

T o m a s z K a l b a r c z y k

Liberalizm i wychowanie. Richarda Rorty'ego filozofia edukacji

Słowa kluczowe: szkoły amerykańskie, Dewey John, filozofia wychowania, neopragmatyzm, indywidualizm

W niniejszym tekście omawiam poglądy Richarda Rorty'ego na kwestię wychowania. W części pierwszej staram się określić miejsce autora *Filozofii a zwierciadła natury* w tradycji pragmatyzmu amerykańskiego i jego obronę pedagogiki Johna Deweya. Dalej zaś wskazuję problemy, które pojawiają się, kiedy chcemy mówić o wychowaniu na podstawie postulatów myśli społecznej Rorty'ego.

Rorty jest filozofem, który poczynawszy od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku zrobił wiele dla odnowienia amerykańskiego pragmatyzmu. Tradycja, która w połowie stulecia wygasła, zyskała nową jakość i niezwykle wpływowego ambasadora. Rorty określa się jako neopragmatysta i jest obok Hilarego Putnama najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu. Jest on jednocześnie jednym z najczęściej komentowanych filozofów współczesnych.

Wydanie nawiązującej do myśli Deweya książki *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) uważa się często za wydarzenie dające początek neopragmatyzmowi. Za umieszczeniem cezur w latach siedemdziesiątych przemawia też fakt, iż w tym czasie Putnam zmienił zasadniczo swoje poglądy, odchodząc od metafizycznego realizmu do stanowiska, które nazwał pragmatycznym realizmem.

Pomimo odrzucenia Deweyowskiego scjentyzmu, zastąpienia typowych dla Jamesa i Deweya rozważań nad doświadczeniem refleksją nad językiem i uznaniem części problemów podejmowanych przez klasyczny pragmatyzm za niecelowe Rorty przedstawia się jako przedstawiciel nurtu.

Wielokrotnie mówił o sobie jako o następcy Deweya. W kwestii zaś wychowania uznaje się za „dosyć wiernego kontynuatora myśli”¹ autora *Demokracji i wychowania* (*a fairly faithful follower of John Dewey*), w związku z czym czuje się zobowiązany do obrony swego poprzednika.

Nikt nie kwestionuje ogromnej roli, jaką odegrała myśl Deweya we współczesnej pedagogice. O jej randze świadczy również ilość interesujących i ważnych dyskusji prowadzonych wokół jej założeń. W Ameryce spór ten toczy się aktualnie w kontekście kondycji tamtejszego szkolnictwa, zmienionego pod wpływem Deweyowskiej pedagogiki i kulturowej rewolucji lat sześćdziesiątych. Spory toczą się oczywiście nie tylko w ojczyźnie Deweya; podczas gdy tam mówi się o konsekwencjach reform w szkolnictwie i twierdzi się, że szkoły nie są już w stanie nauczyć określonego zasobu faktów i pojęć, a uniwersytety sprawiają, iż każda wiedza nabiera relatywnego charakteru, w Polsce przestrzega się przed reformami, strasząc powyższymi efektami.

Krytyka pedagogiki Deweya odbywa się na kilku różnych płaszczyznach, najbardziej powierzchowna dotyczy funkcjonowania ucznia w szkole i kilku postulatów autora *Demokracji i wychowania*, dzięki którym chciał on pobudzać ciekawość i aktywność uczniów, zwiększając jednocześnie samodzielność dziecka w procesie zdobywania wiedzy. Rorty przytacza obiegową opinię, zgodnie z którą pedagogika Deweyowska zakłada, że do tego, by danego dnia odbyła się lekcja tabliczki mnożenia, niezbędne jest przegłosowanie tegoż w gronie uczniów. Polski czytelnik znajdzie przykłady karykaturalnego opisu szkoły deweyowskiej u Ryszarda Legutki, który pisał:

Wszystko jest zatem przez człowieka tworzone w procesie demokratycznego współdziałania i negocjowania, a zatem należy każdego człowieka uczynić twórczym uczestnikiem takiego procesu. Sprowadziło się to do tego, że nie można było podać uczniowi prostej definicji lub kazać mu się nauczyć na pamięć jakieś formułki, gdyż wszystko musiało odbywać się interaktywnie i twórczo².

