

**PRACE NAUKOWE**  
**Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie**

# **PEDAGOGIKA**

**tom XXI**

pod redakcją  
**Kazimierza Rędzińskiego**  
**Mirosława Łapota**



**Częstochowa 2012**

Redaktor naukowy serii  
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Korekta  
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2012

**ISBN 978-83-7455-304-9**  
**ISSN 1734-185X**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## SPIS TREŚCI

### I. UWARUNKOWANIA RÓL UCZNIA I NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNYM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

|  |    |
|--|----|
| Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI<br>Zatrzymaj się i pomyśl – po co żyjesz. Dialog egzystencjalny a dramat człowieka ..... | 15 |
| Ewa WYSOCKA<br>Relacja nauczyciel–uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia .....                           | 39 |
| Paweł ZIELIŃSKI<br>Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej .....                               | 57 |
| Beata ŁUKASIK<br>Źródłowe podstawy tożsamości – <i>Inny</i> źródłem tożsamości nauczyciela .....                       | 71 |
| Agnieszka KOZERSKA<br>Style aktywności edukacyjnej kandydatów do zawodu nauczyciela .....                              | 79 |
| Anna PIERZCHAŁA<br>JA w relacji do TY – osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela.<br>Raport z badań .....         | 93 |

### II. EDUKACJA WOBEC WYZWAŃ SPOŁECZEŃSTWA DEMOKRATYCZNEGO

|  |     |
|--|-----|
| ks. Dominik KUBICKI<br>Utopia projektu edukacji multikulturowej a możliwości edukacji tradycyjnej,<br>otwartej na odmienności kulturowo-religijne w kontekście europejskiej integracji ..... | 113 |
| Олена ІВАШКО, Світлана КОГУТ<br>Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології .....   | 133 |
| Оксана ЗАБОЛОТНАЯ<br>Холизм в альтернативном школьном образовании .....  | 147 |
| Adrianna SARNAT-CIASTKO<br>Perspektywy wychowania młodego pokolenia w XXI wieku<br>w działalności wrocławskiego Towarzystwa Edukacji Otwartej .....  | 155 |
| Monika ADAMSKA-STAROŃ<br>Idea lokalnej emancypacji źródłem dla edukacyjnych projektów<br>w postmodernistycznej przestrzeni .....   | 169 |
| Maria JANUKOWICZ<br>Transmisja wiedzy przedmiotowej – edukacyjną szansą czy brzemieniem? .....   | 181 |
| Юлия БУРОВА<br>Информационные ресурсы пресс-службы .....   | 189 |
| Edyta WIDAWSKA<br>Animacja społeczna jako narzędzie zmiany.<br>Próba analizy na przykładzie zrealizowanych projektów animacyjnych .....  | 201 |

Paweł ZIELIŃSKI

## **Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej**

### **Wprowadzenie w postmodernizm, główni przedstawiciele i założenia**

Postmodernizm odbierany jako ruch kulturowo-społeczny wyraźnie zaznacza się w humanistyce i pedagogice. Różni autorzy w odmienny sposób wykazują te powiązania, jednak rola nauczyciela w edukacji doby ponowoczesności jest zawsze brana pod uwagę. Osoba nauczyciela rozpatrywana jest nie tylko w kontekście instytucji szkoły, ale na planie szerszym, jego roli do odegrania we współczesnym społeczeństwie demokratycznym i kulturze.

Postmodernizm wyłonił się jako nurt kulturowy na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. Sam termin upowszechnił<sup>1</sup> w 1964 roku Frederic Jameson (ur. w 1934 r.), amerykański socjolog oraz teoretyk literatury i kultury symbolicznej, nawiązujący do opracowań szkoły frankfurckiej<sup>2</sup>. Jest on uważany za marksistowskiego krytyka społecznego skupiającego się na analizach współczesnych trendów kulturowych. Jameson potraktował kulturę postmodernistyczną jako objaw najnowszej fazy kapitalizmu, w którym punkt ciężkości przeniesiono z produkcji na konsumpcję. Ma to być „czystszy” kapitalizm,

---

<sup>1</sup> Wprowadzenie terminu „postmodernizm” przypisuje się różnym twórcom i autorom, np. malarzowi Johnowi Watkinsowi Chapmanowi, który użył go ok. 1870 r. na oznaczenie dzieła bardziej nowoczesnego niż impresjonistyczne czy modernistyczne; Rudolfowi Panwitzowi, który w 1917 r. opisał dość negatywnie współczesnego mu człowieka jako postmodernistycznego; Federicowi de Onisowi, który użył go w 1934 r. w kontekście analiz literackich; Arnoldowi Toynbee’emu, który w 1947 r. pisał o wymieszaniu wartości i końcu dominacji kultury europejskiej na świecie, czy samemu Jean François Lyotardowi.

