

ks. Adam Orczyk, Radom

WSPÓŁCZESNE TEORIE I NURTY WYCHOWANIA. PRÓBA OCENY Z PERSPEKTYWY CHRZEŚCIJAŃSKIEJ PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

Źródłem zróżnicowania systemów wychowawczych są – zdaniem S. Kunowskiego – przede wszystkim idee światopoglądowe i założenia filozoficzne¹ Wspomniany autor wymienia trzy główne systemy wychowawcze, które ostatecznie ukształtowały się w XX wieku: system wychowania chrześcijańskiego, system wychowania liberalnego i system socjalistyczny wychowania

S. Wołoszyn w swojej monografii *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku* wyodrębnił trzy wielkie nurty teoretyczne (prądy, kierunki) w polskiej pedagogice XX wieku: pedagogikę psychologiczną, pedagogikę socjologiczną i pedagogikę kultury, nazywaną przez niektórych również pedagogiką humanistyczną albo pedagogiką personalistyczną (personalizm pedagogiczny)³

L. Kohlberg i R. Mayer, zajmujący się badaniami porównawczymi teorii wychowania, wskazali w swojej pracy: *Development as the Aim of Education* na aktualność trzech prądów zachodnich ideologii wychowania: romantyzmu (J.J. Rousseau, M. Montessori, A.S. Neill), transmisji kulturowej (J.F. Herbart) i progresywizmu (J. Dewey, J. Piaget). Według ideologii romantycznej – to, co pochodzi od dziecka jest najważniejszym aspektem jego rozwoju. Według ideologii transmisji kulturowej – wychowanie jest przekazem zdobyczy kulturowych społeczeństwa. Według ideologii progresywnej – wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym się społeczeństwem lub środowiskiem⁴

¹ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 88-93; zob. W. Wołoszyn-Spirka, *Filozoficzne aspekty wychowania, w: Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz 2002, s. 49-63; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

² Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 94-150.

³ Cyt za: J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 19.

⁴ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 31-33.

Odwołując się do wspomnianych powyżej wielkich nurtów (systemów, ideologii) wychowania powstało wiele ujęć i opracowań współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych:

Włoski filozof wychowania C. Nanni, wśród kierunków teoretycznych (teorii lub tzw. „filozofii wychowania”), obecnych w świecie wychowania i pedagogice, wylicza: kierunek marksistowski, kierunek personalizmu, kierunek laicki lub neo-oświeceniowy, kierunek emancypacyjny i neo-radykalny, kierunek technologiczno-funkcjonalny⁵

W opracowaniu: *Pedagogika. Podręcznik akademicki* autorzy zaprezentowali dziewiętnaście najbardziej charakterystycznych dla współczesności kierunków i prądów pedagogicznych⁶ Podobnie B. Śliwerski w swojej monografii: *Współczesne teorie i nurty wychowania* obszernie omawia osiemnaście koncepcji. Z kolei T. Kukołowicz, do współczesnych nurtów wychowania zalicza: nurt neo-illuministyczny (laicki), nurt radykalno-emancypacyjny, nurt technologiczno-funkcjonalny, antypedagogika, nurt marksistowski, nurt personalistyczny⁷

Pedagogika personalistyczna (od gr. *prosopon* – osoba; łac. *persona* – osoba; *personalis* – osobowy) sięga w swojej genezie do odległej, bo grecko-rzymskiej tradycji filozoficznej, która została podjęta i na swój sposób rozwinięta w chrześcijaństwie. Wprawdzie współczesny personalizm filozoficzny nie posiada jednego światopoglądowo oblicza (personalizmy naturalistyczne, personalizmy spirytualistyczne), to kierunek ten pozostaje nadal bliski filozofii chrześcijańskiej i światopoglądowi teistycznemu jako personalizm chrześcijański.

W nurcie pedagogiki personalistycznej wyraźnie i jednoznacznie ekspozuje się każdy podmiot osobowy – osobę ludzką, zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania, która postrzegana jest jako istota autonomiczna. Afirmuje się jej godność, rozumność, zdolność do miłości i samoświadomość. Te przymioty stanowią podstawę jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych⁸

Podstawowym wyznacznikiem personalizmu jest twierdzenie, że człowiek jest najpierw osobą, zanim zostaną mu przypisane określone cechy bądź właściwości. „Bycie osobą” stanowi fakt pierwotny i nieredukowalny. Jednocześnie to „bycie osobą” posiada także wymiar etyczny, gdyż oznacza nie tylko korzystanie z przysługujących praw (osobowych), ale zakłada również ponoszenie odpowiedzialności za własne czyny.

⁵ Por. C. Nanni, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1986, s. 115-126.

⁶ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński - B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 184-464.

⁷ Por. T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje wychowania*, w: „Chrześcijanin w świecie” 1993, nr 4, s. 53.

⁸ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 64-65; zob. M. Nowak, *Wychowanie w personalizmie*, w: „Chrześcijanin w świecie” 1993, nr 4, s. 59-64; tenże, *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, w: „Roczniki nauk Społecznych” 1996, z. 2, s. 31-51.

W pedagogice personalistycznej wychowanie ma charakter spotkania osób (wychowawcy-wychowanka, nauczyciela-ucznia), którym przysługuje ta sama godność etyczna. Spotkanie to dokonuje się w konkretnej rzeczywistości (wymiar egzystencjalny), stąd też zadaniem pedagogiki personalistycznej jest ujawnianie podstawowego sensu wychowania, jakim jest spotkanie osób, w jego uwarunkowaniach historycznych, społecznych, politycznych i kulturowych⁹

Podstawowe założenia wychowawcze pedagogiki personalistycznej (i tym samym samo rozumienie wychowania) można streścić według następujących zasad:

1. Wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik promowania wszechstronnie pojmowanego dobra osoby lub wspólnoty osób.

2. Jednym z najważniejszych celów wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju.

3. Wychowanie powinno zmierzać do tego, by wychowanek uświadomił sobie w pełni fakt bycia osobą (chodzi o tzw. wzbudzenie osoby w wychowanku).

4. Proces (dzieło) wychowania spoczywa przede wszystkim w rękach wychowanka. Wychowawca jest jedynie współpracownikiem w tym dziele. Podkreśla się realistyczny charakter relacji wychowawczej, odrzucając tym samym abstrakcyjny idealizm w tym zakresie.

5. Generalnie akceptuje się dążenia wychowawcze, jakie uwidoczniły się w ruchu tzw. „nowych szkół” Dostrzega się jednak pewne błędy w postaci m.in. naturalistycznego redukcjonizmu i indywidualistycznego optymizmu pochodzenia liberalno-burżuazyjnego.

