

*Witold Starnawski**
Warszawa

Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego

Różnorodność koncepcji i nurtów pedagogicznych z jednej strony jest zrozumiała, odpowiada bowiem praktycznemu charakterowi działań pedagogicznych, które wykorzystują rozmaite metody i stosują odmienne podejścia w zależności od wymagań konkretnej sytuacji wychowawczej. Jest nadto pożądana wszędzie tam, gdzie teoria próbuje ująć złożoność tendencji i prądów życia, w skrajnej postaci poznawaną poprzez przeciwstawne kategorie (antynomie). Bywa jednak tak, że prawdę próbuje się zamknąć w gotowych formułach, nadmiernie upraszczając obraz rzeczywistości, wydobywając różnice i przeciwstawienia, a pomijając to, co łączy; w rezultacie prowadzi to do jednostronnie ujętych koncepcji i zbyt uproszczonych teorii, które miast opisywać rzeczywistość przykrawają ją do swoich ram, absolutyzują jeden punkt widzenia. Powstała w ten sposób mnogość nurtów mniej służy wielostronnemu ujęciu rzeczywistości, a bardziej podziałom opartym na kryteriach ideologicznych. Tendencje, w których pomija się ważne elementy, przedkładając nad wierność rzeczywistości inne względy, takie jak jedność metody, jasność, prostotę, przystępność, użyteczność czy oryginalność – określam jako redukcyjne. Postawa taka przynosi duże szkody zwłaszcza wtedy, kiedy dotyczy zagadnień metafizycznych i antropologicznych – popełnione wówczas błędy mają dalekosiężne konsekwencje i są trudne do przewyżyczenia, szczególnie gdy chodzi o takie dziedziny jak pedagogika, w której rozstrzygnięcia filozoficzne raczej się „przyjmuje” i „wybiera”, a nie analizuje

* Dr Witold Starnawski – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

i krytycznie rozważa. Redukcjonistyczne bywają tezy, nie teorie, te ostatnie dopiero wtedy, gdy owe tezy pełnią w nich znaczącą rolę, na przykład gdy stają się fundamentem koncepcji człowieka, określają jego relację do prawdy, definiują wolność, wyznaczają relację między sferą duchową a cielesną itp. Często nie dostrzega się, że logiki jakiejś doktryny (nurtu, koncepcji) nie można dowolnie zmieniać, przystosowywać do okoliczności, nie można nią kierować, bywa tak, że to ona kieruje tym, kto nie jest w pełni świadom jej ukrytych założeń i dalekosiężnych konsekwencji. Tak więc ten, kto „używa”, czy też „korzysta” na przykład z pragmatycznej koncepcji człowieka, uznając, że stwarza duże możliwości i właściwie odpowiada na potrzeby czasu, może nie do końca zdawać sobie sprawę, że zarazem „wymusza” ona instrumentalne traktowanie osoby albo przynajmniej prowadzi do sytuacji, w której dopuszcza się pozbawioną uzasadnienia dowolność w wyborze kryteriów i tym samym nie zabezpiecza wychowania przed instrumentalizacją.

Nie wydaje się, aby można było w pedagogice lekceważyć wagę rozwiązań antropologicznych, uznając, że „oczyszczanie pola pedagogicznego” z zawartych w nich błędów jest przedsięwzięciem skierowanym przeciw uczonemu, podważa ich autorytet czy uderza w wolność naukowych badań. Procedura ta, skądinąd naturalna w nauce, jest w pedagogice w dostatecznym stopniu usprawiedliwiona jej praktycznym celem. Cena popełnianych w teorii błędów jest w wychowaniu zbyt wysoka, aby można było uznać je tylko za konieczny margines ryzyka występujący w każdym badaniu. Zwłaszcza że pedagogika, poza wspólnymi dla nauk humanistycznych metodami teoretycznymi, dysponuje własną, specyficzną procedurą weryfikacji – praktyką pedagogiczną, przydatną w wielu przypadkach, z którymi teoria sobie nie radzi.

A. Źródła redukcjonizmu

Poniżej przedstawione są przykłady tez antropologicznych¹, które – poprzez swój redukcjonizm – mogą wywierać szkodliwy wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną. Są one na tyle znaczące, że usprawiedliwia to wskazanie konkretnych postaci i nurtów, w których znalazły swój wyrazisty kształt, co nie znaczy, że są to źródła jedyne, ani że wskazanie powiązań i wpływów jest proste i bezdyskusyjne. Nie chodzi w tym przypadku o dokładne uchwycenie historycznych zależności i wpływów, lecz o poszukiwanie źródeł dla

¹ Antropologicznych w szerokim sensie, sięgają one i do metafizyki, teorii poznania czy metodologii, ale zawsze odnoszą się do człowieka, jego sposobu istnienia, poznawania, gromadzenia i weryfikowania wiedzy.

lepszego zrozumienia trudności i kontrowersji, które występują dziś w teorii i praktyce wychowania.

1. Pokartezjańska absolutyzacja rozumu (myślenia)

Największe odkrycie Kartezjusza, które zapewniło mu trwałe miejsce w historii myśli ludzkiej, zawarte w formule *cogito ergo sum*, stało się również źródłem wielu błędów, które rozrosły się i utrwaliły, dlatego że trafiły na głębę niechętną metafizyce². Występujące w czwartej części *Rozprawy o metodzie* sformułowania wyznaczyły i w pewnej mierze również wypaczyły kierunek badania rzeczywistości ludzkiej (i to mimo tego, że sprzeciwiały się doświadczeniu potocznemu i nie były wcale samozrozumiałe w płaszczyźnie teoretycznej). Kiedy Kartezjusz pisał, że człowiek jest „substancją, której całą istotę czy naturę stanowi wyłącznie myślenie”³, to otworzyło to drogę do budowania takich koncepcji człowieka, które były nakierowane przede wszystkim na rozwój zdolności intelektualnych. Tendencja ta do dziś obecna w wielu nurtach współczesnej psychologii czy pedagogiki zasadnie została zakwestionowana w postmodernistycznym sprzeciwie wobec rozumu. To przeintelektualizowanie⁴ istoty człowieka (duszy) można odnaleźć również w przestarzałej Kartezjańskiej psychologii. Duszę – według Kartezjusza – wypełniają myśli, z których jedne są jej czynnościami, a inne doznaniem. Czym natomiast są te ostatnie? „doznaniem można ogólnie nazwać wszelkie rodzaje s p o s t r z e ż e ń lub w i a d o m o ś c i , które się w nas znajdują”⁵ [podkreślenie moje – W.S.]. Niebezpiecznie (dwuznacznie) utożsamia on również „sposrządzenie naszych chęci” z wolą⁶, trudno się więc dziwić, że swoistość woli gdzieś ginie. Zastanawiać też może współczesnego czytelnika swoboda, z jaką autor *Namiętności duszy* do uczuć zalicza poważanie i lekceważenie, szlachetność, pokorę, pychę, tchórzostwo czy wyrzuty sumienia. Analiza ludzkiej psychiki oparta na takich podstawach teoretycznych daleko odbiega od doświadczenia i od ustaleń tradycyjnej (platońskiej, arystotele-

² Zawarte tu rozważania są nawiązaniem do wypowiedzianych przez Jana Pawła II w *Pamięci i tożsamości* sugestii na temat znaczącej roli kartezjańskiego przełomu dla utrwalenia i pogłębiania kryzysu myśli europejskiej.

