

Wstęp

*Za rzecz najcenniejszą dla ludzi uważamy nie to, żeby mogli
tylko utrzymać się przy życiu i istnieć, jak mniema większość,
lecz żeby się stawali i byli jak najlepsi, dopóki żyją*

Platon, *Prawa*

Tytuł tej książki nie jest postulatem. Nie jest też przepowiednią odwołującą się do rzekomego determinizmu historycznego czy „konieczności dziejowej”. Czymże więc jest? Przede wszystkim jest pytaniem o możliwości, warunki i zagrożenia kształcenia w perspektywie dominujących współcześnie, lecz mających swe korzenie u podstaw nowożytności, sposobów rozumienia i uzasadniania demokracji liberalnej ufundowanej na idei umowy społecznej; kontraktu zawieranego przez niezależne i „uprzednie”¹ wobec wszelkich zobowiązań wspólnotowych jednostki.

Odwołując się do koncepcji wychowania rozumianego jako ludzka aktywność urzeczywistniająca swą istotę przede wszystkim przez kształcenie², autor chce zapytać: czy dominujący we współczesnej myśli zachodniej sposób opisu i uzasadniania fundamentalnych – nie tylko dla wychowania, ale właściwie dla całej kultury – pojęć, takich jak: istota człowieczeństwa, etyka, państwo, prawo, nie czyni sensowności kształcenia co najmniej trudną, a być może niemożliwą do teoretycznego uzasadnienia? Zaproponowana zostanie teza, iż nowożytne kontraktualistyczne uzasadnienie etyki, państwa i prawa powoduje poważne trudności, szczególnie w perspektywie kształcenia, czasami wręcz stawiając pod znakiem zapytania jego celowość i sensowność.

¹ Inaczej uważał Arystoteles; według niego wspólnota jest pierwsza, wcześniejsza (uprzednia) wobec jednostki.

² Por. S. HESSEN, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa 1997, s. 160–167, 172–178.

Czy współczesny przedstawiciel kultury zachodniej potrzebuje kształcenia w znaczeniu, jakie przypisuje się greckiemu pojęciu *paideia* czy niemieckiemu słowu *Bildung*? Czy uznaje jeszcze potrzebę, a może nawet konieczność, kształtowania i formowania człowieczeństwa? Z pozoru pytanie to może wydać się retoryczne lub banalne. Czy problematyzowanie kwestii „czy kształcić i dlaczego kształcić?” nie jest wyważaniem otwartych drzwi? Bogusław Śliwerski, pisząc o rodzajach racjonalności wychowania, wyróżnia dwa „modelowe” stanowiska pedagogiczne: autorytarne i antyautorytarne. Jednak – według przywołanego autora – żadne z tych podejść nie problematyzuje celu i sensu wychowania. „Oba podejścia [...] nie wklajają się w dylematy typu czy i dlaczego należy dzieci wychowywać”³.

Można jednak sądzić, iż zachodnia kultura osiągnęła punkt krytyczny, charakteryzujący się świadomością pewnego rodzaju krańcowości. Jednym z najistotniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki jest – zdaniem Andrei Folkierskiej – „odpowiedź na pytanie o to, co należy czynić, by nie tylko nasza zachodnioeuropejska cywilizacja, ale cały nasz ziemski świat nie uległ bezpowrotnemu zniszczeniu. [...] Być może zagrożone jest samo człowieczeństwo w swej istocie”⁴. Możliwe, iż dający się zauważyć „nadmiar najrozmaitszych pojęć «post» («posthistoria», «postmodernizm», «postpolityczność») poświadcza naszą niezdolność do określenia tego, gdzie się znajdujemy i dokąd zmierzamy, iż w rzeczywistości pragniemy jedynie wiedzieć, skąd pochodzimy”⁵. Ogłoszenie rzekomego końca historii powoduje zlekceważenie konieczności troski o świat i nowoczesną cywilizację. „Zamiast tego – konstatuje Lutz Niethammer – teoretycy posthistorii roztaczają wizję śmiertelnego życia przeżywanego bez żadnej powagi czy walki, w ramach uregulowanej nudy niekończącego się odtwarzania nowoczesności w skali światowej. Problemem posthistorii nie jest koniec świata, lecz koniec sensu”⁶ (podkr. J.R.). Czy ten koniec sensu nie jest również udziałem współczesnego kształcenia?

