



Sławomir Sztabryn

ORCID: 0000-0003-3439-9200

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

O edukacji jako wartości autotelicznej

Education as an Autotelic Value

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogy, Polish pedagogical thought, philosophy of education, education, barriers to education

The article presents arguments justifying the perception of education as an autotelic value. The aim of this narrative is to provide a philosophical and pedagogical analysis of education as a phenomenon that requires constant updating in social awareness. The autotelic nature of education has been discussed in the context of three of its components. These consist of ideas, people and institutions. Each of the components contains its own specific limitations. The context for considerations includes both historical premises and specific socio-cultural conditions which I discussed more broadly in my own concept of metahistory, described in the study on the pedagogical thought. In the methodological layer I refer to the metahistory of ideas, analysing the axiological imponderabilia of education and emphasizing its advantages on the one hand, and its limitations and potential on the other hand. I also remain in line with constructivism the basic idea of which is fundamental to the following research, and which was expressed by K. Ajdukiewicz who said that our image of the world constructed from the data of experience depends on the choice of concepts. As the result of my research, I would like to provide a convincing argumentation in favour of the inalienability of the concept of education as a specific categorical scaffolding in the field of scientific interpretations, and the concept of real education as a kind of frame in the construction of our humanity. The article is open-ended and constitutes an invitation for a discussion.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

pedagogika, polska
myśl pedagogiczna,
filozofia
wychowania,
edukacja, bariery
edukacji

W artykule przedstawione zostały argumenty uzasadniające postrzeganie edukacji jako wartości autotelicznej. Celem tej narracji jest filozoficzno-pedagogiczna analiza edukacji jako zjawiska wymagającego ciągłej aktualizacji w świadomości społecznej. Autoteliczny charakter edukacji został omówiony w kontekście trzech obecnych w niej składników. Składają się nań idee, ludzie i instytucje. Każdy z nich zawiera w sobie swoiste dla siebie ograniczenia. Kontekstem rozważań są zarówno przesłanki historyczne, jak i określone uwarunkowania społeczno-kulturowe, o których szerzej pisałem w autorskiej koncepcji metahistorii w badaniach myśli pedagogicznej. W warstwie metodologicznej odwołuję się do metahistorii idei, analizując imponderabilia aksjologiczne edukacji, wskazując z jednej strony na jej atrybuty, a z drugiej na jej ograniczenia i potencjał. Pozostają także w zgodzie z konstruktywizmem, którego zasadniczą dla poniższych badań ideę wyraził K. Ajdukiewicz, twierdząc, że od wyboru aparatury pojęciowej zależy nasz obraz świata konstruowany z danych doświadczenia. Jako wynik badań chciałbym uznać przekonującą argumentację na rzecz niezbywalności pojęcia edukacji jako swoistego rusztowania kategorialnego w obszarze interpretacji naukowych i realnej edukacji jako swoistego szkieletu w konstruowaniu naszego człowieczeństwa. Artykuł ma charakter otwarty i stanowi zaproszenie do dyskusji.

Edukacja wobec pedagogizmu

Termin „autoteliczny” definiuje się jako będący sam w sobie celem najwyższy cel i jednocześnie odrzuca się podejście pragmatyczne zakładające, że inne, wyższe cele mogą być osiągnięte z jego pomocą. Jako przykłady wartości autotelicznych wymienia się np. pracę, miłość czy przyjaźń. Z mojej perspektywy edukacja, jeśli ma być postrzegana jako wartość autoteliczna, to musi być nie tylko cenna sama w sobie, ale jednocześnie musi być warunkiem osiągnięcia innych wartości uznanych za niższe czy wobec niej pochodne. Nie ma ponad nią wartości, które by uzasadniały jej walor, natomiast edukacja uzasadnia inne cele i wartości. Bez miłości i przyjaźni sensowne życie byłoby zapewne przykre, ale możliwe, bez edukacji utraciłoby walor życia w pełni ludzkiego. Zwraca na to uwagę także wykładnia kultury sformułowana nie przez humanistów, dla których taki punkt widzenia jest szczególnie charakterystyczny, lecz etologów. Można ją zrekonstruować następująco: kultura to informacje lub zachowania przejęte od przedstawicieli tego samego gatunku poprzez naukę w społeczności. Abstrahując od dyskusji, czy zwierzęta tworzą kulturę, mamy pewność, że dla człowieka jest ona zasadniczym środowiskiem. Immanuel Kant uzależnił nasze człowieczeństwo od interioryzacji jej wartości. Zatem jesteśmy ludźmi o tyle, o ile poprzez edukację zdołamy