Rorty jest skłonny zgodzić się, że Dewey zbyt pochopnie czy też w zbyt ostrych słowach potępiał naukę pojmowaną jako gromadzenie wiadomości. Podkreślał on jednak, że nie wyobraża sobie, by kiedykolwiek „Deweyowi przyszło na myśl, że nadejdzie dzień, kiedy będzie można ukończyć amerykańską szkołę średnią, nie wiedząc kto żył wcześniej: Platon czy Shakespeare”³.

Wydaje się, że trzeba mieć do Deweya z góry nieprzychylnie nastawienie albo czytać go nieuważnie, by budować oskarżenia o postawę radykała. Pisał

¹ R. Rorty, *Philosophy and Social Hope*, London 1999, s. 118. Polskiego tłumaczenia doczekał się wygłoszony na forum Amerykańskiego Stowarzyszenia College'ów pierwowzór rozdziału *Education as a Socialization and as Individualization*, jako *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 1990.

² R. Legutko, *Szkola dla elit*, „Życie” nr 109, 11 maja 2001, s. 16.

³ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, s. 46.

on przecież, że w społeczeństwach demokratycznych „system wychowania musi wyrabiać w jednostkach postawę osobistego zaangażowania w panujących stosunkach społecznych i w społecznym sprawowaniu kierownictwa oraz nastawienie sprzyjające dokonywaniu konstruktywnych przemian społecznych, lecz stroniące od anarchistycznego chaosu”⁴. Zaangażowanie nie równa się przejęciu pełni władzy przez uczniów, a udział w podejmowaniu decyzji oznacza kształtowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania.

Podobnie jest w rozwiązaniach szczegółowych, gdzie reformatorskie koncepcje Deweya zakładały m.in. wprowadzenie do szkoły zajęć ręcznych: „Nie oznacza to postulatu, by rola języka jako narzędzia wychowania uległa ograniczeniu, lecz by posługiwano się nim w bardziej żywy, zapładniający sposób i aby język był mniej oderwany od aktywnej pracy uczniowskiej społeczności”⁵. Krytycy autora *Demokracji i wychowania* nie chcą lub nie potrafią zauważyć, że jego rola i znaczenie polega na tym, że wyprowadził on wnioski z zasady, iż „widza cechuje obojętność wobec tego, czego jest świadkiem”⁶, oraz że wykorzystał je twórczo w swojej pedagogice.

Istnieje, rzecz jasna, również krytyka Deweyowskiej pedagogiki, która sięga głębiej i nie zatrzymuje się na powierzchni problemów codziennego życia szkoły. Konserwatyści zarzucają Deweyowi m.in., że nie dał nam czytelного kryterium rozwoju człowieka. Sedno zaś sporu stanowią różnice dotyczące poglądów na relację między procesami indywidualizacji i socjalizacji, a także, a może przede wszystkim, różnice między zwolennikami metafizyki a tymi, którzy uwolnić chcą myśl od niesłużących niczemu, źle postawionych zagadnień.

W dyskusji na temat szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych trudną do przeceńnienia rolę odgrywają dwie książki wydane w latach osiemdziesiątych. Pierwsza z nich to *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* E.D. Hirscha, gdzie wyznaczony został ów kanon, którego powinny, a którego nie uczą w pełni amerykańskie szkoły. Druga z nich to *Umysł zamknięty* Allana Blooma, gdzie autor omawia kryzys, jeśli nie upadek amerykańskich wyższych uczelni. Rorty zabierając głos w sprawie wychowania, odnosi się również do wymienionych książek. W tej dyskusji pytanie o wzajemny stosunek indywidualizacji i socjalizacji to również pytanie o relacje między szkolnictwem podstawowym i średnim a szkolnictwem wyższym.

