

Paweł Rudnicki

Pedagogika i "Cywilizacja", czyli o nadinterpretacjach, zniewoleniu i bezrefleksyjnym myśleniu o wychowaniu

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 97-112

2009

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.

PAWEŁ RUDNICKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Pedagogika i „Cywilizacja” czyli o nadinterpretacjach, zniewoleniu i bezrefleksyjnym myśleniu o wychowaniu

Kwestie związane z wychowaniem, edukacją czy socjalizacją budzą kontrowersje nie od dziś. Na szczęście nie ma jednej, idealnej koncepcji wychowania. Relacje pomiędzy wychowawcami, a wychowanymi, kształtowanie młodego człowieka, budowanie jego systemu wartości, przygotowywanie do uczestnictwa w świecie, a także wyposażanie w kompetencje rozumienia, przyjmowania, bądź odmieniania rzeczywistości zawsze wywoływały burzliwe dyskusje i nigdy nie dawały jednoznacznych odpowiedzi. Problematyczne również były i są kwestie związane z rolą rodziców, wychowawców, nauczycieli. Przysparzały wielu pytań dotyczących tego kim powinien być wychowawca, jakie powinien posiadać cechy, oraz czego uczyć i jak wpływać na podopiecznego? Kwestii związanych z wychowaniem nie pozostawiano nigdy tylko rodzicom i dzieciom, wychowawcom i wychowanym, zawsze w dyskursie o wychowaniu pojawiały się różne instytucje: państwo, kościoły, partie i oczywiście szkoła – każda z nich przedstawiała swoją wizję wychowania i edukacji eksponując ewidentne zalety własnych propozycji oraz podważając sugestie innych. Wgłębiając się w istniejące koncepcje pedagogiczne nie sposób nie zauważyć, jak często poza kwestiami związanymi z procesem wychowania, pojawiają się aspekty ideologiczne, światopoglądowe, czy relacje władzy i podporządkowania. Wychowanie z osobistej relacji rodzic–dziecko, stało się zinstytucjonalizowanym procesem indoktrynacji i przystosowania do istniejących warunków społecznych, politycznych i kulturowych. Wychowanie, socjalizacja i edukacja stały się elementami tworzenia człowieka wedle zamysłu władzy, na jej potrzeby i wedle jej wymagań. Nic zatem dziwnego, że w koncepcjach pedagogicznych można odnaleźć ideologie, którymi usiłuje się uzasadnić

„dobro jednostki”, które może stać się faktem jedynie w wyniku dogmatycznego odtworzenia proponowanych scenariuszy. W tym kontekście nie sposób nie zauważyć jak ukryty program wychowania ma służyć przystosowaniu człowieka do istniejących warunków, na zasadach jego nieświadomego i posłusznego poddania się woli instytucji dominującej. Kontrowersje dotyczące koncepcji pedagogicznych przybierają w zasadzie formę otwartego konfliktu o idee według, których należy wychowywać ludzi; o role, do których poprzez wychowanie przystosowywany/urabiany jest człowiek; o świadomość wychowanka lub jej brak; a w końcu o kontekst wychowania na rzecz istnienia adoptującego człowieka do istniejących warunków lub emancypującego się, kiedy uzna je za obezwładniające. Nurty wychowania odzwierciedlają także zmiany społeczne. Można w nich znaleźć wątki związane z lewicą i prawicą; systemami demokratycznymi i totalitarnymi; ponowoczesnością, globalizacją, postkolonializmem, i wiele innych. Różnorodność koncepcji jest odpowiedzią na wielowymiarową rzeczywistość i wszystko co wiąże się z funkcjonowaniem w niej. Odnależć więc można takie nurty, które odwołują się do wolności jako naczelnej idei wychowania, która kształtuje umiejętność rozumienia *siebie-w-świecie* (np. pedagogika krytyczna), oraz takie, które uznają podległość idei czy instytucji jako coś absolutnie wskazanego (np. wychowanie w państwach totalitarnych). Istnieją koncepcje, które podkreślają wagę tradycyjnego wychowania oraz takie, które to wychowanie poddają dekonstrukcji ukazując jego zniewalające przestrzenie. Wśród (stosunkowo) najnowszych koncepcji pojawiają się wątki ukazujące nowe podejście do wychowania. Jedne z nich je znoszą, podkreślając, że „kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje” (np. antypedagogika), inne ukazują, że wychowanie w odpowiedni sposób może człowiekowi pomóc wyzwolić się z ograniczających przestrzeni funkcjonowania w społeczeństwie (np. pedagogika emancypacyjna). Krytyczne koncepcje pedagogiczne podkreślają unikatowość jednostki, jej prawa do samostanowienia i podważania prawd, które dotąd były niepodważalne. Musi to wzbudzać i wzbudza niepokój, tych wszystkich uczestników procesu wychowania, dla których wyzwolenie człowieka oznacza coś niebezpiecznego.

W takim właśnie kontekście można odczytać numer pisma „Cywilizacja” poświęcony pedagogice („Cywilizacja” *Pedagogika z tradycją w jutro*, 2007, nr 22). Nie sposób nie zauważyć, że głównymi nurtami, na których skupiają się autorzy są pedagogika tradycyjna i personalizm, wobec których w zasadzie nie dopuszczają alternatywy, uznając, że w każda inna koncepcja jest szkodliwa, ograniczająca, wypaczająca dziecko, jego relacje z rodzicem czy wychowawcą, lub budująca niewłaściwą wielowymiarową wizję świata. Numer poświęcony pedagogice zawiera materiały z VI Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli i Wychowawców pt. *Pedagogika klasyczna wobec wyzwań współczesności* (Lublin, 10/03/2007), której celem – jak informuje Redakcja – było *ukazanie rozwiązań pedagogiki klasycznej i ich wartości dla rozstrzygnięcia dzisiejszych problemów wychowawczych* (tamże s. 6). Liczni autorzy prezentują swoje refleksje w odniesieniu do zmieniającej się rzeczywistości ukazując, że

