

Janusz Maj

Relatywizm aksjologiczny a edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym

Podstawy Edukacji 6, 39-61

2013

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.

Janusz Maj

Kolegium Pracowników Służb Społecznych we Wrocławiu
Autorskie Licea Artystyczne we Wrocławiu

Relatywizm aksjologiczny a edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym

Stanowisko relatywizmu aksjologicznego przyjmuje za swą podstawę starożytną maksymę Protagorasa „człowiek miarą wszechrzeczy”, maksymę kwestionującą obiektywność, niezmienność, ahistoryczność i pozaczasowość zasad stanowiących wzory, na których człowiek powinien opierać swoje działania moralne. Tak sformułowana podstawa uzależnia zasady etyczne i postawy moralne od kontekstu dziejowego i kulturowego. W tym sensie myślenie aksjologiczne człowieka określa przede wszystkim kultura. Natomiast jego oceny moralne, których podłożem jest relatywizm, wynikają ze sposobów argumentacji aksjologicznej wypracowanych w danej kulturze. W sytuacji kultury współczesnej określa ją w szczególności pluralizm wartości wpływający na motywy jednostkowych i społecznych wyborów. Relatywizm aksjologiczny przez odejście od tego, co stałe i niezmiennie, odkrywa wielość stanowisk stanowiących o autonomii moralnej istoty ludzkiej. Z kolei pluralizm i autonomia moralna sytuują człowieka w sytuacji aksjologicznej, która to, co jest mu dane, ukazuje jako równoważne wobec innych stanowisk uzasadniających ład moralny. Dlatego w stanowisku relatywizmu aksjologicznego, który charakteryzuje się pluralizmem wartości, nie ma jednej nadrzędnej koncepcji etycznej wyznaczającej i określającej właściwe odniesienia moralne, ale wszystkie są równoprawne. Jakie są więc powiązania i zależności między społeczeństwem ponowoczesnym charakteryzującym się pluralizmem wartości a edukacją, której zadania wynikają z pluralistycznej struktury społeczeństwa? W jaki sposób zachować niezależność i autonomię tych podmiotów, na których skupiają się działania edukacyjne? Za pomocą jakich modeli edukacyjnych można sprostać wymogom, jakie wynikają z pluralizmu wartości? W kontekście tych pytań powstaje zasadnicze pytanie: Jak w świecie relatywizmu aksjologicznego ukierunkowanego na świat wielości

i różnorodności formułować i realizować cele edukacyjne? Gdzie należy szukać wzorów dla modeli edukacyjnych opartych na zasadzie „człowiek miarą wszechrzeczy”?

Sofiści i edukacja

Aby odpowiedzieć na tak postawione pytania, należy sięgnąć do myśli samych twórców relatywizmu, czyli do sofistów. Formułowali oni swoją aksjologię zgodnie z maksymą „człowiek miarą wszechrzeczy”, która zakłada, że człowiek sam może tworzyć i doskonalić ład aksjologiczny. To właśnie na takim założeniu sofisci rozwijali koncepcje etyczne nazwane relatywizmem. Dla Greków był to przewrót w pojmowaniu człowieka i wartości. Na czym polegał ów przewrót i jakie były jego konsekwencje społeczne i edukacyjne? Zasadnicza zmiana związana była z przyjęciem nowej koncepcji człowieka, dzięki której aksjologia znalazła swoje rozwinięcie. Człowiek jako podmiot swoje odnajduje oparcie w sobie samym, stając się podmiotem autonomicznym. J. Gajda ujmuje to następująco:

Podstawą dla nowej aksjologii sofistów stała się niewątpliwie nowa filozoficzna koncepcja człowieka. Człowiek – główny przedmiot badań nowej filozofii – jest w swych działaniach w sferze świadomościowej i społecznej bytem w pełni autonomicznym, nie podlegającym zdeterminowaniu przez kosmos – naturę i jej prawa. Taka filozofia musiała z konieczności zweryfikować całkowicie aksjologiczne koncepcje etapów poprzednich: musiała odrzucić systemy i modele wartości, jej kosmiczne wzorce, a odrzuciwszy stare, musiała je zastąpić nowymi. Badania pierwszego pokolenia sofistów dały w wyniku przeświadczenie, iż nie można poznać i opisać struktury kosmosu, jak też że istota bytu nie jest dostępna poznaniu ludzkiemu, że na przykład nie można powiedzieć niczego o bogach. Prostą zatem konsekwencją tych badań musiało być odrzucenie wszelkich koncepcji doskonałości kosmosu, determinującej doskonałość w świecie ludzi, a tym samym zanegowanie relacji: kosmos – człowiek w świecie wartości. Nowa myśl filozoficzna zrezygnowała całkowicie z szukania pozaludzkich uzasadnień i dyrektyw dla prawidłowych działań ludzkich, bo dawne kosmiczne wzorce doskonałości, sprawiedliwości, mądrości, harmonii czy piękna straciły swe ontologiczne i epistemologiczne uzasadnienia. [...] Za właściwego jej twórcę uznać należy niewątpliwie Protagorasa. Istota nowej wizji człowieka sprowadza się do pojmowania go jako bytu w pełni autonomicznego, wyrwanego niejako w swym bycie świadomościowym i społecznym spod władzy „bóstwa czy natury”. Taka wizja determinuje przede wszystkim pojmowanie wartości w ogóle jako wartości funkcjonujących wyłącznie w świecie ludzi, rządzącym się swoimi prawami, pojmowanym jako świat autonomiczny (1992, s. 45–46).

Jakie więc były konsekwencje społeczne i edukacyjne dla człowieka pojmowanego jako autonomiczny podmiot? Taki podmiot musi sam wytworzyć

narzędzia kształtujące jego samego, a więc system społeczny i edukacyjny. Innymi słowy, to on sam musi stworzyć własną aksjologię, która będzie odzwierciedleniem rezygnacji z wszelkich ahistorycznych uzasadnień, a zarazem odzwierciedleniem takich wartości, jak mądrość, wiedza, sprawiedliwość, demokracja czy bycie obywatelem; wartości wynikających z filozoficznej kultury greckiej jako elementów ją konstytuujących. W poszukiwaniu autonomicznych uzasadnień aksjologii ważne miejsce zajmuje wychowanie, wiedza (*techné*), grecka *paideia*, co także podkreśla Gajda:

Dla pierwszego pokolenia sofistów, twórców aksjologicznej koncepcji *homo-mensura*, to wszystko, czym różni się człowiek „obywatel” od człowieka żyjącego w stanie dzikości, sprowadza się do sfery duchowo-intelektualnej, do szeroko pojętej kultury duchowej, którą Grecy nazwali *paideia* [...]. Podkreślenia wymaga fakt, iż Platon wielokrotnie *explicité* stwierdza, iż sofisci takiej wiedzy nie posiadają, pozorując tylko jej posiadanie, świadomie oszukując i mamiąc swych uczniów czy słuchaczy oczarowanych ich biegłością w dialektyce, retoryce, erystyce; że *techné* sofistów jest tylko formalną sprawnością, ponieważ brak owej wiedzy o istocie rzeczy, sprowadzającej się dla Platona do wiedzy o metafizycznych podstawach bytu. Chcę jednak podkreślić fakt, iż sformułowany przez Platona postulat wglądu w istotę rzeczy jako podstawy prawdziwej *techné* spełnia Protagorasowa koncepcja wiedzy jako podstawy wychowania. Co więcej, sama koncepcja wiedzy – *techné* jest tworem sofistów. W ich ujęciu jest to wiedza o istocie wychowania, które zgodnie z teoriami Protagorasa polegają na przekształcaniu natury ludzkiej z „dzikiej” w „polityczną”; służyłoby dożytkowi ludzi, którzy bez niej nie mogliby żyć we wspólnocie społecznej i politycznej; bez zastosowania w praktyce byłaby wiedzą martwą i bezpłodną. Stoi ona na czele hierarchii umiejętności, ponieważ przynosi ludziom największą korzyść (1992, s. 48).

Tak więc *paideia*, rozumiana przez sofistów jako świadome wyprowadzanie człowieka ze stanu dzikości ku kulturze duchowej, oraz *techné*, nakierowana na nabywanie praktycznych umiejętności, czyli takich, które najbardziej przydają się dla realizacji celów społeczno-politycznych, tworzą podłoże dla sofistycznej aksjologii, która za kryterium wartości przyjmuje korzyści jednostki i korzyści społeczne. Dlaczego? Ponieważ człowiek żyje z innymi ludźmi i z tego powodu w perspektywie korzyści własnych powinien uwzględniać korzyści ważne dla danej wspólnoty społeczno-politycznej. W takiej interpretacji systemu wartości wychodzącego od korzyści ujawnia się to, co charakteryzuje relatywizm, czyli zmienność i zależność własnych korzyści wobec korzyści wspólnotowych, które mogą być warunkowane przez państwo, na co Gajda również zwraca uwagę:

Z Protagorasowej koncepcji człowieka wynikała jego formuła *homo-mensura* – formuła definiująca człowieka jako istotę poznającą i wartościującą. Człowiek w świecie „rzeczy i zdarzeń” sam ustala wartości tego wszystkiego, z czym w życiu indywidualnym i społecznym wchodzi w określone relacje, a fizyczna natura człowieka sprawia, iż miarą wartości może być jedynie

korzyść. Nie można jednak za kryterium wartości uznawać korzyści jednostki, jako że człowiek żyje we wspólnocie społecznej i politycznej, powołanej do życia niepisanyym aktem umowy społecznej, która pociąga za sobą określone konsekwencje w postaci podporządkowania się człowieka państwu – również dla własnej korzyści. Stąd też korzyść jednostki pozostaje w ścisłej zależności od korzyści wspólnoty politycznej, a indywidualna miara wartości przekształcić się musi w miarę społeczną. System wartości jest więc determinowany przez korzyść państwa przez kolejne akty umowy: „co państwo uzna za dobre, jest dobre i takim się wydaje”. Taki system wartości nie ma charakteru stałego i niezmiennego, zmienia się w zależności od sytuacji, czasu i miejsca, w zależności od okoliczności (1992, s. 50–51).

