

Michał Gładzewski

O pożytku hodegetyki : próba rekonstrukcji i dekonstrukcji pewnej zapoznanej kategorii pedagogiki herbartowskiej

Kultura i Wychowanie 2, 56-74

2011

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.

O pożytku hodegetyki. Próba rekonstrukcji i dekonstrukcji pewnej zapoznanej kategorii pedagogiki herbartowskiej

Michał Głazewski

Zielona Góra, Polska

m.glazewski@ipp.uz.zgora.pl

słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, agogika, hodegetyka, Stoy, herbartyzm, nauczyciel, ponowoczesność

*Ile razy ci mówiłem,
żebyś nie jadła żółtego śniegu?!*

(okrzyk zrozpaczonego ojca w zimowej scenerii placu zabaw)

1. Sapere educare!

Stefan Kunowski w swojej teorii warstwowego rozwoju człowieka odróżnił pięć funkcji agosu (gr. *ago* – prowadzę), tzn. siły „[...] działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców jako ludzi najlepszych danego społeczeństwa i środowiska”¹, którzy „prowadzą wzwyż” swoich wychowanków: *sanare* (od łac. *sanus* – zdrowy) – opiekę wychowawcy nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu; *edoce-*

1 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 175.

Michał Głazewski, dr, Uniwersytet Zielonogórski.
Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej
im. B. F. Trentowskiego oraz Zespołu Teorii
Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych

re (łac. *edoceo* – gruntownie nauczać, pouczać, uświadamiać) – czyli wszechstronne wychowanie umysłowe, które przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego i mądrego szukania prawdy o świecie, o człowieku, o źródłach bytu, o Bogu; *educere* (z łac. wyciągać skądś, wyzwolić) – ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, tzn. życia społecznego, środowiska; *educare* (z łac. wyprowadzać w górę) – czyli opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału; *initiare* – wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem doczesnym i wiecznym człowieka².

Prowadzenie wychowawcze miało w jego koncepcji znaczenie fundamentalne: mogło zmienić kierunek całego planu życia człowieka, równoważąc i przewyższając negatywne wpływy pozostałych dynamizmów wychowania: biosu, etosu i losu³. Współcześnie, wobec powszechności krytyki wychowawczej funkcji nauczyciela jako przewodnika warto na nowo postawić pytanie o potencjał tej woli i odwagi agogicznej.

Sapere aude! – ośmiel się być mądrym⁴ – było zawołaniem filozofów oświecenia, dewizą, rozsławioną przez Immanuela Kanta w dziele z 1784

2 Tamże, s. 247-251.

3 Por. tamże wykres sumy wektorów na s. 179.

4 Por. Z. Lewandowski, K. Woś, *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – sentencje – przysłowia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 501.

roku pt. *Was ist Aufklärung*⁵. Ten zaczerpnięty z *Listów* Horacego⁶ apel o odwagę poszukiwania prawdy, odwagę życia z pasją, oświecania siebie i innych kontrastuje z powszechną współcześnie postawą antypedagogiczną: „Nauczycielu zostaw dzieci w spokoju!”, wyrażoną jako manifest pokoleniowy w kultowym utworze zespołu Pink Floyd z psychodelicznej rock-opery *The Wall*⁷. W ten i na wszelkie inne sposoby, idee antypedagogiczne – obok innych teorii i pop-teorii krytycznych – były włączane w światopogląd wyrosły z kontrkultury, kontestacji i rewolty lat sześćdziesiątych, ruchu hipisowskiego, z New Age, anty- i alterglobalizmu itd. Były i są rozwijane w ramach klimatu krytycznego dyskursu emancypacyjnego tamtego okresu, przenikając do świadomości ludzi także jako postawa negująca prawo nauczyciela do autorytetu, do prowadzenia, do wskazywania drogi. A przecież nowożytna pedagogika wsparła się na dwóch filarach: na dydaktyce – sztuce nauczania i na hodegetyce – sztuce prowadzenia wychowawczego.

5 I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, pol. tłum. M. Żelazny, T. Kupś, D. Pakalski, A. Grzebiński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.

6 Epistulae, 1. 2, 40 [w:] *Opera omnia*; pol. tł.: Dzieła wszystkie. Pieśni. *Pieśń wieku. Jamby. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, przeł. A. Lam, Warszawa 1992. Cała sentencja brzmiała: *Dimidium facti, qui bene coepit, habet, sapere aude, incipe*, tzn.: Połowę pracy ma za sobą, kto dobrze zaczął, miej odwagę być mądrym, zacznij.

7 Pink Floyd, *Another Brick in the Wall, Part Two*, utwór z płyty *The Wall* (1979), opowiadający o lodowatej, zdehumanizowanej i wrogiej szkole, gdzie uczniowie są musztrowani na podobieństwo robotów-androidów, jest jednym z najbardziej znanych protest songów rockowych:

“We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher leave them kids alone
Hey teacher leave them kids alone
All in all your just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall”

2. Hodegetyka – zapoznana sztuka wychowania

Hodegetyka (gr. *hodós* ‘droga’, *hēgēomai* ‘prowadzę’) to termin używany powszechnie w pedagogice na przełomie XIX i XX w. dla określenia nauki zajmującej się metodami wychowania – dla odróżnienia od dydaktyki zajmującej się nauczaniem. Dla Johanna Friedricha Herbarta dydaktyka (składająca się z dwóch części: dydaktyki metod i planu nauczania) stała się domeną całej jego pracy filozoficznej, której starał się nadać charakter stricte naukowy (scjencyficzny, racjonalny, niemal mechanistyczny). Oprócz niej określił dwie nauki pomocnicze: filozofię praktyczną – czyli etykę i psychologię: pierwsza „wskazuje cel kształcenia, druga zaś drogę, środki i przeszkody”. Poczesne miejsce w systemie pedagogicznym Herbarta zajmowały pojęcia „kształtowania” wychowanka (*Bildsamkeit*)⁸, cel takiego wychowania oraz środki prowadzące do jego osiągnięcia. System zakładał posłuszeństwo, uległość wychowanka (przedmiotu oddziaływania) i przeciwstawiał mu postawę nauczyciela – aktywnego podmiotu, kierującego wychowaniem ucznia według ściśle określonych stopni formalnych metody wypracowanej przez Herbarta.

Dążąc do realizacji najwyższego celu wychowania, tzn. do wytworzenia rozbudowanego charakteru moralnego, nauczyciel powinien był stosować różnorodne środki. Należał do nich sam proces nauczania, ale także „prowadzenie”, czyli hodegetyka, na którą składają się dwie części: karność lub rząd (*Regierung*) i pielęgnowanie, czyli opieka⁹. Karność to różnego rodzaju naciski, aby

8 H., Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, s. 147.

9 „Pedagogikę ogólną, do której później muszą przyłączyć się

przywrócić porządek, jeśli ten został zakłócony (środek doraźny), pielęgnowanie natomiast to zespół środków trwających długo. Poddany działaniu tych przyzwyczajzeń wychowanek odrzuca wszystko co nieszlachetne i na trwałe kształtuje swój charakter¹⁰.

Hodegetyka była pierwotnie przedmiotem nauczania nauk medycznych: już w średniowieczu była wykładana na uniwersytetach jako hodegetyka lekarska, w ramach której przekazywano wiedzę i umiejętności właściwego postępowania z pacjentem¹¹. W podobnym sensie funkcjonowała od przełomu XIX i XX w. jako dyscyplina teologii pastoralnej (zw. teologią praktyczną), ucząca o pasterskim urzędzie Jezusa Chrystusa i Kościoła, czy też jako wprowadzenie do nauki w szkole realnej i gimnazjum¹² albo studiów uniwersyteckich¹³.

różne szczegółowe rozważania, będziemy opracowywać przede wszystkim według trzech zasadniczych pojęć: kierowania, nauczania i karności": J.F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tłum. J. Jakóbiec, t. II, Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu, red. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 97.

10 H., Blankertz, op. cit., s. 144: „Ogólny cel wychowania postrzegał w nocie, którą definiował jako zrealizowaną w człowieku ideę wewnętrznej wolności”.