<sup>2</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Kielce 1998, s. 136.

jak prognozował Karol Marks, kapitał trafia teraz do wszystkich dziedzin życia, również do kultury, która zatracą swą autonomię i rozlewa się na inne dziedziny i aspekty życia społecznego. Nowy, wielonarodowy kapitalizm wytwarza powierzchowność jako produkt, niszczy wszelką autonomię, w tym kultury, która rozciąga się teraz na całość życia w postaci „symulaków-reproduktów”, które udostępnia się masom. Rezultatem jest powierzchowność bez żadnej głębi, a sam postmodernizm staje się „kulturalną logiką późnego kapitalizmu”<sup>3</sup>. Jameson pisał: „Jestem przekonany, że wyłonienie się postmodernizmu jest ściśle związane z pojawieniem się omawianego momentu w późnym, konsumpcyjnym czy też wielonarodowościowym kapitalizmie. Jestem także przekonany, że jego formalne cechy na wiele sposobów wyrażają głębszą logikę tego szczególnego systemu społecznego”<sup>4</sup>. Wydaje się, że te głębsze cechy to „przekształcanie rzeczywistości w obrazy”, a także „rozdrobienie czasu na serie wiecznych «teraz»”, czy też zatracanie umiejętności przechowywania przeszłości, nawet tej najnowszej, wymazywanie tradycji, z próbą przeniesienia ludzi do „wiecznej teraźniejszości” i „wiecznej zmiany”. Jakkolwiek uwagi te dotyczą głównie sztuki i literatury, wiążą się także z oddziaływaniem współczesnych mass mediów i w ogóle z nową technologią zapisu i oddziaływania elektronicznego<sup>5</sup>. Wnioski te umiejscawiają naukową działalność Jamesona jako bliską poglądom Herberta Marshalla McLuhana, który w latach sześćdziesiątych pisał o rewolucyjnych zmianach postrzegania świata dzięki upowszechnianiu się nowego medium. Masowe media elektroniczne zaczęły przekraczać granice czasu i przestrzeni, umożliwiając komunikację na ogólnoswiatową skalę i tworząc ze świata „globalną wioskę” (ang. *global village*)<sup>6</sup>. Poglądy te są widoczne również w nowszej pracy pt.: *Kultury globalizacji*, której Jameson jest współredaktorem, roztrząsającej kwestie transformacji zachodzących we współczesnej ekonomii i kulturze, będących w relacjach zwrotnych, wzrostu kultury konsumpcyjnej na całym świecie, tworzenia się i zanikania form indywidualizmu i subiektywności oraz powiązanych z tym wyzwań dla tożsamości narodowej, kultury lokalnej oraz tradycyjnych form życia codziennego<sup>7</sup>.

Jakkolwiek obraz postmodernizmu w ujęciu Jamesona jest negatywny, jego późniejsi reprezentanci przedstawili go już w innym świetle. Jednym z najbardziej znanych jest Jean François Lyotard (1924–1998), francuski filozof i postmarksista, autor pracy: *Kondycja ponowoczesna*<sup>8</sup>. Zaprezentował w niej swe

<sup>3</sup> B. Baran. *Postmodernizm*, Kraków 1992, s. 198–199, S. Wołoszyn, dz. cyt.

<sup>4</sup> F. Jameson, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, przeł. P. Czaplinski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 212.

<sup>5</sup> Tamże, s. 212–213 oraz B. Baran, dz. cyt., s. 198.

<sup>6</sup> Zob.: P. Zieliński, *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika”, t. 20, red. K. Rędziński, Częstochowa 2011, s. 55–56.

<sup>7</sup> *The Cultures of Globalization*, red. F. Jameson, M. Miyoshi, Durham 1998.

<sup>8</sup> Tytuł oryginalny: J.F. Lyotard, *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*, Paris 1979, wydanie polskie: tegoż, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.

opinie dotyczące współczesnych zmian związanych ze zdobywaniem wiedzy i jej aktualnym stanem. W nawiązaniu do tzw. teorii gier języka autor przedstawił współczesną naukę jako otwartą na nowe idee oraz reguły użycia gier językowych, mimo podważania przez te nowe teorie jej obecnego statusu. Zarysował też ewolucję poglądów dotyczących reguł funkcjonowania wiedzy naukowej, kwestionując zwłaszcza dorobek filozofii, roszczonej sobie prawo do czynienia metarefleksji, a posługującej się zaledwie dyskursem narracyjnym, jednocześnie domagającej się od innych dziedzin naukowych stosowania ściśle określonych kryteriów i zasad naukowości. Zanikanie pod koniec lat pięćdziesiątych idei porządkujących ludzkie poznawanie, nazywanych przez Lyotarda „wielkimi opowieściami” czy „metaopowieściami”, oznacza rozpad świata dotychczas uporządkowanego przez ściśle określone reguły. W postmodernizmie wiedza nie kształci już ducha, ale staje się „luźnymi” informacjami, niczego nie wyjaśniającymi. W rzeczywistości społecznej coraz wyraźniej w miejsce ściśle określonych zasad życia społecznego pojawia się pluralizm. Filozofia doby postmodernizmu – zdaniem Lyotarda – ma wskazać, jak można rozwiązywać konflikty wynikłe z różnorodności. Jednak już sama różnorodność czy pluralizm idei we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia i światopoglądów może być efektywny, przeciwstawia się represjom i strukturom totalitarnym, panowaniu jednych nad drugimi i przymusowi. Postmodernizm podważa sens podejmowania prób dotarcia do prawdy obiektywnej, która zapewnia jej posiadaczom sprawowanie władzy nad innymi, jest więc narzędziem przemocy i przejawem totalitaryzmu<sup>9</sup>. W dziele *Le differend*<sup>10</sup>, pierwotnie napisanym przed *Kondycją ponowoczesną*, a wydanym w 1983 roku, Lyotard chciał pokazać postmodernizm jako kierunek wartościowy dla współczesnego świata i jego problemów. Jak pisał B. Baran, „poróżnienie” czy „spór” stał się dla filozofa terminem decydującym. Ścieranie się różnic czy też spór (lub poróżnienie) dyskursów ma wartość twórczą i prowadzi do idei sprawiedliwości. *Poróżnienie* jako dzieło z filozofii języka, trudne w odbiorze, wskazuje na naturę „niesprawiedliwości” języka. Ponieważ nie ma kryterium wyboru dyskursu i nie istnieje metadyskurs, to każdy wybór dyskursu jest aktem przemocy, a zwłaszcza aktami przemocy i „niesprawiedliwe” były modernistyczne superdyskursy „wielkich opowieści” czy też nauki modernistycznej, chociażby dlatego, że zrezygnowano z rozpatrywania innych wariantów czy możliwości. Naturą dyskursu jest poróżnienie czy rozbieżność, jednak istnieją takie jego odmiany, jak opowiadanie czy opowieść, które, obejmując swym zakresem inne odmiany, łagodzą poróżnienie. Ich funkcja narracji przynosi pewnego rodzaju wyjście z sytuacji. Innym, specjalnym dyskursem jest filozofia, szukająca własnych reguł. Te specjalne dyskursy umożliwiają wiązanie dotychczas poróżnionych dyskursów w zestawy zneutralizowane. Dyskursy te stają