Na powszechnie stawiany zarzut, iż Dewey nie przedstawił jasnego kryterium rozwoju człowieka, i stwierdzenie Blooma, że amerykańskie uczelnie zrezygnowały z przedstawiania „wizji człowieka wykształconego”⁷, co z kolei doprowadziło do chaosu i zniechęcenia wśród studentów, Rorty odpowiada, iż ustanowienie

⁴ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1972, s. 137.

⁵ Tamże, s. 57.

⁶ Tamże, s. 172.

⁷ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.

takiego kryterium to zadanie niemożliwe. „Domagać się takiego kryterium to tak, jakby prosić dinozaura o zaprojektowanie porządnego ssaka albo żądać od Ateńczyka z IV w., żeby zaproponował formy życia odpowiadające obywatelom dwudziestowiecznej demokracji przemysłowej”⁸. Rorty twierdzi, że nie pozostaje nam nic innego, jak tworzyć kolejne projekty i mieć nadzieję, że dzięki ich realizacji będziemy mieli lepsze szkoły i lepsze uniwersytety, a w konsekwencji będzie nam się wszystkim żyło lepiej. Wybór jednych projektów spośród innych miałby się odbywać na zasadzie swobodnej dyskusji, zderzenia odmiennych koncepcji.

Nie interesowałoby nas, czy wynik owej dyskusji jest zgodny z czymś transcendentnym względem niego samego. Fallibilizm jest tutaj zasadą, nigdy nie będziemy mieć absolutnej pewności co do naszych wyborów. Krytyka klasycznej koncepcji prawdy jest kluczowym punktem neopragmatyzmu autora *Filozofii a zwierciadła natury*. Rorty powtarza, że prawda „nie znajduje się na zewnątrz” i podobnie jak rozróżnienie na absolutyzm i relatywizm jest przestarzałym narzędziem⁹.

Zdaje się, że jedyne, co łączy Blooma i Rorty’ego, to zgoda na pogląd, że szkoły nie wywiązują się z zadania, jakim jest zapewnienie uczniom kanonu informacji, którymi powinni dysponować, przekraczając próg uniwersytetu. Rorty polemizuje z tymi przedstawicielami radykalnej lewicy, którzy uważają, że kanon kulturowy ma sam z siebie charakter opresywny¹⁰. Kanon się zmienia, a ostatnimi czasy zawiera sporo elementów pokazujących potrzebę zmian społecznych.

Podczas gdy Rorty z dużym niepokojem zauważa, iż uniwersytety są zmuszone czynić starania, by wyrównać braki w wykształceniu swoich studentów, zamiast kształcić w nich krytyczne nastawienie i samodzielność myślenia, Bloom przyznaje, że „większość dzisiejszych absolwentów szkół średnich ma kłopoty z czytaniem i pisanem”¹¹, zupełnie inaczej niż Rorty wyobraża sobie jednak rolę uniwersytetu.

Bloom głęboko ubolewa nad tym, że:

dzisiejsza edukacja [...] nie zwraca już uwagi na prawa przyrodzone [...], nie wymaga przyjęcia żadnego niekwestionowanego zespołu przekonań uchodzących za naturalne dla wszystkich ludzi ani wyrzeczenia się innych poglądów¹².

Uskarża się on także na wszechobecny relatywizm, który sprawił, iż „prawdziwym zagrożeniem stał się wyznawca prawdy”¹³. Rorty zaś jest zdeklarowanym wrogiem „platońskiego obrazu wychowania polegającego na budzeniu prawdzi-

⁸ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, wyd. cyt., s. 46.

⁹ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, Warszawa 1996, s. 73.

¹⁰ R. Rorty, *Liberalizm, lewica i mądrość powieści*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy część II*, Toruń 1993, s. 101.

¹¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 407.

¹² Tamże, s. 30.

¹³ Tamże, s. 28.

wego ja”¹⁴. Pojęcia takie jak „prawa przyrodzone” i „niekwestionowany zespół przekonań” uważa za tyleż abstrakcyjne, co puste. Podobnie jest zwolennikiem rezygnacji z mówienia o prawdzie na rzecz mówienia o wyobraźni i tolerancji.

