

Witkowski, Lech

Edukacja (dla) nowej formacji

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 6 (166), 51-75

1986

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.

Zakład Filozofii UMK

Lech Witkowski

EDUKACJA (DLA) NOWEJ FORMACJI*

Zarys treści. Idea i kategoria „nowej formacji” społeczno-ekonomicznej, pokoleniowej i intelektualnej. Paradygmat krytycznej teorii społecznej. Elementy tradycyjnego nastawienia edukacyjnego. Państwo w tyglu oświaty. Problem „definicji sytuacji” przedpola społecznego edukacji. Zamiast zakończenia: ku całościowej perspektywie teoretycznej edukacji (dla) nowego społeczeństwa.

Wysiłek radykalnej przebudowy rzeczywistości społecznej był już wielokrotnie podejmowany w historii. W klasycznej formule marksizmu do niego właśnie sprowadza się „logika” dziejów, skoro historia to przede wszystkim historia walk klasowych i rewolucyjnych przełomów formacyjnych. Współczesna teoria edukacji dostrzega jednak fakt, że wysiłek taki, jako proces budowy nowego porządku społecznego, rodzi często szereg trudności i problemów, z których nie zawsze w pełni zdają sobie sprawę podejmujący ten wysiłek na kolejnych jego etapach. Rewolucja społeczna, obalająca „stary świat” i sięgająca do wizji projektujących nową formację, wolną od dotychczasowego zniewolenia i uprzedmiotowienia staje przed zadaniem instytucjonalizacji, w tym edukacyjnego przygotowania do realizacji własnych zadań, „nowego” społeczeństwa.

Socjalizm „z zasad” (w sensie S. Ossowskiego)¹ konstytuuje w jego najbardziej podstawowym wymiarze humanistycznym postulat (intencja) zagwarantowania najszerszej możliwej podmiotowości społeczeństwa (idea ludowładztwa) w dziele kreacji świata „równości społecznej”, w którym ideały humanistyczne, aspiracje i interesy jednostek i grup najbardziej

* Artykuł powstał w ramach badań dla problemu węzłowego 11.4, w zakresie koordynowanym przez prof. Z. Kwiecińskiego, uściślając i rozszerzając materiał prezentowany na seminariach naukowych w Stacji IRWiR PAN w Toruniu, na seminarium problemu węzłowego w Błażejewku oraz na seminarium z socjopatologii edukacji i pedagogiki w UAM.

¹ Ścisłej: „z interesów ideowych”, por. S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Warszawa 1982, s. 82—89.

dotąd wywłaszczonych z podmiotowości miałyby znaleźć najpełniejsze ucieleśnienie. Nie zawsze się jednak dostrzega, że taka formuła przebudowy starej formacji (przewyciężenia kapitalizmu) zakłada istotnie nową rolę dla wychowania i oświaty w socjalizmie oraz prowadzi do radykalnej reorientacji „strategii zmiany” społecznej. Zamiast bowiem „strategii reprezentacji”, polegającej na kreowaniu — jako głównego mechanizmu zmiany — instytucji reprezentującej czy organizacji walczącej „dla” ideałów i „za” uciśnione jednostki, będąc ich wyrazicielem, stanowiąc jednocześnie wyróżniony podmiot zmiany, podporządkowujący sobie ogół, pojawia się w teorii społecznej postulat „strategii kompetencji”², opartej na zakazie redukcji podmiotu zmiany społecznej. Idea ta sprowadza się do tworzenia warunków możliwie najszerszego i najbardziej bezpośredniego uczestnictwa jednostek w konstytucji własnego świata³. Możliwość jednak tego uczestnictwa rozstrzyga się przede wszystkim na poziomie „potencjału emancypacyjnego”, tj. kompetencji jednostek do podejmowania skutecznych działań służących emancypacji społecznej, znoszącej stosunki zamrożone przez dotychczasowe instytucje, tworzące bariery przeciw aspirowaniu jednostek poza status quo. Świadomość, że „idzie o to, by świat zmienić”, jak podkreślał Marks, sprzeciwiając się tradycji afirmacyjnego interpretowania tego świata⁴, znajduje odbicie w rewolucjach społecznych w postaci radykalnego „oświecenia” społecznego, choć znajduje ona też swoje istotne ograniczenia w „fundamentalnym zapętleniu” procesu rewolucyjnego⁵.

U podstaw owej radykalnej opcji oświeceniowej leży związek wspomnianego zakazu redukcji podmiotu zmiany, stanowiącego jeden z aspektów idei egalitaryzmu, z założeniem o „podwójnym potencjale edukacji”, tj. tezą, iż dla nowej formacji społecznej edukacja staje się znaczącym, potencjalnym — wobec groźby jego niewykorzystania bądź blokady — mechanizmem budowy potencjału zmiany społecznej. Owo „oświecenie” przy tym, by zdolne było prowadzić do realnej kompetencji w stymulowaniu ewolucji systemu ku zgodności zasad ustroju, reguł rzeczywistego funkcjonowania instytucji i faktycznie dominujących interesów⁶, musi budować zdolność do samodzielnego i refleksyjnego wkraczania w świat

² Przeciwnostawność obu strategii unaocznia polemika J. Habermasa z G. Lukácsem, por. J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 58—62; *ibid.*, s. 63—65.

³ Idea „konstytucji” jako procesu konstytuowania świata społecznego staje się podstawą „krytycznego” paradygmatu w teorii edukacji, por. niżej.

⁴ Por. Marksa tezy o Feuerbachu.

⁵ Por. L. Witkowski, *Problem edukacji antyfundamentalnej*, AUNC, Socjologia Wychowania 4, Toruń 1982, s. 32—34.

⁶ Nawiązuję do ważnych rozróżnień S. Ossowskiego w pracy: *Organizacje społeczne w społecznej strukturze*, por. S. Ossowski, *O strukturze...*, s. 75—89.

zastany, polegającą na umiejętności wykroczenia poza jego „konwencje”, jakkolwiek by te ostatnie nie jawiły się w przekazie instytucjonalnym jako naturalne, ostateczne czy najlepsze z możliwych. Zwykle nie pamięta się, że w tradycji myśli socjalistycznej znalazły wyraz trzy etosy, skądinąd konstytutywne dla dynamiki rewolucji: etos niezgody na świat zastany wobec wizji świata powinności, etos radykalnego odrzucenia zła społecznego, z pozycji absolutyzmu etycznego oraz etos czynu łamiącego bariery, przeobrażającego świat twórczą wolą zmiany⁷. Tak jak w krytykowanym przez Marksa porządkach społecznych podstawowym celem zapobiegliwości edukacyjnej jest afirmacja „dobra” rzekomo trwale ucieleśnionego w zbudowanych już instytucjach, umacnianie konformizmu wobec zadanych jako niepodważalne „reguł gry” społecznej i tworzenie kadr wyszkolonych przede wszystkim do zdyscyplinowanego pełnienia założonych dla nich ról, tak dla pedagogiki chcącej realnie promować wartości humanistyczne w zgodzie z najbardziej postępowym nurtem myśli socjalistycznej, staje się współcześnie jasne, że rzeczywista funkcja oświecenia społecznego musi być inna⁸.

Przed dookreśleniem nowego sposobu teoretycznego konstruowania tej funkcji niezbędne jest jeszcze poczynienie uwag dotyczących swoistych „edukacyjnych wymiarów” formacji społecznej, których odróżnienie jest warunkiem konkretno-historycznego sytuowania procesu oświecenia, uczestniczącego w kształtowaniu nowego społeczeństwa.

Idea „nowej formacji”, jaka leży u podstaw rewolucji społecznej „z definicji”, obejmującej w szczególności teoretyczny wariant przeobrażeń socjalistycznych, zawiera bowiem w istocie trzy różne wymiary, które jedynie łącznie mogą stanowić dla teorii edukacji właściwy punkt odniesienia. Po pierwsze więc chodzi tu o ideę formacji społeczno-ekonomicznej w sensie klasycznym, która wiąże się z ustanowieniem nowej instytucjonalnej „zasady organizującej” system⁹, z intencją rozwiązania najbardziej podstawowych sprzeczności systemu znoszonego i stworzenia nowych możliwości wykorzystania osiągniętego poziomu rozwoju, dotąd zablokowanego wewnętrznym zaplątaniem instytucji starego świata. Po drugie jednak, zwłaszcza w odniesieniu do kolejnych etapów budowy formacji w sensie pierwszym, pojawia się edukacyjnie doniosły wymiar „wspólnoty doświadczenia”, tworzący w niektórych okolicznościach „for-

⁷ Por. L. Witkowski, *O strukturze rewolucji społecznych*, AUNC, Filozofia VIII, Toruń 1984, s. 127–156 oraz A. Sikora, przedmowa do: P. Ściegieny, *Ewangelia i rewolucja*, Warszawa 1981.

⁸ Por. idea B. Suchodolskiego „alternatywnej pedagogiki humanistycznej”, materiały z konferencji Komitetu „Polska 2000”, Jabłonna 1984.