<sup>9</sup> Tamże, s. 131, 169.

<sup>10</sup> Tenże, *Poróżnienie*, Kraków 2010.

się zneutralizowane, choć nie rozwiązane. Ich rozwiązanie byłoby pojednaniem, czyli ustaleniem jakiejś prawdy, jakiegoś konsensusu, a więc działanie takie prowadziłyby do totalitaryzmu. Lepiej uznać pierwotne dyskursy za niesprawiedliwe i krzywdzące, co oddaje postmodernistyczną sprawiedliwość, gdyż pierwotne jest właśnie postmodernistyczne „poróżnienie”<sup>11</sup>.

Liotard godził się na określanie go mianem postmodernisty, przeciwnie do Jacquesa Derridy (1930–2004), filozofa francuskiego, uważanego za jedną z wybitniejszych postaci postmodernizmu, jednocześnie też jednego z przedstawicieli poststrukturalizmu. Uczony w swej krytyce tradycyjnej filozofii odwoływał się do jej nowszych trendów, jak egzystencjalizm Martina Heideggera czy filozofia Emmanuela Levinasa, a także do literatury, lingwistyki, antropologii i psychoanalizy. Jego prace z lat sześćdziesiątych dały początki dekonstrukcjonizmowi. W 1960 roku Derrida wprowadził pojęcie „dekonstrukcja” i miał to być sposób odbioru tekstu, jednak jego zwolennicy z czasem utworzyli z dekonstrukcjonizmu nowy nurt w filozofii. Dekonstrukcja stała się też jednym z kluczowych pojęć postmodernizmu. „Nie ma nic poza tekstem” twierdził Derrida, w analizie i interpretacji tekstów należy pominąć każdy komentarz na jego temat, również odautorski, a także kontekst socjohistoryczny, a skupić się na samym tekście pisanym. Pewne rozumienie tekstu można osiągnąć przez odwołanie się do semiologii, czyli można próbować interpretować ukryte znaczenia tekstu wyrażane za pomocą znaków<sup>12</sup>. Tak więc dany tekst posiada znaczenie oraz – po dekonstrukcji – zawiera znaczenie przeciwne, gdyż znaczenie jest połączone z danym znakiem w kontekście innych znaków, które mogą go zastąpić. Tym samym tekst nie wskazuje na jedną prawdę, gdyż rodzi się ich wiele, w istocie nie istnieją żadne prawdy, są tylko metafory, które należy dekodować, a tym samym wskazywać na dyskurs. Metoda dekonstrukcji z literaturoznawstwa trafiła do innych nauk humanistycznych i społecznych (a nawet polityki), w których może posłużyć ujawnianiu ukrywanych znaczeń, pierwotnie nie dopuszczanych do dyskursu.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki za jednego z najwybitniejszych przedstawicieli postmodernizmu uważa się Richarda Rorty’ego (1931–2007), neo-pragmatystę, literaturoznawcę, nazwanego przez Zygmunta Baumaną filozofem wolności, demokracji, tolerancji i solidarności<sup>13</sup>. Dzieła tego filozofa zawierają tezy o odrzuceniu kartezjańskiej wiedzy pewnej, równoprawności wszelkich dyskursów, podstawowym znaczeniu tolerancji i różnorodności poglądów w społeczeństwie demokratycznym, potrzebie tworzenia w procesie edukacji

<sup>11</sup> B. Baran, dz. cyt., s. 171–173.

<sup>12</sup> S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 137.

<sup>13</sup> Tamże. Przeciwnego zdania jest Noam Chomsky, postrzegający Rorty’ego jako *de facto* zwolennika nielicznych elit uzurpujących sobie władzę w kraju pod fasadą demokracji. Co interesujące, zarówno Rorty, jak i Chomsky wskazali na Johna Deweya jako wybitnego inspiratora swoich poglądów.

„samorealizujących się jednostek”, rangi dyskusji na uniwersytetach wszelkich idei i prądów, łącznie z marksizmem, katolicyzmem i dekonstrukcjonizmem<sup>14</sup>. Rorty używa terminu „przygodność” w odniesieniu do społeczeństwa, języka, jaźni i innych powszechnie stosowanych pojęć, co jest zgodne z wykładnią filozofii pragmatycznej o „rzeczywistości kontekstualnej”. Przygodność przeciwstawia się próbom stworzenia jednego obrazu świata, a podkreśla indywidualność i różnorodność. Rorty wskazuje na postawę „ironisty”, który powątpiewa w jednoznaczne prawdy i odpowiedzi oraz kwestionuje i odrzuca autorytety, za którymi stoją jedynie nagromadzone doświadczenia przodków i poprzedników, a nie jakieś wyższe źródła czy siły. Taka „kultura ironii” ma stać się ważną ideą w edukacji demokratycznej, mającej stwarzać atmosferę wolności potrzebnej do „autokreacji jednostki”<sup>15</sup>.

