Blanka Kudláčová

Uniwersytet Trnavski
w Trnawie

Paradygmaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego

René Rémond w swojej publikacji *Religia i społeczeństwo w Europie* pisze:

Europa wyrasta nam przed oczyma. I to jest wielka nadzieja. Do jej spełnienia dojdzie jednak tylko wtedy, gdy nie pozbawimy jej przeszłości. Bez niej Europa zostałaby biedną sierotą¹.

Dzieje Europy możemy zrozumieć tylko wtedy, jeśli nie będziemy ich badać w izolacji od dziejów światowych. W takim kontekście ukazać się nam cechy typowe dla dziejów europejskich, cechy, które ową „europejskość” wytwarzają, a myślenie i kulturę europejską określają względem innych środowisk i kultur geograficznych. Europa nie jest to tylko środowisko geograficzne, jest czymś więcej. Według P. den Boera Europa stała się **idea**, która zaczęła nabierać jaśniejszych kształtów dzięki refleksjom z początku XIX stulecia o jej istocie i powstaniu². Człowiek nie jest w stanie badać dziejów europejskich jako całości, może analizować tylko poszczególne dziedziny myślenia ludzkiego i praktyki. Może się okazać, że badanie poszczególnych części będzie niepełne, skoro zostanie wyrwane z kontekstu. Nasze możliwości pozwalają nam badać tylko pewien wycinek dziejów europejskich w tematycznym lub czasowym ograniczeniu. W efekcie przedmiotem naszych badań jest rozwój myślenia pedagogicznego typowego dla Europy, czyli europejskiego. Wiele z tego, co zostanie tu powiedziane, może nie jest nowe, ale jest to próba szukania odpowiedzi na pytania człowieka na początku XXI stulecia. Właściwie chodzi o pytania filozoficzne, które zdaniem Pospíšila pojawiają się w nowych formach i wymagają nowych odpowiedzi³. Badanie myśli pedagogicznej jest ciągłą i powtarzaną próbą badań nad ludzkim myśleniem, rozumieniem i „tłumaczeniem” człowieka oraz jego zamiaru wywierania wpływu na samego siebie, innych i otaczający go świat. Chodzi o proces badania, który jest często niejednoznaczny i pełen

¹ R. Rémond, *Náboženství a společnost v Evropě*, Praha 2003, s. 5.

² P. den Boer, *Stručné dějiny Evropy*, Blansko 2003.

³ J. Pospíšil, *Filosofická východiska cílů v období novověkého obratu*, Olomouc 2009.

niespodzianek. Znalezienie nowych obszarów rzeczywistości otwiera nowe pytania i możliwości dla kolejnych korekt i obiektywizacji historii praktyki tudzież teorii pedagogicznej. Potwierdza to również opinia S. Sztobryna, który twierdzi, że efektem takiego badania może być

nie tylko obserwacja historycznego narastania określonych koncepcji i ich interpretacji, ale także stworzenie swoistej mapy typów i poziomów rekonstrukcji oraz różnego rodzaju błędów i zafałszowań, które w tych interpretacjach są ukryte⁴.

Historyczno-filozoficzna refleksja umożliwia ciągłą krytyczną ocenę pedagogiki jako nauki i zarazem stwarza możliwości i przestrzeń dla szukania odpowiedzi na pytania związane z jej teraźniejszym ukierunkowaniem i oceną jej przedmiotu oraz metodologii. Twierdzenie o końcu znaczenia filozofii i historii dla pedagogiki nie sprawdziło się, wręcz odwrotnie. Potwierdzają to również słowa czeskiego pedagoga, J. Skalkovej:

Nauka nie może unikać swojej historii, odrzucać swojej przeszłości, ani rezygnować z refleksji nad swoją metodologią. Do jej istoty należy podjęcie wysiłku, który pokaże, co trzeba odrzucić, co trzeba uznać za inspirujące, aby można było dalej, w nowych warunkach, ją rozwijać i integrować w całość wiedzy⁵.

Wykorzystując historyczno-filozoficzne podejście i refleksję, nie musimy bać się nieustannej dyferencjacji i specjalizacji nauk o wychowaniu ani też pluralizmu teorii wychowania i kształcenia, który stał się „czymś oczywistym i naturalnym”⁶.

