



O źródłach autorytetu nauczyciela w perspektywie filozofii polityki *On the Sources of Teacher Authority From the Perspective of Political Philosophy*

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze selected sources of teacher authority, with particular emphasis on the perspective of political philosophy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The basic research problems were the process of changing the sources from which the teacher's authority derives its justification and the educational consequences of this change. The method of hermeneutic text analysis was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Hannah Arendt's reflections on the relationship between authority, responsibility, and education were taken as a starting point. Next, Chantal Delsol's metaphors of the demiurge and the gardener, describing two basic types of human-world relationships, were used. The attitudes characterizing the gardener and the demiurge were compared. The analyses were completed with Eric Voegelin's reflections on political gnosis and the three classical sources of authority. Examples and consequences of gardening and demiurgic relationships were presented, with particular emphasis on the sphere of education.

RESEARCH RESULTS: Philosophical and cultural causes of the growing disappointment with contemporary education were identified, and sources of possible educational optimism were pointed out.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It has been shown that treating education as a productive activity (*techné*) is a significant source of the crisis of teacher authority. A more complete understanding of the causes of this crisis and the associated disappointment with education will broaden teachers' self-knowledge and improve educational practice.

→ **KEYWORDS:** AUTHORITY, EDUCATION, DEMIURGE, ORDER, GNOSIS

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza wybranych źródeł autorytetu nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy filozofii polityki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podstawowymi problemami badawczymi uczyniono proces zmiany źródeł, z których czerpie swe uzasadnienie autorytet nauczyciela i konsekwencje edukacyjne tej zmiany. Zastosowano metodę hermeneutycznej analizy tekstów.

PROCES WYWODU: Jako punkt wyjścia obrano rozważania Hannah Arendt na temat relacji: autorytet – odpowiedzialność – edukacja. Następnie posłużono się zaproponowanymi przez Chantal Delsol metaforami demiurga i ogrodnika, opisującymi dwa podstawowe rodzaje relacji człowiek – świat. Porównano ze sobą nastawienie charakteryzujące ogrodnika i demiurga. Analizy uzupełniono o rozważania Erica Voegelina na temat politycznej gnozy i trzech klasycznych źródeł autorytetu. Pokazano przykłady i konsekwencje relacji ogrodniczych i demiurgicznych, ze szczególnym uwzględnieniem sfery edukacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zidentyfikowano filozoficzno-kulturowe przyczyny nasilającego się współcześnie rozczarowania edukacją oraz wskazano źródła możliwego optymizmu pedagogicznego.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pokazano, że istotnym źródłem kryzysu autorytetu nauczyciela jest traktowanie edukacji jako działalności wytwórczej (*techné*). Pełniejsze zrozumienie przyczyn tego kryzysu i związanego z nim rozczarowania edukacją poszerzy samowiedzę pedagogów i pozwoli polepszyć praktykę edukacyjną.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTORYTET, EDUKACJA, DEMIURG, PORZĄDEK, GNOZA

Wstęp

Najnowszy raport przygotowany przez badaczki z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego zatytułowany: *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły* przedstawia niepokojące zjawisko coraz częstszego odchodzenia młodych nauczycieli z zawodu (Dobkowska i in., 2024). Jako przyczyny wskazuje się niski prestiż zawodu nauczyciela, brak społecznego szacunku oraz kryzys autorytetu nauczyciela (Dobkowska i in., 2024, s. 53–54, 65). Mimo znacznego wzrostu pozycji polskich uczniów w zakresie opanowania umiejętności czytania (z 28. miejsca zajmowanego w 2011 r. polscy uczniowie przesunęli się na 6. miejsce) w ostatnich latach nastąpił wśród badanych nauczycieli istotny spadek poziomu satysfakcji z pracy (Dobkowska i in., 2024, s. 61). Nauczyciele są przekonani, że ich praca nie znajduje uznania w społeczeństwie. Ich autorytet jest niski, zaś zarobki są niewystarczające i nieadekwatne do ponoszonej odpowiedzialności i wagi wykonywanych zadań. Według autorek raportu: „Te wszystkie aspekty mają

duże znaczenie przy podejmowaniu przez nauczycieli decyzji o porzuceniu zawodu" (Dobkowska i in., 2024, s. 106).