11 W. Szumowski, *Filozofia medycyny jako przedmiot uniwersytecki*, „Przegląd Filozoficzny”, pod red. Warszawskiego Instytutu Filozoficznego, 1920, rocz. 23, s. 278-294; J.W. Arnold: *Hodegetik für Medicin-Studierende oder Anleitung zum Studium der Medicin, nebst einer ausgewählten medicinischen Literatur. Ein Handbuch zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen*. Karl Groos, Heidelberg und Leipzig; Karl Gerold, Wien 1832.

12 W. Freund, *Prima. Eine Hodegetik für die Schüler des obersten Gymnasial- und Realschul-Unterrichts, zugleich als methodisch geordnete Vorbereitung für die Abiturientenprüfung. In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanerkurs. 2 Bände*. Violet, Leipzig um 1900.

13 Por. np. K.H. Schwidler, *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens, in der Crökerschen Buchhandlung, Jena 1839*; C. Kirchner: *C. Kirchner's Hodegetik oder Wegweiser zur Universität für Studierende: Nebst einer systematischen Übersicht der Wissenschaften und Künste und den Studienplänen für die einzelnen Fächer des Gelehrtenberufs*. Vogel, Leipzig 1852;

Późniejsza specjalizacja nauk pedagogicznych doprowadziła do atrofii tej dyscypliny w Niemczech – zarówno w sensie koncepcji K. V. Stoya, jak i E. J. Kocha¹⁴ – choć hodegetyka funkcjonowała jako dyscyplina jeszcze w latach pięćdziesiątych XX w., np. w USA, ZSRR¹⁵.

3. Karl Volkmar Stoy – twórca hodegetyki

W pedagogice szczególną rolę hodegetyka odgrywa w koncepcji Karla Volkmara Stoya (1815-1885), zwolennika herbartyzmu, który przypisał jej zadanie etycznego kształtowania osobowości wychowanka (obok dydaktyki i dietetyki)¹⁶. W jej ramach powinno się prowadzić badania dla uzasadnienia i przekładania na język praktyki wychowawczych celów etycznych. Obok Stoya pionierem wdrażania koncepcji Herbarta do

Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte „bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigiert von Karl Gottlob Hergang, 1847. W Encyklopedii znaleźć można definicję hodegetyki: „Hodgesis, Hodegetik: (A.d. Griech.) Wegweisung oder Anleitung, besonders zur rechten Methode des academischen Studiums. Daher Hodeget, ein Wegweise, Führer, Lehrer“.

14 E.J. Koch, *Hodegetik für das Universitäts-Studium an allen Facultäten, in der Frankeschen Buchhandlung*, Berlin 1792.

15 H. Kunze, *Wissenschaftliches Arbeiten*. Eine Einführung. Akademie-Verlag, Berlin 1958: „So stehen wir heute vor der paradoxen Situation, daß ausgerechnet in Deutschland, das auf diesem Gebiete eine alte Tradition aufzuweisen hat, die Pflege einer allgemeinen Wegweisung der akademischen Studien – denn das bedeutet Hodegetik (griech. ὁδός, der Weg) – an den Universitäten und Hochschulen vernachlässigt worden ist, während sie sowohl in der Sowjetunion wie in den Vereinigten Staaten von Amerika zu einem festen Bestandteil des Studiums zählt.“ (s. 5). Według Kunzego zadaniem hodegetyki jest przekazywanie sensu i celu studiów akademickich oraz ich metody („Sinn und Zweck des akademischen Studiums sowie seine Methode“); J.H. Olbertz, *Hodegetik als akademische Morallehre*, [w:] K. Jackstel (red.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik*. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1986, nr 3, E 73, Halle/Saale, s. 47–58.

16 J. Stary: *Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“*. Eine historische Betrachtung, „Das Hochschulwesen“ 42, 1994, 4, s. 160–164.

praktyki szkolnej był przede wszystkim Tuiskon Ziller. Sam Herbart taką praktyką raczej nie miał szans się zajmować, właściwie całe jego życie pochłonęła kariera uniwersytecka. Ziller i Stoy urodzili się niemal w tym samym czasie i obaj w podobny sposób znaleźli się pod wpływem teorii Herbarta. Obaj gorliwie zaczęli wdrażać ją do praktyki, lecz każdy inaczej interpretował doktrynę, co doprowadziło do powstania dwóch szkół. Szkoła Stoya pozostawała wierna teorii Herbarta w jej oryginalnym kształcie i jako swoje główne zadanie widziała jej aplikację do różnorodnych szkół pierwszego i drugiego stopnia¹⁷. Stoy najwięcej uwagi poświęcał opracowaniu systemu edukacyjnego dla szkół elementarnych, podczas gdy jego najbliższy współpracownik, Otto Frick, późniejszy dyrektor Szkoły dla Sierot w Halle (Fundacji Frankońskiej), wdrażał teorię Herbarta do szkół drugiego stopnia i gimnazjów.

Ziller natomiast działał bardziej niezależnie, interpretując idee Herbarta szerzej i swobodniej. Stosował Herbartowskie zasady selekcji materiału dydaktycznego tak dowolnie, że ściągał na siebie potępienie ze strony ortodoksyjnych pedagogów¹⁸. Zwłaszcza jego teoria koncentracji jako metoda koordynacji i ujednolicania nauczania budziła wiele kontrowersji.

Stoy urodził się w Pegau w Saksonii w roku 1815. Uczęszczał do szkoły w Miśni, a studiował na uniwersytecie w Lipsku, potem w Getyndze. W Getyndze uczęszczał na wykłady Herbarta, dzięki którym pokochał filozofię i pedagogikę. Po ukończeniu studiów w 1839 roku zaczął nauczać

w Weinheim, w 1842 przeniósł się do Jeny, gdzie w następnym roku uzyskał stanowisko *privat docent* w dziedzinie filozofii. W tym czasie przyjął posadę dyrektora miejscowej szkoły prywatnej, która pod jego kierownictwem zyskała doskonałą reputację. Uczniowie przyjeżdżali do niej z całej Europy, a potem dobrze ją wspominali¹⁹. W roku 1845 Stoy został profesorem uniwersyteckim. W 1865 roku przeniósł się do Heilderbergu, a dwa lata później założył w Bielitz seminarium dla nauczycieli oparte na zasadach pedagogiki Herbarta; w roku 1874 powrócił do Jeny, gdzie mieszkał do śmierci w 1885 roku.

Pomnikiem jego dokonań było seminarium pedagogiczne w Jenie wraz z przynależącą do niego szkołą praktyk. Szczególną cechą tego seminarium było to, że stanowiło część uniwersytetu i jako takie otrzymywało od rządu corocznie stypendium. Rzeczywistą władzę sprawował w obu instytucjach profesor pedagogiki, chociaż szkoła praktyk miała swojego dyrektora, działającego pod nieobecność profesora: „W tygodniu odbywają się trzy seminaria, w których muszą uczestniczyć wszyscy studenci. Pierwsze to tzw. praktyka (*Praktikum*), na którą składa się kilka pokazowych zajęć nauczycieli stażystów ze szkoły praktyk, demonstrujących sposób nauczania. Każdy członek seminarium robi notatki z ćwiczeń i na ich podstawie przygotowuje później krytyczną analizę całego wystąpienia. Ta praktyka odbywa się w środy”²⁰.

Drugie spotkanie, zwane *Theoretikum*, odbywało się w pomieszczeniu seminaryjnym na uniwersytecie. Zwykle trwało godzinę i poświęcone było

17 Gamo, Ch. de, *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu 2001, reprinted from the 1895 edition, s. 101.

18 Tamże, s. 102.

19 Tamże, s. 105.

20 Tamże, s. 182.

dyskusji i wyjaśnianiu technicznych i metodycznych kwestii, które pojawiły się w szkole praktyk w trakcie tygodnia. Dotyczyły one przeważnie podstaw metodycznych, postępowania w szczególnych przypadkach naruszenia dyscypliny, kondycji psychicznej poszczególnych uczniów, oceny podręczników metodycznych, czytanek szkolnych i układu programowego studiów. Często też któryś ze studentów był proszony o przygotowanie pisemnej rozprawki na jakiś zadany temat.