Podstawowym elementem myśli społecznej Rorty'ego jest kreowana przez niego postać liberalnej ironistki. Jest to osoba, którą cechują m.in. „stałe wątpliwości co do słownika finalnego, którym aktualnie się posługuje, ponieważ zrobili na niej wrażenie inne słowniki przyjmowane za finalne przez ludzi bądź książki, które napotkała”¹⁵, przy czym słownik finalny to nic innego jak odzwierciedlenie zestawu naszych najgłębszych przekonań, nadziei i wątpliwości. Liberalna ironistka jest nominalistką i historycystką. Nie wierzy w wewnętrzną naturę rzeczy w platońskim sensie tego wyrażenia i uznaje przypadkowość miejsca i czasu, które ukształtowały jej poglądy.

Drugim rysem charakterystycznym koncepcji społecznej Rorty'ego i jednocześnie punktem stwarzającym duże trudności w komentowaniu tej myśli jest postulat całkowitego rozdzielenia sfery prywatnej i publicznej. Propozycja ta rodzi się ze sprzeciwu wobec tradycji reprezentowanej przez Platona i Kanta, wobec wizji społeczeństwa, w którym istnieje i jest promowany jeden, określony wzorzec człowieka.

Ironistka jest zajęta poszukiwaniem nowych słowników i opisywaniem na nowo samej siebie. Teoria ironiczna powinna powstawać wyłącznie w sferze prywatnej i nie próbować ingerować w sferę publiczną. Przekraczanie sfery prywatności może stanowić według autora *Filozofii a zwierciadła natury* początek przemocy, a tym samym zagrożenie dla politycznego liberalizmu.

Rorty jest skłonny zgodzić się z tym, co Michel Foucault pisał o związkach między wiedzą a władzą, a dokładnie o wiedzy jako o narzędziu władzy, dostrzega opresywny charakter nauki podniesionej do rangi, jaką miała niegdyś tylko religia – i przyznaje, że od czasów oświecenia pojawiły się formy przymusu, których wcześniej nie mogliśmy sobie nawet wyobrazić.

Jednocześnie twierdzi, że „Michel Foucault jest ironistą, który nie jest gotów być liberałem”¹⁶, chcąc w ten sposób powiedzieć, że zasługuje on na miano ironisty jako ktoś walczący o poszerzenie zakresu swej autonomii, opisujący na nowo samego siebie. Jego błędem są próby promowania nowego, prywatnego opisu w sferze publicznej. To już jest, zdaniem Rorty'ego, niebezpieczna tęsknota za totalną rewolucją.

Autonomia, jakiej poszukują samodzielnie stwarzający siebie ironiści w rodzaju Nietzschego, Derridy czy Foucaulta, nie jest rzeczą, którą kiedykolwiek mogliby ucieleśnić instytucje społeczne. Autonomia nie jest czymś, co mają w sobie wszystkie istoty ludzkie i co społeczeństwo może

¹⁴ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, s. 44.

¹⁵ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, s. 108.

¹⁶ Tamże, s. 153.

uwolnić przez zaprzestanie ich uciskania. Jest to coś, co pewne pojedyncze istoty ludzkie mają nadzieję osiągnąć poprzez autokreację i co rzeczywiście osiągnąć udaje się niewielu z nich¹⁷.

Napięcie między sferą publiczną a prywatną łagodzone jest w myśli Rorty'ego postulowaną tolerancją, która spełnia rolę czynnika mediacyjnego między prywatną ironią a publiczną troską¹⁸. Społeczeństwo złożone z indywidualistów może sprawnie funkcjonować dzięki wzajemnej tolerancji, podobnie stanowi ona niezbędny warunek społecznej solidarności – jednego z podstawowych elementów omawianej wizji.