tylko tradycyjne podejście do wychowania i odwołanie do personalizmu daje szansę wychowania człowieka, który: będzie w stanie odróżniać dobro od zła, będzie miał ukształtowany charakter, wyrobione osądy moralne, będzie mógł normalnie funkcjonować w zgodzie ze swoją wiarą. W tekstach przewijają się wątki związane z religią, narodem, kształtowaniem cnót, które pozwolą wychowankom odnaleźć się w ich codzienności, jest również sporo odwołań do tradycyjnych koncepcji pedagogicznych Herbart, Woronieckiego, Nawroczyńskiego. Teksty mają różny charakter i poziom merytoryczny, ale łączy je również zauważalna obawa przed postmodernizmem (ponowoczesnością) i niechęć do nowych koncepcji pedagogicznych, takich jak: pedagogika krytyczna i emancypacyjna, ale przede wszystkim do antypedagogiki, która wielokrotnie używana jest jako synonim wychowawczego zła. W prezentowanych tekstach można odnaleźć kontrowersyjne poglądy na wychowanie, na sytuację społeczno-polityczną, na edukację, na rolę państwa i Kościoła, które ukazują zdecydowanie nacisk na tworzenie – mimo wszelkim od lat zauważalnym zmianom – jednowymiarowej rzeczywistości jako, tej najbardziej przewidywalnej, bezpiecznej; tej, w której nie trzeba zastanawiać się na tym co przynosi rzeczywistość, bo wszystko już dawno jest znane. Nie dostrzegający lub nie rozumiejący ponowoczesnej ambiwalencji autorzy nieracjonalnie odnoszą się do nowych koncepcji. Nie próbują ich zrozumieć, nie uwzględniają kontekstów ich powstawania, nie widać w ich rozważaniach refleksji nad nowymi kierunkami, nad na nowo opisanymi relacjami dziecko–rodzic, wychowanek–wychowawca. Nie można w prezentowanych tekstach odnaleźć choćby prób zauważenia, że coraz bardziej skomplikowana rzeczywistość wymaga od pedagogów stawiania nowych pytań, poszukiwania rozwiązań, przekraczania nieprzekraczalnych dotąd przestrzeni myślenia o edukacji, socjalizacji czy wychowaniu. Wedle autorów, wszystko co nie jest (radykałnie pojmowanym) personalizmem, jest złe.

Zawłaszczona teoria i jednowymiarowa pedagogika

Czytając numer „Cywilizacji” poświęcony pedagogice, nie trudno zaobserwować, że mamy do czynienia z pedagogiką jednowymiarową. Autorzy nie zadają sobie trudu poszerzenia własnej perspektywy, nie próbują zrozumieć zmian w pedagogice, ani w świecie. Wiedzą natomiast, że chcą rekonstruować wizję świata, który już nie istnieje, a modele wychowania, które proponują silnie kojarzą się z jedynymi słusznymi wzorami znanymi z ideologii totalitarnych. Zawłaszczają, pozytywną koncepcję pedagogiczną, wybierając jedynie te jej fragmenty, które można sformatować, tak aby służyły doktrynie walki ideologicznej. Szkoda, że w taki sposób autorzy odczytują personalizm, który ks. Janusz Tarnowski (Tarnowski 1992; 1993) przedstawiał jako koncepcję zdecydowanie bardziej przyjazną ludziom, opierającą się na poszanowaniu

innych, na człowieczeństwie, na przekraczaniu swoich ograniczeń i dialogu, odwołującą się – w jego teorii – do pedagogiki Korczaka. Personalizm i pedagogika tradycyjna, które można odnaleźć w „Cywilizacji” nie szanują różnicy, nie są nastawione na dialog, nie proponują alternatywnych rozwiązań, zwracają się ku przeszłości, autorzy nawet nie próbują przekraczać swoich poglądów. Trudno zdobyć przekonanie, aby takie wizje pedagogiczne były interesującą i skuteczną propozycją w czasach płynnej nowoczesności, która nieustannie zmusza do poszukiwania nowych rozwiązań, także w pedagogice, rozszerzając pedagogiczną perspektywę rozumienia świata o kolejne przestrzenie, które często nie były brane pod uwagę w tradycyjnych koncepcjach, bo zwyczajnie nie istniały, dzisiaj jednak pomijanie ich przez autorów wydaje się nie dopuszczalne, a prezentowana ignorancja, ukazuje brak rozumienia rzeczywistości, w której funkcjonują. Nie ma bowiem w tekstach prób dostrzeżenia zmian geopolitycznych, kulturowych czy gospodarczych, nie ma wątków związanych z edukacją wielo- i między-kulturową, globalną czy rozwojową. Nie ma zastanowienia nad przeobrażeniami jakim podlega rodzina, role społeczne i relacje międzyludzkie. To wszystko oznacza, że opowieści o pedagogice personalistycznej zawarte w „Cywilizacji” mają charakter życzeniowy, nie są natomiast alternatywą dla pedagogik, które krytykują (często ich nie rozpoznając) i dla problemów wychowawczych czy edukacyjnych, które pomijają. Autorzy nie dają sobie szansy spojrzenia na świat globalny, nie chcą dostrzec, że tradycyjne podejście do wychowania i personalizm, są pomysłami, które należy przekształcać, aby była szansa korzystania z nich także dzisiaj. Tymczasem to, co proponują zakłada totalną petryfikację koncepcji i przekonanie, że to świat się do nich dostosuje. To fałszywa perspektywa, która *a priori* skazuje ukazywane koncepcje na porażkę, nie dlatego, że są złe (bo w swojej perspektywie pewnie autorzy zakładają jak najlepsze efekty wychowania, taką przynajmniej chcą mieć nadzieję), tylko dlatego, że nie podejmują nawet próby rozszerzenia perspektywy, dania szansy poglądom i koncepcjom, o których piszą. Nie negują tu założeń pedagogiki personalistycznej (zwłaszcza w wydaniu ks. Janusza Tarnowskiego) czy tradycyjnego modelu wychowania, podważam jedynie sposób myślenia o nich, który nie dopuszcza jakiegokolwiek racjonalnej polemiki i niestety skazuje je na marginalizację, nie ze względu na treść, a formę i postawę jaką prezentują chociażby autorzy tekstów zamieszczonych w „Cywilizacji”.

Warto dla zobrazowania pojawiających się w „Cywilizacji” wątków pedagogicznych ukazać kilka przykładów myślenia o wychowaniu i edukacji. Wybrane (absolutnie subiektywnie) przykłady dają obraz myślenia o pedagogice i człowieku w sposób niedopuszczający dialogu, alternatywnych wersji, czy jakiegokolwiek różnicy. Henryk Kiereś ukazując istotę personalizmu, podkreśla, że *według tradycji personalistycznej wychowanie, czyli kształcenie rozumu i kształtowanie woli człowieka, jest faktem kulturowym, czymś przez nas zastanym i powszechnym dla rodzaju ludzkiego. Faktyczność i powszechność wychowania świadczą o tym, iż jest ono konieczne dla człowieka jako człowieka, gwarantuje bowiem każdemu określone i nieprzypadkowe (ce-*

