

Nowak, Marian

Teoria czy praktyka, ideologia czy nauka? : dylematy metodologiczne współczesnych koncepcji wychowania

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 17-33

1994

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.

Marian Nowak

TEORIA CZY PRAKTYKA, IDEOLOGIA CZY NAUKA? DYLEMATY METODOLOGICZNE WSPÓŁCZESNYCH KONCEPCJI WYCHOWANIA

Współczesny styl refleksji w pedagogice wyraźnie wskazuje na uprzywilejowanie dane wydajności, skuteczności w działaniu, sukcesowi. Człowiek współczesny, gdy działa, skłonny jest bardziej wierzyć technologii aniżeli własnej intuicji i dedukcji. Taka sytuacja jest obecna również w pedagogice. Na gruncie edukacji może nawet rodzić zdziwienie owa łatwość, z jaką przechodzi się często z pozycji np. niedawnego jeszcze i względnie nowego w polskim klimacie pedagogicznym zachwyty nad podmiotowością wychowanka ku propozycjom ujęć problemów edukacyjnych o charakterze ściśle technologicznym.

Uprawiający pedagogikę w zakresie teorii, jak też praktyki, zwracają się coraz chętniej ku biologii, socjologii, psychologii, medycynie w przekonaniu, że tylko one pozwolą im sformułować ważne i skuteczne formy, strategie i metody działania wychowawczego.

Byłoby oczywiście poważnym zagrożeniem dla procesu wychowania sięgać po jakieś abstrakcyjne schematy filozoficzne i starać się wprowadzać je do wychowania, ale też nie można poprzestawać na wskazaniach gotowych technik i „recept” do zastosowania w wychowaniu. Tak jak błędem byłoby zwracać uwagę jedynie na sferę ducha i na normy, tak też błędem byłoby szukać wyłącznie jakichś gotowych i skutecznych technik i „receptologii”.

Już tutaj, jakby w punkcie wyjścia, widzimy podstawowe dylematy współczesnych koncepcji wychowania zachodzące między teorią a praktyką, ideologią a nauką i ogólnie rozumianą „naukowością”. Takie lub inne ich rozwiązanie pociąga za sobą wielorakie w skutkach konsekwencje dla wychowania.

W związku z tym stanem rzeczy warto podjąć w obecnym artykule najpierw próbę bliższej analizy samych pojęć takich jak „teoria”, „ideologia” i przyjrzeć

się ich roli w problematyce pedagogicznej. Następnie chcemy ukazać niektóre nurty i współczesne tendencje rodzące (czy też mogące powodować) uzasadnione obawy od strony metodologicznej, z racji popadania wręcz w „zagrożenia ideologiczne” dla edukacji. W końcu należałoby zapytać o konkretne możliwości rozwiązania wyżej wskazanych dylematów.

TEORIA I PRAKTYKA, IDEOLOGIA I NAUKA W PROBLEMATYCE PEDAGOGICZNEJ: ZAGROŻENIA I SZANSE

Jednym z podstawowych czynników wpływających na sceptycyzm wobec pedagogiki ze strony przedstawicieli innych nauk jest jej zainteresowanie nie tylko systematyzowaniem teorii, lecz również zainteresowanie się praktyką. Problem jest oczywiście szeroki, dotyczy rozumienia nauki i jej charakteru, ale patrząc realnie możemy powiedzieć, że w każdej niemal dziedzinie wiedzy ostateczną decyzję podejmuje sam badacz: ważne jest więc w każdej nauce, czy interesuje się on implikacjami praktycznymi swojej refleksji, czy też nie?

W pedagogice (podobnie jak np. w medycynie czy w polityce), nawet z racji przedmiotu badań i jej roli w życiu człowieka, oprócz budowania teorii, poszukujemy także implikacji praktycznej naszej refleksji, wiedząc o wielorakich zagrożeniach, jakie stają na takiej drodze uprawiania nauki. Pomimo świadomości związku, jaki istnieje między teorią a praktyką w edukacji, obserwujemy powstawanie zagrożeń i odkrywamy brak korespondencji w zakresie relacji: teoria — praktyka. Z tego powodu często możemy się spotkać ze stwierdzeniem: „teoria to coś całkowicie innego niż praktyka”¹.

TEORIA I PRAKTYKA W WYCHOWANIU

W wychowaniu mamy do czynienia zawsze z jakimś rodzajem „teorii”, która powstaje w związku ze świadomą działalnością człowieka.

W języku potocznym „teoria” jest synonimem tego wszystkiego, co jest efektem refleksji (bardziej lub mniej ogólnej); „teoretyczny” natomiast oznacza to wszystko, co dotyczy poznawczej działalności człowieka, w odróżnieniu od działalności praktycznej lub produkcyjnej. W sensie bardziej precyzyjnym „teoria” (jak wskazuje na to etymologia, z greckiego *theomai* — oglądać, kontemplować, obejmować jednym spojrzeniem to co się ogląda), oznacza tę szczególną aktywność ludzkiego umysłu, która zmierza do ujęcia ogólnego,

¹ Zob. Th. Dietrich, *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1990, s. 11 — 24; K. Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1982, Juventa Verlag.

całościowego, globalnego całej rzeczywistości nas interesującej. Takie ujęcie powinno zaistnieć w pewnej konstrukcji pojęciowej charakteryzującej się jednolitością i spójnością oraz systematycznością. Teorie możemy następnie podzielić, np. pod względem zakresu na ogólne i szczegółowe (zawężone do pewnych jedynie aspektów), następnie na opisowe i hipotetyczne itp.

Linia podziału pomiędzy teoriami będącymi wiernym odbiciem rzeczywistości a np. teoriami (doktrynami) filozoficznymi jest wyznaczona w sensie hipotetycznym przez teorie naukowe, uważające się za „wierne” rzeczywistości. Ale przecież do tej wierności badanej rzeczywistości pretendują również teorie filozoficzne! Teorie filozoficzne z jednej strony widzimy jako owoc pewnego *myślenia spekulatywnego*, w sensie dążenia do myślowego przedstawiania rzeczywistości. Istotne byłyby tutaj m.in. takie cechy jak: ogólność koncepcji, jej całościowość, globalność, które stają się nieodłącznymi cechami każdej teorii. W związku z tym tradycja podkreślała w nich zawsze aspekt kontemplacji, czystego poznania, które wynikały z praktyki. Z drugiej zaś strony wiemy, że właśnie z tej aktywności wynika „mądrość”, która prowadzi do przewyciężenia podziałów i zbytniego rozdrobnienia faktów, zdarzeń, przedmiotów i poszczególnych aspektów. W ten sposób trudno zaprzeczyć (i to w każdej nauce) praktycznemu znaczeniu ujęć teoretycznych i ich „faktycznej obecności” w „działalności praktycznej”².

