

Andrea FOLKIEWSKA

WARUNKI MOŻLIWOŚCI KRYTYCZNEGO MYŚLENIA UCZNIÓW

To, co wydaje się najważniejsze w krytycznym myśleniu uczniów, to właśnie owa krytyczna autorefleksja, która chroniąc świat przed bezrozumnym zniszczeniem, zarazem – za pośrednictwem tradycji – umożliwia wytworzenie więzi ze światem, więzi takiej jednak, która nie wyklucza krytycznego namysłu nad tym, co bliskie i z pozoru oczywiste, włączając w to także indywidualne „ja”.

Zacząć trzeba od pytania o sens wyrażenia „krytyczne myślenie”. Krytyka zawsze związana jest z analizą czegoś. Coś jest analizowane, to znaczy podlega namysłowi. Namysł ten jednak nie jest bezzałożeniowy. Założeniem krytyki jest kierunek, w którym myśl krytykująca zmierza. Inaczej mówiąc, u podstaw świadomości krytycznej leżą pewne presupozycje, kierujące myślą krytyczną. Istotne jednak jest pytanie o to, czy myśl krytyczna zwraca się w akcie autorefleksji ku założeniom będącym jej punktem wyjścia, czy też pojmuje samą siebie jako myśl obiektywizującą, wolną od wszelkich przed-sądów, jak to się właśnie działo na przykład w pozytywistycznej myśli naukowej. Podobnie rzecz się ma w pewnego rodzaju krytyce ideologii, takiej mianowicie, której celem jest jedynie demaskowanie ukrytych założeń, leżących u podstaw innego sposobu myślenia niż prezentowany przez myśl krytykującą. Jest to krytyka, którą można nazwać pozbawioną autorefleksji. Myśl krytykująca czyni tu samą siebie jedynym arbitrem, pretenduje do uznania siebie samej za tę, która ma „ostatnie słowo”, co oznacza, iż jej konkluzje mają być ogólnie obowiązujące. Celem jest wówczas nie tyle porozumienie z inną myślą, ile zdemaskowanie jej domniemanej fałszywości.

W centrum problemu związanego z myśleniem krytycznym staje zatem kwestia inności: czy chodzi o jej wykluczenie i narzucenie własnego sposobu myślenia, czy przeciwnie – o takie się ku niej zwrócenie, dzięki któremu rozumienie tego, co inne, będzie miało znaczenie dla samorozumienia tego, kto ową inność wprowadza w dialog z własną myślą. Otóż waloru edukacyjnego trzeba upatrywać w tej ostatniej możliwości. Samorozumienie jest tu kształcące w znaczeniu, jakie Hegel nadał słowu „Bildung”, które należy pojmować jako kulturę jednostki, to znaczy jej kształtowanie, polegające na wydobywaniu jej z „bezpośredniości substancjalnego życia” i podniesieniu na szczybel ogólności i samowiedzy¹. Inaczej mówiąc, cały proces kształcenia jest w istocie przyswaja-

¹ Por. G. W. F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, t. 1, tłum. A. Landman, PWN, Warszawa 1963, s. 11.

niem przez edukującego się tego, co inne, co zrazu mu obce – i dzięki temu jest formowaniem się jego samowiedzy czy – jak ujmuje to w swojej hermeneutyce Gadamer – samorozumienia. Krytyka ideologii – intencjonalnie ukierunkowana na demaskowanie tego, co inne – jest zatem nastawiona na destrukcję inności. Tymczasem myśl krytyczna biorąca udział w procesie kształtowania się jednostki jest nieodłączna od budowania „ja” w jego indywidualności, które to budowanie jest możliwe nie dzięki demaskowaniu tego, co „nie-ja”, jako myśli fałszywej, lecz w przyswajaniu jej sobie. Chodzi jednak o to, żeby przyswajanie to nie było bezrefleksyjną interioryzacją myśli innej, ale takim z nią dialogiem, w którym „ja” nie rezygnuje z własnego myślenia.

