

JAN SZMYD

Wy s za Szkoła Pedagogiczna
w Krakowie**DYLEMATY EDUKACYJNE I MORALNE
PONOWOCZESNO CI, CZYLI ROZDRO A NOWEJ DUCHOWO CI**

1. W narastaj cej literaturze naukowej, eseistycznej i publicystycznej po wi conej postmodernizmowi oraz pokrewnym formacjom my lowym, oznaczanym takimi terminami, jak ponowoczesno , Nowa Era (New Age), Czas Wodnika itp. stosunkowo ma o uwagi po wi ca si aspektom edukacyjnym oraz zwi zanym z nimi zagadnieniom aksjologicznym i etycznym. Nie s to, co prawda, kwestie pierwszoplanowe i najbardziej istotne w kr gu podstawowej problematyki interesuj cych nas tu zjawisk, ale te nie s one zagadnieniami marginalnymi i ma o znaczcymi. Przeciwnie, mimo pewnego niedostatku ich postrzegania i doceniania we wspomnianej literaturze, nale one do problemów istotnych, a przy tym odstawiaj one chyba najwyrazi ciejszy dramatyzm i g ł bok antynomiczno nowych pr dów umyslowych i kulturowych oraz okre lanej przez nie tzw. cywilizacji ponowoczesnej (inne jej okre lenia: nowa cywilizacja, postmodernistyczna cywilizacja, proekologiczna cywilizacja itp.); cywilizacji *in statu nascendi*, w toku stawania si , ksztaltowania.

Nie wchodz c w tym miejscu w ma o istotne z punktu widzenia naszych rozwa k kwestie semantyczne, a przyjmuj c jedynie najbardziej podstawowe konwencje poj ciowe, skonstatujmy, e najbardziej charakterystycznymi i zarazem najg o niejszymi ruchami intelektualnymi i kulturowymi ko ca XX w. s : Postmodernizm, New Age oraz my l ekologiczna i dzia łania jej zwolenników. One g łownie, cho przy znacznym wsp o dziale takich towarzyszcych im nurtów ideowych, jak feminizm, anarchizm, ró ne postacie kontrkultury, ruchów neoreligijnych i mistycznych, m o dzie owej ideologii i kontestacji, gnozy wsp o łczesnej, paranauki (zw łaszcz a parapsychologii), alternatywnych wiatopogl dów i stylów ycia itp., wsp o łtworz przes łania nowej cywilizacji, któr za Zygmuntem Baumanem b dziemy okre la mianem cywilizacji ponowoczesnej, a charakterystyczne dla niej formy duchowo ci oznacza b dziemy terminem: nowa duchowo . Tu b dziemy si g łownie interesowa problemem edukacji i moralno ci w procesie ksztaltowania si tej e cywilizacji i jej duchowo ci, w szczeg o lno ci za zwrócimy uwag na wa niejsze aspekty tego problemu w kontek cie tzw. antypedagogiki.

Tymi aspektami s przede wszystkim podstawowe elementy nowego paradygmatu edukacyjnego czyli nowego sposobu my lenia o wychowaniu, ksztalceniu, dziecku, szkole, nauczycielu, pozaszkolnych instytucjach i o ro-

dkach wychowawczych; mylenia o celach i sposobach edukacji, o tzw. strategiach edukacyjnych w zmieniającej się cywilizacji, o filozoficznych, aksjologicznych i etycznych podstawach tego mylenia. Jednak wiele z wymienionych wyżej aspektów problemu edukacyjnego, rozpatrywanego w kontekście cywilizacji ponowoczesnej, nie poddaje się jeszcze pełniejszemu wyjaśnieniu i opisowi, bezstronnemu spojrzeniu, tym bardziej głębszemu zrozumieniu i obiektywnej ocenie. Są to przecie zjawiska, tak zresztą, jak i konteksty, w których one występują, stosunkowo nowe, nierzadko znajdujące się dopiero na etapie wstępnego kształtowania się i uzyskiwania własnej tożsamości. Zaskakują one nas, a nawet bulwersują swą niezwykłością i nietypowością, radykalizmem i awangardowością, czystość - paradoksalnością i nieracjonalnością. Brak nam, przy próbie ich wyjaśnienia i zrozumienia, niezbędnego dystansu i odleglejszej perspektywy. Niemniej jednak, zarówno z teoretycznych jak i praktycznych, wadliwych powodów, nie należy rezygnować choćby ze wstępnego ich rozpoznania i odczytania, rozjaśnienia i poznawczego oswajania.

2. Edukacja zawsze była wielkim, choć nie zawsze w pełni uświadomionym, problemem psychologicznym, społecznym, kulturowym, a nadto także metodycznym i ekonomicznym. Rodziła wiele trudnych i zasadniczych pytań, na które nie znajdowano, nawet w kręgu najwiedźszych teoretyków tego złozonego procesu, w pełni zadowolających i jednoznacznych odpowiedzi. W miarę jej rozwoju i upowszechnienia przysparzała coraz to nowych i coraz trudniejszych do rozwiązania kwestii. I z tego powodu historia edukacji należałoby, wbrew utartym konwencjom i przyzwyczajeniom historyków wychowania, uprawiać jako historię narastających problemów pedagogicznych i prób ich rozwiązywania; rozwiązywania z większym lub mniejszym powodzeniem albo też - jak to do czasu bywa - i bez powodzenia. Za współczesną historią i teorią wychowania staje wobec konieczności krytycznego i analitycznego odniesienia się już nie tylko do tradycyjnych i podstawowych zagadnień, takich zwłaszcza: jak wychowywać i skutecznie kształcić? w oparciu o jakie szkoły i o jakie inne instytucje edukacyjne urzeczywistnia przyjmowane w niej cele i zadania? jak przysposabia nauczycieli do wypełniania ich nader trudnych funkcji i ról wychowawczo-kształcących? jak postrzega i rozumie ucznia jako głównego podmiotu procesu edukacyjnego? jakie przyjmowała przesłania filozoficzne, aksjologiczne i etyczne dla teorii i praktyki edukacyjnej? czy i jak wiążą szkołę i wychowanie z dziedzinami ideologii? itp., ale te specjalizacje naukowe (historia i teoria wychowania) odnosi się także i musi do nowych, wcześniej na ogół nie stawianych pytań; pytań niekiedy kłopotliwych i zaskakujących, a nawet paradoksalnych i niepokojących, mających jednak pewne swe uzasadnienie w ponowoczesnym pryzmacie spraw edukacyjnych.

S to m. in. pytania o to, czy zasadne i potrzebne jest jeszcze dyrektywne i instytucjonalne wychowanie? czy nadal potrzebna jest klasyczna, instytucjonalnie wyodrębniona i autorytatywna szkoła? czy wci jeszcze potrzebni s i wystarczaj co społecznie legitymowani „szkolni” nauczyciele-wychowawcy, mówic inaczej - zawodowi funkcjonariusze o wiatowi, przygotowani do działa edukacyjnych głównie w szkole? czy traktowa nale y ucznia-wychowanka jako pasywnego odbiorc inicjatyw i działa edukacyjnych ze strony szkoły i nauczyciela? czy te mo e odwrotnie - postrzega go jako autonomicznego i aktywnego współautora procesów wychowawczych i kształc ych, jako wolnego i współodpowiedzialnego ich podmiotu? czy teoria i praktyka edukacyjna nie wymagaj zgoła odmiennych ni dotychczasowe przesła filozoficzno-antropologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych? czy nie wymagaj one nie tylko nowego paradygmatu naukowego, zwłaszcza w dziedzinie teorii pedagogicznej, ale tak e - i mo e przede wszystkim - nowego paradygmatu filozoficznego? Nasuwa si tu te pytanie o to, czy i jak oraz w jakiej mierze i z jakiego powodu, współczesne wychowanie nachyla si winno na ywotne w ród młodzi y i znajduj ce u niej coraz wi cej uznania rodzaje nowej duchowo ci? Na dalszym miejscu tych rozwa a dokonamy przegl du najbardziej charakterystycznych odpowiedzi na powy sze pytania; odpowiedzi formułowanych na gruncie postmodernistycznej my li pedagogicznej, a zwłaszcza w obszarze tzw. antypedagogiki oraz zwrócimy uwag na to, jakie dylematy i antynomie, zagro enia i niebezpiecze stwa dla edukacji przyszłych pokole owe odpowiedzi ujawniaj .

