

DYSKUSJE I POLEMIKI

Danuta Waloszek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zapomniane (?) inspiracje dla wychowania

Forgotten (?) Educational Inspirations

Wstęp

Dyskurs o wychowaniu młodego pokolenia jest jednym z najwcześniej prowadzonych w historii człowieka/społeczeństwa. Niezależnie od czasu historycznego, od ustroju państwa/ grupy społecznej/ narodu, zadania w zakresie wychowania/ nauczania skierowane były zawsze na pomoc rodzinie w wychowaniu dzieci, na pomoc w rozwoju dzieci z myślą o ich przyszłości jako dorosłych obywateli, a także na poprawę jakości społeczeństwa. Przekazy takich oczekiwań i uwarunkowań odczytujemy w dokumentach, dziełach od Starożytności po współczesny nam czas. Dyskurs ten dotyczy lokowania zadań w dwóch ogólnych narracjach: a) natywizmu/naturalizmu i b) socjalizacji/kultury.

W pierwszym zakresie wiele rozważań pozostawił Arystoteles, Rousseau, Kant. W drugim – Platon, św. Augustyn, Locke, Watson. Współcześnie także toczyimy spory/diskusje w obrębie tych dwóch wskazanych narracji, niejednokrotnie balansując od wychowania bezstresowego do wychowania radykalnego w podporządkowaniu dzieci dorosłym. Czy i czego nauczyła nas historia wychowania, traktowana jako wsteczne lustro, w którym ujrzeć możemy zy-

ski i straty wynikające z podjętych lub nie podjętych do refleksyjnej realizacji pozostawionych w przeszłości koncepcji wychowania? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć, odwołując się do myśli o wychowaniu sformułowanych przez Arystotelesa, Platona i Kanta.

Wiele także ważnych współcześnie problemów wychowania rozgrywanych jest w przestrzeni i czasie codzienności, z dala od ustaleń naukowych; wiążą się one z gadaniną wokół jego treści, z przekazem „mądrości” wypracowanej przez pokolenia, zawierającej spis „dobrych, bo skutecznych rad” wychowania dzieci. Wychowanie w codzienności rodzinnej opiera się głównie na intuicji, wyczuciu, reagowaniu raczej na gorąco na zachowania dzieci, niż na przemyślanych, długoterminowych celach. Dotyczy to szczególnie rodziny. Z moich badań wynika, iż zbyt wielu rodziców nie czyta żadnych pozycji z zakresu wychowania, a jeśli już, to są to książki popularne z serii poradników, instrukcji „jak nie pozwolić żeby dzieci wchodziły nam na głowę” lub jak wychować geniusza. Pozycje takie zawierają z reguły zasady wychowania podporządkowującego, mieszczące się w drugiej ze wskazanych wyżej narracji¹.

Naukowe uzasadnienia/ wyjaśnienia/ argumenty na rzecz przemyślanych sposobów postępowania z młodymi ludźmi raczej nie docierają szeroko do domów rodzinnych. Dość powszechne jest przekonanie, że to w instytucjach wychowania/ nauczania jest czas i przestrzeń dla wychowania. Sytuacja ta prowadzi do rozdzielenia wpływów kształtujących młodych ludzi, na dom i przedszkole/szkolę, prowadzi do rozbieżności oczekiwań, wymagań. Pedagogie są więc silniej obecne w relacjach z młodymi ludźmi aniżeli postulowane przez pedagogikę zasady wychowania.

Wiele wskazuje więc na to, że pedagogika jako nauka powinna skierować uwagę badawczo-koncepcyjną na: 1) wydobycie z historii ciekawych dla współczesności odpowiedzi z zakresu wychowania realizowanego z szacunkiem dla dziecka jako człowieka, b) analizę i asymilację niektórych pedagogii.

Co można wydobyc z historii wychowania człowieka jako kanwę dla współczesnych dyskusji/ badań/ rozważań?

¹ Do najczęściej wskazywanych przez badanych należą A. Faber, J. Poland, G. Preuschoff, J. Holtkamp czy A. Rao. Są to poradniki, przewodniki, instruktarze, scenariusze

A: Z uwrażliwieniem wczytać się w rozważania Arystotelesa i Platona

Arystoteles twierdził, że należy wychowywać człowieka do prawości, etyczności (cnót wszelakich), rozważał tym samym możliwości pomocy człowiekowi w wyzbyciu się wad i kształtowania w nim cnót. Miał na uwadze przyszłe społeczeństwo demokratyczne, zbudowane właśnie z takich ludzi. Współczesny dyskurs wychowania także dotyczy kształtowania postaw sprzyjających budowaniu społeczeństwa demokratycznego. To najprawdopodobniej on zainicjował trwający do dziś dyskurs o podmiotowości w wychowaniu i zrównoważaną z nim przedmiotowość, umieszczając młodego człowieka w przestrzeni wolności i odpowiedzialności za nią. Rozważania wokół sprawiedliwości rozdzielającej, wyrównującej i proporcjonalnej, prowadzone przez niego w poszukiwaniu cech idealnego społeczeństwa², nie straciły na znaczeniu do dziś, szczególnie w edukacji opartej na ocenianiu, promowaniu, nagradzaniu, karaniu. Na sprawiedliwe traktowanie uczulone są dzieci, żywo reagujące na wszelkie przejawy jej braku. Nauczyciel, rodzic sprawiedliwy, jest lubiany, akceptowany, niesprawiedliwy – odrzucany. Właściwie do dziś nie sprecyzowaliśmy jednak, o jakiego rodzaju sprawiedliwość w edukacji nam chodzi. Rozdzielającą, czyli dzielenia każdemu tak samo, po równo, odrzuciliśmy wraz ze zmianą ustroju z socjalistycznego na demokratyczny, do wyrównującej, czyli działaniu pomiędzy zyskiem i stratą, nie jesteśmy jeszcze przekonani chociażby dlatego, że trudno nam jeszcze określić co jest zyskiem a co stratą zależną czy niezależną od naszej woli, zaś do proporcjonalnej, najbardziej pożądanej w społeczeństwie demokratycznym, opartej na darze wymiany, chyba jeszcze nie dojrzelismy jako społeczeństwo, wymaga ona bowiem wzajemnego zrozumienia potrzeb i możliwości. Budujemy społeczeństwo demokratyczne i zadanie wskazane przez Arystotelesa pozostaje aktualne.

Sprawiedliwość oparta na darze wymiany warta jest rozważenia w edukacji dzieci, pod warunkiem jednak rezygnacji przez nauczycieli i rodziców z tendencji do rozdzielania zadań i oceniania za wszystko. Jakże aktualnie brzmią jego słowa dotyczące znaczenia wychowania ludzi „człowiek, który ma być dzielny etycznie, powinien być starannie wychowywany i przyzwyczajany do tego, co dobre (...) to musi słuchać nakazów jakiegoś rozumu i jakiegoś

² Zob. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska. Etyka Eudemejska. O cnotach i wadach*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, tom 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 167–188.

właściwego porządku”³. Dziś, podobnie jak w Starożytności, oczekujemy od wychowania, by ludzie stawali się lepsi, bardziej zorganizowani, odpowiedzialni. Problem w tym, że zbyt mało o wychowaniu dyskutujemy, że skierowanie uwagi na edukację, często rozumianą jako wąsko zaplanowana działalność dydaktyczna, zmarginalizowało, także w przedszkolu, istotę wprowadzania dzieci w zachowania społecznie akceptowane i pożądane także w ich przyszłości. W rezultacie zrezygnowaliśmy z tzw. *Kinder stuby* i mamy w zamian *Kinder niespodziankę*. Nie wychowuje rodzina, nie wychowuje przedszkole/ szkoła, wychowuje plac zabaw, ulica – młodzi ludzie wychowują się sami.

Podkreślanie przez Arystotelesa szczególnego znaczenia wychowawczego zabawy w okresie do-szkolnym, także nie straciło na aktualności. Każdy, kto podejmuje się rozważania jej znaczenia dla rozwoju, nawołuje do jej respektowania w organizowaniu sytuacji edukacyjnych. Nie ma prawie dorosłego, który nie wskazywałby na jej pierwszoplanowość w dzieciństwie. Deklaracje jednak nie przekładają się na rzeczywiste zachowania – dla rodziców, nauczycieli najważniejsza jest aktywność zadaniowa dzieci, także (i niestety) w okresie przedszkolnym. Zapominają o tym, że tylko dziecko wybawione jest gotowe do podjęcia szkolnej nauki. Zapominają, że zabawa jest dla dziecka najważniejszym obszarem doświadczania siebie w społeczności, w szczególności w zakresie budowania autoidentyfikatorów i odpowiedzialności za siebie. Rzec można, iż jest swoistego rodzaju samo-wychowaniem w relacjach z koleżanką/kolegą⁴. Badani przeze mnie nauczyciele uważają, iż zabawa jest stratą czasu edukacyjnego⁵. Podobnie do braku wartości zabawy podchodzą rodzice dzieci uznając *przygotowanie do szkoły* za najważniejsze zadanie przedszkola⁶. Arystoteles przekonywał, iż dla wychowania, z wielu powodów, najważniejsze są pierwsze lata życia człowieka⁷. Tym samym przypisuje rodzinie najbardziej znaczące dla przyszłości dziecka zadania do wykonania w zakresie dbałości

³ Tamże, s. 297.