Edukacja, polegająca na podnoszeniu jednostki ze szczebla jej bezpośredniego doświadczenia – związanego przede wszystkim z biologiczno-psychicznym wymiarem istoty ludzkiej – na szczebel duchowy, w którym „ja” odnajduje się i rozumie samo siebie dzięki „nie-ja” i za jego pośrednictwem, dobrze się wpisuje z jednej strony w oddzielenie dwóch obszarów rzeczywistości: życia i świata, jakie leży u podstaw myśli Hannah Arendt, a z drugiej strony – w hermeneutykę Hansa-Georga Gadamera. Mimo całej odmienności sposobów ich filozofowania, obydwójce widzą zadania edukacji właśnie w transcendowaniu naturalnej skończoności „ja”, dzięki czemu byt ludzki może osiągnąć zgodność ze swoją istotą, to znaczy stać się rzeczywiście człowiekiem.

Następstwem oddzielenia pojęcia życia od pojęcia świata jest u Arendt oddzielenie wychowania, które jest zadaniem rodziny, od szkolnej edukacji. Byt ludzki w swym wymiarze biologicznym musi, po to, by przetrwać, zdobyć środki umożliwiające mu zaspokojenie jego podstawowych potrzeb. We współczesnych demokracjach zachodnich środki te człowiek znajduje w społeczeństwie rozumianym jako sieć wzajemnych powiązań istot ludzkich. Powiązania te tworzą rynek pracy działający wedle zasady popytu i podaży. Brak pracy, jeśli nie jest choć w części rekompensowany wsparciem socjalnym, grozi dosłownym unicestwieniem jednostki. Warunkiem wejścia w społeczną sieć relacji jest zatem przede wszystkim zdobycie określonego zawodu, przydatnego na rynku pracy, co ściśle się wiąże z przyswojeniem sobie i przestrzeganiem reguł oraz norm owym rynkiem rządzących. Dlatego też, używając określenia Arendt, można powiedzieć, że zadaniem wychowania w rodzinie jest uczenie „sztuki życia”, przez co trzeba rozumieć takie pokierowanie rozwojem dziecka, które umożliwi mu dostosowanie się do tej postaci społeczeństwa, w jakiej funkcjonują jego dorośli członkowie. Rolą rodziny jest zatem dbanie o właściwą socjalizację dzieci; im bowiem lepiej jednostka jest zsocjalizowana, tym ma większą szansę na zachowanie swego istnienia. „Sztuka życia” byłaby zatem równoznaczna ze sztuką przetrwania, czyli zapewnienia sobie środków do biologicznego przetrwania.

Dziecko jednak jest nie tylko istotą biologiczną, ale także „kimś nowym [...] w relacji do świata, który był przed nim, który będzie trwał nadal po jego

śmierci i w którym ma ono spędzić całe swoje życie”². W stosunku do świata jest więc ono „nowym przybyszem”. „Gdyby dziecko nie było w tym ludzkim świecie przybyszem, lecz po prostu nie ukształtowanym jeszcze żywym stworzeniem, edukacja byłaby tylko funkcją życia i polegałaby na trosce o podtrzymanie istnienia i takim przygotowaniu do życia, które wszystkie zwierzęta zapewniają swemu potomstwu”³. Świat to ogół ludzkich wytworów trwających przez stulecia. Tworzą go dzieła literatury i filozofii, zarówno malarstwo, jak i wielkie dzieła kompozytorów czy architektów, a zatem to wszystko, co nazywamy kulturą we właściwym sensie tego słowa i co w swej całości określa ludzki sposób zamieszkiwania. Wszystkie te „wytwory ludzkich rąk i umysłu” wymagają dla swego pojawienia się przestrzeni publicznej, w której mogą być nie tylko podziwiane, ale i rozumiane. Świat to także w s p ó ł b y c i e ludzi w tej przestrzeni, współbycie ludzi pośród rzeczy. Właściwością tejże przestrzeni jest to, że łączy ona ludzi i jednocześnie ich od siebie separuje. „Razem żyć w świecie w istocie oznacza, że świat rzeczy rozciąga się pomiędzy tymi, którzy dzielą go wspólnie, tak jak stół umieszczony jest pomiędzy ludźmi siedzącymi wokół niego; świat, jak wszystko, co jest pomiędzy, zarazem ludzi łączy i rozdziela”⁴.