⁹ Pojęcie wprowadzam za J. Habermasem, por. L. Witkowski, *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa*, AUNC, Socjologia Wychowania 5, Toruń 1984, s. 27–28.

mację losów” pokoleniowych, istotnie modyfikujących społeczne przedpole edukacji. System społeczny odpowiada cybernetycznym wariantom modeli „z pamięcią”, co powoduje, że te same treści przekazu edukacyjnego i te same techniki perswazyjne mogą w różnym stopniu i w różny sposób wyzwać rezonans, być akceptowane jako prawomocne i zgodne z deklarowaną intencją ustrojową, tak więc z różnym skutkiem mogą uczestniczyć w kształtowaniu obrazu własnego świata przez jednostkę im poddaną. Szczególnie wyraźnie widać to w warunkach kryzysów społecznych, jakie mogą wystąpić w formacji w sensie pierwszym, zwłaszcza gdy mają one charakter kryzysu „tożsamości systemu”, polegającego na tym, że reguły interpretacyjne systemu nie mają dłużej wystarczającej mocy integracyjnej i motywacyjnej¹⁰. Pojawia się wówczas szczególnie niepokojący dla instytucji wychowawczych i czasami trudny czy niemożliwy do przezwyciężenia stan pęknięcia czy „upadku autorytetu”, polegający na tym, że roszczenia i racje nadawcy przekazu edukacyjnego nie są dłużej postrzegane jako akceptowalne przez jego adresatów (z nowej formacji losów), i to bez gotowości do weryfikowania prawomocności tych roszczeń i racji¹¹. Owa prawomocność, założona na wcześniejszych etapach budowy nowej formacji, może załamać się w kontekście zderzenia losów nowych pokoleń z ideałami i hasłami, dla których mobilizuje się aktywność i akceptację społeczną, a które są postrzegane przez pryzmat np. zawiedzionych nadziei czy zapamiętanych krzywd i błędów. Szczególnie wyraźnie występuje to w warunkach powstających po radykalnych wstrząsach społecznych. Edukacja (szerzej: oświata społeczna) zwrócona ku dotychczas założonej formacji „z zasad” ustrojowych musi sprostać wyzwaniu (czasami różnym przejawom odmowy) nowej formacji „z losów” pokoleniowych.

I wreszcie trzeci wymiar pojęcia formacji, który dotyczy już nie zewnętrznej wobec jednostki rzeczywistości czy przeżytych przez nią doświadczeń, rzutujących na jej własną „definicję sytuacji”. Chodzi tu tym razem o wymiar, który odnosi się do nastawienia normatywnego (intelektualnego)¹², który dotyczy nie tego, co się postrzega w polu widzenia, lecz samej zdolności widzenia, który wiąże się z pytaniem o samą

¹⁰ Pojęcie „tożsamości” oraz „kryzysu tożsamości” staje się centralne dla prezentowanych analiz, por. J. Habermas, *Communication and evolution of society*, Boston 1979 oraz R. Döbert, J. Habermas, G. Hunner-Winkler, *Ich-Entwicklung*, Köln 1979 (wprowadzenie — maszynopis tłumaczenia A. M. Kaniowskiego, w druku).

¹¹ Pojęcie autorytetu wprowadzam za C. J. Friedrich, *Tradition and authority*, London 1972.

¹² Pojęcie „formacji intelektualnej” w rozwoju nauki analizuje B. Skarga, por. *L'histoire des sciences et les formations intellectuelles*, Humanitas, t. 8, Warszawa 1980, s. 121—143.

zdolność jednostki do reakcji na otoczenie, w ramach jakiego typu i poziomu tożsamości jej osobowości¹³. Triada: zasady ustrojowe — losy pokoleniowe — nastawienia normatywne wyznacza układ odniesienia dla charakterystyki zabiegów edukacyjnych, które w żadnych okolicznościach nie mogą nie liczyć się z odmiennością czy wręcz zderzaniem się zasad, losów i nastawień, formujących się w realiach budowy nowego ustroju, zarówno nadawców jak i adresatów przekazu edukacyjnego. Pytanie: edukacja (dla) jakiej formacji? — zawiera w istocie trzy ukryte pytania, których obecność w problematyce wychowania i edukacji „nowego społeczeństwa” pozwala uchylić tradycyjne nastawienie pedagogiki, skupiającej się na refleksji technicznej (dotyczącej środków) oraz abstrakcyjnej, dotyczącej intencji i zasad wychowawczych, która traktuje swój przedmiot odniesienia jako zadany i niezmienny, a własny krąg problemowy jako samoistny i pozwalający na uzyskanie skutecznych sposobów wcielania dalekosiężnych ideałów i wzorców.

PARADYGMAT KRYTYCZNEJ TEORII SPOŁECZNEJ

Filozofia nauki ostatnich dziesiątków lat unaoczniała zaskakująco dla tradycyjnego ujęcia dziejów nauki fakt, iż dzieje te to nie tyle obszar postępowego przewijania się problemów i ich rozwiązań czy teorii i perypetii ich odkrywania i uzasadniania, ile świat przemijających „formacji intelektualnych”, „typów umysłowości” czy „paradygmatów”¹⁴. Ewolucję poznawczą charakteryzują wobec tego przejawy „cięcia epistemologicznego”¹⁵, polegające na zmianie perspektywy ujmowania tych samych faktów, zmiana sposobu postrzegania faktów, zmiana założeń i aksjomatów. Właśnie takie odcięcie od „fundamentu” uznanych za ostateczne prawdy i oczywistości o świecie staje się ceną, jaką trzeba zapłacić za szansę na postęp poznawczy. Pojawienie się i promocja alternatywnego — wobec instytucjonalnie uznanego w nauce — sposobu postrzegania przedmiotu jej badań, zakresu doświadczenia, jakie jest skłonna poddać własnej analizie, sposobu odniesienia do praktyki społecznej oraz stosunku do wartości i wartościowania zastanego świata, staje się szansą na przełamanie blokady intelektualnej, jaką ów ukonstytuowany wcześniej wzorzec „naukowości” niesie.

Na obszarze nauk społecznych w ostatnich latach dostrzega się coraz żywiej narastające parcie ku nowej perspektywie widzenia ich zadań,

¹³ Por. moją rekonstrukcję w: *Edukacja przez pryzmat...*, s. 30—32.

¹⁴ Por. B. Skarga, *L'histoire...*, ponadto tom *Revue de Synthèse*, n. 111—112. 1983, *Histoire des sciences et mentalités* oraz T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1966.

¹⁵ Pojęcie kluczowe dla epistemologii neoracjonalizmu G. Bachelarda, por. tenże, *La philosophie du non*, Paris 1940.

założeń, pojęć i funkcji, zwłaszcza w socjologii¹⁶, a i pierwsze symptomy dostrzegania potrzeby takiego przewartościowania występują również na obszarze pedagogiki, czego zresztą i ten tekst jest wyrazem¹⁷. Wskażemy tu na podstawowe elementy takiego przewartościowania, znaczące wobec założonego przez nas kontekstu problemowego pedagogiki i socjologii wychowania, wyznaczonego kręgiem pytań, jakie w ostatnich latach stawia przed tymi dyscyplinami Z. Kwieciński¹⁸. Niepokoje z tymi pytaniami związane zdaje się podzielać także B. Suchodolski, skoro postawił na porządku dnia problem „alternatywnej pedagogiki humanistycznej”¹⁹.

Pierwszy element tego kierunku poszukiwań stanowi próba redefinicji „krytyki” jako narzędzia orientującego nasze istnienie w świecie, które staje się jedyną szansą na obronę w tym świecie wartości „prawdziwego humanizmu”. Teoria „tradycyjna” zadowala się organizacją doświadczenia...

...wraz z reprodukcją życia w ramach obecnego społeczeństwa. Natomiast teoria krytyczna społeczeństwa ma za przedmiot ludzi jako producentów wszystkich swych form życia. Rzeczywiste stosunki, stanowiące przesłanki nauki, dla tej [podkr. L.W.] teorii nie są danymi...²⁰

Ta ostatnia więc jawi się w opozycji do rzekomo z góry i raz na zawsze ukonstytuowanych (stwierdzonych) faktów i związanego z tym konformizmu.

W teorii krytycznej względne staje się oddzielenie jednostki od społeczeństwa, narzucające ograniczenie własnej aktywności jednostki, które przyjmuje ona jako naturalne. Teoria ta traktuje bariery [...] jako zmienną, która zgodnie z ludzkim działaniem może być poddana planowemu decydowaniu i rozumnemu określaniu celów²¹.

„Człowiek [bowiem — L.W.] ma inne jeszcze możliwości niż wrastać w dzisiejszą rzeczywistość (inną niż akumulowanie władzy i zysku)”²². Strategia pojęciowa tej teorii odwołująca się do filozofii transcendental-

¹⁶Por. *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984.

¹⁷ W tym kierunku idzie program badań rozwijany przez Z. Kwiecińskiego, por. tenże, *Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot samoregulacji społecznej*, propozycje badań skoordynowanych. Materiał problemu węzłowego 11.4, grupa V—A; *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1985 oraz prace autorskie Z. Kwiecińskiego ten program realizujące.

¹⁸ Por. listę pytań w pracy Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. Pomiędzy sierpniem a grudniem*, AUNC, Socjologia Wychowania 4, Toruń 1982, s. 138—140.

¹⁹ Por. materiały konferencji Komitetu PAN „Polska 2000”, Jabłonna 1984.

²⁰ Por. M. Horkheimer, *Uzupełnienie*, *Colloquia Communia*, nr 2, 1983, s. 65.

²¹ Por. tenże, *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, tamże, s. 48.

²² Por. tenże, *Uzupełnienie*, s. 67.

nej implikuje w szczególności uznanie, że „świat społeczny, podobnie jak świat przedmiotów możliwego doświadczenia rozumieć trzeba jako coś, co zostało ukonstytuowane”, co może być przyporządkowane określonym podmiotom²³. W tym ujęciu

...fakty przemieniają się w stany rzeczy, które mogą zachodzić, lecz także mogą nie zachodzić, a normy w zalecenia i ostrzeżenia, które mogą być słuszne i odpowiednie, lecz także mogą takimi nie być...²⁴

Krytyka obejmuje więc w szczególności zwrócenie się ku problemowi prawomocności ukonstytuowanego świata. Waga tego problemu w aspekcie teorii wychowania wynika stąd, że dojrzałość jednostek i społeczeństwa można mierzyć zdolnością do uchylania „racji bytu” zadanego do afirmacji świata, a rodzącego bunt i niezgodę, pomimo własnych roszczeń do prawomocności²⁵.

