wartości, wywodzące się z „wielkiej opowieści” doby O wiecienia, które nie utraciły nic ze swej atrakcyjności: wolność, tolerancję, równość, krytycyzm w myśleniu itp.), a jednocześnie nie zmierzyć się z negatywnymi zjawiskami w życiu społecznym i w kulturze epoki ponowoczesnej (permissywizm, konsumpcjonizm, zmieszanie kultury „wysokiej” i „niskiej”, deprecjacja tradycji, estetyzacja przemocy w mass-mediach itp.). Je li chcemy sprostać owemu zadaniu, winni my już teraz podjąć wysiłek edukacji młodego pokolenia w takim duchu, by wyszło ono bez większego szwanku z dzisiejszego przesilenia kulturowo-cywilizacyjnego (skomplikowanego u nas dodatkowo transformacją ustroju politycznego), a zarazem było przygotowane do życia w warunkach demokracji pluralistycznej, w warunkach wzrastającej swobody w wyborze stylów życia i form stowarzyszania się, nie likwidującej wszak odpowiedzialności za Innych, zwłaszcza za Innych skrzywdzonych, upokorzonych, cierpiących.

¹ Por. szczególnie: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*, cz. III, Toruń 1993; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa 1993; J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń 1994.

Należy wyjaśnić, że termin „edukacja” w niniejszym tekście rozumiany jest szeroko i obejmuje nie tylko kształcenie (*resp.* nauczanie), lecz również wychowanie. Oczywiście, w procesie edukacyjnym oba te elementy są ze sobą najściślej związane: wychowanie może być efektywne tylko wówczas, gdy towarzyszy mu przekazywanie określonej wiedzy czy umiejętności². Sposób, w jaki nauczyciel dokonuje owego przekazywania informacji (np. manifestując szacunek bądź lekceważenie dla odmiennych poglądów i ich nosicieli, rozbudzając u uczniów nastawienia krytyczne bądź te domagające się bezwzględnego zaakceptowania własnego autorytetu itp.) sprawia, iż proces uczenia ulega nasyceniu treściami wychowawczymi. Nie znaczy to bynajmniej, że każde nauczanie musi być koniecznie zespolone z wychowaniem. O ile wychowanie bez nauczania przekształca się w pustą retorykę, o tyle nauczanie (przynajmniej od pewnego momentu) może zupełnie dobrze odbywać się bez jednoczesnego stosowania zabiegów wychowawczych.

Co więcej, przedłużanie praktyk wychowawczych poza pewien próg wiekowy i dążenie do wychowywania ludzi dorosłych wydaje się nie do pogodzenia z autentyczną demokracją. Trzeba przyznać rację H. Arendt, gdy w związku z tym zauważa i „ktokolwiek zamierza wychowywać dorosłych, chce w istocie być ich kuratorem i nie dopuszcza ich do działalności politycznej”³. Na dorosłych (zwłaszcza na nauczycielach) ciąży natomiast obowiązek nieustannego samowychowania i głębszego doskonalenia swej osobowości, zwiędzanie wymaga etycznych wobec siebie, po to, by mieć prawo stawiać innym jakiegokolwiek danię natury moralno-obywatelskiej. Można zaryzykować twierdzenie, że naprawdę wychowuje innych tylko ten, kto jest zdolny do niestrudzonego samowychowania. Właściwe wychowanie w wieku szkolnym winno więc wdrażać ludzi do samowychowania siebie w dojrzałym życiu (K. Jaspers nazywa to „wychowaniem do samowychowania”)⁴.

Pojęcie „edukacja” kryje w sobie jeszcze jedną niejasność. Otóż niekiedy edukacja bywa po prostu utożsamiana z socjalizacją (*resp.* akulturacją), podczas gdy w pełni rozwinięty proces kształcenia/wychowania winien prowadzić do fazy następnej — do indywidualizacji. W pierwszym wypadku chodzi o wpojenie wychowancom konkretnego zespołu wartości kulturowych, o wszczęcie im po danych (z punktu widzenia danej zbiorowości) norm, wzorów osobowych, ideałów itp. W wypadku drugim — zsocjalizowana już jednostka, która dokonała interioryzacji wartości, uprawomocnionych przez autorytet uznawanej przez wspólnotę tradycji, podejmuje wysiłek krytycznego ustosunkowania się do owego dziedzictwa kulturowego, starając się jednocześnie wzbogacić dorobek wspólnoty o nową wiedzę, nowe wartości i idee. Zrozumiałe, że podobne dążenia napotykać na opór ze strony tych jednostek, grup i instytucji społecznych, które są zainteresowane w utrzymaniu korzystnego dla nich *status quo* i w związku z tym usiłują ograniczyć zadania kształcenia do zwykłej transmisji tej wiedzy, która potwierdza rzekomo „wieczny”, „naturalny”, „boski” itp. charakter istniejącego porządku społecznego, a zadania