⁴ Szerzej o zabawie wypowiadam się w: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006; *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata.*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009; *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

⁵ W Wydawnictwie Akademickim Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie złożona została do druku kolejna moja książka *Nauczyciel człowieka w dzieciństwie*, zawierająca analizę uzyskanego w badaniach materiału empirycznego.

⁶ Z badań studentów w ramach rozpraw magisterskich.

⁷ Zob. Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 352.

o: a) pożywienie, b) zapewnienie ruchu, c) hartowanie ciała, d) umożliwienie uczenia się przez szeroko rozumiana aktywność w przestrzeni, głównie zabawę, e) umożliwienie naśladowania czynności potrzebnych w dalszym życiu, f) nie zakazywanie krzyku, płaczu, śmiechu, śpiewu, bowiem stanowią formę regulacji oddechu, ćwiczą płuca, g) podsuwanie pod ręce, wzrok, uszy wszystkiego, co dobre, pożyteczne, szczególnie w mowie kierowanej do młodego człowieka przez rodzica, h) ochronę młodzieży przed nieprzyzwoitymi rzeźbami, obrazami, scenami, wyrażeniami, i) podsuwanie dzieciom po raz pierwszy rzeczy/ przedmiotów/ tekstów ze szczególną dbałością o ich poprawność i jakość, bowiem najdłużej zalegają w pamięci jako ważne i organizujące dalsze poznanie świata (we współczesnej psychologii stosowane jest tzw. prawo pierwszego bodźca/ skojarzenia, ukierunkowujące dalsze poznawanie świata).

Pytanie, które Arystoteles pozostawił współczesności, na które warto poszukiwać odpowiedzi, dotyczy obszaru wychowania, mianowicie, czy oddziaływać na wyrabianie rozumu czy na charakter? Według niego, to na rodzicach głównie spoczywa obowiązek wprowadzania dzieci do 6 r.ż. w podstawy gramatyki, gimnastyki, muzyki a także rysunku, traktowane jednocześnie jako obszary i środki wychowania do używania rozumu i kształtowania charakteru. Zatem, wychowując powinni przygotowywać dzieci do podejmowania ważnych czynności, ale także dla cnót wszelakich⁸, nie przymuszając, nie narzucając, lecz zapewniając im swobodę aktywności w dobrze zorganizowanej przestrzeni. W ten sposób rodzice, przez właściwe wychowanie własnych dzieci, przyczyniają się do urządzania najlepszego państwa, zapewniającego obywatelom życie szczęśliwe, wyposażone w środki umożliwiające dobre uczynki⁹, państwa demokratycznego. Podkreślić należy, iż Arystoteles jest zwolennikiem wychowania domowego/ rodzinnego człowieka do lat siedmiu, zaś zinstytucjonalizowanego (już tylko dla wyłącznie dla chłopców) po ukończeniu siódmego roku życia uznając, iż takiemu człowiekowi potrzebne są różnorodne wzorce osobowe (a nie tylko rodziców), różne obszary doświadczenia, a nie tylko przestrzeń domowa i zabawa w niej. Współcześnie także nie ustaliliśmy, o co tak naprawdę w rozmowie o wychowaniu chodzi. Obarczamy szkołę winą za brak wychowania, a rodzina? Czy spełnia podstawowe zadania dotyczące wprowadzania dzieci w ważne zadania życiowe?

⁸ Zob. tamże, s. 357.

⁹ Zob. tamże, s. 302.

Arystoteles był przekonany, że rodzice są przed państwem/ społeczeństwem odpowiedzialni za podstawy funkcjonowania dziecka po za domem. Może, w poszukiwaniu nowych paradygmatów wychowania, warto na nowo rozważyć te sugestie? Nie wiem, co należałoby uczynić, by zmienić takie nastawienia, by przekonać do tezy, że dzieciństwo to materia życia, że dzieciństwo jest wszystkim, bo wszystko bez dzieciństwa jest niczym¹⁰. Historia jest najlepszą nauczycielką w terażniejszości dla przyszłości, to wsteczne lustro... czy w wychowaniu człowieka także?

Jakie ważne inspiracje dla wychowania współczesnych dzieci/ młodzieży można odczytać z filozofii Arystotelesa? Po pierwsze, podkreślanie bezdyskusyjnej odpowiedzialności rodziców za wychowanie dzieci, po drugie, podkreślanie wartości dzieciństwa jako podłoża wszelkich cnót dla dorosłości, po trzecie, rozważania o sprawiedliwości jako wartości w relacjach międzyludzkich, szczególnie w relacjach dzieci-rodzice. Dlaczego o tym zapominamy?

Myślę, że dlatego, iż ciągle nam bliżej do promowania koncepcji podporządkowania dzieci woli dorosłych, aniżeli uznania ich jako ludzi z pełnym prawem do wolności i odpowiedzialności za własne czyny. Takie wychowanie zalecał Platon jako zwolennik państwa silnego, dobrze zarządzanego. Wychowanie do podporządkowania, posłuszeństwa, wychowanie do pokonywania w sobie potrzeby zbytku, która jeśli jest rozwijana prowadzi „do choroby jednostek i podkopuje zdrowie państwa. Państwo się zaludniać zaczyna tłumem ludzi „niepotrzebnych, jak łowcy, artyści, kosmetyce, kucharze, świniarze lub lekarze”¹¹ powinno być celem państwa/ społeczeństwa. Poszukiwał ideału człowieka dobrego, sprawiedliwego, czcigodnego, pierwszej klasy, zdolnego do zbudowania i podtrzymywania porządnego ustroju państwowego. Szczególną miarą wychowania uczynił prawdomówność i odpowiedzialność za użyte słowa. Wychowanie człowieka powinno skupiać się na uczeniu młodego człowieka unikania bezwstydných zachowań, poglądów, egoizmu, na umacnianiu duchowości. Jego propozycja wychowania jest pełna nietolerancji, szczególnie dla dziewcząt, dla homoseksualizmu, dla osoby. Wychowując człowieka, należy przygotować go do życia we wspólnocie, w surowej i ścisłej cenzurze, w przymusie do spełniania zarządzeń. Tych inspiracji nie zapomnieliśmy, chociaż moglibyśmy to zrobić w kontekście zasad demokratyzacji życia.

¹⁰ Myśli te wyprowadzam z rozważań Arystotelesa o wartości dzieciństwa i wody dla życia.

¹¹ Platon, *Państwo*, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003, s. 66.

Nie wychowujemy, niestety, młodych ludzi do bycia tolerancyjnymi w zakresie różnicy rasowej kulturowej, cywilizacyjnej.

Postulowana przez niego kontrola urodzin miała być środkiem w budowaniu państwa idealnego: „potrzeba przecież, aby najlepsi mężczyźni obcowali z najlepszymi kobietami jak najczęściej a najgorsi z najlichszymi jak najrzadziej, i potomków z tamtych par trzeba chować a z tych nie, jeżeli trzoda ma być pierwszej klasy (...) Ilość małżeństw każemy regulować rządzącym, aby jak najbardziej zachowywali stale tę samą ilość mężczyzn mając na uwadze wojny i choroby (...)”¹². Dzieci zrodzone z tak dobranych rodziców oddawać należy do specjalnych ochronek, do mamek, a noworodkami gorszymi nie zajmować się lub je po prostu zabijać jako zbędne dla idealnego państwa jednostki. Dzieci powinny pochodzić od ludzi w kwiecie wieku (między 20. a 40/50. rokiem życia). Złamanie tego prawa było grzechem i groziło wykluczeniem. Ojcostwo i macierzyństwo jest umowne, tytularne. Rodzina poddana jest wiec socjalizacji, która ma sprzyjać spoistości państwa¹³. Żadna też matka nie powinna wiedzieć, które dziecko jest jej, a które nie. W języku tak rozumianego wychowania nie ma słów: *moje, twoje lecz nasze, wspólne*, nie ma *ja, ty lecz my*. To państwo komunistyczne dla wybranych. Rodzina, życie prywatne, leży po za jego obrębem. Dzieci – chłopców – należy wychowywać przez ich uczestniczenie we wszystkich ważnych zdarzeniach w państwie, przez przypatrywanie się czynnościom wykonywanych przez dorosłych i nie należy ich chronić przed niebezpieczeństwem.