Badaczkę zwracają też uwagę, że dobre przygotowanie uzyskane w trakcie studiów i świadomość własnych kompetencji nie są czynnikami zapobiegającymi odpływowi z zawodu. Wręcz przeciwnie:

[...] dobre przygotowanie do zawodu wzmacnia poczucie własnej wartości nauczycieli, ale nie zwiększa chęci pozostania w obecnej szkole. Poczucie własnej wartości i świadomość posiadanych kompetencji może stanowić czynnik, który zwiększa gotowość do podejmowania wyzwań w innych obszarach zawodowych i – paradoksalnie – zachęca młodych nauczycieli do odchodzenia z zawodu (Dobkowska i in., s. 86).

Zgadzać się zasadniczo z diagnozami zawartymi w raporcie, można w tonie nieco polemicznym zauważyć, że nie ma nic paradoksalnego w sytuacji, gdy młodzi, dobrze wykształceni i ambitni ludzie nie chcą się podejmować trudnych, lecz lekceważonych i niedocenianych społecznie oraz nisko opłacanych zadań. Za paradoks można raczej uznać sytuację, gdy czasami je podejmują.

Pojawiające się wielokrotnie wśród badanych nauczycieli przekonanie o współczesnym deficycie autorytetu nauczyciela nasuwa pytanie o to, jakie są źródła tego autorytetu i czy źródła te obecnie nie wyschły? A jeżeli tak się stało, jakie mogą być tego skutki? By udzielić pełniejszej odpowiedzi na te pytania, badania empiryczne mogą okazać się niewystarczające i należy zwrócić się ku badaniom humanistycznym, szczególnie rozważaniom z zakresu filozofii edukacji i filozofii polityki. Konieczne będzie zatem posłużenie się metodą hermeneutyczną, w której nie zaczyna się od hipotez, lecz dopiero na końcu rozważań, niejako w finale, możemy dostrzec, jak się rzeczy mają.

Autorytet nauczyciela a odpowiedzialność za świat

Kilkadziesiąt lat temu Hannah Arendt zjawisko kryzysu edukacji związała wprost z deficytem autorytetu w edukacji. „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994, s. 231). Zdaniem przywołanej autorki dorośli, w tym nauczyciele, stają wobec młodych jako reprezentanci świata. Świata, który jest starszy niż każde jednostkowe istnienie. Reprezentują świat, wprowadzają weń i biorą za niego odpowiedzialność przed dziećmi. Tu według filozofki znajdują się źródła autorytetu w edukacji. „Odpowiedzialność za świat przybiera w edukacji postać autorytetu” (Arendt, 1994, s. 225).

Coraz powszechniejszym problemem, a właściwie podstawą problemów edukacyjnych jest sytuacja, gdy dorośli nie chcą brać na siebie tej odpowiedzialności. Nie akceptują świata i nie chcą być jego reprezentantami. Według Arendt współcześni dorośli zdają się mówić do młodych:

W tym świecie nawet my nie jesteśmy szczególnie bezpiecznie zdomowieni; także i dla nas tajemnicą jest to, jak się w nim poruszać, co poznawać, jakie umiejętności opanowywać. Musicie zorientować się sami najlepiej, jak potrafiacie; w każdym razie nie macie prawa nas rozliczać. Jesteśmy niewinni, umywamy od was ręce (Arendt, 1994, s. 227).

