

*Hanna Kostyło**
Bydgoszcz

*Piotr Kostyło***
Bydgoszcz

Edukacja ogólna według Theodore’a Bramelda. Od przeszłości do przyszłości

Tradycyjny, sięgający połowy ubiegłego stulecia podział filozofii i ideologii edukacji wskazuje, że przekazywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w szkołach i uczelniach może odbywać się dwojako. Albo nacisk będzie położony na transmisję zastanych już wzorców kulturowych, osiągnięć poprzednich pokoleń, albo za najważniejszy cel edukacji uzna się przygotowanie młodego pokolenia do wprowadzania modyfikacji kulturowych¹. Transmisja i modyfikacja kulturowa to dwa alternatywne cele edukacji, wobec których stają systemy oświatowe współczesnych państw. Tradycyjna edukacja, ta wywodząca się z ducha filozofii starożytnej i średniowiecznej, a także ta nawiązująca do nowożytnych źródeł filozofii i nauki, konsekwentnie podkreśla, że centralnym zadaniem nauczania i uczenia się

* Dr hab. Hanna Kostyło, prof. UMK, kierownik Katedry Pedagogiki i Dydaktyki w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Bydgoszczy.

** Dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW, kierownik Zakładu Filozofii Edukacji w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

¹ T. Brameld, *Education as Power*, San Francisco 2000; G. Gutek, *Ideologiczne i filozoficzne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003; H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*, Toruń 2005.

jest przyswojenie sobie dorobku kulturowego minionych wieków, przejście z tego dorobku tego, co najbardziej wartościowe. Alternatywne podejścia do edukacji, szczególnie te nawiązujące dziś do nurtów emancypacyjnego i krytycznego, podkreślają, że edukacja może i powinna odgrywać w społeczeństwie większą rolę niż tylko zabezpieczać jego kulturowe *status quo*, że jej głównym zadaniem jest uświadamianie młodemu pokoleniu niepożądanych zjawisk społecznych i dążenie do ich wyeliminowania. U źródeł obu podejść stoją zatem dwie odmienne wizje świata, dwa różne intelektualne i moralne impulsy: w pierwszym podejściu celebrytuje się dotychczasowe dokonania ludzkości, sukcesy, które stały się udziałem nas wszystkich w toku rozwoju historii; w drugim uwypukla się słabości i niedostatki naszego dotychczasowego życia, czy to na poziomie indywidualnym, czy zbiorowym. Mamy tu zatem do czynienia z napięciem między postawą zachowawczą a postawą nastawioną na zmianę.

Rzetelnej syntezy obu postaw dokonał w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku amerykański pedagog specjalizujący się w filozofii edukacji, Theodore Brameld (1904–1987). W kilku pracach przedstawił cztery filozofie edukacji, które podzielił na dwie grupy. Do pierwszej, nastawionej na transmisję kulturową, zaliczył perenializm i esencjalizm, natomiast do drugiej, zorientowanej na modyfikację kulturową, włączył progresywizm i rekonstrukcjonizm społeczny². Sam Brameld utożsamiał się z rekonstrukcjonizmem społecznym, lewicową i demokratyczną filozofią edukacji, w której najważniejszym celem kształcenia i wychowania jest stworzenie bardziej demokratycznego społeczeństwa, najpierw na poziomie poszczególnych krajów, a następnie na poziomie międzynarodowym. Rekonstrukcjonizm społeczny jako odrębna filozofia edukacji rozwinął się w okresie wielkiego kryzysu gospodarczego w USA i w latach bezpośrednio po nim. Od progresywizmu przejął podstawowe założenia dydaktyczne, wedle których program nauczania, *curriculum*, powinien być przystosowany do indywidualnych potrzeb i zainteresowań ucznia, zaś przyswajanie wiedzy powinno dokonywać się dzięki doświadczeniu w szerokim tego słowa znaczeniu. Rekonstrukcjonizm społeczny różnił się jednak od progresywizmu radykalizmem społecznym, zwłaszcza przekonaniem, że indywidualny postęp ucznia nie może być ostatnim słowem edukacji, że nauczanie i uczenie się powinno mieć także wymiar kolektywny, gromadząc jednostki wokół

² T. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York 1955; tenże, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York 1956.

wspólnych celów, spośród których najważniejszym, jak zostało to już wspomniane, było stworzenie bardziej demokratycznego świata.

W niniejszym artykule nie zostały przeanalizowane założenia rekonstrukcjonizmu społecznego, ani tym bardziej wszystkich opisanych przez Theodore'a Bramelda filozofii edukacji³. Poniższe treści dotyczą Brameldowskiego rozumienia edukacji ogólnej i jej miejsca w przygotowaniu zawodowym nauczycieli i pedagogów. Kwestia przygotowania zawodowego nauczycieli była szeroko dyskutowana w połowie ubiegłego wieku w USA, zaś przedmiot sporu sprowadzał się do pytania, jak należy kształcić przyszłych nauczycieli: czy wyposażając ich przede wszystkim w ogólne przyróżności intelektualne i moralne, takie jak myślenie krytyczne, orientację w świecie, zakorzenienie w kulturze, świadomość etyczną oraz wiedzę naukową z danej dziedziny, czy też raczej przekazując im wiedzę i umiejętności z zakresu metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów, uzupełnione o równie praktyczną wiedzę dotyczącą sposobów oceniania, utrzymywania dyscypliny w klasie itd. Z organizacyjnego punktu widzenia sprowadzało się to do pytania, czy przyszli nauczyciele mają być kształceni na uczelniach wyższych (*liberal arts colleges*), czy w seminariach nauczycielskich (*teachers colleges*). W *Edukacji jako sile* Brameld pisze: „Pytanie o to, czym jest oraz czym powinien być zawód nauczyciela oraz związane z tym pytanie o to, jakie przygotowanie do nauczania jest najbardziej uzasadnione i pożądane, stanowią nadal, o ile mi wiadomo, nierozwiązane problemy na całym świecie. Z pewnością nie uporano się z nimi jeszcze w Ameryce, gdzie wciąż toczy się na ten temat mnóstwo gorących dyskusji”⁴.

