

Paweł Kusiak

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

KONSERWATYWNE IDEAŁY WYCHOWAWCZE W DOBIE DOMINACJI DEWEYOWSKIEGO PARADYGMATU EDUKACYJNEGO

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł dotyczy wybranych aspektów konserwatywnej reakcji na XX-wieczne przemiany w edukacji. Składa się on z trzech części. W pierwszej opisany został nowy, stworzony przez Johna Deweya, paradygmat edukacyjny, w drugiej zasygnalizowano wpływ, jaki na oblicze edukacji ma dominująca współcześnie ideologia neoliberalna, w trzeciej scharakteryzowano doktrynalne założenia myśli konserwatywnej, mogące stanowić fundamenty pod budowę konserwatywnego ideału wychowawczego.

Słowa kluczowe:

konserwatyzm, wychowanie, tradycjonalizm, szkoła, edukacja, John Dewey, Irving Babbitt, literaturocentryzm, neoliberalizm.

WSTĘP

Trudno wyobrazić sobie dyskusję dotyczącą szkoły i jej kształtu, w której nie pojawiłoby się jedno z czterech pojęć: (1) wychowanie, (2) nauczanie, (3) kształcenie, (4) edukacja. Jak zauważa B. Niemierko, obrazują one pole działania edukacyjnego: (1) wychowanie to działanie zorientowane na zmiany emocjonalne, a pośrednio poznawcze; (2) nauczanie to działanie zorientowane na zmiany poznawcze, a pośrednio emocjonalne; (3) kształcenie to działanie zrównoważone w aspektach emocjonalno-motywacyjnych

i poznawczych; (4) edukacja to ogół działań edukacyjnych¹. W taki sposób powyższe pojęcia są rozumiane również przez autora niniejszego tekstu².

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza wybranych konserwatywnych ideałów wychowawczych (dających się wywieść z teoretycznych założeń myśli konserwatywnej) w kontekście XX-wiecznych przemian w edukacji. Autor stara się w nim odpowiedzieć na kilka pytań. Kiedy i w oparciu o jaką myśl zaczął kształtować się nowy paradygmat edukacyjny, jakie są jego najważniejsze cechy? W jaki sposób na przemiany w edukacji oddziałuje dominujący we współczesnym dyskursie neoliberalizm? Czy istnieje jednoznaczny, konserwatywny ideał wychowawczy, a jeśli tak, to na jakich założeniach się on opiera?

JOHN DEWEY I NOWY PARADYGMAT EDUKACYJNY

Jedną z najważniejszych postaci związanych z narodzinami nowego paradygmatu edukacyjnego jest J. Dewey — filozof, pedagog, twórca amerykańskiego progresywizmu³. Pojmował on człowieka jako układ reagujący na zespół bodźców, uznając osobowość za rzecz drugorzędną. Istota ludzka realizować miała się przede wszystkim w procesie współdziałania z innymi, jej nawyki pojawiały się zaś dopiero w warunkach społecznej interakcji. Z takich założeń wynikało przekonanie J. Deweya o podstawowej roli komunikacji jako narzędzia konstytuującego wspólnotę myśli i ludzi. Wspólnota ta nie jest dana, ale ciągle konstruowana poprzez nakładanie się na siebie wielu jednostkowych interakcji, zauważa J. Szacki⁴.

Refleksja J. Deweya zrewolucjonizowała dotychczasowy sposób postrzegania procesu kształcenia. Filozof wiedzę pojmował nie jako coś zewnętrzne, co musi być dopiero przekazane. Uważał on, że każdy ma ją w swoim wnętrzu, które należy pobudzić. Fundament kształcenia widział w zainteresowaniach i skłonnościach dziecka. Deweyowski nauczyciel to nie

¹ Por. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2012, s. 34–36.

² Artykuł w pierwotnej wersji pt. *Conservative Thought and Changes in Education. Analysis of Chosen Aspects* został wygłoszony jako referat na konferencji naukowej „Trends and Issues in Adult Education”, 02.09.2013, Masaryk University, Faculty of Economics and Administration, Brno, Czech Republic.

³ John Dewey (1859–1952): filozof, pedagog oraz czołowy przedstawiciel amerykańskiego progresywizmu, twórca koncepcji szkoły pracy (1896–1902) w Chicago. Zob. *Encyclopedia of World Biography*, <http://www.notablebiographies.com/De-Du/Dewey-John.html>, (data dostępu: 22.05.2013).