To odrzucenie odpowiedzialności za świat, nauczyciel Hanny Arendt – Karl Jaspers – łączy z przesadną wiarą w młodych i nadmiernymi oczekiwaniami w stosunku do nich. Dorośli nie aprobują świata, ale mają nadzieję, że młodzież go naprawi. Jednak młodzi, obciążeni nadmiernymi oczekiwaniami, oczywiście zawodzą.

[...] młodzież sama w sobie staje się wartością. Ba, oczekuje się od niej tego wręcz, co w świecie dorosłych już zaginęło. [...] Ma się wrażenie, jakby od młodzieży wymagano, by stworzyła sama z siebie to, czego nauczyciele już nie posiadają. Nadchodzące pokolenia obarcza się tak winami państwa, jak i konsekwencjami roztrwonienia duchowego dobra, które mają one na nowo zdobyć. Młodzież, której przypisuje się całkowicie nieprawdziwą wagę, musi zawieść, ponieważ człowiek tylko wtedy może się stawiać, gdy wzrasta w wiekowej ciągłości (Jaspers, 1993, s. 83).

Zanik autorytetu zachodzący w sferze polityczności jest na tyle wszechobecny, że bezpośrednio wpływa na inne aspekty życia, również tak odległe od polityczności jak edukacja (Arendt, 1994, s. 114). Jednak, zdaniem Arendt edukacja powinna być tą wyróżnioną sferą, w której zasada autorytetu – słusznie odrzucona w polityce – musi obowiązywać z konieczności.

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego, i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określoną postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna ważność powszechna obowiązująca w świecie dorosłych (Arendt, 1994, s. 231).

Otwartą kwestią pozostaje pytanie: na ile takie odseparowanie jest możliwe i czy nie zawiera w sobie sprzeczności wewnętrznej?

Przywołana autorka stanowczo krytykuje polityczny konserwizm; w sferze polityki jest to – jej zdaniem – postawa całkowicie błędna.

W polityce postawa konserwatywna – akceptująca świat jakim jest, dążąc jedynie do zachowania *status quo* – może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące oddziaływanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani, by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe (Arendt, 1994, s. 228).

Jednak edukacją powinny rządzić inne reguły:

[...] konserwizm rozumiany jako zachowawczość należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym. Nawet ogólna

odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną (Arendt, 1994, s. 228).

Pozorna sprzeczność, w jaką wikała się Arendt, związana jest z przyjętą przez nią polityczną dychotomią konserwatyzm – liberalizm (1994, s. 118–124), w której konserwatyzm rozumiany jest jako stagnacja, zachowanie *status quo* i akceptacja świata takim, jaki jest. Czy jednak w sferze edukacji „zachowawczość” jest czymś rzeczywiście pożądanym, zaś „akceptacja świata jakim jest” zawsze czymś nagannym?

Nauczyciel demiurg czy nauczyciel ogrodnik?

Uczennica Hanny Arendt, współczesna francuska filozofka Chantal Delsol proponuje inny klucz interpretacyjny, który pozwala lepiej rozpoznać – chociaż nie wprost – źródła autorytetu nauczyciela. W książce *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność* (2020a) odróżnia dwa rodzaje stosunku człowieka do świata, dwa nastawienia do rzeczywistości. Te dwa różne rodzaje relacji człowieka ze światem Delsol metaforycznie opisuje jako postawę ogrodnika i demiurga.

Ogrodnik jest miłośnikiem świata, chce go pielęgnować, dbać o niego, kultywować. Pomaga wzrastać temu, co istnieje bez niego i czego nie jest wytwórcą. Nie stwarza i nie wytwarza, ale jedynie dba i troszczy się. Nie włada i nie panuje nad ogrodem, dlatego jego postawę cechuje pokora. Porządek świata jest uprzedni wobec ogrodnika, który czuje się mały wobec tajemnic świata i niezwykłego doświadczenia ludzkiej wolności. Nie jest też nigdy pewien rezultatów swoich zabiegów. Czasami pracuje w pocie czoła, lecz jego wysiłki idą na marne. Innym zaś razem ogród zaskakuje go swym pięknem. „Przyczynia się do utrzymania porządku świata, którego nie stworzył i który w znacznej mierze go przerasta” (Delsol, 2020a, s. 6).