przejąć od przedstawicieli naszego gatunku określony zbiór wartości. Bez edukacji czy poza edukacją jesteśmy tylko człekokształtnymi małpami żyjącymi w określonej zbiorowości, ale jednak na marginesie tego, co można uznać za jej istotę, bowiem nasze człowieczeństwo jest funkcją procesu enkulturacji realizowanego poprzez edukację (Kant 1999).

Historia edukacji poucza nas, że nasi antenaci głęboko wierzyli w ideę pedagogizmu, wierzyli, że edukacja czyni ludzi dobrymi, doskonalszymi, bardziej sprawnymi w swej kreacji i bardziej społecznie zintegrowanymi. Przeciw pedagogizmowi we współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej wytoczył swoje argumenty m.in. Zbigniew Kwieciński, prezentując wielość jego odmian i uproszczeń. Najsilniejszym jednak argumentem – podążając za krytykami pedagogizmu – osłabiającym jego wartość jest obecna wojna w Ukrainie. Okazuje się, że kłamstwo politycznej propagandy przeważa nad prawdą edukacji. Z jednej strony ludzie w imię swojej wygody życia (Zachód), jak i z drugiej strony – nieuprawnionej nienawiści (Rosja) gotowi są zaakceptować mniej lub bardziej świadomie dehumanizację dokonującą się wbrew uznanym wartościom edukacji. Zimny, by nie powiedzieć cyniczny, realizm polityki jest motorem wielkich procesów społecznych, w których edukacja jest jedynie obrzeżem. Szokujące jest to, jak łatwo ten negatywny proces zachodzi. Czy z tej aporii jest wyjście? Czy edukacja utraciła swą autoteliczną wartość? W moim przekonaniu posiada ona mimo wszystko wartość autoteliczną i to tym większą, im bardziej rzeczywistość wojenna stacza nas w przepaść jej negacji. Z pewnością edukacja nie może być uznana za wyłączny czynnik ludzkiego dobrostanu, ale jest swoistym bezpiecznikiem, który pozwoli nam wydostać się z tej cywilizacyjnej zapaści. Najpierw jednak spójrzmy na to z perspektywy negatywnej – jak wyglądałby świat, gdyby edukacji nie było. Taka bezwarunkowa deskolaryzacja – tak bowiem historycznie i współcześnie osadzona jest edukacja – oznaczałaby stan pierwotnej dzikości, duchowe barbarzyństwo. Ludzie – w ogromnej większości egoiści – realizowaliby swoje potrzeby kosztem wszystkich pozostałych. Ci, którzy pamiętają stan wojenny w Polsce i puste półki, z pewnością nie zapomnieli agresji tłumu w walce o elementarne dobra. Tym, co ludzi ku sobie zbliża, jest komunikacja, wzajemna wymiana informacji (i dóbr). Jednak pozbawieni przygotowania do niej zapewne byśmy szczerzyli na siebie zęby. Edukacja wbudowuje w nas niezbędne kody do tego, aby w innych widzieć różnych od siebie, ale upodmiotowionych partnerów. Znamy etapy rozwoju moralnego człowieka według I. Kanta i S. Hessena oraz rozumiemy, że kanwą ludzkiego funkcjonowania są określone systemy wartości. I tu ujawnia się paradoks pedagogizmu. Wartości są warunkiem naszego człowieczeństwa, ale świadomość ich obowiązywania, ich interioryzacja, ich sens antropagogiczny (Sztobryn 2020) pojawia się wraz z osiągnięciem przez człowieka pewnego poziomu rozwoju. Zatem pedagogizm w wykładni zaproponowanej przez Kwiecińskiego mógł się pojawić w późnym okresie ewolucji naszego gatunku i nie

