

Marcin Choczyński

Wychowanie pajdocentryczne a realizacja ról społecznych

Forum Pedagogiczne 2, 209-238

2012

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.

MARCIN CHOCZYŃSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa (Polska)*

WYCHOWANIE PAJDOCENTRYCZNE A REALIZACJA RÓL SPOŁECZNYCH

Streszczenie

Tematem niniejszego opracowania jest przede wszystkim przedstawienie pajdocentryzmu pedagogicznego, będącego składnikiem wielu kierunków nowoczesnego wychowania, i skonfrontowanie tego stanowiska z klasycznym ujęciem realizacji ról społecznych przez jednostki w społeczeństwie. Nowatorskie przedstawienie wizji wychowawczych przez pedagogów przełomu XIX i XX w. takich, jak Ellen Key¹ czy Janusz Korczak², a także postmodernistyczna wizja współczesności w pewnym sensie powołały do życia pedagogikę pajdocentryczną, która stanowi odpowiedź na synkretyzm kulturowy oraz rzuca wyzwanie szkole tradycyjnej, której zwyczajowe środki wyrazu są w dużej mierze zdezaktualizowane. Zestawienie postulatów pedagogiki pajdocentrycznej z ujęciem roli społecznej w socjologii prowadzi do wielu ciekawych wniosków. Jednym z nich jest niewątpliwie kwestia ładu czy też porządku społecznego, podnoszona np. przez orientację funkcjonalistyczną w socjologii. Niniejszy artykuł stanowi próbę wyjaśnienia kwestii wychowania opartego na swobodzie i odrzucającego autorytet. Czy wychowanie takie może być właściwym środkiem ku realizacji

¹ Por. E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 67-71.

² Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004, s. 157-159.

w przyszłości dobrze funkcjonującego mechanizmu społecznego opartego na wyspecjalizowanych rolach społecznych? Tak postawione pytanie zapewne jeszcze długo nie doczeka się jasnej i pełnej odpowiedzi z uwagi na aktualność problemu i jego zróżnicowaną problematykę łączącą dyskursy: socjologiczny, pedagogiczny, ale także w dużym stopniu ideologiczny. Należy także zaznaczyć, że zetknięcie pajdocentryzmu z realizacją ról społecznych, podnoszonych szczególnie w kontekście socjologizmu pedagogicznego, jest problematyką niezbadaną, która wymaga szeregu analiz i opracowań.

Słowa kluczowe: antropocentryzm, pajdocentryzm, antypedagogika, rola społeczna.

Wprowadzenie

Pajdocentryzm pedagogiczny jest rozpowszechnionym stanowiskiem w teraźniejszym wychowaniu i nauczaniu. Wielu nauczycieli kieruje się w swojej pracy wychowawczej z uczniami wytycznymi zaprezentowanymi na gruncie właśnie tego składnika nowoczesnych kierunków pedagogicznych. Można nawet powiedzieć, że oddziaływanie tego podejścia ciągle rośnie w dobie odchodzenia od szkoły tradycyjnej i jej sposobów wychowania. Takie działanie jest zrozumiałe z uwagi na fakt radykalnego zerwania ze szkołą w tradycyjnym sensie, która zakładała przymus i dyscyplinę jako warunki pomyślnego realizowania programu nauczania. Warto też zwrócić uwagę na sam termin *pajdocentryzm* – jest on utworzony na bazie greckiego pojęcia *paidei*, czyli wyrażenia formowania jednostki od początku jej istnienia poprzez uniwersalne ideały wypracowane na gruncie kultury ogólnoludzkiej³. Inni autorzy zwracają uwagę, iż termin *paidos* oznacza właśnie dziecko, jako główny obiekt zainteresowania tejsze pedagogiki⁴. Jeżeli jednak odkryje się podstawo-

³ Por. P. Jaroszyński, *Paideia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, T. 7, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 948.

⁴ Por. B. Milerski, B. Śliwerski, *Pajdocentryzm*, [w:] *Pedagogika. Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 143.

we założenia owego nurtu, to pojawia się pewien dysonans – założenia pajdocentryczne, sukcesywnie wprowadzane w polskim szkolnictwie od czasu reformy systemu oświaty z 1999 r., negatywnie wpłynęły na relacje nauczycieli z uczniami, powodując w znacznej mierze raczej anomie niż *paideę*. Akcentowanie tylko praw uczniów, ich przywilejów, bez zwrócenia należytej uwagi na ich obowiązki, a także pomniejszenie instytucjonalnego autorytetu nauczycielskiego uruchomiło szereg negatywnych zjawisk, m.in. przemoc w stosunku do wychowawców. Tak więc użycie etykiety *paidei* jest niezbyt adekwatne w odniesieniu do rzeczywistych efektów wychowawczych, jakie pojawiły się po zastosowaniu w praktyce tego stanowiska pedagogicznego.

Myśl pajdocentryczna w wychowaniu, a szczególnie jej najbardziej radykalna odmiana – antypedagogika – wciąż jeszcze jest pewną nowością w szkolnictwie, więc wywołuje nadal spore zainteresowanie i jest atrakcyjna z powodu chociażby kompletnego przewartościowania tradycyjnego procesu przekazywania wiedzy.

Żeby w pełni zrozumieć pajdocentryzm jako ideę trwale obecną w refleksji pedagogicznej, trzeba odwołać się do filozoficznego stanowiska antropocentryzmu, na gruncie którego powstały założenia współczesnej pedagogiki. Jest to „pogląd lub postawa uważająca człowieka za główny punkt odniesienia w całej rzeczywistości lub przypisujący świadomości ludzkiej autonomiczną rolę w poznaniu”⁵. Postawienie człowieka w centrum wszechświata i uznanie go za najdoskonalszą istotę prowadzi do apoteozy wizerunku jednostki jako bytu najdoskonalszego, którego kompetencje oraz możliwości są niczym nieograniczone.

Aura antropocentryzmu przeniesiona została na grunt pedagogiki pajdocentrycznej, w której potrzeby człowieka (ucznia i wychowanka), możliwość ich zaspokajania oraz ekspresji, a także przekonanie o człowieku dobrym z natury, zostały wyeksponowane na pierwszy plan. Zarzucone zostały natomiast tradycyjne wartości, wynikające z kultury, ograniczającej w dużej mierze jednostkę w nieskrępowanym dążeniu do

⁵ S. Zięba, *Antropocentryzm*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, T. 1, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2000, s. 250.

realizacji swoich popędów, przymysłów czy zamierzeń. Takie stanowisko, które akcentuje wpływ idei, moralności oraz historii na przekaz wychowawczy, zostało nazwane w pedagogice ogólnej aksjocentryzmem⁶.

Ścieranie się tych obu orientacji jest obserwowane w dzisiejszym dyskursie dotyczącym kwestii systemu oświaty. Należy zauważyć, że opowiedzenie się za jedną z przytoczonych orientacji niesie za sobą określone widzenie natury świata społecznego, a także procesów w nim zachodzących.

Odejście od tradycyjnej pedagogiki

W obecnym dyskursie wychowawczym postulaty pajdocentryczne najpełniej wyrażają się w idei antypedagogiki, która jest odpowiedzią na tradycyjne aksjocentryczne widzenie szkolnictwa i jego roli w społeczeństwie. Sam ruch antypedagogiczny powstał na początku lat 70-tych w USA, a później wywarł także znaczący wpływ na nauczanie w krajach zachodnioeuropejskich, głównie w RFN. Teoretyk socjalizacji i wychowania, niemiecki uczony, Heinrich Kupffer wprowadził hasło antypedagogiki do słownika pojęć nauk o wychowaniu już w 1974 r.⁷. Idee nowego ruchu w pedagogice sprowadzały się do krytyki dotychczasowych stosunków wychowawczych (międzygeneracyjnych) i były, także pośrednio, pejoratywną recenzją odnoszącą się do wyróżników społeczeństwa tradycyjnego oraz jego stylu uspołeczniania wychowanków⁸.

Przed wszystkim należy zaznaczyć, że stanowisko pajdocentryczne poddaje w wątpliwość tradycyjne formy wychowania i wynosi na piedestał postać wychowanka, jego dążenia, potrzeby, a także żądania. „Z punktu widzenia filozofii wychowania pajdocentryzm oznacza równoważność wiedzy nauczyciela, z wiedzą którą posiadają uczniowie. [...] Zasadniczym zadaniem nauczyciela przestaje być przekaz wiedzy

⁶ Por. J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2003, s. 26.

⁷ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 326-327.