Gdzie zatem szukać oparcia dla aksjologii, która nie ma stałych odniesień? W jaki sposób można wyróżnić to, co ważne i godne posiadania, co zarazem pozwala człowiekowi zachować właściwą postawę moralną w zmieniających się okolicznościach? W systemie wartości, który nie ma stałych, niezmiennych odniesień pozwalających na ocenę tego, co zależy od miejsca, czasu i sytuacji, główne zadanie pozwalające na kształtowanie właściwej oceny tego, co dobre i jako takie warte pozyskania, przypada edukacji pojmowanej jako wychowanie obywateli, a najważniejsze zadanie spoczywa na wychowawcy-nauczycielu. Jakie zatem predyspozycje i umiejętności powinien posiadać nauczyciel-wychowawca, aby mógł spełnić stojące przed nim zadania? Sofiści przewartościowali model wychowawcy oraz jego zadania. W aksjologii relatywistycznej wychowawcą może więc być mędrzec, który potrafi oddziaływać na obywateli w taki sposób, aby mogli dokonywać właściwych wyborów w zmieniającym się systemie wartości:

Można też nim we właściwy sposób sterować przez wychowanie obywateli, takie, które sprawia, iż akceptują oni w aktach umowy „rzeczy dobre zamiast lichych”. W aksjologii sofistów w hierarchii doskonałości działań ludzkich miejsce „mędrca” – tego, który poznał doskonałość kosmosu – zajmuje „mędrzec” – wychowawca i nauczyciel „mądrości i dzielności politycznej” – sofista ten umożliwia ludziom uzyskanie właściwego stosunku do życia i wartości – stanu dzielności – *arete*, które to pojęcie nowa aksjologia napełnia nową treścią. W aksjologii sofistów zaczyna funkcjonować pojęcie *arete* „obywatela”¹ (1992, s. 51).

Zatem wraz z powstającą nową aksjologią, tworzoną w perspektywie edukacyjnej i społecznej przez paideię (rozumianą jako wyprowadzanie obywatela z dzikości do sfery duchowo-intelektualnej) oraz wiedzę (*techne*), ma miejsce nabywanie konkretnych, praktycznych umiejętności pozwalających

¹ J. Gajda w artykule *Aksjologia przedplatońska* następująco definiuje model *arete* obywatela: „[...] model, który jest nie tyle odzwierciedleniem systemów wartości właściwych społeczeństwu ateńskiemu w pierwszej połowie VI wieku, ile raczej postulatem skierowanym do owego społeczeństwa przez poetę-filozofa – Solona. Jest to model niejako wyprzedzający epokę” (1992, s. 37).

właściwie funkcjonować w społeczeństwie. Tworzą one podstawy dla nowej formy wychowania, w których następuje przewartościowanie pojmowania wiedzy i statusu mędrca. Gajda pisze:

Pełnienie zawodu sofisty, status „mędrca – wychowawcy i nauczyciela wymaga wiedzy, pojmowanej jednak w zupełnie inny sposób niż wiedza »fizyków«. Wiedza sofistów, dzięki której mogą uczyć, jak „złą sprawę uczynić lepszą”, jak odróżnić korzyść pozorną od rzeczywistej, jak „działać i mówić” dla istotnego pożytku państwa, jest wiedzą o „rzeczach i wydarzeniach”, syntezą teorii i praktyki, mającą na celu pożytek ludzi, przez zastosowanie w praktyce osiągającą pełnię doskonałości. To właśnie czyni z niej sztukę – *techné*, stojącą w hierarchii wartości zdecydowanie wyżej niż bezpłodna wiedza o rzeczach niepoznawalnych² (1992, s. 51).

Relatywistyczna aksjologia sofistów próbuje zatem ustalić kryteria w świecie, w którym znikają trwale, niezmiennie odniesienia dla ludzkich działań moralnych. Podłoże aksjologiczne, jakim była максима „człowiek miarą wszechrzeczy”, staje się również zaczynem dla sformułowania nowej koncepcji człowieka jako podmiotu autonomicznego oraz zadań dla edukacji, która, z jednej strony, nie mogła pozostawać obojętna na zmieniające się uwarunkowania społeczne wyznaczające nowe dla niej zadania, z drugiej zaś nie mogła zrywać z tradycją i kulturą konstytuującą autonomiczną podmiotowość człowieka. Natomiast uwarunkowania społeczne ukierunkowały edukację na zdobywanie wiedzy praktycznej, niezbędnej zarówno dla własnego (indywidualnego, jednostkowego) rozwoju, jak i koniecznej dla właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego sofisci uważali, że najważniejszym zadaniem dla edukacji staje się kształtowanie umiejętności typowo praktycznych nakierowanych na realizację celów jednostkowych i społecznych (wspólnotowych).

Efektom takich założeń było wypracowanie nowej koncepcji nauczyciela-wychowawcy i koncepcji mędrca-mistrza, który potrafi przygotowywać obywateli do życia poza jego metafizycznymi uwarunkowaniami aksjologicznymi; do życia, w którym podstawową wartością staje się korzyść. Jednak nakierowanie na własne korzyści może być niebezpieczne, ponieważ może zamykać człowieka na wartości duchowe i wspólnotowe. Tak więc w opinii sofistów najważniejsze zadanie, jakie stoi przed edukacją, wiąże się z naprowadzaniem

² Filozofia „fizyków” łączyła aksjologię z pojmowaniem człowieka jako mikrokosmosu. J. Gajda pisze, że „W takiej relacji człowiek pojmowany jako mikrokosmos mógł naśladować doskonałość kosmosu tylko wtedy, gdy ją poznał, gdy zdobył szeroko pojmowaną wiedzę o kosmosie-naturze i o jej prawach. Stąd w hierarchii doskonałości działań ludzkich na pierwszy plan wysuwała się zdecydowanie działalność poznawcza mająca za swój przedmiot kosmos i jego prawa, a wynik tej działalności – wiedza – stawał jej posiadaczem w kręgu »mędrców«, tych, którym z kolei przysługiwał walor najwyższej doskonałości w świecie ludzi” (1992, s. 50). Dlatego „fizycy” nie łączyli ideału mędrca z tym, co społeczne i użyteczne, z wiedzą *techné*, ale z wiedzą odzwierciedlającą doskonałość kosmosu.

człowieka na sferę duchową, co zarazem musi być połączone z nabywaniem umiejętności pozwalających należycie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim, podstawą którego była demokracja ateńska³. Ale w zmieniających się okolicznościach nie jest to zadanie łatwe i oczywiste.

Ponowoczesność, pluralizm, edukacja

Spoleczna struktura konstytuująca ład aksjologiczny na podłożu tego, co zmienne i uwarunkowane kulturowo, jest właściwa również dla społeczeństwa ponowoczesnego, będącego swego rodzaju fenomenem kulturowym, którego fundamentem jest pluralizm wartości. Ten pluralizm wyznacza również nowe cele i zadania edukacyjne wynikające z relatywizmu aksjologicznego, na które – tak samo jak miało to miejsce w starożytnej Grecji – także obecnie edukacja nie może pozostawać obojętna. Jednocześnie nie powinna ulegać ona relatywistycznym tendencjom, jakie charakteryzują ponowoczesność, np. formom indywidualizmu niszczącym odniesienia wspólnotowe przez skupianie się wyłącznie na zaspokajaniu własnych potrzeb. Innymi słowy, edukacja w ponowoczesności w formowaniu koncepcji kształcenia musi uwzględniać wielość, otwartość i różnorodność związaną z pluralistycznym charakterem społeczeństwa, a zarazem nie może zamykać człowieka w egoistycznych formach indywidualizmu niszczących jego autonomiczną podmiotowość. W tym znaczeniu także w ponowoczesności pytanie o aksjologię nierozzerwalnie łączy się z pytaniem o edukację, jej modele i zadania, jakie przed nią stoją. Dzieje się tak dlatego, że podobnie jak w koncepcji sofistów starożytnej Grecji, także obecnie edukacja i wypracowane w niej wzory nauczyciela-wychowawcy, mistrza i autorytetu nie mogą pozostawać poza strukturami społecznymi i kulturowymi. Tak

³ O niebezpieczeństwach aksjologii opartej na maksymie „człowiek miarą wszechrzeczy” pisze J. Gajda, podkreślając, iż zmieniająca się sytuacja społeczno-polityczna weryfikuje także podstawy aksjologiczne: „Całokształt sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znalazło się społeczeństwo ateńskie w ostatnim dziesiątku lat V wieku, wpłynął w oczywisty sposób na konieczność weryfikacji aksjologicznych teorii i ustaleń twórców koncepcji »człowiek – państwo miarą wartości« utożsamiającej dobro państwa z dobrem wszystkich obywateli. [...] Wojna pokazała utopijność koncepcji wychowawczych pierwszych sofistów, pokazała, iż sprzeczność interesów zarówno jednostek, jak i grup, niwelowana w czasach pokoju i dobrobytu, z chwilą, gdy zakłóceniu ulega normalne codzienne życie, wybucha z całą siłą, obalając wszystko to, co uchodziło za dobre i sprawiedliwe, co było przez państwo uznane za obowiązek i powinność obywatela. Wojna pokazała ludziom jeszcze jedną prawdę: racja jest zawsze po stronie silniejszego – silniejszej jednostki, partii czy państwa” (1992, s. 52). Sytuacja ta pokazała konieczność ponownego przemyślenia podstaw aksjologicznych zarówno w jej podstawie – człowiek – państwo miarą wartości, jak i w poszukiwaniu metafizycznych (transcendentnych) podstaw dla konstytuowania wartości.