ma uniwersalnego znaczenia, ale nabierał mocy wraz z owym rozwojem. Pedagogizm jako pewna idea jest zrelatywizowany do miejsca i czasu. W tym kontekście walor obowiązywania wartości rośnie, a nie maleje wraz ze zbliżaniem się do współczesności. Te rozważania nie zmirzają jednak do obrony pedagogizmu, lecz do uzasadnienia tezy, że edukacja jest wartością samą w sobie, choć zagrożoną wieloma czynnikami, które mogą na nią oddziaływać destrukcyjnie. Jeśli spojrzymy na piramidę Abrahama Maslowa, to najważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia potrzeby rozwojowe pojawiają się późno, zatem czynniki pierwotne (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa) są pierwszymi, które otamowują atrakcyjność edukacji. Rywalizacja potrzeb w sytuacji deficytu możliwości ich zaspokojenia stanowi elementarne źródło ograniczenia mocy oddziaływania edukacji i jest wykorzystywana przez polityków do uprawiania socjotechniki. Postrzeganie edukacji jako wartości, choć pojawia się wcześniej w ontogenezie człowieka, w istocie dotyczy jego późniejszych, dojrzałych stanów w tym sensie, że świadomość jej autotelicznego charakteru, jeśli w ogóle się pojawia, to dopiero jako skutek złożonego procesu „bycia w edukacji”, jej przeżycia i w następstwie (auto)kreacji. Analiza czynników otamowujących siłę oddziaływania edukacji, podważających jej walor, powinna mocniej wyeksponować jej szczególny charakter. Każda edukacja ma swój specyficzny, kulturowy rys będący pochodną czegoś, co Julian Ochorowicz nazywał charakterem narodowym (Ochorowicz 1907). Przenoszenie *en bloc* systemów oświatowych z jednego miejsca w drugie jest jeśli nie nieporozumieniem, to z pewnością ryzykiem, właśnie dlatego, że grunt, na którym te wzory mają być zaszczepione, jest inny i raczej niesprzyjający takim zabiegom. Zatem nie istnieje jakaś jedna, wspólna wszystkim edukacja, a w konsekwencji autoteliczny charakter edukacji jest specyficzny, niepowtarzalny dla każdej wspólnoty. Dotyczy to także wspólnoty globalnej, która stanowi jedność wielości.

Atrybuty edukacji

Edukacja pełni analogiczną funkcję jak rytuał przejścia, aczkolwiek nie jest czymś jednorazowym, lecz ciągłym. Z tej perspektywy widać lepiej, że mamy do czynienia z permanentną potrzebą przezwyciężania własnej anomiczności. Tym, co jest niepowtarzalnie ludzkie, jest praca nad zbudowaniem się wewnętrznym. Zatem dla wszystkich, którzy dostrzegają w edukacji jej autoteliczną wartość, bliskie jest stanowisko Kanta, a nie Artura Schopenhauera, który ją negował, aczkolwiek mają oni świadomość, że wśród procesów społecznych edukacja jest tylko jednym z wielu, ale o specyficznych atrybutach. Edukacja dotyczy wszystkich, lecz każdego inaczej; jest pluralistyczna, lecz w powiązaniu z rozwijającą się osobowością jest jednością, jest wciąż aktualizującą się nowością, choć jest jednocześnie nasycona tradycją. Édouard Claparède dostrzegał

jednostronnie jej funkcjonalny charakter, gdy twierdził, że pozwala ona na przystosowanie się człowieka do jego środowiska na wzór procesów biologicznych. Przystosowanie się w obecnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nie jest możliwe w takim ujęciu, w jakim u progu XX wieku je projektowano. Mamy do czynienia z gwałtownie przyspieszającym procesem ciągłego i złożonego oddziaływania na siebie człowieka i jego otoczenia. Przystosowanie traci znamiona biernego dopasowania się raz i na zawsze do określonych warunków egzystencji, a staje się kreowaniem rzeczywistości, w której tradycja i przyszłość są swoistymi wektorami naszej obecności w teraźniejszości.

