

Tarzycjusz Buliński

Strażnik, Ogrodnik, Rewolucjonista : o kulturowej logice nowożytnego wychowania

Studia z Teorii Wychowania 6/4 (13), 97-107

2015

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.

Tarzcjusz Buliński

Uniwersytet Gdański

Strażnik, Ogrodnik, Rewolucjonista O kulturowej logice nowożytnego wychowania¹

Jeśli popatrzeć na nasze wychowanie z szerokiej, antropologicznej perspektywy, zauważyć można ciekawe zjawisko. Oto od pewnego momentu historii społeczeństw europejskich (wiek XVI, XVII) w dyskursie pedagogicznym ciągle mają się dobrze dwa poglądy wychowawcze. Pierwszy z nich twierdzi, że wychowanie działa nie tak jak trzeba, bo nie mamy takich wychowanków, o jakich marzymy. Ciągle im czegoś brakuje. Nie słuchają starszych. Nie biorą udziału w życiu publicznym. Łatwo ich uwieść, krytycyzmu nie ma w nich za grosz – szybko, zbyt szybko wpadają w macki totalitaryzmów czy kultury popularnej. Słowem, nie są takimi, jakimi byśmy chcieli ich widzieć. Drugi pogląd to przekonanie o tym, iż szkoła źle kształci wychowanków. Uczy źle, nieefektywnie, a przy tym uczy rzeczy niepotrzebnych w codziennym życiu, jest oderwana od rzeczywistości. Słowem, szkoła wyposaża uczniów w wiedzę nieadekwatną wobec potrzeb współczesnego świata.

Te dwa poglądy są ciągle żywotne, pojawiają się przy każdej krytyce systemu edukacji i przy uzasadnianiu potrzeb reform oświatowych. Oczywiście, ich forma ulega zmianie w zależności od czasu i miejsca. Reformatorzy używają różnych języków, odwołują się do różnych koncepcji, wreszcie co innego rozumieją pod tymi samymi terminami, niemniej ich sens pozostaje podobny – szkoła ma tworzyć lepszego człowieka i wyposażać go w wiedzę przydatną w życiu. Można rzec, że te dwie idee stanowią jeden z fundamentów nowożytnej euroamerykańskiej myśli wychowawczej.

¹ W artykule wykorzystuję fragmenty mojego tekstu: *Kulturowy wymiar wychowania*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. I, Gdańsk 2007.

Obydwa poglądy proponują potraktować jako zjawisko kulturowe i przyrzeć się im z perspektywy świata, w którym funkcjonują. Otóż wspomniany okres historyczny (wiek XVI, XVII), to moment ukształtowania się kulturowych i społecznych ram naszego świata, które najwygodniej określić mianem społeczeństwa typu nowożytnego². Jeśli więc oba poglądy mają tendencję do trwałości, to są one w jakiś sposób powiązane z naszym typem kultury i społeczeństwa, odpowiadają one na jakieś zapotrzebowanie z jego strony, realizują jakąś funkcję względem systemu. Aby sprawdzić tę hipotezę przybliżę w formie alegorii podstawowe nurty pedagogiczne panujące w naszym świecie, by następnie pokazać jak dwa powyższe poglądy wychowawcze są powiązane ze sferą ideologii i praktyki społeczeństwa nowożytnego³.

Strażnik, Ogrodnik, Rewolucjonista

Przedstawię najpierw pewną alegoryczną przypowieść, w której występuje jeden aktor w trzech maskach. Zobrazuje on koncepcje pedagogiczne, jakie przewinęły się przez nowożytną historię kultury europejskiej, których ogrom i wielorakość sprowadzę do trzech podstawowych postaci: pedagogiki konserwatywnej, liberalnej i radykalnej.

