

Tomasz Niemirowski

Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna

Wstęp

Celem artykułu jest ocena, która filozofia wychowania – tradycyjna czy postmodernistyczna – bardziej sprzyja wolności człowieka. W kulturze postmodernistycznej wolność jest wartością numer jeden; można nawet powiedzieć, że dominuje w niej kult wolności i tolerancji. Z pewnością wolność jest jedną z najwyższych wartości i warto o nią się starać. Wychowanie drugiego człowieka też powinno temu sprzyjać. Postulat jest ze wszech miar pozytywny, jednak sam postulat – podobnie jak hasło „wolność, równość, braterstwo” – nie wystarczy, a nawet może zaszkodzić, jeśli nie towarzyszy mu pogłębiona analiza zarówno zjawiska wolności, jak i sposobów jej osiągnięcia. Czy postmodernizm oferuje tę analizę? I czy drogi wskazane przez tradycyjną pedagogikę straciły swą aktualność? Warto te zagadnienia przedyskutować. Problem jest istotny, trudno bowiem wyraźnie ustalić, jak należy wychowywać dzieci, by nie czuły się zniewolone przez wychowawcę czy pedagoga. Czy zależność od nich może sprzyjać ich (dzieci) niezależności? Jeżeli „wychowywać”, to pomagać w stawaniu się bardziej wolnym, zatem jak można naciskać na kogoś, aby postępował w wybranym przez nas kierunku, a jednocześnie nie stracił swej wolności? Czy kary i nagrody, nakazy i zakazy służą wolności? W jaki sposób stać się wolnym i jak pomóc drugiemu, aby stał się wolny? Co o tym mówi pedagogika tradycyjna, a co postmodernistyczna? I która ma więcej racji? Oczywiście, tak jak nie ma jednej tradycyjnej teorii wychowania, tak nie ma też jednej antypedagogiki; mimo to wydaje się, że pewne zasadnicze myśli w tych teoriach da się wyróżnić, co jednak wymaga pewnych uproszczeń. Idee te przedstawione będą za pomocą kilkunastu cytatów, które wydają się reprezentatywne dla obu kierunków myślenia.

Aby na powyższe pytania odpowiedzieć, przeprowadzę najpierw własną analizę wolności oraz jej uwarunkowań, by na tym tle ocenić oba style wychowania, zwłaszcza pod względem związku wolności z tożsamością człowieka, roli pedagoga oraz sposobów osiągnięcia wolności. Postmodernistyczną

teorię wychowania utożsamiam z antypedagogiką na podstawie następującej wypowiedzi:

„Jednym z najbardziej wpływowych, kierunkiem współczesnej myśli liberalnej jest postmodernizm. W pedagogice znalazł on wyraz w formie tzw. pedagogiki alternatywnej, antypedagogiki”¹.

124 **Istota i źródła wolności**

Zajmę się kolejno następującymi zagadnieniami: czym jest wolność; jaki ma związek z tożsamością (naturą) człowieka oraz jak można ją osiągnąć, tzn. na czym polega i od czego zależy.

Definicja wolności

Zacznijmy od popularnego, choć krytykowanego sformułowania: „wolność to możliwość czynienia wszystkiego, co się chce”. Wolny jest ten, kto może robić to, co chce. Jak do tego dojść i jak pomóc innym? Jeśli zastanowimy się nad tą definicją, to zarysowują się dwie drogi. Pierwsza kładzie nacisk na „może”, druga na „chce”. A więc wolność można osiągnąć przez:

1. Zwiększanie możliwości realizacji swoich pragnień: *więcej mocy*, a zatem:
 - usuwanie ograniczeń, zakazów, nakazów, barier różnego typu, np. politycznych, obyczajowych: skrajną formą jest tu leseferyzm. Chodzi o to, aby nikt mi nie przeszkadzał w tym, co chcę zrobić. Usuwanie także barier wewnętrznych: braku odwagi, niezdecydowania, nieśmiałości, ale także zdobywanie władzy, m.in. politycznej oraz wiedzy, umiejętności, pozycji społecznej, troska o zdrowie itp. Jest to z pewnością dobra droga, gdyż im więcej ktoś może, tym bardziej jest wolny, a człowiek wszechmocny będzie całkowicie wolny. Wszechmoc jest jednak człowiekowi niedostępna, dlatego też – dążąc do wolności – należy zastosować również drugi, niżej opisany sposób.
2. Ulepszanie (kształtowanie, ukierunkowanie) pragnień: *lepiej chcieć*; chcieć tylko tego, co możliwe do osiągnięcia (zrobienia); pozbyć się nie-realistycznych pragnień i dążeń, zaakceptować swoje granice; nie dążyć do tego, co przekracza moje siły, możliwości i zdolności. Pogodzić się z ograniczeniami ze strony innych ludzi, przyrody, własnych zdolności itp. Przy takim ujęciu powstaje pytanie o zasady kształtowania tych pragnień. Jakich się pozbyć, a jakie zachować lub o jakie się starać? Czego należy chcieć, aby stać się całkowicie wolnym? Co jest możliwe do osiągnięcia? Jakie działanie jest zawsze możliwe do spełnienia? Jak ukształtować swoje pragnienia, aby stać się całkowicie wolnym?

¹ H. Gajdamowicz, *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html (10.02.2012).

Odpowiedź zawiera się w stwierdzeniu: „zawsze można uczynić to, co się powinno uczynić”. Brak możliwości przekreśla powinność. Jeżeli czegoś nie mogę zrobić, to nie mam obowiązku, aby to robić. Z drugiej strony: zawsze można spełnić wszystkie swoje obowiązki. Wynika z tego, że aby stać się wolnym, trzeba rozpoznać i zaakceptować swoje powinności, a następnie pytać samego siebie: co powinienem w tej sytuacji zrobić. *Wolność to zaakceptowana powinność: chcieć to, co się powinno*. Pojawiają się jednak pytania: jak rozpoznać swoje powinności? jakie jest ich źródło? dlaczego w ogóle człowiek coś powinien? skąd pochodzą jego powinności? na jakiej podstawie można komuś powiedzieć: „powinieneś...”?

