



Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-3875-8154

Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne?

Recenzyjny artykuł poświęcę trzem publikacjom, które ukazały się w ostatnich dwóch latach, zaś ich wybór został podyktowany wiodącą tematyką niniejszego numeru „Studiów z Teorii Wychowania”. Nie można bowiem pominąć w dyskusji na temat błędów wychowawczych rozpraw, których autorzy podjęli kluczową dla egzystencji człowieka w XXI wieku kwestie antywartości i konieczności przeciwdziałania ich doświadczaniu przez młode pokolenie. Amerykańscy filozofowie logiki i etyki publikują rozprawy, w których upominają się kształcenie krytycznego myślenia w społeczeństwie oraz na wszystkich poziomach edukacji, natomiast rodzimy pedagog i filozof wychowania zwraca uwagę na egzystencjalne przesłanki dla istnienia w praktyce codziennego życia nie tylko myślenia, ale i poczucia sensu życia. Kontekstem recepcji rozpraw czynię politykę oświatową III Rzeczypospolitej w trzeciej dekadzie obecnego stulecia.

Wciskanie kitu

Zacznę przegląd literatury od opublikowanego wykładu emerytowanego profesora Uniwersytetu Princeton Harry Gordona Frankfurta, który podejmuje kwestię komunikacji ocierającej się o kłamstwo (Frankfurt, 2008). Ma ona bliskoznaczne określenia, jak błaga, blef, brednia czy humbug, które trafnie odzwierciedlają wciskanie osobom niezorientowanym w temacie przysłowiowego kitu. Ten typ zachowań komunikacyjnych stosowany jest przez blagiera, którego wypowiedź nie wyraża jego prawdziwych myśli, uczuć lub poglądów. Czyni to jednak w taki sposób, żeby inni nie rozpoznali nieprawdy czy zmanipulowanej informacji. Autor wykładu na temat bullshitu zamierza wywołać u swoich odbiorców wrażenie, które pozytywnie wpłynie na odbiór treści jako rzeczywiście prawdziwych, wiarygodnych. Jak pisze

Frankfurt (s. 63): „Ktoś taki blefuje, kłamie w sposób zamierzony, skrywając przed innymi prawdę, gdyż nie o nią tu chodzi, ale o jego skrywaną korzyść. Warunkiem koniecznym i wystarczającym, by miało miejsce wciśnięcie kitu, jest zamiar sprawcy, by oszukać nas co do charakteru przedsięwzięcia, w które się zaangażował”.

Jedyną zatem, a konieczną cechą konstytutywną osoby wciskającej kit, jest przedstawianie w fałszywym świetle istoty własnej działalności. Wciskacz kitu nie znosi, kiedy demistyfikuje się jego rzeczywiste postawy, poglądy czy działania, bo to skompromitowałoby go w oczach tych, którym starał się wmawiać nieprawdę lub niepełną prawdę. Dochodzi jednak do takich sytuacji, kiedy nakładane przez kłamcę maski opadają, odsłaniają jego prawdziwe oblicze. Musi zatem „szybko zbić lustro”, by zachować poczucie nieadekwatnej samooceny lub wyeliminować tych, którzy je przed nim ustawili (np. w komunikatorach internetowych), by więcej nie przeglądać się w nim lub odwrócić kolejnym kłamstwem uwagę od rzekomo nieprawdziwych własnych wypowiedzi.

Od wciskaczy kitu wcale nie są uwolnione osoby zarządzające instytucjami, urzędami czy stowarzyszeniami, mimo iż wiele z nich ma wpisana w swoją misję edukację, wychowanie czy obowiązek komunikowania faktów i danych o nich. Politycy utrzymują się przy władzy bądź o nią zabiegają dzięki powyższej strategii komunikacyjnej. Mamy w kraju trzecią dekadę XXI wieku, ale dydaktyka szkolna w całym systemie woła o pomstę do Nieba, bo na Ministerstwo Edukacji i doklejonej do niego Nauki nie ma już co liczyć. Im dłużej będzie prowadzona destrukcja w naszym szkolnictwie, tym trudniej będzie odzyskać straty w porównaniu z krajami UE i należącymi do OECD, w których polityka oświatowa nie jest przedmiotem wojny światopoglądowej i indoktrynacji pod dyktando partii władzy (Przyszczykowski, 2012; Śliwerski, 2015; 2021).

