

Anna Sajdak-Burska¹  <https://orcid.org/0000-0002-0156-3986>
Uniwersytet Jagielloński

KONSERWATYZM I NOWOCZESNOŚĆ W EDUKACJI. DWOISTOŚĆ – OTWARCIE – PUŁAPKI

Conservatism and Modernity in Education: Duality – Openness – Pitfalls

S u m m a r y: The article presents methodological aspects that allow building a categorical scaffolding for the “modern conservative school” project. The author takes a deeper look at the methodological and semantic arguments that make it possible to bring “conservatism” and “modern didactics” closer together. She makes the category of “duality” described by Lech Witkowski the key that opens up these possibilities. The use of the category of “duality” made it possible to redefine versus used in the opposition “conservatism versus modern education.” The author describes the possibilities of opening both positions – conservatism and modernity – towards each other. Entering into dialogue, finding a field of common ground does not extinguish differences. These remain, and from them centripetal and centrifugal forces are derived, causing tension and vibration in the entire field. The category of duality, ambivalence emphasizes this tension and oscillatory movement. The movement between one pole and the other exposes the whole to the pitfalls of magnetic attraction by either pole, which can express itself in a sharp turn toward the fundamental elements of either position. The article concludes with a presentation of the pitfalls to which the “modern conservative school” is exposed, which are hidden in the fundamentalism of conservatism and critical didactics.

Ke y w o r d s: conservatism, modern education, duality, fundamentalism, critical didactics

¹ Dr hab. Anna Sajdak-Burska – profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej, Kierownik Studiów Doktoranckich na Wydziale Filozoficznym UJ. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UJ, ul. S. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl.

Wprowadzenie

Zdaniem wielu badaczy myśl konserwatywna jako prąd przekonań społecznych i politycznych wykryła się dopiero w początkach XIX wieku, choć oczywiście jej źródła można upatrywać już w renesansie. Nie byłoby jednak konserwatyizmu bez rewolucji francuskiej – to ona, burząc stary porządek świata społecznego, zadziałała jak swoisty impuls do wyrażenia sprzeciwu i określenia fundamentów, w których obronie zaczęli występować konserwatyści². Genezą określenia myśli konserwatywnej była zatem polityczna niezgoda na zmianę społeczną, jaka zaczęła się dokonywać w Europie. To oczywiście duże uproszczenie, ale wskazuje na pewien mechanizm uruchomiony już u podwalin tworzenia się myśli konserwatywnej jako tej, która wyraża niezgodę na zmianę i zamiast rewolucji postuluje zachowanie starego porządku świata, a ewentualne zmiany traktuje jako wynik powolnie zachodzących procesów. Natomiast nowoczesność wiąże się zwykle z zanegowaniem tego, co „przestarzałe” i w stosunku do nowych czasów „nieadekwatne”. Zwracam na to uwagę już na wstępie, gdyż artykuł ten jest głosem postulującym otwarcie perspektywy myśli konserwatywnej na zmianę i nowoczesność oraz otwarcie perspektywy nowoczesności w kształceniu na świat konserwatywnych wartości. Zadanie to wydaje się niemal niewykonalne, wierzę jednak, że jest wręcz konieczne, by przełamać impas myślenia o edukacji jako obszarze naprzemiennie zawłaszczanym przez reprezentantów skrajnie odmiennych poglądów.

Artykuł bezpośrednio nawiązuje do tekstu poświęconego konstrukcji „nowoczesnej szkoły konserwatywnej”³ jako szkoły pełnej innowacji dydaktycznych, kierującej się aksjologiczną busolą konserwatywnych wartości oraz funkcjonującej w pewnej ramie konserwatywnych zasad regulujących jej działanie. W przywołanym artykule wskazane zostało szkolnictwo pijarskie i salezjańskie jako niemal oczywisty przykład – z powodu podmiotów prowadzących kształcenie – realizacji takiej idei. We wspomnianym tekście szczegółowo omówiono także historyczną już koncepcję i realizację Szkoły Laboratorium Aleksandra Nalaskowskiego. Przykłady te dowodzą, że możliwe jest urzeczywistnienie konceptu nowoczesnej szkoły konserwatywnej godzącej konserwatywną ramę aksjologiczną i organizacyjną z nowoczesnym podejściem do procesów nauczania i uczenia się. Niniejszy

² Zob. Edmund Burke, *Rozważania o rewolucji we Francji i o debatach pewnych towarzystw londyńskich związanych z tym wydarzeniem, wyrażone w liście, który miał być wysłany do pewnego gentelmana w Paryżu*, tłum. Dorota Lachowska (Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego Warszawa, 1994). Paweł Kłoczkowski we *Wstępie* zwraca uwagę, że manifest Burke’a był pisany niemal na gorąco jako głos sprzeciwu wobec wydarzeń we Francji, a zarazem z nadzieją na możliwość zmiany biegu historii (s. 19).

³ Anna Sajdak-Burska, „Nowoczesna szkoła konserwatywna. Otwarcie perspektywy”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 19–37.

artykuł jest ciągiem dalszym opisu tej konstrukcji – przyglądam się w nim głębiej metodologicznym i semantycznym argumentom pozwalającym zbliżyć do siebie konserwatyzm i nowoczesne kształcenie. Kluczem otwierającym te możliwości czynię znakomicie opisaną przez Lecha Witkowskiego i używaną przez niego w rekonstrukcjach myśli polskich przedwojennych pedagogów kategorię dwoistości. Przelamanie dwubiegunowości i polaryzacji opozycyjnych stanowisk z jednoczesnym opisem pól wyjścia i otwarcia każdej ze skrajnych perspektyw ku sobie daje szansę na zaistnienie tego, co Bronisław F. Trentowski nazywa „róznojednią”⁴, a co przy pewnym wysiłku może oddawać istotę nowoczesnej szkoły konserwatywnej. Pole oscylacji bycia pomiędzy skrajnymi stanowiskami wypełniają wzajemnie sprzężone siły od- i dośrodkowe. Jak pisze Witkowski, „wspólnym aspektem dwoistości i jej biegunowości do modelu elipsy, opartego na dwu ogniskach, jest nieuchronnie wskazanie na cykliczność ruchu, który w ogólniejszym kontekście ma postać, jak wiadomo, oscylacji”⁵. I właśnie ów ruch pomiędzy jednym a drugim biegunem naraża całość na pułapki magnetycznego przyciągnięcia przez któryś z nich, co może się wyrażać gwałtownym skrętem ku fundamentalnym elementom któregoś ze stanowisk. Między innymi o tych właśnie niebezpieczeństwach traktuje niniejszy tekst.

W artykule przedstawione zostaną metodologiczne aspekty pozwalające na zbudowanie rusztowania kategorialnego dla nowoczesnej szkoły konserwatywnej. Przybliżona zostanie zatem kategoria dwoistości, która pozwala na przededefiniowanie kategorii *versus* używanej w opozycji „konserwatyzm *versus* nowoczesne kształcenie”. Następnie przedstawione zostaną możliwości otwarcia obu skrajnych stanowisk ku sobie, czyli podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytania, jak konserwatyzm może otworzyć się na nowoczesność i gdzie w nowoczesnym kształceniu kryją się obszary możliwości integracji z konserwatyżmem. Na koniec przedstawione zostaną pułapki kryjące się w podcieniach każdego z biegunów (wpadnięcie w nie grozi katastrofą całości). Mam nadzieję, że uda się przeprowadzić projekt „nowoczesna szkoła konserwatywna” przez rafa wspomnianych trudności. Wierzę, że konserwatyzm i nowoczesność mogą tworzyć w edukacji integralną całość, choć nie wykluczam, że nowoczesna szkoła konserwatywna to *coincidentia oppositorum*, czyli „zasada współwystępowania sprzeczności w byciu, jako warunku pełni i wyższości, [...] zastosowana współcześnie przez M. Eliadego do interpretacji sacrum niezredukowanego, jako prototyp myślowy ujmowania ambiwalencji w kulturze”⁶.

⁴ Zob. Wiesław Andrukowicz, „Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego. *Chowanna* (Tom jubileuszowy, 2009): 91–110.

⁵ Lech Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka* (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013), 701.

