

JAN P. HUDZIK
UMCS w Lublinie

FILOZOFIA A PEDAGOGIKA, CZYLI O RELACJACH MI DZY KULTUR I WYCHOWANIEM W WARUNKACH WSPÓŁCZESNO CI

Wst p. W niniejszym szkicu stawiam sobie wła ciwie jedno podstawowe pytanie: czy i dlaczego pedagogice potrzebna jest dzi filozofia? Proponuj udzieli na nie odpowiedzi, któr dziel na trzy cz ci. W cz ci pierwszej krótko przedstawiam istot sporu o znaczenie filozofii dla pedagogiki. Interesuje mnie tu zwłaszcza obecny charakter tej dyskusji i jej uwarunkowania, czyli zarówno aktualny stan samej kultury, jak i naszej wiedzy na jej temat. Ta ostatnia pochodzi głównie z dwu nurtów filozofii współczesnej: jeden z nich okre la si jako „krytyk kultury” (tu m. in. hermeneutyka i tzw. Szkoła Frankfurcka), drugi natomiast stanowi teorie, które niew tpliwie wykorzystuj pewne narz dzia i wyniki tej krytycznodemaskatorskiej refleksji nad kultur , ale modyfikuj i rozwijaj je do tego stopnia, i w efekcie inaczej zaczynaj postrzega nasz współczesno i tworz jej now wizj pod szyl-dem ponowoczesno ci/postmodernizmu. Drug cz mojej wypowiedzi po-wi cam zwi zlej prezentacji tej wła nie socjofilozoficznej diagnozy dzisiejszej kultury, za w cz ci trzeciej próbuj wyprowadzi wnioski, jakie wynikaj z niej dla pedagogiki. Broni tezy, e aby pedagogika mogła spełnia wi zane z ni dzi oczekiwania (b d ce wypadkow opisanych wcz niej zjawisk kulturowych), czyli aby mogła naucza sztuki moralnego zaanga o-wania oraz krytycznego my lenia i działania, to jak nigdy dot d potrzebuje ona filozofii - bez niej jest całkowicie bezradna w naszym zło onym i ambi-walentnym wiecie. Jest w nim aksjologicznie (etycznie i estetycznie) „ le-pa” i nie potrafi okre li adekwatnych celów, rodków i metod wychowa-wczych. Pedagogika nie radzi sobie szczególnie bez filozoficznie sformuło-wanej koncepcji racjonalno ci działa wychowawczych nastawionych na kształtowanie podmiotu, który swoj wolno nie zawdzi cza tylko aktowi rozumu - ten izoluje go raczej od tego wiata, lecz tak e, coraz bardziej, innemu rodzajowi my lenia - estetycznemu „smakowaniu”.

Spór o filozoficzno pedagogiki. Badanie zwi zków, jakie zachodz mi dzy kultur a wychowaniem, zakłada przy cie pewnych zało e teorio-poznawczych, na tyle ogólnych, aby mogły one niejako „pomie ci w sobie” te dwa poj cia. Zasadnicza trudno polega tu oczywi cie na tym, e dialek-tyczne zestawianie okre le kultury i wychowania odsłania chroniczn nie-ostro (dotyczy zakresów) oraz niewyra no (dotyczy tre ci) tych poj , dzi ki czemu metodologicznie usprawiedliwione s wszelkie wysiłki zmie-

rzaj ce do ich (nigdy nie zakozonego) precyzowania. A skoro tak, to metodologicznego uprawomocnienia nabiera tak e przekonanie, e rozwanie zagadnie wychowawczych w gruncie rzeczy pozostaje zawsze w jakim cislym zwi zku z okrelon filozofii, rozstrzygaj c problemy natury ogólnej, dotycz ce zrozumienia tego, czym jest człowiek i otaczaj cy go wiat, oraz, jakie s sposoby jego bycia i spełniania si w tym wiecie.

Niewa ny jest fakt, e odpowiedzi na te pytania w ró nych koncepcjach filozoficznych s rozmaite, a cz sto nawet ze sob sprzeczne. Wa na jest natomiast wiadomo , e ka dy system pedagogiczny (teoria i praktyka edukacyjna) tak czy inaczej ostatecznie musi opiera si na jakiej filozofii - antropologii i aksjologii - oraz e przyj cie jej zało e wpływa decyduj co na charakter i kierunek rozstrzygni dotycz cych istoty wychowania, jego celów i rodków. „Rozwianie zagadnienia istoty wiata - pisze Kazimierz So nicki - istoty człowieka i jego roli w wiecie nadaje dopiero sens podstawowym zało eniom wychowania”¹.

Z t wiadomo ci , e pedagogika opiera si na takich zało eniach, polscy pedagodzy kultury musieli mozolnie przebija si przez zmasowany opór nastawionych scjentystycznie autorów, zaprzeczaj cych jakoby filozofia miała by w jakikolwiek sposób potrzebna pedagogice. Rzecz to zastanawiaj ca i paradoksalna zarazem, zwa ywszy na fakt (przez nikogo zreszt nie kwestionowany), e przecie niemal wszyscy wielcy twórcy nowo ytniej pedagogiki byli... filozofami (Rousseau, Herbart, Dilthey, Dewey i inni). Obok wspomnianego So nickiego, z w tpi cymi w sensowno rozwa a filozoficznych i zwi zanych z nimi jako ciowych metod badawczych na terenie pedagogiki w latach 60. polemizował równie Bogdan Suchodolski, pokazuj c, jak we wszelkich próbach oczyszczenia z nich pedagogiki i potraktowania jej jako dyscypliny zajmuj cej si wył cznie empirycznym (ilo ciowym) podejciem do rzeczywiato , filozofia - mówic obrazowo - wyrzucona drzwiami, wracała oknem!².