³ R. Descartes, *Rozprawa o metodzie*, Warszawa 1981, s. 39.

⁴ Pojęcia „intelekt”, „rozum” używam tu w nowożytnym znaczeniu, jako zdolności przeprowadzania rozumowań i własności ograniczającej zakres poznawanego świata do granic wyznaczonych racjonalnością i logiką, nie zaś w tradycyjnym znaczeniu, w którym intelekt jest (duchową) władzą poznawania prawdy.

⁵ R. Descartes, *Namiętności duszy*, Warszawa 1986, s. 76.

⁶ Tamże, s. 77–78.

sowskiej i scholastycznej) wiedzy o człowieku, która nie miała trudności ze wskazaniem odrębności (swoistości) intelektu, woli i uczuć.

Chociaż dziś nikt tak psychologii nie uprawia, to wydaje się, że wciąż żywotne są tendencje do przeceniania roli rozumu kosztem woli, co w pedagogice wyraża się przywiązywaniem niewspółmiernie dużej uwagi do kształcenia zdolności umysłowych (powiększania wiedzy, rozumienia, krytycznego myślenia) kosztem doskonalenia woli (wychowania charakteru, doskonalenia zdolności samopanowania, kierowania sobą). Uproszczenie to przejawia się również w psychologizacji życia duchowego, którego domeną stają się zbyt szeroko pojmowane uczucia. Jedną z negatywnych konsekwencji odkrycia sfery subiektywnej (samo wydobyte na światło dzienne tej sfery, zapomnianej i niedocenianej przez obiektywistycznie myślących scholastyków, było niewątpliwie czymś pozytywnym) stała się tendencja do subiektywizacji, wyrażająca się między innymi w odmowie uznania duchowych (obiektywnych) źródeł rozumu i woli. Przykładem takiego nieporozumienia jest nagminne sprowadzanie ontycznego rozumienia osoby (jako bytu duchowego, wolnego, rozumnego, „posiadającego” własne wnętrze) do pojęcia osobowości⁷. Konsekwencje pedagogiczne takiej psychologizacji osoby wyrażają się zarówno w diagnozie, jak i terapii. W obiektywistycznym ujęciu osoby można – poza czynnikami psychicznymi czy środowiskowymi – wskazać również osobowe przyczyny niedoskonałości i błędów, a więc takie, które pozostają w mocy podmiotu–sprawcy. Można zatem pokazać, w jaki sposób wolnym działaniem, panowaniem nad sobą (przezwyciężaniem siebie) może się on od nich uwolnić. W koncepcji subiektywistycznej problem zostaje sprowadzony na płaszczyznę psychicznych czy społecznych – a w gruncie rzeczy niezależnych od wpływu człowieka – uczuć i czynników zewnętrznych; proponowanym wyjściem nie jest rozwiązanie trudności obiektywnej, lecz staje się nim terapia polegająca na polepszeniu samopoczucia lub przystosowaniu jednostki do układu społecznego.

Warto również zwrócić uwagę, że wspomniana intelektualizacja istoty człowieka prowadzi do upowszechnienia ideału, którym jest uczeń zdolny, inteligentny a przy tym zwykle chłodny, krytyczny, beznamiętny, by nie rzecz cyniczny – na to jednak nie zwraca się już uwagi⁸. Według takich skal (kryteriów) ocenia się uczniów w szkole, buduje programy skupiające się na przysparzaniu wiedzy, jej sprawniejszym rozumieniu i wykorzystaniu. Nic więc dziwnego, że nauczanie niemal zupełnie wyparło wychowanie – to ostatnie

⁷ Takie niezrozumienie i nieuzasadniona zamiana występuje np. w pracy Carla R. Rogersa, *On becoming a person*, Boston 1961 (wydanie polskie, *O stawaniu się sobą*, Poznań 2002).

⁸ Dziś uznaje się często, że może być również krnąbrny, nieopanowany, infantylny czy bezczelny... byleby był zdolny (intelektualnie).

niezmiernie trudno jest zresztą zdefiniować w kategoriach współczesnej pedagogiki. Uznanie poziomu inteligencji za wyznacznik rozwoju osobistego prowadzi do gorszego traktowania osób mniej uzdolnionych czy upośledzonych lub w jakiś sposób niesprawnych umysłowo, które nie są w stanie spełnić powyższych kryteriów. Nawet jeśli ze względów humanitarnych (kierując się współczuciem) dostrzega się ten problem i rozwiązuje się go na przykład przez dowartościowanie osób niepełnosprawnych, to dzieje się to raczej na powierzchni, nie zostaje bowiem usunięte tkwiące głęboko w logice tego sposobu myślenia przekonanie o tym, kto w gruncie rzeczy jest lepszy, bardziej wartościowy, użyteczniejszy.

2. Dziedzictwo pozytywizmu – fenomenalistyczny empiryzm i sceptycyzm

Pozytywistyczne dziedzictwo, choć w teorii zdaje się być już dawno przebrzmiałe, to w praktyce naukowej wciąż jest zakorzenione, wyznaczając kanony „naukowości” (pisanej w cudzysłowie, gdyż pozytywistyczne i neo-pozytywistyczne rygory nie wytrzymały naukowej krytyki, zwłaszcza gdy chodzi o nauki humanistyczne). Mimo to nie przestały oddziaływać, a ich szkodliwy wpływ zaznacza się choćby w trwałości dwu tez: jednej dotyczącej fenomenalistycznie rozumianego doświadczenia, i drugiej określającej postawę naukowca jako niezależnego sceptyka badającego „jedynie fakty”. Kwestia doświadczenia wydaje się szczególnie ważna. Trzeba się zgodzić, że jest ono podstawowym źródłem wiedzy i równocześnie jest fundamentem teorii, które powinny być przezeń weryfikowane. Jednak pojęcie to zupełnie inaczej funkcjonuje w naukach szczegółowych – tu wciąż odzywa się dziedzictwo pozytywistycznego ograniczenia treści doświadczenia do fenomenów, a jego zakresu do spostrzeżenia zewnętrznego (opartego na wrażeniach zmysłowych). Prowadzi to do wyłączenia z góry sfery uczuć wyższych, przeżyć oraz aktów duchowych i czyni nieużytecznym to, co określa się jako doświadczenie „ja” czy „ty”, refleksję towarzyszącą aktom poznania i woli, samopoznanie czy doświadczenie moralne. Wbrew scjentyistycznym ograniczeniom w filozofii wciąż jest żywe takie rozumienie doświadczenia, które zbliża je do pojęcia poznania bezpośredniego – przede wszystkim za sprawą filozofii klasycznej, w tym zwłaszcza fenomenologii, ale również nurtów myśli egzystencjalistycznej czy filozofii dialogu. Rzeczywistość człowieka okazała się bardziej rozległa, głęboka i nieogarniona niż to, co usiłowano zakreślić pozytywistycznymi metodami, przydatnymi do badania świata materialnego czy przyrody, ale nieadekwatnymi wobec rzeczywistości ludzkiej. Należałoby zbadać, w jakim stopniu metody ilościowe pedagogiki, a nawet

jakościowe, pozostają pod wpływem pozytywistycznych dogmatów sprowadzających człowieka do poziomu mechanizmu bądź, co najwyżej, biologicznego organizmu.

