

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

*Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu*

PEDAGOGICZNE EMERGENCJE W 1993 ROKU. CIEŃ PRZESZŁOŚCI CZY SZANSE TERAŹNIEJSZOŚCI?*

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cień przeszłości czy szanse teraźniejszości?* [Pedagogical Emergencies of 1993. Shadows of the Past or the Chances of the Present?]. *Studia Edukacyjne* nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 81-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.6

The 25th anniversary of the Department of Educational Studies is an inspiration for the author to return to the pedagogical events of 1993. The article by Mikołaj Kozakiewicz published this year contains warnings that the chances of Polish education after a major educational change after 1989 (democracy, pluralism, europeization) are lost, and anticipates their reversal. centralism, authoritarianism, ideological monism, the closing of Poland to Europe are coming back. These anxieties also appeared at the First National Pedagogical Congress in Rembertów in 1993, although the prevailing concern was whether pedagogy as science kept up with the great changes. At the same time, a new formation and a generation of academic pedagogues emerged at this Congress, undertaking new challenges of this time. Unfortunately, sociologists and intercultural psychologists studies have shown that the chances of great change have been educationally wasted, which is manifested in the low culture of everyday life of Poles and in the persistence of Polish perennial, negative social stereotypes. The author, however, finds and presents reasons for the pedagogy of possibilities, supporting the development of people to autonomy and humanity.

Key words: a great system change, educational opportunities, blocking the long duration of the collective unconscious, pedagogy of possibilities

Na początku lat 90. ubiegłego wieku – po zasadniczym przesunięciu systemowym w Polsce, po porzuceniu rządów centralistycznych i etatystycznych sprawowanych przez jedną partię polimorficzną, wcielającą się we wszystkie podmioty instytucjonalne państwa „rozwinętego socjalizmu”, podporządkowanego Związkowi Radzieckiemu – nastąpił zwrot od autorytaryzmu ku

* Wystąpienie podczas konferencji z okazji 25-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, 22.11.2018.

demokracji i wolności obywatelskich, od monizmu ideologicznego i światopoglądowego do pluralizmu politycznego i wielonurtowości kulturowej, od zależności od wschodniego mocarstwa ku otwarciu na Zachód, od gospodarki niedoborów ku wolnemu rynkowi otwartemu na wymianę towarów, usług i swobodne podróżowanie po świecie, wsparty przez stabilną i wymienialną wartość pieniądza. Otwarcu na Zachód towarzyszyły też dostępność do zachodnich publikacji i dłuższych czy krótszych naukowych wyjazdów studyjnych, do studiów zagranicznych, także do pracy na uczelniach w innych krajach.

Czy utracona szansa?

Jak edukacja polska i nasza pedagogika zareagowały na ten przełom? Przypomnę dwa głosy z początku tego okresu, obydwaj z roku 1993. Pierwszy stanowiła ważka wypowiedź Mikołaja Kozakiewicza w artykule w „Kwartalniku Pedagogicznym” z jesieni 1993 roku¹, a drugim był zbiorowy głos pedagogów akademickich pytających na I Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w 1993 roku o swoją tożsamość po wielkiej zmianie².

Mikołaj Kozakiewicz był pierwszym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, szeroko znanym i czytany publicystą, jak też pisarzem pedagogicznym, socjologiem oświaty, młodzieży, wsi i seksuologiem społecznym, propagatorem wychowania do miłości i życia seksualnego, który od początku lat 50. XX wieku napisał ogromną liczbę artykułów oraz książek na tematy wychowania i oświaty. Wystarczy wspomnieć, że tylko w jednym roku 1973, dwadzieścia lat przed zacytowanym tu artykułem, opublikował siedem książek (dokumentuję to osobno w bibliografii). W latach 1981-1989 organizował co dwa lata, jako prezes PTP, ogólnopolskie konferencje poświęcone niezbędnym przemianom polskiej oświaty, szkoły i wychowania w związku z przewidywanymi wielkimi zmianami politycznymi, gospodarczymi i kulturowymi. Ta seria konferencji poprzedziła późniejsze ogólnopolskie zjazdy pedagogiczne.

Autor ten podkreślił, że na początku okresu przejścia systemowego dokonano znaczących zmian oczyszczających programy i podręczniki szkolne z uprzedniej ideologizacji. Usunięto z nich zafałszowania historyczne, wprowadzono treści uprzednio przemilczanych lub zafałszowanych faktów historycznych, wypełniano „białe plamy” w historii najnowszej i literaturze polskiej XX wieku. Zlikwidowano „naukę o społeczeństwie” (później

¹ M. Kozakiewicz, *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1993, 2. Mikołaj Kozakiewicz zmarł 22 listopada 1998 roku – dwadzieścia lat temu.

² *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

sze „wychowanie obywatelskie”) według starych programów, ale też praktycznie zlikwidowano „przysposobienie do życia w rodzinie” (stało się ono przedmiotem do wyboru dyrektorów), a do szkolnictwa wszystkich szczebli wprowadzono – skądinąd w szczególnym trybie – katechezę.

Zarazem powstał jednak ogromny zamęt nieustannego „reformowania oświaty” przez szybko zmieniające się ekipy rządzące, mimo iż w roku 1989 został opublikowany, drugi po raporcie Jana Szczepańskiego, Raport o stanie oświaty – raport ekspertów pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza *Edukacja narodowym priorytetem*³, który został zlekceważony.

