

Witkowski, Lech

Problem edukacji antyfundamentalnej : w warunkach odbudowy edukacji w Polsce

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 4 (135), 25-39

1982

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.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Lech Witkowski

PROBLEM EDUKACJI ANTYFUNDAMENTALNEJ (W WARUNKACH ODBUDOWY EDUKACJI W POLSCE)

Zarys treści. Stan kontekstu otoczenia edukacji w Polsce. Fundamentalizm filozoficzny. Fundamentalne pęta rewolucji społecznej. Antykartezjańska odnowa racjonalizmu w filozofii XX wieku. Rozterki edukacyjne — poszukiwanie „trzeciej” drogi.

WSTĘP

Praca kontynuuje wątek zadań postawionych w interdyscyplinarnym programie badań nad oświatą w Polsce, sformułowanym przez Zbigniewa Kwiecińskiego. W poprzednim artykule¹ starałem się naszkicować sposób myślenia umożliwiający wykorzystanie paradygmatu marksizmu dla potrzeb socjologii wychowania. Pokazałem tam pierwszy, globalny wymiar strategii oświatowej w warunkach upaństwowienia rzeczywistości społecznej. Została tam wstępnie przeanalizowana zależność systemowa procesu edukacji od patologii generowanych przez określone stosunki władzy. Wskazana dla edukacji funkcja celu dalekiego zasięgu okazała się możliwa do realizacji jedynie przy jednoczesnym zablokowaniu degenerowania puli ról społecznych i eliminacji barier edukacyjnych — co oznacza sprzeciw wobec szczególnego sposobu funkcjonowania państwa w warunkach jego monopolu na decyzje o makromechanizmach społecznych². W pierwszym więc przybliżeniu strategia oświatowa adresowana

¹ Por. L. Witkowski, *Problem adaptacji materializmu historycznego dla potrzeb socjologii oświaty*, w druku.

² Traktuję to zresztą tylko jako wstęp do pełniejszego przeanalizowania mechanizmów degeneracji społeczeństwa w warunkach jego etatyzacji — należy tu dodać chociażby takie zjawiska jak: a) zjawisko „wyrwanych stronic” związane z niezdolnością do artykulacji pewnych obszarów dorobku kulturowego, b) zjawisko zdławienia zdolności społeczeństwa do podmiotowości (zanik dialogu i rozwoju określonych sfer aktywności), c) redukcja oświaty do treningu i tersury adaptacyjnej i eliminacja terenu symulacji krytycznej dla rozwoju teoretycznych nastawień wobec ról społecznych.

była poza obręb systemu oświaty — pokazany został jej wymiar zewnętrzny. Trzeba także przeanalizować kontekst wewnętrzny procesu edukacji, zgodnie z uprzednio przyjętym nastawieniem badawczym, z dominacją perspektywy ujęcia holistycznego i konkretno-historycznego.

Skupienie się jednak zwłaszcza dzisiaj, w kilka miesięcy po Sierpniu '80, na kontekście wewnętrznym edukacji w Polsce jest o tyle trudne, że odbudowa systemu edukacyjnego musi jednocześnie zbiegać się systemowo — przynajmniej w okresie przejściowym — z odbudową kontekstu otoczenia edukacji, i to nie w sensie infrastruktury instytucjonalno-kadrowej, lecz przede wszystkim w sensie występujących na skalę masową pewnych zapotrzebowań, wynikających ze zniszczenia swoistych zaworów bezpieczeństwa, swoistych regulatorów aspiracji i dążeń społecznych, wyznaczających pożądane kulturowo ramy procesu edukacyjnego. Funkcja terapeutyczna i prewencyjna edukacji jest tu szczególnie doniosła, gdyż istnieje potrzeba, którą unaocznę dalej, przywrócenia społeczeństwu polskiemu zdolności samoorganizacji i samorozwoju, wyzwolonej z pęt frustracji, szoku, kontestacji według schematu „białe-czarne”, zagubienia jedynych wartości i emocjonalnego nadużywania innych, lokalnej dominacji postaw autorytarnych i wszelkich innych zjawisk, przesądzających na dziś o swoistej groźbie „ucieczki o d wolności”. Edukacja więc dzisiaj musiałaby szczególnie umiejętnie operować sferą racjonalności — promocji podejścia analitycznego, dystansu i namysłu krytycznego, gotowego weryfikować wszelkie dogmaty i „oczywistości”, oraz sferą emocjonalności — promocji określonych hierarchii wartości, ocen i schematów wartościowania. Namętne poczucie krzywdy, połączone z destrukcją podstaw dotychczasowego układu sił społecznych i masowym poszukiwaniem nowych autorytetów nie stanowi okoliczności sprzyjającej właściwym proporcjom między tymi sferami.

