

Aleksander Mańka, Adam Roter

Monocentryczno-pluralistyczne oblicza nowej edukacji

Chowanna 1, 39-47

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1997	R. XXXIX (XLX)	T. 1 (8)	s. 39—47
------------	--	---------------	-------------------	-------------	----------



Aleksander MAŃKA
Adam ROTER

Monocentryczno-pluralistyczne oblicza nowej edukacji

Dynamiczne procesy przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych w naszym kraju, zapoczątkowane w latach osiemdziesiątych, wprowadziły w polskie życie społeczne atmosferę gwałtownej ewolucji. Rzeczywistość społeczno-polityczna, w jakiej znalazło się społeczeństwo polskie po 1989 roku, stanowi dla dzisiejszych pokoleń sytuację nową, nieznaną z doświadczeń, sytuację, w której dopiero kształtują się struktury powiązań mechanizmów społecznych, ekonomiczno-gospodarczych i politycznych. Zaistniałe przemiany wymogły konieczność dokonania niekiedy radykalnych zmian w myśleniu i pojmowaniu rzeczywistości. Kształtowane prawie przez pół wieku w minionym systemie sposoby funkcjonowania wywołały pewne nawyki i reguły w myśleniu o tworzeniu rzeczywistości. Obecnie nie znajdują one zastosowania ani nie mają wartości rozwojowej w nowej sytuacji naszego społeczeństwa. Bardzo często prowadzi to do tego, iż w nowych realiach funkcjonowania państwa tworzy się sytuacja przewlekłej destabilizacji, a nawet chaosu. Naturalnym zjawiskiem w procesie przemiany wszelkich systemów (szczególnie tak silnie stabilizowanych jak system Polski Ludowej) jest zachowanie równowagi w funkcjonowaniu poszczególnych struktur. Jednak równie naturalne staje się oczekiwanie, że tendencje rozwojowe zmierzać powinny w stronę stabilizacji. Obecnie społeczeństwo polskie ma już za sobą kilkuletnie doświadczenie wciąż dynamicznie ewoluującej sytuacji politycznej, ekonomiczno-gospodarczej i społecznej. Agresywna rywalizacja o władzę

i dominację w poszczególnych sferach życia społecznego, nie uregulowana sytuacja gospodarcza kraju, towarzyszący temu brak realnych inicjatyw poszukiwania kompromisowych rozwiązań oraz inne realia naszej teraźniejszości wywołują poczucie chaosu i destabilizacji. Społeczeństwo polskie już coraz wyraźniej przejawia potrzebę zrównoważenia warunków własnej egzystencji. Ludzie są coraz bardziej zniechęceni i zmęczeni długim okresem ciągłych przemian, walk politycznych, sporów o priorytet wartości i brakiem stabilizacji. W przeciętnych domach Polaków uwaga coraz częściej odwraca się od spraw ogólnospołecznych interesów, a koncentruje się raczej na indywidualnych troskach dnia codziennego. Wiąże się to przede wszystkim z wyraźniej ujawniającymi się trudnościami bytowymi.

Przeobrażenia ekonomiczno-gospodarcze spowodowały poważne dysproporcje w podziale dóbr. Efekty tego wyraźnie dostrzec można w deficytach realizacji potrzeb społeczeństwa. Dotyczy to bardzo wielu poziomów funkcjonowania społecznego.