⁸ Por. tamże, s. 330.

i wartości skumulowanych w tradycji, a staje się rozwijanie potencjalności w wychowanku⁹. Takie ujęcie podstaw filozoficznych wychowania zakłada także promocję relatywizmu jako współlistnienia obok siebie równorzędnych prawd czy poglądów dotyczących natury świata i zjawisk społecznych. Antypedagogika więc bardzo wyraźnie wpisuje się w postmodernistyczne tendencje myślowe obecne w dzisiejszym ogólnym dyskursie naukowym¹⁰.

Jeden z głównych przedstawicieli antypedagogiki i pajdocentryzmu w ogóle, Hubertus von Schöenebeck, postuluje w wielu swoich pracach, aby całkowicie znieść obowiązek szkolny jako pozostałość opresyjnych czasów panowania tradycyjnego wychowania. Likwidacja chodzenia do szkoły ma pomóc uczniom w autonomicznej nauce. Dodatkowo, jakkolwiek przymus związany z uczęszczaniem na lekcje stanowi pogwałcenie praw dziecka – to ono samo ma decydować, jak spędzać czas. Według przedstawicieli pajdocentryzmu nie powinno się dopuszczać do stawiania wychowankowi wymagań i żądać od niego wysiłku, ponieważ jest to sprzeczne z jego osobiście pojętym dobrem. Samodzielność i autonomia, a także samostanowienie są według tego konstytucyjnymi prawami wychowanka¹¹.

Krytykowana w tym ujęciu jest sama instytucja szkoły, która chociażby w refleksji socjologiczno-pedagogicznej Floriana Znanieckiego zajmuje centralne miejsce. Zasadniczo zwolennicy pajdocentryzmu pedagogicznego nie zgadzają się z modelem transmisji kultury jako naczelnym zadaniem szkoły, która ma kształtować pewien rodzaj tożsamości wychowanków. Mówiąc wprost, przekaz aksjonormatywny traktowany jest tutaj w kategorii narzędzia opresyjnego, który nie powinien istnieć w szkolnym systemie, ponieważ wyrządza realne szkody w psychice dziecka. Entuzjaści tego stanowiska akcentują, że przekazywanie wiedzy w placówce wychowawczej, które oparte jest na bezwzględności,

⁹ S. Konstańczak, *Pajdocentryzm*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009, s. 215.

¹⁰ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt., s. 329.

¹¹ Por. H. v. Schöenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994, s. 56.

przymusie i braku refleksji, powoduje, że taka wiedza, wyegzekwowana dyscypliną, jest mało przydatna dla ucznia, ponieważ jej znaczenie w rzeczywistym życiu społecznym jest niewielkie. Przedstawiciele antypedagogiki stwierdzają też fakt, że takie mechaniczne i bezrefleksyjne przyswajanie wiedzy powoduje zanik samoświadomości. Uczeń więc przyjmuje stereotypową wiedzę, nie ma możliwości zastosowania jej w praktyce, a jego rzekome postępy w nauce sprowadzają się do podporządkowania obowiązującemu w szkole *status quo*¹². Wynika z tego nierealna chęć nauczania się nowych wiadomości, lecz tylko pozorne ich opanowanie w celu zadowolenia nauczyciela. Według zwolenników pajdocentryzmu ten stan rzeczy powoduje rozmycie się tradycyjnych wartości, które wszakże nie odpowiadają już potrzebom dzisiejszego ucznia.

We współczesnej pedagogice pajdocentrycznej, krytycznej wobec przekazu przez instytucję szkoły określonych wartości, znajduje się zatem pokaźny katalog życzeniowych postulatów, które powinny mieć zastosowanie w procesie nauczania – o ile w ogóle uczeń chce przyswajać nowe wiadomości. Postulaty te znajdują urzeczywistnienie w różnych formach takich, jak specyficzne kontrakty uczniów z nauczycielami, wyszczególniające przede wszystkim roszczeniowe prawa, jakie wychowankom powinny przysługiwać. Znamiennym jest, że publikacje o nachyleniu pajdocentrycznym zazwyczaj mało uwagi poświęcają na końcowe rezultaty takich, do minimum ograniczonych, oddziaływań wychowawczych, ponieważ nie są one zbytnio zadowalające. „W pajdocentryzmie kładzie się nacisk na spontaniczność, dobrowolność, swobodę, wolność i szczerą wypowiedź dzieci a rolę nauczyciela ogranicza się do wsparcia ich naturalnego rozwoju”¹³. Co więcej, takie podejście generuje też szereg negatywnych zjawisk takich, jak brak poszanowania

¹² Por. W. Świdarska, *Podstawy nowej pedagogiki*, Zespół Wydawniczy STAK-ROOS, Warszawa 1995, s. 10-11.

¹³ J. Kwapiszewski, M. Kwapiszewska-Antas, *Aksjocentryzm i pajdocentryzm a agresja dzieci wobec nauczycieli (na podstawie wybranych czasopism)*, [w:] *Filozofia wychowania a wizje świata*, red. M. Fota, S. Konstańczak, R. Sitek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Poznańskiej w Słupsku, Słupsk 2007, s. 154.

otoczenia, skupienie uwagi tylko na sobie, a także przejawianie zachowań niedojrzałych.

Wychowawca, którego rola, zadania, autorytet i zarazem prestiż, są w tradycyjnym stanowisku aksjocentrycznym wysoko cenione, w pajdocentryzmie jest spychany na margines, a jego status jest zrównywany z pozycją ucznia lub nawet twierdzi się, że nauczyciel powinien być wobec wychowanka podporządkowany. Przesłanką do takiego stanowiska jest twierdzenie o tym, że to tradycyjna pedagogika uprzedmiotowiła dziecko, które stało się marionetką w ręku dorosłych i którym bezwiednie można było kierować, nie zwracając uwagi na jego dobro i rzeczywiste potrzeby. Dodatkowo, panująca w szkole atmosfera przemocy nauczycieli wobec wychowanków i rytualne uczenie się nie dla wiedzy, ale dla uzyskania określonego stopnia, spowodowały (według przedstawicieli pajdocentryzmu) taką sytuację, w której szkołę zaczęto utożsamiać z tresurą. Nauczyciel zaś przedstawiany jest jako pan, władca i stróż, a jego zamiary nie mają na celu dobra i rozwoju wychowanka, ponieważ kieruje się partykularnymi interesami¹⁴. Takie ukazanie, w zupełnie negatywnym świetle, roli nauczyciela powoduje spadek jego autorytetu w społeczeństwie, podważa się w sposób całkowity jego rolę i status.

Na pierwszy plan w wychowaniu pajdocentrycznym wysuwa się ucznia i jego potrzeby, a także właściwe ich zaspokajanie. Zachęca się do indywidualności, wręcz wpaja się wychowankom, że na siłę mają być indywidualnością, która wyróżnia się z otoczenia, ponieważ traktuje to o sile ich osobowości. Stanowi to też pośrednio zachętę do bycia jak najbliżej świata dorosłych, do przejmowania ich stylu zachowania się i wyrabiania w sobie cech osoby dojrzałej. Przedwczesna dojrzałość proponowana jest jako ideał, do którego dziecko powinno dążyć. Należy jednak stwierdzić, że tak pojęte zachęcanie do podszywania się dziecka pod rolę dorosłego stanowi zniekształcenie dzieciństwa jako szczególnego okresu socjalizacji oraz jego cech specyficznych. Promowanie szybkiego dorastania wpisuje się w postulat, że wychowanie nie

¹⁴ Por. W. Świdorska, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 7-8.

ma nic wspólnego z miłością, dlatego dziecko jak najszybciej powinno nabyć prawa i obowiązki dorosłego¹⁵. Takie szybkie dorastanie, na siłę wyolbrzymiające i podkreślające specyficzne cechy jednostki, może spowodować trudności w kontaktach społecznych z innymi ludźmi.

Pajdocentryczna wizja świata, a w szczególności wychowania, jest w dużym stopniu stanowiskiem utopijnym, którego pewne założenia określa się jako mocno kontrowersyjne z punktu widzenia aksjocentryzmu i całkowicie odmienne od tego, co wytworzyła pedagogika tradycyjna. W ujęciu takim władza wychowawców oraz rodziców względem dzieci została zastąpiona przez współdziałanie i negocjowanie swoich stanowisk. Na plan pierwszy wysuwa się więc partnerstwo i autorytet osobowy, już nie wychowawcy i nauczyciela, lecz ucznia. Zanika całkowicie natomiast autorytet instytucjonalny, ponieważ stoi on na przeszkodzie w zrównaniu dwóch stron stosunku pedagogicznego. Pajdocentryzm neguje dyscyplinę oraz wysokie wymagania w zakresie opanowania treści programu nauczania. W miejsce tych tradycyjnych narzędzi pedagogicznych postuluje wprowadzenie opieki oraz konsekwentnego braku wymagań względem wychowanka. Prowadzi to niechybnie do ich roszczeniowości i żądania coraz to nowych praw, a także zanik wdzięczności wobec nauczycieli. Zupełnie też eliminuje się kary, zastępowane są one formą terapii jako jedyne remedium na powstające dewiacje. W ten sposób stanowisko to zmierza w kierunku oświeceniowej filozofii antropocentrycznej, której przedstawicielem był chociażby Jean Jacques Rousseau, a opartej na wierze w istnienie człowieka dobrego z natury¹⁶.