STAN KONTEKSTU OTOCZENIA EDUKACJI W POLSCE (TENDENCJA FUNDAMENTALNA)

Chciałbym tu na początku postawić pewną hipotezę, drastyczną w swojej wymowie, ale przez to wcale nie mniej podległą weryfikacji empirycznej i doniosłą w konsekwencji dla globalnej koncepcji edukacyjnej okresu przejściowego po Sierpniu '80³. Otóż niezależnie od tego, że potoczne widzenie sytuacji społecznej w Polsce mówi co innego, twierdę, że dziś bardziej niż kiedykolwiek społeczeństwo jest gotowe oddać się pod panowanie ośrodka władzy totalnej, autorytarnego myślenia i dogmatu — byle dawało to skuteczną na dziś i rekompensującą artykulację jego frustracji i tęsknot, by wychodziła na przeciw wybuchowi potrzeb, w szeregu przypadków bardziej uwarunkowanych drama-

³ Artykuł ten został napisany latem 1981 r.

tycznymi perypetiami niż aspiracjami kulturowymi czy strukturą psychiczną przeciętnego Polaka. Przywódcami ruchu społecznego i reprezentantami jego etosu, mającymi zasadniczy wpływ na kształt myślenia dużych nawet grup społecznych (w tym środowisk klasy robotniczej) są ludzie zdolni przede wszystkim do adekwatnego artykułowania wrzenia opartego na negacji i destrukcji i na automatycznym przywracaniu tego co jawi się jako dotąd zakazane i niedostępne także edukacyjnie. Ludzie ci są dysponentami nowo powoływanych do życia środków i kanałów żywiołowego porozumiewania się — i powiedzmy to wprost — edukacyjnego kształtowania strumienia myślenia społecznego. Fala demagogii, nietolerancji, zwykłego idealizmu i naiwności, oparta jest na pośpiesznie i powierzchownie odgrzebywanych hasłach, np. oświatowych. Najbardziej klasycznym tu przykładem może być fakt podpisania się przez „Solidarność” pod oświeceniowym sloganem „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, który gdyby został dosłownie potraktowany oznaczałby cofnięcie się w myśleniu o społeczeństwie o całą epokę teoretyczną. Rzecz jasna, byłoby absurdem negować, że zjawiska te są przejawem zbiorowej reakcji społecznej na patologie funkcjonowania instytucjonalnej struktury państwa, w tym instytucji jego propagandy i oświaty. Twierdzę jedynie, że to wychylenie się wahadła nastrojów społecznych w pewne przeciwieństwo promowanego przez dotychczasową władzę i jej system sposobu myślenia i typów postaw niesie szereg poważnych gróźb, których likwidacja jest warunkiem koniecznym powodzenia zabiegów edukacyjnej sanacji społecznej, w dłuższej perspektywie czasowej.

Przejdę teraz do omówienia groźby najpoważniejszej, moim zdaniem, jeśli chodzi o edukację. Związana jest ona z diagnozą (także podlegającą empirycznej weryfikacji), iż obecnie mamy w Polsce do czynienia z pogłębiającą się tendencją (dążeniem) ku fundamentalistycznemu budowaniu nowego porządku społecznego. Chcąc określić postulat edukacji antyfundamentalnej skupię się teraz na wydobyciu najpierw charakterystyki samego fundamentalizmu, w kontekście społecznym⁴.

Punktem wyjścia jest tu przekonanie, że porządek społeczny można budować jedynie w sytuacji, gdy oparty on jest na założonej z góry niepodważalności i ostateczności pewnych wartości, norm, sądów i ocen, niepodważalności i ostateczności pewnych autorytetów, prawd i oczywistości, wskazanych jako jedyna i niekwestionowalna gwarancja tego porządku, oraz — w konsekwencji tego wszystkiego — gdy w strukturę tego porządku wbudowany jest ośrodek instytucjonalny stanowiący tej niepodważalności i ostateczności społeczną konkretyzację i ucieleśnienie. Ośrodek taki w naturalny sposób wiąże się wówczas z mechanizmami

⁴ Pełne jej teoretyczne przedstawienie wykracza poza ramy tekstu i będzie podjęte osobno.

władzy i edukacyjnego oddziaływania na społeczeństwo (zdławienie zdolności autokrytyki i samokorekty).

Oczywiście każdy porządek społeczny ma wbudowany mechanizm własnej legitymizacji. W przypadku fundamentalizmu jednak chodzi tu o legitymizację szczególną, mianowicie ostateczną i niepodważalną, której naturalność jawi się wręcz z koniecznością każdej dostatecznie wyedukowanej grupie społecznej. Wiąże się to z edukacyjną promocją ideałów postaw i wzorców myślenia społecznego, zestawianych co najwyżej z ich odrzucanymi przeciwnościami, w przekonaniu, iż wzorce i ideały alternatywne mogłyby jedynie osłabić i zakłócić proces edukacji, przez co stanowią obszar, od którego należy społeczeństwo izolować. Szczególnie jaskrawe oblicze ma fundamentalizm społeczny w sytuacji rewolucyjnej negacji zastanego porządku. Twierdzę, że sytuację taką mamy w Polsce, [...] Rzecz wymaga odrębnych analiz.

Z jednej strony mamy do czynienia w społeczeństwie ze stanem zasadniczej negacji wielu z dotychczas funkcjonujących mechanizmów i reguł gry, obciążających wykładami doktryny i tradycji ideologicznej promowanej dotąd przy istotnym ograniczeniu możliwości intelektualnej z nią konfrontacji. Pada oto dotychczasowy fundament panujących stosunków i sposób ich opisu. Z drugiej jednak strony wiele zjawisk stanowi przejaw ustanawiania nowego fundamentu, innego w swojej treści i wyrazie formalnym, lecz podobnego, jeśli chodzi o jego status społeczny — co najmniej równie kategorycznego, a na pewno bardziej niebezpiecznego, bo łatwo nadużywającego, na fali olbrzymiego kredytu zaufania społecznego, możliwości ustanowienia nowej arogancji kulturowej, nowego despotyzmu i bezkrytycznej struktury władczej, dających się zastosować w przyszłości także przeciw dziś bronionym wartościom i przeciw dzisiejszym ich zwolennikom. W sytuacji takiego „wrzenia fundamentalnego” wskazuje się w społeczeństwie bądź tworzy nowe siły, grupy, teorie i ideologie, nowe sposoby wartościowania, które miałyby stanowić składowe tego nowego fundamentu. Jednym z takich nowych wariantów tworzenia nowego fundamentu, alternatywnego wobec kwestionowanego, jest powrót do przejawów klerykalizmu, z jego społeczną teatralizacją i wyzywającą arbitralnością promowanych sądów i ocen. Innym jest forsowana wśród działaczy nowego ruchu koncepcja żelaznej dyscypliny wobec decyzji odpowiednich, wiarygodnych reprezentacji przywódczych, oraz cedowanie na nie monopolu na racje. Działa tu logika oparta na przekonaniu, iż tylko despotyzmem można obalić despotyzm, a dotychczasowe zło sprowadza się do sugestii o potrzebie całkowitej wymiany fundamentu i dogmatu na... inny fundament i w — niedostrzegalnej konsekwencji — inny dogmat.