Przyjęcie wąsko empirystycznie rozumianego doświadczenia oznacza, że staje się ono nieefektywne w poznawaniu rzeczywistości wychowania, a zatem przestaje być podstawą wiedzy. Trudno jest w oparciu o nie sformułować podstawowe kategorie wychowania – cel, kryteria, wzory czy metody; najważniejsze problemy, takie na przykład jak podmiotowość, kwestia wolności, zależności, odpowiedzialności, znajdują się poza jego zasięgiem. Z perspektywy pedagogicznej doświadczenie to jest bezużyteczne – podstawowe problemy pozostają zatem nierozwiązane bądź są wydane „na pastwę” wyspekulowanych teorii–hipotez, tworzonych bez kontaktu z rzeczywistością. Nie może więc dziwić, że podejście scjentystyczne często łączy się z zaangażowaniem ideologicznym i politycznym – uczeni, znani z precyzji i ścisłości w swojej dziedzinie, zabierając głos na temat wychowania czasem porzucają rygory naukowości. Przykładem takiej ideologizacji są koncepcje Augusta Comte’a (zwłaszcza z drugiej fazy jego filozofii), a w czasach współczesnych Bertranda Russella czy Noama Chomsky’ego.

Kult naukowości propagowany w środowiskach pozostających pod wpływem pozytywizmu upowszechnił również wzór naukowca, którego ważnymi przymiotami są niezaangażowanie i zdystansowanie wobec rzeczywistości, krytycyzm i sceptycyzm. Ten wzorzec przeniesiony na pole pedagogiki i nałożony na istniejący podział: z jednej strony klasy uczonych–teoretyków, a z drugiej pedagogów–praktyków, może prowadzić do poważnego rozziewu oraz niespójności teorii i praktyki. I trudno dostrzec, jak przeciwstawienie sceptycznego niezaangażowania cechującego naukowca odwołującego się do scjentystycznego wzorca może być uchylone lub chociażby stawać się zbieżne ze wzorcem pedagoga zaangażowanego w proces wychowania. W pierwszym przypadku mamy model poznania teoretycznego, często nieadekwatnego do ujęcia swoistości człowieka (*humanum*), gdyż wzorowanego na matematyce czy fizyce, a z drugiej – podkreślanie postaw i wzorców praktycznych, czemu niekiedy towarzyszy lekceważenie teorii, co samo w sobie jest szkodliwą tendencją, choć w wielu przypadkach można uznać to za zdrowy odruch wynikający z dostrzeżenia nieprzystawalności funkcjonujących teorii do rzeczywistości.

3. Pragmatystyczny instrumentalizm

Przywrócenie wartości doświadczenia, związanie teorii pedagogicznej z życiem, podkreślanie potrzeby weryfikowania jej przez doświadczenie

(praktykę), zwrócenie uwagi na dynamikę procesu wychowania, przeciwstawienie się indywidualistycznemu rozumieniu wychowania są wielkimi zasługami pragmatyzmu. Jednak wydaje się, że dokonało się to za zbyt wygórowaną cenę, jaką było zdogmatyzowanie instrumentalizmu, prowadzące między innymi do negacji transcendentnego i obiektywnego charakteru prawdy. W tym przypadku można zastanawiać się, co jest przyczyną a co skutkiem: czy odrzucenie absolutnego (transcendentnego i obiektywnego charakteru prawdy) doprowadziło do absolutyzacji metody, czy odwrotnie – metoda traktowana dogmatycznie „wymusiła” trudne do obrony tezy ontologiczne na temat prawdy. Rozstrzygnięcie, jak przebiegało to historycznie, nie jest tak istotne, ważniejsze jest dostrzeżenie głębokiego związku, który zachodzi w tym systemie między poznaniem a działaniem. Przez instrumentalizm rozumiem tezę, że poznanie jest funkcją skutecznego działania⁹. A zatem należy do poznania stosować takie kryteria, jakie stosuje się do działania: efektywność, skuteczność, użyteczność, prostotę. Teza przeciwna mówi, że poznanie służy działaniu, lecz nim nie jest. Jego celem jest „wiedzieć”. A w poznaniu praktycznym – „wiedzieć, aby działać”. Można sądzić, że w przypadku Johna Deweya przyczyną opowiedzenia się za instrumentalizmem był w mniejszym stopniu błąd teoretyczny, a w większym nastawienie praktyczne i postawa „rewolucjonizowania”, która nakłaniała do wybierania drogi „na skróty”, a więc podpierania się czynnikami ideologicznymi. Dewey skłonny był – jak stwierdza Tadeusz Gadacz – przyjąć koncepcję prawdy Peirce’a głoszącego, że prawda jest idealną granicą badania naukowego, a w związku z tym twierdzenia naukowe są prowizoryczne (hipotetyczne) i mogą być zrewidowane przez dalsze badania¹⁰. Taka koncepcja byłaby do przyjęcia także w ramach klasycznego rozumienia prawdy, jeśli przyjąć, że chodzi tu o prawdę absolutną. Kiedy jednak Dewey pisze, że „hipoteza, która działa, jest prawdziwa”, co interpretuje się jako stanowisko odrzucające istnienie wiecznych i niezmiennych prawd¹¹, to wydaje się, że mamy tu do czynienia już nie z nauką ostrożnością, ale z dowolnością zmieniającą znaczenie słów i wprowadzającą tezy trudne do obrony na drodze teoretycznej. Czymś innym jest bowiem uznanie, że prawda absolutna jest dla człowieka nieosiągalna (poznaje on bowiem zawsze aspektywne), a czymś innym stwierdzenie, że nie istnieje. Zakwestionowanie dostępności prawdy absolutnej nie musi również prowadzić do odrzucenia transcendentnego i obiektywnego istnienia prawd cząstkowych (aspektywnych). W przeciwnym razie

⁹ Zob. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*, Kraków 2009, s. 335.

¹⁰ Zob. tamże, s. 336.