sformułowane stanowisko można interpretować jako rodzaj zagrożenia, ale również, mając tego świadomość, trzeba podjąć refleksję nad zadaniami, jakie edukacja powinna pełnić w społeczeństwie ponowoczesnym. Zwraca na to uwagę B. Jodłowska w rozdziale swojej książki *Sokrates a wychowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego Europy*:

W dyskusjach naukowych ostatnich lat przeważały głosy postmodernistów, wskazujących na konieczność odejścia od poszukiwania jednego modelu nauki o wychowaniu. Jak można było się zorientować, „boom postmodernistyczny” był u nas opóźniony prawie o 10 lat, ale od tego momentu można zauważyć pojawienie się nowych poszukiwań w zakresie pedagogiki, nadwątlających dotychczasowy paradygmat jej uprawiania. Po pierwsze, uruchamiają się siły twórcze pedagogów za sprawą **wolności** myślenia i działania; po drugie, stykając się z innymi stylami myślenia za sprawą jednoczenia się ludzkości, jednostka wyzwala się z dotychczasowych kolektywów myślenia; po trzecie, urzeczywistnianie się społeczeństwa obywatelskiego stwarza korzyści z poszerzonego życia społeczno-kulturowego – jednostka przekracza w szerszym sensie granice swej niewiedzy i czerpie zyski z wiedzy, której sama nie posiada, a nawet jej sobie nie uświadamia. [...] Z pewnością jesteśmy świadkami formowania się światowego ładu jednoczącej się ludzkości. Nie sposób w tej nowej sytuacji nie stawiać pytania o możliwość urzeczywistnienia się idei społeczeństwa ogólnoludzkiego⁴ (2012, s. 238–239).

Tak więc ponowoczesność oparta na pluralistycznym ładzie aksjologicznym, ujawniającym ważność kontekstu społeczno-kulturowego, stawia również nowe wymagania dla rozumienia i uprawiania pedagogiki, co wiąże się z rozwojem nauk humanistycznych i antropologicznych, wymusza nowe spojrzenie na zadania i wymagania, jakie stoją przed edukacją i wynikają

⁴ Na zagrożenia w sferze aksjologicznej opartej na teorii społecznej liberalizmu, które są związane z urzeczywistnianiem się społeczeństwa obywatelskiego, zwraca uwagę B. Śliwerski, opisując wychowanie jako formację duchową: „Wszelkie teorie liberalizmu podkreślają, że jest to koncepcja mająca wolność jednostki ponad wszystko. Człowiek staje się pozostawionym sobie Bogiem. Jedynym punktem odniesienia jest jego ego. W rezultacie liberalizm nie dąży do ustalenia reguł życia, ale do ustalenia reguł gry. A relatywizm – co udowodniono już w starożytności – jest doktryną, która konsekwentnie doprowadza do samounicestwienia. Skoro nie ma prawdy obiektywnej ani wartości absolutnych, skoro wszystko jest względne, to wszystko można tolerować, nie ma bowiem prawomocnego kryterium odróżniania prawdy od fałszu i tolerancji od jej braku” (2012, s. 281). Śliwerski w rozdziale *Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie*, ogniskującym się wokół koncepcji podmiotowości autonomicznej, zaznacza również nowe perspektywy dla pedagogiki, jakie pojawiły się wraz z rozwojem nauk humanistycznych: „Rozwój psychologii poznawczej, humanistycznej, transgresyjnej oraz prądów filozoficznych preferujących uprawianie nauki w sposób wolny od apriorycznych założeń światopoglądowych (hermeneutyka, fenomenologia i dialektyka) otworzył przed pedagogiką nowe perspektywy poznawcze. W dobie troski o edukację ustawiczną dla wszystkich, zapewniającą twórczy rozwój poszczególnych jednostek, pojawia się wciąż aktualne pytanie o autonomię i prawo do samostanowienia się człowieka z szeroko rozumianymi wpływami osobotwórczymi” (2012, s. 263–264).

z uwarunkowań społeczno-kulturowych opartych na pluralizmie wartości. Z. Kwieciński opisuje w kontekście zmiany społecznej i zadań, jakie w tej sytuacji powinna pełnić szkoła, w sytuacji wpływu na młodych ludzi pluralistycznego społeczeństwa:

Współczesny świat jest otwarty jak nigdy dotąd, zwłaszcza dla młodych. Przebywanie pośród różnych społeczeństw, kultur, języków, obyczajów, przemieszczanie się na krótko, dłużej, na stałe wśród obcych stało się dziś czymś zwyczajnym, jest już normą. Nigdy jednak przyszłość świata nie była tak zupełnie nieprzejrzysta, a nasza codzienność aż tak bardzo nasycona zmiennością i płynnością. Przebieg życia poszczególnych ludzi staje się na wielką skalę trajektorią, linią o trudnych do przewidzenia zwrotach, punktach krytycznych, momentach wysokiego ryzyka. Jacy ludzie radzą sobie najlepiej w takich czasach, w takim świecie otwartym, ale nieprzejrzywym i zmiennym? Gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi. Ludzie z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznanym systemie wartości uniwersalnych. Świadomi swej biograficznej kontynuacji dotychczasowej historii, aktywni jej współpracy. Obecny system edukacji nie radzi sobie z kształtowaniem takich ludzi dobrze przygotowanych do otwartości, różnorodności i nieprzejrzytości świata oraz do stałej zmienności własnych ról i trwałości losu. [...] Młodzież nie ma szansy, czasu i miejsca na gruntowne studiowanie korzeni własnej tożsamości kulturowej, na studiowanie obcych kultur, podłoża współczesnych procesów politycznych, gospodarczych procesów współczesnych różnic i konfliktów kulturowych, osiągnięć współczesnej nauki⁵ (2012, s. 407).

⁵ Z. Kwieciński krytycznie ocenia obecny system szkolny: „Szkoła średnia wyposaża w wiedzę o wartości już tylko historycznej, choć zarazem wyprowadza młodzież ze zrozumienia ciągłości historii i aktywnej obywatelskiej obecności w jej kontynuacji. Szkoła wyższa od razu przygotowuje do konkretnego zawodu (licencjat), a potem oferuje skrócone, pływające, pospieszne uzupełniające studia magisterskie” (2012, s. 407). O tym, jak ważna jest edukacja w społeczeństwie pluralistycznym, która przygotowuje do aktywnej obywatelskości, piszą C.W. Joldersma i R.D. Crick. Opierając się na teorii komunikacji i etyce dyskursu J. Habermasa, w tekście *Obywatelstwo, etyka dyskursu* piszą: „Edukacja ma do odegrania główną rolę w tworzeniu aktywnych i kompetentnych obywateli. Zwłaszcza w społeczeństwach pluralistycznych, których żywotnym elementem jest dyskurs, nie ma innego sposobu niż edukacja, by przygotować obywateli do zaangażowania w refleksyjne komunikowanie się, w obrębie głosów publicznych. W planie minimum edukacja w postaci kształcenia szkolnego występuje jako ważny czynnik przekazu tradycji i znaczeń kulturowych kolejnym pokoleniom i innym nowym członkom społeczeństwa, pomagając im rozpoznać istniejące normy interakcji w procesie wspólnego rozwiązywania problemów i podejmowania przedsięwzięć, a także kształtując tożsamości członków społeczeństwa, realizując tym samym cele reprodukcji kulturowej, integracji i uspołecznienia” (C.W. Joldersma, R.D. Crick, 2012, s. 166).

Opis współczesnego charakteru świata w kontekście społecznym i kulturowym dokonany przez Kwiecińskiego pokazuje, że człowiek znajduje się poza stałym, niezmiennym, tworzącym metafizyczną całość porządkiem aksjologicznym. Dlatego współczesność otwarta, a zarazem nieprzejrzysta stawia przed człowiekiem nowe wymagania i zadania związane z takimi postawami i wartościami, jak: otwartość na różnorodność, otwartość na dialog i spotkanie z tym, co inne, co jednocześnie wiąże się z poszanowaniem wartości uniwersalnych i własnej kultury. Lecz pytanie o edukację łączy się teraz także z pytaniem o człowieka, jego podmiotowość i tożsamość. Co więc w świecie otwartości i jednocześnie płynności tworzy tożsamość człowieka i stanowi o jego wewnętrznej głębi? Powyższe problemy można zawrzeć w pytaniu: Co w świecie i społeczeństwie o charakterze pluralistycznym tworzy tożsamość i podmiotowość człowieka oraz jakie funkcje pod tym względem pełni edukacja?

Rozwiązaniem, na podstawie którego można formułować odpowiedzi na te pytania, jest przyjęcie postulatu umiarkowanego relatywizmu kulturowego i normatywnego pluralizmu aksjologicznego. W takim stanowisku chodzi o to, aby określić ład aksjologiczny uwzględniający dziejowość, historyczność i znaczenie kultury, a zarazem nie ulegać radykalnym postaciom relatywizmu powodującym zagubienie i rozproszenie jednostki w jej samostanowieniu, przez stwarzanie możliwości, które ukierunkowują ją na to wszystko, co stanowi o głębi istoty ludzkiej i podmiotowej realizacji bycia w pełni człowiekiem. O tym, w jaki sposób rozumieć tak pojmowany pluralizm aksjologiczny, pisze M. Wojewoda:

Pluralizm aksjologiczny akcentuje potrzebę uwzględnienia wielości sposobów dochodzenia do podmiotowej samorealizacji, pomijając te sposoby, które niszczą w nas człowieczeństwo. Moment urzeczywistnienia wartości sprawia, że struktura aksjologiczna odnosi się do konkretnego człowieka; co więcej, decyduje o jego indywidualności. Każda jednostka może realizować siebie w niepowtarzalny sposób, urzeczywistniając te same wartości. Nie podważa to przeświadczenia o jedności ładu aksjologicznego ani tym bardziej idei człowieczeństwa, związanego z koncepcją natury ludzkiej. Przyjęcie tej koncepcji wyznacza granice ludzkich form samorealizacji. Pozwala krytycznie ocenić i odrzucić te formy, które przynoszą szkodę jednostce i społeczności, a wzmocnić te, które przynoszą im pożytek⁶ (2012, s. 24).