Pierwszą nazwę Strażnikiem (pedagogika konserwatywna), który sądzi, że wychowanie jest przekazem najważniejszych wartości i umiejętności, że ma dawać bezpieczeństwo i poczucie trwałości, a szkoła jest po to, by zapewnić jak najlepsze funkcjonowanie społeczeństwa. Kiedy usłyszymy krzyki o tym, że nasze dzieci czegoś nie umieją, źle piszą, kiepsko czytają,

² *Nowożytność* rozpoczyna się wraz z końcem średniowiecznego modelu społeczeństwa (XIV-XV w.). Jej narodziny przypadają na XVI-wieczne Odrodzenie, zaś ukształtowanie na XVII i XVIII-wieczne Oświecenie. Wiek następny przynosi już dojrzałą wersję nowożytności zwaną *nowoczesnością*, natomiast od drugiej połowy wieku XX do dziś następuje jej powolne przekształcanie się w odmienną formację kulturowo-społeczną, którą badacze próbują rozmaicie diagnozować i nazywać. Jej najbardziej popularne określenia w naukach społecznych i humanistycznych to *postindustrializm* (D. Bell), *ponowoczesność* (Z. Bauman) lub też *późna nowoczesność* (A. Giddens).

³ Ideologię traktuję na sposób antropologiczny – jako przekonania, które stanowią obszar naszej refleksji, wokół których koncentrują się nasze wysiłki i które dostarczają uzasadnienia dla części naszych zachowań (światopoglądy, filozofie, systemy wierzeniowe itp.). Ich przeciwieństwem jest sfera praktyki społecznej czyli codziennych działań, nad którymi ludzie rzadko reflektują, raczej je wykonują, niż o nich myślą (wyuczone działania rutynowe). Tym samym moje rozumienie terminu „ideologia” jest nieco szersze od tego, które praktykuje się w socjologii, gdzie odnosi się ją do systemu idei, który dostarcza uzasadnienia, wsparcia lub legitymizacji partykularnym interesom jakiejś grupy społecznej (politycznej, etnicznej, religijnej).

kochają *Pingwiny z Madagaskaru*, a nie lubią *Silaczki* – to możemy być pewni, że to właśnie Strażnik zabiera głos. Drugą nazwę Ogrodnikiem (pedagogika liberalna), wedle którego to nie wspólnota jest tu ważna, lecz jednostka i jej jak najpełniejszy rozwój. Szkoła istnieje po to, by zapewnić wychowankowi dobre warunki do poszukiwań własnej drogi życiowej. Kiedy usłyszymy, że dziecko ma do czegoś prawo, że ktoś je ogranicza i że najważniejsze jest, aby dzieci kochać, to z dużym prawdopodobieństwem będą to hasła płynące ze ogrodniczych szkółek. Trzecią postać nazwę Rewolucjonistą (pedagogika radykalna), który za punkt honoru poczytuje sobie przekształcenie tego społeczeństwa na lepsze, a środkiem ku temu ma być szkolne wychowanie. Będzie w skórzanej kurtce tłumaczył dzieciom dlaczego nie mają pieniędzy na *Snickersa* i co trzeba zrobić, aby na lekcjach nauczycielka rozmawiała także o kolejnym *Call of Duty*. I gdy zza ściany dobiegną nas wzburzone głosy pytające, dlaczego uczniowie ciągle słyszą, że „Słowacki wielkim poetą był” lub z jakiej to przyczyny dziewczynki na zajęciach praktycznych tylko gotują i wyszywają, wtedy szykujemy się do spotkania z Rewolucjonistą. Te trzy postaci pomogą mi opisać przeobrażenia wychowania w społeczeństwie nowożytnym.

Pierwszy na placu boju pojawia się Rewolucjonista, który ogłasza wszem i wobec koniec ery prymatu wspólnoty nad jednostką, koniec panowania religii. Odtąd *Wolność, Równość i Braterstwo* będą wiodły prym w ludzkim współżyciu. Grzmi o zabobonach, które były udziałem ludzkości i ogłasza światu dobrą nowinę o nadejściu Jedynej Prawdziwej Wiedzy tj. Nauki, która doprowadzi wszystkich do raju na ziemi. Idee indywidualizmu i racjonalizmu naukowego wybijają się na plan pierwszy. A im bardziej stary porządek będzie się sypał w gruzy, tym częściej nasz bohater zamieniać będzie swą kurtkę na fartuch naukowca. I gdy zwycięstwo będzie już pewne, wtedy w pełni przeistoczy się w Strażnika chroniącego dobra Rozumu. Stać będzie na straży wartości narodowych i moralnych, pełen wiary w moc nauki, która potrafi wszystkim najlepiej zarządzać, wszystko najlepiej poznać i wykorzystać. Zbuduje więc państwo na wzór doskonałego zakładu wychowawczego, a szkołę zrationalizuje niczym zakład produkcyjny. Wiek XIX to jego dzieło – świat państw narodowych opartych na kapitalizmie, którego wszyscy obywatele doświadczają szkolnej edukacji. Im jednak bardziej zajmować się będzie produktem procesu wychowania, z im większą troską pochylać się będzie nad wychowankiem, tym częściej słyszeć będzie niepokojące głosy w swojej głowie. Głosy, które nawoływać będą do poświęcenia większej uwagi potrzebom produktu, niż celowi produkcji. I gdy pewnego dnia spojrzysz w lustro, zobaczysz Ogrodnika. Zrazu uzna go łągodną schizofrenię