Szereg nowych działań związanych z ustanawianiem nowego funda-

mentu, z wszelkimi atrybutami dotychczasowego, jest masowo akceptowanych społecznie i przekształca się w bezkrytyczne poparcie dla konkretnych grup działaczy-odnowicieli. Pośród zabiegów umacniających tę afirmację — mającą postać politycznej ale i edukacyjnej (!) *carte blanche* — szczególne miejsce zajmują te, które odwołują się do manifestowanej społecznie potrzeby pewnej wyróżnionej symboliki jednoczącej boleśnie zawiedzione masy, do wysiłku poszukiwania trwałego i niepodważalnie wiarygodnego, metafizycznie nieomal czystego i uczciwego autorytetu władzy, wiedzy i wiary, do nadziei i mitu ostatecznych gwarancji, ucieleśnianych w nowym ośrodku dyspozycji społecznej, do tzw. założeń „pierwszych” pytań o sens i podstawowe wartości, do opozycyjnych wobec obalanego dogmatu wątków myślenia społecznego — w tym koncepcji teoretycznych i edukacyjnych — przez wzgląd bardziej na ich wcześniejsze przytłoczenie niż na ich obiektywną, krytycznie analizowaną wartość poznawczą i wychowawczą. Szczególną rolę pełnią tu środki oddziaływania propagandowo-edukacyjnego na społeczeństwo, stosowane w niezależnych od dotychczasowych kanałach informacji i szerokiej komunikacji społecznej, nie kontrolowanej przez aparat państwa (cenzura), ale i nie podlegającej wystarczająco samokrytycznej selekcji co do meritum lansowanych koncepcji i ocen. Wysoki kredyt wiarygodności tych nowych, nadzwyczajnie ustanowionych kanałów łączności w społeczeństwie zbiega się ze zjawiskiem często nietolerancyjnego, tendencyjnego, wymierzonego w poklask i emocje przekazywania treści o niskiej wartości poznawczej i etycznej. Jest to już cały ruch żywiołowej samoukultury, uwikłanej z jednej strony w pośpiech, a z drugiej w namiętność z typowymi dla wzburzonej kontestacji ograniczeniami i patologią.

FUNDAMENTALIZM FILOZOFICZNY

Opisaną tendencję do fundamentalistycznego budowania porządku społecznego w Polsce, także po Sierpniu '80, dobrze będzie poszerzyć o pełniejszą charakterystykę fundamentalizmu, jako sposobu myślenia, jako pewnej klasy nastawień filozoficznych, które podlegać będą uchyleniu ze względu na szereg konsekwencji praktycznych i teoretycznych.

Otóż fundamentalizm w filozofii pojawia się zawsze, ilekroć chce się ją oprzeć na podstawie poznawczej o pełnej i ostatecznej ważności, tzn. tak, by nigdy więcej nie trzeba było powracać do pytań o ważność tej podstawy, by wszelkie ewentualne wątpliwości można było oddalić raz na zawsze. Wiąże się to z intencją metafizyczną. Intencja ta bowiem oznacza dążenie w poznaniu do tego co jest ważne samo przez się, samo w sobie, ostatecznie, w sposób ogólny i pierwotny. Oznacza ona chęć realizacji programu dotarcia aż do prawd nabytych niepodważalnie, uchwycenia niezachwianych zasad zaczepienia poznania w całkowitej

pewności. Wiedza odpowiadająca intencji metafizycznej byłaby zawsze przyjmowana niezależnie od naszej niewiedzy. Nawet niepełna i podatna na dalsze uzupełnianie w przyszłości miałaby być zabezpieczona raz na zawsze w części już ukonstytuowanej przed wszelkimi niespodziankami doświadczenia, przed jakimi może stanąć filozof lub społeczeństwo. Intencja taka realizuje się poprzez wskazanie źródła pełnej gwarancji i ostatecznej pewności wszelkiego wartościowego wysiłku poznawczego. Prowadzi to zawsze do uznania, iż idee dominujące takiej filozofii, sterujące jej strategią poznawczą i wartościowaniem mają status „zasad pierwszych”, których słuszność narzuca się z koniecznością, jako rzecz oczywista, niepodważalna.