Dodajmy tu jeszcze jedn uwag . Mianowicie podstawowy problem edukacyjny czasów nowo ytnych i współczesnych ma swój najnowsz histori . Mo na w niej wyró ni kilka etapów: od „nowego wychowania” zaczynaj c (pierwsza połowa XX w.), poprzez ró ne pedagogiki alternatywne (trzecie wier wiecze XX w.), do pedagogiki postmodernizmu i antypedagogiki (pocz wszy od połowy lat 70. XX w.). Na ka dym z tych etapów kształtowania si współczesnej my li pedagogicznej problem ten coraz bardziej si wyostrzał, prowadz c do powstania coraz mielszych i radykalniejszych koncepcji teoretycznych i programowych oraz ró nych niekonformistycznych prób reform zastanych systemów edukacyjnych: najpierw (mniej wi cej do połowy lat 70. XX w.) w ramach starego paradygmatu pedagogicznego („nowe wychowanie”¹, pedagogiki alternatywne²), nast p-

¹ Por. Materiały Mi dzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Pedagogika „Nowego Wychowania” w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX w. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*. Rzeszów-Czudec, 12-14 pa dziernika 1998 r.

² Por. Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform o wiatowych*. Warszawa 1985; ten e: *Szkoła alternatywna - zało enia, egzemplifikacje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała. Warszawa 1993, s. 784-790.

nie za (od połowy lat 70. XX w.) stopniowo w zakresie dynamicznie kształtującego się nowego paradygmatu myśli edukacyjnej (pedagogie postmodernizmu³, idee wychowania New Age⁴, nurty antypedagogiki⁵).

Problem pedagogiczny formowany już w nowym paradygmacie myślowym i z jego perspektywy oświetlany jest, oczywiście, konsekwencją współczesnych zmian cywilizacyjnych i kulturowych; zmian do czasu o charakterze kryzysowym, którym towarzyszy pogłębienie się - i nie zawsze pozytywne - zmiany w duchowości człowieka współczesnego. Jedne i drugie zmiany dokonują się od końca lat 80. także w naszym kraju i w całej, a szczególnie w Europie środkowo-Wschodniej, wpływając o tyle na aktualny ruch myślowy i praktyki edukacyjne.

3. Rozważany tu problem pedagogiczny oraz związane z nim grunto-wo, od szeregu już lat wznagający się ferment myślowy o wychowaniu; ferment owocujący coraz to mniejszymi i radykalizującymi się koncepcjami programami edukacyjnymi, jest - jak wspomniano - konsekwencją a zarazem wymownym świadectwem przyspieszonego procesu zasadniczych zmian cywilizacyjnych i kulturowych w świecie współczesnym i ich skutków w postaci zmieniających się form „bycia w świecie”, stylów życia, postaw społecznych i moralnych, aktywności zawodowej itp. Równocześnie nie problem ten i rozwijana wokół niego myśl teoretyczna i normatywna (artykułującą go, naświetlającą i porządkującą) jest integralną częścią wspomnianych zmian cywilizacyjnych i kulturowych.

Zalecono tu na rozpatrzenie na przykładzie określonych modeli idealizacyjnych tych zmian i wspierających je koncepcji teoretycznych oraz pewnych opisów empirycznych.

Jednym z takich modeli jest konstrukcja teoretyczno-opisowa Z. Baumana pod nazwą „ponowoczesność” lub „wiatr ponowoczesny”, zawierająca podstawowe analizy i interpretacje tych zmian, układających się w pewien całościowy obraz nowej epoki *in statu nascendi*, stawania się, tworzenia, a zarazem wypierania elementów poprzedniej epoki, tzw. „epoki nowoczesnej” (poprzedzonej „epoką przednowoczesną”). Wybieramy tę konstrukcję spośród zbliżonych do niej, np. J. Habermasa czy J. F. Lyotarda, ze względu na duży jej walor heurystyczny, rozległą perspektywę, wyrazistą artykulację oraz z uwagi na to, że jest ona w naszym kraju koncepcją do dobrze znaną. Zdajemy sobie przy tym sprawę - i uprzedzamy o tym czytelnika - że jest

³ Por. T. Szuklarski: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków 1933.

⁴ Por. M. W. Poznańska: *Wychowanie wobec New Age*. W: M. Gołaszewska (red.): *Oblicza nowej duchowości*. Kraków 1995, s. 197-206.

⁵ Por. H. v. Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn. Kraków 1994.

ona, prawdopodobnie zgodnie z intencj jej twórcy, konstruktem uproszczonym, schematycznym, niejednoznacznym i niedookre loneym, wyra onym w j zyku obrazowym, metaforycznym, trudno przekładalnym na j zyk bardziej u ci lony i precyzyjny. Poza tym trudny lub wr cz niemo liwy jest do ustalenia stopie i zakres adekwatno ci uj tego w tym poj ciu typu cywilizacji i kształtowanego w jej ramach człowieka do stanu rzeczywistych przemian cywilizacyjnych i kulturowych w wiecie współczesnym, w tym w sferze „bycia-w- wiecie”, jego mentalno ci, postaw, aktywno ci, zachowa , filozofii yciowej itp.

Trudno ta, czy nawet niemo no , rzutuje z kolei na stopie wiarygodno ci odnoszonych do „ponowoczesno ci” twierdze i wła ciwie uniemo liwia rozgraniczenie tego, co jest w tym poj ciu konstatacj faktów bezspornych i bardziej lub mniej trafn diagnoz zastanej rzeczywisto ci, a co jest jedynie my leniem hipotetycznym, wizyjnym, projektuj cym itp.

Maj c na uwadze wspomniane słabo ci i ograniczenia interesuj cego nas tu modelu pod nazw „ponowoczesno ci” i podejmuj c ryzyko my lenia podług tej kategorii, przejd my obecnie do wst pnej i ogólnej rekonstrukcji jego tre ci znaczeniowej, ze szczególnym uwzgl dnieniem aspektu edukacyjnego i etycznego owej tre ci.

A wi c „Ponowoczesno ”, jako pewien typ historycznie wst puj cej cywilizacji, jest swoist antytez „Nowoczesno ci”, cywilizacji historycznie ust puj cej, mijaj cej. Zatem „Ponowoczesno ” wyja ni mo na najlepiej poprzez porównanie jej z „Nowoczesno ci”: „Nowoczesno ” to, z grubsza rzecz bior c, taki porz dek społeczny, który przyrówna mo na do wielkiego projektu realizacyjnego, urzeczywistnianego podług naczelnego planu (zadania), nastawionego na post p i ogóln progresj ; projektu podporz dkowuj cego sobie administracyjnie i doktrynalnie wszystkich członków społecze stwa, unifikuj cego ich w sferze ideologii, religii, moralno ci, modelów ycia, obyczajaj itp.; instrumentalizuj cego (stosownie do generalnego planu) nauk , filozofii , edukacj i cał kultur ; sterowanego centralnie i autorytarnie przez naczelnych „administratorów”, ogarniaj cy cało spraw i problemów, ł cznie z „problemem problemów”. Przedmiotem trosk i za bi gów administracyjnych w wiecie tego „projektu” jest nadto zapewnienie w nim ładu i porz dku, zaszczepianie wszystkim ludziom wiary w „lepsze jutro”, roztaczanie przed nimi wizji „szcz liwej przyszło ci”⁶.

„Był to wiat - pisze Z. Bauman - w jakim stawiało si i realizowało cele, w jakim cel ogólny rozszczepiało si na problemy do załatwienia, w jakim oceniało si stan dzisiejszy wedle tego, czy zbli a on, czy oddala od stanu zaplanowanego na jutro, i w jakim głównym warunkiem osi gania celów, i tych

⁶ Por. Z. Bauman: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesno ci*. Toru 1995.

ju postawionych, i tych jeszcze nie wymyślonych, była zwrócić uwagę na wykonalność szeregu zadań - osiągnięć przez powszechnie lojalnie wobec zadań stawianych i wiarę w prawo dyirekcji do stawiania zadań, przez co uniknięcie kary za nieposłuszeństwo lub przez osobiste zainteresowanie kadetów w celach ogólnych i w takim sposobie bycia, który na osiągnięciu celów polega⁷. I dodaje: „Każde konkretne dzieło czerpało zatem swoje uzasadnienie z powszechnego jutra. Dlatego jawiło się oczom jako ułomne i niespełnione, i dlatego pełne było po brzegi nadziei na doskonałość i spełnienie. Jak długo «dzieło» istniało w imię przyszłości, nie było miejsca na *experimentum crucis*, jaki by raz na zawsze płonno ci nadziei dowodził. W przewrotny, lecz nader skuteczny sposób, wady teraźniejszości, jaka była, dowodziły ci przyszłości, jaka będzie⁸”.