⁴ Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 551.

tylko autorytet, ale też życzliwy i wyrozumiały pomocnik, towarzyszący uczniowi w jego procesie samorealizacji. Ma on pomóc podopiecznemu przystosować się do życia w nowoczesnym i szybko zmieniającym się świecie. H. Buczyńska-Garewicz podkreśla, że umiejętności zdobyte w toku nauczania szkolnego mają też umożliwić mu funkcjonowanie i realizowanie idei demokratycznego państwa⁵.

Zwolennicy myśli J. Deweya sprzeciwiali się tradycyjnemu pogładowi, że edukacja jest przede wszystkim sposobem sprawiedliwej hierarchizacji społeczeństwa. Krytykowali oni wizję nauczyciela jako osoby tylko prezentującej wiedzę, z której kto chce, może zrobić dowolny użytek. Nowy nauczyciel dotrzeć miał do załączków i impulsów wiedzy kryjących się w każdym uczniu. Teraz to nauczyciel, nie uczeń, stał się odpowiedzialny za szkolne niepowodzenia — czytamy we wstępie do książki J. Deweya *Szkola i dziecko*⁶.

Na gruncie polskim deweyowskie zmiany w edukacji obserwować można od końca XX wieku. T. Merta komentując wprowadzoną w 1999 r. reformę polskiej oświaty, zwrócił uwagę, że zbudowana jest ona na bazie odmiennego od dotychczas obowiązującego paradygmatu. Jego istotą ma być porzucenie tradycyjnego modelu elitarystycznego na rzecz egalitarnego. Zmiana ta ma charakter fundamentalny, gdyż niesie ze sobą: (1) odmienne cele edukacji, (2) inną definicję jej społecznej roli, (3) zmianę środków i metod dydaktycznych, (4) odmienną definicję edukacyjnych sukcesów i porażek⁷.

W miarę krystalizowania się nowej wizji szkoły, bardziej świadomi stawali się też obrońcy modelu tradycyjnego. Jednym z najważniejszych z nich był I. Babbitt⁸, twórca konserwatywnego ruchu zwanego „nowym humanizmem”. Program ten pojmował edukację jako proces odkrywania i wy-

⁵ Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Instrumentalizm Johna Deweya*, [w:] *Filozofia XX wieku*, (red.) Z. Kuderowicz, Warszawa 2002, s. 332–333; R. Horowitz (tłum. J. Tokarski), *John Dewey*, [w:] L. Strauss, J. Cropsey, *Historia filozofii politycznej*, Warszawa 2010, s. 861–878.

⁶ Por. E. Claparède (tłum. H. Błęszyńska), *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Szkola i dziecko*, Warszawa 1930, s. 14–15.

⁷ Por. T. Merta, *Nieodzowność konserwatyzmu. Pisma wybrane*, Warszawa 2011, s. 371.

⁸ Irving Babbitt (1865–1933): amerykański krytyk literacki, filozof kultury, pedagog i tłumacz (z sanskrytu i pali), absolwent i profesor (literatury francuskiej) Harvardu, członek Amerykańskiej Akademii Sztuk i Nauk, inicjator ruchu zwanego nowym humanizmem. Zob. J. Bartyzel, *Irving Babbitt*, <http://konserwatywnaemigracja.com/2013/07/15/irving-babbitt/>, (data dostępu: 30.07.2013).

korzystywania naturalnych talentów przez nielicznych. W centrum tej elitarystycznej wizji stała idea doskonalenia człowieka tak, aby mógł on bronić *humanitas* i świata duchowości. Przeciwwstawiał się humanitaryzmowi opartemu na naturalistycznej wizji człowieka zredukowanego do poziomu zmysłowych bodźców. Dążył do przebudowy amerykańskiego systemu edukacji i oparcia go na wychowaniu klasycznym, greckim i łacińskim⁹.

