

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2011

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny — dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYŚŁAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MEŁOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDŁAREK

prof. dr hab. MIROŚŁAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoję-Zagórski (przewodniczący)

Katarzyna Domańska

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Jacek Woźny

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2011

Korekta: Danuta Jarocińska

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Recenzent tomu:

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 342. Ark. wyd. 21,2. Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

Od Redakcji	7
I. Edukacja – pedagogia – pedagogika – pedagogizm	
Ryszard Łukaszewicz: O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami.....	11
Andrzej Pluta: Kłopot badawczy zwany klasztorem kultury edukacji.....	18
Ewa Rodziewicz: O metaforze „pais-ago” i przemieszczaniu jej znaczeń dzisiaj.....	30
Zbyszek Melosik: Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje.....	46
Sławomir Sztobryn: Pedagogika historyczna i filozoficzna	73
Krystyna Ablewicz: Martinusa J. Langevela koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej.....	79
Zbigniew Kwieciński: Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii	90
Edmund Trempała: Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)	95
Przemysław Grzybowski: Rozwój, postęp, edukacja. Od filozofii do pedagogii spirytystycznej.....	105
II. Procesy edukacyjne i ich badanie	
Stanisław Palka: Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego	119
Alicja Kargulowa: Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej	124
Wanda Dróżka: Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji.....	135
Maria Czerepaniak-Walczak: „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna	152
Renata Borzyszkowska: Kategoria pojęciowa „dobro dziecka”	169
Roman Leppert: O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej	174
Agata Przybyś: Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych.....	180
Beata Przyborowska: Między teorią a praktyką w rodzinie i szkole.....	193
Amelia Krawczyk-Bocian: Narracja jako spotkanie	199

III. Dyskursy pedagogiczne i edukacyjne

Zygmunt Wiatrowski: Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia	209
Krzysztof Rubacha: Analiza dyskursu naukowego pedagogiki. Próba testowa.....	215
Bogusław Śliwerski: Kontestacyjny dyskurs w pedagogice.....	223
Eugenia Potulicka: Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka.....	234
Urszula Ostrowska: Dyskurs w edukacji akademickiej.....	258
Teresa Bauman: Dydaktyka akademicka a innowacje.....	267
Helena Ostrowicka: Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym.....	277
O Autorach	285

Od Redakcji

Oddajemy do rąk Czytelników nietypowy numer *Przeglądu Pedagogicznego*. Przygotowaliśmy go z okazji przypadającego w marcu 2011 roku jubileuszu 70. urodzin Prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej – członka Rady Redakcyjnej naszego czasopisma.

W czterdziestoletniej historii Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy Prof. T. Hejnicka-Bezwińska zajmuje miejsce szczególne. Z bydgoską pedagogiką (w ramach ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej) związała się w roku 1975. W tym samym roku zaczęła uczestniczyć w seminarium „Społeczne aspekty wychowania” (znanym jako „spotkania czwartkowe”), prowadzonym przez Prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego w Stacji Badawczej IRWiR PAN w Toruniu. Pięć lat później (w roku 1980) na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu Prof. T. Hejnicka-Bezwińska uzyskała stopień naukowy doktora na podstawie rozprawy zatytułowanej „Związek orientacji życiowej z orientacją szkolną i zawodową”, przygotowanej pod kierunkiem Prof. Z. Kwiecińskiego.

Problematyce orientacji życiowych Jubilatka pozostała wierna przez całe lata osiemdziesiąte XX wieku. Na podstawie pracy *Orientacje życiowe młodzieży* (Wyd. WSP, Bydgoszcz 1991) oraz dorobku naukowego uzyskała w 1992 roku stopień naukowy doktora habilitowanego nadany przez Radę Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Po pięciu latach (w roku 1997) na wniosek Rady Wydziału Humanistycznego UMK w Toruniu Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej nadał T. Hejnickiej-Bezwińskiej tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych.

Warto w tym miejscu przywołać tytuły najważniejszych prac wydanych przez Jubilatkę w trakcie kilkudziesięciu lat naukowej aktywności.

W roku 1989 ukazała się książka *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)* (Wyd. WSP, Bydgoszcz), dzięki której uczestnictwo w procesie określonym jako „ewolucja tożsamości pedagogiki” stało się dla jej czytelników nie tylko wyzwaniem, ale również dającym się zrozumieć wydarzeniem. Problematyce pedagogiki ogólnej Prof. T. Hejnicka-Bezwińska pozostaje wierna cały czas. Uzasadniając swój wybór w jednym z opracowań napisała: „Moje motywy włączenia się w rewitalizację ogólności pedagogiki, czyli przywracania pedagogice jej wymiaru filozoficznego, teoretycznego, historycznego, właściwego paradygmatowi humanistycznemu myślenia o edukacji i oświacie, mają bardzo głębokie uwarunkowania biograficzne. Poszukując w swojej biografii prapoczątku orientacji humanistycznej, to wiąże to z faktem studiowania jednocześnie pedagogiki i filologii polskiej pod kierunkiem wielu znakomitych profesorów, a szczególnie profesora Kazimierza Sośnickiego, dzięki któremu od zawsze odróżniałam »pedagogikę« od »pedagogii«, bez hierarchizowania tych dwóch porządków myślenia o edukacji i oświacie. Niemałe znaczenie miało też szersze środowisko moich znajomych i przyjaciół, a także

to, że do nauki trafiłam w wieku dojrzałym, uodporniona na pokusy uwodzenia po jedenastoletniej praktyce w zawodzie nauczycielskim. Moje miejsce mogło być więc tylko w poszukiwaniu nowej »ogólności« polskiej pedagogiki. Takie są moje uwarunkowania biograficzne, które »zaprowadziły« mnie na spotkania czwartkowe organizowane w Stacji Badawczej IRWiR PAN w Toruniu, począwszy od roku, w którym podjęłam pracę w WSP w Bydgoszczy, a był to rok 1975" (*Dokąd zmierzasz, bydgoska pedagogiko i psychologio*, pod red. B. Kaji i S. Kowalika, Bydgoszcz 2003, s. 31).

Kolejne warte odnotowania tytuły to:

- *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, IMPULS, Kraków 1995;
- *Zarys historii wychowania (1944-1989) (oświata i pedagogika między dwoma kryzysami)*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996;
- *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wyd. '69, Warszawa 1997;
- *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.

Wyliczenie to zakończmy przywołaniem podręcznika akademickiego *Pedagogika ogólna* (WaiP, Warszawa 2008), za który Autorka otrzymała w 2009 roku nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Nie sposób wymienić tu wszystkich rodzajów aktywności, będących udziałem Prof. T. Hejnickiej-Bezwińskiej, polegających na przykład na: redagowaniu prac zbiorowych, udziale w konferencjach i seminariach naukowych oraz ich organizowaniu, promowaniu kadr naukowych (poprzez pełnienie roli promotora bądź recenzenta w przewodach doktorskich, recenzenta w przewodach habilitacyjnych), sporządzaniu recenzji wydawniczych i innych. Wspomnijmy na zakończenie o jeszcze jednej roli pełnionej przez Jubilatkę. Będąc od 1999 roku członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, pełni Ona jednocześnie funkcję Przewodniczącej Zespołu Pedagogiki Ogólnej tegoż Komitetu. To w ramach tego zespołu organizowane są cykliczne konferencje poświęcone problematyce pedagogiki ogólnej, owocujące następnie publikacjami, jak chociażby wydana ostatnio praca *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011). Sformułowane w niej pytania o miejsce i status pedagogiki wśród innych dyscyplin naukowych, o rozumienie praktyczności pedagogiki, o wykorzystywanie wiedzy wytwarzanej przez tę dyscyplinę w społecznym dyskursie podmiotów edukacji przyświecały także Autorom tekstów zgromadzonych w niniejszym numerze *Przeglądu Pedagogicznego*. Postanowili oni w ten sposób kontynuować dyskurs, którego przedmiotem jest status pedagogiki i edukacji we współczesnej humanistyce.

Udział w tym dyskursie stanowi – w naszym przekonaniu – najlepszy dar, jaki możemy przekazać Jubilatce z okazji Jej święta wraz z życzeniami jego kontynuowania w następnych latach.

Pragnąc podkreślić autorski, osobisty charakter przygotowanych tekstów, zrezygnowaliśmy w tym numerze z egzekwowania redakcyjnych wymogów. Wszystkie zamieszczone tu artykuły publikujemy w takiej postaci, w jakiej przygotowali je ich Autorzy. To jeszcze jeden przejaw akceptacji różnorodności, o którą upomina się w swoich pracach Pani Profesor.

I. EDUKACJA – PEDAGOGIA – PEDAGOGIKA – PEDAGOGIZM

Ryszard Łukaszewicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne

O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami

Podręczniki są jak zastępy aniołów. Pośredniczą pomiędzy „boskościami” porządków wszechrzeczy a ludźmi uwikłanymi w swoje codzienne sprawy. A ich anielska cierpliwość — ulokowana właśnie w tekstach — zdaje się być i obietnicą i gwarantem wyboru kiedyś czy w końcu „właściwej” drogi pomimo tego, że księgi błędzących przekonują, że człowiek ciągle próbuje wielu ścieżek samodzielnie; samodzielnie to znaczy wedle wyzwania „życia na własny rękę” i na nieprzetartej jeszcze drodze w nieznaną, a nie wedle światów najczęściej zamkniętych w kodach nie tylko podręczników. Cóż?

Odrobinę zachęcony, pozwalam sobie na ewentualne wyrażenie wątpliwości dotyczących pożytków z pewnego sposobu „czytania” rozmaitych treści akademickich podręczników; sposobu, który za K. Wilberem, nazywam monologicznym¹. Ale jednocześnie niech mi będzie wolno sięgnąć do dzieła wysokiej próby, czyli do pracy profesor Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej pod tytułem *Pedagogika ogólna*, a konkretnie do edukacji i uczenia się². Jest i coś jeszcze, co także mnie trapi, a co wiąże się z pomijaniem k o n t e k s t ó w w interpretacjach edukacji oraz przesadnym chyba uwalnianiem Czytelników od „bólów” pytań wymierzonych w nich!?

W *Krótkiej historii wszystkiego* Ken Wilber pisze, że mamy do czynienia z czterema, bardzo różnymi rodzajami holistycznych porządków, określanymi jako cztery ćwiartki — czy metaforycznie — nazywanymi czterema Kątami Kosmosu; owe cztery rodzaje holarchii są ze sobą powiązane i dotyczą w istocie wnętrza i powierzchni holonu, zarówno w jego indywidualnych, jak i kolektywnych formach; w tym porządku czterech ćwiartek wyodrębnia Ścieżki Prawej Ręki i Ścieżki Lewej Ręki³. Wszystko po Prawej Ręce, to obiekty lub

¹ Zachęta zaś dotyczy zaproszenia mnie do przygotowania tekstu z okazji doniosłego i wspaniałego jubileuszu pracy naukowej Pani Profesor Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej. Gratuluję i zostaję z podziwem. Zob. K. Wilber: *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1997.

² Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika ogólna*. Warszawa 2008 (konkretnie: *Współczesna wiedza o edukacji*, s. 35-40, a także: „*Uczenie się*” jako centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej, s. 125-165).

³ Zob. K. Wilber: *Krótka historia* ..., op. cit., s. 112-116.

powierzchnie, które w taki czy inny sposób można poznać empirycznie, przy pomocy zmysłów lub ich przedłużenia; wszystko to są powierzchnie, które można zobaczyć, wszystkie mają określone umiejscowienie; obserwujemy jedynie ich obiektywne zachowanie; nazywamy je podejściem „monologicznym”, nie musimy dotrzeć do ich wnętrza, do ich świadomości; *Laborant chce tylko twojej Prawej Ręki. Nie chce twojej Lewej Ręki, twojej świadomości, twoich uczuć, poglądów, wartości, intencji, nadziei, lęków. Tylko fakty proszę pani. Tylko powierzchownie. I świetnie. To jest całkowicie zadowalające. To jest twój mózg*⁴.

*Ale niczego po Lewej Ręce nie możesz traktować w tak prosty sposób, ponieważ żaden z aspektów Lewej Ręki nie ma określonego umiejscowienia. Możesz wskazać na mózg, skalę, czy na miasto, ale nie możesz wskazać, na zawiść, dumę, świadomość, wartość, intencję czy pragnienie. Gdzie jest pragnienie? Wskaż je. Naprawdę nie możesz, a w każdym razie nie w taki sposób, w jaki wskazujesz na skalę, ponieważ pragnienie jest zasadniczo wymiarem, nie ma więc określonego umiejscowienia*⁵. Wszystkie Ścieżki Prawej Ręki wymagają percepcji, a wszystkie Ścieżki Lewej Ręki wymagają interpretacji! Nie ma zatem innego sposobu dotarcia do wnętrza jak tylko przez rozmowę, przez dialog – przez interpretację, przez intersubiektywną komunikację, przez postawę dialogiczną. To jest kontekst umysłu, umysł jest bowiem – wedle K. Wilbera – świadomością widzianą od środka⁶. A w końcu autor *Krótkiej historii* wszystkiego stwierdza, że: *Nie chodzi wyłącznie o to, że mamy różne poziomy – materię, ciało, umysł, duszę i ducha – lecz o to, że każdy z nich manifestuje się w czterech aspektach – intencjonalnym, behawioralnym, kulturowym i społecznym*⁷.

Wróćmy teraz do pedagogiki i edukacji. Warunek korespondencji między nimi, na który trafnie zwraca uwagę T. Hejnicka-Bezwińska, jest zachowany i dopełniony tezą konstruktystów o „społecznym tworzeniu rzeczywistości”⁸. Jednak warto się zastanowić, czy przytoczone tam definicje edukacji, wyczerpują owe cztery aspekty Ścieżek Prawej i Lewej Ręki w ujęciu K. Wilbera?

Moją intencją nie jest dyskutowanie czy polemizowanie z tymi definicjami. Uznaję je za znaczące. Choć można byłoby wyobrazić sobie próbę wpisania ich w cztery ćwiartki modelu K. Wilbera nie tylko w celach eksperymentu myślowego. Ale jednocześnie oczekuję od rozważań nad pedagogiką ogólną prezentowania **wielorakich kontekstów interpretacyjnych** ujęć definiujących, a także rozwijania zdolności „czytania” tego samego w czterech, różnych, lecz dopełniających się porządkach. Jak bowiem pisze K. Wilber ważny i potrzebny jest „cały kompas”. Jest coś jeszcze, co osobiście „odkryłem” na własny użytek i do czego jestem przekonany.

W czasie moich studiów i długo potem, było mi wiadomo, że kategoria edukacji – choć także wiele innych pojęć – może być różnie definiowana. To oczywiste. Lecz różnie przez różnych autorów, a „dobry” uczony raczej się trzyma raz przyjętego sformułowania. Może się mylę, może jest inaczej, ale zaglądając do słowników, podręczników, encyklopedii, zdajemy się utwierdzać w jednym jakimś jej zdefiniowaniu, choć w wielu miejscach różniącym się od siebie. Nie znam prac, a może nie umiem ich znaleźć, w których obok

⁴ Tamże, s. 112-114.

⁵ Tamże, s. 114.

⁶ Tamże, s. 109.

⁷ Tamże, s. 129.

⁸ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, op. cit., s. 35.

siebie występuje owa **różnorodność interpretacji** – wedle danego autora – **zależnie od rozmaitych kontekstów**. To mogłoby być pouczające nawet i w podręcznikach pedagogiki.

Sam przez lata miałem przekonanie, że to może jakiś swoisty błąd w sztuce, że nie mogę się zdecydować i najlepiej też trzymać wybranej definicji edukacji. Jednak z *biegiem dni*, z *biegiem lat*, „wyskakiwały” w moim myśleniu takie ujęcia, takie rozumienia, takie interpretacje, których najpierw nie mogłem zredukować do jednej, przyjętej definicji, a potem... już nie chciałem. Lata dynamicznej konfrontacji doświadczeń akademickich z wyzwaniami wyobraźni wobec Wrocławskiej Szkoły Przyszłości w jej fazie projektu i praktycznej realizacji, realne konfrontacje edukacji z wielką sztuką Mistrzów Piotra Breugla i Hieronima Boscha i ich interpretacjami wobec współczesnego świata, które realizowaliśmy przez kilkanaście lat w Salonach Edukacji Ekologicznej NATURAmy, a wreszcie – życiodajne lektury spoza pedagogiki, to ścieżki prowadzące do owego bogactwa różnorodności interpretacyjnych⁹. Choć i one nie były jedynymi.