Zadaniem edukacji szkolnej jest właśnie wprowadzanie „nowych przybyszów” w świat, a nie uczenie ich „sztuki życia”. Wprowadzanie to oznacza przede wszystkim uprzytomnianie młodym ludziom konieczności l u d z k i e j i n g e r e n c j i, podtrzymującej to, co stare, i je odnawiającej. Bez tej ingerencji świat poddany niszczącej sile czasu, jak i naporowi nowych pokoleń, nie przetrwa, popadnie w ruinę. Żeby jednak odnawianie to było możliwe, „nowi przybysze” muszą być zdomowieni w tym, co w momencie ich narodzin jest im obce i niezrozumiałe. Pierwszym zatem zadaniem edukacji jest wytworzenie w „nowych przybyszach” więzi ze światem, co równoznaczne jest z kształtowaniem w nich poczucia odpowiedzialności za dalsze trwanie tego, co już było, zanim pojawiło się ich pokolenie. Wiąż ze światem oznacza pewną bliskość między nim a człowiekiem, uprzytomnienie sobie, że świat – z racji swej kruchości – jest ustawicznie zagrożony nie-byciem, a zatem wymaga od człowieka intencjonalnego bycia-ku-niemu, zajęcia się nim, ciągłego przypominania sobie, że świat jest światem ludzkim, że to od nas zależy jego dzisiejsza postać, jak i jego dalsze istnienie. Można więc powiedzieć, że odpowiedzialność za świat, czyli za współistniejące z nami byty, jest dana człowiekowi wraz z jego egzystencją⁵. Odpowiedzialność nie jest następstwem tego, że człowiek żyje w świecie, ale jest nieodłączna od jego egzystencji, jest wraz z nią dana. Człowiek, będąc w świe-

² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: *taże, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994, s. 221.

³ *Tamże*, s. 221n.

⁴ *Taże*, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 59.

⁵ Zob. J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.

cie, jest już za świat odpowiedzialny, niezależnie od tego, czy ma świadomość tej odpowiedzialności, czy też nie, a nawet niezależnie od tego, czy jego działania świadczą o tej źródłowej odpowiedzialności, czy też, przeciwnie, jej zaprzeczają. Odpowiedzialność wolna jest od tego, co właściwe jest obowiązkowi, to znaczy od wewnętrznego przymusu, jaki na ego wywiera wola. Przymus, doświadczany jako zniewolenie, zostaje zastąpiony więzią, która w swej podstawie zawiera afirmację świata w jego istnieniu, co jednak nie oznacza zgody na każdą postać jego przejawiania się.

Zawiazywanie więzi ze światem jest pierwszym aspektem wprowadzania w świat. Czym innym jest jednak proces zawiazywania owej więzi, a czym innym proces socjalizacji. Socjalizacja odnosi się do życia biologicznego jednostki, jest konieczna ze względu na jej przetrwanie jako bytu psychofizycznego. Tymczasem więź ze światem wymaga wyjścia poza życiowy interes jednostki, który ulega niejako „zawieszeniu”, traci swą ważność: podjęte działanie jest istotne ze względu na świat, a nie ze względu na pomyślność działającego bytu ludzkiego. To jednak oznacza, że więź ze światem jest w konflikcie z przystosowaniem się do społeczeństwa rozumianego jako sieć wzajemnych relacji zawiazywanych tylko ze względu na zaspokajanie życiowych potrzeb jednostki. Dobrze zsocjalizowana istota ludzka, dbając jedynie o własny życiowy interes, traktuje świat wyłącznie w sposób instrumentalny, a w najlepszym razie pozostawia go niejako „samemu sobie”, nie bacząc na to, czy wspólne dobro, jakim jest ów świat, nie ulega destrukcji.

Drugi aspekt wprowadzania w świat wiąże się z wprowadzaniem do niego nowości. Działanie rzeczywiście nowe, które nie pożąda nowości dla niej samej, musi być poprzedzone krytycznym namysłem i osądem. Ich warunkiem jest pojawienie się dystansu do tej postaci świata, w której jednostka istnieje. Pod względem potrzeb biologicznych wszystkie istoty ludzkie są jedynie wymiennymi egzemplarzami gatunku ludzkiego. Nowość natomiast może pojawić się tylko w relacji do świata; warunkiem jej przejawiania się jest wykroczenie „ja” poza jego byt psychoorganiczny. Nowość to szansa, która pojawia się wraz z narodzinami każdej ludzkiej istoty. Urzeczywistnienie tej szansy zależy właśnie od szkolnej edukacji. Dlatego też jej zadaniem, będącym zarazem drugim aspektem wprowadzania w świat, jest zorientowanie wychowawców na to, co w każdym młodym człowieku jest tylko jemu właściwe, a więc na jego zdolności i talenty. W edukacji szkolnej dorośli przyjmują odpowiedzialność „nie tyle za [...] życiowe dobro rozwijającej się istoty, ile za to, co ogólnie nazywamy swobodnym rozwojem charakterystycznych cech i zdolności. To one właśnie stanowią o niepowtarzalności wyróżniającej każdą istotę ludzką spośród pozostałych – jakości, dzięki której człowiek jest nie tylko obcym w świecie, ale czymś, czego tu jeszcze nie było”⁶.