Powinności pochodzą z pragnień i dotyczą doboru właściwych środków w odniesieniu do stawianych sobie celów: „jeżeli chcesz..., to powinieneś...”. To, co powinienem, zależy od tego, co chcę osiągnąć, kim chcę być albo co chcę mieć; jeśli chcę osiągnąć określony cel, to muszę (powiniene) zastosować określone środki. Człowiek, który nie miałby żadnych świadomych pragnień ani dążeń i nie stawiałby sobie żadnych celów, nie miałby też żadnych powinności. Jeśli jednak powinność jest czymś powszechnie odczuwanym, a także określanym w różnych kodeksach deontologicznych i zasadach wychowania, to muszą istnieć w każdym człowieku pragnienia, na których podstawie ustala się te powinności. Jakie są te pragnienia? Czy istnieją jakieś źródłowe, podstawowe, wspólne dla wszystkich pragnienia, które pomogą określić podstawowe powinności człowieka?

Aby na te pytania odpowiedzieć, należy rozważyć strukturę ludzkiej woli, w której można zauważyć dwie warstwy.

„Wola chcąca, wola chciana – pojęcia występujące u M. Blondela i É. Le Roya: wola chciana człowiek dokonuje wyboru celów, które wyraźnie sobie przedstawia; wola chcąca zmierza zawsze poza cele doraźnych pragnień człowieka, ku dobru absolutnemu, które zna on jedynie poprzez nieodpartą dążność ku niemu”².

Zatem wola chcąca to wrodzone pragnienie szczęścia; wola chciana to nabyte pragnienie tego, co uważa się za źródło szczęścia. Człowiek ma dwa rodzaje pragnień (dwie wole albo dwa aspekty woli): wrodzone i nabyte. Ten pierwszy to pragnienie szczęścia przez spełnienie się w określonym działaniu. Ten drugi to hierarchia wartości nabyta przez kontakt ze środowiskiem, zwłaszcza przez wychowanie. Najgłębszym źródłem powinności człowieka są pragnienia wrodzone: one wyznaczają, co człowiek powinien uczynić, aby osiągnąć poczucie spełnienia (szczęścia). Trzeba je poznać, aby stać się sobą, trzeba odkryć, kim jestem, to znaczy w jakim działaniu (na jakim miejscu w społeczeństwie) się odnajdę. Właściwe ich odkrycie i zinterpretowanie jest warunkiem wolności. Warunkiem wolności jest rozpoznanie i akceptacja swoich najgłębszych czy też źródłowych pragnień (poznanie siebie) oraz wynikających z nich powinności (zobowiązań). Co jest tym pragnieniem?

² A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, PAX, Warszawa 1983, kol. 425.

Mamy wrodzone pragnienie szczęścia, które zawiera m.in. następujące elementy:

- poczucie własnej wartości;
- czuć się w porządku;
- pewność, że to, co robię, jest dobre;
- poczucie sensu swego życia;
- realizacja (wypowiedzenie, wyrażenie) siebie, swoich indywidualnych zdolności;
- potrzeba dokonania czegoś wielkiego, ważnego, stania się kimś.

To ogólne pragnienie szczęścia jest konkretyzowane przez nabytą wizję życia szczęśliwego, zaczerpniętą od otoczenia. Chęć wymaga wizji, konkretyzacji. Dlatego ludzie mają jakiś ideał siebie i swojego życia. „Nie ma czegoś takiego, jak samorealizacja w sensie C.G. Junga, jak doskonały rozwój człowieka samego w sobie. Człowiek, aby osiągnąć taki lub podobny rozwój, musi mieć pewien wzór, »bazę« danych osobowych”³. Stąd pojęcie wzorów osobowych w wychowaniu.

Ideał ten jednak może być błędny. Można dokonywać złych wyborów. Każdy stawia sobie jakieś cele do osiągnięcia i czuje się wolny wtedy, gdy nie ma przeszkód na drodze do nich, a problem wolności polega na określeniu, w jaki sposób *naprawdę* można osiągnąć poczucie bycia w porządku, własnej wartości, sensu życia itd.

Są więc dwa stany idealne określające powinności człowieka:

1. *Wyznaczony wewnętrzną naturą człowieka*: jego zdolnościami, wrodzonymi możliwościami. To, kim on chce być na mocy swych wrodzonych pragnień. Ten stan trzeba dobrze odczytać. Może w tym pomóc dobry wychowawca, który widzi szczególne uzdolnienia wychowanka do określonego działania, czyli to, kim on może się stać, do czego ma realne możliwości. Wolność zależy od prawidłowego określenia tego stanu. Ten stan jest źródłem powinności, ponieważ jest źródłem pragnień. Człowiek, aby stać się wolnym, musi rozpoznać, czego tak naprawdę chce, czyli gdzie znajdzie swoje szczęście.
2. *Wybrany przez samego siebie*: plany, cele życiowe. To, kim człowiek chce być wskutek wzorców i wpływów społecznych. Może się nie pokrywać z pierwszym, wówczas człowiek nie czuje się wolny. Ten ideał należy właściwie ukształtować.

Jeśli weźmiemy pod uwagę powszechne pragnienie szczęścia, to łatwo zauważyć, iż człowiek chce być szczęśliwy, ale nie od razu wie, jak to szczęście osiągnąć. Kształtowanie pragnień polega więc na uświadamianiu sobie, dzięki czemu człowiek naprawdę może być szczęśliwy, czyli po prostu czego tak naprawdę chce. Struktura ludzkiej woli jest taka, że źródłowe pragnienie szczęścia wymaga interpretacji i poszukiwania źródeł szczęścia. A jeśli istotnym warunkiem (elementem) szczęścia jest poczucie własnej wartości,

³ W. Chudy, *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998, s. 130.

to kształtowanie pragnień polega na poznawaniu, co jest naprawdę dobre (wartościowe). Człowiek w drodze do szczęścia i wolności chce mieć poczucie własnej wartości, chce być dobry, a więc, aby stał się wolny, musi dowiedzieć się, co jest dobre. Wolność jest więc oparta na prawdzie dotyczącej tego, co jest dobre: chcieć tylko tego, co naprawdę uszczęśliwia.

Wolność zależy wobec tego od prawidłowego ukształtowania ideału, który chce się osiągnąć, a „właściwy” ideał to taki, który wyzwala, a nie zniewala. Wychowanie do wolności polega na tym, aby ukierunkowywać wychowanka nie według swojej własnej wizji, kim ma on być, lecz według wizji już w nim zawartej, tzn. aby prawidłowo odczytać jego tożsamość, czyli naturę: kim naprawdę już jest, jakie są jego szczególne zdolności. Wtedy wychowanie nie będzie narzucaniem wychowankowi własnych wizji – co byłoby zniewoleniem – lecz pomocą w odkryciu i zrealizowaniu samego siebie, w odczytaniu jego wewnętrznej natury. Wychowanie to pomoc w stawaniu się sobą. A słowa „powinieneś” można użyć tylko wtedy, gdy ma się pewność co do tego, kim wychowanek naprawdę jest i w jakim działaniu znajdzie swoje szczęście.

