

Michał GŁAŻEWSKI
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

O naturze zmiany Głosa pedagogiczna

Abstract: The Nature of Change. A Pedagogical Gloss

The subject of the article is the notation of change in pedagogy, philosophy and sociology. It discusses the possibilities and difficulties of precise formulating what a qualitative and what a quantitative changes mean. It introduces into two main attitudes towards the change and continuity (ontological monism by Parmenides — the static one, and the dynamic one by Heraclitus), shows some relations with the General Systemic Theory and the *élan vital* concept by Henri Bergson. In the paper were presented in the first place some of the constitutive attributes of change notation in context of pedagogy and education: its matter, functions, goals, communication codes and its importance in teaching and learning to raise autonomic individuals. The whole paper consists of four chapters: 1. The More It Changes, the More It Remains the Same, 2. The Genealogy of Change, 3. When All Keep Changing... 4. The Notion of Change in Pedagogy.

Key-words: change, education, pedagogy, development of person

Słowa kluczowe: zmiana, wychowanie, pedagogika, rozwój człowieka

Im bardziej się zmienia, tym bardziej pozostaje takie samo¹

Zmiana w wychowaniu należy, już choćby ze względu na polimorficzny i poli-semantyczny charakter tego fenomenu, do kategorii zjawisk, których nie da się

¹ Powiedzenie francuskie: *Plus ça change, plus c'est la même chose* (S. J. Gould, *Niewczesny pogrzeb Darwina*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1991, s. 303). Gould odrzuca kryterium różnicy (zmiany) jako wskaźnik zjawisk wykraczających poza prostą materialną fizyczność świata: „A jednak w dalszym ciągu (i słusznie) fascynuje nas fizyczne podłoże inteligencji, a tu i tam trwa jeszcze naiwna nadzieja, że rozmiar albo jakaś inna cecha zewnętrzna odzwierciedla wewnętrzne wyrafinowanie. W istocie rzeczy wciąż mamy do czynienia z najjaskrawszą formą im-więcej-tym-lepiej — niewłaściwego stosowania jakiejś łatwo mierzalnej wielkości jako miernika znacznie subtelniejszej i bardziej ulotnej jakości” (ibidem, s. 305).

bezpośrednio zmierzyć za pomocą instrumentarium badawczego nauk przyrodniczych. Choć jej istnienie jest dla pedagoga intuicyjnie oczywiste, to wnioskuje on o niej pośrednio, na podstawie analizy każdorazowych empirycznych „stanów rzeczy” i ich kontekstów hermeneutycznych. Ów dylemat — antynomia między obiektywnie istniejącą rzeczywistością a jej konstruktywistyczną wykładnią — jest zresztą swoisty nie tylko dla pedagogiki. Podobnie fizyk badający zjawisko ciepła mierzy zmiany wszystkiego, tylko nie ciepła — dokonuje pomiaru rozszerzalności ciał stałych, cieczy czy gazów, zmian w oporze elektrycznym, przesunięcia w widmie świetlnym. Dopiero z tych przesłanek empirycznych wnioskuje indukcyjnie o zjawisku. Przedmiotem jego badań są więc nie same zjawiska (fenomeny), ale ich skutki w rzeczywistości materialnej i uwarunkowania tych zmian.

Wychowawca ma zawsze do czynienia z procesem, z działaniem się, ze stawianiem się człowieka, jego progresją (łac. *progressio* — posuwanie się naprzód), którą „tworzy [...] łańcuch kolejnych zmian, ściśle ze sobą powiązanych kolejnych stadiów, które składają się na ciągły, jednokierunkowy ruch. Zmiany kumulują się w jednym kierunku często w sposób nieodwracalny”².

Kierunek tego procesu może być trojaki: prócz progresji — prawidłowego rozwoju ewolucyjnego — może on mieć charakter regresji (fr. *plateau* — równy obszar wyżynny), czyli zastoju (łac. *degressio* — zstępowanie), lub regresji — rozwoju inwolucyjnego bądź entropicznego (gr. *entropo* — odwracam) — rozwoju wstecznego, „którego kresem ostatecznym okazuje się alienacyjne wynaturzenie człowieka”³.

Na te kierunki rozwoju człowieka oddziałują zmiany, zachodzące w biosie w zakresie somatycznym (fizycznym) oraz psychicznym (duchowym), o charakterze ilościowym i/lub jakościowym. Te pierwsze składają się na dyferencjację (łac. *differentia* — różnica), czyli „mnożenie się komórek lub funkcji”⁴. Drugie zmiany, nazywane potocznie dojrzewaniem, polegają „na całkowaniu, centrali-

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 181.

³ Ibidem, s. 183.

⁴ „Podobnie jak kiełkujące nasienie różnicuje się na korzeń, łodyżkę i liścień, tak samo odziedziczone zadatki przechodzą rozwój ilościowy swych składników, czyli dyferencjują się” (tamże). Ten wątek jest w pedagogice klasyczny: „J. W. Goethe opisuje w pracy «Die Metamorphose der Pflanzen» istotę żywego organizmu rośliny, który rozwija się w naprzemiennym rytmie: rozszerzanie się, ekspansja (*Ausbreitung*) i kurczenie, koncentracja (*Zusammenziehung*) następują kolejno po sobie. Najbardziej zwartą formą rośliny jest nasiono. Kiełkująca z nasiona roślina rozszerza się w przestrzeni. Najpierw pojawia się kielek, po nim liścienie, a dalej kolejne liście, coraz większe i coraz piękniej ukształtowane. Jest to pierwsze objawienie się rośliny w przestrzeni. Potem przechodzi faza koncentracji. Szczytowe liście rośliny zmniejszają się, na łodydze widać tworzący się kwiat [...]. Także człowiek zanim osiągnie dojrzałość rozwija się 'na trzech poziomach', przy czym każdy następny 'poziom' jest metamorfozą, rozwinięciem poprzedniego, widzialnego stadium” (C. B. J. Lievegoed, *Fazy rozwoju dziecka*, przeł. E. Łyczewska, Toruń 1993, s. 86–87).

zowaniu zróżnicowanych dotychczas części składowych, które zaczynają łączyć się w całość, tworząc nowy układ rozwiniętych już składników”⁵.

Dyferencjacja przeplata się z integracją, „integracja z dezintegracją pozytywną lub chwilowo negatywną”⁶, a na tych możliwych przemianach człowieka opiera się „optymizm pedagogiczny, który nie ustaje w próbach oddziaływania na człowieka w jego zastoju lub regresji i nie traci nadziei”⁷ na zbliżenie się do celu wychowania: dobra⁸.

Czym jednak jest istota zmiany, jak ją rozpoznać, jak uchwycić jej wartość, znaczenie, wielkość, kierunek? Starając się poznać, opisać i wyjaśnić zjawisko zmiany w tak rozległym, skomplikowanym i niematerialnym kontekście, jakim jest proces wychowania, można co najwyżej przyjąć za reprezentatywne określone derywaty, wskaźniki, emblematy czy indykatory pochodzące z analizy zjawisk i procesów edukacyjnych i dopiero na podstawie tych przesłanek wtórnie sądzić o dystynktywnych własnościach zjawisk daleko poza nie wykraczających — o zmianach rozwojowych⁹.

⁵ Ibidem, s. 184.

⁶ Ibidem, s. 185. Do zmian w systemie, organizmie żywym, dochodzi zatem nie bezpośrednio, w wyniku prostego mechanizmu interakcji behawioralnej, lecz przez reakcję własnych struktur, a system autonomiczny decyduje o tym, jakie reakcje są w danym przypadku właściwe. W wychowaniu określa się to jako kształtowanie charakteru człowieka: „Wpływy z zewnątrz mogą być konstruktywne lub destruktywne. Interakcje destruktywne prowadzą do destruktywnych przemian. Interakcją konstruktywną jest interakcja, która dla obu stron jest akceptowalna. W przypadku systemów wzajemnie na siebie oddziałujących mamy do czynienia z procesem wzajemnych przemian stanu, ze «sprzężeniem strukturalnym»” (O. Speck, *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München–Basel 1997, s. 119). [Wszystkie tłumaczenia publikacji obcojęzycznych w tekście, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autora artykułu].

⁷ S. Kunowski, op. cit., s. 184; por. *Contra spem sperare (Rzymskie epitafia, zaklęcia i wroźby*, oprac. L. Storonni Mazzolani, przeł. S. Kasprzysiak, Warszawa 1990, s. 110).

⁸ Dobra troistego, która stanowią: *bonum utile* (pożyteczne) — wartości animalne (nienormatywne), fizyczne; *bonum delectabile* (przyjemne) — wartości normatywne (dobra kulturowe, np. dzieła sztuki); *bonum honestum* (godziwe) — wartości absolutne (wyznaczniki i ostateczne racje kultury); za: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 47–48.

⁹ Niklas Luhmann, niemiecki socjolog, twórca teorii systemów autopojetycznych, stwierdza wprost, że dla wychowawcy wychowanek pozostaje swoistą *black box*, czarną skrzynką, modułem, rodzajem urządzenia elektronicznego, które można włączyć lub odłączyć jako jednostkę układu, a którego wewnętrzny mechanizm funkcjonowania jest ukryty przed użytkownikiem lub niemożliwy do pojęcia przez niego. Wychowawca może obserwować zewnętrzne przejawy jego wewnętrznej aktywności i na ich podstawie wnioskować o nim samym. Nauczyciel, mając na względzie osiągnięcie jakiegoś celu, zaczyna działać kompulsywnie: trzymając się kurczowo planu, zmusza się do adekwatnych w jego przekonaniu reakcji na wydarzenia i nie zważa przy tym na to, że „wszelka kontrola zakłada bycie kontrolowanym przez kontrolowanych” (N. Luhmann, *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt am Main 2006, s. 22).