Dążąc do pewnej konkluzji dotyczącej rozstrzygnięcia kwestii: czym jest postmodernizm (postnowoczesność, ponowoczesność), w oparciu o analizę zaprezentowanych poglądów wybitnych jego przedstawicieli, trzeba zgodzić się ze Stefanem Wołoszynem i przyjąć dwa wyszczególnione przez niego zasadnicze rozumienia:

- „— w wąskim znaczeniu jest **reakcją na modernizm** pierwszej połowy naszego stulecia (chodzi o XX wiek – przyp. aut.);
- w szerokim znaczeniu jest **reakcją na „nowożytność”**, na europejską tradycję oświeceniowego racjonalizmu i na współistniejące z nią systemy przekonań kulturowych, naukowych, politycznych i ekonomicznych”<sup>16</sup>.

## Polska jako społeczeństwo doby ponowoczesnej

Otwartym pozostaje pytanie, czy w Polsce mamy do czynienia z postmodernizmem jako nurtem ogarniającym znaczną ilość dziedzin życia społeczno-kulturowego kraju?

Jeśli mielibyśmy go potraktować jako „trzeci wielki etap późnego kapitalizmu”<sup>17</sup>, to wydaje się, że nie znaleźliśmy się jeszcze w tej fazie rozwoju kapitalizmu po upadku poprzedniej formacji społeczno-ekonomiczno-politycznej, a demokracja wciąż nie jest w wystarczającym stopniu rozwinięta. W Polsce, jak i w innych krajach postkomunistycznych, pojawiła się tendencja do zastąpienia jednej siły społecznej inną. Wspomniany „wystarczający poziom rozwoju de-

<sup>14</sup> Tamże oraz Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 320.

<sup>15</sup> Tamże, dz. cyt., s. 320–321.

<sup>16</sup> S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 136.

<sup>17</sup> H. Zielińska, *Recenzja książki: Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux, Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992, s. 144.



mokracji” miałyby zapewnić opiekę i ochronę państwa wszelkim mniejszościom i wyraźną swobodę dla różnorodności, również w sferze edukacji, może warto dodać „odpowiedzialną swobodę”, gdybyśmy mieli szukać granic dla wolności i tolerancji. W tym kontekście interesujące są wypowiedzi R. Rorty’ego dotyczące naszego kraju. Stwierdził on: „Uważam, że sukces demokracji w Ameryce opierał się na rozdziale kościoła i państwa i na świadomym dążeniu założycieli kraju do tworzenia społeczeństwa świeckiego, czyli do prywatyzacji religii. Wolność religijna w Ameryce zawsze oznaczała, że wspólnoty religijne powinny być wolne w praktykowaniu wiary i w edukacji ich dzieci, ale nie powinny mieć roli w społeczeństwie poza własnym kręgiem. [...] Sądzę, że Amerykanie są bardzo zaniepokojeni rolą, jaką Kościół katolicki zaczął odgrywać w postkomunistycznej Polsce. Uznajemy heroizm Kościoła we wspieraniu oporu Polaków przeciw komunistom, ale dla nas czynienie Kościoła i katolicyzmu ośrodkiem tożsamości narodowej zakrawa na coś strasznego. Anglo-amerykańska tradycja polityczna zawsze uznawała, że roszczenia Kościoła są nie do pogodzenia z demokratycznym sposobem życia [...], jak długo Kościół rości sobie miano autorytetu moralnego, mówiącego rządowi jak postępować, nie jest możliwy rząd demokratyczny”<sup>18</sup>.

Jednak postmodernizm wiąże się również z rewizją i reformą kultury społeczeństwa, które znalazło się w stadium rozwoju informatycznego. W takim wypadku polskie społeczeństwo może być traktowane jako społeczeństwo postmodernistyczne, zwłaszcza że jest ono wyraźnie „konsumpcyjne”, czy też w dużej mierze przesiąknięte filozofią czy kulturą konsumpcjonizmu. Rozwój elektronicznych środków przetwarzania informacji doprowadza do unifikacji kultury masowej, zaniku podziału na kulturę: „wysoką” i „niską”, a pojawienie się postmodernizmu jest „koincydentalne z rozwojem postindustrializmu i planetarizmu, przez co ma on zasięg intrakulturowy i interkulturowy”<sup>19</sup>.

## Edukacja postmodernistyczna

Postmodernistyczne założenia dotyczące edukacji i pedagogiczne myślenie postmodernistyczne znalazły swe pełniejsze odbicie zwłaszcza w pracy Tomasza Szukdlarka pt.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Według tego autora postmodernizm to „kultura rozproszenia, nieciągłości, powierzchowności i różnic [...] kwestionująca fundamenty naszej tożsamości”<sup>20</sup> i jest wyzwaniem dla samych pedagogów, i w ogóle dla myślenia edukacyjnego.

<sup>18</sup> *Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmawiają: Richard Rorty i Lech Witkowski*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 107–108.

<sup>19</sup> B. Śliwerski, *Współczesne kierunki i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 358.

<sup>20</sup> T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 90.