² H. Arendt: *Kryzys edukacji*. W: id., *Między czasem minionym a przyszłym. Ośmiem wieciami z myśli politycznej*. Warszawa 1994, s. 232.

³ Ibid., s. 212-213.

⁴ K. Jaspers: *Uwagi o wychowaniu*. „Znak” nr 9 (460), 1993, s. 90.

wychowania — do reprodukcji „gotowych”, „sprawdzonych” warto ci i ideałów, zawartych w odziedziczonym kodzie kulturowym.

W rezultacie edukowanie mo e rychło przekształci si w indoktrynacj , w swoiste premiowanie przekona , postaw i zachowa konformistycznych oraz nie dopuszczanie do głosu tych wszystkich, którzy nie mieszcz si w ramach oficjalnie usankcjonowanego ładu aksjologicznego. W ten oto sposób dochodzi do zaz bienia si problemów edukacji i polityki (*resp.* ideologii). „Polityka edukacyjna” prowadzona przez konserwatywnie nastrojonych pedagogów mo e zako czy si pełnym „sukcesem”, lecz „sukces” ten ma sw cen , a jest ni stagnacja społeczna i kulturalna. Społeczno , która pragnie si rozwija , potrzebuje jednostek twórczych, ł cz cych krytycyzm (wobec zastanego wiata) z innowacyjno ci , z poszukiwaniem nowych rozwi za tradycyjnych problemów, z umiej tno ci dostrzegania rodzaj cych si szans i zagro e dla ycia wspólnoty.

Innymi słowy, ka da społeczno dla swego pomy lnego trwania i rozwoju winna wymaga od swych członków zarówno pewnej dozy konformizmu (by mogła zachowa w miar stabiln struktur), jak i okre lonej porcji zachowa kontestatorskich (by nie zastęyla w rutynie i mogła d y ku jako ciowo nowym sposobom organizacji ycia zbiorowego, nowym formom samorealizacji jednostek). Cała trudno polega jednak na tym, jak znale „złoty rodek” mi dzy socjalizacj (która z konieczno ci zawiera w sobie pierwiastek represyjno ci, nacisku wywieranego na wychowanków w celu skłonienia ich do podporz dkowania si ustalonym normom społecznym), a indywidualizacj (która prowadzi do wyzwolenia si człowieka od dominacji autorytetu rodziny, szkoły, Ko cioła, tradycji, opinii rodowiska itp.)? Gdzie wyznaczy cezur mi dzy edukacj nastawion na socjalizacj , a edukacj zorientowan na rozbudzanie niezale no ci my lenia, krytycyzmu, sceptycyzmu? Nie s to wcale łatwe pytania i ka da odpowied na nie ł czy si z pewnymi prze wiadczeniami aksjologicznymi, jest wyrazem okre lonej opcji etycznych i politycznych, powi zanych z kolei z zało eniami natury filozoficznej.

Etyczne aspekty wyboru okre lonej strategii edukacyjnej s najbardziej widoczne i dotycz zarówno tre ci, jak i metod socjalizacji. Je li chodzi o tre ci wpajane młodemu pokoleniu, to na pot pienie zasługuj : nienawi rasowa, szowinizm narodowy, fanatyzm religijny, egoizm grupowy, pogardliwy stosunek do „ni szych” kultur itp. W odniesieniu do metod wychowawczych nale ałoby skoncentrowa si na poszukiwaniu takich sposobów socjalizacji, by maksymalnie ograniczy zwi zan z ni represyjno i posługiwa si przymusem tylko tam, gdzie wyczerpane ju zostały wszelkie mo liwo ci oddziaływania perswazyjnego. Stanowczo trzeba te wystrzega si stosowania takich zabiegów wychowawczych, które prowadz do nieodwracalnych zmian osobowo ciowych, powoduj c np. swoist „fobi przemiany moralnej”.