Genealogia zmiany

Problem dychotomii ciągłości i zmiany zawiera w sobie jedną z najbardziej fundamentalnych antynomii leżących u podstaw wszelkiego typu ontologii. Jej kontekst filozoficzny dotyczy nie tylko materialnej sfery bytu oraz przedmiotów (lub dziedzin przedmiotów) zmiany, ich natury i charakteru, lecz wyznacza w szczególności sferę świadomości człowieka oraz jego działanie. Wykładania pojęcia zmiany jest każdorazowo uzależniona od przyjęcia określonego sposobu rozumienia bytu (świata), które doprowadziło do podziału kierunków ontologicznych na dialektyczne i niedialektyczne, materialistyczne i idealistyczne¹⁰.

Twierdzenie, że „wszystko się zmienia”, stało się w rozwiniętej przez Hegla heraklitejskiej koncepcji bytu podstawą widzenia świata jako ścierania się przeciwieństw. Później — wyniesione do rangi zasady absolutnej przez doktrynalny materializm dialektyczny — zostało w skrajnych przypadkach wynaturzone jako „antynaukowe zaprzeczenie inwariancji”¹¹: jeśli wszystko się zmienia, to kryterium prawdziwości jest zmienność i fałszywa jest każda interpretacja przedmiotu (dziedziny przedmiotów), wedle której przedmiot (lub dziedzina) się nie zmienia. Tak pojęta zasada zmienności powszechnej, która nie daje się pogodzić z jakąkolwiek stałością, prowadzi do absurdalnego zanegowania powszechnego doświadczenia i jest nienaukowa, gdyż „obowiązkiem każdej działalności naukowej jest wydobywanie stałości z zmienności”¹².

Staość (ciągłość) i zmienność są uznawane za „dwa przeciwstawne, lecz nierozłączne aspekty rzeczywistości”¹³, przy czym ich status i wzajemny stosunek są definiowane różnie, w zależności od prymarnych ustaleń ontologicznych.

Jeśli mamy do czynienia z „zachodzącą w czasie zmianą położenia w przestrzeni”¹⁴, to stosuje się do niej pojęcie ruchu. U podstaw tego rozróżnienia znajduje się teza, że zmiany zachodzą także w czasie poza przestrzenią lub w jakimś jednym określonym punkcie przestrzeni i nie noszą znamion zmiany położenia. Nie zawsze więc zmiana jest tożsama z ruchem, lecz relacja odwrotna jest zawsze prawdziwa.

Problem zmiany pojawił się pierwotnie w nauce właśnie w postaci dylematu, u którego podstaw znajdowały się między innymi rozważania nad ruchem:

¹⁰ M. Hempoliński, *Filozofia współczesna. Wprowadzenie do zagadnień i kierunków*, t. 1, Warszawa 1989, s. 229.

¹¹ P. Robaud, *Właściwości obiektu, który się zmienia. Rozważania nad teorią zmienności*, „Studia Filozoficzne” 1977, nr 8–9, s. 66.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ M. Hempoliński, op. cit., s. 229.

„[...] wszelka zmiana, a więc i ruch implikuje sprzeczność”¹⁵, a zatem nie może być mowy o istnieniu bytu zróżnicowanego bez popadania w ową sprzeczność. Sens tego zawiera się w implikacji: „jeśli prawdziwe jest jakieś zdanie stwierdzające zachodzenie pewnej zmiany, to prawdziwe muszą być jakieś dwa zdania sprzeczne”¹⁶, co znaczy ni mniej, ni więcej, że „nigdy nie może jakoś być i nie być tak zarazem”¹⁷.

Na gruncie tej antynomii powstały dwa zupełnie przeciwstawne modele ontologiczne świata: monizm statyczny Parmenidesa¹⁸ oraz monizm dynamiczny (wariabilizm) Heraklita.

Parmenides przyjął „ontologiczną zasadę tożsamości”¹⁹ i niesprzeczności: tylko to, co jest, istnieje, bo byt jest, a niebytu nie ma; nie mogą istnieć jednocześnie byt i niebyt, nie może następować przemiana z bytu w niebyt lub z niebytu w byt. Byt trwa — był, jest i zawsze będzie. Istnieje tylko jeden byt, niemający początku, wieczny, ciągły, nieruchomy i stały. Byt nie jest tym, co widzimy, lecz tym, o czym możemy pomyśleć. Efektem takiego podejścia było zanegowanie poznania zmysłowego jako fałszywego. Jakakolwiek zmiana jest niemożliwa, ponieważ musiałaby się sprowadzać do przejścia bytu w niebyt. To zaś prowadzi do negacji istnienia obiektów zmiennych (zmieniających się, ruchomych) i do uznania wszelkiego (początkowego) doświadczenia zmysłowego za złudne²⁰.

Tę myśl rozwinął Zenon z Elei²¹ w słynnych aporiach, w których dowodził, że bez popadania w sprzeczność nie sposób opisać obiektów rzekomo się poru-

¹⁵ K. Ajdukiewicz, *Zmiana i sprzeczność*, [w:] idem, *Język i poznanie*, t. 2: *Wybór pism z lat 1945–1963*, Warszawa 1985, s. 90.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Parmenides z Elei (ok. 540–470 p.n.e.) — twórca szkoły elejskiej, prekursor ontologii, stworzył podstawy myślenia logicznego, dał początki abstrakcyjnemu filozofowaniu. Twórca teorii niezmienności i jednostkowości bytu głosił tożsamość myśli i rzeczy (co wiązało się z wprowadzeniem dualizmu — odróżnienia myśli od zawodnych spostrzeżeń zmysłowych, a także z wprowadzeniem dedukcyjnej metody filozofowania). Centralnym pojęciem u Parmenidesa jest Byt, utożsamiany z Prawdą (tylko to, co jest, jest prawdziwe). Własności Bytu odpowiadają więc koniecznie przymiotom Prawdy (G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E. I. Zieliński, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, Lublin 1999, s. 142 i nast.).

¹⁹ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, t. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1988, s. 35.

²⁰ „Parmenides układał swoje nauki filozoficzne w formie wierszy, podobnie jak Hezjod, Ksenofanes i Empedokles. Mówił, że kryterium prawdy jest rozum, a wrażenia zmysłowe nie są pewne. A oto jego słowa: «Oby siła przyzwyczajenia nie zmusiła cię kroczyć po tej drodze, / na której wyrokuje nieodpowiedzialne oko, słuch chwytający odgłosy, a także język; / tylko rozumem rozsądź najbardziej sporny i najważniejszy problem»” (Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, oprac. przekładu i przypisy I. Krońska, wstęp K. Leśniak, Warszawa 1988, s. 528).

²¹ Zenon z Elei (ok. 490–430 p.n.e.), uczeń Parmenidesa, rozwinął dialektykę — sztukę prowadzenia sporów jako dowodzenia przez zestawianie pojęć prawdy własnej i cudzego fałszu. „Głosił takie poglądy: Istnieje wiele światów, próżni natomiast nie ma. Wszystko w przyrodzie powstaje z ciepła i zimna oraz z suchości i wilgoci, przechodzących w siebie nawzajem. Ludzie wywodzą się z ziemi, a dusza jest mieszaniną czynników wyżej wymienionych, przy czym żaden z nich nie bierze góry nad innymi” (Diogenes Laertios, op. cit., s. 532).

szających²². Było to bezpośrednią konsekwencją przyjęcia założenia epistemologicznego: jedynym źródłem prawdy o bycie jest myślenie logiczne, a nie doświadczenie zmysłowe²³. Ani byt, ani myślenie o nim nie mogą zawierać sprzeczności logicznej, należy zatem odrzucić doświadczenie, a w pełni zaufać rozumowi i metodzie dedukcji.

Teza ta jest obarczona fundamentalnym błędem, ponieważ doświadczenie prowadzi do wniosku przeciwnego: ruch można udowodnić empirycznie, a więc ruch naprawdę istnieje, musi być zatem również możliwy w sensie logicznym: „Choć nie wszystko, co jest możliwe logicznie, jest faktyczne, to jednak wszystko, co faktyczne, musi być logiczne”²⁴. Skoro zmiany (ruchu) nie sposób wykluczyć z doświadczenia, to z takiej konstrukcji logicznej nie można wywieść zasady Jednego Bytu.

Heraklit²⁵ natomiast twierdził, że świat stanowi system nieustających zmian i nie zawiera w sobie żadnych bytów (przedmiotów czy dziedzin przedmiotów) niezmiennych. Wszelkie trwanie rzeczy jest tylko złudzeniem, nie ma stałości, istnieje tylko stawanie się. Sprzeczność związaną ze zmianą Heraklit rozumiał jako jedność przeciwieństw i głosił, że owa jedność stanowi podstawę, istotę rzeczywistości. Świat jest dynamiczną, wariabilną całością, w której wszystko płynie (słynne *panta rhei*) i ani przez chwilę nie pozostaje tym samym ani takim samym. Zarówno dla Parmenidesa, jak i dla Heraklita rozum stanowił kryterium poznania²⁶,

²² Literatura na temat aporii Zenona z Elei, czyli czterech argumentów przeciwko ruchowi (Achilles i żółw, Strzała, Dychotomia i Stadion), jest dość bogata, por. np. rozprawę K. Ajdukiewicza *Zmiana i sprzeczność* (op. cit., s. 90–106). U Parmenidesa istniała równość między bytem a niebytem: byt był, a niebytu nie było. Zenon mówi zaś także o nierówności. Zatem — jak chciał Parmenides — nic nie może powstać z tego, co jemu równe (bo nie ma zmiany), ale również nic nie może powstać z tego, co nierówne (bo jakby powstało?). Dlatego Jednym jest Bóg, który jest we wszystkim niezmienny (ma zatem kształt kuli). Jest to heraklitejskie pojęcie czegoś jako relacji do jego przeciwieństwa.