Jedynie więc na terenie jakiejś szczególnej specjalizacji można rozróżnić działalność praktyczną i teoretyczną (w związku z tym widzieć np. specyficzne „figury” społeczne: teoretyka i praktyka). W życiu codziennym natomiast musimy przyjąć ich ścisły związek i nierozdzielność. Taka ich wzajemna relacja zachodzi również w zakresie problematyki pedagogicznej.

Z tego względu wszelkie zarzuty skierowane pod adresem teorii (m.in. odnośnie do jej abstrakcyjności i oderwania od konkretnego życia) należy uważać za skierowane nie tyle przeciwko teorii (tej złączonej z praktyczną działalnością), lecz przeciwko pewnemu rodzajowi działalności teoretycznej, która w jakiś sposób odeszła od relacji z praktyką.

² „Działalność praktyczna” widziana jest często jako *praxis*. Warto jednak pamiętać, że w mocnym tego słowa znaczeniu (zwłaszcza po K. Marksie), *praxis* wskazuje na tę aktywność ludzką, która zmierza do przekształcania osób i środowiska naturalnego lub społecznego według pewnego racjonalnego projektu rzeczywistości, osadzonego w konkretnym ludzkim życiu i zachodzącego w zakresie pewnej wspólnej egzystencji. W tym sensie *praxis* jest zawsze i nierozdzielnie teoretyczno-praktyczna: „myśleć” i „działać” są ściśle ze sobą złączone w świadomym i wolnym działaniu człowieka. Poza czynnikiem osobowym ma znaczenie również czynnik społeczny zaangażowany na rzecz historycznych przemian. Powrócimy do tego problemu w związku z pojęciem „ideologii”. (Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, München 1987, Juventa Verlag; H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1965, Mohr; C. Nanni, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma 1984, LAS, s. 94–107.)

Jeśli w pedagogice zaistnieje taki dysonans pomiędzy teorią a praktyką, jest to symptomem, że teoria pedagoga, który jest bezpośrednio złączony z działalnością wychowawczą i działa według pewnej teorii, odbiega od teorii tego, który „teoretyzuje” (uprawia działalność teoretyczną) w zakresie edukacji. Przyczyną tego stanu rzeczy jest bardzo często zbytne oderwanie (obcość) od bezpośredniej praktyki. Taki stan rzeczy jest ewidentnym znakiem, że pomiędzy dwoma rodzajami *praxis* (tą „teoretyka” i tą „praktyka”) może dojść do rozbieżności w sensie problematyczności samej relacji pomiędzy tym, co „konkretne”, a tym, co „abstrakcyjne”. Tutaj należałoby upatrywać także przyczyn „zagrożeń teoretyczności”, wynikających już z racji szczególnego uprzywilejowania danego „teorii”, mającej rzekomo dawać wskazania dla praktyki³. Historia edukacji zna te obydwie, ekstremalne formy dysonansu pomiędzy praktyką a teorią wychowania oraz wysiłki uzależniania praktyki od teorii i odwrotnie⁴.

U I. Kanta (1724–1804), w związku z dostrzeganiem tego dysonansu pomiędzy teorią a praktyką, znajdujemy bardzo lapidarne i często cytowane przez wielu stwierdzenie: „Teoria bez praktyki jest jakoby pusta, praktyka bez teorii jest jakoby ślepa”⁵.

Idealizm typu platońskiego był więc ważny w historii myśli ludzkiej (i ciągle może odgrywać w niej dużą rolę), ale podkreślanie, że jest on jedynie słusznym podejściem do rzeczywistości jest już formą przeszłą⁶. Największym odkryciem filozofii nowożytnej (po I. Kancie) było coraz bardziej ewidentne i jasne zrozumienie, że cel i sens działania może być również zawarty immanentnie w samym działaniu. Zadaniem więc filozofii i innych nauk byłoby, aby ten cel odkrywać, aby poznawać wewnętrzne prawa tego działania i w sposób usystematyzowany je ukazywać. Także pedagogika, rozumiana zarówno jako praktyka, jak też jako teoria, jest złączona z systematyczną i praktyczną refleksją nad wychowaniem i jako taka poszukuje zasad, wewnętrznych praw nim rządzących⁷.

³ Przykładem może być m.in. koncepcja Republiki Platońskiej w odległej przeszłości, a obecnie wszelkie zapędy normatywności, przypisywanie pewnych „recept” dla praktyki. Współczesne wydanie takiej koncepcji możemy widzieć w pewnej „idolatrii techniki” (wspomnianej już wyżej) lub w pewnych „ideologicznych” ujęciach problematyki pedagogicznej.

⁴ Gdy uwzględnimy np. „praktyka”, który zachowuje własne sposoby działania i nie pozwala się sprowadzić do zakresu techniki lub teorii, a często nawet odrzuca owoc refleksji, jaka powstaje w jego umyśle, w trakcie gdy działa. Częsty przypadek to także istnienie teorii, które czekają na tych, którzy zechcieliby je konkretnie realizować.

⁵ Zob. E. Cassirer, *Kants Leben und Lehre*, Berlin 1918; C. Nanni, *L'educazione e scienze dell'educazione*, s. 96–97; w sensie szerszym odsyłam do C. Nisi (a cura di), *La ricerca educativa in Europa*, Urbino 1981, Argalia.

⁶ Bardzo wartościowym upomnieniem się o realistyczne podejście do problematyki wychowania jest stanowisko M. Gogacza wyrażone w książce: *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, Wydawnictwo o. o. Franciszkanów.

⁷ Zob. M. Casotti, *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, Brescia 1953, La Scuola.