Pozwalam sobie zatem na przedstawienie różnych kontekstów rozumienia edukacji – w ujęciu autorskim – które towarzyszą moim poczynaniom warsztatowym, codziennej praktyce edukacyjnej i akademickiej, a także prowadzonym studiom pedagogicznym¹⁰:

- **kontekst etymologiczny**: wydobywanie na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne;
- **kontekst niewidzialnego**: proces, w którym po części bajecznie i tajemniczo toczy się gra o nasze możliwości;
- **kontekst egzystencjalny**: demokratyzowanie własnych możliwości, spotkanie i dialog, przymierze z rzeczywistością potencjalną;
- **kontekst praktyczny**: proces tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji dla urzeczywistnienia się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach;
- **kontekst dialektyczny**: źródło jednoczesnego powstawania i znoszenia sprzeczności w procesie optymalizowania związków człowieka ze światem;
- **kontekst alternatyw**: droga, na której nie ma zgody na świat zastany, na istniejący porządek rzeczy, na filozofię zachowania czy podtrzymywania *status quo*;
- **kontekst instrumentalny**: sztuka układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse rozwoju i uczenia się – w ekologicznym porządku życia;

⁹ Wśród tych lektur można odnaleźć m.in. B. Suchodolskiego: *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (Warszawa 1963); J. Bronowski: *Potęga wyobraźni* (W-wa 1987); K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków 2006; R. Dubos: *Pochwała różnorodności*. Warszawa 1986; H. Skolimowski: *Medytacje*. Wrocław 1991; I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa 1990; R. Weber: *Poszukiwanie jedności. Nauka i mistyka*. Warszawa 1990; J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998; P. Drucker: *Skuteczne zarządzanie*. Warszawa 1976.

¹⁰ Rozwinięcie prezentowanych przeze mnie kontekstów, choć niepełne, można znaleźć w wielu moich publikacjach, m. in.: *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map* (Wrocław, 1994); *Leczenie Głupoty i... Salony Edukacji Ekologicznej* (Wrocław 1997); *Studia nad alternatywami w edukacji* (Wrocław 2002); *Inne drogi edukacji* (współautor 2005); *Edukacja jako metafora kreowania witraży* (w:) *Natura-edukacja-kultura*. Toruń 2006; *Edukacja jako metafora wielkiego nawiasu* (w:) *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz 2010; *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości-dla wyobraźni-dla praktyki*. Wrocław 2010.

- **kontekst filozoficzny:** jako „wiarygodna niemożliwość”, wedle której edukacja jak poezja – jest sposobem patrzenia na świat;
- **kontekst przekraczania:** kreatywne wykorzystanie wyobraźni po to, aby umieć/uczyć się transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego;
- **kontekst narracyjny:** oznacza celowe preferowanie takich sposobów uczenia/uczenia się, które wykorzystują narrację i struktury jej sensów dla konstruowania i rekonstruowania rozumienia świata i siebie.

Zrozumiałe jest to, że owo bogactwo i różnorodność doświadczeń, z jakimi miałem i mam do czynienia, stanowią główną perspektywę i układ odniesienia dla tych kontekstów, a jednocześnie wpisują się w konstruowany przeze mnie system znaczeń. Pamiętam jednak, że teza, iż każda interpretacja zależy od kontekstu, sytuuje się wedle J. Brunera między zagadnieniami natury umysłu i natury kultury, a także ma swoje zasady¹¹.

Rozszerzanie kontekstów interpretacyjnych było już postulowane w znanym raporcie: *Uczyć się – bez granic* jeszcze w końcu lat 70-tych (w Polsce raport ukazał się w 1982 roku)¹². Dlatego warto do rozważań nad *Problemem wiedzy w kontekście niektórych twierdzeń współczesnej epistemologii*, włączyć perspektywę narracyjności¹³. Argumentów w tej materii jest bardzo wiele, coraz więcej, ale chciałbym zwrócić uwagę jedynie na te, które wedle mojego przekonania łączą się wprost z rozumieniem edukacji. Jerzy Trzebiński w tomie pod jego redakcją *Narracja jako sposób rozumienia świata*, stwierdza już na samym Wstępie, że narracja: *...jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości*¹⁴. A w kontekście edukacji jeszcze mocniej brzmią słowa J. Brunera, który pyta: *Co właściwie zyskujemy, a co tracimy, pojmując świat poprzez układanie o nim opowieści – stosowanie narracyjnego trybu interpretacji rzeczywistości?*¹⁵. Dalej zaś pisze: *Ogromną część wysiłku pedagogicznego poświęcamy na nauczanie metod nauki i racjonalnego myślenia: na czym polega weryfikacja, co stanowi sprzeczność, jak większej liczbie wypowiedzi nadać kształt sprawdzalnych twierdzeń itd. Są to jednak „metody” tworzenia rzeczywistości według nauki. A przecież znaczącą część życia przeżywamy w świecie skonstruowanym zgodnie z zasadami i chwytami narracji. Z pewnością edukacja mogłaby stworzyć bogatsze niż dotychczas możliwości wypracowania metapoznawczej wrażliwości...*¹⁶. Jednocześnie pamiętajmy, że na przykład w rozważaniach Romana Jakobsona o metajęzykowej funkcji samego języka, owo metapoznanie przemienia ontologiczne argumenty o naturze rzeczywistości w argumenty epistemologiczne, dotyczące sposobu jej poznawania¹⁷. Tak więc owe konteksty narracyjne – wpisujące się wyraźnie w Ścieżki Lewej Ręki K. Wilbera – wymagają wyraźnego uwzględnienia w rozumieniu/definiowaniu edukacji choćby po to, aby ujmowały sposoby myślenia i odczuwania, pomagające dzieciom – czy szerzej uczącym się stworzyć taką wersję świata, w którym mogą dojrzeć, w sensie psychologicznym, własne miejsce – swój osobisty świat. Jest tu i coś jeszcze, w edukacyjnym znaczeniu bardzo ważne.

¹¹ Zob. J. Bruner: *Edukacja kultury*. Kraków 2006, s. 29-68.

¹² Zob. J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*. Warszawa 1982, s. 68-76.

¹³ Zob. T. Hejnicko-Bezwińska: *Pedagogika...*, op. cit., s. 32-34.

¹⁴ Zob. J. Trzebiński (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Wstęp, Gdańsk 2002, s. 13. J. Bruner: *Kultura...*, op. cit., s. 181.

¹⁵ Tamże, s. 207.

¹⁶ Zob. R. Jakobson: *Poezja gramatyki i gramatyka poezji*, W poszukiwaniu istoty języka. Warszawa 1989.

¹⁷ K. Wilber: *Krótko...*, op. cit., s. 82.

Myszę, że czasami podręczniki pedagogiki mogą stwarzać wewnętrzne przekonanie czytających – niekiedy wbrew autorom – o jakiejś „obowiązującej” interpretacji. Może dzieje się tak m.in. dlatego, iż nie podkreślamy, nie zaznaczamy faktu konieczności i potrzeby zmiany owej kanoniczności „monologicznej” na rzecz wielogłosowej, czy nawet wieloznacznej kanoniczności interpretowania świata, a więc także i edukacji. Trudno oprzeć się przekonaniu, iż „anielskie” porządki podręczników schlebują w nadmiarze modernistycznemu paradygmatowi odzwierciedlenia; nie ma jednego i prostego, „danego z góry” świata, trzeba zatem brać pod uwagę i to, co podmiot – piszący, lecz także czytający – wnosi do obrazu edukacji czy pedagogiki. *To self nie spada po prostu na ziemię na spadochronie. Ono ma swoje własne cechy, własne struktury, własny rozwój, własną historię – a to wszystko wywiera wpływ i decyduje o tym, co ujrzy i co może ujrzeć na tym rzekomo „jedynym” świecie rozciągającym się wokół*¹⁸

Idea owego „co podmiot sam wnosi” do konstruowanej narracji, była i jest jedną z najważniejszych idei edukacyjnych w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Odnosi się to do nauczyciela, co oczywiste, ale nade wszystko także do uczących się. Od początku układ i dobór treści to był j e d n o c z e ś n i e porządek konstruowania narracji, w której manifestuje się polifonia sensów, wartości i głosów. W długiej perspektywie naszych doświadczeń uczyliśmy się owego podejścia, czuliśmy, iż odmienia ono radykalnie proces edukacji, ale co może najciekawsze i najważniejsze – kreuje u dzieci poczucie własnej wartości, aktywizuje, struktury poznawcze, sprzyja i dynamizuje ich aktywność wobec zadań otwartych – działań niewypробowanych. Ich uczenie nie zaczyna się i nie kończy na „odkryciu” w podręczniku klasy trzeciej wiedzy godnej ramki i zapisu „zapamiętaj”, iż: „Olej robi się z roślin oleistych”!?

W tym zwrocie postmodernistycznym – co podmiot sam wnosi do obrazu... – nie tylko odnajdujemy w sposób oczywisty konteksty intencjonalne, behawioralne, kulturowe i społeczne K. Wilbera, ale równocześnie odnajdujemy potrzebę, ciągłego dopełniania opcji teoretycznych punktami widzenia, o których m.in. pisał Herman Weyla: *Uczeni popełniliby błąd ignorując fakt, że formuła teoretyczna nie jest jedyną drogą do zrozumienia zjawisk życia; stoi przed nami otworem inna droga, droga zrozumienia go od wewnątrz(...) O sobie samym, o moich własnych aktach postrzegania, myślenia, decydowania, czucia i robienia czegoś mam bezpośrednią wiedzę, całkowicie odmienną od teoretycznej wiedzy, która wyraża w symbolach „paralelne” procesy mózgowe. Owa wewnętrzna świadomość samego siebie jest podstawą zrozumienia moich bliźnich, których spotykam i uznaję za istoty tego samego gatunku, z którymi łączy mnie czasem tak silna nić porozumienia, że dzielę z nimi radość i smutek*¹⁹. Trudno jakoś odnaleźć nie tylko w podręcznikach ów kontekst wewnętrzny, intencjonalny, gdy myślimy i czytamy o pedagogice i o edukacji. Może jednak się mylę? Może właśnie pedagogika i edukacja nie potrzebują, czy wręcz są wolne od takiego procesu rozumienia, który ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny? Może szczególna forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości, jaką jest narracja, o którą także zabiega Bruner m.in. w *Kulturze edukacji*, jest dla pedagogiki niechcianą drogą studiów i badań?

¹⁸ Zob. R. Łukasiewicz: *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości-dla wyobraźni-dla praktyki*, Wrocław 2010, s. 77-93.

¹⁹ Cytat za: I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa 1990, s. 330-331.

Choćby od czasów F. Capry i jego *Punktu zwrotnego* mam narastające przekonanie, że nie tylko w przyrodoznawstwie, lecz także w innych naukach coraz lepiej i coraz pełniej uświadamiamy sobie nasze przechodzenie z pozycji „widza” na pozycję „aktora”; że nauka zajmuje szczególną pozycję – jak piszą I. Prigogine i I. Stenger²⁰ – z racji tego, że dokonuje poetyckiego przesłuchania przyrody, poetyckiego, w etymologicznym znaczeniu tego słowa, zgodnie z którym poeta to twórca – aktywny, kierujący i badający; czynność egzaminowania przyrody jest teraz rozumiana jako część jej wewnętrznej aktywności²¹. Zdajemy się nazbyt często tkwić w okowach „prawdy obiektywnej”, nazbyt często rozsmakowujemy się jedynie w twardych danych ilościowych i ich mocy weryfikacyjnej, a jakby tego było mało, potrafimy „unikać siebie samych” w przygotowywaniu procedur badawczych w otrzymanych wynikach i kontekstach interpretacyjnych. Zapominamy o tym, o czym już dawno temu pisał Merleau-Ponty: *Moja sytuacja będzie źródłem pomyłek tak długo, jak długo siebie będę uważał za obserwatora ostatecznego i wyłączonego, a swoją wiedzę – za pozbawioną wszelkiego indywidualizmu. Dopiero, gdy uznam, że właśnie ta wiedza pozwala mi stać się uczestnikiem każdego istotnego dla mnie działania, każdego poznania, że ta wiedza zawiera wszystko, co może być dla mnie przeznaczone, wówczas mój kontakt ze społecznością, przez celowość mojej sytuacji, ukaże mi się jako punkt wyjścia na drodze do każdej prawdy, także prawdy naukowej*²².

Potrzebujemy w pedagogice i edukacji nie tyle owej rozległej i trudnej dla nas wiedzy – choć może nie dotyczy to wszystkich – ale potrzebujemy przyrodoznawczych sposobów myślenia, które radykalnie odmieniają związki człowieka ze światem; potrzebujemy, jak to nazywa wprost laureat Nagrody Nobla w dziedzinie chemii I. Prigogine, „ponownego zaczarowania przyrody”. I nie jest to jakaś metafora, lecz rzeczywiste spojrzenie na... Wszechświat, a właściwie na jego kreatywność. W tym dynamicznym spojrzeniu wprowadzona zostaje po n o w i e różnorodność, a co za tym idzie nieprzewidywalność. Te przypadkowe lub nieprzewidywalne procesy dowodzą, zdaniem Prigogine’a, że otwarte systemy, a co za tym idzie większość naszego Wszechświata, nie ma charakteru mechanicznego, lecz przypadkowy; przypadkowość jest dla niego synonimem niezdecydowania, spontaniczności i nowości, czyli kreatywności. *Wszechświat Prigogine’a „jest bliski żywemu organizmowi dlatego właśnie, że istnieje w nim miejsce dla zachowań przypadkowych, że dopuszcza on możliwość odtwarzania się struktur dysypatywnych – od rozтворu chemicznego, poprzez obłok, mózg, aż do istoty ludzkiej – według nieprzewidywalnych wzorów”*²³.

Bliskie są mi te sposoby myślenia, które odnajduję m.in. w pytaniach M. Piaseckiej: *Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację?; Przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna w nowym rozumieniu, nie jest tylko dana, ale ciagle /za/dana, nie tylko odkryta, ale ciagle odkrywana, jakby będąca w drodze*²⁴. I dalej Autorka sięga do kapitalnej tezy amerykańskiego astrofizyka, J.A. Wheelera – twórcy hipotezy wielu światów – że umysł kształtuje bardziej świat niż świat umysł; że nowa rola człowieka polega na traktowaniu go jako współtwórcy świata, albowiem żyjemy w świecie partycypującym, którego jest integralną częścią,

²⁰ I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu...*, op. cit., s. 320-321.

²¹ Cytat za: I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu...*, op. cit., s. 318.

²² R. Weber: *Poszukiwanie jedności*. Warszawa 1990, s. 159.

²³ Zob. M. Piasecka: *Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację?* W: P. Błajet (red.) *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz 2010, s. 115.

a dokonywany przez niego opis świata jest ciągiem procesów obserwacji i pomiarów, którego zakończenie znajduje się zawsze w świadomości ludzkiego obserwatora²⁴. Nie jest nam łatwo przełamać tradycyjne tęsknoty pedagogiki i utarte jej sposoby myślenia. Edukacji z „krwi i kości” jest to potrzebne jeszcze bardziej, albowiem jej materia — w przeciwieństwie do samej pedagogiki — jest autentycznie żywa, czująca, wrażliwa, czasami oporna, lecz zawsze warta wyobraźni i opowieści o świecie lepszym oraz przekraczaniu siebie, gdy człowiek *nie musi żyć, ale musi żeglować* !?

I ostatnia kwestia związana z moim przekonaniem o wyższości pytań nad odpowiedziami. Oczywiście nie można rozumieć tego w taki sposób, że tylko pytania są ważne, a odpowiedzi już nie, ale nasze doświadczenia praktyczne wskazują wyraźnie, iż właśnie wokół pytań gromadzą się pokłady ciekawości i motywacji. Tak, ciekawość jest jednym ze źródeł życia, jest wodą na młyn wyobraźni; wydeptuje ścieżki samodzielności, przygody, podróży, animuje pasję, zdolności, zainteresowanie, zadawanie kolejnych pytań, budzi emocje, odwagę poznania, próbowania, konfrontowania, budzi upór i wolę odkrywania, tworzenia, zdobywania, przekraczania, a nade wszystko kreuje perspektywę przymierza z rzeczywistością potencjalną — z marzeniami, gdy sięgamy i gwiazd. **I dlatego traktujemy wiedzę jako odmienianie pytań w podróży**, gdy dorosły i dziecko konstruują opowieści o przygodach rodziny człowieczej. Materia edukacyjna nie jest jedynie materia daną, jakby m.in. sugerowały także podręczniki akademickie, gdzie tak trudno o znaki zapytania, gdzie „dane” dominuje i wypiera „zadane”. A przecież najciekawsze rodzi się na skrzyżowaniu pytań postawionych, zapisanych i pytań, które na żywo, autentycznie i samodzielnie „zaludniają” nasze głowy, gdy pamiętamy, że **świat to nie tylko percepcja, ale również interpretacja**.