Nie mam tu jednak zamiaru na nowo przywoływa i rekonstruowa dobrze sk din d znane polemiki i stanowiska - wszystkie one zdaj si odzwierciedla pewne bardziej uniwersalne zjawisko, jakim jest wpisane w nowoczesno (licz c od XVIII w.) kontestowanie filozofii jako dyscypliny autonomicznej. Trudno oprze si wra eniu, e uczestnicz cy w tej debacie kontestatorzy na ogół bardziej organizuj swoje my lenie wokół aktów wolitywnych (odrzućenie filozofii jako opcja) ni przy u yciu racjonalnych argumentów. Ale nie sposób te zaprzeczy , e historycznie rzecz bior c irracjonalizm pojawił si tak e u pocz tków budowania filozoficznych pod-

¹ K. So nicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Warszawa 1967, s. 8

² Zob. np. B. Suchodolski: *Filozofia i antropologia*, w: ten e (red.): *Nauki filozoficzne współpracuj ce z pedagogik* . Warszawa 1966, s. 321-406.

staw dwudziestowiecznej pedagogiki, cho jego ówczesne znaczenie bynajmniej nie uprawniało do przyjmowania jakich dowolnych, osobowo lub osobiście zorientowanych, twierdzeń! Owe początki wiązały się z reakcją na niemiecki idealizm. Wilhelm Dilthey, jak wiadomo, zarzucał mu fałszywe intelektualne ograniczenie, pomijanie tego, co elementarne dla rozwoju człowieka: jego zmysłowych odczuć i emocjonalnych poruszeń. Analiza życia duchowego stanowi czegoś - począwszy od jego najniższego poziomu zwierzęcego istnienia - pewną strukturalną całość o charakterze teleologicznym, domaga się wznieść ją pod uwagę kulturowego *milieu*, w którym się ono kształtuje. Szczególną rolę odgrywa w nim - zdaniem Diltheya - takie dziedziny, jak poezja, religia i filozofia. Ich pokrewieństwo polega na tym, że wszystkie ostatecznie współpracują w „dawaniu jednostkom ich najwyższego ukształtowania”; że dokonuje się w nich „odpowiedzialna refleksja nad życiem”. „Wewnętrznie spokrewnione, muszą toczyć ze sobą spór, a nawet walkę o własne istnienie, ywi bowiem tę samą intencję kształtowania życia. Głębokie uczucia i powszechna walność myślenia pojęciowego walczą w nich ze sobą”³. Czym jest zatem pedagogika? Dyscyplina, która ma analitycznie sformułować jakieś prawidła osiągnięcia doskonałości życia duchowego ujętego w całej jego „dramatycznej” konstrukcji. W realizacji tego zadania pedagogice nie pomogą więc adekwatnie „powszechnie walne” (metafizyczne) założenia: musi ona bowiem dać przemówić samemu do wiadomości! Tak oto pedagogika przedstawia się Diltheyowi jako „najwyższy praktyczny cel, do którego filozoficzny namysł może nam dać klucz”⁴. Ów namysł sprowadza się do refleksji nad podstawowymi pojęciami nauk humanistycznych: teleologii, doskonałości oraz rozwojem, które razem oddają charakter duchowego świata, odróżniają go od mechanicznego porządku natury. Ale - co jest szczególnie ważne w kontekście tych rozważań - fakt, że filozofia jest dla niemieckiego twórcy teorii poznania nauk humanistycznych wyrażonym w formie pojęciowej indywidualnym stosunkiem do świata, nie oznacza, że jej rezultaty mają charakter irracjonalny: zdaniem Diltheya, filozoficznemu podmiotowi udaje się odsłaniać bezosobowe strony rzeczywistości i osiąga dzięki temu ich intersubiektywnie komunikowalne i sprawdzalne poznanie. Udaje mu się w związku z tym stworzyć także pedagogik!

Wydaje się, że po Diltheyu dyskusja „za” lub „przeciw” filozofii pojętej jako dyscyplina „kluczowa” dla pedagogiki znacznie się skomplikowała, już to z powodu rozmaitego sposobu rozumienia samej filozofii (wpływy neopozytywizmu, hermeneutyki, filozofii lingwistycznej itd.), już to dzięki nie-

³ W. Dilthey: *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Warszawa 1987, s. 58.

⁴ Tenże: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Leipzig und Berlin 1934, s. 191.

rzadkim uwikłaniom tego sporu w różnego rodzaju resentymenty. Z wielu względów stał się on więc trwałym elementem dwudziestowiecznej pedagogiki. Do dziś (koniec lat 90.) w gruncie rzeczy niewiele się w tej debacie zmieniło chociażby w porównaniu z latami 60., chociaż tymczasem zmienił się świat wokół nas, a w związku z tym także i tzw. środowisko wychowawcze. Nasze codzienne kulturowe doświadczenia pozwalają nam dzisiaj, a nie wtedy, zmiany radykalne, które budzą w nas nie tylko poczucie lęku i zagubienia - jego oficjalną dokumentację były liczne, powstające zwłaszcza w latach 70. i 80., raporty o kryzysowym stanie kultury i świata - ale także i silne potrzeby ich zreflektowania i zrozumienia po to, abyśmy mogli nad nimi zapanować lub przynajmniej nauczyć się z nimi żyć.

Punkt widzenia na rolę filozofii w pedagogice, którego chciałbym bronić, wychodzi z rozpoznania tej kulturowej sytuacji. Otóż jestem zdania, że nasza bezradność wobec aksjologicznych zawirowań współczesności stanowi dodatkową mocną przesłankę przemawiającą za koniecznością rozbudowywania refleksji filozoficznej jako tej, która „wskazuje orientację” w pedagogice, a więc również i w życiu. Co więcej, takie znaczenie filozofii dla teorii i praktyki wychowawczej w miarę wzrostu tempa przemierzania i zagłębiania się różnorodnie osaczających nas tekstów i kontekstów kulturowych zdaje się wręcz stale wzrastać. Jedno jest pewne: potrzeba filozofii w refleksji nad wychowaniem jest dzisiaj niepomniernie większa niż było to jeszcze w przywołanych przeze mnie latach 60., i to właśnie z uwagi na stan kultury już nie tak jak wtedy jednoznacznej (przypomnijmy: z jednej strony - zbuntowana młodzież, spragniona prawdziwych wartości: miłości, pokoju itd., z drugiej - dorośli, rywalizujący ze sobą, zakłamanymi, nastawieni na zysk cyniczni technokraci), lecz aksjologicznie ambiwalentnej i zdecentrowanej.

Tak czy inaczej również dzisiaj pedagogika stoi przed tymi samymi, co zawsze, istotnie filozoficznymi pytaniami: Czym jest świat, w którym przyszło nam żyć? Wedle jakich wskazówek mamy się w nim orientować i kim my sami jesteśmy? Obok tych pytań z pierwszego poziomu refleksji, pedagogika stoi także przed pytaniami z drugiego poziomu. A mianowicie, jakie są - *resp.* mogą być - implikacje pedagogiczne socjo-filozoficznych refleksji nad kulturą współczesną? Cóż nowego mówi nam one o kondycji człowieka w dzisiejszym świecie? Te ostatnie to zagadnienia metafizyczne, czyli pytania o samą filozofię, a nie tylko o filozofów, która nauczyłaby nas rozumieć otaczający świat, skutecznie się w nim porusza, a więc moralnie dobrze, po ludzku, godnie.