Można powiedzieć – pisał M. Kozakiewicz – że mamy w tej chwili okres, w którym próbuje się dokonać reformy bez gruntownego przedyskutowania zasadniczych założeń psychologicznych, filozoficznych i socjologicznych przyszłego systemu. Jest to rzecz zdumiewająca i wprowadza dużą przypadkowość oraz zmienność podejmowanych decyzji w zakresie treści kształcenia⁴.

Za tymi szybkimi zmianami nie nadążali nauczyciele, którzy nie dość, że mieli stare nawyki tradycyjnego autorytarnego charakteru szkoły, to nie znali dzieł literatury zalecanych w nowych programach i prac historycznych zawierających odnowione fakty oraz interpretacje naszych i europejskich dziejów.

Powstaje więc często „ukryty program” nauczania, który bynajmniej nie musi dowodzić wrogości nauczyciela wobec nowych idei i pomysłów, ale bardzo często oznacza tylko inercję, bezwład i brak entuzjazmu do zmieniania czegokolwiek w sposobie nauczania, do jakiego przywykł⁵.

Zresztą w rzetelnych badaniach sprzed dwudziestu lat, bo z roku 1973, M. Kozakiewicz wykazał, że nauczyciele nie są lojalnymi przekazicielami ideologii socjalistycznej, tkwiącej w założeniach programów nauczania tamtego okresu, i że prawie połowa z nich odczuwała konflikt sumienia w nauczaniu takich treści, z których wykładniami faktograficznymi i interpretacyjnymi się nie zgadzali⁶. Było to związane z podwójnym obiegiem informacji oraz wychowania w rodzinie i Kościele wobec oficjalnej propagandy oraz obowiązującej szkołę wykładni ideologicznej i światopoglądowej. Tu też tkwi niebezpieczeństwo nawrotu do „monizmu wychowawczego” poprzez próby zastąpienia „wychowania socjalistycznego” przez dominację Kościoła i wychowanie religijne oraz przez konserwatywne wychowanie do tradycji narodowych.

³ Cz. Kupisiewicz (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989.

⁴ M. Kozakiewicz, *Wychowanie do demokracji*, s. 91.

⁵ Tamże, s. 97.

⁶ M. Kozakiewicz, *Nowoczesność nauczycieli polskich*, Warszawa 1973.

Wlecziemy za sobą długi ogon nie przewyciężonej przeszłości, starych nawyków myślenia i starych przesądów [podkreśl. – Z.K.]⁷. Istnieje zagrożenie, że jeden totalitaryzm może się zamieniać w drugi totalitaryzm, tylko o odwróconych znakach matematycznych. Niebezpieczni dla demokracji w każdym kraju są ludzie, którzy są przekonani, że posiadli prawdę absolutną⁸.

Do tego dochodzi rozwarstwienie szkół państwowych niezwykle nisko finansowanych i szkół prywatnych, które stać na wysoki poziom oraz nowoczesne nauczanie przy podwójnym finansowaniu przez państwo i rodziców. W ruinę zamienia się zasada równości społecznej. Państwo nie tylko wycofało się z wielu powszechnie dostępnych przywilejów socjalnych (opieka zdrowotna w szkołach, wczasy pracownicze, tanie mieszkania), ale zarazem w błyskawicznym tempie robią kariery finansowe ludzie sprytni i cyniczni, demonstrując swoje bogactwo w postaci luksusowych aut, willi, wystawnych uczt.

Młodzież to obserwuje, podczas gdy szkoła wyposaża ją w zasób informacji do zapamiętania do najbliższej klasówki czy egzaminu. M. Kozakiewicz podkreśla potrzebę nacisku na kształcenie formalne. Na kształcenie zdolności do samodzielnego krytycznego osądu i wychowania pełnych osobowości ludzi, którzy kształtując swoją odrębność i tożsamość, szanują ludzi odmiennie myślących i prawo ich do wyrażania własnych opinii.

Pedagogika wobec przesilenia systemowego

O ile Mikołaj Kozakiewicz przed ćwierćwieczem próbował zdiagnozować zmiany pozytywne oraz zagrożenia oświaty i wychowania, to w tym samym czasie pedagodzy akademicy podjęli próbę samooceny stanu i perspektyw własnej dyscypliny. Taką próbą był I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Rembertowie, zorganizowany w 1993 roku pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki”⁹. Przed Zjazdem, w gronie komitetu programowego, dyskutowaliśmy nad jego formułą i postanowiliśmy skupić się na zdiagnozowaniu stanu oraz kierunków rozwoju pedagogiki polskiej z perspektywy wyzwań epoki wielkiej polskiej zmiany systemowej i rewolucyjnych przemian globalnych. Były też inne propozycje, naciskające na konieczność „rozliczenia” pedagogiki socjalistycznej i jej głównych twórców w Polsce. Przy czym, wskazywano na potrzebę krytycznego odniesienia się zwłaszcza do propozycji „systemu wychowania socjalistycznego” autorstwa Heliodora Muszyńskiego.

⁷ Tamże, s. 92.

⁸ Tamże, s. 94.

⁹ *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska.