Ograniczenia i potencjał edukacji

Na edukację nawet pedagogzy patrzą przez pryzmat jej funkcji gospodarczej, co byłoby bardziej zrozumiałe w środowisku np. socjologów czy ekonomistów, ale jest odległe od uchwycenia głębokich pokładów znaczeń kryjących się w jej pedagogicznym ujęciu (Grzelak, Roszko-Wójtowicz 2017). Pedagogiczny punkt widzenia nie może przyjąć kategorii kapitału ludzkiego jako wskaźnika funkcjonalnej wartości edukacji. Pojęcie to ma charakter redukcyjny, odbierający podmiotowość jednostkom uczestniczącym w wielkich procesach społecznych. Edukacja, jeśli nie jest zwyczajną manipulacją ludźmi – a ze swej istoty być nie może – dostrzega to, co wielokrotnie podnosili pedagogzy kultury, tzn. niezbywalność wartości jednostki i jej niezastępowalność. Istotą edukacji w tym głębszym sensie jest metanoja dokonująca się w każdym jednostkowym i zbiorowym podmiocie. Ten podmiotowy, indywidualistyczny czy personalistyczny punkt widzenia nie oznacza negacji pierwiastka społecznego. W moim przekonaniu jest jego konieczną zasadą.

Można spojrzeć także na autoteliczną wartość edukacji z drugiej strony i zastanowić się nad tym, dlaczego jest ona tak słabo wyeksponowana w życiu społecznym. Z oczywistych względów nie odnoszę się do problemów ogólnoswiatowych, które swoją złożonością i wielorakością przekraczają ramy tej pracy. Bardziej interesuje mnie sytuacja w Polsce. Mamy po pierwsze do czynienia z narastającą centralizacją edukacji, władza nadaje ton i kierunek jej rozwojowi, choć bliższe prawdy byłoby stwierdzenie – stagnacji. Edukacja – po wtóre – podporządkowana zawsze zrelatywizowanej polityce, jednej religii, pomysłom domorośłych ministrów edukacji nie ma możliwości ujawnienia pełni swej wartości. Państwowa szkoła – od elementarnej po uniwersytety – jest skrajnie spauperyzowana, co z kolei ułatwia jej instrumentalizację. Absurdalna parametryzacja niszczy to, co w edukacji jest jej krwiobiegiem. W miejsce prawdziwej pracy szkoły i w miejsce oryginalnych badań naukowych wstawiono płytkie, subiektywne i nierzetelne oceny punktowe. Zatem dobry z naukowego punktu widzenia artykuł

ma jakąś wartość dla oceny pracownika wtedy, gdy wyda go w wysokopunktowanym czasopiśmie, albo nie ma żadnej wartości, gdy tekst ukaże się w czasopiśmie z długimi tradycjami, ale nieposiadającym takiej punktacji. Chorobliwe kontrolowanie każdego aspektu pracy nauczyciela czyni go winnym, zanim popełni jakikolwiek błąd. Trudno zatem dziwić się, że odchodzą z zawodu ludzie, którzy byli mu autentycznie oddani. Najtańszy typ organizacji szkoły – herbartyzm – pomimo druzgocącej krytyki już sto lat temu nadal jest dominujący, choć na szczęście niejedyny. Nijak mają się do siebie osiągnięcia współczesnej myśli pedagogicznej i schematy działania w szkole tradycyjnej. Przygotowujemy studentów do życia i pracy w innej rzeczywistości niż ta, którą zastają w swoim miejscu pracy. Edukacja wreszcie pomimo szumnych zapowiedzi jest spychana na obrzeża życia społecznego, podobnie zresztą jak służba zdrowia i do niedawna obronność. Wszystkie te czynniki wydawałoby się stanowią swoisty dowód na – przynajmniej – słabość edukacji, jeśli nie brak jej autotelicznej wartości. Jest jednak inaczej. W tej zabiedzonej szkole mamy znakomitych nauczycieli i wbrew schematyzmowi systemu klasowo-lekcyjnego znakomitych uczniów. Wbrew także interwencji polityków i ortodoksów mamy znaczącą część społeczeństwa zdolną do samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia. Właśnie ta immanentna obecność autotelicznej wartości edukacji przeciwdziała owym licznym, a szkodliwym czynnikom, choć ich nie eliminuje. Pełni ona funkcję swoistej bariery osmotycznej zatrzymującej i niwelującej przynajmniej część tych czynników.