Dla jednych są to pytania o filozofię, która zdolna jest tradycyjnie idee humanistyczne - elementy składowe aksjologicznej istoty człowieka (wolność, podmiotowość i to samo, równość, tolerancja itd.) - tak na nowo

okreli i przetworzy, aby mogły one adekwatnie wyrażać konkretne problemy współczesności⁵. Jak wiadomo, fundatorami tej humanistycznej tradycji są Sokrates i Platon. Ten ostatni, konstruując w *Uczcie* pedagogik Erosa, był przekonany o tym, że człowiekowi jest wrodzony pewien popęd, pewne wszechogarniające dążenie do dobra i doskonałości. To ono określa istotę ludzkiej osobowości - jest to najgłębszą potrzebą człowieka do samego siebie, polegającą na nieprzepartym pragnieniu, aby dobro zdobyć dla siebie na zawsze. Dzięki temu składnikowi naszej osobowości staje się w ogóle możliwe wychowanie - wedle platońskiej wizji, kształtowanie surowego materiału jednostki może się bowiem dokonywać tylko w oparciu o to, co jest w niej trwałe i wieczne. Pod wpływem tej koncepcji wychowania rozwijała się cała zachodnia myśl pedagogiczna⁶. Promuje ona podmiot „mocny”, czyli na sobie skupiony, poznający samego siebie oraz panujący nad swoją emocjonalno-wolitywną stroną. Jego nowożytnym wcieleniem jest Kartezjańska *cogito*.

Inni uczeni niezmiennie pozostają przekonani, że filozofia nie pomaga nam w głębszym zrozumieniu praktyki (rzeczywistości), niewiele ma zatem do zaoferowania pedagogice, która przecież wprost nastawiona jest na jej kształtowanie. Ale rzadko kto decyduje się przy tym w ogóle kwestionować znaczenie w edukacji takiej formy wiedzy, która „wyznaczałaby orientację”, tzn. byłaby metawiedzą, wiedzą o wiedzy, jak skądinąd ją posiadamy. Jednak i tu rysują się z grubsza jakby dwie możliwości, negatywne wobec filozofii, strategii pedagogów. Wedle jednej z nich (okrełmy ją jako naiwną, bezkrytyczną), wiat przyjmuje się, mówi się metaforycznie, z całym dobrodziejstwem inwentarza - akceptacja stanu wiedzy w jej kształcie instytucjonalizowanym w postaci obowiązujących programów kształcenia i celów wychowania, na ogół nie idzie w parze ze wiadomością, że taką razem są one pewnie mniej lub bardziej wierną realizacją określonej filozofii, głównie klasyków: Platona, Kartezjusza, Locke'a, Kanta. Aktualne systemy szkolne wraz z ich bezkrytycznymi obrotami oraz myślą klasyków stają się tak oto podwójnym instytucjonalnym zabezpieczeniem przed możliwym oddziaływaniem na teorii i praktyk edukacyjnych współczesnych filozofów wychowania. Ci ostatni stają się szczególnie niepotrzebni w sytuacji, gdy szkoła i wychowanie traktuje się jako zjawiska „naturalne” w sensie:

⁵ Zob. np.: W. Stróżecki: *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli nie dokończonych)*, w: tenże: *W kręgu wartości*. Kraków 1992, s. 33-41; T. Lewowicki: *Przemiany o wiaty*. Warszawa 1994 [tamże, cz. I: *Przemiany filozofii edukacyjnej*, s. 11-28]; H. Lenk: *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu. Filozofia pomiędzy nauką i praktyką*, tłum. Z. Zwoliński. Warszawa 1995 [tamże m. in. autorska *Przedmowa* do wydania polskiego, s. XVII-XVIII].

⁶ W. Jaeger: *Paideia*, t. II, tłum. M. Plezia. Warszawa 1964, s. 243.

„filozoficznie neutralne”⁷. Te instytucjonalne bariery są dziś cz sto mocniejsze niż wszystkie razem wzięte językowe, stylistyczne i merytoryczne kompetencje, jakie jest w stanie posiada filozof, i o jakich można by się dziś, i powinny pozwolić mu przemówić do współczesnego nauczyciela i wpłynąć na realizowane przez niego działania wychowawcze. Ta swoista nierównowaga sił, która zachodzi między instytucją (i związanymi z nią urzędnikami) a filozofem stwarza dodatkowo wrażenie, że filozofia w naszych czasach jest pedagogice niepotrzebna.

Drugie ze wspomnianych negatywnych strategii wobec filozofii stanowi nadal żywy dziś paradygmat pozytywistyczny, wedle którego klasycznie pojęte problematyki filozoficzne należą zastąpić czymś na kształt syntezy lub przeglądu wyników tzw. nauk szczegółowych. I tak np. dla Wolfa Lepeniesa, współczesnego niemieckiego socjologa, w edukacji uniwersyteckiej tak rolę przewodnika po „wiedzy podstawowej”, czyli tej, której „dostarczają głównie nauki przyrodnicze”, mają odgrywać tzw. przez niego „wtórne dyscypliny wskazujące orientację”: socjologia nauki, historia nauki oraz teoria nauki.

Problem w tym, że tacy autorzy, jak Lepenies, egnąć się z filozofii, zdają się przemilczać pewną znaną właśnie z historii nauki prawidłowość. Chodzi mianowicie o to, że każda dyscyplina spełniająca rolę „wskazywania orientacji” (a zatem oddziałująca również na pedagogikę) obojętnie, czy będzie to socjologia, psychologia, czy teoria nauki, albo przyjmuje określone założenia filozoficzne - które w przypadku pedagogiki dotyczą racjonalności procesów wychowawczych mierzonej wedle „wskaźników” ujętych w określonej koncepcji człowieka, nie dając się sformułować ani w obrębie, ani na pograniczu wspomnianych dyscyplin szczegółowych - albo sama staje się po prostu swoistą filozofią. I w ten sposób koło się zamyka.

Ale wydaje się, że dziś jednak mimo wszystko sedno sporów o metodologiczny status pedagogiki (a ściślej: myślenia o wychowaniu jako o zjawisku humanistycznym zachodzącym w określonym kontekście kulturowym) znajduje się gdzieś indziej. Od argumentów oponentów filozofii ważniejsze stały się bowiem w tej debacie argumenty samych filozofów - krytyków kultury.

Krytyka kultury - krytyczno-oskarżycielska refleksja nad zagrożeniami, jakie niesie ze sobą cywilizacja (nauka, technika) jako dzieło racjonalności instrumentalnej - stanowi jeden z centralnych, z dzisiejszej perspektywy już niemal klasycznych, wątków współczesnej humanistyki. Ma ona swo-

⁷ J. A. Lauwers i R. Cowen: *Teoretyczne aspekty problemu*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, tłum. I. Wojnar. Warszawa 1987, s. 39-40.