6. Jako osoba, wychowanek nie jest rzeczą (*res*) w rękach rodziny, państwa lub innej instytucji.

7. Uznaje się rangę i rolę szkoły jako instytucji wychowującej. Podkreśla się związek między nauczaniem a wychowaniem. Odrzuca się koncepcję tzw. „szkoły neutralnej”

8. Treścią nauczania szkolnego powinien być „integralny humanizm” (literacko-artystyczny i naukowo-techniczny).

9. Potwierdza się wartość wychowawczej funkcji rodziny, mając świadomość różnego rodzaju kryzysów i trudności jakie ją dotyczą, a także dostrzegając zagrożenia związane z autorytaryzmem jaki może wystąpić w wychowaniu rodzinnym.

10. W wychowaniu należy zachować szacunek (respekt) dla „tajemnicy dziecka”, które staje się osobą przy oddziaływaniu wielorakich bodźców pochodzących od różnych instytucji wychowawczych. Fakt ten nabiera szczególnego wymiaru, gdy może dokonywać się w klimacie wiary i otwarciu na transcendencję¹⁰

⁹ *Pedagogika. Leksykon...*, s. 155.

¹⁰ Por. *Tamże*, s. 64-65.

W koncepcji świata i człowieka pedagogika personalistyczna przyjmuje wzajemną zależność takich elementów jak względny indeterminizm, wolność i transcendencja; uznaje, że człowiek jest w stanie dociekać prawdy obiektywnej; stoi na stanowisku trwałości i obiektywizmu wartości. Wkraczając do dyskusji pedagogicznych, pedagogika personalistyczna nie waha się przyjmować postawy krytycznej, by bronić praw i godności osoby oraz pobudzać do czujności wobec różnych stwierdzeń, jakie pojawiają się w pedagogice, stanowiąc rodzaj „świadomości krytycznej” w odniesieniu do pedagogiki i wychowania¹¹

Na bazie personalizmu rozwinęła się chrześcijańska pedagogika personalistyczna, zwana przez niektórych także pedagogiką chrześcijańską, pedagogiką katolicką, pedagogiką religijną. W przeciwieństwie do każdego innego nurtu pedagogiki personalizmu, w którym eksponuje się przede wszystkim wartość i niepowtarzalność osoby ludzkiej, w pedagogice chrześcijańskiej następuje wyraźne przesunięcie akcentu na Boga, który najpełniej objawił się człowiekowi w Jezusie Chrystusie. Wynika stąd szereg ważnych przesłanek dla teorii i praktyki wychowania. Ks. Marian Nowak – przewodniczący powstałego w 2004 r. przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej – wskazuje m.in. na tak istotne odniesienia jak wychowanie w miłości do człowieka, ojcostwo Boga, braterstwo w stosunkach między ludźmi¹²

Poniżej zostaną szerzej zaprezentowane niektóre z aktualnych teorii i nurtów wychowania. Zostanie również podjęta próba ich oceny z punktu widzenia chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej (pedagogiki katolickiej), wskazując na pewne zagrożenia wychowawcze jako następstwa praktycznych rozwiązań edukacyjnych wyrażających cele i interesy twórców danego nurtu.

1. Nurt neo-illumenistyczny (neo-oświeceniowy, krytyczny, laicki)

Nurt neo-illumenistyczny (krytyczny, laicki) odwołuje się do systemu pedagogicznego J. Deweya jako głównego źródła inspiracji teoretycznej (choć nie jedynej). Jest uważany za rodzaj „trzeciej drogi” pomiędzy marksizmem a personalizmem. Człowiek i jego historia są odczytywane według klucza ściśle laickiego, w tym sensie, że według tego kierunku nie istnieje żadne odniesienie do idei religijnych lub ideologicznych dotyczących rzeczywistości, natomiast bazuje się wyłącznie na siłach poznawczych rozumu (racjonalizm) i na badaniach naukowo-technicznych. Temu też powierza się wysiłki mające na celu przeobrażenia społeczne i rozwój historyczny. Ściśle naukowe (racjonalne) podejście do rzeczywistości leży również u podstaw nowego etosu, tzn. określonego stylu życia, opartego na takich pojęciach jak laickość, naukowość, postęp, demokracja.

¹¹ Por. *Tamże*, s. 66-67

¹² Por. M. Nowak, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, w: „Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 27, s. 46.

Według powyższych założeń proces wychowania charakteryzuje się następującymi cechami:

1. Jest to przede wszystkim proces rozwijania umysłu i kształtowania umiejętności rozumowania w styczności z rzeczywistością historyczną, w której obraca się człowiek. Wychowanie ma na celu postęp naukowo-techniczny, zdobycie swobód obywatelskich, praw socjalnych i politycznych, które niejako kwalifikują proces rozwoju historyczno-cywilizacyjnego ludzkości.

2. Swoiście pojmowana „wierność” rozumowi i jego autonomii poznawczo-etycznej prowadzi do przesady w rozwijaniu sensu krytycznego. Umiejętność krytycznego podejścia do wszystkiego staje się niejako ideałem wychowawczym. Stąd dominuje pozytywistyczne przekonanie, że wszystko można wyjaśnić dzięki zdolnościom poznawczym człowieka i prowadzonym przez niego badaniom.

3. Wychowanie utożsamia się z wychowaniem intelektualnym (racjonalnym), skoncentrowanym na procesie poznawczym, przyjmując za własne treść i metodę badań naukowych.

4. Swoiście pojmowana „odwaga posługiwania się rozumem” uznawana jest za wartość samą w sobie i za główny cel edukacji

5. Wszelkie działania wychowawcze postrzegane są w perspektywie reform społecznych i rozwoju demokratycznego, czemu ma również służyć cały proces wychowania.

Z przedstawionych założeń widać, że pedagogika powinna spełniać wymogi „prawdziwej nauki o wychowaniu”, która zajmować się będzie przede wszystkim analizą pojęć i rozważań pedagogicznych (wpływ anglosaskiej filozofii analitycznej) oraz będzie dbać o prawidłowe ujęcie (naukowe) działań wychowawczych (wpływ neopozytywizmu, który łączy w sobie idee logiczności badań naukowych i tzw. społeczeństwa otwartego).