Brameld należał do zagorzałych obrońców edukacji ogólnej. Ubolewał nad nieprzygotowaniem nauczycieli do pracy, wynikającym z ich zbyt wąskich horyzontów umysłowych, prowincjonalnego myślenia czy mechanicznego powielania wzorców czerpanych w metodyk szczegółowych. Widok nauczyciela, który przychodzi do klasy i nie ma pojęcia, jaki jest głębszy sens tego, w czym sam bierze udział, a także tego, co dzieje się poza murami szkolnymi, napawał Bramelda przerażeniem. Ten krytyczny stosunek do skrajnej specjalizacji nie oznaczał jednak, że Brameld radykalnie odcinał się

³ Szczegółowe analizy oraz oceny rekonstrukcjonizmu społecznego są zawarte w książce H. Kostoły z 2005 roku. Ponadto, w najbliższym czasie ukaże się w Wydawnictwie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego polskie tłumaczenie najbardziej znanej książki Bramelda, *Edukacja jako siła*, w której amerykański pedagog dokonuje zwięzłej prezentacji czterech wyróżnionych przez siebie filozofii, ze szczególnym uwzględnieniem rekonstrukcjonizmu społecznego.

⁴ T. Brameld, *Education as Power*, s. 107.

od edukacji realizowanej w kolegiach nauczycielskich i bezkrytycznie popierał propozycje wysuwane przez uczelnie wyższe o profilu ogólnoakademickim. W sporze między tymi dwiema instytucjami Brameld starał się zachować krytyczną neutralność. „[P]ewne potężne środowiska chciałyby niemal całkowicie zlikwidować kolegia nauczycielskie, podczas gdy inne potężne środowiska bronią istniejącego status quo. Osobiście nie przyjąłem żadnego z tych stanowisk”⁵. Ta postawa pokazuje, że amerykański pedagog, opowiadając się za edukacją ogólną, był daleki od przyjmowania modelu promowanego przez większość uczelni w kraju. Dla Bramelda od pytania, czy wzmacniać edukację ogólną, ważniejsze były pytania, jaki charakter powinna ona mieć oraz jakim celom powinna służyć. Realizowanie edukacji nauczycieli zgodnie z programami ówczesnych kolegiów nauczycielskich było, zdaniem Bramelda, skrajnie niekorzystne dla amerykańskiej oświaty. Jeżeli jednak zostałyby przyjęte propozycje profesorów uczelni ogólnoakademickich, to edukacja uległaby zasadniczemu osłabieniu w innych obszarach. Zatem należy bronić edukacji ogólnej, przekonuje Brameld, ale tylko takiej, która zagwarantuje wzmocnienie prestiżu zawodu nauczycielskiego i pozwoli szkołom na wypełnienie kluczowego zadania, jakie przed nimi stoi – rekonstrukcji kultury. Chociaż Brameld zdawał sobie sprawę, że proponowany przez niego model był pod pewnymi względami utopijny, to jednak uważał, że warto go promować dla dobra przyszłych pokoleń. „Dlatego też, choć zaproponowany projekt być może nie jest możliwy do wdrożenia już dziś, to jednak nie powinien być odrzucony z tego powodu. Zbyt wielu z nas, zajmujących się zawodowo edukacją, jest skłonnych zaakceptować krótkowzroczne planowanie w imię praktyczności”⁶.

W niniejszym artykule zostało przedstawione Brameldowskie rozumienie teoretycznych podstaw edukacji ogólnej w kształceniu nauczycieli. Punktem wyjścia jest prezentacja krytycznego stosunku Bramelda do modelu edukacji ogólnej w perenializmie. Następnie zostało omówionych sześć obszarów granicznych edukacji uznanych przez amerykańskiego pedagoga za kluczowe dla naukowego namysłu nad istotą tego procesu. W zakończeniu są wskazane związki proponowanego modelu edukacji ogólnej z założeniami rekonstrukcjonizmu społecznego.

⁵ Tamże, s. 116.

⁶ Tamże, s. 108.

Edukacja i jej związek z kulturą

Filozofią edukacji, wobec której rekonstrukcjonizm pozostawał najbardziej krytyczny, był perenializm. Brameld wielokrotnie nazywa perenializm podejściem regresywnym, a jego zwolennikom zarzuca chęć cofnięcia edukacji do stanu sprzed kilkuset lat. Perenializm wyłonił się w latach trzydziestych ubiegłego wieku jako reakcja konserwatywnie zorientowanych pedagogów na zamieszanie, jakie, ich zdaniem, zapanowało w amerykańskiej edukacji podążającej za wzorcami progresywnymi. Głównym przedstawicielem perenializmu i adresatem większości krytyk ze strony Bramelda był Robert Maynard Hutchins (1899–1977), autor wielu publikacji z zakresu filozofii edukacji oraz reformator systemu edukacji wyższej na Uniwersytecie w Chicago. Manifestem perenializmu stała się książka Hutchinsa pt. *The Higher Learning in America* wydana w 1936 roku. W kolejnych dekadach Hutchins wydał wiele książek w tym samym duchu⁷. Wybitnym przedstawicielem perenializmu, obok Hutchinsa, był Jacques Maritain (1882–1973). Poglądy perenialistyczne dzielają też zazwyczaj duchowni różnych wyznań zajmujący się edukacją.

Hutchins uważał, że w dobie kryzysu edukacji należy wrócić do źródeł kształcenia i wychowania, które, według niego, znajdują się w tradycji myśli starożytnej i średniowiecznej. Z tej tradycji wyłania się model edukacji ogólnej, w którym uwypukla się elementy natury wspólnej wszystkim ludziom. Hutchins podkreślał, że w edukacji jesteśmy zainteresowani atrybutami rasy, nie przypadłościami jednostek. Ponieważ w każdym miejscu i każdym czasie prawda jest taka sama, również edukacja, rozumiana jako doprowadzanie do prawdy, nie powinna się różnić. Cel systemu oświatowego jest taki sam w każdym wieku i każdym społeczeństwie, tym celem jest doskonalenie człowieka jako człowieka. Hutchins twierdził, że w edukacji amerykańskiej brakuje zasady porządkującej całość kształcenia i wychowania; dostrzegaliśmy również negatywne skutki rozwijania edukacji w systemie demokratycznym, na przykład to, że w zasadzie każdy ma prawo do takiej samej ilości i takiego samego rodzaju wiedzy, a także to, iż każdy, niezależnie od zajmowanego miejsca w społeczeństwie, jest uznawany za potencjalnego eksperta w dziedzinie edukacji. Hutchins atakował pojęcie postępu, wskazując, że