⁶ Tenże, *Przełom*, 159.

Dwubiegunowość i dwoistość

Sens konstrukcji istnienia nowoczesnej szkoły konserwatywnej domaga się argumentów natury metodologicznej oraz semantycznej. Rodzi się pytanie, czy możliwe jest zbudowanie takiego rusztowania kategoryjnego, które zbliżałoby do siebie pojęcia konserwatywności i nowoczesności. W dyskursie nauk społecznych pojawia się często opozycja „konserwatywny” *versus* „nowoczesny”. I pozornie niewinne słówko *versus* ma tu istotne znaczenie. Przeciwwstawianie sobie pojęć konserwatywności i nowoczesności zasadniczo nie budzi sprzeciwu. W pedagogice, a zwłaszcza w opisie systemów szkolnych i typów dydaktyk, przyzwyczailiśmy się bowiem do pewnych uproszczonych porządków dwubiegunowych. Najczęściej to, co stare, z wolna przemija i wypierane jest przez to, co nowe, nadchodzące. Opisy obu tych porządków przeciwstawia się sobie dla uwypuklenia różnic. W ten sposób wyostrowa się je jeszcze bardziej, polaryzując stanowiska. Być może dzieje się tak dlatego, że nie traktuje się zmiany jako linearnie zachodzącego procesu, lecz jako pewnego rodzaju rewolucję paradygmatyczną (przy wszystkich zastrzeżeniach dotyczących możliwości aplikacji Kuhnowskiego pojęcia paradygmatu w obszarze nauk społecznych⁷). Czynnikiem katalizującym zmianę porządku ma być utrata zaufania do starego paradygmatu, swoiste niezadowolenie i nieprzystawalność do nowych osiągnięć. Nadchodzące nowe musi być wyraźnie lepsze i mieć dużą siłę oddziaływania na wspólnoty naukowe. Zawsze zostaje jednak pewna grupa badaczy wiernych temu czy innemu pogładowi, patrząca sceptycznie na wyłaniającą się nowość. Nie dziwi zatem pewnego rodzaju postawa konfrontacyjna zwolenników poszczególnych szkół, nurtów pedagogicznych czy paradygmatów dydaktycznych. Obrazowanie porządków dychotomicznych można odnaleźć chociażby w wielu pracach niemieckich dydaktyków. W uproszczonych wersjach otrzymujemy na przykład herbartyzm *versus* deweyowski progresywizm, herbartyzm *versus* pedagogika reformy⁸. Najbardziej rozpowszechnioną ramą polaryzacji jest jednak stanowisko opisujące paradygmaty dydaktyczne rozpięte na osi obiektywizm *versus* subiektywizm (paradygmaty normatywne *versus* interpretatywne), obecne w pracach Rolfa Dubsy⁹, Gabi Reinmann-Rothmeier

⁷ Zob. Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013), 26–28; Amadeusz Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010), 26; Adam Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997), 60–64.

⁸ Hanna Kiper, Wolfgang Mischke, *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 2004), 25; Ingbert von Martial, *Einführung in didaktische Modelle* (Hohengehren: Schneider Verlag, 1996), 106–110.

⁹ Rolf Dubs, *Lehrerverhalten, Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995).

i Heinza Mandla¹⁰, czy też Elke Wild i Judith Gerber¹¹. Autorzy ci, podejmując problematykę paradygmatów związanych z teoriami nauczania i uczenia się, przyjęli perspektywę filozoficzną traktowania świata oraz wiedzy o nim jako fenomenu obiektywnego lub subiektywnego. W opisach wyraźnie pojawia się *versus* jako wyraz przeciwstawienia.

W polskiej literaturze takie podejście do teorii kształcenia obrazowane jest w pracach Kazimierza Sośnickiego¹², odsłaniających paradygmatyczny spór między sytuowanym w obiektywizmie systemem tradycyjnym – herbartowskim, a sytuowanym w subiektywizmie systemem związanym z Ruchem Nowego Wychowania. Według autora te systemy konstituowały dwie odmienne dydaktyki. W podobnym duchu dualizmu przeciwstawnych porządków interpretowane są prace Sergiusza Hessena¹³, opisującego dydaktykę dawną – herbartowską oraz dydaktykę nową, współczesną. Warto w tym miejscu jednak zaznaczyć wyraźnie, że nie jest to jedyna optyka rekonstrukcji poglądów Sergiusza Hessena oraz Kazimierza Sośnickiego¹⁴, ale ta wydaje się w kształceniu pedagogicznym najpowszechniejsza.

Porządki dychotomiczne z jednej strony stanowią duże uproszczenie obrazu badanego świata, z drugiej natomiast mocno antagonizują stanowiska, które lokują na przeciwległych biegunach. W tym znaczeniu słowo *versus* znaczy „przeciw sobie”. W przeciwstawieniu trudno jednak szukać możliwego porozumienia, łagodzenia granic, wychodzenia w swoim kierunku. Z przeciwstawienia rodzą się najczęściej konfrontacja, brak zgody, dogmatyczne zamknięcie we własnych obozach. W tym znaczeniu „konserwatyzm *versus* nowoczesność” oznacza „albo konserwatyzm, albo nowoczesność” i nic pośrodku. W tej perspektywie „konserwatywny postęp” to czysty oksymoron, a „nowoczesna szkoła konserwatywna” to swoista antynomia. Taka interpretacja nie może dziwić, ponieważ występuje raczej dość powszechnie. Czy istnieje jednak jakakolwiek nadzieja na przekroczenie definiowanego w ten sposób *versus*?

Tropów możliwych odpowiedzi można szukać w badaniach Witkowskiego¹⁵. Autor ten dzięki analizie międzywojennych kierunków pedagogicznych – reprezentowanych przez takich pedagogów, jak Henryk Rowid, Bogdan Nawroczyński, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Józef Mirski, Sergiusz Hessen, Stefan Szuman czy Bogdan Suchodolski – udowadnia, jak życiodajne dla nauki jest ich

¹⁰ Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl, „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten”. W: *Pädagogische Psychologie*, red. Andreas Krapp, Bernd Weidenmann (Weinheim: Beltz Verlag, 2001).

¹¹ Elke Wild, Judith Gerber, *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006).

¹² Kazimierz Sośnicki, *Dydaktyka ogólna* (Wrocław: Ossolineum, 1959). Tenże, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967).

¹³ Sergiusz Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej* (Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997).

¹⁴ Nowe odczytanie myśli S. Hessena oraz K. Sośnickiego przełamujące porządek polaryzacji i dwubiegunowości prezentuje Lech Witkowski. Zob. Witkowski, *Przełom*.

¹⁵ Zob. Witkowski, *Przełom*.

nowe odczytanie poprzez wyjście poza dwubiegunowe i schematyczne ujęcia. Wykorzystując socjologiczną teorię Norberta Eliasa dotyczącą dwoistości powiązanej z ambiwalencją, pokazuje, jaki potencjał tkwi w paradygmacie dwoistości z jego napięciami i dynamiką oscylacji¹⁶. Autor zauważa z nadzieją, że w humanistyce

w różnym stopniu i w różnych kategoriach powraca troska o uwzględnienie złożoności, relacji wzajemnych, dynamiki napięć i przeobrażeń, jakich nie da się ujmować bez straty głębi i adekwatności w wygodnych i uproszczonych schematach czy modelach, afirmujących systemy, hierarchie, jednoznaczności zamiast splotów, napięć, oscylacji czy dwubiegunowości¹⁷.