Celem wychowania ma być piękno, dzielność, odwaga, i wiedza, rozumiana jako najtęższa zdolność człowieka i odwodzenie od zbytku.

Co z jego filozofii można zarekomendować dla współczesnego dyskursu wychowania?

Myślę, że przede wszystkim a) podkreślanie wartości wspólnoty, działania wspólnotowego na rzecz dobra wszystkich, z troską o silne państwo, b) szczególną dbałość o przygotowanie dorosłych do rodzicielstwa w celu dawania państwu silnego, wartościowego potomstwa, c) wychowanie do prawdomówności i odpowiedzialności, piękna i dzielności, d) wychowanie do zrozumienia znaczenia reguł w społeczeństwie i podporządkowania się im.

Lektura dzieł pozostawionych przez Kanta, szczególnie tych o wychowaniu, o moralności, także jasno wskazuje ciągłość zadań w tym zakresie. „(...)

¹² Tamże, s. 161.

¹³ Zob. tamże, s. 163.

w wychowaniu trzeba posługiwać się wszędzie zasadami, głównie rozwoju, prawdomówności i dyscypliny wewnętrznej. Żeby to czynić wychowawca musi samego siebie i samookreślić własną wolę¹⁴. Przekonanie, iż „każdy obywatel jest nie tylko środkiem, ale zarazem celem istnienia społeczeństwa”¹⁵ dokumentuje trwałość sporu o podmiotowość i przedmiotowość w relacjach i stosunkach międzyludzkich, także w wychowaniu, w czasie od Starożytności do Nowożytności. Wychowanie, jak przekonuje Kant, jest potrzebne dla odcierania człowieka od popędów, skierowania go ku rozumowi, do oczekiwania przyszłości włącznie, zaś przekonanie człowieka o wyższości nad naturą („gdy po raz pierwszy powiedział jagnięciu: skórę, która nosisz, natura dała nie dla ciebie, lecz dla mnie, kiedy zdjął ją i nałożył na siebie, uświadomił sobie przewagę nad wszystkimi zwierzętami”) jest dziś tematem wielu dyskusji o równoważeniu obecności człowieka w świecie, podstawą koniecznej do zawarcia umowy ekologicznej¹⁶. Jego 9 tez dotyczących natury ludzkiej z powodzeniem może stanowić dziś filary edukacji, od przedszkolnej począwszy¹⁷. Dotyczą bowiem budowania społeczeństwa obywatelskiego, wspólnej odpowiedzialności za kondycję ludzkości, we wspólnocie działania, z zachowaniem szacunku dla prawa do życia wszystkich istot żywych na ziemi. I.Kant, według interpretatorów jego filozofii¹⁸, postrzegany jest jako postać graniczna pomiędzy kulturą oświecenia a kulturą podmiotowości i indywidualizmu XIX wieku, z szerokimi implikacjami dla współczesności XX/XXI wieku. Jego epistemologia,

¹⁴ I. Kant, *O pedagogice*, Wydawnictwo DAJAS, Łódź 1999, s. 20.

¹⁵ I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995, s. 14.

¹⁶ Zob. F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

¹⁷ Zob. I. Kant, *Przypuszczalny...*, dz. cyt. Są to: teza 1 – każde stworzenie rozwija zadatki całkowicie i zgodnie z celem; 2 – człowiek otrzymał rozum aby się nim posługiwać z pożytkiem dla rodu ludzkiego; 3 – czerpać należy ze swojej natury wszystko co potrzebne jest dla rozumnego życia; 4 – środkiem dla rozwinięcia zadatków jest ich aspołeczność towarzyska ludzi (skłonność do życia społecznego, łącząca się z powszechnym oporem); 5 – najtrudniejszym zadaniem ludzkości jest zbudowanie społeczeństwa obywatelskiego; 6 – człowiek potrzebuje wychowania; potrzebuje pana; 7 – społeczeństwo obywatelskie wymaga praworządności; 8 – człowiek może żyć jedynie w wytworzonym porządku, inaczej nie rozwinię potencjalnych zadatków natury; 9 – obywatelskie zjednoczenie ludzi jest możliwe w systemie działania wspólnego.

¹⁸ Zob. A. Pluta, *Dwuczłonowość dyscypliny edukacyjno-pedagogicznej, teoretyczna historia edukacji i pedagogika pogranicza jako wyraz nastawienia metodologicznego i antyfundamentalnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gni-tecki, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997, s. 83; A. Zieleń-czyk, *Geneza i charakterystyka kantyzytu polskiego*, „Przegląd Filozoficzny” 1924 z. 3–4; S. Szto-bryn, *Słowo wstępne*, [w:] I. Kant, *O pedagogice...*, dz.cyt. s. 37.

antropologia, etyka i aksjologia dały podstawę do nowego, innego spojrzenia na wychowanie, rozumianego jako proces zmiany wewnętrznej w człowieku, oparty na jego wysiłku tworzenia siebie, a nie jak dotąd, pojmowanego jako proces dokonujący się na nim za pośrednictwem sił zewnętrznych.

Można rzec, iż w definiowaniu podstaw wychowania wyraźnie rysują się granice między tym, co przed i co po Kancie. Na czym polega swoistość jego rozważań o wychowaniu?

Po pierwsze, przekonywał, że człowiek jako jedyne stworzenie powinien być wychowywany, czyli a) pielęgnowany i polega to na staraniu ze strony rodziców, aby dziecko nie robiło szkodliwego użytku z własnych sił, i dotyczy przede wszystkim żywienia i utrzymania, b) ćwiczony, czyli dyscyplinowany po to, by chronić go przed zbaczaniem z drogi człowieczego przeznaczenia, do czego może prowadzić nieopanowana, wrodzona dzikość; ćwiczenie, dyscyplina potrzebne są do formułowania celów życiowych, planów postępowania; pomagają w nakreśleniu praw i obowiązków, odczuć przymus konieczny w stosowaniu się do nich; ćwiczenie pomaga zrozumieć człowiekowi istotę wolności i do tego by jej nie utracić i podporządkowania (się) i jego zysków, c) nauczany i kształcony, czyli wprowadzany w krąg spraw ludzkich; nauczanie i kształcenie umożliwia zrozumienie człowiekowi zasad wspólnego życia, rozwijanie zdolności i ich wykorzystanie; jakość kształcenia zależy od tego kto to kształcenie prowadzi¹⁹. Tak rozumiane wychowanie łączy się z okresami w rozwoju człowieka: niemowlęciem, wychowankiem i uczniem. Ustawicznie brak nam odpowiedzi na pytanie o skuteczność wychowania, a więc o to, czy rzeczywiście pomaga człowiekowi w osiągnięciu celu swego istnienia. Takie pytanie stawiał także Kant.

Po drugie, przekonywał, iż w człowieku tkwi potężny potencjał, który za sprawą wychowania powinien być właściwie wydobywany tak, by każdy człowiek mógł osiągać swoje przeznaczenie. Wychowanie tak ujęte zaczyna się w domu, od rodziców, którzy także byli wychowani przez własnych rodziców. W każdym domu czyni się to więc inaczej. Najważniejszym zadaniem ludzi jest uzgodnienie wspólnych celów dla wychowania człowieka, gwarantujących trwanie ludzkości, bez oczekiwania, że wszystkich można wychować tak samo.

Po trzecie, uważał, że wychowanie jest sztuką, której realizacja musi być doskonalona przez wiele pokoleń²⁰. Każda generacja, bogatsza o doświadcze-

¹⁹ Zob. tamże, s. 41–43.

²⁰ I. Kant, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 45.

nie i wiedzę poprzedniej, powinna podnosić wychowanie na wyższy poziom, rozwijając dane człowiekowi przez naturę, modyfikowane przez cywilizację i kulturę możliwości. Obok sztuki rządzenia, sztuka wychowania jest najtrudniejszym wynalazkiem ludzkości, mimo to ustawnie trwają spory o to od czego należy je zaczynać, jakich treści, zasad, metod dotyczy. Pewnie z tego względu poszukujemy nowych rozwiązań, nowych koncepcji; zapewne dlatego wymyśliśmy pedagogikę, by ująć wychowanie tzw. naturalne, instynktowne w zasady przeciwdziałające powtarzaniu błędów pokoleniowych.

Po czwarte, naczelną zasadą wychowania (niezmienną od pokoleń i widoczną także we współczesnych koncepcjach) jest wychowanie dla najlepszego stanu przyszłego każdego człowieka, dla idei człowieczeństwa realizowanej we wspólnocie ludzkiej. Tak rozumiane wychowanie powinno być obecne w życiu człowieka od urodzenia.