Nastawienie to jest realizowane przez wiele systemów filozoficznych, przez co prowadzi zresztą do szczególnego paradoksu metodologicznego. Występując równocześnie i wzajemnie sobie przecząc wszystkie roszczą sobie pretensje do pełnej pewności i ostateczności własnych ustaleń oraz do ich jedynej, wykluczającej inne słuszności. Tymczasem skoro systemy te mówią o prawdzie absolutnej i wartościach absolutnych, niepodważalnych i będąc wzajemnie niezgodne sobie zawsze przypisują wyłączność udziału w tej prawdzie, to każda taka prawda absolutna w ramach systemu, okazuje się względna poza nim. Tak więc idee i tezy uznane za konieczne przez jedną z takich filozofii metafizycznych nie są uznawane za takie przez inne.

Filozofie realizujące to nastawienie nadają sobie charakter dyscyplin eidetycznych, tj. takich, które spełniają następujące warunki:

- a) uznają za niezmienny sens podstawowych pojęć, które obejmują i jakimi się posługują,
- b) uznają za niepodważalne, pewne raz na zawsze, swe sądy elementarne, tezy wyjściowe, podstawowe dla całej koncepcji,
- c) uznają za nie podlegającą zmianie ważność środków i metod własnego postępu poznawczego.

Każdy z takich systemów metafizycznych wskazuje gwarancje pewności w sobie samym, przez co jako system „koniecznościowy” może być w nieskończoność broniony i utrzymywany. Może on zawsze niezgodność z faktami wytłumaczyć przeciw faktom, kwestionując je, specyficznie interpretując, bądź też neutralizując poprzez wprowadzanie *ad hoc* nowych odróżnień i hipotez. Nawet jeśli system taki uzna rewidowalny charakter dużego obszaru poznania, to na mocy własnych norm i na gruncie własnej praktyki poznawczej nigdy nie będzie skłonny uznać takiej niezgodności przeciw sobie. System koniecznościowy nigdy więc z własnego punktu widzenia nie może zostać zakwestionowany.

Wszystkie te systemy stanowią przykłady filozofii „zamkniętych”, tj. takich, które uznają, że nigdy przyszłe doświadczenie — zewnętrzne bądź

wewnętrzne — przed jakim staną, nie doprowadzi do konieczności zniesienia bądź istotnego zmodyfikowania zasad, na których są one oparte⁵. Uznając wyłącznie posiadanie przez siebie kryterium ostatecznej wartości i prawdy żadna z takich filozofii „zamkniętych” nie jest podważalna teoretycznie i z zewnątrz. Mogą one przez to wzajemnie oskarżać się, nie uznając wzajemnie własnej nieadekwatności.

Inspirowane ideą „zasad pierwszych”, ideą „pewnego początku” przyjmują one doktrynę „ufundowania”, zgodnie z którą istnieje w świecie idei (wartości, pojęć, twierdzeń) jakaś część stanowiąca trwałą i wieczny fundament, bądź absolutnie niezmienny punkt odniesienia i zaczepienia dla całego systemu naszego poznania i działania. W tej perspektywie „prawdy pierwsze” są źródłem wszystkich innych prawd. Odwołanie do tych prawd pierwszych (przez co niepodważalnych) wystarcza dla uzasadnienia każdej innej istotnej prawdy. Prawda więc wyłania się jako konsekwencja z fundamentu w postaci twierdzeń o pełnej i definitywnej pewności.

Łączy się to z przekonaniem o istnieniu jakiejś rzeczywistości, abstrakcyjnej bądź konkretnej, zdeterminowanej ostatecznie i doskonale, do której można dotrzeć całkowicie i bezpośrednio poprzez odpowiednią metodę, którą wystarczy wskazać.

Z punktu widzenia teorii edukacji warto tu podkreślić dwie rzeczy. Po pierwsze, fundamentalizm oznacza — w płaszczyźnie poznawczej — istnienie jakiejś wiedzy, którą można i należy komunikować jako posiadającą pewien specjalny status i która stanowi pierwotny składnik treści objętych przekazem edukacyjnym. Po drugie, fundamentalizm zawiera tezę o możliwości wskazania uzasadnień, które raz już sformułowane nie muszą być poddawane kolejnym krytycznym weryfikacjom — pojawia się tu schemat zabiegów edukacyjnych oparty na pojęciu „bezspornej racji”, jaki daje się zilustrować wariantami „historia już dowiodła...”, „jak udowodnił...”, „jak powszechnie wiadomo...”, „jest oczywiste, że...”, „nie podlega wątpliwości, że...”. W wersji konfrontacyjnej, w wypadku kwestionowania odmiennych koncepcji poznawczych — zwłaszcza w kontekście aksjologicznym czy ideologicznym — prowadzi to do maskowania płaszczyzny argumentacji (i jej względności) poprzez wariant perswazji edukacyjnej typu „jest ewidentnie fałszywe”, „już dawno zostało obalone”. Tymczasem filozoficzna dysputa wokół problemu uzasadnień, unaoczniająca słabość kolejnych wariantów tzw. justyfikacjonizmu — np. jeśli prześledzić ewolucję Koła Wiedeńskiego — uchyliła przynajmniej metodologiczną zasadność tej perspektywy.

⁵ Stosunek do przyszłości polegający na uznaniu, że zasadnicze jej ramy są już gotowe, jest szczególnie ważnym wyróżnikiem omawianej perspektywy. Zwraca na to uwagę B. Suchodolski, por. materiały konferencji *Racjonalne społeczeństwo*, Warszawa 1980.