IDEOLOGIA I PEDAGOGIKA

W uprawianiu refleksji naukowej, obok czystej rejestracji faktów, wchodzimy zawsze w problematykę nieco innej natury, dotyczącą organizacji naszego poznania i ujęcia go w pewien system. Łączy się z tym nie tylko sposób przedstawienia uzyskanych informacji, lecz także ich spożytkowanie i dążenie do zastosowania w praktyce. Nikt nie działa i nie wychowuje bez jakichkolwiek idei. Za J. Maritainem (1882–1973) możemy powiedzieć, że „każda pedagogika czci swojego bożka”⁸. Każda pedagogika opierałaby się zawsze, zdaniem Maritaina, na pewnych stwierdzeniach, tezach ogólnych, którym przyznaje absolutność i od których wszystko inne uzależnia.

Tego rodzaju przyjętą zasadę organizacji pewnej koncepcji wiedzy ujmujemy często przez pojęcie „ideologia”. Mówiąc „ideologia”, mamy na myśli pewną organicznie spójną całość idei, które zawierają w sobie koncepcję świata i życia oraz spełniają wobec *praxis* rolę regulującą (w szczególności dotyczy to działalności politycznej). „Ideologia” (inaczej „nauka o ideach”), jeszcze w XVIII i XIX wieku była uważana właśnie za naukę zajmującą się ideami, ich klasyfikowaniem i relacjami między nimi. Jednak w późniejszej problematyce polityczno-społecznej, u twórców marksizmu (K. Marksa i F. Engelsa) pojęcie „ideologia” zmienia swoje znaczenie. Otrzymało ono zabarwienie negatywne i jest istotowo związane z sytuacjami praktycznymi. Ideologia była uważana za owoc procesu racjonalizacji i teoretycznego samousprawiedliwienia interesów części ludzi (klas dominujących), mających dzięki temu w perspektywie utrzymanie władzy lub przywilejów ekonomiczno-społecznych, utrzymanie porządku społecznego lub też ujarzmienie niższych klas społecznych⁹.

Ideologia uważana jest w ten sposób za pewien system myślenia wspieranego przez motywacje i cele natury praktycznej; w swojej istocie jest ona pewną „teorezą” zdeterminowaną przez praktykę i to często niezależnie od systemu polityczno-społecznego czy klasy społecznej, włączona natomiast w służbę określonej partii, grupy, państwa itp. Ideologia opierałaby się na bezkrytyczności w myśleniu, byłaby doktryną odrzucającą weryfikację (analizę krytyczną), uciekałaby od typowej dialektyki idei. Cechy, które charakteryzowałyby ideologię, to m.in. jasność ujęcia problemów dotyczących rzeczywistości (za

⁸ J. Maritain, *Prefation*, [w:] F. De Hovre, *Essai de Philosophie Pedagogique*, Bruxelles 1927, Dewitt, s. IX.

⁹ W tym sensie można mówić o myśleniu alienującym, którego przykład mamy u G. W. F. Hegla (1770–1831) w jego „Fenomenologii ducha”, gdzie nakreślił on dialektykę relacji „sługa–pan”. W tym sensie też Marks określał idealizm niemiecki jako ideologię wyrażającą interesy nacji pruskiej, będącej wówczas u władzy w Niemczech. W kręgu takiej ideologii umieszcza on też materializm L. Feuerbacha (1804–1872), określając go jako „ideologię burżuazji okresu iluminizmu”. (Zob. A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze 1974; G. Catalfamo, *L'ideologia e l'educazione*, Messina 1980.)

którą ukrywałaby się błędna świadomość ze strony tego, kto ją wyraża, i tego, kto bezkrytycznie przyjmowałby ją), niedialektyczność, roszczenia absolutności i definitywności itp.

W wychowaniu jednakże (również w pedagogice) pojęciu „ideologia” przypisuje się szerszy zasięg niż chcieli tego marksiści. Zresztą, jeśli przyjmiemy pewien bardzo ciekawy aspekt, wyróżniony przez K. Mannheima, że ideologia jest światopoglądem zdeterminowanym przez konkretną sytuację społeczną, zauważamy, że idee, wartości, systemy, teorie nie są rozumiane według ich własnego, obiektywnego znaczenia, lecz zależą od konkretnej sytuacji tego, kto je wyraża. W ten sposób widziana jest ich także pozytywna rola w edukacji i w myśli pedagogicznej. Wychowanie jest zawsze oddziaływaniem społeczności, grupy, instytucji na rzecz przekazu własnego dziedzictwa kulturowego, a więc mimowolnie wychowanie samo też staje się narzędziem przekazu i powstawania ideologii (jest to istotne zwłaszcza w odniesieniu do szkoły i do instytucji wychowawczych, jako miejsc przekazu i tworzenia ideologii)¹⁰.

Taki stan rzeczy w klimacie wolności i pluralizmu kulturowego sprawia, że ideologie z roli narzędzia nacisku (w systemie totalitarnym) stają się hipotezami myślenia krytycznego, inspirującymi edukację. Wychowanie z roli narzędzia w ręku aparatu ideologiczno-politycznego staje się miejscem weryfikacji krytycznej ideologicznego myślenia, a więc także miejscem i siłą napędową myślenia otwartego, twórczego, zwróconego na postępujące wyzwianie człowieka¹¹.

Złączenie współczesnego rozumienia ideologii z kontekstem ekonomiczno-społecznym i kulturowym wyłania także dla teorii w pedagogice ważne zadanie uprawiania krytyki ideologii. Taka krytyka pozwala na odkrywanie obecności ideologii w ujęciach celów, środków, instytucji, programów i teorii. Dokonując krytyki ideologii, pedagog powinien zmierzać do wyzwiania wspomnianych programów, teorii, instytucji od ideologii świadome w nich ukrytych lub też nieświadomie przyjętych¹².

Taki właśnie cel przyświeca nam w podjęciu obecnej analizy krytycznej, poświęconej podstawowym przejawom „zagrożeń ideologicznych” we współczesnej edukacji.

¹⁰ Biorąc ten problem pod uwagę L. Althusser wskazuje na szkołę jako na ideologiczny aparat państwa, jak też jako na instytucję nacisku i represji dokonywanej za pomocą ideologii (zob. też J. J. Wiatr, *Ideologia i wychowanie*, Warszawa, 1965).