Być może edukacja — a za nią niechętna czasami pedagogika — wówczas więcej znaczy, gdy posługujemy się sztuką zadawania pytań, niż gdy mnożymy odpowiedzi? Być może niejedno koło zamachowe cywilizacji ruszyło, gdy potrafiliśmy zadać właściwe pytanie? Być może nie tylko ciekawość, ale i uroda życia żywi się pytaniami? Być może wędrówki żywota warte są pytań tak samo, jak pytania wędrówek żywota? Być może i niejeden gościniec sztuki uwiódł nas dlatego, że odkrył w nas samych pytania, które ruszyły „z posad bryłę świata”? Być może warto odpowiadać, aby znów pytać?

²⁴ Tamże, s. 120.

Andrzej Pluta
Wyższa Szkoła Lingwistyczna
w Częstochowie

Kłopot badawczy zwany klasztorem kultury edukacji

„[...]W nauce chodzi przede wszystkim o rozwiązywanie problemów i tworzenie wiedzy, [...] stąd podziały dyscyplinarne powinny mieć marginesowe znaczenie...”

Janusz Barański, *Kulturoznawstwo postantropologią czy erzacem filozofii?*

Tło rozważań

Właściwie nie *kłopot*, a kłopoty. Dlaczego? Jest ich tak wiele, że samo wymienianie i identyfikowanie wypełnić mogłoby odrębny tekst. Wskażę je zatem w pewnym skrócie, kierując się własnymi zainteresowaniami badawczymi.

Kłopot pierwszy, czym miałby być klasztor kultury edukacji? Dlaczego — mimo wszystko (owo *mimo wszystko* jest też kolejnym kłopotem) — istnieje potrzeba zajmowania się klasztorem kultury edukacji, a nie tylko jego kolejnymi mieszkańcami — edukowanymi i edukatorami?

Po trzecie, na czym polega kłopot zwany kulturalizmem Brunerowskim, który nie tylko chce czynić „kulturę edukacji” przedmiotem badań, ale badań zintegrowanych pod szyldem psychologii kulturalistycznej? Co na to refleksja pedagogiczna, która próby redukcji do psychologii, wydawać by się mogło, ma za sobą? Mówić o kulturalizmie, czyli o czym? Dziedzinie wiedzy, dyscyplinie, nie-dyscyplinie, dyscyplinie niezdysonansowanej, opowieści o edukacji?

A w ogóle — czy jest jeszcze zasadne mówić o integracji wobec wątpliwości jakie muszą się nasunąć gdy uwzględni się różne diagnozy kondycji współczesnej humanistyki? Jeżeli jednak nawet uzna się zasadność owej integracji, to o jaki jej kształt szłoby w pierwszym rzędzie? Co miałyby do powiedzenia antropologia kulturowa i studia kulturowe, oraz rodzime kulturoznawstwo tak w kwestii integracji, jak i owego klasztoru kultury edukacji?

Na problemy kryjące się za wymienionymi pytaniami spojrzeć można dwojako, wyodrębniając: problemy merytoryczne, tu: kulturalistyczne, gdy mowa będzie o kulturze edukacji w rozumieniu Brunerowskim, oraz

kulturoznawcze i antropologiczne, w ramach których — zdaniem moim — jest miejsce na refleksję nad wyodrębnioną przez pedagoga dziedziną kultury, kulturą edukacji właśnie, za którą to refleksją opowiadam się (i którą staram się uprawiać od wielu lat) oraz metodologiczne (szerzej — filozoficzne). Pełne ich omówienie wykracza poza ramy przygotowanego tekstu, choć część z nich została przeze mnie podjęta w przygotowanej do druku pracy *Kulturowe podstawy edukacji* (zob. także Pluta 2009).

Wracając do problemów... Pierwsze odnoszą się do zjawisk stanowiących przedmiot refleksji badawczej Brunera, intencjonalnie na potrzeby niniejszego tekstu ograniczone do obrazu umysłu (dziecka) oraz kultury edukacji. Ten punkt widzenia zestawiam z antropologicznym i kulturoznawczym widzeniem kultury, z którego wyprowadzam odmienny od Brunerowskiego punkt widzenia na kulturę edukacji. *Punkt widzenia* — za A. Pałubicką (2010, s. 45) „[...] to pewien wybrany aspekt badań z wielu możliwych, wyznaczający kierunek stawianych hipotez interpretacyjnych. Proces badawczy polega na budowaniu w obszarze wybranego punktu widzenia [...] pewnego modelu...”

Drugie, odnotowywane w sposób niepełny, entymematyczny, charakteryzują sposoby uprawiania danego rodzaju refleksji merytorycznej (tu: psychologii kulturalistycznej).

Co się tyczy sposobu prezentacji przeze mnie owych problemów, to przedstawiam je w następującej kolejności. Najpierw zarysuję Brunerowski kulturalizm odniesiony do obrazu umysłu i edukacji. Z kolei zaprezentuję poglądy antropologów w tych samych kwestiach, którzy — jak się okaże — nie tylko, że formułują je nieco odmiennie, ale wprost nie podzielają poglądów twórcy psychologii kulturalistycznej (i będzie to prezentacja uwzględniająca badawcze i metodologiczne aspekty interesującej mnie problematyki). Sformułuję też w trakcie prowadzonych rozważań kilka własnych uwag, stanowiących kulturoznawczy punkt widzenia w kwestii pedagogicznego myślenia o edukacji.

Na koniec: tytułowe *kłopoty* zaczerpnąłem od samego Brunera, bowiem on sam w odniesieniu do antynomii nauczania mówi o nich jako o *kłopotliwych*, a ponadto inspiracją były dla mnie myśli ze wstępu do książki *Kulturo-znawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny* (2010). Tam czytamy: „[...] Jak wiadomo, składowymi wiedzy o kulturze obejmowanej mianem kulturoznawstwa są bardzo różne sfery działań nastawione na interpretację — kultury tożsamościowe, sztuki plastyczne, literatura, film, media elektroniczne, architektura, „kultura konwergencji” i tak dalej, i dalej. Poglębia się tendencja do szatkowania i specjalizacji wiedzy, rutynowo jedynie klasyfikowanej jako kulturoznawcza. Kulturoznawstwo sprawia dzisiaj wrażenie dyscypliny wiedzy, której ambicją jest nade wszystko „przylegać” do rozczłonkowanej w ten sposób rzeczywistości. Na tej zasadzie bardzo łatwo zinterpretować kolejną filmową premierę, ale bardzo trudno wyjaśnić fakt, że *ludzie zwykli robić pewne rzeczy w ustalony sposób, dokonywać takich a nie innych wartościowań* (podkr. moje A. P.), mimo, że rzekomo tworzą już „wspólnoty szatniowe”. Namysł nad kulturą w rozumieniu proponowanym przez Jerzego Kmitę stanowi niezbędny punkt wyjścia do refleksji także nad fenomenem metakultur budowanych zwykle w sposób jak najbardziej antropologiczny, zgodny zatem także z propozycjami zarówno Goodenougha, jak i Kmity. To, że mamy do czynienia z ksenogamią kultur wcale nie oznacza, iż nie wypada już być monogamicznym...” (Burszta, Januszkiewicz 2010, s. 17; zob. także w kwestii ksenogamiczności kultury Burszta 2008, s. 5-17).

Powyższy cytat już częściowo tłumaczy użycie kolejnego zwrotu w tytule *Klasztor kultury edukacji*. Sprawa nie przedstawia się jednak tak prostolinijnie, jak w kwestii *kłopotów*.

W. Burszta w opracowaniu noszącym znamienity tytuł *Teoria kultury, czyli „dłużej klasztoru niż przeora”* (2001) nie tylko nawiązuje do zwrotu użytego przez J. Kmitę (w dalszym ciągu opracowania w stosownym miejscu zostanie przywołany w całości odpowiedni cytat), ale sam – jako antropolog i kulturoznawca – wyraźnie podkreśla potrzebę zajmowania się „klaszturem kultury” „[...] a nie tylko jego kolejnymi mieszkańcami – przeorami. Nie byłoby tych drugich jako wyodrębnionej kategorii społecznej, gdyby nie istnienie, choćby tylko metaforyczne, schronienia dlań, gdzie mogą się poczuć *chez soi*...” (Burszta 2001, s. 158).

Ze swej strony nie widzę powodów (merytorycznych i metodologicznych), by akceptując pojęcie kultury mogące spełniać funkcje integrujące wobec humanistyki, a zarazem uznając, że kultura stanowi wspólny przedmiot badań dyscyplin humanistycznych (zob. Pałubicka 2010, s. 38), nie wyodrębniać z tego „trzonowego” dla humanistyki pojęcia – pojęcia kultury edukacji metaforycznie nazwanego „klaszturem edukacji”. Ale i Bruner zachęca do stosowania powyższej metafory, gdy mówi w swej koncepcji o nauczycielach-kapłanach (Bruner 2006, s. 123). O tym jak mówi zaznaczę w dalszej części tekstu.

Kulturalizm wobec relacji: umysł – edukacja – kultura

Merytoryczne i od razu wskazujące na aspiracje integracyjne stanowisko autora *Kultury edukacji* jest następujące: „[...] Kulturalizm [...] usiłuje zintegrować psychologię, antropologię, językoznawstwo i ogólnie nauki humanistyczne w celu przeformułowania modelu umysłu. [...] Kulturalizm, z drugiej strony, koncentruje się wyłącznie na tym, w jaki sposób ludzie we wspólnotach kulturowych tworzą i przekształcają znaczenia. [...]”.

Pierwszą przesłanką kulturalizmu jest fakt, że edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego. [Kulturalista] pyta więc najpierw, jaką funkcję pełni „edukacja” w kulturze i jaką rolę odgrywa w życiu tych, którzy w niej partycypują. Pytanie kolejne [...] [brzmí]: dlaczego edukacja zajmuje dane jej w kulturze miejsce i jak odzwierciedla ono dystrybucję władzy, statusu i innych korzyści. Nieuchronnie więc i praktycznie od samego początku kulturalizm pyta również o udostępnianie ludziom zasobów, umożliwiających im radzenie sobie w życiu oraz o to, jaką część tych zasobów udostępnia „edukacja” w jej rozumieniu instytucjonalnym...” (Tamże, s. 17, 27).

Zakresy podejmowanych przy tym zagadnień różnicują podstawowe „zadania” kulturalizmu. Autor ma na myśli kontekst makrospołeczny i mikro kulturowy. Jak sam powiada, w planie szerokim, w skali „makro”, kulturę ujmować można jako system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, władzy. Z kolei w ujęciu węższym, w skali „mikro” szłoby o badanie tego, jak wymogi systemu kulturowego wpływają na tych, którzy muszą w nim partycypować (Tamże, s. 27).

Ponieważ kulturalizm tworzy teorię edukacji, należy ją sytuować na przecięciu zagadnień natury umysłu i natury kultury. Edukacja w tym ujęciu stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie

przygotowanie do niego (Tamże, s. 29). Do tego rozróżnienia autor przywiązuje znaczną wagę wielokrotnie podkreślając, iż edukacja istnieje w kulturze, systemy edukacyjne pozostają we władzy własnych wartości, a najważniejszym problemem szkoły ujmowanej kulturowo, jest sama szkoła, bo szkoła to wejście w kulturę, a nie przygotowanie do tego (Tamże, s. 49, 53, 48, 63). Podkreślę raz jeszcze: tego typu stwierdzenia przewijają się w całej rozprawie Brunera.

Psychokulturowe podejście do edukacji, uwzględniające relacje zachodzące między umysłem a kulturą (dzięki edukacji właśnie), zostaje wyłożone w postaci dziewięciu zasad, których uszczegółowienie następuje w kolejnych wywodach teoretycznych autora.

Co do owych relacji, to przedstawia je Bruner w postaci czterech modeli, które daje się współcześnie rozpatrywać następująco:

- (1) postrzeganie edukowanych (Bruner często używa określenia „dzieci”, choć nie wydaje się to do końca zasadne) jako uczących się przez naśladownictwo: nabywanie umiejętności praktycznych;
- (2) postrzeganie edukowanych (dzieci) jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej;
- (3) postrzeganie dzieci (edukowanych) jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej;
- (4) edukujący jako wiedzący: zarządzanie wiedzą „obiektywną” (Tamże, s. 82-95).

O ile model pierwszy i drugi znajduje swoje jednoznaczne odzwierciedlenie w edukacji elementarnej (w tzw. teorii i praktyce), o tyle trzeci i czwarty wyrastają z nowej fali badań starających się uwzględnić zrekonstruowaną perspektywę dziecięcą (szerzej – podmiotu edukowanego) w procesie przyswajania kultury.

Wspólnym mianownikiem badań w ramach modelu trzeciego jest próba zrozumienia, jak poddawani edukacji strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyslanie, myślenie. Stąd zainteresowanie własnym układem odniesienia dziecka (edukowanego), by lepiej zrozumieć, w jaki sposób wyrabia sobie on(o) poglądy (Tamże, s. 89).

Z kolei perspektywa czwarta zakłada, że edukacja powinna dzieciom pomóc uchwycić różnicę między wiedzą osobistą a wiedzą uznawaną za obiektywną w danej kulturze (Tamże, s. 206). Szanowna Jubilatka przywołująca zresztą Brunera, choć w trochę innym kontekście, zapewne powiedziałaaby, że jest to wyrazem uczynienia kategorii *uczenia się* centralną kategorią pedagogiki (zob. Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 138-142).

Zarysowany tu w absolutnym (wręcz nieprzyzwoitym) skrócie kulturalizm przyjmuje plan „mikro”, gdyż – przypomnę – idzie w nim o pokazanie jak wymogi systemu kulturowego wpływają na partycypujących w nim, co z kolei – w zgodzie z założeniami interpretatywizmu – oznacza stawianie pytań o to, jak edukowani dają sobie radę z kulturą, jak tworzą „rzeczywistości” (Bruner okazuje się zwolennikiem konstruktywizmu; zob. Pałubicka, Kowalski (red.) 2003) i w jakich okolicznościach edukacyjnych się to dzieje.

Chciałbym postawić autorowi szereg pytań i żeby nie było wątpliwości, wyrastających na podłożu ustaleń antropologicznych, które zdaje się Bruner w swojej koncepcji nie brać pod uwagę, omijać.

Pytanie pierwsze, do postawienia którego zachęca tradycja antropologiczna, w której wszystkie istoty ludzkie traktowane są jako „[...] istoty kulturowe w pełnym sensie posiadania przymiotów z kulturą zwyczajowo związanych...” (Burszta 2001, s. 160), brzmiałoby: czy wykorzystując wiedzę antropologiczną da

się stworzyć rodzaj poznawczej „ponadkultury edukacji”, tak aby stosowany mógł być on do opisu każdego sposobu wdrażania/przyswajania kultury?

Stawiam zaś to pytanie dlatego, że jak powiada Burszta „[...] wiedza antropologiczna tworzy w rezultacie [zdolności do poznawczego przenikania w systemy kulturowe innych ludzi – uzup. A. P.] rodzaj poznawczej „ponadkultury”, gdyż stosowany przez nią schemat pojęciowy (idiom odpowiedniej teorii kultury) pozwala opisywać każdą kulturę, jakkolwiek wydawałaby się ona dziwaczna dla profanów czy wręcz – choćby ze względu na nieporównywalność językową – symbolicznie nieprzekładalna...” (Burszta 2001, s. 160-161). Trawestując dalszy ciąg wypowiedzi naszego antropologa, powiedziałbym tak: tylko refleksja pedagogiczna, zorientowana na humanistykę zintegrowaną, utrzymującą na widoku odpowiednio uprawianą refleksję kulturoznawczą, jako reprezentantka kultury edukacji centralnie i kontekstowo usytuowanej wobec kultur edukacji stanowiących tej pierwszej określone inwarianty (partykularne), może poznawać każdą edukację. Poszczególne zjawiska edukację tworzące, choćby uczenie się kultury, mają swoje odniesienie względem kultury edukacji występującej inwariantnie, gdyż tylko w takim oryginalnym kontekście są wytłumaczalne i zrozumiałe – należy zatem przykładać do nich miarę tegoż kontekstu. Ponieważ bywa on skryty (niekiedy permanentnie), co jest cechą nie tylko kultury edukacji, ale wielu innych dziedzin (sfer), należy go „odkryć”, zrekonstruować (por. Burszta 2001, s. 161; Buchowski 1993, s. 23-24; K. Zamiara 2001; Pluta 2010).