Nie znaczy to jednak, że ogrodnik nie stara się, by ogród był coraz piękniejszy, dlatego cały czas poszukuje nowych metod uprawy, pielęgnacji, tworzy nowe odmiany roślin. Ulepsza to, co dostał, i dlatego jest współtwórcą świata.

Odziedziczył świat w załączku, świat rozpoczęty, lecz niedokończony. Wypełnia go, upiększa, cywilizuje. Nie zważa na pogardę, obelgi i szyderstwa. Najprostszym owocem jego starań bywa szczęście. Kocha ten świat, który go przerasta i w którego wywyższeniu uczestniczy. Jest zadziwiony porządkiem, jaki wyłania mu się przed oczyma, ciesząc się zarazem swoimi sukcesami (Delsol, 2020a, s. 7).

Figurę ogrodnika można uznać za metaforyczny opis postawy nauczyciela, który w relacji do świata ucznia: „Nieustannie ma wrażenie, że świat go przerasta; nie zawstydzą go to ani nie wprawia w rozgoryczenie. Przeciwnie, czuje się zaszczycony, że może uczestniczyć w czymś tak wielkim” (Delsol, 2020a, s. 6).

Przeciwieństwem ogrodnika jest demiurg. Jego postawa charakteryzuje się awersją do świata takiego, jaki jest. Dlatego nie stara się ulepszyć świata, lecz chce go radykalnie

przemienić, wręcz stworzyć od nowa. Oczywiście ogrodnicze poprawianie też jest przemianianiem, jednak demiurgiczny pęd ku stworzeniu świata na nowo nie bierze pod uwagę jakichkolwiek ograniczeń.

Granice te nie są ani z góry dane, ani łatwo rozpoznawalne; zawsze są one problematyczne. Mimo to ludzie wychodzący z założenia, że granice nie istnieją i że wszystko bez dyskusji wolno, są demiurgami i stanowią śmiertelne zagrożenie (Delsol, 2020a, s. 10).

Demiurdzy dążą jedynie do nieograniczonej niczym emancypacji i wierzą tylko w siebie samych. Nie lubią świata i wyrażają swoje oburzenie w sposób hałaśliwy, radykalny, niepozostawiający miejsca na wątpliwości, dystans i poczucie humoru. Nie chcą również – co oczywiste – brać odpowiedzialności za stary świat, szczególnie przed młodymi ludźmi. Postawa taka, zdaniem Arendt, powinna zatem eliminować demiurgów z grona wychowawców. „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt, 1994, s. 225).

Żeby lepiej zrozumieć istotną różnicę pomiędzy postawą ogrodnika i demiurga, trzeba podkreślić, że afirmujący świat ogrodnik również dąży do zmiany – ulepszenia i poprawy świata. Nie jest więc „konserwatystą” w znaczeniu, jakie przypisuje temu pojęciu Arendt; nie chodzi jedynie o zachowanie *status quo*. Skoro jednak zarówno ogrodnik, jak i demiurg chcą zmieniać świat, na czym polega różnica między nimi i czy nie jest ona sztucznie wyolbrzymiona?