Zakwestionowanie tradycyjnego aksjocentrycznego nauczania przez pajdocentryzm dokonuje się także na płaszczyźnie rozluźniania tradycyjnych stosunków społecznych, ustanowionych w instytucji szkoły. Poprzez zachwianie hierarchii ważności wychowawców i nauczycieli znoszony jest przymus dydaktyczny i wymóg podporządkowania się

¹⁵ Por. A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX w. (kwestie wybrane)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 59-60.

¹⁶ Por. J. Zubelewicz, *Filozoficzna analiza i krytyka pajdocentryzmu pedagogicznego*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2008, s. 32-33.

przez uczniów poleceniom wydawanym przez personel pedagogiczny. Według przedstawicieli stanowiska pajdocentrycznego, przymus i dostosowanie się do wymagań stawianych przez nauczycieli czy konieczność przyswojenia sobie wymaganej wiedzy, nie odgrywa pozytywnej roli w rozwoju umysłu wychowanka. W ogóle stanowisko to kwestionuje przyjęte cele wychowawcze szkoły, ugruntowane i przyjęte na przestrzeni lat. Antropocentryczna wizja świata powoduje, że to człowiek sam ustanawia dla siebie porządek wartości i wybiera je pod kątem swoich partykularnych potrzeb, godząc tym samym w tradycyjną ideę wychowania, a także w swój własny potencjał¹⁷. Kierowanie się jednak tylko własnym interesem stoi na przeszkodzie relacjom wspólnotowym, tak daleko zaznaczonym w procesie wychowania. Pajdocentryzm wskazuje więc, że instytucja szkoły w ujęciu tradycyjnym nie spełnia oczekiwań obecnego świata, nie powoduje rozwoju jednostki, tylko wtłacza do głów wychowanków utarte schematy, coraz mniej oddające złożoność rzeczywistości społecznej¹⁸.

Negacja tradycyjnego systemu nauczania szkolnego jest więc konstytutywną cechą przedstawionego stanowiska. Dążenie do zniesienia zastanych wzorów relacji szkolnych wynika z głębokiego przekonania o potrzebie całkowitej reformy systemu, którego forma ewaluowała, aczkolwiek zasadnicza jego esencja, wyrażona przymusem i obowiązkami w trakcie zdobywania wiedzy, pozostawała niezmienna. Należy też przypomnieć przytoczoną już na początku niniejszego artykułu kwestię poglądów postmodernistycznych, których przemożne oddziaływanie doprowadziło do powstania takich a nie innych założeń, będących podwalinami pajdocentryzmu.

Partnerstwo w relacji nauczyciel – uczeń

Traktowanie stron procesu wychowawczego jako równoważnych sobie podmiotów jest naczelnym hasłem pajdocentryzmu i stanowi

¹⁷ Por. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo DAJAS, Łódź-Mysłaków 1999, s. 45-46.

¹⁸ Por. J. Zubelewicz, *Dwie filozofie...*, dz. cyt., s. 39-40.

zasadniczą nowość, która odróżnia ten punkt widzenia od pedagogiki tradycyjnej. Samą ideę partnerstwa w szkole, jako jeden z pierwszych, uwypuklił w swoich pracach Alexander Sutherland Neill i przybliżył na przykładzie swojej autorskiej placówki oświatowej – szkoły *Summerhill*. Poprzez ideał partnerstwa między obydwoma podmiotami w stosunku wychowawczym Neill rozumie swoisty samorząd uczniów i nauczycieli, którzy wspólnie debatuja, głosują, a następnie wypracowują określone stanowisko w podnoszonych kwestiach. Każdy głos jest tak samo ważny. Nawet najbardziej błaha sprawa związana ze szkołą jest podnoszona na forum samorządu szkolnego i każdy z uczniów oraz nauczycieli ma prawo się o niej wypowiedzieć. Poprzez ideę partnerstwa Neill ukazuje egalitarne wyznaczanie i respektowanie reguł, które obowiązują na terenie szkoły. W zamysle autora najważniejszą cechą jego placówki miała być możliwość prawa do samostanowienia uczniów o szkole, decydowania o swoim własnym losie bez opieki i moralizatorstwa dorosłych¹⁹.

Warto w tym miejscu odnotować, iż samo stanowisko antropocentryczne i wywodzący się z niego pajdocentryzm nie są jednolite. Na przestrzeni lat w refleksji pedagogicznej różni autorzy przedstawiali poglądy dotyczące odchodzenia od szkoły tradycyjnej, które można nazwać umiarkowanymi (m.in. Jan Amos Komeński czy Johan H. Pestalozzi). W tym gronie trzeba także wyróżnić Janusza Korczaka, który jednak nigdy w swoich pracach nie odwoływał się do nadmiernego indywidualizmu czy nawet pajdokracji²⁰. Przedstawiciele antypedagogiki, czyli skrajnego i najbardziej ortodoksyjnego odłamu pajdocentryzmu proponują odejście od władzy nad dziećmi, którą według nich posiadają dorośli. Egzekwowanie takiego stosunku władzy wiąże się z podporządkowaniem się wobec wychowawców, którzy posiadają przekonanie o panowaniu nad swoimi wychowankami w wielu dziedzinach takich, jak wiedza, doświadczenie czy chociażby mądrość życiowa. Współcześni teoretycy skrajnego odłamu pajdocentryzmu, postulujący całościowo-

¹⁹ Por. A.S. Neill, *Summerhill*, Wydawnictwo Almaprint, Katowice 1991, s. 36-43.

²⁰ Por. A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Agencja Edytorska „Ezop”, Warszawa 1999, s. 208-219.

wą descholaryzację społeczeństwa, których przedstawicielem jest Ivan Illich, postulują zniesienie relacji podporządkowania i jakościową zmianę, jeżeli chodzi o podział i dopuszczenie dzieci do decyzji o swoim losie. Proces ten może być możliwy tylko dzięki porozumieniu dzieci i dorosłych, które zostanie osiągnięte na drodze partnerstwa²¹.

Należy podkreślić, że partnerskie stosunki między nauczycielami a uczniami są wynikiem nałożenia na tych pierwszych pewnych zobowiązań. „Nauczyciel-partner akceptuje naturę danego wychowanka i nie próbuje jej zmieniać, opracowuje odpowiednią metodę zaspokojenia jego potrzeb, pobłażliwie ocenia osiągnięcia lub w ogóle rezygnuje z oceniania”²². Taka postawa jest wyrazem niezachwianej wiary w możliwości wychowanka i jego kompetencje kulturowe oraz moralne, które pozwalałyby na dokonywanie odpowiednich wyborów. Można powiedzieć, że rolą nauczyciela w partnerskim stosunku z uczniem jest jego wspieranie i opieka nad nim, natomiast wymagania zostają zredukowane bądź w całości zanikają. Tak zarysowany kontakt nauczyciela z uczniem ma prowadzić do pełniejszego zrozumienia wychowanka i przeorientowanie nauczania na zaspokajanie potrzeb.

Jednak nie wszyscy autorzy z kręgu pedagogiki pojmują partnerstwo w szkole jako stan realizowania zainteresowań ucznia poprzez zrównanie jego pozycji z nauczycielem i zmniejszenie jego obowiązków. Część z nich akcentuje, że poprzez permanentne podnoszenie idei partnerstwa powinno się też wskazywać postulat związany z dążeniem do porozumienia, który powinien obejmować obie strony. „Partnerstwo – jeżeli w ogóle w szkole jest możliwe – to nie tylko przywileje dla ucznia ale także – a może przede wszystkim – obowiązki. Przecież partnerstwo to nie cel sam w sobie. To raczej środek wychowawczy”²³. Należy jednak dodać, że jest to stanowisko odosobnione, ponieważ pajdocentryzm

²¹ Por. E. Gawel-Luty, A.A. Suchocka, *Antypedagogika*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 23-24.

²² J. Zubelewicz, *Filozoficzna analiza...*, dz. cyt., s. 59.

²³ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997, s. 23.

w swojej naturze zorientowany jest w stronę zaspokajania potrzeb, bez podkreślania obowiązków.