Jestem mocno przekonana, że kategoria dwoistości traktowanej jako swego rodzaju „zdwojenie”, a nie „rozdwojenie”, która oznacza jednocześnie bycie w napięciu, drzeniu i ciągłym ruchu pomiędzy przeciwstawnymi biegunami, pozwala zrozumieć, w jaki sposób możliwe jest zbliżenie do siebie pojęć konserwatyzmu i nowoczesności. Ważne jest także, by żadnego z biegunów (czyli konserwatyzmu i/lub nowoczesnej dydaktyki) nie określać z góry jako pożądanego/konstruktywnego lub negatywnego/szkodliwego w jakiegokolwiek konfiguracji. Jeśli przeciwstawimy się nieuprawnionemu zamykaniu biegunów (np. poprzez jednoznaczne sądy czy uproszczone interpretacje) i otworzymy je wzajemnie na siebie, to potencjalnie stworzymy pole (w rozumieniu: przestrzeń) do wzajemnego współdrżania, współgrania i możliwej życiodajnej różnorodności. Wtedy możliwe będzie przededefiniowanie samego *versus*. Jak pisze Witkowski, „relacja *versus* między biegunami oznacza coś zupełnie innego, a mianowicie, że bieguny pozostają w napięciu, nie eliminując siebie, ale dopełniając i wzajemnie określając, stanowią swoją wzajemną obecnością wsparcie, dookreślenie i kłopotliwe wyzwanie”¹⁸. W ten sposób *versus* i dwoistość (ambiwalencja) zbliżają się do wyrażonej przez Bronisława F. Trentowskiego w *Chowannie* idei „różnojedni”¹⁹. Niezwykle trafnie istotę różnojedni tłumaczy Wiesław Andrukowicz, kiedy analizuje myśli Trentowskiego w nawiązaniu do poglądów Georga W.F. Hegla. Autor ten pisze:

„Różnojednia” wywodzi się w pewien sposób z dialektyki Hegla, jednak w koncepcji Trentowskiego nie dochodzi do zniesienia przeciwieństw, ale ich „kojarzenia”, „godzenia”, choć „pogodzono” funkcjonują dalej jako względnie różne. Nie znika ich przeciwieństwo, choć przestają być sobie wrogie, stają się zjednoczonymi punktami widzenia („widnokręgami”), bez wskazania na pozytyw i negatyw, początek i koniec, prawdę i fałsz. Każdy biegun osobno jest półprawdą, dopiero w „żywej syntezie” stają się one rzeczywistością, której oczywiście nie nazywa się prawdą absolutną, lecz jedynie „żywą prawdą wszechstronną”²⁰.

¹⁶ Tamże, 45.

¹⁷ Tamże, 46.

¹⁸ Tamże, 51.

¹⁹ Tamże, 68–69; 160–161.

²⁰ Andrukowicz, „Różnojednia”, 100 (przypis 11).

Wejście w dialog, znalezienie wspólnego pola nie oznacza wygaszenia różnic. Te pozostają, a z nich wyprowadzane są siły dośrodkowe i odśrodkowe, powodujące napięcie całego pola. Kategoria dwoistości przywołana jako synergiczna do ambiwalencji podkreśla właśnie owe oscylowanie. Kategorię ambiwalencji zrewitalizował Witkowski, który określił ją jako „zaniebana i zaniechana”²¹ w polskiej pedagogice, a także błędnie rekonstruowaną. Niestety, ambiwalencja potocznie odczytywana jest jako pewna chwiejność, niedookreślenie, dwuznaczność wyraźnie pozostająca w opozycji do jednoznaczności. Wiąże się to być może z błędnym – zdaniem autora – łączeniem ambiwalencji wyłącznie z porządkiem dyskursu ponowoczesnego (postmodernizmu). Tymczasem, jak konstatuje Witkowski, „analizując badawczo «profile i tropy ambiwalencji w kulturze», umiem pokazać, sięgając do dyscyplin humanistycznych [...], że od przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku następuje zmiana paradygmatyczna perspektywy widzenia kwestii «porządku» i ograniczeń «jednoznaczności»”²². Nastąpiło zatem swego rodzaju przewartościowanie kategorii ambiwalencji, która może, zdaniem autora, być podstawową kategorią dla nowoczesnej teorii pedagogicznej²³. Sam termin odczytywany jest współcześnie najczęściej jako „oscylowanie” lub „nierozstrzygnięcie” niemające nic wspólnego z pejoratywnie rozumianą chwiejnością, lecz tożsame z koniecznością pogodzenia przeciwstawnych racji, wymagań, oczekiwań.

Tak skonstruowane rusztowanie kategorialne metodologicznie umożliwia – przy pewnej dozie wysiłku – zasadność takich terminów, jak „konserwatywny postępek”, „nowoczesny konserwatyzm” czy „nowoczesna szkoła konserwatywna”, którym można nadać znaczenia integralne, przewyciężające antagonizmy, a jednocześnie pełne treści oddających istnienie wewnętrznych sprzężeń i napięć; znaczenia określone przez niewykluczające się wzajemnie, a przyciągające i dopełniające się bieguny; przez stanowiska, które rezygnują z fundamentalizmu, jednostronności i redukcjonizmu. Jaka jest nowa tożsamość tego, co w napięciu i drganiu pomiędzy? Jak pisze Wiesław Andrukowicz, „Tożsamość tego, co przed zjednoczeniem, nie rozplywa się całkowicie po zjednoczeniu, ale zachowuje różnicę, zjednoczenie nie oznacza zatem jednorodnego organizmu (jak w dialektyce Hegla, gdy antyteza znosi tezę w absolutnej syntezie), lecz «żywą syntezę», «żywą całość»”²⁴. I właśnie taką żywą, nową jakością może być nowoczesna szkoła konserwatywna, której rusztowaniem kategorialnym będą pojęcia dwoistości, ambiwalencji, różnojedni, szanujące różnicę, ale i pozwalające powołać do życia

²¹ Lech Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom 3 (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007), 177.

²² Tamże.

²³ Lech Witkowski, „Ambiwalencja w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej”. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. Andrzej Bogaj (Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2001), 58.

²⁴ Andrukowicz, „Różnojednia”, 101.

pełnię, wprawdzie pełną napięć i oscylacji, ale jednak jednię. Przyjrzyjmy się zatem obu biegunom, obu perspektywom: konserwyzmowi i nowoczesnej dydaktyce w poszukiwaniu pól wzajemnego otwarcia.

Otwarcie skrajnych perspektyw: konserwyzm

Czy możliwa jest na gruncie samego konserwyzmu idea „nowoczesnego konserwyzmu” lub „konserwyzmego postępu”? Odpowiedź wydaje się twierdząca, choć nie bez pewnych zastrzeżeń. Pytania o to, czy konserwyzm ma przyszłość, czy potrzebny jest jeszcze Europie, a jeśli tak, to w jakiej postaci, uczynił osiłą swojej książki Tomasz P. Terlikowski²⁵. Jego głos wpisuje się, moim zdaniem, właśnie w dążenie do otwierania konserwyzmu na współczesność, a także szukania przestrzeni dla możliwości zaistnienia konserwyzmowej drogi prowadzącej w przyszłość. Już w latach dwudziestych XX wieku Stanisław Estreicher widział dwa oblicza konserwyzmu²⁶. Jego zdaniem pierwszy rodzaj konserwyzmu jest dość „tradycyjny” i intuicyjnie wszystkim znany. Opiera się na etyce religijnej, uznaniu kultury narodowej jako silnego spoiwa tożsamości narodowej, silnej władzy, nienaruszalności własności prywatnej oraz rodzinie jako fundamencie społecznym. W tej optyce tradycję traktuje się jako czynnik niezmienny i nienaruszalny. Natomiast drugi rodzaj konserwyzmu podkreśla raczej „realizm w metodzie politycznego działania”²⁷, który roztropnie unika rewolucyjnych zmian, ale nie wyklucza rozwoju i samej zmiany. Podobnym zwolennikiem realizmu w definiowaniu współczesnego konserwyzmu zdaje się Terlikowski. Jak bowiem inaczej zinterpretować konstatację autora:

Nie jest nam potrzebny konserwyzm jako powtórka tego, co było, jako nostalgia za tym, co odeszło, ale jako roztropny nurt polityczny, który z jednej strony będzie miał świadomość, że w życiu społecznym niewiele zaczyna się na nowo, a z drugiej będzie wiedział, że aby zachować rzeczy naprawdę ważne, trzeba niekiedy zgodzić się na reformę życia społecznego, tak by w miarę możliwości uniknąć budowania przekonania o niezmienności reżimu czy obyczajów²⁸.

Wypowiedziane zdanie ma oczywiście kontekst polityczny związany z przemianami społecznymi. Jest jednak z pewnością wyrazem troski o to, by konserwyzm, który Estreicher opisał jako „realizm w metodzie politycznego działania”, przywrócić w pozytywnym sensie życiu społecznemu. Tak rozumiany konserwyzm nie

²⁵ Tomasz P. Terlikowski, *Czy konserwyzm ma przyszłość? Koniec Europy, jaką znamy* (Kraków: Wydawnictwo WAM, 2023).