i będzie go ignorować tak długo, dopóki da radę. Potem spróbuje ograniczać jego wpływy, wzniesie bastiony neopozytywizmu, neokonserwatyzmu czy kanonu kulturowego, ciągle jednak jego stan posiadania będzie się kurczyć. I gdy wreszcie spojrzy w lustro zobaczy w nim swoją własną twarz z okresu młodości. Zobaczy drugie wcielenie Rewolucjonisty, które pragnie obalić to, czego strzeże. W imię tych samych haseł.

Zmienne czy niezienne cele wychowania?

Cóż można wynieść z tej przypowieści? Po pierwsze to, że przekształcenia ideologii wychowania mają swoją logikę i ku czemuś zdążają. Strażnik, Ogrodnik i Rewolucjonista – wszyscy są produktem nowożytnego kultury europejskiej, choć pochodzą z różnych faz jej rozwoju. Pierwsza twarz Rewolucjonisty obrazuje okres powstawania nowej formacji kulturowej, Strażnik przedstawia moment jej uformowania, Ogrodnik oddaje fazę dojrzałości, zaś druga twarz Rewolucjonisty pokazuje jej późną dorosłość (a może schyłek?). Wszystkie trzy postaci są obecne od zawsze w społeczeństwach nowożytnej kultury europejskiej, choć różne epoki jej rozwoju przydawały im odmienną wagę. Tym, co je łączy jest przekonanie, że trzeba ulepszać świat i dlatego też każdy z nich kwestionuje swoich poprzedników. Odpowiedzieć więc można, że pomysły na wychowanie ulegają zmianie, ponieważ zawiaduje nimi jedna z najważniejszych idei kultury nowożytnej – idea postępu. Od momentu swych narodzin nowożytna kultura europejska ciągle dokąś gna, coś modernizuje i przeciwko czemuś walczy. Ciągle dąży do ulepszenia zastanego stanu. Stąd też, niezależnie od tego, jaki wynajdzie pomysł czy ideę, możemy być pewni, że po pewnym czasie ulegnie ona gruntownej przebudowie. Tak jest także z ideologią wychowania.

Po drugie, zauważyć trzeba, że kierunek postępu jest wyznaczany przez jedną konkretną ideę – wolność jednostki. Czyż w zmieniającym się obrazie dziecka nie widać tendencji do zmniejszania różnic społecznych pomiędzy nim a dorosłym, tak aby dziecko było jak najbardziej partnerem dla dorosłego? Czyż wyobrażenie szkoły nie zmienia się w stronę jej dostosowania do ucznia i jego rozwoju, a nie dla zaspokojenia potrzeb państwa czy społeczeństwa. A czy obraz rodziny nie przeobraża się w stronę bycia dodatkiem dla jednostki (od rodzin poszerzonych w Oświeceniu, poprzez rodziny podstawowe w XX w, aż po dzisiejsze rodziny niepełne)? Wszędzie chodzi o to samo. O emancypację. O przekraczanie kolejnych barier ograniczających indywiduum. O ruch, w którym jednostka wyzwala się z gorsetu wspólnoty. Nie powinno nas to dziwić. O to przecież walczyło Oświecenie. O wyzwolenie ludzi z „niewoli” religii. I jeśli europejskie społeczeństwa