²³ Na tym gruncie rozwinął się scholastyzm, według którego zasady logiki Arystotelesowskiej stanowią również prawa rządzące rzeczywistością. Jako „sposób uprawiania filozofii dominował w Europie mniej więcej od XI do XVI stulecia, czyli od czasów Abelarda do epoki Suáreza” (S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, przeł. C. Cieśliński i in., Warszawa 1997, s. 362).

²⁴ M. Hempoliński, op. cit., s. 231.

²⁵ Heraklit z Efezu (ok. 540–480 p.n.e.) — presokratejski filozof grecki, jeden z jońskich filozofów przyrody, twórca pism kosmologicznych, politycznych i teologicznych. Nazywany był „ciemnym” lub „płaczącym” filozofem ze względu na poglądy dotyczące człowieka, trudny do przeniknięcia styl oraz samotniczy tryb życia. Swoje myśli przedstawiał za pomocą alegorii i aforyzmów, tak aby mogli je zrozumieć jedynie nieliczni wtajemniczeni (*Encyklopedia filozofii*, red. T. Honderich przeł. J. Łoziński, t. 1, Poznań [1998], s. 330–331).

²⁶ „Niewidzialna harmonia” jest dla Heraklita lepsza niż to, co widzialne. *Physis* — natura, będąca całością wszystkich rzeczy, których nie stworzyli bogowie ani ludzie — ukrywa się poza zjawiskami. Ludzie, którym obcy jest *logos*, dar rozumnego argumentowania, głusi i ślepi na „zdziwienie wobec niewidzialnego, które przejawia się w zjawisku [i] zostaje zawładnięte przez mowę, mającą dość siły, by rozproszyć błędy i iluzje, jakim podlegają nasze organy słyszenia i widzenia, skierowane na to, co widzialne, jeśli nie znajdują pomocy w myśleniu” (Diogenes Laertios, op. cit., s. 517–519).

ale świat percypowany za jego pomocą jawił się jako jedność procesów, sekwencji nieustannych zmian: „Nie mnie, lecz głosu rozumu słuchając, mądrze jest przyznać, że wszystkie rzeczy stanowią jedność”²⁷.

Oba te podstawowe stanowiska monizmu ontologicznego presokratyków — statyczne i dynamiczne — uległy z czasem ewolucji, krytyce, zmianom i negacji. Rozmaicie próbowano rozwiązać dylemat sprzeczności logicznej powiązany ze zmianą: raz dzielono świat na dwie odrębne dziedziny ontyczne, innym razem rozpatrywano go jako „jedną całość, w której różnicowaniu się i zmianom podlega to, co w swej substancjonalnej naturze pozostaje niezmiennie”²⁸.

Platon oddzielał świat niezmiennych idei od świata przedmiotów zmiennych w przestrzeni i w czasie, byt poznawany przez pojęcia, których własnością jest jedność i stałość, świat rzeczywisty, gdyż składający się z bytów, które zawsze są i nigdy się nie stają, od bytu wobec niego wtórnego, poznawalnego zmysłowo świata przedmiotów, które tylko się stają i nigdy nie osiągają pełni bytu. Jego rozwiązanie problemu polegało więc na przyjęciu dualizmu bytów: bytu przemijającego i bytu wiecznego, zmiennego i tego niezmiennego, realnego i idealnego bytu „rzeczy samych w sobie, postaci niedostępnych dla naszych spojrzeń, a dostępnych tylko dla myśli”²⁹.

Odróżnienie, a w niektórych interpretacjach wyraźne rozgraniczenie tego, co niezmiennie, od tego, co zmienne, odnaleźć można w pismach Arystotelesa, a później w filozofii tomistycznej chrześcijaństwa.

Arystoteles żywił przekonanie, że bytem samoistnym, czyli substancją, są jedynie konkretne rzeczy; w substancji z kolei odróżniał dwa składniki: formę i materię, czyli własności pojęciowe ogólne, gatunkowe rzeczy oraz pozostałe własności jednostkowe³⁰. Materia jest według niego podłożem zjawisk i wszelkiej przemiany tychże; jest tym, z czego substancje są utworzone i co trwa, gdy substancje ulegają zniszczeniu: forma może ulec przemianie, lecz materia istnieje niezmiennie³¹.

Arystoteles zmianę postrzegał w kategoriach ruchu i wyróżniał trzy jego rodzaje: jakościowy, ilościowy i przemieszczający. Jednak „odnośnie do substancji ruch nie istnieje, ponieważ substancja nie ma przeciwieństwa, ani odnośnie do stosunku [...]. Nie znajdują się też w ruchu działanie i doznawanie, ani poruszyciel, ani poruszany, bo nie ma ruchu ani powstawania, ani

²⁷ J. Legowicz, *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, Warszawa 1968, s. 79 (przekład cytowanej sentencji B. Kupis).

²⁸ M. Hempoliński, op. cit., s. 233.

²⁹ Platon, *Timajos i Kiritiasz*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1960, s. 70.

³⁰ Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, Warszawa 1990, t. 2, s. 720.

³¹ Por. W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 111.

w ogóle zmiany [...] Wszelki bowiem ruch jest zmianą jakiegoś stanu na inny stan”³².

W filozofii starożytnej, a potem w znacznym stopniu również w nowożytnej, dominował pogląd, że istnieje jeden tylko świat podlegający zmianom (monizm). Taki pogląd o jednej wiecznej zasadzie bytu, podlegającej zmianom i przyjmującej różne postacie, głosili np. filozofowie jońscy³³.

Empedokles z Akragas (ok. 494–434 p.n.e.) i Anaksagoras z Kladzomen (500–428 p.n.e.) rozważali zmienność rzeczy w kategoriach przemieszania ostatecznych (trwałych) składników bytu. Traktując materię jako wielopostaciową i zmienną, przedstawili jedną z pierwszych wersji prawa zachowania materii. Ich koncepcję podtrzymali i rozwinęli w V w. p.n.e. atomiści — Leukippos z Miletu³⁴ i jego uczeń Demokryt z Abdery (460–370 p.n.e.).

W ich ujęciu świat jest dynamicznym układem niezniszczalnych, wiecznych atomów, stanowi jedność tego, co zmienne (układy atomów), i tego, co niezmiennie (atomy i próżnia)³⁵. Zmiana w tym świecie to zmiana czysto mechaniczna, wynikająca z ruchu atomów i powstawania różnych ich konfiguracji.

Podsumowując, można zatem stwierdzić, że istnieją trzy zasadnicze koncepcje ontologiczne zmiany (ruchu)³⁶:

— koncepcja heraklitejska, w której źródłem zmiany jest ścieranie się ze sobą przeciwieństw (sprzeczności), co prowadzi do zmiany, czyli do przechodzenia zdarzenia lub układu zdarzeń w ich przeciwieństwo. Przeciwieństwa są skutkiem i zarazem przyczyną różnorodności, która stanowi źródło zmian i jest ich konieczną konsekwencją;

— koncepcja mechanistyczna, w której ruch obiektu materialnego ma zawsze przyczyny zewnętrzne i spowodowany jest przez takie zetknięcie z drugim obiektem, które prowadzi do przemieszczenia się obiektu w przestrzeni, a tym samym — do zmiany jego położenia wobec innych obiektów;

— koncepcja arystotelesowska, w której każda zmiana ma swoją pierwotną przyczynę w nieruchomym motorze poruszającym (poruszycielu) i polega na

³² Arystoteles, *Metafizyka*, op. cit., s. 297.

³³ Tales z Miletu tę pierwszą substancję upatrywał w wodzie, Anaksymander — w nieokreślonej, bezkresnej i niepodzielnej materii, nazwanej przez niego *apeiron*, Anaksymenes zaś — w powietrzu.

³⁴ „Leukippos pochodził według jednych z Elei, według innych z Abdery, a wreszcie według jeszcze innych z Miletu. Słuchał wykładów Zenona [z Elei]. Twierdził, że wszechświat jest nieograniczony i że wszystkim przechodzi w siebie nawzajem. Całość obejmuje próżnię i pełnię [czyli atomy]. Światy powstają z ciałek [czyli atomów] wpadających w próżnię i wzajemnie się szepiających. Przy ciągle wzrastającym nagromadzeniu atomów ruch ich wytwarza substancję gwiazd” (Diogenes Laertios, op. cit., s. 532–533).

³⁵ W. S. Asmus, *Demokryt*, przeł. B. Kupis, Warszawa 1961, s. 26.

³⁶ Typologia za: M. Hempoliński, op. cit., s. 234.

urzeczywistnieniu się możliwości, czyli na akcie przejścia z możności do rzeczywistości.