Ewolucja ekonomiczna w naszym kraju znacznie zmodyfikowała i zróżnicowała modele stylu życia. Coraz intensywniej ujawnia się kontrast pomiędzy narastającym (do ekstremalnych wymiarów) ubóstwem a znacznym dobrobytem nowobogackich. Trudności budżetowe państwa mocno wpływają na zmiany preferencji inwestycyjnych oraz form funkcjonowania społeczeństwa. Współczesne społeczeństwo funkcjonuje przede wszystkim na podstawie rozwoju wartości świata społecznego (Szczepański, 1990). Mowa tutaj o swoistej strukturze relacji pomiędzy ludźmi. W strukturze tej istnieje specyficzna zależność i wymiana pomiędzy jej elementami, przedmiotem zaś tej wymiany są wzajemne korzyści w postaci wartości świata społecznego. Tak pojęte korzyści stanowią szersze pojęcie niż zysk w świetle ekonomiczno-gospodarczym. Współczesne społeczeństwo zakończyło już etap industrialny, który uzależniał jego funkcjonowanie od rytmu cyklów przemysłowych, technologii, dystrybucji towarów i popytu (Bell, 1976). Człowiek nie stanowi już zatem wartości jedynie uzupełniającej system potężnej maszyny technologiczno-przemysłowo-rynkowej. Powinien on być obecnie podmiotem w myśleniu o wartości społeczeństwa, a myślenie to musi ogniskować się wokół interesu świata wartości społecznych. Dzisiejsze społeczeństwo zmierza do harmonii na poziomie społecznej wymiany.

Potrzeba rozwoju społeczeństwa nie ogranicza się jedynie do osiągnięcia korzystnych proporcji produkcyjno-rynkowych. W trakcie ewolucji społeczeństwa z etapu przemysłowego tworzy się system oparty na strukturze wymiany międzyludzkiej. Taka modernizacja rzeczywistości, która zmierza w kierunku zacieśnienia wewnętrznych powiązań i wzajemnego uzupełniania się elementów społecznych, ma charakter wspólnoty. Konsekwencją tego powinna być modyfikacja świadomości społeczeństwa. Tworząca się struktura organizacji, grup i jednostek mobilizuje je do zachowania harmonii

i unikania deficytów. W społeczeństwie powstaje bezwzględne przekonanie o konieczności zachowania relacji wymiany międzyludzkiej. Myślenie o rozwoju będzie tym skuteczniejsze, im bardziej skoncentruje się wokół wartości porządku społecznego. Dlatego społeczeństwo powinno brać odpowiedzialność za tworzenie i preferowanie przede wszystkim wartości korzystnych dla postępu w tych właśnie aspektach rozwoju. Ograniczenie myślenia do kwestii ekonomicznych jest już tylko przejawem regresji i destrukcji. Dążenia do bezwzględnej równowagi ekonomicznej w działaniach rozwijającego się społeczeństwa nie stanowią o faktycznym sensie tego procesu.

We współczesnym społeczeństwie, opartym na wymianie międzyludzkiej, poszczególne strony muszą uwzględnić efekt społeczny tej relacji. Wzajemne bowiem powiązanie wszystkich elementów całej struktury powoduje przeniesienie efektu wymiany na nie związane z nią bezpośrednio inne sfery struktury. W naszym kraju nie ustabilizował się jeszcze system relacji pomiędzy stronami dokonującymi wymiany. Ba, nawet owe strony nie przyjęły jeszcze stałej i jednoznacznej postaci. Wciąż dynamiczne procesy przemian uniemożliwiają powstanie jednolitej koncepcji rozwoju i autonomii społeczeństwa. Spore dysproporcje w korzyściach oraz ogólny chaos powodują antagonizmy w interesach poszczególnych grup. Stanowi to przyczynę dużego zróżnicowania w kierunkach myślenia. Dotyczą one raczej indywidualnych interesów niż globalnej korzyści społeczeństwa. W obecnej sytuacji trudno nawet jednoznacznie określić ogólny interes społeczeństwa. Poza problemami w określeniu elementarnych wartości bytowych niełatwo też jednolicie wyznaczyć globalne intencje rozwoju. Dotyczy to przede wszystkim takich dziedzin, jak kultura, system polityczny, edukacja itp.