Drugą zasadą kształtowania pragnień jest troska o to, aby mieć tylko takie pragnienia, które pozwolą na pełne wyrażenie siebie, bowiem człowiek staje się wolny przez dążenie do ujawnienia siebie:

„Psycholog [a tym bardziej pedagog – T.N.] dzięki swemu profesjonalnemu postępowaniu może dopomóc psyche w pełnym ujawnieniu się, a to dlatego, że natura ludzka usilnie próbuje i dąży do uzewnętrznienia się we wszystkim, co człowiek robi, mówi, myśli, planuje, tworzy”⁴.

Człowiek zatem dąży do wyrażenia siebie, ale żeby mógł to zrobić w sposób w pełni wolny, musi poznać siebie, musi wiedzieć, kim naprawdę jest, czyli jaka jest jego tożsamość (natura). Kształtowanie pragnień wobec tego musi polegać na pozbyciu się pragnień sprzecznych z własną naturą. Nie ma wolności bez poznania siebie. Rozpoznanie swej tożsamości (poznanie siebie) jest źródłem wolności:

„By mówić o wolności, o wychowaniu i o człowieku w ogóle, trzeba najpierw poznać odpowiedź na pytanie: kim się jest? – aby wiedzieć, co trzeba czynić”⁵. Kim więc jest człowiek? Jaka jest jego tożsamość?

W tożsamości (naturze) człowieka – tak jak i w jego woli – można wyróżnić zarówno elementy wrodzone (niezmienne), jak i nabyte (zmiennie).

Struktura tożsamości człowieka

Te pierwsze, czyli wrodzone elementy tożsamości człowieka, trafnie opisuje amerykański psycholog Abraham Maslow. Główne przesłanki jego koncepcji są następujące:

⁴ T. Cantelmi, P. Laselva, S. Paluzzi, *Dialog psychologii z teologią*, tłum. B. Piotrowska, W drodze, Poznań 2006, s. 29.

⁵ W. Cichosz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, [w:] *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków”*, red. W. Deptuła, W. Dyk, Szczecin 1999, s. 32.

- „1. Każdy z nas ma swą zasadniczą, biologicznie uwarunkowaną wewnętrzną naturę, która w pewnym stopniu jest »naturalna«, wrodzona, dana i w pewnym ograniczonym sensie stała, a przynajmniej niezmienną się.
2. Wewnętrzna natura każdego człowieka jest częściowo tylko jemu właściwa, częściowo zaś należy do całego gatunku.
3. Jest możliwe naukowe zbadanie tej wewnętrznej natury i wykrycie, jaka ona jest (wykrycie, a nie wymyślenie).
4. Ta wewnętrzna natura, na ile ją dotychczas poznaliśmy, nie zdaje się w swej istocie czy przede wszystkim, czy też z konieczności zła. [...]

Skoro wewnętrzna natura jest raczej dobra lub neutralna, a nie zła, należy ją uzewnętrznić i rozwijać, nie zaś powściągać. O ile jest nam dana możliwość pokierowania swoim życiem, rozwijamy się zdrowo, owocnie i szczęśliwie. Jeśli ten podstawowy rdzeń osobowości zostanie odrzucony bądź stłumiony, dana jednostka zachoruje albo w sposób oczywisty, albo w sposób bardziej zamaskowany, niekiedy natychmiast, kiedy indziej w późniejszym czasie. Ta wewnętrzna natura nie jest tak silna i prężna ani nieomylna jak instynkt u zwierząt. Jest ona słaba, delikatna i subtelna, łatwo ustępuje nawykowi, presji kulturowej i złemu nastawieniu do niej innych osób. Mimo swej słabości rzadko zanika u osoby normalnej – zapewne nawet u osoby chorej. Choć odrzucona, trwa permanentnie w głębi i domaga się aktualizacji. [...]

Im lepiej poznamy naturalne skłonności człowieka, tym łatwiej będzie można mu powiedzieć, jak być dobrym, szczęśliwym i owocnym w pracy, jak szanować samego siebie, jak kochać i jak realizować swoje największe możliwości. Prowadzi to automatycznie do rozwiązania wielu problemów osobowości, jakie niesie ze sobą przyszłość. Wydaje się przeto, że należy zbadać, jaki człowiek jest wewnątrz, w swojej głębi, jako należący do rodzaju ludzkiego i jako odrębna jednostka. Badanie takich samorealizujących się osób może nas wiele nauczyć o naszych własnych błędach i niedociągnięciach oraz wskazać właściwy kierunek rozwoju. [...]

Być może wkrótce uda się nam posłużyć jako naszym przewodnikiem i wzorem istotą ludzką, będącą w pełni swojego rozwoju, w której wszystkie możliwości osiągają swoją pełną aktualizację, której wewnętrzna natura wyraża się swobodnie i nie jest wypaczona, zahamowana lub zaprzeczona. Ważne dla każdej jednostki jest wyraźne i głębokie uświadomienie sobie, że każde odstępstwo od cnoty właściwej danemu gatunkowi, każdy gwałt przeciwko własnej naturze i zły czyn, każdy bez wyjątku zapisuje się w naszej podświadomości i sprawia, że gardzimy sobą⁶.

A więc – według Masłowa – w człowieku działa „wewnętrzna natura”, czyli „podstawowy rdzeń osobowości”, który stale „domaga się aktualizacji”. Natomiast u kresu prawidłowo przebiegającego rozwoju natura ta „wyraża się swobodnie i nie jest wypaczona, zahamowana lub zaprzeczona” – człowiek wtedy osiąga wolność, która jest celem wychowania. Warunkiem tej

⁶ A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, REBIS, Poznań 2004, s. 10–11.

wolności jest więc prawidłowe odczytanie, zaakceptowanie i wyrażanie swej „wewnętrznej natury”.