⁶ Arendt, *Kryzys edukacji*, s. 225.

Te dwa aspekty edukacji są ze sobą ściśle związane. Wprowadzanie w świat jest wprowadzaniem tego, co nowe, w to, co już było i jest, co z punktu widzenia tej nowości jest stare. „Właśnie w imię tego, co w każdym dziecku nowe i rewolucyjne, edukacja musi być konserwatywna; musi chronić tę nowość i wprowadzać ją do starego świata”⁷. Rewolucyjność oznacza zmianę, nowość. W edukacji jednak zmiana ta nie może wiązać się z destrukcją; przeciwnie, jest ona takim wprowadzaniem nowości do tego, co już przez nią zastane, by nie uległo ono bezpowrotnemu zniszczeniu. Wszystko to zarazem nie może oznaczać takiej więzi ze światem, która byłaby pozbawionym krytycznego myślenia wtapianiem się w świat, czymś w rodzaju symbiotycznego z nim współbycia. Działanie, żeby rzeczywiście było nowe, musi być poprzedzone rozumieniem czasu, w jakim działający istnieje. Rozumienie to nie jest jednak możliwe bez zdobycia dystansu do własnej historyczności tego, kto chce rozumieć. Jak jednak jest możliwe zdobycie dystansu do tego, w co człowiek wrasta, niejako mimo swej woli, w procesie wychowania? Nie sposób przecież wznieść się ponad to, w czym się istnieje, i bez żadnych uprzedzeń, wynikających właśnie z owej historyczności, zrozumieć własną epokę. Jediną możliwością jest zwrócenie się ku tradycji, która w edukacji oznacza właśnie ów konserwatyzm. Tradycja pełni funkcję przekazywania tego wszystkiego, co, podtrzymywane przez kolejne pokolenia, ostało się mimo upływającego czasu. Zwrócenie się ku tradycji oznacza jej rozumienie. Wysiłek rozumienia tego, co przekazywane przez tradycję, jest tożsamy z przyjęciem postawy otwartej na to, co inne, obce, nie-moje. Przekazy tradycji to szeroko rozumiane teksty, którymi są zarówno dzieła filozofii i literatury, jak i dzieła sztuki. Zwrócenie się ku tradycji oznacza zatem kształcenie teoretyczne, które „prowadzi [...] poza to, co człowiek w sposób bezpośredni wie i czego doświadcza”⁸.

Rozumienie przekazów tradycji nie polega na przyswajaniu sobie jedynie dopuszczalnej w szkolnej edukacji odpowiedzi na pytanie, „co autor miał na myśli”. Rozumienie nie jest też – w istocie niemożliwą – egzegezą tekstu, „poprawnym” odczytaniem treści przekazu. Przyjęcie otwartej postawy wobec myśli innej niż nasza własna oznacza, jak pokazuje to Gadamer, dopuszczenie, że myśl ta może nas czegoś nauczyć, czyli powiedzieć nam coś nowego, co postawi pod znakiem zapytania nasz dotychczasowy sposób myślenia, którego horyzont jest wszak ograniczony do tego, co bliskie i niejako oczywiste. Dojrzenie tej inności jest jednak o tyle trudne, że lekturą pierwotnie kierują określone przed-sądy, założenia, z których ten, kto czyta, nie zdaje sobie sprawy. Inaczej mówiąc, wstępna lektura tekstu polega na takim jego rozumieniu, w którym znajdujemy w tekście to, co spodziewaliśmy się w nim odnaleźć.

⁷ Tamże, s. 229.

⁸ H.-G. G a d a m e r, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter esse, Kraków 1993, s. 45.