Zgoda inaczej przedstawia się „Ponowoczesność”. Najogólniej mówi o „Ponowoczesności to tyle, co zmierzchni projektu - super-projektu⁹”, a więc wiat bez centralnego planu i bez głównego „administratora”, bez nadrzędnej „dyirekcji” i centrali pianotwórczej; bez generalnego celu, nastawie na ogólny postęp i lepszą przyszłość całości, bez tendencji unifikacyjnych i integracyjnych na rzecz całości; bez podporządkowania jednostek ludzkich dobru i celowi przewodniego „projektu”; to wiat wiele ci i zmienność ci celów, różnorodność ci doraźnych szans, ale i czyste ryzyko, zmiennych ról i zawodów poszczególnych ludzi.

„Ponowoczesność” to także zasadniczo odmienne od dotychczasowego (właściwego dla „czasów nowoczesnych”) widzenie rzeczywistości ludzkiej. Jak dalej mówi o, „(...) idzie tu głównie o widzenie rzeczywistości ludzkiej nie jako przedmiotu administracji, normatywnego regulowania i funkcjonalnej koordynacji - ale jako terenu samorzutnych i słabo tylko zawczasu skoordynowanych procesów; i o wyzbycie się takiej koncepcji teorii, według której teoria określa z góry to, co określi mogą dopiero działania ludzkie - zamknięcia niejako licytacji, zanim wytworzono i wyceniono wystawione na sprzedaż eksponaty. Idzie innymi słowami o to, by traktować rzeczywistość ludzką w każdym jej momencie jako wciąż otwartą szansę, notorycznie nieokreślonych i nigdy do końca niezdeterminowanych (nawet i później, gdy jedna z szans bierze górę nad konkurentami i stroi się skwapliwie w szat koniecznieci)¹⁰”.

4. Ponowoczesność jako nowy etap przemian i tendencji cywilizacyjnych pociągająca za sobą musi nieuchronnie także zasadnicze zmiany w edukacji: w całym sposobie myślenia o sprawach wychowania i kształcenia, we wszystkich naukach o wychowaniu, w zastanej praktyce edukacyjnej i w ogóle w ca-

⁷ Tam e, s. 14.

Tam e, s. 19.

⁹ Tam e.

¹⁰ Tam e, s. 26.

łej tzw. rzeczywistości pedagogicznej. Inaczej by nie może, jako że edukacja jest jednym z kluczowych elementów każdej cywilizacji, ściśle powiązana z niemal wszystkimi innymi jej składnikami i ich funkcjonowaniem. Ale te niejako z natury rzeczy dokonujące się zmiany w sferze myśli i praktyce edukacyjnej; dokonujące się na przejściu od „nowoczesności” do „ponowoczesności”, zachodzą na ogół stopniowo, ewolucyjnie i ze znacznym opóźnieniem w stosunku do wielu innych przemian cywilizacyjnych, np. technologicznych, informatycznych, ekonomicznych itp. (Edukacja, a powiadać to m. in. sytuacja w polskim szkolnictwie w okresie transformacji, nie „lubi” pośpiesznych i radykalnych zmian, oporna jest - nierzadko w dobrej części tym własnym interesie - wobec inicjowanych w jej obszarze takich czy innych reform).

Z drugiej zaś strony interesujące nas tu zmiany, zwłaszcza w sferze teorii i eksperymentów edukacyjnych, stają się z upływem czasu coraz bardziej gruntowne i radykalne, przechodząc od nieznacznych modyfikacji teorii i programów pedagogicznych ze starego paradygmatu myślowego i od ograniczonych reform zastanych systemów edukacyjnych - do postulatów zdecydowanie przeciwstawnych w stosunku do dawniejszej koncepcji i projektów pedagogicznych, czego charakterystycznym, aktualnym przykładem, jest m. in. ruch filozoficzno-edukacyjny pod nazwą „antypedagogika”. Taki „skok” w kierunku antytezy, czyli całkowitej negacji zastanych teorii i praktyk edukacyjnych; skok zwykle uwikłany w różnego rodzaju dylematy i antynomie w myśleniu i nastawieniach (o nich mowa dalej), z reguły dotyczy także dziedziny aksjologicznej i etycznej, integralnie powiązanej ze sprawami wychowania.

Skokowy czy rewolucyjny charakter zmian w myśli edukacyjnej i aksjologiczno-etycznej dokonuje się pod bezpośrednim lub pośrednim wpływem szerokiej skali różnorodnych zjawisk i procesów współtworzących kompleks zmian cywilizacyjnych pod nazwą „ponowoczesność”. Są to m. in. zasadnicze zmiany w mechanizmach i sposobie organizacji życia zbiorowego, w typach działalności zawodowej i aktywności niezawodowej człowieka współczesnego, w roli i funkcji państwa i innych instytucji publicznych, np. mass mediów, samorządów itp.; w zasadach i regułach funkcjonowania społeczeństwa, w podstawowych funkcjach kultury, w sferze uznawanych wartości i kulturze moralnej, w stylach i modelach życia, czy w głównych sposobach „bycia człowieka w świecie”, w filozofii życia, typach osobowych, w paradygmacie nauki i filozofii, w roli i funkcji nauk humanistycznych itp. Słowem - we wszystkim, co wiąże się z życiem zbiorowym i jednostkowym człowieka doby ponowoczesności i jego duchowością¹.

¹ Por. Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994; M. Nowaczyk: *Antynomie nowej duchowości*. „Przebieg Religioznawczy” 1997/4(186), s. 3-18.

Zmiany te zostały obrazowo i sugestywnie przedstawione w wydanych w j zyku polskim kilku pracach Z. Baumana. Ze swej strony pisz o wa - niejszych z nich w innym miejscu¹². Zatem mo emy ich charakterystyk tu pomini . Za wyj tkiem wszak e dwóch kwestii, a mianowicie szkoły i nauczyciela oraz zagadnie etycznych (etycznych regulacji post powania „człowieka ponowoczesnego” i jego zaangażowania moralnego). Czynimy dla nich wyj tek, tzn. decydujemy si na krótkie ich omówienie z nast puj cych powodów:

Po pierwsze, przy tych zagadnieniach najwyra niej uwydatnia si rozd wi k mi dzy „nowoczesnym” a „ponowoczesnym” paradygmatem edukacyjnym. Po drugie, ukazuj one najpowa niejsze dylematy i rozdarcia współczesnej my li edukacyjnej oraz postaw i duchowo ci typowych dla ponowoczesno ci wzorców osobowych.

Zacznijmy do szkoły, odwołuj c si do celowo, jak si wydaje, wyostzonych opinii Z. Baumana¹³. Otó szkoła, według tego badacza, podobnie jak inne „wynałazki nowoczesne” (koszary, szpitale, przytułki, wi zienia, zakłady przemysłowe itp.) była (jest) w mijaj cej epoce nowoczesno ci przede wszystkim „fabryk ładu”, „porz dku”, spełniaj c głównie funkcje „inwigiluj ce - tresuj ce - dyscyplinuj ce”¹⁴, słu yła głównie jako instytucja społecznego nadzoru, rejestracji zastanego ładu i porz dku, odtwarzania ycia społecznego i przysposabiania do konformistycznie ukształtowanego młodego pokolenia. „Wszystkie te instytucje - pisze Bauman - bez wzgl du na to, czym si zajmowały, były tak e - a by mo e, przede wszystkim - fabrykami porz dku. Jak wszystkie fabryki, były siedliskiem celowej działalno ci, obliczonej na wytworzenie okre lonego produktu: a produktem tym miała by odrestaurowana regularno i pewno wiata, eliminacja przypadku, przywrócenie zachowaniu si podopiecznych rytmicznego i spolegliwego charakteru”¹⁵.