⁷ R. Hutchins, *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, Chicago 1952; tenże, *The University of Utopia*, Chicago 1953; tenże, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, New York 1953.

w uznaniu dla wiedzy naukowej i rozwoju technologicznego odrzuciliśmy nasze intelektualne dziedzictwo, zerwaliśmy całkowicie z przeszłością i znaleźliśmy się w miejscu, gdzie panuje antyintelektualizm, przeczący w istocie temu, że człowiek jest zwierzęciem racjonalnym. Trzy bolączki edukacji wyższej to, według Hutchinsa, profesjonalizacja, izolacja i wspomniany antyintelektualizm. Profesjonalizacja oznacza prymat przygotowania do pracy zawodowej nad każdą inną formą edukacji; prymat ten wynika głównie z oczekiwań pracodawców. Izolacja dotyczy braku związków między szkolenictwem zawodowym a uniwersyteckim; te dwa nurty nie mają wspólnych obszarów zainteresowań, nie podejmuje się w nich wspólnych przedsięwzięć naukowych. Antyintelektualizm jest związany z dominacją opinii publicznej w kulturze, z powszechną niechęcią do podejmowania wysiłków intelektualnych oraz szukania prawdy dla niej samej. Jak wyjść z tych dylematów? Według Hutchinsa, należy radykalnie zmienić kształcenie na poziomie ogólnym, nadać mu wymiar religijny, wrócić do starożytnych i średniowiecznych źródeł. Trzeba dążyć do dobra, dla którego wszystkie inne dobra są tylko środkami – do cnót intelektualnych. W centrum nowego *curriculum* muszą znaleźć się przedmioty klasyczne, książki, które są aktualne w każdej epoce, które uwypuklają to, co niezmiennie w naszej naturze i łączą nas z najszlachetniejszymi dokonaniem przeszłości. Trzeba również wrócić do gramatyki, retoryki, logiki i matematyki – tak jak rozumieli je dawni mistrzowie. Dzięki temu usytuujemy się w świecie wiecznych idei, których piękno, dobro i prawdę będziemy mogli kontemplować.

Co tej wizji zarzuca Brameld? Zarzutów jest wiele, nie zdołamy omówić ich wszystkich w tym artykule. Chcemy wskazać na jeden z nich, w naszym przekonaniu kluczowy. Otóż Brameld zwraca uwagę, że chcąc urzeczywistnić model opracowany przez Hutchinsa, Maritaina oraz innych perenialistów, nie gwarantujemy edukacji rozwoju, ale zacofanie, wpychamy ją w intelektualne i moralne ramy, które są nieadekwatne do współczesności. Nawet jeśli, zgodnie z tym, co mówią perenialści, bronimy w ten sposób edukacji przed chaosem, niepewnością, błędami, to cena, jaką musimy za to zapłacić, jest zbyt wysoka – odcięcie edukacji od realnej kultury. Kultura rozwija się nieustannie, pojawiają się nowe wzorce, dawne wzorce zanikają, w każdym pokoleniu ujawniają się zmiany, zarówno drobne, jak i zasadnicze. Niemniej kultura nigdy nie znajduje się w stanie stagnacji, zawsze ma charakter dynamiczny. Ponieważ edukacja jest integralną częścią kultury, także ona się zmienia. Tego, w opinii Bramelda, nie rozumieją perenialści. Pełni niepokoju o przyszłość zwrócili się ku przeszłości i w niej szukają oparcia i pocieszenia. Nie widzą, że fundamentem edukacji jest realna kultura; szukają tego

fundamentu w metafizyce i religii. Brameld podkreśla co prawda z uznaniem, że w książkach Hutchinsa wydawanych kilka dekad po jego pierwszej pracy niektóre tezy perenialistyczne nie są już tak ostre, jak na początku, ale wskazuje jednocześnie, że główna teza perenializmu – postulat czytania tzw. klasycznych dzieł kultury, by wyciągać z nich transcendentálną prawdę o człowieku i jego naturze, wciąż jest taka sama.

Brameld wyraźnie łączy perenializm z ideałem kultury średniowiecznej.

Perenialistyczna i esencjalistyczna filozofia edukacji ma za sobą bogatą tradycję religijną. Obie filozofie czerpią pełną garścią z greckiej, średniowiecznej, a także nowożytnej tradycji religijnej oraz filozoficznej. Na obie również w znacznym stopniu wpłynęły żydowsko-chrześcijańskie wierzenia odnośnie do życia, przeznaczenia i moralności. W związku z tym zwolennicy czy to esencjalistycznej, czy to perenialistycznej filozofii edukacji są bardzo często ludźmi, którzy wierzą, że ostateczne znaczenie życia i przeznaczenia zawiera się w doktrynach religijnych cywilizacji Zachodu⁸.

Brameld wielokrotnie twierdzi, że perenializm szuka oparcia w kulturze średniowiecznej, nie współczesnej. Model średniowieczny był, według niego, modelem czysto transmisyjnym, wzorce kulturowe były wówczas rozumiane jako niezmiennie i jedynym celem edukacji było przekazanie ich w stanie nienaruszonym kolejnym pokoleniom. Jakiegokolwiek odstępstwo od zastanych wzorców było poczytywane za poważne wykroczenie nie tylko przeciwko normom społecznym, ale i przykazaniom boskim. Porządek społeczeństwa średniowiecznego był bowiem gwarantowany przez Stwórcę. Brameld zwraca uwagę, że taki porządek był perenialny, wieczny, ahistoryczny, i nawet jeśli okazjonalnie ulegał on zaburzeniom, to po pewnym czasie odradzał się i ponownie rozkwitał. Tęsknota za takim porządkiem wciąż towarzyszy wielu ludziom, uważa amerykański pedagog. Chcieliby oni żyć w doskonale zorganizowanym społeczeństwie, solidarnym i wspierającym się, gdzie normy postępowania są dobrze znane wszystkim, a rolą edukacji jest potwierdzanie, że miejsce zajmowane przez człowieka w społeczeństwie jest zgodne z jego odwiecznym przeznaczeniem. Instytucją, która potwierdzała tę wizję społeczną, był Kościół. Jego wpływy, także w obszarze edukacji, czyniły zeń gwaranta transmisji kulturowej.

