

Ewa Wysocka

Kilka refleksji na temat "edukacji adekwatnej"

Chowanna 2, 55-65

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. XL (LI)	T. 2 (9)	s. 55—65
------------	--	---------------	---------------	-------------	----------



Ewa WYSOCKA

Kilka refleksji na temat „edukacji adekwatnej”

Nikt nie może nauczyć was niczego poza tym, co w półśnie spoczywa w trawie waszego poznania. Mistrz przechadzający się w cieniu świątyni nie daje swej wiedzy, lecz swą miłość i wiarę. I jeśli jest mądry, to nie zaprasza was do domu swej wiedzy, ale prowadzi was w progi waszego umysłu.

(Kahlil Gibran: *Prorok*)

Tezy zawarte w tym artykule nie mają charakteru nowatorskiego, albowiem często podejmowane były w literaturze przedmiotu przez wielu autorów, zajmujących się problematyką edukacji, jej kształtem i podstawami, ani też nie stanowią systematycznego omówienia wzmiankowanego problemu. Mają jedynie — w pewnym sensie — charakter polemicznego dyskursu z niektórymi założeniami współcześnie tworzonych koncepcji edukacyjnych. Takie ujęcie wiodącego tematu niniejszego artykułu uzasadnia generalnie brak zakładanej efektywności teoretycznych ustaleń w postrzeganej rzeczywistości edukacyjnej, co niektórzy autorzy interpretują jako fasadowość (skłonność do stwarzania efektownych pozorów) w reformowaniu systemu edukacji (por. Więckowski, 1996), a także jako realne zmiany w myśleniu edukacyjnym, będące pochodną zmian zachodzących w rzeczywistości społeczno-politycznej (Lewowicki, 1993; Szymański, 1992, 1996).

Termin „edukacja adekwatna” wymaga kilku słów wprowadzenia, albowiem musimy odpowiedzieć sobie na pytanie — adekwatna „wobec czego” (i to byłby jej aspekt przedmiotowy). Z pewnością, i jest to truizm,

edukacja powinna wychodzić naprzeciw rzeczywistości, nie tylko społecznej. Jednakże problem zaczyna się wtedy, gdy próbujemy określić tę rzeczywistość. Artykuł ten stanowi próbę określenia kilku jej wymiarów, które powinny wyznaczać charakter edukacji prawdziwej (w naszym rozumieniu adekwatnej). Następny problem dotyczy adekwatności edukacji wobec jej podmiotu („wobec kogo”). Dokonamy tu zateczu także próby określenia, jaką jednostkę powinniśmy kształtować. Innymi słowy, odpowiedzi wymaga pytanie o rzeczywistość i jednostkę „zatopioną” w niej, zakładając wzajemne interakcje pomiędzy nimi.

Mówiąc o problemach edukacji, nie możemy zapominać też o jej „wykonawcach”. Świadomość zmian zachodzących w świecie współczesnym i konieczność wyjścia im naprzeciw w wymiarze edukacyjnym nie powoduje bezpośrednich skutków w postaci konkretyzacji „chęci” sprostania nowym wyzwaniom. Pewność i autorytet wychowania, właściwe edukacji tradycyjnej, adaptacyjnej (opartej na stałych wartościach bardzo wolno zmieniającej się cywilizacji przeszłości), zostały bezpowrotnie utracone w swej dotychczasowej postaci. Autorytet wychowawcy nie może opierać się dzisiaj na jego pewności, że wie on wszystko, co należy przekazać wychowankowi, ale na postawie poszukującej, co wiąże się z koniecznością podjęcia ryzyka, ewentualną klęską i współdziałaniem z podmiotem wychowania w poszukiwaniu właściwej drogi. Wychowawca bowiem zostaje pozbawiony „pewnego” instrumentu własnych działań, którym była dotąd jego „pewna” i niekwestionowana wiedza (por. Kwaśnica, 1990). Znalazło to swoje odzwierciedlenie w zdefiniowanym stosunkowo niedawno kulturowym fenomenie postmodernizmu, na podstawie którego dokonana się niezmiernie istotna dla procesów edukacyjnych zmiana w postrzeganiu samej istoty człowieka, zmiana wizji podmiotu i jego tożsamości, wyrażająca się przede wszystkim w kryzysie idei człowieka autonomicznego, samoświadomego i działającego racjonalnie w sensie pozytywistycznym. Niewątpliwie wyartykułowane to zostanie również w pedagogice (Szkudlarek, 1992), która lansowany dotąd model edukacji adaptacyjnej przekształcić winna w model edukacji kreatywnej. Ten ostatni zaś realizowany może być w wielu nurtach, m.in. pedagogiki krytycznej, pedagogiki dialogu, antypedagogiki, czy też pedagogiki humanistycznej (Bałachowicz, 1996).