Kiedy jednak mechanizmy odtwarzania ycia społecznego ulegaj prywatyzacji, wył czane s poza nawias polityki pa stwowej; kiedy władze działaj ce z nadania i w imieniu społecze stwa pozostawiaj kwesti integracji społecznej i odtwarzania systemu wolnej grze osobistych i grupo-

¹² Zob. J. Szmyd: *Filozofia postmodernizmu - szanse i zagro enia dla teorii i praktyki edukacyjnej*. W: Materiały Mi dzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Pedagogika opieku cza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*. Rzeszów-Czudec, 13-14 pa dziernika 1997; ten e: *My l pedagogiczna postmodernizmu wobec idei „Nowego Wychowania”*. Materiały Mi dzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Pedagogika „Nowego Wychowania” w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX w. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*. Rzeszów-Czudec, 12-14 pa dziernika 1998.

¹³ Z. Bauman, id c za Benthamem, M. Foucault, J. Weeks'em i innymi autorami, ujmuje to zagadnienie w sposób wyostzony i zarazem, co u tego wybitnego uczonego nieco zaskakuje, do jednostronny.

¹⁴ Z. Bauman: *Ciało i przemoc...*, wyd. cyt., s. 73-83.

¹⁵ Tam e, s. 73.

wych inicjatyw; kiedy - mówi c inaczej - procesy reprodukcji społecze stwa ulegaj deinstytucjonalizacji, to wówczas - a to ma, zdaniem autora, wła nie miejsce w czasach ponowoczesno ci - szkoła i nauczyciel, w dawnym („nowoczesnym”) znaczeniu, trac pole działania i musz ust pi . „W cibski nadzorca, surowy majster i wszechwiedz cy nauczyciel usun li si z pola widzenia, a wraz z nimi odeszła ich moc przymuszania, ale te i ich dar rozgrzeszania z odpowiedzialno ci. Mo na teraz liczy - kontynuuje autor - tylko na własny nadzór, samokontrol i tak wiedz , jak posi mo e samouk. Człowiek jest sam sobie dozorc i nauczycielem; parafrazuje Maurice’a Blanchota powiedzie mo na, e ka dy jest dzi wolny wewn trz własnego wi zienia - wi zienia, jakie sam dla siebie, własnymi r koma i z własnej woli, buduje”¹⁶. Ale czy to oznacza mo e pełn deskolaryzacj , zupełne zniesienie wychowania instytucjonalnego? A je li tak, to jakie przewidywalne byłyby konsekwencje tego absurdalnego chyba stanu rzeczy dla poszczególnych jednostek ludzkich, społecze stwa i całej cywilizacji? Niestety, autor przedstawionych wy ej pogl dów na takie pytania nie odpowiada.

Pewn bezradno wykazuje te przy kolejnym zagadnieniu, a mianowicie przy głównym problemie moralnym ponowoczesno ci. Polega on na tym, z grubsza rzecz bior c, e „ponowoczesna osobowo ”, konstytuowana z cech czterech wzorców osobowych charakterystycznych dla czasów ponowoczesnych, tzn. tzw. „spacerowicza”, „włócz gi”, „turysty” i „gracza”¹⁷, staje si bardziej podmiotem „dozna ” (zmysłowych) ni „moralnej odpowiedzialno ci”, w konsekwencji - bardziej przedmiotem oceny estetycznej i konsumpcyjnej ni moralnej. Przed tym typem „innego człowieka”, czy dominowa zaczynaj cej nowej „osobowo ci społecznej”, zaw a si obszar interakcji z innymi; interakcji podlegaj cej motywom i ocenom moralnym, słabnie zaangażowanie emocjonalne i czynne w los i potrzeby innych ludzi, a przez to tłumieniu ulegaj pobudki etyczne i sentymenty moralne¹⁸. I w ogóle „(...) sposób bycia nie skłania do tego, by organizuj c przestrze swego wiata” si ga po kryteria moralne¹⁹.

Kryteria te „(...) ycia by nie ułatwiły, a mogłyby te popycha ku czynom sprzecznym z tymi, jakie dyktuje strategia yciowa, a wi c utrudnia osi ganie celów przez strategii wskazanych. (...) Bycie dla innych nie obiecuje korzy ci”²⁰. Zatem utrwalaj cy si w „ponowoczesno ci” sposób „bycia-w-wiecie” „(...) nie zapowiada wielkich szans dla stosunków moralnych, dla bycia - dla”. Przeciwnie - zakłada on „(...) w najlepszym wypadku nie-

¹⁶ Tam e, s. 85.

¹⁷ Por. Z. Bauman: *Dwa szkice o moralno ci ponowoczesnej*, wyd. cyt., s. 7-40.

¹⁸ Por. Z. Bauman: *Ciało i przemoc...*, wyd. cyt., s. 52-56.

¹⁹ Por. tam e.

²⁰ Tam e, s. 105.

istotno wzgl dów moralnych”, popycha „(...) ku uznaniu ich za przeszkody i ograniczenia, od których nale ałoby si , gwoli konsekwentnej realizacji strategii yciowej, uwolni ”²¹.

I tu kryje si niebezpiecze stwo i zarazem sprzeczno podstawowa. Mianowicie uwalnianie czynno ci ludzkich od moralnych ocen i motywacji, a mi dzyludzkich relacji - od etycznych regulacji i w ko cu ogólnych strategii yciowych - od pierwiastka moralnego, grozi nie tylko zbytnim rozlu niem i uegotycznieniem stosunków mi dzyludzkich, ale nadto - i co gorsze - grozi pozbawieniem ycia jednostkowego lepszego „smaku” i wy szej duchowo ci, której obfitsze ródła tkwi wła nie w zaanga owaniu moralnym człowieka. St d na przekór tezie o zmierzchu wszelkiej regulatywnej (normatywnej) i dyrektywnej (postulatywnej) moralno ci w ród postmodernistów i rzeczników ponowoczesno ci rozlega si do cz sto dramatyczne wołanie o jak , cho by osłabion i bezfundamentaln , ale jednak cho by po trosze yciowo ywotn , moralno .

Wołanie to, cho bardziej wyciszone i jakby niepewne, obecne jest te u Z. Baumana. Píše on: „(...) moralno mo e marzy o fundamentach niewzruszonych tylko na własn zgub . Nale y wszak e przestrzec przed naturaln pokus zignorowania fundamentu z tego tytułu, e nie jest on tak twardy, jakby si chciało i jakby tego pewno moralnego zaanga owania wymagała”²² I dodaje: „Ta sama moc, jaka dzieli i separuje od siebie poszukiwaczy prze y , mo e te - w zasadzie - zbli y ich do siebie i pojedna . Mo e (cho nie musi) podszeptn im nie tylko sensowno tolerancji dla wzajemnych ró nic, ale zasugerowa potrzeb solidarno ci: takiego mianowicie bycia-w- wiecie, które znajduje przyjemno wła nie we wzajemnym szacunku dla autonomii i podj ciu odpowiedzialno ci za jedyno ka - dego z partnerów”²³.

5. Logiczn konsekwencj przedstawionego wy ej „ponowoczesnego” obrazu wiata ludzkiego, a zwłaszcza przypisywanych mu wzorów osobowych i stylów ycia, radykalnych zwrotów w sferze warto ci i moralno ci jest gruntowny przełom w dziedzinie my li i d no ci pedagogicznych, wyra any w obecnym czasie najpełniej w tzw. antypedagogice, a poprzedzony - jak ju była o tym mowa wcze niej - niektórymi odmianami „nowego wychowania” i „pedagogiki alternatywnej”, współcze nie za zbli ony do pedagogii inspirowanych postmodernizmem czy eko-filozofi .

Je li odczytywanie wiata współczesnego poprzez pryzmat „ponowoczesno ci” jest cho by w pewnej mierze trafne - wiele danych na to wskazuje,

²¹ Tam e, s. 106.

²² Tam e, s. 108.

²³ Tam e, s. 109.

e tak jest w istocie - to nowe podej cie do spraw wychowania i ksztalcenia, które reprezentuje antypedagogika i zbli one do niej orientacje edukacyjne, by mo e, trzeba uzna za nie tylko jako uprawnione, ale tak e za nieuchronne - bez wzgl du na to, czy ono nam si podoba, czy nie; bez wzgl du na nasz ocen pozytywnych lub negatywnych jego stron, stopnia kontrowersyjno ci i anarchiczno ci, potencjalnych zagro e i niebezpiecze stw.