Dla mnie, jako pedagoga przedszkolnego, ważne jest zwrócenie uwagi przez Kanta na następujące kwestie: *po pierwsze*, pozostawienie dziecku rozumnej granicy swobody, nie przymuszanie do powtarzania wzorców danych przez dorosłych, tam gdzie nie wiążą się z zachowaniem koniecznego bezpieczeństwa, swobody zapewniającej doświadczanie *na własnej skórze*, aktywność własną prowadzącą do zrozumienia prostych związków przyczynowo-skutkowych w zachowaniu się w otoczeniu przyrodniczym, społeczno-kulturowym; *po drugie*, obrazowania dziecku obszaru współzależności położenia ludzi, prowadzącej do zrozumienia warunków urzeczywistniania własnych celów w grupie społecznej, *po trzecie*, zrozumienie konieczności istnienia ograniczeń w działaniu, pozwalających na korzystanie z możliwości, konieczności i wolności, prowadzących ostatecznie do usamodzielnienia (się) i uniezależniania (się) od kogoś, czegoś. Może warto na nowo odkryć te idee i rozważyć ich trafność tym bardziej, iż Immanuel Kant: 1) zwrócił uwagę na możliwość połączenia sił natury człowieka i intencji jego wychowania przez siły z zewnątrz, 2) podpowiadał wartość życia w „ciąglYM napięciu” prowadzącego do szukania zasad życia godziwego, moralnego, 3) domagał się unaukowania wychowania, by przeciwdziałać dowolności i błędom w jego realizacji, 4) sformułował ideę obowiązku jako zasady prowadzącej ku moralności, 5) podkreślał wartość dociekania do prawdy w toku kształcenia, 6) przestrzegał przed daniem złego przykładu dzieciom przez rodziców i brakiem ich wiedzy o wychowaniu, 7) zaproponował powstanie pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Wiele z tych zasad nie straciło na znaczeniu.

Kant, opisując istotę wychowania zwrócił uwagę na zawartą w nim swoistą sztafetę pokoleń – każde pokolenie, ponieważ chce być lepsze od odchodzącego, wnosi do jego istoty nowe treści, uznane za innowacyjne, nowoczesne, które to z kolei zanegowane zostają przez następne pokolenie. W ten sposób intensywnie rozwijamy świat technicznie, mniej moralnie/ etycznie.

Zarówno dla Arystotelesa, Platona, Kanta, nie ma wątpliwości, iż jedynie człowiek prawy, wykształcony, rozumny i odpowiedzialny może być wychowawcą. Wymagania te dotyczą także, a może przede wszystkim, rodziców.

Co wynika z tej kalejdoskopowej analizy dorobku historycznego dla współczesności zadań związanych z wychowaniem człowieka? Myślę, że *po pierwsze*, niezależnie od czasu historycznego, wskazywano na wychowanie do praworządności, etyczności, moralności; *po drugie*, wskazywano na wartość wiedzy o świecie i umiejętność korzystania z niej; *po trzecie*, podkreślano przynależne człowiekowi prawo zachowania się zgodnie z jego wolą lub zachowanie podporządkowane regułom; *po czwarte*, wychowanie dzieci do demokracji było przedmiotem rozważań wielu filozofów od Starożytności włącznie; *po piąte*, do zabawy jako niezwykle ważnej i efektywnej formy doświadczania świata przez dziecko przekonywali już filozofowie starożytni. Analiza przeszłości wskazuje, iż wiele zadań tzw. wychowawczych zostało sformułowanych nawet w odległej historii (jak cesarstwo Szun, Państwo Uhr). We *wstecznym lusterku*, jak określa przeszłość Kierkegaard, naprawdę zobaczyć można perspektywę dla edukacji wypełnioną ważnymi odkryciami, przekonaniem, dowodami, argumentami.

Co ciekawe, perspektywa ta pokazuje, że podstawowe, niezmiennie zadania społeczne wobec młodego pokolenia dotyczyły zawsze, niezależnie od szerokości geograficznej, najlepszych sposobów wprowadzania dzieci/ uczniów w nowe i nieznanym im otoczenie, częściowo rozpoznane. Czyniono to w różny sposób, w zależności od ustroju, od kultury danej grupy społecznej.

Historia pokazuje więc obszar zadań niezmiennych, ale zapomnianych we współczesnym dążeniu do wytwarzania nowych, innych organizacji, postulatów, koncepcji wychowania. Dyskurs reguł dystrybucyjnych, instrukcyjnych, związanych z rozdawaniem/udostępnianiem dóbr i ich kontrolą, zmierzających do zachowania/ustalania porządku w świecie (wychowanie jest taką regułą dystrybucyjną) oraz dystrybucji znaczeń tychże reguł dla życia²¹ jest więc niezmiennie ważny dla usytuowania osoby, jak i jednostki/ społeczeństwa.

²¹ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 171.

W dyskursie tym jest miejsce dla rodziny jako podstawowego środowiska życia dziecka, nie bardzo jednak wiemy, jak ich do niego włączyć. A trzeba to zrobić, bowiem tylko synergia działań rodziny i szkoły może przyczynić się do spełniania postulatów pedagogicznych w zakresie wychowania, które jest naszą wspólną sprawą.

W każdym ludzkim spostrzeżeniu tkwi cała przeszłość społeczeństwa. Jeśli zabraknie rozumnych ludzi, którzy podejmą trudny, ale zarazem konieczny i radosny wysiłek przypatrywania się światu terazniejszemu w kontekście tej przeszłości zapamiętanej, spotęguje to degenerację instytucji kształcących, a przede wszystkim rodziny. Nie pomogą wynalazki i osiągnięcia techniczne, jeśli nie wychowamy ludzi do ich odpowiedzialnego „użycia”²². Przykładów braku tej odpowiedzialności w przeszłości mamy zbyt wiele. Mammy też wiele podpowiedzi jak tego uniknąć.

Co można jeszcze zrobić?

B: Z powagą rozważyć formacyjny wpływ tzw. pedagogii na człowieka

Ten obszar zapomnianych/marginalizowanych inspiracji, ważnych dla formułowania zadań pedagogiki w zakresie wychowania, wiąże się z tzw. wiedzą potoczną o wychowaniu, doświadczeniem jego organizacji w codzienności. Tworzą one obszar dyskursu o wychowaniu, umożliwiając bowiem włączenie w jego zakres rodziny, społeczeństwa.

Pedagogia rozumiana jest jako: a) obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem, b) jako pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych wykraczających poza pedagogikę²³. W pedagogii zawarty jest stosunek władzy i wiedzy, władzy i form świadomości społecznej ludzi oraz praktyki w zakresie wychowania młodego pokolenia, sposobienia go do podjęcia zadań w przyszłości.

Nie ulega wątpliwości, że proces sposobienia młodych ludzi do podjęcia zadań przyszłych wyznaczany jest rodzajem obecnej w społeczeństwie/narodzie pedagogii a nie tylko zadaniami (programami) pedagogicznymi przeznaczonymi dla potrzeb wychowania instytucjonalnego. Takie przekonanie wy-

²² M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos. Kwartalnik metafizyka. Kultura. Religia” 2011 nr 2, s. 239.

²³ Zob. Z. Kwieciński, *Wprowadzenie*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń UMK 1990, s. 9.

ka także z rozważań Kanta. Pedagogika, z racji dysponowania wiedzą naukową o warunkach uczenia się dzieci/młodzieży, jest w tym procesie wyspecyfikowanym instrumentem sprawowania społecznej kontroli nad jego przebiegiem. Jasne jest, przynajmniej dla mnie, że jej poszukiwania powinny być skierowane na łączenie zadań badawczych z zasobami mądrości pokoleniowej, wiedzy potocznej czy realizowanych od pokoleń praktyk wychowawczych. Sugestie takie znajduję także w wypowiedziach Kanta o obowiązku wzbogacania wiedzy o wychowaniu przez kolejne pokolenia.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można trzy najczęściej definiowane pedagogie i są to: a) pedagogia pogranicza, b) pedagogia widzialna i niewidzialna, oraz c) pedagogia względności. Jaka jest ich istota?

Pedagogia pogranicza, obecna w dyskursie pedagogiki w Polsce od co najmniej początku lat dziewięćdziesiątych, wynika z założeń tzw. pedagogiki krytycznej sięgającej genezę do teorii Habermasa, Heideggera. Do głównych jej współczesnych propagatorów należy Giroux, Levi-Strauss, w Polsce. Witkowski, Kwieciński. Oznacza ona:

1. Lokowanie edukacji na styku różnych obszarów bezpośrednio i pośrednio kształtujących postawy młodego człowieka, pomiędzy tradycyjnym i odmiennym od niego sposobem rozumienia istoty edukacji, co oznacza poszerzenie jej zadań na przestrzeń a) około instytucjonalną, bowiem szkoła jest już tylko jednym z elementów wpływu na formację młodego człowieka obok kultury, mediów, społeczności koleżeńskie, techniki, b) etnologii/ etnografii szkoły, uwzględniającej różnice międzyludzkie, konieczność zachowania tolerancji wobec nich i dostosowania zadań szczegółowych. Dotyczy to kultury, a w niej obyczajów, tradycji, języka, systemu znaczeń, także religii/ wyznania, rasy, skłonności.
2. Poszerzenie rozważań o edukacji o nowe konteksty, co wymaga zmiany w kształceniu nauczycieli i przejścia w nim od pewności i decyzji pewnych (konspektowania, scenariuszy) do niepewności zadań, decyzji ryzykownych. Giroux postuluje takie kształcenie nauczycieli, by potrafili organizować czas i przestrzeń dla współistnienia ras, klas, płci, grup etnicznych, by nauczyli się „czytania i pisania kultury” na rozlicznych jej poziomach i obszarach z zachowaniem prawa do izolowania się, częściowego zamykania się w ich kręgu, ochrony przed rozmyciem²⁴.