¹¹ Tamże.

trudno zrozumieć, jak bez przyjęcia zdolności poznawania w *sposób absolutny*, to jest bezwzględnych, niezmiennych w określonych warunkach i czasie prawd częściowych, można w ogóle mówić o poznawaniu niezależnej od nas rzeczywistości. Nie chodzi tu wyłącznie o problem teoriopoznawczy, w pedagogice nabiera on jeszcze innego, bardziej dramatycznego wymiaru. Wychowanie nie może opierać się wyłącznie na działaniu: tak wychowawca, jak wychowanek muszą wiedzieć, kim są, do czego zmierzają, muszą poznać i korygować działanie (przecież nie znowu przez działanie). Ten proces weryfikacji (a więc przykładania miary prawdy, czyli „konfrontowania” z rzeczywistością) w gruncie rzeczy występuje również w pedagogice Deweya, choć w sposób ukryty, a nawet „pokątnie”, nie chce on bowiem przyznać, że instrumentalizm nie wystarczy; działanie nie może być samo dla siebie celem, nawet kiedy określimy je w kategoriach „rozwoju” czy „twórczości”. Konsekwencją tego stanowiska jest akceptacja instrumentalizmu w dziedzinie moralnej. Nietrudno pokazać, że stosowanie zasady instrumentalizmu natrafia tu na poważne trudności. Nie da się wszystkiego sprawdzić poprzez działanie, nie można też zachęcać wychowanków, aby zasadę bezpośredniego sprawdzania we własnym doświadczeniu („bezpośredniego smakowania życia”¹²) uznali za naczelną i niepodważalną. W wychowaniu nie ma bowiem miejsca na eksperymenty sięgające głęboko w osobowość wychowanka (nawet gdyby miały być dokonywane przez niego samego), są one bowiem już ingerencją i zmianą (czasem nieodwracalną). Nie do przyjęcia jest zachęcanie go, aby poznał, czym jest zło (i uodpornił się na nie), doświadczając na sobie (w sobie) na przykład, czym jest agresja, poniżenie, zdrada, ekstaza czy głód narkotykowy itp. Zasada instrumentalizmu niesie ze sobą jeszcze inne niebezpieczeństwo. Prowadzi do relatywizacji tego, co w samym człowieku jest ważne (i co on sam za takie uznaje). Jeśli tej „strefy bezpieczeństwa” nie wyznacza sama rzeczywistość (ontyczna natura człowieka), to pojawia się problem, kto ma o tym decydować i kto ma ustalać kryteria użyteczności i granicę tego, co jest nie-instrumentalne. Praktyka niestety pokazuje, że najczęściej za użyteczne uznaje się i narzuca to, co jest korzystne dla państwa, gospodarki, interesów dominujących w społeczeństwie grup ekonomicznych, ideologicznych czy politycznych. Pragmatyczny instrumentalizm nie zabezpiecza w żadnym stopniu przed takim podporządkowaniem, a wręcz je ułatwia.

¹² Zob. Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2005, s. 314.

4. Postmodernistyczne gry i opowieści

We współczesnej pedagogice znaczącą rolę odgrywał do niedawna bardzo wpływowy, choć niejednorodny nurt określany jako postmodernizm. Przyjrzyjmy się jednej z zasadniczych tez, która głosi, że wiedza o człowieku ma charakter narracji (opowieści) i występuje w formie gier językowych. Gry takie – stwierdza Jean-François Lyotard, interpretując myśl Ludwiga Wittgensteina – oparte są na regułach, które nie zawierają swego uprawomocnienia, a wszelkie akty językowe są rodzajem działania¹³. Znaczy to, że w pewnej mierze gry rządzą nami, my możemy co najwyżej przechodzić z jednej gry do innej. Narracja jest lepszą od tradycyjnej formą wiedzy, ponieważ wyznacza wzorce i kryteria (ważne co prawda tylko wewnątrz danej narracji), zawiera wielość gier językowych, podaje reguły mówienia i słuchania (oraz przekazywania wiedzy), potrafi umiejętnie „wyzyskiwać” czas (przeszłość) dla umacniania teraźniejszej wspólnoty i wreszcie uprawomocnia niejako sama siebie¹⁴. Nieco inaczej wygląda narracja naukowa (gra badania i nauczania), gdyż jedną z jej reguł jest dostarczanie dowodów (uzasadnień). Uprawomocnienie jest uzależnione od rodzaju opowieści, jest ono immanentne dla każdej gry naukowej, w nowoczesności staje się nim przyzwolenie ludu, narodu lub państwa, wreszcie ludzkości¹⁵. W okresie ponowoczesnym tak zwane „wielkie opowieści” straciły swą wiarygodność; kryterium w dziedzinie badania nie jest już prawda, słuszność, zgoda wspólnoty ekspertów czy skuteczność; kierunek rozwoju winno wyznaczać poszukiwanie różnicy (osobliwości, niewspółmierności) i tolerowanie różnorodności, a umowa (konsensus) może mieć tylko charakter aktualny i lokalny (nietrwały, możliwy do odwołania)¹⁶. Choć „wielkie narracje” upadły, to wciąż (mała) narracja jest jedynym sposobem opowiadania o rzeczywistości, tyle że jest to opowieść sceptyczna, minimalistyczna i tolerancyjna (otwarta) wobec innych opowieści.

Jakkolwiek próby wyrwania się z ram wąsko rozumianego racjonalizmu i ograniczeń metody scjentyistycznej wydają się godne uwagi, to pozytywna propozycja postmodernizmu budzi niepokój już w punkcie wyjścia. Można zauważyć, że jest to myśl, która nie chce konfrontować się z rzeczywistością, lecz „snuje się” obok niej, jest interpretacją interpretacji, jej podstawą

¹³ Zob. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa 1997, s. 44–46.

¹⁴ Zob. tamże, s. 70–77.

¹⁵ Zob. tamże, s. 93–95, 105–107.

¹⁶ Zob. tamże, s. 176–178.

jest „świat książkowy” a nie realna rzeczywistość. Rorty zauważa, że Hegel pomógł przemienić filozofię w gatunek literacki¹⁷, i wydaje się to słuszne w odniesieniu do rozważań postmodernistycznych. Nie chodzi tylko o to, że często punktem wyjścia są literackie i paraliterackie teksty, a sylwetki i losy postaci fikcyjnych niekiedy są równorzędnie traktowane jak postacie realne, a czasem wręcz je zastępują – taką konwencję można by uznać za wyraz przekonania – od dawna występującego w ludzkim myśleniu – że filozofia i literatura (opowieść, poezja) są towarzyszącymi sobie, choć odmiennymi sposobami poznawczej penetracji rzeczywistości. Wydaje się jednak, że nie o to tu chodzi. Opowieść (narracja) i gra językowa nie są środkami i narzędziami, lecz samą rzeczywistością, stąd wynika zniecierpliwienie i niechęć, kiedy wspomina się o świecie realnym, prawdzie, potrzebie weryfikacji. Kiedy Rorty pisze o komunizmie, to nie mówi on o rzeczywistości ludzi żyjących w systemie komunistycznym, nie chodzi mu o to „jak jest” (było), ale jak zostało to opisane. Różnice w opisie komunistycznego totalitaryzmu występujące u Sartre’a i Orwella nie polegają – według Rorty’ego – na odmowie bądź stawianiu czoła twardym faktom, na byciu lub nie byciu zaślepionym przez ideologię, ale „na wygrywaniu jednych scenariuszy przeciwko scenariuszom przeciwstawnym, jednych projektów przeciwko projektom alternatywnym, opisów przeciwko nowym opisom”¹⁸. Konsekwencją tego jest osobliwe stanowisko pre-moralne, które nie wynika z cynizmu, raczej z niemocy sceptyka uwikłanego w gry językowe. Rorty stwierdza: „Z przyczyn już podanych nie sądzę, by istniały jakiegokolwiek proste fakty moralne albo jakiegokolwiek prawdy niezależne od języka, albo też jakiegokolwiek neutralne stanowisko, które można zająć i z którego można argumentować, że czy to tortury, czy życzliwość są lepsze jedno od drugiego”¹⁹. Nie znaczy to, by nie widział on między nimi różnicy; przeciwnie, podkreśla swój sprzeciw wobec okrucieństwa i potrzebę solidarności. Jednak dla praktyki, a więc także dla wychowania, taki język pozostaje bezskuteczny (nie ma mocy) i nie zamyka furtki przed nadużyciami i relatywizacją, a raczej ją otwiera. Rorty nie obawia się zarzutu relatywizacji, nie uważa również, aby należało się „martwić o to, czy mamy bezpośrednią styczność z rzeczywistością moralną”; wystarczy jeśli zachowamy właściwy dystans (ironię) do własnego stanowiska i będziemy otwarci na światy (słowniki finalne) innych²⁰.