Takie czytanie tekstu nie tylko nie pozwala mu wypowiedzieć jego własnej prawdy, to znaczy prawdy, która byłaby inna niż prawda myśli czytelnika, ale w ogóle nie jest lekturą kształcącą. Kształcić może tylko myśl inna niż nasza własna, myśl niezgodna z naszymi powziętymi uprzednio przeświadczeniami. Dojrzenie tej inności jest jednocześnie warunkiem zdobycia dystansu do tego, co aktualne, do własnej historyczności określającej nasz sposób myślenia, który wydaje się nam oczywisty.

Przyjęcie otwartej postawy wobec tekstu oznacza zawieszenie przed-sądów, z jakimi przystępujemy do lektury. Trzeba jednak zapytać o to, jak jest możliwe zawieszenie tego, z czego nie zdajemy sobie sprawy. Wszak przed-sądy, zakreślające horyzont naszego rozumienia, są dla nas niejawne; to one mają nas w swej mocy, a nie my nad nimi panujemy. Odpowiedź, jakiej udziela Gadamer, jest następująca: „Wszelkie zawieszanie sądów, tym bardziej zatem i przesądzeń wstępnych, ma, z logicznego punktu widzenia, strukturę pytania”⁹. Istotne jest tu właśnie owo pytanie. Zawieszanie przed-sądów oznacza nie tylko przyjęcie założenia, że tekst jest całością przenikniętą określonym sensem, ale także to, że jest on pewną odpowiedzią na jakieś pytanie. Inaczej mówiąc, warunkiem zrozumienia sensu tekstu jest dostrzeżenie w tekście pytania, na które tekst ten jest jedną z możliwych odpowiedzi. Rzecz nie leży jednak w odpowiedzi na pytanie, „co autor miał na myśli”, pisząc ów tekst. Tekst funkcjonuje bowiem w relacji do czytelnika niejako pozbawiony swego autora. Czytanie tekstu przez pryzmat doświadczeń autora jest nie tyle jego hermeneutyczną lekturą, ile zredukowaniem myśli tekstu do warunków historycznych, w jakich tekst powstał. Redukcjonizm ten, czy to natury psychologicznej, czy socjologicznej, dobrze jest znany z dawnej szkoły, jaka panowała w badaniach literackich. Funkcjonował on także w filozoficznej myśli Wilhelma Diltheya, dla którego jednym z warunków rozumienia przekazów tradycji było – w istocie niemożliwe – przeniesienie się interpretatora w epokę twórcy dzieła. Tymczasem w rzeczywistym rozumieniu tekstu konieczne jest **przekroczenie horyzontu historycznego** po to, by pojmować tekst jako myśl skierowaną do nas, żyjących dzisiaj, a nie zamkniętą we właściwej jej historyczności epoki – epoki, w której powstała. Jest rzeczą oczywistą, że każdy tekst jest naznaczony czasem, w którym żył jego autor. To jednak nie ów czas decyduje o całościowym sensie dzieła, ale pytanie, na które dzieło to jest odpowiedzią. Dlatego rozumienie tekstu wymaga przekroczenia horyzontu historycznego i osiągnięcie hermeneutycznego horyzontu pytania, horyzontu, „w obrębie którego określa się kierunek sensu tekstu”¹⁰. Pytanie, na które tekst jest od-

⁹ T e n ż e, *Koło jako struktura rozumienia*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, red. T. Gadacz, tłum. G. Sowinski, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993, s. 233.

¹⁰ T e n ż e, *Prawda i metoda*, s. 344.

powiedzią, rekonstruuje ten, kto ów tekst czyta. Tekst zwraca się więc do każdego z nas z osobna, chce nam coś powiedzieć. Rozumienie oznacza wejście w dialog z myślą tekstu. Strukturę dialogu tworzy dialektyka pytania i odpowiedzi. Podjęcie dialogu z tekstem oznacza umożliwienie myśli innej niż nasza własna wypowiedzenia tego, co jest dla niej jej własną prawdą. Zawarta w tekście odpowiedź na zrekonstruowane przez interpretatora pytanie jest prawdą myśli tekstu, jest jakimś „poglądem”, jedną z możliwych odpowiedzi dotyczących kwestii istotnych dla nas, żyjących tu i teraz. Wejście w dialog z tekstem, rozumianym jako myśl inna niż nasza własna, jest jednocześnie uprzytomnieniem sobie przez tego, kto tekst czyta, jego własnych przed-sądów, które teraz, już jako świadome sądy, wprowadza on do gry.