²⁶ Zob. Stanisław Estreicher, „Konserwyzm”. W: *Konserwyzści polscy 1918–1939. Wybór pism*, red. Marcin Król (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014), 63–64. Pierwsze wydanie: Kraków, 1928.

²⁷ Tamże, 64.

²⁸ Terlikowski, *Czy konserwyzm*, 10.

wyklucza rozwoju, wręcz przeciwnie – otwiera się na niego. Nie jest to jednak – jak podkreśla Estreicher – „skok w nieznanne”. Autor pisze:

Właściwością konserwatyizmu jest, wedle tego zapatrywania, obawa, aby nie skoczyć w próżnię, aby nie porzucić i nie odrzucić dotychczasowego stanu społecznego dla jakiegoś niepewnego ideału, dla jakiegoś nowego eksperymentu. Dla konserwatyisty nie jest bynajmniej rzeczą obcą idea rozwoju, a nawet jego konieczność; ale rozwój powinien być dalszym ciągiem przeszłych doświadczeń; stare zjawiska powinny rodzić nowe²⁹.

Bardziej wyważone, a zarazem ostrożne stanowisko w tej sprawie można odczytać w analizach Russella Kirka, który prezentuje sześć kanonów myśli konserwatywnej. Nie jest celowe w tym miejscu przywoływanie ich wszystkich, ograniczę się zatem do kanonu szóstego, który stanowi:

Uznanie, że zmiana nie zawsze oznacza pożyteczną reformę; pospieszna innowacja może okazać się niszczycielskim pożarem, a nie pochodnią postępu. W społeczeństwie muszą zachodzić przemiany, ponieważ roztropna zmiana stanowi środek społecznej ochrony; lecz polityk w swoich kalkulacjach musi brać pod uwagę Opatrzność, a naczelną cnotę polityka według Platona i Burke'a stanowi roztropność³⁰.

Otwarcie konserwatyizmu na nowe wiąże się z „ostrożną” niezgodą na pewnego rodzaju stagnację, która jest mu przypisywana, z „nieśmiałym” brakiem przyzwolenia na redukcję konserwatyizmu do walki o zachowanie *status quo*. Zmiany w życiu społecznym – a ważną częścią tego życia jest edukacja – są naturalne i pożądane. Tu jednak pojawia się pole pełne napięć i oscylacji. Co uznać bowiem za pożądane? Czy każda zmiana jest pożądana? Jak rozróżnić to, ku czemu konserwatyizm winien się otwierać, i to, z czym rezonować? Estreicher wiek temu miał już odpowiedź. Jego zdaniem konserwatyizm „dążyć powinien do reform, których zadaniem jest usunąć to wszystko, co rodzajowi ludzkiemu przeszkadza się doskonalić, co jest niezgodne z etyką, z poczuciem sprawiedliwości i równości wszystkich członków społeczeństwa w obliczu celu ostatecznego”³¹. Zatem argumenty rozstrzygające należą do świata aksjologii. A co z otwarciem konserwatyizmu na nowoczesną edukację, na nowoczesną myśl dydaktyczną? Co jest rzeczą naprawdę ważną w idei konserwatywnej, którą warto ocalić i którą warto uczynić fundamentem nowoczesnej szkoły w konserwatywnym wydaniu? Bez wahania mogę wskazać kanon aksjologiczny i antropologiczny jako swego rodzaju busolę utrzymującą stały kierunek i kurs działania szkoły. Konserwatywny szlif nadawany nowoczesnej edukacji to konserwatywnie udzielane odpowiedzi na pytania dotyczące kwestii natury ontycznej, czyli obrazu

²⁹ Tamże, 64.

³⁰ Russell Kirk, *Konserwatywny umysł. Od Burke'a do Eliota*, tłum. Agnieszka Winczewicz-Price, Jonathan Price (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2017), 34.

³¹ Estreicher, „Konserwatyzm”, 68–69.

świata; antropologicznej, czyli obrazu człowieka w świecie; oraz aksjologicznej, czyli świata wartości, ich systemu oraz hierarchii. Działania edukacyjne nie powinny dryfować w aksjologicznej próżni, konserwatywne oblicze edukacji szkolnej może się zatem wyrażać światem uznawanych wartości, konstruowanym zwykle według katalogu: Bóg, ojczyzna, prawda, miłość, dobro, piękno, praca, lub dekalogu wartości chrześcijańskich³². Otwarcie świata konserwatywnych wartości na nowoczesność to na przykład otwarcie na metody wychowania i kształcenia. Sięgając do teorii rozwoju moralnego Erika H. Eriksona³³, Jeana Piageta³⁴ czy Lawrence'a Kohlberga³⁵, możemy konstruować nowoczesne (w rozumieniu: respektujące ustalenia wiedzy psychologicznej i pedagogicznej) ścieżki dochodzenia z dziećmi i młodzieżą do wartości – także do wartości konserwatywnych. To jednak tylko jeden z pomysłów, projektów. Jeden z wielu, które już były, które ciągle trwają i które przyjdą w nowej odsłonie. Niezwykle trafnie w mojej ocenie Terlikowski zauważa, że „świadomość zakorzenienia w historii oznacza także, że konserwatyzm nie uznaje współczesnych pomysłów za jedyne możliwe i że widzi konieczność nieustannego konfrontowania się z dziedzictwem pokoleń”³⁶.

Otwarcie skrajnych perspektyw: nowoczesne kształcenie

Pora przyjrzeć się drugiemu biegunowi, który konstytuuje nowoczesną szkołę konserwatywną, czyli nowoczesnej myśli dydaktycznej. Opis tego, czym jest (czym może być) nowoczesna myśl dydaktyczna, jest tematem wartym z pewnością rozbudowanej rozprawy. W tym miejscu ograniczę się jedynie do wskazania wybranych argumentacji, które są istotne z punktu widzenia analiz, jak nowoczesność kształcenia może otworzyć się na myśl konserwatywną. Zasadniczym argumentem otwierającym tę przestrzeń jest, moim zdaniem, przełamanie dwubiegunowości, przełamanie monolitycznej narracji jednego paradygmatu i uznanie wieloparadygmatyczności dydaktyki jako nauki – teorii i praktyki działania³⁷. Nawet w okresie mocno ortodoksyjnym, w latach 50. i 60. XX wieku, które cechował – jak pisze Zbigniew Kwiecieński – linearny rozwój teorii pedagogicznych, „okres ortodoksyjnej dominacji i centralizacji rozpowszechniania i kontroli paradygmatu funkcjonalno-liberalnego,

³² Zob. Sajdak-Burska, „Nowoczesna szkoła konserwatywna”, 26–29.

³³ Lech Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona* (Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000).

³⁴ Jean Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. Tamara Kołakowska (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967).

³⁵ Zob. np. Dariusz Buksik, „Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe* 13 (1997): 147–166.

³⁶ Terlikowski, *Czy konserwatyzm*, 23–24.

³⁷ Zob. np. Sajdak, *Paradygmaty*; Dorota Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018).

z towarzyszącymi mu tendencjami do eliminacji odmiennych poglądów, dominacji pozytywistycznej metodologii³⁸, dominujący paradygmat był narzucony środowisku naukowemu, a przychodzący po nim kryzys przyniósł nie zmianę jednej ortodoksji na drugą, lecz mocny dryf w kierunku wyłonienia się heterogeniczności. Ortodoksja w pedagogice ustąpiła heterogeniczności, a ta stworzyła podstawy do kreślenia współwystępujących i konkurujących ze sobą podejść teoretycznych i metodologicznych. W naukach społecznych spotykamy się bowiem z sytuacjami wyłaniania się w dłuższej perspektywie czasowej wielu różnych szkół, prądów czy myśli, które przybierają postać akceptowalnych w środowisku naukowym paradygmatycznych ujęć. Warto podkreślić – akceptowalnych, choć często rywalizujących ze sobą. Bywa, że trudno określić nie tylko linearne pierwszeństwo pojawienia się danego nurtu, lecz także obszar jego dominacji nad innymi. Nie wyklucza to jednak sytuacji, na którą zwraca uwagę Amadeusz Krause³⁹, istnienia paradygmatów głównych, zasadniczych dla nauk społecznych, oraz paradygmatów szczegółowych, specyficznych już dla poszczególnych dyscyplin. Zdaniem autora,

oznacza to ciąg paradygmatyczny o charakterze hierarchicznym, strukturę „ponastępujących” paradygmatów powiązanych i wyznaczających ramy, w których mogą one ulec uszczegółowieniu i rozwinięciu, lub szereg paradygmatów równoległych wchodzących lub niewchodzących ze sobą w spór⁴⁰.