Stanowisko pluralizmu aksjologicznego, który zachowuje wielość sposobów samostanowienia, a jednocześnie uwzględnia zakorzenienie człowieka

⁶ M. Wojewoda, opisując teoretyczne podstawy pluralizmu aksjologicznego opartego na teorii transcendentaliów, wyciąga wnioski pokazujące, że „1) poznanie ładu aksjologicznego ma charakter cząstkowy i aspektowy; możliwa jest sytuacja, że ten sam porządek będzie odkrywany z różnych stron; 2) w ludzką naturę wpisane jest dążenie do wartości najwyższej (moralnej i duchowej doskonałości), przy czym nie jest to czynnik determinujący” (2012, s. 24).

w tradycji i w duchowości, można odnaleźć w myśli filozoficznej Ch. Taylora. Jego koncepcja etyki autentyczności konstytuowana na podstawie kategorii mówiących o tym, że człowiek jest istotą dialogiczną, że tworzą go narracje kulturowe zogniskowane wokół dyskursu uwzględniającego pluralizm i otwarcie się na to, co inne, że aby mógł być sobą, musi siebie zrozumieć, musi stawać się istotą autentyczną i refleksyjną. Kategorie takie, jak dialog, autentyczność, narracja, dyskurs, hermeneutyka, refleksja, określają w filozofii Taylora podmiotowość i tożsamość człowieka, wzajemnie się uzupełniając i warunkując, a jednocześnie zachowując swoją specyfikę. W jaki więc sposób Taylor ujmuje człowieka jako istotę dialogiczną i jaki to ma związek z pluralizmem aksjologicznym? W książce *Etyka autentyczności* Taylor udziela następującej odpowiedzi:

Powszechną cechą ludzkiej egzystencji, którą chcę tu przywołać, jest jej fundamentalnie **dialogiczny** charakter. Stajemy się w pełni podmiotami – zdolnymi zrozumieć siebie i dzięki temu określić swoją tożsamość – w wyniku przyswojenia bogatych języków ekspresji człowieka. Dla celów niniejszej prezentacji będę używał terminu „język” w sensie szerokim – obejmującym nie tylko wypowiedane przez nas słowa, ale również inne techniki ekspresji, za pomocą których definiujemy siebie, np. „języki” sztuki, gestów, miłości i tym podobne. Uczymy się w procesie komunikacji z innymi ludźmi. Nikt nie przyswaja sobie języka umożliwiającego mu samookreślenie samodzielnie. Poznajemy języki w procesie wymiany z ludźmi, którzy są dla nas ważni – ze „znaczącymi innymi”, jak nazwał ich George Herbert Mead. Geneza ludzkiego umysłu jest w tym znaczeniu „monologiczna” – nie jest czymś, co każdy dokonuje własną ręką – lecz dialogiczna. Co więcej, nie jest to kwestia dotycząca **genezy**, którą można później pominąć. Nie chodzi po prostu o to, że przyswajamy sobie języki w ramach dialogu, a potem możemy ich już samodzielnie używać do własnych celów. Wprawdzie w jakiejś mierze opis ten przystaje do warunków panujących we współczesnej kulturze – oczekuje się od nas, że sformułujemy własne opinie, poglądy i stanowiska zasadniczo dzięki indywidualnej refleksji – to jednak rzeczy się mają inaczej w sytuacjach ważnych, takich jak określenie własnej tożsamości. Naszą tożsamość definiujemy nieodmiennie w dialogu – a czasem w starciu – z tożsamościami, które chcieliby przypisać nam [*recognize in us*] nasi znaczący inni. Nawet wtedy, kiedy wyrastamy z niektórych autorytetów – niech będą to nasi rodzice – znikają one z naszego życia, to rozmowa z nimi toczy się w naszym wnętrzu, dopóki żyjemy (2002, s. 37–38).

W ocenie Taylora człowiek jest więc istotą dialogiczną nie tylko w wąskim rozumieniu słowa „dialog”, odnoszącego się do języka, mowy jako środka komunikacji językowej czy porozumienia, ale również w bardzo szerokim jego rozumieniu, uwzględniającym także środki ekspresji i narracje kulturowe. Człowiek jest więc istotą dialogiczną, która rozumie siebie przez tworzące i określające go relacje z innymi ludźmi oraz z ich wytworami kulturowymi. Sprawia to, jak pisze Taylor, że

Moje życie zawsze ma ów wymiar narracyjnego rozumienia – rozumiem moje terażniejsze działanie w formie jakiegoś „a potem”: najpierw było A (to, kim jestem), a potem robię B (to, kim zamierzam się stać). Narracja musi jednak odgrywać znacznie istotniejszą rolę niż nadawanie struktury mojej terażniejszości. To, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem⁷ (2012, s. 95).

Narracja tego typu staje się swego rodzaju dialogiczną opowieścią oraz konwersacją z innymi ludźmi, ponieważ, jak pisze A. Chmielewski:

Wkraczając do świata znaczeń językowych, wkraczamy do tego, co Taylor nazywa „konwersacją”, która toczy się nieustannie między nami samymi a innymi. Nawet jeśli później odrzucamy przekonania formułowane w trakcie tej konwersacji, samo to odrzucenie jest możliwe dlatego, że wspólna baza rozumienia łączy nas z tymi, których przekonania później kwestionujemy (2012, s. 48).

Człowiek jest również dlatego istotą dialogiczną, że określają go ekspresje i epifanie wykraczające poza językowe opisy i artykulacje, co łączy się z tym, że uznaje on ważność takich ekspresji językowych, jak sztuka, muzyka, obyczaje czy gesty⁸. W opisie Taylora także one określają ludzką tożsamość i podmiotowość, tworząc jego samorozumienie i stanowienie siebie samego w złożoności i wielości narracji. Akcentuje to A. Bielik-Robson:

⁷ Ch. Taylor dziejowo-narracyjne rozumienie życia człowieka zapożycza przede wszystkim z filozofii M. Heideggera: „W *Byciu i czasie* Heidegger opisał nieuchronnie czasową strukturę bycia człowieka w świecie; wychodząc od jakiegoś wyobrażenia o tym, czym się staliśmy, spośród zbioru obecnie dostępnych możliwości projektujemy nasze przyszłe życie. Jest to oczywiście struktura każdego, nawet najbardziej banalnego, osadzonego w konkretnej sytuacji działania” (Ch. Taylor, 2012, s. 94). O wyobrażeniu dobra osadzonego w narracji życia w kontekście Heideggerowskiej struktury bycia w świecie piszą M. Kowalski i D. Falcman: „Wyobrażenie dobra, którym dysponuje podmiot, musi być przezeń wplecione w większą narrację życia. Musi znaleźć osadzenie w pewnej opowieści. Człowiek powinien postrzegać siebie jako narrację, ponieważ tylko ona pozwala odpowiedzieć na cały zestaw pojawiających się przed nim pytań. Może to zapewnić tylko narracja spójna – dodajmy koniecznie. Zastosowanie znajduje Heideggerowska struktura **bycia-w-świecie**. Pytanie o to, kim jestem, poprzedza nieuchronne zapytanie o to, kim pragnę się stać. Orientacja wobec dobra, ważna w perspektywie mojej terażniejszości, jest optyką horyzontalną. Towarzyszy mi także w chwilach przyszłego decydowania o sobie. Wtedy również określe się przez pryzmat mojego wyobrażenia dobra i zapytam o wartość, jaką w jego świetle mają antycypowane działania. To, kim jestem, oznacza to, kim się stałem” (2010, s. 144–145).

⁸ O artykulacji aktów mowy wykraczających poza wąsko pojęty język pisze Ch. Taylor przy okazji przedstawiania relacji do Boga: „Jasne jest jednak, że pojęcia »język« i »artykulacja« mają bardzo szeroki i rozmyty zakres. Koncepcja dobra została wyrażona nie tylko w formie językowych opisów, ale w innych rodzajach aktów mowy, takich jak np. modlitwa. Jeśli zaś pójdziemy za tym przykładem i przyjrzymy się liturgii, stanie się jasne, że formy ekspresji wykraczają poza granice zwyczajnie, wąsko pojmowanego języka. Rytualny gest, muzyka, prezentacja symboli wizualnych – wszystkie na swój sposób wyrażają nasz stosunek do Boga. Można nawet – podobnie jak zwolennicy teologii negatywnej – dojść do przekonania, że zwykły językowy opis jest najuboższym medium, że nie potrafi oddać tego, co potrafimy pojąć i przekazać na inne sposoby” (2012, s. 180).

Mądrość narracyjno-kulturowa, do jakiej odwołuje się Taylor, nie tylko niczego nie chce prostować, porządkować i upraszczać, ale – dokładnie odwrotnie – w ujawnieniu maksymalnej złożoności widzi szansę na „pojednanie” innego rodzaju niż Hegłowska *Versöhnung*: pojednanie w wielowątkowej harmonii kontrastów, dopełnień, gdzie różne głosy zmuszone są do wzajemnej konwersacji już choćby dlatego, że umieszczono je w jednej historii (2012, s. 11).