Rządzący mogą przekazywać szkołom podstawowym środki na nowoczesne pomoce dydaktyczne, tylko do ich obsługi potrzeba innej edukacji (*Laboratoria Przyszłości*, 2022). Najpierw trzeba zmienić system kształcenia uczniów szkół podstawowych i wykształcenia nauczycieli w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, a więc w zakresie matematyki, fizyki, informatyki, chemii, biologii, żeby absolwenci tych szkół byli w stanie kontynuować edukację na średnim i wyższym poziomie. Konieczne jest też zainwestowanie potężnych środków finansowych w nauczycielskie elity, by móc stawiać im wysokie wymagania. Dopóki pensja nauczycielska nie będzie pierwszą płacą w rodzinie, by można było zaspokajać nie tylko podstawowe potrzeby, ale przede wszystkim potrzeby wyższego rządu, sprzyjające

samorealizacji i inwestowaniu we własny rozwój, dopóty można pozorować rzekome zmiany. Ministerstwo informuje o zapotrzebowaniu rynku pracy na takie zawody, jak: automatyk, elektromechanik, elektryk, mechatronik, monter konstrukcji budowlanych, monter nawierzchni kolejowej, operator obrabiarek skrawających itd. (*Na jakie zawody*, 2022), a te nie są już możliwe bez odpowiednich kwalifikacji praktycznych i bez kompetencji w sferze myślenia określanego jako refleksyjne, krytyczne i troskliwe a wykształconego w szkolnych wspólnotach dociekania.

Imperatyw kształcenia myślenia krytycznego

Dobrze się zatem stało, że w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego ukazał się przekład książki Matthew Lipmana pt. *Myślenie twórcze* (2021). Czytelnicy otrzymali bowiem rozprawę, która wprowadza do współczesnej myśli pedagogicznej w Polsce ważne treści uczulającej młode pokolenie już w edukacji szkolnej na różnego rodzaju kłamstwa. Jej autor trzyma się naukowych podstaw psychologii kognitywistycznej i logiki jako fundamentu dla koniecznych zmian w dydaktyce szkolnej. Zdaniem M. Lipmana (2021, s. 31): „Szkoła jest polem bitwy, ponieważ bardziej niż jakakolwiek inna instytucja społeczna jest wytwórczynią społeczeństwa przyszłości”, tymczasem polska szkoła będzie dysponować nowoczesnym sprzętem, który trzeba umieć obsługiwać i dysponować środkami finansowymi na jego sprawne i ciągłe działanie. Niestety, z takim programem i opresyjną dydaktyką nie będzie miał kto w niej uczyć dzieci i młodzież. Wykształceni w tych dyscyplinach absolwenci studiów technicznych i uniwersyteckich znajdują znacząco wyżej płatne oferty pracy na rynku innych usług i produkcji niż edukowanie cudzych dzieci w szkole. Od kilku lat dyrektorzy szkół podstawowych i ponadpodstawowych narzekają na brak odpowiednio wykształconych kadr nauczycielskich.

Amerykański filozof zwraca uwagę na to, że szkoła musi kierować się nie tylko potrzebą takiego poziomu kształcenia, by wspomóc gospodarkę kraju, ale także zapewnić zdolność przyszłych obywateli do aktywnego i rozumnego życia w społeczeństwie demokratycznym. „Chodzi o to, że uczniów w szkołach musi się traktować rozumnie, dążąc do uczynienia ich rozumniejszymi. Oznacza to, że każdy aspekt szkolnego kształcenia, w zasadzie w każdym przypadku, musi dać się racjonalnie obronić. (...) dzieci wychowane w rozumnych instytucjach przypuszczalnie będą rozumniejsze niż dzieci wychowane w nieracjonalnych okolicznościach” (tamże, s. 33).