Człowiek ma wobec tego dwie tożsamości (natury): wrodzoną i nabytą. Pierwsza jest wyznaczona zaprogramowaniem genetycznym albo – używając innego języka – powołaniem człowieka, zależnym od jego indywidualnych zdolności; druga zależy od tego, co on o sobie myśli, za kogo się uważa i jakie cele sobie stawia, jak określa swoje możliwości. Może być rozbieżność między tymi tożsamościami; można nie znać siebie, można nie znać swoich możliwości, można je przeceniać albo nie doceniać. Można się podejmować zadań przekraczających możliwości albo też ich nie wykorzystywać, marnować swoje zdolności. W obu wypadkach człowiek traci wolność.

Poznanie siebie to poznanie tożsamości wrodzonej, a zwłaszcza swoich indywidualnych zdolności, które są u każdego inne i dlatego można uznać, iż wyznaczają one powołanie człowieka do określonej działalności. Nie każdy przecież do wszystkiego się nadaje. Poznanie swoich zdolności, które wyrażają się też w swoich pragnieniach, jest równoznaczne z poznaniem, kim ja naprawdę jestem. A skutkiem tego poznania jest powstanie tożsamości nabytej, czyli obrazu siebie. Do osiągnięcia wolności wyrażania siebie potrzebne jest zatem poznanie siebie, czyli odczytanie swej wrodzonej tożsamości, swego powołania. A jeśli człowiek chce być dobry, chce mieć poczucie własnej wartości, to, aby stać się wolnym, musi wiedzieć, co jest dobre. Jeśli pragnieniem wrodzonym człowieka jest osiągnięcie szczęścia, to wolność osiągnie przez poznanie, co naprawdę go uszczęśliwia, a zatem przez kształtowanie pragnień. Nie może być tak, aby wszystko było jednakowo dobre. Nie ma innej drogi do wolności jak przez poznanie, co naprawdę jest dobre. Wolność to posłuszeństwo swemu wnętrzu; swym pragnieniom wrodzonym. Trzeba je odkryć, nazwać, zrozumieć. Tylko wiedząc, czego chcę naprawdę, mogę robić wszystko, czego chcę.

Prawidłowe ukształtowanie tożsamości ujawnia się zatem jako harmonia wewnętrzna.

Wolność jako harmonia wewnętrzna

Prawidłową relację między pragnieniami wrodzonymi a nabytymi można określić jako harmonię wewnętrzną. Jeżeli to, co wrodzone, jest źródłem powinności człowieka, to wolność będzie polegała na akceptacji swoich powinności – akcentowała to pedagogika tradycyjna.

„Ferrière, za Kantem, uważa, że dopiero człowiek dojrzały zyskuje świadomość prawdziwej wolności, nazywa to autonomią. Twierdzi, że *wolność to osobiste, wolne potwierdzenie obowiązku* [wyróżnienie – T.N.]. Mówił: »Ku takiej wolności dojrzewa dziecko, mając głos sumienia, to jest dążąc do harmonii wewnętrznej. Harmonia ta daje wolność [...] i póki dziecko i człowiek nie osiągnie tej wolności [...] odczuwa próżnię, niższość swej osobowości«⁷.

⁷ S. Szuman, *Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno*, „Szkoła Powszechna” 1927, z. 4, s. 283.

Harmonia wewnętrzna to właściwie posłuszeństwo samemu sobie, swemu „prawdziwemu ja”: „bądź wolny” nie znaczy w swej istocie nic innego, tylko „bądź samym sobą”, nie bądź zdrajcą swej wewnętrznej jaźni”⁸ (Hessen 1997: 108).

To samo stwierdza Jan Paweł II: „W głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywający go zawsze tam, gdzie potrzeba, do miłowania i czynienia dobra a unikania zła, rozbrzmiewa w sercu nakazem: czyń to, tamtego unikaj”⁹.

Wolność polega więc przede wszystkim na wierności sobie, czyli swoim najgłębszym – prawidłowo zinterpretowanym – pragnieniom. Widać tu już – pozornie paradoksalny – związek wolności z posłuszeństwem. Wolność nie jest samowolą, musi być połączona z kształtowaniem sumienia. Pragnienie bycia dobrym można bowiem zaspokoić tylko dzięki poznaniu, co jest dobre. Jeśli człowiek wie, co jest dobre, a wewnętrznie chce być (w czymś) dobry (mieć poczucie własnej wartości), to w każdej sytuacji może robić wszystko, co chce, gdyż w każdej sytuacji może dobrze postępować. Jego istotne pragnienie *bycia dobrym*, wypływające z jego *wewnętrznej natury*, która – jak pisał Abraham Maslow – jest dobra, spełnia się w dobrym działaniu. Jeżeli więc człowiek nie ma żadnych wątpliwości co do tego, co jest dobre, i chce to uczynić, wtedy chce tylko tego, co jest możliwe do osiągnięcia, zatem jest wolny.

Gdy zaś chodzi o kształtowanie swej tożsamości oraz rozpoznawanie, co jest dobre, to dokonuje się ono pod wpływem innych osób. Czy w samotności mogę poznać siebie? Nie, tożsamość nabyta (skonstruowana) jest relacyjna. Powstaje dzięki kontaktom z innymi osobami. Dzięki nim mogę ujawniać siebie.

Společna natura tożsamości nabytej

Skąd wiem, kim jestem, na co mnie stać i do czego się nadaję? Poznaję siebie przede wszystkim w lustrze społecznym. Obraz siebie (to, za kogo się uważam i do czego dążę) zależy od społeczeństwa i jest relacyjny: jestem kimś dla kogoś i wobec kogoś. Różni ludzie widzą we mnie co innego i w różny sposób mnie traktują, przy czym jedne z tych sposobów bardziej mi odpowiadają, inne mniej. Przy jednych czuję się bardziej wolny, mogę sobie na więcej pozwolić, mogę więcej z siebie ujawnić, przy innych muszę być bardziej ostrożny. Stąd konieczność trwałego, niezawodnego punktu oparcia dla swej tożsamości. Konieczność idealnego środowiska, tzn. takiego, w którym mogę czuć się sobą i dzięki temu zachować tożsamość (wierność sobie) w innych środo-

⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń. Żak, Warszawa 1997, s. 108.

⁹ Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków, s. 54.

wiskach. Jeśli nikt nie powie – w różny sposób – człowiekowi, kim jest, nigdy się tego sam z siebie nie dowie, ponieważ jest kimś tylko dla kogoś i wobec kogoś. Wolność jest więc możliwa dzięki „prawdziwemu” środowisku. W różnym stopniu jesteśmy wolni w różnych środowiskach i wobec różnych osób.