lowe!) uformowanie jego własnego życia, a także zabezpiecza poznawczy dorobek tradycji i historyczny pochod pokoleń (Kiereś 2007, s. 13) – ta definicja ukazuje przestrzenie myślenia o wychowaniu tradycyjnym. Autor przedstawia ją jako najlepszą koncepcję wychowania, poddając niespecjalnie wyszukanej krytyce podejście wolnościowe i kolektywne. Podejście liberalne według autora polega na zabezpieczaniu wolności i autonomii jednostki, kolektywistycznie zaś, tworzy człowieka jedynie jako bezjakościową jednostkę, która nie kontroluje swojego życia. W takim rozumieniu personalizm jest czymś ponad, czyli daje tyle wolności ile człowiekowi potrzeba, i na tyle nim steruje, aby nie stracił przekonania, że sam również wpływa na swoje życie. Krytyka kolektywizmu i indywidualizmu sprowadza się do wymieniania sloganów typu: *jednostka niczym, jednostka zerem*, lub odwrotnością *jednostka wszystkim!* oraz charakterystyki niewiele odbiegającej od treści haseł. Prowadząc rozważania dotyczące wychowania, autor sięga do różnych koncepcji filozoficznych zastanawiając się nad ich kontekstami wychowania, i dochodzi do mało zaskakującego wniosku, że ludzie różnią się od siebie, a zatem „*dla każdego należy znaleźć stosowną zasadę wychowawczą. Nie istnieją uniwersalne „recepty” wychowawcze, a ich poszukiwanie prowadzi do redukcjonizmu wychowawczego (vide kolektywizm i indywidualizm i antypedagogiki*” (tamże, s. 20).

Podkreślając, że każdy ma prawo do poszukiwań autor jednocześnie odmawia tego prawa, wskazując, że pewne koncepcje są z gruntu rzeczy złe. Stawia zatem personalizm w roli nadrzędnej, wskazując *de facto*, że jest to idea najlepsza. Ta uprzywilejowana rola personalizmu, zbudowana jest na dość prostej, konstrukcji zakładającej z góry, że jeśli jakaś idea nie jest personalizmem to jest zła. Nie jest istotne dla autora jak bardzo różnią się wątki podejścia liberalnego, wolnościowego, nie próbuje się zastanawiać nad ich wielowymiarowością, podkreśla, że w skrajnej wersji prowadzi do antypedagogiki i to wystarczy aby uznać podejście liberalne za niewłaściwe. Wymieniając jednym tchem, obok siebie Rousseau, Deweya, Russella i von Schoenebecka nie próbuje nawet ukazać ich sposobu myślenia o wolności, czy założeń pedagogicznych. Podobnie wygląda przedstawienie wychowania kolektywnego. Przeróżając symetryczne podejście do koncepcji pedagogicznych (dobre–złe) nie zakłada jakiegokolwiek wychowawczego czy edukacyjnego pluralizmu. Ta totalitarna pewność o primacie specyficznie rozumianego personalizmu przewija się w wielu tekstach.

O wiele bardziej radykalnie o przewadze tradycyjnego wychowania mówi Mieczysław Krapiec, rozpoczynając swój wykład od zdecydowanie wielowątkowej definicji wychowania: *jest to pewna aktualizacja ludzkich potencjalności, z którymi przychodzimy na świat. Każdy człowiek przychodzi na świat z pewnymi danymi, duszą stworzoną przez Boga, która kształtuje w łonie matki organizm, niepowtarzalny kod genetyczny. Dziecko zaczyna w łonie matki formować sobie ciało, od pierwszej komórki, która się dzieli. Trzeba być ukształtowanym, aby być wychowanym, drugie wychowanie odbywa się zatem w łonie społeczeństwa, narodu, rodziny. Jest to drugie*

łono, w którym wszyscy żyjemy, mamy się aktualizować, spełniać? Zaczyna się to już, gdy matka zaczyna mówić do dziecka w ciągu dwóch pierwszych lat. Gdyby nie ta mowa, nie byłoby dziecka, nie byłoby człowieka. Te pierwsze słowa to wyzwalanie jego ducha, nawiązywanie pierwszego kontaktu wzrokowego, dotykowego; dziecko uczy się wówczas odróżniać – to już są początki wychowania jako aktualizowania potencjalności, która dziecko przynosi na świat z ogromnym ładunkiem kodu genetycznego. To wszystko trzeba wyzwolić zaktualizować, by być pełnym człowiekiem (po akapicie – P.R.). Jak ma nastąpić aktualizowanie? Dziś chcą nam jego sposoby narzucić wedle wzorów partyjnych lub prawa stanowionego w sposób głupi i nieodpowiedzialny. **Żyjemy w takim systemie, w takiej Europie, gdzie prawo stanowi kilku ludzi; jeśli mu się nie poddamy to nie dostaniemy pieniędzy...** (Krapiec 2007, s. 22–23; wyróżnienia powyżej i dalej – P.R.). Można postawić pytanie czym w ujęciu tej definicji jest wychowanie? Czy aktualizacja jest elementem socjalizacji, wychowania, czy edukacji, a może wszystkim po kawałku? Jak ma się Europa do wychowania? I czy autor podważa legitymację demokratycznych rządów, na rzecz jakiejś koncepcji spiskowej? Można odnieść wrażenie, że definicja wychowania w tym wydaniu, nie mówi o człowieku-podmiocie, ale przedmiocie, który podlega po prostu oddziaływaniu matki, społeczeństwa, oraz Kościoła, bowiem trzecim łonem, o którym wspomina autor jest Bóg. Wychowanie do bycia człowiekiem może nastąpić jedynie w kontekście poszukiwania Chrystusa-Nauczyciela i Boga, kierowania się zasadami religii, dla zdobycia prawdy przez poznawanie rzeczywistości, spełnianie dobra, piękna przez twórczość i życie w kontekście innych osób (tamże, s. 24). Gdzie w tej definicji mieszczą się osoby (rodzice, dzieci), które nie praktykują religii? Mocno wykluczająca definicja wychowania, ukazuje radykalne poglądy autora. Mieczysław Krapiec, w swoich rozważaniach podkreśla, że najważniejszą formą społeczną jest naród (rodzina rodzin), który tworzony jest w rodzinach, gdzie ludzie uczą się żyć dla drugiego człowieka, rozpoznawać i tworzyć dobro, żyć w perspektywie Boga. Pojawia się również uwaga co psuje rodzinę i naród jednocześnie, a mianowicie pesudokultura, która atakuje tak, aby rozbić rodzinę najpierw małżeństwo przez związki partnerskie, homoseksualne, z których nic się nie urodzi, a wszystko deprawuje (tamże, s. 24). Dywagacje na temat wychowania, rodziny, narodu, religii i Boga ukazują perspektywę dobrej i jedynie słusznej cywilizacji opartej na religii oraz wszystkim, co jest po drugiej stronie, czyli działaniom złym, niszczącym, dewastującym społeczny spokój, który autor dostrzega oczywiście w „tradycyjnym wychowaniu” tworzącym dobre rodziny i silny naród. To tradycyjne wychowanie mocno dzieli i naznacza. Ukazuje jak być dobrym i kto jest złym. Łatwe do odczytania schematy nie pozostawiają złudzeń, wychowanie promowane przez autora kierowane jest to jednej grupy. Każdy, kto się w definicji nie mieści jest zły. Nie ma zatem miejsca dla człowieka myślącego samodzielnie, przestrzenie (łona), w których następuje wychowanie, nie dopuszczają udziału samego wychowanego. Wczytując się w słowa Antoniego Krapca nie trudno mieć skojarzenia z obezwładniającym oddziaływaniem hipnopedycznym, o której