T. Szkudlarek traktuje politykę jako nierozdzielną od postmodernizmu oraz od pedagogiki. Polityka jest dla niego pedagogią, która wytwarza ludzkie podmiotowości, wytwarza też wiedzę transmitującą w różnych relacjach międzyludzkich mechanizmy kontroli. Zachodzące zmiany kulturowe i cywilizacyjne stanowią podłoże do dyskusji edukacyjnych, sama zaś pedagogika postmodernizmu szuka dla siebie szans i korzyści w zachodzącym przesileniu kulturowym. Poprzez pedagogikę krytyczną sięga do dorobku postmodernizmu i osadza ją w dorobku ogólnopedagogicznym. Autor rozpatruje też wiedzę powiązaną z treściami nauczania. Lokuje to omawianą monografię wśród dzieł z dydaktyki ogólnej. W postmodernizmie wiedza ma charakter potoczny, wynikający z kultury popularnej i mass mediów, jest cząstkowa, lokalna, powiązana z rozproszonymi mechanizmami sprawowania władzy, społecznej kontroli i nadzoru, stanowi swoistą kulturę, która jako „permanentna pedagogia” w największym stopniu kształtuje ludzką podmiotowość i dlatego wymaga analiz w myśl założeń pedagogiki krytycznej. A w tym kontekście najważniejszymi pojęciami stają się wiedza i wolność. Pedagogika – a raczej pedagogia – staje się dyskursem albo całkowicie zanurzonym w postmodernizmie i wiąże się głównie z krytyką amerykańskiej teorii programów nauczania, co odpowiada europejskiej dydaktyce, albo zdążającym do osadzenia pedagogii w rzeczywistości społeczno-politycznej, w zgodzie z założeniami amerykańskiej pedagogiki krytycznej, reprezentowanej głównie przez Henry’ego Armanda Giroux’a oraz Petera McLarena. Zwłaszcza tezy postawione przez H.A. Giroux’a zawierają pedagogiczne odwołania i rozwinięcia założeń postmodernizmu, co zostało zaprezentowane dokładniej przez T. Szkudlarkę<sup>21</sup>.

## Rola nauczyciela w edukacji postmodernistycznej

Nawiązując już bezpośrednio do tematu roli nauczyciela w myśl założeń edukacji postmodernizmu, należałoby choć skrótowo odwołać się do wiedzy pedeutologicznej w tym zakresie. Za nauczyciela uważa się osobę, która uczy innych, przekazując wiadomości czy treści, wprowadza w świat wartości oraz kształtuje kompetencje i umiejętności, również te związane z uczeniem się przez całe życie. Współcześnie uważa się go za profesjonalistę przygotowanego merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie, a także metodycznie. Ma być źródłem wiedzy oraz wartości etycznych, ponadto ma posiadać doświadczenie społeczne i życiowe przydatne we wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Powinien wyzwać aktywność i wspomagać rozwój uczniów, co stanowi zaledwie pewien wycinek z listy jego kompetencji, praw i powinności wykazywanych w źródłach pedeutologicznych<sup>22</sup>. Od tego, jakim jest człowiekiem, jakie wykazuje cechy

<sup>21</sup> S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 138–139.

<sup>22</sup> Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: *M–O*, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 548–549.

osobowościowe oraz jak dalece potrafi realizować swoje zadania w zmiennych warunkach współczesnej rzeczywistości społecznej i przyrodniczej, jako że jest „wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej”<sup>23</sup>, zależą w dużym stopniu zmiany we współczesnej szkole i edukacji, a także kulturze i życiu społecznym oraz – w pewnej mierze – losy jego wychowanków.

Przede wszystkim nauczyciela można rozpatrywać jako jednostkę w ujęciu postmodernistycznym. Jak pisał Robert Geisler, w świecie nowoczesnym (modernizmie) „jednostki żyły w cieniu potęgi norm prawnych/etycznych, powszechnie obowiązujących, ale precyzowanych i egzekwowanych przez państwa narodowe”<sup>24</sup>, gdy w ujęciu postmodernistów transgresja i transwersalność stanowią ważne cechy pluralistycznych wzorów osobowych. Według Józefa Kozielskiego działania transgresyjne człowieka są przeciwne działaniom ochronnym, służącym zachowaniu *status quo* jednostki i są działaniami celowymi, mającymi doprowadzić do przekroczenia dotychczasowych osiągnięć jednostki, umożliwić jej zmianę poprzez czynności ekspansywne i twórcze, innowacyjne. Jednostka w koncepcji transgresyjnej dąży do „potwierdzenia wartości własnej osoby, która to dokonuje się dzięki potrzebie wzrostu *ja* oraz poczucia własnej wartości”<sup>25</sup>. Z kolei transwersalność, a właściwie rozum transwersalny w ujęciu Wolfganga Welscha, oznacza jego jednoczesną ograniczoność i otwartość, gdy jednostka, podejmując swe działania, jest pod wpływem zarówno nowoczesnych, jak i ponowoczesnych idei, nie ujmuje świata syntetycznie, całościowo, lecz partykularnie, różnicując go. Wartością naczelną staje się pluralizm. Bezpośrednie odniesienia Welscha do postmodernizmu tutaj się kończą, ale autor ten wymienia jeszcze rozum kooperacyjny, gdy jednostka analizuje rzeczywistość dla własnych celów i realizacji własnych interesów, starając się przy tym odwoływać do pomocy i doradztwa innych jednostek<sup>26</sup>.