Podstawowym punktem odniesienia tego kierunku jest ponadto naturalizm w sensie zachowania ciągłości interakcyjnej pomiędzy poszczególnymi elementami na płaszczyźnie fizyczno-biologiczno-psychiczno-logicznej oraz na linii: natura-jednostka-społeczeństwo-kultura. Nie istnieje również żadne odniesienie do wymiaru transcendencji, a tzw. „wiara w ludzkość” łączy się z relatywizmem etyczno-poznawczym. Na poziomie tzw. „wykształconej mentalności” immanentyzm i naturalizm łączą się z historycyzmem. Oznacza to, że człowiek i historia stanowią całość i jedyny horyzont sensu, w który wpisane jest życie człowieka. Całą rzeczywistość tłumaczy się według dynamizmu praw historii, które są również interpretowane w ujęciu historycyzmu materialistycznego lub idealistycznego¹³

Głównym celem wychowania jest więc ukształtowanie postawy racjonalistycznej. Człowiek ma być gotowy do kwestionowania wszelkich absolutów, prawd, powszechnie akceptowanych rozwiązań. Nie ma stałej prawdy, ale jest ona ciągle odkrywana na nowo, świat stale się zmienia, wobec tego nie ma niezmiennych absolutnych zasad. Natura człowieka to efekt wpływu

¹³ Por. C. Nanni, *Educazione e scienze...*, s. 120-122.

kultury. Człowiek powinien odznaczać się także sceptycyzmem wobec przekazywanych treści i prawd religijnych, jak również wobec programów politycznych. Jednocześnie powinien być tolerancyjny, gotowy do podjęcia dialogu z każdą ideą i wizją świata¹⁴

2. Nurt radykalno-emancypacyjny

W nurcie tym odżywa czołowa idea pedagogiki J.J. Rousseau (1712-1778), że człowiek jest od urodzenia doskonały i wolny. Wartością jest otwieranie się na to, co nowe – na nowe znaczenie i nowy sposób doświadczania świata, własne kreowanie wartości. Propagatorzy tego nurtu utrzymują, że człowiek żyje w kręgu tzw. „wiedzy milczącej”, którą można określić jako ukryty program sterujący zachowaniami ludzkimi. Program ten ogranicza rozwój człowieka i dlatego trzeba się z niego wyzwolić. Nie ma rzeczywistości obiektywnej (świat pojęć i wartości) lecz człowiek ją stwarza. Akcentuje się możliwość formułowania własnych celów i norm, możliwość wysuwania własnych roszczeń, możliwość domagania się uzasadnień dla tego, co ma mieć charakter obowiązujący dla jednostki i społeczeństwa.

W nawiązaniu do tego nurtu proponuje się tzw. „pedagogikę dialogu”, której podstawowym założeniem jest negacja rzeczywistości obiektywnej w ogóle. Dla człowieka istnieje tylko to, co jest potwierdzone przez podmiot poznający. Dialog jako narzędzie poznania i relacji dokonuje się za pomocą języka, który nie jest systemem raz na zawsze ustalonych znaczeń, lecz dopiero się je określa¹⁵

Zagrożenia dla wolności człowieka dostrzega się przede wszystkim na zewnątrz człowieka, nie zaś w jego sposobie myślenia, poznawania świata, traktowania innych ludzi i przeżywania życia. Zapomina się, że bardzo często prawdziwe przyczyny zniewolenia tkwią przede wszystkim we wnętrzu człowieka, w jego mentalności, w jego postawach, a nawet w jego charakterze¹⁶

W odniesieniu do nurtu neo-oświeceniowego i radykalno-emancypacyjnego trzeba zauważyć, „że operują one niezwykle chwytliwymi współcześnie hasłami. Są nimi: racjonalność, krytycyzm, wolność, tolerancja, dialog i jego znaczenie w wychowaniu dla pokoju. Natomiast definiowanie wymienionych pojęć budzi wątpliwości. Zostaje zakwestionowana prawda obiektywna, jej miejsce zajęła subiektywność, zakwestionowano istnienie stałych pojęć, zasad. I chociaż zwrócono uwagę na istnienie tak zwanej wiedzy milczącej, zniewalającej człowieka, to wymienione kierunki wpadają w jej sidła. Obok aktualnych i pożądanых hasel, ukrywa się za nimi subiektywizm, relatywizm, pseudo-wolność”¹⁷

¹⁴ Por. T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje...*, s. 53-54.

¹⁵ *Tamże*, s. 54.

¹⁶ Por. M. Cogiell, *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, w: „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 27/28 (1994-95), s. 54.

¹⁷ T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje...*, s. 54.

Na innym miejscu T. Kukołowicz dodaje: „W ujęciu neo-illumenizmu szczególne znaczenie ma położenie nacisku na formację intelektualną, na postawę krytyczności. Pedagogika radykalno-emancypacyjna doda do tego postawy *ciągłego zwątpienia, sceptycyzmu, odmowy samozadowolenia i pewności, przeciwstawianie się religijnej indoktrynacji i politycznej manipulacji*, a także kształtowanie tolerancji, gotowość dialogu, oraz otwieranie się na nowe, wypowiedane we własnym imieniu wartości, na nowe znaczenie i nowy sposób doświadczania świata. Pedagogika dialogu dopełni to zadanie tym, że relacja wychowawca-wychowanek to stałe zapytywanie, będące sposobem bycia, a w ten sposób uczenie się siebie i świata. Kształtowanie zaproponowanych postaw prowadzi w konsekwencji do uznania nieistnienia prawdy obiektywnej, odrzucenie zasad, praw, a w końcu do subiektywnej rzeczywistości”¹⁸

3. Nurt technologiczno-funkcjonalny

Nurt ten traktuje wychowanie jako „narzędzie” realizacji celów społecznych państwa demokratycznego, wykorzystując przy tym zainteresowania wychowanka i jego możliwości intelektualne. Nurt ten odwołuje się także do J. Deweya, jednego z twórców pragmatyzmu, który wychodząc z założeń filozofii pragmatycznej głosił tezę o współzależności ludzkiej działalności poznawczej. J. Dewey włączył do treści kształcenia formy działań praktyczno-wytwórczych, twierdząc, że użyteczność działania jest sprawdzianem wartości ludzkiego poznania (zasada uczenia się przez działanie). Stąd wszystkie działania wychowawcze powinny zmierzać do nabywania określonych kompetencji i w ten sposób prowadzić do wartości nadrzędnej całego systemu, tj. funkcjonalności. J. Dewey domagał się, by w pedagogice wychowanie włączało się w proces doświadczania świata przez dziecko, nie zaś narzucało mu obce formy zachowania. Nurt technologiczno-funkcjonalny wykorzystuje również dorobek cybernetyki i studium psychologii procesów poznawczych (J. Piaget)¹⁹

4. Pedagogika waldorfska

W 1919 r. w miejscowości Waldorf k. Stuttgartu przy fabryce papierosów Waldorf-Astoria Rudolf Steiner (1861-1925) założył własną szkołę eksperymentalną, której program wychowawczo-dydaktyczny oparł na antropozofii.