W odróżnieniu od nauk ścisłych i przyrodniczych, cechą charakterystyczną nauk humanistycznych i społecznych jest ich wieloparadygmatyczność. Rekonstruowanie paradygmatów, identyfikowanie założeń teoretycznych i aplikacji praktycznych stanowi szansę rozwoju samoświadomości poszczególnych dyscyplin nauk społecznych. Co jednak z teoriami kształcenia, które uzasadniają praktyki szkolnej edukacji? Jak podkreśla Dorota Klus-Stańska, „dydaktykę polską okresu powojennego w jej głównym, niekonstestującym nurcie charakteryzowały monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność, wzmacniające się wzajemnie i tworzące rodzaj tarczy ideologicznej”⁴¹. Owa wskazana przez autorkę monolityczność myślenia dydaktycznego sprofilowała dydaktykę jako naukę bazującą na obowiązującym w podejściu pozytywistycznym porządku kategorialnym, wbrew pozorom ateoretyczną, normatywną, dostarczającą instrukcji dydaktycznego działania.

³⁸ Zbigniew Kwieciński, „Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”. W: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Zbigniew Kwieciński (Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000), 47.

³⁹ Krause, *Współczesne*, 26.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Dorota Klus-Stańska, „Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia”. W: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011), 139.

Analizując badania nad polską dydaktyką ostatnich dwóch dekad, pozostaje mieć nadzieję, że monolityczność czy swego rodzaju ortodoksja zostały bezpowrotnie przełamane. Nie oznacza to bynajmniej, że rozwój w kierunku rekonstrukcji wieloparadygmatyczności dydaktyki zaczął się w ostatnich latach. Wręcz przeciwnie, mamy bogatą spuściznę okresu międzywojennego i wiele poglądów polskich dydaktyków, jak na przykład prace Sośnickiego, Hessena, Rowida czy Mysłakowskiego, które są na nowo odczytywane i rekonstruowane właśnie w duchu opisywanej już kategorii dwoistości⁴². Typowa dla nauk społecznych wieloparadygmatyczność pozwala w obrębie dydaktyki konstruować mapy paradygmatyczne. Nowoczesność kształcenia nie jest raz na zawsze sztywno zdefiniowana, nie jest monolitem, a zróżnicowaniem, przy czym jest to różnorodność nieprzesądzająca o tym, który nurt, który typ uzasadnień jest lepszy. W refleksji Klus-Stańskiej debata nad paradygmatami dydaktycznymi

stwarza szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji w obszarze teorii kształcenia, wyjścia z wciąż obecnej w Polsce pułapki nawykowych praktyk edukacyjnych i nawykowego o nich myślenia. Świadomość, że nie ma jednej „poprawnej” dydaktyki, co więcej, że pojawianie się jej nowych odmian nie zmierza ku mitycznej poprawności i z definicji zmierzać nie może, jest wciąż słabo ugruntowana, a w dydaktykach szczegółowych, zwanych dość nieszczęśliwie metodykami, co narzuca ich wąsko instrumentalną, nieinterpretatywną charakterystykę, niemal nieobecna⁴³.

Autorka ta w swoich pracach kreśli swoistą mapę paradygmatów dydaktycznych, wyróżniając: paradygmaty obiektywistyczne (dydaktyka normatywna, instrukcyjna i neurodydaktyka), paradygmaty interpretatywno-konstruktywistyczne (dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywistyczna) oraz paradygmaty transformacyjne (dydaktyka krytyczna i libertariańska)⁴⁴. Klasyfikacje, mapy dydaktyczne mogą być oczywiście różne.

Analiza każdego z paradygmatów pod kątem otwarcia na myśl konserwatywną w edukacji wymagałaby obszernego opracowania, co nie jest celowe, bowiem to w samej wieloparadygmatyczności teorii kształcenia upatruję ogromnej szansy i zasadności konstrukcji nowoczesnej szkoły konserwatywnej. Na mapie tworzonej przez wiele paradygmatów łatwiej niż na linearnej osi pokazać „nitki powiązań i sił” wiodące „ku” oraz „od”, które mogą rezonować, oscylować i współdrgać z myślą konserwatywną, bez wykluczania i okopywania się na swoich pozycjach. Zgadzam się z Bogusławem Śliwerskim, który pisze:

w kolejnych odczytaniach z perspektywy wybranego paradygmatu wiedzy pedagogicznej każde z podejść, orientacji, dyskursów czy też ideologii kształcenia staje się swoistego rodzaju

⁴² Zob. Witkowski, *Przełom*.

⁴³ Dorota Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010), 23.

⁴⁴ Taż, *Paradygmaty*.

opowieścią, narracją, za pomocą której opisuje się świat edukacji, unikając zarazem formułowania ostatecznych i jednoznacznych tez na jego temat. W wyniku tego procesu dydaktyka jest odzwierciedleniem świata polinarracyjnego czy też wielodyskursowego, w którym każdy ma prawo do tworzenia własnych podejść, orientacji czy nurtów z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne⁴⁵.

Zarówno paradygmaty obiektywistyczne, jak i interpretatywno-konstruktivistyczne są naturalnym zapleczem dla możliwości otworzenia się na konserwatyzm. Przeszkodą mogą stać się natomiast paradygmaty transformatywne. Teza ta zostanie wyjaśniona w kolejnej części tego artykułu. Nowoczesność kształcenia, oprócz uznania zróżnicowania podejść, oznacza z pewnością także świadomość osiągnięć współczesnej nauki, świadomość wiedzy, która płynie na przykład z psychologii, a zwłaszcza z neuronauk. Zasadne jest jednak postawienie pytania o to, jakich dyscyplin wiedzy osiągnięcia winniśmy uwzględniać przy konstruowaniu praktyk edukacyjnych. Czy sięgać do uzasadnień filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, nauk o zarządzaniu itd.? Oczywiście, że tak, ale do których nurtów, których paradygmatów w ich obrębie? Odpowiedź wymaga ogromnego wysiłku rekonstrukcji osiągnięć tych nauk, ale nie ma innej drogi, jeśli na poważnie chcemy potraktować wezwanie Klus-Stańskiej: „myśleć teorią o praktyce”⁴⁶. Moim zdaniem w tej perspektywie nowoczesność kształcenia to świadomy wybór konkretnego paradygmatu z rozpoznaniem pola teoretycznego, które je uzasadnia i konstruuje; to świadomość podstaw aksjologicznych, antropologicznych, epistemologicznych; świadomość mechanizmów psychologicznych dotyczących procesu uczenia się człowieka, które uzasadniają i tłumaczą wszelką „interwencję” dydaktyczną oraz zbierających je w klamrę podstaw wszelkich działań pedagogicznych. I w tak rozumianej nowoczesności kształcenia upatruję szansę otwarcia się na świat wartości definiowanych konserwatywnie.

Pułapka skrętu w prawo

Myśl konserwatywna – także w edukacji – jest wyjątkowo podatna na pułapkę anachroniczności, wyrażającej się w fundamentalnym sprzeciwie wobec wszelkich zmian, pułapkę prawicowego populizmu czy wręcz nacjonalizmu. Przywoływany już Estreicher dowodził, że w ramach myśli konserwatywnej wyraźnie wyodrębniają się dwa jej nurty. W odmianie „postępowej”, rozumianej jako realizm politycznego działania, upatruję możliwości otwarcia pola konserwatywności na nowoczesność kształcenia i budowania z nim różnojedni nowoczesnej szkoły konserwatywnej.

⁴⁵ Bogusław Śliwerski, „Wprowadzenie do serii *Pedagogika w Nauce i Praktyce*”. W: *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Czesław Kupisiewicz (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012), 23.