³ B. ŚLIWERSKI, *Racjonalność wychowania w szkole*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008, s. 163.

⁴ A. FOLKIERSKA, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005, s. 15.

⁵ P. ARMADA, A. GÓRNIŚIEWICZ, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: L. Strauss, *O tyranii*, Kraków 2009, s. X.

⁶ L. NIETHAMMER, *Posthistoire. Has History Come to an End?*, London 1992, s. 3. Cyt. za: P. Amada, A. Górniśiewicz, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: L. Strauss, *O tyranii...*, s. X.

Przepowiednie końca historii w wersji zaproponowanej przez Francisca Fukuyamę wieszczą – w zasadzie – ogólnoswiatowy triumf demokracji liberalnej⁷. Dzięki zaspokojeniu powszechnej potrzeby uznania powstaje ma – postulowane przez Alexandre Kojève’a, interpretującego Heglowską dialektykę panowania i niewoli – uniwersalne oraz politycznie i społecznie homogeniczne państwo⁸. Czy jednak jego obywatele nie staną się po prostu Nietzscheańskimi „ostatnimi ludźmi”? I czy „ostatni człowiek” chce i potrzebuje kształcenia?

W książce tej zamierzam zanalizować wybrane uwarunkowania, jakim we współczesnej kulturze zachodniej podlega kształcenie, oraz zwrócić uwagę na niektóre pedagogiczne implikacje idei tworzących fundament dzisiejszej kultury europejskiej. Postaram się wykazać, jak pozornie odległe od siebie aspekty naszej rzeczywistości warunkowane są przez dominujące obecnie wizje: człowieczeństwa, etyki i polityki.

Powtórzmy pytanie: czy współczesny człowiek potrzebuje kształcenia i powinien być kształcony? Twierdząca odpowiedź natychmiast wywołuje kolejne pytanie, rodzące kontrowersję: w jaki sposób człowiek ma być ukształtowany? Pytanie to nie dotyczy jedynie środków i sposobów kształcenia, lecz przede wszystkim odnosi się do celów. Jest w głównej mierze pytaniem: kogo chcemy wykształcić? Kogo chcemy uformować? Jest to pytanie o ideał wychowania nierozzerwalnie związany z – by posłużyć się terminem brzmiącym w uszach niektórych współczesnych humanistów niemal obscenicznie – ideałem człowieczeństwa, z największą możliwą dostępną człowiekowi doskonałością. Niezależnie, jak ją będziemy rozumieć i opisywać, wydaje się ona koniecznym elementem i celem kształcenia. Nawet gdy nie ma zgodności co do treści ideału człowieczeństwa, na poziomie najbardziej podstawowym jego obecność jawi się jako konieczna. Czyż do istoty wychowania jako kształcenia i kształtowania nie należy to, iż – jak konstatuje Allan Bloom – „nauczyciel woli obiecujące «być może» od niedoskonałego «jest»”⁹?

Wydaje się, że istotę dzisiejszych dylematów edukacyjnych stanowi nie tyle problem braku skutecznych środków czy technik urzeczywistnienia określonego celu wychowawczego, ile raczej niespójność czy nawet wewnętrzna sprzeczność tegoż celu lub po prostu jego brak. Być może współczesnym dylematem wychowania jest nie tyle pytanie: j a k c o ś

⁷ F. FUKUYAMA, *Koniec historii*, Poznań 1996; *idem*, *Ostatni człowiek*, Poznań 1997.

⁸ Por. A. KOJÉVE, *Tyrania i Mądrość*, w: L. Strauss, *O tyranii...*, s. 137, 162–163.

⁹ A. BLOOM, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997, s. 21.

osiągnąć, ale raczej bardziej fundamentalna kwestia: c o osiągnąć? Odpowiedź na pytanie: kogo tak naprawdę chcemy wykształcić? – jawi się jako kwestia fundamentalna i warunkująca sensowność formułowania dalszych pytań i odpowiedzi dotyczących edukacji.