Wobec tego przypomnijmy, czym jest ta ostatnia orientacja edukacyjna, jaki jest jej rodowód, jaka rola i pozycja we współczesnej my li o wychowaniu, jakie s jej główne przesłania filozoficzne i ideowe, przede wszystkim za - jakie jest główne *credo* edukacyjne, ł cznie z przewodnimi tezami i projektami działa .

Zatem antypedagogik rozumie mo na w w szym i szerszym znaczeniu. W pierwszym rozumieniu oznacza ona okre lon koncepcj dziecka oraz postulat przyjaznego i partnerskiego, troskliwego i rozumiejącego współuczestnictwa w kształtowaniu jego podmiotowo ci i duchowo ci. Dziecko traktowane jest tu jako istota „nie-wychowawcza”, a współuczestnictwo jako „nie-wychowywanie”. Z perspektywy dziecka koncepcj t wyraża si nast puj co: „Nie jestem człowiekiem-wychowawc , lecz normaln istot ludzk . Chciałbym, eby to respektował i utrzymywał ze mn normalne stosunki, a nie jakie tam specjalne, które okre lasz mianem stosunków wychowawczych. Nie jestem homo educandus. Potrzebuj twojej mi ło ci i troski, ale nie wychowania. Pragn twojej lojalno ci i solidarno ci, twojej autentyczno ci i wsparcia, nigdy za wychowywania mnie”²⁴. Natomiast w drugim, szerszym rozumieniu antypedagogiki, czy - u wyją c lepszego okre lenia - postpedagogiki (popedagogiki), poj cie to oznacza okre lon form kultury, filozofii i stylu ycia, mianowicie„(...) tak form kultury, w której dotychczasowym jej wzorcem post - i konfiguracywnym przeciwstawia si wolna od wychowania praktyka i filozofia ycia”²⁵. T „(...) now filozofii ycia i współ ycia ludzi u progu XXI wieku” wi e si z radykalnym ruchem społeczno-politycznym²⁶.

Za ojca duchowego postpedagogiki (odt d b dziemy u ywa tego okre lenia) uznaje si niemieckiego teoretyka wychowania, Ekkeharda v. Braunmuhla, który w 1975 r. opublikował ksi k pt. *Antipädagogik (Antypedagogika)*, w której wyartykułował zało enia i tezy wyj ciowe tego kierunku my lowego. W nast pnych za swych pracach rozwin ł teoretyczne i praktyczne aspekty antypedagogiki, nazwanej pó niej tak e mianem antypsy-

²⁴ H. V. Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmy lanie antypedagogiczne*. Kraków 1994, s. 10.

²⁵ B. liwierski: *Wst p do: H. Schoenebeck: Antypedagogika w dialogu*, wyd. cyt., s. 14.

²⁶ Por. tam e, s. 11-16.

chopedagogiki²⁷. Początki ruchu antypedagogicznego w Ameryce należą do rozpoczętych w 1970 r. amerykańskim Ruchem Praw Dziecka (Children's Right Movement). Natomiast do czołowych współtwórców i przedstawicieli postpedagogiki w Europie należą: szwajcarska psychoanalityczka, Alice Miller⁸, niemiecki filozof i pedagog, Helmut Ostermeyer²⁹, niemiecki pedagog, Wolfgang Hinte³⁰, francuska bojowniczką o prawa dziecka, Christiane Rochefort³¹ oraz Hubertus v. Schoenbech, filozof, psycholog i pedagog niemiecki, uczeń E. v. Braunmühla, autor licznych prac z zakresu antypedagogiki, znany w naszym kraju z tłumaczonej na język polski książki pt. *Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken*, 1985 (*Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, 1994)³².

Postpedagogika ma najwięcej zwolenników w Niemczech, w innych krajach, w tym w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, znajduje, jak dotychczas, mniej adeptów, chociaż cieszy się znacznym zainteresowaniem. Jako skrajnie radykalna i bez reszty antytradycyjna myśl filozoficzno-pedagogiczna i kulturowo-społeczna wzbudza - czemu trudno się dziwić - wiele kontrowersji i reakcji krytycznych, ostrych dyskusji i polemik. Na przykład, w pierwszej połowie lat 80. w Niemczech, w tamtejszych środowiskach pedagogicznych i teologicznych, przetoczyła się szeroka dyskusja wokół antypedagogiki. Wzięli w niej m. in. udział czołowi pedagodzy niemieccy, pisząc specjalne książki, w których poddali krytyce antypedagogik albo jej wspierających, biorąc udział w ożywionej dyskusji na jej temat na łamach czasopism. Należeli do nich m. in.: Andreas Flitner, profesor Uniwersytetu w Tübingen; Jürgen Oelkers, profesor Wydziału Szkoły w Lüneburgu; Thomas Lehmann, pracownik naukowy w Lüneburgu; Michael Winkler, pracownik naukowy w Uniwersytecie w Relangen i inni.

²⁷ Ważniejsze prace tego autora: *Die Gleichberechtigung des Kindes (Równouprawienie dziecka*, 1976), wspólnie z H. Kupfer i H. Ostermeyer, *Zeit für Kinder (Czas dla dzieci*, 1978); *Mut zur Gegen-Nicht - Erziehung - Mut zur Gegenwart (Odwaga do Nie-Wychowania — Odwaga do teraźniejszości ci*, 1982); *Zur Vernunft kommen Eine Anti-Psychopädagogik*, 1990.

²⁸ A. Miller: *Am Anfang war die Erziehung (Na początku było wychowanie*, 1980); *Du sollst nicht merken (Masz mnie zauważyć*, 1981).

²⁹ H. Ostermeyer: *Die revolution Vernunft (Rewolucja rozumu*, 1977).

³⁰ W. Hinte: *Non-directive Pädagogik (Pedagogika niedyrektywna*, 1980).

³¹ Ch. Rochefort: *Kinder (Dzieci*, 1977); *Zum Glück gekostet dem Sommer entgegen (Na szczęście zbliża się lato*, 1978) i inne.

³² Inne prace tego autora: *Determinanten personaler Kommunikation mit jungen Menschen (Determinanty komunikacji personalnej z młodymi ludźmi*, 1979); *Der Versuch, ein kinderfreundlicher (Próba bycia nauczycielem przyjaznym dzieciom*, 1980); *Unterstützen statt erziehen (Wspiera zamiast wychowywać*, 1982); *Ich liebe mich so wie ich bin (Kocham siebie takim, jakim jestem*, 1983); *Antipädagogikforschung (Badania nad antypedagogiką*, 1983); *Gast im Kinderland (Gość w Krainie Dzieci*, 1985) i inne.

W obronie antypedagogiki stan ło młode grono współtwórców i zwolenników tej orientacji filozoficznej i naukowej, skupione wokół najwybitniejszego bodaj jej teoretyka i zarazem autora praktycznego programu postpedagogicznego pn. „Przyja z Dzieckiem” - H. v. Schoenebecka (pokłosiem tej dyskusji jest, wymieniona wcze niej, jego ksi ka pt. *Antypedagogika w dialogu*, pierwsze wydanie niemieckie 1985).

Rozpocz ty w pocz tkach lat 80. dialog „antypedagogiczno-pedagogiczny” jednak nie doprowadził, czego wła ciwie mo na si byó spodziewa , do jakiego znacz cego zbli enia stanowisk. Przyczynił si natomiast do wi kszego wyklarowania i wzajemnego zrozumienia podstaw i zasad opozycyjnych nurtów współczesnego my lenia o wychowaniu. Dostarczył przy tym inspiracji dla dalszych bada i poszukiwa teoretycznych i praktyczno-edukacyjnych po obu stronach spieraj cych si stanowisk. Ów antypedagogiczno-pedagogiczny dialog toczy si nadal w ró nych płaszczyznach i formach, o ywia si raz po raz w rodowiskach pedagogicznych i filozoficznych wielu krajów europejskich i USA. Trudno w tej chwili przewidywa jego dalszy przebieg i wyniki. Ale ze znacznym prawdopodobie stwem mo na przypuszcza , e postpedagogika b dzie si jednak z czasem uwalnia od swych skrajno ci teoretycznych i programowych, od swoistwego swego fundamentalizmu, a poszukiwa b dzie niezbdnego „kompromisu pedagogicznego”. Przez to stawa si b dzie coraz powa niejsz alternatyw w stosunku do tradycyjnej my li i praktyki edukacyjnej. Tym bardziej, e aktualne przemiany cywilizacyjne oraz nowe pr dy w dziedzinie duchowo ci ludzkiej zdaj si jej bardzo sprzyja i pomaga .