Modernizm i postmodernizm a teorie edukacji i alternatywne systemy edukacyjne

Refleksje na temat edukacji adekwatnej możemy snuć, opierając się m.in. na dwóch nurtach filozoficznych i społeczno-kulturowych konkurujących ze

sobą, a mianowicie modernizmie i postmodernizmie; wzmiankowana jednak adekwatność w obu tych nurtach wyrażona jest zupełnie inaczej. Teoretycy modernizmu twierdzą, że istnieje obiektywna prawda porządkująca rzeczywistość, mogąca stanowić punkt odniesienia dla interpretacji świata; do jej poznania należy dążyć (prawda w ujęciu platońskim). Podobnie istnieje określony katalog wartości uniwersalnych, właściwych wszystkim ludziom, który powinni podzielać także wszyscy. W związku z tym modernistyczna edukacja ma charakter uniwersalizujący, propozycje zunifikowane ideały, których podstawę stanowi wiedza o charakterze prawdy obiektywnej, absolutnej. Wiedza szkolna zatem ma charakter neutralny i „ponadhistoryczny”, jej nabywanie traktuje się jako publiczne dobro kształtujące „ludzki kapitał”, a zarazem podstawę społecznej stratyfikacji. Edukacja staje się w pewnym sensie instrumentem włączania jednostki w cywilizację lub wykluczenia z niej w razie braku dostępu do niej. Postmoderniści natomiast odrzucają możliwość istnienia jakiegokolwiek obiektywnej, nadrzędnej prawdy, a co za tym idzie — także dążenie do jej poszukiwania; twierdzą, że każda prawda może być dla „innej wersji świata” (Rosenau, 1992, s. 79—80, cyt. za Melosik, 1993). Konsekwentnie odrzucają także możliwość istnienia i zaakceptowania ogólnego, uniwersalnego katalogu wartości, a wspólnota wartości charakteryzować może, ich zdaniem, jedynie w specyficzny sposób „zamknięte” społeczności lokalne. Podobnie też wiedza nie ma dla nich charakteru homogenicznego, uniwersalistycznego i porządkującego rzeczywistość, a zastępuje ją „wielość prawd”, uzależnionych od kontekstu społecznego i historycznego, który stanowi podstawę ich uprawomocnienia (dyskursywny charakter wiedzy). Świat zatem można interpretować na wiele sposobów, a poznanie ma charakter relatywny. W rezultacie programy kształcenia winny opierać się na praktycznym tworzeniu wiedzy i odkrywaniu jej ograniczeń, co sprowadza się do koncepcji układania programu jako zbioru materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do konstruowania różnorodnych wizji poznawczych (tzw. programy otwarte; postmodernizm), a nie do transmisji wiedzy gotowej, ściśle wyznaczonej przez program kształtujący jednorodną wizję świata (tzw. programy zamknięte; modernizm). Idea rozwoju cywilizacyjnego i obiektywnego postępu ludzkości, będąca charakterystyczną rysą myśli modernistycznej, upada, zdaniem postmodernistów, a zastępuje ją współcześnie wizja rozwoju probabilistycznego. W postmodernistycznym ujmowaniu edukacji następuje też powrót do koncepcji pedagogicznych, które za punkt wyjścia edukacji uznają sferę bliskiego, potocznego doświadczenia i kulturę popularną, nie pomijając też — jak miało to miejsce w myśleniu modernistycznym — sfery ludzkiej cielesności (popędy, afekty), która stanowi tu podstawę konstruowania tożsamości jednostki (por. Melosik, 1994, 1995 a, b).