⁴⁶ Zob. podtytuł książki Klus-Stańskiej, *Paradygmaty*.

Co się jednak dzieje, gdy do głosu wewnątrz samego konserwatyizmu dochodzą siły zachowawcze? Konstanty Broel-Plater, ziemianin i publicysta konserwatywny, na początku XX wieku sformułował cztery punkty kanonu konserwatywnego, które nazwał wręcz dogmatami zapewniającymi nienaruszalność kierunku zachowawczego⁴⁷. Należą do nich: 1) tradycja narodowa, 2) stosunek szacunku wobec władzy, 3) łączność z organizacją kościelną i poddawanie się chrześcijańskiej dyscyplinie, 4) ściśle stosowanie się do reguł etyki postępowania. Jak podkreśla autor, „to są cztery filary, a właściwie monolity, na których wspiera się cała budowla gmachu konserwatyizmu i których trwałość i jednolitość winna być bezwzględnie uszanowana”⁴⁸. Żadnego kroku w tył, żadnego pola negocjacji, żadnej przestrzeni do rekonstrukcji czy dekonstrukcji. Fundamentalizm tak kreślonego konserwatyizmu ma w szczególności sposób spajać nienaruszalna etyka, na której „żadna skaza nie jest dopuszczalna”⁴⁹. Wspomniany autor, opisując wagę tradycji narodowej i łączności przeszłych i przyszłych pokoleń, niestety bardzo szybko przechodzi do konstruowania filozofii społecznej opartej na niezaprzeczalnym pochodzeniu aryjskim i latynizmie chrześcijańskim. W islamie oraz judaizmie jako zasadniczo wrogich i obcych wyznaniach upatruje natomiast zapory uniemożliwiającej jakąkolwiek asymilację⁵⁰. Tezy Broela-Platera, bliskiego współpracownika Romana Dmowskiego, wyrażane u progu budowania niepodległości Polski są czytelne i jasno osadzone w historycznym kontekście politycznym, dzisiaj jednak są nie do przyjęcia. Nie ma w nich w ogóle otwarcia na drugiego człowieka, na Innego. Jak to się jednak dzieje, że w różnych dyskursach politycznych i narracjach społecznych ciągle słychać ich echo? Terlikowski, analizując zachowania europejskiej sceny politycznej w obliczu napaści Rosji na Ukrainę, zwraca uwagę na zawłaszczenie przestrzeni konserwatywnej przez prawicowy populizm. A ten, choć wykorzystuje wiarę i religię do politycznych celów, nie jest konserwatyżmem⁵¹. W obliczu kryzysu imigracyjnego na różnych granicach Europy prawicowi populiści w obronie katolicyzmu i chrześcijaństwa dopuszczają się czynów, które z moralnego punktu widzenia są nie do zaakceptowania. Tymczasem, jak podkreśla Terlikowski,

o zasadniczej różnicy między konserwatyżmem a populizmem (a we wcześniejszej epoce także między konserwatyżmem a nacjonalizmem) w polskiej, ale nie tylko polskiej tradycji stanowi fakt, że konserwatyżm nie jest skoncentrowany na idei narodu i jego tożsamości, która ma być nieustannie zagrożona, ale na silnym państwie, które ma obejmować ludzi różnych tradycji i tożsamości⁵².

⁴⁷ Zob. Konstanty Broel-Plater, „W sprawie konserwatyżmu w Polsce”. W: *Konserwatyści polscy*, 42–43. Pierwsze wydanie: Warszawa, nakładem własnym. Tłocznia Wł. Łazarzkiego, 1922.

⁴⁸ Tamże, 42.

⁴⁹ Tamże, 51.

⁵⁰ Tamże, 43.

⁵¹ Zob. Terlikowski, *Czy konserwatyżm*, 86–89.

⁵² Tamże, 88.

I tu pora przejść do myślenia o edukacji. Pora postawić pytanie o to, co się dzieje z koncepcją szkolną, która zbyt mocno skoncentruje się na przykład na idei narodu. Przestroga dla zbyt mocnego zbliżenia koncepcji szkolnej do idei narodowej może być historyczna już alternatywa edukacyjna znana pod nazwą planu jenajskiego⁵³. Peter Petersen, twórca tej koncepcji, bez wątpienia należał do awangardy tzw. pedagogiki reformy, która wspólnie z Ruchem Nowego Wychowania i Progresywizmem, przeciwstawiając się herbartyzmowi i proponując nowe idee szkolne, dokonała na początku XX wieku w Europie prawdziwego zwrotu paradygmatycznego w pedagogice. Nowatorskim rozwiązaniem dydaktycznym Petersena towarzyszył jednak program wychowawczy promujący wartości narodu i rodziny, oparty na zawiązaniu w miejsce klas szkolnych nowych wspólnot społecznych, które przybrały postać „grup rodowych” (*Stammgruppe*), działających na zasadach młodzieżowego Bundu oraz właśnie dobrej rodziny. W ocenie Mirosława S. Szymańskiego Petersenowi jako konserwatyście marzyło się ratowanie szkoły „choćby tylko w wychowaniu, przed postępującym szybko rozkładem – zachodzącym w wyniku kapitalistycznej industrializacji, urbanizacji i biurokracji – tradycyjnych form społecznych charakterystycznych dla średniowiecznego społeczeństwa stanowego”⁵⁴. Sama koncepcja szkolna od strony dydaktycznej iskrzyła się nowatorskimi rozwiązaniami w postaci na przykład nowych form kształcenia opartych na sytuacjach pedagogicznych promujących dialog, zabawę i pracę czy też oryginalnym rozplanowaniu zajęć w tygodniu. Niestety, Petersen w roku 1935 dokonał reinterpretacji swojej koncepcji w duchu narodowego socjalizmu, co wyraźnie zbliżyło szkołę do pedagogiki nazistowskiej⁵⁵. Tak wyraźne przededefiniowanie wspólnoty szkolnej jako wspólnoty narodowej, zakorzenionej właśnie w narodzie i rasie, stanowiło wyraźne odwrócenie się od wcześniejszych ideałów. Z tego powodu w Polsce, jak pisze Wincenty Okoń⁵⁶, koncepcja ta zaczęła budzić wyraźny sprzeciw, a po klęsce hitlerowskich Niemiec musiało upłynąć dużo czasu, by plan jenajski doczekał się choć próby renesansu. Wpisanie wartości narodowych w fundament edukacji i wyniesienie ich na sztandary naraziło koncepcję na ryzyko pułapki nacjonalizmu, pozwoliło na niebezpieczne zbliżenie do narodowego socjalizmu, na wykorzystanie przez ideologię nazistowską i tym samym skazanie całej alternatywy edukacyjnej na odejście w pedagogiczny niebyt. Potencjał nowoczesności tkwiący w rozwiązaniach dydaktycznych został bezpowrotnie zaprzepaszczony. Co pozostało? Surowa ocena. Jak konstatuje Szymański,

⁵³ Zob. Peter Petersen, *Der kleine Jena-Plan* (Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1963).

⁵⁴ Mirosław S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992), 204.

⁵⁵ Tamże, 178.

⁵⁶ Zob. Wincenty Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997), 132–139.

plan jenański to ideologia Nowego Średniowiecza w pedagogicznym wydaniu, unieważniająca indywidualizm renesansu i racjonalizm oświecenia [...]. Jeśli zajdzie potrzeba, kult wspólnoty narodowej jako wartości absolutnej może dostarczyć uzasadnienia dla wszystkich możliwych form łamania praw jednostki ludzkiej⁵⁷.

Żadna koncepcja szkolna, a zwłaszcza ta, która pasuje do różnego typu „izmów”, nie jest chroniona przed uczynieniem z niej instrumentu politycznego działania.

Jeśli zatem konserwatyzm ma otworzyć się na pozytywną drogę w przyszłość, na przykład w postaci nowoczesnej szkoły konserwatywnej, to nie może być populistyczny, wykluczający ani zamykać się w starych schematach. Wprawdzie, jak podkreśla Marcin Król, „zawsze grozi nam konserwatyzm dosłowny, czyli anachroniczna zachowawczość, i takich piewców we współczesnej Polsce nie brakuje. Jednak – na szczęście – mało kto ich słucha”⁵⁸.