Z. Bauman w *Dwóch szkicach o tożsamości ponowoczesnej*, dziele wydanym w 1994 roku, dokonał charakterystyki ponowoczesnych wzorów osobowych. W ogóle wymienił ich cztery, a poza nimi dodatkowo jeszcze jeden, określony jako *pielgrzym*, związany z epoką nowoczesną. *Pielgrzym* dąży do urzeczywistnienia swojego potencjału, wrodzonych możliwości, skonstruowania tożsamości, którą można odkryć w sobie, na co wskazywali Kartezjusz i Immanuel Kant, bądź budować w ciągu całego życia, jak podpowiadali Friedrich Nietzsche, Heidegger oraz Jean-Paul Sartre<sup>27</sup>. Cztery wzory związane z postmodernizmem kiedyś występowały pojedynczo, ale w ponowoczesności występują naraz w życiu tych samych ludzi, a nawet w poszczególnych okolicznościach tego życia. Są to

<sup>23</sup> Tamże, s. 549.

<sup>24</sup> R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Częstochowa 1999, s. 86.

<sup>25</sup> Tamże, s. 93. Pierwotne źródło tych poglądów w postaci publikacji zwartej: J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

<sup>26</sup> R. Geisler, dz. cyt., s. 93–94.

<sup>27</sup> Tamże, s. 95.

dystynktywne określenia metaforyczne: *spacerowicz*, *włóczęga*, *turysta* i *gracz*. W metaforycznym ujęciu *spacerowicz* to jednostka bez historii czy przyszłości, co wskazuje na epizodyczność kontaktów międzyludzkich. *Włóczęga* z kolei znajduje się jakby w „stanie przejściowym”, nie tyle interesuje go cel, co dochodzenie do niego, a więc poszczególne etapy życiowej wędrówki, a także nieustanna pogoń za odmianą. Również *turysta* jest w ciągłym ruchu, szuka innych wrażeń, odmiennych kultur i przeżyć z nimi związanych, jednak jego działanie jest celowe, gdyż, w przeciwieństwie do *włóczęgi*, posiada dom, do którego wraca, ponadto traktuje innych, obcych, z wyniosłością, gdy *włóczęga* robi to z szacunkiem. *Turysta* czuje się też bezpiecznie w swojej podróży, gdy *włóczęga* nieustannie odczuwa presję niebezpieczeństwa czy zagrożenia. To *gracz* wprowadza ryzyko w kontekst codziennych relacji i musi wykazywać się sprytem, aby przetrwać w zmieniającej się rzeczywistości. Jest to metafora braku trwałych fundamentów w życiu oraz niespodziewanego pojawiania się często niepożądanych skutków czy okoliczności. Ponadto wzór ten każe postrzegać inne jednostki jako wrogie, z którymi prowadzi się grę, zmagania i walkę, a tę należy wygrać<sup>28</sup>.

Gdy wymienione wzory odniesiemy do roli nauczyciela w edukacji, wydaje się, że staje się on postacią niewyraźną, „migotliwą”, wieloznaczną w świetle swych obowiązków i powinności, toczącą walkę o własne przetrwanie, co może być priorytetem istotniejszym niż dbanie o swoich wychowanków.

Inni autorzy, zajmując się wzorami osobowymi oraz funkcjonowaniem jednostek we współczesności, nie tyle odwoływali się do postmodernizmu, co analizowali miejsce i funkcjonowanie jednostki w dobie postindustrialnej. Daniel Bell<sup>29</sup> zwrócił uwagę na kapitał ludzki jako najważniejszy zasób takiego społeczeństwa oraz na prowadzenie tzw. gry między ludźmi, ścieranie się ich interesów, czasem zbieżnych, kiedy indziej sprzecznych. Zachowaniami międzyludzkimi zdaje się kierować psychika, składająca się z trzech części: zautomatyzowanego w reakcjach *Rodzica*, *Dorosłego* i *Dziecka*<sup>30</sup>. Z kolei John D. Bolter<sup>31</sup> starał się połączyć koncepcję humanizmu z ideą rozwoju techniki mikroprocesorów. Jego „człowiek Turinga” funkcjonuje jak program komputerowy, nie bierze pod uwagę emocji własnych i innych ludzi, stara się działać wyłącznie racjonalnie, gubiąc swą sferę duchową<sup>32</sup>. Margaret Mead<sup>33</sup> pisała o *kulturze prefiguratywnej*, w której jednostka znalazła się w dobie ponowoczesności, gdy na skutek postępu technologicznego nastąpiło spiętrzenie się dla niej problemów w szybko zmieniającej się terażniejszości<sup>34</sup>.

<sup>28</sup> Tamże, s. 95–97.

<sup>29</sup> D. Bell, *The coming of post-industrial society*, London 1974.

<sup>30</sup> R. Geisler, dz. cyt., s. 98.

<sup>31</sup> J.D. Bolter, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994.

<sup>32</sup> R. Geisler, dz. cyt., s. 98–99.

<sup>33</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1978.

<sup>34</sup> R. Geisler, dz. cyt., s. 99.

Wydaje się, że wszystkie te zmiany i przewartościowania społeczno-kulturowe i ekonomiczne wymagają również odmiennego potraktowania roli nauczyciela w dobie funkcjonowania społeczeństwa postindustrialnego i ponowoczesnego. Z jednej strony wskazuje się na potrzebę wprowadzenia nowych kompetencji i zachowań nauczycielskich, a z drugiej próbuje się sprowadzić nauczyciela do funkcji robota, który bezrefleksyjnie realizuje narzucone z góry wytyczne, często przytłoczony ich ilością i biurokratycznym charakterem. Odhumanizowanie roli nauczyciela wydaje się wielkim zagrożeniem dla współczesnej edukacji, prowadzącym do upadku wychowania i ludzkiej moralności w dobie ponowoczesności. Należy pamiętać, że z praktyki edukacyjnej wciąż nie wyeliminowano przyczyn wychowawczych leżących u genezy ludobójstwa<sup>35</sup>.