Jak nietrudno zauważyć, zarówno modernizm, jak i postmodernizm mogą nieść dla teorii i praktyki edukacyjnej wiele zagrożeń (zob. Gnitecki,

1994), ale też stanowią pewną nadzieję, jeśli dokona się ich twórczej reinterpretacji. Jeden i drugi nurt nie jest w stanie indywidualnie sprostać wyzwaniom rzeczywistości, takiej, jaką widzimy. Tendencje unifikujące nie respektują różnorodności świata i nie nadążając za zachodzącymi zmianami, stają się nieskuteczne. Nadmierna natomiast relatywizacja w spostrzeganiu rzeczywistości zagraża jednostce, której jedną z podstawowych potrzeb jest potrzeba stałości, oparcia, możliwość odwoływania się do czegoś trwałego, posiadanie układu odniesienia. Generalizując, można w znacznym uproszczeniu stwierdzić, że idee modernistyczne bronią jednostkę i społeczeństwo przed możliwością zagubienia się w rzeczywistości, natomiast postmodernizm stanowi ochronę przed fundamentalizmem, ortodoksją i stagnacją. Edukację adekwatną — dla modernistów — wyznacza zatem pojęcie prawdy absolutnej, wartości uniwersalnych i wiedzy naturalnej, ponadczasowej, które stanowią podstawę kształcenia. Rzeczywistość jest tu przewidywalna, a jej cechą staje się progresja i postęp. Dostarczanie wiedzy i poznanie prawdy obiektywnej staje się dobrem i narzędziem włączania jednostki w cywilizację. Pedagog zaś może odwoływać się do tych układów odniesienia, które w wymiarze konkretnym stanowią tradycja, historia, natura, religia i rozum. Dla postmodernistów natomiast adekwatne będzie to, co jest „tu i teraz”, kontekstowe, relatywne, ale dzięki temu możliwe staje się upodmiotowienie i uprawomocnienie różnorodności. Postmodernizm jest zatem, w pewnym sensie, podstawą orientacji indywidualistycznych w pedagogice, albowiem dopuszcza istnienie wielu prawd, zależnych od różnych kontekstów, zakłada relatywność wiedzy i poznania oraz występowanie wielu katalogów równoważnych wartości. Postuluje też zmianę postawy pedagogów na poszukującą i współdziałającą z podmiotem oddziaływań wychowawczych w toku kształcenia. Generalizując, oba nurty mogą stanowić w pewnym sensie podstawę dwóch koncepcji (teorii) edukacji, konkurujących współcześnie ze sobą, a mianowicie: teorii „urabiania” (arbitralna edukacja oparta głównie na pamięci, o charakterze percepcyjno-odtwórczym) i teorii „rozwijania” (edukacja oparta na oczekiwaniach poznawczo-działaniowych, wspierająca rozwój i aktywność edukacyjną jej podmiotów, mająca charakter percepcyjno-innowacyjny; Więckowski, 1992). Pierwsza z nich, obowiązująca dotąd, a także „umocniona” zapisem w nowej *Ustawie o systemie oświaty* o kształceniu opartym na wartościach chrześcijańskich (wcześniej były to wartości socjalistyczne) jest tradycyjnym stylem myślenia o edukacji. Zmianie uległy jedynie treści, nie zaś sama zasada kształtowania, modelowania według przyjętych z góry wartości, schematów, ideałów ferowanych przez dorosłych. Trudno zatem mówić tu o możliwości przygotowania młodego pokolenia do stale zmieniającego się świata, kształtowania postaw twórczych i innowacyjnych. Oczywiście, zakłada się tu rozwój jednostki, ale niełatwo oprzeć się wrażeniu, że jedynie w ściśle określonych granicach, nie dających szans bądź utrudniających młodemu pokoleniu ich przekraczanie. Druga