Pierwsza koncepcja zyskała popularność w XIX w., gdy Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) rozwinął ją w dialektyczną teorię bytu — „ogólną teorię rozwoju materialnej rzeczywistości”³⁷, wyjaśniającą wszelkie zmiany, a zwłaszcza rozwój, przez odwołanie się do wewnętrznych sprzeczności polegających na wzajemnym przenikaniu się powiązanych ze sobą przeciwieństw. Swoją późniejszą popularność dialektyka zawdzięcza jednak konsekwentnemu zarzuceniu idealizmu i mistyki Hegłowskiej, gdzie „przyroda dyskutuje niejako sama ze sobą”, a „jednostka ludzka ma być «dialektycznym momentem» [...] państwa, czymś jakby przemieszczającą falą oceanu”³⁸, oraz powiązaniu jej z przyrodoznawstwem i materializmem. Rozwój nauk przyrodniczych przyczynił się do zmierzchu koncepcji arystotelesowskiej, która za sprawą scholastyki dominowała w Europie aż po wiek XVII. W tym stuleciu przewagę uzyskali zwolennicy koncepcji mechanistycznej, twierdzący, że jedyną obiektywną formą ruchu (zmiany) jest ruch mechaniczny lub jakaś inna jego forma dająca się opisać czyśto ilościowo — za pomocą miar przestrzeni, czasu i masy³⁹.

Od drugiej połowy XIX w. dialektyka została zdominowana przez nurt filozofii marksistowskiej (materializm dialektyczny i historyczny), w którym do pewnego stopnia wykorzystywano przesłanki dialektyczne i materialistyczne wcześniejszych koncepcji⁴⁰, próbując dokonać „połączenia poglądów dwóch filozofów, którzy głosili twierdzenia wzajemnie sprzeczne [...]: Arystotelesa i Hegla”⁴¹.

Współcześnie najbardziej nośnymi koncepcjami ujęcia problemu dychotomii zmiany i ciągłości są według Barbary Skargi „dwie opinie znajdujące się na dwóch przeciwstawnych biegunach”⁴²: koncepcja analizy diachronicznej w systemach⁴³ oraz koncepcja Henriego Bergsona. Zwłaszcza analiza zjawisk społecznych, a zatem także rozwoju i wychowania człowieka, „zyskuje obecnie nowego sprzymierzeńca w postaci teorii systemów”⁴⁴, gdyż zjawiska te można zrozu-

³⁷ J. Such, *Szkice o dialektyce*, Warszawa 1986, s. 13.

³⁸ J. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1992, s. 34.

³⁹ A. Synowiecki, *Mechanicyzm*, [w:] *Filozofia a nauka. Poradnik encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, Wrocław 1987, s. 351.

⁴⁰ Przeważały jednak przesłanki ideologiczne — socjalizm utopijny i komunizm utopijny; por.: K. Matraszek i in., *Filozofia*, t. 1: *Zarys dziejów*, Warszawa 1989, s. 130).

⁴¹ J. Bocheński, op. cit., s. 83.

⁴² B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 212.

⁴³ Zmiana w teorii systemów jest jednak tematem zbyt obszernym, żeby omówić ją w tym artykule. Zainteresowanego Czytelnika odsyłam do pracy: M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010; tu zwłaszcza rozdziały: *Ogólna teoria systemów*, s. 25–34, oraz *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, s. 35–75.

⁴⁴ B. Skarga, op. cit., s. 10.

mieć, ujawniając ich jakościowe i ilościowe relacje z różnymi aspektami rzeczywistości materialnej i duchowej. Tworzą one pewną strukturę, a struktury lokalne pozwalają wskazać na istnienie struktury abstrakcyjnej, dającej podstawę do uogólnień i porządkowania opisywanej różnorodności zjawisk⁴⁵.

Kiedy wszystko jest zmianą...

Dla refleksji pedagogicznej płodną koncepcją zmiany może być właśnie oryginalne stanowisko francuskiego filozofa i pisarza Henriego Bergsona⁴⁶, który przeciwstawia się statycznemu obrazowi świata mechaniki klasycznej, negując jakąkolwiek stałość i podnosząc zmienność bytu do rangi absolutu.

Dla Bergsona byt jest bowiem „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii, gdzie wszystko jest stawaniem się, lecz gdzie stawanie się, będąc czymś substancjonalnym, nie potrzebuje podpory. Nie ma tu już stanów bezwładnych ani rzeczy martwych; jest tylko ruchomość, z której konstituuje się stabilność życia”⁴⁷.

⁴⁵ Myślenie systemowe sprawdza się w opisie i diagnozie np. sytuacji konfliktowych w zespołach, jakimi są klasy szkolne. Stan systemu nie wynika bowiem nigdy z jakiejś jednej konkretnej przyczyny, zależy od wielu czynników (jest polikauzalny) i ich oddziaływań zwrotnych (np. zachowania nauczyciela wobec składu i spójności klasy). System rozwija własny porządek, np. konsekwentnie ignorując wskazówki porządkowe nauczyciela. Stanu systemu nie da się przewidzieć ani wytworzyć celowo. Takie wysiłki nauczyciela skazane są na porażkę (por. E. König, P. Zedler, *Theorien der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2002, s. 178).

⁴⁶ Henri Bergson (1859–1941) — laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury za rok 1927, twórca intuicjonizmu, twierdził, że główną rolę w procesie życiowym odgrywa nie rozum, ale irracjonalistyczny pęd życiowy — *élan vital*. Świat bez przerwy staje się, zmienia, ewoluuje w nieustannym cyklu przemian, a życie człowieka jest strumieniem przeżyć i czynów, w którym najwyższą wartością jest wolność. Rzeczy z natury są zmiennie i nie można ich postrzegać jako czegoś raz na zawsze określonego i stabilnego. Rozum upraszcza rzeczywistość: pojęcia, jakie tworzy, nigdy ściśle nie pasują do przedmiotu, są zawsze jego sztucznym odtworzeniem. Intelkt, a za nim nauka, tworzy pojęcia, by uprościć byty tak, by poddawały się kwantyfikacji — wypaczając tym samym ich prawdziwą naturę. Przykładem zwodniczości intelektu jest pojęcie czasu: postrzegamy tylko pewne momenty czasowe, tylko niekiedy jesteśmy świadomi, że czas upływa, ale mimo to tworzymy pojęcie czasu ciągłego, nieustannie upływającego. Tymczasem trwanie, stawanie się to coś innego niż czas mechaniczny, a obok czasu obiektywnego istnieje czas przeżywany — psychologiczny. Umysłowi przeciwstawia się instynkt — stosujący się bezpośrednio do przedmiotu, dotyczący rzeczy, a nie stosunków między nimi. Prawdziwym poznaniem rzeczywistości jest tylko poznanie intuicyjne — instynktowne, pozwalające bezpośrednio uchwycić rzeczywistość w jej ciągłości. Jako poznanie bezpośrednie i całościowe jest bezużyteczne, nie ma żadnego znaczenia praktycznego. Ale właśnie dlatego filozofia winna opierać się na intuicji, gdyż to ona jest poznaniem bezinteresownym (*Encyklopedia filozofii*, op. cit., s. 68–69).

⁴⁷ H. Bergson, *Intuicja filozoficzna*, cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzecki, *Wprowadzenie do filozofii*, wyd. 9, Warszawa [1990], s. 236.

Wszystko, co jest przejawem stałości, jest przez Bergsona wartościowane jednoznacznie jako opór, upadek, mechanizm. Zmienność unieważnia dla niego wszelką stałość.

Wystarczy przekonać się raz na zawsze, że rzeczywistość jest zmianą, że zmiana jest niepodzielna i że w niepodzielnej zmianie przeszłość i teraźniejszość tworzą jedną całość⁴⁸.

Człowiek, patrząc na świat, ulega złudzeniu, unieruchamia go, „czyni go zbiorem niezmiennych lub wolno zmieniających się rzeczy, z którego w sposób wtórny odtwarza czasowe ciągi zdarzeń”⁴⁹. Te ciągi nazywa procesami i żyje w ułudzie, że w ten sposób potrafi opisywać byt w jego zmienności i niepowtarzalności, podczas gdy tak naprawdę opisuje jedynie „świat martwy, pozbawiony ruchu”⁵⁰.

Nawet w tym tak radykalnym ujęciu zmiany nie sposób jednak zaprzeczyć istnieniu stałości — tak jak w neoplatońskiej koncepcji Plotyna (204/205–ok. 270) substancjonalnie istnieje tylko światło (Dobro), zaś ciemność (Zło) może być określona jedynie negatywnie — przez wskazanie, czym Jednia — źródło je emanujące — nie jest⁵¹; tak u Bergsona „niepodzielna ciągłość zmiany stanowi prawdziwe trwanie”⁵².

Nie istnieje zatem żadna ontologia niesprzeczna z powszechnym doświadczeniem i kryteriami logiki formalnej, która w swoim radykalnym monizmie — wszystko jest zmianą/zmiana nie istnieje — wytrzymałaby próbę dowodu naukowego.

Pojęcie zmiany w pedagogice

W rzeczywistości (w świecie materialnym i duchowym) człowiek zajmuje pozycję specyficzną: jest zarazem jej podmiotem i przedmiotem, „tworzy ją wedle

⁴⁸ H. Bergson, *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, przeł. P. Beylin, K. Błęszyński, Warszawa 1963, s. 129.