Już sam dobór treści kształcenia jest mniej lub bardziej spójną próbą urzeczywistnienia określonego ideału. Jak słusznie zauważa cytowany wyżej autor: „Każdy system edukacyjny stawia sobie jakiś cel moralny, pod kątem którego ułożony jest program nauczania. Pragnie wytworzyć pewien określony typ jednostki. Zamiar ten jest mniej lub bardziej jawnie wypowiedziany, w mniejszym lub większym stopniu wynika ze świadomej refleksji. Jednakże nawet najbardziej neutralne przedmioty, takie jak abecadło czy rachunki, mają swe miejsce we wzorcu osoby wykształcanej”¹⁰. Nieco trywializując, można powiedzieć, że decyzja o tym, czy w planie lekcji ucznia szkoły podstawowej trzy godziny przeznaczyć na nauczanie języka obcego, zaś jedną na naukę historii, czy też odwrotnie, nie jest wyborem oczywistym ani neutralnym. Jest opowiedzeniem się za określoną wizją człowieczeństwa.

Tu jednak pojawia się poważna trudność i zarazem wątpliwość. Współczesne dominujące uzasadnienia demokracji liberalnej z najwyższą podejrzliwością traktują wszelkie perfekcjonistyczne wizje człowieczeństwa jako z gruntu nieegalitarne i wręcz niebezpieczne¹¹. Ludzkie dążenie do doskonałości może być tolerowane jedynie jako wyraz osobistych i prywatnych idiosynkrazji w żaden sposób nieprzekładających się na sferę publiczną. Przekonania filozoficzne i religijne winny zostać „zneutralizowane” i niejako wykluczone ze sfery publicznej¹². Władza zezwala na osobiste „dziwactwa”, pod warunkiem jednak, że obywatele nie będą rościli pretensji, by ich praktyki uznać za doskonalsze, bardziej ludzkie, czyli po prostu lepsze. Państwo powinno zachować neutralność i wszystkie indywidualne style życia – tak długo jak nie łamią prawa – traktować z jednakowym szacunkiem. Władze nie mogą w sposób „stronniczy” traktować żadnych indywidualnych preferencji. „Stronniczość stanowi formę nieto-

¹⁰ *Ibidem*, s. 28–29.

¹¹ Isaiah Berlin przestrzega: „[...] dążenie do doskonałości wydaje mi się znakomitym przepisem na rozlew krwi i bez znaczenia jest nawet fakt, że żądają jej najszczerzy idealści, ludzie najczystsze serca” (I. BERLIN, *O dążeniu do ideału*, w: *idem, Pokrzywione drzewo człowieczeństwa*, Warszawa 2004, s. 17).

¹² „Wszelki perfekcjonizm jest zasadniczo nie do pogodzenia z liberalną wiarą”, również ten religijny, gdyż „[...] liberalowie pozwalają nam wierzyć w Boga – ale w domu i – jak się wydaje – nie nazbyt żarliwie” (P. ŚPIEWAK, *Obietnice demokracji*, Warszawa 2004, s. 52, 54).

lerancji; poszerzając przestrzeń wokół jednej osoby, zmniejsza przestrzeń pozostającą do dyspozycji sąsiada. Na idealnym liberalnym przedmieściu – ironicznie konstatuje Roger Scruton – ogródki są równych rozmiarów, nawet jeśli zdobią je najprzeróżniejsze plastikowe krasnale”¹³.

Możliwe, że jednym z poważniejszych problemów współczesnego wychowania, a po części też oznaką jego słabości, jest skupienie się na metodach i technikach wychowawczych, przy jednoczesnym niedocenianiu problematyki celów wychowania¹⁴. Najchętniej dyskutuje się o środkach, cele wychowania traktując jako oczywiste lub dane z zewnątrz. To skupienie się na wszelkiego rodzaju metodach, psycho- i socjotechnikach, po pierwsze pozwala występować w roli eksperta oferującego praktyczną, użyteczną i pewną wiedzę. Po wtóre pozwala unikać – kłopotliwego dzisiaj i do pewnego stopnia niebezpiecznego – pytania o cele zabiegów wychowawczych. Rodzajem naiwności jest przekonanie, że cały problem edukacji sprowadza się do – technicznej raczej – kontrowersji: jakie treści dodać, a jakie z niej usunąć? Znacznie ważniejsze jest pytanie: dlaczego coś uwzględniamy lub redukujemy czy nawet zupełnie eliminujemy? – gdyż to odsyła nas do fundamentalnych przekonań dotyczących celu i sensu ludzkiego życia. Zdaniem Leo Straussa: „Jeśli [...] chodzi o techniki kształcenia, są one znane, gdy tylko wiemy, co wykształcenie ma uczynić z istoty ludzkiej, czy też jeśli znamy cel kształcenia”¹⁵. Dlaczego pytanie o cele kształcenia wiąże się dzisiaj z intelektualnym ryzykiem?