Wobec propozycji ścisłego rozdzielenia sfery prywatnej i publicznej nawet przychylni Rorty'emu komentatorzy zastanawiają się, czy postulat ten nie prowadzi do zamrożenia istniejących stosunków społecznych, uniemożliwiając jednocześnie reformy. Pytają oni również, czy prawdziwa autokreacja może zaistnieć, nie mając kontynuacji w sferze publicznej. Wreszcie zastanawiają się, czy takie szczerne rozdzielenie jest w ogóle możliwe¹⁹.

Rorty doskonale zdaje sobie sprawę z trudności zawartych w jego koncepcji, pisząc:

lecz nawet jeśli miałbym rację sądząc, że kultura liberalna, której publiczna retoryka byłaby nominalistyczna i historycystyczna, jest zarówno możliwa, jak i pożądana, nie posunąłbym się do stwierdzenia, że mogłaby, bądź powinna, istnieć kultura, której publiczna retoryka byłaby ironiczna. Nie potrafię wyobrazić sobie kultury, która uspołeczniałaby młodzież w taki sposób, by budzić w niej ciągłe wątpliwości co do samego procesu uspołeczniania²⁰.

Czytelnik *Przygodności, ironii i solidarności* pozostawiony zostaje jednak z tymi wątpliwościami, bez propozycji ich rozwiązania.

Problem granicy między socjalizacją i indywidualizacją, między prywatną ironią a publiczną troską jest już w jakiejś mierze rozwiązany przez istniejący system szkolnictwa. Dzieci przychodzą do szkoły, by tam otrzymać zestaw informacji i wartości, które my – dorośli – uznajemy za prawdziwe i słuszne. Socjalizacja polega na „przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły...”²¹. Trudno sobie wyobrazić, by było inaczej, amerykańskie eksperymenty pod hasłem edu-

¹⁷ Tamże, s. 100.

¹⁸ A. Szahaj, *Miedzy romantyzmem a pragmatyzmem. Richarda Rorty'ego postmodernistyczny humanizm i jego etyczno-polityczne implikacje*, w: A. Szahaj (red.), *Miedzy pragmatyzmem a postmodernizmem. Wokół filozofii Richarda Rorty'ego*, Toruń 1995.

¹⁹ Zob. A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996, s. 109.

²⁰ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, s. 126.

²¹ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

kacji progresywnej pokazały zresztą, iż traktowanie dzieci jak studentów nie przynosi dobrych rezultatów.

Indywidualizację poprzedzić musi socjalizacja, a wychowanie dla wolności może się rozpocząć dopiero po nałożeniu pewnych hamulców²².

Rorty zwraca naszą uwagę na fakt, iż w amerykańskim szkolnictwie kadre akademicką cechują zwykle poglądy dużo bardziej lewicowe od tych, które wyznają nauczyciele pracujący w szkołach średnich i podstawowych. Wpisuje się to w schemat proponujący opanowanie kanonu wiadomości do osiemnastego roku życia i pogłębianie tego zestawu informacji wraz z jednoczesnym powątpiewaniem w jego treści na uniwersytecie. Problemem jest fakt, że zarówno prawicowi, jak i lewicowi wychowawcy, którzy zgodzą się z tezą, iż edukacja składa się z socjalizacji i indywidualizacji, postrzegają obydwa te procesy jako ciągłe. Często widzą oni w szkole miejsce tylko i wyłącznie dla procesu socjalizacji, w dodatku pragną budować zarówno szkolnictwo średnie, jak i wyższe wokół jednego zestawu idei.

Procesy indywidualizacji i socjalizacji są ze sobą sprzeczne. Wielkim wyzwaniem szkolnictwa jest znalezienie odpowiedniego czasu i formy dla przejścia z jednego etapu wychowania na drugi. Naturalnym punktem dla takiego przejścia jest koniec szkoły średniej i początek studiów. Programy pierwszych lat studiów i końcowy etap nauczania średniego są więc terenem, na którym toczą się spory lewicy z prawicą o właściwy model edukacji. Jeżeli uznamy, że ani socjalizacja, ani indywidualizacja nie są lub nie powinny być procesami ciągłymi, musimy także znaleźć sposób, jak zapowiadać czekające młodego człowieka uwalnianie się od socjalizacji w czasie jej trwania. Podobnie należy dłożyć starań, by proces indywidualizacji nie zniósł całkowicie jego obywatelskiego i społecznego rozwoju.