Zdecydowałem przeciwstawiać się tej ochocie do „rozliczania”, gdyż za najważniejsze wydały mi się zadania rozwoju pedagogiki wynikające z nowej otwartości świata dla niej oraz jej udziale w wielkiej zmianie systemowej w Polsce. Również za mało sensowne uważałem i uważam wskazywanie jednego i to tego pedagoga za upowszechnianie w Polsce pedagogiki socjalistycznej. Zupełnie inny wielki pedagog odczytywał w dziełach K. Marksa i F. Engelsa idee wychowawcze, wydał wielonakładowe podręczniki pedagogiki marksistowskiej i socjalistycznej, publikował listy nieprawomyślnych pedagogów „burżuazyjnych”, którzy przypłacili to różnymi dotkliwymi represjami. Tak zwany „system wychowania socjalistycznego” w szkole eksperymentowany przez Heliodora Muszyńskiego był, moim zdaniem, mieszanką amerykańskiej psychologii wychowawczej z tradycją wychowania i rytuałów harcerskich. Udało się uniknąć jakiegokolwiek osobnego Zjazdu poświęconego owemu „rozliczaniu”.

Na I Zjeździe Pedagogicznym dominowały dwie generacje. Było to moje pokolenie, które zaistniało w pedagogice w latach 60. ubiegłego wieku (jak np.: Maria Dudzikowa, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki, Stanisław Palka, Joanna Rutkowiak, Roman Schulz). Wyłoniło się zarazem nowe pokolenie młodzieży naukowej, które zaistniało w pedagogice 20 lat później, w latach 80. i 90. (jak np.: Robert Kwaśnica, Zbyszko Melosik, Marian Nowak, Tomasz Szkudlarek, Bogdan Śliwerski, Lech Witkowski). Z pokolenia starszego od nas aktywni byli Stanisław Kaczor, Stanisław Mauersberg, Marian Walczak, Heliodor Muszyński, Zygmunt Wiatrowski i Stefan Wołoszyn, który listownie przysłał głos dyskusyjny. Warto zauważyć, że relatywnie liczne były reprezentacje pedagogiki poznańskiej oraz toruńskiego seminarium „Społeczne aspekty wychowania” (potem „Nieobecne dyskursy”).

Nie sposób omówić i analizować bardzo bogate treści tego Zjazdu. Najkrócej można powiedzieć, że był to obraz wyłaniającej się wielonurtowej, nowoczesnej pedagogiki, wpisującej się w dominujące nurty na świecie i próbującej odpowiadać na wyzwania czasu wielkich przemian.

Muszę przyznać, że taki obraz pedagogiki polskiej nie bardzo zgadzał się z moją w tej sprawie diagnozą w wystąpieniu wprowadzającym na otwarcie Zjazdu (*Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*), w którym podkreślałem trudności, z jakimi zmagają się polska pedagogika akademicka w nadążaniu za zmianami w naszym kraju i w świecie. Postulowałem pięć dopełniających się strategii rozwoju teorii i badań pedagogicznych: 1) powrót do przerwanych osiągnięć pedagogiki polskiej okresu międzywojnia; 2) sporządzanie map współczesnych teorii pedagogicznych i wspieranie wszystkich najważniejszych paradygmatów (podając jako przykłady takich ram koncepcje F. Martona, G. Burrrela, R. Paulstona, A. Tjedvol-

la i T. Bramelda); 3) rekonstrukcję najbardziej zaawansowanych w świecie metadyskursów krytycznych; 4) poszukiwanie – w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie – najtrafniejszych teorii zrodzonych przez podobnych do polskich wyzwań głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu; 5) sięganie do dorobku innych niż pedagogika dyscyplin.

Wezwania Stefana Wołoszyna o staranne rozróżnianie w pedagogice teorii i ideologii okazały się słuszne, gdyż w wielu wystąpieniach zjazdowych dominowały otwarcie lub dyskretnie założenia ideologiczne. Najostrzej widoczne to było w polemice Roberta Kwaśnicy i Heliodora Muszyńskiego w sporze o pedagogikę autorytarną jako tożsamą z pedagogiką „komunistyczną” i – na dodatek – przypisanie tej ostatniej pedagogowi poznańskiemu. H. Muszyński wyjaśniał, że pedagogika autorytarna ma stare tradycje, a w Polsce nie zaistniała w ogóle pedagogika „komunistyczna”, a tym bardziej przypisywana jemu właśnie. Ów zawzięty polemista Robert Kwaśnica miał też inne przemyślenia o gotowości pedagogiki do korzystania z nauk poza nią i z literatury pięknej.

Ważne, moim zdaniem, były na Zjeździe w Rembertowie głosy filozofów. Marian Nowak w referacie *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* postulował podjęcie pięciu zadań przez filozofię wychowania: 1) zadanie analizy języka pedagogicznego; 2) zadanie krytyczne i antydogmatyczne, 3) zadanie badania całościowego; 4) zadanie wnoszenia myślenia perspektywicznego i 5) zadanie poszukiwania sensu wychowania.

Tadeusz Gadacz w wystąpieniu *Wychowanie do wolności* postulował, na tle tradycji filozoficznych, by opozycję i odwieczny spór wychowania poprzez przymus i wychowania liberalnego (nieautorytarnego) przewyciężyć poprzez budowanie więzi międzyludzkich w wychowaniu. Wśród wniosków podkreślił między innymi, że

Podstawą wychowania do wolności jest afirmacja każdej osoby, tak jaką ona jest, bez stawiania jej uprzednich (także moralnych) wymagań (...). Przygotowanie do odpowiedzialnych osobistych wyborów i rozstrzygnięć. Wychowania do bycia wolnym. (...) Uzdalnianie do wspaniałomyślności (...). Wychowanie do wolności wymaga wychowania do poszanowania prawa.