Niegodziwe byłyby zatem wszelkie próby wszczępienia w psychik jednostki poczucia, e „ka da zmiana przekazanych jej prze wiadcz e moralnych jest grzechem czy odst pstwem od solidarno ci z grup , do której w sposób rzekomo «natu-

⁵ H. Eilstein: *Humanizm wobec relatywizmu moralnego*. W: id., *Homo sapiens i warto ci Eseej*. Warszawa 1994, s. 172. Por. te s. 18.

ralny» owa jednostka należy; jest czymś, co ona sama za wszelką cenę stara się winna stłumić w sobie w zarodku, np. wystrzegaj się miły na pewne tematy, wystrzegaj się przyjmowania czegoś do wiadomości, wystrzegaj się wysłuchiwanie argumentacji na rzecz odmiennych przebiegów moralnych itd.⁶ Niemoralno podobnego postępowania polega nie na tym, że zmierza ono do wyrobienia u wychowanków poczucia wiary z grup („solidarność partykularna”), lecz na tym, że niechęć utrudnia im w rzeczywistości swobodny wybór drogi życiowej przez jednostkę; zabija w niej wszelką miłość o tym, że jest ona władna przekształcać swoją osobowość zgodnie z własnym wyobrażeniem o autentycznej egzystencji. Jest to nader wrażliwe, czy jednostka wychowana w poczuciu, że wszelkie odejście od norm i wzorów obowiązujących w jej grupie (w rodzinie, kościele, narodzie itp.) jest „grzechem” czy „zdradą”, będzie w stanie zrozumieć i uszanować inną etniczną, religijną, polityczną etc. A czy bez tego wiadomością o sobie, że inni ludzie o odmiennych sposobach życia, zasadach i przebiegach aksjologicznych mają takie samo prawo do ich kultywowania, może być wzniesienie się do poziomu solidarności ogólnoludzkiej?

Spór o edukację ma również swój wymiar polityczny, a nie tylko ideologiczno-polityczny. Trudno się temu dziwić, skoro niekwestionowanym zadaniem szkoły jest nie tylko „przysposabianie” uczniów do uczestnictwa w danej kulturze, pomaganie im w przyswojeniu rodzimej tradycji, lecz również przygotowanie go do odpowiedzialnego udziału w życiu politycznym wspólnoty, wyposażyć go w nawyki i kompetencje, jakie powinien posiadać każdy obywatel państwa (wychowanie obywatelskie). Ciśnięcie oddzielenia tych spraw nie jest przy tym możliwe: niezbędnym elementem kultury ogólnej jednostki jest przecież także kultura polityczna, znajomość tradycji politycznej własnej zbiorowości. Wiadomo jednak, że każda tradycja (narodowa, klasowa, grupowa) nie jest jednorodna i wobec tego inne w tej tradycji będą eksponowane przez konserwatystów, inne — przez liberałów. Rozbieżności między konserwatystami i liberałami w kwestii stosunku do tradycji mają zresztą głębszy charakter i dotyczą w ogóle rangi (resp. udziału) tradycji w procesie kształcenia/wychowania: ci pierwsi otaczają kultem to wszystko, co nosi stempel „szacownego” dziedzictwa i w związku z tym byłoby skłonni przeceniać rolę socjalizacji; ci drudzy — zapatrzeni w ideały postępu — zdają się traktować tradycję jako zbędny balast na drodze ku coraz doskonalszym formom życia społecznego. Zdaniem liberałów (przynajmniej tych radykalnych), zbyt przywiązanie do tradycji może być tylko przeszkodą w wychowaniu jednostek twórczych, innowacyjnych, przełamujących stereotypy. Stąd też w edukacji już od najmłodszych lat należy wywierać nacisk na indywidualizację.

Różnice między liberałami i konserwatystami w sprawach wychowawczych mogą być również — w ślad za R. Rorty’em — sformułowane następująco: czy wychowanie winno przede wszystkim służyć Prawdzie czy też nadrzędnym celem wychowania powinna stać się Wolność⁷. W tym momencie spór przemieszcza się z dziedziny polityki i wkracza na teren filozofii, a nie tylko filozoficznie uzasadnionej

⁶ Ibid., s. 172.