Największy sprzeciw Rorty'ego budzi silne przywiązanie wychowawców do myślenia metafizycznego, z tym że dotyczy to zarówno politycznej prawicy, jak i lewicy. Przedstawiciele tej pierwszej, mówiąc o wychowaniu, zaczynają niemal zawsze od zagadnienia prawdy. Wymieniają prawdy – ich zdaniem – absolutne i biją na alarm, że przestajemy ich uczyć. Lewica walczy z konwencją zniewalającą młode umysły, jednak zastępując prawdę wolnością ona także chce odkryć przed człowiekiem jego „prawdziwą naturę”. Walka z namiętnością i grzechem zamieniona zostaje na walkę z przesadami, ale podejście filozoficzne pozostaje podobne. Rzeczywiste różnice w poglądach na wychowanie sprowadzają się więc, według Rorty'ego, do odzwierciedlania aktualnych bojów toczonych na politycznej scenie.

²² R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, s. 46.

Bloom jest przedstawicielem tradycji, która zakłada, że:

największym wyróżnikiem kulturowym zachodu jest nauka, zwłaszcza rozumiana jako dążenie do poznania natury i wynikające z tego podważenie konwencji – czyli kultury bądź też zachodu rozumianego jako kultura na rzecz tego, co jest dostępne wszystkim ludziom jako ludziom za pośrednictwem wspólnej i wyróżniającej człowieka władzy: rozumu²³.

Rorty przedstawia tzw. zdrowy rozsądek – hasło „tych, którzy wszystko, co ważne, bez wahania opisują za pomocą słów zaczerpniętych z finalnego słownika, do którego oni sami i otaczający ich ludzie przywykli”²⁴ – jako główną przeszkodę w budowaniu kultury ironicznej. Nadmierne przywiązanie do starego słownika nie pozwala budować nowych opisów siebie, staje na drodze do kultury wolnych i niezależnych liberalnych ironistek, kultury, którą profesorowie tacy jak Bloom i Legutko uważają za największe nieszczęście, które może nas spotkać.

Ostrze krytyki Rorty’ego nie jest skierowane wyłącznie w kierunku politycznej prawicy. Podczas gdy prawica nie pozwala na budowanie pożądanej, według niego, kultury ironicznej, amerykańska Akademicka Lewica idzie zbyt daleko, zabierając młodzież na swą krucjatę przeciw europocentryzmowi. Zdaniem Rorty’ego, nie ma „nic aż tak złego w Europie (ani jej wypustkach, takich jak USA czy Kanada), czego nie dałoby się leczyć tolerancją i wyobraźnią. Jeśli przy tym głosi się, że kultywowanie tolerancji i wyobraźni to specyficznie europejskie tradycje, to wszystko, co powinniśmy odpowiedzieć, to: tym lepiej dla Europy²⁵!”

Chcę tu przypomnieć, że wyrobienie w sobie ciągłych wątpliwości co do naszego aktualnego słownika, pielęgnowanie wątpliwości i wyobcowania jest w neopragmatyzmie amerykańskim propozycją dla dorosłych. Postać filozofa, który pełni rolę wychowawcy dorosłych, pojawiła się już w filozofii Jamesa i Deweya. Do takiej funkcji filozofii nakreślonej przez S. Cavella nawiązywał również Putnam²⁶.

Jeżeli kultura ironiczna jest propozycją dla dorosłych, nie powinniśmy uczyć jej w szkołach, możemy jednak, a wręcz powinniśmy przedstawić ją wśród wielu innych projektów omawianych na uniwersytetach. Niektórzy wykładowcy mogliby przyjąć również jej założenia w pracy ze studentami. Nie wszyscy jednak zgodzą się na takie postawienie sprawy. Bloom wspomina swój spór z niewymienionym z imienia i nazwiska profesorem psychologii. Profesor ów czuł się zobowiązany zwalczać u studentów przesady i miał w tym dobre wyniki. Autor *Umysłu zamkniętego* zaproponował, iż on będzie te przesady zasiewał, tłumacząc, iż trzeba „doświadczyć prawdziwej wiary, żeby doznać euforii wyzwolenia”. Profesor-

²³ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 44.