²⁴ Zob. A. H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 225.

3. Włączenie do edukacji idei równości społecznej i różnorodności kulturowej, współlistniejącymi z demokracją i uczestnictwa w niej, uwzględnienie narracji społeczeństwa w dziedzinie edukacji wspierającej dążenia ludzi do tegoż współlistnienia. Wynika z tego, że wychowanie wymaga wiązania ustroju państwa, kultury rodziny, środowiska, i zadań instytucji edukacyjnych. Oznacza również, że nie ma jednego, jedyne go słusznego sposobu wychowania, bowiem nie ma jedynie słusznego obrazu postępu i historii, jedynej i stałej relacji władzy i wiedzy²⁵.
4. Oferowanie dzieciom, uczniom, okazji do posługiwania się wielorakością odniesień, stanowiących odmienne kody kulturowe, odmienne doświadczenia²⁶. Umożliwianie im doświadczania języka, krytycznego odczytywania elementów otoczenia, stawiania w przestrzeni wyboru, podejmowania decyzji o treści, rodzaju, miejscu aktywności, wyboru kodu porozumiewania się lub jego wypracowywania w celu uzgodnień, negocjowania. Ale przede wszystkim stawiania zadań wychowania odpowiadających ich percepcji cywilizacji, nie naszej nawet jeśli jesteśmy przekonani, co do ich słuszności, poprawności i skuteczności.

Pogranicze jest płynne, trudne do zdefiniowania z powodu różnych czynników wyznaczające granice wpływu na młodych ludzi. Jedno jest dość wyraźne- nie możemy udawać, że nic się wokół nie zmienia a wraz z tym, że nie zmieniają się potrzeby i nastawienia młodych ludzi. Sytuowanie wychowania na pograniczu różnych zjawisk wymaga elastyczności, innowacyjności, zrozumienia istoty zmiany w świecie, bardziej dynamicznej i szerokiej aniżeli kiedyś. Niezrozumienie tej zmiany prowadzi do izolowania się pokoleń, bez możliwości porozumienia się. Wiele wskazuje na to, że tak właśnie się dzieje (szersze wyjaśnienia stosuję przy omawianiu pedagogii względności).

*Pedagogia widzialna (jawna, oczywista) i niewidzialna*²⁷, tworząca się obecnie w społeczeństwie nowego typu, z nowymi aspiracjami i oczekiwaniami, także odnośnie edukacji własnych dzieci. To społeczeństwo klasy średniej, dynamicznie rozwijającej się także w Polsce. Społeczeństwo z nowymi potrzebami, nowymi wymaganiami, nowym, innym obrazem dziecka niż w przeszłości socjalistycznej. Co wypełnia treść tych pedagogii?

²⁵ Zob. C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 454.

²⁶ Zob. A. H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 226.

²⁷ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury...*, dz. cyt., s. 72 i n.

Tabela 1. Charakterystyka pedagogii niewidzialnej i pedagogii widzialnej

Pedagogia niewidzialna	Pedagogia widzialna
<p>Koncepcja czasu: założenie długiego okresu kształcenia. Progresja oparta na teoriach wewnętrznego rozwoju dziecka. Sekwencyjność reguł niejawna, oparta na teoriach rozwoju. Reguły zawarte są impli-cite w transmitowanych treściach. Reguły wyznaczają czas edukacji.</p> <p>Koncepcja dziecka/ ucznia poszukującego, badającego siebie i otoczenie, aktywnego wielostronnie, ukierunkowanego przez reguły sekwencyjne.</p>	<p>Koncepcja czasu: jawne reguły sekwencyjne powodujące uporządkowanie transmisji treści w odcinkach czasowych. Postępy ucznia regulowane są realizacją programu w zależności od wieku metrykalnego. Reguły sekwencyjne określają przyszłe osiągnięcia ucznia, wyznacza je czas.</p> <p>Koncepcja dziecka/ ucznia podporządkowanego, kierowanego, posłusznego regułom sekwencyjnym.</p>
<p>Koncepcja przestrzeni: przestrzeń zmienna, określona ogólnie, duża; materiały wielostronnie prowokujące aktywność dziecka/ucznia, przestrzeń do dyspozycji dziecka (dostępne materiały, środki pozwalające na urzeczywistnienie jego potrzeb).</p> <p>Przeprzeźń słabo sklasyfikowana. Kontrola nad przepływem rzeczy i osób między obszarami wyraźnie słabsza niż w pedagogii widzialnej. Przestrzeń jest potencjalnie dostępna dziecku/ uczniowi - dzieci są aktywne w planie otwartym, co pozwala im uczyć się dostrzegania możliwości wejścia i przekształcania przestrzeni. Prywatność szanowana.</p>	<p>Koncepcja przestrzeni: przestrzeń stała, jawnie określona, materiał ograniczony do celu, sprzęt standardowy, przestrzeń raczej do dyspozycji nauczyciela (szafy, zaplecza, półki, schowki).</p> <p>Przeprzeźń silnie sklasyfikowana, czyli z wyraźnie zaznaczonymi granicami przestrzeni dla dzieci i dla nauczyciela, oraz silnie sklasyfikowana kontrolą nad tymi przestrzeniami (przepływem rzeczy i osób między różnymi przestrzeniami, rozlokowaniem materiałów, sprzętu, czynności, np. kąciki „zabaw”, sale tzw. warsztatowe, gabinety, stali użytkownicy, stałe reguły użytkowania). Przestrzeń widzialna nasycona jest przekazami symbolicznymi w postaci zasad użycia Śródków tylko w sposób określony przez nauczyciela. Prywatność zredukowana.</p>

<p>Koncepcja kontroli: hierarchia <i>implicita</i>, niejawną wywołuje redukcje wyraźnie zaznaczonej regulacji działań ucznia. Kontrola ma postać rozwiniętej komunikacji interpersonalnej, w różnych kontekstach i realizowana jest w postaci rozwiniętego kodu językowego zawierającego oznaczenia stanów bezpośrednich i pośrednich, synonimów określeń stosowanych powszechnie i potocznie. Relacje zindywidualizowane.</p>	<p>Koncepcja kontroli: hierarchia władzy wyraźnie zaznaczona, czas i przestrzeń ściśle kontrolowane za pomocą zasad określonych jawnie. Uczeń poznaje zasady klasyfikowania rzeczy i zachowań przez uczenie się reguł. Naruszenie klasyfikacji jest widoczne i wiąże się z sankcjami zapisanymi w kodeksach. Zadaniem ucznia jest akceptacja zasad porządkujących uczestniczenie w przestrzeni i czasie. Język kontroli ograniczony regułami. Relacje spersonalizowane.</p>
SYNTEZA	SYNTEZA
PEDAGOGIA NIEWIDZIALNA	PEDAGOGIA WIDZIALNA
Hierarchia wyrażona <i>implite</i>	Hierarchia wyrażona <i>explite</i>
Reguły sekwencyjne sformułowane <i>implite</i>	Reguły sekwencyjne sformułowane <i>explite</i>
Kryteria sformułowane <i>implite</i>	Kryteria sformułowane <i>explite</i>
Rzeczy muszą być łączone, słaba klasyfikacja rzeczy, sytuacyjnie kontrolowana.	Rzeczy należy utrzymywać w separacji od siebie w jawnym porządku czasoprzestrzennym. Silna klasyfikacja, kontrolowana.

Źródło: opracowanie własne.

Pedagogia widzialna bazuje na obserwowalnych cechach dziecka w ich stadialnym porządku rozwojowym. W tym też podejściu najsilniej występuje presja na osiąganie postępu w określonych ramach czasu i oczekiwanym zakresie zadań wychowawczych, a także tendencja do mierzenia dojrzałości w różnych zakresach czy opracowywania profili dziecka w zakresie jego inteligencji (wielorakich), do zarządzania zabawą (jej organizowania, jej czasowego dekretowania). Ten rodzaj pedagogii najpełniej występuje w rodzinie, a także ujawnia się w podejściu do wychowania zinstytucjonalizowanego. Mimo zmiany ustawowej w zakresie idei wychowania/edukacji z urabiającej dziecko na rzecz wspierania go w jego rozwoju, zadania są ściśle wyznaczone do realizacji, kontrolowane i oceniane. Dziecko/uczeń nie jest usytuowane między podmiotem i przedmiotem, traktowane jest jako odbiorca tego, co proponuje nauczyciel, rodzic.