Theoretikum odbywało się w piątki od siódmej do ósmej wieczorem. Bezpośrednio po jego zakończeniu seminarium przenosiło się do pobliskiego hotelu, gdzie czekał wynajmowany specjalnie na tę okazję apartament. Ta część seminarium zwana była konferencją (*Conference*). „Okolo dwudziestu osób siedziało przy stołach zestawionych w kształt litery T. Za poprzecznie ustawionym stołem w końcu pokoju siedział Dr Stoy na typowej niemieckiej sofie. Celem konferencji było wysłuchanie krytycznych wystąpień na temat zajęć, zrealizowanych w minioną środę podczas *Praktikum*. Po krótkim wstępie osoba, która prezentowała modelowe zajęcia, odczytywała samodzielnie napisaną krytykę przedsięwzięcia, informując, co chciała zrobić, jakie metody stosowała w tym celu i w jakim stopniu udało jej się odnieść sukces. Bezpośrednio po tym następowała wypowiedź wyznaczonego wcześniej krytyka, który analizował szczegóły, wspierając swoje wnioski faktami i argumentami”²¹. Potem znów głos zabierała osoba, której praca była przedmiotem owej krytyki, i albo uznawała racje zawarte w przedstawionej krytyce, albo wyjaśniała, dlaczego się z nimi nie zgadza. Od tego momentu dyskusja stawała się otwarta zarówno dla nauczycieli, jak i studentów,

przy czym każdy zabierał głos na temat, jaki wydawał mu się najbardziej godny komentarza. Spotkanie trwało zwykle do godziny 23, a zamykał je Stoy, dokonując podsumowania przedstawionych stanowisk i poglądów.

Głównym dziełem Stoya jest *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik* – pierwsze wydanie w roku 1861, drugie rozszerzone i poprawione w Lipsku w 1878 roku. Oprócz niej należy wymienić: *Schule und Leben* 1844, *Die pädagogischen Bekenntnisse erstes bis neuntes Stück*, Jena 1844-1880; *Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrausgabe an die Mütter*, Leipzig 1855, *Haus- und Schulpolizei* 1856, *Organisation des Lehrerseminars* 1869, *Heimatskunde und Sprachunterricht* oraz wiele artykułów, jakie napisał do *Schulzeitung*, której był redaktorem w latach 1870-1882.

Wkład Stoya do pedagogiki polegał raczej na żywym przepracowywaniu doktryny Herbarta niż wnoszeniu jakichś nowych idei. Podstawą jego poglądów pedagogicznych były trzy filary: statyka, propedeutyka i koncentracja.

O statyce nauczania twierdził, że „zawsze musi być odpowiednie zaopatrzenie (*provision*) poczynione dla treningu intelektualnego, etycznego i religijnego”²² i tego pokarmu dla trzech głównych sfer zainteresowań musi zawsze dostarczać program dydaktyczny. „Musimy troszczyć się o dźwięczność serca tak samo, jak o dźwięczność głowy”²³. Należy zawsze dbać o zachowywanie właściwych proporcji między tymi trzema rodzajami materiału, czyli mieć na nie wzgląd statyczny.

21 Gamo, Ch. de, op. cit., s. 183.

22 Tamże, s. 184.

23 Tamże.

Tylko spożytkowanie istniejących zapasów wiedzy i doświadczenia może dawać nadzieję na powodzenie nauczania, zatem jeśli ktoś naucza, nie zważając na prawo apercpcji, to „gra na harfie bez strun”²⁴. Dlatego każdy podejmowany krok musi stanowić przygotowanie do kroku następnego, formując jego nieodzowną podstawę. Należy z całą konsekwencją unikać wszystkiego, co mogłoby osłabić aktywność i asocjacyjność idei. Szczegółowych zasad tego dynamicznego, progresywnego spojrzenia na nauczanie należy szukać w propedeutyce – psychologicznym studium apercpcji i zainteresowania apercpcyjnego.

Jeśli statyka nauczania determinuje jukstapozycję studiów i propedeutykę następstw, a one obie tworzą razem „dwa wymiary nauczania”²⁵, to poza tym istnieje konieczność szczególnego rodzaju – najpierw o charakterze negatywnym – odepchnięcia wszystkiego, co mogłoby przeszkadzać w ponownym przebudzeniu, przystawalności i łączliwości idei i ich promocji do największego możliwego stopnia, jednoczenia wiedzy podstawowej, połączenia tego, co jest pokrewne, oraz asocjacji idei uzupełniających, tak by uzyskać ekonomikę czasu i siły. To właśnie jest przedmiotem koncentracji²⁶.

Stoy odrzucał ideę koncentracji Zillera i traktował cały jego zamysł jako przesadny i fantastyczny. Do swojego przyjaciela, doktora Bartela w Gerze napisał: „Będę Ci bardzo wdzięczny, jeśli w interesie prawdy skorzystasz z okazji, aby powiedzieć, że ja nie mam nic wspólnego z nowinkami Zillera. Uważam je za szkodliwe przesady, za szczątki

pozostałe z wielkich struktur Herbarta. Zgodny jestem z Tobą zupełnie, wyrażając w konkluzji swój ostateczny sąd: Wszystko co nowe w tym pomysle Zillera nie jest dobre, a wszystko co dobre nie jest nowe”²⁷.

Podsumowując stanowisko Stoya, można stwierdzić, że mocno trzymał się Herbartowskiej podstawy metafizycznej, psychologicznej i etycznej; akceptował w zasadzie ideę rozwoju historycznego jako przewodnika do prezentacji tematów kulturowych; bezwarunkowo odrzucał natomiast baśnie i lekturę Robinsona Crusoe, które zwolennicy Zillera uczynili jądrem koncentracji dla pierwszej i drugiej klasy; odrzucał z jeszcze większą niechęcią Zillerowski schemat koncentracji, wedle którego wszystkie inne przedmioty *curriculum* powinny zostać zgromadzone wokół etycznego jądra, składającego się z treści biblijnych i historii ludzkości, ze wstępem w postaci Robinsona Crusoe i folkloru; wierzył też w formalne stopnie nauczania jako racjonalny przewodnik dydaktyczny.

„Sam Stoy był niepozornej postury, miał popolitą twarz, był ekscentryczny w zachowaniu i ubiorze. Ale dobrego serca, szczerzy i otwarty, zawsze gotów do pomocy tym, którzy jej potrzebowali – człowiek, o którym pamięć jest przechowywana ciepło w wielu sercach”²⁸.

Zasadniczy cel herbartyzmu może być określony jako rozwój charakteru, nie w wąskim subiektywnym sensie, ale w szerokim sensie społecznym. Aby umożliwić dziecku pełny rozwój, nauczyciel stara się przystosować dziecko do każdej istotnej formy życia rodzinnego, społecznego, obywatel-

24 Tamże.

25 Tamże.

26 Por. tamże, s. 185.

27 Tamże, s. 186.

28 Tamże, s. 186.

skiego, religijnego i ekonomicznego, prowadzić je ku „wewnętrznej wolności”. W takim szerokim rozumieniu celu wychowania herbartyści nie byli może rzeczywiście oryginalni, ale z pewnością wnieśli wiele przyczynków co do środków, które prowadzą do realizacji tego celu, tak pożądanego w edukacji publicznej – do hodegetyki. Siłą ich stanowiska jest ukazanie, jak można osiągnąć ten rezultat w instytucji szkoły: łączyli dydaktykę szkolną z hodegetyką i wierzyli, że zwykłe dziedziny edukacji elementarnej mają ogromny potencjał w wychowaniu człowieka wolnego i moralnego.

4. Nauczyciel – przewodnik czy tłumacz?

Hodegetyka może być postrzegana jako jedna z historycznych form uprawiania pedagogiki w Niemczech w XIX w. i choć – podobnie jak w przypadku samego herbartyzmu – niektóre z jej założeń mogą się wydawać dziś anachroniczne, to pobeżna nawet rekonstrukcja hodegetyki jako subdyscypliny pedagogiki ukazuje kilka aspektów, które także współcześnie mają interesujące konotacje praktyczne.