⁸ W. Lepenies: *Niebezpieczne powinowactwa z wyboru. Eseje na temat historii nauki*, tłum. A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1996, s. 137-139.

je oparcie i inspiracje w demaskatorskiej filozofii Marksa, Nietzschego i Freuda; podejmowana jest niezależnie przez psychoanalityków, Ortega y Gasset, filozofów z tzw. Szkoły Frankfurckiej (Benjamin, Adorno, Horkheimer, Marcuse) oraz przedstawiciele hermeneutyki. Pośród tych ostatnich na szczególnie pod tym względem uwagi zasłużył sobie - jak wiadomo - Martin Heidegger. Dla niego „kultura”, a więc i wychowanie, to same stają się z zanegowaniem spontaniczności, autentycznej twórczości, myślenia nastawionego na to, co wieczne i fundamentalne. Dlaczego? Dlatego, bo kształtują one w nas instrumentalne nastawienie do świata, czyli postawy panowania nad nim, uprzedmiotawiania go przez narzucanie na abstrakcyjnych kategoriach, zamiast „pozwolenia mu być”. Pochłonięci przez techniczny stosunek do bytu zapominamy o tym, co jest bardziej od niego pierwotne, prawdziwe i piękne - a mianowicie o byciu. W rezultacie tej naszej słabości zapominania stajemy się przeciwni, niezdecydowani, nieoryginalni, nastawieni na użyteczność. Stąd płynie wszelkie zło: konstruujemy maszyny, za pomocą których niszczymy przyrodę i w konsekwencji samych siebie; zabijamy w sobie nasze powołanie do bycia „pasterzami”, „pasterzami bycia”. Technika i kultura masowa są dziełem rozumu, który wyżył się poznawczej „bezinteresowności”; są przejawami upadku „ducha Zachodu”, powiada Heidegger, a za nim myśliciele rozwijający jego sławni uczniowie, tacy jak np. Hannah Arendt i Hans-Georg Gadamer.

Krytyka kultury jako wyrażenie zaznacza się w nurtach dwudziestowiecznej myśli filozoficznej gromadzi prawie wszystkie podstawowe zarzuty, jakie w zachodniej humanistyce kieruje się przeciw rozumowi i kulturze jako jego wytworowi. Z jej punktu widzenia pytania o orientację, to inaczej pytania o typ racjonalności, m. in. także pedagogicznego myślenia i działania. Czy ma to być racjonalne panowanie nad światem i drugim człowiekiem, narzucanie mu określonych schematów myślenia i działania, i konsekwentnie pilnego nadzorowania jego poczynania, czy też raczej racjonalne uleganie i pozwalanie na jego spontaniczne („bezstresowe”) zachowania, w przekonaniu, że to one właśnie najlepiej służą rozwijaniu jego osobowości; racjonalność oparta na pewnym charyzmatycznym zaufaniu w budujący charakter swobodnie rozwijający się wyobraźni oraz zdolności twórczych, które domagają się jedynie subtelnych inspiracyjnych i animacyjnych interwencji? A może ma to być jeszcze jakiś inny, trzeci model racjonalności? Pytanie jest o tyle zasadne, że istnieje przecie obawa, i w pierwszym przypadku - w relacjach władzy i dominacji - zachodzi groźba wychowywania ludzi dwulicowych, z podwójnie to samo ci, którzy co innego czynią, a co innego myślą; w drugim zaś przypadku - indywidualistów niezdolnych brać odpowiedzialności.

⁹ Zob. monograficzne opracowanie tej problematyki przez K. Rosner *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa 1991.

działno za swe czyny; ludzi wyznaj cych etyk sytuacyjn , yj cych „estetycznie”, chwil .

Wydaje si , e cały impet aktualnych dyskusji pedagogicznych skierowany jest wła nie na poszukiwanie tej trzeciej drogi. Mo na tu mówi o racjonalno ci poszukiwania złotego rodka pomi dzy aksjologicznym zaangażowaniem a nihilizmem, lub inaczej: mi dzy intencj radykaln a demokratyczn . Ta pierwsza nastawiona jest na emancypacj młodych ludzi, na uczynienie ich zdolnymi do artykułowania swych własnych do wiadcze oraz przekształcania i zmieniania wiata wtedy, gdy dzieje si w nim zło, krzywda lub niesprawiedliwo . Uczy, e takich zjawisk tolerowa nie wolno, e trzeba wobec nich podejmowa decyzje i bra za nie odpowiedzialno równie dlatego, eby nie narazi na szwank własnej to samo ci. W tej drugiej z kolei intencji - demokratycznej - cz sto gór bierze tolerancja poj ta (fałszywie) jako troska o to, by szacunek dla innych polegał wła ciwie na zachowaniu oboj tno ci wobec tego, jak si oni zachowuj i co czyni , w przekonaniu, e ka da ingerencja poczytana by mo e za gwałt. W poszukiwaniach rodka mi dzy tymi dwoma biegunami konstytuuje si dzi pedagogika pogodzenia postulatów promowania tradycyjnych uniwersalnych warto ci z imperatywem zakazuj cym narzucania uczniom gotowych rozwi za oraz zobowizuj cym do tworzenia warunków, w których mog oni podejmowa samodzielne decyzje, próbuj c jednocze nie zrozumie odmienne stanowiska. Obserwujemy tu wykuwanie si pedagogiki, która stawia sobie za cel wykształcenie takiego człowieka autonomicznego, który w swym my leniu i działaniu ani nie jest „samowolny”, ani te nie jest skr powany przez jakie zewn trzne mechanizmy dyscyplinuj ce. Stawiaj c na wolno wychowanka, pedagogice tej chodzi o przekazanie mu szczególnej sztuki zaangażowania, odrzucania neutralno ci aksjologicznej, relatywizmu i nihilizmu. W ten oto sposób pedagogika staje si tak e sztuk krytycznego my lenia i działania, która wystrzega si „kanonizowania” nauczanych tre ci (prawd), czyli zestawiania powszechnie obowizuj cych sposobów ich realizowania - bycia „dobrym”, „prawdziwym”, „pi knym”, „wiernym”, „kochaj cym” (uczniem, przyjacielem, katolikiem, Polakiem, patriot) itd. Konkluduj c, jest to wi c pedagogika, która uczy, e człowiekiem mo na by na wiele sposobów, za te z nich, które my tu i teraz realizujemy, s tylko jednymi z mo liwych¹⁰.

