

Jan R u t k o w s k i, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2012, ss. 178.

Zmierzch kształcenia? wpisuje się w długą tradycję tzw. literatury eschatologicznej, zapraszającej czytelnika do rozmyślań nad kresem życia oraz rzeczami ostatecznymi. W nurcie tym, zwłaszcza w ostatnim dwudziestoleciu, daje się zauważyć szczególne poruszenie. I tak m.in. po *Końcu historii* (pierwodruk: 1992), *Ostatnim człowieku* (pierwodruk: 1992) i *Końcu człowieka* (pierwodruk: 2002) nadszedł czas na *Zmierzch kształcenia?*. Ostatni tytuł, nie tylko z racji analogii semantycznej, został wymieniony obok książek znanego filozofa myśli politycznej. Jan Rutkowski bowiem, podobnie jak Francis Fukuyama, w sposób niezwykle interesujący i angażujący czytelnika relacjonuje praktyczne implikacje wybranych teorii człowieka i polityki.

Jednak już na samym początku Autor zaznacza i uprzedza, że tytuł książki nie jest przepowiednią ani zgodą na jakąś postać historycznego determinizmu, lecz „pytaniem o możliwości, warunki i zagrożenia kształcenia w perspektywie dominujących współcześnie [...] sposobów rozumienia i uzasadniania demokracji liberalnej ufundowanej na idei umowy społecznej” (s. 9). Ogłaszanie końca świata z natury jest bowiem niepedagogiczne i nie ma nic wspólnego z troską o człowieka, który w nim żyje. Dlatego właściwy problem książki stanowi nie pytanie o koniec kształcenia, lecz o koniec sensu kształcenia. Podstawowym celem Autora w perspektywie tego pytania jest natomiast analiza wybranych uwarunkowań kształcenia oraz określenie ich implikacji pedagogicznych. Natomiast teza, którą argumentuje na łamach książki, przedstawia się następująco: „pozornie odległe od siebie aspekty naszej rzeczywistości warunkowane są przez dominujące obecnie wizje: człowieczeństwa, etyki i polityki” (s. 11). W poniższym omówieniu wskażę trzy z nich.

Zasadniczym przedmiotem rozważań osadzonych przez Autora w przestrzeni między filozofią idei i filozofią wychowania, jest kwestia natury i prawa naturalnego. Dla wielu współczesnych „uwiedzionych” ideą postępu, przyjęcie w tej sprawie stanowiska klasycznego, które Autor stara się obronić, wydaje się nie tylko archaiczne, lecz przede wszystkim naiwne. Pytanie o jakikolwiek uniwersalizm w świecie przesiąkniętym „empirycznym” pluralizmem jest bowiem „w najlepszym razie skutkiem ignorancji, zaś w najgorszym – «totalizującą» chęcią zniewolenia i podporządkowania sobie innych przez narzucenie własnej ideologii lub – używając postmodernistycznego żargonu – «meta-narracji»” (s. 30). Nienamacalność uniwersalizmu czyni zeń co najwyżej mrzonkę perfekcjonistów kontemplujących doskonały ład kosmosu.

Zdaniem Autora, twórcy koncepcji klasycznej nie byli jednak wcale tak naiwni, jak postrzega się ich obecnie. Co więcej, przewidzieli nowożytnie rozwiązania, lecz uznali je za nierealistyczne i autodestrukcyjne. Ich diagnoza zdaje się spełniać na naszych oczach. Oto bowiem – jak twierdzi Autor – żyjąc w czasach ostatecznie wyzwolonych od reliktu uniwersalizmu, cofnęliśmy się do czasów wcześniejszych niż jego odkrywcy, a mianowicie do czasów sofistów, a nawet do czasów presokratejskich. Jednym z objawów takiego stanu rzeczy jest fakt, że dziś filozofami nazywamy takich ludzi, jakich na przykład Platon najostrzej krytykował. Wina, którą ponoszą owi nowocześni filozofowie – trudno tu bowiem mówić o błędzie – polega na tym, że zupełnie odrzucili oni troskę o prawdę (powtarzając ironicznie „cóż to jest?”), chociaż mają świadomość, że jej znajomość i życie z nią zgodne są podstawą doskonałości człowieka. Niczym „oszuści matrymonialni lub uwodziciele interesują się mądrością nie ze względu na nią samą, lecz z powodu prestiżu, zaszczytu czy innych korzyści [...]. Głoszą poglądy popularne [...] gdyż tylko schlebując panującym mniemaniom (*doxa*), mogą urzeczywistnić swoje cele” (s. 39-40). Jeśli zaś chodzi o wychowanie, w przeciwieństwie do prawdziwych filozofów, którzy twierdzą, że cnoty nikogo poza sobą samym nie można nauczyć, mienia się ekspertami od wszystkich jego spraw.