pisze Huxley w *Nowym wspaniałym świecie*. Brak wpływu człowieka wychowywanego na własne życie, może oznaczać jedynie ubezwłasnowolnienie, którego celowo dokonują wszyscy dookoła, mając przekonanie, że to dla dobra jednostki. To zdecydowanie nie pasuje do wizji personalizmu ks. Janusza Tarnowskiego, który – jak podkreśla prof. Bogusław Śliwerski – mówi o końcu **pedagogiki władców, strategów i lepiej wiedzących oświeconych i pełnych ambicji dokonywania zmian osób oraz (... – końcu – P.R.) pedagogiki bezkrytycznie eksponującej rolę wychowawcy. Pedagogika przyszłości musi być pedagogiką bycia w pobliżu drugiej osoby, a nie utrzymywania wobec niej dystansu. Sprostanie tej zasadzie staje się zatem nerwem życia innej pedagogiki, pedagogiki „o ludzkim obliczu”, zakorzenionej na gruncie chrześcijańskim i wyrażającej się autentycznym dialogiem** (Śliwerski 2005, s. 71; cyt. z J. Tarnowskiego). Autorzy tekstów w „Cywilizacji” obawiają się zmiany relacji między dorosłym, a dzieckiem (w każdym wymiarze: rodzic–dziecko, czy wychowawca–wychowanek, nauczyciel–uczeń), dostrzegając w nich obalenie monopolu dorosłych, którzy tracą – poprzez nowe koncepcje pedagogiczne – pełną kontrolę nad istotami, dotąd im podległymi. Problemy związane ze szkołą, edukacją i wychowaniem dostrzega Anna Lendzion podkreślając, że polska szkoła będąca w kryzysie, boryka się z kłopotami takimi jak (m.in.): psychologizm głoszący zastępowanie wychowania psychoterapią – psychoterapia przestaje być metodą leczenia zaburzeń emocjonalnych, a staje się pomocą w rozwoju osobowości... (Lendzion 2007, s. 53); zgeneralizowany zarzut manipulacji w wychowaniu, demaskowanie działań pozornych i pseudowychowania, tropienie opresji (ucisku) oraz indoktrynacji (właczania siłą własnej ideologii) w pedagogice negatywnej. **Pedagogika negatywna w wersji antypedagogiki proponuje całkowitą redukcję wychowania (tamże, s. 54); promowanie całkowitej niedyrektywności w wychowaniu, przeakcentowanie swobody wychowanka kosztem kierowania ze strony wychowawcy... Przedstawiciele tego nurtu występują przeciw zasadzie autorytetu, posłuszeństwa i konformizmu. Autorytet wychowawcy powinien być w ich przekonaniu wynikiem interakcji (dwustronnego stosunku), w przebiegu, której obie strony wzajemnie się szanują, uznają, ufają sobie (tamże, s. 55); dezintegracja współczesnej edukacji... interpretowana na gruncie pedagogiki postmodernizmu jako pożądane następstwo relatywizmu (względności) prawdy i dobra w perspektywie historycznej i kulturowej... (tamże, s. 56); utopijność wychowania związana np. z utożsamieniem wychowania z dialogiem i spotkaniem, symetryczna relacja dwupodmiotowa, partnerskim stosunkiem między dorosłym a dzieckiem (zacieraniem granicy międzypokoleniowej, która oddziela rodzica od dziecka, nauczyciela od ucznia). (...) kultura wolności rozumiany jako całkowita autonomia ucznia prowadzi do absolutyzowania praw dziecka bez należytego podkreślania jego obowiązków** (tamże, s. 56). Wymienione, jedynie po części, zarzuty kierowane ewidentnie wobec pedagogik: niedyrektywnej, antyautorytarnej, krytycznej oraz antypedagogiki. Zarzuty dotyczą niepokojącej zmiany relacji (nauczyciel w krytykowanych koncepcjach przyjmuje rolę facylitatora, czy transformatywnego intelektualisty, który rezygnuje ze swojej roli,

stawia na dialog, jest empatyczny, dostrzega doświadczenie uczniów, rezygnuje z opresyjnych form nauczania, ukrytego programu edukacji, używania przemocy symbolicznej, aby realizować swoje zamierzenia); odejścia od sztucznie tworzonych autorytetów, na rzecz rzeczywistego autorytetu wypracowanego w trakcie interakcji; czy też demaskowania relacji przemocowych w wychowaniu i edukacji, w szczególności kontekstów przemocy symbolicznej. Krytykowane wątki „nowych pedagogik” ukazują obawę przed wychowaniem i edukacją, które wyzwalają, które dają szansę zarówno wychowawcom jaki i wychowankom na to aby mogli funkcjonować poznając rzeczywistość i interpretując ją wedle własnej wiedzy i doświadczenia, nie zaś wedle nakazów władzy, czy instytucji, które ją popierają. Wychowanie i edukacja w tych krytykowanych nurtach ukazują inną perspektywę myślenia o człowieku, który jest przede wszystkim twórcą swojej rzeczywistości i nie boi się być wolny. Autorka obawia się wychowania, które znosi posłuszeństwo i konformizm – wypowiada się zatem, za wychowaniem, które opiera się przede wszystkim na przemocy symbolicznej, której efektem jest człowiek ubezwłasnowolniony, pozbawiony podmiotowości i zewnątrzsterowny. Obraz wychowania, socjalizacji, edukacji wyłaniający się z tekstu Anny Lendzion, przeraża brakiem wiary, że człowiek może być wolny i potrafi samodzielnie kształtować swoje życie, za które umie być odpowiedzialnym, a w końcu, że może swoje relacje z innymi ludźmi budować na autentycznych wartościach. Problemy jakie odnajduje autorka w żaden sposób nie wydają się uzasadnione, nie obejmują kontekstu teorii, o których wspomina. Wydaje się, że są one dla niej niezrozumiałe. Co więcej, jej zastrzeżenia opowiadają się wręcz za przemocą symboliczną (tworzenie konformistów, podległość sztucznie tworzonym autorytetom, deprecjonowanie roli dialogu, etc.). Lendzion nie próbuje zrozumieć jak bardzo opresyjna może być szkoła, jak wielce może szkodzić zły wychowawca. Autorka nie dochodzi do refleksji, które przedstawił niegdyś Jacek Kuroń dostrzegając że w *istocie działania wychowawczego zawarte jest (...) ograniczenie wolnej woli wychowywanego. Im lepszym będę wychowawcą, a więc im skuteczniejsze jest moje działanie, tym większe prawdopodobieństwo, że moi wychowankowie wybiorą to, co ja chcę, żeby wybrali. Poświęcam więc swoje dzieci dla sprawy, w którą wierzę, a więc dla siebie...* (Kuroń 1954, s. 12). Anna Lendzion, nieudolnie krytykując nowe teorie, opowiada się za pedagogiką zniewalającą, nakazującą podporządkowanie, realizującą ściśle zamierzone cele bez uwzględnienia racji ludzi, którzy wychowaniu podlegają. To w żaden sposób nie pasuje do doktryny personalizmu.