Diagnoza współczesno ci. Krytyczna racjonalno daje humanistom, w tym równie i pedagogom, szereg narz dzi słu cych do diagnozowania współczesno ci, demaskuj cych wrogie rozumowi „przes dy”. O tym, e kultura jest swego rodzaju mistyfikacj , wytworem człowieka, który sam

¹⁰ Zob. np. teksty zawarte w tomie redagowanym przez Z. Kwieci skiego i L. Witkowskiego pt. *Spory o edukacj . Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa 1993.

siebie oszukuje, przekonywał swych czytelników z końca XIX w. Nietzsche. Od początku XX w. to sam myślał na swój sposób eksploatacją psychoanalizy. Na fakt, że o wiecony rozum ulega przesdom i nie wyzwolił się z myślenia mitycznego, sam staje się dla siebie mitem, zwracając wreszcie również uwagę autorzy *Dialektyki o wiecenia*¹¹. Oszukujemy siebie - powiadają Horkheimer i Adorno - i tworzymy kolejny mit, jeżeli się dzimy, że rozumnie możemy utożsamiać się z procesami wiadomymi, oczyszczonymi ze zmysłowości, i zgodnymi z ogólnymi prawami logiki, będącymi z tymi tylko operacjami, które zgodne są z kryteriami pragmatycznymi i funkcjonalnymi. W wiecie wykreowanym wedle takiej racjonalności stajemy się doskonale zastępowalnymi, czyli *de facto* pozbawieni podmiotowości i okradzeni z naszego człowieczeństwa, ze wszystkiego, co w nas unikalne. A jeżeli się dzimy, że rzeczy mają się inaczej, to jesteśmy po prostu oszukiwani, co w dużym stopniu udaje się za sprawą „przemysłu kulturalnego”. To masowe oszustwo dotarło do wiadomości młodych buntowników z lat 60. i 70. I nic dziwnego, że jednym z osób, które pomogły im otworzyć na nie oczy, był kolega tych dwóch niemieckich filozofów - Herbert Marcuse¹². Swój sukces Marcuse zawdzięcza w dużym stopniu temu, iż był od nich znacznie bardziej radykalny w swoich sformułowaniach, dzięki czemu mógł naturalnie liczyć na wiąkszy aplauz u rewolucyjnie nastawionych studentów amerykańskich. Merytorycznie zaś, jak się wydaje, niewiele nowego dodał do tego, co jeszcze w czasie drugiej wojny światowej w sprawie stanu społeczeństwa i kultury zachodniej ustalili filozofowie ze Szkoły Frankfurckiej, przebywający wtedy na emigracji w Stanach.

Dziś socjopedagogiczna refleksja nad współczesnością, wzbogacona o doświadczenia zarówno hermeneutyki, jak i teorii krytycznej, formułuje nam inną wizję. Dwie zwłaszcza obserwacje na temat naszej kondycji wysuwają się w niej na plan pierwszy. Pierwsza z nich mówi nam o tym, że nie jesteśmy już determinowani przez jeden tylko model racjonalności, lecz przez wiele. Jednocześnie nie (synchronicznie) uczestniczymy dziś bowiem - mówiąc językiem Wittgensteina - w różnorodnych grach językowych i jesteśmy przez nie kształtowani. Fakt, że nasz świat obecnie tak wiele rozmaitych dyskursów - czyli rodzajów wiedzy i związanych z nimi ról i wizerunków siebie - sprawia, iż często nie jesteśmy w stanie definitywnie orzec, kim właściwie jesteśmy. Według drugiej ze wspomnianych obserwacji, nad wolnością w paradygmacie etyki obywatelskiej (jako u wiadomym koniecznie) przedkładamy wolność konsumencką, jesteśmy przede

¹¹ M. Horkheimer, Th. W. Adorno: *Dialektyka o wiecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Lukaszewicz. Warszawa 1994. Pierwsze wyd. 1944.

¹² Zob. jego sztandarowe dzieło: *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwoju tego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki i in. Warszawa 1991. Pierwsze wyd. 1964.

wszystkim „uwodzonymi” przez rzeczywistość nabywcami dóbr, „kolekcjonerami rozkoszy”¹³.

Wjemy dziś w wiecie nieustannie poddawanych potęgę jego sztuczno procesom estetyzacyjnym - swoistym kontynuacjom nowego procesu modernizacji rzeczywistości. Z hermeneutyczno-fenomenologicznych analiz tego wiata wynika, że estetyzacja przechodzi w nim dziś w gigantyczną anestetyzację; w wygląd współczesnych miast, architektura budowli publicznych, portów lotniczych, biurów, hoteli i wielkich centrów handlowych odczuła nas na fakty estetyczne, pozbawia nas wrażliwości na szczególne faktury. Są to budowle, których nie da się kontemplować, nie pobudzają one naszej wyobraźni do „swobodnej gry”, lecz - jak zauważa niemiecki filozof, Wolfgang Iser - mają inny sens: wywołują w nas mianowicie jałową euforię, pewien stan zachwyconego niezainteresowania. Chłód, oziębłość (ang. *coolness*), „nowa cnota lat 80.” jest znakiem nowej anestetyki, jak powiada Iser¹⁴. Jest więc również i znakiem znieczulenia moralnego - nie sposób dziś oddzielić bowiem etyki od estetyki. W tych samych obiektach, dziełach nowoczesnej biurokracji, technologii i organizacji z jej naukowym zarządzaniem i koordynacją ludzkich działań, dochodzi także do znieczulenia, które jest wynikiem separacji ludzkich czynów od ich kwalifikacji moralnej. W nowoczesnej organizacji - na co w socjologii zwraca się uwagę od czasów studiów Maxa Webera nad związkami etyki protestanckiej i kapitalizmu - następuje oddzielenie ludzkiego działania od etyki, od czynienia tego, co ludzie czynią od tego, co czują lub w co wierzą; oderwanie zbiorowego czynu od motywów jego indywidualnych wykonawców. Zygmunt Bauman nazywa dziś ten mechanizm „adiaforyzacją”¹⁵. Polega ona na moralnym neutralizowaniu pewnych ludzkich działań lub ich przedmiotów, czyli innymi słowy - na wykluczaniu ich z kategorii zjawisk właściwych dla moralnej oceny. Istnieje wiele metod adiaforyzacji - może ona dokonywać się np. przez 1. wykluczanie pewnej kategorii ludzi z dziedziny podmiotów moralnych (np. umysłowo chorych, nosicieli AIDS, ateistów lub innowierców); 2. zasłanianie związków między ich cytowym działaniem a finalnym efektem skoordynowanych poczynań - czują się oni zwolnieni nie tylko z „ogłędania” konsekwencji swoich działań i decyzji, lecz nawet z myślenia o nich; tak i z myślenia o sobie jako

¹³ Zob.: J. F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska i J. Migasiński. Warszawa 1997; Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994; J. Baudrillard: *Ameryka*, tłum. R. Lis. Warszawa 1998.

¹⁴ W. Iser: *Estetyka i anestetyka*, tłum. M. Lukaszewicz, w: R. Nycz (red.): *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Kraków 1997, s. 525.