Wciąż jednak poruszamy się w „światach subiektywnych narracji” i nie zmienia tego również próba nawiązania komunikacji z innymi, dlatego że

¹⁷ Zob. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 2009, s. 130.

¹⁸ Tamże, s. 266.

¹⁹ Tamże, s. 265.

²⁰ Zob. tamże, s. 271.

jest ona porozumieniem dwóch subiektywności bez potrzeby weryfikacji w świecie obiektywnym (można by rzec, że z tego punktu widzenia jest to „zmowa przeciw rzeczywistości”, gdyż jednym z jej celów jest jej marginalizacja). Taką usurpację widzimy w próbie podporządkowania subiektywnym podmiotom znaczeń słów „prawdziwy” i „dobry”. Rorty pisze: „Z naszego punktu widzenia dla liberalnej polityki istotna jest jedynie obecność podzielanego przez nas przekonania, że [...] «prawdziwym» bądź «dobrym» nazywać będziemy każdy rezultat wolnej dyskusji – że jeśli zadamy o wolność polityczną, prawda i dobro same się o siebie zatroszczą”²¹. Owo „same się o siebie zatroszczą” oznacza tu, że nie należy się nimi przejmować, trzeba zostawić je same sobie, co raczej nie jest wyrazem przekonania, iż są tak silne, lecz wynika z chęci odstawienia ich na boczny tor.

Trzeba jednak zwrócić uwagę, że podkreślanie znaczenia wolności nie łączy się z przekonaniem, że człowiek jest w stanie skutecznie władać sobą, wpływać na innych czy kierować losami świata. Na pytanie: dlaczego jest tak jak jest? otrzymujemy odpowiedź: „Tak po prostu wyszło”²². Rorty pisze: „To, jacy będą nasi przyszli władcy, nie będzie wypadkową jakichkolwiek wielkich prawd koniecznych dotyczących natury człowieka oraz jej związku z prawdą i sprawiedliwością, lecz mnóstwa drobnych, przygodnych faktów”²³. „Będzie jak będzie” – można streścić to spostrzeżenie, zauważając przy okazji, że nie jest ono zbyt oryginalne i nie potrzeba do jego sformułowania skomplikowanych narzędzi ani procedur poznawczych. Jest wyrazem intelektualnej niemocy wynikającej ze sceptycyzmu, tak jak jest nim przekonanie o bezskuteczności wszelkich skomplikowanych debat filozoficznych. O ile ta intelektualna niemoc może być w pewnym stopniu zrozumiała, kiedy dotyczy wydarzeń dziejowych, to staje się niepokojące, gdy dostrzeżemy, że porzucenie metafizycznych kategorii uniemożliwia projektowanie, kierowanie i korygowanie procesu wychowania; staje się on bowiem wydarzeniem jednostkowym, przypadkowym, „nieczytelny” (jest odbierany jako taki). Wychowanie może być sprowadzone wyłącznie do reakcji na to, co jest, a działania ograniczone do terażniejszości, brak jest bowiem podstaw, aby uznać, że mają one wpływ na przyszłość – gdyby nawet miały, to proces wychowawczy byłby nieokreślony, przypadkowy, nie dający się zaplanować.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na próbę przewyciężenia bezradności w rozwiązywaniu problemów, jaką zawiera neopragmatyczny wątek zawarty w postmodernizmie Rorty’ego. On sam przyznaje się do poglądu, który nazywa antyrepresentacjonizmem. Representacjonizm to stanowisko, w któ-

²¹ Tamże, s. 137.

²² Tamże, s. 279.

²³ Tamże, s. 287.

rym uznaje się, że w poznaniu docieramy do istniejącej niezależnie od nas rzeczywistości i jesteśmy w stanie stwierdzić istnienie obiektywnych faktów, wydarzeń, procesów. Antyrepresentacjonizm Rorty określa następująco: „Rozumiem przez to takie ujęcie, zgodnie z którym poznanie jest kwestią nie tyle właściwego rozumienia rzeczywistości, co zdobywania nawyków w celu uporania się nią”²⁴. Mamy tu taki sam jak w pragmatyzmie tok myślenia – poznajemy prawdziwie nie wtedy, kiedy kontaktujemy się z niezależną od nas, obiektywną rzeczywistością, ale kiedy działamy w niej (na nią). Nie chce on, aby jego stanowisko było uznawane za przeciwne wobec realizmu poznawczego, ponieważ odrzuca przeciwstawienie realizm–antyrealizm²⁵.

Wydaje się, że Rorty jest po części ofiarą własnych założeń, które mają źródła w pozytywistycznym modelu nauki. Kiedy krytykuje zwolenników klasycznej koncepcji prawdy (representacjonistów), to za przedmiot krytyki obiera teorię naukową, na przykład fizyczną, ściślej mówiąc rozważania przeprowadzane w ramach tej teorii²⁶. Jednak i zwolennicy koncepcji klasycznej uznają, że przyznawanie cechy prawdziwości zdaniom uwikłanym w naukowe teorie nastręcza wiele trudności²⁷. Argumentacja Rorty’ego nie wynika jednak tylko z przeoczenia czy błędu, można w niej dostrzec jeszcze inny zaskakujący motyw, w którym występuje element ideologiczny. Oto w jaki sposób odrzuca on potrzebę transcendencji (poznawczej). Pisze on:

Podsycanie tej ludzkiej potrzeby zaspokajanej przez taką właśnie próbę usytuowania się poza wszelkimi ludzkimi potrzebami – potrzeby tego, co Nagel nazywa «transcendencją» – jest, zdaniem antyrepresentacjonistów, ze względów kulturowych niepożądane. Sądzą, że potrzebę tę można wyeliminować za pomocą odpowiedniej edukacji moralnej – takiej, która podnosi ludzi z p e ł n e j p o k o r y p o s t a w y, jaką zaleca Nagel. Tego rodzaju edukacja dąży do oczyszczenia z pragnienia sytuowania się w odpowiednio p o k o r n e j r e l a c j i d o r e a l n o ś c i p o z a l u d z k i c h i p r e k s z t a ł -

²⁴ R. Rorty, *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. I, Warszawa 1999, s. 9.