Ukazane w niewielkiej części radykalne poglądy autorów ukazują brak dystansu w spojrzeniu na kwestie związane z wychowaniem, socjalizacją, czy edukacją z jakiegokolwiek innej perspektywy. Pedagogika, którą prezentują autorzy „Cywilizacji” nie dopuszcza innych sposobów myślenia, światopoglądów czy idei. Nie sposób odmówić im racji: kiedy podkreślają w jak wielu sytuacjach koncepcje pedagogiczne nie nadążają za rzeczywistością; czy kiedy poddają krytyce instytucje społeczne, z państwem i szkołą na czele jako te, które ograniczają ludzi schematami. Ale jednocześnie

nie do przyjęcia są jednostronne, kategoryczne sądy wyrzucające poza nawias wszelkie poglądy inne aniżeli te, które przedstawiają autorzy. Brak innej wizji, innego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną, na koncepcje pedagogiczne zawarte w omawianym opracowaniu przerażają jednostronnością i nieuprawnionym dogmatyzmem. Nie ma tam miejsca na pluralistyczną dyskusję o wychowaniu, widać, że autorzy założyli, że jedynie dopuszczalna, czyli dobra, jest tylko ich wizja. Z takim podejściem nie można się zgadzać, bowiem współczesna pedagogika prezentuje cały wachlarz koncepcji, które winny wzbudzać konstruktywną dyskusję nad wychowaniem, edukacją, czy rolami, które w tych procesach są odgrywane. Publikowane materiały z ogólnopolskiej konferencji, ukazują tylko jeden wymiar myślenia o pedagogice. Niepokojące, jest to że nie pojawiły się inne, niż radykalny personalizm, koncepcje. Są przecież pedagodzy myślący inaczej. Jednak numer „Cywilizacji” poświęcony pedagogice, próbuje przekonać, że jest inaczej. Ktoś kto przeczyta jedynie ten zbiór tekstów może dojść do wniosku, że nie istnieje nic poza tradycyjnym podejściem (rozumianym bardzo radykalnie) i personalizmem, w którym brakuje zdecydowanie perspektywy Janusza Tarnowskiego. To spore nadużycie. Warto więc uzupełnić niektóre poruszone konteksty, odkłamywając pojęcia związane z pedagogiką krytyczną, emancypacyjną oraz tak bardzo „straszną” antypedagogiką.

Pedagogiki pominięte, czyli o wolnym i świadomym człowieku

Problemy związane z rozumieniem nowych nurtów pedagogicznych często wynikają, z przyjęcia zbyt wąskiej perspektywy spojrzenia na koncepcję. Odczytanie wprost bez uwzględnienia, kontekstu społecznego, politycznego, kulturowego czy ekonomicznego, nie pozwala na pełne ujęcie danej koncepcji, a tym samym jej zrozumienie. Istotne są również wątki związane z biografiami autorów. Z pominięciem tej wielopłaszczyznowej otoczki, nowe teorie pedagogiczne wydają się niezrozumiałe, banalne, a jak podkreślają autorzy „Cywilizacji” również złe. Rozszerzenie perspektywy jest konieczne, aby zrozumieć przekaz i intencje autorów. Również uogólnianie, ujednolicanie wszystkich teorii, sprowadzanie, jak to czynią autorzy „Cywilizacji” do wspólnego mianownika nie pozwala na ich odczytanie. Nie ma jednej antypedagogiki, tak samo jak nie istnieje jedna pedagogika krytyczna, czy emancypacyjna. Pluralizm, mnogość, różnorodność nowych nurtów jest ubogaceniem myślenia o człowieku, wychowaniu i edukacji.

Pomimo tego, że XX wiek przyniósł wiele nowych koncepcji pedagogicznych, które ukazywały radykalne przemiany w sposobie myślenia o edukacji i wychowaniu, a także szkole, nauczycielu i uczniu, to w praktyce edukacyjnej wcale wiele się nie zmieniło. Postulowane przez licznych autorów wyzwolenie od stereotypów i stygma-

tów związanych z relacjami szkolnymi czy wychowawczymi pojawiło się jako przejaw krytyki rzeczywistości, w której to elity decydowały o tym czego i jak uczyć nie tylko dzieci i młodzież, ale również dorosłych. Nurty krytyczne stawiały pytania dotyczące nie tylko programów nauczania, czy jego form, ale również sposobów wychowywania świadomych siebie i swojej rzeczywistości ludzi. Coraz częściej domagano się jasnej odpowiedzi, na pytania kto tworzy programy nauczania i jakie ukryte treści przemycza do nich władza? Dlaczego wychowanie ogranicza i przystosowuje do powielania określonych ról? Przedstawiciele pedagogik krytycznej i emancypacyjnej (a także liczni nie-pedagodzy) wprost odwoływali się do nierówności społecznych i ich konsekwencji dla wolności jednostek i sposobów istnienia społeczeństw. Antypedagodzy zastanawiali się nad relacjami między dzieckiem, a rodzicami; między wychowankiem, a wychowawcami, dochodząc do przewrotnej konkluzji: wystarczy być obok i wspierać, nie trzeba wychowywać¹. Hubertus von Schoenebeck przedstawiając tę koncepcję, zauważa, że podstawą *wolnego od roszczenia wychowawczego nastawienia jest szacunek dla wewnętrznego świata każdego człowieka, również dla wewnętrznego świata dziecka, takiego jakim ono samo go doświadcza (zgodnie z naszym postrzeganiem)* (Schoenebeck 1994, s. 173). Alice Miller (1995; 1999; 2006) ukazuje w swoich książkach zdecydowanie inne wymiary antypedagogiki. Prezentuje toksyczne wątki wychowania, które prowadzą do ludzkich dramatów. Ukazuje jak ludzie wychowywani bez miłości, szacunku, i możliwości decydowania o sobie, nie potrafią samodzielnie funkcjonować. Jak toksyczna potrafi być relacja wychowawcza, jak dzieci stają się zakładnikami marzeń rodziców, jak system społeczny obezwładnia ludzi, którzy nie potrafią się zbuntować. Alice Miller używa pojęcia „czarna pedagogika”, w którym zawierają się wszelkie działania przemocowe, które praktykowane jako normalne elementy wychowania uprzedmiotawiają dziecko, czyniąc je własnością rodziców dając im jednocześnie prawo czynienia zła w imię niewłaściwie pojmowanej miłości. Książki Alice Miller rozbijają pedagogiczne mity, poddają dekonstrukcji tradycyjne wychowanie, ukazując do czego prowadzi nadużywanie władzy wychowawczej. Przedstawiciele nurtu pedagogiki niedyrektywnej postulują odejście od schematów wychowawczych i kanonów, od używania dyrektyw, które wyznaczają jak i na kogo wychowywać, w zamian proponując empatię, przyjaźń i dialog. Ukazują, że każdy ma prawo do bycia sobą. Relacje, o których pisze w swoich książkach Carl Rogers, opierają się na wzajemnym zaufaniu, szacunku, autonomii stron procesu wychowania (Rogers 2002). Należy również wspomnieć o pedagogice nieautorytarnej stawiającej na samorozwój człowieka, ukazującej nowe spojrzenie na konflikt i promującą akceptację, dialog, samorozwój, czy nowe odczytanie relacji wychowawczych (Gordon 2007). Te „iście rewolucyjne” poglądy trwale wpisują się w kontestacje systemów społecznych, ruchy kontrkulturowe i nieustające walki z władzami o lepszą, bardziej sprawiedliwą i demokratyczną, rzeczywistość. XX wiek przyniósł