¹⁵ Termin zapożyczony ze słownictwa średniowiecznego Kościoła; od gr. *adiaphora*: rzeczy obojętne, drugorzędne.

o ich autorach, z brania za nie odpowiedzialno ci; i wreszcie 3. obrazowo wiata mediów, które nie do , e przekształcaj nas w monady (wypełnione obrazami i pozbawione okien indywidua), to jeszcze wystawiaj na zmasowany atak coraz bardziej krwawych scen okrucie stwa, znieczulaj cych nas w efekcie na zło, cierpienie; na odczuwanie winy i wstydu, na autentyczn , „konkretn ” rzeczywisto 16.

Wnioski dla pedagogiki. I co wynika z tych obserwacji dla pedagogiki? To mianowicie, e musi by ona otwarta na mechanizmy konstruowania to samo ci wyst puj ce poza instytucjami społecznego nadzoru, głównie poza szkoł . W szkole jako uciele nieniu nowoczesnej organizacji jeste my sob o tyle tylko, o ile mie cimy si w przyj tej z góry skali inteligencji i normalno ci, o ile zatem jeste my „wymierni”, podobni do innych, funkcjonalni i absolutnie zast powalni¹⁷. Na efekty przyj cia takiego ideału racjonalno ci w szkole oraz w rodowisku j otaczaj cym na pocz tku lat 70. zwrócił u nas uwag Mikołaj Kozakiewicz. S to, jego zdaniem, „pilne i ci kie wady”, które przejawiaj si w tzw. zjawisku „urz dniczenia” zawodu nauczycielskiego. Polega ono „na stopniowym, coraz cz stszy m rezygnowaniu przez nauczyciela z twórczego charakteru swojej pracy i na przechodzeniu na pozycje biernego wykonawcy szczegółowych przepisów, wytycznych i regulaminów”¹⁸. W takiej szkole, podobnie jak w innego typu biurokratycznych organizacjach formalnych - czyli takich, w których wyra nie rozgranicza si „działania i wzajemne zwi zki jednostek jako osób pełni cych oficjalne funkcje w ramach organizacji od ich działa i zwi zków, które podejmuj i w które wchodz jako osoby prywatne”¹⁹ - ani nauczyciel (gdzie indziej: „przeło ony”) ani ucze („podwładny”) nie s ju „unikalnymi” osobami. S jedynie egzemplarzami nastawionymi w swym my leniu i działaniu wył - cznie na reguły, lub inaczej: na legalno , na zgodno z przypisanymi im odgórnie dydaktyczno-wychowawczymi szczegółowymi recepturami. Nauczyciele, którzy nie działaj na własn odpowiedzialno i nie podejmuj własnych wyborów i zwi zanego z nimi ryzyka, wychowuj podobnych so-

¹⁶ Z. Bauman: *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Oxford: Blackwell 1995, s. 149-151. Zob. te : J. P. Hudzik: *O moralno ci w epizodycznym i sfragmentaryzowanym wiecie rozwa ania Z. Baumana*. „Kultura Współczesna” nr 12, 1996.

¹⁷ Por. M. Horkheimer, Th. W. Adorno, op. cit., s. 165. Ten typ krytyki cywilizacji technicznej znacznie pó niej od frankfurtyczyków (lata 90.) w eseistycznej i popularnej formie podejmuje np. N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kultur* , tłum. A. Tanalska-Dul ba. Warszawa 1995, ang. wyd. 1992.

¹⁸ M. Kozakiewicz: *Z problemów etyki zawodowej nauczyciela*, w: A. Sarapata (red.): *Etyka zawodowa*. Warszawa 1971, s. 159.

¹⁹ J. Ladd: *Moralno a ideał racjonalno ci w organizacjach formalnych*, tłum. J. Sójka, w: L. V. Ryan, J. Sójka (red.): *Etyka biznesu. Z klasyki współczesnej my li ameryka skiej*. Pozna 1997, s. 15-16.

bie ludzi zdolnych jedynie do dostosowywania się do otoczenia, a nie do jego tworzenia i przekształcania.

Stąd i wszelkie wezwania do reformy tak pojętej szkoły (jej podstawowe zadanie przekazywania gotowej, encyklopedycznie uporządkowanej wiedzy zostało sformułowane, jak wiadomo, w wieku XIX), którą otacza dziś w dużym stopniu nieprzystająca do niej społeczno-kulturowa rzeczywistość. W tej ostatniej nie sposób się poruszać, korzystając z wiedzy systematycznie podzielonej na odrębne dyscypliny, coraz trudniej tę wytyczać w niej precyzyjne granice oddzielające od siebie moralność, religię, sztukę, politykę, naukę itd. Co więcej, kultura współczesna stanowi pole walki o różnicę. W niej by sobie znaczyłby niepodobnym do innych. Nasz przychylny mógłby uzyskać tylko takie treści (teksty), których przyswojenie zapewni nam odmiennie, albo przynajmniej stworzy nam jej poczucie. Dawniej chodziło o coś wręcz odwrotnego - o to mianowicie, aby być podobnym do „reszty”, aby „nie odstawać” od niej; aby mieć swoje pewne, prawem uregulowane miejsce (pozycję, stanowisko) w „instytucji”. Ta funkcjonalna przysługą była miarą naszej „ważności” i „wartości”.

W postmodernistycznej teorii kultury uznaje się istnienie wielu mechanizmów kontroli społecznej - są nimi różnorodne, rozproszone, bezosobowe formy władzy w postaci dyskursów, czyli rozmaitych porządków wiedzy, która kształtuje nas osobowo. Uczynienie z edukacji formalnej pola wzajemnego, swobodnego cierania się tych dyskursów i zaanektowanie przez nie w związku z tym wielkich obszarów zarówno kultury lokalnej (poszczególnych grup etnicznych, zawodowych, rodowiskowych i in.), jak i popularnej, oraz związanych z nimi różnorodnych form edukacji nieformalnej, to niewątpliwie podstawowe wyzwania współczesnej pedagogiki - teorii i praktyki edukacyjnej²⁰. Chodzi tu przy tym głównie o nowe rozumienie etycznie edukacji. O to, aby była ona emancypacyjna, czyli aby dawała zarówno nauczycielom, jak i uczniom możliwość podejmowania decyzji na własną odpowiedzialność; aby nauczyciele mogli dokonywać

²⁰ W polskiej literaturze pedagogicznej na te wyzwania zwracają uwagę tacy autorzy, jak np. T. Szkuclarek i Z. Melosik. Ale opinia, że refleksja pedagogiczna i humanistyczna powinna być bardziej zdecydowanie wkraczać na obszary kultury popularnej, tradycyjnie w niej bagatelizowane, pojawia się też w debatach publicznych (w publicystyce). Coraz częściej daje się w nich słyszeć takie głosy, jak na przykład ten: „Chociaż to smutne - wydaje się [kultura masowa, przyp. mój] tak i jednym z niewielu miejsc, w którym współczesny, zdracony do autorytetów człowiek, do wiadcza może wspólnoty. Kryje ona zatem w sobie olbrzymi potencjał. Skoro zasięgiem kultury masowej oraz liczbą jej odbiorców unieważnia pytanie, czy musi ona istnieć, to by może warto przestać ją bagatelizować, a zacząć uważać i wnikliwiej pytać o jej jakość i charakter. Trudno dać, by zajmowała się rozstrzygnięciem problemów natury egzystencjalnej czy wywoływała ferment intelektualny. Może na chybą jednak próbować przekładać istotne treści na jej język oraz wykazywać jej troski i odpowiedzialności za to, aby te treści nie były tak trywialne.” [K. Jabło ska: *Polskie kino komercyjne. Demony liczb...*, „Kontrapunkt” (dodatek do „Tygodnika Powszechnego”), nr 4/5, 1998, s. III.]