Do tego ostatniego postulatu powrócę w tym tekście.

Lech Witkowski, który miał już za sobą bardzo znaczący udział w przełomie intelektualnym w pedagogice polskiej, poprzez rekonstrukcję na jej użytek teorii J. Habermasa, L. Kohlberga, M. Bachtina, E.H. Eriksona, amerykańskiej pedagogiki krytycznej, podkreślił znaczenie kategorii ambiwalencji w debatach na temat przymusu i wolności w wychowaniu oraz niezbywalność nieustannej oscylacji pomiędzy tymi dwoma typami dyskursów i praktyk pedagogicznych.

Tomasz Szkudlarek i Krzysztof Konarzewski wskazywali na podejmowanie przez pedagogikę „pytań pierwszych” i „fundamentalnych”. Andrzej Grzegorzczak przestrzegał przed naiwnością sentymentalno-romantycznej „pedagogiki humanistycznej”.

Henryka Kwiatkowska z Lechem Witkowskim zachęcali w swoim panelu do podjęcia „Pytań o pedagogikę: płaszczyzny sporu”: 1) spór o źródła złej atmosfery wokół pedagogiki; 2) spór o standardy i styl narracji pedagogicznej; 3) spór o słabości wsparcia przez dyscypliny dla niej podstawowe; 4) spór o instrumentalność i uprzedmiotowienie w wychowaniu i kształceniu; 5) spór o zdolność czerpania z dorobku najnowszej humanistyki; 6) spór o jakość studiów pedagogicznych i model nauczyciela; 7) spór o podstawowe kategorie dla myślenia o edukacji (takie jak: ambiwalencja, decentracja, ironia, opór, pogranicze, śmiech) oraz o skutki postmodernizmu w kulturze dla pedagogiki. Panel ten obfitował w interesujące, głębokie refleksje.

Warty zaznaczenia jest pozornie oderwany od tych pytań głos Bogusława Chmielowskiego, który – oprócz krytyki rzekomo dominującego za Zjeździe postmodernizmu – zarzucił pedagogom akademickim debatowanie ze sobą nad nią samą „na Parnasie”, w oderwaniu od praktyki, zwłaszcza w budowaniu uzgodnionego kanonu nowoczesnego kształcenia nauczycieli, które jest obecnie skrajnie rozproszone instytucjonalnie i programowo oraz oderwane zarówno od nauki, jak i realiów zmian kontekstu społecznego oraz kulturowego oświaty. Głos ten wsparła Joanna Rutkowiak.

Warto też podkreślić niezwykle nowatorskie problemy podniesione przez Zbyszek Melosika (*Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*), który przestrzegał przed konsekwencjami ujednolicenia edukacji w skali globalnej i przed niebezpieczeństwami amerykańskiej kultury i wychowania. Tekst Bogusława Śliwerskiego w błyskotliwym podsumowaniu obrad sekcji „Kontestacje pedagogiczne” wskazywał między innymi podszywanie się pod kontestatorów przez pedagogów wiernych uprzedniej epoce, obecnie przez nich rzekomo krytykowanej, poprzez zręczne gry językowe. Maria Dudzikowa podjęła problem nabywania umiejętności autokreacyjnych w toku studiów, stawiając przy tym wielką grę pytań badawczych, diagnozę barier w samorozwoju dorosłej młodzieży i jej zagubienia w zamęcie współczesności.

Z własnego wystąpienia końcowego, na pytanie, co warto szczególnie akcentować w trosce pedagogiki o jakość edukacji, z dość sporego wyliczenia postulatów wymienił tylko dwa: konieczność stałego uspołeczniania oświaty (wtedy już utożsamianego z prywatyzacją, co przyniosło nieobliczalne negatywne skutki) oraz konieczność zaangażowania w nowoczesne kształcenie nauczycieli poprzez udział praktyczny w nim najlepszych pedagogów akademickich, a nie poprzestawanie na „humanistycznych” westchnieniach tak zwanych pedeutologów.

Na następnych zjazdach ogólnopolskich pedagodzy akademicy już nie mówili o sobie, lecz podejmowali problemy edukacyjne, wynikające z wyzwań niesionych przez gwałtowne zmiany dręczące nie tylko Polskę, ale cały współczesny świat.

Pragnęliśmy być wysłuchani. Ale politycy, szybko zmieniający się w centralnie sterowanym systemie edukacji, nie chcieli nas słuchać i czytać. Pedagogów „nikt nie woła...”

Czy Polacy są źle wychowani? Nasza kultura codzienności

Zapytajmy zatem, jaki jest stan wychowania Polaków; może nie potrzebują innego wychowania, niż te które uzyskują? Pedagodzy nie zajmują się stanem wychowania młodzieży i dorosłych Polaków. Badają to jednak socjologowie oraz psychologowie społeczni i międzykulturowi, którzy próbują opisać swoistość kultury codzienności Polaków.

Piotr Sztompka i Krzysztof Frysztański we wprowadzeniu do „milenijnego” zbioru socjologów tak zdiagnozowali stan kultury codzienności Polaków.