Krytyka ma w takim ujęciu różnić się zarówno od tradycyjnej nauki jak i filozofii zdolnością do refleksji nad

...kontekstem swego powstawania. Nauki bowiem pomijają kontekst konstytucji i odnoszą się do swoich dziedzin przedmiotowych w sposób obiektywistyczny, podczas gdy filozofia — odwrotnie — zbyt pewna była swojego źródła jako czegoś ontologicznie pierwszego²⁶.

Zasadniczy podział teorii, stanowiący ogniwo kryterium wyłaniania się alternatywy wobec tradycyjnego widzenia świata działań ludzkich, jest związany z pytaniem o to, czy dane teorie przez swoją strukturę „są związane z potencjalną emancypacją czy też nie”, czy sankcjonują zastane stosunki podległości²⁷. Krytyczny lub konserwatywny charakter dyscyplin teoretycznych ma w tym podejściu zależność od tego, czy ich

...instrumenty badawcze per se służą obecnie istniejącym instytucjom i autorytetom, czy też są używane również po to, żeby je zmienić lub nawet obalić²⁸. [Teoria krytyczna] ...na podstawie społecznego doświadczenia dąży do zmiany jego [tj. społeczeństwa — L. W.] naczelných struktur, podczas gdy teoria tradycyjna ...jako nauka utrzymuje społeczeństwo w jego partykularnym, dotychczas funkcjonującym kształcie²⁹.

Wypada tu z całą mocą podkreślić, że „krytyka” w takim ujęciu staje się immanentną społeczeństwu formą jego samopoznania. Poznać społeczeństwo

²³ Por. J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 37.

²⁴ *Ibid.*, s. 43.

²⁵ W tej perspektywie „problem uprawomocnienia” postrzega się jako centralny dla praktyki i teorii społecznej, por. L. Witkowski, *Teoria i...*, s. 30.

²⁶ *Ibid.*, s. 25.

²⁷ *Ibid.*, s. 57.

²⁸ *Ibid.*, s. 338.

²⁹ Por. Th. W. Adorno, *Socjologia i dialektyka*, [w:] *Kryzys i schizma...*, t. 2, s. 46.

czeństwo można bowiem tylko chcąc je zmienić, co wynika zresztą, jak stanie się jasne, z określonej perspektywy ontologicznej, w jakiej ujmuje się społeczeństwo jako kategorię (funkcjonalną a nie substancjalną)³⁰. Wybór i sposób pojmowania przez teorię społeczną jej podstawowych kategorii zależy zawsze od wstępnej interpretacji społeczeństwa jako całości funkcjonalnej. I tak tradycyjnemu pojmowaniu go jako układu „utrzymującego się w stanie równowagi i trwałego porządku” przeciwstawia się widzenie go jako „system panowania, utrzymywany przez wewnętrzne przeciwieństwa w stanie ciągłego ruchu i otwarcia na nowe możliwości”³¹, przez co idea społeczeństwa jako potencjalnie samookreślającego się podmiotu intencjonalnego przeciwstawia się wizji realnego kontrolowania i naukowego sterowania nim jako przedmiotem. Mówiąc innym językiem, można w szczególności wskazać w tej kontrowersji na niezgodę na podporządkowywanie społeczeństwa „interesowi technicznemu”, który określa dążenie do panowania nad zobiektywizowanymi — potraktowanymi jako przedmiot zewnętrzny — procesami i który zderza się z orientacją na interakcję budującą więź, będącą przedmiotem porozumienia i partnerskiej wspólnoty³².

Rzecz jasna, tak pojmowana krytyka, świadoma warunków własnej konstytucji, dążąc do podważania prawomocności spotykanych w świecie zastanym, sama musi być zdolna „uprawomocnić stanowisko krytyczne jako takie” i w tym celu musi „odwołać się do całości historycznie zmieniających doświadczeń konkretnego społecznego świata życia”, przeprowadzając dowód niezbędności takiego stanowiska w obliczu „obiektywnego kryzysu”, jaki odkrywa w poznawanym świecie³³. Nie bez znaczenia dla możliwości zastosowania tego rozwiązania na gruncie pedagogiki socjalistycznej jest podkreślenie, iż już u samego Marksa wyraźnie przejawia się

...dążenie do pokazania, że krytyka rzeczywistości nie jest zakorzeniona jedynie w subiektywności czy arbitralności pewnych nastawień, ale w obiektywnych tendencjach i stanach tego świata — mechanizmach kryzysu obiektywnego tego świata, [przez co we własnej teorii stara się pokazać] zakorzenienie krytycznego impulsu, który nim powoduje, w obiektywnych tendencjach samego kryzysu³⁴.

Krytyka ma tu więc prowadzić do teorii kierującej się praktycznym

³⁰ Ibid., s. 43.

³¹ Por. J. Habermas, *Teoria i...*, s. 295.

³² W sprawie tego pojęcia por. tenże, *Knowledge and human interests*, Boston 1972 oraz tenże, *Interesy konstytuujące poznanie*, [w:] *Współczesne kierunki filozoficzne*, t. 2, Toruń 1986; patrz też *Colloquia Communia*, nr 2, 1985.

³³ Por. J. Habermas, *Teoria i...*, s. 372, szerzej patrz rozdz.: *Między filozofią a nauką. Marksizm jako krytyka*, s. 290 i n.

³⁴ Ibid., s. 302

zamiarem przewyciężenia kryzysu, który jest cechą rozdartego sprzecznościami i rozszadzanego złem świata, którego problemy dotąd nie mogły być rozwiązane — krytyka staje się reakcją na świat, który sam jest kryzysem, który więc może być rozwiązany za cenę jego, tj. świata, zniesienia³⁵.

Przy takim podejściu pojęcie ideologii odnosi się do działania na rzecz „zamrażania stosunków podległości” w społeczeństwie, a ideologiczność mierzy się stopniem niezainteresowania danej teorii w zmianie struktury społecznej, co pozwala obnażać sytuacje, w których teorie czy całe dyscypliny „ochoczo włączają się do powszechnego aparatu władania” jako ideologie³⁶. Stają się ideologią, gdy nadużywając własnej władzy kreowania idealnych wzorców świata „etycznego” i humanistycznego „przedstawiają stosunki etyczne jako rzeczywiście istniejące, ulegając partykularnym interesom (i naciskom) rozdartego świata”, wypierając „bolesne poznanie zła i namiętne dążenie by mu zaradzić”, ignorując więc praktyczne odczucie „nieodpowiedniości bytu w stosunku do powinności”³⁷. Tymczasem krytyka stara się rozpoznawać i „pokazywać to, co niepojednane w jego niepojednaniu”, i jak długo dzięki niej „istniejące stosunki ujawniają się w zwierciadle stosunków etycznych jako rozdarty świat nieetycznych stosunków”, tak długo jest ona wolna od ideologiczności, w przedstawionym sensie³⁸.

Dla teorii krytycznej istotne jest rozstrzygnięcie związku własnego myślenia z działaniem w świecie społecznym. Raz dlatego, że

...nauka uznająca w urojonej samoistności, że kształtowanie praktyki, której służy i do której przynależy, jest jedynie czymś wobec niej zewnętrznym i zadowolająca się rozdziałem myślenia i działania, zrezygnowała z prawdziwego humanizmu³⁹.

Po drugie, teoria ta podkreśla za współczesną epistemologią rehabilitującą błąd i ryzyko w działaniu, że żadna wiedza nie jest w stanie dostarczyć nam prognozy i danych technicznych do ścisłej kontroli działań znaczących dla rozwiązania konkretnych problemów świata kryzysu.

...Żadna teoria i żadne oświecenie nie zdejmą z nas brzemienia ryzyka zaangażowania się po jakiejś stronie i niezamierzonych następstw tego zaangażowania⁴⁰.

Żadna bowiem teoria nie ma zdolności uprawomocnienia czy usprawiedliwienia podjętych decyzji i działań z góry, co zresztą

³⁵ Ibid., s. 298—299, 301.

³⁶ Por. H. Marcuse, *Filozofia a teoria krytyczna*, Colloquia Communia, nr 4—5, 1983, s. 158.

³⁷ Por. *Teoria i...*, s. 302, 327.

³⁸ Ibid.

³⁹ M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie*, Frankfurt a.M. 1970, cyt. wg tłum. Z. Krasnodębski, por. postłowie do *Teoria i...*, s. 533.

⁴⁰ *Teoria i...*, s. 62

i tak nie zwalnia nas z obowiązku działania w wielu konkretnych sytuacjach, choć nakłada obowiązek krytyki własnych elementów myślenia w świetle zwrotnego oddziaływania na nie skutków własnego działania. Wreszcie „krytyczne” ujęcie myślenia pozwala dostrzec, że u podstaw opisu świata społecznego leżą nie „fakty, lecz decyzje dotyczące tego, które z przedstawień faktów uznać za obowiązujące”⁴¹, konstytucja świata w działaniu jak i w poznaniu dokonuje się na podstawie decyzji (intencji) dotyczącej tego, co jest (co ma być) obowiązujące dla jednostek poznających i działających, budujących sobie własną „definicję sytuacji”.