średniowieczne opierały się na zbiorowości i jednolitym światopoglądzie, to sposobem walki z takim światem, było zbudowanie uniwersum odwrotnego – wspartego na jednostkach i różnorodności światopoglądowej. Jednak idea nowożytnej wolności jest dość zdradliwa, albowiem polega ona na likwidowaniu ograniczeń. Jest to tzw. „wolność negatywna”, gdzie granicą mojej wolności jest wolność innych. Dlatego każda następna fala ideologii szuka ograniczeń, które mogłyby przekroczyć. Dlatego to, co było zrazu wartością, potem jest uznawane za wadę. Dzisiaj oświeceniowe ideały wychowawcze uznawane są za opresywne i wsteczne, kiedyś były szczytem marzeń. Ruch emancypacji ma tendencję do samokwestionowania – chciałby wyzwolić jednostkę od wszystkiego, a więc także od samego siebie. Stąd wizje pedagogiki negatywnej czy descholaryzacji. Stąd postmodernizm poddający w wątpliwość Wielkie Opowieści w rodzaju Nauki czy Narodu.

Po trzecie, przyuważyć da się tutaj zadziwiającą prawidłowość – wprawdzie wychowanie ciągle się przeobraża, ale nigdy nie została porzuciona jego idea. Ciągle wszystkie pedagogiki twierdzą, że wychowywać należy (nawet, jeśli powiada się, że jest to pedagogika negatywna), ciągle wygłaszają deklaracje względem tego, co należy zrobić. Jednego się tylko nie robi – nie milczy. Tak jakby bez rozmawiania o wychowaniu nasz świat nie mógł istnieć. Jakby narzekanie na dzieci, że nie są takimi, jakimi powinny być, było jego cechą charakterystyczną. Z czego to może wynikać? Tu już wkraczamy na obszar hipotez. Osobiście sędzę, że sensowne jest łączenie typów poglądów głoszonych przez ludzi z typami relacji społecznych w świecie, w którym żyją. W tej perspektywie wygląda na to, że ideologia wychowania dostosowuje się do stopnia rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego. Okres kształtowania się kapitalizmu produkcyjnego wypełniają różnorodne koncepcje pedagogiczne, które nie tyle kształtowały człowieka z nową moralnością, co konstruowały więź społeczną skupioną wokół tego projektu (realizowaną zwykle pod hasłami „narodu”). W ten sposób utrzymywały spójność społeczeństwa, które równocześnie pozbawiane było fundamentu moralności wspólnoty religijnej. Kiedy zaś kapitalizm wkroczył w fazę konsumpcyjną, a jego szkielet społeczny okrzepł, wtedy ideologia poczęła rezygnować z programów całościowej zmiany społecznej na rzecz hołubienia poszczególnych jednostek (postulaty partnerstwa w pedagogice, skoncentrowania na rozwoju ucznia, odszkolnienia itp.). Rzekłbym, iż przekonanie o tym, iż świat musi opierać się na podziale pracy i instytucjach stało się oczywistością i do jego utrzymania wystarcza konsumeryzm jako styl życia.

Jest zatem prawdopodobne, że zmienność celów wychowania wynika z ideologii społeczeństwa nowożytnego – idei postępu i wolności, natomiast

niezmiennność takiego stanu rzeczy bierze się ze sfery praktyki społecznej tego typu społeczeństwa. Tutaj bowiem odbywa się proces likwidowania więzi społecznej opartej na wspólnocie lokalnej właściwej dla społeczeństw Europy średniowiecznej, gdy równocześnie tworzy się więź opartą na instytucjach i wspólnotach wyobrażonych w rodzaju narodu.

Czego tak naprawdę uczy szkoła?