O edukacji można mówić w kontekście przynajmniej trzech jej składowych. Edukacja to pewna kulturowa idea, historycznie obecna w zdrowej tkance społeczeństwa, edukacja to także sformalizowane instytucje, które przynajmniej z założenia, misji, mają służyć rozwojowi poprzedniego elementu. Wreszcie edukacja to ludzie, którzy jej „podlegają” i ci, którzy są jej emisariuszami. Każdy z tych elementów ma swoje charakterystyczne atrybuty i powiązania z pozostałymi. Fakt, że w edukacji muszą się zgrać ze sobą te trzy pierwotne składniki, już wskazuje na możliwe trudności.

Po pierwsze mamy do czynienia z historyczną nieciągłością edukacji. Mamy bardzo bogatą tradycję narodową przynajmniej od czasów luminarzy odrodzenia i oświecenia, aż po niezwyklej eksplozję polskiej filozofii wychowania okresu międzywojennego. Po drodze jednak mamy poważny wyłom w postaci rusyfikacji i germanizacji polskiej oświaty w dobie niewoli, a po 1945 r. ponownie została ona poddana wrogiej, radzieckiej indoktrynacji. Jednak nie uniknęła ona także indoktrynacji po 1989 r. płynącej ze środowisk prawicowych. Problemem zatem staje się koordynacja kształcenia polskiego społeczeństwa (a mam na myśli edukację permanentną) z instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym środowiskiem oraz z jednoznacznym określeniem, z jakimi ideami chcielibyśmy nowoczesną edukację narodową powiązać. Jeśli chcielibyśmy wprost nawiązać do dalszej i bliższej tradycji, to byłby to konserwatyzm, który w skrajnej postaci tę edukację zagwoździ. Jeśli myślimy o sięgnięciu po obce wzory, a ma to

miejsce przynajmniej w pedagogice akademickiej, to okazuje się, że choć owe wzory są poznawczo atrakcyjne, to nie da się ich wprost przekopiować na polski grunt. Można nawet mówić o pewnej tradycji podejścia do tego zagadnienia w polskiej humanistyce. Pisanie tekstów w języku angielskim nie jest w tej sytuacji rozstrzygające o autotelicznej wartości edukacji, jakkolwiek jej sprzyja w tym zakresie, że wartość edukacji i globalny język cechuje pewien uniwersalizm. Zatem jedynym rozsądnym rozwiązaniem byłoby poszukiwanie takiej koncepcji edukacji narodowej, która niosłaby nasze najlepsze tradycje i odpowiadała mentalności narodu, a jednocześnie uczestniczyłaby w światowej myśli pedagogicznej i była zdolna do projektowania wizjonerskiej koncepcji edukacji przyszłości. Nie uczynią tego politycy, bo wymaga to specjalistycznego wykształcenia i odmiennych kompetencji, i nie zrobi tego samo środowisko pedagogiczne, ponieważ jest ono pozbawione koniecznych narzędzi. Dochodzimy zatem do drugiego składnika, jakim są ludzie.