Warto może uwypuklić, że u podstaw „krytyki” jako swoistego typu nastawienia — także poznawczego — wobec zastanej rzeczywistości, leży poczucie i założenie „zasadniczej problematyczności świata społecznego”, przysługującej mu realności zła i kryzysu, możliwej do usunięcia wraz z niosącą je rzeczywistością, i to wbrew jej ideologicznym apologetom; owo założenie wyraża się w przekonaniu, że nie ma rzeczy raz na zawsze oczywistych, nie ma faktów, które się po prostu przyjmuje do wiadomości jako zadane i niepodważalne, z poprzedzeniem nastawień normatywnych, nie ma instytucji ani organizacji, której można by pozostawić prawo rozstrzygania za nas, z pominięciem stałej weryfikacji ich legitymacji (uprawomocnienia), nie ma wreszcie sytuacji, w których nie miałyby zastosowania ciągle na nowo stawiane przez kolejne pokolenia edukacyjne pytanie: „co tu jest właściwie grane?”

ELEMENTY TRADYCYJNEGO NASTAWIENIA EDUKACYJNEGO

W niektórych koncepcjach istnieje szereg, jak się wydaje, założeń, mniej czy bardziej wprost przyjmowanych w procesie edukacyjnego oddziaływania na społeczeństwo, których prawomocność nie jest na ogół odnoszona do stanu społecznego przedpola edukacji i których moc obowiązywania nie jest wykazana — prawomocność ich jest traktowana jako zadana wraz z ich genezą.

Mamy tu więc „aksjomat ucieleśnienia”: w wariancie aksjologicznym — ucieleśnienia dobra i w wariancie epistemologicznym — ucieleśnienia prawdy. Porządek społeczny zadany jest w przekazie edukacyjnym jako niepodważalny wobec ucieleśnienia w nim dobra i prawdy oraz sprawiedliwości, dzięki „zasadzie organizującej” system społeczny, w której inicjatywa w kreowaniu świata dobra przysługuje wyróżnionej instytucji (partii polimorficznej)⁴², reprezentującej najbardziej postępową tradycję i stanowiącej jądro awangardy społecznej, mającej do swej

⁴¹ Por. J. Habermas, *Analityczna teoria nauki i dialektyka (na marginesie kontrowersji między Popperem i Adorno)*, [w:] *Kryzys i schizma...*, t. 2, s. 72—80.

⁴² Por. Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna...*, s. 131 oraz L. Witkowski, *Edukacja przez...*, s. 28.

dyspozycji najbardziej słuszną doktrynę kreującą właściwy kierunek budowy świata społecznego.

Przyjęcie tego aksjomatu wiąże się ze swoistą eschatologiczną wizją historiozoficzną, opartą na założeniu o „progu dojrzałości historii”, nawiązującego do heglowskiej idei spełnienia ducha absolutnego. Założenie to głosi, że sprzeczności antagonistyczne, możliwe do usunięcia jedynie na drodze rewolucyjnej, występują w dziejach tylko do pewnego momentu. Pojawia się bowiem — i w istocie już się dokonał — przełom, polegający na tym, że pewna rewolucja (ściślej: ta, która legła u podstaw genezy danego systemu społecznego) staje się ostatnią konieczną w dziejach; znosząc określone sprzeczności antagonistyczne znosi także konieczność oraz możliwość pojawienia się nowych sprzeczności tego typu. Terzańszkość w jej instytucjonalnym obliczu jest rzeczywistością nowego typu, wolną od owego antagonistycznego skażenia przeszłości. Rewolucja, jaką mamy za sobą, bądź z którą się identyfikujemy, jest ostatnią w dziejach. Zauważmy więc, że naturalną i doniosłą konsekwencją takiego ujęcia jest sugestia, obecna także w przekazie edukacyjnym, iż kryzysy społeczne i konflikty (tym bardziej głębsze zaburzenia społeczne) mogą być w tej rzeczywistości wygenerowane jedynie przypadkowymi wypadkami, nie przekreślającymi jej prawa do zasadniczej afirmacji i możliwością do uniknięcia, bądź też są jedynie jawną kontrrewolucją, którą tym bardziej należy wyeliminować.

Wprowadzenie do życia społecznego, jako wiodącej, zasady organizującej system społeczny partii polimorficznej, jako „partii nowego typu, budującej państwo nowego typu”⁴³, prowadzi naturalnie do niezbedności podporządkowania reguł interpretacyjnych, konstytuujących pożądaną tożsamość systemową „etosowi walki”, likwidującemu dążenie do rozbudowy funkcji mediacji konfliktu i artykulacji interesów w obrębie państwa, gdyż racje i roszczenia jednego z podmiotów, na stałe wyróżnione instytucjonalnie, mają trwale wpisany status słuszości historycznej. Wszelki konflikt przez to jest niepożądany i również w przekazie edukacyjnym tłumiony, odsuwany z pola widzenia, poza obręb treści obecnych w tym przekazie i jawi się jako aktualnie zawsze słusznie — nawet jeśli w przeszłości okresowo niesłusznie — rozstrzygany przez instytucje oparte na wskazanym aksjomacie ucieleśnienia.

Tymczasem owo tradycyjne nastawienie edukacyjne i promowana przez nie praktyka oddziaływania wychowawczego przyjmuje określoną wizję osobowości, harmonijnie pogodzoną ze światem pełnym ładu, i zdolną przede wszystkim do działań tę harmonię afirmujących i pogłębiających. Obca jej byłaby intencja budowy osobowości oraz instytucjonalizacja działań „otwartych na konflikt”, tj. zdolnych do wejścia w konflikt

⁴³ Klasyczna formuła leninowska.

i wyjścia z niego bez negacji w punkcie wyjścia jednej ze stron tego konfliktu, zorientowanych na interakcję, komunikacyjnie kreującą świat wspólny dla stron konfliktu. Przy takim tradycyjnym podejściu brak jest, jak się wydaje, uznania, iż postulowane jeszcze przez Marksa przejście od interpretacji i afirmacji świata zastanego do dążenia do jego zmiany, jako postawy wobec niego, polega przede wszystkim na zastąpieniu społecznej utopii i metafizyki (platońsko zorientowanej) „dobro-bytu”, „bytu dobra”, „dobrego bytu”, opartego na założonym harmonijnym zespoleniu porządku istniejącego z najbardziej pożądanym, gdzie dobro już realnie istnieje, wymagając jedynie dalszego doskonalenia, przez antyutopię odwołującą się do ontologii „zło-bytu”, „zła w bycie”, „złego bytu” społecznego. Bolesne, subiektywne odczucie zła ma tu podstawę w obiektywnych cechach samego bytu, gdzie w sytuację jednostki i ontyczny wymiar społeczeństwa trwale jest wbudowana realność zła, którego rozpoznanie i uchylanie w indywidualnym i zbiorowym wysiłku jest warunkiem dojrzałego włączania się do świata. Tu zmiana świata jest warunkiem przewyciężenia kryzysu — pojmowanego jako stały proces kryzysowy — eliminacji sprzeczności w jego istnieniu (realność zła w bycie), tak samo jak w abstrakcyjnej, tradycyjnej wizji rzeczywistości społecznej, „lirycznie”⁴⁴ ujmującej jej cechy, akceptująca interpretacja świata jest warunkiem i pożądanym środkiem zwiększania uznanej harmonii jego istnienia.

Edukacja, jako edukacja „nowej formacji” w Polsce, stoi, jak się wydaje, przed kluczowym problemem: jak konieczną ontologię „zło-bytu” społecznego uczynić możliwą dla aktualnej praktyki edukacyjnej, rozszerzając zdolność samoregulacji społecznej, zastępującą wyniszczające zdarzenia (utrwalające w istocie negowany stan rzeczy) wobec faktu rzeczywistego zanegowania całej tej metafizyki „dobro-bytu” w teorii samego Marksa i przez wybuch Sierpnia '80. Budowa kompetencji wyzwala gotowości do aktywnego poszukiwania możliwości zmiany, poprzez instytucjonalne uprawomocnienie postawy krytycznej i zdolności autonomicznego i refleksyjnego reagowania na przekaz edukacyjny, staje się alternatywnym kierunkiem strategii „oświecenia” społecznego w warunkach kryzysu świata, którego poznanie może się dokonać jedynie poprzez rozpoznanie korzeni zła-w-bycie. Jedynie niemarksowska (w istocie przedmarksowska) wizja społeczeństwa pozwala w przekazie edukacyjnym posługiwać się aksjomatem harmonii, w warunkach zadekretowanego przekroczenia progu dojrzałości historii przez instytucje aktualnego porządku: zasadnicza z założenia zbieżność różnych interesów w nowej rzeczywistości

⁴⁴ Por. J. Strzelecki, *Socjalizmu model liryczny*, Odra nr 1—8, 1982, s. 23—26; tenże, *Propozycje języka lirycznego model socjalizmu*, Teksty, nr 1, 1981, s. 31—54.

tości pozwala dotąd zasadnie eliminować możliwość artykułowania woli politycznej w społeczeństwie poza instytucjami czy w trybie nieakceptowanym przez nie i postrzeganym jako anarchizacja życia społecznego⁴⁵. Uchylenie tego nastawienia wydaje się w świetle przeprowadzanych wywodów warunkiem tego, by edukacja w Polsce stała się edukacją (dla) nowej formacji (w tym i socjalizmu), w każdym sensie z trzech przeze mnie wskazanych. Może bowiem inaczej prowadzić do blokady możliwości rozwoju kompetencji sprawczej jednostek poddanych socjalizacji (z punktu widzenia interesu identyfikowanego z racjami awangardy instytucjonalnej systemu, tj. elity i aparatu władzy) na poziomie „tożsamości w roli”, gdzie określona konwencja prawa i porządku jest promowana i egzekwowana jako obowiązująca bezwarunkowo⁴⁶. Tymczasem ocena systemu społecznego z punktu widzenia dopuszczanego i promowanego instytucjonalnie poziomu rozwoju osobowości (typu tożsamości) staje się możliwa i niezbędna także w warunkach budowy nowej formacji społecznej socjalizmu⁴⁷.