Od starożytności ideał wychowania był nierozzerwalnie związany z ideałem człowieczeństwa, z największą dostępną człowiekowi doskonałością. Dążenie do doskonałości wyznaczało horyzont wychowania, a w niej niejako zawierało się szczęście osobiste. Ideał człowieczeństwa i ideał wychowania odnoszą się do – używając Arystotelesowskiej terminologii – „życia dobrego”, czyli życia prawdziwie ludzkiego, pozwalającego urzeczywistnić istotę człowieczeństwa przez osiągnięcie dostępnej człowiekowi doskonałości. Sytuacja taka powoduje jednak to, że alternatywne style życia przestają być postrzegane jako równorzędne czy „niewspółmierne”. W tej perspektywie – zauważa Charles Taylor – „istnieje coś takiego jak natura ludzka, której zrozumienie pozwoli wykazać, że pewne

¹³ R. SCRUTON, *Co znaczy konserwizm?*, Poznań 2002, s. 265.

¹⁴ Wśród nowszych prac jednym z wyjątków – niezależnie od możliwej polemiki z prezentowanym przez autora stanowiskiem – jest książka P. ZAMOJSKI, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.

¹⁵ L. STRAUSS, *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: *idem, Sokratejskie pytania*, Warszawa 1998, s. 257.

sposoby życia są słuszne, a inne niesłuszne, że pewne style postępowania są wznioślejsze i lepsze od innych”¹⁶. Okazuje się zatem, że w klasycznej perspektywie pewne praktyki i sposoby życia są bardziej ludzkie, doskonałące człowieka, czyli po prostu lepsze niż inne. Jednocześnie powoduje to jednak, że pojawiają się aktywności gorsze, mniej ludzkie. Stwierdzenie to może się wydawać nie do pogodzenia z podstawami ładu politycznego współczesnej Europy albo przynajmniej z dominującym sposobem uzasadniania tegoż porządku. Współcześnie – trafnie spostrzega Pierre Manent – „jedyną rzeczą naprawdę złą jest myśleć i działać według zasady, że jakaś forma życia byłaby g o r s z a lub l e p s z a niż inna”¹⁷ (podkr. autora cytatu).

Napięcie i rozdźwięk między „tym, co jest”, czyli niedoskonałą i nieufornowaną, n i e w y k s z t a ł c o n ą naturą ludzką, a „tym, co być może i powinno”, stanowiły dla filozofów moralności i wychowawców konieczny warunek gwarantujący sensowność wszelkich ocen i wartościowań moralnych. Napięcie to wyznaczało również horyzont kształcenia. Racjonalność zakazów i nakazów etycznych dawała się uzasadnić jedynie w perspektywie tego, czy normy te służą osiągnięciu dostępnej człowiekowi doskonałości. Taki był również cel edukacji: wykształcenie, czyli ukształtowanie człowieka, umożliwienie mu osiągnięcia doskonałości, urzeczywistnienie natury ludzkiej tożsame z osiągnięciem największego szczęścia.

Dla współczesności charakterystyczna jest jednak właściwie bezwarunkowa afirmacja „tego, co jest” połączona z niechęcią do wszelkich rodzajów idealizmu¹⁸. Ocenianie i brak bezwarunkowej akceptacji natury ludzkiej w stanie nieufornowanym postrzegane jest jako zmierzające do deprecjonowania odmienności, alternatywnych stylów życia i – w konsekwencji – do zanegowania idei równości. To zaś zniszczyć ma fundamenty demokracji liberalnej, otwierając drogę dla paternalizmu. Tak w skrócie wygląda współczesny klimat intelektualny warunkujący kształcenie. Gdy pojawia się słuszna obawa przed władzą uzurpującą sobie prawo do paternalizmu¹⁹, lęki te przenoszone są na rzeczywistych ojców. Władza państwowa nie może i nie chce „prowadzić za rękę” obywateli; czy jednak roztropnie czy-

¹⁶ CH. TAYLOR, *Etyka autentyczności*, Warszawa–Kraków 1996, s. 22.

¹⁷ P. MANENT, *Racja narodów. Refleksje na temat demokracji w Europie*, Elbląg 2008, s. 28.