Demiurgiczna wizja świata nie uznaje żadnych ograniczeń w dążeniu do emancypacji. To nie wprowadzanie zmian różni obie te postawy, lecz uznanie lub odrzucenie zewnętrznych, niezależnych od człowieka i uprzednich w stosunku do niego ograniczeń. Najistotniejszym rysem aktywności demiurga nie jest więc dążenie do rozwoju i emancypacji, ale – często wbrew deklaracjom, a nierzadko również samowiedzy demiurga – przekraczający właściwą miarę radykalizm kwestionowania naturalnych ograniczeń. Charakteryzująca ogrodnika odpowiedzialność i troska o świat nie zmierzają – wbrew demiurgicznym krytykom – do „konserwatywnego” zablokowania rozwoju i utrzymania świata w obecnej postaci. Spór dotyczy kwestii: czy świat posiada strukturę i prawa, które człowiek powinien poznać i uszanować? Chodzi o uznanie rzeczywistości zasadniczo niezależnej i uprzedniej w stosunku do człowieka; świat, podobnie jak człowieczeństwo, nie jest ludzkim wytworem. Demiurdzy nie rozumieją i nie chcą tego zrozumieć.

Demiurgia definiuje się sama jako przewyżczenie ograniczeń i obalenie wszelkich granic. [...] Ale obalenie granic oznacza też barbarzyństwo, etyka bowiem to nic innego jak poszanowanie praw moralnych wyznaczających granice woli i możliwościom działania. Wszelka demiurgia jest amoralna nie dlatego, że odrzuca granice wyznaczone w danym momencie przez kulturę, ale dlatego, że odrzuca samo pojęcie granic (Delsol, 2020a, s. 293–294).

Dla ogrodnika źródłem autorytetu jest łączność ze światem, troska o niego, odpowiedzialność (Folkierska, 2005) i dążenie do ulepszania zgodnie z odwiecznymi prawami, które należy starać się zrozumieć i żyć zgodnie z nimi. Demiurg nie uznaje tych praw lub ich roszczenia są dla niego nieistotne. Dla demiurga wyłącznym źródłem autorytetu jest jego własna wola, w odniesieniu do której zarówno prawa kultury, jak i natury przestają mieć znaczenie.

Wiara w ostateczne uwolnienie świata od zła

Opisywana – i słusznie krytykowana – przez Delsol postawa demiurgiczna odpowiada na stawieniu do świata, które nieco wcześniej Eric Voegelin określił jako gnostyczne (1998). Źródła nowożytnych ruchów intelektualnych i masowych, do których zalicza: progresywizm, pozytywizm, marksizm, psychoanalizę, komunizm, faszyzm i narodowy socjalizm, przywołany autor doszukuje się w myśli gnostycznej (Voegelin, 1998, s. 35). Zdaniem filozofa wymienione ruchy dążyły do przemiany świata i są transformacjami myśli gnostycznej, co powoduje, że mają podobne źródła i cele. Te wspólne inspiracje i aspiracje nie zdezaktualizowały się i nadal motywują do działania współczesnych kontynuatorów myśli gnostycznej pomimo całkowitego skompromitowania się niektórych z tych ruchów. Nadal żywa jest wiara w możliwość stworzenia nowego, pozbawionego wad i odwiecznych ludzkich problemów świata.

Voegelin za Hezjodem jako główne i stałe elementy kondycji ludzkiej, bolączki zawsze i wszędzie trapiące człowieka wymienia: ubóstwo, chorobę, śmierć, konieczność pracy i problemy seksualne. Można je uznać za stały i uniwersalny zestaw problemów, z którymi ludzie, jako ludzie, nieustannie się zmagają (Voegelin, 1998, s. 38). Zasadniczym przełomem, jaki dokonał się w nowożytności, jest przekonanie, że świat da się uwolnić od zła w procesie historycznym i że leży to w zakresie ludzkich możliwości (Voegelin, 2011). To przekonanie jest wspólne dla wymienionych ruchów, chociaż różnią się one w kwestii hierarchii i wagi poszczególnych ludzkich problemów. Dla różnych odmian myśli marksistowskiej kluczowe są nierówności społeczne, ubóstwo i konieczność pracy. Frustracje seksualne stawiane są w centrum zainteresowań psychoanalizy, zaś pozytywizm obiecywał oddalenie chorób, a nawet śmierci. Współcześnie obietnice nieśmiertelności uzyskanej dzięki cyborgizacji oraz transferowi indywidualnej osobowości w maszynę roztaczają zwolennicy transhumanizmu (Bostrom, 2003; Klichowski, 2014).