Antropozofia – (od gr. *anthropos* – człowiek; *sophia* – wiedza, mądrość) – jest mieszaniną idei kabalistyczno-gnastycko-manichejsko-indyjsko-chrześcijańskich. Prezentuje mistyczno-religijną wizję człowieka i świata. Jest też drogą poznania, która to, co duchowe w istocie ludzkiej, pragnie prowadzić ku temu, co duchowe we wszechświecie. Opiera się na przesłankach panteistycznych oraz wierze w reinkarnację. Niektóre idee antropozofii odżywiają dzi-

¹⁸ Tamże, s. 56-57.

¹⁹ Tamże, s. 55.

siaj w ruchu New Age, czym być może tłumaczy się jej żywotność. Wychowanie postrzegane jest jako integralna część dziejowej i kosmicznej eschatologii, stąd rolą pedagogiki jest – według Steinera – wspieranie procesu postępującego uduchowienia człowieka²⁰

R. Steiner stworzył swój system wychowawczy w oparciu o swoistą teorię rozwoju dziecka, którą charakteryzuje biopsychiczny monizm. W rozwoju dziecka wyróżnił trzy fazy: pierwsza dotyczy rozwoju ciała fizycznego (od urodzenia do 7 roku życia); druga to wyzwianie się tzw. ciała eterycznego, przetwarzanie energii psychicznej, gdy dziecko tworzy własny obraz świata, własne symbole o świecie (od 7 do 14 roku życia); w fazie trzeciej następuje budzenie się tzw. pierwiastka astralnego, tj. intelektualnego, decydującego o samodzielnym myśleniu i kształtowaniu osobowości człowieka (od 14 do 21 roku życia).

Według T. Olearczyk, większość twierdzeń pedagogiki R. Steinera pozostaje w sprzeczności z ustaleniami współczesnej nauki i była jawnym anachronizmem już od samego początku. Antropozoficzny obraz świata nie jest obrazem naukowym, lecz mitycznym. Każda zaś próba ujęcia mitu w kategoriach nauki prowadzi do jej unicestwienia. Stąd zarzuca się tej szkole, że nie tylko kształtuje mityczny obraz świata, ale również w nim partycypuje. Z drugiej strony można mówić o pewnym fenomienie szkół waldorfskich, o czym świadczą również obecność licznych publikacji na ten temat²¹

Koncepcja ta jest generalnie obca wychowaniu chrześcijańskiemu. Jako pozytywne elementy, które miały swój wpływ na współczesną pedagogikę wskazuje się m.in. położenie dużego nacisku na własną aktywność i twórczość dzieci i młodzieży, na rozwój różnych form tej aktywności, a także zwrócenie uwagi na znaczenie rytmiki, tańca, muzyki, plastyki (sztuki) i techniki jako środków wychowawczych, które umożliwiają dzieciom swobodną ekspresję artystyczną.

Założone przez Steinera szkoły waldorfskie są przykładem tzw. szkół alternatywnych. Polegają na wolnym zrzeszeniu, opartym na współpracy ro-

²⁰ Por. *Pedagogika. Leksykon...*, s. 16; zob. R. Steiner, *Duchowe podstawy sztuki wychowania. Wykłady oksfordzkie*, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2005.

²¹ T.E. Olearczyk, *Zalety i wady antropozofii Rudolfa Steinera*, w: W. Kubik (red.), *Rodzina, szkoła, Kościół*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000, s. 95-96; zob. J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003; K. Prange, *Pedagogika absolutna. O Rudolfa Steinera koncepcji wychowania krytycznie*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 65-78; S. Sawicka-Wilgusiak, *Szkoły Steinera*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 79-95; I. Chmielewska - M. Turczyńska-Korczyńska, *Czy naprawdę „wychowanie ku wolności”? Próba krytycznego spojrzenia na pedagogikę waldorfską*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 97-123; M.S. Szymański, *„Czarna księga antropozofii” albo nowa próba dyskredytacji Rudolfa Steinera*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 125-161; A. Tomkiewicz, *Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna*, w: „Paedagogia Christiana” 1/1997, s. 87-99.

dziców, nauczycieli i uczniów. Ta wolność ma swoje źródło w niezależności od państwa oraz w podporządkowaniu procesów edukacyjnych ideałowi wolności, rozwijanemu w oparciu o zasady wychowania harmonijnego i bezstresowego poprzez kształtowanie myślenia obrazowego, a nie tylko pojęciowego, a także rozwój uczuć i woli. Pod względem organizacyjnym szkoły waldorfskie są instytucją samorządną, w której decyzje podejmuje się kolegialnie.

5. Pedagogika kultury

Pedagogika kultury posiada starożytne zakorzenienie, ale jej rodowód jako określonego kierunku myśli pedagogicznej sięga końca XIX w. i wiąże się z wielkim przełomem w podejściu do nauk humanistycznych. Zawdzięcza się go głównie trzem niemieckim filozofom kultury: W. Diltheyowi (1833-1911), W. Windelbandowi (1848-1915) i H. Rickertowi (1863-1936). Do najwybitniejszych przedstawicieli tego kierunku należeli: E. Spranger (1882-1963), T. Litt (1880-1962), a w późniejszym okresie twórczości G. Kerschensteiner (1854-1932); w Polsce zaś S. Hessen (1887-1950), B. Nawroczyński (1882-1974) i do pewnego momentu także B. Suchodolski (1903-1992)²²

Do klasyków pedagogiki kultury zaliczany jest Sergiusz Hessen. Był on pedagogiem rosyjskim i polskim, twórcą oryginalnego systemu pedagogiki kultury, którego założenia zawarł zwłaszcza w czterech swoich pracach: *Podstawy pedagogiki* (1923, wyd. pol. 1931), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej* (1939), *Studia z filozofii kultury* (1968) i *Filozofia – kultura – wychowanie* (1973). Według Hessena, pedagogika jako teoria wychowania (kształcenia) jest filozofią stosowaną, ponieważ posiada ten sam przedmiot co filozofia, czyli życie duchowe (dobra kultury), w których realizują się wartości. Kształtowanie ludzkiej osobowości dokonuje się przez wprowadzenie jednostki w świat wartości i jej aktywny udział w tym procesie. Filozofia jest podstawą pedagogiki, ponieważ jest nauką o wartościach, które są celami wychowania²³

Wychowanie jest dla Hessena procesem warstwicowym i dialektycznym. Przebiega ono od anomii (czyli od istnienia niezdołnego do uznawania prawa), przez heteronomię (czyli posłuszeństwo wobec prawa pochodzącego z zewnątrz), do autonomii (czyli posłuszeństwa prawu z własnego wyboru)²⁴

W okresie międzywojennym zbieżne z założeniami pedagogiki kultury stały się również koncepcje F. Znanieckiego (1882-1958) i S. Szumana (1889-1972), a także L. Zarzeckiego (1873-1925), K. Sośnickiego (1883-1976) i Z. Mysłakowskiego (1890-1971), którzy zajęli się problematyką wychowania narodowego, państwowego i obywatelskiego²⁵

²² J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 16-17

²³ Por. *Tamże*, s. 48-49.