Na razie zwró my uwag na zaó enia antropologiczno-filozoficzne oraz na główne tezy i zasady programowe postpedagogiki..

6. Podstawowym zaó eniem postpedagogiki jest tzw. „antypedagogiczny obraz człowieka”, przeciwstawiony „obrazowi pedagogicznemu”. Jest to złoony konstrukt antropologiczno-filozoficzny i normatywny, zawieraj cy elementy filozoficzno-psychologiczne, aksjologiczno-etyczne i pedagogiczne. Do arbitralnie ł cz cy w sobie okre lone uogólnienia teoretyczne i konstatacje opisowe z niekonwencjonalnymi ocenami i wypowiedziami normatywnymi.

Konstrukt zwany „antypedagogicznym obrazem człowieka” we wszystkich swych elementach jest antytez w stosunku do konstruktu okre lanego mianem „pedagogicznego obrazu człowieka”, tzn. w stosunku do nast puj cej wykładni dziecka i propozycji odniesie do osób starszych: „(...) dziecko nie jest zdolne do tego, by od urodzenia wyczuwa to, co dla niego najlepsze. Poniewa tego jeszcze nie potrafi, to zadaniem dorosłych jest decydowanie w sposób odpowiedzialny za dziecko. Wynika z tego roszczenie wychowawcze: ja wiem lepiej ni ty, co jest dla ciebie dobre. Dorosły stawia

przy tym dziecku imperatyw: zrozum, e to, co ja okre lam jako najlepsze dla ciebie, jest naprawd dla ciebie dobre. Decyduje on za dziecko i chce mu psychicznie narzuci swój punkt widzenia. Podczas dorastania przyznawana jest pó niej dziecku, odpowiednio do stopnia jego rozwoju, odpowiedzialno za siebie samego. Obowi zuje zasada: (młody) człowiek jest istot , któr nale y wychowa (homo educandus)³³.

Antytez w stosunku do powy szych stwierdze i postulatów, czyli do tzw. „pedagogicznego obrazu człowieka” s zapatrywania i postulatory konstytuuj ce „antypedagogiczny obraz człowieka”, czyli podstawowe przesłanie teoretyczno-normatywne postpedagogiki:

„(...) dziecko z pewno ci jest zdolne ju od urodzenia wyczuwa to, co dla niego najlepsze”. „Odpowiedzialno dorosłego jako reprezentanta dziecka zostaje odrzucona, zamiast odpowiedzialno ci za ciebie, obowi zuje odpowiedzialno za siebie. Dzieci nie musz dopiero uczy si pojmowania odpowiedzialno ci za siebie, s do tego zdolne od samego pocztku. To nie dorosły, lecz dziecko ma zadanie wyczuwania o tym, co jest dla niego dobre i czego mu potrzeba. Dorosłemu pozostaje wi c wspomaganie dziecka w realizacji ycze postrzeganych i wyartykułowanych przez nie samo, tak długo jak chce i mo e to czyni , tzn. nie daj c si wykorzystywa ”. „Postrzega siebie jako przyjaciela dziecka, a nie jako jego wychowawc , jego mottem jest wspieranie zamiast wychowywania”. „Obowi zuje zasada: (mały) człowiek nie jest istot , któr nale y wychowywa (nie jest homo educandus)³⁴.

Dalsze tezy odnoszone do powy szego konstruktu my lowego brzmi jeszcze bardziej zaskakuj co i dyskusyjnie. Oto niektóre z nich: zało enie, e dziecko potrzebuje wychowania, e jest *homo educandus, umo liwia identyfikowanie* go jako niedoskonałej odmiany bytu człowieczego³⁵, za wychowanie tradycyjne, rygorystyczne, autorytarne, pozbawiaj ce dziecka jego własnego „ja”. nale y uzna za „wrogie dzieciom, ludziom i yciu”, a nawet „przest pce”³⁶. Jest ono swoist „ideologi wychowania”, a ta „(...) bez sztucznego utrzymania jej przy yciu przez ideologów wychowania dawno przestałaby istnie ”³⁷; dziecko „(...) winno mie takie samo prawo jak ka dy inny człowiek”, w zwi zku z tym ci y na nim odpowiedzialno za jego czyny, a co za tym idzie - poci gane by mo e przez społecze stwo za łamanie prawa itp.³⁸. Równocze nie te i ono mo e „(...) innych ciga s do-

³³ H. v. Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu*, wyd. cyt., s. 23.

³⁴ Tam e, s. 23, 24.

³⁵ Por. tam e, s. 27.

³⁶ Por. tam e, s. 28.

³⁷ Por. tam e, s. 29.

³⁸ Por. tam e, s. 34.

wnie". (Chodzi tu o jedn z podstawowych zasad legislacyjnych wiatowego ruchu praw dziecka, który jest powi zany my l prawn z postpedagogik).

Nie wchodz c tu w obszar dalszych, mniej lub bardziej kontrowersyjnych zało e teoretycznych i prawnych postpedagogiki (zostały one zebrane i skomentowane m. in w cytowanej ksi ce H. v. Schoenebecka pt. *Antypedagogika w dialogu*), przejd my do kilku dodatkowych wyja nie dotycz cych samego procesu edukacyjnego czy raczej antyedukacyjnego w rozumieniu czołowych przedstawicieli postpedagogiki.

Po pierwsze, postpedagogika zajmuje si zaw onym zakresem tego procesu, tzn. tym, który ogranicza si do psychicznego wymiaru relacji dziecko - dorosły. Natomiast nie s jej przedmiotem zainteresowania te czynniki, które nie mieszcz si w tej relacji. Po drugie, odrzucenie wychowania jako narzucanego dziecku, obligatoryjnego przyspasabiania go do zada i celów upatrzonych przez starszych, nie oznacza pozostawienia dziecka samemu sobie. Dziecko - twierdz przedstawiciele postpedagogiki - w wysokim stopniu potrzebuje czynnego i zaangażowanego w jego sprawy „towarzystwa” psychicznego i fizycznego (termin wprowadzony w miejsce poj cia „wychowanie”). „Towarzystwo” to jednak, je li ma by skuteczne, powinno wykazywa pełny szacunek dla dziecka, całkowite respektowanie jego praw, tolerancj dla jego uczu oraz gotowo do ka dorazowego wyci gania z jego zachowa wniosków dotycz cych „istoty” młodego człowieka, jego ycia uczuciowego itp.³⁹

W przypadku rodziców proponuje si aktywno i postaw zwan „wspieraniem”. Oto jej charakterystyka: „Forma relacji okre lana jako wspieranie bazuje na pogl dzie, i dziecko wie lepiej ni jego rodzice, czego w ka dym stadium jego rozwoju potrzeba mu do ycia. Wspieranie wci ga w ycie dziecka oboje rodziców; próbuj oni wczu si w specyficzne i rozszerzaj - ce si potrzeby dziecka i zaspokaja je. Przy tej formie relacji brakuje jakiegokolwiek próby dyscyplinowania lub kształtowania „nawyków”, dzieci nie s bite ani karcone. Je li kiedy w wielkim stresie zdarzy si rodzicom krzykn na dziecko, to usprawiedliwiaj si przed nim. Forma ta wymaga od rodziców nadzwyczaj du o czasu, energii i gotowo ci do dyskusji, szczególnie w ci gu pierwszych sze ciu lat ycia dziecka. Pomaganie małemu człowiekowi w tym, by osi gał on swe codzienne cele, oznacza bowiem stał gotowo do rozumienia go, do zabawy z nim, tolerowania jego regresów, słu enia mu - a nie odwrotnie - oznacza równie interpretowanie jego konfliktów emocjonalnych i dawanie mu do dyspozycji przedmiotów niezb dnych dla rozwijania jego zainteresowa ”⁴⁰. Po trzecie, negacja tradycyjnego

³⁹ Por. tam e, s. 30, 31.