Oto wiek siedemnasty. Francja. Encyklopedyści – a zatem ci, którzy tworzą ideologię wczesnej nowożytności, rzucają gromy na szkołę. Krytykują zaciekle dotychczasowe i na własnej skórze doświadczone wykształcenie. Jaki jest ich główny argument? Klasyczne gimnazjum jezuickie jest oderwane od życia, uczy rzeczy całkowicie niepraktycznych. Fleury narzeka na ucznia, który „trawi życie na studiowaniu łaciny lub greki, co zna historię, obyczaje i prawa starożytnych Rzymian, a nie ma pojęcia o systemie rządów we Francji ani o jej dzisiejszym życiu”, a Wolter dodaje: „Nie wiedziałem, że Franciszek I został wzięty do niewoli pod Pawią, ani gdzie leży Pawia; nawet kraj, w którym się urodziłem, był mi nieznany, nie miałem pojęcia o podstawowych prawach ani też interesach mojej ojczyzny (...) wiem o swym kraju tylko to, co napisali o nim Cezar i Tacyt”⁴. Wiek dziewiętnasty. Anglia. Herbert Spencer, czołowy myśliciel nowoczesności, grzmi, aby oprzeć program nauczania na wiedzy rzeczywistej, tj. takiej, która obowiązuje zawsze i wszędzie, słowem – przyrodoznawstwie, i ograniczyć udział jej quasi-rzeczywistych odmian, tj. greki i historii. Postuluje silniejsze powiązanie szkoły z codziennym życiem, nauczanie przedmiotów praktycznych, które do czegoś się przydają⁵. Wiek dwudziesty. Stany Zjednoczone. Henry Giroux, czołowy przedstawiciel nowych nurtów wychowawczych znanych pod nazwą pedagogiki krytycznej, nawołuje do uwzględnienia w edukacji szkolnej obszaru tzw. kultury popularnej, a więc świata muzyki rozrywkowej, filmów, telewizji, słowem – świata przyjemności konsumenckiej. Utrzymuje, że tylko w tym obszarze istnieją „żywe” i ważne znaczenia, wartości, symbole, które dla uczniów znaczą daleko więcej, niż do niczego nieprzydatny umarły świat „kultury” szkolnej⁶. Wiek dwudziesty pierwszy. Polska. Łukasz Turski i Wiktor Osiatyński, dwójka

⁴ Za: M. Tournier, *Uczesane dziecko*, w: M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci, t. II*, Wyd. Morskie, Gdańsk 1988, s. 303.

⁵ H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Ossolineum, Wrocław 1960, s. 4-27.

⁶ H. A. Giroux, *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 148-149.

intelektualistów prowadzi dyskusję na łamach „Gazety Wyborczej”⁷. I znowuż to samo – matematyka winna być nauczana na bazie praktycznych zagadnień życia codziennego takich jak branie kredytu, ubezpieczenia na życie, prowadzenia skomplikowanych rachunków bankowych itp.

„W szkole uczą niepotrzebnej wiedzy”. „Szkoła jest oderwana od życia”. O co tu chodzi? Dlaczego ciągle słyhać te same głosy? Dlaczego krytyka programu nauczania jest nieodmiennie przeprowadzana pod sztandarem uczenia w niej bezużytecznych rzeczy, wiedzy teoretycznej oderwanej od życia, która do niczego się nie przydaje? Skoro kwestia ta jest podnoszona od trzystu lat, to czemu nie została jeszcze rozwiązana? Zastanówmy się czy może być tak, że owo „złe kształcenie” wcale nie jest wadliwym funkcjonowaniem oświaty? Czy może szkoła cały czas spełnia swe zadania, tylko nie są one tymi, o których mówi nowożytna ideologia wychowania?

Do udzielenia precyzyjnej odpowiedzi potrzebowalibyśmy wiedzy o praktyce społecznej w kulturze europejskiej, zwłaszcza z okresu wczesnej nowożytności i nowoczesności, tego zaś nie sposób uczynić bez pogłębionych studiów historycznych. To nie miejsce i czas na takie poszukiwania. Tutaj możemy jedynie podążać ścieżką zarysowaną przez antropologię społeczną/kulturową. Otóż jeśli oprzemy się na antropologicznych analizach działania szkoły wśród ludów pozaeuropejskich, które nie podpadają pod kategorię społeczeństwa typu nowożytnego⁸, wspomozemy je ustaleniami socjologii mówiącymi o ukrytym programie nauczania i wymogach systemowych kapitalizmu, wtedy będziemy mogli pokusić się o sformułowanie pewnej hipotezy. Poszukajmy, co nie uległo zmianie w szkolnym kształceniu. Co szkoła typu nowożytnego robi zawsze i wszędzie? I co jest nam niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w dzisiejszym świecie? Wyobraźmy sobie dziecko, które nie spotkało się codzienną praktyką czytania gazet, napisów

⁷ O czym nie mówi szkoła, rozmawiają: D. Zagrodzka, Ł.A. Turski, W. Osiatyński, „Gazeta Wyborcza”, 2004, 12-13 czerwca.