W społeczeństwie polskim zauważyć można niepokojące obniżenie motywacji hubrystycznych (Kozielecki, 1988). Naturalną cechą ludzką jest dążenie do podwyższania swojej wartości, podkreślenie wyjątkowości, gloryfikowanie swoich osiągnięć. Tendencje hubrystyczne utrzymują społeczeństwo w procesie rozwoju. Niektórzy badacze, jak Ellul czy Morin, uznają, iż wszelkie osiągnięcia techniki, kultury wynikają z relacji pragnień hubrystycznych. To dosyć radykalny pogląd. Jednak historia społeczeństw wskazuje, że wiele intencji i dokonań nie było efektem elementarnych potrzeb ekonomicznych, politycznych czy też społecznych. Sporo z nich wynikało z potrzeby potwierdzenia indywidualnej wartości, zdobycia lepszej pozycji w skali społeczeństwa globalnego lub podkreślenia swojej indywidualności. Można przytoczyć tutaj takie przykłady, jak osiągnięcia architektury i sztuki, wyścig w zdobyczach kosmicznych.

W naszym społeczeństwie energia głównie koncentruje się na realizowaniu elementarnych potrzeb. Ponadto energia ta wyraźnie rozprasza się z powodu autonomizacji i rywalizacji ugrupowań, resortów, grup itd. Stwarza to niekorzystne warunki do powstania zbiorowego interesu hubrystycznego.

W efekcie tego społeczeństwo pozbawione jest bardzo ważnej i znaczącej wartości motywacyjnej rozwoju. Specyfikę przemian w społeczeństwie polskim stanowi bardzo dynamiczna konfrontacja pewnych realiów funkcjonowania w dwóch odmiennych wymiarach rzeczywistości społecznej. Pierwszy wynika z przejścia wzorców świata społeczeństw zachodnich. Jest on efektem systemu wysoko rozwiniętych mechanizmów wymiany i zależności na poziomie społecznym i ekonomicznym. Istnieją w nim stałe zasady i reguły zapewniające optymalną progresję społeczeństwa. Wynikają one ze specyfiki warunków ewolucyjnego charakteru rozwoju tych społeczeństw. Są bilansem ściśle określonych doświadczeń i modyfikacji powstałych w tych systemach. W procesie takiej ewolucji z pewnością niemałą rolę odegrały aspekty kulturowe, historyczne, polityczne czy inne. Tak więc obecne realia świata społeczeństw zachodnich (mowa tutaj m.in. o sposobie myślenia społecznego, kontekstach wymiany społecznej czy też określonych zależnościach struktur) są efektem ich naturalnie osiągniętego etapu rozwoju.

Drugi wymiar rzeczywistości społecznej w Polsce to społeczny efekt przeszłości. Świat społeczeństwa postkomunistycznego jest pełen chaosu, konfliktów, poszukiwań nowych możliwości, a jednocześnie wciąż mocno funkcjonuje tradycyjny sposób pojmowania i kształtowania rzeczywistości. Nowe sytuacje, nieznanne z doświadczeń warunki są wielokrotnie trudnymi barierami, wymagającymi przede wszystkim odpowiedniego zrozumienia i wyuczenia nowych, skutecznych sposobów reagowania.

Spółeczeństwo polskie szybko rozpoczęło asymilację wartości i systemów świata zachodniego. Wartości te jednak tworzyły się w innym społeczeństwie powoli i stanowią skutek jakiegoś procesu. Tutaj włączają się one w rzeczywistość, która nie osiągnęła jeszcze elementarnych warunków społeczeństw zachodnich. Rzeczywistość naszego społeczeństwa tworzyła bardzo odmienne niekiedy procesy, w rezultacie czego obowiązują jeszcze w świadomości społeczeństwa różne wartości. Wprowadzenie więc na siłę nowych, często niezrozumiałych w pełni wartości powoduje wielokrotnie dezorganizację myślenia. Ponadto często wartości te nie przystają do faktycznych realiów naszych warunków.