Wolność wyrażania siebie osiąga się więc przez poznanie siebie: kim się naprawdę jest; odkrycie, co jest we mnie. Obraz siebie skonstruowany dzięki relacjom społecznym, o ile jest prawdziwy, umożliwia wyrażanie siebie. Gdy zaś chodzi o wychowanie, to pojawia się podstawowy problem: czy ktoś drugi może lepiej niż ja wiedzieć, kim jestem i czego *naprawdę* chcę? czy może lepiej niż ja wiedzieć, co jest dla mnie dobre i jaki powinienem być? czy może mnie do czegokolwiek – w imię mojej wolności – zmuszać? Odpowiadam:

- tak, bo mogę mieć sprzeczne pragnienia; mogę sam nie wiedzieć, czego chcę;
- tak, może mi słusznie powiedzieć: „zostaw to, ty się do tego nie nadajesz.” Może lepiej niż ja widzieć moje zdolności, zwłaszcza w młodym wieku. Tylko na tej podstawie możliwe jest autentyczne wychowanie prowadzące do coraz większej wolności. Im lepiej (pełniej) człowiek wykorzystuje swe zdolności, mając przy tym pewność, że czyni dobro, tym bardziej jest wolny.

Po zarysowaniu własnej analizy omawianych zagadnień przejdę do porównania istotnych różnic między dwiema pedagogikami odnoszącymi się do rozumienia tożsamości człowieka, roli pedagoga oraz wskazania dróg do zdobycia wolności. Najpierw omówię problem tożsamości (natury) człowieka.

Tożsamość

Jak określa się tożsamość człowieka w pedagogice tradycyjnej, a jak w postmodernistycznej?

Wizja tradycyjna

Wydaje się, iż w pedagogice tradycyjnej bardziej podkreślano cel wychowania (kim człowiek ma się stać i co ma umieć), a mniejszy nacisk kładziono na rozpoznanie i wyzwolenie autentycznej tożsamości wychowanka, co zapewne było jedną z przyczyn powstania antypedagogiki. Mimo to w tym nurcie pedagogiki wskazuje się również na konieczność poznania, kim się naprawdę jest.

„Wydaje się, że wychowanie jako wpływ z zewnątrz na wolność i wolną wolę, można pojąć nie jako przyczynowe oddziaływanie po prostu, lecz jako takie oddziaływanie, które polega na budzeniu zawartego w każdej osobie ludzkiej *prawdziwego obrazu siebie*. Nie jest to pokazywanie wzorca, którego nigdy przedtem się nie widziało, nie jest to »infuzja« tego wzorca, nie jest to przymuszanie do czegoś, co jest obce, lecz jest to próba wywołania przypo-

mnienia samego siebie, próba ukazania niejako pra-obrazu samego siebie. Jeszcze inaczej mówiąc, wychowywanie jest próbą obudzenia obrazu, *kim się naprawdę jest* [wyróżnienie – T.N.]¹⁰.

W tej wizji zakłada się więc, że tożsamość jest z góry określona. Istotą procesu rozwojowego, a więc i wychowania, jest odkrycie i ujawnienie tej tożsamości, określane powyżej jako „wywołanie” albo „budzenie” samego siebie. Ona wyznacza też granice rozwoju. Jak problem ten jest ujmowany w pedagogice postmodernistycznej?

132

Wizja postmodernistyczna

W tym nurcie myślenia tożsamość jest traktowana w sposób bardzo zindywidualizowany, a nawet niepoznawalny, dlatego uważa się, iż próby kształtowania jej z zewnątrz nie służą rozwojowi jednostki.

„Propagatorzy postmodernistycznej pedagogiki »celebrowania różnicy« wychodzą z założenia, że wyzwalamie ludzi jest opresyjne, jeśli ich własna historia i kultura nie służą jako główne źródło definiowania ich wolności”¹¹ (Shapiro 1991: 121). Z tej perspektywy każdy projekt pedagogiczny, zewnętrzny wobec danej tożsamości ma charakter represywny¹².

Podobnie twierdzi Bogusław Śliwerski¹³: „Dla antypedagogiki podmiotowość dziecka-człowieka nie jest punktem dojścia, ale punktem wyjścia w stosunkach międzyludzkich. W świetle tak rozumianej postpedagogiki dziecko jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w dniu jego narodzin i umożliwić mu »bycie sobą«, bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego”.

Są to w sumie podobne myśli do cytowanej powyżej tezy Stanisława Judyckiego. Obydwa podejścia podkreślają potrzebę poznania siebie, czyli odkrycia osobowej suwerennej struktury bytu. Mimo to, w pedagogice postmodernistycznej akcentuje się nie tyle tożsamość daną czy wrodzoną (wewnętrzną naturę), ile raczej konieczność konstrukcji tożsamości nabytej i zależnej od środowiska oraz brak ustalonej tożsamości, zmienność ról społecznych, brak stałego punktu odniesienia dla swej tożsamości. Nie ma podkreślenia funkcji tożsamości wzorcowej czy źródłowej, raczej akcentuje się potrzebę i możliwość konstruowania wielu tożsamości.

„Rozwój moralny i intelektualny nie oznacza zbliżania się do istniejącego już celu, lecz jest procesem kreatywnym poszerzania nas samych oraz lep-

¹⁰ S. Judycki, *Wolność i wychowanie*, www.kul.lublin.pl/files/108/Wolnosc%20i%20wychowanie.pdf (10.02.2012).

¹¹ S. Shapiro, *Postmodernism and the Challenge to Critical Theory*, „Education and Society” 1991, nr 2, s. 187–204.

¹² Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 35.

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998, s. 331.

szych i obszerniejszych syntez dialektycznych, które stając się częścią naszego obrazu siebie, sprawiają, że poszerzają się nasze horyzonty”¹⁴.

„Postmodernizm jest zgodą na życie bez fundamentalnych idei Rozumu, Prawdy, Postępu i Autonomii. Ale za tą zgodą [...] kryje się po prostu akceptacja różnic i wielokulturowej odmienności, otwierająca możliwości bardziej swobodnego konstruowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych”¹⁵.

Wynika z tego, że w pedagogice postmodernistycznej ważniejsze jest akcentowanie możliwości rozwojowych niż wierności ideałom.