⁸ T. Brameld, *Education as Power*, s. 121.

Absolutyzm wyłaniający się z kultury średniowiecznej nie zanikł wraz z wygaśnięciem tej kultury. Brameld wskazuje, że powraca on regularnie także w innych kulturach, łącznie z kulturą nam współczesną. Wyraźne wątki absolutystyczne można dostrzec na przykład w edukacji realizowanej w państwach komunistycznych.

[P]odczas gdy Marks i Engels odrzucają nadprzyrodzone postulaty porządku średniowiecznego, to w najmniejszym stopniu nie odrzucają jego hipostatycznego charakteru i tonu. Rozumieją oni kulturę jako rzeczywistość zarazem dynamiczną, jak też charakteryzującą się absolutnym porządkiem, w takim sensie, jaki miała ona dla nowożytnego idealisty Hegla, od którego tak wiele się nauczyli, lub w istocie dla największego średniowiecznego myśliciela, Tomasza z Akwinu. Jest to ten rodzaj porządku, który dostarcza teoretycznego uzasadnienia dla radzieckiego typu osobowości autorytarnej⁹.

W tym sensie edukacja oparta na filozofii marksistowskiej jest, zdaniem Bramelda, podobna do edukacji średniowiecznej. Z całą pewnością takie podobieństwo można zaobserwować także między modelem średniowiecznym a współczesnymi programami nauczania realizowanymi przez Kościoły różnych wyznań chrześcijańskich. O ile ta zbieżność nie może zaskakiwać, o tyle to, o czym Brameld pisze dalej, jest już nieoczekiwane. Wskazuje on bowiem, że wątki absolutystyczne ujawniają się także w dzisiejszym esencjalizmie. Esencjaliści nie absolutyzują kultury i religijnych fundamentów, na których miałyby się ona opierać, ale naukę będącą podstawą przekazywanej w szkołach wiedzy. Brameld pisze w związku z tym o „subtelnej indoktrynacji realizowanej przez niezliczone szkoły publiczne w demokracjach, zgodnie z ich wspólnym esencjalistycznym przekonaniem, że symbole nauki są rzeczywistościami obecnymi odwiecznie we wszechświecie i że powinny być one przyjmowane i uznawane za nadrzędne z nie mniejszym szacunkiem niż prawa boże”¹⁰.

Brameld zwraca uwagę, że filozofie edukacji nastawione na transmisję kultury zawsze będą miały skłonność do podkreślania znaczenia minionych wzorców kultury oraz do absolutyzowania ich. W perenializmie ta tendencja jest oczywista. Niemniej ujawnia się ona w innej formie także w esencjalizmie. Takie zwrócenie wzroku ku przeszłości przeszkadza w należytej

⁹ Tenże, *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration*, New York 1957, s. 50.

¹⁰ Tamże, s. 290.

ocenie realnej kultury i w gruncie rzeczy uniemożliwia projektowanie zmian kulturowych na przyszłość.

Obszary graniczne współczesnej edukacji

Rekonstrukcjonizm kieruje wzrok ku przyszłości. Zdaniem Bramelda, edukacja jest nie tylko wytworem kultury, ale także jej twórcą. W związku z tym nauczyciele, którzy są odpowiedzialni w równej mierze za transmisję oraz modyfikację kultury, muszą być przygotowani do pracy w sposób twórczy. Punktem wyjścia do rozważań, jak to przygotowanie powinno wyglądać, jest wskazanie, z jakiej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych powinni korzystać studenci w swoich studiach nauczycielskich i pedagogicznych. Brameld wymienia sześć takich obszarów, które nazywa obszarami granicznymi edukacji. Są to: analiza logiczna, realizm socjologiczny, egzystencjalizm, twórczość, społeczna samorealizacja oraz ewolucja.

Pierwszy obszar graniczny to analiza logiczna. Ten element edukacji ogólnej zbliża bez wątpienia koncepcję Bramelda do modelu perennialistycznego. Można nawet powiedzieć, że umiejętność ścisłego używania języka jest wymogiem *sine qua non* każdego modelu edukacji, niezależnie od jego filozoficznych podstaw. Poprawne myślenie, precyzyjne wyrażanie się, właściwe rozumienie znaczenia słów i zdań gwarantują dobry kontakt z rzeczywistością, ułatwiają komunikację z innymi, a także są warunkiem racjonalnego planowania i efektywnego realizowania planów. Nacisk, jaki wszystkie filozofie edukacji kładą na przyswojenie sobie przez uczniów podstaw poprawnego myślenia, wynika z przekonania, że ten, kto raz nauczył się dobrze rozumować, będzie korzystał z tej umiejętności zawsze, niezależnie od tego, czym będzie się zajmował w przyszłości. Brameld dostrzega wartość analizy logicznej przede wszystkim w precyzyjnym użyciu języka. Analiza ta, według niego, skupia się na „udokonywaniu i wyjaśnianiu znaczeń poprzez analizę językową po to, abyśmy wypowiadali dokładnie to, co mamy na myśli, gdy zaczynamy mówić”¹¹. Logiczne myślenie nie jest dla Bramelda celem samym w sobie, ale środkiem do właściwego porozumiewania się między ludźmi. Poprawne rozumienie przez uczniów tego, co mówią do nich nauczyciele, a także odwrotnie, jednoznaczne rozumienie przez nauczycieli tego, co komunikują im uczniowie, są warunkami koniecznymi edukacji jako takiej. Brameld zauważa, że często warunki te nie są spełniane.

¹¹ Tenze, *Education as Power*, s. 86.

Jako pedagodzy możemy wiele nauczyć się, korzystając z analizy logicznej. Notorycznie nie dbamy bowiem o nasz język. Operujemy mętnymi pojęciami, używamy nieostrych słów i zdań, których nikt naprawdę nie rozumie. Istotnie, czy możecie pomyśleć o jakimś innym zawodzie, któremu można by przypisać równie dużą winę za tego rodzaju symboliczną niedbałość? Analiza logiczna skłania nas do intelektualnej ostrożności i zmusza do wprowadzenia dyscypliny w komunikacji. Nauczyciele, którzy uczą się analizy logicznej, będą o wiele częściej niż dotychczas zadawali pytanie: «Co masz na myśli?»¹².