Doszło do pojawienia się i utrwalenia wielu zjawisk patologicznych. I tak: (1) w kulturze ekonomicznej obserwowaliśmy zanik etosu pracy, identyfikacji z firmą, dyscypliny, dbałości o jakość; (2) w kulturze prawnej – lekceważenie dla prawa, gotowość omijania przepisów i swoistą cnotę cwaniactwa; (3) w kulturze moralnej – malejące zaufanie, osłabione więzi lojalności, solidarności i wzajemności, pogardę dla prawdy i prawdomówności; (4) w kulturze politycznej – pasywizm, lekceważenie dobra publicznego, a nawet całkowity brak zainteresowania sprawami publicznymi i ucieczkę w wąską sferę prywatną; (5) w kulturze dyskursu – dogmatyzm, nietolerancję, podatność na plotkę, łatwowierność, łatwowierność wobec stereotypów; (6) w kulturze organizacyjnej – nieefektywność, nieodpowiedzialność, kamuflaż, działania pozorne; (7) w kulturze technologicznej – brak dbałości, precyzji, a czasem wręcz swoisty analfabetyzm techniczny; (8) w sferze ekologicznej – rabunkowy, niszczycielski, eksploatorski stosunek do przyrody; (9) w kulturze życia codziennego – egoizm, wrogość, chamstwo, niechlujność, brud i bałagan. Jedynie kultura artystyczna, sztuka i nauka w wielu swoich przejawach prezentowały wybitne osiągnięcia na poziomie światowym¹⁰.

Socjologowie krakowscy przyczyny tak złego stanu kultury codzienności Polaków widzieli w splątanych wpływach długotrwałego udziału Polski w kulturze „bloku socjalistycznego”, w chronionych przez Kościół tradycjach narodowych zakodowanych w polskim katolicyzmie, przy relatywnie więk-

¹⁰ *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, red. K. Frysztański, P. Sztompka, Warszawa 2012, s. 6-7.

szej niż w innych krajach „bloku” otwartości na świat. Za najsilniejszy uznają wpływ doświadczeń z okresu dominacji radzieckiej (*homo sovieticus*).

Niezwyczajnie to czarny obraz stanu wychowania współczesnych Polaków.

Podobną listę polskich złych nawyków Polaków sporządził socjolog Bohdan Jałowicki w artykule o scenariuszach przyszłości Europy¹¹. W tych naszych „grzechach” widzi on polskie problemy integracji Polski w Unii Europejskiej we wspólnym budowaniu twórczych i ciągle rozwijających się społeczeństw narodowych, otwartych na międzykulturowy Zachód, na demokrację obywatelską, wolny rynek, nowe technologie, globalizację i samorządowość, na organizacje ciągle uczące się, równość szans ze względu na płeć, odrębność kulturową, środowiska pochodzenia, różnice w rozwoju regionalnego, na łączenie kultury uniwersalnej z kulturami narodowymi, na właściwą de-sekularyzację (jaka edukacja religijna). Te wady to: ignorancja krytyczna i niezdolność do dialogu, nietolerancja i ksenofobia, korupcja, bierność obywatelska i brak zaufania do instytucji państwa, destrukcja mediów publicznych (komercjalizacja, ideologizacja, podsycanie konfliktów i nieufności, zanik rzeczywistego forum publicznego), to też „ureligijnienie polityki i upolitycznienie Kościoła”.

Swoistość społeczeństwa polskiego

Wyniki badań nad swoistością kultury Polaków zaprezentował i poddał analizie Paweł Boski w swojej wielkiej syntezie *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, książce o iście światowym rozmachu¹². Jeden z rozdziałów poświęcił Polsce („Ramy zachowań społecznych w kulturze polskiej. Od makropsychologii międzykulturowej do psychologii indygenicznej”). Autor przeanalizował wiele badań, przejrzyszcie je zaprezentował w tabelarycznych porównaniach wyników badań empirycznych przeprowadzonych różnymi metodami.

Streszczę je bardzo zwięźle. Polacy odznaczają się **wysokim poziomem cynizmu społecznego** (to pojęcie zbliżone znaczeniem do anomii i alienacji), co oznacza brak szacunku dla wspólnych norm, prawa i państwa, niski poziom zaufania do ludzi, z wyjątkiem osób najbliższych. Dominuje u nas „**kultura narzekania**” (według badań Bogdana Wojciszke), a ponadto kultura codzienności Polaków, na tle krajów zachodnich w Unii Europejskiej, jest określana przez badaczy z obszaru psychologii międzykulturowej jako **5 a A**:

¹¹ B. Jałowicki, *Brukselskie scenariusze dla Europy*, [w:] *Przyszłość Europy. Wyzwania globalne. Wybory strategiczne*, red. A. Kukliński, K. Pawłowski, Nowy Sącz 2006.

¹² P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.

alkoholizm, anarchia, autorytaryzm, antysemityzm i alienacja/anomia. Do zbioru przywar polskich Andrzej Szahaj, filozof polityczny, który miał dużo okazji do porównań Polaków z innymi nacjami, dodał „**kulturę bezwstydnego upokarzania**”¹³.

Źródła takiej właśnie „kolekcji” przywar polskich Paweł Boski wraz z innymi badaczami międzykulturowymi widzi w długim trwaniu pewnych „skryptów społecznych” wyniesionych z naszej 400-letniej historii, w której opieranie się państwu (najczęściej narzuconemu) było uznawane powszechnie za cnotę patriotyczną.

Potwierdzenie wysokiego poziomu cynizmu społecznego Polaków odnajdujemy w badaniach nad anomią, nieuznawaniem przez nich wspólnych norm moralnych i prawnych. Prowadzili je, niezależnie od siebie, Aleksandra Jasińska-Kania, Krystyna Szafraniec, Janusz Trempała. Znaleźli oni wśród dorastającej młodzieży polskiej niespełna jeden procent osób wykazujących poszanowanie prawa i uznawanych społecznie zasad moralnych. Dużo wcześniej przed narastającą anomią wśród młodzieży przestrzegał Mikołaj Kozakiewicz¹⁴.