Drugi, obok natury, ulubiony przedmiot salonowej krytyki – a zarazem kolejny, którego Autor jest adwokatem – stanowi filozofia klasyczna. Zdaniem J. Rutkowskiego, za kluczowe mankamenty tej koncepcji uznaje się dziś dwie cechy: antydemokratyczność oraz teleologiczność. Pierwsza nie może się ostać, gdyż uderza w kluczowy postulat nowoczesnej koncepcji państwa. O dezaktualizacji racji istnienia drugiej świadczy zaś triumf nowożytnego przyrodoznawstwa i nauk szczegółowych oraz podążająca za nimi koncepcja nauki. Według teorii klasycznej, człowiek potrzebuje wykształcenia, aby zrealizować cnotę i osiągnąć właściwy porządek duszy. Według koncepcji demokratycznej, niekoniecznie, gdyż działanie duszy (jeśli istnieje) da się wyjaśnić podobnie jak działanie każdej cząsteczki żywego organizmu. Postulat takiej możliwości, mimo że nabudowany na stwierdzeniu braku gatunkowej różnicy między człowiekiem a zwierzętami, czyni z tego pierwszego pana własnego losu, a właściwie własnego egoizmu, który jest jego podstawowym uprawnieniem. Autor, choć nie kryje swojej oceny wskazanych problemów, jednak nie podejmuje zażartej obrony postawy klasycznej, a jedynie ogranicza się do wskazania pewnych przykładów z praktyki pedagogicznej. Dzięki takiemu zabiegowi demonstruje, jak bardzo dzisiejsze myślenie o wychowaniu zakorzenione jest w poglądach starożytnych i w jak dużym stopniu pozostaje ono pod wpływem perspektywy sofistycznej. J. Rutkowski pisze między innymi: „cóż począć z chłopcami, którzy uważają, iż niezmiernie zabawne jest obrażenie koleżanki, sfilmowanie tego i umieszczenie w internecie?”. Przede wszystkim rozmawiać. Dlatego „dyrektor szkoły, pospołu z pedagogiem szkolnym (lub coraz częściej psychologiem zastępującym pedagoga) i wychowawcą klasy powinni – niczym «mówcy złotouści» – mówić, mówić, mówić. Przemowy te mają na celu przekonanie «młodych filmowców», że powinni porzucić dotychczasowe rozrywki i zająć się np. wolontariatem” (s. 49).

Nie inaczej sprawy mają się w rodzinie. Tutaj z kolei, zdaniem Autora, nowoczesny naturalistyczny zakaz jakichkolwiek form dyscyplinowania (bowiem kary

fizyczne są jednoznaczne z przemocą w rodzinie, zaś kary psychiczne są źródłem toksycznych relacji – kto odważy się myśleć inaczej, uznawany jest za „ignoranta, fundamentalistę, faszystę, fanatyka i taliba” [s. 123]) pozwala rodzicom odwołać się do innej, niewidzialnej, ale jakże skutecznej formy „władzy rodzicielskiej” – władzy odnoszącej się do „dzieci potencjalnych”. Otóż rodzice mogą ich w ogóle nie mieć i w ten sposób uprzedzić lęki i troski wiążące się z trudnym zadaniem prowadzenia drugiego, którego przecież donikąd prowadzić nie można. Autor chce w ten sposób pokazać pewną zależność. Mianowicie, jeśli zabsolutyzujemy wolność i stanimy na stanowisku negującym hierarchiczną strukturę naszych działań, bez popadnięcia w sprzeczność, nie będziemy mogli ani utrzymać postulatu kształcenia innego niż techniczne, ani tym bardziej realizować wartościowego wychowania, skupionego na moralnym doskonaleniu człowieka. Przyjmując za antropologiczną podstawę pedagogiki tezę o nieuformowanej i nieukształtowanej naturze ludzkiej, czyli odrzucając jakąkolwiek pozytywną wizję człowieczeństwa, nie da się utrzymać żadnej koncepcji kształcenia, nawet najbardziej demokratycznej i neutralnej światopoglądowo, religijnie i politycznie.

Jednocześnie Autor przypomina, że prawdziwy namysł teoretyczny mogą uprawiać jedynie ci, którzy nie tylko posiadają wymagane do zajmowania się tą działalnością przygotowanie, lecz przede wszystkim ci, którzy zrealizowali potencjalności tkwiące w naturze człowieka, a w swoim życiu doskonale realizują cnoty dianoetyczne i etyczne. Uwaga! Dopiero tak rozumiane kształcenie jest prawdziwym kształceniem liberalnym. Jednak o fakcie tym, ze względu na zmienioną konotację słowa „liberalny”, dziś właściwie już się nie pamięta. Dla starożytnych słowo to określało człowieka wolnego, dla odróżnienia go od niewolnika, czyli tego, kto nie żyje dla siebie i nie może kierować swoim życiem. Współczesne niewolnictwo nie polega już jednak na tym, że żyjemy dla kogoś innego. Wolimy żyć dla czegoś innego, a w konsekwencji zamiast stawać się prawdziwie wolnymi i w tym znaczeniu liberalnymi, stajemy się producentami i konsumentami dóbr, których głównym celem i zadaniem jest zaspokajanie potrzeb i troska o zachowanie własnego życia. Egalitaryzm, a tym samym demokratyczność nowoczesnego rozumienia wolności jest skutkiem zakwalifikowania troski o „dobre życie” jako samolubnej, pełnej pychy i z gruntu nieegalitarnej, „[...] podczas gdy przyzwoite, «zwykłe», powszednie życie może wieść każdy” (s. 61).