Przyjęcie za realne i nieuchronne sprzeczności w „zło-bycie” społecznym prowadzi do unaocznienia wagi rozwijania kompetencji wchodzenia w konflikt i jego rozwiązywania, zarówno przez jednostki jak i przez instytucje społeczne; z punktu widzenia sposobu oddziaływania systemów wychowania i edukacji podstawowe staje się tu pytanie o typ etosu, który określa charakter tej kompetencji, w jej wariancie promowanym instytucjonalnie (przez państwową szkołę)⁴⁸. Etos zakładający prawo niszczenia strony konfliktu jako przeciwnika czy radykalnego wroga zastępuje potrzebę mediacji konfliktu możliwością odwołania się do odpowiedno skanonizowanej wykładni racji jednej ze stron, jako jedynie słusznych i obowiązujących, co więcej, oczywistych dla odpowiednio wyedukowanej jednostki czy grupy społecznej. Tymczasem komunikacja i porozumienie stają się racjonalną podstawą zmiany społecznej, jedynie gdy jej instytucjonalne reguły wychodzą naprzeciw postkonwencjonalnej autonomii jednostek, dysponujących kompetencją interakcyjną wolną od etosu walki⁴⁹. Wspomniana wyżej kompetencyjna strategia zmiany społecznej, uznająca za problematyczną ideę „fundamentalnej awangardy” i za mīt przyjmująca nadzieję na emancypację społeczeństwa od narzuczonego sobie wewnętrznego uprzedmiotowienia bez autonomicznej re-

⁴⁵ Por. W. Narojek, *Struktura społeczna w doświadczeniu jednostki*, Warszawa 1982, s. 30, 35.

⁴⁶ Por. L. Witkowski, *Edukacja przez...*, s. 31.

⁴⁷ Por. A. Jasińska-Kania, *Rozwój człowieka a świat społeczny*, *Colloquia Communia*, nr 4—5, 1983, s. 35—38.

⁴⁸ Por. K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów—Warszawa 1933, s. 58 i n. dotyczące pojęcia etosu.

⁴⁹ Por. J. Habermas, *Teoria i...*, s. 63—65.

fleksji jednostek jako podmiotów owej zmiany i bez interakcji wolnej od przymusu i panowania, dostrzega potrzebę tworzenia warunków dla rozwijania zdolności jednostek do parcia do zmiany, jak też tworzenia możliwości poznawczych, artykułacyjnych i instytucjonalnych, krystalizowania się grup społecznych, zwłaszcza w obrębie środowisk kluczowych dla realnego, klasowego oblicza ustroju społecznego. Mamy tu bowiem świadomość tego, iż tworzenie „próżni socjologicznej” wokół jednostek, dającej stan zatomizowania społecznego, jest zawsze formą deklasacji⁵⁰, tj. pozbawienia zbiorowości możliwości i zdolności upomnienia się o swoje interesy jako klasy.

Poszukując węzłowych punktów dla strategii edukacyjnej promującej ideę nowej formacji, nie sposób pominąć pytania o to, jak na jej gruncie traktowana jest jednostka, ze względu na odniesienie do zespołów ludzkich, w jakich jednostka taka funkcjonuje (czy ma funkcjonować) w społeczeństwie. Analizy dotyczące rangi pojęcia „kolektywu” dla pedagogiki socjalistycznej⁵¹ pozwalają wyłonić jeszcze jedno założenie przyjmowane w pewnej jej tradycyjnej wersji, które można określić jako założenie „silnego kolektywizmu”. Głosi ono zasadę, iż w pożądanym i aktualnie budowanym społeczeństwie każdy jego członek musi trwale należeć do jakiegoś kolektywu (specyficznie zresztą rozumianego), identyfikując się z nim poprzez trwałe mu podporządkowanie i przekazanie własnych prerogatyw podmiotowości. Kolektyw taki ma z założenia stanowić ogniwo harmonijnego systemu kolektywów, opartego na wspólnie pojmowanych i bezkonfliktowo urzeczywistnianych ideałach ustrojowych. Idea kolektywu jest przy tym tak zbudowana, by pokazać, że jednostka jedynie dzięki przynależności do niego staje się dojrzałym członkiem harmonijnie rozwijającego się i wolnego od sprzeczności społeczeństwa. Jednostka staje wobec „kolektywu” jako rzeczywistego podmiotu określania zasad moralnych, racji intelektualnych, właściwych postaw politycznych, dążeń i oczekiwań, którym sprostanie i podporządkowanie jest miernikiem dojrzałości do życia w społeczeństwie. W takim ujęciu autonomia jednostki identyfikowana jest z niezbędnym do uchylenia egoizmem, wykluczając jako wewnętrznie sprzeczną ideę autonomicznych postaw prospołecznych jednostki. Autonomia jednostki musi być trwale podporządkowana nadrzędności władzy kolektywu nad nią, a dobro (interes) tego kolektywu staje się głównym wyznacznikiem zachowań każdego członka. Założenie „silnego kolektywizmu”, obecne w pewnej reprezentatywnej wersji pedagogiki socjalistycznej⁵², wiąże się w istocie z sek-

⁵⁰ Wynika to z analizy J. Hochfelda, por. tenże, *Studia o marksowskiej teorii społeczeństwa*, Warszawa 1963, s. 207—208.

⁵¹ Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 224—225.

⁵² Ibid.

ciarską koncepcją społeczeństwa, gdzie jego członkowie funkcjonują na kształt wyznawców oddanych swoim zwierzchnikom, łącząc się w zdyscyplinowanej wierze, niezłomności i odporności, w sumie więc w pełnej i trwałej identyfikacji z zasadami konstytuującymi byt zbiorowy poza i ponad każdą z jednostek możliwością jej wpływu, a tym bardziej sprzeciwu. Kolektyw w takim rozumieniu nie jest dla jednostki jedynie przejściowym związkiem, lecz stanowi trwały, górujący cel i punkt odniesienia jej działania. Taka perspektywa pedagogiczna sugeruje, że jednostka ma do wyboru albo siebie i własną autonomię, co automatycznie skazują ją na egoizm i pasożytnictwo społeczne, albo też podporządkowanie się określonej zbiorowości czy organizacji (o statusie „silnego” kolektywu), z pełnym wyrzeczeniem się własnej autonomii. Jest to więc wizja społeczeństwa sytuująca się w ramach alternatywy: zatomizowane, egoistyczne jednostki lub w pełni zorganizowane dla jednostki życie zbiorowe, zbudowane na trwale i harmonijnie zadanych regułach, autorytetach i racjach o prawomocności rozstrzygniętej z góry.

Tymczasem wiadomo, że odwołanie do ustaleń psychologii rozwojowej⁵³ jak i prześledzenie konsekwencji praktycznego wdrażania założenia „silnego kolektywizmu” w działaniach wychowawczych pozwala uchylić ważność i wartość tej alternatywy, przekreślając ją odwołaniem do poziomu rozwojowego jednostki autonomicznej i refleksyjnej (postkonwencjonalnie), zdolnej do wchodzenia w nieformalne i przejściowe wspólnoty komunikacyjne czy organizacyjne, z którymi się mniej czy bardziej identyfikuje nie wyrzekając się własnej podmiotowości, które więc nie mają statusu określonego w zasadzie silnego kolektywizmu. Zasada ta bowiem implikuje ustanowienie instytucjonalnej bariery w procesie przekazu edukacyjnego dla rozwoju osobowości na poziomie „tożsamości roli”. We współczesnych społeczeństwach tymczasem coraz częściej dostrzega się jako kluczowe zadanie negacji i znoszenie procesów uprzedmiotowienia (wytwarzania jednostek podług masowej matrycy, bez uświadamiania sobie przez nie, a tym bardziej bez wystarczającego oporu wobec groźby bycia przedmiotem manipulacji ze strony sił wyalienowanych poza zasięg zdolności do samoobrony społecznej). Potrzeba wmontowania w świat społeczny „nowej formy oporu” wobec tej groźby coraz częściej prowadzi do postulatu — wykraczającego poza tradycyjne funkcjonowanie procesów socjalizacji — budowy osobowości zdolnej do autentycznej niezależności i umysłowej autonomii, dającej trwałą kompetencję do refleksyjnego upominania się o własną podmiotowość⁵⁴. Poszukiwanie no-

⁵³ Podejście J. Piageta i L. Kohlberga, por. J. Habermas, *Communication...* oraz L. Witkowski, *Edukacja przez...*

⁵⁴ Por. T. Pinkus (ed.), *Conversations with Lukács*, Cambridge Mass. 1975, s. 53, 57, 85.

wej strategii edukacyjnej jest odpowiedzią na poczucie, iż tradycyjne formy oporu jednostek w społeczeństwie wobec groźby manipulacji i uprzedmiotowienia (trwałego zdominowania) nie są w stanie sprostać zadaniu emancypacji społecznej. Dostrzega się dla przykładu, że w społeczeństwach kapitalizmu postindustrialnego tradycyjna „opozycja” (także opozycja polityczna) wobec systemu

...nie oznacza już odmowy uczestnictwa ale właśnie, przeciwnie, oznacza domaganie się uczestnictwa w istniejących praktykach, [podobnie jak].. wolność [...] nie oznacza już prawa do czynienia, mówienia czy pragnienia czegoś przeciwnego do tego, co wszyscy lub większość robi, mówi, czy czego pragnie, lecz prawo do decyzji robienia tego, co zostało już ogłoszone wolnym w ramach porządku represyjnego⁵⁵.