Podążając tym tropem sformułowałbym pytanie drugie: jaką perspektywę faktycznie należałoby tu uwzględniać: podmiotu wdrażającego do uczenia się kultury czy tylko podmiotu tę kulturę przyswajającego, czy wspólną (czy to jest możliwe lub/i konieczne, zważywszy na relacje między skrytą kulturą a świadomością indywidualną; zob. Zamiara, 2001)? Pytanie uznaję za ważne o tyle, że Autor *Kultury edukacji* zdaje się mówić w imieniu podmiotów edukujących a nie edukowanych (stąd powtarzające się określenie *postrzeganie*). Weźmy tytułem przykładu model pierwszy. To dzięki osiągnięciom badawczym antropologii zakłada się, że uczenie się kultury przez dziecko, swoją drogą nie dające się oddzielić od procesu partycypacji w niej, ma charakter synkretyczny. Ale antropolog zdecydowanie zakwestionuje stwierdzenie, iż... dziecko nie myśli. Jego myślenie stylizowane na wzór „mitologicznego” nie odróżnia ani sfer kultury, ani jej składników (norm i dyrektyw), bo jest myśleniem czynami. „[...] Magiczno kulturowy obraz świata [od siebie dodam: obecny np. w baśni dla dzieci, czy w zabawie – A. P.] opiera się na antropomorfizacji: nie odróżnia się podmiotu (człowiek myślący i działający) od przedmiotu (obiekty myślenia i eksploatowana przyroda. [...]) W wytwarzaniu przedstawień „symbolicznych” nie chodzi o pełnione przez nie symboliczne funkcje zastępcze, lecz działania sprawcze (narysowanie oznacza to samo, co ożywienie np. zwierzęcia. W tym typie kultury nie istnieje podział na świat fikcji i pojęcie naśladownictwa czy reprezentacji oraz odrębna sfera „doświadczalnej rzeczywistości”...” (Kamińska 2007, s. 62; por. Kmita, 1985; Pluta 2010).

Przytaczam przykład powyższy dla postawienia kolejnego, jeszcze ogólniejszego pytania: jak owo „radzenie sobie” uzależnione jest od rozumienia kultury w ogóle, a kultury edukacji w szczególności, a zatem jak jest konceptualizowane przez naszego autora?

Proponuję popatrzeć jak Bruner podchodzi do tej kwestii. Najpierw trzeba założyć – powiada – że nie da się w pełni zrozumieć ludzkiego działania bez podjęcia jego interpretacji, dokonywanej w procesie wytwarzania znaczeń przez uczestniczące w nim podmioty działające, oraz bez wiedzy na temat sposobu i

miejsca jego usytuowania (Bruner 2006, s. 229). Następująca teraz wypowiedź autora *Kultury edukacji* nie pozostawia wątpliwości jakie rozumienie kultury zakłada: „[...] By sparafrazować Clifforda Geertza, wiedza i działanie są bowiem zawsze lokalne, zawsze usytuowane w sieci konkretnych...” (Tamże, s. 229). Zatem: kultura jest czymś co operuje lokalnie, „tu i teraz”, w najbliższym otoczeniu dyskursywnym i sytuacyjnym. Człowiek funkcjonuje zatem w otoczeniu kulturowym lokalnie i sytuacyjnie (Tamże, s. 229, 230).

To dlatego rozpatrując trzy (najbardziej *kłopotliwe* – określenie Brunera) antynomie nauczania (Tamże, s. 100-119) może w konkluzji powiedzieć, że „[...] Pełne urzeczywistnienie obu stron antynomii [...] jest niemożliwe. Powinniśmy realizować jednostkowy potencjał, ale także pielęgnować kulturowe zintegrowanie i stabilność. [...] Powinniśmy szanować niepowtarzalność lokalnych tożsamości i doświadczenia, ale nie uda nam się stworzyć jednego narodu, jeżeli ceną za lokalną tożsamość będzie kulturowa wieża Babel...” (Tamże, s. 103). Jednak kilka stron dalej prezentuje stanowisko, które w zarysie można przedstawić następująco. Przede wszystkim nie udało się sformułować takiego podejścia do edukacji, które uwzględniałoby całość złożonych uwarunkowań, drastycznych zmian w jakich żyje współczesny człowiek (Tamże, s. 112, 119).

I co proponuje autor *Kultury edukacji*?

„[...] Szkoły i przedszkola wyobrażam sobie [...] jako placówki pełniące odnowioną funkcję w społeczeństwach doświadczających przemian. To co pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemne wspólnoty uczących się [...], co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego. [...] Nie proponuję, żebyśmy przewrócili dzieciom w głowach. Powinniśmy dać im jedynie szansę [...] na wejście w kulturę ze świadomością tego, czym jest i jak w niej uczestniczyć...” (Tamże, s. 119-120).

Zamiast komentarza proponuję cytować – diagnozę Odo Marguarda piszącego w taki sposób: „[...] Od ponad dwustu lat żyjemy w nowoczesnym świecie, w którym coraz szybciej zmienia się coraz więcej. [...] Dotyczy to również naszych doświadczeń. W świecie naszego życia [...] coraz rzadziej powracają sytuacje, w których i dla których nabywaliśmy doświadczeń. Dlatego – zamiast stałemu zwiększaniu się doświadczenia i znajomości świata stawać się samodzielnymi, tzn. dorosłymi - coraz to bardziej cofamy się stale na nowo do położenia tych, dla których świat jest na ogół nieznanym, nowym, obcym i nieprzejrzywym: do położenia dzieci...” (Marquard 1994, s. 84). Opierając się na kolejnych argumentach autora *Apologii przypadkowości* dochodzę do wniosku, że wydaje się niezwykle trudne, jeśli w ogóle wykonalne, rozbudzanie w edukowanych tego, co robią, jak robią i dlaczego, gdyż tracące na aktualności doświadczenie jednostki, którego nabywanie łączy się z coraz większym ryzykiem, nie tyle zmusza do stawiania pytań w rodzaju wyżej wymienionych, ile bardziej do unikania ich stawiania poprzez przyjęcie postawy zdawania się na tych, którzy „wiedzą lepiej”. Jest to klasyczna sytuacja, rodem z konwencjonalnej edukacji, na którą nakłada się technologiczne przyspieszenie, nowe media, „odrutowanie świata”, plotka, pogłoska, to co zasłyszane, co trudno samodzielnie sprawdzić. W tej sytuacji „dzieciństwo” jest wszechobecne wzmagając podatność na iluzję. Jak pisze J. Tokarska-Bakir w swoim *Repetytorium z człowieka* „[...] gdy oczekiwanie trwale rozmija się z doświadczeniem, łatwo stracić umiar „ogłaszając niedomogłą cnotę”, zadekretować nieodwracalną utratę złudzeń. Naturalną kolejną rzeczą wzrasta wówczas koniunktura aporyzmyzmów i wszelkich planów uzdrowienia, które dodatkowo utwierdzają ludzi w marzycielstwie...” (Tokarska-Bakir 2006, s. 17).

Wracając do Brunera: koncepcja tworzenia wspólnot uczących się zakłada włączanie nauczycieli do projektowania zmian, gdyż „[...] uczenie się, w całej właściwej mu złożoności, polega na tworzeniu i negocjowaniu znaczeń w szeroko rozumianej kulturze, której kapłanem jest nauczyciel...” (Tamże, s. 123).

No cóż, sympatyczny pomysł: *kapłan bez świątyni, przeor bez klasztoru...* Ale, ale staropolska maksyma powiada „dłużej klasztoru niż przeora”. Maksymę tę przywołuje czołowy polski kulturoznawca, J. Kmita, dla pokazania, że cokolwiek byśmy powiedzieli o współczesności, jej fraktalności, złożoności, dramatyczności, nieokreśloności, chwiejności, tymczasowości i ogólnej niepewności, nie wolno nam „lekką ręką” rezygnować z pojęcia kultury i interpretacji kulturowej jako czegoś utrzymywanego przez społeczność i zachowującego ważność dłużej niż chwila *t*. (Kmita 2000, s.59 - 61; Burszta 2004, s. 40 - 41). Oto ta wypowiedź: „[...] „Dłużej klasztoru niż przeora” powiada staropolska maksyma: podmiot interpretowany czy partycypujący w komunikacji byłby takim przeorem, po ustąpieniu którego klasztor jednak trwa nadal: klasztor kultury, sposobu interpretowania i przedmiotu komunikacji. Nie wyrażam tu swego pobożnego życzenia. Praktyka interpretacji humanistycznej oraz potoczna praktyka komunikacji, które zakładają pewien metaforyczny sens (interpretator jako przeor) naszej maksymy, okazują się niezastępowalnie (jak dotąd) skuteczne przy wyjaśnianiu [...], przy przewidywaniu ludzkich działań. Trzeba tedy przyznać im rację – choćby tylko z powodów czysto pragmatycznych. Trzymając się przy tym owych właśnie powodów przyznać trzeba zarazem, że upada czy przynajmniej popada częściowo w ruinę, również klasztor, z czym trudno się pogodzić filozofom postrzegającym go na sposób platoński...” (Kmita 2000, s. 60).

Rzecz jasna Bruner, tak jak Kmita (o czym za chwilę), daleki jest od platonizmu. Moim zdaniem u podstaw rozważań pierwszego autora tkwi diagnoza sytuacji stopniowej utraty przez kulturę roli podstawowego regulatora ludzkich działań, co nie może pozostać czymś obojętnym dla kultury edukacji, dla jej poszczególnych składników: kultury wdrażania, kultury wdrażającej (ich kontekstu dydaktycznego i pedagogicznego). Diagnozy takiej nigdzie *explicité* Bruner nie stawia, a jednak z faktu akceptacji przez niego antropologicznego wariantu antyfundamentalizmu kulturowego, wynika, iż zmuszony jest opowiedzieć się za antyfundamentalistycznym rozumieniem kultury dzisiejszej, dalej – antyfundamentalistyczną koncepcją kultury edukacji, w tym edukacji elementarnej (por. Burszta, 2002, s. 37-38).

Zanim rozważę te kwestie nieco szerzej, wrócę do Platona i Kmity. Ten ostatni pisze: „[...] Wybieram i rozwijam takie a nie inne pojęcie kultury nie z tego, oczywiście, względu, że najpełniej ono chwyta idee w sensie Platona, ideę, którą miałbym dostrzegać *zachwyconymi oczyma*, szepcząc słowo kultura. Dwa względy mam tu na uwadze. Po pierwsze, zastanawiając się sporo czasu nad wywodami rozwijanymi w akademickiej humanistyce, doszedłem do przekonania, że wszystkie one dotyczą fenomenów mieszczących się w ramach odpowiednio rozcłunkowanej kultury w rozumieniu Goodenougha. Chcąc tedy z sensem uprawiać humanistykę [a w jej ramach pedagogikę – dop. A. P.], trzeba operować w tym duchu naświeślonym pojęciem kultury [„wyprowadzając” na jego podstawie pojęcie „kultury edukacji” – dop. A. P.]. Po drugie, zadając sobie sprawę z tego, że pojęcie kultury Goodenougha może być w szczegółach interpretowane bez końca, uznałem, że winno się preferować taką interpretację, która zdaje się optymalnie zapowiadać inspiracje donioślejsze dla humanisty [w tym pedagoga – dop. A. P.] i najpożyteczniejsze dla humanistycznej [w tym pedagogicznej – A. P.] praktyki badawczej, praktyki dostarczającej informacji o nas, ludziach dziś żyjących [edukujących i edukowanych – A. P.] już w owej kulturze [edukacji]...” (Kmita, 2007, s. 48-49).

Kłopot z nominalizmem kulturowym (i co z tego wynika lub może wynikać)

Polski antropolog, W. Burszta (2002, s.37; 2009) stwierdza, że kulturalizm Brunera pomija jeden, ale za to kluczowy aspekt całego problemu „kultury edukacji”. Píše: „[...] Chodzi o konsekwencje, jakie niesie za sobą odejście od tradycyjnego rozumienia kultury, które za antropologami i kulturoznawcami uznaję za „poważne”, nośne poznawczo dla pedagoga, zawierające walory integracyjne, niechby prześmiewczo czy ironicznie nazwane „monogamicznym” i „sjentystycznym”.

Bruner zbyt „lekką ręką” adaptuje antropologiczny wariant antyfundamentalizmu kulturowego, a niekiedy wręcz — językowego, nie zważając na koszty takiej decyzji.” (Tamże, s. 40). Siega więc po antropologię, aby z jej pomocą zrozumieć świat, a do tego „... ufny [jest] w nieskończoną plastyczność ludzkiego umysłu. Stąd bierze się i jego akceptacja antyfundamentalizmu. Ale jakim kosztem? Czy jakkolwiek ‘kultura edukacji’ jest na tym nominalistycznym gruncie w ogóle możliwa?...” (Tamże, s.40).

Ten sam antropolog w innej pracy pyta: jak się ma *antyfundamentalizm* do *fundamentalizmu*, jeśli oba stanowiska odniesiemy do zjawiska kultury, a tym samym wyprowadzimy je z zakresu filozofii? (Burszta 2004, s. 36; zob. także Kmita 2007, 2007 a). Dla prowadzonych tu rozważań jest to pytanie istotne.

Fundamentalista filozoficzny — tak go ujmuję J. Kmita (1998, s. 14) — podejmuje problematykę wyrażaną przez trzy pytania:

- (1) jaka koncepcja ‘umeblowania świata’ jest prawomocna,
- (2) jaka wiedza o świecie (tak a nie inaczej ‘umeblowanym’) jest prawomocna,
- (3) jakie wartościowania etyczne lub estetyczne są słuszne?

Antyfundamentalista rezygnuje z odpowiedzi na powyższe pytania, mając jednak do wyboru dwie drogi: bycie *aktywnym* antyfundamentalistą, bądź *biernym*. Pierwszy argumentuje na rzecz bezowocności filozofii fundamentalistycznej, drugi argumentacji takiej nie stosuje i po prostu rezygnuje z podejmowania problematyki fundamentalistycznej.

Co się tyczy „nominalistycznego gruntu”, którego trzyma się Bruner, to należy wcześniej zauważyć, że szczególną cechą antyfundamentalizmu aktywnego, jest zakładany przezeń *nominalizm lingwistyczny*, mogący w szczególności przyjmować postać *nominalizmu kulturowego*. Następuje wtedy rezygnacja z systemowego, całościowego ujęcia języka i kultury, na rzecz poszczególnych ich użyc, interpretacji (jednorazowego użytku), narracji, negocjacji (Burszta 2002, s. 40-41). Tak właśnie czyni Bruner, a czyni tak dlatego, że popada w pewien paradoks: z jednej strony odrzuca systemową koncepcję kultury (w tym kultury edukacji) jako przymusu, a równocześnie ustawicznie jego rozważaniom towarzyszy myśl o narracyjnym radzeniu sobie przez edukowanych z konkretnymi „narzędziami kulturowymi”, czyli zjawiskami, treściami czy wydarzeniami kulturowymi. Pyta Burszta: jak wyobrazić sobie funkcjonowanie szkoły z jakimś programem minimum, skoro Brunerowskie opowieści młodzieży o tym, jak radzi sobie z kulturą muszą być indywidualnymi faktami narracyjnymi? I odpowiada przypominając: a być muszą, gdyż nominalizm lingwistyczny jest cechą definiującą różnych form kultury popularnej, czyli metakultury symultaniczności (Tamże, s. 41; zob. także Burszta 2008, s. 16).

Na tle tego rodzaju pytań, nie sposób nie postawić jeszcze jednego, może dość prowokacyjnego a inspirowanego rozważaniami Burszty nad ksenogamicznością kultury: do czego Brunerowi potrzebne jest pojęcie kultury, a kultury edukacji w szczególności? (zob. Burszta 2008).

Bruner z pewnością zna koncepcje antropologiczne i filozoficzne, według których indywidualność może wykształcać się tylko w komunikacji (negocjacji – woląby zapewne powiedzieć autor *Kultury edukacji*), ale wie także, że wszelka indywidualizacja ma paradoksalny charakter. Jak pisze E. Kobylińska „[...] Zastane relacje z innymi, które były warunkiem możliwości indywidualizacji, muszą zostać zakwestionowane, aby mogła powstać świadoma siebie indywidualność. Nie można sobie wyobrazić indywidualnego bez społecznego i nie można wyobrazić sobie indywidualnego bez kwestionowania tego, co społeczne...” (Kobylińska 2010, s. 94). A cytowana już A. Pałubicka udzielając odpowiedzi na pytanie: dlaczego mamy sądzić, że właśnie kultura ma stanowić wspólny przedmiot badań dyscyplin humanistycznych wśród czterech ważnych przesłanek wymienia i tę: „[...] Osiągany przez jednostki poziom indywidualności (np. twórczość) jest w ogóle możliwy do odnotowania i interpretowania tylko w relacji do stanu kultury, do intencjonalności przez duże „I” (za Margolisem). [...] Nabywanie kultury, przekonań społecznych poprzedza proces konstytucji indywidualności ludzkiej. Indywidualność kształtuje się, w różnym zresztą stopniu, po przekroczeniu tego, co obowiązuje kulturowo. Indywidualność trzeba sobie wypracować. Nie rodzimy się indywidualni, lecz w trakcie procesu socjalizacji (edukacji – dop. A. P.) nabywamy wprawdzie indywidualnie, ale najpierw wyobrażeń zbiorowych, a następnie przekonań społecznych...” (Pałubicka 2010, s. 39).