Postawienie pytania jest równoznaczne z uprzytomnieniem sobie przez pytającego jego własnej niewiedzy. Zadaniem edukacji jest zatem wyprowadzanie uczniów z takiego doświadczania przez nich świata, w którym jawi się on jako bezproblematiczna oczywistość. To właśnie miał na myśli Sergiusz Hesse, kiedy pisał o „otwieraniu światopoglądu uczniów”¹¹, co oznacza wydobywanie na jaw określonych, nieświadomych przez nich założeń, jakie przesądają o treści takiego czy innego całościowego myślenia o świecie. Nie chodzi o to, by nauczyciel miał tu ostatnie słowo, lecz o pokazanie, że każdy sposób myślenia oparty jest na określonych założeniach, a te z kolei nigdy nie są oczywiste i nieproblematiczne. Doprowadzenie uczniów do uprzytomnienia sobie przez nich owej sokratejskiej wiedzy, że się nie wie, jest wstępnym warunkiem możliwości krytycznego myślenia uczniów. Spełnienie tego warunku oznacza przyjęcie otwartej postawy na myśl inną niż ta, która obciążona jest przed-sądami epoki, w jakiej żyjemy. Otwartość tę można osiągnąć tylko przez zwrócenie się ku tradycji; rozumienie tego, co jest przez nią przekazywane, umożliwia osiągnięcie koniecznego dystansu do naszej własnej myśli, choć zarazem jest ono ujmowane w kategoriach wyznaczonych przez horyzont naszej własnej współczesności. Wchodząc w dialog z tym, co inne, poszerzamy wąski horyzont naszego czasu i miejsca, łącząc go z horyzontem tradycji, a to „oznacza zawsze, że uczymy się sięgać wzrokiem ponad bliskość i zbytnią bliskość – nie po to, by od niej abstrahować, lecz by ją lepiej widzieć na tle pewnej większej całości i we właściwych proporcjach”¹².

Zwrot ku tradycji, będący warunkiem możliwości krytycznego myślenia uczniów, wymaga szczególnych kwalifikacji od nauczyciela z tej racji, że to właśnie on jest pośrednikiem między przeszłością a teraźniejszością. Jego rola wymaga, aby był dla uczniów autorytetem. „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani

¹¹ S. Hesse, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 49.

¹² G. Adamer, *Prawda i metoda*, s. 289.

autorytetu, ani tradycji”¹³. Wbrew temu, co się potocznie sądzi, autorytet nie wyklucza wolności. Autorytet, by rzeczywiście był sobą, wymaga w o l n o ś c i uznania ze strony tych, którzy mu się poddają: „Uznanie autorytetu jest zawsze związane z poglądem, że to, co autorytet mówi, nie jest nierozumne i dowolne, lecz z zasady może być zrozumiane. Istota autorytetu, jakim cieszy się wychowawca [...], właśnie na tym polega”¹⁴. Na konieczność autorytetu w wychowaniu i edukacji kładzie także ogromny nacisk Hessen, pokazując zarazem, jak zmienia się sens tego pojęcia w zależności od poszczególnych warstw wychowania. W pierwszej z nich, gdzie celem jest włączanie dziecka w gatunek biologiczny, autorytet nie jest autorytetem rzeczywistym, który wszak zawsze zakłada jakiś stopień wolności tego, kto mu się poddaje, lecz bezpośrednim przymusem rodzica wobec dziecka, przymusem przybierającym postać „przyrodniczej konieczności”. W drugiej warstwie, w której dziecko włączane jest w byt społeczny, autorytet przejawia się w postaci heteronomii prawa zewnętrznego, by w trzeciej warstwie ustąpić autorytetowi rozumowi¹⁵. Nie ma przeciwieństwa nie tylko między autorytetem a rozumem – także rozum i tradycja nie są wobec siebie w opozycji. Każda tradycja po to, by mogła być dalej tradycją, „potrzebuje potwierdzenia, uchwycenia i kultywacji. Zgodnie ze swą istotą, jest ona przechowywaniem, czynnym we wszelkiej historycznej zmienności. Przechowywanie zaś to czynność rozumu wyróżniająca się tym, że [jest] niezauważalna”¹⁶. Wprowadzanie w duchową tradycję wymaga zatem wolności, czyli pracy rozumu obydwu stron relacji edukacyjnej: nauczyciela i ucznia.