¹¹ O tym aspekcie wychowania w związku z pojęciem „zbawienie” w chrześcijaństwie mówię szerzej w moich artykułach: *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, Kultura i Edukacja 2(4) 1993, s. 23; oraz *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, Kultura i Edukacja 2(2) 1992, s. 44–46.

¹² Zob. M. Sciro, *Curriculum for better schools*, Englewood Cliffs 1978, Education Technology Publications; Th. Litt, *Erziehung und Kulturzusammenhang*, 1921, [w:] F. Nicollin (red.), *Pädagogik und Kultur*, Bad Heilbrunn 1965, s. 18–30.

ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH NURTÓW W EDUKACJI POD KĄTEM „ZAGROŻEŃ IDEOLOGICZNYCH”

Bardzo często w praktycznej działalności, jak też w uprawianiu refleksji nad wychowaniem, popadamy w niebezpieczeństwo dokonywania zbyt szybkich uogólnień, w ujmowanie jakiegoś jednego aspektu jako rzutującego na wszystkie inne. Takie zagrożenia mogą powstawać zarówno w podejściu eksperymentalnym (indukcyjnym), już w momencie spożytkowania informacji naukowych podanych pedagogice przez inne nauki, jak też w podejściu dedukcyjnym, w sensie przyjmowania pewnych założeń systemowych w momencie budowania własnego systemu wychowania.

ZAGROŻENIA W EMPIRYCZNYCH UJĘCIACH TEORII WYCHOWANIA OPARTYCH NA BADANIACH EKSPERYMENTALNYCH

Wydaje się, że nowożytna refleksja pedagogiczna, od końca XVIII wieku aż do naszych czasów, jest skłonna łączyć się z określoną koncepcją wychowanka (dziecka, młodzieńca) i wychowania. Z jednej strony bowiem budowano jakiś obraz wychowanka, społeczeństwa, kultury, rozwoju, z którego później wyprowadzano wszystkie inne. Z drugiej strony jednak pozwalano się zdeterminować przez tak powstały obraz. Przykład tego mamy w koncepcji wychowania u J. J. Rousseau (1712–1778)¹³.

Koncepcja wychowania rozwinięta przez Rousseau odnosi się do wychowanka w następujących po sobie fazach rozwoju. Podstawowe zasady tej koncepcji wychowania to m.in.:

- rozwój przebiega w pewnych fazach, etapach (teza o okresach życia i o rozwoju właściwym danej fazie życia);
- każdy okres życia ma swoją szczególną charakterystykę i swoje własne prawa (teza o specyfice i o wartości każdej fazy życia);
- proces rozwoju jest kierowany od wewnątrz (teza o dojrzewaniu indywidualnym i entelechialnym);
- właściwy rozwój wymaga poszanowania pewnej przestrzeni lub też izolacji od świata dorosłych i od nacisku społeczności (teza o „prowincji pedagogicznej”);

¹³ Zob. J. J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955; zob. także W. Hornstein, *Vom 'jungen Herrn' zum 'hoffnungsvollen Jüngling'. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert*, Heidelberg 1965.

— to co dotyczy wychowania, ma swoją własną wartość (teza o „autonomii pedagogiki”).

Wymienione tezy, od czasów Rousseau aż do lat obecnych, stosowano jako podstawowe kryteria w zrozumieniu wychowanka i właściwej mu fazy życia. Stawiano poszczególne okresy życia pod pewnymi „wyznacznikami idealistycznymi”. Takie wyznaczniki występują wyraźnie u E. Sprangera (1882–1963), który wychodząc z pozycji nauk humanistycznych ujmuje teorię okresu młodości w aspekcie psychologiczno-pedagogicznym¹⁴.

Jako reprezentant idealistycznej teorii młodzieży (wychowanka) w pedagogice, Spranger ujmuje rozwój duchowy wychowanka jako proces stawania się i wyrażania własnej indywidualności w twórczym spotkaniu i w konflikcie z poszczególnymi dziedzinami kultury. Siłą napędową tego procesu jest, według Sprangera, pewna wewnętrzna prawidłowość formy, pewien „instykt formy” (*Formtrieb*), w sensie pewnej entelechii (pewnej siły mającej celowość w sobie samej i dążącej do ukazania się, uformowania się).

Zadaniem wychowania staje się więc udzielanie wsparcia tym procesom, które zachodzą przy pomocy siły ducha i siły idei, w sposób zgodny z prawidłowościami rozwoju „formy”, aby wychowanek doszedł do wielorakich relacji z dobrami kultury (z wartościami obiektywnymi) oraz innymi ludźmi (m.in. w sensie „być-rozumianym” przez innych).

Taka „pomoc w rozwoju” sprawiałaby, że owa duchowa struktura, która w dzieciństwie jest jeszcze względnie nierozwinięta i nieodróżnicowana, w okresie młodości osiąga swoją dojrzałość. Natomiast cała uwaga wychowawcy jest skupiona, według Sprangera, na poznaniu procesu rozwoju i jego prawidłowości.

Wychowawca powinien rozpoznać fazę rozwoju, w jakiej aktualnie znajduje się wychowanek i stworzyć warunki do właściwego rozwoju w danej fazie. W związku z takim pojmowaniem wychowania teoretycy wychowania koncentrowali się często na opisywaniu faz rozwojowych, badali poziom rozwoju wychowanka, rozwój fizyczny, umysłowy, emocjonalny itp., a dane z takich badań stanowiły dyrektywy pedagogiczne o charakterze indywidualnym (pajdocentrycznym), kulturalnym (obiektywnym), funkcjonalnym, społecznym itp.

¹⁴ Zob. E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Heidelberg 1980 (Leipzig 1925).

ZAGROŻENIA W PRZYJMOWANIU ZAŁOŻEŃ SYSTEMOWYCH W TEORIACH WYCHOWANIA BUDOWANYCH W MYŚLENIU DEDUKCYJNYM

Bardzo często w takich ujęciach (pochodnych zresztą od poprzednio przedstawionych) mamy do czynienia z założeniami wręcz „ideologicznymi” (w najgorszym tego słowa znaczeniu), które w sposób mniej lub bardziej świadomy wywierają wpływ na decyzje i postawy wychowawców, społeczeństwa, rodziców i także samych uczniów. Dostrzegając wartość w jakimś jednym aspekcie procesu wychowania, odkrytym jako ważny, ujęcia takie deformują go.