Przykładem takich dysproporcji może być dziedzina opieki społecznej w Polsce. Przez wiele lat funkcję opieki społecznej wypełniało państwo. Zapotrzebowanie społeczne w tym zakresie było realizowane w dostatecznym stopniu. Do 1989 roku polityka państwa opierała się na modelu państwa opiekuńczego. Nie było konieczności zaspokojenia tej potrzeby społecznej w drodze pozarządowej. Obecnie w Polsce dostrzec można tendencje do przejmowania modelu społeczeństw zachodnich, który opiera się na sprawowaniu funkcji opieki przez organizacje pozarządowe, samorządowe, prywatne itp. W krajach zachodnich proces ten odbywał się jednak stopniowo i przy rosnącej świadomości społeczeństwa. W Polsce w bardzo małym

stopniu rozwinęła się świadomość konieczności zaspokajania potrzeb opieki w sferach pozarządowych, humanitarnych. Ponadto wciąż priorytetowo traktowane realizacje potrzeb ekonomiczno-bytowych powodują zepchnięcie tego zagadnienia na pozycję dalszą.

Obecnie w naszym kraju aspekty ekonomiczne wyznaczają kierunek rozwoju. Niestety, często ekonomia ta opiera się na bezwzględnym systemie równoważenia kosztów i zysków. Przedsięwzięcia, które wymagają poniesienia pewnych kosztów, a nie rokują ekonomicznej korzyści, zepchnięte zostają na dalszy plan. Zwykle dotyczy to inicjatyw, które służą wartościom społecznym, a nie ekonomiczno-gospodarczym. Mowa tutaj oczywiście o tak istotnych sferach funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa, jak kultura, nauka, oświata, opieka, które w istocie decydują o poziomie społeczeństwa. Rezultaty degradacji tych sfer w społeczeństwie przełomu XXI wieku przewidzi każdy humanista. Eksplozja komercjalizacji życia w Polsce już w tej chwili przynosi efekty w postaci degrengolady pewnych wartości.

Spółeczeństwo polskie potrzebuje obecnie silnej motywacji rozwoju. Rozwój jednostek powinien być traktowany tutaj jako proces społeczeństwa autonomicznego, stanowiącego silny organizm, posiadającego własną indywidualność i jedność, spełniającego warunki społeczności nowoczesnej, postindustrialnej. Aby osiągnąć taką motywację, należy odnaleźć w społeczeństwie wartości, wokół których można konstruować rozwojowe kierunki myślenia. Bardzo trudna okazuje się zmiana myślenia — ze skupiającego się na elementarnym, bezpośrednim interesie na obejmujące interes globalny społeczeństwa. Dlatego wydaje się szczególnie ważne dla nauki, edukacji i kultury stworzenie fundamentu, na którym można by konstruować (na podstawie może zagubionych, ale zawsze istniejących w społeczeństwie wartości) rozwojowe kierunki myślenia o społeczeństwie.

Wynikiem takiego myślenia są pewne wizje pedagogiczne, które przy pozornej mnogości dają się uporządkować w trzy grupy. Oczywiście, powolne przenikanie zmodyfikowanych teorii do praktyki oświatowej jest i było zjawiskiem dość powszechnym; dla przykładu warto przywołać historię alfabetu Braille'a, który dopiero po 25 latach został oficjalnie uznany i zastosowany w nauczaniu niewidomych (Doroszevska, 1989). Nie oznacza to jednak, iż należy zarzucić porządkowanie wizji pedagogicznych i ich praktycznych egzemplifikacji.

Pluralizm ideologiczny jako wartość niewątpliwie obronił się w Polsce dzięki doświadczeniom po II wojnie światowej, kiedy to legalizację dominującej ideologii oparto na jawnej i ukrytej represji, a także dzięki doświadczeniom poddawania najbardziej wzniosłych idei procesowi instrumentalizacji. Szczególnie zabiegowi temu poddaje się ideologie edukacyjne, które są silnie związane z polityczno-ekonomicznymi ideologiami; z tych względów

współistnienie kilku wizji nie jest potęgowaniem chaosu, lecz zabezpieczeniem przed totalizmem.