²⁴ Por. *Tamże*, s. 50.

²⁵ Por. *Tamże*, s. 43-101.

Po II wojnie światowej pojawiła się ostra krytyka pedagogiki kultury, spowodowana zmianą ustroju społecznego, którą przeprowadził m.in. jej niedawny wyznawca – Bogdan Suchodolski. Krytyka ta dotyczyła głównie sfery ideologicznej (idealistycznego pojmowania kultury i zawężania jej interpretacji do sfery duchowej oderwanej od uwarunkowań społeczno-materialnych, a także idealistycznej orientacji edukacji kulturalnej). Uważano, że wychowanie nie przysposabiało młodzieży do przebudowy życia, do podejmowania społecznej walki o lepszą przyszłość. Myśl pedagogiczna B. Suchodolskiego zaczęła ewoluować w kierunku pedagogiki humanistycznej²⁶

Kontynuatorem poglądów S. Hessena stał się natomiast czołowy przedstawiciel pedagogiki społecznej – Aleksander Kamiński (1903-1978), który przejął od niego koncepcję człowieka jako istoty bio-socjo-kulturalnej. Według Kamińskiego, najistotniejszym etapem w rozwoju człowieka jest osiągnięcie autonomii przez wzniesienie się z warstwy społecznej do warstwy duchowej – kultury. W rozwoju kulturalnym szczególnego znaczenia nabiera samowychowanie i samokształcenie oraz „umiejętność dokonywania właściwego wyboru na rynku kultur”²⁷

Za formalną datę powrotu terminu „pedagogika kultury” jako oficjalnej nazwy dla tego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej przyjmuje się rok 1995 (ogólnopolska konferencja zorganizowana przez Zakład Teorii Upowszechniania Kultury Instytutu pedagogiki UMCS w Lublinie). Trzeba stwierdzić, że bliskie pedagogice kultury są koncepcje pedagogiki personalistycznej, w tym także chrześcijańskiej²⁸

6. Pedagogika humanistyczna

Pedagogika humanistyczna (inaczej pedagogika duchowa) – to syntetyczne określenie nurtów pedagogicznych, którym – podobnie jak w przypadku pedagogiki kultury – dało początek metodologiczne wyodrębnienie nauk humanistycznych przez niemieckiego filozofa kultury W. Diltheya²⁹

Współczesny pedagog H. Dauber z Uniwersytetu w Kassel (Niemcy) jako źródła i tradycje pedagogiki humanistycznej wymienia: psychoanalizę, radykalny humanizm, antropologię żydowsko-chrześcijańską, egzystencjalizm, fenomenologię, tradycje wschodnie, ruch reform pedagogicznych z początku XX w., wpływy latynoamerykańskie i psychologię humanistyczną³⁰

Istotą pedagogiki humanistycznej jest podkreślanie znaczenia fenomenu duchowości, rozumianego jako „uczłowieczenie jednostki ludzkiej” Dowartościowanie duchowego wymiaru wychowania sprawia, że człowiek jest w sta-

²⁶ Tamże, s. 107-109.

²⁷ Tamże, s. 128.

²⁸ Tamże, s. 129-130.

²⁹ *Pedagogika. Leksykon...*, s. 150.

³⁰ H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków [b.r.w.], s. 148.

nie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań. Drugim ważnym pojęciem tego kierunku jest „dziejowość człowieka”, który przynależy do historii i zarazem ją współtworzy. Proces wychowania pojmowany jest jako „interakcyjny przekaz międzypokoleniowy” (pokoleniowa odpowiedzialność), którego treścią są wartości duchowe: poznawcze, moralne, estetyczne i religijne³¹

Podstawowe przesłanki tak pojmowanego wychowania, oparte m.in. na dorobku psychologii humanistycznej to:

1. Samourzeczywistnianie się człowieka jako pełny rozwój ludzkich zdolności (samowychowanie).

2. Autonomia i współzależność człowieka jako zdolność podejmowania odpowiedzialnych decyzji.

3. Orientacja wychowania na cel i sens życia człowieka (holistyczna wizja człowieka).

4. Uznanie roli uczuć, spostrzeżeń oraz osobistych przekonań w sferze wartości jako integralnej części procesu wychowania.

5. Wychowanie w duchu poszanowania przekonań innych i umiejętności rozwiązywania konfliktów³²

W Polsce najwybitniejszym przedstawicielem pedagogiki humanistycznej – wyrosłej na bazie pedagogiki kultury – był wspomniany już Bogdan Suchodolski, a współcześnie jego myśl pedagogiczną kontynuuje i rozwija m.in. Irena Wojnar.

Kluczowe idee tej pedagogiki wyrażają takie pojęcia jak: „otwartość na świat, umiejętność działania i myślenia globalnego, służebność wobec świata i człowieka, oparcie o miłość, powrót do prawdziwej natury, do człowieczeństwa. W nawiązaniu do tych wartości proponowany jest następujący model kształcenia innowacyjnego, opartego na procesach antycypacji i uczestnictwa w warunkach społeczeństwa globalnego. Jest to pedagogika, w której mocno brzmią akcenty przekroczenia kultury narodowej i regionalnej na rzecz globalizmu. Pedagogika humanistyczna niestety nie definiuje wyraźnie wartości, postuluje etykę niezależną, która w rzeczywistości nie istnieje, opowiada się za kosmopolityzmem w postaci globalizmu”³³

Nie ulega wątpliwości, że każde wychowanie powinno mieć w pełni charakter ludzki, tzn. humanistyczny, jednakże z chrześcijańskiego punktu widzenia nie może to być jedynie humanizm antropocentryczny. Istotne treści wychowawcze wnosi również kultura i tradycja narodowa (edukacja regionalna).

7. Antypedagogika

Nurt ten zrodził się w Niemczech w latach 70. minionego stulecia. H. Kupffer był pierwszym pedagogiem, który przez analogię do nowego, humanistycznego nurtu w psychiatrii, jakim była antypsychiatria, wprowadził

³¹ *Pedagogika. Leksykon...*, s. 150.

³² *Tamże*, s. 150.