Cynizm społeczny (anomia) jako problem pedagogiczny i kwestia wychowawcza

Stan anomii młodzieży jest niezwykle trudnym problemem pedagogicznym i nieomal nierozstrzygalną kwestią wychowawczą. Według stadialnej koncepcji rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, w rozwoju dzieci i młodzieży przejście przez 4. stadium rozwoju – uwewnętrznienie respektu dla norm moralnych i prawnych jest warunkiem koniecznym przejścia do następnych stadiów; zdolności do umów społecznych i ich konsekwentnego przestrzegania i – wreszcie – do stadium autonomii, w którym to jednostka staje się samosterowna, przestrzega zasad etycznych jako osobiście uznawanych, przy czym jej kierowane zasadami postępowanie nie potrzebuje już policjantów, kontrolerów, przewodników, nauczycieli, czy kaznodziei. Zatem, prawie powszechny stan anomii młodzieży stanowi barierę jej rozwoju do poziomu etyczności.

W swoim podręczniku socjologii wychowania Józef Chałasiński (*Spółczesność i wychowanie*) uznał stan anomii młodzieży niemieckiej w latach 30. ubiegłego wieku za źródła akceptacji ideologii narodowo-socjalistycznej, nazizmu i hitleryzmu. Takie stanowisko wszakże zaprzecza tezie odwiecznego „dziedziczenia” wad narodowych, jak tego dowodzili K. Frysztacki

¹³ A. Szahaj, *Inny kapitalizm jest możliwy*, Warszawa 2015, s. 11-25.

¹⁴ M. Kozakiewicz, *Nowa młodzież. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1965, s. 143-145.

i P. Sztompka, P. Boski i eksperci Komitetu „Polska 2000 Plus” PAN w raporcie prognostycznym „Polska 2050”.

Jak owe negatywne „skrypty społeczne” miałyby być „dziedziczone” czy przenoszone przez setki lat? Odpowiedź znajdziemy w teorii habitusu Pierre’a Bourdieu; w wielu swoich pracach wspartych rzetelnymi badaniami empirycznymi (np. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*¹⁵) dowodził, że systemy nawyków kulturowych, łącznie z poczuciem gustu i smaku, są społecznie dziedziczone. Nośnikami tego „dziedziczenia” są tradycje rodziny i społeczności lokalnej. U nas przenośnikami owego odwiecznego „dziedziczenia” kulturowego musiałyby być odwieczne instytucje. Są nimi rodziny i Kościół. Takie postawienie problemu czyni nas bezradnymi wychowawczo wobec odwiecznych „skryptów kulturowych” i „dziedziczenia” habitusów, choć jeden postulat pedagogiczny jest cenny dla edukacji: czynić ją bardziej formalną niż zmienną treściowo, uczyć samodzielnego myślenia i krytycyzmu.

Są jednak inne wyjaśnienia popadania przez młodzież w stan anomii. Emil Durkheim w książce o samobójstwach twierdził, że anomia jest wynikiem gwałtownej zmiany wzorów kulturowych, otoczenia społecznego i/lub materialnego poziomu życia.

Mikołaj Kozakiewicz w cytowanej już pracy z 1965 roku o młodzieży pisał, że w Stanach Zjednoczonych w niezwykle krótkim czasie protestancki etos skrzętnego oszczędzania zastąpiony został w młodym pokoleniu przez kulturę wydawania i konsumpcji.

Zbyszko Melosik nazwał to dużo później „kulturą typu *instant*”, „kulturą natychmiastowości”. Także Krystyna Szafraniec wykazała, że źródłem masowego poparcia solidarnościowego zrywu Polaków w latach 1980-1981 nie był rewolucyjny, świadomy bunt przeciwko opresyjnemu systemowi politycznemu, lecz anomia, z niej zrodzona wiara w natychmiastową zmianę, która przeniesie nas w rajską krainę dobrobytu.

Pedagogia utraconej nadziei czy pedagogika możliwości?

Powróć do rocznicowego roku 1993. Wówczas to w 10. tomie „Socjologii Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici” Leszek Nowak, wybitny filozof poznański, opublikował obszerny artykuł *O składowych procesach wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*¹⁶, wcześniej wygłoszo-

¹⁵ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przekł. P. Bilos, Warszawa 2005.

¹⁶ L. Nowak, *O składowych procesach wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*, Socjologia Wychowania, 1993, 10, s. 31-55.

ny jako wykład na seminarium „Nieobecne dyskursy” w Stacji IRWiR PAN. Pod wpływem ożywionej dyskusji publikacja ta odbiegła jednak od samego wykładu na temat teorii nie-ewangelicznego modelu człowieka i autor dodał obszerny wywód... pedagogiczny.