Inna sprawa, jak tego dokonać w skostniałej instytucji jaką jest współczesna (polska) szkoła? Zapewne Jubilatka, która wraz ze swoimi współpracownikami, sporo uwagi poświęciła myśleniu potocznemu (i stereotypowemu) o edukacji, zgodzi się z surową oceną filozofa i kulturoznawcy: „[...] Wszelkie instytucje typu np. edukacyjnego [...] nie są w ogóle lub tylko w niewielkim stopniu odbiorcami produkowanej wiedzy w naukach społecznych. Doskonale obywają się bez niej, działając mniej lub bardziej sprawnie opierając się na standardowej wiedzy zdroworozsądkowej. [...] Scharakteryzowana przez A. Giddensa *refleksyjność nowoczesności* to ciągle zatem nie cecha działań instytucjonalnych w Polsce, lecz raczej sposoby myślenia i postępowania indywidualnych podmiotów. Oświecone, nowoczesnie myślące podmioty pracujące w skostniałych instytucjach – tak raczej przedstawia się obraz modernizacji w Polsce. [...] Żywię nadzieję, iż niebawem sytuacja ulegnie zmianie i procesy modernizacyjne wygenerują zapotrzebowanie na wchłanianie wiedzy humanistycznej. Taka sytuacja byłaby ze wszech miar pożądana, bowiem wraz z nią ukonstytuują się – jak sądzę – kryteria selekcji i hierarchizacji produkowanej wiedzy w naukach humanistycznych, a naukowcy staną się bardziej odpowiedzialni za jakość produkowanej wiedzy...” (Pałubicka 2010, s. 37-38). Czas zatem pokaże, co na rodzimym gruncie znajdzie zainteresowanie z projektu Brunerowskiego.

Na koniec wreszcie, należy też zwrócić uwagę na sam sposób ujmowania umysłu, stawiając – za K. Zamiarą (2007, s. 7-11) – dość zasadnicze w kontekście integracyjnych aspiracji kulturalizmu – pytanie: *czyj umysł?* Mianowicie: *indywidualny* czy *społeczny*? Pisze autorka: „[...] Tytuł prezentowanego tomu, zaczynający się od pytania „Czyj umysł?”, sugerujący przy tym, że chodzić będzie o problem podmiotowości, wydać się może zaskakujący, jeśli nie absurdalny osobom, dla których jest sprawą oczywistą, iż umysł jest niezbywalną właściwością człowieka i tylko człowieka. Jest właściwością gatunkową, wykształconą w procesie

ewolucji; jako taka przysługuje ona dowolnej ludzkiej jednostce..." (Tamże, s. 7). A przy tym, umysł jednostki, poprzez różnorodne przejawy w sferze myślenia i działania, czyni z niej indywidualny podmiot — istotę racjonalną. W zgodzie z Kartezjańskim dualizmem, nie należą do umysłu, a do organizmu te wszystkie obszary funkcjonowania jednostki, w których wyraża się pozarozumowy, czyli irracjonalny charakter jednostki: potrzeby i emocje (Tamże, s. 7).

Należy przy tym pamiętać, że to "[...] w psychologii uprawianej jako dyscyplina empiryczna, w okresie pierwszym [przed tzw. zwrotem antypozytywistycznym — dop. A.P.] nawiązano wprost do Kartezjańskiej koncepcji umysłu, przekształcając tę filozoficzną kategorię w czysto opisową, empiryczną, poznawalną w doświadczeniu introspekcyjnym. [...] „Wiernością” tradycji kartezjańskiej wyróżnia się psychologia poznawcza oraz psychologia decyzji..." (Tamże, s. 9).

Jednak, jak wiadomo, Bruner, nie tylko reprezentant psychologii poznawczej, ale postać pierwszoplanowa i wielce znacząca w narodzinach i rozwoju psychologii poznawczej jako alternatywy dla podejścia behawiorystycznego, które zdominowało psychologię w pierwszej połowie XX wieku przechodzi na „drugą” stronę; konsultująca od strony merytorycznej przekład pracy *Kultura edukacji* A. Brzezińska, podkreślając wkład Brunera w rozwój psychologii poznawczej, następnie psychologii edukacji, zauważa, iż z kolei przejście w kierunku psychologii kulturowej łączyło się u niego z odkryciem, iż: „[...] myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stamtąd czerpie swą moc. Aby zatem zrozumieć działanie człowieka, należy poddać analizie najbliższy, lokalny kontekst działania oraz znaczenie poszczególnych zdarzeń, czyli tego, co się rzeczywiście zdarzyło czy mogło zdarzyć; mniejszą wagę — z tego punktu widzenia — mają natomiast zdarzenia, które można poddać kontroli bądź przewidzieć. Bardziej owocna będzie więc perspektywa interpretacyjna, kiedy to, aby coś zrozumieć, trzeba umieć zinterpretować kontekst tego „czegoś”, niż eksplanacyjna, kiedy to, aby coś zrozumieć, trzeba „to” wyjaśnić, czyli ustalić związki przyczynowo-skutkowe między poprzednikami i następnikami zdarzenia..." (Brzezińska, 2006, IX, XV - XVI).

Nie zmienia to faktu, iż Brunerowski umysł pozostaje umysłem indywidualnym, interpretacja nie musi być przeciwstawiana eksplanacji. W sprawie drugiej: poznanie interpretacyjne Brunera jest wyraźnie ufundowane na tradycji hermeneutycznej, do której zresztą nawiązuje szereg ujęć w kręgu amerykańskiej antropologii kulturowej (por. Buchowski 1990), czy szerzej — ujęć humanistycznych (zob. Januszkiewicz 2010). Sprzeciwia się tedy tradycji zakładającej „scjentystyczny” charakter interpretacji kultury i co istotne — kultury edukacji, uznania interpretacji humanistycznej za odmianę wyjaśniania (por. Kmita, 1977). Rzecz jasna musi to rodzić określone konsekwencje merytoryczne i metodologiczne dla badań nad edukacją (zob. np. Kowalczyk-Gnyp 2006).

Bibliografia

- Barański J. (2010). Kulturoznawstwo postantropologią czy erzacem filozofii. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Brzezińska A. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J. Bruner. *Kultura edukacji*. Kraków.
- Buchowski M. (1990). *Racjonalność. Translacja. Interpretacja. O badaniu myślenia magicznego w antropologii i filozofii brytyjskiej*. Poznań.
- Buchowski M. (1993). *Magia i rytuał*. Warszawa.
- Burszta W. J. (2001). Teoria kultury, czyli „dłużej klasztoru niż przeora”. W: B. Kotowa, J. Sójka, K. Zamiara (red.) *Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze*. Poznań.
- Burszta W. J. (2002). O kulturze, kulturze popularnej i edukacji. W: W.J. Burszta, A. Tchorzewski (red.) *Edukacja w czasach popkultury*. Bydgoszcz.
- Burszta W. J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań.
- Burszta W. J. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa.
- Burszta W. J., Januszkiewicz M. (2010). Słowo wstępne: Kłopot zwany kulturoznawstwem. W: Burszta W. J., Januszkiewicz M. (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Januszkiewicz M. (2010). Nauki o kulturze a hermeneutyka. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Kamińska M. (2007). Komunikacja komputerowo zapośredniczona w optyce społeczno-regulacyjnej teorii kultury: ewaluacja perspektyw. W: J. Fras (red.) *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń.
- Kmita J. (1977). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa.
- Kmita J. (1985). Sztuka i świat wartości. W: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.) *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa-Poznań.
- Kmita J. (1998). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań. Wyd. II, poprawione.
- Kmita J. (2000). *Wymykanie się uniwersaliom*. Warszawa.
- Kmita J. (2007). *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*. Poznań.
- Kmita J. (2007). *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Poznań.
- Kobylińska E. (2010). Nauki o kulturze i przyszłość filozofii. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Kowalczyk-Gnyp M. (2006). *Między rozumieniem a postrzeganiem komunikacji dydaktycznej*. Częstochowa.
- Marquard O. (1994). *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa.

- Pałubicka A. (2010). Kulturoznawstwo jako dyscyplina zintegrowana. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Pałubicka A., Kowalski A.P. (red.) (2003). *Konstruktywizm w humanistyce*. Bydgoszcz.
- Pluta A. (2009). Umysł — kultura — edukacja. Uwagi na marginesie psychologii kulturalistycznej Jerome'a Brunera. W: A. Pluta (red.) Zamecka-Zalas O., Mielczarek F. (współ.). *Humanistyka — Pedagogika — Edukacja*. T. II. Myślenie o edukacji. Konteksty — Inspiracje — Aplikacje. Częstochowa.
- Pluta A. (2010). *Kulturowe podstawy edukacji. Z problemów (wczesnego) wdrażania do uczestnictwa w kulturze*. Częstochowa (w druku).
- Tokarska-Bakir J. (2006). Repetytorium z człowieka. W: A. Barnard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Warszawa.
- Zamiara K. (2001). Skrytość kultury a świadomość indywidualna. W: K. Zamiara (red.) *Skrytość kultury*. Poznań.
- Zamiara K. (2007). Umysł: indywidualny czy społeczny? Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.) *Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości*. Poznań.

O metaforze „pais-ago” i przemieszczaniu jej znaczeń dzisiaj

Jeżeli przyjąć, iż rdzeniem, pra-znaczeniem sensu pedagogiki, pedagoga, pedagogii jest greckie określenie „pais-ago”, które zostało wyjaśnione w „Encyklopedii Powszechnej” Samuela Orgelbrandta z 1865 roku, jako prowadzenie dziecka, towarzyszenie chłopcu z domu do szkoły, czy do gimnazjonu, to sens „pais-ago”, w jego symbolicznym znaczeniu odnoszony do różnych sekwencji czasowych i przestrzeni ulega przemieszczaniu, przesunięciu i wykracza poza znaczenia pierwotne, na pierwszy rzut oka jednoznaczniowe, jedno-wymiarowe jego rozumienie. Tym samym zmieniając przestrzeń znaczeniową, znaki i znaczenia, tropy jakie określają pedagogikę i rozumienie owego pedagogicznego „prowadzenia” dzisiaj.

Przy głębszym, refleksyjnym namyśle owo „prowadzenie wychowawcze”, w historii i czasie teraźniejszym, można potraktować jako metaforę, która pozwala na „skrócone porównanie”, na które składa się słowo i kontekst, figura znaczeniowa i tropy, przedstawienie jednej figury w kategoriach innej, poprzez zwrot, zmianę, przeniesienie, przesunięcie znaczeń na zasadzie podobieństwa i analogii czy różnicy (Domańska E., 2000, s. 13-28; Weinrich H., 1981, s. 61-70).

Użycie metafory pozwala symboliczną figurę „pais-ago” odnosić do różnych miejsc geografii i historii kulturowego doświadczenia, poszukując zmiany znaczeń jej nadawanych w kontekstach kulturowych, również w zmianach dialektyki tego, co w kulturze wewnętrzne-zewnętrzne.

Korzystając z inspiracji Haydena White’a „Poetyki pisarstwa historycznego” zamysłem tego tekstu jest przyjrzenie się przekształceniom jakim podlegają figura i tropy pais-ago wyznaczone przez konteksty czasu historycznego, kultury, kontr-teksty kulturowe, które określają ową metaforę we wcześniejszym i współczesnym dyskursie (White H., 2000, s. 269-318).

Poszukując języka opisującego kondycję kultury wyznaczającej miejsce i figurę owej metafory, jednocześnie mam możliwość przyjrzenia się rekonstrukcji przestrzeni, przebudowie dyskursów dyscypliny pedagogiki, w jakich była/jest ona formułowana, a także otwierania się jej na dyskursy innych dyscyplin, oraz wychylenia się jej poza kontekst np. kultury europejskiej.

I. Pais-ago a problem uniwersalistycznych znaczeń kultury

Owe poszukiwania rozpoczną od prezentacji rozumienia „pais-ago” w XIX wiecznej Encyklopedii S. Orgelbrandta, gdzie podana definicja wychowania odnosi się do „rozwoju sił fizycznych i władz umysłowych dziecka” i „najkorzystniejszych metod doprowadzenia dziecka do najwyższego stopnia doskonałości”.

Sens i efekty owego „prowadzenia”, w Encyklopedii zostały sprowadzone do pewnych zakresów rozwoju „sił fizycznych i władz umysłowych” wychowanka, określenia idealnych stanów, formułujących ogólnie, perspektywę wewnętrznego rozwoju, osobowościowej zmiany, psychologicznego wzrostu, zmierzającego do osiągnięcia stanu, najwyższego stopnia „doskonałości”. Zakres znaczeniowy tej definicji oraz koncepcja „doskonałości”, jak rozumiem, użyta w Encyklopedii mieści się w oświeceniowej, kantowskiej koncepcji uniwersalistycznej, ogólnie określonych idei.

Idea osiągnięcia stanu doskonałości sił fizycznych i władz umysłowych, rozpatrywana tutaj w poplatońskiej perspektywie jest odnoszona do idealnie, ogólnie, finalnie, ponadjednostkowo zaznaczonych idei „dobra”, „piękna”, „prawdy”, „doskonałości” określających nie tyle kierunek, co założony stan rozwoju. Owa idea „doskonałości” jako potencjalny, finalny kierunek i efekt, stawia wysoko, w metafizycznej perspektywie, poprzeczkę dla wewnętrznego rozwoju, wymagającego przekroczenia stanu „normalnego”, naturalnego czy stanu rozwoju osiągniętego wcześniej.

Już z dzisiejszej perspektywy kultury dyskursywnej, krytycznej, odróżniającej sferę idei od świata realnego, teorię, dyskurs od sfery praktyki społecznej, jako odmiennych przestrzeni myślenia i realności, można zapytać o status kategorii „doskonałości” w życiu społecznym — która może być rozumiana ideacyjnie czy empirycznie, lokalnie czy globalnie? (Foucault M., 1977: Rewers E., 1996).

Z tego miejsca postawione pytanie w konsekwencji pozwala zauważyć, iż w XIX-wiecznej Encyklopedii, prócz uogólnionego, uniwersalnego znaku i znaczenia pais-ago, nie zostały podane szczegółowe parametry owego prowadzenia, ani przybliżenia znaczeń owej doskonałości, ani też społeczne, historyczne, kulturowe jego wyznaczniki. Nie zostały także zasygnalizowane rodzaje umiejętności, kompetencje które określają ową doskonałość, ani nie zostały odwołane wartości stanowiące podstawę do sformułowania owej finalnie brzmiącej kategorii. Jednocześnie nie została przedstawiona przestrzeń historyczna, geograficzna do której figura pais-ago i doskonałość odnoszą się, ani też nie zostały podane wymierne parametry owej doskonałości, czy (naj) — korzystniejsze, ani nie — korzystne warunki i drogi do niej prowadzące. (Foucault M., 1977, s. 157-220).

Tymczasem odwołując się do współczesnych XX/XXI-wiecznych form wiedzy i wyjaśnień metodologicznych, można odsonić choćby w zabiegach dekonstrukcji, rekonstrukcji partykularne wartości, poprzedzające ową „ogólność”, „uniwersalność”, „całość”, „doskonałość” oraz wiedzę idealnych układów. I można wówczas odnaleźć zróżnicowanie społeczne, potoczne, szczegółowe znaczenia rzeczywistości wychowawczych w różnych historycznych i geograficznych doświadczeniach ludzi, jako wartości pierwotne, poprzedzające wobec wartości uniwersalnych. Zdaniem E. Rewers to w zróżnicowanych wartościach partykularnych należy szukać znaczeń, wskaźników i określić pierwotnych poprzedzających ogólne, uniwersalne znaczenia, kategorie, także te, które określają owe określone pais-ago. (Rewers E., 2004, s. 127-129)

I tak przykładowo: Sergiusz Hessen odwołując się do oświeceniowych nurtów filozofii Immanuela Kanta zwracał uwagę na „ponadspołecznie” określone wartości „dobra”, „piękna”, „prawdy”, jako nadrzędne idee, które powinny oznaczać pionowy, wertykalny kierunek rozwoju duchowego wychowanka i kierunek prowadzenia wychowawczego. Jego projekt figurę pais-ago przymykał w ponadspołecznie rozumianych wartościach, co pozwalało na formułowanie reguł dorastania, określonych poziomami „anomalii, heteronomii, autonomii” (Hessen S., 1968, Hessen S., 1997).