Niezaradzenie dotąd groźbie zgubnego dla całości życia społecznego manipulowania świadomością (jak i podświadomością) jednostek i zbiorowości prowadzi do poczucia, że tradycyjne formy sprzeciwu indywidualnego (intelektualnych dewiantów czy dysydentów) jak i zbiorowego (partii politycznych czy dotychczasowych ruchów społecznych czy robotniczych) „skazane są na rozpoczęcie wszystkiego jeszcze raz od początku”, oczywiście nie pomimo, ale z uwzględnieniem doświadczenia nagromadzonego w dotychczasowych procesach emancypacyjnych⁵⁶. Doświadczenie to w szczególności implikuje dostrzeżenie, iż wbrew własnym deklaracjom „partie socjaldemokratyczne przekształciły się w instytucje, które chcą dokładnie, tak jak i inne partie, manipulować szerokimi masami i zarządzać ich siłą głosu w polityce”⁵⁷. Potrzeba nowej strategii reagowania na te okoliczności, co podnosi krytyczna teoria społeczna, wiąże się z tezą, że

...społeczeństwo oparte na panowaniu nie odarło po prostu istot ludzkich, swych przymusowych członków, z godności, a raczej nigdy nie pozwoliło im stać się dojrzałymi istotami⁵⁸.

Rangę przy tym procesów edukacyjnych dla tej strategii unaocznia sugestia, iż

...dziś, wbrew niektórym sekciarskim przedsięwzięciom można powiedzieć, że w późnym kapitalizmie przemiana struktury powszechnego systemu kształcenia jest dla organizacji oświecenia być może ważniejsza niż nie przynoszące żadnych efektów szkolenie kadry lub tworzenie bezsilnych partii⁵⁹.

Specyfikę prezentowanego tu postulatu „organizacji oświecenia” obrazuje okoliczność, iż

⁵⁵ Ibid., s. 52.

⁵⁶ Ibid., s. 61.

⁵⁷ Ibid., s. 85.

⁵⁸ Por. Th. W. Adorno, op. cit., s. 17.

⁵⁹ Teoria i..., s. 57.

...uzurpowana wyższość tego, który oświeca nad tymi którzy muszą być jeszcze oświeceni, jest teoretycznie nieuchronna, ale zarazem fikcyjna i wymaga auto-korekty: w procesie oświecenia wszyscy są tylko uczestnikami⁶⁰, [nie ma bowiem] uprzywilejowanego dostępu do prawdy⁶¹.

Z tego powodu pojawia się przekonanie, że ów proces oświecenia nie może zadowolić się żadną teorią jego organizacji uwalniającą od ryzyka: praktyka podmiotów „oświeconych przez krytykę” ma służyć zmianie istniejącej sytuacji „i realizacji celów, która wymaga ryzykownego opowiedzenia się za jakąś stroną”, wobec niezbywalnego dla tej praktyki momentu decyzji i zaangażowania normatywnego⁶². Znaczenie oświecenia w ramach partnersko i wspólnotowo zorientowanej płaszczyzny wytwarzania kompetencji emancypacyjnej jak i realizacji „interesu emancypacji” uwypukla twierdzenie, że

...kształtowanie nowego społeczeństwa w przyszłości nie może już być przedmiotem żadnej teorii: powinno się wydarzać jako wolna praca wyzwolonych jednostek, gdy rzeczywistniony jest rozum — własność jako rozumna organizacja ludzkości — wtedy i filozofia traci swój przedmiot⁶³.

Ta koncepcja oświecenia odrzuca „mit linearnego wzmocnienia”, odwołującego się do założonej wizji idealnej — przyszłość idealna wcielona w projekt — związanej dotąd integralnie z możliwością, a nawet realnością, coraz pełniejszego, doskonalszego przybliżania się do celu: mamy tu tzw. „model liryczny” rzeczywistości⁶⁴. W tej perspektywie wszelkie istotne warunki dla osiągnięcia realności dobra w żądanym do akceptacji świecie są już zrealizowane, bądź zostaną uzupełnione w przyszłości, bez konieczności ich zanegowania.

Wreszcie, dla filozoficznej refleksji nad edukacją szczególnie ważne jest odniesienie założeń dotyczących samego procesu oświecenia do statusu wiedzy, jaki przypisuje się treściom przekazywanym instytucjonalnie. Fundamentalizm poznawczy⁶⁵, charakteryzujący tradycyjne nastawienie edukacyjne związany jest ze skłonnością do przypisywania przynajmniej części wiedzy statusu wiedzy nieodwołalnej i jedynie prawdziwej, której naukowość mierzy się stopniem jej pewności i którą ma być przedmiotem głęboko żywionych przekonań, bez związku z siłą dowodową argumentów i uzasadnień. Takie podejście tymczasem stoi w jawnej kolizji z całym antypozytywistycznym nastawieniem racjonalizmu w XX w.

⁶⁰ Ibid., s. 65.

⁶¹ Ibid., s. 59.

⁶² Ibid., s. 39.

⁶³ H. Marcuse, op. cit., s. 158.

⁶⁴ J. Strzelecki, op. cit.

⁶⁵ Por. *Problem edukacji...*

Fundamentalizm edukacyjny wprowadza i utrwała taki sposób (porządek) myślenia i działania, w ramach którego jedyną reakcją na odmiennność spostrzeżeń i dążeń staje się oburzenie i potępienie lub zlekceważenie — w skrajnym przypadku wyrzucenie poza obręb tolerancji — bez czynienia tej odmienności podstawą wzbogacania własnego podejścia. Uzasadnia to potrzebę uchylenia fundamentalizmu w procesach oświeceniowych.

PAŃSTWO W TYGLU OŚWIATY

Kluczowe dla każdej strategii edukacyjnej jest określenie jej stosunku do państwa⁶⁶, a ściślej określenie z jakiego typu państwem (nie tylko analizowanym według jego zasad i deklaracji, ale opisywanym według realnych procesów społecznych), chce się identyfikować w promocji własnych ideałów. Muszą być tu pogodzone dwa, pozornie wykluczające się kierunki dążeń: orientacja propaństwowa, akceptująca rolę i miejsce instytucji państwa w całości życia społecznego — w tym zwłaszcza w jego organizacji i koordynacji — oraz orientacja antyetatystyczna, wymierzona w potencjalną groźbę blokady procesów uspołecznienia (także w szkole i poprzez szkołę), jaką może nieść szczególna struktura państwa, w skrajnych przypadkach, we wszystkich przedziałach czasowych: doraźnie, na poziomie rozwoju osobowości, krótkoterminowo, w promowaniu wartościowych ról społecznych i długoterminowo, w eliminowaniu sił alienujących się poza zasięg kontroli człowieka i jego poczucie sprawstwa. Tymczasem w tradycyjnej pedagogice i na jej obrzeżach nagminnie spotyka się niezdolność do doniosłego teoretycznie postawienia problemu państwa w procesie edukacji, zwłaszcza, gdy w duchu typowym dla deklaracji ideologicznych z obrębu analizowanej przez Marksa „fałszywej świadomości” miesza ona kategorie państwa i społeczeństwa, bądź redukuje w ślad za dysponentami szkoły, w warunkach kryzysu społecznego, ją jako instytucję i rozpisane dla niej role do poziomu dyscypliny urzędniczej. Tymczasem dla teorii krytycznej w pedagogice staje się jasne, że nie każdy typ sprawowania mecenatu i nadzoru przez ogniwa państwa nad programową działalnością szkoły służy jej posłaniu emancypacyjnemu i humanistycznie odnoszącemu własny wysiłek do afirmacji osobowości autonomicznych. Państwo jest zawsze strukturą krystalizującą się wewnątrz społeczeństwa. Takie ujęcie pozwala uniknąć błędu stawiania państwa poza obrębem substancjalistycznie pojmowanego społeczeństwa, w ramach którego instytucje państwa stają się czymś zewnętrznym i obcym. Błąd ten przekreśla możliwość krytycznej analizy służącej obronie wspomnianego „podwójnego potencjału edukacji”, wyzwalającego