Dla Taylora podmiotowość i tożsamość, wszystko to, co tworzy wewnętrzną głębię istoty ludzkiej, nie jest czymś raz na zawsze danym, ale nieustannie konstytuowanym w różnych relacjach mających swoje źródło w przekonaniu, że człowiek w swej egzystencji jest właśnie istotą dialogiczną, która potrafi się wyrażać w różnych aktach mowy i języka. Z tego powodu jest on również istotą refleksyjną, narracyjno-kulturową, zdolną do rozumienia siebie samego. Dlatego, jak pisze Taylor, w swej najgłębszej podstawie

Jesteśmy podmiotami jedynie dzięki temu, że pewne sprawy coś dla nas znaczą. To, czym jestem jako podmiot, moja tożsamość, jest określone zasadniczo przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie takie a nie inne znaczenie, dzięki językowi i interpretacji, który uznałem za trafną artykulację tych kwestii. Pytanie oto, kim jest dana osoba, zadane w oderwaniu od jej interpretacji samej siebie, jest pytaniem źle postawionym i z zasady nie istnieje na nie odpowiedź (2012, s. 66).

Język i interpretacja stanowią dla Taylora niezbędne elementy, jakie przesądzają o tym, czym jest podmiot. Sam ten podmiot ma charakter hermeneutyczny⁹, a ściślej, hermeneutyczno-dialogiczny i aksjologiczny, co sprawia, że podmiotowość w istocie ludzkiej staje się w pełni rozumiana przez realizację celów nieustannie ukierunkowanych na dobro.

Przestrzeń moralna w świecie nieustannej zmiany stawia Taylorowi najważniejsze pytanie: W jaki sposób można wprowadzić do niego stan

⁹ Ch. Taylor uważa, że pytanie i opis tożsamości ma charakter hermeneutyczny, ponieważ „Zakłada pewien opis tożsamości nowożytnej, który uzmysławia nam, czym były jej rodziny. Co skłoniło ludzi do jej przyjęcia? Co dzisiaj ich do tego skłania? Co przydało jej duchowej mocy? Jaka koncepcja dobra się z nią wiąże? Pytania tego rodzaju domagają się wykładni tożsamości (lub jakiegokolwiek innego fenomenu kulturowego, który nas interesuje), która pozwoli nam rozumieć, dlaczego ten model tożsamości okazał się (lub wciąż okazuje się) przekonujący, inspirujący, poruszający – interpretacji, która wskaże »idee-siły« wpisane w ową tożsamość” (2012, s. 379). Hermeneutyczny charakter przestrzeni moralnej w filozofii Taylora podkreśla także A. Chmielewski w tekście *Części przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*: „[...] nasze rozumienie przestrzeni moralnej porusza się w kręgu pojęć, które Taylor określa mianem koła hermeneutycznego. Żadnego z tych elementów koła hermeneutycznego nie można zdefiniować w izolacji od pozostałych, ponieważ każdy z nich współuczestniczy w nadawaniu sensu każdemu z pozostałych. Przestrzeń moralna jest zatem hermeneutyczną przestrzenią znaczeń. Nasze wyjaśnienie czyjegoś postępowania nabierze określonego sensu zarówno na tle naszego rozumienia jego postępowania jako podmiotu, jak i jego rozumienia swej sytuacji. Jednakże tych aktów rozumienia nie można wyjaśnić bez odniesienia do pewnych innych aktów rozumienia. Ostatecznie więc akceptowalne wyjaśnienie postępowania to takie, które nadaje zachowaniu sens” (2012, s. 47).

aksjologicznej stałości, zachowując zarazem wszystko to, co stanowi o wielości sposobów podmiotowej samorealizacji? Swoją koncepcję etyczną Taylor tworzy na podłożu pluralizmu aksjologicznego, który rozpatruje jako wartość kształtującą postawę moralną, charakteryzującą się otwartością na to, co inne, na dialog rozumiany jako mowa, konwersacja i komunikacja z innymi, na dialog kształtujący się przez narracje kulturowe i różne formy ekspresji ludzkiej. Podkreśla to Wojewoda:

Postawa pluralistyczna cechuje się dialogicznością, uzdalnia człowieka i społeczności do budowania obszarów spotkania i wymiany (idei, towarów, usług). Pluralista aksjologiczny przyjmuje, że rozumienie człowieka powinno być polifoniczne, czyli takie, które uwzględni wielość zadań i różnorodność poglądów. Przyjmując taką postawę, natrafiamy na fenomen odmienności perspektyw i problem nieprzekładalności mojej sytuacji na sytuację innego człowieka oraz wynikający z nich konflikt rozumienia wartości. [...] Akceptacja różnorodności powinna się łączyć z uznaniem wartości uniwersalnych, związanych z afirmacją człowieczeństwa w każdym z nas. Ten ostatni postulat zabrania instrumentalnego traktowania osób należących do rodzaju ludzkiego, niezależnie od koloru skóry, poglądu, płci, stopnia upośledzenia fizycznego czy umysłowego. Pluralizm związany jest z wielością sposobów odczytywania i realizacji wartości. Potwierdzeniem tej różnorodności jest wielość typów wrażliwości aksjologicznej i wielość modeli argumentacji etycznej. Pluralista aksjologiczny uznaje, że im większa świadomość tej różnorodności, im więcej kolejnych interpretacji, tym też więcej wewnętrznych dylematów i tym głębsze poczucie własnej podmiotowości, a także odpowiedzialności za sens, jaki nadajemy własnemu życiu oraz życiu społeczności, w której funkcjonujemy. Rozwiązywanie trudności, które pojawiają się na skutek świadomości moralnej, pogłębia naszą wrażliwość na złożoność świata wartości (2010, s. 286–287).

Co zatem, zdaniem Taylora, w tej różnorodności, wielości odczytywania i realizacji postaw oraz typów wrażliwości aksjologicznej umożliwia stawanie się podmiotem moralnym? W tworzeniu własnej podmiotowości i wrażliwości aksjologicznej najważniejszymi elementami konstytutywnymi są zwrot ku sobie, usytuowanie się w sobie samym. Wzorami, do których Taylor się odwołuje i zarazem uzasadnia swoje tezy, jest zagadnienie troski o samego siebie, a przede wszystkim koncepcja wewnętrznej rozmowy. św. Augustyna, stanowiąca swego rodzaju dialogiczny model kształtujący się na bazie refleksyjności, na podłożu własnej sfery wewnętrznej otwierającej ją na to, co zewnętrzne. W takim ujęciu podmiotu warunkiem docierania do tego, co zewnętrzne (świata, innego człowieka, Boga), jest refleksyjny zwrot ku sobie samemu, odkrycie siebie samego:

Radykalna refleksyjność odsłania taki sposób ukazywania się świata jednostce, z którego nie można wyłączyć podmiotu doświadczenia; występuje tu z istoty rzeczy pewna asymetria: doświadczam moich czynów, myśli i uczuć w zupełnie inny sposób niż ty czy ktokolwiek inny. Dzięki temu jestem istotą,

która może odnosić się do siebie w pierwszej osobie. [...] Augustyński zwrot ku sobie był zwrotem ku refleksyjności radykalnej, dlatego język wewnętrzności stał się niezbędny. Nasza obecność jest widoczna dla nas samych dzięki wewnętrznemu światłu; sprawia ono, że jesteśmy istotami obdarzonymi punktem widzenia pierwszej osoby. Odróżnia je od światła zewnętrznego to samo, co czyni obraz wewnętrzności tak przekonującym – oświetla ono przestrzeń, w której ja jestem obecny dla samego siebie (Ch. Taylor, 2012, s. 248–249).

Taylor, odwołując się do św. Augustyna, wiedział, że wezwanie do troski o siebie samego¹⁰ oraz badanie sfery wewnętrznej człowieka nie jest czymś nowym, bo przecież obecne już było w filozofii starożytnej, przede wszystkim w tradycji platońskiej, a także w różnych koncepcjach odwołujących się do źródeł dialogicznych. We wszystkich tych ujęciach konstytuowanie podmiotowości oparte na relacji ja – ty łączyło się z odkrywaniem siebie samego, swojego ja, czego obrazem była wewnętrzna i zamknięta sobość. Jednak sobość przy spełnieniu określonych warunków może siebie zrozumieć tylko przez otwarcie się, a więc bycie w relacji do ty, co możliwe jest przez odkrycie swojej wewnętrzności. Taylorowi chodzi jednak o to, że w koncepcjach starożytnych wewnętrzność wynikała z pewnego zewnętrznego porządku metafizycznego¹¹. Natomiast w myśli św. Augustyna wewnętrzność jest w nas samych, co oznacza, że jest w niej właśnie porządek naszego istnienia i na-

¹⁰ O tym, że troska o samego siebie stanowiła ważny problem filozoficzny w starożytności, pisze Ch. Taylor w kontekście życia moralnego. Twierdzi jednocześnie, że św. Augustyn troskę o siebie rozpatrywał w kontekście czynności poznawczej i łączył ją z postawą refleksyjną: „W przeciwieństwie do publicznej i pospolitej domeny przedmiotów, czynność poznawania jest indywidualna, inna dla każdego z nas. Przyjrzyć się tej czynności to tyle, co zwrócić się ku sobie samemu, zając postawę refleksyjną. [...] Wezwanie do życia moralnie wyższego formułowane jako apel, by poświęcić mniej uwagi rzeczom zewnętrznym, o które ludzie zabiegają, jak bogactwo, władza, powodzenie, przyjemność; a zamiast tego zając się własnym życiem moralnym. »Troska o samego siebie« oznaczała dbałość o własną duszę” (Ch. Taylor, 2012, s. 245–246).