Użycie określenia „ideologiczne zagrożenie dla procesu edukacji” wydaje się w tym wypadku być w pełni uzasadnione z racji dokonywania wyboru treści, postaw, stylu i pojęć, wynikających nie tyle ze źródeł naukowych, lecz o wiele bardziej z założeń wymykających się jakiegokolwiek możliwości weryfikacji krytycznej odnośnie do ich logiki, jak też do ich zgodności z praktyką, z doświadczeniem życia.

Posługując się koncepcją M. Schiro chcemy ukazać za pomocą dwu współrzędnych możliwości i przejawy takich „zagrożeń ideologicznych”. Każda ze współrzędnych miałaby dwa bieguny. Biegunami jednej byłyby: szczególne zainteresowanie się poznaniem bądź też zastosowaniem poznanej wiedzy; biegunami drugiej natomiast: rzeczywistość podmiotowa (subiektywna) i rzeczywistość obiektywna. Pomiędzy wymienionymi współrzędnymi możemy dokonać próby umieszczenia niektórych przynajmniej nurtów i przejawów ideologicznych ujęć wychowania, które z racji szczególnego podkreślania takich czy innych aspektów możemy wpisać w cztery pola (jak ilustruje to schemat na s. 26).

Pole I: podkreślanie roli i miejsca samego wychowanka (lub nauczyciela) w procesie nauczania i wychowania (podmiotowość). Można widzieć tutaj miejsce dla tych wszystkich kierunków w pedagogice, w których podkreśla się spontaniczność, immanentny horyzont wartości, kreatywność, samokształcenie itp. Według nich wychowanie jest widziane jako działalność powodowana nie wprost, lecz jedynie pośrednio.

Pole II: podkreślanie rewolucyjnej roli edukacji, zwłaszcza w dokonywaniu przemian społecznych i historycznych (Marks, Dewey) prowadzi do nurtów walczących o wyzwolenie z alienacji, dążących do zastąpienia obecnego społeczeństwa innym, poszukuje się szkoły i pedagogiki alternatywnej, podkreśla się rolę interakcji, model „dyskursu wolnego od panowania”, ciągłego dialogu i zdolności komunikowania.

Pole III: podkreślanie roli skuteczności edukacji, jej użyteczności i funkcjonalności w życiu społecznym. Są tutaj nurty instrumentalne ujmujące szkołę



i edukację, poszukując celów według wskazań natury naukowej i technologicznej, dążące do standaryzacji życia (dochodzenie do postawionych wzorców). W tym polu można umieścić różne technologie opracowane przez Skinnera, Gagné, Crowdera itp. Jest tutaj niebezpieczeństwo formalizmu, zamiany konkretnej rzeczywistości na model powstały z abstrakcji, poszukiwanie optymalnego procesu dla produkowania już nie tylko rzeczy, lecz osób.

Pole IV: podkreślanie roli dyscyplin naukowych, nauczania i wiedzy w edukacji łączy się z natury rzeczy ze stawianiem akcentu na nauczanie. Podkreśla się tutaj często bądź trwałość zdobytej wiedzy (potrzebę ukazywania trwałych i niezmiennych wartości), bądź też istotność (wydobycie tego co naprawdę ważne). Podkreśla się wielkie znaczenie nauk i ich wkład w postęp i w rozwój indywidualny i społeczny¹⁵.

¹⁵ Odsyłam w tym względzie do obszerniejszego ujęcia tych problemów w moich artykułach: *Proces nauczania szkolnego i jego zagrożenia 'ideologiczne'*, [w:] J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska

Wiele współczesnych kierunków myśli pedagogicznej ma w sobie dużo elementów słusznych i wartościowych, ale przez podkreślenie ich zbyt skrajnie i jednoaspektowo stają się ideologiczne i mogą stanowić przykład nowej normatywności, jaka dochodzi w nich do głosu.

PEDAGOGIKA „MIĘDZY” I „PONAD” IDEOLOGIĄ I TEORIĄ

Jaka byłaby więc rola i miejsce dla „ideologii” i „teorii” w pedagogice? Jaką funkcję mogłyby one spełniać i jakie postawy byłyby tutaj właściwe wobec „ideologii” i „teorii”?

Tego rodzaju pytania nasuwają się w związku z dokonanymi już obserwacjami i stwierdzeniami. Interesowałaby nas natomiast rzeczywista rola i miejsce dla ideologii i teorii w pedagogice.

PERSONALISTYCZNA KRYTYKA IDEOLOGII W PEDAGOGICE

Błędna lub jednostronna teoria czy też antropologia w proponowanych modelach wychowania bardzo często uniemożliwia właściwą realizację procesu wychowania. Takie bowiem ujęcia mogą ostatecznie prowadzić do zniewolenia wychowanka czy też narzucenia mu takich lub innych zachowań. Z tego powodu istotną funkcją jest poddawanie współczesnych ideologii w pedagogice ustawicznej krytyce. Przykładem tego rodzaju krytyki może być stanowisko „anty-ideologiczne”, które widzimy w personalizmie.

Jean Lacroix (bliski przyjaciel E. Mouniera — twórcy personalizmu) w książce „Personalizm jako antyideologia”¹⁶ poszukuje odpowiedzi na temat istoty i specyfiki personalizmu. Wśród szeregu stwierdzeń o personalizmie mówi się także, czym personalizm nie jest, podkreślając m.in., że personalizm nie jest ideologią. Jeśli, jego zdaniem, przez „ideologię” będziemy rozumieli pewną formę ucieczki od konkretnych problemów życia, postulując pewne ideały dalekie od rzeczywistości, cele utopijne i spirytualistyczne, to personalizm nie jest ideologią. Twierdzi on, że personalizm nie jest ani jakimś całkowicie zdefiniowanym i pełnym systemem filozoficznym, ani nie jest ideologią, gdyż ucieka przed definitywną systematyzacją. Wszelkie bowiem próby systemowe

(red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993, UMK, s. 145–152; *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, [w:] T. Kukołowicz (red.), *Szkoła – nauczyciel – uczeń*, Stalowa Wola 1992, Filia WNS KUL, s. 5–22; *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, s. 7–27; w sensie dalszym także *Dyskusje nad pedagogiką jako nauką*, *Rocznik Nauk Społecznych TN KUL*, 2(18), 1990, s. 71–80.