To z założeń hodegetyki wyrasta bowiem współczesna rola nauczyciela jako przewodnika w świecie wiedzy, wartości, w życiu społecznym. „Przewodnik i doradca to atrybuty nauczyciela” – pisze Henryka Kwiatkowska w swojej „Pedeutologii” – „to atrybuty zrośnięte przez wieki z rolą nauczyciela”²⁹. Współcześnie te oczywiste funkcje zawodu nauczyciela stały się jednak problematyczne, nauczyciel nie jest już autorytetem tylko z racji wykonywanego zawodu „w kulturze rozdartej wieloznacznością, chaosem zmieniających się ofert, nasyconej złożonością

i wreszcie kultury »odwracalnej«, której treści podlegają ciągłej rekonstrukcji”³⁰. Przełom XX i XXI wieku przyniósł destrukcję, dekonstrukcję i rekonstrukcję dotychczasowych racjonalno-pragmatycznych sposobów pojmowania prawdy i pewności, odsłaniając „nieobliczalny i zasadniczo nieprzewidywalny charakter współczesnych przemian”³¹. W tym świecie pluralizmu wartości, różnorodności światopoglądowych, intelektualnych, religijnych funkcja przewodnika stała się karkołomna w obliczu „kresu wielkich narracji”, erozji stożkowych struktur władzy i autorytetu, relatywizmu epistemologicznego i kulturowego, pochwały marginesu, różnorodności, dystansu i ironii. Globalizacja, alterglobalizacja, antyglobalizacja, agonie totalitarnych systemów społecznych, ekonomicznych, teistycznych, rodzenie się nowych struktur politycznych i nowych form religijności – opustoszałe kościoły w sytej Europie, z jednej strony, płomiennosc fanatyzmu religijnych fundamentalistów w Azji i Afryce, z drugiej, zaściankowość i trywialność elektronicznej „globalnej wioski”, w której gnuśny letarg przed telewizorem i przyjemność konsumpcji stały się namiastkami sensu egzystencji, to wszystko składa się na obraz współczesnego świata. Potoki obrazów i słów wylewają się z setek kanałów telewizyjnych, różne racjonalne ułamki łączą się w irracjonalne całości. Relatywizm kolażu staje się coraz bardziej adekwatną formą opisanego współczesnego świata w całej jego zaskakującej, gwałtownej i piętrzącej się różnorodności. Zarzuciwszy wiarę w oświeceniowy mit emancypacyjnego postępu, często

30 K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 60.

31 Z. Bauman, *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 110.

29 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008, s. 27.

postrzegamy ten polietniczny, policentryczny i multikulturowy świat jako przypadkowy, chaotyczny, nieracjonalny, niestabilny, niezdeteminowany³². Taka postawa stanowi pożywkę dla sceptycyzmu dotyczącego obiektywności prawdy, historii i norm, naturalności natury i tożsamości ludzkiej, dla stabilności i spójności „tradycyjnego” pojęcia nauczyciela jako przewodnika we współczesnym społeczeństwie³³.

Metafizyczna otwartość świata, dualizm cielesności i duchowości człowieka każą z jednej strony odwoływać się w wychowaniu do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury³⁴, Platónskich pojęć idealnych, jak: *aretē*, cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, a zatem pozwala błąkać się po krainie *eutopii*, lecz z drugiej strony wychowanie człowieka – jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus, oeconomicus i ludens*³⁵ – implikuje realizację celów w postaci wartości nienormatywnych (animalnych) oraz wartości normatywnych (intersubiektywnych), wyposażenia go w wiedzę zgrubną *doxa* i działaniową *techne*³⁶, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające mu działać w obliczu labilnej, „płynnej nowoczesności”, w świecie postmodernistycznego kolażu – tam, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku (nawet tak rudymenarne,

jak metoda prób i błędów), gdyż „świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły”³⁷.

Funkcje przewodnika i doradcy „wspierały się na stałości zasad aksjonormatywnych, a także względnej niezmienności warunków życia i pracy. Im szybciej dzieją się przemiany społeczno-kulturowe, tym trudniej o te stałe punkty odniesienia, na których wspiera się funkcja przewodnika”³⁸. Cechą charakterystyczną naszych czasów jest otwartość i zmienność, a warunkiem powodzenia w myśleniu i działaniu staje się otwartość – „zwłaszcza w warunkach przechodzenia od ładu monocentrycznego do ładu policentrycznego”³⁹. Wychowanie jako przygotowanie do samodzielnych wyborów powinno stanowić nieodzowny ekwipunek edukacyjny człowieka. „Tworzywem tej umiejętności jest rozumienie współczesnej rzeczywistości, jej natury, dynamiki przemian, rozeznanie w kierunkach jej rozwoju”⁴⁰. Nauczyciel powinien zatem – jak postuluje H. Kwiatkowska – stać się nie tyle przewodnikiem, co tłumaczem świata. „Tłumacz to inna funkcja niż przewodnik. Przewodnik zakłada plastyczność istoty ludzkiej, jej podatność na kształtowanie, na modelowanie według zewnętrznie pomyślanego wzoru. Prowadzący wzoru uważa wszystko to, co jest z wzorem niezgodne, za nieprawidłowości w wychowywanej osobie, które należy usunąć”⁴¹.

32 Por. M. Głazewski, *W stronę pedagogiki heurystycznej* [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 36-37.

33 Tenże, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 7.

34 Por. B. Nawrocyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947, s. 74-98.

35 Por. Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989, s. 14-27.

36 Por. M. Głazewski, *O witalności...*, op. cit., s. 16-18.

37 P. K. Feyerabend, *Zabijanie czasu*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 146.

38 H. Kwiatkowska, s. 27.

39 T. Hejnicka Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995, s. 9.

40 H. Kwiatkowska, op. cit. s. 27.

41 Tamże, s. 28.

Tłumacz żywi szacunek wobec autonomii drugiego człowieka i jego indywidualności, nie dąży do powodowania w niej intencjonalnych, planowych zmian własnego pomysłu czy realizacji celów nakazanych administracyjnie. „Dostarcza tworzywa dla rozwoju – objaśnia rzeczywistość, ułatwia jej zrozumienie, tak aby podejmowane wybory były wynikiem samodzielnego rozeznania. Tłumacz uczy samodzielności, potrzebnej do życia w świecie zmiany i ryzyka”⁴². Tłumacz jest tu facylitorem w sensie psychoterapii Rogersowskiej, pomaga, ale nie ingeruje, jest katalizatorem, który ułatwia reakcję ze światem, obniżając energię jej aktywacji, ale sam w niej nie uczestniczy. Przewodnik natomiast wskazuje drogę, która jest według jego najlepszej wiedzy i sumienia pewna i dobra, oczekuje więc, że inni za nim podążą. I tej hodegetycznej funkcji wychowania – tego *hégéomai* – współcześnie w coraz większej mierze mu się odmawia.

5. Przymuszać czy wyzwalać?

Postulowanie rezygnacji z przewodniej wychowawczej „mocy sprawczej” jest znamienne nie tylko dla naszej współczesnej rzeczywistości. Pedagogika została w toku swych dziejów rozpięta między biegunem pajdocentrycznego *laisse-faire* a behawioralno-instrumentalnym biegunem celowej kreacji osobowości. Te dwa antagonistyczne modele edukacji są w rzeczywistości ambiwalentne⁴³, bowiem w wymiarze społecznym „obiektywną funkcją praktyki pedagogicznej jest wdrażanie wychowanków do kultury, dokładniej:

42 Tamże.

43 „[...] ambiwalencja rozumiana jest jako oscylacja między różnymi wartościami: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 142.

do uczestnictwa w kulturze”⁴⁴, mającego charakter zarówno pasywny, jak i aktywny. Stąd najbardziej podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące systemów edukacyjnych dotyczą „dopuszczanych przez nie zakresów [...] uczestnictwa w kulturze, modeli pożądanых zachowań i kompetencji do działań”⁴⁵.