Lipman krytycznie odnosi się do sytuacji oświatowej, jak ma miejsce w jego kraju, stąd wiele uwag krytycznych i odwołań do amerykańskiej

polityki oświatowej jest nieprzydatne polskiemu czytelnikowi. Co najwyżej skorzystają z tych studiów naukowcy-komparatyści. Jest ona bowiem odmienna od polskiej polityki edukacyjnej. O ile nauczyciele są – zdaniem autora tej publikacji – źle kształceni w USA, mają „wyćwiczoną niezdolność” do wprowadzania w szkołach innowacji edukacyjnych, a zdecydowanej większości nie chce się angażować w zmianę, o tyle w Polsce jest odwrotnie. Nasi nauczyciele otrzymują na studiach wiedzę na temat psychologicznych podstaw uczenia się i nauczania oraz w zakresie innowacji dydaktycznych, alternatywnych modeli kształcenia, ale nie mogą ich wprowadzać do szkół ze względu na sztywne ramy „wymuszonego” na nich posłuszeństwa przez nadzór polityczny. Inna rzecz, że pasożytującym na szkolnym etacie pozorantom to bardzo odpowiada.

Nie musimy zatem interesować się dysfunkcjonalnością tych procesów w USA i powodami ich istnienia, natomiast warto skorzystać z wiedzy autora na temat tego, jak postępować, żeby proces kształcenia służył rozwijaniu racjonalności uczniów, ich krytycznemu myśleniu. Lipman nie zna bogactwa europejskich nauk o wychowaniu, co jest niezwykle charakterystyczne dla uczonych z USA, toteż kiedy docieka, kto, kiedy i w jaki sposób prowadził badania na temat krytycznego myślenia z punktu widzenia jego aplikacji w edukacji szkolnej, wykazuje się jedynie lokalnym patriotyzmem w duchu postdeweyowskiej filozofii i psychologii kształcenia. Możemy jednak niektóre z diagnoz odnieść także do własnej sytuacji w naukach pedagogicznych, kiedy wskazuje przykładowo na to, że „(...) wiele badań nad edukacją ewidentnie ma na celu usprawiedliwienie lub utrwalenie istniejącej praktyki edukacyjnej, a jeszcze więcej przynosi taki skutek, mimo że nie były prowadzone z taką intencją” (tamże, s. 38). Dotyczy to także wielu badań prowadzonych w naszym kraju po wprowadzeniu pierwszej reformy ustrojowej w 1999 roku wraz z kolejnymi fazami jej dewastowania przez następne ekipy rządzące. Skutecznie bowiem zahamowano w naszym kraju oddolne innowacje nauczycielskie, eksperymenty dydaktyczne i ustrojowe nawet w szkolnictwie niepublicznym, byle tylko nie dopuścić do zarazy twórczej w środowisku nauczycielskim, które chociaż w tym zakresie mogło rekompensować sobie i uczniom ucieczkę od nudy szkolnej na rzecz budowania małych wspólnot twórczej, przyjaznej, krytycznej i refleksyjnej edukacji (Śliwerski, Paluch, 2021).

Ten sam problem, chociaż z zupełnie innych powodów, mają amerykańscy nauczyciele. „W pojedynczym szkolnym budynku innowacja pojedynczego nauczyciela spotyka się z aplauzem, a nawet jest mile widziana przez przełożonego, lecz uważa się za rzecz samą przez się zrozumiałą,

że taka wynalazczość przypuszczalnie się nie rozprzestrzeni i że niewielka jest szansa, by mogła wpłynąć na praktykę edukacji” (tamże). Lipman liczy na restrukturyzację praktyki edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych, chociaż nie przywołuje żadnych badań mających świadczyć o tym, że w szkołach nie występuje refleksyjny paradygmat krytycznej praktyki. Przebija ów normatywny punkt widzenia tego autora, który ma charakter metateoretycznej refleksji i analizy krytycznej stanu edukacji, mimo iż w każdym stanie ma ona swoje zróżnicowane rozwiązania ustrojowe i dydaktyczne.