³³ T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje...*, s. 55.

w 1974 r. do pedagogiki termin antypedagogika. Inni czołowi przedstawiciele tego kierunku to Ekkehard von Braunmühl, Hubertus von Schoenebeck i Alice Miller³⁴

Antypedagogika wyrosła z zawiedzionych nadziei w moc wychowania, zwłaszcza zinstytucjonalizowanego, jakie objawił wiek XX. Kierunek ten odrzuca wychowanie rozumiane jako świadomy proces formacyjny, podporządkowujący dziecko autorytetowi osoby dorosłej, wychodząc z założenia, że należy odrzucić wszelkie poglądy, które dotychczas uzasadniają oraz utrzymują władzę oraz przywileje osób dorosłych w stosunku do dzieci. Podstawową tezę tego kierunku staje się twierdzenie, że każde intencjonalne działanie wobec wychowanka jest jego okaleczeniem. Przedstawiciele antypedagogiki określają dotychczasowy dorobek myśli i praktyki pedagogicznej mianem „czarnej pedagogiki” skierowanej przeciwko dziecku (K. Rutschky). Domagają się odrzucenia wszelkich roszczeń wychowawczych ze strony tradycyjnych instytucji wychowawczych (rodzina, szkoła, Kościół, państwo) w imię „uwolnienia dziecka od wychowania”³⁵

W antypedagogice powraca znany pogląd, że człowiek jest od urodzenia w pełni wartościowy, autonomiczny, potrafi decydować o sobie i swoim wychowaniu. Istotne jest stworzenie mu warunków do spontanicznego, niczym nieograniczonego rozwoju. Akcentuje się godność dziecka oraz jego prawo do samostanowienia we wszystkich obszarach życia, a relacje dorosłych z wychowankami opiera na dialogu partnerskim. Do antypedagogiki odwołują się niektórzy przedstawiciele ruchu szkół alternatywnych, którzy nie godzą się z omnipotencją tradycyjnego systemu oświaty³⁶

W ocenie antypedagogiki występują rozbieżne opinie. W środowisku niemieckim podkreśla się skrajność tego nurtu, który *de facto* został zbudowany na błędnie zinterpretowanych przesłankach i „ma niewiele do zaproponowania komuś, kto w warunkach współczesnych zajmuje się dziećmi”³⁷

Polski historyk myśli pedagogicznej S. Wołoszyn przed kilkunastoma laty napisał, że nurt ten „radykalnie przeciwstawia się wszelkiej pedagogice wychowania autorytarnego, represyjnego, opartego na przedmiotowym i manipulacyjnym traktowaniu wychowanka. Wychowanie takie nie jest uprawnione, narzuca bowiem dziecku gotowy, «cudzy» system wartości. Formułą ogólną antypedagogiki jest wspierać, nie wychowywać, co pozwala budować autentyczne, oparte na wzajemnej przyjaźni stosunki między dorosłymi a dorastającymi”³⁸. Z pewno-

³⁴ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 325-326.

³⁵ Por. O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 141-147

³⁶ T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje...*, s. 55.

³⁷ O. Speck, *Być nauczycielem...*, s. 145-146.

³⁸ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1992, s. 69, cyt. za W. Kamiński, *Teoria wychowania (swoistość, zadania, perspektywy rozwoju)*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 147.

ścią idea, by „wspierać, ale nie wychowywać” wydaje się dzisiaj co najmniej kontrowersyjna.

Krytycy antypedagogiki poddają w wątpliwość jej podstawowe założenie (sformułowane przez H. von Schoenebecka), że dziecko jest „istotą autonomiczną i samostanowiącą”, tzn. jest zdolne do podejmowania odpowiedzialności za własną drogę życiową oraz dokonywanie istotnych wyborów, do czego przecież konieczne jest doświadczenie oraz elementarna wiedza o możliwych konsekwencjach podejmowanych decyzji oraz czynów³⁹. Ponadto zwraca się uwagę na następujące fakty:

1. Obciążanie pedagogiki jedynie negatywnymi aspektami wpływów (skutków) wychowawczych, przy całkowitym milczeniu na temat pozytywnych stron oddziaływania pedagogicznego prowadzi do uproszczonej wizji czarno-białego świata. Nie można generalizować działań pseudowychowawczych jako jedynych i powszechnych. Współcześnie mówi się o wychowaniu jako o dialogu, wyzwaniu, wspieraniu wychowanka, a nie tyle o jego urabianiu przez dorosłych.

2. Antypedagogika nie powinna odżegnywać się od dziedzictwa myśli i praktyki pedagogicznej, skoro sama na tej bazie buduje swoje przesłanki.

3. Problem wychowania nie zniknie z obszaru społecznych czy indywidualnych doświadczeń lub teorii, kiedy zażąda się jego systematycznej eliminacji, postulując odstąpienie od wychowania na rzecz wspierania czy towarzyszenia dziecku w rozwoju.

4. Wyobrażenie o wyzwoleniu dzieci od wychowania jest idealistyczną i metafizyczną iluzją, gdyż nie bierze pod uwagę dialektycznej jedności swobody i przymusu, praw i obowiązków, jednostki i społeczeństwa. Jeśli się nie wychowuje dziecka, to wszystko wymyka się spod kontroli i może dojść do wielu wypaczeń. Demokracja nie musi być najwyższą wartością w wychowaniu.

5. Trudno zgodzić się z ukazywaną przez antypedagogikę kwestią różnic między dziećmi a dorosłymi. Różnice niewątpliwie istnieją, ale to nie dzieci mają problem z dorosłymi, tylko dorośli ze swoimi dziećmi. Dostrzega się w antypedagogice wręcz nienawistną wizję dorosłości, która jest elementem pewnej wizji świata. Antypedagogika popełnia błąd, przenosząc ideał człowieka dorosłego (wolnego, w pełni rozwiniętego, autonomicznego) na dziecko, twierdząc, że typowe dziecko jest właśnie takie. Błędne jest zatem odwrócenie piramidy rozwojowej i zakwestionowanie sekwencji rozwojowych przez przypisywanie dziecku szczytu rozwojowego (szczytu dorosłości).