⁷ R. Rorty: *Wychowanie bez dogmatu*. „Ameryka” nr 236, Zima 1990, s. 44-47.

teorii warto ci. Wydawało by się, że prawda i wolność nie są wcale wartościami „skłóconymi” i zasługują na jednakie traktowanie jako cel starań wychowawczych. Wystarczy jednak postawić pytanie: która z tych niewzajemnych wartości ma pierwszeństwo w realizacji, by wyłoniły się fundamentalne kontrowersje wiatopogłdowe, mające równie istotne implikacje polityczne? Generalizując, można by powiedzieć, że dla rzeczników konserwatywnego autentyzmu wolność wyrasta z prawdy (prawda jako fundament wolności); podczas gdy według zwolenników liberalizmu wolność jest pierwotna względem prawdy (*resp.* prawda jako wytwór wolności)⁸.

To ostatnie stanowisko *expressis verbis* sformułował R. Rorty mówiąc, że „prawda przyjdzie sama, jeżeli tylko zatroszczymy się o wolność”⁹. Jednocześnie, jak na liberała przystało, R. Rorty opowiada się za pojęciem „wolności negatywnej” Isaiaha Berlina¹⁰. Otóż zgodnie z owym liberalnym, negatywnym rozumieniem wolności, rozciąga się ona na cały obszar działalności ludzkiej nieobjętej prawnymi regulacjami ze strony państwa. Jednostka posiada wolność wyboru na tym terenie, który państwo wyłącza ze swej gestii, rezygnując z poddania go normom prawnym. Jedną z takich sfer, którymi państwo liberalne nie interesuje się (czy te nie powinno się interesować), jest dziedzina dążenia jednostki do duchowego doskonalenia się —moralnego, religijnego, intelektualnego, estetycznego itp. Kwestie doskonalenia się człowieka, jego aspiracje do prawdy, dobra, piękna, wierności itp. powinny pozostać jego sprawą całkowicie prywatną, a państwo w adekwatnym sposób nie może w niego ingerować, nie może w relacjach politycznych ustanawiać jednego wzorca człowieczeństwa (autentycznej „natury ludzkiej”, prawdziwego „ja”). Wprawdzie przyjemnie byłoby —stwierdza R. Rorty — w otoczeniu ludzi, wyznających te same wartości, co my, mających te same wyobrażenia o sensie życia, szczęściu etc., lecz wszelka próba przeniesienia tych wartości i wyobrażeń w sferę publiczną, zapewnienia im oparcia w instytucjach państwa musiałaby się zakończyć zbudowaniem porządku despotycznego czy też totalitarnego.

Z tych samych powodów również szkoła jako instytucja publiczna powinna pozostać neutralna wiatopogłdowo. Jeżeli szkoła ma wychować kompetentnych członków społeczeństwa demokracji liberalnej (pluralistycznej), winna w miejsce ideału „dążenia do Prawdy” postawić ideały Tolerancji oraz Wyobraźni”. Zamiast koncentrować swe wysiłki wychowawcze na budzeniu prawdziwego „ja” człowieka, na ujawnianiu autentycznej „istoty człowieczeństwa”, winna położyć nacisk na rozwijanie indywidualnych zainteresowań i zdolności, na stymulowanie poszukiwania różnych dróg samorealizacji jednostki. Integralnym czynnikiem tego wychowania winno być wpojenie uczniom przekonania, że inni mają takie samo prawo do autokreacji i wobec tego nie wolno narzucać im własnych „autentycznych” pojęć

⁸ Słowo „prawda” występuje tutaj w szerokim, wiatopogłdowym znaczeniu i jest synonimem „słuszności” (por. L. Kołakowski: *Prawda i Wolność, co pierwsze?* „Znak” nr 3 (466), 1994, s. 71).

⁹ R. Rorty: *Wychowanie bez dogmatu*. Op. cit., s. 45-46. Por. też: id., *Liberalizm, lewica i mroć powieści*. W: *Nieobecne dyskursy*. Op. cit., s. 103.

¹⁰ I. Berlin: *Dwie koncepcje wolności*. W: id., *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Wybór i opracowanie J. Jedlicki, Warszawa 1991. Por. zwłaszcza rozdz. pt. *Pojęcie wolności «negatywnej»*, s. 114-128.