z generalnie ujmowanych teorii (rozwoju) stanowić może podstawę alternatywnych stylów edukacyjnych, zakładających autonomię jednostki w wyborze oferowanych jej wartości edukacyjnych. Podstawowym więc zadaniem edukacyjnym staje się tu tworzenie maksymalnie bogatego środowiska informacyjnego, z którego jednostka ma możliwość wyboru tego, co dla niej jest znaczące. Zadaniem dorosłych i nauczycieli będzie natomiast w tym kontekście nie arbitralne rozstrzygnięcie o tym, co jest wartościowe i dobre lub złe i pozbawione wartości, ale takie zachowanie się, by stać się swoistym nośnikiem informacji dla młodego pokolenia o wartościach i ich pochodnej — aktywności. Nie da się jednak ukryć, że zarówno obowiązujący, jak i alternatywne systemy edukacyjne mogą posługiwać się obiema teoriami, albowiem oba typy ofert edukacyjnych mogą mieć bądź charakter arbitralny, bądź wspomagający rozwój. Problem zatem nie tkwi w tym, jaki system, ale jaka jest jego podstawa (teoria), wyznaczająca generalnie jego kształt, a także — czy praktyczne konkretyzacje podstawowych założeń teoretycznych są wobec nich adekwatne.

Analiza literatury poświęconej edukacji człowieka uprawomocnia wniosek, że w zasadzie na ten temat powiedziano już wszystko, a z pewnością wystarczająco dużo, aby dokonać niezbędnych zmian ulepszających obowiązujący system edukacji w aspekcie jego „adekwatności”, rozpatrywanej tu w trzech kontekstach: potrzeb jednostki, przygotowania do zmieniającej się rzeczywistości i zadań tych, którzy wprowadzają młode pokolenie w tę rzeczywistość. Jednakże spostrzegana rzeczywistość edukacyjna zdaje się przeczyć oczywistym teoretycznym dokonaniom w tym względzie. Mamy bowiem w praktyce niezadowolonych, coraz częściej źle funkcjonujących społecznie i zaburzonych osobowościowo uczniów, rozczarowanych i nie najlepiej radzących sobie nauczycieli i „kulejącą” rzeczywistość, która nie przedstawia się nam tak, jak w teorii chcielibyśmy ją postrzegać (coraz większe rozmiary patologii społecznej młodzieży). Oczywiście, przyczyn tej sytuacji należy poszukiwać w wielu czynnikach, których tu przedstawiać nie będziemy, albowiem nie takie zadanie sobie postawiliśmy. Wydaje się jednak, że główną przyczyną braku przełożenia teoretycznych ustaleń na działania praktyczne jest tu czynnik ludzkiego oporu względem dokonywanych zmian. Przyczyną zaś owego oporu nierzadko bywa brak kompetencji zarówno w aspekcie poznawczym, jak i osobowościowym — przede wszystkim osób mających wpływ na kształt rodzimej edukacji, następnie jej „szeregowych” wykonawców (nauczycieli), a w efekcie jej odbiorców (uczniów), którzy kształtowani są „na obraz i podobieństwo” tych pierwszych. W ten sposób „błędne koło” w praktyce zamyka się, choć teoria zdaje się zeń „wychodzić”.

Podejmowanie tej problematyki i jej oczywistych tez — choć może w nieco innym ujęciu — po raz kolejny, można uzasadnić istniejącym wciąż rozziwem pomiędzy teoretycznymi ustaleniami a przeczącą im praktyką.

Właściwie rozumiana edukacja alternatywna oparta musi być zatem na koncepcjach, których podstawowe założenia przedstawia teoria wspomaganego rozwoju, bazująca w swym konkretnym wymiarze na ideach postmodernistycznych i psychologii humanistycznej. Chodzi więc w najszerszym wymiarze o humanizację edukacji, uwzględniającej indywidualny rozwój podmiotu, a zatem wspomagającej jedynie samorealizację zgodnie z osobistymi potrzebami. Wynika stąd konieczność zarówno możliwie pełnego poznania indywidualnych potrzeb i aspiracji edukacyjnych, jak i ich zaspokajania (brak zaspokojenia potrzeb powoduje włączanie się reakcji obronnych typu: bierność, apatia, frustracja, agresja; Fromm, 1995).