1. Zmiany paradygmatu w rozwoju myślenia pedagogicznego w Europie

Na podstawie naszych badań, orientowanych na teoretyczne przesłanki myśli pedagogicznej i ich aplikację w kontekście europejskim⁷, rozpatrywaliśmy charakter wychowania i kształcenia w poszczególnych okresach dziejów europejskich. Próbowaliśmy znaleźć typową charakterystykę, która przyniosła pewne *novum* i zwyciężyła poprzednią, ale nie chcemy powiedzieć, iż charakter wychowania i kształcenia zmienił się zupełnie. Takie podejście pozwoliło nam ustalić pewną etapizację rozwoju myśli pedagogicznej w Europie, w której położyliśmy

⁴ S. Sztobryn, *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 303.

⁵ J. Skalková, *Pedagogika a výzvy nové doby*, Brno 2004, s. 25.

⁶ B. Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna (Znaczenia, klasyfikacje, badania)*, Kraków 2009, s. 8.

⁷ Szczegółowo popatrz: B. Kudláčová (ed.), *Európske pedagogické myslenie – od antiky po modernu*, Trnava 2010.

akcent na, z naszego punktu widzenia najważniejszą, charakterystykę wychowania i kształcenia. Wyróżniliśmy pięć takich charakterystyk, które odpowiadają pięciu etapom.

1.1. Uniwersalizacja wychowania i kształcenia

Wczesny etap wiąże się z czasami antyku i jest kontynuacją okresu chrześcijańskiej starożytności i średniowiecza. Wówczas powstały pierwsze teorie pedagogiczne, pierwsze zorganizowane i instytucjonalizowane systemy wychowania i kształcenia oraz program (*curriculum*) kształcenia europejskiego, znane jako siedem sztuk wyzwolonych. Dla tego okresu jest charakterystyczne, iż wychowanie ma już intencjonalny charakter. W związku z ówczesnym rozumieniem człowieka możemy mówić o początkach wolnych jego decyzji i o początkach indywidualizmu w wychowaniu i kształceniu. Cel wychowania jest ustanawiany i określany z zewnątrz, ma ono charakter uniwersalny i jest metafizycznie zakotwiczone. Wbrew temu, że w tym czasie istniały już pierwsze systemy pisma, najważniejszym medium było mówione słowo, które również decydowało o strukturze społeczeństwa i myślenia. Na kształcenie myślenia, w tym także myślenia pedagogicznego, wpływ miało prawo sakralne, *resp.* prawo obywatelskie. Za pośrednictwem edukacji przekazywano pewne „niezmienne wartości” i człowiek podporządkowywał swoje życie i myślenie ówczesnym wyobrażeniom o świecie. Nie chodziło o moc i wpływ na świat, ale na siebie. Dla tego okresu typowy był konflikt dwóch pryncypialnie różnych celów i modeli edukacji: **filozoficznego**, który moglibyśmy nazwać świeckim, i **chrześcijańskiego**, który możemy nazwać religijnym⁸. W pierwszych stuleciach po Chrystusie te dwa modele wchodziły w konflikt, do ich harmonizacji doszło dopiero w klasycznym okresie scholastyki. Według R. Rémonda, poczynając od zrównania praw chrześcijaństwa i kultów pogańskich (w roku 313) oraz uznania chrześcijaństwa za religię państwową w Imperium Rzymskim (w roku 391), Europa staje się chrześcijańska – jako jedyna ze wszystkich kontynentów, co również wywarło wpływ na charakter wychowania i kształcenia⁹.

1.2. Pluralizacja wychowania i kształcenia

Kolejny etap zaczyna się okresem humanizmu i renesansu. Dla tego czasu charakterystyczna jest zmiana, którą jest koniec monopolu Kościoła katolickiego. Schizma zachodnia (drugi ważny podział religijny w Europie) spowodowała powstanie pluralizmu w chrześcijaństwie i oznaczała koniec kształcenia

⁸ L. Bokorová, *Kresťanstvo a klasický model vzdelávania*, [w:] B. Kudláčová (ed.), *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*, Trnava 2008.