⁸ Prace te wskazują, że sposób działania współczesnej szkoły jest silnie powiązany z nowożytną kulturą europejską. W związku z tym antropolodzy zwracają uwagę, że szkolnictwo państwowe wprowadzane do ludów o innej kulturze, niż nasza, działa nie jako czynnik rozwoju intelektualnego i społecznego, lecz jako odmienna praktyka społeczno-kulturowa, którą owe ludy próbują zaadaptować do własnych potrzeb i widzenia świata. Zob. np. S. Scirbner, M. Cole, *Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge 1981; B. Street, *Literacy in Theory and Practice*, Harvard University Press, Cambridge 1984; K. Anderson-Levitt, (ed.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, Palgrave MacMillian, New York 2003; B. Levinson, D. Foley, D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany 1996.

sklepowych czy ksiązek, nie doświadczyło sytuacji wielogodzinnego siedzenia w jednym miejscu i rozmawiania o rzeczach, których nie ma „tu i teraz”. Czy byłoby w stanie swobodnie posługiwać się komputerem, zmieniać pracę raz na kilka lat i czuć się Polakiem? Czy bez szkolnego bagażu byłoby członkiem społeczności o takich samych prawach i możliwościach? Czy czasami do normalnego życia nie jest nam ciągle potrzebny olbrzymi zestaw *wiedzy abstrakcyjnej* uczącej myślenia spekulatywnego, której nabyć nie sposób bez odpowiedniego treningu? Moja propozycja jest następująca: podstawową funkcją szkoły jest uczenie umiejętności myślenia refleksyjnego, uczenie swoistego *nawyku obchodzenia się bez nawyku*, uczenie operowania abstrakcjami, zastanawiania się, spekulowania na temat sytuacji oderwanych od konkretnego „tu i teraz”.

Sednem szkolnictwa byłby zatem rodzaj nauczanej wiedzy, nie zaś jej treść. Szkoła nie ma dawać konkretnych praktycznych informacji, lecz coś w rodzaju Uniwersalnej Instrukcji Obsługi. Myślenie naukowe to wszak przede wszystkim sposób rozumowania, a dopiero w dalszej kolejności jego zawartość. Sposób, który jedni codziennego doświadczenia rozbija na fragmenty, szuka w nich regularności, przekuwa je na prawidła, by następnie za ich pomocą działać w praktyce. Krótko mówiąc, najpierw refleksja, potem świadome, wypływające z niej działanie. Chodzi więc o to, aby uczniowie nauczyli się przekształcać wiedzy konkretną w wiedzę abstrakcyjną, która jest w o wiele mniejszym stopniu uzależniona od kontekstu i sytuacji.

Po co to wszystko? Po to, aby świat, w którym żyjemy, mógł normalnie funkcjonować. Jego organizacja społeczna opiera się przecież podziale pracy, jego gospodarka jest kapitalistyczna – wszystko to nakłada nań jakieś wymogi. Już analizy socjologiczne wskazywały, że szkolnictwo spełnia służebną rolę wobec systemu społecznego – funkcję odtwarzania struktury społecznej spełniają ukryte programy nauczania. Całkiem możliwe, że szkoła reprodukuje także sposób myślenia nieodzowny do prawidłowego działania naszego świata. Przecież bazuje on m.in. na ciągle zwiększającej się komplikacji i zmienności podziału pracy, na mobilności społecznej oraz na rolach społecznych polegających głównie na manipulowaniu abstrakcjami (nie zaś konkretami, jak w innych typach społeczeństwa). Wszystko to wymusza objęcie całego społeczeństwa taką edukacją, która dostarczałaby kompetencji kulturowych w najwyższym stopniu standardowych i elementarnych, a jednocześnie abstrakcyjnych, nie przypisanych do konkretnej wspólnoty i konkretnego doświadczenia. Dzięki temu każdy może bez trudu się przekwalifikować z jednego zajęcia na drugie. Zauważmy, że dopóki nie wykształciło się społeczeństwo kapitalistyczne, a więc do wieku XIX, dopóty

powszechność szkolnictwa nie miała miejsca. To wraz ze wzrostem znaczenia mieszczaństwa zwycięża szkoła i dopiero wtedy rozpoczyna się jej triumfalny pochód w dół drabiny społecznej⁹.