Profesor posłużył się teorią stadialnego rozwoju moralnego i wykazał, że oddziaływanie wychowawcze na dzieci, a potem na młodzież musi być specyficzne w każdym stadium oraz że nie można przedłużać rodzaju wychowania właściwego dla wcześniejszego stadium na stadium późniejsze. I tak, niemowlęciu rodzice okazują bezwarunkową troskę, opiekę i miłość. Już w wczesnym dzieciństwie oddziaływanie wychowawcze polega na przymusowym wdrażaniu (urabianiu, treningu, tresurze) dziecka do elementarnych nawyków higienicznych, żywieniowych, grzecznościowych. Potem siła tego przymusu jest zmniejszana, ale wciąż pod przewodnictwem rodziców, nauczycieli, księży dzieci uczą się reguł wzajemności. Następnie – już w warunkach pewnej swobody – dojrzewająca młodzież uczy się o obowiązujących zasadach moralnych oraz nakazach i zakazach prawnych. Po akceptacji i uwewnętrznieniu tychże może ona zyskiwać dojrzałą indywidualną, autonomiczną osobowość, nie wymagającą już nadzoru.

W procesie wychowania nierzadko zdarzają się błędy przedłużania rodzaju oddziaływań odpowiednich dla stadium wcześniejszego. Jeżeli dziecko zbyt długo doznaje bezwarunkowej życzliwości i troski rodziców grozi mu *zbieszenie* (rozpieszczenie), jednostka oczekuje stale doznawanej życzliwości, ale sama nie jest zdolna do życzliwości dla innych. Jeżeli przedłuża się przymus i kontrolę właściwą w dzieciństwie, to jednostka staje się *zniewolona*, niezdolna do buntu. W sytuacji zbyt wczesnego poluzowania kontroli i przed pełnym uwewnętrznieniem wartości jednostka staje się *buntownikiem*. Przedwczesne całkowite wycofanie się z kontroli wychowawczej prowadzi do ukształtowania jednostki *doskonale egoistycznej*. Przy przestrzeganiu punktualności oddziaływań wychowawczych możliwe jest osiągnięcie *osobowości pełnej*. Autor podkreśla, że jest to tylko intuicyjna rekonstrukcja procesu wychowania. Spełnia się jednak w tym przypadku moja intuicja, że jeżeli genialnemu filozofowi zada się najtrudniejsze pytanie pedagogiczne, to udzieli on trafnej odpowiedzi.

Koncepcja procesu wychowania i błędów wychowawczych zaprezentowana przez Leszka Nowaka wyjaśnia, dlaczego młodzież nie ma respektu dla norm moralnych i prawnych. Jest zbieszona (rozpieszczana) przez rodziców oraz zniewalana przez rodzinę i instytucje wychowawcze, włącznie z powszechnie lekceważącym swoje państwo i jego prawa społeczeństwem. Wyjaśnia też, że problem wyboru pomiędzy pedagogią przymusu i pedagogią wolności jest problemem pozornym. Wobec dzieci niezbędny jest przymus

wychowawczy, luzowany wraz z dojrzewaniem do samodzielności. Po osiągnięciu dojrzałości etycznej przymus staje się zbędny. Jednostka autonomiczna potrzebuje wolności. Osiąga człowieczeństwo, które Margaret S. Archer określiła najkrócej: „konfiguracja ostatecznych trosk określa tożsamość jednostkową oraz jest podstawą do formułowania projektów”¹⁷.

I oto, co stało się w Polsce. W 1989 roku z dnia na dzień – tak to społecznie postrzegano, choć walka o wyrwanie się z objęć Wielkiego Brata trwała od 1956 roku (33 lata!) – wyłoniła się wolna, demokratyczna Polska. Powszechnie oczekiwano cudu natychmiastowej odmiany („transformacji”). Rzeczywiście bardzo wiele się zmieniło, ale wielu, bardzo wielu ludzi doznało rozczarowań, przeżyło koszmar deprywacji i marginalizacji. Jednakże, równie wielu dojrzałych już Polaków – rodziców, postanowiło nie dopuścić do powtórzenia przez ich dzieci ich własnego losu, życia w biedzie, lęku przed represjami, osaczenia przez wiele ograniczeń. Znowu zawiodło ich państwo, ale dzieciom chcieli i chcą zapewnić szczęście. Ich dzieci, młodzież otoczona bezwarunkową troską i bombardowana przez wzory konsumpcji zatrzymała się w stadium dzieciństwa, zrezygnowała z aktywnego obywatelstwa.

Czy dla pedagogiki oznacza to bezradność, poczucie niemożności opuszczenia rąk, śmierć nadziei? Chyba jednak nie. Trzeba jednakże zrezygnować z naiwnych, sentymentalnych „ideałów wychowawczych” na rzecz wykorzystywania szans i możliwości.

Jak można rozumieć możliwość, także pedagogiczną i wychowawczą?

W warunkach powszechnie odczuwanej niemożności należy szukać kluczy dla możliwości rozumianej inaczej niż poszukiwanie jakichś niewielkich zmian w ramach tego, co jest i co wolno, na co warunki pozwalają.

– Możliwy – to jeden z kilku wariantów (scenariuszy) do pomyślenia, zaistnienia.

– To pożądany stan wychowania i rozwoju, dający się przewidzieć, ale jeszcze nie spełniony, blokowany przez dziedziczone stereotypy i obecny kontekst edukacji.

– Możliwy – to maksymalny poziom rozwoju wychowanka, przy mądrym określonym przez psychologię rozwojową i wychowawczą oraz przez pedagogikę danego stadium rozwoju, zarazem realny do osiągnięcia.

– Możliwość to umotywowane napięcie pomiędzy szczęśliwością a wartościowością.

– Możliwość to szansa ustawicznego wyboru, niezgoda na monologiczny charakter przekazu wiedzy i dyskursu publicznego, to hipotetyzm i wielośćżkowość w poznawaniu i działaniu.