Drugim obszarem granicznym jest realizm socjologiczny. W tym punkcie rekonstrukcjonistyczna koncepcja edukacji ogólnej wyraźnie rozchodzi się z koncepcją perennialistyczną. Realizm socjologiczny ma, według Bramelda, kilka znaczeń. Po pierwsze, zakłada on dojrzałą i odpowiedzialną ocenę społeczeństwa, w którym żyjemy, a także miejsca, jakie zajmujemy w nim my sami. Społeczeństwo nie odzwierciedla idealnego bytu, chcianego przez Boga lub jakąś inną nadprzyrodzoną siłę, a nasze w nim miejsce nie wynika z ostatecznego przeznaczenia lub powołania. Społeczeństwo jest tym, co uczynili z niego jego członkowie, natomiast nasze usytuowanie w tej strukturze zależy od obiektywnie oddziałujących w nim sił, wśród których jedną jest nasza ambicja, determinacja i wiara we własne możliwości. Realizm socjologiczny odrzuca zatem absolutystyczne interpretacje społeczeństwa, podkreśla rolę jednostek, a zwłaszcza grup, w kształtowaniu życia zbiorowego. Drugie znaczenie realizmu socjologicznego, według Bramelda, dotyczy klasowej struktury społeczeństwa. Cała dotychczasowa wiedza socjologiczna, oparta przede wszystkim na badaniach empirycznych, potwierdza, że społeczeństwo nie jest monolitem, ale zbiorem wielu klas, warstw i grup społecznych o zróżnicowanych interesach, między którymi często dochodzi do konfliktów. Brameld, pisząc o tym aspekcie życia społecznego, przywołuje wielokrotnie w swoich książkach teorię Marksa. „[K]luczową myślą Marksa, myślą, którą następnie wielu wybitnych uczonych rozwinęło i uściśliło, było to, że ludzie dzielą się ze względu na przynależność do różnych klas społecznych”¹³. Różnice klasowe między ludźmi są źródłem napięć społecznych, prowadzą do destabilizacji. Wiedza o tym jest nieodzowna dla wszystkich, ale najbardziej potrzebują jej przyszli nauczyciele. Nie jest bowiem tak, przekonuje Brameld, że przekraczając mury szkolne uczniowie pozostawiają za sobą swoje klasowe pochodzenie, wyzwala ją się od uwa-

¹² Tamże, s. 86–87.

¹³ Tamże, s. 87–88.

runkowań związanych z ich społecznym statusem. Przeciwnie, przenoszą do szkoły to wszystko, co towarzyszy ich społecznemu życiu na co dzień. Jest jeszcze coś. Sami nauczyciele muszą uświadomić sobie swoje miejsce w strukturze społecznej. Brameld zachęca, aby także w tym punkcie wykazał realizm. Nauczyciele, wbrew temu, co się im wmawia, nie należą do klasy średniej, ale do klasy pracowników najemnych; ich realny status społeczny jest niższy od statusu wyobrażonego. Wreszcie jest jeszcze trzecie znaczenie realizmu socjologicznego, odnoszące się do kultury, a zwłaszcza do wartości, które w niej obowiązują. Brameld jest przekonany, że wartości akceptowane przez ludzi nie mają charakteru absolutnego, ale zależą od społecznego usytuowania jednostek. „Innymi słowy, realizm socjologiczny pomaga nam uświadomić sobie, jak często to, co uważamy za doświadczenie prawdy albo dobra, jest warunkowane przez społeczną, ekonomiczną albo polityczną perspektywę, z której na to doświadczenie spoglądamy”¹⁴. To wszystko skłania Bramelda do postawienia radykalnej tezy, że niemal niemożliwe jest dojście do obiektywnej prawdy tam, gdzie w grę wchodzi stosunki społeczne. „Dojście do tak zwanej obiektywnej prawdy o ludzkim doświadczeniu jest zatem o wiele mniej prawdopodobne niż dojście do prawdy, która jest zabarwiona i określona przez czyjąś orientację klasową. Realista socjologiczny pomaga nam korygować nasze wypaczenia, uświadamiając nam fakt, że wpływają one na nas wszystkich”¹⁵. Nauczyciele nieposiadający tej wiedzy prawdopodobnie będą mieli duży problem w swojej codziennej pracy z uczniami, z pewnością zaś nie zdołają zrealizować wielkiego celu rekonstrukcji społecznej.

Trzecim obszarem granicznym wyróżnionym przez Bramelda jest egzystencjalizm. Jak zauważa amerykański pedagog, jest to filozofia bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych, choć jej źródła nie należy szukać tam, ale w Europie. Egzystencjalizm odgrywał dużą rolę w myśli Bramelda, nie tylko jako filozofia, na której, według niego, powinna się oprzeć formacja nauczycieli, ale także jako orientacja światopoglądowa o wyraźnych rysach religijnych. Egzystencjalizm sytuuje się w filozofii kontynentalnej, duńskiej, niemieckiej i francuskiej, co uwypukla w nim aspekt irracjonalistyczny. Brameld nie tylko jest otwarty na ten aspekt egzystencjalizmu, uważa go wręcz za najważniejszy. Elementem edukacji ogólnej przyszłych nauczycieli powinna stać się wiedza o nieprzeniknionych pokładach ludzkiej egzystencji, o tajemnicy człowieka jako bytu.

¹⁴ Tamże, s. 87.

¹⁵ Tamże, s. 88.

Egzystencjalista utrzymuje, że poza i poniżej ludzkiej egzystencji kryje się fundamentalna, nieracjonalna i pierwotna jaźń, na której stopniowo są nabudowywane mniej lub bardziej racjonalne oraz logiczne rozumienia i interpretacje. Mówiąc krótko, egzystencjalista stara się powiedzieć nam, że każdy z nas jest uwięziony w swoim własnym bycie oraz że filozofia jest co najwyżej zdolna do tego, aby zaoferować nam coś w rodzaju dodatkowego wyjaśnienia faktu naszego własnego istnienia¹⁶.