¹⁶ J. Lacroix, *Le personalisme comme anti-ideologie*, Paris 1972.

prowadzą do zagrożenia dla „osoby ludzkiej” i dlatego należałoby szukać nowej formuły, która mogłaby nas usatysfakcjonować, jeśli chodzi o zdefiniowanie specyfiki i istoty myśli personalistycznej. Lacroix przyjmuje więc, jako istotne w tym względzie, pojęcie „antyideologia”.

Personalizm bowiem to postawa życiowa, to „myślenie walczące”, tzn. dążenie spekulatywne ukierunkowane na praktykę, zaangażowane filozoficznie i politycznie. Jest to myślenie budzące się wobec sytuacji społecznych i politycznych alienujących osobę. Jest to więc myślenie wrażliwe na dążenia do ideologizacji życia, postaw, wychowania itp. Chodziłoby bowiem o obronę człowieka przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmiercenia i podeptania godności osoby ludzkiej. Jest to myślenie walczące przeciwko dążeniom do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której zabrakłoby miejsca dla osoby i dla wspólnoty osób, dla relacji międzypersonalnych, dla autentycznego dialogu międzyludzkiego (dialogu nie tylko rzeczowego, lecz także egzystencjalnego i personalistycznego)¹⁷.

Personalizm powstaje jako „myślenie walczące” przeciwko tego rodzaju tendencyjnym dążeniom, ukierunkowując się na potwierdzenie priorytetu wartości osobowych (personalistycznych) i kontestuje wszystko to, co tym wartościom się sprzeciwia. Z tej racji personalizm możemy określić jako „antyideologię”. Sam zaś personalizm charakteryzuje przyjęcie jako faktu, jako „podstawowej zasady” tezy, że „człowiek jest osobą”. Od przyjęcia tego faktu jako centrum znaczenia i wartościowania rodzi się powinność moralna (obowiązek) i zaangażowania na rzecz przemiany tego co jest, aby było na korzyść osoby¹⁸.

Jest to stanowisko, które może być bardzo pomocne dla współczesnej pedagogiki, zwłaszcza jeśli uwzględnimy istnienie także w niej „zagrożeń ideologicznych”. W związku z takim stanem rzeczy, z pozycji pedagogiki personalistycznej podkreśla się m.in. konieczność ukazywania wszelkich przejawów jednostronności i zagrożeń, jakie mogą wystąpić dla „osoby ludzkiej” w procesie wychowania. Podstawową zaś opcją w tym kierunku w pedagogice jest opowiadanie się za bogactwem i wielorakością form życia i wychowania. Byłby tu więc konkretny pozytywny przykład krytyki ideologii w pedagogice¹⁹.

¹⁷ Zob. m.in. J. Tarnowski, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, *Kultura i Edukacja* 2(4), 1993, s. 29 – 34.

¹⁸ Zob. A. Rigobello, *Personalismo*, *Dizionario Teologico Interdisciplinare*, vol. 2, Torino 1977, s. 711 – 712; W. Granat, *Personalizm chrześcijański*, Poznań 1985, Księgarnia Św. Wojciecha.

¹⁹ Ten styl uprawiania refleksji w pedagogice i cel ukazywania m.in. także „zagrożeń ideologicznych” w procesie nauczania szkolnego, w koncepcjach szkoły, wychowania, we współczesnych kierunkach pedagogicznych przyświecał mi także m.in. w artykułach: *Proces nauczania szkolnego i jego zagrożenia 'ideologiczne'*; *Koncepcja szkoły i jej zadania*; *Analiza porównawcza głównych nurtów współczesnego wychowania*, *Vade Mecum*, Lublin, SKMA „Unia Młodych”, 2(11), 1993, s. 67 – 77; *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*.

Funkcją krytyki ideologii w aspekcie pedagogicznym jest właśnie odkrywanie ideologicznych założeń praktyki i teorii pedagogicznej. Tego rodzaju krytyka miałaby służyć m.in. eliminowaniu tych koncepcji (czy niektórych założeń w koncepcjach), które prowadzą do faktycznej manipulacji wychowankiem. Krytyka taka miałaby służyć eliminowaniu koncepcji, technik i teorii, które byłyby nośnikami nieautentycznych wartości, które zmierzałyby do niewłaściwych (nawet niepedagogicznych) celów.

W tym ujęciu pedagogiki, zarówno jako praktyki, jak też jako teorii, nie można jej sprowadzać ani tylko do ideologii, ani tylko do nauk empiryczno-logicznych. Pedagogika bowiem, pozostając w ścisłej relacji z jednymi i drugimi, stawałaby się miejscem swoistej dialektyki pomiędzy ideologią, teorią, praktyką, naukami humanistycznymi, przyrodniczymi, społecznymi i filozoficznymi oraz nauką w ogólności. Umieszczając człowieka i jego stawanie się w centrum swoich zainteresowań, pedagogika przyjmowałaby specyficzny charakter nauki antropologicznej, będącej „między” i „ponad” ideologią i teorią.

POSZUKIWANIE KOMPLEMENTARNYCH (INTEGRALNYCH) UJĘĆ PROCESU EDUKACJI

Jeśli celem naszych poszukiwań powinna stawać się globalność, integralność, komplementarność ujęć procesu wychowania, powinniśmy wyzwalać się zwłaszcza od jednostronnych, jednoaspektowych, „jedynie słusznych” rozwiązań. Pozostaje jednak do rozwiązania problem budowania takich ujęć procesu wychowania, które mogłyby odpowiadać wyżej wskazanym postulatam. W związku z tym należałoby dążyć do oczyszczenia także pojęć takich jak „teoria”, „ideologia”, „nauka”, „praktyka” od szablonowych i często „ideologicznych” stereotypów oraz poszukiwać właściwego im miejsca we współczesnych koncepcjach wychowania.