Istotnym stwierdzeniem w dyskursie dotyczącym partnerstwa w szkole jest postulat permanentnego doskonalenia się nauczyciela w kierunku podnoszenia określonych zdolności kompetencyjnych skierowanych do swoich wychowanków. Myśl pajdocentryczna wprowadza do takich kompetencji empatię i zarazem podmiotowe traktowanie uczniów, które to powinny spowodować zanik ich przekonania o swoistym zniewoleniu i stłamszeniu przez osobę wychowawcy. Takie działania powinny także wpłynąć na pozytywną samoocenę dowartościowanego wychowanka, który jest nieustannie wspierany przez swojego opiekuna w codziennej pracy szkolnej. Poprzez zachęcanie do pracy i wyrażanie własnych opinii wyzwala się wolność i aktywność ucznia²⁴. Te wszystkie wymienione działania powinny uczynić z pajdocentrycznych placówek wychowawczych miejsca wszechstronnej realizacji dzieci i młodzieży, do których kieruje się działania oparte na wsparciu i opiece, odrzucając zarazem moralizatorstwo. Wprowadzane innowacje mają doprowadzić do pożądanej harmonii w szkole oraz niczym niezakłóconego i nieskrępowanego rozwoju młodego pokolenia²⁵.

Ważnym zagadnieniem podnoszonym na płaszczyźnie wychowania jest pojęcie odpowiedzialności za wychowanka, które akcentowane jest zawsze przez zwolenników tradycyjnego sposobu nauczania. „Partnerstwo wychowawcy i wychowanka będzie albo partnerstwem zabawowym, partnerstwem jako umyślnie zastosowanym chwytem, podczas gdy w rzeczywistości wychowawca jest postacią dominującą, jest albo przodownikiem wychowanka albo wręcz jego kierownikiem”²⁶. Odpowiedzialność dorosłego za przebieg procesu edukacji znika z pola wi-

²⁴ Por. M. Brzoza, *Całościowe spojrzenie na wolność jako wartość dla uczniów szkoły średniej*, [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007, s. 106-107.

²⁵ Por. Z. Babicki, *Edukacja równoległa potrzebą współczesnej szkoły*, [w:] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 163-165.

²⁶ J. Szczepański, *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 1978, s. 7.

dzienia pajdocentryzmu i antypedagogiki. Skoro wychowanie jest wg tego stanowiska opresyjne, to wprowadzenie partnerstwa powinno poprawić stosunki między nauczycielem a uczniem. Jednakże w tym miejscu należy postawić sobie pytanie o celowość i wyniki tak zdefiniowanego procesu nauczania, w którym obie strony skupiają się na dobrych relacjach, a nie na rezultatach w nauce, co rzutuje niewątpliwie na przyszłe losy wychowanka. Postulaty takiego partnerskiego ujęcia wychowania są także podnoszone jako argument przy dyskusji na temat roli szkoły i jej przemianie w kierunku modelu zjednoczenia wszystkich zainteresowanych: nauczycieli, wychowanków, a także rodziców. „Tylko taka szkoła miałaby szanse przewycięzać bariery międzypokoleniowe i opierać wychowanie na porozumieniu i współpracy. Partnerstwo uczniów z nauczycielami i rodzicami jest dziś jedyną szansą dla szkoły, jeśli ma ona zachować swój społeczny, otwarty charakter i skutecznie wypełniać swoje funkcje”²⁷. Kontekstem takiego stanowiska jest przeświadczenie o zaniku oddziaływania tradycyjnych mechanizmów dyscypliny w szkole.

Należy też odnotować samą niejednoznaczność i brak konkretnego zdefiniowania relacji partnerskich w szkole. Niektórzy autorzy przeczą twierdzeniu, jakoby partnerstwo miało się wiązać z wyrównaniem ról. Upodobnienie wychowawcy do wyglądu czy sposobu zachowania uczniów nie ustanawia jeszcze partnerstwa między nimi. Kluczowym zagadnieniem jest tutaj odmiennosc obydwu stron stanowiąca o zupełnie różnych sposobach percepcji i widzenia świata. Ale to właśnie ta odmiennosc pozwala na lepsze zrozumienie argumentów drugiej strony i dopiero wtedy stwarza pewną szansę na partnerstwo z uwagi na wzajemną możliwość zrozumienia i czerpania wiedzy o specyfice odmiennej roli²⁸. Tak zarysowany problem partnerskich relacji w szkole

²⁷ H. Muszyński, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli – szansą i nadzieją*, [w:] *Rodzice, nauczyciele i uczniowie partnerami w procesie wychowania*, red. G. Witak-Wcisło, Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Garwolinie (materiały pokonferencyjne), Miętne 2005, s. 12.

²⁸ Por. J. Radziejewicz, *Zamiast wstępu – dyskusja panelowa. Partnerstwo – pojęcie wielowymiarowe?*, [w:] *Partnerstwo w szkole*, red. B. Kuc, S. Wlazło, Oddział Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, Wrocław 1990, s. 7.

sprowadza się do próby wzajemnego zrozumienia i poznania zarówno uczniów, jak i wychowawców.

Przedstawione w niniejszej części pracy rozważania wokół pajdocentryzmu i jego głównych idei są refleksją na temat równouprawnienia dorosłych i dzieci w szkole. Autorzy z tego kręgu rozważań dodatnio oceniają zmiany, jakie zaszły w systemie szkolnym i samym wychowaniu, dzięki wprowadzeniu do nich ideałów pajdocentrycznych takich, jak przyjaźń w relacjach między uczniami a nauczycielami, równość, akceptacja, szacunek i zaufanie oraz pośrednio tzw. bezstresowe uczenie się nowych wiadomości i umiejętności. Dodatkowo zaznacza się przełomową zmianę myślenia na temat samej istoty wychowania i jego roli w nowoczesnym społeczeństwie²⁹. Tworzenie jakościowo nowego środowiska do nauki jest też postulatem na przyszłość, podnoszonym w antypedagogice. Z drugiej strony jednak tendencje pajdocentryczne, tak ochoczo przyjmowane jako nowość w wychowaniu tak, jak inne stanowiska pedagogiczne są poddawane krytycznej refleksji, wynikającej z zastosowania tychże koncepcji w praktyce.

Przekaz wartości a partnerskie relacje w szkole

Transmisja ideałów stanowi przedłużenie i refleksję doświadczeń przodków, których myśli są przekazywane następnym pokoleniom. Również przemyślenia dotyczące roli zarówno uczniów, jak i nauczycieli są przedmiotem norm i idei. „Wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości [...]. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw”³⁰. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że przekaz wartości poprzez szkołę, a także inne instytucje wychowawcze, który skierowany jest do wychowanka, wyróżnia aksjocen-

²⁹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 80.

³⁰ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 31.

tryzm. Natomiast pajdocentryzm odrzuca takie stwierdzenie, powołując się na opresyjną naturę instytucji oraz jej niezrozumienie dla problemów poszczególnych wychowanków. Stąd tak silnie zaakcentowana została idea partnerstwa, która wyklucza dominującą pozycję nauczyciela – nie może on wartościować przekazu wychowawczego z uwagi na to, że jego wizja świata może zostać natychmiast poddana krytyce przez uczniów.

Pozycja przekazującego wartości nauczyciela powinna odznaczać się autorytetem – wynikającym z postawy, posiadanej wiedzy czy też zastosowania odpowiednich wymagań. Wychowawca musi mieć możliwość zastosowania takich narzędzi wpływu pedagogicznego, aby uczniowie zrozumieli przyswajanie norm i dokonali ich swoistej internalizacji (uznania za swoje własne przekonania). Partnerstwo natomiast zakłada, że z powodu równości stron uczeń może nie przyjmować tego, co jego nauczyciel ma mu do przekazania. Równoważność powoduje też negocjowanie swoich praw i obowiązków, powodując zubożenie planu wychowawczego, który powinien spełniać wymagania przede wszystkim wobec uczniów. Tak pojęte partnerstwo jest przeciwne wypełnianiu przez szkołę roli nośnika wartości, które w pajdocentrycznym widzeniu świata odznaczają się relatywnością i dowolnością zastosowania.

Nawiązując do samej idei partnerstwa, trzeba zaznaczyć, że w teoretycznym sensie odnosi się ona do równoważności obu stron stosunku wychowawczego. „Partnerstwo u młodzieży i dorosłych [to] rodzaj stosunków pomiędzy jednostkami bądź grupami polegający na wspólnocie celów i działań, a oparty na zasadach równości, lojalności, wzajemnej odpowiedzialności i pomocy. Partnerstwo przejawia się w samorządnej chęci współdziałania z inną grupą, bez uciekania się do nakazów i zarządzeń”³¹. Takie przedstawienie partnerstwa zwraca uwagę na jego niedyrektywny charakter, podkreślając przy okazji pewną wspólnotę celów i dążenie do niej przez dwie strony stosunku wychowawczego.

³¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 50.

Trzeba też zaznaczyć, że podmiotowe widzenie ucznia w procesie wychowania nie ogranicza się tylko do określenia jego partnerstwa z nauczycielem. Człowiek w młodym wieku, czyli w czasie, gdy jest jeszcze uczniem, nie posiada dostatecznych kompetencji do rozpatrywania wartości moralnych. Dyspozycje i doświadczenie, w jaki sposób postępować, nabiera on dopiero w trakcie procesu wychowania, poprzez swój własny rozwój. Nie można więc ustanawiać ogólnie partnerskich relacji z osobami w różnym momencie rozwoju, tym bardziej, że to nauczyciel jest poniekąd odpowiedzialny za pozytywny przekaz wartości w szkole³².

Widać zatem, że przekaz wartości jest trudny do pogodzenia z partnerskimi relacjami w szkole, co więcej – jest on wręcz niemożliwy. Takie ujęcie problemu proponował już w latach 30-tych XX w. Florian Znaniecki w swojej pracy *Socjologia wychowania*. Do jego myśli nawiązują również współcześni pedagodzy oraz teoretycy wychowania, którzy w sposób istotny nie zgadzają się z postmodernistyczną wizją szkoły, proponowaną m.in. przez Hubertusa von Schöenebeck'a i innych autorów z tego kręgu³³. Istotnym problemem, jeżeli chodzi o partnerstwo, jest kwestia jego odniesienia do zespołu ludzi, którzy posiadają określone kulturowo cele – w placówce oświatowej są to zarówno uczniowie, jak też i nauczyciele. Zadaniowość szkoły i jej zorientowanie na wpojenie określonej wiedzy i wartości wyklucza więc partnerstwo w zadaniowych relacjach pedagogów z wychowankami.

Kluczowym zaś zagadnieniem w pracy Znanieckiego na temat istoty procesu wychowania jest kategoryczne stwierdzenie o jego społecznym charakterze. Autor podkreśla, że wychowanie można rozpatrywać tylko w kontekście procesu, który dokonuje się jedynie w grupach społecznych, stanowiących część składową szerszych systemów jednostek, z których największą jest społeczeństwo. Jego definicja samego proce-

³² Por. M. Kasperski, *Wartości moralne a ideały wychowania*, [w:] *Edukacja wobec wartości*, red. J. Kojkoł, P.J. Przybysz, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 2002, s. 296.

³³ Por. M. Sawicki, *Rozważania o szkole*, Wydawnictwo „KRAM”, Warszawa 2005, s. 47-50.

su wychowania przedstawia się następująco: „[...] wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”³⁴. Tak ujęta definicja procesu wychowania akcentuje przemożny udział zbiorowości (przeważnie są to grupy, ale także kategorie społeczne czy pewne segmenty społeczeństwa w sensie ogólnym) w dyrektywnym przygotowaniu kandydata do roli pełnoprawnego członkostwa jego osoby w układach społecznych, jakie są obecne w tych zbiorach jednostek. Instytucje wychowawcze takie, jak rodzina, krąg sąsiedzki, rówieśniczy, a także szkoła oraz wspólnota wyznaniowa, zaznajamiają kandydatów na pełnoprawnych członków ze specyfiką złożonego świata. Wprowadzenie do grona dorosłych odbywa się więc poprzez proces szkolenia i przystosowania. Z tego względu przyszłe wykonywanie ról społecznych powinno w swoich zamierzeniach odbywać się bezproblemowo, spełniając funkcjonalne wymogi zbiorowości. Jednostki, które nie zinternalizują pozytywnych wzorców, są wypychane na margines wspólnoty z uwagi na swoje dewiacyjne postępowanie.

Wychowanie według Floriana Znanieckiego to fakt ściśle społeczny. Takie pojmowanie idei socjalizacji jest także zbieżne ze stanowiskiem pedagogiki kultury, która odchodzi od ortodoksyjnych tez zarówno socjologizmu pedagogicznego, jak i pajdocentryzmu, łącząc walory obu pespektyw, m.in. poprzez postulaty scalania społeczeństwa³⁵, ale jednocześnie zachowania wolności przez poszczególne jednostki³⁶. Poprzez urabianie wychowanka, grupa przygotowuje kandydata na jej pełnoprawnego członka. W tym procesie najbardziej istotny jest przekaz wartości, które nauczyciele kierują do swoich podopiecznych. „Źródło wartości uznawanych przez członków danego społeczeństwa stanowią

³⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 21.

³⁵ Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 295-300.

³⁶ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 100-109.

wartości w tym społeczeństwie propagowane³⁷. Partnerstwo może więc prowadzić do zakwestionowania przez wychowanków wartości, które chcą im przekazać nauczyciele. Powodem tego mogą być czysto partykularne interesy, ale także chęć udowodnienia ważności swojej pozycji w stosunku do wychowawcy poprzez podważanie jego stanowiska.

Kwestia wyborów aksjonormatywnych również zależy od stylu ich zaprezentowania przez pedagoga. Rozpoznawanie wartości przez ucznia w czasie pobytu w szkole, czy chociażby podczas wychowania rodzinnego stanowi ważny rdzeń osobowości, która oddziałuje na dalsze życie jednostki – przede wszystkim na wybory, jakich ona dokonuje. Edukacja ma za zadanie zapewnić przedstawienie tych wartości³⁸. Stosunki partnerskie natomiast mogą powodować całkowite przewartościowanie przedstawianych ideałów i ich relatywizowanie.

Zagadnienia procesu wychowania, ujmowane z perspektywy Floriana Znanieckiego oraz innych socjologów zajmujących się uspołecznieniem jednostek, prowadzić muszą do rozpatrzenia kwestii ról społecznych. Właśnie ta tematyka przybliża funkcjonowanie systemu społecznego oraz jego porządek aksjonormatywny. Pokazuje także motywy działań jednostek i grup w społeczeństwie, a także stanowi o wyróżnikach statusu, tłumaczy wreszcie zagadnienia podziału pracy i obowiązków. Dodatkowo wyznacza specyficzny styl życia osób, które pełnią zróżnicowane role społeczne. Można powiedzieć, że właśnie owe role, do których jednostki są przyuczane w trakcie wychowania i nauki, stanowią o człowieczeństwie *homo sapiens*.

Role społeczne i ich realizacja

Twierdzenia dotyczące statusu, a także roli społecznej jednostki stanowią jeden z głównych obszarów teoretycznych i badawczych socjologii jako nauki studiującej ludzkie współoddziaływanie. Nauki społeczne definiują rolę społeczną jako pewien zespół oczekiwań i wymagań,

³⁷ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, s. 180.

³⁸ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Oficyna Wydawnicza Bios, Goleniów 1991, s. 24-26.

które są delegowane na jednostkę posiadającą określony status (pozycję społeczną). Każdy człowiek, zajmujący miejsce w strukturze społecznej, musi podejmować pewne działania, aby swoją pozycję utrzymać lub awansować. Rzeczywiste działania związane ze swoim statusem bądź też oczekiwania środowiska społecznego, związanego z zajmowaniem danej pozycji, wiążą się z obowiązkami przynależnymi do roli społecznej³⁹. Zagadnienie to jest centralnym punktem analiz porządku społecznego, a także systemów stratyfikacyjnych i ich charakterystyki w różnych typach społeczeństw.

Każda zbiorowość ludzka mieni się wielością różnorodnych statusów społecznych. W przekroju historycznym zawsze odnajdywano tylko takie wspólnoty, które posiadały strukturę społeczną. Można więc stwierdzić, że fakt ludzkiej stratyfikacji i związane z nią role społeczne stanowią naturalne cechy społecznego charakteru zachowania się ludzi. We wszelkich grupach wyróżnia się zaś następujące zachowania: regularność, przypisanie, osiągnięcie, zadaniowość, podporządkowanie i posłuszeństwo zastanym normom i wzorom działania (zasadom współżycia w grupie). Zachowanie jednostki powinno być więc dopasowane do określonych ram lub granic, dodatkowo wyznaczonych przez zakres działalności, jaki jednostka wykonuje⁴⁰. Poprzez dostosowanie się do grupy, jednostki mają większą szansę na partycypację w podziale dóbr (zarówno materialnych, jak i duchowo-emocjonalnych takich, jak zażyłość czy przyjaźń), który odbywa się wewnątrz danej wspólnoty. Wykonywanie ról społecznych jest też wkładem w ogólny rozwój wspólnoty poprzez budowanie jej zasobów, a także ich magazynowanie i przekazywanie następnym pokoleniom.