⁴⁹ M. Tempczyk, *Fizyka a świat realny. Elementy filozofii fizyki*, Warszawa 1986, s. 204. Por. też: idem, *Świat harmonii i chaosu*, Warszawa 1995, s. 9: „Droga do poznania świata nie tylko się wydłużyła, lecz przede wszystkim nie ma już pewności co do tego, czy jest niezawodna. Jest to w pewnym sensie sytuacja paradoksalna. Owa paradoksalność polega na tym, że im więcej wiemy i im sprawniej kierujemy światem przyrody, tym bardziej niepewne i dowolne wydają się podstawy naszej wiedzy”.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Por. Plotyn, *Enneady*, przeł. A. Krokiewicz, t. 1–2, Warszawa 1959. Tytuł dzieła, zebranego w całość i napisanego przez ucznia Plotyna — Porfiriusza, pochodzi od gr. *ennea* 'dziewięć', ponieważ każda z sześciu ksiąg zawiera dziewięć rozdziałów. Głębia metafizyki Plotyna, który podzielił świat duchowy na trzy części: Jednię, Umysł, czyli *nous*, oraz Duszę, przydając temu porządkowi Platońską interpretację metempsychozy poszczególnych dusz jako odbić jednej Duszy świata, została w tym apofegmacie radykalnie spłaszczona i uproszczona w celu uzyskania zwartości wywodu.

⁵² H. Bergson, *Pamięć i życie*, wybór tekstów G. Deleuze, przeł. A. Szczepańska, Warszawa 1988, s. 16.

własnej miary, kształtuje ją z siebie, przez siebie i dla siebie”⁵³, jest źródłem zmiany, jej sprawcą i celem. W tym swoim działaniu „nie może on niczego tożsamościowo powtarzać ani niczego bez reszty w ten sam sposób stosować”⁵⁴. Nie sposób bowiem kreować z nicości — człowiek jest twórczy jako podmiot swego działania, ale równocześnie sam stanowi tworzywo tego działania jako „podmiotowo sam dla siebie swój przedmiot, który zawiera w sobie i sobą wnosi «praxis» przeszłych pokoleń”⁵⁵. W ludzkiej aktywności terażniejszość spotyka się i wiąże z tym, co w perspektywie przyszłości ją przekracza, ale i z tym zarazem, co w terażniejszości stanowi już konkretny potencjał osobowości w jego jednostkowo-osobowym i społeczno-kulturowym wymiarze.

Pierre Teilhard de Chardin⁵⁶ pisał w tym kontekście nawet o metafizycznej ewolucji ludzkości jako zbiorowej świadomości w jej tożsamościowej przemianie ku punktowi omega:

Z biegiem czasu umacnia się stan świadomości zbiorowej, który każde nowe pokolenie świadomości indywidualnych dziedziczy i podnosi nieco wyżej. Jakaś ogólna osobowość ludzka — podtrzymywana, rzecz jasna, przez poszczególne osoby, lecz równocześnie obejmująca ich kolejną mnogość i modelująca ją — niewątpliwie z biegiem czasu tworzy się na Ziemi. Swoista funkcja wychowania w przypadku człowieka [...] polega na tym, by zapewnić nieustanny rozwój owej osobowości ogólnej w łączności ze stale zmieniającą się masą osobowości poszczególnych, czyli na tym, by poszerzać i przedłużać w życiu zbiorowym postęp, który, być może, osiągnął już swe granice w aspekcie indywidualnym⁵⁷.

⁵³ J. Legowicz, *Tradycja, dziedzictwo i spadek w historii pokoleń*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7–8, s. 71.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Pierre Teilhard de Chardin SJ (1881–1955) — francuski teolog, filozof, antropolog i paleontolog, jezuita. Prowadził działalność dydaktyczną w Instytucie Katolickim w Paryżu, gdzie w 1922 r. został doktorem nauk przyrodniczych. Święte Oficjum uznało jego twierdzenia o ewolucji i grzechu pierworodnym za niezgodne z kanonem wiary i zakazało publikacji. Teilhard jako duchowny-naukowiec sympatyzował z popularnym w tamtym okresie populistycznym ruchem księży-robotników. W 1926 r. wyjechał do Azji, gdzie uczestniczył w wykopaliskach antropologicznych w Chinach. W 1951 r. przeniósł się na stałe do Nowego Jorku i podjął pracę w instytucie badawczym Fundacji Wennera Gren. Wielokrotnie uczestniczył w wyprawach naukowych do Afryki. Był zwolennikiem teorii ewolucji, której próbował nadać znaczenie filozoficzne w duchu chrześcijańskim (tzw. ewolucjonizm chrześcijański). Nawiązując do filozofii egzystencjalnej Sorena Kierkegaarda i Karla Jaspersa, głosił, że cała rzeczywistość ma charakter dynamiczny i ewolucyjny, dążąc od punktu alfa do punktu omega (tj. do Chrystusa), a celem człowieka i świata jest jedność duchowa. Sformułował prawo złożoności i świadomości, pokazujące związek między przyrostem złożoności i ewolucją biologiczną: w ewolucji ujawnia się skłonność materii do tworzenia coraz bardziej złożonych form. Te ostatnie są agregatami form mniej złożonych (zasada kompleksyfikacji). Filozofia Teilharda była i jest przedmiotem ostrej krytyki katolickiego establishmentu (za: M. N. Wildiers, *Przedmowa*, [w:] P. Teilhard de Chardin, *Pisma*, t. 4: *Fenomen człowieka*, przeł. K. Walaszczyk, Warszawa 1993, s. 5–7).

⁵⁷ P. Teilhard de Chardin, *Moja wizja świata i inne pisma*, t. 3, wybrał i przeł. M. Tazbir, Warszawa 1987, s. 109.

Wychowanie w takim rozumieniu wyraża się w nieograniczonej ciągłości przekazu i percepcji tego, co przeszłe pokolenia stworzyły jako dziedzictwo duchowo-kulturowe. Dziedzictwo to niesie w sobie jakości humanistyczne, normatywy i idealne wyrazy dokonań, które dla stojącego się człowieka stanowią podstawę waloryzowania etosu własnego i etosu społecznego — jego dekonstrukcji i rekonstrukcji.

Tu właśnie szczególna rola przypada wychowaniu czy — szerzej rzecz ujmując — pedagogice jako nauce o warunkach i możliwościach myślenia oraz działania wychowawczego, ponieważ „obiektywną funkcją praktyki pedagogicznej jest wdrażanie wychowanków do kultury, a dokładniej: do uczestnictwa w kulturze”⁵⁸. Tu też należy postrzegać linię sporu o status zmiany i jej promocję:

Najbardziej podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące systemów edukacyjnych dotyczą dopuszczalnych przez nie zakresów owego uczestnictwa w kulturze, modeli pożądanych zachowań i kompetencji do działań⁵⁹.

Istnieją w zasadzie dwa antagonistyczne modele promocji behawioru kulturowego, będące funkcją edukacji. Bogdan Suchodolski wskazuje tu na model oparty na idei kontynuacji (ewolucyjny) oraz na model kreacji kulturowej przez negację, raptowną zmianę, przełom (rewolucyjny)⁶⁰.

Bez dialektycznego dopełnienia każdy z tych modeli jest jednak wadliwy: zmiana rewolucyjna niesie ze sobą bowiem nieuchronnie „przerwanie tradycji [oraz] powstanie opozycji myślenia i działania”⁶¹, tych — jak pisze Hannah Arendt — „elementarnych form realizacji człowieczeństwa”⁶². Odrzucenie tradycji, przerwanie ciągłości kulturowej, powoduje, że „niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, terażniejszości i przyszłości”⁶³; człowiek zostaje zanurzony w nurcie bytu „tu i teraz”, nie wiedząc i nie pytając nawet, jaki jest kierunek tego nurtu ani w jakim punkcie on sam się znajduje:

Bez tradycji, która wybiera i określa, która przechowuje, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani przyszłości, tylko wieczna zmiana i biologiczny cykl życia⁶⁴.

⁵⁸ J. Kmita, *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982, s. 22.

⁵⁹ L. Witkowski, *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, [praca zbiorowa wydana w ramach problemu węzłowego 08.17. „Oświata i wychowanie wobec zmian społecznych i cywilizacyjnych”], Warszawa 1988, s. 135.

⁶⁰ B. Suchodolski, *Spoleczeństwo istniejące i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7–8, s. 97–100.

⁶¹ H. Arendt, *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 11.

⁶² Ibidem, s. 9.

⁶³ Ibidem, s. 11.

⁶⁴ H. Arendt, *Between Past and Future*, New York 1961, s. 25.

Atrofia poczucia ciągłości bytu, będąca następstwem takiej animalnej niemal egzystencji, odbiera sens wartościom, czyniąc wątpliwym sens życia człowieka w ogóle. Byłaby ona bowiem jedynie mnogością przypadkowych zdarzeń, nieplanowanych i niedających się zaplanować, „nieznośną lekkością bytu”⁶⁵ powodowanego chaotycznym nie-porządkiem. Taka zmiana rewolucyjna, która „wzywa do zaczynania wszystkiego od nowa”⁶⁶, do przerwania tradycji jako pamięci pokoleniowej i apoteozy nowego początku, stanowi źródło woli mocy wszelkich utopii, które — realizowane — nieuchronnie przekształcają się w koszmar dystopii⁶⁷.