Pedagogia niewidzialna, poniekąd w opozycji do widzialnej, bazuje na pojęciu „dziecka samodzielnie zajętego”. W pojęciu tym, zdaniem Bernsteina, występuje zarówno stan gotowości do działania jako wewnętrzny stan dziecka do zajęcia się czymś i jednocześnie stan zewnętrzny „bycia zajęтым” czymś. W odniesieniu do dziecka pedagogia niewidzialna bazuje przede wszystkim na zabawie, bowiem 1) jest ona potrzebą wrodzoną każdego człowieka, jest środkiem uzewnętrzniania się dziecka przed innymi ludźmi, w związku z czym jest zajęte i gotowi się do podejmowania różnych zadań ważnych dla osiągnięcia postępu; 2) zawarta jest w niej nie tylko treść aktywności, ale i autoocena/samoocena; 3) środki, cele są wielorakie, zmieniają się w czasie jej realizacji w zależności od przeżycia jej istoty; 4) zawiera w sobie część pedagogii widzialnej w postaci przejętych przez bawiące się dzieci reguł działania czy sposobów klasyfikacji zjawisk, tworzy ją struktura jawna, spersonalizowana solidarność uczestników²⁸.

Jakie społeczeństwo charakteryzuje omawiana pedagogia? Niewidzialna obecna jest najszerzej w społeczeństwie nowego typu, jakim jest klasa średnia, obecna coraz bardziej wyraziście także w Polsce. Klasa ta oczekuje innej niż tradycyjnie ogólnodostępnej, masowej i zuniformizowanej edukacji (wychowania), zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Jest tak dlatego, że zmieniają się relacje w rodzinie na mniej sklasyfikowane, formalne, otwarte. Przed koniecznością zmiany zadań stanęły szkoły w środowisku silnie zdominowanym przez klasę średnią. Przejawia się to w szerszej niż gdzie indziej obecności i aktywności rodziców w szkole. Jak wynika z analizy prowadzonej przez Nyczaj - Drąg, rodzice klasy średniej przywiązują coraz większą wagę do wykształcenia dzieci (niesekwencyjnego lecz rozłożonego w czasie, rozumianego jako inwestycja w dobro przyszłościowe), inwestują w dzieci znaczne kwoty, bowiem miarą szczęśliwości jest ich sukces²⁹.

Z uwagi na szeroką paletę ofert aktywizowania dzieci ich codzienność traktowana jest racjonalnie, z ograniczeniem emocji, na które najczęściej nie ma zbyt wiele czasu. To stawianie na dzieciństwo wysokiej jakości³⁰. Z takiego

²⁸ Tamże, s. 79–80.

²⁹ Zob. M. Nyczaj-Drąg, *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Zielona Góra 2005, s. 146.

³⁰ Zob. A. Giza-Poleszczuk, *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 143.

ich nowego usytuowania w przestrzeni społecznej wynikają dość rozległe konsekwencje dla organizacji i programów edukacji. Wiedza staje się towarem, nauczyciel *couchem*, a przedszkole i szkoła przestrzenią jej sprzedaży, miejscem wyścigu szczurów. W tak zorganizowanej edukacji brak jest miejsca na wychowanie, bowiem wszystko jest zracjonalizowane.

Z wielu prowadzonych przeze mnie badań wynika, iż rodzice oczekiwani przez nich „czegoś innego”, skłonni są jednak do uznania *pedagogii widzialnej* jako podstawy edukacji w domu, w szkole, w sferze publicznej, jako gwarancji spełnienia ich oczekiwań. Nie korzystają z przywileju włączania się w dyskusje programowe, metodyczne pod kątem łączenia kontekstów życia dziecka, chętnie przystają na jednostronnie argumentowane wybory nauczycielskie. Być może zachowania takie charakteryzują wstępny etap demokratyzacji życia i są raczej deklarowanymi poglądami a mniej dążeniem do faktycznej zmiany w edukacji/ wychowaniu dzieci.

Pedagogika/pedagogia względności. Uczeń, jak dowodzi Finkielkraut, a) zanim zaangażuje się we własną historię, wplątany jest chcąc nie chcąc w zbiorowy ludzki los; b) zanim stanie się człowiekiem wykształconym, zanurzony jest duszą i ciałem w samej istocie swej wspólnoty³¹; c) chce tego czy nie, kształtowany jest wedle kultury przodków, kultury rodziny, przedszkola, szkoły, bez prawa głosu we własnej sprawie. W efekcie wyszedł ukształtowany ze świata, który jako dojrzewający człowiek odrzuca.

Nie mając jednak doświadczeń w jego przekształcaniu, a) obudowuje się z innymi sobie podobnymi młodymi ludźmi we własnej bioklasie, b) chce się uczyć bycia dzieckiem, młodzieńcem przed wejściem do przedszkola, szkoły a przeciągany jest w sferę problemów dorosłości, c) odrzuca kontrolę (rodziców, nauczycieli, społeczeństwa), a jednocześnie nie potrafi kontrolować tego, co robi samodzielnie, d) zamienia obowiązki w opcje. Jak dodaje Postman, współczesny młody człowiek rozmowę zamienił na teledysk, listy na sms-y, a biblioteki na Internet³². Czy to niepokojące zjawiska? I tak, i nie. Tak, bowiem powstanie bioklasy młodych ludzi utrudnia dostęp do nich z wartościami niezbędnymi dla porozumienia się międzypokoleniowego, utrudnia (czasami wyklucza) przekaz wartości kulturowych/ religijnych, wzmacniających społeczności, wyzwala negowanie reguł świata przeciwników, czyli dorosłych.

³¹ Zob. A. Finkielkraut, *Porażka myślenia*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2001, s. 96.

³² Zob. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2005.

Nie dlatego, że jest to poniekąd odwiecznie realizowany rytuał odrywania się od wzorów ocenianych jako przestarzałe, nieaktualne, hamujących postęp.

Umberto Eco, w ciekawym studium współczesnego świata³³, rysuje podróż do hiperrealności z zastosowaniem techniki hologramu, podróż w poszukiwaniu rzeczy prawdziwych, kończącej się ostatecznie tworzeniem fałszu, zaprasza do podróży podczas której zacierają się granice między grą a złudzeniem, kłamstwo staje się źródłem satysfakcji, prawda przemieszana zostaje z fałszem. Podróż taką oferuje hiperrealistyczna telewizja, prasa, Internet, podające znaki bez znaczenia, miejsca bez adresu. Telewizja, obecna w każdym niemalże domu, poczekalni, tramwaju umożliwia, przez ogromną wielość kanałów, przeskakiwanie z tematu na temat, krzyżowanie treści, bez wskazywania środka, peryferii, bez oznaczenia wartości. W podróży tej chodzi o pokazywanie świata równolegle tworzonego do już istniejącego, prawdziwszego niż ten prawdziwy (np. wybudowanie w USA Jerozolimy, Golgoty, Wenecji, realizacja spektaklu z Ostatniej Wieczery, Drogi Krzyżowej. Jest to podróż do absolutnego fałszerstwa³⁴, bowiem wmawia podróżującym, że replika jest prawdziwsza niż oryginał, tyle tylko, że otacza ją plot i trzeba zapłacić za wstęp. Nie trzeba więc jechać do Jerozolimy by ją zobaczyć – „zbudowaliśmy ją dla was, abyście nie musieli znosić trudu realnej podróży”).

W Polsce także powstają jak przysłowie grzyby po deszczu repliki parków krajobrazowych, safari, miasteczka kowbojskie, repliki najbardziej znanych obiektów zabytkowych, pałaców, zamków, ogrody dinozaurów. Dowozimy tam dzieci, pokazując świat, którego nie ma. Rodziny coraz częściej odwiedzają te miejsca zamiast pokazywania dzieciom oryginalnego zamku w Malborku, Wawelu, Sukiennic w Krakowie czy Zamku Królewskiego w Warszawie. Zwiedzanie kończy się za bramą. Wszyscy są zadowoleni – dzieci zostały „obsłużone przez profesjonalistę od iluzji”, rodzice mogli spokojnie poczekać na nie przy obiedzie, grillu, piwie. Po powrocie do domu dziecko zasiądzie przed telewizorem lub komputerem, w szkole w ławce. Wszystko więc jest w porządku? Ogólnie tak, poza jednym – bezpośrednim kontaktem ludzi, a wraz z nimi z wzorami zachowania się w różnych sytuacjach.

Pedagogia względności ujawnia się także w języku stosowanym do opisu zjawisk wychowania, jego procesu, rezultatów. Języka, w którym coraz mniej wyraźnie zarysowywane są cele wychowania, coraz bardziej rozmywają się

³³ Zob. U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2005, s. 16.