„Na całym świecie dzieci uczą się w konwencjonalnych szkołach, w których ignoruje się dziecięcą ciekawość, tłamsi ich wrodzoną energię i gasi szczodre odruchy spontanicznej dziecięcej moralności. Ale jednocześnie, na całym świecie żyją ludzie, którzy dostrzegli wyrządzone zło i założyli odmienne szkoły. [...] We wszystkich tych szkołach dorośli darzą dzieci ogromnym szacunkiem i wierzą, że należy im pozwalać na naturalny rozwój, aby stawały się naprawdę sobą. W tych szkołach dzieci nie są gliną, którą należy ulepić w zadany z góry kształt, ani pustymi garncami czekającymi aż się je wypełni z góry określoną treścią”¹⁶.

Powyższy tekst chyba zbyt surowo ocenia „konwencjonalne szkoły”, gdyż również w nich można znaleźć dobrych, lubianych przez młodzież czy dzieci nauczycieli; dla nas jednak istotne jest, iż stwierdza on, że celem wychowania jest bycie sobą wychowanka. Z tym zgodzi się zarówno pedagogika tradycyjna, jak i postmodernistyczna. Obie też muszą się zgodzić, iż istnieje z góry nadany kształt. Antypedagogika jednak kwestionuje istnienie tego kształtu, przez co popada w sprzeczność. Gdyby go nie było, to niemożliwe byłoby bycie sobą, czyli właśnie realizacja tego kształtu. Problem tylko w tym, czy wychowawca stara się go właściwie odczytać i wskazać wychowankowi. Jeśli tego nie robi, to zniewala dziecko. Jeśli zaś potrafi to uczynić, wówczas służy jego wolności, nawet jeśli pracuje w konwencjonalnej szkole. W każdej zresztą szkole można znaleźć zarówno lepszych, jak i gorszych nauczycieli, którzy pełnią ważną rolę w konstruowaniu tożsamości wychowanków.

Tożsamość ta bowiem wymaga punktu odniesienia; pytanie „kim jestem?” jest pytaniem o to „dla kogo jestem?” oraz „jak powinienem żyć?”, czyli „dla kogo powinienem żyć”? Nie można swej tożsamości określić w samotności; istnieją wychowawcy, którzy mogą służyć autentyczną pomocą w tym celu. Tożsamość nabyta jest bowiem konstruktem społecznym, zależy od osób znaczących, m.in. od pedagogów.

¹⁴ Richard Rorty za: A. Manenti, *Życie ideałami. Między sensem danym a nadanym*, tłum. J. Kochanowicz, t. 2, WAM, Kraków 2006, s. 276.

¹⁵ T. Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 41.

¹⁶ D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. Z. Grudzińska, Impuls, Kraków 2005, s. 11–12.

Rola pedagoga

Podstawowa różnica między pedagogiką tradycyjną a postmodernistyczną polega na różnej wizji roli wychowawcy: jakie cele sobie stawia i jak do nich dąży; podobnie jak problem wolności w społeczeństwie sprowadza się do kwestii ilości władzy przyznanej rządowi (rządzącemu) oraz od sposobu jej sprawowania, a możliwości jest tu wiele – od ustroju totalitarnego do anarchii.

134

Wizja tradycyjna

Problematyka celu albo ideału wychowania z pewnością była o wiele bardziej podkreślana czy akcentowana w pedagogice tradycyjnej. W tej koncepcji wychowania pedagog to ktoś, kto prowadzi do sobie znanego celu. Wskazuje na to sama definicja wychowania jako „procesu celowego i świadomego kształtowania ludzkich zachowań, postaw, ról społecznych czy osobowości (lub jej ważnych cech), zgodnie z wcześniej założonym ideałem pedagogicznym, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy ukształtować w toku wychowania”¹⁷.

Jak z niej wynika, wychowawca wie, jaki powinien być wychowanek i na różne sposoby próbuje go do tego ideału doprowadzić. I tu chyba leży podstawowa różnica obu podejść do wychowania. Obecnie raczej daje się większą możliwość wyboru wychowankowi: niech sam wybierze, co uważa za słuszne. Podkreśla się też potrzebę otwartości na wciąż nowe tożsamości. W żadnej do końca człowiek się nie wyczerpie. Żaden wychowawca też nie zwolni nikogo z osobistej odpowiedzialności za swój rozwój.

Wizja postmodernistyczna

W tej wizji wychowania pedagog nie stara się odczytać autentycznej tożsamości wychowanka. Odrzuca się zresztą samo pojęcie „autentycznej tożsamości”. Tożsamość jest czymś nieustannie zmiennym. Pedagog nie zna celu, nie wyznacza go i nie wie, co dziecko powinno; towarzyszy dziecku, które lepiej niż on wie, co jest dla niego dobre.

„Antypedagogika zakłada, że dziecko od swych narodzin wie, co jest dla niego dobre i może ponosić pełną odpowiedzialność za swój rozwój fizyczny i umysłowy, w związku z tym nie musi być wychowywane. Antypedagogika podważa wychowanie zgodnie z góry przewidywanymi celami. Przyjmuje, że każdy człowiek ze swej natury jest tak dojrzały, samodzielny i niezawodny, że wystarczy pobudzić i ukierunkować jego rozwój, aby spełnił związane z nim oczekiwania. Mówi, że należy iść obok wychowanka lub wspólnie z nim i być gotowym do wspomagania jego rozwoju. Pragnie w ten sposób zapo-

¹⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2005, s. 10.

biec narzucaniu odgórnym celów. [...] Antypedagogika odrzuca wychowanie rozumiane jako świadomy proces podporządkowujący dziecko autorytetowi wychowawcy, akcentuje takie wartości, jak godność dziecka oraz jego prawo do samostanowienia we wszystkich obszarach życia. Relacje dorosłych z wychowankami opiera na dialogu i partnerstwie¹⁸.

W antypedagogice odrzuca się więc podejście dyrektywne, zgodnie zresztą z podstawowymi postulatami postmodernizmu, takimi jak rezygnacja z pojęcia prawdy, z dotarcia do istoty rzeczywistości; nacisk na powierzchowność, chwilę bieżącą – nie ma nic trwałego, ważne jest aktualne przeżycie. Brak też jednej wyróżnionej hierarchii wartości, brak jednego optymalnego stylu wychowania; brak autorytetów, nacisku na posłuszeństwo, przestrzeganie norm czy postępowanie według ściśle określonych wzorów – zamiast tego podkreśla się prawo wychowanka do wolności.