6. Antypedagogika wychodzi z założenia, że rozwój dziecka dokonuje się w sposób naturalny, że dziecko będzie umiało dokonywać wyboru zgodnie z zasadą: „Ja wiem lepiej, niż ty, co jest dla mnie dobre” Tymczasem psychologia rozwojowa stwierdza, iż ów rozwój dziecka wymaga stworzenia mu pewnych warunków pokonywania trudności (pewnego oporu). Mu-

³⁹ Por. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski - B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 17.

szą zachodzić określone momenty napięcia i jego likwidacji, pewne momenty kryzysu czy niepowodzeń, które z kolei wymagają określonej stymulacji z zewnątrz, czyjejs ingerencji. Są przecież takie sytuacje czy zdarzenia, w których odwoływanie się do natury i samowiedzy dziecka jest bezskuteczne, a wówczas to dorosły „lepiej wie, niż dziecko, co jest dla niego dobre”⁴⁰

8. Pedagogika postmodernistyczna

Pedagogika postmodernistyczna rozwinęła się razem z postmodernistyczną teorią społeczną ostatnich dziesięcioleci XX w., która zakłada, że ludzkość weszła w nowy etap historii i nową formację społeczno-kulturową. W latach 1934-1961 angielski historyk cywilizacji Arnold Joseph Toynbee (1889-1975) opublikował 12-tomowe dzieło *A study of History*, w którym zawarł tezę o końcu epoki dominacji Zachodu, tj. euroamerykańskiej, czyli żydowsko-chrześcijańskiej kultury i jej ostatniego dziedzica, jakim jest industrializm. Zdaniem A. Toynbee nastąpił koniec „europeizacji” świata na rzecz zapoczątkowania prawdziwego świata światów, w którym znaczące dotychczas struktury europejskiej kultury nie będą już więcej dominować w skali globalnej i nastąpi proces wymieszania (synkretyzmu) wartości oraz znaczeń różnych kultur istniejących na świecie⁴¹

Postmodernizm jest refleksją nad przemianami w sztuce, pisarstwie, instytucjach społecznych i politycznych, szeroko pojętej kulturze i sposobie codziennego życia, które są charakterystyczne dla czasów ponowoczesnych (czasów współczesnych). Przyjmuje się bowiem, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci zaszły na tyle głębokie i wszechogarniające zmiany, iż można mówić o nowej, odrębnej i swoistej formacji społeczno-kulturowej, odmiennej niż ta, która istniała dotychczas, tzn. formacji modernistycznej, obowiązującej od czasów oświecenia⁴²

Postmoderniści odrzucają wszystkie uniwersalistyczne roszczenia tzw. „Wielkich Opowieści” przeszłości (Wielkich Narracji Oświecenia), tzn. wszelkich dyskursów i teorii modernistycznych, które uosabiały dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki. Tym bardziej, że – w ich mniemaniu – standardy europejskiej i angloamerykańskiej wiedzy z zakresu nauk społecznych, ograniczone kulturowo specyficznymi założeniami zachodniego modernizmu, nie są wiarygodne. Teoretycy postmodernizmu odrzucają koncepcje rzeczywistości typowe dla przeszłości, zastępując je postrzeganiem (tłumaczeniem) rzeczywistości jako „lingwistycznej konwencji” lub przyjmując kontekstualną teorię rzeczywistości, według której wszystkie twierdzenia

⁴⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 343-344; zob. A. Frindt, *Antypedagogika we współczesnej szkole*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3-4, s. 103-111.

⁴¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 357.

⁴² Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 902-914.

dotyczące wiedzy i prawdy są zrozumiałe jedynie wewnątrz ich kontekstu społecznego. Postmoderniści odrzucają modernistyczną epistemologię i metodę naukową, które opierały się na przekonaniu, że obiektywna prawda istnieje niezależnie od jakichkolwiek symboli, które mogłyby ją wyrażać. Tym samym odrzucają dotychczasową koncepcję nauki. W skrajnych ujęciach prawda (także naukowa) to „lingwistyczna konstrukcja”, podobnie podmiot (dziecko, osoba) to „lingwistyczna konwencja”⁴³

Pod pojęciem pedagogiki postmodernistycznej należy rozumieć syntetyczne określenie prądów pedagogicznych, krytykujących tendencje obiektywistyczne, fundamentalne, systemowe i całościowe w naukach o wychowaniu. Kierunek ten odwołuje się do «nowej świadomości» współczesnego człowieka, który żyje w świecie zindywidualizowanym, skomercjalizowanym i zmerkantylizowanym, naznaczonym przypadkowością i ryzykiem. W świecie tym dominuje poczucie nietrwałości. Posługując się metodą dekonstrukcji, twórcy i propagatorzy tego kierunku (H. Arendt, J. Derrida, N. Postman, R. Rorty) starają się ukazać fragmentaryczny, relatywny i regionalny charakter teorii pedagogicznych. Celem tych działań jest przede wszystkim uświadomienie dotychczasowych uwarunkowań procesów edukacyjnych, a także pedagogicznych przesądów i przekłamań, które – ich zdaniem – odzwierciedlają naiwny realizm terminologiczny (np. gdy mówi się o prawach rodziców, dobru dziecka, dobru społeczeństwa itp.)

W świetle pedagogiki postmodernizmu każdy powinien móc się maksymalnie samorealizować. Wartości przestają być dla postmodernistów „obiektywną miarą”, ustanowioną przez autorytet lub poprzez tradycję. Są one szeroko rozumianymi „ramami orientacyjnymi”, stwarzanymi i zmienianymi przez procesy polityczne, rozwój społeczny i techniczny oraz przez modę⁴⁵. Moralność jest zastępowana przez estetykę, stąd np. powołując się na „wolność sztuki”, lekceważy się przekonania religijne i moralne innych.

W postmodernizmie nie chodzi o poszukiwanie optymalnego wychowania, a sami pedagodzy świadomie zrzekają się odpowiedzialności wychowawczej. Nie obowiązują również takie kategorie wychowawcze jak autorytet, posłuszeństwo, przestrzeganie norm, postępowanie według wzorów, dotrzymywanie umów. Dominującą kategorią w społeczeństwie postmodernistycznym staje się dobrowolność⁴⁶. W imię pedagogicznej emancypacji należy „przezwyciężyć potęgę tradycji” i „rozbijać zasklepienia konwenansów”, uwalniać się od „autorytaryzmu filozofii”, co ma przynieść ludziom ulgę, pozbawi ich poczucia winy i zdejmie z nich ciężar przesadnych i niepotrzebnych obowiązków⁴⁷.

Być może zaletą pedagogiki postmodernistycznej jest swoiście pojmowane dążenie do „odkłamania” rzeczywistości społeczno-wychowawczej i zwią-

⁴³ Por. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik...*, s. 452-456.

⁴⁴ Por. *Pedagogika. Leksykon...*, s. 155.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 364.

⁴⁶ *Tamże*, s. 362.

⁴⁷ *Tamże*, s. 382.

zanych z tym zagrożeń. Krytycy tego kierunku wskazują jednak na szereg „ironicznych paradoksów świadomości postmodernistycznej” o charakterze filozoficzno-epistemologicznym⁴⁸. Ponadto poważne zastrzeżenia mogą wzbudzać następujące fakty:

1. Postmodernizm prowadzi do relatywizacji prawdy. W poszukiwaniu prawdy człowiek skazany jest na samego siebie, na samotne poszukiwanie hierarchii wartości oraz znaczenia symboli komunikacyjnych, przez co traci on egzystencjalne „punkty odniesienia” i staje w obliczu beznadziejności. Dyskursywny charakter całej rzeczywistości społecznej powoduje, że człowiek nie ma podstaw, jakiegoś punktu wyjścia czy oparcia (jednej prawdy, jednego systemu wartości), które pozwalałyby mu na dokonywanie zmian i rozwój. Jeśli bowiem pomija się pytanie o prawdę i nie uznaje, że każdy człowiek ma konkretną możliwość dojścia do niej, życie zostaje zredukowane do zbioru hipotez, pozbawionych pewnych odniesień.