³⁴ Zob. tamże, s. 47.

znaczenia. Języka, w którym sprawy dzieci nadal są stawiane poniżej innych, jako mniej godnych do poważnej rozmowy. Nauczanie jest ważniejsze niż wychowanie. Sytuacja ta uniemożliwia, a na pewno utrudnia, porozumienie się w sprawie wychowania pokolenia młodych ludzi. Badacze rodziny uważają³⁵, że prowadzi to wprost do osłabienia jej formacyjnego znaczenia i osłabienia jej „wewnętrznych” źródeł wartości, tak potrzebnych w procesie wychowania człowieka.

Dlaczego to ważne w rozmowie o wychowaniu młodego pokolenia? Dlatego, że tak organizowane kontakty uczą konsumowania bez wysiłku, bez trudu, nie uczą pokonywania barier, przeszkód, problemów. Nie sposobią do radzenia sobie ze zmiennymi parametrami rzeczywistości. Nad ich harmonią i bezawaryjnym funkcjonowaniem czuwają specjaliści od efektów specjalnych. Sztuczne miasta, miasta zabawki, pokazując świat nieistniejący, utrudniają młodemu człowiekowi rozumienie związków i zależności, a przede wszystkim nie przekładają się na odczuwanie postępu w sobie, na osiągnięcie sukcesu w wyniku aktywności własnej. W tej podróży ważnym środkiem jest również Internet. W hiperrealistycznym świecie funkcjonuje coraz więcej dzieci. Świat ten wyznacza im wartości, standardy życia. W świecie tym funkcjonują także ich rodzice, zapominając o najbardziej sprawdzonych sposobach wychowania przez bezpośredni, korygujący kontakt z dzieckiem, młodzieńcem. Technika bierze w posiadanie nie tylko ludzkie ciała, ale i dusze. Marzeniem ludzi nie jest już zbawianie świata, lecz kolejne auto lepszej generacji, urlop poza krajem, komputer, poprawianie ciała. Zagrożenie dla ducha/ duchowości/ wychowania, bardziej niż postęp techniczny, stanowi jednak przede wszystkim fałszywy porządek celów, z którym – z wielu powodów – nikt już nie potrafi zerwać. Potrzebne jest wychowanie do odpowiedzialności za siebie przed sobą, odpowiedzialności wolnego człowieka (nie człowieka jako funkcjonariusza), za uczynienie techniki/technopolu użytecznymi dla formułowania celów³⁶, przede wszystkim przeciwdziałanie wygodnictwu, cwaniactwu, uzależnieniu.

Czy takie wychowanie jest możliwe w rodzinie, w przedszkolu, szkole? Trudne to pytanie i raczej z odpowiedzią przeczącą. Pedagogia względności pokazuje bowiem rozmycie kultury w społeczeństwie i przenoszenie jej w tym rozmyciu w przestrzeń i czas szkoły. Podsuwa myśl niekalkulującą, nieracjonalną powodującą odrzucanie autorytetów (historycznych, transcen-

³⁵ Zob. S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, H. Cudak, ks. J. Śledzianowski, J. Piekarski, A. Kwak i inni.

³⁶ Zob. M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia...*, dz. cyt., s. 242.

dentnych), myśl polegającą na układaniu własnego planu/ programu życia, bez odpowiedzialności za skutki, bez poczucia wstydu, bowiem wszystko jest dozwolone. Tak prowadzony młody człowiek nie rozumie jednak istoty tego uwolnienia (się).

Czy taka pedagogia dotyczy także edukacji dzieci wieku przedszkolnym i szkolnym? Bezpośrednio raczej nie. Pośrednio tak, przez zachowania rodziców, starszego rodzeństwa, wzorce medialne. Przysłuchiwałam się kiedyś rozmowie ojca z synem, około pięcioletnim, w tramwaju. Syn był pouczany aby nie dawał się „ustawiać” przez nauczycielkę, bo ona nie ma prawa mu niczego narzucać. Jeśli jednak to zrobi, to ma natychmiast zadzwonić do ojca, a ten przyjedzie i zrobi z nią porządek... Inny przykład. W pociągu IC relacji Warszawa – Kraków znalazłam się w przedziale z około czteroletnią dziewczynką i jej rodzicami. Dziecko było żywo zaintrygowane tym, co się działo nie tylko za oknem, do czego namawiała ją usilnie mama, która nie miała specjalnej ochoty na szerszą rozmowę z dzieckiem. Ojciec dziecka, obłożony laptopem, tabletem, dwoma komórkami, był „tam” w cyberprzestrzeni. Na próbę kontaktu z nim przez córkę ustawicznie ją uciszał, strofował odwołując się do „wygody i prawa do niej” innych pasażerów (mimo iż nikt z nas tego specjalnie nie oczekiwał). Na prośbę o zabawę usłyszała od ojca: „masz misia, ciasteczkowego potworka, to się nimi baw, a mi daj popracować”. Odpowiedź dziewczynki: „przecież w pracy pracujesz, a nie w pociągu” spotkała się z jego ostrą reakcją – zabrał jej ciasteczkowego potwora, komórkę usadowił ją przy oknie i nakazał spanie.

Pedagogia względności zwraca uwagę na jeszcze inny ważny dla wychowania aspekt roli rodzica, wychowawcy, mianowicie na zachowanie koniecznego związku z cywilizacją, czyli daniem młodym ludziom szansy na zorganizowanie i ustrukturyzowanie nowych dla nich wiadomości według norm i reguł obowiązujących w ich cywilizacji, nie wedle postrzeganych przez nas reguł ich uporządkowania. Wypracowane przez dorosłych metody wychowania są w niej nieaktualne, odrzucane jako archaizmy. Wprowadzenie zmiany nie zmienia zapotrzebowania na wychowanie, na szkołę, na rodzinę. Uparte trzymanie się wypracowanych reguł usztywniających zachowania się młodych prowadzi do ich kontestacji. Rzeczywisty więc problem dotyczy nie pytania o to czy wychowywać, czy nauczać, lecz jak to robić, by nie zniechęcać to tych procesów, ważnych dla życia, młodych ludzi. Zrozumienie, iż dzieciom nie jest potrzebny brak jakiegokolwiek przymusu, wychowanie bezstresowe, bo-

wiem swobodny rozwój może prowadzić do dewiacji. W ciągu całego życia jesteśmy przymuszani do różnych decyzji i związanych z nimi działaniami. Udział w społeczeństwie, także w szkole, w rodzinie, nie może się obejść bez przymusu respektowania reguł uznanych za ważne. Trzeba ich po prostu przestrzegać – w zabawie, w nauce, w pracy. Kwestią ważną jest, jakie to są reguły, kogo i czego dotyczą, dla kogo są ustanowione. Levi-Strauss dodaje, iż z „reguły dzieci nie krytykują decyzji swoich rodziców czy nauczycieli. Krytykują je wówczas, gdy ktoś z zewnątrz próbuje im to wmawiać”³⁷. Nasze dzieci rodzą się i rosną w świecie przez nas świat, który wyprzedza ich potrzeby, uprzedza pytania, karmi odpowiedziami prawie natychmiast³⁸. Oferujemy im rzeczywistość w formie galerii handlowej – gdy do niej wejdziesz, znajdziesz tam wszystko, czego potrzebujesz i czego nie potrzebujesz, coś, co nie musi być przydatne, ale jest ładnie opakowane, przedstawione. Dlaczego więc dziwimy się, że nie lubią szkoły, która wymaga wysiłku, że nie lubią rodziców, którzy są wymagający?

Wczytanie się w *Nieznośną lekkość bytu* Kundery i powieść Musila *Człowieka bez właściwości* prowokuje do postawienia pytania o to, jak postępować z człowiekiem w jego dzieciństwie, by nie doprowadzić do podobnych bohaterom rozterek, niewłaściwie pojętej postawy wolności wobec życia, i czy nie jest tak, że wychowujemy ludzi bez właściwości, ludzi, którym wmawia się, że mogą być sobą, mogą być każdym i wszystkim, bowiem nie obowiązują ich standardy, stereotypy, które wyznaczają czas i przestrzeń życia. Na ile ucieczka od stanu zniewolenia jest w istocie rzeczy powrotem do niego? W taką pułapkę wpadł Ulrich, bohater Musila. Takiego człowieka, *względnie* usytuowanego w świecie opisuje Kundera. W świecie względnych wartości zanika miłość³⁹, chęć wspólnego działania. Bo jeśli wszystko jest dostępne bez wysiłku, bez potrzeby kontaktowania się, wychodzenia z domu, jeśli wszystko można, jeśli można porozumiewać się wirtualnie, to po co się trudzić wychodzeniem poza ten wirtualny świat? Przytoczony powyżej przykład reakcji ojca na potrzeby dziecka wyraźnie wskazuje na wpisanie się także rodziny w taki scenariusz.