Na temat pedeutologii wylano już morze atramentu i zbudowano tak liczne oczekiwania wobec szerokich kadr pedagogicznych, że ich sumaryczna realizacja jest nonsensowna, tym bardziej, im bardziej oczekuje się od środowiska, że samo z siebie wkomponuje się w zastany system edukacji. Tymczasem wymogiem podstawowym autotelicznej edukacji jest takie jej rozumienie, które zakłada przygotowanie samych nauczycieli, a jeszcze bardziej ich wychowanków do bliżej nieokreślonej cywilizacji przyszłości. Nie czyni tego zamknięta tzw. minimum programowym edukacja szkolna, nie umożliwia tego – wbrew założeniom – edukacja akademicka oparta na korporacyjnym sposobie myślenia, ujęta schematycznie w sylabusach, sformalizowanych efektach kształcenia i punktach ECTS. Autoteliczny charakter edukacji wyrazić się może wyłącznie w edukacji autentycznie otwartej, a nie pozorowanej, oddolnej, wolnej od schematów, w której cała społeczność edukująca się będzie skoncentrowana na samodzielnym poszukiwaniu informacji, samodzielnej pracy badawczej i uwzględniającej niepowtarzalne charakterystyki osobowości wraz z ich spontaniczną twórczością. Dopóki edukacja nie będzie w pełni otwarta, zatem także wolna od politycznych czy religijnych inkluzji, dopóty nie będzie uzewnętrzniała swej autotelicznej wartości.

Z tymi wcześniej wyróżnionymi dwoma składnikami powiązany jest nierozzerwalnie trzeci, tzn. instytucje. Już sama nazwa wskazuje, że w nich najsilniej tkwi hamulec dla ujawnienia się autotelicznej wartości edukacji. Instytucje są zazwyczaj relatywnie trwałym składnikiem ludzkich cywilizacji. Szkoła, jaką znamy z własnego doświadczenia, nie różni się znacząco od systemu klasowo-lekcyjnego Johanna Sturma. Odległość nawet nie mierzona w czasie między epoką odrodzenia a współczesnością, lecz mierzona gigantycznym przyspieszeniem cywilizacyjnym wskazuje na to, że nie tyle trzeba reformować istniejące instytucje, niosące w sobie wszystkie przeżyte już schematy przeszłości, a więc z definicji martwe, ile musimy zmienić diametralnie nasz sposób myślenia o instytucjonalnym wsparciu edukacji przyszłości. Do tego potrzebujemy

ponadczasowych, wizjonerskich umysłów na miarę Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, które najpełniej przeżyją, rozumieją i wyartykułują walor autotelicznej edukacji. Zatem zadanie jest otwarte.

Bibliografia

- Chmaj L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gnitecki J. (2006). *Edukacja w perspektywie wertykalnej w okresie cywilizacji informacyjnej i globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, nr 2, s. 11–20.
- Grzelak M.M., Roszko-Wójtowicz E. (2017). *System edukacji w Polsce – wybrane problemy*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, nr 2, s. 275–305.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Dajas.
- Kojkoł J. (2021). *Edukowanie Polaków – czy potrzeba nam filozofii*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” 2021, t. 13, nr 4, s. 5–19. <https://colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/552/414>
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 90–94.
- Nowicki A. (2022). *Filozofia masonerii*, Warszawa: Tri^Log.
- Ochorowicz J. (1907). *Pierwiastki charakteru narodowego. Szkic z psychologii i kultury pierwotnej Słowian centralnych*, Warszawa: Nakładem i Drukiem M. Arcta.
- Smolański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Marian Kaczorowski.
- Smolański A. (2009). *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław: Teson Agencja Poligraficzno-Wydawnicza Andrzej Tekieli.
- Sztobryn S. (2020). *Projekt antropologii. Przesłanki filozofii wychowania Kotarbińskiego*, [w:] S. Sztobryn, K. Dworakowska (red.), *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* („Pedagogika Filozoficzna”, t. 8), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 213–224.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Sławomir Sztobryn
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: sstobrnr@ath.bielsko.pl