¹¹ Ch. Taylor historyczne badanie związków zewnętrznosc – wewnętrzność opisuje na podłożu ekspresywnistycznej teorii natury: „To, że badanie duszy powinno pociągać za sobą odkrywanie owego przepastnego zakresu, nie jest oczywiście ideą nową. To samo odnajdziemy w tradycji platońskiej. W tamtym jednak nurcie nie jest to zakres »wewnętrzny«. Do zrozumienia duszy prowadzi tu kontemplacja porządku, którego jest ona częścią, ogólnego porządku rzeczy. Nową ideą w erze postekspresywnistycznej jest to, iż jest zakres wewnątrz nas, czyli to, że jest on otwarty jedynie na taki rodzaj badania, które jest wyprowadzane z pozycji pierwszej osoby. Innymi słowy, określa ono głos lub impuls jako »wewnętrzny«” (2012, s. 719–720). Także w innym miejscu *Źródeł podmiotowości* Taylor podkreśla, że „Przesadą byłoby twierdzenie, jakoby Augustyn odkrył wewnętrzny obszar radykalnej refleksyjności i pozostawił go zachodnim myślicielom w spadku. Krok ten okazał się przełomowy, ponieważ punktowi widzenia pierwszej osoby nadaliśmy ogromne znaczenie. Nowożytna tradycja epistemologiczna, wywodząca się od Kartezjusza, oraz to wszystko we współczesnej kulturze, co od niej pochodzi, czynią ten punkt widzenia czymś tak zasadniczym, że może się to wydawać przesadą. Posuwają się aż do wytworzenia wizji pewnego specjalnego rodzaju przedmiotów »wewnętrznych«, które są dostępne wyłącznie

szej egzystencji, do którego należy dotrzeć. Na tym właśnie polega, zdaniem Taylora, oryginalność myślenia św. Augustyna:

Docierając do korzeni naszego istnienia, wychodzimy poza granice nas samych, do natury, z której się wyłoniliśmy. Zyskujemy jednak do niej dostęp jedynie poprzez głos wewnętrzny (2012, s. 720).

Odwołanie się przez Taylora do porządku wewnętrznego tkwiącego w nas samych, co ma swoje źródła w filozofii św. Augustyna (i jego zwrocie ku sobie samemu), znajduje zastosowanie w jego koncepcji etyki autentyczności. Zwrot ku sobie samemu odpowiada na zapotrzebowania współczesnej kultury coraz bardziej zwracającej się w stronę subiektywizmu, samorealizacji i samostanowienia. Aby taka postać kultury nie deprecjonowała autentyczności, a jednocześnie nie relatywizowała jej przez różne niszczące – zdaniem Taylora – formy indywidualizmu, powinna być zakorzeniona w nowej postaci wewnętrżności ukierunkowującej istoty ludzkie na ich wewnętrzną głębię. Tylko takie bowiem ukierunkowanie pozwala człowiekowi odpowiedzieć sobie samemu, co tworzy jego tożsamość i podmiotowość. Aby tak mogło być, koncepcje etyczne należy oprzeć na tym, co wewnętrzne. Przykładem tego jest etyka autentyczności Taylora:

Moralność ma – by tak rzec – swój głos wewnętrzny. Idea autentyczności wyłoniła się z tej koncepcji dzięki przesunięciu moralnego akcentu. Pierwotnie głos wewnętrzny był ważny, ponieważ mówił nam, co jest słuszne. Kontakt z naszymi uczuciami moralnymi występował tu w roli środka do celu, jakim było właściwe postępowanie. Do przesunięcia akcentu moralnego – jak to nazywam – doszło wtedy, kiedy sam ten kontakt nabrał niezależnego i kluczowego znaczenia moralnego. Okazał się czymś, co musimy uzyskać, jeśli mamy się stać prawdziwymi i pełnymi istotami ludzkimi. By dowiedzieć się, na czym polega *novum* tego podejścia, musimy dostrzec analogię z wcześniejszymi stanowiskami moralnymi, które uznawały kontakt z jakimś źródłem – np. z Bogiem, z Ideą Dobra – za klucz do pełnej egzystencji. Teraz jednak owo źródło, do którego mamy dotrzeć, znajduje się gdzieś głęboko w nas samych. Przemiana ta jest elementem radykalnego zwrotu nowoczesnej kultury w stronę subiektywizmu, nowej postaci wewnętrżności (*inwardness*), dzięki czemu zaczęliśmy postrzegać siebie jako istoty wyposażone w wewnętrzną głębię. Początkowo idea wewnętrznego źródła nie wyklucza naszego kontaktu z Bogiem czy z Ideami; może ono być uznane za właściwą drogę do tych bytów. W pewnym sensie mamy tu po prostu do czynienia z kontynuacją i pogłębieniem ewolucji zapoczątkowanej przez świętego Augustyna, który uważał, że szlak do Boga prowadzi przez refleksyjną świadomość nas samych (2002, s. 31–32).

z tego punktu widzenia; czy też do tezy, że centralny punkt »ja myślę« znajduje się gdzieś poza światem rzeczy przez nas doświadczanych” (Ch. Taylor, 2012, s. 248–249).

Na jakim podłożu wyrasta zatem etyka autentyczności, która opiera się na wewnętrznym źródle moralnym głęboko ukrytym w istocie ludzkiej? Taylor w swojej koncepcji etycznej wyprowadza podstawową kategorię autentyczności – rozumianą jako ideał moralny – ze źródeł indywidualizmu i racjonalizmu, podkreślając postulat odpowiedzialności za siebie samego. Dokonuje się to przez odrzucenie takich jego postaci, które zrywają z odniesieniami wspólnotowymi. Te wspólnotowe odniesienia nie negują, zdaniem Taylora, samego ideału autentyczności urzeczywistniającego się wokół takich wartości osobistych, jak samospełnienie i samorealizacja, będących efektem słyszenia siebie samego, swojego wewnętrznego głosu. W takim podejściu ujawnia się, że

Istnieje pewien sposób bycia człowiekiem, który jest **moim** sposobem. Jestem powołany, by przeżyć swoje życie w taki właśnie sposób, a nie naśladować życia kogokolwiek innego. To jednak nadaje nowy sens wierności samemu sobie. Jeśli nie będę sobie wierny, przegapię sens mojego życia, przegapię to, czym człowieczeństwo jest dla **mnie**. Taki oto ideał moralny o wielkiej sile oddziaływania otrzymaliśmy w spadku. Przypisuje on kluczową rolę moralną nawiązywaniu przez każdego z nas swoistego kontaktu z samym sobą – naszą własną wewnętrzną naturą – który możemy zawsze zgubić: częściowo w rezultacie nacisków wymuszających zewnętrzny konformizm, ale także w wyniku instrumentalnego podejścia do samego siebie, które może pozbawić nas zdolności słyszenia tego wewnętrznego głosu. [...] Wierność samemu sobie oznacza wierność własnej oryginalności, tzn. temu, co tylko ja sam mogę odkryć i wysłowić. Artykułując to, zarazem określam siebie samego. Realizuję pewną potencję, która jest swoiście moja. Takie właśnie jest intelektualne zaplecze nowoczesnego ideału autentyczności oraz retoryki samospełnienia i samorealizacji, za pomocą której jest on zazwyczaj wyrażony (Ch. Taylor, 2002, s. 34–35).

Człowiek jest więc w ujęciu Taylora bytem samostanowiącym się, zdolnym do rozumienia siebie samego, a życie ludzkie ma charakter teleologiczny, co powoduje, że trzeba nieustannie odkrywać jego sens i je zrozumieć. Ważną rolę w tym pełni właśnie hermeneutyka, która pokazuje, że człowiek jest bytem samointerpretującym siebie. Ale mimo założenia, że człowiek jest bytem samospełniającym się w ideale autentyczności, może czynić to tylko w przestrzeni społecznej, w której odnajduje właściwe dla siebie wzory samorealizacji wynikające z uwarunkowanej kulturowo przestrzeni moralnej. Takie podejście Taylora wynika z jego stanowiska komunitaryzmu, które zakłada, że człowiek swoją samorealizację musi łączyć ze społeczną przestrzenią moralną. Ukazuje to, że w swej źródłowej podstawie jest on istotą dialogiczną, a swoją tożsamość i podmiotowość może określać w dialogu rozumianym w bardzo szerokim znaczeniu (język, mowa, ekspresja, narracje kulturowe).

Twierdzenia mówiące, że człowiek jest istotą dialogiczną, stają się podłożem dla interpretacji uzasadniającej idee autentyczności na tle współczesnej kultury i jej relatywistycznych tendencji. Ten dialogiczny rys pozwala Taylo-

rowi przełamać radykalną wersję relatywizmu aksjologicznego, nazywanego przezeń „słabym relatywizmem”, który gubi istnienie horyzontu znaczeń moralnych:

Niektóre formy takiej argumentacji zmierzają w stronę afirmacji samego wyboru. Wszelkie wybory mają taką samą wartość, ponieważ są obiektem wolnego wyboru, a to właśnie wybór nadaje im wartość. Oto subiektywistyczna zasada słabego relatywizmu w działaniu. Zasada ta neguje jednak *implicitie* uprzednie istnienie horyzontu znaczenia, dzięki któremu niektóre rzeczy są bardziej wartościowe, inne mniej, a jeszcze inne wcale, i to całkowicie niezależnie od wyboru¹² (2002, s. 42).

Dlaczego, zdaniem Taylora, taka forma relatywizmu jest niebezpieczna dla realizacji ideału autentyczności? Wersja słabego relatywizmu jest niebezpieczna przede wszystkim dlatego, że człowiek traci z oczu horyzont znaczeń i kontekstu społeczno-kulturowego, będącego podstawą dla jego samostanowienia i samorealizacji; traci to, co wiąże się z utratą ideałów moralnych wynikających z odniesień dialogicznych. Człowiek skupiony tylko na sobie samym staje się wytworem samospełnienia na wzór indywidualizmu poza horyzontem znaczeń. Dla Taylora jest to zabójcza postać słabego relatywizmu z takimi cechami, jak atomizm i egoizm:

Osoba poszukująca sensu w życiu, próbująca określić się znacząco, musi to czynić na tle horyzontu istotnych kwestii. Dlatego właśnie samobójcze są te odmiany współczesnej kultury, które głoszą samorealizację **wbrew** wymogom społeczeństwa czy natury, które **biorą w nawias** historię i więzy solidarności. Te egoistyczne, „narcystyczne” formy są rzeczywiście płytkie i trywialne. [...] Stało się tak jednak nie dlatego, że należą one do kultury autentyczności. Przyczyną jest raczej fakt, iż formy te zlekceważyły jej wymogi. Zanegowanie wszelkich źródeł roszczeń poza indywidualnym podmiotem jest równoznaczne ze zniesieniem warunków sensowności, a to prowadzi prostą drogą do trywializacji. W stopniu, w jakim ludzie poszukują w ramach tych form ideału moralnego, owo odcięcie się od świata zewnętrznego jest samobójcze; eliminuje bowiem warunki, bez których ideał nie może zostać zrealizowany. Innymi słowy, mogą określić swoją tożsamość jedynie na tle rzeczy, które są istotne¹³ (2002, s. 44).