¹¹ R. Rorty: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: *Spory o edukację*. Op. cit., s. 100.

dotyczy cich szczęścia, dobra i prawdy. W związku z tym autor *Contingency, Irony and Solidarity* określa swoje stanowisko w sprawach edukacji jako zdecydowanie antyplatońskie. To właśnie nie Platon — w przekonaniu R. Rorty'ego — ponosi winę za upowszechnienie się poglądu, że stabilność i siła ustroju państwa zależy od uformowania (przy pomocy narzędzi kontroli i przymusu politycznego) jednolitych typów duszy ludzkiej. Również filozofia o wieceniowa przyjmująca istnienie ahistorycznej, rozumnej natury ludzkiej, w której zakorzenione są rzekomo uniwersalne wartości moralne, kontynuuje ów platoński sposób myślenia o zadaniach wychowania.

Antyplatońskie nastawienie Rorty'ego w kwestii istoty człowieczeństwa (i wynikających stąd nastęstw dla teorii pedagogicznej) idzie w parze z odrzuceniem przez amerykańskiego filozofa augustyjskiej koncepcji wolności, zgodnie z którą człowiek staje się wolnym nie wówczas, gdy może wedle swego uznania wybierać między dobrem i złem, lecz wówczas, gdy faktycznie opowiada się za dobrem. Innymi słowy, według doktryny W. Augustyna, autentyczna wolność urzeczywistnia się jedynie w akcie wyboru dobra¹².

Jak trafnie wskazuje L. Kołakowski, augustyjski pogląd na wolność może z powodzeniem uzasadniać ideologię totalitarną. Skoro bowiem sumienie nie może być w pełni autonomicznym źródłem naszych uczynków, skoro o ostatecznej wartości moralnej danego postępu przesądzą nie intencje, lecz wybór „rzeczywistego” dobra, to „im mniej możemy wyboru posiadamy, tym bardziej nasze życie jest uregulowane przez przymus, przez władzę, która wie, jak odróżnić dobro od zła, tym bardziej jesteśmy wolni. Jeśli się wierzy, że wiążące nasze uczynki ma znaczenie moralne, to wolność doskonała zyskuje idealne wcielenie w reżimie, który nie pozostawia jednostkom żadnego wyboru, to znaczy w państwie totalitarnym”¹³. Innymi słowy, doktryna „niezupełnej suwerenności sumienia”, jego ograniczonej zdolności do odkrywania „prawdy”, zakłada niezbadaną obdarzoną bezwzględnym autorytetem instytucji dysponującą niepodważalnymi kryteriami dobra i zła, uprawioną wobec tego do korygowania „błędnej formacji sumienia” jednostki¹⁴.

Dalszą konsekwencją praktyczną podobnego stanowiska jest podjęcie prób zastąpienia zasad moralnych normami prawnymi, zapewnienia wyznawanym wartościom i ideałom wsparcia instytucjonalnego, opatrzenia ich stępem oficjalnej „prawdy”¹⁵. Nie jest przy tym istotne, czy jest to np. stempel „marksistowski” czy „chrześcijański”, bowiem w obu wypadkach mamy do czynienia z pewną ideologią polityczną, z uzurpowaniem sobie przez państwo przywileju rozstrzygnięcia o tym, co dobre lub złe moralnie. W tej perspektywie konflikt między ideologią komunistyczną a zideologizowanymi wierzeniami religijnymi staje się po prostu konfliktem między dwoma

¹² Por. na ten temat: L. Kołakowski: *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej* (1992). „Znak” nr 10 (461), 1993, s. 12-13.

¹³ Ibid.

¹⁴ Por. w tej kwestii: *Autorytaryzm i autorytet Prawdy*. Z ks. biskupem J. Jędraszewskim rozmawiają A. Nowak i K. Gurba. „Arka” nr 48 (6), 1993, s. 10-17.

¹⁵ Przestrożką przeciwko takiej jurydykacji moralności wypowiada E. -W. Böckenförde w artykule *Wolność religijna jako zadanie chrześcijańskie*. „Znak” nr 6 (457), 1993, s. 73.

ró nymi totalitaryzmami (resp. fundamentalizmami), z których ka dy broni swego monopolu na posiadanie „prawdy”, na rozró nienie mi dzy dobrem i złem¹⁶, na orzekanie z góry Jakimi istoty ludzkie by powinny i jakie mo liwo ci s otwarte przed yciem ludzkim”¹⁷.