¹ Autorzy prac z tej tematyki: Schonebeck, Miller, Braunmühl, Neill, Korczak, Śliwerski, Szkudlarek.

wiele rewolucji. Niektóre z nich kosztowały miliony ofiar, inne zmieniły sposób życia ludzi, albo myślenia. Rewolucje edukacyjne, nowe pedagogie wpłynęły na sposób wychowywania człowieka i być może to one były najbardziej ważne, bo decydowały o tym jak może odnaleźć się człowiek w czasach totalnej konsumpcji, coraz bardziej agresywnej polityki i wszechobecnej technologii.

Krytyka procesu wychowawczego, wychowawców, autorytetów obecna w ideach i pracach antypedagogów i pedagogów tworzących nurty: niedyrektywny czy nie-autorytarny stały się początkiem rozważań nad nowym zdefiniowaniem relacji dziecko–dorosły, w których wcześniej obowiązkowo obecne były przejawy władzy osoby starszej i nakaz podporządkowania się jej. Zmiany cywilizacyjne w drugiej połowie XX wieku silnie wpłynęły na zachowania ludzi. Przeobrażenia te, wręcz rewolucyjnie odmieniły istniejące układy. Zbiorowe i indywidualne doświadczenia: totalitaryzmów, Holocaustu, państw terroryzujących politycznie i mentalnie swoich obywateli, szkół *a priori* resocjalizujących swoich podopiecznych, opresyjnych koncepcji wychowania, wszystko to musiało doprowadzić do zmiany. Dziecko w nowych koncepcjach zostało silnie upodmiotowione, wychowawca zaczął zastanawiać się jaki wpływ wywiera na wychowanka, a państwo (i jego subsystemy) zostało zidentyfikowane jako twór programowo zniewalający i dziecko i tych, którzy się nim opiekują, wychowują je i edukują. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy–dorośli, mieli stać się przede wszystkim osobami, które rozpoznawały potrzeby dziecka, nie zaś nakazywały mu czego ma pragnąć i co jest dla niego dobre. Hasła antypedagogów: *kto kocha dzieci ten ich nie wychowuje, być i wspierać zamiast wychowywać*, dobitnie przedstawiają jak powinny wyglądać zmiany w relacjach (Schoenebeck, s. 5–12). Wychowanie stało się synonimem okupacji intelektualnej i emocjonalnej oraz *występuje wówczas, kiedy pojawia się ktoś przekonany, że lepiej niż wychowanek wie, co jest dla niego dobre. Mimo, że przychodzi z zewnątrz, jest przekonany, że wie lepiej niż osoba, o której życiu chce decydować, co jest dla niej dobre* (tamże, s. 40). Uznanie wychowania za proces ograniczający wolność, podmiotowość i sprawstwo wychowywanych stało się punktem wyjścia do rozważań na temat nowych relacji. *Antypedagogika koncentruje się na możliwościach budowania prawdziwych, autentycznych, opartych na wzajemnej przyjaźni i wolności stosunkach między dorosłymi a młodym pokoleniem. Pedagogiczne roszczenia wypiera apel dzieci i młodzieży do osób dorosłych: ja jestem odpowiedzialny za samego siebie! To należy do mojej istoty bycia człowiekiem. Dostrzeżcie to i uszanujcie! Wspierajcie mnie lojalnie, ale nie wychowujcie mnie za mnie* (Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 146). Nowe role wyzwoliły niejako obie strony dotychczasowego procesu wychowawczego: dzieci, bo wreszcie uzyskały szanse podejmowania decyzji, które wpływają na ich życie, z pełnymi tego konsekwencjami; dorosłych – bo zostali uwolnieni od odpowiedzialności za decyzje wychowawcze. Dzieci w nowych koncepcjach pedagogicznych uzyskały pełne prawa także w formach posługiwania się językiem. Komunikaty z perspektyw „ja” dały dziecku możliwość wyrażania swoich potrzeb i pragnień zgodnie z tym co czuje (tak jak w koncep-

cji Gordona). Zmianie uległy również nieliczne szkoły, których twórcy w pełni świadomie zrezygnowali z opresyjnej natury swoich instytucji, tworząc azyl dla młodych ludzi pragnących się rozwijać. Nieśmiertelnym przykładem stał Aleksander Neill i jego szkoła. *Podstawą systemu panującego w Summerhill jest wiara w to, że edukacja powinna zajmować się przede wszystkim instynktami kierującymi dzieckiem. Podświadomość jest nieskończenie ważniejsza od świadomego umysłu. Według naszej teorii dziecko powinno znajdować wolność dla wyrażania samego siebie w sposób którego wymaga wewnętrzna siła kierująca jego poczynaniami. Możemy ją nazwać podświadomością, siłą życia czy dowolnym innym terminem. Jest to siła, która tak czy inaczej znajdzie ujście dla swej energii. Jeżeli pozostawi się jej swobodę, wyrazi się miłością i twórczych impulsach. Jeśli się ją stłumi i zniewoli, przejawia się w niszczycielskich zachowaniach, nienawiści, chorobie duszy i ciała* (Neill; cyt. za: Gribble 2005, s. 17–18). Nowe pedagogiki zaproponowały: niezależność, samorozwój, samoocenę, autodyscyplinę, krytyczne myślenie, rezygnację z roszczeń, sprawiedliwość (i wiele innych) jako naczelną zasadę istnienia. Dziecko z sytuacji, w której pod praktycznie każdym względem było podległe dorosłym, stało się ich równorzędnym partnerem. W koncepcji Margaret Mead dzieci w kulturach prefiguratywnych stają się gwarantami istnienia społeczeństw, one bowiem najlepiej są w stanie przystosować się do szybko zmieniającej się cywilizacji i warunków jej istnienia. Zadaniem dorosłych staje się stworzenie systemów, które nie będą ograniczały dzieci i nie staną się dla nich balastem poprzez historię, tradycję, czy nawyki społeczne. Aby tego dokonać należy przede wszystkim *stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego jaką wartość ma identyfikacja* (Mead 2000, s. 128).