⁹ R. Rémond, *Náboženství a společnost...*

uniwersalnego w Europie. Był to zarazem koniec do tej pory relatywnie uniwersalnej Europy. Poszczególne narody zaczynają sobie wówczas uświadamiać swoją specyfikę i tożsamość, pojawiają się konflikty między nimi i walka o dominację zaczyna przybierać nowe oblicza. Dla tego okresu typowy jest wyraźny zwrot ku człowiekowi – antropocentryzm i odnalezienie autonomicznego Ja. W dziedzinie myśli pedagogicznej pojawiają się silne osobowości, co wiąże się z jej dywersyfikacją. W etapie tym nastąpił rozwój autentycznej myśli i teorii pedagogicznej, co wiązało się z powstaniem nowych teorii wychowania i podejść teoretycznych, jako przesłanek dla praktyki edukacyjnej. Cel wychowania nie był już definiowany z zewnątrz. W tym okresie możemy mówić o emancypacji edukacji spod silnego wpływu religijnego i o początkach sekularyzacji w Europie. Zadanie słowa jako medium przejmuje pismo, które zaczyna odgrywać wielką rolę. I z tym związana jest kolejna ważna zmiana w myśleniu człowieka – oddalenie podmiotu (autora) od jego dzieła, które zaczyna być reprodukowane w krótkim czasie w wielkich ilościach.

1.3. Laicyzacja wychowania i kształcenia

Trzeci etap historycznie związany jest z okresem oświecenia. Do najbardziej zasadniczych zmian tych czasów można zaliczyć rozwój nauk przyrodniczych i myślenia krytyczno-empirycznego, a także dalsze oziębienie relacji religii i państwa. Wiara przestaje być warunkiem obywatelstwa, zaczyna być prywatną sprawą i kwestią wolnej decyzji człowieka. To z kolei prowadziło do laicyzacji wychowania i kształcenia. Ukierunkowanie na człowieka osiąga szczyt: ogólna idea godności człowieka i związana z nią jego wolność, zostały zapisane w konstytucjach prawnych w formie ogólnych praw człowieka. Człowiek chce zapanować nie tylko nad sobą, ale również nad światem i przyrodą, lecz nie w sensie biblijnym a pragmatycznym. Legitymizacją tego były rezultaty badań w zakresie nauk przyrodniczych i obiektywnego poznania zachodzących w nich procesów. Człowiek sam siebie rozumiał jako podmiot, który jest w stanie realizować własne „urzeczywistnienie”, podobnie jak zmianę otaczającego go świata. Tym samym rosła jego pewność siebie, poczucie wolności i wartości. Wychowanie i kształcenie definitywnie utraciły metyfizyczny i uniwersalny charakter. Społeczeństwo zaczęło się tworzyć na podstawie umowy jednostek, nie występowało już jako całość górująca nad jednostką. Ważną zmianą w dziedzinie edukacji stały się **obowiązek szkolny i kształcenie realizowane w państwowych szkolnych systemach** w poszczególnych krajach europejskich, dostępnych dla wszystkich obywateli państwa. Wychowanie i kształcenie traktowane były instrumentalnie, przygotowywały człowieka do radzenia sobie w realnym świecie. Czasy te przyniosły początek nowoczesnego wychowania i kształcenia: nowe państwowe systemy szkolne stały się dostępne

dla wszystkich warstw ludności, wprowadzono bowiem obowiązek szkolny. Idea ogólnego kształcenia w okresie oświecenia wbrew swoim pozytywom przyniosła też jednak ze sobą możliwości nadużyć i ideologizacji edukacji, co ujawniło się głównie w późniejszych czasach. W czasach tych odnotowujemy również początek zorganizowanego kształcenia nauczycieli. W dziedzinie edukacji ludzi z upośledzeniem zaczyna się systematycznie organizowana instytucjonalna i fachowa opieka, podejmowane są pierwsze próby tworzenia koncepcji opiekuńczych.

1.4. Instytucjonalizacja wychowania i kształcenia

Czwarty etap w rozwoju edukacji zaczyna się w wieku XIX, na który datowane są początki pedagogiki jako nauki. Myśl pedagogiczna ewoluuje za pośrednictwem nowych kierunków i teorii pedagogicznych. W pedagogice narasta refleksja krytyczna i upowszechniają się badania empiryczne. Wychowanie i kształcenie są instytucjonalizowane, każdy cywilizowany kraj ma własny system edukacji, związany na jego polityką i ekonomią. Wiek XIX jest „kompleksową i wykoncy-powaną identyfikacją Europy z uczonością”¹⁰. Człowiek zaczyna uważać siebie za pana przyrody i wszystkostantejący podmiot, ale to wiedzie do jego urzedmiotowienia i, paradoksalnie, staje się przedmiotem manipulacji. Na przełomie wieków XIX i XX powstają reformatorskie ruchy pedagogiczne, które zorientowane są na dziecko. Około roku 1905 odnotowano we Francji bardzo silną tendencję do oderwania społeczeństwa od Kościoła. Nowoczesna instytucjonalizacja i sekularyzacja, które miały człowiekowi zapewnić wolność od wpływu religii, przywiodły go do nowej zależności – związanej z dominacją politycznych doktryn w poszczególnych państwach. Systemy edukacyjne często stawały się narzędziem ideologii – np. jednolita szkoła sowiecka, pedagogika faszystów we Włoszech, pedagogika narodowo-socjalistyczna w Niemczech. Na wychowanie i kształcenie wywierały wpływ pozytywizm i sekularyzm, które starały się kształtować człowieka i jego życie. W okresie tym triumfuje rozwój człowieka „masowego”, stającego się „zmiennym”. Powstaje sfera zagospodarowania wolnego czasu, jako samodzielny sektor, który pośrednictwem przy ofiarowanych usługach przyczynia się do zaspokojenia potrzeb różnych warstw społeczeństwa w ich wolnym czasie¹¹. Etap ten osiąga apogeum w latach 60. wieku XX, kiedy możemy mówić o kryzysie wychowania i kształcenia europejskiego, co odzwierciedliło się również w teoriach pedagogicznych negowania szkoły (deskularyzacji) i antypedagogiki.