Te antagonistyczne modele wyznaczają w istocie dwa wzorce edukacyjnego habitatu: B. Suchodolski nazywa je modelem ewolucyjnym (opartym na idei kontynuacji) i rewolucyjnym (modelem kreacji zmiany przez negację, przełom)⁴⁶. Każdy z tych modeli jest jednak w swej skrajności wadliwy: zmiana rewolucyjna niesie ze sobą nieuchronnie „przerwanie tradycji” oraz „powstanie opozycji myślenia i działania”⁴⁷, tych – jak pisze Hannah Arendt – elementarnych form realizacji człowieczeństwa. Odrzucenie tradycji, przerwanie ciągłości kulturowej powoduje, że „niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”⁴⁸: człowiek zostaje zanurzony w nurcie zmienności bytu, nie wiedząc i nie pytając nawet, jaki jest kierunek tego nurtu i w jakim miejscu on sam się znajduje. „Bez tradycji, która wybiera i określa, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani

44 J. Kmita, *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982, s. 22.

45 J. Kmita, cyt. za: L. Witkowski, *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, Warszawa 1988, s. 135.

46 B. Suchodolski, *Spółczesność istniejąca i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7-8, s. 97-100.

47 H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 11.

48 Tamże, s. 9.

przyszłości, tylko wieczna zmiana i biologiczny cykl życia⁴⁹.

Atrofia poczucia ciągłości istnienia, jaka musi być konsekwencją takiej egzystencji, odbiera sens wartościom wyższym, a nawet czyni wątpliwym sens życia w ogóle. Byłoby ono bowiem mnogością przypadkowych zdarzeń, nieplanowanych i nieprzewidywalnych, swoistą „nieznośną lekkością bytu”, stojącego nierządem chaosu. Model rewolucyjny wciąż „wzywa do zaczynania wszystkiego od nowa⁵⁰, do przerwania tradycji, apoteozy zmiany jako istoty konstytuującej rzeczywistość⁵¹.

W polskiej pedagogice klasycznym już ujęciem tej dychotomii modeli edukacyjnych wdrożenia do uczestnictwa w kulturze jest rozróżnienie dokonane przez Zygmunta Mysłakowskiego na wychowanie adaptacyjne i wychowanie rekonstrukcyjne⁵². Z jednej strony wychowanie przygotowuje wstępujące pokolenie do przebudowy, do zmiany, do przekształcania przez nie zastanej rzeczywistości, czyli do rekonstrukcji społeczno-kulturowej, z drugiej zaś strony stanowi narzędzie zachowania ciągłości kulturowej przez adaptację, przez wrastanie nowej generacji w egzystencjalny fundament społeczny, bo przecież „każde nowe pokolenie to nowa inwazja barbarzyńców⁵³, których należy poddać inkulturacji⁵⁴.

49 Tamże, s. 11.

50 Tamże, s. 13.

51 „Wystarczy przekonać się raz na zawsze, że rzeczywistość jest zmianą, a zmiana jest niepodzielna i że w niepodzielnej zmianie przeszłość i teraźniejszość tworzą jedną całość”: H. Bergson, *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Bleszyński, Warszawa 1963, s. 129.

52 Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

53 H. Allen, cyt. za: R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 20.

54 Wiedza, wartości, umiejętności przekazywane w procesie

Problem pojawia się zawsze, gdy w układzie adaptacyjno-rekonstrukcyjnej równowagi społecznej pojawi się „niedobór zmiany” w sensie niedostatecznej kreacji „własnej koncepcji świata i siebie w tym świecie⁵⁵ albo też „nadmiar zmiany, który [...] zakłóca stan otoczenia społecznego, będącego przedmiotem zabiegów oświecenia edukacyjnego⁵⁶. Postrzeganie edukacji przez pryzmat promocji zmiany implikuje postulat „trwałego wbudowania w mechanizmy praktyki pedagogicznej zdolności reagowania na tę zmianę, a nawet uczestniczenia w jej stymulowaniu⁵⁷. Spór o zmianę edukacyjną jest zatem zawsze też „sporem o zmianę społeczną⁵⁸, więc każde działanie edukacyjne stanowi formę realizacji jednego z tych dwóch antagonistycznych modeli wychowania w proporcjach dopuszczanych i propagowanych przez aktualny układ sił społeczno-politycznych⁵⁹.

To formacja społeczna w zasadniczym stopniu decyduje, który z tych dwóch podstawowych paradygmatów wychowania określa charakter oddziaływań w danym systemie edukacji instytucjonalnej: czy wychowanie rozumiane jest w nim jako intencjonalno-celowe „oddziaływanie

edukacji mogą i powinny promować adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania, wspierać człowieka w przekraczaniu własnych ograniczeń, lecz nie powinny go „urabiać”, gdyż „człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarcza mu również to, że jest, jaki jest, i taki już będzie. [...] Człowiek staje się kimś przez to, że staje się sobą”: R. Łukasiewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 286.

55 K. Obuchowski, *Mikro- i makroświat człowieka*, referat wygłoszony na konferencji „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”, Jabłonna 24-26 XI 1987 (maszynopis powielony), s. 19.

56 L. Witkowski, op. cit., s. 147.

57 Tamże, s. 135.

58 Tamże, s. 136.

59 M. Głazewski, *O witalności szkoły*, WSP, Zielona Góra 1996, s. 31.

na osobowość”, urabianie jej i przystosowywanie do odgrywania „ról społecznych” – jak to się dzieje na gruncie teorii wywodzących się z koncepcji społeczeństwa Emila Durkheima; czy pojmowane jest ono jako „wyzwalanie aktywności człowieka”⁶⁰, prowadzenie go „ku wolności” jego autonomicznej osobowości⁶¹ – jak ma to miejsce w różnych odmianach pedagogiki humanistycznej (emancypacyjnej).

Zasadniczym punktem sporu wydaje się tu status zmiany wychowawczej, sposób i cel jej kreowania, następstwo Arystotelesowskiej sekwencji *logosu* i *etosu*⁶² w rozwoju człowieka: „Spornym pozostaje tylko pytanie, czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy nie przeszkadzać mu w rozwijaniu tkwiących w nim możliwości autentycznego i spontanicznego przeżycia, wzrostu, rozwoju, samorealizacji”⁶³.

Ten pierwiastek wolności wychowawczej stał się u schyłku XIX wieku zarzewiem krytyki pedagogiki herbertowskiej przez przedstawicieli Nowego Wychowania (pajdocentryzmu, Ruchu Reform, progresywizmu itd.) i wciąż konstytuuje pole konfrontacji nurtów „pozytywistycznych”

60 A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 100.

61 Por. choćby deklarację zawartą w tytule jednej ze standardowych pozycji literatury pedagogiki waldorfskiej: F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Gładzewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1995.

62 Por. szerzej: A.E. Szoltysek, *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii pedagogiki i politikon dzoön*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7, s. 108; oraz tenże, *Filozofia wychowania*, wyd. Adam Marszałek, Toruń bdw.: szczególnie rozdział: *Metafizyka wychowania wedle paradygmatu Arystotelesa*, s. 22-34.

63 A. Folkierska, op. cit., s. 101.

i „romantycznych” w pedagogice. O rozwoju człowieka wyznaczanym przez sekwencję następstwa *logos* – *ethos* – „stawanie się, rozumiane jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia”⁶⁴ – pisał w polskiej pedagogice kultury już Sergiusz Hessen, mówiąc o „dorabianiu się osobowości”⁶⁵, czy także w późniejszych pracach z zakresu antropologii filozoficznej Bogdan Suchodolski⁶⁶. Wychowanie w tych koncepcjach polega na stwarzaniu wychowankowi warunków do przyswajania sobie takiej wiedzy i doświadczenia, by w swoim rozwoju osiągnął on tożsamość podmiotową „zdobywaną w wysiłku bycia bytu przytomnego w świecie”⁶⁷. Ten wysiłek ku „stawaniu się sobą” nie powinien być degradowany przez pragmatyczne urabianie w postaci oferowanych przez społeczno-polityczną indoktrynację do rzeczywistości postulowanej, a nie faktycznej. Nie powinien być jednak też formą zrzeczenia się odpowiedzialności za drugiego człowieka, uzasadnianej naiwnie Rousseauwską mrzonką o przyrodzonej dobroci natury ludzkiej czy deprecjacji oferowanej pewności prawdy o świecie.