W obu nurtach pedagogiki różna jest więc rola wychowawcy (szkoła jako instytucja sprowadza się do konkretnej osoby): czy zna cel, prowadzi i stosuje nacisk, czy też tylko towarzyszy i wspiera. Kto wyznacza kierunek działania, co jest dobre, a co złe? Wiąże się z tym ściśle problem wolności – jak można osiągnąć wolność według omawianych kierunków pedagogiki?

Drogi do wolności

Wolność jest niewątpliwie jedną z największych wartości i dlatego bardzo ważne jest, jak określimy sposoby jej zdobywania lub obrony – także w wychowaniu.

Wizja tradycyjna

Jeśli chodzi o wychowanie, to pedagogika tradycyjna kładzie nacisk na kształtowanie pragnień (lepiej chcieć), nazywane też kształtowaniem woli.

„Wolność w płaszczyźnie wychowania [...] to kształtowanie woli¹⁹ (Homplewicz 1999: 53).

„Wychowanie ma kształtować wolę, jako że wola jest »wychowywalna«, i to kształtować ją w kontekście wartości, zachowania wartości i dążenia ku nim²⁰ (Homplewicz 1999: 54).

Troska zaś o zachowanie wartości wymaga panowania nad sobą i dyscypliny. „Nie ma wolności bez podstawowego udysponowania (uczuć, woli itp.). Tego zaś nie da się uczynić bez zewnętrznej i wewnętrznej dyscypliny. W klasycznej pedagogice efektem takiego udysponowywania były sprawności, zwane cnotami. Dzięki nim można było dopiero mówić o prawdziwej

¹⁸ J. Bielski, *Antypedagogika*, www.lider.szs.pl/download/bielski_w1.doc (10.02.2012).

¹⁹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996, s. 53.

²⁰ *Ibidem*, s. 54.

wolności. Bez nich bowiem człowiekiem targają tylko zmienne zachcianki, których źródłem są kapryśne emocje”²¹.

Kształtowanie pragnień wymaga więc wyboru między nimi; wzmocnienia jednych, a usuwania czy tłumienia innych. Zdarza się przecież, że człowiek ma sprzeczne pragnienia i czasem sam sobie musi się sprzeciwiać. Całkowite poddanie się wszelkim swoim zachciankom, bez żadnej kontroli czy wyboru, jest tylko chwilowym złudzeniem przeżycia wolności. W powyższych tekstach wyraźny jest więc nacisk na: *lepiej chcieć*, co zupełnie jest ignorowane w postmodernistycznej wizji wychowania.

Zauważmy również, że tak jak w tekstach postmodernistycznych można znaleźć odwołania do bycia sobą, zakładające istnienie wstępnie danej struktury, z którą trzeba się liczyć w wychowaniu, tak samo w pedagogice tradycyjnej nie lekceważy się problemu szacunku dla wolności.

„Wszelkie ingerencje w człowieka burzą po prostu jego wolność i wolę, niszcząc, naruszając tkankę jego osobowości. Nawet wszelkie w tym zakresie ingerencje wychowawcze muszą znaleźć przekonujące i przejrzyste uzasadnienia w poczuciu odpowiedzialności za dziecko; ale wtedy też należy bez końca cierpliwie tłumaczyć, w łagodności i serdeczności każde to »dlaczego«, by ocalić wolnościową strukturę osobowości dziecka”²² (Homplewicz 1999: 59). Uzasadnione będzie więc twierdzenie, że nie są to pedagogiki skrajnie sobie przeciwstawne.

Jednak, gdy chodzi o sposoby osiągania wolności, różnice są zasadnicze.

Wizja postmodernistyczna

Wolność jest sztandarowym hasłem postmodernizmu: „Postmodernizm domaga się niczym nie skrępowanej wolności dla każdego człowieka”²³. Wolność ta posunięta jest nawet aż do samowoli: „Można znaleźć opisy praktycznych działań z dziećmi, w których autorzy zachwalają nie tylko liberalizm, ale nawet leseferyzm jako jedynie skuteczny sposób wyzwolenia twórczej aktywności dzieci i młodzieży; sposób umożliwiający wyzwolenie siebie”²⁴.

Kolejny tekst wskazuje na wolność od zobowiązań i powinności. „W postmodernistycznej pedagogice nie obowiązuje autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązywania do umów, żadnej wspólnoty między kontra-

²¹ D. Zalewski, *Postmodernizm a wychowanie do wolności*, www.ien.pl/index.php/archives/1263 (10.02.2012).

²² J. Homplewicz, *Sukces wychowawczy w relacjach uczestników Podyplomowego Studium Wychowania Prorodzinnego*, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Rzeszów 1999, s. 53.

²³ A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, nr 1–2, s. 79.

²⁴ J. Kargul, *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 56–57.

hentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność²⁵.

Nacisk jest więc tu zdecydowanie położony na usuwanie granic czy barier dla swej spontaniczności. Czy jest to jednak najlepsza droga do wolności? Czy możliwa jest wolność bez reguł, zasad i wymagań? Czy mogę być spontaniczny, jeśli w jakiejś sytuacji nie wiem, jak postąpić i potrzebuję rady? Spontaniczność też trzeba ukształtować, czyli po prostu wyćwiczyć się we właściwym postępowaniu, a właściwe to takie, przez które zarówno wypowiadam siebie, jak i postępuję w sposób sprzyjający rozwojowi drugiego.

Odrzucenie więc przez antypedagogikę kształtowania pragnień jako drogi do wolności w sumie tej wolności nie służy, gdyż wolność – jak wyżej powiedziano – to zaakceptowana powinność. Jeżeli człowiek ma poczucie, że czyni to, co powinien w danej sytuacji uczynić, wówczas czuje się wolny. Co z tego, że robię to, co chcę, jeśli czuję wewnętrznie, że nie powinienem tego robić? Nie da się usunąć z siebie pragnienia szczęścia i nie da się też pozbyć wpływających z niego powinności.