²⁵ Zob. tamże, s. 10–11.

²⁶ Tamże, s. 17–19.

²⁷ Zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 187–191, 209–212, a zwłaszcza 221–224. W interpretacji postmodernistycznej – i w wielu innych, nie tylko opartych na pozytywistycznym paradygmacie – pomija się natomiast sądy egzystencjalne stwierdzające istnienie czegoś, którym przede wszystkim przysługuje „cecha” prawdziwości/fałszywości. Sądy te są podstawą poznania potocznego, filozoficznej refleksji, a także stanowią fundament wiedzy naukowej (w naukach realnych) – i choć nauka się nimi nie zajmuje, to jednak je zakłada, gdyż są one gwarancją tego, że badania naukowe dotyczą rzeczywistości, a nie są one wyłącznie konstrukcją czy ekspresją twórczą uczonego.

cenia go w pragnienie swobodnych otwartych spotkań między ludźmi, spotkań kończących się intersubiektywnym porozumieniem bądź wzajemną tolerancją²⁸ [wyróż. moje – W.S.].

Można odnieść wrażenie, że poznawczy realizm jest tu wrogiem ludzkiej autonomii i prowadzi do zniewolenia. Odrzucenie postawy pokory, które występuje tu jako główny motyw kierujący rozumowaniem, trudno uznać za element argumentacji naukowej, nie widać również powodów, dla których należałoby uznać, że jest to zgodne z zasadą pragmatyczną. Potrzeba transcendencji jest faktem doświadczalnym, ale również na swój sposób „użytecznym” i tylko „inne” względy – nie prakseologiczne – mogą prowadzić do jej odrzucenia²⁹.

B. Podejście antyredukcjonistyczne

Antyredukcjonizm nie jest ani nurtem, ani metodą, lecz jedynie sprzeciwem wobec wszelkich redukcjonizmów, bywa więc podejmowany z różnych punktów widzenia. Lepiej mówić o postawie antyredukcjonistycznej, która nie jest niczym innym, jak stałym dążeniem do adekwatnego ujęcia tego, co istnieje, uznaniem rzeczywistości za ostateczne kryterium, gotowością do poddawania krytyce własne koncepcje i wyszukiwaniem „ułamków” prawdy gdziekolwiek by się one znalazły. Jednocześnie winna być sprzeciwem wobec utrwalania zniekształcających rzeczywistość człowieka uproszczeń i brakiem zgody na powstałą w wyniku takich redukcjonistycznych zabiegów wielość. Nie jest to czysto formalna deklaracja „dobrej woli poznawczej”, wydaje się, że można dyskutować warunki wstępne, bez których nie byłoby możliwe badanie ludzkiej rzeczywistości w jej specyfice ani prowadzenie efektywnego dialogu czy podejmowanie pracy wychowawczej. Poniżej przedstawione są trzy takie warunki: uznanie zdolności osoby do aktów transcendencji, akceptacja jej nieprzedmiotowego (nieużytecznego) charakteru oraz wyznaczenie rozwoju przez właściwe rozumianą powinność.

²⁸ R. Rorty, *Obiektywność*, s. 19–20.

²⁹ Motyw ideologiczny występuje również w wezwaniu do zaangażowania politycznego, które Rorty kieruje do „lewicowych intelektualistów”. Zob. tamże, s. 29–32.

1. Zdolność do transcendencji

Odrzucenie transcendencji Charles Taylor uważa za najważniejszy wyraz oświeceniowego sprzeciwu wobec tradycji³⁰. Jego zdaniem, zakwestionowanie różnych jej wymiarów w życiu człowieka jest „dziedzictwem” oświecenia trwale zakorzenionym we współczesności, stworzyło ono nową kulturę immanencji. Mówi, że chodzi tu nie tyle o otwarte odrzucenie, lecz raczej „przesłonięcie”, bardziej o klimat i tendencję niż doktrynę, co jest słuszne w tym sensie, że kłopotliwa byłaby sytuacja kogoś, kto chciałaby tę negację głosić w sposób wyraźny i bezpośredni. Nic więc dziwnego, że zdecydowanemu odrzuceniu transcendencji towarzyszy unikanie dyskusji czy kwestionowanie jej zasadności, jak to ma miejsce w postmodernistycznym dyskursie. Jeśli jednak przyjmujemy, że komunikacja międzyludzka ma sens i jeśli uznajemy, że chodzi nam o rzeczywiste problemy i poszukiwanie ich rozwiązań – a wydaje się, że postawienie takich założeń w pedagogice jest konieczne i w tym znaczeniu sytuacja wyjściowa jest tu łatwiejsza w porównaniu z innymi naukami – to potrzebne jest przyjęcie procedury weryfikacji. Wydaje się, że powinna się ona opierać na jakichś rodzajach bezpośredniego poznania, na przykład na doświadczeniu. Procedura weryfikacji wymaga równocześnie zdolności do jej przeprowadzania. Nie chodzi ani o „poznanie absolutnej prawdy”, ani jej „posiadanie”, ani poczucie pewności, chodzi o ontyczną zdolność człowieka-osoby do rozpoznawania jakiegokolwiek prawdy, zdolność odróżniania jej od fałszu, a więc stwierdzania prawdziwości/fałszywości. Trzeba zwrócić uwagę, że zdolność ta nie tylko warunkuje sensowność międzyludzkiej komunikacji, ale również warunkuje (czyni możliwym) poszukiwanie, błędzenie, wątpienie; trudno bowiem szukać, jeśli szukanie nie różni się od znajdywania; po co byłoby wątpić, gdyby wątpienie było tym samym co pewność. W jeszcze większym stopniu ontyczna zdolność transcendencji poznawczej wyznacza sensowność kłamstwa i wszystkich jego postaci, takich na przykład, jak hipokryzja, samozakłamanie, manipulacja, dezinformacja, fantazjowanie. Nie trzeba dodawać, że co najmniej w tym samym stopniu, co w rozpoznawaniu fałszu i błędów jest ontologicznie niezbędna w rozpoznawaniu tego, co jest

³⁰ Zob. Ch. Taylor, *Immanentne kontroświecenie*, w: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, Warszawa–Kraków 2010, t. II, s. 309–322.

ich przeciwieństwem, a tym samym staje się w jeszcze większym stopniu dla pedagogiki „użyteczna”³¹.