Bogusław Śliwerski dostrzegł w postmodernizmie metateoretyczną perspektywę dla teorii wychowania i edukacji<sup>36</sup>. Jak pisał Zbyszko Melosik: „Dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną [...], **każda** teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”<sup>37</sup>. B. Śliwerski przytoczył poglądy Heinricha Kupffera<sup>38</sup>, który porównując modernizm z postmodernizmem, wskazał, że w pedagogice modernistycznej, opartej na liberalno-obywatelskiej pedagogice reform, domagano się zmiany stosunków międzypokoleniowych w stronę nadania im nowej jakości i intensywności. „Interakcje pedagogiczne miały bazować na wzajemnym zaufaniu i przyjaźni między dorosłymi a dziećmi i na rezygnacji z nieuzasadnionej uległości autorytetom”<sup>39</sup>. Jednak w postmodernizmie „**zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania**, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. **Nie obowiązują już** w postmodernistycznej pedagogice **autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami**. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym **dobrowolność**”<sup>40</sup>.

Dla pedagoga pociąga to za sobą istotne konsekwencje, nie może on już polegać na przeświadczeniu, że pewne działania, decyzje, a nawet style wychowania umożliwią mu osiągnięcie określonych celów, a emocjonalne i rzeczowe stosunki międzyludzkie mogą okazać się iluzoryczne, nie dające mu oparcia, ponadto jego aktualne działania mogą szybko okazać się przestarzałe. Nie należy

<sup>35</sup> Zob. T.W. Adorno, *Wychowanie po Oświećcieniu*, „Znak” 1978, nr 285, s. 358–361.

<sup>36</sup> B. Śliwerski, dz. cyt., s. 358.

<sup>37</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 20–21.

<sup>38</sup> Wprowadził on pojęcie „antypedagogiki” w artykule z 1974 r. pt.: *Antypsychiatria i antypedagogika*. Domagał się w nim rezygnacji z intencjonalnego wychowania dzieci przez starsze pokolenie w celu uniknięcia konfliktów międzypokoleniowych.

<sup>39</sup> B. Śliwerski, dz. cyt., s. 362.

<sup>40</sup> Tamże.

więc już stawiać pedagogicznych pytań w stylu: do jakich celów wychowania i przy pomocy jakich metod wychowania należy wychowywać, ale – które struktury w stosunkach międzyludzkich należy zmienić, aby np. wyeliminować przemoc. Ponadto należy zapewnić pedagogice pluralizm ekspertów, umożliwić myślenie i działanie polityczne, *de facto* jako krytyczne decydowanie, a nie utożsamianie się z państwem lub daną partią, każda jednostka powinna się maksymalnie samorealizować, a wartości i normy mają stanowić dla niej tylko ramy orientacyjne<sup>41</sup>.

Rola nauczyciela w postmodernizmie, zdaniem przedstawicieli nurtu postmodernistycznego w pedagogice oraz dopełniającej go pedagogiki krytycznej, staje się bardzo konkretna i pozytywna. Nauczyciel postmodernistyczny musi zerwać z apriorycznym modernistycznym założeniem dotyczącym zawłaszczania sobie prawa o decydowaniu za wychowanka o jego losie, oferowania mu własnych, jedynie słusznych interpretacji, w konsekwencji wyłączających dzieci i młodzież ze zbioru podmiotów moralnych, różnicowania ludzi, wprowadzania kategorii niesprawiedliwości do edukacji. Nauczyciele w postmodernizmie mają uznać prawo do wolności zarówno swoich wychowanków, jak i własne. Tylko wolne jednostki utożsamiają się ze swoimi myślami i czynami, stają się odpowiedzialne i czują się zobowiązane do realizacji deklarowanych działań. Ta podmiotowość wychowawców i wychowanków w żaden sposób nie godzi w interesy publiczne. Państwo powinno być gwarantem praw i wolności, a jeśli takim nie jest, należy je takim uczynić. Dyskurs postmodernistyczny ujawnia również walkę o prymat w świecie nauki, o to, który paradygmat ma obowiązywać, choć to wyostrzenie dyskursu nie oznacza zajęcia w nim pozycji strony. Chodzi raczej o to, aby dostrzec i uwzględnić pluralizm paradygmatów edukacyjnych, z którymi m.in. musi się zmierzyć współczesny nauczyciel postmodernistyczny, a więc z obecnością dyskursów poststrukturalistycznych, dylematów edukacji globalnej, problemów edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, też ekologii głębokiej itd. Sama pedagogika postmodernizmu staje się formą pedagogiki krytycznej<sup>42</sup>.

Najpełniej wyraził to H.A. Giroux. Skupiając się na problemie roli nauczyciela w społeczeństwie postmodernistycznym w kontekście też tego amerykańskiego pedagoga i socjologa, nauczyciel musi ustosunkować się do kilku podstawowych kwestii i odpowiedzieć sobie na kilka zasadniczych pytań.

Ponieważ edukacja ma być „produkcją podmiotów politycznych”, nauczyciel-wychowawca powinien jasno zdawać sobie sprawę, jakich obywateli ma wychowywać, jakie społeczeństwo ma tworzyć, jak pogodzić z ideami wolności i sprawiedliwości kategorie różnic i równości w edukacji. Kwestie etyczne naberają tu zasadniczego znaczenia. Giroux uznał etykę za dyskurs społeczny,

<sup>41</sup> Tamże, s. 363–364.