¹⁷ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. XLV.

- To zarazem postulat niezgody, postulat mówienia nie krytyce niemożności, postulat uprawomocnienia tego, co dotąd powszechnie uznawano za niemożliwe, za utopijne.

- To zasada przeciwstawiania się dotychczasowym schematom myślenia i autorytetom oraz instytucjom je promującym i osłaniającym.

- To także uchylenie przekonania o determinizmie (przyczynowym i celowościowym).

- To krytyczne zrywanie przekonań, że drogi awansu wymagają rezygnacji z siebie, z wartości na rzecz oportunistów i zgody na zastane relacje.

- To wzmacnianie w każdej osobie jej samoświadomości istniejących możliwości rozwojowych i blokad tych możliwości.

- To otwieranie na korzystanie z szans z bardzo szerokiego dostępu do źródeł uczenia się i samorozwoju oraz otwarcia świata dla współczesnej młodzieży, jego dostępności dla tych, którzy potrafili ukształtować swoją autonomię, silną osobowość i niepowtarzalną tożsamość.

Obecnie w edukacji, w wychowaniu dysponujemy wiedzą, środkami, narzędziami, które stwarzają szansę na spełnienie owych możliwości. Należą do nich, na przykład, wielotomowy podręcznik psychologii wychowawczej i metodyki wychowania dla każdego okresu rozwoju dzieci i młodzieży autorstwa Anny I. Brzezińskiej i jej zespołów¹⁸. Rewolucja informatyczna otworzyła nam wszystkim, najbardziej młodzieży, dostępność do wszelkich źródeł uczenia. Szkole pozostaje kształcenie w mądrym ich wykorzystywaniu.

Historyczną szansą młodych pokoleń jest otwarcie się Europy i świata dla nich. Szkole pozostaje przygotowanie młodzieży do zrozumienia owego otwartego świata, do wszelkich jego odmienności oraz do umiejętności nieustannego uczenia się z tej otwartości.

Szanse młodzieży w otwartej dla niej Europie wskazują prace Agnieszki Cybał-Michalskiej. Młodzież polska w świetle badań poznańskiej uczoney jest otwarta na Europę i świat, szeroko czerpie i chłonie nowe, wielkie otwarcie dla niej możliwości poznawczych, edukacyjnych, zawodowych, zarobkowych, ale też wzbogacanie tożsamości narodowej o doświadczenie innych kultur. Ma zarazem dystans wobec zagrożeń globalizacji.

BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Boski P., *Społeczne ramy zachowań kulturowych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN i ACADEMIA, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

¹⁸ A. I. Brzezińska i in., *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, IBE, Warszawa 2015.

- Bourdieu P., *Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przekł. P. Bilos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Chalański J., *Spółczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społczeństwie współczesnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948.
- Brzezińska A.I. (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, IBE (24 tomy), Warszawa 2015.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariery zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Cybal-Michalska A., *Globalization and alternative thinking, On the need to direct the society towards responsible co-participation and cooperation*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 47.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przekł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006 (pierwsze wydanie francuskie – 1887 rok).
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Wydawnictwo IHNOiT, Warszawa 1994.
- Frysztacki K., Sztompka P. (red.), *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012.
- Jałowicki B., *Brukselskie scenariusze dla Europy*, [w:] *Wyzwania globalne. Wybory strategiczne*, red. A. Kukliński, J. Pawłowski, Oficyna Wydawnicza Rewasz, Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz 2005.
- Jasińska-Kania A., *Rozwój człowieka a świat społeczny*, *Colloquia Communia*, 1983, 4-5.
- Kohlberg L., *Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization*, [w:] *Handbook of socialization theory and research*, red. D.A. Goslin, Rand McNally, Chicago 1969.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993.
- Kozakiewicz M., *Nowa młodzież. Mity i rzeczywistość*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.
- Kozakiewicz M., *Nowoczesność nauczycieli polskich. Próba diagnozy*, IRWiR PAN, Warszawa 1974.
- Kozakiewicz M., *Wychowania do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, 2.
- Kupisiewicz Cz. (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa – Kraków 1989.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu do pedagogiki ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Wrocław 1987.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994 (do druku złożono w roku 1993).
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, przedmowa Z. Bauman, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Nowak L., *O składowych procesach wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*, *Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici*, 1993, 10.
- Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.
- Szahaj A., *Inny kapitalizm jest możliwy*, Książka i Wiedza, Warszawa 2015.

- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Szafranec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1986.
- Śliwerski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Trempała J., *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, PWN, Warszawa 1989.
- Witkowski L., *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa*, Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici, 1984, 5.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
- Witkowski L. (red.), *Edukacja i opór. W kręgu radykalnej teorii edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.
- Wojciszke B., *Polacy jako uczestnicy kultury narzekania*, [w:] *Zmiany publicznych zwyczajów językowych*, red. J. Bralczyk, Rada Języka Polskiego PAN, Warszawa 2001.

Książki Mikołaja Kozakiewicza wydane w roku 1973

Bariery awansu poprzez wykształcenie

Małżeństwo niemal doskonałe

Najdziwniejsi rodzice, najdziwniejsze dzieci

Nowoczesność nauczycieli polskich (wydano w 1974 roku; autor datuje ją na rok 1973)

O miłości prawie wszystko

Raport o dostępie młodzieży wiejskiej do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa (współautorstwo).

Zanim staniesz się kobietą