Poza przyjęciem transcendencji poznawczej konieczne wydaje się również przyjęcie transcendencji związanej z wolnością. Ściślej rzecz biorąc z aktami decyzji czy samostanowienia o sobie. Chodzi o wyjaśnienie faktu, że człowiek jest sam dla siebie źródłem i sprawcą czynów jak też ich „przedmiotem”, a także kimś, kto ma zdolność ich osądzania (nawet bez określania, według jakich kryteriów to czyni), to jest uznawania ich za dobre/złe, wartościowe/bezwartościowe, użyteczne/nie użyteczne. Dokonywanie takich aktów – a wydaje się, że ich zachodzenie może być stwierdzone bezpośrednio, innymi słowy są one „faktami humanistycznymi” daleko bardziej niż teoretycznymi hipotezami – staje się możliwe przy takiej złożonej strukturze człowieka, w której sam jest podmiotem i przedmiotem, działającym i oceniającym, sprawcą i tym, kto odpowiada przed sobą. Postulat „transcendencji pionowej” – jak określa ją Karol Wojtyła w odróżnieniu od „transcendencji poziomej”, czyli poznawczej³² – jest w tym miejscu zbieżny z dążeniami współczesnej pedagogiki, która chce zabezpieczyć wolność (autonomię) podmiotu, opierając proces wychowania na jego samodzielnej aktywności, zmierza do rozwijania zdolności krytycznych, a także stymuluje oryginalność i twórczy charakter działań. Wychowanek, który miałby spełniać te kryteria, powinien mieć ontyczną zdolność do kierowania samym sobą, oceniania i zmiany własnych działań.

2. Nieprzedmiotowość „przedmiotu” wychowania

Podjęcie kwestii „nieprzedmiotowości” nie ma celu rozpoczęcia sporów o znaczenie podmiotowości – można przypuszczać, że tu łatwiej doszłoby do rozbieżności niż do porozumienia. Chodzi raczej o postawienie w punkcie wyjścia postulatu praktycznego, współcześnie raczej niekwestionowanego, ustalającego taki sposób odniesienia do wychowanka, w którym nie jest on instrumentem ani „obiektem” wychowania, lecz znajduje się w jego centrum, jego dobro uzasadnia podjęcie działań wychowawczych. Postulat ten bardziej ma charakter negatywny niż pozytywny, chroni przed instrumentalizacją, do której dochodzi nie tylko wtedy, kiedy ktoś zamierza wykorzystać

³¹ Warto skonfrontować to choćby z tym, co R. Rorty proponuje w miejsce transcendencji: jest nim „poszerzanie naszej wyobraźni dzięki metaforycznemu użyciu starych znaków i szumów” (R. Rorty, *Obiektywność*, s. 28). Interesujące byłoby zbadanie, na czym miałyby polegać użyteczność takiej wyobraźni dla rozwiązywania praktycznych problemów wychowania.

³² Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 164–165.

proces wychowania do realizacji pozawychowawczych celów, ale również – i to jest ważne – na drodze naturalnej, to znaczy wówczas, kiedy proces ten realizuje się swą własną dynamiką. Nawet wtedy, gdy nikt z uczestników procesu wychowania nie ma „złych zamiarów”, bardzo trudne jest utrzymanie jego nieużytecznego charakteru. Fakt ten można sprawdzać doświadczalnie. Naturalizm Jana Jakuba Rousseau wyrażający się w przekonaniu, że proces rozwoju wychowanka pozostawiony samemu sobie zmierzać będzie we właściwym kierunku, jest niebezpieczny w swym optymizmie, doświadczenie bowiem pokazuje, że siły naturalne pozbawione kontroli i nie „korygowane” zmierzają ku środkowi ciężenia jakim jest *ego*, a w konsekwencji własny interes. Na poziomie biologicznym i psychicznym „naturalna”³³ jest siła własnego egoizmu a nie altruizmu, tak więc zadaniem wychowania jest wprowadzanie takich bodźców i korekt, które ułatwiałyby człowiekowi panowanie nad tą dynamiką natury i uczyły właściwego jej wykorzystania. Łatwo jest w procesie wychowania – nawet bez złej woli – wpaść w koleiny instrumentalnego traktowania wychowanka, uznania, że powinien on czemuś „służyć”: społeczeństwu, państwu, grupom ideologicznym czy ekonomicznym, a jego rozwój ma być środkiem do „ważniejszych” celów. Niezbędne jest więc stałe kontrolowanie, aby dobro, o które w tym przypadku chodzi (doskonalenie się wychowanka), nie było użyteczne, aby nie zostało umniejszone i wypaczone. Chodzi o to, by nie wyznaczać granic temu, kim człowiek jest/może się stać, by ochronić jego tajemnicę przed tymi, którzy z góry ją wykluczają³⁴. Jako przykład takiego ograniczenia można podać tendencję do nadawania wychowaniu wyłącznie świeckiego charakteru i przeciwstawianie się dopełnieniu go na drodze religijnej. Warto zwrócić uwagę na praktyczny aspekt postawy wychowawcy, który dopuszcza takie dopełnienie – jest ona jednym ze źródeł optymizmu wychowawczego, pozwalającego mieć nadzieję, że w każdej sytuacji można poszukiwać wyjścia, żadne okoliczności ostatecznie nie przekreślają możliwości zmiany, jeżeli tylko człowiek potrafi odnaleźć w sobie źródło siły, być może ukrytej przed nim samym.

³³ Chodzi tu o naturalność w znaczeniu biologicznym, a nie o filozoficzne pojęcie natury, to bowiem obejmuje również ludzką duchowość.

³⁴ Postulat ten w pewien sposób koresponduje ze sprzeciwem wobec prawd „zamkniętych” i schematów, jaki formułowany jest przez przedstawicieli wielu nurtów współczesnej pedagogiki.

3. Źródła i ukierunkowanie rozwoju – wartości i powinność

Wychowanie straciłoby swój sens, gdybyśmy nie przyjęli możliwości zmiany, zakładającej postęp, ale i regres czy zastój. Posługiwanie się w tym miejscu pojęciem zmiany czy rozwoju byłoby zwodnicze bez uwzględnienia ich kierunku i kryteriów. Tymczasem w wielu współczesnych ujęciach pedagogicznych możemy dostrzec tendencję do eliminowania kategorii wartości i powinności, co prowadzi do poważnych trudności w praktyce wychowania; choć i tak zwykle są one przyjmowane, tyle że w sposób ukryty, bez uzasadnienia, bez refleksji teoretycznej i krytyki.

Należy zwrócić uwagę na dwie kwestie: pierwszą jest nadmierne przeciwstawianie faktów i wartości prowadzące do usunięcia dziedziny wartości z przestrzeni naukowej, drugą – niewłaściwe rozumienie powinności. Przeciwstawianie „faktów” i „wartości”, i związana z tym niemożliwość przejścia od tego, co „jest”, do tego, co „powinno być”, mające swe źródła w myśli pozytywistycznej (tzw. gilotyna Hume’a), wciąż jest mocno zakorzenione w nauce. Dzieje się tak na przekór świadectwu doświadczenia, wbrew dorobkowi tradycji filozofii klasycznej, a także mimo współczesnej krytyki teoretycznej dokonanej między innymi przez G. E. Moora, który podkreślał specyfikę pojęcia dobra i przeciwstawiał się sprowadzaniu go do innych kategorii, na przykład do tego, co przyjemne czy użyteczne (błąd naturalistyczny). Wartości zostały „zrehabilitowanie” w myśli współczesnej odwołującej się do dziedzictwa Wilhelma Diltheya: przyjmuje się, że ich istnienie jest nierozzerwalnie związane ze światem ludzkim, nie można byłoby bez nich ująć specyfiki *humanum*. Trzeba jednak przyznać, że problem istnienia wartości (ich natury, relacji do świata realnego) jest nieco zbyt abstrakcyjny, zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej, jest bowiem postawiony na płaszczyźnie teoretycznej i na niej może być rozwiązany.