²⁴ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, s. 108.

²⁵ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, s. 101.

²⁶ Zob. W. Throop, *Neopragmatyzm po piętnastu latach*, w: *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, red. A. Bronk, Lublin 1995, s. 365.

wie tacy jak Rorty być może zgodziliby się z tym twierdzeniem, mieliby jednak prawo zapytać przy okazji o rolę uniwersytetu i o to, czy przypadkiem nie jest to propozycja umieszczenia w jego ramach zagadnień szkolnych. Ja zaś z kolei mam wrażenie, że jedyne, na co zgodziłby się w głębi serca profesor Bloom, to zastąpienie jednej żarliwej wiary przez inną żarliwą wiarę.

Co takiego proponuje więc Rorty dla edukacji w jej zderzeniu z „kulturą wyzwalającą”? Proponuje przekazanie uczniom poglądu, który głosi, że tak w nauce, jak w moralności treści, których uczymy w szkołach, są jedynie najlepsze, jakie udało się wypracować. Nie ma tu nic absolutnie pewnego, tylko zbiór przekonań, które najlepiej służyły celom, jakie wybieraliśmy.

Dla promowania wyobraźni i tolerancji zaleca Rorty, jako minimum, zapewnienie uczniom wielu różnorodnych źródeł wiadomości, tak by poruszając się wśród książek, obrazów i filmów, odnaleźli inspirację do tworzenia. Jeśli wcześniej uświadomimy uczniom przykładowo, że „narodowa legenda, wokół której koncentrował się proces ich uspołeczniania, jest opowieścią, która nie ma zakończenia”²⁷, mamy prawo oczekiwać, że odnajdą oni w końcu sposób, którym na nowo opiszą zarówno siebie, jak i swoją społeczność. Najzdolniejsi z nich wprowadzą zmiany do kanonu wiedzy proponowanego przez Hirscha i jemu podobnych, wniosą nowe elementy do procesu socjalizacji swoich dzieci i jeszcze lepiej przygotowują je do autonomicznego rozwoju po osiągnięciu dojrzałości. Rorty zakłada optymistycznie, że będą to zmiany na lepsze.

²⁷ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, s. 47.

Literatura

- Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1972.
- Legutko, *Szkoła dla elit*, „Życie” nr 109, 11 maja 2001, s. 16.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Rorty R., *Liberalizm, lewica i mądrość powieści*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy część II*, Toruń 1993.
- Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, Warszawa 1996.
- Rorty R., *Philosophy and Social Hope*, London 1999.
- Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996.
- Szahaj A., *Miedzy romantyzmem a pragmatyzmem. Richarda Rorty’ego postmodernistyczny humanizm i jego etyczno-polityczne implikacje*, w: A. Szahaj (red.), *Miedzy pragmatyzmem a postmodernizmem. Wokół filozofii Richarda Rorty’ego*, Toruń 1995.
- Throop W., *Neopragmatyzm po piętnastu latach*, w: *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, red. A. Bronk, Lublin 1995.

Liberalism and Education: Views of Richard Rorty

Key Words: Rorty Richard, American schools, John Dewey, philosophy of education, neopragmatism, individualism

At the beginning the author tries to specify the place to which Rorty belongs in the tradition of American pragmatism, where the towering figure was John Dewey. Then he goes on to present Rorty’s main ideas about education in two contexts. He discusses Rorty’s contribution to the debate on the condition of American schools and the philosophy of teaching that dominated in the US at the time. In this respect Rorty’s response to criticisms made by E.D. Hirsch and A. Bloom are particularly important. Secondly, he tries to make clear what was the role of specific proposals that Rorty offered as part of the program based on neopragmatic principles.