Warto tu również zwrócić uwagę na wersję fundamentalizmu polegającą na rozstrzygającym odwoływaniu się do wartości, traktowanych formalnie i jako obiektywnie zadane. Wówczas o sile argumentacji decyduje deklarowana ranga wartości do jakich się odwołujemy, negując jednocześnie możliwość, by strona niezgadająca się z wykładanym podejściem miała prawo (np. moralne) do nich się odwołać. Edukacyjnie oznacza to, iż przyznanie sobie miana obrońcy pewnych wartości połączone jest z ich jednoznaczną wykładnią i sugestią, iż wskazana argumentacja jest jedynie słuszna, a strona przeciwna zajmuje postawę „z gruntu” fałszywą, wsteczną itp. Jest tak zwłaszcza kiedy edukacyjna perswazja rozstrzyga jednostronnie i z góry pytanie co jest postępowe i słuszne historycznie. Ma tu zawsze zastosowanie schemat „biała-czarna” uwikłany na ogół w ahistoryzm poznawczy. Komunikacja kultury ma tu zawsze charakter monologu. Edukacyjny dialog obejmujący reakcje odmienne od „pożądanych” staje się niemożliwy.

FUNDAMENTALNE PĘTA REWOLUCJI SPOŁECZNEJ

Każda rewolucja społeczna, znosząc pewien obszar mechanizmów i stosunków zastanej rzeczywistości, stoi w obliczu konieczności ustanowienia nowych. Okazuje się jednak w historii, że zmiany dokonywane w wyniku takich przesileń bywają o wiele mniej istotne dla społeczeństwa, niż by można sądzić po relacjach ich ideologów. Głównie chodzi tu o jakość stosunków władzy w społeczeństwie i charakter zabiegów edukacyjnych wobec niego stosowanych poprzez nową elitę władzy.

Jeśli chodzi o stosunki władzy, to warto pamiętać, iż zwycięska rewolucja może czasem przynieść nowe zniewolenie społeczeństwa tylko odsunięte w czasie o jedną fazę, w stosunku do rewolucji przegranej przez społeczeństwo⁶ — nowa elita władzy likwidując stary despotyzm i dogmatyzm może najłatwiej dojść do głosu likwidując dominację władczą konkretnej grupy w znoszonym porządku społecznym, poprzez dobrze zorganizowaną walkę prowadzoną w oparciu o „żelazną dyscyplinę” sił rewolucyjnych wobec nowego ośrodka dyspozycyjnego. Owa żelazna dyscyplina szybko zresztą okazuje się kamieniem u szyi nowego, porewolucyjnego porządku. Im większy jest entuzjazm i bezwzględność w znoszeniu starego despotyzmu i dogmatyzmu, tym większa groźba popadnięcia wyzwalającego się spod jego panowania społeczeństwa pod dominacją jeszcze większego — choć bardziej wyrafinowanego — despotyzmu i bezwzględności władczej. Rewolucja nie może się ograniczyć do zniesienia fundamentów jedynie zastanej tyranii — dziś

⁶ Pouczające jest tu szczególnie doświadczenie rewolucji irańskiej, po obaleniu szacha.

musi ona być w stanie znieść groźbę narzucenia społeczeństwu jakiegokolwiek fundamentu, na którym wzniesie się nowy gmach despotyzmu i dogmatu, intelektualnej nietolerancji i arogancji.

Groźba ta jest bardzo trudna do uniknięcia. Zdarza się pogląd, że wszystkie dotychczasowe rewolucje nie zdołały się z niej wyzwolić⁷. Entuzjazm społeczny rodzi na fali nowych bohaterów, nowe autorytety, nowe gwarancje i ucieleśnienia bezpieczeństwa i ładu społecznego. Nowy ośrodek dyspozycyjny umacnia swoją pozycję także poprzez likwidowanie dylematów poznawczych i ideologicznych, rozstrzygając — najpierw perswazyjnie a potem represyjnie wobec mniej pojętych rewolucjonistów i zwykłych ludzi — o tym, co jest słuszne i postępowe, co jest dobre i sprawiedliwe, co służy rewolucji a co nie. Typową metodą oddziaływania na społeczeństwo ze strony nowego ośrodka dyspozycyjnego jest posługiwanie się tezą, iż ten nowy ośrodek jest „oświecony” — bądź o randze boskiej np. faraon egipski czy cesarz japoński, bądź o przełomowej randze historycznej, ustanawiającej nową jakość; wspólna tym różnym wariantom jest mniej czy bardziej wyrafinowana teoretycznie apologetyka ośrodków władzy — w szczególności mamy tu świecką apologetykę państwa. W sytuacji apologetyki państwa władza je reprezentująca odwołuje się do teorii i posługuje zabiegami edukacyjnymi dla tworzenia fundamentalnej legitymizacji, niepodważalnie rozstrzygającej o racjach i dającej ostateczne ustalenia poznawczo-ideologiczne, na których jest oparty nowy porządek, nawet jeśli trzeba nadać poszczególnym faktom, z jakimi wyjściowa teoria się zderza, określoną interpretację dla uchylenia ich ważności falsyfikacyjnej.

Tu system władzy promuje mechanizm edukacyjny generujący zabiegi indoktrynacyjne na zasadzie przekazu jedynie słusznej prawdy, dostępnej tylko oświeconym „kapłanom”, mającym monopol na nieomylność. Z tej perspektywy, rzecz jasna, nie ma istotnej różnicy między kapłanem określonej religii, służącej legitymizacji określonego porządku społecznego a ideologiem promującym fundamentalną doktrynę władzy — obaj realizują wizję fundamentalną, mającą tę samą konsekwencję dla społeczeństwa. W odpowiednich proporcjach dostosowanych do konkretnych warunków takie zabiegi połączone są z druzgocącym obaleniem i całkowitą destrukcją zasadności odmiennych perspektyw myślenia.