Nowe koncepcje pedagogiczne uwolniły rodzica/wychowawcę/nauczyciela od wcześniej przypisywanej mu dramatycznie nieprawdziwej roli – uniwersalnego ideału: omibusa, jedynego sprawiedliwego, wzoru moralnego. Jednak niedyrektywny wychowawca ma znacznie trudniejsze zadania, musi być: **autentyczny**, nie może udawać, jego odczucia muszą być prawdziwe, jego rady mają pomagać, a nie jako wyuczone formułki, uspokajając dziecko, nie rozwiązując jego problemów; **czujny**, by mógł nieść pomoc wtedy, kiedy rzeczywiście jest ona konieczna; **empatyczny**, tak aby dzięki swojej wrażliwości mógł być przyjacielem; **twórczy** (za: Śliwerski 2005, s. 120), bowiem permanentna zmiana wpisana jest w jego habitus; **świadomy siebie**, bo jego poglądy, wiedza, sposób życia mogą być inspiracją dla innych. W praktyce zatem odpowiedzialność za podopiecznego jest znacznie większa, bo wynika z prawdziwej troski. Nauczyciel, który nie musi opierać się o z góry wyznaczone dyrektywy, może zaniechać tradycyjnie szkolnych represji wobec ucznia, zacząć umacniać jego świadomość i doświadczanie samego siebie. Nie musi konkretnie trzymać się wyznaczonych celów, minimów programowych, bo to ciekawość podopiecznych i ich wola poznawania rzeczywistości może stawać się programem same w sobie. W końcu

„uwolniony” nauczyciel może odejść od wszelkich wzorców i autorytetów, po to, aby nie przesłaniać swojemu podopiecznemu wyjątkowości jego osoby i pomagać mu przełamywać trudności życiowe jakie stają się jego udziałem, nie tylko szkolne.

Edukacja w warunkach opresywnych staje się synonimem manipulacji. Z góry jest założony plan jak i czego uczyć, nauczyciele dobierają sobie metody, które są dla nich jak najbardziej wygodne. Co pozostaje ludziom, którzy mają odgrywać w systemie role uczniów? Istnieją dwie opcje. Pierwsza być potulnym uczniem i przyjmować edukację, szkołę, nauczycieli bez żadnych zastrzeżeń. Druga, znacznie mniej komfortowa to protest i opór! Brak zgody na rzeczywistość daje pewne szanse jej zmiany. Co prawda iluzoryczne, ale przynajmniej można dzięki kontestacji wskazać, że nie ma przyzwolenia wszystkich na istniejące społeczne, polityczne i edukacyjne status quo. Pedagogika emancypacyjna zajmuje się tematyką wyzwolenia. Rozumianego w bardzo szerokim kontekście. Szkoła, władza, system społeczeństwo, kultura, polityka, ekonomia, relacje międzyludzkie, formy komunikacji, te składowe (i wiele innych) decydują w pewien sposób o tym, jak skutecznie realizowany jest projekt obezwładnienia społecznego. Ubezważnolenia ludzi naiwnie wierzących, że państwo jest instytucją dla nich przyjazną. Emancypacja staje się *procesem podmiotowego rozwoju, który przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się podmiotu od doświadczanych zależności oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku. Jest to zatem świadoma emocjonalna, werbalna i działaniowa reakcja wobec społecznie unormowanych zależności i stereotypów, której celem jest usamodzielnienie się podmiotu (indywidualnego oraz zbiorowego)* (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 14). Paradoksalnie jednak to szkoła i nauczyciel – wcześniej mocno krytykowani – mają szanse wyzwolić ucznia. Jednak ta emancypacja musi być powszechna, egalitarna i wymaga wysiłku od wszystkich uczestników. Dodatkowo niesie ze sobą konieczność budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz szkoły w warunkach państwa demokratycznego. *Wolność i indywidualne zdolności ludzkie powinny być rozwijane maksymalnie, lecz same te możliwości jednostek muszą być powiązane z demokracją w tym sensie, że polepszanie społeczeństwa musi być niezbędną konsekwencją rozkwitu jednostek. Radykalni pedagodzy traktują szkoły jako społeczne formy życia. Formy te powinny kształtować umiejętności ludzi do myślenia, do działania, do bycia podmiotem i do tego, by być w stanie zrozumieć ograniczenia własnych zaangażowań ideologicznych (...) Demokracja jest celebrowaniem różnicy, polityką różnicy (...) a tego właśnie obawiają się dominujące filozofie* (Murchland, Giroux 1991, s. 7). Dotychczasowe pojmowanie edukacji i szkoły często i silnie wiązało się z istniejącym systemem społecznym, stanowiło jego integralną część. System polityczny decydował o roli szkoły, jej formie i zakresie kompetencji, zawsze wskazując gdzie jest jej miejsce.

Pedagogika krytyczna wsparta założeniami Szkoły Frankfurckiej *ujmuje politykę w kontekście całościowego oglądu rzeczywistości społecznej, która jawi się frankfurckim, jako uniwersum realizacji ludzkiej potencjalności zawartej w historycznie*

uksztaltowanym pojęciu człowieczeństwa (Wiśniewski 2005, e-dokument). Spektrum to obejmuje zarówno ogląd programów partii politycznych, działań rządu i skutków „wielkiej polityki” dla zwykłych ludzi. Szczególnie interesujące są odniesienia dotyczące edukacji i wychowania. Oto bowiem, szkoła, system edukacyjny i społeczny są źródłem permanentnej ekskluzji, której doświadczają nie tylko uczniowie, ale również ich rodziny i społeczności lokalne. Wykluczenie polega na: **tworzeniu standardów edukacyjnych**, które nie tolerują odmienności i świadomie ignorują *wszelkie odmienności wynikające z różnic nie tylko indywidualnych, ale również społecznych*² i zamykają szanse edukacyjne dla uczniów, którzy nie chcą (lub nie mogą) podporządkować się systemowi (Bernstein 1990; Bourdieu, Passeron 2006); **wytworzeniu powszechnego przekonania**, że szkoła (i inne instytucje) działa na rzecz ludzi i najlepiej wie co jest dla nich dobre, a wszelkie jej krytykowanie nie może przynieść nic dobrego, ani dla instytucji, ani dla uczniów. Jakakolwiek krytyka nie może okazać się skuteczna, gdyż naraża krytykujących na ostracyzm (co za tym idzie często woła zaniechać krytyki, aniżeli narażać się na bojkot społeczny) (Goffman 1975; Meighan 1993; Wróbel 2006); **wmówieniu ludziom**, że to władza i system społeczny mają prawo decydować o losie ucznia (oczywiście pośrednio w ramach systemu edukacyjnego) poddając go prawidłom alokacji zasobów ludzkich, tym samym praktycznie z góry określając miejsce jakie osiągnie w systemie społecznym (Marcuse 1991; Bauman 1966).