Z kolei w założeniach nurtów pedagogiki empirycznej, szukających wymiernych wskaźników rozwoju w określonych warunkach politycznych, ekonomicznych, społecznych, ceni się wysokie wyniki wewnętrznego rozwoju, wymierne wskaźniki wzrostu, które określane są jako istotnie ważne, z uwagi na zapotrzebowania społeczne, określoną empirycznie normę np. pożądany poziom inteligencji osiągany w psychologicznych testach pomiaru sprawności intelektualnych, sprawność uwagi, motywacji, które są niezbędne dla instrumentalnych potrzeb społecznej praktyki.

Szukając znaczeń *pais-ago* i znaczeń „doskonałości” we współczesnej humanistyce, okazuje się, że stan doskonałości mogą uosabiać „autorytety zewnętrzne” wobec osobowości wychowanka, osobowe autorytety, autorytety: kultury, społeczne, literackie, etyczne, osoby, dzieła. Osoby które szczególnie stan „doskonałości” osiągnęły w swoim rozwoju, postawie społecznej, etycznej, prezentują ją w swoim dorobku kulturowym. Wychowankowie do ich poziomów, prezentowanych kanonów, kondycji mogą odwoływać się, dorastać, sięgać, ale niekoniecznie je naśladować i powtarzać w swoich zachowaniach. Owe autorytety mogą „dawać do myślenia”, wskazując wzory zachowań np. etycznych, estetycznych. Ich dorobek czy postawy stanowić mogą punkty odniesienia, podpowiedzi dla wychowanków, co do kierunków rozwoju. Autorytety owe w „prowadzeniu” wychowawczym mogą zaistnieć poprzez „odnoszenie się do nich”, czy poprzez odwołanie się do pamięci o nich, do ich żywotnej, życiodajnej inspiracji radzenia sobie z aktualną im „teraźniejszością”. Ich obecność także pozwala na możliwość „odbicia się” od ich doświadczenia, w poszukiwaniach własnych wymiarów doskonałości, możliwych do osiągnięcia już w innych przestrzeniach kultury, we własnej drodze życiowej i doświadczeniu wychowawczym (Witkowski L., 2009, s. 15-19)

Tymczasem definicja wychowania cytowana w XIX-wiecznej Encyklopedii, formułująca znaczenia metafory „*pais-ago*”, zakłada pewną jednokierunkową dynamikę owego prowadzenia, przeprowadzania, towarzyszenia dziecku w drodze „z domu do szkoły”, a więc w dynamice przekraczania miejsc różniących się kulturowo, ale pozostających jednakże we wspólnej przestrzeni geograficznej i historycznej.

Michel Foucault, zwracając uwagę na uniwersalne, anonimowe, nieokreślone warunki historyczne, kulturowe, społeczne, takie, które w Encyklopedii sugeruje definicja *pais-ago*, zwraca uwagę, iż faktycznie są one zazwyczaj określone w historycznych, kulturowych warunkach, zawsze dzieją się w czasie i przestrzeni, regulach, które wyznaczają sens, warunki owego dziania się, realizacji „funkcji wypowiedzeniowej” dla danego czasu, obszaru społecznego, ekonomicznego, geograficznego lub językowego (Foucault M., tamże, s. 157).

Inaczej wyjaśnia kwestie uniwersalizmu Jurij Łotman w jedno-projektowym uniwersalnym, idealnym języku, jako optymalnym mechanizmie, próbującym wyrazić całą rzeczywistość dopatruje się iluzji, utopii, idealizacji, postawy uniwersalistycznej podmiotu, w rezultacie zasady uniwersalizującej świat, którego realność zostaje sprowadzona do uniwersalistycznego rozumienia właśnie (Łotman J., 1999, s. 28-30). I jego zdaniem, próbując rozstać się z tym uniwersalistycznym znaczeniem, choćby dla uchwycenia świata w minimalnej strukturze i znaczeniu, potrzebna jest obecność dwóch języków, zewnętrznego-wewnętrznego, idealnego i realnego, czy nawet otwarta lista języków wzajemnie sobie niezbędnych, z powodu niezdolności każdego z nich do samodzielnego wyrażenia świata. Uchwycenie zewnętrznego/wewnętrznego porządku, struktury wymusza niezbywalność innej kondycji języka.

Z tej perspektywy, definicja pais-ago w Encyklopedii Orgelbranda, chce pozostać uniwersalnie znacząca, nie bierze pod uwagę ani perspektywy historycznej, w której się owo prowadzenie realizuje, nie uwzględnia czasu, ani przestrzeni, ani nie dookreśla granic, w jakich pais-ago może być realizowane.

Sergiusz Hessen sytuując znaczenia pedagogiczne w po-kantowskim nurcie myślenia, rozwój osoby widział oznaczony poprzez wartości uporządkowane wertykalnie, określone ponadspołecznie, do których dorastanie, rozwój osoby odbywa się w etapach rozwojowych; anomii, heteronomii, autonomii. Dynamizujący zabieg prowadzenia wychowawczego, jego zdaniem wiąże świat wewnętrzny z zewnętrznym, co określił „napinaniem cięciwy”, koncentrowaniem uwagi, odpowiedzialności pomiędzy kulturą indywidualną, lokalną i kulturą szerszej przestrzeni, środowiska społecznego, lokalnego i dalszym kulturowym kontekstem.

Podczas gdy, w tym samym czasie, w latach 30-tych XX wieku, Józef Chałasiński podążając za pedagogiką amerykańskiego pragmatyzmu Johna Deweya, dla wyznaczania kierunku i przebiegu wychowania, znaczące racje dostrzegał w politycznych, społecznych, kulturowych orientacjach grup będących u władzy. (Hessen S., 1938, s. 228-249; Chałasiński J., 1938, s. 250-267)

Florian Znaniecki dystansujący się zdecydowanie od platońskich, kantowskich, uniwersalnych inspiracji w rozumieniu przestrzeni, doświadczeń wychowawczych, dostrzegał wartości wychowawcze kształtowane na gruncie nauk o kulturze, języku, ekonomii. W tej perspektywie, niezbędne stawało się spostrzeżenie, o niemożliwości „bez jakościowej” przestrzeni, w jakiej się wychowanie realizuje a przeciwnie, dostrzeżenie jej i to „ze współczynnikiem humanistycznym”. Ten punkt wiedzenia zobowiązywał autora do wzięcia pod uwagę, w jaki sposób przestrzeń wychowawcza rozpoznawana jest przez podmioty ludzkie, które w swoisty sposób doświadczają kultury, miejsca, języka. Stąd tam, gdzie filozof, geograf, pedagog dostrzegali idealną przestrzeń, w ujęciach ze współczynnikiem humanistycznym, mamy do czynienia z przestrzeniami różnorodnymi jakościowo, również w zakresie realizacji doświadczenia wychowawczego i realizacji pais-ago.

E. Rewers objaśniając stanowisko Znanieckiego zauważa, iż odstąpił on pewną szczególną prawidłowość. Między innymi taką, iż wiązka np. tych samych dźwięków języka, na gruncie innej geografii może mieć odmienne znaczenie, co określił autor zespołem „wartości przestrzennych”. Owe wartości są przedmiotem nauk o kulturze i w rezultacie segmentują wartości kulturowe, w wyniku czego przestrzeń, wyznaczona przez różnorodne wartości, w istocie ma charakter wielokulturowy (Rewers, 2004, s. 128-139). Konsekwencją tego spostrzeżenia jest także i to, iż jednostki mogą odmiennie określać, wartościować intymną przestrzeń „domu”, „instytucji”, „miasta”, „wsi”, przestrzeń „lokalną”, „globalną”, oplatając je indywidualnymi wartościami, jako kulturowe miejsca (Znaniecki F., 1938, s. 90).

II. Problemy pais-ago w/wobec świata mono-rzeczywistości

W innym już historycznym i kulturowym miejscu, w latach 70-tych XX wieku, idealistycznie i jednoprotokowo sformułowana przez Romanę Miller refleksja wychowawcza, skupiająca się na ideale człowieka, jakim miał stawać się wychowanek, bądź na ideale wychowawcy do którego wychowanek powinien się zbliżać w rozwoju, wydaje się być tradycyjna. Pedagogika lat 70-tych, jej zdaniem kładzie nacisk, nie na izolowane

osoby i idealne koncepty, ale analizuje je zgodnie z wypowiedziami filozofii marksowskiej w powiązaniu z warunkami społecznymi, w jakich one przebiegają i wzajemnych oddziaływaniach, stosunkach, relacjach, które łączą je z idealnymi konceptami. Te stosunki i relacje autorka rozpatruje na tle funkcjonowania systemu wychowawczego i rozwoju środowiska społecznego, któremu system wychowania ma służyć.

Jej zdaniem, pojęcie ideału jednakże zawiera przekonanie o doskonałości, która co prawda nigdy nie może zostać zrealizowana, ale wytycza ona kierunek dążenia, którego cel bywa niedookreślony. I wówczas to, kategoria ta pobudza wyobraźnię i emocje, nie określa jednakże wyraźnych dyrektyw ani warunków wychowawczych. Stąd obok określenia ideału, warunki wychowawcze winny być ujmowane z punktu widzenia prognozy i planowania społecznego, mogą zostać wyznaczone przez konstrukcję modelu systemu oświatowego, funkcjonującego zgodnie z wymaganiami społeczeństwa (Miller R., 1975, s. 6).

Rozumienie wychowania, w ujęciu autorki zakładało, iż osobowość nie może być ujmowana w izolacji od świata społeczno-historycznego, a właśnie w zmianie tej relacji poprzez interwencję wychowawczą, w wyniku której rozwój osobowy, dokonuje się w trakcie jednoczesnego przekształcania otoczenia przez człowieka. Przyjęcie tych założeń zgodne z filozofią marksistowską, w pedagogice R. Miller było także konfrontowane ze stanowiskami humanistyki zachodniej. Autorka, nie tyle mówiła o „prowadzeniu wychowawczym”, co o interwencji wychowawczej w dialektyczną relację osobowości ze światem zewnętrznym. I owa interwencja wychowawcza zostaje zorientowana na dialektykę wychowanka z otoczeniem, a nie tylko na poszczególne, oddzielne człony tych relacji człowieka – świata.

Przyjęte warunki rozumienia relacji wychowawczej, założony dialektyczny związek osobowości z otoczeniem wymaga, zdaniem autorki, ażeby i ideały, i modele społeczne, i działania wychowawcze konstruować relacyjnie, charakteryzując i świat społeczny, i świat wewnętrzny oraz osobowość wychowanków i próbując określać ich wzajemne związki. Podczas gdy ujęcia gubiące ową dialektykę, a ograniczające się do statycznych, zamkniętych w granicach ujęć, jednowymiarowych, nie relacyjnych związków, wewnętrznych czy zewnętrznych wskaźników, są zdaniem R. Miller próbą chybioną, gdyż pomijają one zadania społeczne i złożone, wielowymiarowo rozumiane sytuacje wychowawcze, w których wychowawca i wychowanek kształtują się.

Metafora pais-ago w poszukiwaniach autorki staje się próbą ogarnięcia złożonej relacji wychowawczej zarówno o ideacyjnym, społecznym i jednostkowym wymiarze. Sformułowanie jej w czasie i miejscu historycznym, budowanie socjalistycznej nowoczesności, stało się możliwe poprzez odwołanie się do namysłu filozofii, psychologii, socjologii, prognostyki, planowania systemu oświatowego, ujęć modelowych i systemowych, co pozwoliło na przeformułowanie, przebudowanie wcześniej użytej uniwersalistycznie, jednowymiarowo stanowionej figury pais-ago, a teraz jej wielowymiarowe ujęcie.

Tego typu rozumienie wychowania nabierało znaczenia w dobie stawiania prognozy, określania modelu porządku społecznego i z nim wiazanego planowania oświaty. Wtedy to, zdaniem autorki, ideały wyrażone w języku filozofii lub sztuki, modeli społecznych podejmujące problemy najbardziej ogólne nabierają szczególnego znaczenia. Ale jednocześnie wymagają uwzględnienia faktu, iż wychowawca jako zaangażowany w dziejącą się praktykę społeczną i relację z wychowankami, może stawiać się „współtwórcą teorii pedagogicznej”. A zaangażowany w wychowanie jako interwencję w relację człowieka i świata, nie może pomijać,

zdaniami autorki, żadnego z warunków, ponieważ na rzeczywistość wychowawczą składa się całość życia, w którym uczestniczy wychowanek.

I w tym ujęciu „pais-ago” różni się od jego znaczenia wtedy, gdy pozostaje zuniwersalizowaną figurą, jednowymiarowo, psychologicznie wyjaśnianą, pomijającą jakości historyczne, geograficzne, kulturowe, społeczne, systemową przestrzeń, w jakiej /jakich owo prowadzenie odbywa się. Kiedy redukuje ono rozumienie wychowania do ideacyjnego, psychologicznego, jednowymiarowego znaczenia.

Dokonując dzisiaj pewnego skrótu interpretacyjnego i uproszczenia myślowego, w refleksyjnym komentarzu można zauważyć, iż ów „najwyższy stopień doskonałości” był określany w różnych formacjach historycznych, kulturowych, politycznych i mógł oznaczać i „Człowieka Pobożnego” i „Człowieka Oświeconego”, „Człowieka Homo Faber”, „Homo Sapiens”, „Homo Oeconomicus” (Suchodolski B., 1980).

W politycznie, gospodarczo, kulturowo jednowymiarowym świecie, modernizacji naszego kraju w duchu socjalistycznej doktryny, w latach 70-tych, Romana Miller, powołując się na koncepcję Bogdana Suchodolskiego „Trzech Pedagogik” odwoływała się do dychotomicznej wersji rozumienia wychowania, rozpatrując je w relacjach: człowiek- świat, wewnątrz-zewnątrz, idealne-realne, jednowymiarowe-wielowymiarowe. Tworzona w tych założeniach pedagogika miała na celu rozumienie wychowania, formułując je, jako rozwój osobowy, jak i udział człowieka w naprawie cywilizacji, świata rzeczywistego. Co w ówczesnym świecie akcentującym tworzenie postępu nauki i techniki i ogólnego planowania, wymagało także społecznie określonych kierunków osobowego rozwoju, organizacji form kontaktów, porozumień społecznych i w pracy zawodowej (Miller R., 1975, s. 5-6; Suchodolski B., 1970).

Już we wcześniejszych wyjaśnieniach B. Suchodolskiego, ów zabieg planowej interwencji społecznej i wychowawczej wymagał także wzięcia pod uwagę wyobrażenia przyszłości, co wymagało uświadomienia rozleglejszych uwarunkowań rozwoju człowieka, aniżeli tylko psychologicznych i tu teraz. Autor widział możliwości poszerzenie rozumienia wychowania, co wymagało także wzięcia pod uwagę wiedzy płynącej z wielu dyscyplin naukowych; antropologii filozoficznej, syntetyzującej różnorodną wiedzę o człowieku, wiedzy psychologicznej, socjologicznej, historycznej, ekonomii, która ta wiedza miała stać się pomocna w stanowieniu zadań, określać kształcenie i model wykształconego Polaka (Suchodolski B., 1967, s. 18- 25).

Interdyscyplinarne stanowisko rozumienia wychowania B. Suchodolskiego, wyrażone później, zwracało uwagę na niezbędną współobecność „pedagogiki rozwoju osobowości”, stawiającej w centrum rozwój wewnętrzny wychowanek, ważność „pedagogiki przygotowania do życia”, w cywilizacji nowoczesnej, wreszcie dostrzegało konieczność „pedagogiki powszechnego kształcenia”, zapewniającej młodzieży kompetencje umożliwiające jej udział w pracy. Aktualną wówczas kondycję pedagogiki, wychowania Suchodolski wyjaśniał następująco, iż chociaż słowo „wychowanie” pozostaje wciąż to samo, to jednak rzeczywistość, którą tym słowem nazywamy dziś, jest zupełnie inna, niż ta którą tym mianem obdarzano dawniej. Co więcej, wskazuje na to, że przedmiot jej badań pedagogicznych jest historycznie i geograficznie zmienny. A sytuacja ta, jest nie tyle świadectwem naukowej niedojrzałości pedagogiki, wręcz przeciwnie jest dowodem jej naukowej czujności wobec historycznych przemian życia i wychowania. I powinna ona być taka, by ułatwiać zrozumienie wychowania, jakiego wymaga rozwój naszej epoki. (Suchodolski B., 1970, Suchodolski B., 1967, s. 12).

Autor zwracał uwagę, iż wychowanie w dobie nowożytnej zmienia swój status w tym sensie, iż z pozycji marginesowej, jaką zajmowało w dawnych wiekach, staje się coraz ważniejszym czynnikiem gospodarczego, społecznego, kulturowego życia. W związku z tym zaczęło być traktowane jako powszechne i obowiązkowe, organizowane przez publiczne instytucje oświatowe, zorientowane na cele: rozwoju osobowego i przygotowania do życia i powszechnego wykształcenia. Zadania wychowawcze podejmowały wyodrębniające się subdyscypliny pedagogiczne, np.: pedagogika pracy, pedagogika społeczna, pedagogika środowiska, pedagogika polityczna i inne. I krytycznie zauważał, iż subdyscypliny te, zadania te realizowane w formach przenikniętych utylitaryzmem, instrumentalizmem, niekiedy wręcz tresurą, mogły zapominać o zadaniach zorientowanych na kształcenie osobowości, rozwijanie sił duchowych, wzbogacanie wewnętrznego świata osobistego.