⁶⁶ L. Witkowski, *Edukacja przez...*

zdolność i inicjatywę społeczeństwa do samoregulacji. Analiza ta, służąc obronie edukacji, prowadziłaby przez obronę państwa przed np. groźbą zredukowania jego kontekstu normatywnego w działaniu praktycznym, czyli groźbą zepchnięcia państwa na poziom przedkonwencjonalny, jeśli posłużyć się „rozwojową” terminologią teorii krytycznej⁶⁷. Zadanie śledzenia zależności systemowej procesu edukacji od struktury władzy w instytucjach pozaedukacyjnych państwa podejmowane jest dotąd szczątkowo w socjologii wychowania i oświaty, choć waga jego zdaje się już być dostrzegana, zwłaszcza na gruncie kontynuacji tradycji marksistowskiej w jej wariancie „krytycznym”⁶⁸. Nie wolno bowiem zapominać, że zaburzenia społeczne, w tym radykalne konflikty, a nawet rewolucje, są w istocie dramatycznym upomnieniem się o sprawne państwo, akceptowalne dla zbiorowości podlegającej jego strukturalnej koordynacji⁶⁹. Stąd stan państwa i typ zasad, jakie są obecne w jego „etosie” stosowanym w działaniach instytucji i urzędników państwa, nie jest obojętny dla kondycji edukacji. Podporządkowanie państwa innej zasadzie organizującej⁷⁰ może dać w konsekwencji dominację etosu zderzającego się z prawomocnym porządkiem norm i reguł życia społecznego, służącego blokadzie, a następnie eliminacji kanałów porozumienia i komunikacji, a tym bardziej znoszącego z obszaru działań ludzkich praktykę budowania i rozwijania tych kanałów, jak i promowania najwyższych szczebli możliwego rozwoju osobowości⁷¹, etosu prowadzącego do degeneracji struktury władzy tworzącej w efekcie mechanizm degenerowania pozawładczego pola ról życia społecznego; krytyczna teoria staje się świadoma, iż w niektórych okolicznościach edukacji zagraża to, iż państwo „zredukowane” samo redukuje podmiotowość społeczną, zepchnięte na poziom przedkonwencjonalny samo następnie promuje stan anomii i kryzys tożsamości: likwidowana jest wówczas orientacja na „osiągnięcia przez wartości” na rzecz osiągnięć przez akceptację kanałów i warunków awansu i typu ról dających pozycje. Dla edukacji tymczasem wydaje się możliwe uwzględnianie roli państwa jako wyspecjalizowanej struktury wewnętrznej społeczeństwa w zakresie koordynacji i instytucjonalizacji, jako „zasady organizującej” praktyczne życie społeczne na podstawie „legislacyjnej umowy społecznej”⁷², z jednoczesną negacją i odrzuceniem praktyk i wizji etatystycznych, upatrujących w „służbie” wobec państwa

⁶⁷ Por. J. Habermas, *Communication and...* oraz L. Witkowski *Edukacja przez...*

⁶⁸ Opracowania zwłaszcza „grupy toruńskiej” socjologii wychowania.

⁶⁹ Teza Z. Kwiecińskiego, zbiegająca się z wynikiem analizy strukturalnej T. Skocpol, *States and revolutions*, Harvard 1979.

⁷⁰ Por. L. Witkowski, *Edukacja przez...*

⁷¹ W sensie rekonstrukcji psychologii rozwojowej.

⁷² Por. J. Habermas, *Communication and...*

i powolności jego roszczeniom głównej zasady normatywnej dla związków jednostek i całości stosunków społecznych. Edukacyjna budowa i uznanie rangi państwa oraz rozwijanie kompetencji jednostek do refleksyjnego odnoszenia własnych działań i sposobów „definicji sytuacji”, do ich alternatyw promowanych przez państwo, mogą być stowarzyszone z odrzuceniem zasady konformizmu oraz kwestionowaniem hierarchii państwa jako głównej (a tym bardziej jedynej) uznawanej formy ruchliwości społecznej ze względu na jej hierarchicznie ukształtowaną pulę ról społecznych oraz zadany system reguł interpretacyjnych. Istotnego elementu uzasadnienia tej tezy dostarcza unaoczniony przez psychologię rozwojową fakt⁷³, że ponad posłuszeństwem wobec autorytetów i podporządkowaniem zadanym do akceptacji definicjom, normom i regułom pożądanego porządku i dobra, rozpościera się znaczący obszar kompetencji i aktywności jednostki (o ile ta zdolna jest do wkroczenia na wyższe i bardziej dojrzałe szczeble we własnym rozwoju osobniczym), związany z jej parciem do autonomicznego i refleksyjnego, a więc i krytycznego odniesienia się do owych naturalizowanych standardów „konwencjonalnego poziomu tożsamości państwa”⁷⁴ poprzez redefinicję norm, ról i reguł życia społecznego, a zwłaszcza odnoszenia ich sposobu funkcjonowania praktycznego do ich własnych „roszczeń walidacyjnych”⁷⁵ i wkraczanie w konflikt z nimi dla weryfikacji, a nawet uchylecia ich prawomocności, w świetle odmiennie dookreślonego przez jednostkę nastawienia normatywnego. Negowana w takim ujęciu etatyzacja zawiera w szczególności w swoim arsenale budowy porządku społecznego pozbawienie społeczeństwa — jego grup i poszczególnych obywateli — podmiotowości w zakresie prawa do inicjatywy i aktywności konstytuującej świat społeczny, nie nadanej mocą decyzji instytucji państwa, bądź doraźnie nie postrzeganej — ze względu na chwilowo obowiązujący kanon interpretacyjny — jako odpowiadającej jego interesowi, który ma być pierwotnym i nadrzędnym punktem odniesienia. Rutynowo ustalony i przestrzegany porządek, oparty na wymogu dyscypliny, doraźnie zawsze obywa się bez aktywności obywateli innej niż zaprojektowana i egzekwowana przez siebie. W warunkach etatystycznego zorientowania praktyk funkcjonowania państwa wszelka kompetencja i samodzielność poznawcza, aksjologiczna i interakcyjna (krytyczne odniesienie do rzekomego ucieleśnienia dobra i interesu ogółu) staje się balastem i czynnikiem anarchizującym, z którego tak nastawione państwo użytku ani zrobić nie chce, ani nie potrafi. Krytyczna teoria społeczna dostrzega więc, iż wraz z akceptacją państwa jako zasady organizacji życia społecznego potrzebne jest dążenie do kon-

⁷³ L. Witkowski, *Edukacja przez...*

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

stytuowania takich reguł jego funkcjonowania oraz mechanizmów instytucjonalnej krytyki i zmiany, które wolne będą od gróźb etatystycznego „zablokowania konstytucji” życia społecznego, także po to, by państwo nie stało się ofiarą innej zasady organizującej, opartej na fundamentalizmie doktrynalnym i przekreślającej możliwość odnoszenia racjonalności i prawomocności państwa w pierwszym rzędzie do nadania społecznego i aspiracji wolnych i dojrzałych jednostek do wykraczania poza świat ukonstytuowany dla nich i za nie. Edukacja jako kanał transmisji państwa ku zbiorowości społecznej (w jej kolejnych pokoleniach) musi chronić możliwości rozwoju kompetencji jednostek do refleksji i retroakcji, zmieniającej wyjściowe warunki działania, w interesie samego państwa. Bez tego pedagogika z jej aspiracjami oświeceniowymi będzie zawsze spóźniona wobec rzeczywistości, za którą chce nadażyć, będzie adresowała swoje zabiegi nie dla tych wartości, które wyznaje i nie dla tej formacji zasad i ludzi, z którymi chce się identyfikować.

PROBLEM „DEFINICJI SYTUACJI” PRZEDPOLA SPOŁECZNEGO EDUKACJI

Analiza przeprowadzona w pierwszej części artykułu uwypukliła trójwymiarowy układ odniesienia procesów edukacyjnych do: (a) formacji „z zasad” ustrojowych, określających projekt ramowy nowego typu stosunków społeczno-ekonomiczno-politycznych, (b) formacji „z losów” pokoleniowych, wyznaczających realny kontekst funkcjonowania procesów oddziaływania wychowawczego, określony poprzez zinternalizowane emocjonalnie i intelektualnie doświadczenie podmiotów edukacyjnych, tworzące podstawę ich nastawienia (zdolności do reakcji) i rozstrzygające o relacji między tożsamością „ja” osobowego a tożsamością systemu społecznego zawartą w mechanizmach instytucjonalnych oraz (c) formacji „z racji”, związanych z typami uzasadnień i nastawień normatywnych, w aspekcie aksjologicznym i metodologicznym, określających intelektualną podstawę budowy własnej definicji sytuacji przez jednostki. Pedagogika nie może abstrahować od zjawiska „ciąćcia epistemologicznego”, rozpoznanego we współczesnym racjonalizmie⁷⁶, a dającego efekt nieciągłości i nielinearności w procesie rozwoju przedpola społecznego edukacji: nieciągłości na poziomie zasad ustrojowych (rewolucje społeczne), nieciągłości na poziomie losów pokoleniowych (bolesne doświadczenia i zawody, załamanie autorytetów, zawężenie szans i perspektyw) oraz nieciągłości na poziomie racji (odrzućanie uzasadnień, negacja prawomocności roszczeń instytucji społecznych). Pedagogika więc stoi w obliczu konieczności reagowania na „nową generację pytań”⁷⁷, nie chcąc skazywać się na zarzut, że jest „nie z tego świata” i „nie dla tych czasów”.

⁷⁶ Por. G. Bachelard, *La philosophie du non*, Paris 1940.

⁷⁷ Sformułowanie wprowadzone przez Z. Kwiecińskiego.

W świetle wyżej powiedzianego, diagnoza kontekstu społecznego edukacji w Polsce staje się kluczowa dla wysiłku uczynienia z pedagogiki dyscypliny dorastającej do zadań i funkcji, jakie leżą w jej intencji i dojrzałej do rangi krytycznej teorii społecznej. Spór dotyczący tej diagnozy staje się kluczowy dla wyznaczenia kierunku dalszego rozwoju pedagogiki w Polsce.

Badania własne autora⁷⁸ wskazują na przydatność odwołania do strukturalnego paradygmatu teorii rewolucji społecznych⁷⁹. Pozwala on bowiem lepiej zrozumieć minione załamanie się formacji społeczno-politycznej w Polsce, jakie wytworzyło „cięcie” w świadomości i doświadczeniu młodego pokolenia i stworzyło nowe warunki socjalizacji na poziomie rodziny i grupy rówieśniczej. Nie jest to przy tym fakt czysto psychologiczny (wybuch niezadowolenia i poczucia uczestnictwa w radykalnych przeobrażeniach oraz przeżycie fazy ich załamania), lecz fakt opisywalny socjologicznie, ze względu na pytania o strukturę, czy logikę wewnętrzną samego procesu.