Oczywiście, taki rodzaj myślenia o edukacji znajduje wielu oponentów, szczególnie wśród socjaldemokratycznych kreatorów życia społecznego, którzy wyznają pogląd, iż cele edukacyjne powinni zdobywać wszyscy w taki sam sposób, w przeciwnym razie edukacja sprzyja pogłębianiu i tak już istniejących nierówności w strukturze społecznej. Ten sposób argumentowania uważa się za przejaw tęsknoty za monocentryzmem. Według przeciwnego poglądu cele edukacyjne są dostępne dla wszystkich, natomiast sposób ich zdobywania jest różny. Współistnienie takich dwóch odmiennych przekonań świadczy o specyficznym pluralizmie o charakterze dualistycznym, o którym m.in. mówił T. Lewowicki na sympozjum *Przemiany w oświacie* (23—25 września 1996 roku w Iwoniczu Zdroju).

Ta forma pluralizmu łączy się z rywalizacją jedynie dwóch odmiennych koncepcji, co z kolei sprzyja demaskowaniu i dewaluowaniu innego poglądu, nacechowanego wrogością. Uprzedzenia te obecnie bywają werbalizowane w postaci silnie emocjonalnych haseł typu: Co zrobić, gdy większość odrzuca wartości? Czy demokracja to tyrania większości? Dlatego według prezentowanego tu stanowiska korzystne jest wyróżnienie przynajmniej trzech koncepcji edukacyjnych, gdzie kryterium podziału będzie nie sposób osiągnięcia celów edukacyjnych, ale przyjęte przez ich propagatorów paradygmaty, główne założenia, co w sytuacji istnienia wielu odmian poglądów, budowanych na tych samych fundamentach, sprzyja uporządkowaniu i wzajemnemu poznaniu. Zrozumienie uniemożliwia czasami dość uporczywe tkwienie w ignorancji i stereotypach; w konsekwencji buduje to wyróżnione przez Poppera społeczeństwo otwarte (Popper, 1993). Owa triada wizji pedagogicznych może, choć nie musi, sprzyjać pełniejszemu zaakcentowaniu różnic, bez agresywnych ocen. Oczywiście, to teza ryzykowna, choć znajduje potwierdzenie choćby we współczesnej pedagogice. Pewną analogię w sensie definicyjnym odnajdujemy u tych socjologów, którzy definiując grupę społeczną uważają, że muszą ją tworzyć przynajmniej trzy osoby, ponieważ dopiero wtedy rozwija się wielość stosunków interpersonalnych. Reprezentujemy podobne stanowisko; pełny pluralizm wizji pedagogicznych występuje przynajmniej w trzech zróżnicowanych zespołach poglądów, które koegzystują ze sobą na zasadach tolerancji. Na tym polega podstawowa wartość pluralizmu, czyli możliwość, w warunkach cywilizacyjnej rywalizacji, współistnienia różnych wizji, które poprzez swoją równoważność wzbogacają się nawzajem, składają do ciągłej refleksji nad własnym stanowiskiem, czy wreszcie burzą konwencjonalizm i dogmatyzm, będące najczęściej przyczyną stagnacji bądź anarchii (Radziewicz-Winnicki, 1996), również w myśleniu o edukacji. Pewnego rodzaju alegorią powyższego toku myślenia jest słynne uzasadnienie wyroku sędziego Jacksona, uniewinniającego obywatela USA, który spalił

flagę państwową: nie można dopuścić do przymusowej jednorodności, bo będzie ona grobowa, nawet gdy wiemy, że może to być ryzykowne (Poznaniak, 1994).