Myślę, że wszystko co tu zostało powiedziane dobitnie ilustruje sugestię, iż każda rewolucja samounicestwia się, jeśli nie stać jej na wyzwolenie się z pęt fundamentalizmu — bez tego może się okazać, że jedna elita władzy zastępuje drugą, nie mniej bezwzględną i nietolerancyjną (np. Iran).

Polska przeżywa od szeregu miesięcy takie wrzenie rewolucyjne

⁷ Szerzej omawia to L. Nowak w swoich pracach.

i szczegółowa analiza zachowań wielu ośrodków nowego ruchu nie pozostawia cienia wątpliwości co do realności groźby samounicestwienia się. Projektując nowe ramy edukacyjne trzeba bezwzględnie poszukać możliwości wmontowania tu jakiegoś zaworu bezpieczeństwa i samoregulacji.

ANTYKARTEZJAŃSKA ODNOWA RACJONALIZMU

Skrótowno szkicując⁸ ten nierozpracowany jeszcze do końca obszar filozofii XX w., jaki zrodził się w myśli europejskiej okresu 1920—1940, chciałbym zwrócić uwagę na jego trzy główne tezy, stanowiące osie poszczególnych koncepcji:

- 1) teza o nieprzejrzyistości historii i „nędzy” historycyzmu,
- 2) teza o nieobliczalności doświadczenia w jakim uczestniczymy, oraz
- 3) teza o radykalnej niepełności naszego udziału w prawdzie, z możliwością wywrócenia najbardziej nawet podstawowych sądów, dotąd uznanych za oczywiste.

Oto nowy racjonalizm, zdominowany zresztą rozterkami metodologicznymi przyjął, w zasadniczym punkcie konstytuującym jego perspektywę teoretyczną, iż warunkiem przejawiania się rozumu (racjonalności) jest jego gotowość w każdej chwili do konfrontowania jego zasad postępowania z polem ciągle odnawiającego się i nieobliczalnego doświadczenia. Rozum nie jest gotowy, lecz konstytuuje się poprzez własne otwarcie na doświadczenie i aktywne w nim uczestnictwo, zaangażowanie, zdolne przekreślić najbardziej nawet narzucające się dotąd prawdy i przekonania. Nieobliczalność tego doświadczenia polega na tym, że współwytwarzane przez ukonstytuowany już moment rozumu (który ciągle pyta i stawia hipotezy) stanowi nieustannie obszar przekraczania tego momentu do innego etapu rozumności, który nie jest dany w tym co gotowe. Rozum istnieje jedynie jako proces kontynuowania, a przekraczając każdy moment ukonstytuowany otwiera ciągle nowe pole tego co możliwe. Rozum nie jest więc w stanie orzec w zgodzie ze sobą samym, że coś co jest mu dostępne w danej chwili nie ulegnie zmianie i nie okaże się złudzeniem bądź zwykłym uprzedzeniem. Nie mając dostępu do wymiaru przedmiotowego prawdy (tj. stopnia rzeczywistej zgodności opisu i jego przedmiotu) rozum może jedynie strzec własnej krytyczności ciągle ją sprawdzać (wystawiać na próbę) w zaangażowaniu praktycznym.

Wspólna temu nastawieniu jest tzw. hipotetyczna wizja nauki. W poszczególnych wariantach składają się na nią:

- a) idea podwójnej prowizoryczności nauki — nietrwałości jej podstaw i nieostateczności jej ustaleń,

⁸ Pełniejszą próbę w tym kierunku zawiera moja praca *Teoria poznania we współczesnym racjonalizmie na przykładzie koncepcji F. Gonsetha*, w druku.

b) teoretycznego charakteru nawet elementarnych faktów — relacjonowanych w postaci tzw. zadań bazowych czy prawd elementarnych — oraz ich odwoływalności,

c) odrzucenie logiki indukcji dla kontekstu uzasadnienia w nauce — wbrew tradycji pozytywistycznej,

d) uznanie rewidowalnego charakteru wysuwanych na próbę hipotez — tj. bardziej dążenie do ich obalenia niż do znajdowania faktów je potwierdzających.

Wizja nauki rozwijającej się poprzez negacje w stosunku do wcześniej przyjmowanych przez nią samą ustaleń i teorii stanowi zawsze centrum takich koncepcji⁹. „Nowy duch nauki”, jeśli użyć określenia Gaston Bachelarda, wyzwolony przełomami w fizyce XX w., stanowi klucz do poszukiwania nowych ram racjonalnej wartości dyskursu filozoficznego w kontekście problemu metody. W konsekwencji, każda „nowa rozprawa o metodzie” staje się rozprawą o nowej metodzie jaką filozofia może przyjąć od nauki, jeśli spojrzy na nią w porządku diachronicznym, dostrzegając przy tym naturalność negacji nie przekreślającej rangi poznania naukowego.