⁴⁰ Tam e, s. 37.

wychowania nie oznacza kwestionowania, a nie wyłączenia czy nau-
czania, oczywiście przy pełnym respektowaniu autonomii ucznia, jego
zainteresowania i współdecydowania o treściach i metodach tej czynno-
ści dydaktycznej - zgodnie z wolnością dziecka do uczenia się, jako integralnej
części przysługującej każdemu człowiekowi wolności myśli. „Młodzi ludzie
- pisze John Holt - powinni mieć prawo do kontrolowania swej nauki i kie-
rowania nią - tzn. do decydowania, czego, kiedy, gdzie, jak, ile, jak szybko
i przy czyjej pomocy chcą się uczyć. Aby powiedzieć to jeszcze dokładniej:
J chcą, by one miały prawo do określenia, kiedy, ile i przez kogo będą uczone,
i decydowania o tym, czy będą się uczyć w szkole, a jeśli tak, to w jakiej
szkole i ile godzin dziennie”⁴¹.

I po czwarte, przedstawiciele postpedagogiki dążą do zniesienia obo-
wizku szkolnego, dopatrując się w nim lekceważenia prawa człowieka do
autonomicznej nauki. Szkoł proponują przekształcić w tzw. „szkoły ofert”
(Angebotsschule), pozostawiając dziecku decyzję, czy będzie ono do niej
uczyszczą, czy nie. Obowiązkiem szkolnym, według nich, to nieposzanowa-
nie prawa do samostanowienia o kształceniu, to nierespektowanie wolności
myśli dziecka. Zamiast tego obowiązk „(...) należy zaufać zdolnościom
dziecka, jego własnej chęci do nauki i rozwijania własnej wolności”⁴².

7. Przejdźmy do uwag końcowych. Postpedagogika zaskakuje radykali-
zmem swych idei edukacyjnych, skrajnością a nawet paradoksalnością przy-
jętej koncepcji człowieka (postrzeganego głównie poprzez pryzmat dziec-
ka), jego natury, rozwoju, kształcenia, „wychowania” (nie-wychowania),
działania, postępowania czy kręgu wartości. Program ten zaskakuje te-
niekonwencjonalnością i bezkompromisowością lansowanego przez siebie
sposobu bycia i współdziałania z dzieckiem na rzecz jego rozwoju, odrzu-
ceniem tradycyjnych systemów i praktyk wychowawczych, zanegowaniem
klasycznego pojęcia szkoły i wysunięciem projektu „nowej szkoły”, tzw.
„szkoły ofert” itp. Zaskakuje nadto jednostronnością a nawet swoistą naiw-
nością założenia antropologiczno-filozoficznych i aksjologicznych myśli o wy-
chowaniu, szerzej - o wzajemnych relacjach dzieci i ludzi starszych. Zasko-
czenie to oczywiście wzbudza opór i reakcje krytyczne anieli akceptacji i uz-
nanie - akceptacji choćby na poziomie zdrowego rozsądku i potocznych
intuicji, nie mówiąc już o myśleniu cięle naukowym i filozoficznym.

Krytyka postpedagogiki jest więc przez nią samą prowokowana i upra-
wiana jest ona - o czym pisaliśmy wyżej - niemal od chwili powstania oma-
wianej tu formacji myślowej i reformatorskiej. Jednakże krytyka owej for-
macji nie jest, wbrew pozorom, sprawą łatwą, czego najlepszym dowodem

⁴¹ J. Holt: *Zum Teufel mit der Kindheit*. Wetzlar 1978, s. 188. Cyt. za: H. v. Schoenebeck, op. cit., s. 54.

⁴² H. v. Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu*, wyd. cyt., s. 58.

s mierne rezultaty dotychczasowych jej wysiłków (strony sporu raz po raz przedkładaj swoje racje i argumenty, ale zagadnie spornych jednak nie rozstrzygaj , co wi cej - nawet nie zbli aj si do ich rozstrzygni cia).

Trudno krytyki wynika nie tylko st d, e - jak si to do cz sto podkre la po stronie przedstawicieli krytykowanej formacji i nieuprzedzonych do jej idei interpretatorów - obiektywny os d postpedagogiki wymaga nie tylko krytycznego podej cia na poziomie dyskursu poj ciowo-teoretycznego, ale tak e intuicyjnego i rozumiej cego wniki cia w istot nowego paradygmatu my lowego, którego jest ona pewn konkretyzacja . Ale trudno krytyki postpedagogiki wynika przede wszystkim st d, e mamy tu do czynienia z nowym paradygmatem my lowym dotycz cym człowieka i jego edukacji, albo przynajmniej z pewnymi jego elementami, a - jak wiadomo - ka dy nowy paradygmat trudny jest do oceny, nie mówi c ju o mo liwo ci jego akceptacji z pozycji starego paradygmatu, a takim przecie punktem wyj cia dysponuj w swych odnoszeniach krytycznych do postpedagogiki jej aktualni oponenci. St d pewnie tak zadziwiaj co mały rezultat tej krytyki i właciwie pozostawanie spieraj cych si ze sob stron na swoich pozycjach. St d te taki stan rzeczy, e mimo ewidentnej paradoksalno ci i otwartej naiwno ci (oczywi cie postrzeganej z perspektywy starego paradygmatu), postpedagogika ma si wcale dobrze i nie ulega marginalizacji we współczesnej my li edukacyjnej. O jej losie i przyszło ci rozstrzygnie prawdopodobnie nie tyle krytyka akademiicka (ta, mimo powa nych swych racji i argumentów, pozostaje - jak si rzekło - w tym sporze raczej bezsilna), co obiektywne przemiany cywilizacyjne i kulturowe, charakterystyczne dla epoki ponowoczesnej. Zakres i intensywno owych przemian, by mo e, b dzie stanowi nie o zasadno ci postpedagogiki, ale po prostu o konieczno ci i nieuchronno ci radykalnego zwrotu w my li i praktyce edukacyjnej.

Nie wdaj c si wi c, z powodów, o których wy ej wspomniano, w merytoryczn krytyk postpedagogiki, zwró my jedynie uwag na niektóre jej antynomie i dylematy. Oto najbardziej charakterystyczne spo ród nich:

- Odrzucenie koncepcji człowieka jako „homo educandus”, czy inaczej mówi c - „pedagogicznej jego wizji”, okazuje si zabiegiem chybionym: pedagogika wyprowadzona jednymi drzwiami wraca niechybnie drugimi - tyle tylko, e nieco zmieniona. Cho przyj mo na od teoretyków postpedagogiki tez , e narodzone dziecko nie ujawnia potrzeby, ani naturalnej inklinacji do „bycia wychowywanym” w sensie odpowiednio przemylanych i uporzkowanych czynno ci w zakresie kształtowania osobowo ci czy charakteru, to jednak nie ulega adnej w tpliwo ci, e wymaga ono bezwzgl dnie odpowiedniej opieki, pomocy, fizycznego i psychicznego ciepła, rodzicielskiej troski itp., czyli nie tylko okre lonego „chowania”, ale i „wychowania”. Zmienia si mog metody i tre ci tego wychowania, ale w przypadku istoty,

która ma stać się człowiekiem, nie może na zaniechać wszelkiego wychowania (inaczej nie nastąpi uczłowieczenie tej istoty). Jedynie może na się zgodzić z opinią, że wychowywanie i kształcenie, nie przestając być społeczną koniecznością, utraciło - czy stopniowo traci - swe niezachwiane i trwałe fundamenty. Słusznie więc zauważa jeden z krytyków postpedagogiki, że „(...) gatunek ludzki rozwinął swe istotne, swą racjonalność i swą cywilizację do stopnia sztucznej, dalekiej od codziennej postaci: stopnia, który czyni z wychowania i nauczania koniecznością życia. Jednocześnie nieistota społeczna zyskała dynamikę, dzięki której każdy aksjomat, każdy zakorzeniony wzorzec postępowania i tradycji zostaje natychmiast poddany w wątpliwość. Ponieważ jednak każda propozycja wychowawcza może być zaraz empirycznie odrzucona, to i samo wychowanie stało się w wątpliwość”⁴³.