„swobodnych wyborów spo ród alternatywnych pedagogicznych rozwi za danej sytuacji” (Kozakiewicz); eby w rezultacie tego tak e ich uczniowie byli zdolni do artykułowania swojej odr bno ci, do analizowania i warto ciowania codziennych do wiadcze kulturowych, które nie s oboj tne dla tego, kim oni s . Ma to by edukacja, która otwiera wra liwo i wyobra ni młodych ludzi na zło ono i wieloznaczno otaczaj cego ich wiata, i czyni to po to, aby da im narz dzia do stawiania oporu panosz cym si w tym wiecie procesom anestetyzacyjnym i adiaforyzacyjnym. Co wi cej, tak etycznie okre lona pedagogika ma przy tym pokazywa , e w konsumenckim szale stwie współczesno ci obowi zuje jednak pewna metoda/ograniczenie: smakuj c wiata nie mo emy bowiem pozwoli sobie przynajmniej na jedno, a mianowicie na unicestwienie tego, co jest w nim inne. St d ambiwalentna kondycja osoby moralnej, głównego bohatera ponowoczesno ci, który, próbuj c ugasi swe pragnienie ekscytuj cego do wiadczenia, sił rzeczy - jak pokazuje Bauman - musi wykaza si szczególnego rodzaju m dro ci , która pozwoli mu rozwija swe zainteresowania w utrzymaniu inno ci Drugiego, w podgrzewaniu jego autonomii. Inny musi bowiem pozosta dla niego nieprzenikniony, nieprzewidywalny, absolutny, podobny do przyszłoci. Z tego punktu widzenia - wnioskuje socjolog - smakowanie wiata stanowi znaczny post p w stosunku do kierowania lub manipulowania nim. „Co si tyczy nadziei moralnego zaangażowania, nastawienia na 'smakowanie' wiata, przy wszelkich niebezpiecze stwach, jakimi jest ono brzemiennie, wró y lepiej ni nastawienie na 'manipulowanie' wiatem”²¹. „Pogo za satysfakcj estetyczn sprzeciwia si presji odpowiedzialno ci moralnej - ale odpowiedzialno mo e straci charakter moralny i przeobrazi si w pust skorup nawykowych czy kontraktowych obowi zków, je li nie b dzie si jej wci na nowo odmładzało przeszczepem gruczołów estetycznych”²².

Ten, kto posługuj c si nowoczesnym, instrumentalnym rozumem, „kieruje” wiatem, panuje nad nim (i nad sob), w rezultacie czego popada w rutyn , zaczyna bardziej ufa abstrakcyjnym regułom ni danym do wiadczenia; nie baczy w szczególno ci na drugiego człowieka takiego, jakim on jest. Przeciwnie, drugi cz sto go irytuje, przeszkadza mu, poniewa jest nie taki, na jaki wskazuj dost pne mu ogólne poj cia. St d bierze si nietolerancja i ksenofobia.

Nasza ambiwalencja polega na tym, e jeste my (musimy by !) dzi bardziej ni kiedykolwiek w dziejach podmiotami moralnymi i estetycznymi zarazem. Projektuj c swoje ycie, korzystamy z naszych zdolno ci do estetycznego rozkoszowania si . Ale w tym celu musimy wykształci w sobie

²¹ Z. Bauman: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesno ci*. Toru 1995, s. 108-109.

²² Ten e: *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman i in. Warszawa 1996, s. 246-247.

pewn do niezwykłej umiejętności powściągnięcia, hamowania lub tłumienia naszych skłonności do myślenia za pomocą koherentnych, stabilnych, wyniesionych z intelektualizmu systematycznej edukacji struktur pojęciowych, ze swej natury arbitralnych, izolujących nas od świata. Mówiąc jeszcze inaczej, musimy zrezygnować z aspiracji spełniania siebie według modelu podmiotu „mocnego”, czyli takiego, który zawsze musi mieć i zna argumenty przemawiające za dokonywanymi przez siebie wyborami; który w pełni musi zdawać sobie sprawę z zalet swoich przekonań, z motywów, którymi kieruje się w swoim postępowaniu. Odrzucenie tego zakorzonego w greckim humanizmie paradygmatu myślenia o podmiocie praktyk wychowawczych nie jest sprawą łatwą. Widać to np. u Sergiusza Hessena, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki XX wieku, ale także i gruntownie wykształconego filozofa. O to ludzkie wolno – autonomiczne myślenie i działania – rozumie on jako aktywno-kreatywne. W *Podstawach pedagogiki* [1923] pisze: „Wolno jest tworzeniem nowego, nie istniejącego dotychczas w świecie. Wolny jestem wtedy, gdy jakieś trudne zadanie życiowe stoję przede mną, rozwińmy tak, jakby go nikt inny rozwinąć nie potrafił. Im bardziej niezastąpiony, im bardziej indywidualny jest mój czyn, tym bardziej jest wolny. Dlatego wolno nie jest samowolnym wyborem pomiędzy kilkoma drogami, już w postaci gotowej danymi, jakkolwiek tylko możliwymi, lecz jest stworzeniem nowej osobnej drogi, nie istniejącej przedtem nawet w postaci możliwego wyjścia”²³.

Wolne czyny – powiada dalej Hessen – są „rzadkimi, ale uroczystymi aktami życia, znamionującymi zwycięstwo naszej jaźni nad zrodzonymi przez nią samymi mechanizmami.” (108) Przysługują one więc tylko istotom, które same siebie poznają i wychowują, które są więc szczególnie „mocnymi” i dojrzałymi osobowościami, zdolnymi do odrzucania wszystkich zastanych wzorów i norm kulturowych oraz związanych z nimi przyzwyczajają. Wolno sprowadza się tu wyłącznie do aktu rozumu, i jako taka jest więc elitarna, podobnie jak wyobraził to sobie Platon, oddając swoje państwo we władanie filozofom.