Pojęcie ról społecznych szeroko propagował w humanistyce kanadyjski socjolog Erving Goffman, który w swojej pracy *Człowiek w teatrze życia codziennego* przedstawił innowacyjną i nowatorską koncepcję

³⁹ Por. J. Szmatka, *Rola społeczna*, [w:] *Encyklopedia Socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha i in., t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 322.

⁴⁰ Por. E.W. Bielajew, D.N. Szalin, *Pojęcie „rola” w socjologii*, [w:] *Elementy mikrosocjologii (wybór tekstów)*, red. J. Szmatka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1979, s. 106-107.

budowy społeczeństwa, nazywaną dziś teorią dramaturgiczną. Poprzez metaforę teatru, Goffman stara się przybliżyć sedno zachowań społecznych jednostki, jej zamierzeń, a także uwarunkowań kulturowych. Pojęcie roli jest bardzo ważne w kontaktach interpersonalnych, stanowiąc oś zrozumienia partnerów interakcji⁴¹. Znaczenie roli społecznej w nowoczesnych stowarzyszeniach jednostek jest wysoko oceniane, jako element wypełniania swoich zadań, które to pozwalają na aktywne funkcjonowanie w złożonym środowisku. Role, jako poszczególne wystąpienia, są również ważnym składnikiem ram społecznych, jakie są ustalone w kulturze, i w obszarze jakich jednostka musi funkcjonować. Ramowe zasady organizacji wyznaczają wydarzenia w życiu każdego człowieka, także sposób jego socjalizacji oraz wypełniania przydzielonych ról społecznych⁴².

Trzeba zaznaczyć, że głównym czynnikiem, powodującym wykryształizowanie się ról, jest dana struktura społeczna, w której przychodzi jednostce funkcjonować. Pozycje, jakie ona zajmuje, są wyznaczone przez aktualne potrzeby i zapotrzebowanie większości. „Struktura społeczna posiada potężne czynniki, które z zewnątrz wpływają na jednostkę przy wyborze pewnych form adaptacji. Podobne czynniki istnieją w osobowości, pomagając w selekcji, kreacji i syntezie takich, a nie innych form adaptacyjnych”⁴³. Należy dodać, że rola jest pod pewnymi względami jakimś aspektem osobowości człowieka, który utożsamia się z działaniami, jakie przyszło mu wykonywać. Konstrukcja własnej rzeczywistości społecznej, opartej na dotychczasowym doświadczeniu, pozwala na przewycięzanie kryzysów tożsamości, związanych zapewne z zagubieniem w meandrach nowoczesnego świata. Skupienie uwagi na poprawnym wykonywaniu swoich obowiązków pozwala na pozytywną afirmację siebie poprzez wyrażenie swojej osoby w pracy czy w jakiej-

⁴¹ Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 47-51.

⁴² Por. E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2010, s. 9-12.

⁴³ D.J. Levinson, *Rola, osobowość i struktura społeczna*, [w:] *Elementy mikrosocjologii ...*, dz. cyt., s. 137.

kolwiek innej działalności odbywającej się w zbiorowości, która może przynieść dodatkowo uznanie i zadowolenie w oczach opinii publicznej.

Role społeczne pełnią także funkcję moralizatorską. Są pewnym drogowskazem, który pokazuje, jak wypełniać obowiązki obywatela, ojca czy pracownika administracyjnego. Przykładami godnymi naśladowania są niewątpliwie jednostki, które dzięki sumiennemu wypełnianiu swoich ról społecznych awansowały na wyższe stopnie społecznej hierarchii. Samo pojęcie roli społecznej wielu socjologów, za Ervingiem Goffmanem, odnosi do roli aktora w teatrze. „Rola dostarcza wzorca, zgodnie z którym jednostka ma działać w konkretnej sytuacji. Role, w społeczeństwie podobnie jak w teatrze, różnią się precyzją, z jaką wyznaczają dyrektywy dla aktorów”⁴⁴. Oczywiście trzeba odróżnić realne sytuacje społeczne i improwizację aktorską, która jest także wspomaganą z zewnątrz (zajęcie suflera). Niemniej jednak podobieństwa w realizacji gry zarówno aktorskiej, jak i rzeczywistej, skłaniają do zainteresowania się metaforą teatru jako odzwierciedleniem stosunków między rzeczywistymi jednostkami.

W świecie ponowoczesnym każda jednostka może jednocześnie zajmować wiele pozycji społecznych pod warunkiem, że są to statusy, które wzajemnie się nie wykluczają. Co za tym idzie, także zróżnicowanie ról społecznych i ich mnogość do zrealizowania są wyróżnikiem jednostki żyjącej w zglobalizowanym świecie nowoczesnych technologii. Wiele zajęć, których wykonania podejmuje się człowiek, wynika z potrzeby dostosowania się do coraz bardziej zaawansowanej technologii, której możliwości wydają się być nieograniczone. Stąd zapewne w socjologii pojawił się postulat tzw. sieci ról społecznych (*role set*), wiążących jednostkę z jej zróżnicowanymi statusami. Amerykański socjolog, Robert K. Merton wyodrębnił zespoły ról, które są odnoszone do każdej ludzkiej działalności. „Musimy zauważyć, że poszczególny status społeczny nie jest związany z pojedynczą, przypisaną mu rolą, ale z szeregiem ról. Tę cechę można odnotować poprzez odrębny termin – zespół

⁴⁴ P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 93.

ról, przez który rozumiem komplet stosunków ról, które jednostka posiada dzięki zajmowaniu poszczególnego statusu społecznego⁴⁵. Realizacja ról może zatem odbywać się na różnych frontach działalności człowieka, przeważnie jest ona usytuowana pomiędzy zawodową i racjonalnie wykonywaną pracą zawodową a emocjonalnym i intymnym życiem prywatnym (osobistym).

Skutkiem niebywałej rozpiętości obowiązków związanych z różnorakimi rolami społecznymi jest niepewność co do rezultatu podjętych działań. Często zdarza się tak, że oczekiwania skierowane w stronę jednostki przewyższają jej możliwości sprawcze czy intelektualne. Wtedy rodzi się napięcie z uwagi na możliwość braku spełnienia obowiązków zawartych w wytycznych roli społecznej. Frustracja zrodzona na takim gruncie może spowodować działania niekonwencjonalne, zorientowane na ominięcie prawomocnych rozwiązań. Dewiacje związane z pogodzeniem wymogów roli zdarzają się coraz częściej, są one wywołane nadmiernymi oczekiwaniami kierowanymi do jednostki od szerszych zbiorowości. Dodatkowo, specyficzna moda skierowana na użyteczność i dokładne wypełnianie swoich obowiązków wzmaga lęki i wycofanie tych, którym nie udało się sprostać wymaganiom zawartym w rolach społecznych, które wykonywali. Terminem, który odnoszony jest do opisu sytuacji niemożności pełnego wypełnienia ról społecznych, jest tzw. „napięcie w roli” wykorzystywanym w analizach mikrosocjologicznych nauk społecznych⁴⁶. Możliwe jest także działanie, w którym niewykonalne jest dokładne wypełnienie obowiązków związanych z różnymi rolami społecznymi z uwagi na oczywistą ich rozłączność. Sytuacja taka znamionuje chroniczne „napięcie w roli” prowadzące do porzucenia jednego z wzajemnie wykluczających się statusów.

Teoria roli społecznej jest w dzisiejszej socjologii szeroko komentowana przez różne stanowiska teoretyczne i metodologiczne, nawet bardzo odmienne w swojej wizji stawania się społeczeństwa, m.in. in-

⁴⁵ R.K. Merton, *Zespół ról społecznych*, [w:] *Elementy mikrosocjologii...*, dz. cyt., s. 147-148.

⁴⁶ Por. W.I. Goode, *Teoria napięć w roli*, [w:] *Elementy mikrosocjologii...*, dz. cyt., s. 166.

terakcjonizm symboliczny oraz funkcjonalizm-strukturalizm⁴⁷. Trzeba podkreślić jednak, że pojęcie roli społecznej jest na trwałe przypisane do analiz mikrostrukturalnych, które za cel swojej analizy biorą małe zbiorowości, np. grupy społeczne. Zaadaptowanie teorii ról do różnych paradygmatów socjologii świadczy o uniwersalnym charakterze tego pojęcia i jego wpisania w strukturę społeczną. Dodatkowo, poprzez analizę ról społecznych, badacze mogą wyciągnąć szereg wniosków dotyczących samego fenomenu funkcjonowania danego systemu, jego cech szczególnych. Rola pozwala także na pełniejsze zrozumienie faktu socjalizacji i jej znaczenia w pełnoprawnym życiu społecznym każdej jednostki.