Następnym generalnym założeniem winno być przewyższenie paradygmatu percepcyjno-odtwórczych form aktywności edukacyjnej na rzecz jej formy percepcyjno-innowacyjnej. Te ogólne zasady warunkują możliwość przekształcenia edukacyjnej motywacji zewnętrznej, opartej na zewnętrznych formach przymusu, w motywację o charakterze wewnętrznym. Nie oznacza to jednak eliminacji zewnętrznych motywów, a jedynie zmianę ich funkcji — przewyższenie lęku przed egzekwowaniem wiedzy (edukacja tradycyjna oparta na teorii „urabiania”) i rozbudzenie potrzeb poznawczych i aktywności edukacyjnej, a w efekcie pobudzenie motywacji wewnętrznej (edukacja oparta na teorii „rozwijania”). Następnym wyznacznikiem alternatywnych koncepcji kształcenia jest zmiana funkcji programu — z arbitralnie realizowanego na interpretacyjny, zakładający możliwość zmian dostosowanych do potrzeb edukacyjnych ucznia, oraz funkcji oceny — z selekcyjnej na opisową, diagnostyczną. Te dwa ostatnie postulaty, choć częściowo uwzględniane w obowiązującym systemie edukacji, realizowane są w tak ograniczonym zakresie, że nie spełniają swej funkcji w szerszym wymiarze.

Pedagogika humanistyczna jako podstawa rozwiązań edukacyjnych

Pedagogika humanistyczna pojawia się w dyskursach toczonych na gruncie rodzimej pedagogiki jako idea edukacji alternatywnej wobec obowiązującego paradygmatu pedagogicznego bądź też jako sposób myślenia o wychowaniu w aspekcie humanizacji działań wychowawczych, a zatem w aspekcie określenia celów, treści i metod wychowania (Muzyka, 1992). Podstawą humanistycznych wizji edukacji jest psychologia humanistyczna oraz wizja człowieka i jego osobowości, rozwijana na podstawie głównie koncepcji A. H. Masłowa (1964, 1970, 1971, 1990) i C. R. Rogersa (1951, 1964, 1991). Konstruując tę koncepcję, wychodzi się z założeń dotyczących rzeczywistości — zdehumanizowanej, chorej cywilizacji, pełnej zagrożeń dla funkcjonującego w niej człowieka. Badacze orientacji humani-

stycznej dowodzą, że stosunki międzyludzkie, kreowane przez rzeczywistość współczesną, są coraz bardziej oparte na kryteriach zysku i korzyści, a zanika ich wymiar moralny. W tym kontekście celem staje się radykalna zmiana społecznej rzeczywistości. W centrum zainteresowania pedagogiki humanistycznej znajduje się człowiek jako wartość autoteliczna, nieredukowalna i niepowtarzalna, któremu przywrócono jego autonomiczność i podmiotowość (wewnątrzsterowność), a zatem odpowiedzialność, wolność, zdolność do samorealizacji, działania i dokonywania wyborów, czyli twórczego kreowania swojego życia. Edukacja pomaga, wspiera w rozwoju, który dokonuje się dzięki dialogowi pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Priorytet stanowią tu takie humanistyczne wartości, jak: podmiotowość i właściwie rozumiana wolność człowieka, pluralizm, formowanie postawy ustawicznego kształcenia (samorealizacji), postawy twórczej, myślenia innowacyjnego, wrażliwości na potrzeby innych; tolerancja, odpowiedzialność za własne postępowanie oraz umiejętność współdziałania w różnych grupach społecznych. W tym ujęciu, szeroko ujmowana edukacja stanowić winna wieloaspektowy i zintegrowany proces kreowania człowieka, obejmujący postawy, przekonania, umiejętności i wiedzę, możliwości i kompetencje intelektualno-uczuciowe oraz wyobraźnię i postawy twórcze (Wojnar, 1996).

Jednostka i rzeczywistość — wzajemne relacje

O „świecie człowieka” napisano już wiele, bardzo często skupiając się na zagrożeniach, jakie niesie on dla jednostki. Mniej mówi się o człowieku stanowiącym zagrożenie dla swego świata, czy to z nieświadomości, czy też dlatego, że jest on zdeterminowany przez otaczającą go rzeczywistość, a także generalnie o zagrożeniach człowieka we współczesnym świecie z powodu jego własnych dokonań. Wydaje się uprawnione generalne twierdzenie, że podstawową zmianą, jaka dokonała się w świecie człowieka, jest właśnie świadomość konieczności jego przekształcenia. Wiemy, że wymaga on naprawy, bo wymknął nam się w wielu sferach spod kontroli. Powszechnie obserwuje się rozchwianie tradycyjnych norm i wartości, dezintegrację osobowości, nowe przejawy alienacji, ogólną dehumanizację (Wojnar, 1996). Świat wcześniejszych pokoleń wydawał się trwalszy, stanowił niekwestionowany punkt odniesienia. Rola wychowania sprowadzała się w nim do konformistycznej adaptacji do zastanych warunków życia (cywilizacji), które stanowiły podstawowe, a w zasadzie jedyne zaplecze wychowania. Jedynym zaś celem wychowania zdawała się kontynuacja tego, co było dane człowiekowi (tradycja). Konsekwencją zmian w świecie jest niewątpliwie przygoto-

wanie wychowanka do radzenia sobie w nim, a zatem i zmiana w systemie edukacji w kierunku antyadaptacyjnym (Suchodolski, 1989a, 1989b).