Klasycznym ujęciem tej dychotomii modeli promocji zmiany jest w polskiej pedagogice typologia Zygmunta Mysłakowskiego⁶⁸. Odróżnia on adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania, traktując je racjonalnie jako dwa nieantynomiczne aspekty procesu. Z jednej strony, wychowanie przygotowuje dorastające pokolenie do przebudowy, przekształcania zastanej przez nie rzeczywistości, czyli społeczno-kulturowej rekonstrukcji, z drugiej zaś strony — stanowi formę zachowania ciągłości kulturowej przez adaptację, wrastanie młodej generacji w egzystencjalny fundament społeczeństwa⁶⁹: „Każde nowe pokolenie

⁶⁵ *Nieznośna lekkość bytu* — głośna powieść czeskiego pisarza Milana Kundery, opublikowana w 1984 r. we Francji. Kundera uważa, że egzystencja pozbawiona głębszych uczuć i doznań nie ma sensu — gdy życie codzienne jest zbyt „lekkie”, nie przynosi satysfakcji. Powtarzalność, przewidywalność, przyjemności bez smutków i wyzwań czynią człowieka kalekim, niepełnym, niespełnionym. Każdy ma tylko jedno życie do przeżycia, a to życie właściwie niezauważalnie przecieka mu przez palce. Decyzje i wybory pojedynczego człowieka nie mają żadnego znaczenia — są nieznośnie „lekkie”, indyferentne, nieróżnicujące istoty egzystencji. Owa lekkość staje się przez to nie do zniesienia. Amerykański reżyser Philippe Kauffman stworzył na podstawie książki film *The Unbearable Lightness of Being* (1988) z Danielem Day-Lewisem i Juliette Binoche w rolach głównych. Obraz, mimo rezygnacji Kauffmana z wątków filozoficznych, stał się wielkim sukcesem w Ameryce i w Europie (por. *Kronika filmu*, red. M. B. Michalik, oprac. A. Gwóźdź, M. Hendrykowska, Warszawa 1995, s. 528).

⁶⁶ H. Arendt, *Myslenie*, op. cit., s. 13.

⁶⁷ Utopia to filozoficzna idea omnipotencji — pierwotnie greckiego *polis*, potem różnych form państwa, niemająca szans na urzeczywistnienie i nielicząca się z realnym stanem rzeczy i stosunkami społecznymi wizja idealnego, egalitarnego społeczeństwa. Z tej idei wyrastały jednak konkretne programy przebudowy społecznej — i to wtedy utopia stawała się naprawdę groźna. Z reguły społeczeństwa dystopijne powstają w wyniku radykalnego przerwania ciągłości tradycji społeczno-kulturowej jako forma apoteozy Nowego Początku. Powszechnie głoszony jest pogląd, że dawny, tradycyjny styl życia, szczególnie instytucja rodziny i życie religijne, jest archaiczny, prymitywny i pozbawiony sensu. Dystopia — mroczna strona każdej utopii — pojawia się zawsze przy próbach realizacji utopii, lecz — jak dowodzi historia — jest tworem terminalnym; por. M. Głazewski, *Dystopia...*, op. cit., s. 132–178.

⁶⁸ Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

⁶⁹ Tak rozumiał funkcję społeczną wychowania np. Wilhelm Dilthey: „Społeczeństwo stanowi globalny regulator życia, uczuć i instynktów; nakłada ono na nieumiarkowane namiętności ograniczenia prawne i obyczajowe, które powstały z potrzeby współżycia; przez podział pracy, przez małżeństwo, przez własność stwarza warunki uporządkowaniu zaspokojonych popędów. W ten sposób uwalnia od ich straszliwej przemocy; życie zyskuje przestrzeń dla wyższych przeżyć i dążeń duchowych, te zaś są w stanie zdobyć przewagę” (W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1987, s. 202–203).

to nowa inwazja dzikusów⁷⁰, „barbarzyńców” wymagających inkulturacji czy — szerzej — hominizacji jako procesu „dojrzewania do pełni człowieczeństwa”.

W edukacji problem może się pojawić, gdy w tym funkcjonalnym układzie adaptacja–rekonstrukcja wystąpi „niedobór zmiany” w sensie niedostatecznej kreacji „własnej koncepcji świata i siebie w tym świecie”⁷¹ lub „nadmiar zmiany, który [...] zakłóca stan otoczenia społecznego, będącego przedmiotem zabiegów oświecenia edukacyjnego”⁷².

Postrzeżenie edukacji przez pryzmat promocji zmiany implikuje zatem postulat „trwałego wbudowania w mechanizm praktyki pedagogicznej zdolności reagowania na tę zmianę, a nawet uczestniczenia w jej stymulowaniu”⁷³. Spór o zmianę edukacyjną jest bowiem zawsze też „sporem o zmianę społeczną”⁷⁴ — każde działanie edukacyjne realizuje jeden z możliwych modeli wychowania, pożądanego lub niechcianego ze względu na polityczne uwikłania systemu edukacyjnego.

To formacja polityczno-społeczna w zasadniczym stopniu decyduje o tym, który z tych dwóch podstawowych paradygmatów wychowania determinuje charakter oddziaływań systemowych w instytucjach: czy wychowanie rozumiane jest jako „intencjonalne oddziaływanie na osobowość”, urabianie wychowanka i przystosowywanie go do „pełnienia określonych ról społecznych” — jak to się dzieje na gruncie teorii wywodzących się z założeń behawioryzmu, czy też pojmowane jest ono jako „wyzwalanie aktywności człowieka”⁷⁵, prowadzenie go „ku wolności”⁷⁶, zrodzonej z jego autonomicznej tożsamości podmiotowej⁷⁷ —

⁷⁰ H. Allen, pedagog brytyjski; cyt. za: R. Schulz, *Szkoła — instytucja; system, rozwój*, Toruń 1992, s. 20.

⁷¹ K. Obuchowski, *Mikro- i makroświat człowieka*, referat na konferencję naukową „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej, Jabłonna 24–26 listopada 1987 [mps powielony], s. 19.

⁷² L. Witkowski, op. cit., s. 147.

⁷³ Ibidem, s. 135.

⁷⁴ Ibidem, s. 136.

⁷⁵ A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 100.

⁷⁶ Wolność należy do klasy pojęć najpowszechniej stosowanych, ale i najbardziej rozmytych w sensie ich zawartości semantycznej w języku w ogóle, a w filozofii, socjologii czy pedagogice w szczególności. W przestrzeni społecznej problem z jego denotacją polega przede wszystkim na precyzyjnym „określeniu klasy czynów leżących poza stosowaniem prawa w sensie właściwym, tj. takich, których ktoś może dokonywać”. Sens tej aporii uchwycił Georg Christoph Lichtenberg, formułując w swoich aforystycznych *Brulionach* istotę wolności *à rebours*: „Tym, co najwyraźniej charakteryzuje prawdziwą wolność i prawdziwą możliwość korzystania z niej, jest jej nadużycie” (*Pochwała wątpienia. Bruliony i inne pisma*, wybór, przekład, wstęp i przypisy T. Zatorski, Gdańsk 2005, s. 275).

⁷⁷ Por. F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół waldorfskich*, przeł. M. Gładzowski, Kraków 2010, s. 310–311.

jak to ma miejsce w różnych odmianach pedagogiki emancypacyjnej/alternatywnej.

Ta opozycja ma fundamentalne znaczenie nie tylko dla refleksji nad wychowaniem, lecz także dla sensu życia człowieka w ogóle. Traktowanie wychowania jako planowej i systematycznej realizacji „względnie trwałych zmian osobowości”⁷⁸ jest „wyrazem apoteozy czynu”, przedkładaniem racji nad poszukiwanie prawdy. Z reguły mamy wtedy do czynienia z „doktrynami-teoriami, zakładającymi tzw. naukowy światopogląd”⁷⁹, przy czym przydawka „naukowy” jest w rzeczywistości semantycznie pusta i ma służyć legitymizacji naukowej prawdomocności konstruowanych na ich podstawie technologii wychowania⁸⁰. Nauka nie jest bowiem narzędziem uzasadniania ważności roszczeń takich hipotez, teorii czy doktryn do prawdziwości, doktryn będących jedynie pragmatycznym „zbiorem psychospołecznych przekonań o świecie”⁸¹, lecz zajmuje się ujawnianiem prawdy o świecie odkrywanych i opisywanych przez podmiot poznający. Między nauką a światopoglądem, który jest zawsze „kreowany przez społeczną naturę człowieka na gruncie określonych racji i ujmowany w uporządkowany ciąg wartości” istnieje „teoriopoznawcza rozłączność”⁸². Każda zasadnie skonstruowana teoria naukowa musi odwoływać się do poznania naukowego, aby na jego podstawie określić środki i metody postępowania „doprowadzającego do

⁷⁸ Krzysztof Konarzewski np. twierdził, że „wychowanie jest działalnością, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka” (*Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 5–7), a Wincenty Okoń definiował wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność ludzką, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka” (*Słownik pedagogiczny*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1981, s. 348).

⁷⁹ A. E. Szołtysek, *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii paidagogike i politykon* dzoom, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7, s. 108.

⁸⁰ Wiele prac z okresu PRL obarczonych było jednak ideologiczną wadą ortodoksyjnej neomodernistycznej koncepcji społeczeństwa i człowieka, mieszcząc się w „szerzej pojętym paradygmacie pedagogiki instrumentalnej” (T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 158), pedagogiki „dworskiej” (Z. Kwieciński, *Konieczność — niepokój — nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1982), pedagogiki „projektującej całościowe systemy oświecenia” (T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja — kształcenie — pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995, s. 33) bez rzeczywistych rozwinięć konsekwencji analityczno-systemowych i pozostających często na poziomie modeli funkcjonalnych postulujących totalność oddziaływań wychowawczej indoktrynacji społeczeństwa socjalistycznego. Przykładem może być tu pozbawiona wymiaru refleksji aksjologiczno-teleologicznej koncepcja teorii wychowania Heliodora Muszyńskiego, mająca charakter pragmatycznej, mechanistycznej technologii systemowej z elementami uproszczonej cybernetyki. Muszyński twierdził, że „wychowanie to celowe i zamierzone oddziaływanie na psychikę człowieka, zwłaszcza na osobników dorastających społecznie” (*Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 25). Szerzej na temat krytyki „technologii wychowania” zob. M. Głazewski, *O vitalności szkoły*, Zielona Góra 1996, s. 36–37.