Od przełomu einsteinowskiego rozum śmiało mnoży w nauce swe zastrzeżenia wobec przyjętych ustaleń, bada i ustanawia na nowo pojęcia podstawowe, wypróbowuje abstrakcje najbardziej nawet zuchwałe i ryzykowne. Dojrzałość nauki polega na tym, że doświadczenie naukowe sterowane przez „otwarty” rozum zaprzecza doświadczeniu potocznemu, wprowadza ustalenia zrywające ze zdrowym rozsądkiem, będącym poziomem potocznych oczywistości. Rozum rzuca więc wyzwanie oczywistościom. Występując ciągle od nowa przeciw poznaniu wcześniejszemu rozum (nowy duch nauki) preferuje wynik doświadczenia, który przeczy jego dotychczasowej wiedzy niż taki, który by ją potwierdzał. Poznanie tego co rzeczywiste zawsze pozostawia w cieniu coś istotnego, stąd nigdy nie jest bezpośrednio, pełne ani ostateczne. Stąd też w nauce nic nie jest dane samo przez się ani gotowe, wszystko jest konstruowane przez rozum tworzący się wraz z rozwojem nauki i tworzący własne zdumienie — poznanie bowiem jest zawsze tylko odpowiedzią na pytanie zadane przez rozum. Kiedyś refleksja poznawcza opierała się na pierwszym spostrzeżeniu. Dziś nauka spostrzegła, że musi opierać się pierwszej refleksji (Bachelard).

Widać więc, że centralnym pytaniem, na jakie w tej perspektywie udziela się filozoficznej odpowiedzi, jest pytanie o wartość naszego kontaktu poznawczego z rzeczywistością. Czy jest to kontakt „głęboki”, w którym jesteśmy w stanie dotrzeć do rzeczywistej struktury esencjal-

⁹ Por. L. Witkowski, *Spór Poppera (przeciw ograniczeniom metaepistemologicznego regionu popperyzmu)*, AUNC, Filozofia V, Toruń 1981, s. 83—106.

nej świata, w jakim jesteśmy pogrążeni (jeśli taka struktura istnieje), czy jesteśmy w stanie zrozumieć nasze uwikłanie w historii, czy ma ona jakiś wewnętrzny sens ujawniający się w prawidłowościach, które można obiektywnie poznać? Czy też przeciwnie jest to kontakt „płytki”, gdzie ślizgamy się po powierzchni zjawisk, skazani na doraźne porządkowanie świata w kolejne schematy, które nigdy nie są ostateczne i podlegają rewizji, jako bardziej uwikłane naszymi doraźnymi skłonnościami poznawczymi bądź niezbywalną konstrukcją podmiotową niż wynikające z obiektywnych prawidłowości przedmiotu poznania. Ta kontrowersja filozoficzna, znana też pod postacią opozycji esencjalizm-fenomenalizm, ma również swój wymiar deterministyczny: Antydeterminizm nowego racjonalizmu ma wersję ontologiczną (teza: nie ma zdeterminowania w strukturze ontycznej świata poza poziomem zjawisk) oraz epistemologiczną (teza: nawet jeśli takie zdeterminowanie istnieje to i tak nie jesteśmy w stanie konieczności z nim związanej wydobyć w żadnym wysiłku poznawczym). W obu wypadkach mamy inaczej motywowany wyrok relatywizmu poznawczego, który próbuje się osłabiać w różny sposób. Pojawia się tu często akcent na ontyczny wymiar jednostki ludzkiej z wbudowanym w niej pewnym niezbywalnym residuum wartości i schematów myślenia — obiektywność poznania staje się zaczepona na wzór kantowski w horyzoncie podmiotowości (np. Gonseth).

W koncepcjach tych zwraca uwagę autonomiczne traktowanie nauki jako zjawiska kulturowego, dającego się wyizolować z kontekstu społecznego i klasowego. Jest ona traktowana często w faktycznym oderwaniu od pozostałych sfer praktyki społecznej, co prowadzi do moralizatorskiego i ahistorycznego ustanawiania wartości i zasad z obszaru etyki samej nauki jako podstawy humanistycznej ewolucji społeczeństwa i promocji najwyższych wartości uznawanych na jej obszarze. Aksjologiczne założenia teorii nauki (tworzące nowy etos nauki) stają się tu ważnym oparciem dla próby połączenia troski o samokontrolę metodologiczną filozofa z poczuciem potrzeby szerszego posłania humanistycznego, przeciwstawiającego się relatywizmowi i pesymizmowi, obecnym w „kryzysowo” zorientowanym nurcie refleksji nad sytuacją współczesnego człowieka. W takim wydaniu nauka i uczone mają i mogą stanowić podwaliny nowego humanizmu, którego potrzebuje świat, gdyż przypisuje się jej zdolność do tego, by własnym krytycyzmem metodologicznym i moralnym strzegła określonych wartości i promowała je własnym autonomicznym autorytetem dla dobra całego społeczeństwa.

ROZTERKI EDUKACYJNE — POSZUKIWANIE „TRZECIEJ” DROGI

Spójrzmy na wyżej zrekonstruowany obraz. Po pierwsze, owa radykalna niepełność naszego udziału w prawdzie, owa nieobliczalność i nie-

przewidywalność wariantów ewolucji przyrody i społeczeństwa, owa możliwość ujawnienia jako pozoru tego co jawi się nam dziś jako prawda i to często podstawowa, owe więc zasadnicze elementy leżące u podstaw odmiennych od marksizmu wersji antykartezjańskiej odnowy tradycji racjonalistycznej, to przecież w istocie odpowiedzi na pytanie, na ile człowiek współtworząc historię jest jednocześnie w stanie pojmować własne dzieło i sporządzać jego opis, którym poprzez kolejne przekazy edukacyjne w dialogowo traktowanym procesie komunikacji będzie dalej rozumnie projektował nowe fazy owego tworzenia. Po drugie, perspektywa ta — jak pokazuje chociażby przykład Poppera — narzuca wstrzeźliwość co do metod zmian społecznych, eliminując w szczególności zasadność rewolucyjnej negacji zastanego porządku. Nieuchronność bowiem błędzenia w poznaniu, zwłaszcza aspirującym do rangi naukowego, zmusza do unikania drastycznych, nieodwracalnych ingerencji w zastany porządek społeczny. Ewolucjonizm i reformizm jest jedynie dopuszczalną formą zmiany. Oto jak troska o czystość metodologiczną nadbudowaną na konkretnej wizji nauki prowadzi (choćby Poppera) do wniosków o dużej wymowie ideologicznej.