2. W ciągłych próbach znalezienia odpowiedzi na dramatyczne pytanie o źródło wartości i ideałów nie sięga się już do natury, tradycji, historii, religii; co prowadzi do tzw. „pedagogiki milczenia” lub „pedagogiki nihilistycznej”

3. Postmodernizm utrudnia człowiekowi zajęcie miejsca w perspektywie transcendencji, odrywając go od Boga i postulując całkowite wyzwolenie się od wszelkiej religii. Znosi tym samym obiektywne i uniwersalne dobro moralne, odrywa byt ludzki od *sacrum*. Nawet jeżeli mówi się o „uszanowaniu wielkich opowieści religijnych”, to traktuje się je w sposób mityczny⁴⁹

* * *

W końcowej ocenie analizowanych koncepcji wychowania T. Kukołowicz stwierdza: „Przedstawione powyżej nurty, obecne w polskiej pedagogice, przynoszą i podkreślają niektóre ważne w wychowaniu elementy. Wspólnym, cennym ich znamieniem jest koncentracja na osobie wychowanka i rozpatrywanie wychowania w odniesieniu do niego. Tylko niektóre z tych nurtów odchodzą od tej tendencji, na przykład nurt technologiczno-funkcjonalny. Tym niemniej podkreślam ową koncepcję z uwagi na to, że do niedawna wychowanie i kształcenie ujmowane było jako działalność służąca przede wszystkim celom społecznym, a nie wychowankowi. Jakie zatem zadania stawia się wychowaniu? Zarówno pedagogika neo-illumenizmu, jak i radykalno-emanypacyjna, a także antypedagogika podkreślają jako istotne zadanie wyzwolenie wychowanka. Rozumiane jest ono różnie – jako wyzwolenie od wychowania, bo traktuje się je jako przymus i przemoc wobec dziecka, a także jako wyzwolenie od wszystkiego: *absolutów, wszelkich prawd zastanych, ostatecznie i jedynie słusznych*. Chodzi również o uwolnienie się od skutków postępu technologicznego. Tak rozumiana wolność prowokuje do postawienia pytania:

⁴⁸ Por. A. Folkierska, *Kilka uwag o tzw. postmodernizmie*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 1-2, s. 3-10.

⁴⁹ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 384-385; zob. *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareła, Pallottinum, Poznań 1995.

czy można człowieka nie wychowywać, nie nadawać mu kierunku? Czy w ogóle, w rzeczywistości może zaistnieć taka sytuacja?

Są i inne zadania skierowane do wolności człowieka. Pedagogika personalistyczna stwierdza, że człowiek jest wolny, ale jego wolność może być zagrożona przez niewłaściwe wybory, przez niezgodną z prawdą kwalifikację dobra. Wobec różnych diagnoz stanu wolności człowieka powstaje pytanie, jak jest w rzeczywistości, czy zniewolenie wywołane jest przez czynniki zewnętrzne, jak twierdzi antypedagogika, a może są one w człowieku? Odpowiedź na powyższe pytania pozwoli na właściwe wychowanie do wolności⁵⁰

Prawidłowe wychowanie nie może poddawać w wątpliwość wszelkich praw, zasad i wartości. Subiektywizacja i relatywizacja prawd i wartości, całkowite przekreślanie elementu dyrektywności (wychowania intencjonalnego) w stosunku do wychowanka, jak również inne kontrowersyjne rozwiązania prowadziłyby bowiem do sytuacji, w której uzyskanie odpowiedzi na wewnętrzne⁵¹ potrzeby wychowawcze człowieka stawałoby się praktycznie niemożliwe

Pedagogika chrześcijańska (katolicka) stanowi przykład refleksji naukowej nad rzeczywistością wychowania (w teorii i praktyce) z uwzględnieniem danych płynących z Objawienia Bożego (biblijnego) i rozwoju wychowawczej myśli Kościoła. Wywodzi swoją specyfikę i odrębność (jako dyscyplina pedagogiczna) z przesłanek światopoglądowych, filozoficznych, teologicznych i religijnych. Jest postrzegana jako dyscyplina pedagogiczna, która znajduje się pod wpływem i w duchowym klimacie religii chrześcijańskiej oraz uznaje Objawienie jako tzw. „kryterium negatywne” (tzn. poddające krytyce ewangelicznej wypracowane przez pedagogikę koncepcje, zwłaszcza w kwestiach stwierdzeń antropologicznych i aksjologicznych)⁵²

Według ks. J. Tarnowskiego – czołowego przedstawiciela chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej – wychowanie jest „całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”⁵³ Do kategorii pseudowychowania zalicza on:

1) tresurę, która jest nakłanianiem osób, używając kary lub nagrody, do pożądaných sposobów zachowania się;

2) administrowanie, które jako złagodzona forma tresury, odwołując się do kontroli i oceniania, poddaje nieustannej weryfikacji jednostkę w klimacie chłodu i oficjalności;

⁵⁰ T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje...*, s. 56.

⁵¹ Por. *Tamże*, s. 57-58.

⁵² Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, s. 82-89.

⁵³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 68; por. J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, w: „Znak” 1991, nr 9, s. 69-78.

3) trening, który jest stałym ćwiczeniem jakiejś sprawności wychowanka, pomijając przy tym całą jego osobowość;

4) moralizowanie, które sprowadza się do czysto werbalnego, perswazyjnego, lub sugestywnego zobowiązania osoby do pożądanых zachowań;

5) kształcenie osobowości, które byłoby jednostronnym, zewnętrznym, przedmiotowym formowaniem człowieka, degradującym go do roli biernego obiektu formacji⁵⁴

Wychowanie personalistyczno-egzystencjalne może stanowić fundament dla nadawania ludzkiego wymiaru wszelkim orientacjom ideologicznym wychowania – chrześcijańskiego, liberalnego czy personalistycznego. Według ks. J. Tarnowskiego pedagogika przyszłości musi być „pedagogiką o ludzkim obliczu”, zakorzenioną na gruncie chrześcijańskim i wyrażającą się autentycznym dialogiem (dialog jako metoda, dialog jako proces, dialog jako postawa)⁵⁵

⁵⁴ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 66-67.

⁵⁵ Por. *Tamże*, s. 70-71.