W wielu wypadkach sytuacja ulega korzystnej zmianie. Zauważamy zmianę, którą możemy określić jako pozytywną, w związku np. z pojęciem „ideologia” i jego rolą w nauce. Pod wpływem zwłaszcza nauk społecznych (socjologii), od lat 20. naszego wieku mamy do czynienia z bardziej pozytywnym podejściem do „ideologii”. Podkreśla się, że także w ideologii występują historyczne zmienne (uwarunkowania kulturowo-społeczne) oraz praktyczne odniesienia. Ukazuje się także pozytywną rolę ideologii w sytuacji obecnego pluralizmu kulturalnego, gdy konkurujące ze sobą ideologie mogą stanowić swoiste hipotezy pedagogiczne. Różne ideologie poddane konfrontacji (jak to jest w życiu politycznym), mogą

stanowić wartościową pomoc w nabywaniu własnej krytycznej koncepcji wychowania, w myśleniu krytycznym i twórczym.

W tym sensie należałoby także w naszym klimacie naukowym poszukiwać pewnych implikacji praktycznych dla sposobu uprawiania pedagogiki, aby jak najlepiej móc służyć autentycznemu rozwojowi człowieka.

Dla pedagogiki podstawowe wydaje się przyjęcie najpierw postawy krytycznej, „antyideologicznej” (postulowanej przez personalizm) itp., oraz nastawienie na „globalność”, integralność, interdyscyplinarność naszych ujęć teoretycznych. Konkretny przykład takich poszukiwań naukowych w pedagogice widzimy np. u monachijskiego pedagoga Waltera Hornsteina. Analizując istniejące przykłady jednostronnych koncepcji i stereotypowych ujęć teorii wychowania Hornstein określa je jako teorie typu „konserwatywno-klasowego”, jako tradycyjne teorie wychowania. Podaje natomiast nowe ujęcie teorii wychowania, którą wypracowuje przez porównywanie i konfrontację tradycyjnych ujęć dotyczących wychowanka i wychowania z wypowiedziami i teoriami wychowania, jakie występują na terenie nauk społecznych. W przeciwieństwie do wcześniejszego sposobu ujmowania problematyki wychowania, opartej na znajomości pewnych prawidłowości rozwoju i ściśle z nimi złączonej praktyki wychowawczej (rozumianej jako pomoc w rozwoju), podkreśla on potrzebę uwzględnienia procesów społecznych i kulturalnych.

Według Hornsteina, wychowanie należy ujmować nie tylko w aspekcie indywidualnym, jako produkt rozwoju jednostki, który zachodzi biologicznie, endogenicznie czy entelechialnie, lecz także należy je rozumieć jako zjawisko społeczne, jako fenomen współtworzony przez czynniki społeczno-kulturowe²⁰.

Swoją uwagę zwraca Hornstein zwłaszcza na te aspekty, które najbardziej wpływają na egzystencję wychowanków i na ich postawy, tzn. na procesy uczenia się. Sam zaś proces uczenia się zachodzi zawsze w kontekście społecznym i kulturalnym. Jak wskazują na to zresztą teorie psychologiczne procesu uczenia się²¹, właśnie czynniki społeczne i kulturalne są często daleko istotniejsze aniżeli wewnętrzne determinanty, uwzględniane przez poprzednio wspomniane koncepcje indywidualistyczne.

Zdaniem Hornsteina, teorie dotyczące wychowania powinny być bogate we wszelkie informacje i ich cechą powinno być ukierunkowanie praktyczne. Nie

²⁰ Zob. W. Hornstein, *Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter*, [w:] F. Neidhardt (red.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*, München 1970, s. 184–187.

²¹ Wskazuje się tutaj zwłaszcza na teorię warunkowania klasycznego — I. P. Pawłowa (1849–1936); teorię warunkowania instrumentalnego — B. Skinnera i E. L. Thorndike’a (1944–1949); modelowanie (uczenie się z modelu) — A. Bandury; uczenie się przez zrozumienie (*Gestaltpsychologie*) — M. Wertheimera i W. Köhlera.

powinny być one w żaden sposób zawężane lub ograniczane np. do aspektu indywidualnego czy tylko społecznego, ale umieszczone i mocno osadzone w strukturach społeczno-kulturowych. Powinny także być widziane w funkcji procesu historycznego.

Hornstein poddaje krytyce tradycyjne podejście do procesu wychowania w pedagogice, które opierało się na psychologii rozwojowej i było związane jedynie z rozwiązywaniem problemów rozwoju i dojrzewania, zachodzących (lub nie) według pewnych prawidłowości. Wymaga on tutaj zdecydowanej zmiany w sposobie uprawiania pedagogiki. Należałoby bowiem, jego zdaniem, zmierzać do sformułowania pełnego (globalnego) obrazu wychowanka. Taki obraz powinien uwzględniać także uwarunkowania kontekstu społeczno-kulturowego²².

Przedstawiona propozycja jest bardzo oryginalnym wskazaniem kierunku dla obecnych poszukiwań takiej teorii wychowania, która pozwoliłaby na twórcze kształtowanie procesu nauczania i wychowania (ogólnie rozumianej więc „edukacji”). W takiej teorii wychowania byłoby miejsce dla wyraźnego postawienia problemu celów, ukazania ich treści (tzn. tego co ma być poznane i jakie postawy przyjęte).

Także w tej koncepcji zauważyć można pewną jednostronność i skupienie się na jednym z aspektów, mianowicie na nauczaniu. Skoncentrowanie się bowiem na aspekcie społecznym i kulturalnym prowadzi Hornsteina do wskazania na problem przekazu wartości i norm społecznych. Dlatego też istotę problemów pedagogicznych sprowadza on na grunt dydaktyki. Podnosi nawet tezę, że dyskusja w pedagogice naukowej i badanie problemów dzieci i młodzieży powinno następować według wskazań dydaktyki (w sensie pytania o to, przez kogo i w jakich warunkach jest przyjmowana wiedza, w jakim przedziale wiekowym i jak jej przekaz powinien być zorganizowany).