Egzystencja człowieka, według Bramelda, może być tylko do pewnego stopnia zbadana za pomocą racjonalnych metod. W znacznej mierze wymyka się ona takim analizom, gdyż wyprzedza to, co możemy o niej powiedzieć. Kiedy przystępujemy do opisywania życia, unieruchamiamy je i zaczynamy mówić o czymś, co w pewnym sensie pozostało za nami, o obrazie z przeszłości, od którego z każdą chwilą coraz bardziej się oddalamy. Znajomość egzystencjalizmu pomaga w zrozumieniu, że człowiek jest tajemnicą zarówno dla innych, jak też dla samego siebie. Jest w pewnym stopniu nieprzewidywalny. Egzystencjalizm jest być może ważniejszą filozofią niż jakakolwiek inna, gdyż stawia człowieka bezpośrednio wobec ostatecznego pytania o sens jego życia i śmierci. „Egzystencjalizm stara się również pomóc nam przyjąć prawdę, że istnieje coś przerażającego w rzeczywistości, w której żyjemy. Ten przerażający aspekt istnienia odnosi się do tajemniczości i nieuchronności śmierci”¹⁷. Brameld zauważa, że tajemnica śmierci człowieka i tego, co dzieje się z nim potem, stanowi centralne zagadnienie najważniejszych religii światowych. Szukając sensu swojego życia i dążąc do zachowania go nawet po śmierci, ludzie stworzyli religię. Ma ona przynosić pocieszenie, zapewniając nas, że odpowiednie życie tu, na ziemi, zapewni nam szczęście po śmierci. Brameld był człowiekiem niewierzącym i takie wyjaśnienia nie mogły go satysfakcjonować. Jednocześnie jednak zdawał sobie sprawę z wagi tych kwestii i konieczności podejmowania ich na co dzień, także w pracy nauczycielskiej. W związku z tym, jako alternatywę dla religii objawionych, zaproponował egzystencjalizm – odważne zmierzenie się przez człowieka z możliwością ostatecznej pustki i heroiczne podjęcie zadań ukierunkowanych na pozostawienie po sobie świata w lepszym stanie, niż się go zastało.

Czwarty obszar graniczny Brameld nazywa twórczością. Nie jest to oczywiście dyscyplina naukowa, nawet w najszerszym sensie. Twórczość

¹⁶ Tamże, s. 90.

¹⁷ Tamże, s. 91.

wskazuje raczej na nastawienie umysłowe człowieka, jego usposobienie, ogólne podejście do życia, zaś w jego ramach – do rozwiązywania problemów. Jako przedmiot edukacji ogólnej twórczość wymagałaby raczej pozostawienia studentom pełnej swobody ekspresji niż oczekiwania od nich, że przyswoją sobie określony zasób wiedzy lub umiejętności, co stanowiło warunek efektywnego wykorzystania trzech pierwszych obszarów granicznych. Do twórczości można zachęcać, można stwarzać warunki do jej rozwijania, ale nie można jej nauczyć w takim sensie, w jakim uczy się na przykład matematyki czy historii. Warto zauważyć, że Brameld wiąże ściśle twórczość z egzystencjalizmem. „Ponieważ tym, na co wskazuje idea twórczości, jest przede wszystkim sposób, w jaki istota ludzka, a niekiedy cała grupa istot ludzkich (tak jak orkiestra, zespół taneczny lub aktorzy dramatu) wyraża swoje niepowtarzalne znaczenie, i czyni to na tyle oryginalnie, pomysłowo i szczerze, na ile jest to możliwe”¹⁸. Podobnie jak w egzystencjalizmie, również w twórczości ujawnia się aspekt irracjonalistyczny. Brameld odnosi ten aspekt do intuicji. Związek twórczości z egzystencjalizmem ma również, jak sądzę, inną podstawę – religijną. Jeżeli przyjmuje się, jak to czyni Brameld, że nasze życie nie ma szczęśliwego ciągu dalszego po śmierci i jedyną godną człowieka postawą jest odważne zmierzenie się z tą prawdą oraz podjęcie wysiłków na rzecz uczynienia życia lepszym tu, na ziemi, to trzeba sobie postawić pytanie, gdzie znaleźć wewnętrzne energie, aby tak postępować. Jak przewyciężyć pesymizm wpisany w egzystencjalistyczną wizję świata? Brameld wskazuje tu na twórczość. Człowiek tworzy lub może lepiej należałoby powiedzieć: stwarza świat. W pewnym sensie przejmując w ten sposób kompetencje Boga. Czyniąc dobro, zapobiegając cierpieniu innych, realizując ideał powszechnego braterstwa na poziomie ogólnoświatowym, stwarza nową cywilizację. Taki był właśnie główny postulat rekonstrukcjonizmu. Twórczość ujawnia swoją przydatność nie tylko na poziomie filozoficznym, jest również efektywnym narzędziem w pracy nauczyciela.

[C]o mówi nam twórczość o rzeczach, które mają dla nas, jako dla pracujących nauczycieli, wielką wagę w życiu codziennym? Mówi niezwykle dużo. Czerpię wyjątkową przyjemność z zajmowania się tą ideą, ponieważ daje mi to okazję do krytyki dzisiejszej edukacji ze względu na brak równowagi między twórczością, od której się odchodzi, i pasywnością, do której się zmierza¹⁹.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 101.