<sup>42</sup> Tamże, s. 364–373.

w którym również nauczyciel nie powinien godzić się na „niekoniczne ludzkie cierpienie i eksploatację”. Analizując „doświadczenie uczniów”, ich „osobiste historie” w kontekście pozycji społecznej, płci, rasy i innych uwarunkowań, nauczyciel będzie, zgodnie z założeniami postmodernizmu, koncentrował się na kwestii różnicy. Może też dostrzec i brać pod uwagę różnice międzygrupowe, odmienne interesy poszczególnych grup oraz ich wzajemne relacje, co jest pomocne w zrozumieniu funkcjonowania całego społeczeństwa demokratycznego. Jeśli chodzi o treści nauczania, nauczyciel powinien podchodzić do nich z dystansem, krytycznie, bez godzenia się na przyjęcie jakichkolwiek za obowiązujący kanon. Powinien raczej umożliwiać wymianę idei, dialog oraz przejawianie się indywidualnej i społecznej wolności na zajęciach i w szkole. Wypracowywana wspólnie z uczniami wiedza powinna odwoływać się do codziennych i konkretnych doświadczeń, przekraczać ograniczenia dyscyplinarne i tradycyjne metody nauczania, m.in. przez sięganie do intuicji, pracy z ciałem i emocjami. Myślenie utopijne, przeciwstawianie się dominującemu przekazowi kulturowemu, wychodzenie poza niemożność i niemoc, chociażby przez odwołanie się do cech pedagogiki pragmatycznej, decentracja pedagogiczna jako ogólna zasada pedagogiczna, to wskazywane nauczycielowi sposoby postępowania pedagogicznego, dzięki którym edukacja i społeczeństwo mogą zmienić swoje oblicze. Nauczyciel jako „transformatywny intelektualista” jest nie tylko erudyta, ale potrafi porównywać i czynnie przekładać wartości z jednej kultury do drugiej, bezpośrednio powiązany ze środowiskiem i konkretnymi sytuacjami społecznymi, w których przyszło mu funkcjonować. Umożliwiając prowadzenie „polityki głosu” swoim uczniom i środowiskom zmarginalizowanym, będzie angażował się w spory klasowe, rasowe i inne, ponieważ jako ukonstytuowany podmiot dostrzega zasadniczą kwestię angażowania się społecznego i politycznego w celu zmiany niechcianej wersji rzeczywistości<sup>43</sup>.

Dążąc do pewnego podsumowania analizowanego tematu, należy stwierdzić, że rola nauczyciela w świetle założeń postmodernizmu jest niejednoznaczna. Niejednoznaczność ta wynika z różnicy podejść do kwestii jednostki, jej celów i zadań życiowych, w tym również zawodowych, a także do samej roli nauczyciela i całej edukacji. W świetle niektórych stanowisk, zwłaszcza niepedagogicznych, nauczyciel może jawić się jako postać zagubiona i zagrożona, chociażby utratą pracy czy rosnącym poziomem agresji w szkole, nienadążająca za coraz szybszymi zmianami rzeczywistości społecznej i nie radząca sobie ze współczesnymi problemami wychowawczymi, podporządkowana centralnym ośrodkom władzy, w tym władzy edukacyjnej, która jest skierowana jedynie „w dół”. Jednak w świetle analiz i ustaleń pedagogów widzących w postmodernizmie okazję do zmiany rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, rola nauczyciela jest wyraźnie określona i jednoznaczna, ma on być ośrodkiem propagacji

<sup>43</sup> T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 118–121.

wolności w edukacji i rzeczywistych przemian demokratycznych w społeczeństwie. Można wręcz zastanowić się, czy to drugie podejście w istocie nie jest choć częściowo zgodne z wyłaniającym się obecnie tzw. neomodernizmem<sup>44</sup>, który już nie tak silnie odwołuje się do treści modernistycznych, choć je wyraźnie uwzględnia, jak również aprobuje wartości ekologiczne, wielokulturowe i stawia nowe cele społeczne, m.in. życia zgodnego z naturą oraz wykorzystania nowoczesnej technologii i programów gospodarczych do realizacji idei sprawiedliwszego świata.

## Summary

### **The role of a teacher in the light of the principles of postmodernist education**

In the article an author attempts to answer several questions: what are the main principles of postmodernism from perspective of its most important representatives: F. Jameson, J.F. Lyotard, J. Derrida, R. Rorty, Z. Bauman and others, is Polish society postmodernist, what are the principles of postmodern education and last but not least, what is the role of a teacher according to these principles? Referring only to the last issue, the author analyses a teacher as an individual and a professional, quoting a number of various sources and positions. The research shows that from perspective of scientists, especially those representing different from pedagogy fields of science, a teacher of postmodernist era cannot keep up with rapid changes of social reality, is lost and feels insecure, is subordinated to directives of central centres of power and struggles for survival in the postindustrial world. However, from perspective of scientists-educationalists, either Polish ones and those from Germany or the USA, whose positions were quoted in the article, postmodernism creates an opportunity to redefinition of education and to changes of the role of a teacher towards the principles of critical pedagogy. A teacher is supposed to be the centre of social and political changes aiming at the realization of real democratic society and education, is supposed to put into practice the principles of pedagogic decentralization, demands for freedom, tolerance, respecting cultural and other differences, ethics understood as a social discourse and disagreement with any social injustice. The question arises here: is that role still postmodernist or perhaps, at least partially in keeping with principles of neomodernism?

---

<sup>44</sup> J. Królikowska, *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 759.