¹² Na niebezpieczeństwa wynikające z indywidualizmu samorealizacji zwraca uwagę M. Drwięga w tekście *Bycie podmiotem w moralnej przestrzeni – etyka autentyczności*: „To zjawisko »indywidualizmu samorealizacji« oznacza skupienie się na samym sobie, a zatem oderwanie się od szerszego kontekstu i problemów społecznych, politycznych, religijnych, a więc wykraczających poza jednostkę. Taki relatywizm jest czymś szkodliwym, zaś kultura samorealizacji doprowadziła do tego, że ludzie stracili z oczu cele, problemy, które wykraczają poza jednostkowy punkt widzenia” (2009, s. 77).

¹³ W innym miejscu swojego tekstu M. Drwięga podkreśla, że nie można mylić bycia autentycznym z przejawami słabego relatywizmu: „Nie można mylić ideału moralnego z jego współczesnymi przejawami. Bycie autentycznym nie jest synonimem słabego relatywizmu. Nie można, jak to czyni wielu krytyków, brać parodii ideału za sam ideał. Ten ideał trzeba potraktować serio” (2009, s. 78). Na tle horyzontu znaczeń Ch. Taylor przeprowadza krytykę

Przyjęcie przez Taylora stanowiska obecności horyzontu znaczenia i rozumienia człowieka jako istoty dialogicznej chroni ideał autentyczności przed popadaniem w słaby relatywizm. I chociaż można przeprowadzić krytykę takich założeń, które pokazują, że autentyczność samostanowienie i samorealizacja mogą być nastawione tylko na realizację samego siebie, to jednak Taylor, podkreślając, iż człowiek w swej istocie jest istotą dialogiczną, a jego tożsamość ujawnia się „w dialogu z innymi ludźmi”, broni się przed takimi zarzutami:

Odkrywanie własnej tożsamości nie oznacza, że odkrywamy ją w odosobnieniu, lecz raczej, iż negocjujemy ją w ramach dialogu – częściowo jawnego, częściowo zinternalizowanego – z innymi. Dlatego pojawienie się ideału wewnętrznie wygenerowanej tożsamości nadaje nowe, centralne znaczenie uznaniu. Moje dialogiczne relacje z innymi teraz mają kluczowe znaczenie dla mojej indywidualnej tożsamości¹⁴ (2002, s. 50).

ponowoczesności, która dąży do ich negacji, ponieważ wszystko jest równouprawnione, co jest wynikiem autokreacji: „Chodzi o przyjęcie przez współczesną kulturę masową egocentrycznych form ideału samorealizacji. Drugi z nich to ewolucja kultury »wysokiej« w kierunku swoistego nihilizmu, negacji wszelkich horyzontów znaczenia – ewolucja, która trwa już półtora stulecia. Kluczową postacią w tym procesie jest Nietzsche (on sam posługiwał się terminem »nihilizm« w innym sensie – na oznaczenie czegoś, co odrzucał), choć korzenie dwudziestowiecznych przejawów tego fenomenu można również odnaleźć w portrecie *poète maudit* i u Baudelaire’a. Ten styl myślenia znalazł swoje odzwierciedlenie w niektórych nurtach modernizmu i pojawił się na nowo u autorów – zwanych dziś postmodernistami – takich jak Jacques Derrida czy zmarły niedawno Michel Foucault. [...] przejęli oni Nietzscheańskie wyzwanie rzucone naszym powszednim kategoriom, które zaprowadziło ich aż do punktu »dekonstrukcji« ideału autentyczności, a nawet samego pojęcia podmiotu” (Ch. Taylor, 2002, s. 61–62). Także w innym miejscu odnajdujemy rozwinięcie krytyki ponowoczesności (postmodernizmu) w kontekście ideału autentyczności: „A zatem autentyczność można rozwinąć w wielu postaciach. Czy wszystkie są tak samo uprawnione? Nie sądzę. Nie chcę przez to powiedzieć, że owi apostołowie są w błędzie. Mogą mieć trochę racji: odsłaniają może jakiś nieświadomiony pokład samej autentyczności, który wzbudza w nas rozbieżne impulsy. Niemniej jednak uważam, iż dzisiejsze popularne warianty »postmodernizmu«, które próbują zdelegalizować horyzonty znaczenia – co widzimy w przypadku Derridy, Foucaulta i ich następców – są faktycznie formami wynaturzonymi” (Ch. Taylor, 2002, s. 67).

¹⁴ O tym, w jaki sposób można przeprowadzić krytykę na tle wolności samostanowienia, pisze M. Drwięga: „Część współczesnych autorów, uważając, że przynależy do ideału autentyczności, jednocześnie pomija istotne jego składniki, szczególnie te, które dotyczą horyzontów znaczenia i dialogiczności. [...] Uwidacznia się tu związek ideału autentyczności z wolnością samostanowienia. Jak wiadomo, ta relacja nie jest prosta. Z jednej strony autentyczność jest sama z siebie wolnością: wzywa się bowiem każdego do samodzielnego znalezienia sposobu dobrego życia. Z drugiej jednak, szczególnie w skrajnej wersji, wolność stanowienia nie uznaje żadnych granic, czegokolwiek, co mogłoby ją ograniczyć i co winna respektować. W tym tkwi niebezpieczeństwo przekształcenia się w skrajny relatywizm; ma to także swój, znany szczególnie w XX wieku, wariant społeczny. Z powyższych rozważań wynika, że ideał autentyczności nie powinien być całkowicie utożsamiany z wolnością samostanowienia, ponieważ grozi mu tym samym podkopanie siebie samego. Nie jest

Refleksyjne zwrócenie się ku sobie samemu w całości narracji kształtującej podmiotowość, która zachowuje jednocześnie własną samorealizację w otwartym dialogu z innymi ludźmi, staje się podstawą dla działań moralnych podmiotu i jego autonomii wyprowadzanej z horyzontu znaczenia. Sens życia, wewnętrzna głębia istoty ludzkiej zostają określone przez horyzont sensów i wpisane w perspektywę hermeneutyczną. W niej człowiek znajduje orientację dla samostanowienia i samorealizacji dla bycia autentycznym w przestrzeni społeczno-kulturowej współczesnego świata, świata relatywizmu i pluralizmu aksjologicznego.

W jaki więc sposób Taylor ocenia świat relatywizmu i pluralizmu w perspektywie aksjologicznej oraz jak jego ocena może określać zadania i modele edukacyjne? Jak wiadomo, Taylor nie odrzuca ładu aksjologicznego współczesnej kultury, a jedynie te jego postacie, które łączą się ze skrajnymi postaciami relatywizmu (np. słabym relatywizmem), pokazując jednocześnie ważność wartości wynikających z jej pluralistycznego charakteru, który wiąże się otwarciem na wielość, różnorodność. Stanowisko Taylora można łączyć z postulatem umiarkowanego relatywizmu (akceptującego ideę zróżnicowanych systemów etycznych i postaw moralnych) oraz normatywnego pluralizmu (odnoszonego do horyzontu znaczeń moralnych). Aksjologiczne stanowisko Taylora potwierdza, że edukacja w swych założeniach nie może pozostawać obojętna na zmienność i płynność świata ponowoczesnego, a zarazem nie powinna ulegać obecnym w nim skrajnym relatywistycznym tendencjom. Co zatem powinno określać i kształtować edukację we współczesnym społeczeństwie nakierowanym na postawy indywidualistyczne? Co w tak pojmowanym społeczeństwie wyznacza cele edukacyjne i jej systemową organizację? Współczesna edukacja powinna wychodzić naprzeciw wszystkim zjawiskom, które wynikają z pluralistycznej struktury społecznej, gdyż uwzględnia kształtowanie rozwoju indywidualnego, chociaż jest on urealniany w poszanowaniu tego, co jednostkowe, i zarazem sytuuje się w horyzoncie moralnym. Zwraca na to uwagę Wojewoda:

Pluralizm aksjologiczny w konstruowaniu wizji ładu społecznego proponuje przyjęcie [...] edukacji nastawionej na rozwój indywidualnej wrażliwości moralnej konkretnych osób (2010, s. 280–281).