Jak ju stwierdzili my, odpowiedzi radykalnego liberalizmu na wyolbrzymianie przez równie radykalny konserwatyzm roli socjalizacji w procesie wychowania (socjalizacji pojmowanej jako d enie do rozbudzenia wrodzonej jakoby naturze ludzkiej rozumno ci, pozwalaj cej jednostce dotrze do „prawdy”, a tym samym osi gn autentyczn wolno) jest postulat, by w wychowaniu kła nacisk na indywidualizację —na rozbudzanie krytycyzmu wobec panuj cych opinii, kwestionowanie u wi conych rzekomo przez autorytet tradycji „przes dów kulturowych”, podwa anie jednemu lno ci. W obawie przed tym, by socjalizacja nie przekształciła si w indoktrynacj , w narzucanie młodemu pokoleniu oficjalnie usankcjonowanych („jedynie słusznych”, „zdrowych”, „trze wych”) przekona moralno-politycznych, przedstawiciele liberalnej lewicy domagaj si wprowadzenia zakazu jakiegokolwiek ingerencji pa stwa w sfer moralno ci. Społecze stwo demokracji pluralistycznej nie potrzebuje spoiwa duchowego w postaci jednej, powszechnej i niezmiennej Prawdy. Co wi cej, próby zaprowadzenia takiego ładu opartego o odwieczne warto ci zakorzenione jakoby w uniwersalnej naturze ludzkiej musz nieodmiennie grozi ze lizgni ciem si w despotyzm. Je li ju uznamy, e pa stwo ma obowi zek krzewi jakie cnoty obywatelskie, to w pierwszej kolejno ci powinno wpaja cnot tolerancji, wykluczaj c pretensje jakiegokolwiek grupy czy instytucji do sprawowania dyktatorskiego „rz du dusz” (wszak nieodł czn cech postawy tolerancji jest prze wiadczenie, e aden człowiek nie jest nieomylny, nie jest w stanie posi absolutnej prawdy).

W tym momencie pojawiaj si jednak istotne w tpliwo ci. Czy rzeczywi cie pa stwo demokracji liberalnej jest a tak neutralne wiatopogl dowo, za jakie niekiedy pragnie uchodzi ? Przyjmuj c wolno za najwy sze dobro, za ródło wszelkich innych warto ci i odrzucaj c zasad głosz c , e to nie człowiek dzi ki swej osobowej godno ci ma posiada prawo, lecz Prawda¹⁸, pa stwo liberalne *eo ipso* anga uje si w aksjologiczne spory współczesno ci, dokonuje wyra nej opcji na rzecz takich warto ci, jak tolerancja (pozytywna), ró norodno , otwarto , krytyczne my lenie, sprawiedliwo , solidarno , samorealizacja jednostki etc. Trudno równie nie uzna za zabarwiony aksjologicznie ideału równego prawa ka dego do szcz cia, pojmowanego jako autokreacja, jako „wolno tworzenia siebie według własnych pragnie ”¹⁹. W ten sposób odpada wprawdzie wysuwany cz sto pod adresem zwolenników liberalizmu zarzut propagowania „demokracji bez warto ci”, lecz zarazem staj oni przed konieczno ci uzasadnienia stosowania mniejszej lub wi kszej dozy perswazji, dyscypliny, a w ka dym razie zmuszeni s postu y si autorytetem dla wszczęcia wychowanek po danych warto ci liberalnych.

¹⁶ L. Kołakowski *Odzie jest miejsce dzieci...*, op. cit., s. 13.

¹⁷ R. Rorty: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesno ci*. Op. cit., s. 96.

¹⁸ E.-W. Böckenförde: *Wolno religijna...*, op. cit., s. 73.

¹⁹ R. Rorty: *Liberalizm, lewica i m dro powie ci*. Op. cit., s. 103.