¹⁸ Por. C. TAYLOR, *Immanentne kontrowieście*, w: *Oświecenie dzisiaj*, red. K. Michalski, Kraków–Warszawa 1999, s. 49–50.

¹⁹ „Nie obawiam się tyranii władców, ale raczej ich opiekuńczości” (A. DE TOCQUEVILLE, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 1976, s. 469–470).

nimy, gdy żądamy tego samego od wychowawców w ich relacjach z uczniami? Czy rzeczywistość kulturowa negująca wszelkie hierarchie pozwala nauczycielom być przewodnikami młodych czy też raczej zachęca do rezygnacji z tej roli w imię – rzekomego – dobra wychowanków?

„Odmowa czynienia rozróżnień jest zatem nakazem moralnym, jej przeciwieństwem bowiem jest dyskryminacja. Ten – zdaniem Blooma – obłąkańczy pogląd oznacza, że człowiekowi nie wolno odnajdywać w innych dobra i go chwalić, gdyż odkrycie dobra to jednocześnie odkrycie zła i pogarda dla niego”²⁰. Postawa taka, jakkolwiek dyskusyjna, może zostać – słabiej lub lepiej – uzasadniona i zaakceptowana w sferze polityki, która ma być domeną aktywności wolnych, równych i dorosłych obywateli. Problemy pojawiają się, gdy miary zaczerpnięte ze sfery polityczności ekstrapoluje się na edukację. Czy można jednak postępować inaczej? I czy byłoby to po pierwsze możliwe, po drugie zaś słuszne i celowe?

Zarówno klasycy, jak i współcześni liberałowie zgadzają się, iż każdy obywatel jest najbardziej kompetentny, by samodzielnie decydować o własnych sprawach. Słusznie więc zakłada się, że w sferze publicznej każdy sam najlepiej wie, co jest dla niego dobre – jest to jeden z fundamentów współczesnej zachodniej filozofii polityki. Twierdzenie to coraz częściej jednak bywa również stosowane w stosunku do ludzi młodych, niedorosłych²¹.

Czy to niefortunne przenoszenie norm i miar stworzonych z myślą o polityczności na inne sfery życia, a przede wszystkim na kształcenie, jest rodzajem błędu możliwego do skorygowania, czy też opóźnioną w czasie, lecz konieczną konsekwencją podstawowych założeń współczesnej demokracji liberalnej, pozostaje kwestią otwartą. Zdaniem Hannah Arendt właśnie edukacja powinna się stać obszarem autonomicznym, w którym pojęcia nieobecne już w polityce (np. autorytet) mogą i powinny zostać zachowane²². Nieco innej odpowiedzi udziela Platon. W VIII księdze *Państwa* sugeruje, że sytuacja, w której zasady ustrojowe przenikają i podporządkowują sobie wszystkie aspekty ludzkiego życia, nie jest aberracją ustroju demokratycznego, lecz raczej wpisana jest w logikę jego „rozwoju”. Z właściwą sobie dialektyczną ironią tak opisywał – niemal dwa i pół tysiąca lat temu, ale z zadziwiającą również dzisiaj aktualnością

²⁰ A. BLOOM, *Umysł zamknięty...*, s. 33.

²¹ Por. H. VON SCHOENEBECK, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991, s. 20, 44–47.

²² Por. H. ARENDT, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994, s. 231.

– mentalność obywatela w ustroju, w którym w imię wolności i równości rezygnuje się z oceniania ludzkich wyborów i stylów życia:

„[...] gdyby mu ktoś powiedział, że jedne przyjemności rodzą się na tle pożądań pięknych i dobrych, a drugie na tle złych, i jednym się należy oddawać i szanować je, a drugie poskramiać trzeba i ujarzmiać. On zawsze na to trzęsie głową, że nie, i powiada, że wszystkie są podobne i wszystkie trzeba szanować zarówno. [...] Żyje z dnia na dzień, folgując w ten sposób każdemu pożądaniu, jakie się nadarzy. Raz się upija i upaja się muzyką fletów, to znowu pije tylko wodę i odchudza się, to znów zapala się do gimnastyki, a bywa, że w ogóle nic nie robi i o nic nie dba, a potem niby to zajmuje się filozofią. Często bierze się do polityki, porywa się z miejsca i mówi byle co, i to samo robi. Jak czasem zacznie zazdrościć jakimś wojskowym, to rzuca się w tę stronę, a jak tym, co robią pieniądze, to znowu w tamtą. Ani jakiegoś porządku, ani konieczności nie ma w jego życiu, ani nad nim. On to życie nazywa przyjemnym i wolnym, i szczęśliwym, i używa go aż do końca. [...] Ojciec przyzwyczaja się do tego, że się staje podobny do dziecka, i boi się synów, a syn robi się podobny do ojca i ani się nie wstydzi, ani się nie boi rodziców, bo przecież każdy chce być wolny. [...] Nauczyciel boi się uczniów i zaczyna im pochlebiać, a uczniowie nic sobie nie robią z nauczyciela. [...] W ogólności młodzi ludzie upodabniają się do starszych i puszczają się z nimi w zawody i w słowach, i w czynach, a starzy siadają razem z młodymi, dowcipkują i stroją figle, naśladując młodych, żeby nie wyglądać ponuro i nie mieć zbyt władczej postawy. [...] I w ogóle w ten sposób, gdzie się tylko ruszyć, wszędzie pełno wolności”²³ (podkr. J.R.).

Może więc należałoby postulować „neutralność kształcenia” jako odpowiedź na neutralność światopoglądową państwa? Czy najpoważniejszym wyzwaniem współczesnej pedagogiki nie jest zatem sformułowanie wizji „neutralnego”, „niewartościującego” kształcenia? Wydaje się, że nie. Mimo deklarowanego przywiązania do idei liberalnych, Leszek Kołakow-

²³ PLATON, *Państwo*, W. Witwicki (tłum.), Warszawa 1999, t. II, ks. VIII, par. XIII–XIV, s. 129–132.

ski słusznie zauważa: „Szkola nie może się uchylić od obowiązku powiedzenia, jak odróżnić dobro od zła”²⁴. Przywoływana coraz częściej neutralność, mając być odpowiedzią na – zawsze aktualne – niebezpieczeństwo dogmatyzmu i ideologicznych patologii, w istocie swej jest zniekształceniem tolerancji i oznacza obojętność²⁵. Może być też wynikającym z braku filozoficznego myślenia rodzajem naiwności nieuświadomiałącej sobie własnych założeń i wyborów filozoficznych, bynajmniej nieoczywistych i – na pewno – nieneutralnych. Zdaniem Blooma wręcz: „Dziecinne są stwierdzenia, które się czasem słyszy, że każdy winien mieć zapewniony swobodny rozwój”, gdyż *de facto* to nic nie znaczy. Należałoby zapytać: jaki rozwój? Współcześnie jednak „nie istnieje wizja bądź kilka rywalizujących ze sobą wizji człowieka wykształconego. Pytanie o tę wizję zniknęło, ponieważ mogłoby się stać kością niezgody”²⁶.

W praktyce zaś celem zabiegów edukacyjnych staje się sprawny technicznie specjalista, którego wąski horyzont wyznaczają oczekiwania rynku i zaspokajanie – w sposób mniej lub bardziej wyrafinowany – potrzeb biologicznych. Thomas L. Pangle zwraca uwagę, iż to nie edukacja, „która przygotowuje mężczyzn i kobiety do roli wydajnych, użytecznych jednostek sił produkcyjnych”²⁷, odróżnia obywateli od niewolników. Jedynie kształcenie, formowanie człowieczeństwa, duszy i charakteru godne jest miana wychowania prawdziwie ludzkiego.

Dowartościowanie „tego, co jest” i rezygnacja z dążeń perfekcyjnych pozbawia sensu moralność, będącą czymś więcej niż wysubtelnionym i dalekowzrocznie pojmowanym interesem własnym. Podobny los spotyka wychowanie, które rezygnuje z kształcenia, ukształtowania człowieka, i zamienia się w proste przystosowanie do warunków zewnętrznych. „To, co dziś nazywamy wykształceniem, bardzo często nie oznacza właściwego wykształcenia, to znaczy formowania charakteru, lecz raczej trening i szkolenie”²⁸.

W książce tej postaram się przybliżyć polskiej filozofii wychowania niektóre pedagogiczne implikacje myśli filozofów post-heideggerowskich, często bezpośrednich (choć nie zawsze do końca wiernych) uczniów

²⁴ L. KOLAKOWSKI, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, w: *idem, Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000, s. 177.