Inaczej niż chrześcijanie, którzy mają nadzieję, że odwieczne ludzkie problemy zostaną rozwiązane po śmierci w życiu przyszłym, gnostycy wierzą, że da się to zrobić w perspektywie życia ziemskiego. Nie tylko w to żarliwie wierzą, ale są również przekonani, że wiedzą, jak to zrobić. Wiedzą, jak urzeczywistnić świat, w którym ludzi nie będą trapiły odwieczne problemy, gdyż posiadli stosowną wiedzę (*gnosis*). To jest źródłem ich autorytetu: wiedzą, jak ostatecznie i nieodwracalnie uwolnić świat od zła.

Ten nowy rodzaj autorytetu nowożytnych „gnostycznych demiurgów” jest odpowiedzią na kryzys wcześniejszych źródeł autorytetu. Kryzys będący reakcją na zaburzenie ładu,

porządku, który dotyczy zarówno sfery polityki, jak i ducha (Voegelin, 2003, s. 325). Trzy korzenie kultury zachodniej: rzymska organizacja państwa, helleńska filozofia i judeo-chrześcijańska religijność stanowiły podstawę zachodniego porządku i trzy odrębne źródła autorytetu: autorytet władzy, objawienia i rozumu (Voegelin, 2011, s. 19). Ta odrębność i niezależność były podstawą porządku.

Można dlatego z całą pewnością mówić o zasadzie zachodniego ładu: kiedy te trzy autorytety zachowywały swoją relatywną autonomię, kiedy wzajemnie trzymały siebie w szachu i kiedy jeden nie przemagał innych, wtedy rządził ład. Jeśli jeden wchłaniał inne lub przejmował wszystkie trzy funkcje, wtedy panował nieporządek (Voegelin, 2003, s. 336–337).

Opisywany porządek zależy nie tylko od faktycznej niezależności, lecz również od wzajemnego uznawania swojej autonomii; nieporządek pojawia się zarówno wtedy, gdy władza duchowa rości sobie pretensje do ingerowania w sferę polityki, jak i wtedy, kiedy polityka chce decydować o sprawach, które powinny „być pilnowane przez Kościół i filozofię” (Voegelin, 2003, s. 337).

Nowożytną kulturę zachodnią jeszcze do niedawna charakteryzowało zjawisko postępującego odbóstwienia świata. Transcendentny Bóg biblijny stopniowo został uznany za byt pozaświatowy i *de facto* eksmitowano go z ludzkiego świata. Skoro Bóg jest w zaświatach, ziemską rzeczywistość przestaje być nim przeniknięta. Znaczy to jednak, że nie ma już ładu wywiedzionego z osoby Stwórcy. Odtąd nie ma już też żadnych pozaludzkich sił – oprócz oporu, jaki stawia materia – które mogłyby ograniczać wolę człowieka. Ludzki świat

[...] gdy został odbóstwiony, stał się polem, na którym człowiek bez względu na cokolwiek może działać; ponieważ nie ma już nic, od czego pochodziłyby ograniczenia. [...] Można teraz dowolnie zarządzać siłami natury, [...] bez zważania na żadne tabu, można się nimi posługiwać, można mieć władzę nad światem (Voegelin, 2003, s. 338–339).

Można stać się demiurgiem wytwarzającym świat i człowieka. Również za pomocą edukacji.