Jest zatem prawdopodobne, że narzekanie na oderwanie szkolnego nauczania od codziennego życia należy do sfery ideologii wychowania. W praktyce natomiast szkoła odtwarza naukowy sposób myślenia nieodzowny dla reprodukcji społeczeństwa nowożytnego, którego organizacja społeczna oparta jest na podziale pracy.

Wnioski

W zakresie praktyki powiedzieć można, że szkoła stanowi jeden z fundamentów społeczeństwa nowożytnego. Szkoła jest niezbędna po to, aby wykształcać myślenie abstrakcyjne konieczne do odtwarzania organizacji społecznej kapitalizmu. Natomiast narzekanie na oderwanie szkolnego nauczania od codziennego życia należy już do sfery ideologii wychowania i nie wpływa na szkolną praktykę. W zakresie ideologii orzec trzeba, że główna idea wychowawcza – stworzenie lepszego człowieka, a przez to i lepszego społeczeństwa – jest podporządkowana idei postępu. Dlatego też poglądy wychowawcze i związane z nimi obraz dziecka, szkoły oraz rodziny ulegają ustawicznym zmianom. Główna linia tych przeobrażeń jest wyznaczana przez ideę wyzwania jednostki. Jednak sam fakt ciągłej obecności idei wychowania powiązany jest z procesem likwidowania więzi społecznej opartej na wspólnocie lokalnej i tworzenia więzi opartej na instytucjach. Innymi słowy, nowożytne wychowanie pomaga organizować typ praktyki społecznej funkcjonalnej względem społeczeństwa wczesnego, a potem i późnego kapitalizmu. Dwie powyższe idee pedagogiczne nie służą zmianie naszego świata, lecz jego odtwarzaniu. I taka jest ich kulturowa logika.

⁹ Warto wskazać na prace, które odróżniają typ edukacji formalnej charakterystyczny dla społeczeństw typu nowożytnego od innych typów szkolnictwa. Wnioski z nich płynące także odsyłają do powiązania szkoły typu nowożytnego z formacją społeczno-kulturową właściwą dla kręgu nowożytnych kultur euroamerykańskich. Na temat typów szkoły zob. np. R. Serpell, G. Hatano, *Education, Schooling and Literacy*, w: J. W. Berry, P. R. Dasen, T. S. Saraswarthi (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 2., Allyn and Bacon, Boston 1997; R. Collins, *Comparative and Historical Patterns of Education*, w: M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of Sociology of Education*, Springer Indiana 2000. Na temat powiązania szkoły z społeczeństwem typu nowożytnego zob. np. J. Goody, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006; E. Gellner, *Plough, Sword and Book. The Structure of Human History*, Collins, Harvill, London 1988.

Bibliografia

- Anderson-Levitt K. M. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, Palgrave MacMillian, New York 2003.
- Anderson-Levitt K. M. (ed.), *Anthropologies of Education, A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York 2012.
- Levinson B. A., Foley D., Holland D. C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany 1996.
- Cole M., *Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental Consequences of Education*, "Human Development" 2005 nr 48.
- Collins R., Comparative and Historical Patterns of Education, w: M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of Sociology of Education*, Springer Indiana 2000.
- LeVine R. A., White M. I., *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Development*, Routledge and Kegan Paul, Boston 1986.
- Gellner, E., *Plough, Sword and Book. The Structure of Human History*, Collins, Harvill, London 1988.
- Giroux H. G., *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Goody, J., *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Scribner S., Cole M., *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1981.
- Serpell R., Hatano G., *Education, Schooling and Literacy*, w: J. W. Berry, P. R. Dasen, T. S. Saraswarthi (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 2., Allyn and Bacon, Boston 1997.
- Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Ossolineum, Wrocław 1960.
- Street B., *Literacy in Theory and Practice*, Harvard University Press, Cambridge 1984.
- Tournier M., *Uczesane dziecko*, w: M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci, t. II*, Wyd. Morskie, Gdańsk 1988.
-

**The Guard, the Gardener, the Revolutionary.
On the cultural logic of modern upbringing**

The article discusses views on upbringing as a cultural phenomenon. It analyses two ideas characteristic of modern pedagogy: 1) the conviction that children should be helped in some way by means of education in order to make them better people, and 2) the complaint that school education is disconnected from everyday life. Both ideas are analysed in the context of the place they occupy in the functioning of contemporary societies. In conclusion I suggest that their role consists in reproducing – rather than changing – the modern society.