Bardzo ważną rolę w edukacyjnej koncepcji I. Babbitta odgrywała idea rozwoju poprzez studiowanie literatury. Zwracał on uwagę, że tradycyjny model kształcenia był przede wszystkim literaturocentryczny. Lektura dzieł klasycznych i nowożytnych była jego zdaniem podstawą dobrego wykształcenia — to nie tylko sposób na zdyscyplinowanie i ćwiczenie umysłu, ale istotne źródło wiedzy o świecie, naturze ludzkiej, o tym, co człowieka motywuje do działania, o ludzkich pragnieniach oraz występkach i cnotach. Studiowanie literatury miało w pewnym sensie dawać możliwość intelektualnego partycypowania we wszystkich naukach społecznych. I. Babbitt sprzeciwiał się temu, że w postdeweyowskim modelu szkoły literatura postawiona została w tym samym szeregu co inne przedmioty. Ponadto, wraz z kurczeniem się jej dominacji w szkole, pojawiły się też nowe przedmioty, jak zauważa T. Merta — nierzadko mające charakter paranaukowy, jak na przykład kursy asertywności czy kursy sztuki rozwiązywania konfliktów¹⁰.

Spór na temat roli literatury w szkole jest tak naprawdę pokłosiem konfliktu o cel samej edukacji. Zwolennicy modelu tradycyjnego różnie go opisywali, niemniej w jego centrum zawsze stała idea kształcenia rozumianego jako cel sam w sobie, bez żadnych dodatkowych utylitarnych uzasadnień. W nowym modelu widziane jest to inaczej. Celem nie jest kształcenie dla samego kształcenia, ale uspołecznienie i przystosowanie. Nie należy przy tym myśleć, że tradycyjny model edukacyjny nie przystosowywał ani nie uspołeczniał, wręcz przeciwnie, tyle że było to wtórną konsekwencją zdobywania wiedzy. Opisywana tu zmiana celów niesie ze sobą oczywiste konsekwencje, takie jak to, że: (1) miejsce typowej wiedzy akademickiej zajmują rzeczy uznane za użyteczne i praktyczne, (2) umiejętności uważane są za ważniejsze od faktografii, (3) praca grupowa uważana jest za bardziej wartościową od osiągnięć indywidualnych¹¹. Konsekwencję tych przemian z niekrytym ubolewaniem konstatuje A. Bloom, pisząc: „Gdy upada świadomość, którą zawdzięczaliśmy prawie wyłącznie literackim geniuszom, ludzie coraz

⁹ Por. K. Chojnicka, H. Olszewski, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Poznań 2004, s. 174–175.

¹⁰ Por. T. Merta, dz. cyt., s. 376.

¹¹ Por. Tamże, s. 377.

bardziej się do siebie upodabniają, gdyż nie zdają sobie sprawy, że mogliby być inni. Jakimiż nędznymi namiastkami prawdziwej różnorodności są pstrokacizny farbowanych włosów i inne powierzchowne różnice, które nic nie mówią o wnętrzu”¹².

Ważnym skutkiem wzrostu znaczenia nowego typu kształcenia jest także pojawienie się w dyskursie rozróżnienia na wiedzę formującą i instrumentalną. Pierwsza nastawiona jest na „bycie i stawanie się” człowieka, nie jest ona związana z praktyką; wiedza instrumentalna zajmuje się zaś „czynieniem i zdobywaniem”, a praktyka jest jej nieodłącznym elementem. W modelu tradycyjnym uważano, że przez pierwsze dwadzieścia lat życia człowiek powinien stykać się przede wszystkim z wiedzą formującą, a dopiero później miał przyjąć czas na naukę praktycznych umiejętności. W opinii niektórych konserwatystów zanik tego rozróżnienia prowadzi do deprecjacji dużej części wiedzy formującej. T. Merta stawia w tym kontekście dwa pytania: (1) Czy lepiej w szkole uczyć się pisania podania do urzędu, czy pisać rozprawkę poświęconą ważnej lekturze? (2) Ile czasu może zająć nauka pisania podania osobie, która nie zdobyła tej umiejętności w szkole (ale za to napisała wiele wypracowań i doskonale zna literaturę klasyczną), czy aby nie maksymalnie kilka minut?¹³.