Pajdocentryzm a przygotowanie do pełnienia ról społecznych

Przechodząc do kwestii kształtowania się ról społecznych w procesie socjalizacji, trzeba rozszerzyć prezentowaną analizę do innych instytucji, które na równi ze szkołą wpływają na ewolucję postaw młodych ludzi. Działalność pedagogiczno-wychowawcza rodziny, kręgu sąsiedzkiego, koleżeńskiego czy innych instytucji wychowawczych skupia się na dostarczeniu wychowankowi pewnych wzorów postępowania, które są użyteczne w późniejszym – dorosłym życiu jednostki i pozwalają jej na pełne uczestnictwo w relacjach społecznych – w tym poznania swoich praw i obowiązków. Osoby, które pod wpływem wychowania zinternalizowały podstawowe wartości ogólnoludzkie, uczestniczą (świadomie bądź nieświadomie) w kreowaniu określonego ładu czy porządku społecznego, wynikającego właśnie z prawidłowego przyswojenia sobie norm opisujących prawidłowy stan społeczeństwa i kreują jego trwanie. „Wychowanie pokierować się stara procesem rozwojowym wychowanek w taki sposób, aby po jego ukończeniu tenże był osobnikiem społecznym o pożądanym «właściwościach»”⁴⁸. Tak zarysowany główny cel wychowania stanowi przesłankę do trwałości określonych społeczeństw

⁴⁷ Por. B.J. Biddle, *Współczesne tendencje w teorii ról*, [w:] *Elementy mikrosocjologii...*, dz. cyt., s. 115-122.

⁴⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, dz. cyt., s. 319.

poprzez reprodukcję określonych ram instytucji, struktury czy stratyfikacji, składających się na kulturę oraz obowiązujących w nich przez długi okres czasu reguł⁴⁹.

Zagadnienia ładu czy porządku społecznego są w socjologicznych analizach podejmowane bardzo szeroko. Skupiają się one na efektywnym funkcjonowaniu społeczeństwa jako całości, w którym bieżące zakłócenia mają mały wpływ na trwałość struktury. Za podstawę ładu czy porządku odpowiedzialne są instytucje wychowawcze, które przekazują normy i wartości, a następnie wskazują, jak ważne jest ich przestrzeganie. Zasady te, poznawane w szkole, są wstępem do pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym. System szkolny może być też miniaturą i pewnym uproszczonym odzwierciedleniem zależności, jakie panują w danym społeczeństwie – m.in. relacji przyjacielskich z rówieśnikami, wykonywania zadań, posłuszeństwa i szacunku wobec norm, ale także działań niepożądanych takich, jak przemoc czy agresja ze strony innych. Patologie takie mogą być później przenoszone na dorosłe postawy i zachowania społeczne⁵⁰.

Na początku trzeba uświadomić sobie, że tak pojmowane zagadnienie ładu czy porządku społecznego jest kwestionowane przez skrajny pajdocentryzm jako myśl odnosząca się do braku skrepowania jednostki jakimikolwiek wzorami czy ideałami, a pozostawiającą jej niczym nieograniczoną wolność w swoim postępowaniu i wyborach. Taki właśnie manifest jest zauważalny w postulatach dotyczących odrzucenia tradycyjnej pedagogiki, która była uosobieniem opresyjności i włączania jednostek w sztywne schematy społeczne, narzucone z góry. Antropocentryczny punkt widzenia, stawiający człowieka w centrum uwagi, a będący podstawą pajdocentryzmu, nie uznaje dyrektywnego kierownictwa wychowawców, a także sprzeciwia się kierowaniu do uczniów jakiegokolwiek przekazu aksjologicznego. Należy jednak zaznaczyć, że również w łonie filozofii antropocentrycznej wyróżnić można mniej

⁴⁹ Por. E. Goffman, *Analiza...*, dz. cyt., s. 21-26.

⁵⁰ Por. A. Murawska, I. Korpaczewska, *Szkola miejscem kreowania ładu społecznego*, [w:] *Szkola i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, red. C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006, s. 13-14.

skrajne od pajdocentrycznych poglądy, które nie odrzucają wprost całej kultury jako całości kształtu norm, wzorów i wartości⁵¹.

Zdecydowanie bliższa myśli antropocentrycznej jest idea samorządnego ładu społecznego, który oparty jest na systemie prawa naturalnego. W takim ujęciu harmonia między elementami całości wynika nie tyle z przyswojonych przez wychowanie wartości, ile z działań indywidualnych każdej jednostki, która dąży do samospełnienia i szczęścia. Taka suma jednostkowych dążeń do powodzenia ma wyzwolić samorządny ład społeczny, który spełni wymogi funkcjonalne – społeczeństwo musi trwać jako funkcjonalna całość. Mało istotne są natomiast wzory kulturowe, inaczej niż oczekiwania społeczne – one zawsze pozostają na pewnym niezmiennym poziomie⁵². Jest to jednak koncepcja utopijna, której postulaty nijak nie pasują do zastanej rzeczywistości społecznej.

Wychowanie pożądane społecznie kształtuje się poprzez wpływ tradycji, której wartości przekazywane są w instytucjach oświatowych. Poprzez kształtowanie określonych ról społecznych, ich objaśnianie i pozostawienie wychowankowi możliwości wyboru takich, które najbardziej mu odpowiadają (na płaszczyźnie naukowo-zawodowej), wychowawcy ukazują uczniom różne możliwości istnienia i funkcjonowania w społeczeństwie. „Nieograniczona możliwość wyboru ról zapewnia bowiem swobodę w dochodzeniu do istoty człowieczeństwa, a podejmowanie roli i sposób jej odgrywania staje się szansą realizacji ludzkiej wolności, ta ostatnia zaś jest podstawowym warunkiem urzeczywistnienia w człowieku wartości”⁵³.

Poprzez ukazanie wychowankowi całego spektrum możliwości, jakie niesie wykonywanie różnorodnych ról i związane z tym funkcjo-

⁵¹ Por. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 64.

⁵² Por. M. Golka, *Kryzys autorytetów i kryzys ładu*, [w:] *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*, red. A. Sakson, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 13-16.

⁵³ K. Pankowska, *Rola według Znanieckiego a rola w dramacie*, [w:] *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001, s. 178.

nowanie w życiu społecznym, pedagogika tradycyjna stara się pokazać złożoność świata. W związku z tym uczniowie zobligowani są poznać przekrój prawie wszystkich dziedzin nauki, od matematycznych, poprzez przyrodnicze aż do humanistyczno-społecznych. I na tym właśnie polega wartość wychowania użytecznego społecznie – kształtowania takich postaw, które charakteryzują się dużą wiedzą ogólną, posiadają fundamenty kultury przydatne w kontemplacji nowoczesnego świata. Zdarza się jednak często, że uczniowie nie posiadają zainteresowań czy uzdolnień w pewnych obszarach wiedzy. Wtedy zapewne nie są dostatecznie zaangażowani w proces poznawania ich struktury, rządzących nimi praw. Wynika to z pewnością po części z braku zainteresowania, wyobrażeniem o trudności nabycia wiedzy czy przeświadczeniem o jej zwyczajnej zbędności w zastosowaniu w czasie późniejszym. Pajdocentryczne zasady jawią się wtedy bardzo atrakcyjnie – postulaty rozwijania tylko pasji oraz odrzucenia tego, co sprawia trudność, ale jest istotne i ważne, np. zasad abstrakcyjnych matematyki czy fizyki, powodują, że stanowisko antropocentryczne jest szeroko zaakceptowane w podejściu do kwestii dzisiejszego szkolnictwa.

Należy sobie tylko zadać pytanie, jak pajdocentryczne stanowisko, które kładzie nacisk na zabawę, zrozumienie, relaks, i empatię, przełoży się na funkcjonowanie społeczne młodzieży po opuszczeniu przez nią murów szkolnych? Czy młodzi ludzie po odbytych studiach będą należycie przygotowani do pełnienia ważnych społecznie ról, związanych z pracą czy utrzymaniem bytu rodziny? Odpowiedź na te pytania zależy od samych wychowanków i ich odpowiedzialnego, samoświadomego stanowienia swojego życia oraz doborze przez nich wartości, jakimi kierują się podczas aktywności społecznej. Wychowanie użyteczne społecznie jest też ważne dla indywidualnego powodzenia jednostki. Jej niedostosowanie do wymagań społecznych objawiające się socjopatią, bezrobociem, uzależnieniami albo też innymi patologiami jest groźne zarówno w sferze prywatnej, jak i wspólnotowej.