Postulat głoszący, że zadaniem szkoły jest kształcenie samodzielnie myślących ludzi, wiadomie kierujących się własnymi racjami i zamiarami, a nie indoktrynowanie, brzmi wprawdzie nad wyraz szlachetnie, lecz w praktyce nastręcza pewne trudności. To prawda, że państwo ingerujące w sferę moralności, państwo narzucające wszystkim obywatelom jeden wzorzec „prawdziwej” natury ludzkiej, „prawdziwego” ja, może przybrać postać „państwa ideologicznego”. Prawdą jest również to, że człowiek, który kieruje się liberalną definicją wolności (uzależnioną od samej siebie, a nie od wyboru przez nią „rzeczywistego” dobra i odrzucenia zła), może dokonywać wyborów „błędnych”, tj. takich, które w konsekwencji mogą przynieść szkody i uciesze. Konsekwentny liberał — w ślad za J. S. Millem — odpowie jednak, że w tym wypadku, że „wszystkie błędy, jakie człowiek mógłby popełnić wbrew uwagom i ostrzeżeniom, są mniej od krzywdy, jaka go spotyka, gdy pozwalamy innym zmuszać go do tego, co uważa za jego dobro”²⁰.

W tępym wszakże, czy udałoby się znaleźć takiego liberała, który bronił prawa każdego człowieka do swobodnego dysponowania własnym życiem (w tym także prawem do „błędnych” wyborów), przeczyłby zarazem temu, że szkoła ma obowiązek zapoznać uczniów z elementarnymi normami moralnymi, obowiązującymi w danym społeczeństwie. Zbiorowo, która zlekceważyłaby ten obowiązek, która zaniechałaby wprowadzenia swych nowych członków w świat fundamentalnych wartości moralnych, całą nadzieję pokładając jedynie w unormowaniach prawnych, nie przetrwałaby zapewne pierwszego lepszego osłabienia mocy wykonawczej instytucji państwowych, stojących na straży prawa. Zarówno wychowanie moralne, jak i wychowanie obywatelskie (wpojenie cnót społecznych niezbędnych do sprawnego funkcjonowania państwa demokracji liberalnej) nie dokonuje się samoistnie, lecz wymaga wytrwałych zabiegów „akulturacyjnych”, podejmowanych przez obdarzonych autorytetem wychowawców.

Rzeczywisty dylemat edukacyjny w demokracji liberalnej nie sprowadza się do pytania, socjalizować czy indywidualizować; wychowywać wyłącznie do Prawdy, czy też jedynie do Wolności? Nawet najzagorzalsi zwolennicy „wychowania do wolności” — stwierdza R. Rorty — „mają cich nadziei, że szkoły podstawowe wpoj dzieciom nawyk czekania w ogonku na swojej kolej, naucz ich unikania narkotyków, okazywania posłuszeństwa policjantowi oraz ortografii, stawiania znaków przestankowych, mnożenia i dzielenia. Wcale nie pragną, aby ze szkół rednich wychodziły rok po roku całe zastępy Zaratustrów po amatorsku kwestionujących konwencjonalną mądrość. I na odwrót — tylko najbardziej zawzięci i załepieni konserwatyści mogliby wymagać, by wszystkie uczelnie zatrudniały wyłącznie wykładowców popierających istniejący stan rzeczy”²¹. Sprawa komplikuje się dopiero wówczas, gdy próbujemy znaleźć takie sposoby socjalizacji, które nie prowadziłyby do indoktrynacji w oparciu o jeden system „absolutnych” wartości (zamykając tym samym wychowankom możliwość kształtowania swego życia na własny sposób).

²⁰ Przekład A. Kurlandzkiej. Cyt według: I. Berlin: *Dwie koncepcje wolności*. Op. cit, s. 123.

²¹ R. Rorty: *Wychowanie bez dogmatu*. Op. cit, s. 45.

oraz zbudowa taki model indywidualizacji, który wolny byłby od niebezpieczeństwa skrajnego relatywizmu i związanego z nim permisywizmu²².

Sdziale, prawda—jak zwykle—leży pośrodku. W moim liście unikniemy dwóch wspomnianych wyżej skrajności (indoktrynacji i permisywizmu) wierząc zarówno L. Kołakowski (konserwatystakulturowy), jak i R. Rorty (umiarkowany postmodernista w filozofii i zdecydowany liberał w polityce). Autor *Cywilizacji na ławie oskarżonych* uważa, że liberalna (negatywna) koncepcja wolności oraz związana z nią idea państwa-minimum nie tylko służy do przyjęcia, lecz stanowi zabezpieczenie przed nadużyciami ideologii totalitarnych (w wersji komunistycznej czy teokratycznej). Odrzucając model państwa radykalnie liberalnego jako projekt jawnie utopijny, L. Kołakowski jest jednocześnie nie przekonany, że „winni my bronić państwa liberalnego niedoskonałego, zbudowanego w oparciu o system kompromisów między celami prawomocnymi, lecz budzonymi w konflikcie: z jednej strony państwo neutralne i szkoła neutralna, zaś z drugiej — absolutna konieczność wychowania obywatelskiego i moralnego...”²³.