WYCHOWANIE A NEOLIBERALIZM

Deweyowski paradygmat edukacyjny nie rozwijał się jednak w społeczno-gospodarczej próżni. Za kluczowy czynnik warunkujący przemiany we współczesnej edukacji uznać również możemy, mający nie tylko ekonomiczny, ale też normatywny wymiar, neoliberalizm. Jak zauważa E. Potulicka: „Neoliberalizm jest dominującą ideologią globalnego kapitału, polityczno-ekonomicznym paradygmatem, «monokulturą» (...) zrozumienie reform edukacji dokonujących się na świecie (...) nie jest w pełni możliwe bez analizy teorii, ideologii i praktyki neoliberalizmu”¹⁴. Podkreślić przy tym należy, że wbrew obiegowym opiniom neoliberalizm to nie to samo co liberalizm w klasycznym rozumieniu. W przeciwieństwie do liberalizmu, który w swym centrum stawia wolność jednostki, sednem neoliberalizmu jest — zwraca uwagę J. Rutowski — dominacja dynamicznych, ponadnarodowych korporacji. Podmioty te w dużym stopniu kontrolują produkcję i dys-

¹² A. Bloom (tłum. T. Bieroń), *Umysł zamknięty*, Poznań 2012, s. 77–78.

¹³ Por. T. Merta, dz. cyt., s. 378–380.

¹⁴ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutowski, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 40.

trybucję dóbr oraz usług. Działają ponadto na rzecz ograniczenia środków finansowych przeznaczanych przez państwa na wyrównywanie szans i statusów obywateli. Ekonomia neoliberalna postuluje inwestowanie zysków w intratne przedsięwzięcia, co w założeniu przynosić ma ich pomnożenie. Odrzuca ona ideę socjalnego wspierania obywateli, którzy z różnych względów nie są w stanie brać samodzielnego udziału w rynkowej grze¹⁵.

Zwolennicy neoliberalizmu są świadomi, że nie mogą nie przykładać wagi do sposobu edukowania adresatów ich społeczno-ekonomicznych koncepcji. Rozumieją, że w centrum ekonomii stoi zawsze człowiek, to on jest producentem, nabywcą, dysponentem środków finansowych czy też udziałowcem. J. Rutkowiak podkreśla: „Dziś, kiedy ekspansywna ingerencja ekonomiczna jest wszechobecna i staje się, a być może już jest metaingerencją naszych czasów (...) nie sposób ignorować więzi ekonomii i wychowania”¹⁶. Autorka wyodrębnia dwa punkty wyjścia stanowiące jej zdaniem oś pedagogicznej refleksji nad wartościami kształtującymi wychowanie we współczesnym, zdominowanym przez dyskurs ekonomiczny, świecie. Podstawę pierwszego z nich stanowi hipoteza „ukrytego programu wychowania realizowanego przez ekonomię korporacyjną w skali globalnej”. Celem tego programu ma być przygotowanie człowieka do społecznej roli konsumenta/producenta. Ten typ edukacji nie jest zorientowany na kształcenie umysłu, rozwijanie moralności ucznia, tworzenie przez niego samodzielnych interpretacji rzeczywistości, rozwijanie krytycyzmu, myślowe różnicowanie zjawisk i argumentów. Zamiast tego skupia się na przysposobianiu do codziennego życia. Drugi punkt wyjścia dotyczący wartości warunkujących współczesne wychowanie J. Rutkowiak określa jako „krytyczno-utopijny”. Postuluje on poszukiwanie wartości (utopii), które umożliwiłyby odrzucenie przez społeczeństwo ideologii konsumpcjonistycznej i pozwoliły wysunąć na pierwszy plan rozwój — „ideologia budowania”¹⁷.

Z perspektywy neoliberalnej dobry system edukacyjny to taki, który opiera się na własności prywatnej (prywatne szkoły, odpłatność usług edukacyjnych). Neoliberalowie krytykują finansowe zaangażowanie państwa w sektorze szkolnictwa. Uważają, że rodzice powinni mieć prawo wyboru placówki, w której uczyłoby się ich dziecko, także ze względu na wartości moralne przez nią reprezentowane. Sytuacja taka miałaby zapobiec konflik-

¹⁵ Por. J. Rutkowiak, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 151–152.

¹⁶ Tamże, s. 153.

¹⁷ J. Rutkowiak, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 238–239 i 241.

tom wokół programów wychowawczych oraz zmotywować rodziców do dodatkowego zaangażowania na rzecz szkoły. Neoliberalowie odrzucają także dosłowne traktowanie idei „równości możliwości”. System przez nich stworzony ma zapewnić wszystkim minimum elementarnej edukacji, ale nic ponadto. Prawdziwa edukacja ma być zarezerwowana tylko dla niektórych. Powszechnie dostępny system edukacji ma zaś przede wszystkim przygotowywać suwerennego przedsiębiorcę i konsumenta. Zwolennicy neoliberalizmu uważają, że ważnym czynnikiem wychowawczym jest także sam rynek, który z jednej strony karze lenistwo i samozadowolenie, z drugiej nagradza konkurencyjność i przedsiębiorczość¹⁸.