Proces rozumienia tekstu jest dialogiem „ja” z „ty”. Oznacza to, że myśl tekstu zwraca się z osobna do każdego, kto ów tekst czyta. W ten sposób powstaje wolne pole, na którym mogą przejawiać się indywidualne zdolności i talenty poszczególnych uczniów. Rezultatem kształcącej lektury jest refleksyjne zwrócenie się tego, kto pozwolił wypowiedzieć się tekstowi, ku samemu sobie, a to oznacza, że „ja”, za pośrednictwem tego, co „nie-ja”, dowiaduje się czegoś o sobie samym; „ja” rozumie samo siebie lepiej lub inaczej niż przedtem.

To, co wydaje się najważniejsze w krytycznym myśleniu uczniów, to właśnie owa krytyczna autorefleksja, która chroniąc świat przed bezrozumnym zniszczeniem, zarazem – za pośrednictwem tradycji – umożliwia wytworzenie więzi ze światem, więzi takiej jednak, która nie wyklucza krytycznego namysłu nad tym, co bliskie i z pozoru oczywiste, włączając w to także indywidualne „ja”.

Zasygnalizowane powyżej warunki krytycznego myślenia uczniów nie mogą być spełnione w dzisiejszej szkole. Dzieje się tak dlatego, że szkoła w coraz większym stopniu zmuszona jest do przejmowania zadań wychowawczych ro-

¹³ Arendt, *Kryzys edukacji*, s. 231.

¹⁴ Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 268.

¹⁵ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, s. 91.

¹⁶ Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 269.

dziny, co oznacza, że jej działania coraz wyraźniej ukierunkowane są nie na świat, ale na życie rozumiane jako przetrwanie istoty ludzkiej w jej biologicznym bycie. Coraz bardziej traci na znaczeniu rozumienie edukacji jako celu samego w sobie – staje się ona jedynie użytecznym środkiem do osiągnięcia życiowej pomyślności, którą wiąże się dzisiaj ze zdobyciem przez młodego człowieka miejsca na rynku pracy. „Sukces” osiąga się, wygrywając w konkurencyjnej walce o byt.

Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w nasilającym się podporządkowaniu oświaty i edukacji gospodarce, już całkowicie zawłaszczającej nauczanie na wszystkich jego szczeblach, włączając w to także kształcenie uniwersyteckie. Oznacza to, że człowiek wykształcony to taki, który „poradzi sobie” na rynku pracy, który, dzięki umiejętności pozyskiwania odpowiednich informacji, będzie mógł, „inwestując” uprzednio w siebie, osiągnąć materialny dobrobyt. Człowiek dobrze funkcjonujący w informatycznie zorganizowanej przestrzeni nie może już być określany jako homo sapiens ani jako zoon politikon, ani nawet jako homo faber (zważywszy na nietrwałość, wręcz ulotność ludzkich wytworów, które pojawiają się po to tylko, by zaraz przeminąć i zostać zastąpionymi przez nowe, „świeże” produkty) – lecz jako animal laborans. Zmechanizowanie pracy dzięki jej utechnicznieniu, minimalizującemu wysiłek ludzkich mięśni, niczego jednak nie zmienia w samej istocie pracy: w dalszym ciągu pozostaje ona działaniem, które zorientowane jest na zaspokajanie potrzeb związanych z ludzkim organizmem, na samozachowanie istoty ludzkiej w jej bycie ontycznym. Wszystko to razem powoduje, że akcent w edukacji szkolnej przesuwana się z przekazywania „nieużytecznej” wiedzy o świecie, na użyteczne, czyli „przydatne w życiu” umiejętności. Kryterium doboru treści programowych będzie się niebawem sprowadzało jedynie do „życiowego pożytku”, jaki treści te zawierają, a wszystko to w imię jak najlepszego wykorzystania „zasobów ludzkich” dla potrzeb gospodarki, która wcale nie jest zainteresowana ludźmi zdystansowanymi do rzeczywistości, w jakiej przyszło im żyć, lecz przeciwnie: wymaga takich ludzi, którzy rzeczywistość tę uznają za oczywistość i chcą jak najlepiej – co oznacza „jak najefektywniej” – w niej funkcjonować.