„Istnieć to wszędzie znaczy działać”⁶⁸ – pisał Florian Znaniecki, rozumiejąc proces wychowania jako przygotowanie do „wykonywania specyficznej roli społecznej wewnątrz grupy”⁶⁹. Wrastanie

64 Tamże.

65 S. Hessen, *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, wstęp T. Nowak, opr. M. Hessenowa, [w:] *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, Wrocław 1973, t. 17.

66 B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974 (szczególnie rozdziały: „Na początku był czyn” i „Genealogia ducha”).

67 A. Folkierska, op. cit., s. 110.

68 F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, cyt. za: J. Szacki, Znaniecki, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 200.

69 F. Znaniecki, *Social Groups in the Modern World*, [w:] *Freedom and Control in Modern Society*, New York 1964, s. 129; cyt. za: J. Szacki, op. cit., s. 141.

jednostki w zastane społeczeństwo miało dla niego charakter prymarny – dopiero po adaptacji człowiek mógł myśleć o wprowadzaniu w nie zmian, ale nie każdemu było to dane. W *Upadku cywilizacji zachodniej* Znaniecki rozwinął tezę, że jest to przywilej ludzi, którzy „zostali powołani na przewodników innych”⁷⁰.

Człowiek ze swej natury musi „podać się porządkowi, jaki już przed nami wytworzony został i jaki dookoła siebie zastajemy; przestajemy istnieć jako duch, jako świadomość, jako ciało, o ile przekazywanej nam rzeczywistości zaprzeczamy”⁷¹.

Nauczyciel jako przewodnik innych podejmuje się tych dwóch funkcji: adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej. Ta pierwsza jest prymarna i konstytuuje podłoże dla rekonstrukcji. Hodegetyka jest drogą konieczną – bez ciągłości kulturowej musiałaby nieuchronnie nastąpić autodestrukcyjność każdego systemu społecznego, bez przygotowania do zmiany nie mogłaby dokonywać się jego konieczna modyfikacja w sensie przebudowy struktury elementów systemu, ich funkcji i interakcji z otoczeniem (por. tu np. teorię systemów autopojetycznych⁷²). Ta dychotomia cechuje egzystencję człowieka jako byt społeczny, także

jego formy instytucjonalne, stąd interpretując ją w aspekcie wychowawczego funkcjonowania szkoły, należy starać się „zachować dialektyczne napięcie pomiędzy autonomicznością i instrumentalnością bycia w szkole”⁷³: to napięcie zawiera w sobie relatywność wychowania – redukcję jego jednostronnej teleologiczności i odnalezienie „egzystencjalnego sensu szkoły [...] przede wszystkim w ujmowaniu edukacji młodych ludzi [...] w perspektywie tworzenia ich własnego życia w zgodzie z humanistycznymi i społecznymi ideałami, a nie w sensie realizowania wyznaczonego typu istnienia”⁷⁴. Adaptacyjne i rekonstrukcyjne funkcje edukacji osadzone są bowiem każdorazowo w niepowtarzalnym porządku życia człowieka: jest to zarazem źródło i cel wysiłku tworzenia, przekształcania siebie.

6. „Mut zur Erziehung”

Rozterki związane z przewodnią funkcją nauczyciela są charakterystyczne dla różnych okresów rozwoju społeczno-kulturowego w różnych krajach. W Niemczech (RFN) pedagodzy stanęli przed takim dylematem na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Gwałtowna kontestacja tradycyjnych wartości społecznych w USA i w Europie Zachodnie (maj 1968 w Paryżu) była jeszcze dodatkowo wzmacniana w RFN przez problem odpowiedzialności establishmentu za kolaborację w okresie faszyzmu, również nauczycieli. Ostatecznie, jako reakcja na to wyzwanie, w styczniu 1978 roku odbył się w Bonn kongres, który krytycznie i odważnie rozprawił się z tezami lewicowych reformatorów szkolnictwa tamtego

70 S. Jedynak, *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy*, Wrocław 1986, s. 208.

71 F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata ...*, s. 179. Podobnie Aleksander Kamiński widzi sens wychowania we „wrastaniu w społeczeństwo, w wartości kultury, [...] przez wdrażanie do aktywności stymulowanej przez społeczeństwo wychowujące”: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975, s. 34; Romana Miller odnajduje istotę wychowania w „adaptacji, wrastaniu w otaczające społeczeństwo oraz poszukiwaniu i partnerstwie w budowie lepszego życia”: R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 76.

72 M. Gładzewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

73 R. Łukasiewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej ...*, s. 286.

74 Tamże.

okresu. Rezultatem tego kongresu, zorganizowanego pod hasłem „*Mut zur Erziehung*” (Odwaga wychowywania) było sformułowanie następujących twierdzeń⁷⁵:

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby pełnoletniość, do której szkoła ma wychowywać, leżała w ideale społeczeństwa przyszłości całkowicie uwolnionego od wszystkich tradycyjnych form życia społecznego. W rzeczywistości dojrzałość, której rozwój szkoła może wspomagać, jest dojrzałością tych, którzy ostatecznie emancypowali się od autorytetu nauczyciela. Gdyby szkoła wynosiła do rangi ideału pedagogicznego pełnoletniość przyszłej ludzkości, miałyby nas... za niepełnoletnich (niedojrzałych społecznie);

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła była w stanie nauczyć dzieci, jak być szczęśliwym. W rzeczywistości szkoła, postępując w ten sposób, tylko przeszkadza szczęściu dzieci i czyni je neurotycznymi. Szczęście bowiem nie bierze się z zaspokajania roszczeń, ale powstaje w trakcie czynienia tego, co prawe;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby takie cnoty, jak pilność, dyscyplina i porządek stały się pedagogicznie przestarzałe, ponieważ okazały się politycznie manipulowane. W rzeczywistości te cnoty są niezbędne w każdych warunkach politycznych;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła mogłaby nauczyć „krytycyzmu”. W rzeczywistości szkoła, tak postępując, wpędza

dzieci w ramiona tych, którzy jako ideologiczni guru formułują roszczenia absolutne;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła mogła tak pokierować dziećmi, aby te „potrafiły uświadamiać sobie własne interesy”. W rzeczywistości szkoła, tak postępując, wydaje dzieci w ręce tych, którzy potrafią interpretować te interesy według własnych interesów politycznych;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby przez równość szans edukacyjnych wspierało się równość tych, którzy chcą się kształcić, czyniąc użytek z tych szans. W rzeczywistości ta równość szans pozostawia wciąż nierówno rozdzielone możliwości korzystania z nich; i ta nierówność, która powstaje dopiero jako skutek zrealizowanej równości szans, wymaga politycznego i moralnego uznania jej za fakt;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby można wdrażać przez szkołę reformy, których samo społeczeństwo nie chce wdrażać przez swoje instytucje polityczne. W rzeczywistości prowadzi to do izolowania szkoły i uczniów wobec społeczeństwa. Ponieważ żadne społeczeństwo nie może uznać za swoją szkołę szkoły, która naucza uczniów zupełnie innego porządku społecznego niż jego własny;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby unaukowanie zajęć lekcyjnych było jedyną odpowiedzią wychowawczą na wyzwania naszej cywilizacji naukowo-technicznej. W rzeczywistości utrudnia się w ten sposób wychowanie do umiejętności orientowania się w tej cywilizacji naukowo-technicznej wedle danych i kryteriów, które są dostępne własnemu doświadczeniu;

⁷⁵ Za: *Mut zur Erziehung*, Dokumentation – Nachrichten, Die Welt – Welt on line, http://www.welt.de/print-welt/article341284/Mut_zur_Erziehung.html.

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby najlepsze wychowanie było wychowaniem maksymalnie profesjonalnym i instytucjonalnym. W rzeczywistości w żadnej kulturze wychowanie nie jest prymarnie procesem działania zawodowego. Nasze szkoły mogą wnieść swój szczególny wkład do wychowania naszych dzieci wtedy tylko, gdy w nich także będą obowiązywać te same kulturowe oczywistości, w których my wszyscy jesteśmy wychowani w szkole i poza szkołą.