PUNKTY WYJŚCIA KONSERWATYWNEGO IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO

Konserwatyzm definiowany jest zwykle na trzy sposoby. Pierwszy z nich opisuje go jako właściwą naturze ludzkiej powściągliwość i sceptycyzm wobec gwałtownych zmian, konsekwencją tego ma być przywiązanie do tradycji i sprawdzonych instytucji; drugi określa konserwatyzm jako powstałą na bazie owej naturalnej postawy filozofię; trzeci rozumie go przede wszystkim jako ruch ideowo-polityczny, dążący do utrzymania uznanych za tradycyjne zasad ładu społecznego (często identyfikowanych jako absolutne, transcendentne i niezmiennie)¹⁹. Inna definicja konserwatyizmu interpretuje go jako zideologizowany tradycjonalizm — tradycjonalizm, który stał się świadomy. Zwolennikiem takiego ujęcia jest między innymi J. Szacki. Tradycjonalizm definiuje on jako pogląd stawiający tradycję (może być ona różnie określana) w centrum życia społecznego, dzieli go na pierwotny i ideologiczny. Pierwszy polega na instynktownej niechęci do zmiany, drugi odnosi się do wszystkich doktryn politycznych powstałych w Europie po 1789 r., które czynią z tradycji swój kluczowy element. J. Szacki zauważa, że pierwotna wersja tradycjonalizmu występuje na ogół w warunkach względnej stabilizacji społecznej, gdy panujący porządek wydaje się niezagrożony. Tradycjonalizm ideologiczny, czyli nowoczesny konserwatyzm, to zdaniem Szackiego próba racjonalizacji zmieniającego się i podzielonego na zwalczające się

¹⁸ Por. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy...* dz. cyt., [w:] E. Potulicka, J. Rutowski, dz. cyt., Kraków 2010, s. 58–61.

¹⁹ Por. J. Bartyzel, *Konserwatyzm* (hasło), [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/konserwatyzm.pdf>, (data dostępu: 12.12.2012).

frakcje społeczeństwa z pozycji afirmacji podstawowych wartości społeczeństwa przedrewolucyjnego²⁰.

W kontekście różnych typów myśli konserwatywnej mówi się często o łączących je trzech podstawowych ideach: (1) tradycjonalizm; (2) sceptycznym poglądzie na wiedzę polityczną; (3) organicyzmie. Tradycjonalizm opowiada się za utrzymaniem ciągłości w polityce, dbaniem o istniejące instytucje i zwyczaje, nieufnie podchodzi do wszelkich koncepcji zakładających zmiany, szczególnie gwałtowne. Główną intelektualną podporą tradycjonalizmu jest sceptyczny pogląd na możliwość zdobycia prawdziwej wiedzy politycznej. Dla konserwatyizmu mądrość znajduje się w odziedziczonych prawach i instytucjach, rozwijanych przez wieki i powoli ulepszanych. To wszystko uzupełnia założenie, że istoty ludzkie pozostają w organicznym związku ze społeczeństwem, że człowiek (pomijając aspekt biologiczny) nie mógłby uformować się w oderwaniu od społecznych instytucji i praktyk²¹.

Jak widać, trudno o jednoznaczną, nieobostrzoną żadnymi zastrzeżeniami definicję konserwatyizmu. Podobnie jest z treścią tradycjonalistycznych doktryn. R. Legutko zwraca uwagę, że treść konserwatyizmu każdorazowo zależna jest od tego, co ma być przedmiotem zachowania. Jego zdaniem kluczowa z punktu widzenia refleksji konserwatywnej jest kategoria rzeczywistości. Stanowić ma ona tak ważny element, gdyż misją konserwatyizmu jest ochrona tego, co istnieje realnie przed konstruktami hipotetycznymi i wyspekulowanymi projektami. Badacz zauważa, że w myśli konserwatywnej występuje trojaki sposób użycia kategorii rzeczywistości: (1) jako coś wiecznego, (2) jako względnie długi proces historyczny, (3) jako coś bezpośredniego i aktualnego²².