Pułapka skrętu w lewo

Sam fakt wieloparadygmatyczności teorii kształcenia stwarza już, moim zdaniem, szansę otwarcia w kierunku świata idei konserwatywnej. Wśród paradygmatów dydaktycznych są jednak i takie, które można nazwać na tyle radykalnymi, że stoją w całkowitej sprzeczności z najbardziej otwartym konserwatyżmem. Myślenie o edukacji, o szkole, o procesach kształcenia narażone jest bowiem na pułapkę radykalnego „skrętu w lewo”. Najbardziej problematyczny wydaje się tu paradygmat krytyczno-emancypacyjny⁵⁹, nazywany także w literaturze przedmiotu dydaktyką krytyczną (zaliczaną do paradygmatów transformatywnych)⁶⁰, którego źródła konstytuują prace przedstawicieli tzw. szkoły frankfurckiej – Jürgena Habermasa, Theodora Adorna, Maxa Horkheimera, Herberta Marcuse’a – ale także innych, jak na przykład Henry’go Giroux, Paula Freire’a czy Pierre’a Bourdieu. Radykalni przedstawiciele dydaktyki krytycznej odwołują się także wprost do teorii Karola Marksa oraz nowej, również radykalnej socjologii wiedzy i oświaty. Fakt ten można potraktować jako wypełnienie ważnej luki na mapie porządków paradygmatycznych w naukach społecznych obrazowanych w myśleniu o nowoczesnej dydaktyce. Szkoła nowoczesna może być zatem także szkołą budowaną na filarach myśli krytycznej. Jednak z perspektywy możliwości otwarcia bieguna tak konstruowanej nowoczesnej szkoły w kierunku drugiego bieguna, czyli konserwatyżmu, próba utworzenia z nich

⁵⁷ Szymański, *Niemiecka*, 211. Trudno nie zauważyć użytego przez autora określenia „Nowe Średniowiecze”, nawiązującego do wydanej pierwotnie w 1936 roku książki: Mikołaj Bierdiajew, *Nowe Średniowiecze*, tłum. Marian Reutt (Kraków: Wydawnictwo Vis-a-vis Etiuda, 2019).

⁵⁸ Marcin Król, „Polska myśl konserwatywna 1918–1939”. W: *Konserwatyści polscy*, 30.

⁵⁹ Sajdak, *Paradygmaty*, 429–465.

⁶⁰ Klus-Stańska, *Paradygmaty*, 186–220.

przestrzeni nazwanej „różnorodną” wydaje się misją trudną, jeśli nie niemożliwą. Wszystko bowiem zależy od „intensywności” myśli krytycznej i jej „podcieni”. Część prac niemieckich dydaktyków wyraźnie odcina się od radykalnej socjologii i w budowaniu dydaktyki krytycznej wykorzystuje przede wszystkim wątki związane z problematyką wspierania krytycznego myślenia, rozpatrywanego w kategoriach umiejętności kognitywnych⁶¹, a zatem sięga do argumentów psychologicznych. Jednak, jak się okazuje, myśl krytyczna w dydaktyce może także wykonać mocny dryf socjologiczny. Co się kryje w radykalnym skręcie w lewo? W polskiej dydaktyce paradygmat krytyczny wyraźnie oparty jest na orientacji socjologicznej, postulującej zmianę społeczną. I tu pojawia się zasadnicza trudność w otwarciu na świat idei i wartości konserwatywnych, które w radykalnym nurcie występują przeciwko zmianie porządku społecznego. Klus-Stańska wyraźnie podkreśla odrębność i specyfikę dydaktyki transformatywnej, w tym i krytycznej, wskazując na cztery jej cechy: świadomość polityczną, socjologiczną orientację teoretyczną, demaskatorski charakter oraz radykalizm postulatów⁶². Przedstawiciele dydaktyki krytycznej prezentują najczęściej ostrą krytykę politycznych realiów życia społecznego, w których funkcjonuje szkoła, postrzeganych jako „narzucony system znaczeń i struktur społecznych godzących w wolność człowieka i jego podstawowe prawa”⁶³. Paradygmat ten konstituuje niezgoda na istniejące warunki społeczne, co jest niezwykle ważne, gdyż cele edukacyjne powiązane bezpośrednio z osiągnięciem celów zmiany społecznej. Bez edukacji nie będzie zmiany, ale sama edukacja postrzegana jest jako instrument zniewalania społeczeństwa. Edukacja (a w szczególności szkoła) traktowana jest jako narzędzie w rękach dominujących grup społecznych, zainteresowanych utrwaleniem porządku, który daje im władzę. Jak konstatuje Klus-Stańska, „ten, kto ma władzę, ustala, co jest prawdą”⁶⁴. Zadaniem szkoły i kształcenia winno być zatem demaskowanie wszelkich postaci przemocy symbolicznej wynikającej na przykład z narzucanego porządku i obrazu świata, kultury, stosowanego języka czy promowanych wartości. Szkoła w tej optyce powinna być zaangażowana politycznie, działać na rzecz przełamania zastanych stosunków społecznych drogą uświadamiania ludziom ich zniewolenia, marginalizowania i wykluczenia. Celem edukacji musi być zatem demaskowanie przemocy symbolicznej i strukturalnej w szkole oraz działanie na rzecz radykalnej zmiany społeczno-politycznej. Dydaktyka krytyczna nie ukrywa swego zaangażowania społeczno-politycznego. Klus-Stańska zwraca również uwagę na fakt, że żaden inny paradygmat

⁶¹ Zob. np. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 3 Auflage (Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 1991); Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 2006).

⁶² Zob. Klus-Stańska, *Paradygmaty*, 188–189.

⁶³ Tamże, 189.

⁶⁴ Tamże, 197.

nie widzi w szkole narzędzia zmian polityczno-społecznych, nie oczekuje, że stanie się ona rodzajem przygotowania przedstawicieli awangardy kulturowej rozumianej w duchu neomarksizmu. W ten sposób nauczanie staje się polem walki politycznej, a gra toczy się nie tylko o szkołę sprawiedliwie traktującą uczniów i wyrównującą ich szanse, ale także o szerokie pole życia społecznego w wymiarze oświatowym⁶⁵.

Dlatego żadne, nawet najbardziej szerokie otwarcie konserwatywności nie będzie rezonować z fundamentalnymi poglądami społecznymi, promującymi radykalną zmianę społeczną w duchu neomarksizmu. I właśnie w tym radykalnym skrucie dydaktyki w lewo, w stronę paradygmatów transformatywnych, krytycznych, budowanych przede wszystkim na socjologicznej orientacji teoretycznej, z niską świadomością mechanizmów psychologicznych, promujących świadomość polityczną, radykalizm i postulujących zmianę społeczną, upatruję największej pułapki, największego zagrożenia dla konstruowania projektu, jakim jest nowoczesna szkoła konserwatywna.

Zakończenie

Jak ustrzec się pułapki przyłgnięcia do konserwatywnej myśli pedagogicznej prawicowego populizmu? Jak nie dać się uwieść urokom paradygmatów transformatywnych w dydaktyce w ich socjologicznym dryfie? Jak ustrzec się przed zjawiskiem, które Janina Kostkiewicz określa „kolonizacją pedagogiki przez pedagogikę krytyczną”⁶⁶? Tu nie ma prostych odpowiedzi i recept. Uważam jednak, że zarówno idee konserwatywne, jak i osiągnięcia nowoczesnej dydaktyki mogą stać się realną propozycją dla koncepcji szkolnej – pod warunkiem, że przezwyciężymy dualizm na rzecz uznania dwoistości. Konieczne są wysiłki tworzenia przestrzeni porozumienia, ze świadomością, że dwoistość niesie ze sobą napięcia i oscylacje. Wychodzenie „ku sobie”, a nie „przeciw sobie”, określanie się w „pozycji”, a nie w „opozycji” jest jednak warunkiem rozumnego wspólnego działania, umożliwiającego różnorodność i jednocześnie umożliwiającego „różnojednię”. Tworzenie „różnojedni” wymaga jednak otwartości, uważności i mądrości. Estreicher w 1928 roku pisał:

Między ludźmi przyznającymi się do konserwatywności są źli i dobrzy, rozumni i głupi, utalentowani i niezdolni, popędliwi i powolni. Konserwatywność sam nikomu przywileju na rozum, talent i cnotę nie daje. A rozum, talent i cnota polegają na tym, aby zasadnicze podstawy programu

⁶⁵ Tamże, 218–219.