¹⁰ P. den Boer, *Stručné dějiny Evropy...*

¹¹ P. Lenčo, *Vývoj výchovy vo voľnom čase*, [w:] B. Kudláčová (ed.), *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, Trnava 2010.

1.5. Ekonomizacja wychowania i kształcenia

Piąty etap zaczyna się wspomnianym już wyżej kryzysem pedagogiki. Ideowo jest kształtowany przez myślenie postmodernistyczne. Niektórzy filozofowie w drugiej połowie wieku XX postrzegają człowieka jako jednostkę, która staje się obca przyrodzie i własnej tożsamości, staje się wolna i niezależna, a jednocześnie ponownie szuka kontaktu ze światem i ze sobą samą oraz uświadamia sobie, że wolność jest dla niej brzemieniem. Nowe poczucie niezależności wywołuje w niej wrażenie samotności, izolacji, niepewności i lęku. E. Fromm jakby przewidział wizję człowieka końca wieku XX¹². W swojej książce *Ucieczka od wolności* pisze, iż wydawało się, że pełne pokazanie możliwości człowieka jest celem, do którego rozwój społeczeństwa szybko się przybliża. Założenia liberalizmu ekonomicznego, demokracji politycznej, wolności religijnej i indywidualizmu w życiu osobistym były przejawem dążenia do wolności i jednocześnie wydawało się, iż przybliżają człowieka do jego samorealizacji. Człowiek niszczył jedną więź za drugą, odrzucił władzę przyrody i sam siebie ustanowił jej panem; odrzucił dominację Kościoła i dokonał przewrotu państwa absolutystycznego. Usunięcie zewnętrznej władzy wydawało się nie tylko koniecznością, ale i warunkiem osiągnięcia celu, którym jest wolność człowieka. Jednak wspomniana niezależność zaczęła wywoływać w człowieku poczucie wyobcowania, zagubienia, wątpliwości i niepokoju.

W latach 80. i 90. wieku XX zaczęto w krajach Europy zachodniej, w dziedzinie pregradualnego przygotowania pedagogów, kłaść akcent na konkretne kompetencje nauczyciela, na „technikę” jego kształcenia i marginalizację przygotowania teoretycznego, co D. Crook charakteryzuje jako atak na teoretyczne aspekty studiów pedagogicznych¹³. Na margines zainteresowania wypadły również badania w dziedzinie nauk o wychowaniu¹⁴. Stan ten był spowodowany z jednej strony krytyką klasycznego historyzmu w drugiej połowie wieku XX, przy czym zakwestionowana została wartość historii i jej przedmiotu, ale również izolacją filozofii od pedagogiki. Pedagogiką, według W. Carra, interesowały się tylko małe, zamknięte koła naukowe, a rezultaty ich badań miały minimalny wpływ na politykę i praktykę edukacyjną¹⁵. W krajach Europy wschodniej po zastosowaniu zasad materializmu historycznego do metodologii wszystkich nauk (szczególnie nauk społecznych i humanistycznych), po bezkrytycznym podejściu do różnych teorii wychowania i nauczania, orientacji na częściowe badania empiryczne, w nauce pedagogicznej końca lat 90. XX i na początku wieku XXI brakowało wybitnych

¹² E. Fromm, *Strach ze svobody*, Praha 1993.

¹³ D. Crook, *Educational studies and teacher education*, „British Journal of Educational Studies” 2002, vol. 50, No 1.