Zwróćmy też uwagę na fakt, że w perspektywie fundamentalizmu społeczeństwo wreszcie racjonalne to będzie takie, gdzie odczuwane powszechnie wartości jako trwała i niepodważalna baza tożsamości społecznej zbiegać się będą z uznawanymi systemowo, promowanymi i realizowanymi praktycznie, bądź odwrotnie, gdzie wartości i koncepcje ideologiczne ośrodków władzy wywołą jednolity trend adaptacyjny z eliminacją marginesów społecznych wobec nich oporów. Oba warianty racjonalności związane są w istocie wspólnym dążeniem do ustanowienia jednolitego i jedyne go fundamentu, dającego poczucie ostateczności stworzonego porządku społecznego, który odtąd może się zmieniać jedynie w szczegółach, a generalnie historia osiąga w nim swoje spełnienie.

Z kolei warianty racjonalizmu antykartezjańskiego (choćby Poppera i Gonsetha) dają wizję społeczeństwa racjonalnego jako takiego, które zdolne jest wyrwać się z objęć fundamentalizmu poprzez budowanie w sobie zdolności tworzenia nowego mechanizmu aktywności opartego z jednej strony na nieostateczności i niepewności ustaleń poznawczych, a z drugiej strony na wstrzeźliwości praktycznej i eliminacji metod radykalnej przebudowy społeczeństwa. Tu gwarancją postępu mają być wyróżnione grupy, będące nosicielami najwyższych wartości moralnych — łączące w sobie autorytet moralny i rangę intelektualną. W centrum wysiłku budowy ładu społecznego znajdują się oto największy uczeni i sam etos nauki.

Ponieważ jednak jesteśmy postawieni w obliczu zadania zmiany edukacyjnej w konkretnej rzeczywistości Polski posierpniowej, nadal uwikła-

nej w zagrożenia wynikające ze wstrząsu rewolucyjnego i nadal podporządkowanej mechanizmom generowanym przez patologiczne upaństwowienie, istnieje potrzeba poszukiwania specyficznych rozwiązań systemowych wolnych od słabości obu przeciwstawionych i znoszących się perspektyw. Myślę, że z dotychczas przeprowadzonych rozważań wynikają przynajmniej trzy zalecenia:

1) konieczność budowy nowej rzeczywistości edukacyjnej eliminującej wątki apologetyki państwa i promującej zdolność samoregulacji społecznej, niezakłóconej władczymi ingerencjami i pośrednictwem aparatu etatyzacji oraz uchylającej mechanizmy degeneracji funkcji oświaty,

2) konieczność rozwijania antyfundamentalistycznego myślenia o społeczeństwie i edukacji, połączonego z obnażaniem zagrożeń uwikłania się naszej samoograniczającej się politycznie rewolucji w nowe ramy fundamentalnego zniewolenia, oraz

3) konieczność stworzenia nowego modelu racjonalnego społeczeństwa w którym ograniczenia formalno-instytucjonalnego pluralizmu politycznego będą współistnieć z szeroką możliwością pluralistycznej konfrontacji kulturowej i wielowątkowego rozwoju edukacyjnego.

Myślę, że rewolucyjny wysiłek polskiej klasy robotniczej, solidarnie wspartej przez całe społeczeństwo daje możliwość rozwinięcia perspektywy teoretycznej, która wolna z jednej strony od słabości i wad mistyki i antropologii czysto chrześcijańskiej, oraz niedorozwoju i błędów dogmatycznych wersji marksizmu przy zachowaniu ich pozytywów (np. aksjologia pracy), pozwoli rozwijać wysiłek edukacyjny służący budowie przesłanek samoorganizacji społecznej. W tym celu konieczne jest postawienie w centrum uwagi dwóch zjawisk: alienacji władzy oraz alienacji pracy. Wszystko to wymaga dalszych analiz.

THE PROBLEM OF ANTI-FUNDAMENTALIST EDUCATION

(within conditions of educational reconstruction in Poland)

(Summary)

The paper is aimed at a continuation of the interdisciplinary research program by Z. Kwieciński, using on one side the perspective of historical materialism (approached as a tentative, undogmatic paradigm of theoretical thinking), and on the other side taking into consideration the anti-cartesian line of rationalism of the XX century (Bachelard, Popper, Gonsseth, etc.). In the first part of the paper there is a diagnosis of the social context of education in Poland, referring to a) the fact that we have experienced a ferment typical of social revolutions, b) its consequences for educational reconstruction, and c) tendency towards a fundamentalist

construction of a new social order. The second part of the paper reconstructs some epistemological theses forming a „philosophical fundamentalism”, with reference to the educational perspective. The third part discusses the „fundamentalist shackles of social revolutions”. It indicates dangers which should be avoided in a transitory period of educational renewal in Poland. The fourth part aims at reconstructing certain epistemological theses characteristic for the perspective of contemporary rationalism. Finally, the last part of the paper argues the necessity to search for the „third road”, taking into consideration the educational doubts which were put forward earlier.