7. Jak wychowywać w czasach płynnej nowoczesności?

Tej krytyce sprawczej roli nauczyciela sprzyja współcześnie rugowanie wszelkich form utopii z życia społecznego – czy to jako trącej myszką renesansowo-oświeceniowej mrzonki, czy to ponurej „inżynierii ducha”, budzącej niedobre wspomnienia ideologicznego zniewolenia, ale to z kolei oznacza często akceptację relatywistycznego pragmatyzmu, postawy będącej „odwróceniem się od rzeczy pierwszych, od zasad, »kategorii«, rzekomych konieczności, i nakierowania na rzeczy ostatnie, rezultaty, konsekwencje, fakty”⁷⁶. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo nieuchronnej eliminacji z życia wartości absolutnych, metafizycznych źródeł *aretē*, czy choćby nadziei na istnienie takich bytów idealnych jak Dobro i Prawda⁷⁷, i uwikłanie

76 W. James, *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 72; Relatywizm dotyczy także religii: „O ile idee teologiczne okazują się mieć jakąś wartość w życiu konkretnym, o tyle według pragmatyzmu są prawdziwe, prawdziwe w tym sensie, że są w tej mierze dobre. To zaś, jak dalece jeszcze są prawdziwe, zależy bez reszty od ich relacji z wszystkimi pozostałymi prawdami, które muszą być również uznane”: tamże, s. 83-84.

77 Tę relatywność eklektycznego świata Richard Rorty określił jako „samowywrotną” (R. Rorty, *Postmodernist Bourgeois Liberalism*, [w:] R. Rorty, *Objectivity, Relativity and Truth*,

się w paradoksy: przecież sam pragmatyzm może być także postrzegany jako forma utopii – nie metafizycznej, ale epistemologicznej, gdyż zakłada pewność ostatecznego sposobu zdefiniowania tego, co prawdziwe – przez zastosowanie kryterium praktycznej użyteczności idei, twierdzeń, wartości: tym samym klucz do formuły porządku – społecznego, moralnego, aksjologicznego, do szczęścia – świata przybrał w utilitaryzmie J. Benthama, z którego pragmatyzm się wywodzi, matematyczną postać precyzyjnego rachunku ilorazu satysfakcji i dyssatisfakcji. Czyż zatem pragmatyzm nie jest „kolejną wielką narracją, która »dekonstruuje« wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?”⁷⁸

“Philosophical Papers”, vol. 1, Cambridge 1991, s. 202; cyt. za: P. Fabiś, *Pijany indianin i metafory*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, wyd. Humaniora, Poznań 1996, s. 38.). Dobrze wpisuje się w nią echo ironii pytania Poncjusza Pilata o relatywizm prawdy: „quid est veritas?” (Wulgata, Ew. wg Jana 18, 38). Pragmatyzm może oznaczać akceptację relatywizmu moralnego, aksjologicznej labilności, sofistycznego dystansu i ironii wobec wartości, takich właśnie jak prawda. Choć klasyczna definicja prawdy Arystotelesa nie oparła się sceptycyzmowi zawartemu w powyższym pytaniu, to jednak przekonuje mnie stanowisko K.R. Poppera, który pisze, że [...] brak kryterium prawdy nie czyni pojęcia prawdy niedorzecznym, tak jak nie czyni niedorzecznym pojęcia zdrowia brak kryterium zdrowia. Chory człowiek może pragnąć zdrowia niezależnie od tego, czy może czy też nie ustalić, czym ono jest. Człowiek błądzący może szukać prawdy, nawet jeżeli nie posiada żadnego kryterium jej ustalenia” (K. R. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. II, *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, PWN, Warszawa 1993, s. 384).

78 M. J. Siemek, Czyż nie należy podjąć jakiejś próby zerwania z tą kolejną wielką narracją, która ‘dekonstruuje’ wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, przeł. i opr. J. Niżnik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 125; „Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowania status quo. [...] Pragmatyści winni brać pod uwagę możliwość, że niekiedy odwołanie się do ‘absolutnie słusznego przeciwko absolutnie niesłusznemu’ może być najskuteczniejszym sposobem usuwania niesprawiedliwości społecznej i budowania poczucia solidarności społecznej”: A. Szahaj, Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowania status quo, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski...*, op. cit., s. 148.

Modernistyczna idea edukacji wyrosła „z dwóch nierozłącznych przesłanek: że pod kruchą powierzchnią zróżnicowanych i zmiennych ludzkich doświadczeń tkwi twardy grunt niezmiennego porządku świata i że równie twarde i solidne są prawa rządzące ludzką naturą”⁷⁹. Ta pierwsza przesłanka stanowiłaby legitymację istnienia zakładów edukacyjnych – szkół, w których nauczyciele pojmują się jako sprawni przekaziele wiedzy. Ta druga przesłanka wkładałaby im w rękę pedagogiczne dłuto „do wykuwania osobowości uczniów, wzorem rzeźbiarza kującego w marmurze, do nadawania im kształtu, który za każdym razem miał być prawy, piękny i dobry – a przez to zacny i szlachetny”⁸⁰.

Czy jednak ten „twardy grunt niezmiennego porządku świata”, czyli wiara w pewność poznania nauk pozytywnych – przyrodniczych okazał się tylko mrzonką? W wyniku implozji mitu o nieomyślności nauki i wszechmocy technologii behawioralny, instrumentalny i jednostronnie teleologiczny model wychowania, spłowił i skruszał w świecie „nieufności wobec metanarracji”, erozji władzy, której nie przysługuje żadna właściwa jakość, jest „pustą przegródką” Benthamowskiego *Panopticonu*⁸¹ – w perspektywie ponowoczesnego „dystansu” i „ironii” jako strategii dekonstrukcji, odkrywania ukrytego sensu zjawisk, „oswajania” nieprzejrzystego świata.

Wychowanie nie jest działaniem, które bezpośrednio i trwale zmienia strukturę zachowań wychowanka, lecz jest procesem, w trakcie któ-

rego intencje wychowujących – przejawiające się w interakcjach – funkcjonują jako wyzwalacze określonych zmian w dziecku, lecz którego wynik w przypadku każdego dziecka może być odmienny. W rzeczywistości wychowanie stanowi ofertę: dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, konfrontując swój własny autonomiczny systemem autopojetyczny z autonomicznym systemem dorosłego, przy czym oba systemy reprezentują własne specyficzne interesy. W tym sensie konflikt, jako emanacja różnicy, staje się więc kategorią pozytywną w wychowaniu, o ile rzeczywiście przyczynia się do tworzenia warunków dla rozwoju ku autonomii i podmiotowości⁸².

Wychowanie w sensie *hēgēomai* jest działaniem niemożliwym, gdy rozumie się je tylko jako intencjonalną zmianę innych osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne, czyli sprowadza się je do psychicznych skutków komunikacji. W takim rozumieniu wychowanie stanowi tylko swoisty splot związków przyczynowych, który łączy systemy społeczne (komunikację) i systemy psychiczne (świadomość) w sposób planowy, możliwy do kontrolowania, choć nie zawsze efektywny.

Bibliografia

1. ARENDT, H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
2. ARENDT, H., *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991.
3. ARNOLD, J. W., *Hodegetik für Medizin-Studierende oder Anleitung zum Studium der Medicin, nebst einer ausgewählten medicinischen Literatur. Ein Handbuch zum Gebrauche bei akade-*

79 Z. Bauman, *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 110.

80 Tamże.

81 Por.: M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 195-199.

82 Por. M. Gładzowski, *Dystopia...*, op. cit., s. 187 nn.

mischen Vorlesungen. Karl Groos, Heidelberg und Leipzig; Karl Gerold, Wien 1832.

4. ARYSTOTELES, *Polityka*, Warszawa 1964.

5. BAUMAN, Z., *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

6. BERGSON, H., *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Błeszyński, Warszawa 1963.

7. BLANKERZ, H., *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982.

8. BOCHEŃSKI, J., M., *Ku filozoficznemu myśleniu*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.

9. BREZINKA, W., *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag München-Basel 1993.

10. Carlgren, F., Klingborg, A., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Gładzewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1995.