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że w postmodernizmie nacisk na wolność jest słuszny, ale droga do niej zwodnicza, a to dlatego, iż kształtowanie pragnień jest ważniejsze niż zwiększanie możliwości. Jeśli czyjeś pragnienia są źle ukierunkowane, to przez zwiększanie możliwości działania i zdobywanie większej władzy oraz pozbywanie się ograniczeń można tylko zaszkodzić sobie i innym. Postmodernizm oferuje właściwie złudną wizję wolności, a „złudzenie to opiera się na założeniu, że dyscyplina i wymagania ogranicza wolność, rodzi zahamowania i kompleksy, a tylko »spontan« formuje demokratycznego, bezkompleksowego, nietoksycznego obywatela, potrafiącego dokonywać wolnych wyborów. [...] Słowem – trudno sobie wyobrazić autentyczną wolność bez wewnętrznej walki, a z tej zrezygnowały główne nurty współczesnej pedagogiki²⁶.

Stawianie wymagań natomiast, będące nieodłączną częścią roli wychowawcy czy nauczyciela w pedagogice tradycyjnej, opiera się na założeniu, że pedagog lepiej niż wychowanek wie, co jest dla niego dobre. Ponadto, założenie to często jest prawdziwe.

„Antypedagogika wychodzi z założenia, że rozwój dziecka dokonuje się w sposób naturalny, że dziecko będzie umiało dokonywać wyboru zgodnie z zasadą *Ja wiem lepiej niż Ty, co jest dla mnie dobre*. Tymczasem psychologia rozwojowa stwierdza, iż ów rozwój dziecka wymaga stworzenia mu pewnych warunków, np. pewnego oporu [...]. Są takie sytuacje czy zdarzenia, w których odwoływanie się do natury i samowiedzy dziecka jest bezskuteczne,

²⁵ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 362.

²⁶ D. Zalewski, *op. cit.*

a wówczas trzeba coś dziecku zabronić. Wówczas to dorosły *lepiej wie, niż dziecko, co jest dla niego dobre*²⁷.

Właściwie można uznać, iż pedagogika tradycyjna w drodze do wolności kładzie nacisk na kształtowanie woli, a postmodernistyczna na zwiększanie możliwości, ale rozumiane przede wszystkim jako usuwanie barier, nacisk na spontaniczność. Jednak w praktyce prowadzi to do przesadnego zachwalania „tolerancji, spontaniczności, szczerości, kultu wolności, szacunku dla szeroko pojmowanych praw człowieka. Ze smutkiem trzeba jednak stwierdzić, że te wartości pozbawione towarzystwa innych szybko się znieprawiają, co najdobitniej widać w postawach najmłodszych pokoleń. Tolerancja objawia się jako żądanie tolerancji dla wulgarności, brutalności, przemocy. Szczerość i spontaniczność oznaczają odrzucenie form grzecznościowych, bunt przeciw wszelkiej dyscyplinie społecznej; prawa człowieka, wolność mają służyć jako usprawiedliwienie egoizmu i postaw roszczeniowych”²⁸.

Dzieje się tak dlatego, że natura ludzka, choć zasadniczo dobra, jest jednak słaba, a zatem bez wzmocnień w postaci wyraźnych wskazówek, odpowiednio stosowanych kar i nagród, stawiania wymagań i tym podobnych zabiegów wychowawczych, nie będzie w stanie zrealizować istniejących w niej możliwości, które nieraz wymagają znacznego wysiłku i dyscypliny – chociażby w sporcie czy w nauce. Mimo że pedagogika tradycyjna ma skłonność do rygoryzmu, to pozostaje wciąż wartą rozpatrzenia propozycją w drodze do wolności. Kładąc nacisk na realizację ideałów i wartości, a nie na spontaniczność, w rezultacie sprzyja wolności człowieka. Spontaniczność bowiem wymaga ukształtowania i wypracowania, a więc nie ma wolności bez wartości.

Bibliografia

- Bielski J., *Antypedagogika*, www.lider.szs.pl/down/bielski_w1.doc (10.02.2012).
 Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, nr 1–2, s. 79–100.
 Cantelmi T., Laselva P., Paluzzi S., *Dialog psychologii z teologią*, tłum. B. Piotrowska, W drodze, Poznań 2006.
 Chudy W., *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998.
 Cichosz W., *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, [w:] *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków”*, red. W. Deptuła, W. Dyk, Szczecin 1999.
 Gajdamowicz H., *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, www.ret-sat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html (10.02.2012).

²⁷ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 344.

²⁸ P. Wojciechowski, *Rejs we mgle*, www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/22-23/wojciechowski.html (10.02.2012).

- Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. Z. Grudzińska, Impuls, Kraków 2005.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń. Żak, Warszawa 1997.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996.
- Homplewicz J., *Sukces wychowawczy w relacjach uczestników Podyplomowego Studium Wychowania Prorodzinnego*, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Rzeszów 1999.
- Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków.
- Judycki S., *Wolność i wychowanie*, www.kul.lublin.pl/files/108/Wolnosc%20i%20wychowanie.pdf (10.02.2012).
- Kargul J., *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 53–57.
- Manenti A., *Żyć ideałami. Między sensem danym a nadanym*, tłum. J. Kochanowicz, t. 2, WAM, Kraków 2006.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, REBIS, Poznań 2004.
- Melosik Z., *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 23–37.
- Podsiad A., Więckowski Z., *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, PAX, Warszawa 1983.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2005.
- Rorty R., *Pragmatism*, „The International Journal of Psychoanalysis” 2000, nr 81, s. 819–823.
- Shapiro S., *Postmodernism and the Challenge to Critical Theory*, „Education and Society” 1991, nr 2, s. 187–204.
- Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 39–52.
- Szuman S., *Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno*, „Szkoła Powszechna” 1927, z. 4, s. 283.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Wojciechowski P., *Rejs we mgle*, www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/22-23/wojciechowski.html (10.02.2012).
- Zalewski D., *Postmodernizm a wychowanie do wolności*, www.ien.pl/index.php/archives/1263 (10.02.2012).

Summary

The Freedom As the Purpose of the Education:

Traditional and Postmodernist Vision

The article is an attempt of the evaluation, which from pedagogic theories: traditional or postmodernist better serves the freedom of the man. The author determines the freedom as possibility of making everything what is wanted. There are two roads to the freedom: to enhance one's possibilities and to correct one's de-

sires. The second road concerns the upbringing. The freedom is being achieved thanks to desire for the duty. A freedom is an accepted duty. An internal nature of man is the source of his duty. If the man wants it, what he should, then he can do everything what he wants. The man must discover and accept his internal nature in order to become entirely free, because it is the source of his duty. If the teacher is helping with it, he is helping on the way to the freedom. Traditional pedagogy is recommending such a road to the freedom and postmodernist is rejecting.