¹⁴ G. McCulloch, *History of education*, [w:] G. McCulloch, D. Crook (eds), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London–New York 2008.

¹⁵ W. Carr, *Philosophy and Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2004, vol. 38, No 1.

publikacji, które mogłyby ją definiować w nowej sytuacji historycznej, a pedagogom ułatwiłyby szukanie odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące sensu, istoty i celu wychowania.

Wbrew różnym kierunkom rozwoju w zachodniej i wschodniej części Europy wytworzyła się sytuacja, iż i tu i tam grupy polityków, nauczycieli i urzędników podejmują i realizują ważne decyzje w dziedzinie polityki i praktyki edukacyjnej bez głębszej filozoficzno-historycznej refleksji i świadomości ich konsekwencji. Polityka edukacyjna w Europie w ostatnich trzech dekadach wieku XX realizowała mnóstwo szybkich reform, z pominięciem wiedzy filozoficznej i historii wychowania oraz kształcenia. Ignorowała bogactwo doświadczeń praktyki edukacyjnej, kierując się często tylko chęcią spełnienia norm i technokratycznych nakazów Unii Europejskiej, ewentualnie rozwiązywaniem sztucznie tworzonego problemów, bardzo kosztownym finansowo.

2. Zakończenie

W październiku odbyła się konferencja *Konteksty filozofii wychowania w historycznej i współczesnej perspektywie*, która organizowana była przez Katedrę Studiów Pedagogicznych Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie w Trnawie we współpracy z Towarzystwem Pedagogiki Filozoficznej i Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. W wielu referatach zadawano otwarte pytania, odnoszące się do wychowywania we współczesnym transmodernistycznym okresie. Myślę, że już samo zadanie tych pytań jest wielkim sukcesem, nie możemy bowiem obiektywnie ocenić czasu, w którym żyjemy, można to zrobić dopiero z jakiejś perspektywy. Musimy jednak wychowywać generację przyszłych pedagogów i innych fachowców dla przyszłości, która jeszcze nie istnieje, którą człowiek sam dopiero tworzy¹⁶.

W odniesieniu do współczesności mamy takie możliwości i wolność, jakimi człowiek nigdy w historii nie dysponował, z drugiej zaś strony człowiek żyje w takiej niepewności (mentalnej), jakiej do tej pory nie znał. J. Poněšický widzi nowe zagrożenia dla wolności w utracie zakotwiczenia, jak i w tym, że wszystko jest obecnie dozwolone: człowiek ciągle stoi przed wyborem między alternatywami, biorąc odpowiedzialność za decyzje, których skutków nie potrafi często przewidzieć¹⁷. Jako odpowiedź na taką charakterystykę naszych czasów wykorzystam słowa, które zabrzmiały na wspomnianej wyżej konferencji: „sytuacja ta stanowi

¹⁶ B. Kosová, *Filozofia ako východisko univerzitného vzdelávania učiteľov a pedagógov*, [w:] B. Kudláčová, S. Sztobryn (eds), *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*, Trnava 2010.

¹⁷ J. Poněšický, *Člověk a jeho postavení ve světě*, Praha 2006.

wyzwanie dla wychowania: nauczyć się żyć z niepewnością, bez zabezpieczania się, uczyć się osiągać harmonię w warunkach >ruchomych piasków<”.

W przypadku współczesnej pedagogiki konieczne są solidne filozoficzne podstawy, a jednocześnie filozofia musi być powiązana z żywą praktyką wychowania. Wychowanie jako praktyczna działalność ma **filozoficzną proveniencję**, pochodzenie to jest głębsze niż jego poszczególne oblicza w historii, z okresami wykorzystywania nauczania do niewłaściwych celów. Mówiąc słowami P. Hogana – praktyka edukacyjna nie będzie wolna od wykorzystywania (niezależnie od tego, czy chodzi o Kościół, państwo, pieniądze, normy europejskie), musi jednak być odpowiedzialna za swoje rzeczywiste osiągnięcia, które trzeba odróżnić od celów narzucanych z góry lub z zewnątrz¹⁸. I to jest wystarczająca wewnętrzna siła i nadzieja, która wywodzi się bezpośrednio z samej istoty wychowania jako takiego.

¹⁸ P. Hogan, *Historické dedičstvo poručníctva a jeho prejavy v edukačnej praxi v pohľade 21. storočia*, [w:] B. Kudláčová, S. Sztobryn (eds), *Kontexty filozofie výchovy...*