Książka M. Lipmana znakomicie nadaje się do kształcenia filozoficznego i ogólnodydaktycznego polskich nauczycieli i pedagogów (wczesno-)szkolnych, ale także powinna być przedmiotem studiów i dyskusji w szkołach doktorskich nauk społecznych i nauk humanistycznych. Jeśli kształci się w niektórych uczelniach kadry dydaktyczne, to niniejsza książka idealnie wzbogaca konieczną – z punktu widzenia troski o jakość akademickiej dydaktyki – dyskusję na temat różnych uwarunkowań krytycznego myślenia. Zdaniem tego filozofa edukacyjni fundamentaliści kierowani ideologią konserwatywną są największym zagrożeniem dla critical thinking, gdyż podporządkowani im nauczyciele wykluczają dzieci z kształcenia myślenia refleksyjnego, krytycznego. Powód jest oczywisty: (...) „krytyczne myślenie odgrywa rolę obronną: chroni nas przed będącym skutkiem przymusu bądź prania mózgu wierzeniem w to, w co inni chcą, byśmy uwierzyli, nie mając sposobności sami tego dociekać. W każdym społeczeństwie przeciwko jednostce zwraca się szereg wielkich i potężnych sił – siły polityczne, militarne i ekonomiczne są najbardziej oczywistymi przykładami – i często dążą one do tego, byśmy bezrefleksyjnie potakowali takim poglądom, jakie chcą, żebyśmy mieli” (tamże, s. 71).

Przywołana rozprawa będzie przydatna w polskiej rzeczywistości uwolnionej od fundamentalizmu edukacyjnego, by nie tylko wzmocnić zdolność uczniów do odróżniania manipulacji (prawdy od fałszu), deestetyzacji (kiczu od piękna), demoralizacji (dobra od zła), ale także by potrafili rozpoznawać i rozwiązywać problemy, rozumowali poprawnie, kierując się w swojej praktyce jasnymi kryteriami, podejmowali racjonalne decyzje z antycypowaniem skutków własnych działań. To nie jest poradnik o tym, jak nauczać o krytycznym myśleniu, ale o jego istocie, uwarunkowaniach, odmianach i kształceniu ukierunkowanym na logiczne, krytyczne, refleksyjne myślenie. Otrzymujemy świetne studium z filozofii stosowanej, która uświadamia znaczenie i możliwości budowania wspólnot uczących się osób, dla których praktyka samokrytyczna, eksperymentalna, indukcyjnego dochodzenia do praw i prawidłowości przygotowuje młode pokolenie do demokracji

deliberacyjnej, partycypacyjnej, zorientowanej na wartość dobra wspólnego. „Rozprzestrzenienie się demokracji sprawiło, że uświadomiliśmy sobie, jak ważne jest, by demokratyczni obywatele myśleli w sposób giętki, lecz odpowiedzialny. Jeśli tego nie czynią, z łatwością mogą stać się ofiarami autorytarnej i konformistycznej propagandy” (tamże, s. 238).

Lipman uzasadnia zarazem, chociaż nigdzie nie przywołuje dydaktyki konstruktywistycznej, konieczność uczenia się także z doświadczenia innych osób. Tym samym rekonstruuje konieczne do spełnienia epistemologiczne założenia dla kształcenia aktywizującego, które z trudem przebijają się do polskiej rzeczywistości szkolnej. „Jeśli chcemy, żeby dzieci wyrosły na osoby refleksyjne, powinniśmy zachęcać je do bycia refleksyjnymi dziećmi. (...) jeżeli mamy uczyć umiejętności myślowych, powinniśmy ich uczyć w kontekście rozwijających się wspólnot dociekania, których sumienne zwracanie uwagi na metodę może być internalizowane przez każdego członka wspólnoty. W takiej mierze, w jakiej to się dzieje, każdy uczestnik dociekana staje się refleksyjną i rozumną jednostką” (tamże, s. 201).

Ucieszyła mnie ta rozprawa, gdyż właśnie złożyłem w Oficynie Wydawniczej „Impuls” publikację dotyczącą metod kształcenia aktywizującego. Dzięki pracy Lipmana ma ona dodatkowe uzasadnienie. Nie można dalej kształcić na studiach metodami szkolarskimi, które przede wszystkim wzmacniają wśród studentów statyczną dydaktyką bezmyślność, posłuszeństwo, uległość czy cynicznie praktykowany oportunizm wobec katastrofalnej polityki władz oświatowych. Na koniec własnej recepcji niniejszej publikacji zwracam uwagę naukowców na rozdział 10 w recenzowanej książce, który dotyczy edukacji zorientowanej na krytyczne myślenie. Znajdą w nim bowiem analizę uzasadniania własnych racji tak w procesie oceniania uczniów, studentów, jak i recenzowania rozpraw naukowych. Myślenie krytyczne wymaga bowiem posługiwania się kryteriami ewaluacyjnymi i/lub klasyfikacyjnymi czyichś dokonań, poglądów, wytworów pracy itp.