Filozof jest jednak wiadomo, że owa ogólna dyrektywa nie zawsze wystarcza i w rzeczywistym procesie kształcenia/wychowania trzeba stosować w sposób elastyczny, uwzględniając różną tradycję narodową i kulturową. Skoro zgodziliśmy się, że postulat neutralności wiatopoglądowej szkoły nie należy rozumieć jako rezygnacji z wpajania uczniom podstawowych różnic moralnych, wywodzących się z tradycji naszej europejskiej kultury, to czy możemy na zrozumienie i przyswojenie sobie tej tradycji w jej autentycznym kształcie, jeżeli wykluczymy z niej np. w tekście chrześcijański czy o wieceniowy? A czy o tych dwóch niezwykle istotnych nurtach europejskiej kultury (nurtach pod wieloma względami przeciwnych) możemy mówić z językiem całkowicie neutralnym aksjologicznym? Czy nauczyciel wprowadzając uczniów w świat norm moralnych, mitów, symboli, idei etc., składających się na całość bogactwa dziedzictwa kulturowego Europy, będzie w stanie wyzwolić się z pewnych konwencji językowych, narzucających tak a nie inne oceny prezentowanych treści duchowych? Czy — podzielając nieufność L. Kołakowskiego wobec języka, w którym roi się oświadczyć, że warto cię ukryć pod pozorami stwierdzenia czysto opisowego — nie należałoby raczej uważyć młodego pokolenia na owo zjawisko „ideologiczności” samego języka; „ideologiczności” obecnej zwłaszcza w tych wypowiedziach, które traktują o kwestiach wiatopoglądowych — o wartościach nadających sens życiu ludzkiemu, o emancypacji „prawdziwej” istoty człowieka, o sprawiedliwym ładzie społecznym itp.? Jeżeli jednak obierzemy tą ostatnią drogę i będziemy wytrwale tropić wszelkie próby manipulacji językowych, demaskować elementy częściej retoryki, ujawniać ukryte, arbitralne przesłanki leżące u podstaw wielkich tekstów kultury europejskiej, to czy nie narazimy się na zarzuty indoktrynacji *au rebours*?

Czy stosując zalecaną przez filozofów postmodernistycznych metodę dekonstrukcji „wielkich opowieści” kultury europejskiej, podważając jej „założenia absolutne”, uprawiamy „sztukę podejrzania” wobec wszelkich oddziedziczonych wierzeń, idei

²² Por. R. Rorty: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. Op. cit., s. 97.

²³ L. Kołakowski: *Gdzie jest miejsce dzieci...*, op. cit., s. 20.

i systemów warto ci, nie rujnujemy doszczętnie resztek autorytetów (na nadmiar których bynajmniej nie cierpi świat współczesny) i nie podcinamy ostatnich korzeni tradycji, podtrzymujmy jeszcze poczucie ciągłości historycznej w coraz szybciej zmieniającym się rzeczywistości dzisiejszej oraz zapewniamy jednostce to samo poprzez uczestnictwo we wspólnym doświadczeniu zbiorowym (wspólnota losu)?

Jeśli zgodzimy się z H. Arendt, że edukacja z samej swej istoty nie może być ani bez autorytetu, ani bez tradycji (L. Kołakowski za dodaje, że nie może być ona również wyrzec pewnego stopnia „indoktrynacji” pojmowanej jako nawiazanie do zasobów pamięci historycznej danej wspólnoty), to podstawowy kłopot z edukacją polega dzisiaj na tym, że mimo wszystko musi ona toczyć się w świecie nieodwracalnie zrujnowanym — w świecie pozbawionym niepodważalnego autorytetu i nie zespolonym wspólnie przeżywanymi i aprobowanymi tradycjami²⁵; krótko mówiąc — w świecie postmodernistycznym.

²⁴ Ibid., s. 20-21.

²⁵ „Problemy edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może być ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (A. Arendt: *Kryzys edukacji*. Op. cit., s. 231).