Nowe propozycje pedagogiczne nie zostawiają cienia wątpliwości, należy zerwać z dotychczasowymi formami wychowawczymi. Przyzwolenie na zniewolenie, które mniej lub bardziej świadomie propagują instytucje i osoby wychowujące dzieci, ograniczają możliwości rozwojowe człowieka i stają się źródłem jego problemów egzystencjalnych, które kwalifikuje się jako różnego rodzaju kryzysy. Pojawiły (i pojawiają) się wyraźnie nakreślone propozycje zmian. Rewolucyjne postulaty zmiany edukacyjnej można sprowadzić do kilku kwestii. Można zatem dostrzec, że skupiają się na celebracji świadomości dotyczącej zniewolenia i sposobów emancypacji. Zajmują się wskazywaniem konkretnych sytuacji zniewolenia edukacyjnego, które można dostrzec w każdym środowisku. Przedstawiają radykalne sposoby zmiany rzeczywistości edukacyjnej. Proponują nowe rozwiązania, które mają uczynić edukację głównym narzędziem na rzecz tworzenia lepszego świata i świadomego człowieka (Illich 1994; Kuroń 2002; Kwieciński 1997). Podkreślają jak istotne są prawdziwe relacje oparte na prawdziwych emocjach, dialogu i szacunku.

Ten skrótowy szkic, dotyczący współczesnych koncepcji pedagogicznych, tak bardzo krytykowanych w „Cywilizacji” ukazuje diametralną różnicę w podejściu do człowieka. Radykalny personalizm, którego obraz wyłania się z tekstów uczestników konferencji „Pedagogika klasyczna wobec wyzwań współczesności” nie jest żadną alternatywą dla współczesnego świata. Jest obezwładniający, ograniczający, tworzy

² Chociażby różnice wynikające z istnienia w mniejszości etnicznej.

biało-czarną wizję świata i nieustannie dokonuje podziałów. Nurty negowane, przez uczestników konferencji, oczywiście nie są idealne, także są nośnikami ideologii, również tworzą fantasmagoryczne wizje świata, ale mimo wszystko mają tę zaletę, że traktują człowieka jako podmiot i pozwalają mu podejmować decyzje, za które sam ponosi odpowiedzialność. Informują go jakie są relacje władzy w świecie i ukazują mechanizmy wyzwania się z opresji. Kładą nacisk na tworzenie własnej tożsamości i używanie doświadczenia i refleksyjności jako pryzmatów patrzenia na świat. Pedagogika z „Cywilizacji” to koncepcje przerażające, ale już nawet nie metodami, czy środkami wychowawczymi, ale bezrefleksyjnym podejściem autorów, którzy być może nie dostrzegają jak szybko zmienia się świat i jak istotne jest, aby pedagogika odpowiadała na nowe wyzwania. Bez świadomości jak bardzo płynna jest nasza rzeczywistość, nie ma mowy o tym, aby cokolwiek zmienić. Tak jak niczego nie zmienia personalizm, oparty na strachu, przemocy symbolicznej i jednowymiarowości. Pedagogika proponowana w „Cywilizacji” odpowiada oczekiwaniom ludzi nierozumiejących świata i przekonanych o tym, że jeśli nie można zrozumieć swojej rzeczywistości, należy się od niej odseparować. To oddzielenie od rzeczywistości nie dotyczy tylko pedagogiki, ale zauważalne jest również w religii, polityce czy kulturze. Za każdym razem ludzie obawiający się swojego otoczenia, za panaceum uznają radykalizm i symboliczną agresję. W każdym przypadku, takie podejście niczego nie rozwiązuje, daje natomiast fałszywą świadomość, że ma się monopol na prawdę. Tak na szczęście nie jest. Szczęście w tym konkretnym przypadku oznacza, że ludzie otwarci na świat, krytycznie refleksyjni potrafią dostrzec, że jeden wymiar to zbyt mało, aby żyć własnym życiem.

Bibliografia

- BAUMAN Z., 1966, *Kultura i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- BERNSTEIN B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 2006, *Reprodukcja*, PWN, Warszawa.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 1995, *Między dostosowaniem, a zmianą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- GOFFMAN E., 1975, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- GORDON T., 2007, *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa.
- GRIBBLE D., 2005, *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków.
- ILICH I., 1994, *Celebrowanie świadomości*, Rebis, Poznań.
- KIEREŚ H., 2007, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia*, *Cywilizacja*, 22.
- KRĄPIEC M.A. OP., 2007, *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, *Cywilizacja*, 22.
- KUROŃ J., 1984, *Zło które czynię*, Krytyka, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- KUROŃ J., 2002, *Działanie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (red.), 2004, *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa.

- KWIECIŃSKI Z., (red.), 1997, *Nieobecne dyskursy*, cz. V, *Studia kulturowe i edukacyjne*, Wyd. UMK, Toruń (i inne części).
- LENDZION A., 2007, *Realizowanie programu wychowanie w szkole w aspekcie kształtowania charakteru ucznia*, *Cywilizacja*, 22.
- MARCUSE H., 1991, *Człowiek jednowymiarowy*, PWN, Warszawa.
- MARZENIE O EDUKACJI RADYKALNEJ, 1992, wywiad B. Murchlanda z H. Girouxem, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, *Studia kulturowe i edukacyjne*, Wyd. UMK, Toruń.
- MEAD M., 2000, *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa.
- MEIGHAN R., 1993, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń.
- MILLER A., 1995, *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, Santorski & Co., Warszawa.
- MILLER A., 1995, *Pamięć wyzwolona: jak przetrwać tańcach toksycznego dzieciństwa*, Santorski & Co., Warszawa.
- MILLER A., 1999, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań.
- MILLER A., 2006, *Gry runą mury milczenia*, Media Rodzina, Poznań.
- NEILL A.S., 1991, *Summerhill*, Almaprint, Katowice.
- NEILL A.S., 2000, *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- SCHOENEBECK VON H., 1994, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co., Warszawa.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B., 1992, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2005, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- TARNOWSKI J., 1993, *Jak wychowywać?*, Wyd. ATK, Warszawa.
- TARNOWSKI J., 1992, *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków.
- WRÓBEL A., 2006, *Wychowanie a manipulacja*, Impuls, Kraków.