W myśleniu o edukacji adekwatnej bardzo istotne wydają się sygnalizowane problemy dotyczące rzeczywistości, jednostki w niej funkcjonującej i wzajemnych relacji pomiędzy nimi, albowiem wychowanie zawsze traktowane było jako wprowadzanie w rzeczywistość, inaczej — jako tworzenie związku człowieka ze światem. Postulat ten dalej jest aktualny, aczkolwiek przeorganizowaniu podlega zarówno świat, jak i jednostka, a zatem modyfikacji musi ulec nasze myślenie o jakości świata i efektywnych sposobach włączania jednostki w rzeczywistość. Przełom cywilizacyjny można zatem interpretować jako podjęcie próby sformułowania, upowszechnienia i wdrożenia nowych idei (Hejnicka-Bezwińska, 1993, 1996). Nie są to jednak idee dotyczące jakiegoś fragmentu rzeczywistości czy izolowanego aspektu ludzkiego życia, ale idee generalne, a więc o charakterze światopoglądowym, znajdujące odzwierciedlenie w globalnej reprezentacji świata w umyśle człowieka, w której szczególną rolę odgrywają przekonania o usytuowaniu jednostki w świecie (Gurycka, 1994). Idea nauczania prawdziwego, zakładającego adekwatność kategorii poznawczych człowieka i kategorii poznawanego świata pozostaje nadal żywa. Zmianie ulega jednakże układ odniesienia, którym przestaje być tradycja, a zaczyna być perspektywa ewolucji, o kierunku nieprzewidywalnym. Pojawiające się w literaturze przedmiotu koncepcje wychowania do przyszłości (jakiej?), do zmiany (w jakim kierunku?), humanizacji wychowania, wychowania adaptacyjnego czy też antyadaptacyjnego (indywidualizacji), wychowania do prawdy czy do wolności... są w zasadzie podobnymi konstruktami teoretycznymi, aczkolwiek często niepełnymi i mającymi charakter abstrakcyjnych postulatów. Nauczanie adekwatne w konsekwencji sprowadza się do nauczania prawdziwego (Szkudlarek, 1989), wychodzącego naprzeciw dwoistości ludzkiej natury, a także świata. Podstawą jest tu nauczanie kategoryzujące, włączające jednostkę w tradycję kulturową, budujące jej związek ze światem, oraz nauczanie krytyczne, będące podstawą relatywizacji tego związku, wyzwolenia z prawd i wartości narzuconych przez tradycję, krytycyzmu wobec zastanej rzeczywistości, pozwalającego twórczo ją przekształcać, a także przystosowywać się jednostce do tych zmian. Konkretyzując te ogólne założenia, dotyczące zmian zachodzących w świecie, mówi się często o edukacji „planetarnej”, wychodzącej z analizy świata jako całości oraz przygotowującej młode pokolenie do uczestniczenia w nim; edukacji ekologicznej, mającej na celu niwelowanie zagrożeń cywilizacyjnych; a także o edukacji dla pokoju, znajdującej swój wyraz w ideach działania bez przemocy, w afirmacji zachowań prospołecznych i poszanowaniu praw człowieka (Wojnar, 1996).