Mimo różnorodności obecnych nurtów pedagogicznych można próbować dokonać ich podziału. Kryterium podziału tworzą przyjęte przez nie odmienne założenia (strukturalizowane systemy wartości) fundamentalne, na których budowane jest myślenie o edukacji. Inaczej rzecz ujmując, każda z opcji opiera się na pewnej aksjologii, z której wynikają konsekwencje różniące poszczególne nurty. Tak więc wyróżniono trzy dominujące egemplifikacje pluralizmu ideologii pedagogicznych w Polsce: konserwatywną, liberalną, alternatywną (postmodernistyczną). Zanim zostaną one omówione, trzeba wyjaśnić, że pod pojęciem ideologii pedagogicznych rozumie się tutaj współistniejące, często rywalizujące systemy przekonań, idei i poglądów na edukację (Meighan, 1993).

Dość powszechnie w życiu społecznym zauważane są ideologie konserwatywne (szczególnie po 1989 roku), według których procesy edukacyjne stanowią metody transmisji kulturowej. W tej wizji wysokie pozycje w hierarchii wartości zajmują: tradycja, religia, określona postawa moralna, posłuszeństwo, poczucie przynależności (patriotyzm). Są one charakterystyczne dla szkół wyznaniowych, ale również dla głównego nurtu szkolnictwa publicznego, zwłaszcza po wprowadzeniu religii do szkół. W ideologii tej dokonuje się obiektywizacji myślenia o systemie wychowania przez odwoływanie się do dziedzictwa kulturowego, uniwersalizmu wartości ogólnoludzkich czy religii. Politycznie do tego nurtu odwołują się środowiska prawicowe. Jednostka, pomimo iż jest podmiotem w procesie, potrzebuje aurytety (nauczyciela), który ukaże jej dobro i zło według przyjętych standardów, ponieważ sama by błędziła. Interpretacja ta, często oparta na dogmatach (np. religijnych), poparta w wielu wymiarach nauką, przedstawia nam się jako wizja edukacji możliwie najbardziej naturalnej, bo odwołującej się do tego, co już było, co się sprawdziło. Szkoła ujawnia się jako instytucja fundamentalistycznego myślenia, w której nauczyciele są przekazicielami założeń odgórnych. Dominuje w tej koncepcji absolutyzacja wartości, które jawią się nam jako oczywiste i jedynie prawdziwe. Dziś często, szczególnie w sądach powierzchownych, uważa się, iż ten rodzaj myślenia o edukacji prowadzi w praktyce do inżynierii społecznej, do niemożności dokonywania wyboru; przez absolutyzację norm jednostka traci wolność. Warto tutaj zaakcentować, że wolność stanowi fundamentalną wartość w tej koncepcji, jednak jest ona formą bytu człowieka. Oznacza to, że człowiek dokonuje wyboru (realizuje wolność „od” i „do”) zarówno w sferze wewnętrznej, jak i zewnętrznej, granicami tak rozumianej wolności jest jednak zawsze dobro moralne (ks. Skorowski, 1995).

Przedstawione skrótowo (ze względu na ograniczenia objętości artykułu) rozumienie pojęcia wolności staje się jednym ze znaczących punktów różniących ideologie konserwatywne od ideologii liberalnych, które opierają się na mniejszej liczbie aksjomatów. Akcentują one rolę edukacji w rozwoju osoby, która będzie dokonywała wolnych wyborów w ramach danej kultury (Szkudlarek, 1994). Dominuje w tej opcji subiektywizm jednostki w dokonywaniu m.in. wyborów moralnych, a także częściowy antyfundamentalizm i otwarcie na inność. Wynika to z głównego założenia liberalizmu, w którym główną wartość stanowi wolność. Wolność ogranicza jedynie umowa niewchodzenie w obszar wolności drugiego. Ideologia liberalna panuje najczęściej w szkolnictwie tzw. niepublicznym (społecznym), powstałym dzięki aktywności grup, które postrzegają szkolnictwo państwowe jako instytucję totalną. Nauczyciele, według tej opcji, są przekazicielami wiedzy kulturowej subiektywnie przeżywanej, otwartymi w dzieleniu się z innymi interpretacją i doświadczeniem.