Piąty obszar graniczny to samorealizacja społeczna, o której Brameld mówi, iż jest centralną wartością w życiu człowieka, ostatecznym celem jego aksjologicznej orientacji. „Samorealizacja społeczna jako wartość symbolizuje najwyższe dążenie człowieka. Jest to realizacja możliwości obecnych w podmiocie, podejmowana w celu osiągnięcia pełni tychże możliwości, w celu dojścia do mocy, która przyniesie największą satysfakcję w nawiązywaniu relacji współpracy z innymi podmiotami”²⁰. Podobnie jak w przypadku twórczości, także w tym przypadku nie można mówić o dyscyplinie naukowej, choć użyta przez Bramelda argumentacja kieruje uwagę na etyczny wymiar tego zjawiska. Co to znaczy, że w kształceniu nauczycieli powinniśmy podkreślać znaczenie społecznej samorealizacji? Najpierw zauważmy, że to pojęcie ma charakter formalny, a nie materialny. Zazwyczaj życzymy ludziom, aby zostawali lekarzami, inżynierami, prawnikami itd. Rzadko zachęcamy ich do społecznej samorealizacji, niezależnie od tego, co mogłoby to oznaczać. Plany, jakie mamy względem siebie i innych, są konkretne i w pewnym sensie z góry przesądzają, co będzie dla nas lub dla nich dobre, a co złe. Brameld zdaje się przestrzegać przed taką postawą, przypomina, że w gruncie rzeczy najważniejsze jest to, aby urzeczywistnić pełnię własnych możliwości, aby zrealizować swoje życie w stopniu jak najwyższym. To jest możliwe tylko w społeczeństwie, a dokładniej we współpracy z innymi ludźmi. Brameld jest jak najdalszy od rozumienia cnoty jako indywidualnej właściwości człowieka, zdobywanej, wzmacnianej i realizowanej w samotności. Doskonałości nie można osiągnąć tylko dla siebie, nie można się nią cieszyć, izolując się od innych ludzi. Szczęście można jedynie współdzielić z innymi. Ten radykalny pogląd, stojący w opozycji do bogatej tradycji religijnej, nie tylko chrześcijaństwa, miał swoje podstawy w równie radykalnym zaufaniu Bramelda do demokracji. Demokracja nie była dla amerykańskiego pedagoga złem koniecznym, najmniej niedoskonałym ustrojem. Przeciwnie, rozumiał ją jako zwieńczenie ludzkich wysiłków w dochodzeniu do sprawiedliwego społeczeństwa, a jednocześnie jako środek i cel edukacji.

Praktyczne znaczenie tej najwyższej wartości polega według mnie na tym, że staje się ona rodzajem miary, dzięki której można ocenić, czy szkoła jest dobra, czy zła. Przez wiele lat zastanawiałem się, czym jest ta miara. Za każdym razem, gdy odwiedzałem jakąś szkołę w jakimkolwiek miejscu na świecie, przywoływałem w pamięci tę wymagowaną miarę i oceniałem według niej procesy dokonujące się w klasie, działania administracji oświatowej, treść pro-

²⁰ Tamże, s. 93.

gramu nauczania i zachowania nauczycieli. Ponieważ społeczna samorealizacja jest najwyższym dobrem i wielkim życiowym celem, szkoła, która nie promuje tego celu, jest szkołą złą, zaś ta, która go promuje, jest szkołą dobrą²¹.

Szósty i ostatni obszar graniczny to ewolucja. Jeżeli rozumiemy ewolucję jako teorię naukową, to włączenie jej do edukacji ogólnej nauczycieli nie powinno dziwić. Ranga tej teorii, potwierdzonej wieloma badaniami, nie budzi dziś żadnych wątpliwości. Przyszli nauczyciele powinni znać dokonania Darwina i jego następców i przekazywać je swoim uczniom. Wydaje się jednak, że Brameld rozumie ewolucję również w innym sensie. Nie chodzi mu tylko o to, aby rozważać ewolucję teoretycznie, ale również o to, aby cała edukacja stała się elementem jej ciągłej dynamiki. W 1965 roku Brameld wydał książkę *The Use of Explosive Ideas in Education. Culture, Class, and Evolution*, w której podjął kwestię znaczenia trzech tytułowych idei dla edukacji. Według niego, edukacja ze swojej istoty jest kulturowa, klasowa i ewolucyjna, to znaczy ujawniają się w niej właściwości charakterystyczne dla tych zjawisk. Mówiąc o ewolucji, Brameld podkreśla, że nie ma edukacji, która byłaby ostateczna w swojej treści i formie. Przeciwnie, każde kształcenie i wychowanie podlega wielu zmianom, rozwija się pod wpływem różnorodnych czynników. Najważniejszym spośród nich jest świadoma działalność człowieka. Takie rozumienie ewolucji pozwala postrzegać ją także jako proces zależny od człowieka.

Dlatego możemy myśleć o ewolucji jako o czymś, co zawiera w sobie trzy wielkie poziomy: przedorganiczny, który obejmuje wymiar astronomiczny i geologiczny; organiczny, który obejmuje całość życia roślinnego i zwierzęcego, i postorganiczny, który jest poziomem człowieczeństwa obejmującym zdolność do myślenia, planowania i organizowania własnej kultury²².

Ujawnia się tu głębokie zaufanie Bramelda do człowieka i jego możliwości tworzenia nowego świata. Świadoma rekonstrukcja kultury dokonywana poprzez edukację stanowi wyraz ewolucji na poziomie postorganicznym. To, kim będziemy jako ludzie i jak będzie wyglądało nasze życie, zależy od nas samych. Brameld ufa, że ludzie mają dość mądrości i determinacji, aby zapobiec ogólnoswiatowej katastrofie i stworzyć świat, w którym każda jednostka będzie mogła zrealizować swoje możliwości.

²¹ Tamże, s. 104.

²² Tamże, s. 105.

[J]est to postawa zaufania po stronie istot ludzkich, że przyszły kierunek ewolucji spoczywa w ich własnych rękach, że to, co zdecydują zrobić ze swoją przyszłością oraz to, w jaki sposób to zrobią, nie jest już dłużej zdeterminowane przypadkowymi mutacjami genetycznymi. Zależy natomiast od wspaniałej zdolności, którą posiada tylko istota ludzka – zdolności kształtowania i nadawania kierunku własnemu przeznaczeniu²³.

Zakończenie

Postawienie przed nauczycielami dalekosiężnego celu rekonstrukcji społecznej w duchu demokracji i wolności wymaga wyposażenia ich w specyficzną wiedzę ogólną. Jest to wiedza naukowa, ale sytuująca się przede wszystkim w obszarze nauk społecznych: psychologii, socjologii, antropologii kulturowej oraz pedagogiki. Poza jednorazowym odwołaniem się do nauk twardych, to jest do logiki i opartych na niej analiz językowych, Brameld unika w swoim modelu przywoływania innych matematyczno-przyrodniczych dyscyplin. W wielu miejscach swoich prac wyraża zresztą krytycyzm wobec zbyt dużej, jego zdaniem, rangi, jaką przyznaje się tym dyscyplinom. Obok wiedzy z obszaru nauk społecznych Brameld nadaje duże znaczenie wiedzy, którą można by nazwać intuicyjną, dotyczy ona bowiem tak trudnych do jednoznacznego zdefiniowania zjawisk jak twórczość, samorealizacja społeczna czy ewolucja. W propozycji Bramelda nie ma miejsca na tradycyjne dyscypliny nauki (poza logiką), zarówno starożytne i średniowieczne, jak też nowożytne. Nauka, w którą Brameld chce wdrażać przyszłych nauczycieli, jest wciąż w stanie tworzenia się, nie może się ona równać ani pod względem ścisłości metodologicznej, ani pewności osiągniętych rezultatów z tradycyjnymi naukami, zwłaszcza z obszaru matematyczno-przyrodniczego. Brameld jest jednak w pełni świadomy swojego wyboru. Interesuje go bowiem nie tyle świat materialny, ile świat ludzi i ich zachowań. Edukacja ogólna musi wprowadzać nauczycieli w ten obszar rzeczywistości.