Trzy niezależne źródła autorytetu zostały skupione w jednych rękach. Po śmierci Boga nie nastaje jednak nihilizm, którego obawiają się zwolennicy minionego przednowoczesnego ładu (Delsol, 2021) ufundowanego na trzech różnych źródłach autorytetu. Pierwszym rezultatem zakwestionowania boskości jest sakralizacja państwa prowadząca do ideologii totalitarnych. Hobbesowski Lewiatan skupia w swych rękach całą władzę, stając się „śmiertelnym bogiem” (Hobbes, 2005). Ale to tylko pierwszy etap, kolejnym jest sakralizacja człowieka-demiurga. Później zaś na gruncie rozczarowania niespełnionymi obietnicami gnostyckich demiurgów pojawiają się dwa nurty.

Pierwszą reakcją na rozczarowanie jest wtórne ubóstwienie świata natury, planety (Gai), połączone z deprecjonowaniem człowieka, uznanego za byt zbędny i szkodzący Ziemi. Drugą zaś, znacznie powszechniejszą, postawą wobec niespełnionych obietnic jest panteizm. Stanowisko to wynika ze sprzeczności, gdyż sakralizowanie wszystkiego

jest skutkiem odmowy wskazania *sacrum* i jednocześnie niemożności wyzbycia się tej kategorii. Rezultatem tej wtórnej sakralizacji jest sposób myślenia, który ludzkiej istocie obdarzonej świadomością nie przyznaje niczego ponad to, co przyznaje innym istotom żywym czy minerałom. Rozczarowanie światem prowadzi do jego ponownego zaczarowania, „bo nie sposób żyć w rozccharowaniu” (Delsol, 2020b, s. 67).

Rozczarowanie edukacją i źródło optymizmu pedagogicznego

Zdaniem Delsol nastawieniem dotychczas dominującym we współczesnej kulturze zachodniej jest postawa demiurga, który jest wytwórcą kierującym się i ograniczonym jedynie własną wolą. W perspektywie edukacji nastawienie demiurgiczne oznaczałoby skupienie się na urzeczywistnianiu ustalonych przez władze i aktualnie dominujące ideologie celów wychowawczych oraz poszukiwanie najskuteczniejszych, najbardziej efektywnych środków do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Autorytet nauczyciela wprost wynikałby z kompetencji technicznych, na które składają się kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne (Kwaśnica, 1994, s. 19–20). Dobry nauczyciel byłby sprawnym rzemieślnikiem, wytwórcą poruszającym się w obszarze arystotelesowskiej *techné*. Demiurgiczny nauczyciel ma wiedzę dotyczącą materii, w której pracuje, wie, jak ją przekształcać, by wytworzyć to, co zaplanował. Tworzy „syllabus” szczegółowo opisujący cele, środki, metody realizacji i rezultaty działań. Planuje, co chce wytworzyć, wytwarza, a potem sprawdza, czy się udało, czy jego wytwory spełniają zaplanowane kryteria. Miarą kompetencji i wynikającego z nich autorytetu tak rozumianego nauczyciela byłaby skuteczność i pewność uzyskania zaplanowanych rezultatów.

Niestety, lub na szczęście, jeśli przyjmie się taką demiurgiczną wizję edukacji, jej rezultaty, podobnie jak innych demiurgicznych zamierzeń, również będą rozccharowywać. Rozczarowani, sfrustrowani „oporem materii” i niskim prestiżem społecznym będą nauczyciele. Rozczarowani zbyt niskimi osiągnięciami swych dzieci będą rodzice. Rozczarowane będą władze oświatowe i – oczywiście – sami uczniowie. Dzieje się tak dlatego, że demiurgiczne projekty nieustannie się załamują, gdyż konstruuja sobie taki model człowieka i świata, który odpowiada ich pragnieniom i woli. Staje się to jednak kosztem zakwestionowania istotnych elementów rzeczywistości, które im nie odpowiadają, ponieważ nie pasują do demiurgicznych projektów. Jednak mimo zapoznania te odrzucające elementy rzeczywistości istnieją; finalnie dochodzą do głosu i powodują upadek demiurgicznych ideologii. Dlatego zdaniem Delsol, mimo że obecnie dominują demiurdzy, przyszłość – można żywić nadzieję, że również w sferze edukacji – będzie należeć do ogrodników, gdyż „zdrowy rozsądek ma więcej przyszłości niż szaleństwo, które wiele niszczy, ale nigdy ostatecznie nie triumfuje” (Delsol, 2020a, s. 8).