Dla konserwatystów rozumiejących rzeczywistość jako coś wiecznego fundamentalny składnik wszystkiego, co istnieje, bardzo ważne staje się odwołanie do religii i filozofii. Religia mówi o istnieniu wiecznym w katego-

²⁰ Por. J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011, s. 27, 188, 195–196; Por. K. Mannheim (tłum. S. Magala), *Myśl konserwatywna*, Warszawa 1986, s. 34. Zob. J. Szacki, *Konserwatyizm*, [w:] *Religia i konserwatyizm: sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, (red.) P. Mazurkiewicz, S. Sowiński, Wrocław 2004, s. 13–22.

²¹ A. Quinton (tłum. C. Cieśliński, M. Poręba), *Konserwatyizm*, [w:] R. E. Goodin, F. Pettit, *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, Warszawa 2002, s. 322–323.

²² Por. R. Legutko, *Trzy konserwatyzy*, [w:] *Podzwonne dla błazna*, Kraków 2006, <http://www.omp.org.pl/stareomp/indexc950.html?module=subjects&func=viewpage&pageid=611>, (data dostępu: 22.03.2013). Szersze rozważania na temat znaczenia kategorii „rzeczywistości prawdziwej” w refleksji konserwatywnej zob. A. Wielomski, *Konserwatyizm. Główne idee, nurty i postacie*, Warszawa 2007, s. 20–26.

riach transcendentnych, filozofia zaś zwraca człowieka w kierunku poszukiwania wyjaśnienia wiecznych prawd. Prototypem tego rodzaju postawy konserwatywnej jest niewątpliwie Platon, który jako pierwszy wskazał na istnienie wiecznych standardów moralnych i zasugerował, że działalności politycznej winny towarzyszyć sankcje transcendentne. Grecki filozof odrzucił także elastyczny i relatywistyczny stosunek do polityki stawiający człowieka w roli twórcy własnych miar i domagał się, aby refleksja polityczna powstawała w odwołaniu do rzeczywistości, którą rozumiał jako coś transcendentnego wobec świata rzeczy. W. Tatarkiewicz mówi o tym w tych słowach: „(...) teoria państwa, jaką budowali przedtem Grecy (np. sofisci), trzymała się stosunków rzeczywistych i dążyła do (...) zracjonalizowania środków, ale nie stawiała państwu celów. Platońska zaś teoria państwa (...) była normatywną teorią państwa «najlepszego», skonstruowaną wedle idei dobra i sprawiedliwości”²³.

Drugi konserwatywny sposób rozumienia rzeczywistości interpretuje ją jako względnie długi proces historyczny, który konkretyzuje się zwykle w odwołaniu do jakiejś cywilizacyjno-kulturowej całości. Byt ten musi posiadać własną dynamikę rozwojową oraz wyodrębnioną tożsamość, na przykład cywilizacja zachodnia, Europa. Konserwatyści widzą swą rolę w obronie tej całości (a przynajmniej tego, co uważają za jej najwartościowsze elementy). Kryterium, na postawie którego wyróżniają najcenniejsze części danej cywilizacyjno-kulturowej całości, jest niesprowadzalność do prostych technicznych procedur. Odrzucona jest tu koncepcja, że świat ludzki tworzony jest na drodze bezpośredniej ingerencji człowieka. Postępem jest zaś wszystko to, czego nie da się stworzyć akcją intencjonalną. Fundamentami i wyróżnikami wartościowego porządku ludzkiego są dla konserwatystów: (1) autorytety (przeciwieństwo władzy opartej na sile), (2) obyczaje (przeciwieństwo przepisów i dekretów), (3) religia (przeciwieństwo ideologii), (4) tradycyjne związki lojalnościowe (przeciwieństwo związków politycznych), (5) więzi duchowe (przeciwieństwo związków kontraktowych). Jest to koncepcja typowo organiczna, która zakłada, że poszczególne elementy porządku społecznego muszą wzrosnąć i dopasować się do siebie, zakłada ona też konieczność hierarchii i podziału na rządzących i rządzonych²⁴.

Ideologie konserwatywne budowane w oparciu o trzeci sposób rozumienia rzeczywistości (rzeczywistość — to co aktualne i bezpośrednie) uznać można za popadające w skrajny relatywizm i nieracjonalne. Pozwalają one na

²³ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1997, s. 100.