W tym ujęciu pedagogicznego myślenia, jako celowego rozwoju, zauważał autor, zaznaczał się konflikt separujący ideały uduchowionej kultury, od zadań przygotowujących obywateli do pracy zawodowej w warunkach technologicznego postępu. Owe zaznaczające się rozbieżności, coraz wyraźniejsze sprzeczności, zarysowywały się pomiędzy człowiekiem a stwarzanym przez niego światem, pomiędzy kulturą duchową człowieka a nowoczesną cywilizacją, czy „humanistyczną tradycją” a „brudnym światem” (Suchodolski 1967, s. 18-25).

Koncepcja Suchodolskiego prezentowana w „Trzech pedagogikach”, wskazywała na trudności pogodzenia cywilizacji ducha i cywilizacji naukowego i technicznego postępu. Krytycznie oceniała nadmierne preferowanie kształcenia instrumentalnego, zwracała uwagę na złożony czas XX wieku, który rysował dysonanse i trudne do pogodzenia wybory pomiędzy pedagogiką osobowości a pedagogiką kolektywu, wspólnoty, pedagogiką kultury a pedagogiką techniki, pedagogiką podmiotu a pedagogiką przedmiotu, pedagogiką kształcenia a pedagogiką urabiania prowadzące do separacji, marginalizacji społecznej ludzi. (Suchodolski B., 1970)

Jednocześnie autor uświadamiał, iż trudności pogodzenia „idei postępu wzmacnianej przez nowoczesne nauki społeczne z praktyką porządku społecznego i z ideą ducha, znany był od czasów Augusta Comta. Rozbieżnościom trudnym do pogodzenia w wiedzy, w porządkach społecznych towarzyszyły trudności adaptacyjne ludzi do zmiany reguł pracy przemysłowej, zmiany stylu życia, pojawiające się problemy „odrzutów”, odpadów, jak dziś powie Bauman, ludzi na przemiał, „wyrzuconych za burtę” ludzi nie mieszczących się w normie produkcyjnej, intelektualnej, pojawiające się problemy alienacji pracy, anomii i inne. (Assorodobraj N., 1946; Suchodolski B., 1970; Bauman Z., 2004, s. 14-38).

Cywilizacja naukowego i technicznego postępu w socjalistycznym wydaniu w Polsce miała i ma zarówno obrońców, jak i przeciwników. W przyjętych założeniach oznaczać miała postęp w zakresie dóbr materialnych, powszechny dobrobyt, racjonalność, sprawiedliwość społeczną, systemowy porządek świata, dla których warto poświęcić osobiste, tradycyjne wartości oraz romantyczne, religijne, dawne style życia. Program pojednania problemów duchowych człowieka i cywilizacji, znany od Komeńskiego, wymagał naprawy „wszystkich rzeczy ludzkich”, wymagał akcji politycznej, społecznej i wychowawczej.

Wychowanie, nie kierowało więc uwagi wyłącznie ku wewnętrznemu życiu osobowości izolowanej od społeczeństwa, a zwracało uwagę na świat zewnętrzny, w którym jest tyle do zrobienia i w którym, dzięki twórczemu zaangażowaniu, rozwija się osobowość.

Pais-ago w przyjętym założeniu jako interwencja wychowawcza w złożoną relację człowieka z tamtym światem, z rzeczywistością aktualną wówczas, staje się zadaniem paradoksalnie złożonym, niekiedy dramatem, niemożliwym do realizacji. Na przykład B. Suchodolski pytał, czyż nie jest paradoksem, iż mamy przygotować naszych uczniów, a przynajmniej wielu z nich, do zawodów i społecznych ról, które dziś nie istnieją, a które dopiero powstaną w ciągu życia tych młodych ludzi?

R. Miller w latach 70-tych XX wieku zauważała refleksyjnie, iż „współczesne” teorie osobowości nie pozwalają na wygodną hipotezę, iż pewne rysy charakteru osobowości będą stopniowo, od dzieciństwa do dorosłości, formułowane w odpowiedni, zgodny ze społecznym zapotrzebowaniem ich rejestr”. Autorka przyjmując, zgodnie z modernistyczną tendencją za Januszem Reykowskim, rozumienie osobowości jako „strukturę regulującą” swój stosunek do otoczenia, wskazywała, iż jest ona zależna od działań, które świat zewnętrzny proponuje ale i od stosunków społecznych i wartości jakie on narzuca. To wobec tych złożonych tendencji, znaczenia nabierało wypracowywanie relacji między wychowawcami i wychowanymi, strategii działań, w odpowiedzi na stawiane pytania „współzawodnictwo czy współdziałanie w wychowaniu?”, kształtowanie rozumienia wychowania jako inspiracji rozwoju czy formowania osobowości”? (Miller R., 1976, s. 209-223; Miller R., 1983, s. 143-145; Miller R., 1973, s. 73-75).

Pamiętając o podmiotowo/przedmiotowej relacji, w jakiej osobowość pozostaje ze światem, zdaniem R. Miller owa interwencja w dialektyczną relację człowieka i świata, wymaga niejako na nowo integracji wewnętrznych sił osobowości, co może sprawić wiele trudnych do przewidzenia niespodzianek, choćby taką. iż wychowanie staje się „oczekiwaniem na nieoczekiwany wynik” (Miller R., 1976, s. 73-75).

III. Problemy pais-ago w świecie starych/nowych ontologii

Polityczny przełom 1989 roku, symboliczne „obalenie murów” pomiędzy Wschodem a Zachodem Europy, dokonujące się procesy demokratyzowania relacji społecznych, liberalizacja reguł rynkowych, otwarcie granic zamkniętej geografii, polityki, zbiega się ze zmierzchem/przekształceniem systemowego uporządkowanego świata według modernistycznych reguł, które pedagogika i wspierała, i usiłowała przekroczyć. Teraz metaforyczne pais-ago również zmienia swoją figurę, znaczenia i tropy w kulturze nabierającej cech po-nowoczesności. Kultura ta daje znać o sobie, zdaniem Ewy Rewers głównie dwoma przejawami wielokulturowości i globalności (Rewers E., 2004, s. 120-139).

Generalnie, do istotnych zmian jakie nastąpiły, Zygmunt Bauman zalicza zachwianie się systemu politycznego, zmierzch/zachwianie się społeczeństwa, którego synonimem było państwo narodowe, niejako w to miejsce dające o sobie znać efekty pączkowania wspólnot narodowych, kulturowych „nacionalizmów”, regionalizmów, pojawiających się lokalnych wspólnot, oferujących obywatelom lepsze poczucie przynależności, więzi, a nawet osobistą tożsamość. (Bauman Z., 1992, s. 6-18).

Teraz procesom społecznym-politycznym-kulturowym-ekonomicznym poddany demokratycznej i rynkowej zmianie, towarzyszyło jednocześnie ich wewnętrzne rozejście się, a nawet zdecydowany rozwód tych procesów, tworzących teraz autarkię polityczną, kulturową od gospodarczej. Co oznaczało iż, gospodarka nabrała ponadnarodowego charakteru, faworyzując organizmy państwowe i podmioty społeczne na tyle

słabe, by one nie mogły ingerować w jej funkcjonowanie. Granice państwowe, gospodarcze tracące na znaczeniu w takim stopniu, iż Paul Valéry zwraca uwagę, iż rasy, narody zbliżyły się do siebie za pośrednictwem żołnierzy, misjonarzy, kupców i emigrantów. (Bauman Z., 1992).

W ten i bezwładny i w bardziej zorganizowany sposób dokonujące się procesy zmiany integracji/różnicowania interesów, globalizacji/lokalizacji zakładające eksterytorialny przepływ informacji, ignorujący granice, realizowały zdaniem Baumana, mroczne przepowiednie Theodora Adorno „homogenizacji kultur narodowych” i zacieranie się klasowych i narodowych tożsamości. Powodowały powszechną dostępność produktów kulturowych, które teraz stały się już oderwane od lokalnych źródeł, miejsc i tradycji wytwarzania. (Bauman Z. 2004, s. 6-18, Rewers E., 2004, s. 122-135).

Jednocześnie spod monolitycznej przykrywy politycznej, szczególnie w krajach Europy Wschodniej, zaczęły wyłaniać się i akcentować swoje miejsce wartości kultury kryjące się pod praktyką systemu typu —mono, a także napływać z zewnątrz jako „nieobecne tutaj dyskursy”. To powodowało sytuację, iż jednostki stawiały, jeżeli nie przed całościowym uniwersum znaczeń to przed złożonością jej zbioru różnorodnych znaków. Jednocześnie tracąc fundamentalne umocowania starego typu, nie znając nowych kierunków orientacyjnych, miały /mają możliwości dokonania nieskończonego mnożenia wyborów i kombinacji wartości kultury, wytwarzając nowe „spłoty”, swego doświadczenia.

Wytwarzające się nowe relacje kultury globalnej i lokalnej, pod wpływem lawinowego wzrostu technologii informacji, ich wielokierunkowego przepływu, wytwarzały nowego typu logosferę, istotną dla budowania tożsamości. Co już teraz może oznaczać zaledwie identyfikację ze zmieniającym się bliższym-dalszym światem, już teraz może dokonywać się jednostkowo, nie terytorialnie, (niekoniecznie wiążąc już fundamentalne związania „krwi-ziemi-tożsamości”, na co zwracał uwagę Z. Bauman. A dokonując identyfikacji wędrując, migrując w przestrzeni realnej czy surfując w geografii kultury symbolicznej w-ponad-między terytorialnymi przestrzeniami. Co ową identyfikację może sprowadzać do symbolicznego/ulotnego/krótkotrwałego wiązania się z miejscem, wyboru spośród wartości własnych/innych, ich sakralizacji, udomowienia, rekonwersji? (Bauman Z., 1992).

Analizy i refleksje Z. Baumana i E. Rewers zwracają uwagę, iż dokonujące się przekształcenia: zagęszczenie semiotycznej przestrzeni daje znać o sobie na różne sposoby. Uświadamia m.in. to, iż żyjemy w świecie mobilności, migracji zarówno osób, wartości i towarów, jak i tożsamości. A wychowawcze inicjatywy próbują tym sytuacjom wychodzić naprzeciw bądź budować alternatywne identyfikacje. Z jednej strony wypuklana ważność „pedagogiki zakorzenienia”, „fundamentalnego umocowania,” „pedagogiki miejsca”, kultywujące procesy socjalizacji, adaptacji, przejmowania tradycji, zwraca uwagę na procesy zakotwiczenia, związania z lokalnym miejscem i kulturą. (Mendel M., 2006, s. 21-38, Jaworska-Witkowska M., 2009, s. 27-38).

Z drugiej strony obserwowana coraz częściej tymczasowość, kruchość więzów rodzinnych, społecznych, konieczność przekraczanie granic geograficznych, mentalnych, kulturowych wymaga procesów wsparcia i zabiegów wychowawczych, kształtujących podmioty nomadyczne, różnego typu wędrowców, pielgrzymów, migrantów, zmieniających miejsca zamieszkania i kierunki wykształcenia i zatrudnienia, wreszcie spacerowiczów pomiędzy kulturami. Tutaj inspiracje „pedagogiki dystansu”, „pedagogiki różnicy”, „pedagogiki kreacji” próbują wychodzić naprzeciw tym nomadycznym, transgresyjnym doświadczeniom wychowanków, poko-

nujących dystanse kulturowe, podwajających rejestr przyswajanych wartości „obecnych „tu i tam”, „swoich i obcych”. Pojawiają się pedagogiczne inicjatywy wychodzące naprzeciw problemom wychowanków „przeznaczonych na przemiał”, podlegających segregacji, tracących umocowanie kulturowe, zmieniających kierunki wykształcenia, zatrudnienia, wreszcie spacerowiczom i wędrowcom pomiędzy kulturami. (Baridotti R., 2009, Amsterdamski S., 2004, Szkudlarek T., 2009, Melosik Z., 2007).

Innego typu inspiracje, znaczące dla przekształcania figury pais-ago, stanowią podpowiedzi napływające ze strony rozwijających się dyscyplin naukowych, medycznych, biotechnologicznych, bioetyki, inżynierii genetycznej i innych, odśladających alternatywne możliwości kształtowania kondycji człowieka, aniżeli podsuwała starego typu psychologia, socjologia, pedagogika, nauki przyrodnicze. Inspiracje płynące z tych nauk, zwracają uwagę na zmianę kondycji wiedzy i przemieszczania jej znaczeń z dziedziny natury do dziedziny kultury, co oznacza, iż doświadczenia niekontrolowane przez człowieka, dotąd uznane jako należące do natury objęte teraz kontrolą, zaczynają funkcjonować jako doświadczenia kulturowe, cywilizacyjne, kreacyjne możliwości. Owe nowe możliwości relacji natura-kultura, modyfikują obraz kondycji człowieka, wskazując chociażby na nowy wymiar problemów etycznych i moralnych. (Brachowicz M., 2009, s. 16-19).

Zmiana pejzażu kulturowego, nabierające aktualności idee „uczenia się od outsidera”, dekonstrukcja „obiektywnych”, naukowych form wiedzy, rekonwersje wiedzy lokalnej sprawiają, iż dotąd trwałe podstawy tożsamości ulegają zachwianiu, a nawet upłynnieniu, ambiwalentne w interpretacji, dwoiste w znaczeniach.

Konsekwencją tych przekształceń zdaniem Z. Bauman’a staje się, osłabienie podmiotu „mocnego”, zakorzenionego dotąd w fundamentach wartości, w wiedzy dyscyplin naukowych, także społecznych racjach zajmowanego miejsca.

Konsekwencjami dokonującej się transgresji, przekraczania granic geograficznych, etycznych, symbolicznych, staje się to, iż wcześniej wypracowywane reguły socjalizacji, wychowania ukazują się jednoprotokolowe i w świecie wielokulturowym momentami, a nawet często, niewystarczające, gdyż gubiące z pola widzenia reguły i wartości obowiązujące w innej przestrzeni kulturowej, wartości Innego czy outsidera. (Rutkowski J., 1997).

Stąd dyscypliny naukowe, zobowiązane do śledzenia zmian w metodologiach poznania czy konstruowania wiedzy, dotyczącej kondycji świata i człowieka, ulegają przeformułowaniu. Teraz „Świat globalny”, „Mc świat” odczytywany jako anonimowa forma kapitalizmu, konsekwentnie dążąca do zysku, lub kulturowych, komunikacyjnych konotacji, prezentowany jest w rozmiarach makro, mikro, w „światoobrazach” światów tworzonych przez użytkowników, kreatorów, którymi mogą być np. „zwolennicy wspólnoty, tradycji”, czy zwolennicy „emancypacji”, globalizacji czy alterglobaliści. (Burszta W.J., 2004, s. 102-116, Jawłowska A., 2004, 119-145).

Z tych i innych względów metafora pais-ago w zmieniającej się kondycji wiedzy i przestrzeni kulturowej oraz rynkowej ulega wielokrotnym przekształceniom, rekontekstualizacji, przemieszczeniom. Odchodząc od jednowymiarowej, psychologicznej definicji rozumienia wychowania, wykracza także poza modernistyczne ujęcia systemowe, aż do współczesnego jej ulokowania w wielotropicznej przestrzeni logosfery, którą próbuje uruchomić już nie w monologach, jednoprotokolowych tropach, a w dialogach i polilogach, pozwalających na chwytywanie wychowawczych orientacji, wielotropicznych możliwości rynku i kultury. Doświadczenia wychowaw-

cze przybierają formy „sieci”, „kłącza”, „splotu”, „różnic”, dokonując wiązania, budowania relacji, zderzania kontekstu – kontrtekstu, historii – teraźniejszości, ekonomii – kultury jako kierunków myślenia i kategorii znaczących dla zdobycia orientacji w świecie, zakorzenienia, czy nabrania dystansu, w sumie istotnych kompetencji – dzisiaj.

Istotnym także staje się współcześnie uświadomienie, iż pojęcie domu, bliskiego miejsca można odczytać lokalnie, wiążąc je z miejscem urodzenia, wczesnej socjalizacji, ale i odczytując globalnie, odnajdując je w szerszej, innej lokalnie przestrzeni, czy całościowo rozumianej „globalnej wiosce”. Jeszcze inną możliwość stwarza uświadomienie przynależności do europejskiego dziedzictwa i zdobywanego doświadczenia wychowawczego w europejskiej paidei, jego szczególnym klimacie kulturowym. (Rewers E., 2004, Witkowski L., 2007).