Aby dojść, zdaniem Hornsteina, do jak największej optymalizacji procesu edukacji, należałoby wprowadzić ucznia i wychowanka w aktywne uczestnictwo w życiu zachodzącym w danej społeczności²³.

Wprowadzenie w aktywne uczestnictwo w życiu społecznym nie może jednak ograniczać się do poznania wartości i norm społecznych. Należy wychowanka wprowadzić w role i funkcje społeczne, wprowadzić w kulturę, w światopogląd, należy pomagać mu w kształtowaniu jego świadomości

²² Dużą rolę mogły odegrać tu także badania antropologiczne i teorie dotyczące warunkowania kulturalnego podane przez Ruth Benedict i Margaret Mead (R. Benedict, *Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning*, [w:] W. Martin, C. Stendler (red.), *Readings in Child Development*, New York 1954, s. 142–148; M. Mead, *Mann und Weib*, Stuttgart/Konstanz 1955, s. 95, 124, 162).

²³ Zob. W. Hornstein, *Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter*, s. 185.

moralnej, w formowaniu sumienia. Sama wiedza tu nie wystarczy²⁴. Jeśli chodzi np. o formację moralną, badania L. Kohlberga, J. Piageta i innych psychologów współczesnych wyraźnie ukazują, że nawet gdy dana osoba przyswoiła sobie pewną „listę” przypadków „wolno mi—nie wolno mi”, istnieje małe prawdopodobieństwo, że owa lista została zinternalizowana. Dlatego, jeśli za wartość w wychowaniu moralnym uważamy osiągnięcie dojrzałości moralnej, najbardziej właściwą drogą byłoby pobudzanie osoby do podnoszenia własnego poziomu myślenia o problemach moralnych. Powstawanie pojęć moralnych jest procesem ewolucyjnym, nie jest natomiast jakimś procesem w rodzaju *imprinting*²⁵ jakichś zasad, wartości, norm, cnót, zachodzącym przez nauczanie, modelowanie czy środki wychowawcze (nagrody i kary), lecz jest to proces restrukturyzacji pojęciowej. Zwłaszcza w analizach Kohlberga mamy zainteresowanie się nie tylko zasadami moralnymi w ogólności (jak u Piageta), lecz przez odniesienie ich do konkretnych sytuacji, poszukiwaniem ich wartości moralnej w sensie jakości myślenia moralnego poszczególnych osób, a nie tylko zainteresowania się jakąś opinią moralną powstającą w efekcie ogólnego zapoznania się z danymi cnotami, wartościami itp.²⁶

ZAKOŃCZENIE

Jak słusznie podkreślał M. Scheler, świat w jakim żyjemy, jest zawsze o wiele bogatszy od naszych ujęć racjonalnych i może pomieścić całą wielorakość koncepcji i punktów widzenia, które niekoniecznie muszą się wykluczać²⁷.

Dotyczy to również koncepcji (teorii) wychowania. Także one powstają, rozwijają się w pewnym ustawicznym procesie, który nigdy nie jest ostateczny i nie będzie zakończony. Istotnym warunkiem, ważnym zarówno dla praktyki, jak też dla teorii czy ideologii wychowania powinno być przyjęcie konieczności dostosowania ich do indywidualnych możliwości, do fazy rozwoju, do kontekstu społeczno-kulturalnego, w jakim żyje wychowanek. Zawsze też należałoby pamiętać, że koncepcje wychowania, czy też teorie wychowania, nawet jeśli

²⁴ Zob. mój artykuł *Podawanie wiedzy czy wychowanie — zadaniem szkoły*, Roczniki Nauk Społecznych KUL, Lublin, 2(XXI), 1993, s. 79—92.

²⁵ *Imprinting* jest pojęciem używanym przez etiologów, które w języku angielskim oznacza pojmowanie czegoś w sensie właściwym dla danego gatunku, w sensie czegoś co jest jakby wyciśnięte od pierwszych momentów życia organizmu.

²⁶ Zob. m.in.: L. Kohlberg, *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order, I: Sequence in Development of Moral Thought*, *Vita Humana*, 6 (1963), s. 11—33; tenże, *Development of Moral Character and Moral Ideology*, [w:] M. L. Hoffman, L. W. Hoffman (red.), *Review of Child Development Research*, vol. 1, New York 1964, Russel Sage Foundation, s. 383—431; tenże, *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco 1981; Harper&Row; A. Arto, *Crescita e maturazione morale*, Roma 1984, LAS.

²⁷ Zob. M. Scheler, *Bildung und Wissen*, Frankfurt a.M. 1947, s. 21.

odpowiadają takim wymaganiom jak globalność, integralność, koherencja, są ciągle jeszcze niekompetentne:

— najpierw dlatego, że pozostając na poziomie ogólności, uniwersalności, na poziomie pojęć są generalizacją i abstrakcją, i jako takim brakuje im uszczegółowienia i konkretności;

— następnie, że mówią o celach i perspektywach egzystencji ludzkiej, nie mówią jeszcze niczego o własnych celach i horyzoncie tego, który jest podmiotem wychowania²⁸.

W ten sposób zauważamy, że tworzenie teorii i ideologii w pedagogice jest tylko jednym z istotnych wymagań pod adresem działalności w zakresie edukacji. Oczywiście nigdy nie tracą na swej wartości analizy biologiczne, psychologiczne, socjologiczne, antropologiczne i filozoficzne, ani też rozwiązania technologiczne, czy też wkład poszczególnych ideologii (rozumianych w tym pozytywnym sensie myślenia walczącego o realizację pewnych idei w praktyce).

Chyba już nie podlega dyskusji, że żaden model teoretyczny nie może pretendować do absolutności i doskonałości w ukazywaniu rzeczywistości. Należałoby natomiast ustawicznie analizować ich odpowiedniość i prawdziwość, poddając je krytyce ukierunkowanej na odkrywanie możliwych „zagrożeń ideologicznych”. To co powinno charakteryzować pedagoga, zarówno teoretyka, jak też wychowawcę-praktyka, to postawa wierności człowiekowi i poczucie odpowiedzialności za jego przyszłość. Takie zadania mogą być widziane zarazem jako wezwanie dla pedagogiki teoretycznej i wielkie zadanie dla EDUKACJI.

²⁸ Zob. C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, s. 76–79.