⁶⁶ Zob. Janina Kostkiewicz, „Edukacja, która ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwatywność?”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 62–65.

przystosować do potrzeb chwili bieżącej, obierając najlepsze w danej chwili taktyczne środki, aby do urzeczywistnienia zasad się przybliżyć⁶⁷.

Wykorzystując tę myśl, można powiedzieć, że również nowoczesność pedagogiczna, nowoczesność dydaktyczna nikomu nie daje przywileju cnoty i mądrości. Jesteśmy zamknięci w pewnego rodzaju schematach myślenia o konserwatyzmie i nowoczesności kształcenia, a schematy i klisze zawsze będą bazować na emocjach i odwoływać się do nich. Jestem przekonana, że w myśleniu o edukacji można rozważyć niewykluczający innych opcji projekt nowoczesnej szkoły konserwatywnej. Projekt taki, ukazujący atrakcyjność pozytywnie konstruowanej myśli konserwatywnej, otwierający zarazem nowoczesność na szacunek dla dokonań przeszłości i świat konserwatywnych wartości, może łączyć oba bieguny, zachowując ich DNA. Warto być jednak świadomym tego, jakie pułapki stwarzają oba stanowiska, by móc się porozumieć ponad podziałami społecznymi i politycznymi. A edukacja i szkoła z pewnością są tego warte. Zgadzam się tutaj z Bogusławem Śliwerskim, który analizując politykę władz po 1989 roku, doszedł do konkluzji, że bez względu na to, która formacja polityczna dojdzie do władzy, trudno nam będzie skonstruować nowoczesny oraz efektywny system kształcenia i wychowania, a przecież „[e]dukacja powinna bowiem być dobrem ogólnonarodowym, którego problemy i strategie rozwoju są omawiane ponad partyjnymi interesami rządzących i opozycji”⁶⁸. By tego dokonać, należy podjąć wysiłek wyjścia ku sobie, a przestrzenią do takiego spotkania może być właśnie „różnojednia” konserwatyizmu i nowoczesności.

S t r e s z c z e n i e: W artykule przedstawione zostały metodologiczne aspekty pozwalające na zbudowanie rusztowania kategoryjnego dla projektu „nowoczesna szkoła konserwatywna”. Autorka głębiej przygląda się metodologicznym i semantycznym argumentom pozwalającym zbliżyć do siebie konserwatyzm i nowoczesną dydaktykę. Kluczem otwierającym tę możliwość czyni opisaną przez Lecha Witkowskiego kategorię dwoistości. Zastosowanie tej kategorii pozwoliło na przededefiniowanie *versus* używanego w opozycji „konserwatyzm *versus* nowoczesne kształcenie”. Autorka opisuje możliwości otwarcia obu stanowisk – konserwatyizmu i nowoczesności – na siebie. Wejście w dialog, znalezienie pola wspólnego nie wygasza różnic. Te pozostają, a z nich wyprowadzane są siły dośrodkowe i odśrodkowe, powodujące napięcie i drganie całego pola. Kategoria dwoistości, ambiwalencji podkreśla to napięcie i ruch oscylacyjny. Ruch pomiędzy jednym a drugim biegunem naraża całość na pułapki magnetycznego przyciągnięcia przez któryś z biegunów, co może się wyrażać gwałtownym skretem ku fundamentalnym elementom jednego ze stanowisk. Artykuł kończy przedstawienie pułapek, na które narażona jest nowoczesna szkoła konserwatywna, kryjących się w fundamentalizmie konserwatyizmu oraz dydaktyce krytycznej.

S ł o w a k l u c z o w e: konserwatyzm, nowoczesne kształcenia, dwoistość, fundamentalizm, dydaktyka krytyczna

⁶⁷ Estreicher, „Konserwatyzm”, 69.

⁶⁸ Bogusław Śliwerski, „Socjohistoryczne podejście do analizy społeczeństwa polskiej edukacji w duchu konserwatywnej myśli pedagogicznej w latach 1980–2021”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 93.

Bibliografia

- Andrukowicz, Wiesław. „Różnorodność, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego”. *Chowanna* (Tom jubileuszowy 2009): 91–110.
- Bierdiajew, Mikołaj. *Nowe Średniowiecze*, tłum. Marian Reutt. Kraków: Wydawnictwo Vis-a-vis Etiuda, 2019.
- Buksik, Dariusz. „Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe* 13 (1997): 147–166.
- Burke, Edmund. *Rozważania o rewolucji we Francji i o debatach pewnych towarzystw londyńskich związanych z tym wydarzeniem, wyrażone w liście, który miał być wysłany do pewnego gentelmana w Paryżu*, tłum. Dorota Lachowska. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego Warszawa, 1994.
- Chmaj, Ludwik. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.
- Chmielewski, Adam. *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997.
- Dubs, Rolf. *Lehrerverhalten, Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995.
- Estreicher, Stanisław. „Konserwatyzm”. W: *Konserwatyści polscy 1918–1939. Wybór pism*, red. Marcin Król, 63–74. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. Pierwsze wydanie – Kraków: 1928.
- Hessen, Sergiusz. *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang. *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 2004.
- Kirk, Russell. *Konserwatywny umysł. Od Burke’a do Eliota*, tłum. Agnieszka Wincewicz-Price, Jonathan Price. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2017.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 3 Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 1991.
- Klus-Stańska, Dorota. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.
- Klus-Stańska, Dorota. „Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia”. W: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, 139–158. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Klus-Stańska, Dorota. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.
- Kostkiewicz, Janina. „Edukacja, która ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwatyzm?”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 61–78. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.22.004.16057>.
- Krause, Amadeusz. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.
- Król, Marcin. „Polska myśl konserwatywna 1918–1939”. W: *Konserwatyści polscy 1918–1939. Wybór pism*, red. Marcin Król, 7–31. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014.
- Kwieciński, Zbigniew. „Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”. W: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Zbigniew Kwieciński, 37–65. Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000.
- Martial, Ingbert von. *Einführung in didaktische Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996.
- Okoń, Wincenty. *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

- Petersen, Peter. *Der kleine Jena-Plan*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1963.
- Piaget, Jean. *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. Tamara Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
- Plater, Konstanty Broel, „W sprawie konserwatyizmu w Polsce”. W: *Konserwatyści polscy 1918–1939. Wybór pism*, red. Marcin Król, 35–52. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. Pierwsze wydanie – Warszawa: nakładem własnym. Tłocznia Wł. Łazarskiego, 1922.
- Reich, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim – Basel: Belz Verlag, 2006.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, Mandl, Heinz. “Unterrichten und Lernumgebungen gestalten”. W: *Pädagogische Psychologie*, red. Andreas Krapp, Bernd Weidenmann. Weinheim: Belz Verlag, 2001.
- Sajdak, Anna. *Paradymaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Sajdak-Burska, Anna. „Nowoczesna szkoła konserwatywna. Otwarcie perspektywy”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 19–37.
- Sośnicki, Kazimierz. *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Ossolineum, 1959.
- Sośnicki, Kazimierz. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967.
- Szymański, Mirosław S. *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Śliwerski, Bogusław. „Socjohistoryczne podejście do analizy społeczeństwa polskiej edukacji w duchu konserwatywnej myśli pedagogicznej w latach 1980–2021”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 8 (2022): 79–102. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.22.005.16058>.
- Śliwerski, Bogusław. „Wprowadzenie do serii Pedagogika w Nauce i Praktyce”. W: *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Czesław Kupisiewicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Terlikowski, Tomasz P. *Czy konserwatyzm ma przyszłość? Koniec Europy, jaką znamy*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2023.
- Wild, Elke, Gerber, Judith. *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.
- Witkowski, Lech. „Ambiwalencja w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej”. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. Andrzej Bogaj, 55–72. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2001.
- Witkowski, Lech. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- Witkowski, Lech. *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Witkowski, Lech. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000.