Edukacja w społeczeństwie pluralistycznym powinna więc uwzględniać rozwój indywidualny (samodzielność, samostanowienie, samorozumienie), pragmatyzm działania, a zarazem kształtować przygotowanie do postaw społecznych, obywatelskich, nie zaniedbując jednocześnie otwarcia na wielość i różnorodność. Ponadto edukacja powinna również uwzględniać

bowiem tak, że to sam wybór nadaje znaczenia. Wolność taka stanowi część ideału, muszą mu bowiem towarzyszyć takie elementy, jak horyzonty sensu, obecność innych czy akceptacja różnorodności" (2009, s. 87).

humanistyczny cel kształcenia w duchu rozumienia siebie, kształtowania postawy krytycznej i refleksyjnej wobec świata i siebie samego. Jeśli zatem edukacja ma spełniać zadania wynikające z pluralistycznej struktury społecznej, to system kształcenia szkolnego i jego organizacja powinny odpowiadać wyzwaniom społecznym, zwracając uwagę na nabywanie konkretnych umiejętności zgodnych z wymogami społeczno-pragmatycznymi, co wiąże się z ukierunkowaniem edukacji na zdobywanie wiedzy praktycznej. Czy jednak edukacja ma organizować swój system kształcenia tylko wokół wiedzy praktycznej i konkretnych umiejętności, uznając to za najważniejsze zadanie w społeczeństwie nastawionym na pragmatyczność działania? Kształcenie jako zdobywanie wiedzy praktycznej należy uznać za bardzo ważne, ale nie jedyne. Edukacja w społeczeństwie pluralistycznym powinna zdobywanie wiedzy praktycznej łączyć z kształtowaniem postawy krytycznej, z nabywaniem umiejętności właściwej oceny tej rzeczywistości. W tym znaczeniu powinna kształtować umiejętności komunikacji społecznej, rozumienia tej rzeczywistości oraz właściwego jej odbioru i adekwatnej oceny w świetle wielości narracji kulturowych. Sytuuje ją to w tradycji pedagogiki humanistycznej, a ściślej, w szeroko pojmowanej tradycji hermeneutycznej. Podkreśla to B. Milerski w książce *Hermeneutyka pedagogiczna*:

W ujęciu hermeneutycznym rozumienie jest ukierunkowane na rozpoznawanie sensu organizującego daną postać życia duchowego w znaczącą całość. Hermeneutyka z dzisiejszej perspektywy jest teorią rozumienia i interpretacji. [...] Hermeneutyczna teoria rozumienia jest związana z refleksją filozoficzną i humanistyczną. Hermeneutyka jest teorią – sztuką rozumiejącego rozjaśniania egzystencji ludzkiej w świetle wykładni zobjektywizowanych ekspresji ludzkiej duchowości (tekstów kulturowych, symboli, form życia społecznego, działań) oraz sposobów bytowania jednostki w świecie wyrażanych w medium języka. Hermeneutyka cechuje się m.in.: ujmowaniem rozumienia jako istotowego wymiaru bytowania człowieka w świecie (człowieczeństwo realizuje się w rozumiejącym pojmowaniu siebie); podejściem do wytworów kulturowych jako szyfrów zawierających nie tylko świadectwo i ich genezie, lecz również prawdę egzystencjalną odnoszącą się do „tu i teraz” ludzkiego bytowania w świecie; traktowaniem życia i rozumienia w kategoriach otwartych i procesualnych („życie i rozumienie są zawsze w drodze”); twierdzeniem o pośrednim charakterze rozumienia (rozumienie nie jest aktem introspekcji, nie polega na bezpośrednim wglądzie, lecz jest zawsze zapośredniczone); ujawnieniem nieuniknionego charakteru „przedrozumienia”, wynikającego z prymarnego zakorzenienia egzystencjalnego oraz „przed-sądów”, będących konsekwencją zakorzenienia w tradycji. Takie ujęcie skutkuje krytyką uniwersalnych i absolutnych interpretacji¹⁵ (2011, s. 25–26).

¹⁵ O tym, jak ważna jest hermeneutyczna analiza tradycji w kontekście doświadczeń religijnych i autorytetów dla wychowania w duchu pluralistycznym, pisze także M. Wojewoda: „W ujęciu pluralistycznym chodzi o obronę autorytetu rozumianego jako przykład realizacji pozytywnych wartości i krytykę autorytetów niszczycielskich, odbierających autonomię

Perspektywa humanistyczna zakorzeniona w tradycji hermeneutycznej pokazuje zasadność i zarazem konieczność oparcia edukacji na założeniach hermeneutycznych, które podkreślają, jak ważną rolę w szeroko pojętej edukacji w społeczeństwie pluralistycznym odgrywa kształtowanie postawy krytycznej i refleksyjnej. Podstawą dla tak pojmowanej edukacji staje się to, co Taylor nazwał wewnętrznym głosem, którego słuchanie jest warunkiem formowania się podmiotowości i dynamicznej tożsamości w horyzoncie znaczenia, narracji kulturowych i języka ustanawiających aksjologiczną podstawę dla postaw moralnych, rozumienia siebie samego (sensu życia)¹⁶. W edukacji urzeczywistnia się to w hermeneutycznej perspektywie rozumienia, interpretacji narracji kulturowych, w języku ekspresji, symboli, tekstów realizujących się w hermeneutycznym dyskursie dialogicznym. Zadaniem edukacji jest więc otwieranie człowieka na to bogactwo, co zarazem staje się przygotowaniem do samorealizacji, samostanowienia, samodzielności myślenia i działań moralnych oraz łączy jednocześnie z pogłębionym odczytaniem wiedzy praktycznej. W takich zadaniach ujawnia się najważniejszy sens

osobom, które znajdują się w polu ich oddziaływania. Hermeneutyczna analiza tradycji i doświadczeń religijnych osób uznawanych za autorytety moralne zbliża nas do lepszego uchwycenia »tajemnicy bosko-ludzkiego« spotkania. Zadanie współczesnych autorytetów polega na tym, aby otwierać człowieka na bogactwo przeżyć aksjologicznych, uczyć rozumienia kluczowych »tekstów tradycji« oraz kształtować w wychowankach umiejętność myślenia otwartego na to, co »nowe« i »obce« (2010, s. 151). W innym miejscu Wojewoda przytacza stanowisko A. MacIntyre'a w kwestii autorytetu, w którym mieści się odpowiedź na pytanie, jak w tradycji hermeneutycznej pojmowany jest autentyczny autorytet: „Zdaniem MacIntyre'a autentycznym autorytetem jest ten, kto towarzyszy wychowankowi w jego wewnętrznym rozwoju, przygotowując go do samodzielnego myślenia i odpowiedzialnych wyborów. Akceptacja autorytetu oznacza, że człowiek otrzymuje nauczyciela, który wprowadza go w lekturę określonych tekstów ważnych dla danej tradycji. Dzięki nim osoba odkrywa własną historię. Opowieść autorytetu jest zakorzeniona w ogólnej narracji (mitologicznej, religijnej, naukowej), stanowiącej punkt odniesienia dla innych tekstów kulturowych. Narracja ta jest w istocie ruchem ku prawdzie, ku rozumieniu rzeczywistości” (M. Wojewoda, 2010, s. 162).

¹⁶ O znaczeniu podmiotowości moralnej w ujęciu Taylora na gruncie aksjologii i edukacji piszą M. Kowalski i D. Falcman w książce *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*: „O tym, że w wychowaniu nie sposób pominąć pytań o wartości i sensy, wiedzieliśmy od dawna. Były to wszak najczęściej myśli o teoretycznym, deklaratywnym charakterze – można było przejść obok nich obojętnie, uznając je za fakt niewiele wnoszący do edukacyjnej praktyki. Ch. Taylor w tym punkcie swoich rozważań uczuła, że pytania, które wyznaczały zaledwie odległe perspektywy aktywności pedagogów, są dla nich w istocie wyzwaniem doraźnym i pierwszoplanowym. Wyrażają bowiem egzystencjalną potrzebę podmiotu, wobec którego podejmuje się działania edukacyjne. [...] Ch. Taylor widzi edukację jako skorelowaną ze światem sensów i wartości. Od nich uzależnia szczęście podmiotu – jego samorealizację i poczucie aksjologicznego zorientowania w świecie. Podmiot ogołocony z wartości pozbawiony jest koniecznych do egzystencji koordynatów myślenia i działania. [...] Rozwijanie w wychowanku moralnego aspektu języka – słów, związków między słowami, złożonych wyrażań i zwrotów, które opisują stany moralne – urasta do zadania pierwszoplanowego” (2010, s. 173–174).

aksjologii edukacji w świecie pluralizmu aksjologicznego (różnorodności, wielości i otwartości), stanowiąc podłoże rozwoju wewnętrznej głębi istoty ludzkiej.

Bibliografia

- Bielik-Robson, A. (2012). *Źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*. W: Ch. Taylor. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa.
- Chmielewski, A. (2012). *Cząstki w przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*. W: Ch. Grabowski, J.P. Chudzik, J. Kłos (red.). *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Warszawa.
- Crick, R.D., Joldersma, C.W. (2012). *Obywatelstwo, etyka dyskursu*. M. Staronawski (tłum.). W: M. Murphy, T. Fleming (red.). *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wrocław.
- Drwięga, M. (2009). *Człowiek między dobrem a złem. Studia z etyki współczesnej*. Kraków.
- Gajda, J. (1992). *Aksjologia przedplatońska*. W: K. Bał, J. Gajda (red.). *Wartości i wartościowania w historii filozofii. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej Karpacz 1988. Cz. 1*. Wrocław.
- Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika sokratejska*. Kraków.
- Kowalski, M., Falcman, D. (2010). *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*. Kraków.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2002). *Etyka autentyczności*. A. Pawelec (tłum.). Kraków.
- Taylor, Ch. (2012). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa.
- Wojewoda, M. (2010). *Pluralizm aksjologiczny i jego implikacje we współczesnej filozofii religii*. Katowice.

Streszczenie

Zależności między społeczeństwem ponowoczesnym i edukacją opisuję na podłożu koncepcji pluralizmu wartości. Odwołując się do relatywizmu aksjologicznego, ukazuję uwarunkowania społeczne oraz ich konsekwencje dla realizowania celów, modeli i zadań edukacyjnych w czasach ponowoczesnych.

Natomiast w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, na czym oprzeć aksjologię edukacji oraz podmiotowość i tożsamość współczesnego człowieka w zmieniającej się rzeczywistości, sięgam do myśli filozoficznej Ch. Taylora i tradycji hermeneutycznej.

Summary

The author discusses interrelations between postmodern society and education on the basis of the concept of value pluralism. Making reference to axiological relativism, he shows social determinants and their consequences for attaining goals, applying models and carrying out tasks in the educational field in postmodern times. Finally, looking for an answer to the question of what the axiology of education and the subjectivity and identity of modern man should be based on in a changing reality, the author turns to Ch. Taylor's thought, and thereby to the hermeneutic tradition.