Lipman poszerza katalog tych kryteriów jako narzędzi do wydawania sądów, także krytycznych, ale doceniając zarazem ich niezbędność. „Nawet najbardziej wiarygodne standardy, takie jak jednostki pomiaru, cechuje pewna arbitralność, ponieważ wolno nam je zdefiniować, jak nam się podoba” (s. 247). Czyż nie ma racji? Czyż ministrowie edukacji i/lub nauki nie manipulują standardami? Czy pokolenie Internetu ma szansę poradzić sobie z manipulacjami, postprawdą i indoktrynacją, z którą styka się nie tylko w świecie równoległym? Jak stwierdza Ewa Wysocka (2019, s. 26): „Analizy psychologów i pedagogów wskazują dwa podstawowe mechanizmy opisujące sytuację rozwojową młodzieży i jej życie codzienne: a) brak wsparcia

społecznego, ideologicznego i interpersonalnego, co podkreśla psychologia pozytywna; b) brak znaczących wzorów i odniesień do autorytetów, instytucjonalnych i osobowych, jako wynik zaniku znaczenia rodziny i szkoły oraz brak znaczących wzorów dla autokreacji, co uzasadniane jest przesunięciem socjalizacyjnym i doświadczeniem zapośredniczonym”. Tym bardziej powinni sięgnąć do książki Lipmana filozofowie, psychologowie, pedagogowie, socjologowie, by wspomagać w procesie kształcenia krytyczne myślenie, które będzie samokorygujące, wyczuwane na kontekst społeczny, kulturowy, polityczny a nawet gospodarczy.

Egzystencjalny wymiar refleksyjnej edukacji

Zamknę recepcję zapowiedzianą w tytule literatury przedmiotu rozprawą, której treść ma pobudzić do krytycznego myślenia intra – i interpersonalnego oraz do nasycenia nią współczesnych działań pedagogicznych. Rzecz jasna, egzystencjalizm pedagogiczny ma swoją długą historię przenikania do rodzimej pedagogiki, ale każda epoka ma swoje nowe odczytania, które wymagają odniesienia się zarówno do rozpraw nieżyjących już klasyków, jak i wykazania uniwersalnych, ponadczasowych wartości, znaczeń, sensów. Mam tu na uwadze najnowszą monografię Jarosława Gara pt. *Istnienie i wychowanie* (2021). Pedagog z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie upomina się w swojej monografii o konieczność ponownego dookreślenia przez humanistów kondycji ludzkiej, skoro „(...) egzystencja człowieka zawsze jest otwartą możliwością (wolną od zewnętrznego zdeterminowania, ale i pozbawioną jakichkolwiek obiektywnych gwarancji sięgania miary własnych możliwości rozwojowych), która może być wypełniona – choć w gruncie rzeczy nie musi – trudem, zaangażowaniem czy uporem w podmiotowym dążeniu do afirmacji projektu stwarzania samego siebie. 'Egzystujący człowiek' to zawsze ktoś 'w oddaleniu od siebie' – w oddaleniu 'od siebie samego jako kogoś innego'” (Gara, 2021, s. 7).

Autor powyższej rozprawy posługuje się w swojej narracji analizą egzystencjalną, która jest metodą doświadczania prawdy i sensu, która polega na prowadzeniu myśli i własnej wyobraźni po śladach filozofii egzystencjalistów z zamiarem odczytania jej uniwersalnych, ponadczasowych przesłań. Wprowadza nas w swój sposób postrzegania myśli abstrakcyjnej, która może stać się dla zainteresowanych regulatorem ich spraw, bez względu na to, gdzie są, w jakim są wieku, czym się zajmują na co dzień i do czego dążą. Przedmiotem myślenia egzystującego myśliciela, może być jej/jego istnienie, które wtapia się w czas i przestrzeń bytowania. Cytuje Kierkegarda (tamże, s. 36, podkreśl. J.G.): „(...) filozofia polega na tym, by na nowo nauczyć się widzieć

świat, i w tym sensie opowiedziana historia może nadawać światu znaczenie w sposób tak samo głęboki, jak traktat filozoficzny. Bierzymy w swoje ręce nasz los, stajemy się odpowiedzialni za naszą historię przez refleksję, ale również przez decyzję, w którą angażujemy nasze życie, i w obu wypadkach chodzi o nagły akt, który sprawdza się w działaniu”.