Dobrym przykładem na pokazanie w praktyce jest pozycja i rola samego nauczyciela, który przez własny przykład, poprzez dialog, może wpływać na postrzeganie swoich aspiracji i możliwości przez ucznia.

Nauczyciel powinien ukierunkować ucznia na taką działalność, która pozwoli mu na samorealizację, ale także przedstawić możliwie dokładnie perspektywy, jakie wiążą się z wykonywaniem w przyszłości takiego a nie innego zajęcia. Rolą wychowawcy jest ponadto przewidywanie przyszłości i umiejętne oddziaływanie na wychowanka, aby wybrana przez niego droga kształcenia czy praktyki była w jak największym stopniu szansą na właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie⁵⁴.

Analizy dotyczące pożądanego społecznie wychowania w dużej mierze sprowadzają się do twierdzenia o swoistej przydatności jednostki do pełnienia ról w społeczeństwie. Jest to jednakże zagadnienie bardzo pojemne treściowo. Pajdocentryzm, poprzez swój negatywny stosunek do samej istoty tradycyjnego wychowania, złożonego z programu i dyscypliny, odnosi się krytycznie do tak zdefiniowanego problemu, a także bagatelizuje patologiczne zjawiska, do jakich dochodzi w szkole, która coraz częściej funkcjonuje na jego głównych założeniach⁵⁵. Należy wspomnieć, że większość działań niepożądanych zaistniałych w placówce oświatowej może być przenoszona w późniejszym okresie na zachowania dewiacyjne w większej skali, które mogą prowadzić do czynów absolutnie patologicznych i aspołecznych w swojej wymowie. Szkoła jest wszakże społecznym mikrokosmosem, w którym kształtują się późniejsze relacje i zachowania każdego ucznia. Rolą wychowawców jest uzmysłwić uczniom ich naganną postawę, ponieważ konsekwencje ich czynów z biegiem czasu są coraz surowiej karane.

Skrajny pajdocentryzm, jako stanowisko fundamentalnie indywidualistyczne, nie akcentuje dostatecznie wspólnotowego charakteru bytowania ludzi i w związku z tym realizacji ich ról społecznych, których wykonywanie podyktowane jest zbiorowym funkcjonowaniem każdej jednostki. Postulaty odnoszące się tylko i wyłącznie do jednostkowego zaspokojenia potrzeb nigdy nie wpływają dodatnio na funkcjonowanie struktury społecznej z uwagi na rozproszenie poszczególnych aktorów i ich wzajemne wyalienowanie. Wychowanie pajdocentryczne,

⁵⁴ Por. M. Miszczak, *Spotkanie nauczyciel – uczeń jako płaszczyzna realizacji wartości*, [w:] *Edukacja...*, dz. cyt., s. 337-338.

⁵⁵ Por. J. Zubelewicz, *Dwie filozofie...*, dz. cyt., s. 79-82.

które z założenia przesadnie podkreśla indywidualność jednostki, jest zatem sprzeczne z ogólnymi ideałami, dotyczącymi rozwoju jednostki ludzkiej, ponieważ pod pozorem rzekomej wolności w istocie ogranicza jednostki do zamkniętego świata swojego własnego *Ego*⁵⁶. Pedagodzy podkreślają wszakże komplementarność indywidualizacji z procesem integracji, które to wspólnie stanowią o pomyślnej przyszłości wychowanka w jego pełnoprawnym życiu społecznym.

Przygotowanie do ról społecznych zakłada korygującą rolę wychowania w życiu ucznia, którego postępowanie odbiega czasami od ogólnie przyjętych wzorów z uwagi na niedostateczne jeszcze uformowanie charakteru, będącego jednym z najważniejszych składników postawy. Integracyjna funkcja wychowania jest w dobie nowej pedagogiki skutecznie zagłuszana przez indywidualne dążenia do samorealizacji⁵⁷. Pajdocentryzm umiejętnie przeciwdziała takiemu dogłębnemu wyuczeniu się zasad prowadzących do zrozumienia przez wychowanka istoty interakcji, z uwagi na zakwestionowanie przekazu normatywnego kierowanego od osób bardziej doświadczonych i wyrobionych w sytuacjach społecznych. Takie działanie odbywa się ze szkodą dla samego wychowanka, ponieważ pozbawiony jest on kontekstu społecznego zrzeszania się ludzi, więc jego samorealizacja będzie niepełna z uwagi na wyalienowanie ze środowiska związane z postępującym indywidualizmem. Właśnie egoistyczne postawy, wyniesione z pedagogiki pajdocentrycznej, stoją na przeszkodzie we właściwej realizacji ról społecznych, ponieważ człowiek nie jest samowystarczalny i nie może normalnie funkcjonować bez odwołania się do wspólnoty⁵⁸. Działanie w zbiorowości (a więc także i właściwe wypełnianie obowiązków zawartych w rolach społecznych) jest możliwe tylko na podstawie dialogu i ludzkiego wza-

⁵⁶ Por. H. Read, *Cel wychowania*, [w:] *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*, red. H. Mielicka, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000, s. 59.

⁵⁷ Por. H. Mielicka, *Proces socjalizacji i enkulturacji*, [w:] *Socjologia wychowania...*, dz. cyt., s. 13.

⁵⁸ Por. J. Baniak, *Wprowadzenie. Od czego zależy współistnienie ludzi w różnych wymiarach życia?*, [w:] *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności*, red. J. Baniak, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2010, s. 7.

jemnego współoddziaływania, powszechnego w czasie i przestrzeni, które warunkuje istnienie społeczeństwa jako całości.

Konkluzja

Przedstawiona wyżej ogólna charakterystyka stanowiska pajdocentrycznego dowodzi, że wypełnianie wytycznych nowej pedagogiki stoi w sprzeczności do klasycznych stwierdzeń socjologii odnoszących się do funkcjonowania społeczeństwa opartego na realizacji ról społecznych przez poszczególne jednostki. Chociaż pajdocentryzm wniósł do współczesnej pedagogiki szereg nowatorskich stwierdzeń i rozwiązań takich, jak zwrócenie uwagi na potrzeby dziecka czy formy terapii, które z powodzeniem są stosowane w szkołach specjalnych, to jednak analiza jego postulatów w odniesieniu do stanowiska socjologii wychowania przynosi krytyczne wnioski z uwagi na aspołeczną wymowę tego stanowiska i traktowanie aksjonormatywnego przekazu wartości jako opresji wymierzonej w ucznia. Należy jednak w tym wypadku zaznaczyć, iż panujący w placówce szkolnej pajdocentryzm może być równoważony przez autoteliczne relacje społeczne nawiązywane w domu rodzinnym czy kręgu rówieśniczym. Warto też dodać, że szkoła nie jest jedynym środowiskiem wychowawczym, które posiada monopol na sposób wychowania. Także inne instytucje (np. wspólnota wyznaniowa) kierują swój przekaz aksjologiczny do jednostek, powodując tym samym możliwość wyboru preferowanych wartości.

Realizacja ról społecznych w dorosłym życiu jednostki możliwa jest tylko na podstawie internalizacji wartości i norm uznanych w danej kulturze. Postulat samodzielności w dochodzeniu do prawdy zawarty w pajdocentryzmie jest błędny z uwagi na oczywisty brak kompetencji dzieci w wymiarze aksjologii, którą nabywa się od starszych i bardziej doświadczonych osób na drodze socjalizacji i wychowania.

PAIDOCENTRIC UPBRINGING AND THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL ROLES

Abstract

This paper presents the essence and goals of paidocentric upbringing, the results of which are related to issues of the fulfillment of social roles in society by the individual. Paidocentrism, as the most radical form of modern, no-prescriptive pedagogy, largely reevaluates discipline and the ideals that are the foundation of the school system based on the traditional, axiological order. It also implies a sense of social roles shaped by contestation, which guidelines are provided just in school – the main secondary socialization environment.

Social order, accented mostly by functional sociological theories, is based on the proper implementation without deviation by the individuals in their social roles. Paidocentric position, which calls for the liberation of man and his libertarian freedom, also contests any functional limitations imposed on the unit, which simultaneously contributes to the formation of the community. In addition, forcing solutions such as empathy, reducing the requirements and therapy are not conducive to correcting the role of education of youth, especially the one that strongly expresses its contestation against the norms and values of society.

Key words: anthropocentrism, paidocentrism, modern pedagogy, no-prescriptive pedagogy, social role.

Marcin Choczyński – magister, uczestnik studiów doktoranckich w Instytucie Socjologii Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres korespondencyjny: Instytut Socjologii UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. E-mail: marcin.choczynski@gmail.com