Dlaczego jest to konieczne? Odpowiedź jest związana z Brameldowską teorią edukacji. „Podstawowym zadaniem nauczyciela, według Bramelda, nie jest nauczanie matematyki, nauk przyrodniczych czy historii. Tym zadaniem jest raczej nauczanie istot ludzkich, jak być człowiekiem, jak osiągnąć poziom pełnej, bogatej osobowości będącej w zgodzie z innymi”²⁴. Przy-

²³ Tamże, s. 106.

²⁴ Tamże, s. 111.

jąwszy takie założenie, Brameld musiał wypracować zupełnie nowy model edukacji ogólnej. Jest to wciąż edukacja liberalna, lecz łacińskie słowo *liber* oznacza tu inne nastawienie studenta niż w podejściach tradycyjnych. Tam wolność była rozumiana jako funkcja prawego charakteru i rzetelnej wiedzy z zakresu tradycyjnych dyscyplin, tu jest ona pojmowana o wiele szerzej. Brameld zgadza się z tradycyjną interpretacją, niemniej idzie o wiele dalej w swoich interpretacjach wolności. Oczekuje, że nauczyciele będą wolni nie tylko w swoim rozumieniu świata, ale także w swoim zaangażowaniu w jego zmianę. Zresztą, rozumienie i zmiana są ze sobą, według Bramelda, nierozdzielnie związane. Zrozumiawszy, czym jest świat, w którym żyjemy, jakimi wartościami się kieruje i jakie miejsce przyznaje żyjącym w nim jednostkom, zwłaszcza ludziom ciężkiej pracy, nauczyciel nie będzie już mógł powiedzieć, że rzeczy, które wokół niego się dzieją, nie obchodzą go, że pozostaje neutralny, bezstronny, wycofany; tym samym nie będzie mógł powiedzieć, że ogranicza się do kontemplacji dobra, prawdy i piękna obecnych w świecie. Według Bramelda, jeżeli nauczyciele w dalszym ciągu przyjmują takie postawy, to właśnie dlatego, że nie rozumieją, jakie jest ich miejsce w procesie rekonstrukcji społecznej. Ich perspektywa jest ograniczona do najbliższego środowiska lokalnego, do konkretnej szkoły, w której pracują, do konkretnych ludzi, z którymi spotykają się na co dzień. Ta wąska perspektywa utrzymuje nauczycieli w stanie nieświadomości i ostatecznie zamyka na wolność jako twórczość.

W opinii Bramelda edukacja musi być analizowana przede wszystkim w sensie konkretnym, to znaczy jako zjawisko zakorzenione w realnej kulturze, zależne od tej kultury i mające do spełnienia względem niej określone zadania. Ten związek edukacji i kultury staje się szczególnie widoczny w dobie kryzysu. „Stąd, proponuję, abyśmy ujmowali terminy kryzysu, edukacji i filozofii w ich bliskich wzajemnych relacjach. Na wszystkie trzy należy patrzeć w kontekście kultury, która określa całościowo środowisko zbudowane przez samego człowieka w jego życiu we wspólnocie z innymi ludźmi w toku ewolucji”²⁵. Edukacja musi pomagać ludziom w zrozumieniu kultury, w której żyją, nie zaś w kontemplacji jakiejś abstrakcyjnej kultury, która rzekomo gwarantowała uczącym się ludziom poczucie szczęścia i porządku. Z tego założenia wypływa Bramelda rozumienie edukacji ogólnej. To edukacja, która ma pomóc w zrozumieniu kultury, w jakiej żyjemy, a także w jej zmianie. Jej ogólność oznacza całościową wizję, przyjęcie wielu punktów widzenia na otaczającą nas rzeczywistość, korzystanie z dorobku wielu

²⁵ Tamże, s. 63.

nauk, odwołanie się do zintegrowanego doświadczenia człowieka. Taki model edukacji ogólnej z pewnością nie jest powszechny. Ale to nie znaczy, że nie ma w nim potencjału, aby stał się takim w przyszłości.

General Education according to Theodore Brameld: from the Past to the Future (Summary)

The article presents the understanding of general education in Theodore Brameld's social reconstructionism. After giving a short sketch of basic information on reconstructionism in the introduction, the authors focus on the relations between education and culture in perennialism and reconstructionism. The main issues analyzed in the text are the frontier areas in educational theory and practice; that is, the disciplines of knowledge indispensable for comprehensive understanding of education. Acquiring of that knowledge constitutes, according to Brameld, the base of general education in teachers' preparation for work. The article ends with emphasizing the originality of Brameld's attitude to general education.

Keywords: reconstructionism; perennialism; culture; education; teachers.

Edukacja ogólna według Theodore'a Bramelda. Od przeszłości do przyszłości (Streszczenie)

Artykuł przedstawia rozumienie edukacji ogólnej w rekonstrukcjonizmie społecznym Theodore'a Bramelda. Po prezentacji we wstępie podstawowych informacji na temat rekonstrukcjonizmu, autorzy skupiają się na związkach edukacji i kultury w perenializmie oraz rekonstrukcjonizmie. Głównym zagadnieniem analizowanym w tekście są obszary graniczne teorii i praktyki edukacyjnej, to znaczy dyscypliny wiedzy niezbędne do całościowego zrozumienia edukacji. Przystwojenie sobie tej wiedzy stanowi, według Bramelda, podstawę edukacji ogólnej w przygotowaniu nauczycieli do pracy. Artykuł kończy się zwróceniem uwagi na nowatorstwo podejścia Bramelda do edukacji ogólnej.

Słowa kluczowe: rekonstrukcjonizm; perenializm; kultura; edukacja; nauczyciele.