⁸¹ A. E. Szołtysek, op. cit., s. 108.

⁸² Ibidem, s. 109.

ujawnienia dobra-celu społecznego lub państwowego, lub teistycznego”⁸³. Już Arystoteles pisał, że sfera poznawcza (logos) powinna poprzedzać sferę działania (etos) — najpierw należy poznać, by wiedzieć, jak postępować⁸⁴.

Etos jest naturalnym następstwem logosu. Wszelkie teorie-doktryny pedagogiczne, które próbują odwrócić tę sekwencję, „programowo powodują nieobliczalne następstwa w procesie wychowania”⁸⁵. Stanowią one w istocie wierne odzwierciedlenie przewrotnej formuły, którą w *Fauście* J. W. Goethego wypowiada Mefistofeles, trawestując biblijną (ale w istocie o rodowodzie heraklitejskim), formułę otwierającą Ewangelię według św. Jana: „Na początku było słowo” — „Na początku był czyn”⁸⁶.

Wychowanie oparte na takiej Mefistofelesowskiej formule sprowadza się do logiki pozorów, do „nadawania niewiedzy pozorów wiedzy naukowej”, tzn. do formułowania tzw. światopoglądu naukowego, ideologii — nie wiedzy. Teorie wychowania są tylko doktrynami wychowania, ich podstawą jest bowiem rze-

⁸³ Ibidem, s. 112.

⁸⁴ „Na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki: są nimi natura, przyzwyczajenie, rozum. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i w drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyją przeważnie wedle swej natury, niektóre w drobniejszych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane” (Arystoteles, *Polityka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1984, s. 318–319). Arystoteles wskazuje zatem na trzy czynniki rozwojowe: *physis* (organizm biologiczny), *ethos* (obyczaj, przyzwyczajenie) oraz *logos* (rozum, umysł) „człowieka, który może działać wbrew ludzkim przyzwyczajeniom i ich naturze, jeśli dojdzie do przekonania, że lepiej jest inaczej” (S. Kunowski, op. cit., Warszawa 1993, s. 186).

⁸⁵ A. E. Szołtysek, op. cit., s. 112.

⁸⁶ „Oto pierwotny tekst otworzę / I pełen godnego zapału / Najświętszą treść oryginału / Na drogi język ojczysty przełożę / [otwiera tom i zaczyna] Pisano jest: «W początku było słowo». / Cóż czynić? / Trudność już widzę gotową. / Przecie nikt s ł o w a cenić tak nie może. / A więc inaczej to przełożę, / Jeśli się zdołam w strefę ducha wznieść. / Pisano jest: «W początku była t r e ś ć. [...] / Czyż wszystko treść zdziałała i stworzyła? / Powinno być: «W początku była siła». / Lecz również teraz pióro me się wzdraga; / Aż nagle czuję, że duch mnie wspomaga. / Mam rozwiązanie bez skaz i bez win / I piszę już: «Był na początku c z y n»” (J. W. Goethe, *Faust. Tragedii część pierwsza*, przeł. W. Kościelski, Warszawa 1967, s. 74–75). W polskiej literaturze pedagogicznej Florian Znaniecki pisał: „Istnieć — to wszędzie znaczy działać” (*Znaczenie rozwoju świata i człowieka*; cyt. za: J. Szacki, *Znaniecki*, Warszawa 1986, s. 200). Wrastanie jednostki w zastane społeczeństwo miało dla niego charakter prymarny. Dopiero po pełnej adaptacji ludzie „powołani na przewodników innych” (*Social Groups in the Modern World*, [w:] *Freedom and Control in Modern Society*, New York 1964, s. 129) mogli dokonywać zmian. „Człowiek ze swej natury musi poddać się porządkowi, jaki już przed nami wytworzony został i jaki dookoła siebie zastajemy; przestajemy istnieć jako duch, jako świadomość, jako ciało, o ile przekazywanej nam rzeczywistości zaprzeczamy” (*Znaczenie rozwoju...*, op. cit., s. 199).

czywistość nie taka, jaka jest obiektywnie, lecz taka, jaka być powinna w mniemaniu autorów tych teorii. Stąd uporczywe głoszenie konieczności urabiania wychowanka, aby to on dopasował się do postulowanego ładu społecznego⁸⁷.

Zasadniczym punktem sprzeczności między teoriami postbehawioralnymi a emancypacyjno-humanistycznymi jest więc status zmiany, sposób i cel jej wychowawczego kreowania w sekwencji logosu i etosu:

Spornym pozostaje tylko pytanie, czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy nie przeszkadzać mu w rozwijaniu tkwiących w nim możliwości autentycznego i spontanicznego przeżycia, wzrostu, rozwoju i samorealizacji⁸⁸.

Ten pierwiastek wolności wychowywania i stawania się człowieka stanowił na przełomie XIX i XX w. o mocy krytyki przedstawicieli Nowego Wychowania, zwróconej przeciw formalizmowi pedagogiki Herbartowskiej⁸⁹, i wciąż wyznacza pole konfrontacji nurtów pozytywistyczno-oświeceniowych i „romantycznych” pedagogiki. Rozwój człowieka wyznaczany przez sekwencję logos–ethos — „stawanie się, rozumiane jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia”⁹⁰ —

⁸⁷ Por. np. koncepcję wychowania Stanisława Kowalskiego jako „dorastania do zadań wynikających z perspektywy rozwoju danego społeczeństwa” (*Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, s. 15). Podstawową funkcją wychowania jest „przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społeczno-kulturalnego (tamże, s. 16). Wychowanie „naturalne” w rodzinie powinno według Kowalskiego podlegać przemożnemu wpływowi wychowania instytucjonalnego, celowego, organizowanego przez i dla społeczeństwa; por. M. Głażewski, *O vitalności...*, op. cit., s. 35.

⁸⁸ A. Folkierska, op. cit., s. 101. Zbigniew Kwieciński natomiast pyta: „Czy i co szkoła może zrobić dla przebudowy zasady organizującej system? Weźmy pod uwagę to, iż nie śni mi się zmiana szybka, ani też zrealizowana gwałtownymi metodami. Kryzys daje nam szczególnie wydłużoną perspektywę realizacji większych nadziei. A zatem trzeba przygotować nowe pokolenia dla celowej, stopniowej zmiany, ucząc i ćwicząc je w kooperacji, w technikach prowadzenia dyskursu otwartego, wzajemnej szczerości, uporczywym treningu w myśleniu krytycznym i alternatywnym, w wybieraniu trafnych utopii i umiejętności odkładania gratyfikacji z racji jej zrealizowania” (Z. Kwieciński *Co robić*, [w:] idem, *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław 2011, s. 163).

⁸⁹ „Spokojnie i cierpliwie śledzić, jak natura sama sobie radzi, a baczyć tylko na to, by warunki otaczające pracę natury wspierały — oto jest wychowanie” (E. Key, *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczyńska, Warszawa 2005, s. 65). Ta sama autorka potem dodaje: „Wychowywać dziecko — znaczy piastować duszę jego na rękę, stawiać kroki jego na wąskiej ścieżynie. Znaczy to nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu, który nam bez słów mówi, iż my mu nie wystarczamy i uważa nas za niekonsekwentnych; znaczy to uznać z pokorą, iż możliwość szkodenia dziecku trafia się często, a dopomożenia mu — rzadko. [...] Najlepsza nieufność, najdrobniejsza niedelikatność, maleńka niesprawiedliwość, ulotne szyderstwo pozostawiają palące piętna w czulej duszy dziecka, podczas gdy znowu niespodziewana łagodność, sprawiedliwy gniew również głęboko wrażają się w pamięć i w zmysły, które nazywamy miękkimi jak wosk, a traktujemy jak wołową skórę!” (ibidem, s. 68–69).

⁹⁰ A. Folkierska, op. cit., s. 101.

zawierała już w okresie międzywojennym koncepcja Sergiusza Hessena, który pisał wprost o „dorabianiu się osobowości”⁹¹, czy późniejsze prace z zakresu antropologii filozoficznej Bogdana Suchodolskiego⁹². Wychowanie człowieka w duchu takich humanistycznych czy „romantycznych” koncepcji polega na stwarzaniu wychowankowi warunków do przyswajania sobie takiej wiedzy i doświadczenia, by w swoim rozwoju osiągnął tożsamość podmiotową, „zdobywaną w wysiłku bycia bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiągniętej w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co «obce», niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą «istotą» doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczaniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia”⁹³.

Ów wysiłek ku zmianie nie powinien być degradowany przez pragmatyczno-ideologiczne zabiegi pedagogiczne, mające na celu urabianie jednostki przez indoktrynację w postaci sądów i opinii o postulowanej rzeczywistości społecznej⁹⁴.

⁹¹ S. Hessen, *Filozofia — kultura — wychowanie*, wstęp T. Nowacki, wybór i oprac. M. Hessenowa, „Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej” XII, Wrocław 1973.

⁹² B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985; w szczególności rozdział *Na początku był czyn*. Suchodolski dowodzi w nim, że dla człowieka „charakterystyczny jest «nadmiar» sił popędowych. [...] Człowiek dysponuje energią ponad poziom tego, co życiowo konieczne, [...] jest istotą nigdy nie zaspokojoną, wciąż pożądaną i wciąż poszukującą. Gehlen sądzi, iż szczególnie ważną cechą istoty ludzkiej jest właśnie to, że popędy jej nie wyspecjalizowane w ograniczonych, sztywno wyznaczonych kierunkach, muszą być «gotowe» na różne okoliczności, a więc «chronicznie» żywe, a nie tylko okresowo aktywne, a zarazem muszą być w określonych sytuacjach i momentach powstrzymywane. Ten konstrukcyjny nadmiar popędowy, utrzymywany w rozwoju człowieka długim, igrającym dzieciństwem, jest więc swoistym odpowiednikiem tej podstawowej właściwości, która [...] czyni człowieka stworzeniem wielorako otwartym na świat, stawiając go w sytuacjach trudnych, zmiennych, wcale nie sprzężonych z jego sposobami reakcji” (s. 203–204).