Ale wolno jako autonomiczność ma i należy potraktować inaczej, a mianowicie jako kompetencję człowieka krytycznego (samokrytycznego), zdolnego nie tylko do podejmowania „uroczystych” decyzji i wyborów, których skutki wadzą na całość jego życia, ale także do powszednich, codziennych zmagających z zagrożeniami, jakie czyhają na niego ze strony uwodzących i manipulacyjnych mechanizmów. Są one wymierzone ku niemu zarówno ze strony kontaktów międzyludzkich, które na ogół charakteryzują się nieprzejrzystością i epizodycznością, jak i ze strony mass mediów, wia-

²³ S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk. Warszawa 1997, s. 105.

ta mody, polityki, reklamy... Aby móc si w tych warunkach odnale , zachowa swoj to samo i realizowa siebie nie krzywdz c przy tym innych, nie trzeba przede wszystkim by „oryginalnym twórca”. Zamiast wyczekiwa na przełomowe momenty w swoim yciu i nastawia si na tworzenie nowych unikalnych rozwi za (kulturowych wzorów), nale y raczej umie jtnie otworzy si na te, które s ju nam (coraz cz cie j w nadmiarze!) dane; trzeba umie mi dzy nimi wybiera , mie własne klucze do ich rozumienia i warto ciowania. To wła nie dla takiej otwartej na wiat autonomii współcze ni filozofowie i socjologowie konstruuj model rozumu funkcjonuj cego w sposób estetyczny, albowiem y estetycznie to zrezygnowa z zadawania gwałtu rzeczywisto ci (czytaj: ze „zwyci stwa ja ni” nad ni!) przez zamazywanie jej zło ono ci i wieloznaczno ci; to przyj orientacj ku wiatu i otworzy si na wypełniaj ce go konkretne rzeczy, zdarzenia, jakości, które, o ile nie maj pozosta dla nas nieme, musimy z rozmaitym powodzeniem próbowa ujmowa w pewne znacz ce struktury - tylko wtedy niektóre z nich mog nas pobudzi i zadziwi . To znaczy równie , e otwarcie si dzi młodego człowieka na obszary pozaszkolnej społeczno-kulturowej rzeczywisto ci nie mo e by adnym (podyktowanym nihilizmem czy relatywizmem) aktem bezrefleksyjnego poddania si jej. Wr cz przeciwnie, ma ono by raczej działaniem krytycznym, umo liwiaj cym zdystansowanie si do tego wszystkiego, co wokół na pozór tylko jest oczywiste i jednoznaczne; działaniem umo liwiaj cym realizowanie swej to samo ci po ród wielu ró nych form egzystencji (stylów ycia), w prze jciach mi dzy nimi. Ale nie po to, eby swoje Ja po ród nich roztopi i zamaza , lecz raczej eby je wzbogaci , przyjmuj c, e jest ono unikaln wypadkow nabytych do wiadcz e , prze y i wyobra e .

Streszczenie

Główny problem, jaki sobie stawiam w moim artykule, to pytanie: czy i dlaczego potrzebna jest dzi pedagogice filozofia? Tekst składa si z trzech cz ci. W pierwszej (pt. *Spór o filozoficzno pedagogiki*) przedstawiam aktualny charakter dyskusji tocz ych si na ten temat S one uwarunkowane nie tylko przyj ciem okre lonej koncepcji filozofii (przywołuj stanowisko tzw. pedagogiki kultury si gaj cej swoimi korzeniami m. in. do metodologicznych rozstrzygni Wilhelma Diltheya), ale tak e naszym stanem wiedzy o kulturze współczesnej. Na kształt tej wiedzy w du ym stopniu wpływ ł nurt krytyczno-oskar ycielskiej refleksji nad zagro eniami, jakie niesie ze sob nowoczesna nauka i technika (tu głównie hermeneutyka i tzw. Szkoła Frankfurcka). Drug cz (pt. *Diagnoza współczesno ci*) po wi cam ukazaniu niektórych elementów obrazu rzeczywisto ci kulturowej, jaki wyłania si z tej krytyki: pisz o współczesnym przebiegu jej „modernizacji”, która

przybiera postaci procesów określanych jako estetyzacyjne i anestetyzacyjnych tudzież „adiaforyzacyjne” (termin Z. Bauman). W części trzeciej wyprawdzam płynnie z tej diagnozy *Wnioski dla pedagogiki*. Bronię tezę, że aby pedagogika mogła spełniać wymagania (bardzo wypadków opisanych zjawisk kulturowych), czyli aby mogła nauczać sztuki moralnego zaangażowania oraz krytycznego myślenia i działania, to jak nigdy dotąd potrzebuje ona filozofii - bez niej jest całkowicie bezradna w naszym złożonym i ambiwalentnym świecie. Nie radzi ona sobie szczególnie bez filozoficznie sformułowanej koncepcji racjonalności działania wychowawczych nastawionych na kształtowanie podmiotu, który swoją wolność nie zawdzięcza tylko aktowi rozumu - ten separuje go bowiem od świata i pozwala mu nad nim „panować”, lecz także innemu rodzajowi myślenia - estetycznemu „smakowaniu”.

Summary

The main problem I put forward in my paper is the question, whether and why pedagogy needs philosophy today. The article consists of three parts. In part one (entitled *The Debate on the Philosophical Character of Pedagogy*) I present the current discussions about this topic. They are conditioned not only by the accepted conception of philosophy (I reveal the standpoint of the so-called pedagogy of culture which has its roots in the methodological endpoints of W. Dilthey), but also by the knowledge we have about contemporary culture. Our knowledge has largely been shaped by the critical-accusing reflection on the threats brought forth by modern science and technology (here mainly hermeneutics and the so-called Frankfurt School). The second part (*Diagnosis of the Present Day*) seeks to show some elements composing the image of cultural reality, an image which emerges from the above criticism. I write about the contemporary course of the „modernization” which takes on the form of processes defined as aesthetization and anesthetization, or „adiaphorization” (Z. Bauman’s term). In part three I put forward *Conclusions for Education* which result from the diagnosis. Therefore I defend the thesis that for pedagogy in order to satisfy the expectations (being a resultant of the cultural phenomena under consideration) of today, in other words that it could teach the art of moral commitment as well as critical thinking and acting, it needs, like never before, philosophy. Without philosophy it is entirely helpless in our complex and ambivalent world. In particular it fails to manage without a philosophically formulated conception of rationality as regards educational measures intended to form the subject. Now the subject owes its freedom not only to the act of reason (which isolates him from the world and allows him to „reign” over it) but also to another kind of thinking, i. e. to aesthetic „tasting”.