- Odrzucanie przez rzeczników postpedagogiki „pedagogicznych wpływów” na dziecko, tzn. oddziaływanie wychowawczych na nie ze strony profesjonalnie do tej roli przysposobionych jednostek, grup zawodowych, instytucji (nauczycieli, wychowawców, przedszkoli itp.), nie wiąże się u nich z zaprzeczeniem wychowawczego wpływu (zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym) na dziecko ze strony innych kategorii osób i instytucji (np. rodziców, środowiska społecznego, kultury, tradycji itp.). Czyli program „antywychowania” czy „antypedagogizmu” nie jest w stanie wykluczyć wychowania w ogóle, dokonuje jedynie pewnej redukcji czynników wychowawczych. „Człowiek-przyznaje jeden z czołowych przedstawicieli postpedagogiki - jest oczywiście stale narażony na wpływy, tak społeczne jak i osobowe”. Jednak dodaje: „Ale właśnie ten jeden wpływ może na opuścić w kontaktach z dziećmi, wpływ pedagogiczny”⁴⁴. Zapewne może na go „opuścić”, powstaje jednak pytanie - na które ten autor już nie udzielił odpowiedzi - jakie byłyby skutki tego zaniechania i kto ma ponieść za nie odpowiedzialność; czy by może dziecko, które jako „klasycysta” wyposażyła się w „wolno edukacyjny”, a zatem i w odpowiedzialność za ich „wy-samo-chowanie”?

- Wiąże się z tym także pewna antynomia w myśleniu o szkole: odrzucenie szkoły tradycyjnej i w ogóle „instytucjonalnego wychowania” nie prowadzi do całkowitego antyskolaryzmu: w miejsce „dawnej”, obowiązkowej szkoły, proponuje się przecie „szkołę ofert”. Pisze się: „Należy dokonać rozróżnienia między daniem likwidacji obowiązkowi szkolnemu, a likwidacją uczszczenia do szkoły. Za tym ostatnim antypedagodzi nie opowiadają się”⁴⁵.

- Postpedagogika opowiada się za oddzieleniem kształcenia od wychowania (pedagogicznego), akceptując to pierwsze, a odrzucając to drugie. Ale

⁴³ M. Winkler: *Stichworte zur Antiäddagogik*. Stuttgart 1982, s. 42. Cyt. za: H. v. Schoenebeck, op. cit., s. 47.

⁴⁴ H. v. Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu*, wyd. cyt., s. 53.

⁴⁵ Tamże, s. 56.

przecie s to - jak wi kszo teorii ksztalcenia i wychowania zgodnie wskazuje - procesy nierozzerwalne i wzajemnie si wspomagaj ce. Jak slusnie zauwa a jeden z krytykow postpedagogiki: „Antypedagogika nie wyja nia, w jaki sposob ma doj do interpretacji wiata i do wiadczenia sensu, je li dzieciom maj by przekazywane tre ci nauczania z pomini ciem wychowania? Dla antypedagogow nie istnieje to niemo liwe do rozdzielenia powiazanie o wiaty spolecznej i osobistego uczenia si . Zapewnij oni, i dzieci, oczywi cie, powinny si czego nauczyc , lecz w formie, w ktorej tre ci nauczania podawane s bez jakiegokolwiek roszczenia do wychowania. Pozostaje niewyja nione, w jaki sposob ma przy tym doj do interpretacji wiata, do do wiadczenia, do wgl du w problem - dlaczego si uczy”⁴⁶.

- I wreszcie antynomia etyczna postpedagogiki. Postulowana przez t orientacj edukacyjn wielostronna emancypacja „klasy uci nionej”, czyli dzieci, rozci ga si tak e na moraln sfer tej „klasy”: dzieci winny by uwolnione od narzucanych im regul i zasad moralno ci ludzi starszych i wykreowa dla siebie wlasne oceny i normy etyczne, wlasne pojmowanie dobra i zla, powodowa si winny wlasnymi, niezawislymi motywacjami i pobudkami moralnymi; slowem - jako istoty wolne i odpowiedzialne tworzy winny dla wlasnego po ytku, a podobno s do tego w pelni predysponowane, wlasn moralno , odgraniczon jak tylko si da od moralno ci ludzi starszych, a wi c nie obci an wadami „podwojnej moralno ci”. Zwizany z postpedagogik ameryka ski rzecznik praw dziecka pisze m. in.: „Emancypacja dzieci nie oznacza wi c negowania wszelkiej moralno ci, lecz tylko podwojnej moralno ci. Nasze wychowanie b dzie nadal kierowa si zasadami etycznymi, poj ciami moralnymi, przekonaniami i prawami. Tak jak dorodli poddaj si pewnym regulam, miarom wartosciowania i przepisom, tak i dzieci musz to uczyni w ramach wlasnej odpowiedzialno ci”⁴⁴.

Jednak e ani ten autor, ani inni przedstawiciele ruchu praw dziecka i antypedagogiki nie wyja niaj , jak to jest mo liwe, by dziecko tworzylo dojrza le zasady i prawa etyczne, by szmodzielnie dochodzilo do poprawnie ukszaltowanych poj i przekona moralnych; jak to jest mo liwe, cho by w wietle wynikow bada J. Piageta nad tym zlo onym zagadnieniem, ukazuj cych trudny i skomplikowany proces ksztaltowania ocen i poj moralnych dzieci, a przy tym proces dokonuj cy si glownie wychowaniu i niejako przez wychowanie⁴⁸, w szczegolno ci poprzez wychowanie „pedagogiczne”!

⁴⁶ A. Flitner: *Konrad, sprach die Frau Mama*. Berlin 1982, s. 37 i n. Cyt za: H. v. Schoenebeck, op. cit, s. 53.

⁴⁷ R. Farson: *Menschenrechte jur Kinder*. München 1975, s. 8.

⁴⁸ Por. J. Piaget: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 1966; *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa 1966; *Inteligencja*. Warszawa 1967; *Od logiki dziecka do logiki mlodzie y*. Warszawa 1970 i in.

Nie wyją oni te bliżej zasadniczej kwestii, która nasuwa się jako problem pierwszoplanowy w kontekście ich koncepcji edukacyjnych i poszukiwań rozwojowych współczesnego człowieka, a mianowicie nie odpowiadają na pytanie: jak jest możliwe prawidłowe i w miarę pełne ukształtowanie osobowości i duchowość człowieka z pominięciem instytucjonalnego wychowania i bez udziału profesjonalnych nauczycieli i wychowawców?

W oczekiwaniu na bardziej przekonującą odpowiedź na to fundamentalne pytanie i nie znajdując odpowiedzi na szereg innych postawionych tu pytań, pozostajemy przy stanowisku opozycyjnym wobec antypedagogizmu postpedagogiki; podziwiamy stanowisko, wypowiedziane m. in. przez Kanta, zgodnie z którym „Dziecko nie decyduje o swoim wychowaniu, gdy nie jest ono jeszcze zdolne do podejmowania decyzji, tego ma się dopiero nauczyć poprzez wychowanie. Jednocześnie przymus ograniczony jest tylko do tego celu: do umożliwienia dojrzałej odpowiedzialności. Poza tym dziecko jest wolne, o ile nie szkodzi sobie lub innym. Nie jest ono jednak wolne wobec swego wychowania, gdy to, i może ono w ogóle zapoznać się z pojęciem wolności, możliwe jest dopiero w procesie wychowania. W tym sensie należy rozumieć zdanie, że człowiek jest jedyną istotą, która musi być wychowywana, a więc doprowadzana do samej siebie”⁴⁹.

Streszczenie

W artykule rozważa się główne problemy edukacyjne i moralne epoki postindustrialnej postrzegane z perspektywy modelu teoretycznego tej epoki Z. Baumana pn. „ponowoczesność”. Za główny i reprezentatywny przykład sposobu wyrażenia i praktycznego rozwiązywania tych problemów posłużyła w artykule koncepcja człowieka i myślenia pedagogicznego tzw. „antypedagogiki” („postpedagogiki”), uznana za nowy paradygmat filozoficzno-antropologiczny i edukacyjny. Autor przedstawia główne elementy tego spornego paradygmatu myślowego, zwracając szczególną uwagę na swoistą koncepcję dziecka, szkoły, nauczyciela oraz antytradycjonalistyczny program „wychowania” („nie-wychowania”) wyartykułowany w tym paradygmacie. Wynikiem krytycznego przeglądu rozpatrywanych koncepcji jest ukazanie podstawowych antynomii i dylematów myślenia i praktyki postpedagogiki oraz braku gruntowniejszych podstaw filozoficznych i naukowych lansowanego przez postpedagogikę „antypedagogicznego obrazu człowieka”.

⁴⁹ J. Oelkers, Th. Lehmann: *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig 1983, s. 113 (streszczenie stanowiska Kanta podaje: H. v. Schoenebeck, op. cit., s. 45)