W istocie, być może słuszne jest przekonanie o tym, że tę przystosowującą do istniejącej rzeczywistości funkcję szkoły należy łączyć z „przełomem neoliberalnym”, określającym nową jakość zachodniej cywilizacji. Jej funkcjonowanie wyznaczałyby, pozostające poza kontrolą, światowe korporacje zarządzające globalnym rynkiem, których jedynym celem jest osiągnięcie maksymalnego zysku, co w rezultacie prowadzi do pogłębiającej się polaryzacji statusu ekonomicznego ludzi¹⁷. Światowe korporacje uruchamiają mechanizmy „przerabiania ludzi w trzy rodzaje obiektów: w n i e r e f l e k s y j n y c h a sprawnych

¹⁷ Zob. J. Rutkowski, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3(31), s. 7-22.

producentów, n i e n a s y c o n y c h konsumentów [...] oraz w ludzkie odpady, kwalifikujące się «na przemiał» [...] z powodu ich niezdolności do uczestnictwa w zintensyfikowanym ruchu wytwarzania-konsumowania, jako ruchu stanowiącym realne źródło pomnażania korporacyjnych zysków”¹⁸.

Niezależnie od prawdziwości tej tezy, faktem jest, że system szkolny, włączając w niego uczelnie wyższe zwane uniwersytetami, w coraz większym stopniu staje się „firmą” usługową, zakładem produkującym ludzi dobrze zsocjalizowanych, a więc niemyślących krytycznie, niemających dystansu do dzisiejszej cywilizacji, lecz przygotowywanych do roli konsumentów, służących jako środek do celu, którym jest pomnażanie zysku producentów. Miejsce krytycznego namysłu nad światem zajmuje dziś „konieczność przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości”, tak jakby rzeczywistość zmieniała się bez udziału ludzi, jakby była bytem pozaludzkim, rządzącym się własnymi, nieprzeniknionymi dla istot ludzkich prawami.

Dopóki system szkolny nie zostanie oddzielony od rynku pracy, od ekonomicznego wymiaru ludzkiego życia, związanego z zaspokajaniem życiowych potrzeb, dopóty myślenie krytyczne uczniów, dzięki któremu każdy z nich może przejawiać się w swojej indywidualności, zastępowane będzie przyswajaniem informacji i uczeniem się rozwiązywania testów, co praktycznie sprowadza do zera rzeczywiste różnice między uczniami. Tymczasem to właśnie oddzielenie szkoły od ekonomii jest podstawowym, koniecznym warunkiem przywrócenia istocie ludzkiej jej człowieczeństwa. Pamiętać bowiem należy, że „w porządku celów człowiek [...] jest celem samym w sobie, tj. nie może być nigdy przez kogokolwiek [...] traktowany jedynie jako środek, nie będąc zarazem sam przy tym celem”¹⁹.

Odpowiedzialność za tworzenie warunków możliwości myślenia krytycznego uczniów spoczywa na nas wszystkich. Jest ona ściśle związana z odpowiedzialnością za istnienie i jakość świata, który jest naszym wspólnym dobrem, a także warunkiem możliwości ludzkiej egzystencji. Dbalność o świat, konieczność jego odnawiania, wiąże się z ukształtowaniem więzi, która łączy z nim człowieka, więzi poprzedzonej namysłem. Namysł ów jest możliwy dzięki zwróceniu się ku tradycji. Rozumienie jej przekazów jest warunkiem możliwości krytycznego myślenia uczniów, w którym „ja” – za pośrednictwem dialogu z tekstem przekazany przez tradycję – nie tylko rozumie świat, w którym żyje, ale także rozumie samo siebie i w tym samorozumieniu ciągle na nowo się kształtuje. Wszystko to jednak zakłada uwolnienie edukacji – na wszystkich jej poziomach – od ekonomicznej presji globalnej gospodarki, która redukując istotę ludzką do animal laborans, sprowadza byt ludzki do jego zwierzęcej natury, do organizmu walczącego jedynie o przetrwanie.

¹⁸ Tamże, s. 11.

¹⁹ I. K a n t, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałęcki, PWN, Warszawa 1984, s. 211.