Każdy sposób organizowania, np. szkolnictwa, jest dobry, jeżeli będzie wynikiem wyboru i nie zagrozi innym. W koncepcjach liberalnych tolerancja urasta do jednej (obok wolności) z najważniejszych wartości, która sprzyja nieskrępowanemu rozwojowi dzięki przeżywaniu świata w sposób przez siebie wybrany.

Trzecią wizją pedagogiczną (w której widzimy elementy przejęte przez liberalizm) jest dość mocno ostatnio eksponowana koncepcja postmodernistyczna. Nie odnajduje się w tym nurcie żadnych założeń fundamentalnych poza tym, że ich nie ma. Postmodernizm neguje dziedzictwo oświecenia. Wszystko jest w nim fragmentaryczne, ulotne i chwilowe. Skończył się zatem czas mistrzów, nauczycieli i autorytetów, również czas wielkich narracji, wyjaśniających, jak funkcjonować w świecie bez wielkich liter (Melosik, 1995). Główna egzemplifikacja tej ideologii to antypedagogika. Nauczyciel w tej opcji jest obserwatorem, nie ingeruje w samorozwój jednostki, bo nie wie (i wiedzieć nie może), co jest dla niej dobre. Według tej koncepcji edukacja nie jest metodą transmisji kulturowej, lecz nośnikiem radykalnej zmiany, jest zagrożeniem i powoduje, że dzieci są nadal ostatnią mniejszością prześladowaną na świecie (ks. Niewęgłowski, 1995). Nurty antypedagogiczne istnieją dotychczas bardziej jako projekty myślowe, natomiast uwrażliwiają (pomimo często manifestowanego i dramatycznego tonu niektórych jego przedstawicieli) na specyfikę i niezwykłość relacji dziecko — dorosły w wielkim teatrze świata.

Próba namysłu nad ideologiami osadzonymi w opisanej wcześniej rzeczywistości ma w zamyśle autorów ukazać pewną polifoniczność myśli pedagogicznej, która obecnie w różny sposób wpływa na praktykę oświatową, ubogacając ją. Problemem pozostaje, aby w badaniach i opisie tych ideologii formułować wyłącznie twierdzenia opisowe, neutralne aksjologicznie.

Drugim powodem zainteresowania się tą tematyką jest ciągły proces zmian, nie mający w przeszłości żadnego odpowiednika. Trafnie oddają to słowa A. Radziejewicza-Winnickiego, wypowiedziane na konferencji UMCS w Kazimierzu nad Wisłą (10—11 czerwca 1996): „Ścieranie się tak zwanej »mentalności socjalistycznej«, przyzwyczajęń i odruchów typowych dla realnego socjalizmu z orientacją prozachodnią, gospodarką rynkową, demokracją pluralistyczną, to kapitalny teren obserwacji dla współczesnych badaczy reprezentujących nauki społeczne.”

Bibliografia

- Bell D., 1976: *The Cultural Contraditions of Capitalism*. New York.
- Doroszevska J., 1989: *Pedagogika specjalna*. Warszawa, Ossolineum.
- Franczak K., Niewęglowski J., red., 1995: *Wychowanie wobec zachodzących przemian*. Warszawa, Fundacja „Młodzież w potrzebie” im. ks. Bosko.
- Kozielecki J., 1987: *Koncepcja człowieka transgresywnego*. Warszawa, PWN.
- Kozielecki J., 1988: *O człowieku wielowymiarowym*. Warszawa, PWN.
- Meighan R., 1994: *Socjologia edukacji*. Toruń, Edytor.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań, Edytor.
- Poznaniak W., 1994: *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmian społecznych*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń, EDYTOR.
- Szczepański M., 1990: *Teorie zmian społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szkudlarek T., 1994: *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń, Edytor.
- Popper K. R., 1993: *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Warszawa, PWN.