Źródłem optymizmu pedagogicznego może być konstatacja, że – paradoksalnie – to, co dla demiurgów jest rozccharowującą słabością edukacji, w rzeczywistości jest jej siłą. Dlatego transhumaniści, których bezsprzecznie można uznać za zwolenników postawy demiurgicznej, krytykują współczesną pedagogikę za niską skuteczność

i postulują zastąpienie edukacji bardziej wydajnymi metodami (Klichowski, 2014, s. 161–162). Według nich nie ma moralnej różnicy między zmianami uzyskiwanymi dzięki edukacji a manipulacjami dokonywanymi za pomocą inżynierii genetycznej, cyborgizacji czy innych technologii. Ponadto – ich zdaniem – oddziaływanie technologiczne jest znacznie skuteczniejsze niż edukacja i przynosi pewniejsze rezultaty. Jeśli więc uzna się, że celem edukacji jest wytworzenie określonego rodzaju człowieka, nieskuteczną pedagogikę powinna zastąpić skuteczna technika. Tymczasowy autorytet nauczyciela wynikający z kompetencji technicznych ostatecznie musi ustąpić miejsca autorytetowi inżyniera. Ale demiurgowie mylą się. Żeby jednak zdać sobie sprawę, że to, co uchodzi w ich oczach za słabość edukacji, w rzeczywistości jest jej zaletą, trzeba zakwestionować postawę demiurgiczną. Dopiero z perspektywy ogrodnika widać, że konstytutywny dla wychowania obszar wolności wychowanka nie jest jedynie problemem technicznym, ale wynika z samej istoty edukacji. Nauczyciel ogrodnik zdaje sobie sprawę, że uczestniczy w rzeczywistości, której nie jest twórcą i która go przerasta. Wie, że podlega prawom, które są wcześniejsze niż on, i rozumie, że nie jest panem świata, lecz jego opiekunem. Tacy nauczyciele, wbrew alarmującym tendencjom opisanym w raporcie przywołanym na początku tego artykułu, nie będą rozczarowani odchodząc z zawodu, gdyż wiedzą, że są wobec młodych reprezentantami ładu, który jest najgłębszym źródłem ich autorytetu.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Bostrom, N. (2003). *The transhumanist FAQ: A general introduction. Version 2.1*. World Transhumanist Association. <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>
- Delsol, Ch. (2020a). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność* (M. Chojnacki, tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Delsol, Ch. (2020b). *Czas wyrzeczenia* (G. Majcher, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Delsol, Ch. (2021, 25 kwietnia). *Koniec chrześcijańskiego świata* (M. Szczurowski, tłum.). Teologia Polityczna. <https://teologiapolityczna.pl/koniec-chrzescijanskiego-swiatea-chrzescijanstwa-wykklad-prof-chantal-delsol/>
- Dobkowska, J., Zielińska, A. i Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska, A. (2005). *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hobbes, T. (2005). *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego* (C. Znamierowski, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Jaspers, K. (1993). *Uwagi o wychowaniu* (G. Sowiński, tłum.), „Znak”, 45(460), s. 81–90.
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Voegelin, E. (1998). Gnostyckie ruchy masowe naszych czasów (D. Leszczyński i L. Rasiński, tłum.). *Odra*, 11, 35–43.
- Voegelin, E. (2003). Duchowa i polityczna przyszłość Zachodu (J. Świątek, tłum.). *Człowiek w Kulturze*, 15, 323–348.
- Voegelin, E. (2011). *Od Oświecenia do rewolucji* (Ł. Pawłowski, tłum.). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