Filozofia klasyczna, dostrzegając kontrowersje związane z problem wartości, podkreśla, że pierwotne jest pojęcie dobra, które przysługuje temu, co istnieje; w znaczeniu transcendentnym dobry jest każdy byt, o ile jest rozpatrywany jako cel dążenia. Dobra (ani tym bardziej wartości) nie są jakimiś bytami odrębnymi występującymi „obok” tego, co istnieje realnie. Nie ma więc potrzeby przechodzenia od faktów do wartości. Dobro, a tym samym i wartości, są – tak jak fakty – tym, co dane. Odślaniają swoisty, do niczego innego niesprowadzalny dynamizm bytu, wewnętrzne nakierowanie na doskonałość, dążenie do spełnienia.

Przywrócenie znaczenia wartościom i powinnościom w wychowaniu opiera się na przywróceniu doniosłości dwu faktom, danym zresztą w pewien sposób doświadczalnie:

1) człowiek jest nie-dopełniony i ma taką strukturę, która pozwala kierować mu własnym rozwojem od wewnątrz,

2) proces zmiany, któremu człowieka podlega (chcąc nie chcąc), może być rozwojem i doskonaleniem, ale także regresem i samo-zniszczeniem. O tej dychotomii, która w najwyrazistszy sposób ujawnia się poprzez moralność, czasami zapomina się dzisiaj w pedagogice. Stąd płynie niezrozumienie moralności, która wyznacza granice i ma pomagać w doskonaleniu, a więc w wychowaniu. Rygoryzm niektórych norm moralnych, wyrażający się w formułach: „musisz”, „nie wolno”, odzwierciedla dramatyzm sytuacji i stan zagrożenia – chodzi o czyny, które nie tylko niszczą jakieś obiektywne dobro, ale grożą autodestrukcją – będąc jak każdy czyn skierowane nie tylko na zewnątrz, lecz również do „wnętrza” sprawcy.

Kiedy mówimy, że chodzi o byt, który może realizować ten proces doskonalenia „od wewnątrz”, w sposób świadomy i wolny, korzystając z pomocy wychowawcy, to wydaje się, że nie jesteśmy daleko od ujęcia ontologicznej specyfiki procesu wychowania. Ten proces ukierunkowania realizujący się przez rady wychowawcy i obiektywne czynniki, na przykład okoliczności życia czy zdolności jak też przez własne rozeznanie podmiotu, przybiera rozmaite formy: przynaglenia, zobowiązania, powinności, zachęty, zakazu. Jest on wyznaczony przez wartość samej osoby i powinność doskonalenia się (stawania się lepszym). Wartości – i tym samym powinności – nie są czymś ograniczającym i zniewalającym choćby z tego powodu, że „doskonałość” indywidualnego człowieka nie jest mu dana w sposób konkretny i wyrazisty. Nie można więc powiedzieć, że wartości czy wzory są niezmiennie, „ustalone z góry” i nakładane na człowieka niczym sztywny gorset uniemożliwiający mu swobodne ruchy. Doskonałość, do której ma zmierzać, jest czymś, co ma się stać (i dopiero wtedy będzie konkretna), na razie jest dana w sposób niepełny, niewyrazisty. Nigdy naśladowanie nie może być dosłowne, a wzór osobowy jest nim tylko w pewnym stopniu, ten, kto do niego zmierza, powinien realizować go „na swój sposób” (zresztą nie ma innej możliwości, nie można stać się dokładną kopią wzoru). Naśladowanie i dążenie do wzoru (wzorowanie się na kimś) mogą być albo biernie i „niewolnicze” (wtedy prędzej czy później stają się groteskowe), albo twórcze i oryginalne – decyduje o tym stopień aktywności podmiotu. Powinności pomagają utrzymać kierunek i chronią przed niebezpieczeństwami i w tym sensie pełnią funkcję „wychowawczą”. Warto podkreślić ich znaczenie praktyczne; niesłusznie wysuwa się na pierwszy plan funkcję oceniającą. Tak jest w podejściu moralistycznym, lecz w etyce wychowawczej ocena ma służyć działaniu –

stawianiu się lepszym, i w zasadzie powinna dotyczyć czynów lub postaw, a nigdy samych osób, nikt nie ma bowiem dostatecznych kompetencji, aby w pełny sposób poznać intencje i ukryte motywy działania innych. Należy również podkreślić, że powinność nie koliduje z wolnością, przeciwnie zakłada ją – bez wolności jest niezrozumiała; nawet kiedy występuje w formie radykalnej: rozkazu, nakazu, sprzeciwu, dopuszcza się przecież, że zostanie odrzucona, inaczej stałaby się przemocą i szantażem. Owszem, powinności lub wzory ograniczają wolność w taki sposób, że wskazują na to, co jest realnie do osiągnięcia, co jest wyznaczone strukturą i możliwościami konkretnego bytu, a więc na to, co może uczynić go doskonałym, nie „w ogóle”, ale na sposób dostosowany do konkretnego, indywidualnego bytu. Trudno wyobrazić sobie proces wychowania bez wymagań formułowanych niekiedy w sposób wyraźny i zdecydowany; dobry wychowawca jednak wie, gdzie kończą się jego możliwości i kompetencje, i nie łudzi się, że polecenie wykonane pod groźbą kary, w sposób wyłącznie zewnętrzny, bez wewnętrznej akceptacji i zrozumienia – jest tym posłuszeństwem, o które w wychowaniu chodzi. Trudno również wyobrazić sobie efektywny proces wychowania bez przyciągającej siły dobra – poznanie tego dobra w innych, dostrzeżenie, że człowiek sam może stać się dobrym, staje się najskuteczniejszym czynnikiem pobudzającym aktywność, pozwalającym przewyciężyć zniechęcenie i trudności na drodze doskonalenia.

The Sources and Educational Consequences of Anthropological Reductionism (Summary)

Reductionist tendencies mean the exclusion of important elements from the conception of man. Theoretical (philosophical) mistakes lead to serious consequences in pedagogy and have destructive influence on educational practices. The author indicates various examples of reductionist thesis, such as: 1) post-Cartesian absolutization of intellect, 2) phenomenism in the idea of experience, 3) instrumentalism in the definition of truth, 4) linguistic games and stories as the substitution of reality. Anti-reductional attitude is based on acceptance of the fact that reality is the ultimate criterion of knowledge and search for the truth wherever it is. The cultivation of ability of transcendence, an agreement for un-instrumental character of a person (and education), proper understanding of a duty and spirituality are adequate responses to reductionist tendencies.