²⁵ POF. S. HESSEN, *O sprzecznościach i jedności wychowania...*, s. 49–52.

²⁶ A. BLOOM, *Umysł zamknięty...*, s. 402.

²⁷ T.L. PANGLE, *Uszlachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, Kraków 1994, s. 232.

²⁸ L. STRAUSS, *Czym jest filozofia polityki?*, w: *idem, Sokratejskie pytania...*, s. 89.

Martina Heideggera. Mówiąc o myślicielach, na których wywarł on przełożony wpływ, oczywiście nie sposób pominąć cenionych i słusznie szeroko komentowanych dokonań Hannah Arendt czy Hansa-Georga Gadamera, jednak szczególną uwagę poświęcę w tej pracy autorom identyfikowanym z myślą konserwatywną, mniej znanym w Polsce, co nie znaczy, że mniej wartym zainteresowania. Przede wszystkim przyjrę się myśli niedocenianego za życia wychowawcy wielu wybitnych myślicieli amerykańskich²⁹ – Leo Straussa. Jego spuścizna filozoficzna, przeżywająca współcześnie zasłużony renesans zainteresowania, w polskiej filozofii (nie tylko wychowania) pozostaje cały czas stosunkowo mało zauważana³⁰. Drugim ważnym myślicielem zajmującym wyróżnione miejsce będzie – uznany przez „American Political Science Review” za jednego z „najbardziej wyróżniających się przedstawicieli nie-liberalnego nurtu myśli europejskiej”³¹ – Eric Voegelin.

Przywołanych filozofów oprócz heideggerowskich „korzeni” łączy odwoływanie się w swych analizach do klasycznej filozofii greckiej i konfrontacja jej z nowożytną tradycją demokracji liberalnej. Tradycja ta często poddawana jest krytyce, połączonej jednak zwykle z postulatami odnowienia jej prawdziwych, żywotnych źródeł. W tej perspektywie myśl liberalna bowiem, będąca – podobnie jak faszyzm i komunizm – wytworem nowożytności, różni się zasadniczo od tych dwóch zbrodniczych w swych skutkach ideologii tym, iż cały czas czerpie inspiracje z tradycji starożytnej, czasami nawet wbrew własnym chęciom i deklaracjom. Zdaniem Leo Straussa „liberalna demokracja, w przeciwieństwie do komunizmu i faszyzmu, znajduje potężne wsparcie w sposobie myślenia, którego wcale nie można nazwać nowożytnym: w przednowożytnej myśli naszej zachodniej tradycji”³².

Czy można zaryzykować postawienie tezy o postępującym współcześnie zmierzchu kształcenia? Jak i dlaczego do niego dochodzi? Te pytania z zakresu filozofii wychowania odsyłają do podstawowych konfliktów i aporii nowoczesności. Próba wnikięcia w istotę najważniejszych sprzeczności myśli nowożytnej pozwoli lepiej zrozumieć konteksty i napięcia konstytuujące filozoficzne podstawy kształcenia.

²⁹ Wychowankami Straussa byli m.in.: Allan Bloom, Thomas Pangle, Stanley Rosen, Harvey Mensfield, Mark Lilla, Werner J. Dannhauser, Joseph Cropsey, Harry Jaffa.

³⁰ Pierwszą w Polsce monografię filozofii Straussa stanowi praca R. MORDARSKI, *Klasyczny racjonalizm polityczny w ujęciu Leo Straussa*, Bydgoszcz 2007.

³¹ „Odra” 1998, nr 11, s. 35.

³² L. STRAUSS, *Trzy fale nowożytności*, „Przegląd Polityczny” 2007, nr 84, s. XII.

Część pierwsza książki skupia się na filozoficznych fundamentach nowożytności, ich genezie i pochodzeniu. Druga zaś – w świetle pierwszej – próbuje przyjrzeć się wybranym uwarunkowaniom i wyzwaniom współczesnego kształcenia.

Niektóre analizy i pomysły interpretacyjne zawarte poniżej pojawiały się już wcześniej w formie nierozwiniętej w rozproszonych tekstach. W niniejszej pracy zostały zaprezentowane w wersji poszerzonej i – wypada żywić nadzieję – pogłębionej dzięki przywołaniu nowych kontekstów i uwzględnieniu innych perspektyw, wówczas jeszcze przez autora niedostrzeganych.