²⁴ Por. T. Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, Poznań 2006, s. 134–144.

nazwanie konserwatystą każdego, kto broni istniejącego w danej chwili ładu, tylko dlatego, że do jego istnienia się przyzwyczaił. Fundament ideowy, na jakim dany porządek się opiera, nie ma znaczenia (w tej wersji konserwatyzmu dopuszczalne jest istnienie np. konserwatywnych komunistów). Niemniej tego rodzaju konserwatyzm nie musi bazować jedynie na psychologicznym odruchu, może być też motywowany swego rodzaju odpowiedzialnością wynikającą ze strachu przed rewolucją, która wraz ze swą falą może odebrać człowiekowi spokój życia prywatnego i bezpieczeństwo²⁵.

PODSUMOWANIE

Odpowiedź na pytanie, kiedy i w oparciu o jaką myśl zaczął kształtować się nowy deweyowski paradygmat edukacyjny oraz jakie są jego najważniejsze cechy, wydaje się stosunkowo łatwa. Nowy paradygmat wychowawczy wkroczył na arenę dziejową w XX wieku, można powiedzieć, że towarzyszył on umasowieniu społeczeństwa i demokratyzacji. Osobą, która sformułowała go w sposób, który do dziś oddziałuje najsilniej, był oczywiście J. Dewey. Do najważniejszych cech nowego paradygmatu edukacyjnego należy zaliczyć: (1) zmianę w podejściu do nauczania — odpowiedzialność za edukacyjne sukcesy i porażki ucznia została przeniesiona na nauczyciela; (2) przesunięcie punktu ciężkości z edukacji literaturocentrycznej na naukę praktycznych umiejętności, w tym przystosowujących do funkcjonowania w realiach społeczeństwa demokratycznego.

Przechodząc do problemu drugiego, dotyczącego stopnia oddziaływania na współczesne przemiany w edukacji idei neoliberalnych, stwierdzić należy, że jest ono bardzo duże. Do najważniejszych elementów neoliberalnej polityki oświatowej należy zaliczyć: (1) prywatyzację systemów szkolnictwa, (2) ideologiczną kontrolę programów nauczania, (3) nacisk na specjalizację i uzawodowienie.

Niewątpliwie najtrudniejszy do rozwiązania jest problem trzeci. Jednoznaczna odpowiedź na pytanie, czy istnieje konserwatywny ideał wychowawczy, jest bardzo trudna. Jak słusznie zauważa R. Legutko, treść konserwatyzmu zawsze zależy od przedmiotu, do którego zachowania dąży. Trzymając się konsekwentnie tego założenia, należy stwierdzić, że może istnieć wiele konserwatywnych ideałów wychowawczych.

²⁵ Por. R. Legutko, dz. cyt.

Jeśli przyjąć, że konserwatyzm to tylko psychologiczna obawa przed jakąkolwiek zmianą, połączona z założeniem, że rzeczywistość jest tylko tym, co istnieje w danej chwili — konserwowanym ideałem wychowawczym będzie aktualnie praktykowany model (niezależnie od tego, do jakich wartości się on odwołuje). Godnym obrony będzie to, co istnieje, tylko dlatego, że istnieje.

Dużo więcej na temat wychowania będą mieli do powiedzenia konserwatyści podbudowujący swą ideologię filozoficznie (dający przy okazji asumpt do powstania zorganizowanych ruchów konserwatywnych). Niemniej również i oni będą konstruować wiele różniących się od siebie koncepcji wychowawczych. Przy czym uzasadniać je będą zawsze w odwołaniu do twierdzenia, że zmiana wypracowanego w procesie historycznym modelu wychowawczego będzie niekorzystna społecznie. Różne społeczeństwa hołdować będą jednak odmiennym tradycjom, widzimy to w wielu narodowych odmianach konserwatyizmu.

Najbardziej skonkretyzowany jest chyba ideał wychowawczy stworzony przez konserwatystów wpisujących się w definicję J. Szackiego — konserwatyzm jako zideologizowany tradycjonalizm. Zawsze odwołują się oni do przedrewolucyjnego wzorca społecznego, uznając istniejący przed 1789 r. ład za rzeczywistość prawdziwą (choć na ogół nie precyzują, o jaki dokładnie okres chodzi). Konstruowany przez nich ideał wychowawczy odwoływać się będzie do takich elementów, jak: (1) szacunek dla religii, (2) szacunek dla tradycji i obyczajów, (3) poszanowanie autorytetów. Wszystko to sytuują w szerokim kontekście wartości cywilizacji zachodniej.