J. Gara adresuje filozofię egzystencjalną do konkretnych jednostek, by zdały sobie sprawę z wartości życia mądrego, samosterownego i odpowiedzialnego, niezależnie od tego, że zanurzani jesteśmy w sytuacje konieczne lub nieuniknione. Jednak mamy wybór pozorowanego, sterowanego przez innych własnego istnienia albo życia wewnątrzsterownego, istnienia bez masek, bez udawania, życia zaangażowanego, autentycznego, otwartego na prawdę, dobro i piękno. To prawda, że jednostkowe doświadczenie człowieka nie uniknie aporii, paradoksów, być może nawet szeroko pojmowanej przemocy. Bycie w świecie, bycie wrzuconym w swoje istnienie, stawia przed każdą jednostką „w drodze” jej istnienia sytuacje „bycia tym, czym nie jest” oraz „niebycia tym, czym jest” (s. 42). Ważne, by być świadomym tego, co jest oślizgłe, lepkie, przymulone w relacjach społecznych, by nie dać się sprowadzić do przedmiotu czyichś manipulacji, ale chronić możliwość stawania się kimś innym i kimś więcej, niż się jest.

Odczytuję z analiz J. Gary niesłychanie ważne przesłanie dla młodych pokoleń, które zostały zdradzone przez świat cynicznych polityków o władniętych walką o władzę lub jej utrzymanie. Zapewne czas pandemii stał się dla wielu osób egzystencjalną chwilą wyboru, w której „(...) człowiek otrzymał samego siebie jako zadanie uwarunkowane wieczną odpowiedzialnością i dzięki temu został mu dany obowiązek w całej swej bezwzględności. Egzystencjalny wybór 'samego siebie' jest wyborem podstawowym, w którym 'pojedynczy człowiek' bierze pełną odpowiedzialność za wszystko, co go dotyczy, za bieg własnego życia. A gdy człowiek bierze 'wszystko w swoje ręce', tym samym bierze też pełną odpowiedzialność za uznanie czegoś jako egzystencjalnie istotnego lub nieistotnego, a co za tym idzie, za negację tego, co nie miało dla niego 'istotnego znaczenia', lub afirmację tego, co znaczenie takie miało” (tamże, s. 58).

Powracamy dzięki tej rozprawie do refleksji na temat wolności człowieka, transcendencji w jego życiu, dopóki trwa jego istnienie a zarazem ono samo tworzy warunki do owego jeszcze nie-bycia, niezupełności, a więc możliwości bycia bardziej kompletnym, zintegrowanym w sobie. Skoro dla egzystencjalistów człowiek „jest tylko tym, czym się staje”, to nie może milczeć wobec stanu istnienia dzieci i młodzieży pedagogika wraz ze swoją refleksją humanistyczną. Gara przywołuje rodzimych klasyków recepcji egzystencjalizmu filozoficznego do pedagogicznej systematyki myśli – Bogdana

Suchodolskiego, Kazimierza Sośnickiego, Ludwika Chmaja i Stefana Wołoszyna, których prace na powyższy temat powstawały w czasach niewoli myśli (cenzury ideowej), a mimo to przetrwały trudny okres totalitaryzmu. Trafnie czyni impulsem wznowienia tej myśli cztery nurty filozofii egzystencjalnej zakorzenionej już w naukach o wychowaniu: 1. filozofię i pedagogikę dialogu Martina Bubera, 2) filozofię życia Ottona Friedricha Bollnowa, 3) filozofię fenomenologiczną Jana Patočki oraz pedagogikę dialogu personalno-egzystencjalnego ks. Janusza Tarnowskiego (tamże, s. 76). Dla każdego z nich wychowanie jawi się nieco inaczej w istnieniu jednostki ludzkiej i jej relacji ze światem, co nie oznacza, że jest o czymś innym.