Jeśli chodzi o trzeci aspekt rzeczywistości, któremu Autor poświęca szczególną uwagę i wobec którego również nie słabnie napastliwa krytyka, jest antagonizm dobra i zła. Opozycja ta w wielu dziedzinach życia skutecznie została już zastąpiona opozycją postępu i wstecznictwa. Kategorię dobra zastąpiono kategorią postępu i nowoczesności, kategorię zła – kategorią reakcjonizmu lub konserwatyzmu. Autor zwraca jednak uwagę, że negację wartości moralnej ludzkiego działania, jak też w ogóle oderwanie wartości od faktów, a ściślej rzecz biorąc – powinności od faktów, uprzedza założenie negujące istnienie jakiegokolwiek prawdziwej wiedzy o tym, co być powinno. Powinność bowiem – w jej nowoczesnym wydaniu – jest doświadczeniem czysto subiektywnym. Faktów zaś nie można oceniać w perspektywie ludzkich pożądań i preferencji. Percepcja świata przez „aksjologiczne okulary” przestaje być percepcją naukową. „Dlatego nauki społeczne, idąc tropem przyrodoznawstwa, mają opisywać ludzkie praktyki społeczne, zachowując «neutralność aksjologiczną». Socjolog ma analizować społeczeństwo równie bezn-

miętnie jak biolog dokonujący wiwisekcji żaby” (s. 75). Skoro zaś ludzkie poznanie nie może dotrzeć do prawdy o wartościach, tym bardziej nie może istnieć żaden ich system. Zatem co, jeśli nie nauka, która milczy na temat wartości, ma ustalać cele kształcenia i właściwego życia? „Oczywiście lud. W jego imieniu będzie zaś występować albo opinia publiczna, albo partia najlepiej reprezentująca jego interesy (często wbrew «fałszywej świadomości» samego ludu), albo wódz stojący na czele narodu. *Vox populi, vox Dei*” (s. 78).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że tytułowe koncepcje – Leo Straussa i Erica Voegelina – przez pryzmat których Autor analizuje przedmiotowe zagadnienia, są jeszcze stosunkowo mało znane w środowisku pedagogicznym. Natomiast implikacje płynące z ich podstawowych tez mogą być cennym źródłem poznawczym zarówno dla filozofii, jak i teorii wychowania. Ujawniają bowiem szereg nadużyć i błędów (wyjaśniając zarazem ich źródła) popełnianych na gruncie szeroko rozumianej teorii dziejów i teorii człowieka, które mniej lub bardziej świadomie są powielane na polu dociekań pedagogicznych, a dzięki temu – uzyskując naukową rekomendację – stają się niejednokrotnie niebezpieczną pożywką dla praktyki pedagogicznej.

Jeśli powyższa, z konieczności skrókowa i wybiórcza charakterystyka książki, nie przekonała o wadze zagadnień podjętych na łamach *Zmierzchu kształcenia?*, warto wspomnieć, że pozycja ta, poza wysokim poziomem merytorycznym, jest napisana językiem bardzo jasnym, przystępnym również dla „niespecjalistów” i przypomina bardziej zbiór esejów popularnonaukowych niż dzieło naukowe, którym na pewno jest.

Anna Szudra-Barszcz
Katedra Filozofii Wychowania KUL

Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela – stan faktyczny i postulowany, red. Ryszard Skrzyniarz, Anna Lendzion, Katarzyna Braun, Lublin: Wydawnictwo TN KUL 2012, ss. 426.

Problematyka szkolnictwa znajduje się w sposób oczywisty w kręgu stałego zainteresowania ze strony pedagogów. Jest to istotne i potrzebne, szczególnie w kontekście nieustannych zmian społecznych, obyczajowych, a także legislacyjnych w oświacie. Regulacje te i przemiany pociągają jednakże za sobą nie tylko zmiany w sposobie funkcjonowania placówek. Wpływają one również na to, co zostaje przekazywane wychowankom, a tym samym warunkują kierunek rozwoju ich osobowości. Dlatego też niepodejmowanie dyskusji uniwersyteckiej dotyczącej problematyki szeroko pojętej „szkoły”, byłoby wyrazem skrajnej ignorancji.