Tak szeroko dyskutowana dychotomia pomiędzy konserwatyzmem pedagogicznym, wyrażającym się w koncepcji wychowania adaptacyjnego, a koncepcjami podkreślającymi konieczność przygotowania jednostki do zmie-

niającego się świata jest możliwa do przewyciężenia. Prawda w ujęciu klasycznym jest już dzisiaj nie do zaakceptowania, podobnie zresztą jak skrajny relatywizm i odrzucenie wszelkich prawd mogących strukturować obraz świata nie zaspokaja potrzeb jednostki. Tworzenie jednostki aktywnie poszukującej prawdy wymaga choćby wiedzy o tym, „czego można szukać”. Samodzielne poszukiwanie poprzedzone musi być poznaniem rzeczywistości zastanej, a twórcze przekształcanie świata zrozumieniem procesów, jakie w nim zachodzą. Rodzi to konieczność budowania nowego światopoglądu, albowiem wydaje się, iż dotychczas dokonuje się nierzadko próby zrozumienia nowego świata, „korzystając ze starego systemu pojęć” (Wierzbicki, 1995). Również w myśleniu o wychowaniu (edukacji) oraz pedagogice należy, zdaniem wielu autorów, ujawnić istnienie stereotypów, a mianowicie: ujmowanie edukacji jako procesu „kształtowania człowieka określonej jakości”, rozumienie pedagogiki jako nauki projektującej skuteczne sposoby kształtowania człowieka określonej jakości (ideału wychowania), a w efekcie określanie związku pedagogiki z praktyką edukacyjną za pomocą paradygmatu jej instrumentalności (status pedagogiki wyznacza tu skuteczność realizacji celów praktyki edukacyjnej; por. Hejnicka-Bezwińska, 1996).

Uwagi końcowe

Edukacja w swym najszerszym rozumieniu powinna pomagać człowiekowi w jego dążeniu do twórczej samorealizacji, uczyć go, jak chronić własną podmiotowość, ale też uczyć go odpowiedzialności za siebie i świat. Skrajny indywidualizm, często przekształcający się niemal w solipsyzm, powoduje podobne zagubienie w świecie, jak nienadążanie za zmianami w nim zachodzącymi. Wychowanie bez — choćby ogólnie określonych — celów (naturalne) rodzi równie wiele zagrożeń dla człowieka, jak i nadmierne uprzedmiotowienie, będące wynikiem wychowania unifikującego. Generalnie odwróceniu powinna ulec orientacja edukacji według kolejno rangowanych priorytetów: wiedza — umiejętności — postawy; dotychczasową edukację ekstansywno-adaptacyjną należałoby przekształcić w taką, która pozwoliłaby formować nowego człowieka, potrafiącego efektywnie sobie radzić z rzeczywistością (Wojnar, 1996). Musi niewątpliwie ulec zmianie dotychczasowe stereotypowe myślenie o zjawiskach edukacyjnych, albowiem czas wielkich systemów filozoficznych, które stanowiły podstawę koncepcji pedagogicznych, przeminął. Dzisiaj nie chodzi już o to, by odkryć jedną, powszechnie i raz na zawsze obowiązującą prawdę, ale o to, by wszelkie możliwe drogi poznania i tłumaczenia świata, a co za tym idzie — ciągłego tworzenia no-

wych, adekwatnych do rzeczywistości koncepcji edukacyjnych — pozostały otwarte. Podstawą tego jest konieczność dekonstrukcji mitów edukacyjnych, odnoszących się do: kierunku zmian edukacyjnych (edukacja jest zarazem źródłem, jak i konsekwencją rozwoju społeczno-gospodarczego); odpowiedniości edukacji wobec „jedynie słusznej drogi” (edukacja jest ciągłym dialogiem ze wszystkimi i ze zmieniającymi się nurtami kultury uniwersalnej i narodowej); stabilności, liniowości i ciągłości rozwoju; obiektywności i pewności przekazywanej wiedzy w toku kształcenia, pełniącej obiektywną funkcję „kaganka oświaty”, niezależnie od świadomości i woli podmiotów nauczania (por. Kwieciński, 1987; Witkowski, 1988). Przemija odwieczny paradygmat oświaty adaptacyjnej, pełniącej funkcje przystosowawczo-socjalizacyjne, służącej utrwalaniu struktur społecznych i reprodukcji wzorów życia społecznego; zastępuje go swoisty model edukacji podmiotowej (Lewowicki, 1991), wyznaczany przez ideologię edukacji humanistycznej, emancypacyjnej (Kwieciński, Witkowski, 1990) czy krytyczno-reaktywnej (Lewowicki, 1992, 1993, 1994).