Dla Martina Bubera prawdziwe wychowanie jest spotkaniem, czymś, co się zdarza, a czego zaplanować nie sposób przewidzieć, jest zjawiskiem intersubiektywnym między osobą a osobą. Dla Ottona F. Bollnowa wychowanie odbywa się w horyzoncie nadziei jako urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa, które rozgrywa się w chwili autentycznego spotkania z innym. To zderzenie kultury z jednostkowym światem człowieka, któremu towarzyszą nastroje trwogi lub troski, rozpacz lub nadziei, zagrożenia lub zaufania, otwartości i oczekiwania „(...) na coś, czego nie ma, a zatem na to, co status czegoś utraconego lub czegoś nieobecnego” (tamże, s. 94). Natomiast u Jana Patočki wychowanie jest nawiązaniem do sokratejskiej maieutyki, bowiem postrzega je jako egzystencjalny ruch zakorzenienia i ruch samoprzedłużenia, a więc ruch przełomu, w wyniku którego dochodzi do pobudzenia u wychowanka procesu wzrostu. Przemiana dokonuje się wewnątrz człowieka, skutkując zmieniającą się świadomością i zdolnością do samodzielnego bytowania. „Sytuacja pedagogiczna w pierwszym rzędzie polega zaś na stwarzaniu możliwości rozpoznania 'egzystencjalnego stanu duszy' wychowanka oraz pomaga mu w odkrywaniu nowych 'zasadniczych możliwości własnego bycia'”(tamże, s. 99).

Najbardziej pedagogicznym w swoim podejściu egzystencjalistycznym do wychowania był jednak ks. Janusz Tarnowski (2019), który nie tylko znakomicie zrekonstruował współczesną filozofię egzystencjalizmu, ale i stworzył własny model pedagogiki personalno-egzystencjalnej dla wychowawców świeckich i dla katechetów. Egzystencjalizm może być bowiem zakorzeniony tak w wychowaniu laickim, jak i idealistycznym, duchowym, transcendentnym czy wprost religijnym. Wychowanie jest zatem umożliwieniem dziecku odkrywania własnego człowieczeństwa jako odpowiedzi na przeżywanie wartości. W wyniku spotkania z autentycznym, otwartym i zaangażowanym wychowawcą uczy się (...) „rzeczywistego przeżywania własnych sposobów bycia w świecie” (Gara, 2021, s. 113). Jarosław Gara wywołuje „ruch” myśli,

która wywoła wśród części nauczycielstwa głęboki dysonans poznawczy wobec utrwalanych w systemie quasi publicznej oświaty podejść o charakterze instrumentalnym, zredukowanym do urabiania młodych pokoleń zgodnie z ideologią zmieniających się partii władzy. Na szczęście są w naszym szkolnictwie nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, którzy są nieidentyczni, autentyczni, odpowiedzialni, zaangażowani i kreatywni. Posiadając siebie samych stwarzają swoim podopiecznym „(...) możliwość doświadczania prawdy egzystencjalnej oraz otwartego horyzontu własnego 'bycia w świecie'” (tamże, s. 131).

Myślenie krytyczne, refleksyjne, troskliwe powinno stać się jedną z kluczowych kategorii pojęciowych współczesnych nauk o wychowaniu, by kolejne pokolenia nie traciły racjonalnej orientacji w świecie realnym i równoległym oraz miały szanse na zrównoważony w nim rozwój.

Bibliografia:

- Frankfurt, H. G. (2020). *O wciskaniu kitu (On Bullshit)*, tłum. H. Pustuła, Warszawa: Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca Press.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia, Spółka Akcyjna ZNP.
- „Laboratoria Przyszłości” w województwie lubelskim, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/laboratoria-przyszlosci-w-wojewodztwie-lubelskim--konferencja-prasowa-z-udzialem-ministra-przemyslawa-czarnka> (dostęp: 9.02.2022).
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Na jakie zawody będzie zapotrzebowanie na rynku pracy?*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/na-jakie-zawody-bedzie-zapotrzebowanie-na-ryнку-pracy> (dostęp: 9.02.2022)
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2021). *Kontrrewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tarnowski, J. (2019). *Pedagogika egzystencjalna*. W: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: WN PWN, s. 509–520.
- Wysocka, E. (2019). Młode pokolenie w kulturze ideologicznej a wyzwania i zagrożenia rozwojowe. *Dydaktyka Informatyki*, 14, s. 11–29.