Wybuch społeczny w Polsce poprzedziło, podobnie jak w przypadku analizowanych strukturalnie procesów rewolucyjnych, zepchnięcie struktury państwa na poziom przedkonwencjonalny, związany z postępującym zanikiem norm w obszarze działania instytucji⁸⁰, przez grę sił i interesów w kręgach władzy, podporządkowanym zasadzie „partii polimorficznej” — hipoteza normatywnej zapaści państwa. Sprzeczności na obszarze rewindykacji „sierpnia '80” polegały przede wszystkim na tym, że radykalne upomnienie się o sprawne państwo⁸¹ dokonywało się poprzez „fundamentalne zapętlenie”⁸², przekształcające w szczególności orientację antyetatystyczną, związaną z niezgodą na rozszerzający się zakres ingerencji władczej w życie jednostki, w faktyczną negację wcześniej już strukturalnie zamarchizowanej i zredukowanej normatywnie struktury państwa. Rozstrzygało o tym wewnętrzne zaplątanie systemu władzy, dające zdezerowanie się odmiennie zorientowanych taktyk reagowania na protest społeczny — hipoteza czterech technik systemu: racjonalizacji struktury, kanalizacji protestu, prób kontry oraz powstrzymywania. Zapętlenie to prowadziło z kolei do wkraczania ruchu rewindykacji społecznych na kolejne piętra logiczne haseł, stanowiące fazy eskalacji radykalizmu i napięcia — hipoteza trzech radykalizmów społecznych: kompromisu pod presją, dyktatu własnych rozwiązań, przejęcia władzy. Przedsierpniowy

⁷⁸ Por. moją pracę *Struktura rewolucji społecznych* (w druku).

⁷⁹ Por. T. Skocpol, *States and revolutions*.

⁸⁰ Por. J. Habermas, *Communication...*

⁸¹ Teza Z. Kwiecińskiego.

⁸² Por. L. Witkowski, *Problem edukacji...*

stan „próżni socjologicznej” oraz „anomii”⁸³, po fazie wybuchu zaakceptowanej systemowo jako protest przeciw wypaczeniom, zbiegł się z procesem przekraczania „barier wyobraźni”⁸⁴, co otworzyło możliwość przełamania „kryzysu tożsamości systemu” poprzez ewentualną zmianę reguł interpretacyjnych na negocjowane z odzyskującym podmiotowość (samodzielność określania sensu jako podstawy integracji i motywacji do aktywności) społeczeństwem, oddolnie budującym nowe „wiezi poziome” na wszystkich obszarach życia społecznego⁸⁵ i ustanawiającym nową praktykę komunikacyjną — hipoteza dojrzałości strukturalnej zmiany: konieczności zmiany i możliwości wygenerowania reprezentacji instytucjonalnej nowej formacji „z racji”.

Tymczasem narastała równolegle blokada możliwości porozumienia na kolejnych poziomach „roszczeń ważności mowy”⁸⁶: czytelności wyrazu, prawdy przekazu, wiarygodności (szczerości) postawy oraz słuszności nastawienia normatywnego. Stawało się to coraz bardziej widoczne w odniesieniu do wartościowania prawa i porządku, gdzie próby odbudowy państwa do poziomu konwencjonalnego połączone z oparciem jej na „tożsamości roli”, zderzały się z parciem do wykroczenia poza normy, przepisy i role z tą tożsamością związane. Piagetowski schemat logiki rozwojowej⁸⁷ pozwala sformułować hipotezę trzech poziomów praworządności, w obrębie których zderzały się różne dążenia stron konfliktu: poziom subiektywnego poczucia racji władczej i doraźnego stosowania sankcji i środków dyscyplinowania, poziom odwołania do formalnej litery prawa i jego delegacji wykonawczych oraz poziom redefiniowania zasad i wartości mających określać normy prawa i porządku. Wyrażał się w tym w szczególności dylemat egzystencjalny⁸⁸: porządek przed sprawiedliwością czy nieporządek przed niesprawiedliwością, wynikając ze zderzenia się odmiennych nastawień normatywnych w społeczeństwie. Nastąpiło też odblokowanie podmiotowości komunikacyjnej różnych grup społecznych i orientacji politycznych, ujawniając obecność radykalnie przeciwstawnych sposobów (do) określania zasad ustrojowych i dróg ich instytucjonalizacji, wiążących się z odmiennymi formacjami intelektualnymi, także w obrębie struktury władzy — hipoteza trzech tendencji w partii: doktrynalnego fundamentalizmu, radykalnego reformizmu strefy buforowej konfliktu, powściągliwej racjonalizacji systemu⁸⁹. Pojawiły

⁸³ Por. Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna...*

⁸⁴ Teza J. Staniszkis, Referat na Zjeździe Socjologicznym, Łódź 1981.

⁸⁵ Łącznie z ruchem ku podmiotowości politycznej i interakcji w obrębie partii politycznych, por. tzw. ruch „struktur poziomych”.

⁸⁶ Por. L. Witkowski, *Edukacja przez...*

⁸⁷ Tak jak to ujmuje m.in. J. Habermas.

⁸⁸ Por. A. Camus, *Eseje*, Warszawa 1962.

⁸⁹ Por. L. Witkowski, *Trzy tendencje w partii*, Fakty, grudzień 1981.

się różne koncepcje ustrojowe dotyczące pojmowania socjalizmu, stanowiąc podstawę budowy tożsamości różnych grup społecznych, uczestniczące w radykalizującym się przetargu o to, który będzie podstawą nowej tożsamości systemu, tj. które modele i reguły interpretacyjne będą promowane instytucjonalnie jako prawomocne, np. „model socjalizmu lirycznego”, czy „syndrom socjalizmu obłąconego”⁹⁰ — jako podstawowe wizje „starej formacji”. Pojawiła się znacząca hipoteza „demograficzna”⁹¹ zanikania kandydatów do identyfikacji z „rewolucyjnym” uprawomocnieniem porządku społeczno-politycznego socjalizmu⁹², dając się uzupełnić istotną dla procesów edukacyjnych hipotezą grup pierwotnych, o realnej zdolności (i gotowości do) wygenerowania nowej strategii edukacyjnej przeciw starym wizjom socjalizmu, ze strony kręgów rodzinno-przyjacielskich. Uwzględnienie bądź odrzucenie tych hipotez daje w efekcie odmienność nastawień edukacyjnych i sposobów określania warunków prawomocności praktyki systemu społecznego, w zestawieniu z uspołecznieniem pojmowanym zgodnie z tożsamością „z zasad” systemu⁹³. W tym właśnie punkcie diagnozy społecznego przedpola edukacji rozstrzyga się to, czy i na ile uda się z udziałem edukacji odbudować tożsamość systemu w sposób usuwający źródła załamania się starej formacji w Polsce.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Przedstawione powyżej wątki są tylko fragmentem, zasygnalizowanym w skróconej, czasami hasłowej formie, wątków teoretycznych, które w ciągu ostatnich kilku lat stały się przedmiotem analiz z perspektywy pytań postawionych w programie badawczym problemu węzłowego 11.4, koordynowanym i sformułowanym przez prof. Z. Kwiecińskiego. Powoli, jak sugeruję, wykuwa się z nich łącznie pewna całościowa perspektywa teoretyczna, pozwalająca projektować nowy paradygmat w ujmowaniu problematyki edukacyjnej. Typy kompetencji, jaką należy rozwijać w jednostce (poznawcza, interakcyjna, emancypacyjna), poziomy tożsamości systemu (naturalnej — bez norm i wartości, roli — z normami, ale bez odwołania do wartości i zasad uniwersalnych, i wreszcie osobowości — autonomicznie w dyskursie ustanawiającej własne definicje sytuacji aż na poziomie wartości i zasad), perspektywa antyfundamentalizmu epistemologicznego, wszystkie te kategorie i podziały wiążą się z wysiłkiem

⁹⁰ Por. J. Strzelecki, op. cit.; L. Witkowski, *Elementy diagnozy*, Student, grudzień 1981.

⁹¹ Por. J. Szczepański, cyt. za Odrą nr 1—8, 1982, s. 13.

⁹² Pojęcie rozwijane przez A. M. Kaniowskiego w pracy *Edukacja i socjalizacja a sposób uprawomocniania ładu społecznego*, maszynopis dla problemu węzłowego 11.4.

⁹³ Por. S. Ossowski, op. cit.

rozwijania narzędzi badawczych — pojęć, jakie stanowią „klucze” w budowie tej nowej perspektywy. Hipotezy dotyczące kontekstu społecznego edukacji, aksjomaty, założenia i zasady, jakie organizowały tok procesów socjalizacyjnych, adresowane jak dotąd do podmiotów edukacji, pozwoliły pełniej zbudować kontekst polemiczny, wyostrzający nowo rozwijaną perspektywę. Bez poważnego podjęcia refleksji nad nimi nie wydaje się możliwe przewyciężenie kryzysu formacji społecznej w Polsce, w jej najbardziej podstawowych edukacyjnie wymiarach zasad, losów i racji, z jakimi jest (lub nie jest) zdolna identyfikować się nowa generacja w Polsce. Bez spełnienia tego warunku staje się realną sytuacją, w której edukacja w Polsce będzie adresowana nie dla tego społeczeństwa i nie dla tych wartości, do jakich wciąż chce się przyznawać.