Bibliografia

- Bałachowicz J., red., 1996: *Edukacja w toku przemian*. Warszawa, WSP TWP.
- Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*, 1990: Warszawa—Kraków, PWN.
- Fromm E., 1995: *Mieć czy być*. Poznań, Rebis.
- Gnitecki J., 1994: *Nadzieje i złudzenia pedagogiki postmodernistycznej*. W: *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*. Red. M. Jakowicka, K. D. Mende. Zielona Góra—Cotbus, WSP.
- Gurycka A., 1994: *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza*. Warszawa—Olsztyn, PTP.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1993: *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?* W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Kraków, Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1996: *Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa, Elipsa.
- Kwaśnica R., 1990: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń, UAM.
- Kwieciński Z., 1991: *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. „Edukacja”, nr 1.
- Kwieciński Z., 1987: *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów. Materiały z konferencji nt. „Badania oświatowe a polityka oświatowa”, 16—17 grudnia 1987*. PTP, IRWiR PAN.
- Kwieciński Z., Witkowski L., red., 1990: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, UMK.
- Lewowicki T., 1993: *Przemiany oświaty*. Warszawa, UW.
- Lewowicki T., 1994: *Przemiany teorii i praktyki edukacyjnej — kolejna faza chronicznego kryzysu czy kształtowanie się nowego ładu oświatowego*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Toruń, Edytor.

- Lewowicki T., 1991: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja”, nr 1.
- Łuszczuk W., red., 1996: *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. Katowice, UŚ.
- Maslow A. H., 1954: *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row [1970, 2 ed.].
- Maslow A. H., 1990: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, IW PAX.
- Maslow A. H., 1959: *Psychological Data and Value Theory*. In: *New Knowledge in Human Values*. Red. A. H. Maslow. New York, Harper and Row [Chicago 1971, Gatteway, 2 ed.].
- Maslow A. H., 1964: *Teoria hierarchii potrzeb*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Wybór K. Jankowski. Warszawa, PWN.
- Maslow A. H., 1968: *Toward a Psychology of Being*. New York, Van Nostrand.
- Melosik Z., 1995a: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań, Edytor.
- Melosik Z., 1993: *Postmodernizm i edukacja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Melosik Z., 1994: *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Toruń, Edytor.
- Melosik Z., 1995b: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań, UAM.
- Muzyka W., 1992: *Pytanie o pedagogikę humanistyczną*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków, „Impuls”.
- Rogers C. R., 1951: *Client-centered Therapy: its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers C. R., 1991: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław, „Thesaurus-Press”.
- Rogers C. R., 1964: *Toward Modern Approach to Values. The Valuing Process in the Mature Person*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, vol. 68.
- Rosenau P. M., 1992: *Post-modernism and the Social Sciences, Insights, Inroads and Intrusions*. Princeton.
- Suchodolski B., 1989a: *Wychowanie dla nowego jutra świata*. W: *Kultura współczesna. Cz. 2*. Red. U. Ostrowska. Bydgoszcz, ATR.
- Suchodolski B., 1989: *Na spotkanie XXI wieku — nowe zadania wychowania*. W: *Socjalizacja — osobowość — wychowanie*. Poznań, UAM.
- Szkudlarek T., 1989: *Pojęcie prawdy a postulat nauczania prawdziwego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Szkudlarek T., 1992: *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przelomu*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków, „Impuls”.
- Szymański M., 1992: *Edukacja w procesie przemian*. „Edukacja”, nr 2.
- Szymański M., 1996: *Przemiany oświaty w Polsce w opinii nauczycieli*. W: *Edukacja w toku przemian*. Red. J. Bałachowicz. Warszawa, WSP TWP.
- Wierzbicki A., 1995: *Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku a przemiany w Polsce*. W: *Świat przyszłości a Polska. Przemiany systemowe w Polsce a tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”*. Warszawa, Elipsa.
- Więckowski R., 1992: *Edukacja alternatywna. Jej istota. Podstawowe problemy*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków, „Impuls”.
- Więckowski R., 1996: *Zjawisko fasadowości w reformowaniu polskiego systemu edukacji narodowej*. W: *Edukacja w toku przemian*. Red. J. Bałachowicz. Warszawa, WSP TWP.
- Witkowski L., 1988: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń, UAM.
- Wojnar I., 1996: *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa, Elipsa.