⁹³ A. Folkierska, op. cit., s. 110. Tożsamość może być tu definiowana jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, które odnosi on do siebie. W pojęciu tym mieszczą się takie składniki, jak: samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawiania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych” (W. Kamiński, *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 77).

⁹⁴ Z. Kwieciński wskazuje tu na nowy charakter klasowego oblicza społeczeństwa: „Cztery hipotezy wyłaniania się nowej stratyfikacji i nowych elit: kapitału politycznego, kapitału ludzkiego; mobilności sektorowej, przedsiębiorczości. [...] Cztery propozycje (co w miejsce klas społecznych): 1) kulturalizm (style życia i konsumpcji, wybory estetyczne, korzystanie z informacji, osiągnięcia intelektualne, uznawane wartości); 2) fragmentacja (podobna do klasowej, ale dynamiczna i globalna); 3) atomizacja (dobory według poziomu wykształcenia, wzorów małżeństwa i dochodów, samoidentyfikacji); 4) zmiana znaczenia — resignifikacja (*resignification*) oparta na wyborach i zainteresowaniach subiektywnych” (*Nowe nierówności społeczne w edukacji wyższej*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty — konteksty — podteksty*, Kraków 2012, s. 382).

Każde z tych dwu skrajnych stanowisk — herbartowsko-pozytywistyczne (modernistyczne, systemowo-cybernetyczne) i humanistyczno-emancypacyjne (romantyczne, postmodernistyczne) — posiada cechy utopii pedagogicznej i w tym sensie pozwala antycypować rzeczywistość społeczną, a przez swoją radykalność — kwestionować mniemaną oczywistość etosu ładu społecznego⁹⁵. Rzeczywistość edukacyjna — „jako to, co obiektywnie istnieje w sferze teorii i praktyki edukacyjnej, jest bytem materialnym, inteligibilnym lub ich syntezą, niezależnie od poznającego podmiotu, ale co może być i jest przez ten podmiot postrzegane jako obecne w doświadczeniu i refleksji (zewnętrznej i wewnętrznej), i co tym samym wyznacza pewien obszar kultury pedagogicznej i praktyki społecznej”⁹⁶ — skutecznie relatywizuje każde założenie teoretyczne: odpowiednio do sytuacji wychowawczej działanie pedagogiczne może być urabianiem lub swobodnym wzrostem, albo równocześnie tym i tym. Rozstrzygający wydaje się każdorazowo status zmiany rozwojowej w kontekście empirycznego, prakseologicznego i hermeneutycznego wymiaru pedagogiki jako nauki i jako sztuki prowadzenia człowieka do życia wartościowego, a więc sensownego⁹⁷.

Promocja rekonstrukcyjnej funkcji wychowania (zmiany rozwojowej) ma zawsze jednak charakter probabilistyczny, ponieważ jest zapośredniczona każdorazowo w niepowtarzalnym „porządku życia” człowieka — jest on zarazem źródłem i celem tworzenia siebie — transgresji, przekraczania siebie, by w tej ciągłej zmianie wciąż pozostawać tożsamym Ja. Przecież „człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarczy mu również to, jaki jest, i taki już będzie. [...] Człowiek jest kimś przez to, że staje się sobą”⁹⁸, tzn. im bardziej się zmienia, tym bardziej pozostaje ten sam (ale nie taki sam), wciąż stając się kimś — sobą samym.

⁹⁵ Społecznym ładem doskonałym są właśnie utopie: „niczym punkty obserwacyjne, skąd terazniejszość pokazuje się jako niedoskonała. Rozwiązania uważane za naturalne («tak po prostu jest») przedstawia się w nich jako niemądre i tymczasowe ustalenia, które wkrótce ustąpią miejsca racjonalnym pomysłom. Utopie stymulują wyobraźnię, myślenie o tym, co mogłoby być” (J. Appleton, *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17–18, s. 33).

⁹⁶ S. Sztobryn, *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Łódź 2013, s. 19.

⁹⁷ Por.: J. Gnitecki, *Empiryczna koncepcja pedagogiki*, Poznań 1989; idem, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Poznań 1989; idem, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1989.

⁹⁸ R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna. Konferencja w Jabłonie k. Warszawy w dniach 29 listopada–1 grudnia 1984. Zbiór studiów*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 286.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zmiana i sprzeczność*, [w:] *Język i poznanie*, t. 2: *Wybór pism z lat 1945–1963*, Warszawa 1985.
- Appleton J., *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17–18.
- Arendt H., *Between Past and Future*, New York 1961.
- Arendt H., *Myslenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991.
- Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990.
- Asmus W. S., *Demokryt*, przeł. B. Kupis, Warszawa 1961.
- Bergson H., *Intuicja filozoficzna*, cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzecki, *Wprowadzenie do filozofii*, wyd. 9, Warszawa [1990].
- Bergson H., *Pamięć i życie*, wybór tekstów G. Deleuze, przeł. A. Szczepańska, Warszawa 1988.
- Bergson H., *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, przeł. P. Beylin, K. Bleszyński, Warszawa 1963.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, przeł. C. Cieśliński i in., Warszawa 1997.
- Bocheński J., *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1992.
- Carlgren F., Klingborg A., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2010.
- Dilthey W., *O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1987.
- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, oprac. przekładu i przypisy I. Krońska, wstęp K. Leśniak, Warszawa 1988.
- Encyklopedia filozofii*, red. T. Honderich, przeł. J. Łoziński, t. 1, Poznań [1998].
- Folkierska A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010.
- Głazewski M., *O vitalności szkoły*, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1989.
- Gnitecki J., *Empiryczna koncepcja pedagogiki*, Poznań 1989.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Poznań 1989.
- Gould S. J., *Niewczesny pogrzeb Darwina*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1991.
- Hempoliński M., *Filozofia współczesna. Wprowadzenie do zagadnień i kierunków*, t. 1, Warszawa 1989.
- Hessen S., *Filozofia — kultura — wychowanie*, wstęp T. Nowacki, wybór i oprac. M. Hessenowa, „Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej” XII, Wrocław 1973.
- Kamiński W., *Człowiek dorósł w sytuacjach zagrożenia tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczyńska, Warszawa 2005.
- Kmita J., *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979.
- Kronika filmu*, red. M. B. Michalik, oprac. A. Gwóźdź, M. Hendrykowska, Warszawa 1995.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Co robić*, [w:] idem, *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław 2011.
- Kwieciński Z., *Nowe nierówności społeczne w edukacji wyższej*, [w:] idem, *Pedagogie postu. Preteksty — konteksty — podteksty*, Kraków 2012.
- Legowicz J., *Tradycja, dziedzictwo i spadek w historii pokoleń*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7–8.

- Lichenberg G. Ch., *Pochwała wątpienia. Bruliony i inne pisma*, wybór, przekład, wstęp i przypisy T. Zatorski, Gdańsk 2005.
- Lievegoed C. B. J., *Fazy rozwoju dziecka*, przeł. E. Łyczewska, Toruń 1993.
- Luhmann N., *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt am Main 2006.
- Łukaszewicz R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna. Konferencja w Jabłonce k. Warszawy w dniach 29 listopada–1 grudnia 1984. Zbiór studiów*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.
- Matraszek K., i in., *Filozofia. Zarys dziejów*, t. 1, Warszawa 1989.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.
- Obuchowski K., *Mikro- i makroświat człowieka*, referat na konferencję naukową „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej, Jabłonna 24–26 listopada 1987 [mps powielony].
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1981.
- Platon, *Timajos i Krytiasz*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1960.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E. I. Zieliński, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, Lublin 1999.
- Robaud P., *Właściwości obiektu, który się zmienia. Rozważania nad teorią zmienności*, „Studia Filozoficzne” 1977, nr 8–9.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Warszawa 1989.
- Speck O., *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München–Basel 1997.
- Such J., *Szkice o dialektyce*, Warszawa 1986.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985.
- Suchodolski B., *Spółczesność istniejąca i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7–8.
- Synowiecki A., *Mechanicyzm*, [w:] *Filozofia a nauka. Poradnik encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, Wrocław 1987.
- Szołtysek A. E., *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii pedagogiki i polityki dżon*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7.
- Sztobryn S., *Rzeczywiste i nierealne w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] *Rzeczywistość edukacyjna. Trop i wątki interpretacyjne*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Łódź 2013.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1988.
- Teilhard de Chardin P., *Pisma*, t. 3: *Moja wizja świata i inne pisma*, wybrał i przeł. M. Tazbir, Warszawa 1987.
- Tempczyk M., *Fizyka a świat realny. Elementy filozofii fizyki*, Warszawa 1986.
- Wildiers M. N., *Przedmowa*, [w:] P. Teilhard de Chardin, *Pisma*, t. 4: *Fenomen człowieka*, przeł. K. Walaszczyk, Warszawa 1993.
- Witkowski L., *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, praca zbiorowa wydana w ramach problemu węzłowego 08.17. „Oświata i wychowanie wobec zmian społecznych i cywilizacyjnych”, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, Warszawa 1988.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.