11. DIEDERICH, J., *Bemerkungen zum Begriff der didaktischen Entscheidung*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-T. Tenorth, Weinheim-Basel 1987.

12. DODD, C. I., *Introduction to the Herbartian Principles of Teaching*, Nabu Press 2010.

13. FABIŚ, P., *Pijany Indianin i metafory*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, wyd. Humaniora, Poznań 1996.

14. FEYERABEND, P. K., *Zabijanie czasu*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.

15. FOLKIERSKA, A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

16. FOUCAULT, M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.

17. FREUND, W., *Prima. Eine Hodegetik für die Schüler des obersten Gymnasial- und Realschul-Unterrichts, zugleich als methodisch geordnete Vorbereitung für die Abiturientenprüfung. In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanerkurs. 2 Bände*. Violet, Leipzig um 1900.

18. GAMO, Ch. de, *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu 2001, reprinted from the 1895 edition.

19. GŁAŻEWSKI, M., *O witalności szkoły*, WSP, Zielona Góra 1996.

20. GŁAŻEWSKI, M., *W stronę pedagogiki heurystycznej* [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.

21. GŁAŻEWSKI, M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

22. GNITECKI, J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, wyd. III, Gorzów Wlkp. 1999.

23. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.

24. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

25. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
26. HERBART, J. F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tłum. J. Jakóbiec, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, red. S. Wołoszyn, Warszawa 1965.
27. HESSEN, S., *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, wstęp T. Nowack, opr. M. Hessenowa, [w:] *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, Wrocław 1973, t. 17.
28. HORACY, *Dzieła wszystkie. Pieśni. Pieśń wieku. Jamby. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, przeł. A. Lam, Warszawa 1992.
29. JAMES, W., *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998
30. JONAS, H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main 1984.
31. KANT, I., *Rozprawy z filozofii historii*, pol. tłum. M. Żelazny, T. Kupś, D. Pakalski, A. Grzesiński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.
32. KIRCHNER, C., *Kirchner's Hodegetik oder Wegweiser zur Universität für Studierende: Nebst einer systematischen Übersicht der Wissenschaften und Künste und den Studienplänen für die einzelnen Fächer des Gelehrtenberufs*. Vogel, Leipzig 1852.
33. KMITA, J., *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982.
34. KOCH, E. J., *Hodegetik für das Universitäts-Studium an allen Facultäten, in der Frankeschen Buchhandlung*, Berlin 1792.
35. KÖNIG, E., ZEDLER, P., *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
36. KUNOWSKI, S., *O czynnikach rozwoju człowieka – dyskusyjnie*, „Roczniki Filozoficzne KUL”, 1969, t. XVII, z. 4, s.15–31.
37. KUNOWSKI, S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
38. KUNOWSKI, S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000.
39. KÜMMEL, F., *Stellungnahme zu den Thesen „Mut zur Erziehung“*, unveröffentlicher Vortrag, Baden-Württemberg, Herbst 1978 (manuskrypt powielony).
40. KUNZE, H., *Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung*. Akademie-Verlag, Berlin 1958.
41. KWIATKOWSKA, H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008.
42. KWIECIŃSKI, Z., *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990.
43. LEWANDOWSKI, Z., Woś, K., *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – sentencje – przysłowia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
44. ŁUKASZEWICZ, R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.
45. MUT ZUR ERZIEHUNG, *Dokumentation – Nachrichten*, Die Welt – Welt on line, <http://>

www.welt.de/print-welt/article341284/Mut_zur_Erziehung.html.

46. MYSŁAKOWSKI, Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

47. NAWROCZYŃSKI, B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947.

48. OBUCHOWSKI, K., *Mikro- i makroświat człowieka, referat wygłoszony na konferencji „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”*, Jabłonna 24-26 XI 1987 (maszynopis powielony).

49. OLBERTZ J.-H., *Hodegetik als akademische Morallehre*, [w:] K. Jackstel (red.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 1986, nr 3, E 73, Halle/Saale, s. 47–58.

50. POPPER, K. R., *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. II *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, PWN, Warszawa 1993.

51. RETTER, H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, GWP, Gdańsk 2005.

52. RUBACHA, K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.

53. SCHULZ, R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, wyd. Edytor, Toruń 1992.

54. SCHEIDLER, K. H., *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*, Crökersche Buchhandlung, Jena 1839.

55. SCHWEITZER, A., *Verfall und Wiederaufbau der Kultur*, Monachium 1923.

56. SIEMEK, M. J., *Czyż nie należy podjąć jakiejś próby zerwania z tą kolejną wielką narracją, która ‘dekonstruuje’ wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, przeł. i opr. J. Niżnik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996.

57. SKORNY, Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989

58. SPECK, O., *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, Ernst Reinhardt Verlag München Basel 1997; wyd. pol.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.

59. STARY, J., *Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“*. Eine historische Betrachtung, „Das Hochschulwesen“ 42, 1994, 4, s. 160–164.

60. STRAUSS, L., *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, przeł. P. Maciejko, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.

61. SUCHODOLSKI, B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974 (szczególnie rozdziały: *Na początku był czyn i Genealogia ducha*).

62. SUCHODOLSKI, B., *Spółczesność istniejąca i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7-8.

63. SZACKI, J., *Znanięcki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

64. SZOŁTYSEK, A. E., *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń b.d.w.

65. TENORTH, H.-E., *Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und Pädagogische Perspektiven*, [w:] *Abschied*

von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, red. H.-H. Krüger, Opladen 1990.

66. WITKOWSKI, L., *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, Warszawa 1988.

67. WITKOWSKI, L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.

68. WITKOWSKI, L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, wyd. Warex, Kraków 2003. ■

Michał Gładzewski

Zielona Góra, Poland

m.glazewski@ipp.uz.zgora.pl

Keywords: education, agogic, hodegetic, Stoy, Herbartianism, teacher, postmodernism

About usefulness of hodegetic. An attempt to reconstruct and deconstruct an unappreciated category of Herbart's pedagogics

Abstract

In the paper the author analyzes and discusses some problem fields of education which stand in connection with the role of teacher as educator in the to-day post-modern culture and society. In the center of his attention, there is a question about teacher's right of educational leading, instructing other people in the face of a rapid acceleration of human existence in the alienating post-modern axiological environment. If it relativity seems to be an appropriate form to describe and experience the reality in its surprising enormous and cumulative diversity, there is a need to find an appropriate form of teacher's attitude to education. And a part of that attitude and professional philosophy can be described as hodegetic – the way to know how to lead and to have courage to lead, to show the direction, to go ahead and to feel capable, competent and experienced enough to help other people to grow up, to find their own way of life. For the educator J. F. Herbart didactic became the domain of all his philosophical work, which he sought to give a purely scientific nature. It's complementary part was hodegetic. It used to be applied widely in German pedagogic at the turn of the century to determine the scientific methods within education and to distinguish them from dealing with didactic issues. In the history of hodegetic, a special role played the concept by Karl Volkmar Stoy (1815-1885), a supporter of Herbart's doctrine, who assigned its task as ethical development of pupil's personality (in addition to didactic and nutrition). Under that framework of hodegetic, a study to justify and to transform ethical and educational purposes into practice should be performed. The paper consists of five parts: 1. Sapere educare!; 2. Hodegetic as a forgotten art of raising; 3. Karl Volkmar Stoy – creator of hodegetic; 4. Teacher – a guide or an interpreter?; 5. To force or to set free?; 6. "Mut zur Erziehung"; 7. How to bring up children in the times of liquid modernity? The main goal of the paper is to show the actuality and vitality of the term hodegetic, once created within Herbart's doctrine and then forgotten completely. The analysis of semantic content of hodegetic evokes a lot of important question for pedagogic of today, lets us consider the process of education in new light.

Michał Gładzewski, PhD, University of Zielona Góra. Member of the B. F. Trentowski Society for Philosophical Pedagogy and of the Workgroup of Theory of Education at the Committee of Pedagogical Sciences