Sztuka i nauka, jak wszystko co dobre, należą do całego świata – piękno wnioskowania, tworzenia są jak teorematy – nie przypisane do czasu, przestrzeni „odrywają się od miejsca urodzenia i szczerze oferują się każdemu,

³⁷ C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali...*, dz. cyt., s. 442.

³⁸ Zob. tamże, s. 446.

³⁹ Przeczytaj koniecznie: M. Houellebecq, *Możliwości wyspy*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.

nauka zaś nie ma już dziś monopolu prawdy⁴⁰. Wszystko ze wszystkim się krzyżuje, cele zostały wymieszane, przerobiono literaturę w folklor, dając wolność ludziom, stłoczono ich z własnej ich woli w wielkich galeriach handlowych, osaczono reklamą, promocją, marketingiem, blichtr zastąpił religię⁴¹. W takiej rzeczywistości dorastają kolejne pokolenia, wychowane w ułudzie, kłamstwie, oszustwie. Bez pomocy rodziców, którzy oddali wychowanie w ręce „specjalistów” od uwodzenia, gubią się w wyborach, w systemie znaczeń, w systemie wartości⁴².

Ten rodzaj pedagogii podpowiada odejście od wychowania w tradycyjnym rozumieniu tego procesu jako dbałości o kształtowanie postaw oczekiwanych społecznie, od wychowania zinstytucjonalizowanego na rzecz poszerzenia granicy wolności i odpowiedzialności za nią⁴³. Póki co, dostrzegalne w zachowaniach ludzi, nie tylko młodych, jest poszerzanie wolności bez zsynchronizowania jej z odpowiedzialnością.

Pedagogika jako nauka o warunkach edukacji/ wychowania, jeśli ma spełniać to jedno z najtrudniejszych zadań, musi wziąć pod uwagę, kształtujące młodych ludzi, zjawiska cywilizacyjne. Jeśli tego zabraknie, stanie się nauką mało przydatną w rozstrzyganiu ważnych kwestii wychowania, co już, niestety, wyłania się na przykładzie dysfunkcji szkoły i rodziny w tym zakresie.

Próba podsumowania

Wiele wskazuje na to, że w wychowaniu młodego pokolenia odcinamy teraźniejszość od przeszłości, nie widzimy także jej obecności w przyszłości. Z powodu narastania wiadomości w niekontrolowanym już tempie i zakresie, coraz częściej rozpatrujemy zjawiska związane z wychowaniem, kształceniem poziomo, zakresowo bez zachowania związku z tym, co wiemy, a co wiedzieć powinniśmy, co możemy zrobić, i czego się spodziewać. To, co wiemy, nie zawsze dostatecznie jasno i świadomie, przesadza się do teraźniejszości i wyznacza kierunek poszukiwań w przyszłości. Nasze podejście do różnych spraw wychowania, szczególnie w rodzinie przypomina model warstwowy, nie przenikający się wzajemnie. Przez warstwy utartych „mądrości”, niezawodności reguł i wymagań, nie ma szansy przebicia się głos młodego pokolenia. Podobny

⁴⁰ A. Finkielkraut, *Porażka...*, dz. cyt., s. 99.

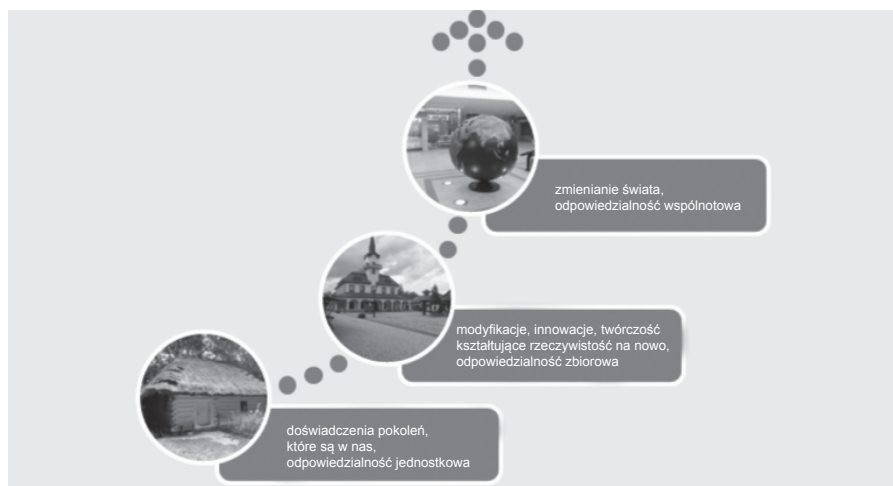
⁴¹ Pierwsze reklamy świąteczne pojawiły się w przestrzeni miejskiej Krakowa 2 listopada!

⁴² Nowym zjawiskiem współczesności młodych ludzi są tzw. *galerianki* i *galerianie*.

⁴³ A. Finkielkraut, *Porażka...*, dz. cyt., s. 127.

model charakteryzuje instytucje edukacyjne. Doświadczenia pokoleń, nakładane na siebie jedno na drugie, tworzą monolit, kolorowych co do treści ale odizolowanych od siebie warstw, opakowanych każda w swoisty zestaw „dobrych rad”.

Współcześnie potrzebny jest model wzajemnie przenikających się, przesączających się postaw wychowania, inspiracji wobec tego, co było i co uznać możemy że sensowne, z tym, czego wymaga nowa rzeczywistość ukształtowana przez cywilizację obrazu, informacji i zmiany:



Źródło: opracowanie własne.

W wychowaniu człowieka jest to przejście od inicjacji, gwarantującej przeżycie w dorosłości, do współczesnych form kształtowania człowieka wolnego i odpowiedzialnego zarazem, wolnego i jednocześnie poddającego się przymusowi, człowieka twórczego i naśladowczego. Wskazane cechy zachowania się są jednocześnie cnotami, traktowanymi co najmniej od Monteskiusza, jako siły napędowe demokracji. Pedagogika jako nauka o warunkach edukacji, szeroko rozumianej jako opieka, wychowanie, nauczanie, kształcenie człowieka, powinna zająć się tym przesączaniem historii do współczesności, pedagogii do badań naukowych jak najszybciej. W przeciwnym razie rozdzielność celów i wynikających z nich zadań wychowania w rodzinie, społeczeństwie, szkole, będzie się pogłębiać.

Całość rozważań można zakończyć odwołaniem się do historycznego przesłania Rousseau, dotyczącego budowania ładu społecznego, który „zaczyna się od poszukiwania reguł, co do których dla ogólnego pożytku dobrze by było, by ludzie między sobą się ułożyli”. Można dodać, iż ma to miejsce głównie w rodzinie, w przedszkolu; „a później nazwę prawa naturalnego nadaje się zbiorowi tych reguł, opierając się na przekonaniu, że dobrą byłoby rzeczą powszechne ich przestrzeganie”⁴⁴. Ten proces zaczyna się od wejścia do wspólnoty szkolnej, na bazie doświadczeń indywidualnych w rodzinie, przedszkolu, na podłożu aktywności własnej, jaką jest zabawa, i trwa całe życie człowieka i społeczeństwa.

Abstract: This article is an attempt made to confront educational approaches presented by Plato, Aristotle, and Kant with modern educational system. By referring to the former educational ideas the author wanted to draw attention to the sources of inspiration and educational concepts. The paper draws particular attention to the role of the teacher because there is no doubt that only the righteous, educated, intelligent and responsible man can be an educator. These requirements apply also, and perhaps above all, to parents.

Keywords: education, teacher, child, visible pedagogy, invisible pedagogy, ancient, modern times

Literatura przedmiotu

- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska. Etyka Eudemejska. O cnotach i wadach*, [w:] *Dzieła wszystkie*, Tom 5. Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2005.
- Finkielkraut A., *Porażka myślenia*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1998.
- Giroux A. H., L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Giza-Poleszczuk A., *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa 2000.
- Houellebecq M., *Możliwości wyspy*, Wydawnictwo W.A. B., Warszawa 2006.

⁴⁴ J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*. Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Poznań 1920, s. 21–28.

- Kant I., *O pedagogice*, Wydawnictwo DAJAS, Łódź 1999.
- Kant I., *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Wprowadzenie*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.
- Levi-Strauss C., *Spojrzenie z oddali*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Nyczaj-Draż M., *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Zielona Góra 2005.
- Platon, *Państwo*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2003.
- Pluta A., *Dwuczłonowość dyscypliny edukacyjno-pedagogicznej, teoretyczna historia edukacji i pedagogika pogranicza jako wyraz nastawienia metodologicznego i antyfundamentalnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2005.
- Rousseau J. J., *Umowa społeczna*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Poznań 1920
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Waloszek D., *Miedzy przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.