Wartym osobnej refleksji, bardzo ciekawym konserwatywnym postulatem wychowawczo-dydaktycznym, jest literaturocentryzm. Wydaje się, że wpisuje się on doskonale w prawie każdy konserwatywny ideał wychowania. Niemniej zauważyć należy, że edukacja, która w swym centrum stawia studiowanie literatury, wcale nie musi być konserwatywna. Wydaje się, że postulat literaturocentryzmu doskonale wpasowałby się w każdy program edukacyjny zorientowany na rozwój świadomości i krytycyzmu ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Bartyzel J., *Irving Babbitt*, <http://konserwatywnaemigracja.com/2013/07/15/irving-babbitt/>, (data dostępu: 30.07.2013).

- [2] Bartyzel J., *Powszechna encyklopedia filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/konserwatyzm.pdf>, (data dostępu 12.12.2012).
- [3] Bloom A. (tłum. T. Bieroń), *Umysł zamknięty*, Poznań 2012.
- [4] Buczyńska-Garewicz H., *Instrumentalizm Johna Deweya*, [w:] *Filozofia XX wieku*, (red.) Z. Kuderowicz, Warszawa 2002.
- [5] Buksiński T., *Współczesne filozofie polityki*, Poznań 2006.
- [6] Chojnicka K., Olszewski H., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Poznań 2004.
- [7] Claparède E. (tłum. H. Bleszyńska), *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 1930.
- [8] Dewey J., *Szkoła i dziecko*, Warszawa 1930.
- [9] *Encyclopedia of World Biography*, <http://www.notablebiographies.com/De-Du/Dewey-John.html>, (data dostępu: 22.05.2013).
- [10] Goodin R. E., Pettit F., *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, Warszawa 2002.
- [11] Horowitz R. (tłum. J. Tokarski), *John Dewey*, [w:] L. Strauss, J. Cropsey, *Historia filozofii politycznej*, Warszawa 2010.
- [12] <http://www.omp.org.pl/stareomp/indexc950.html?module=subjects&func=viewpage&pageid=611>, (data dostępu: 22.03.2013).
- [13] *Filozofia XX wieku*, (red.) Z. Kuderowicz, Warszawa 2002.
- [14] Legutko R., *Trzy konserwatyzmy*, [w:] *Podzwonne dla błazna*, Kraków 2006.
- [15] Mannheim K. (tłum. S. Magala), *Mysł konserwatywna*, Warszawa 1986.
- [16] *Religia i konserwatyzm: sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, (red.) P. Mazurkiewicz, S. Sowiński, Wrocław 2004.
- [17] Merta T., *Nieodzowność konserwatyzmu. Pisma wybrane*, Warszawa 2011.
- [18] Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2012.
- [19] Potulicka E., Rutowski J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- [20] Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutowski, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

- [21] Quinton A. (tłum. C. Cieśliński, M. Poręba), *Konserwatyzm*, [w:] R. E. Goodin, F. Pettit, *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, Warszawa 2002.
- [22] Rutowski J., *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] E. Potulicka, J. Rutowski, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- [23] Rutowski J., *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutowski, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- [24] Strauss L., Cropsey J., *Historia filozofii politycznej*, Warszawa 2010.
- [25] Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003.
- [26] Szacki J., *Konserwatyzm*, [w:] *Religia i konserwatyzm: sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, (red.) P. Mazurkiewicz, S. Sowiński, Wrocław 2004.
- [27] Szacki J., *Tradycja*, Warszawa 2011.
- [28] Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1997.
- [29] Wielomski A., *Konserwatyzm. Główne idee, nurty i postacie*, Warszawa 2007.

THE CONSERVATIVE IDEALS OF UPBRINGING DURING THE DEWEY DOMINANCE IN THE EDUCATIONAL PARADIGMA

ABSTRACT

The following article concerns some chosen aspects of the conservative reaction to the XX-th century changes in education. The article has three parts. The first one concerns the new educational paradigm created by John Dewey; the second one depicts how the dominant neoliberal ideology influences education; the third one characterises doctrinal conservative ideals that can be considered as fundamental in building a conservative ideal in education.

Keywords:

conservatism, upbringing, traditionalism, school, education, John Dewey, Irving Babbitt, literature-centrism, neoliberalism.