Znaczącymi elementami dziedzictwa europejskiego, zdaniem Hansa Georga Gadamera była/jest zarówno kultura pre-modernistyczna i z nią związana tradycja kultury chrześcijańskiej, jak również kultura modernistyczna i łączona z nią tradycja Oświecenia, nauki pozytywnej, wreszcie kultura ponowoczesności łączona z kulturą różnorodności. Towarzyszące tym symbolicznym, kulturowym – światobrazom, klimaty pedagogiczności stanowią europejskie dziedzictwo kultury i europejską paideję. Dzisiaj tradycję europejskiej kultury, ujętą historiograficznie, eksponują pierwiastek troski o zakorzenienie, umocowanie, zachowanie hierarchii znaczeń, natomiast spostrzeganie synchroniczne jako współobecne/niewspółobecne wartości, stwarzają płaszczyznę do dialogu, konfrontacji znaczeń. Taką dysputę zainicjowali np. J. Ratzinger i J. Habermas, dotyczyła ona współczesnych problemów współistnienia wiary i wiedzy, i prawdy naukowej. (Skidelsky E., 2008; Gadamer H.G., 1992, Witkowski L., 1997, Witkowski, L., 2007).

Pedagogiczny klimat kultury pre-modernistycznej i modernistycznej wskazywał/wskazuje na niezbędność przygotowania ludzi do transcendencji, umocowania w fundamentach wiary lub wiedzy naukowej, wskazuje jednocześnie na znaczące orientacje w ukierunkowaniu osobowego rozwoju w stronę „świata wyższego” czy „świata zawsze w przodzie”. W pre-modernistycznym świecie, taką orientacyjną rolę spełnia idea zbawienia, w świecie modernistycznym idea projektu nowoczesności. Owe tradycje współcześnie dają o sobie znać jako współobecne, czy też sytuują się wobec siebie? Naprzeciw? czy w dialogu? Oporze, walce o znaczenia. Jednocześnie zaznaczając granice europejskiego dziedzictwa jego paidei wobec „paidei rodzaju ludzkiego”. (Rewers E., 2004, s. 137).

Otwarcie przestrzeni kultury Zachodu i kultury Wschodu, Orientu, i kultury „reszty świata” uświadamia inne wychowawcze zobowiązanie, stawiając również przed pedagogiką, pedagogicznością nowe pytania i problemy. Odsłania je, na przykład Michel Fattal w książce „Między Orientem a Zachodem”, w której to autor w oglądzie kultury świata, wykraczając poza gramatykę dziedzictwa kultury europejskiej, zapytuje, czy Zachód ma monopol na logocentryzm, na prawdę, na eurocentryzm, na zabiegi przymykania znaczeń, symboli, nie biorąc jednocześnie pod uwagę wartości kultury Wschodu?

Zauważając jednocześnie, iż Wschód wykształcił na swój sposób inną racjonalność, religię, estetykę, sztukę. Jego zdaniem, Zachód jest dziedzicem tradycji pochodzącej od Arystotelesa, Parmenidesa, Platona, podczas gdy orientalną koncepcję rzeczywistości reprezentują Heraklit z Efezu, stoicy, św. Jan Ewangelista, a więc ludzie tej orientacji, której nie udało się wyrzucić rozstrzygającego wpływu na strukturę myśli Zachodu.

Kultura zachodnia, będąc pochodną platońskiego „finalnego logosu”, hierarchicznych struktur, przymknęła się w eurocentryzmie, procedurach myślowych, nie do końca wrażliwych na orientalną koncepcję rzeczywistości.

Filozofia Zachodu, jak wskazują M. Fattal i E. Rewers, przemilczała a przynajmniej marginalizowała wielokulturowe, alternatywne źródła filozofii: perskie, babilońskie, hinduskie, celtyckie, by utrwalić dominację filozofii wywodzącej się z greckiej polis, a grecką paideę przedstawiając jako paideę rodzaju ludzkiego. (Rewers E., 2004, s. 137; Fattal M., 2001).

M. Fattal zauważa, iż to koncepcja filozofii Plotyna znajduje swoje miejsce pomiędzy orientacjami Wschodu i Zachodu. A kategoria „finalnego logosu”, przymykająca rozumienie zachodniej kultury, faktycznie może mieć znaczenie dwoiste, wynikające z dwuznaczności rdzenia leg- i czasownika legein. Z tych językowych zróżnicowanych znaczeń zrodziła się zamknięta, uogólniona idea logosu, wyznaczająca w tradycji Zachodu kierunek rozwoju kultury i myślenia wychowawczego. Natomiast czasownik legein oznaczający czynność, nie tyle uniwersalizującą i finalną, co raczej łączenie, gromadzenie, oddzielanie, dokonywanie aktu wyboru. Jednakże owe relacyjne kategorie w kulturze Zachodu, zostały niedocenione i w rezultacie marginalizowaną opcją myślową.

Tymczasem współczesna refleksja filozofii otwierającej się na wielowymiarowe doświadczenie teraźniejszości, stawia krytyczne pytanie o problem logosu jako uniwersalistycznej struktury i jednocześnie przybliża pole refleksji pochodne względem — legein, kategorii, zwracającej uwagę na: procesualny namysł, działanie się, dysputę, refleksję umożliwiającą przekroczenie finalnie zamkniętych (europejskich li tylko ?) standardów kultury.

Wobec owych namysłów rozszerzających przestrzeń i sposób rozumienia świata, szczególnej mocy nabiera pytanie, czy pais-ago — dzisiaj ma być realizowane wyłącznie wewnątrz metafory zachodniego myślenia, w jego wielokulturowych acz zewnętrznie przymkniętych, hermetycznych regułach, podtrzymujących separację światów kulturowych, Zachodu i Orientu? Czy też ma ono włączać się w próby budowania dysputy, dyskursów pomiędzy Wschodem a Zachodem.

Problem ten współcześnie w nowej przestrzeni wyobraźniowej „uczenia się bez granic”, podejmuje Arjun Appadurai w książce „Nowoczesność bez granic”, Kulturowe wymiary globalizacji. Z pozycji imigranta, po części Hindusa, po części Amerykanina, a więc z wielokulturowego, wieloznaczeniowego miejsca, jako podstawy budowania myślenia, zauważa, iż dyscypliny naukowe określane w zamkniętych, hermetycznych regułach kulturowych, stanowić mogą zarówno granice rozumienia rzeczywistości, jak również tożsamości osoby, czyli kategorii istotnych dla rozumienia pais-ago.

I współcześnie pais-ago pomijając rozumienie kultury Innego, wielokulturowości świata, może stać się swoistym narzędziem opresji i metodologicznego ograniczenia rozumienia człowieka, świata, relacji człowieka ze światem.

Wychodząc z tego założenia, autor stawia również pytanie o kondycję dyscyplin naukowych: antropologicznych, społecznych, humanistycznych, przyrodniczych wskazując na ich niedostatki w sposobach konstrukcji. Zwraca uwagę na współcześnie stojący się drugoplanowym, problem utrzymania ich referencyjności i podtrzymywania ich kondycji w przyjętych wcześniej strukturach i metodologiach.

W sytuacji odsłanianego wielokulturowego świata, znaczącą inspiracją, jego zdaniem, winna stać się np. antropologia jako wiedza o kondycji człowieka, rozumiana jako opowieść, literatura mówiąca o doświadczeniu egzystencjalnym, uczeniu się europejskiego – pozaeuropejskiego, realnego i wirtualnego, lokalnego i globalnego świata. Tego typu pograniczna edukacja równocześnie pozwala na konfrontację Zachodu i Wschodu, realności i fikcji, na konfrontowanie wiedzy naukowej, uniwersalizowanej z partykularną, potoczną, literacką (Appadurai A., 2006, s. 10-36).

Zdaniem Ewy Rewers dyscypliny naukowe (w tym zapewne pedagogika) mogą mieć teraz międzynarodowy lub tylko regionalny zasięg, wyrastać mogą z różnych kultur świata i świadomie do nich się odnosić. Mogą także brać pod uwagę dokonania tradycyjnie rozumianych dyscyplin naukowych, ale także mogą mieć na względzie filozofię kultury, lecz nie filozofię jednej cywilizacji a wielu, mogą także zauważać krytycznie filozofię, pojawiającą się dziś i przedstawiającą się jako uniwersalna, która do niedawna była naturalną inklinacją filozofii zachodniej, wobec np. filozofii nacji (Rewers E., 2004)

Wolfgang Welsch zastanawiając się nad wyznacznikami podmiotowości człowieka (wychowanka) w kulturze nowoczesności i po-nowoczesności, jego rozwój widzi, nie w monadycznej kulturze i zdobywaniu kondycji „podmiotu silnego”, a raczej pośród wielokulturowych profesjonalnych i nieprofesjonalnych wychowawców różnego typu, zdobywającego kondycję pozornie „podmiotu słabego”, ale esencjonalnie zdolnego do wielości punktów widzenia, tj. zainteresowanego kulturą własną, domu, miejsca, szkoły, ale i kulturami Innego, sąsiedzkimi, dalekimi, alternatywnymi. Słaba podmiotowość okazuje się również słabo zorientowana na monadyczną auto-identyfikację, natomiast stara się być zorientowana na heterotropiczne możliwości kultury, na transwersję swoich i społecznych racji, na możliwości „wizowania” i odróżniania jednej konstatacji sensu od drugiej, realnej od ideacyjnej, fikcyjnej, wirtualnej. (Welsch W., 1998, s. 441-453).

Eksponowana w po-nowoczesnych propozycjach filozofia kultury, także wychowania, stanowić może perspektywę studiów transkulturoznawczych, może być narodowa i transnarodowa, transdyscyplinowa. Zarysowujący się złożony, wielowymiarowy projekt paidei, jako uczenia się bez granic, zaznaczania/przekraczania dystansu, relacji pomiędzy kulturą Wschodu i Zachodu, wspiera antropologia transkulturowa, transnarodowa, transdyscyplinowa przywoływana w pracach np. Bhabby, Saida, Spivak, Appaduraia, (Rewers E., 2004).

Koncentruje się ona wokół problemów „globalnej ekonomii kulturowej”, „globalnej filozofii kulturowej”. Wyłania się ona z dychotomicznego oglądu klimatów kulturowo-ekonomicznych, globalnych/lokalnych wytwarzających napięcia pomiędzy „kulturową homogenizacją” oraz „kulturową heterogenizacją” jako opozycyjnych tendencji wymagających radykalnej globalnej dysputy, która może dostarczyć przesłanek dla myślenia pedagogicznego.

A. Appadurai, w rezultacie kieruje uwagę na siły oporu, przywracające kulturowe różnice, rozbijające jednolity obraz świata podporządkowany interesom globalnych mediów, uniwersalnej wiedzy i kulturowej konsumpcji. Pokazuje dezorganizację kapitalizmu, krytycznie ocenia rozłączność między ekonomią, kulturą i polityką, wydobywa retoryki zerwania kulturowego Wschodu – Zachodu, podnosi problemy emigrantów, imigrantów, turystów, uciekinierów i ich trudności nowych identyfikacji i konieczności tożsamościowych rekonwersji, w rezultacie pedagogiczne nowe zobowiązania. Inspiracją pais-ago – dzisiaj staje się zobowiązanie

wychowawcze włączania wychowanków-wychowawców w wielokulturowe orientacje oraz debaty uwzględniające między-trans-kulturowe, transnarodowe perspektywy myślenia i kompetencje oporu.

Tymczasem Joanna Rutkowiak zwraca uwagę, że pytanie o jakość świata, które staje się pytaniem znaczącym dla refleksji nad meritum wychowania, może zostać dziś postawione z innej perspektywy. Ową nową jakość świata zdaniem autorki, dzisiaj odsłania, ekonomia neo-liberalna, jako dominująca siła koncepcyjna gospodarki, podporządkowująca sobie edukację, narzucająca jej algorytmizację, standaryzację, unifikację, deintelektualizację, zorientowanie na kształtowanie człowieka użytecznego dla rynku i zorientowanego na konsumpcję, a więc redukująca świat jako możliwe pole relacji człowieka z rzeczywistością. (Rutkowiak J., 2010).

Natomiast to dopiero zarysowująca się „ekonomia kulturowa” i edukacja po-neoliberalna, akcentująca sens transgresywnej poznawczej ludzkiej aktywności i szeroki dostęp do różnorodnej aktywności poznawczej i wiedzy, tworzy perspektywy poszerzające kategorię „świat”, jako kategorię znaczącą dla relacji z rzeczywistością.

Zaprezentowane punkty wiedzenia segmentują i odsłaniają sens pais-ago jako wielowymiarowy, który może scalać/różnicować trans-kulturowa wyobraźnia i dysputa przekraczająca/segregująca istniejące granice realne i symboliczne. Dokonujące się przeformułowania dzisiaj dają znać o sobie w formie „końca starych ontologii przestrzeni” (Rewers E., 2004). A wypracowanie nowych, krytycznych ontologii, oraz otwieranie się na kulturowo zorientowaną geografię perspektywy kulturowej — miejmy nadzieję, może się dokonać przy wypracowaniu nowych znaczeń metafory pais-ago.

Studia kulturoznawcze, również nad kondycją pais-ago w transdyscyplinarnej perspektywie, zasługują na szczególną uwagę, łączą się z krytycznym stosunkiem do wcześniejszych badań nad kulturą i jej rozumieniem, z których wyrastały również wcześniejsze koncepty, tropy, figura pais-ago.

Podstaw tych studiów, zdaniem E. Rewers, należy szukać nie tyle w tradycyjnych dyscyplinach społecznych i humanistycznych, ale na urozmaiconej, zmiennej konfiguracji starych i nowych, względnie autonomicznych kategorii i dyscyplin, oraz na założeniach interdyscyplinarnych obszarów badań, na metodologiach zainteresowanych nowym typem oglądu kultury z perspektywy wielokierunkowego przekraczania mono enklaw i granic naukowych.

Dotychczasowe analizy pokazują, iż zarówno kultura, jak i metafora pais-ago i pedagogika, pedagogiczność, pedagogie nie posiadają utrwalonej, zobiektywizowanej formy wyrazowej. Dokonująca się zmiana obejmuje nie tylko sposoby myślenia, ale prowokuje „zmiany całych podstaw bycia”, zmieniając także figurę i tropy myślowe metafory pais-ago.

Bibliografia

- Amsterdamski S. (red.) (2004). *Globalizacja i co dalej?* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Appadurai A. (2006). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Universitas.
- Assorodobraj N. (1946). *Początki klasy robotniczej*. Kraków: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, s. 11-42.
- Bachtin M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Wyd. Biblioteka Krytyki Współczesnej, PIW.
- Burszta W. J. (2004). *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*. W: S. Amsterdamski (red.) *Globalizacja i co dalej*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Bauman Z. (2004). O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: W. Kalaga (red.) *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, s. 14-39.
- Bauman Z. (1992). *Ziemia „krew, tożsamość*. „Przegląd Polonijny”, s. 6-18.
- Bauman Z. (1997). O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności. W: J. Hudzik, J. Mizińska. *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bhabha H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Reuthledge.
- Brachowicz M. (2009). *Bioetyka w epoce (samo)świadomości*. „Pressje”. Teka XVII Klubu Jagiellońskiego, s. 16-19.
- Barriodotti R. (2009). *Podmioty nomadyczne. Ucieleśnienie i różnica seksualna w feminizmie współczesnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Chałasiński J. (1938). *Rozprawa sukcesyjna z powodu niebezpieczeństwa grożącego edukacji*. „Przegląd Socjologiczny”. Poznań. T. 6
- Domańska E. (2000) *Wokół metahistorii*. W: Hayden White. *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas, s. 13-28.
- Encyklopedia Powszechna* (1885). (red.) S. Orgelbranda, s. 494-496.
- Fattal M. (2001). *Między Orientem a Zachodem*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii. PAN.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW, s. 143, 157-220.
- Gadamer H.G. (1992). *Dziedzictwo Europy*. Warszawa: Fundacja Aletheia. Wyd. Spacja, 67-78.
- Hessen S. (1938). *O niebezpieczeństwie socjologizmu w pedagogice*. „Przegląd Socjologiczny”. T. 6.
- Hessen S. (1968). *Studia z filozofii kultury*. Warszawa: PWN, s. 366-369.
- Hessen H. (1997). *Pisma pomniejsze*. Warszawa: Wyd. Żak, s. 70-92.
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 16-78.
- Jawłowska A. (2004). *Globalizacja i świadomość globalna*. W: S. Amsterdamski (red.) *Globalizacja i co dalej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Łotman J. (1999). *Kultura i eksplozja*. Warszawa: PIW, s. 27-29.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (2006). *Kategoria miejsca w pedagogice*. W: M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, s. 21-38.
- Miller R. (1975). *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*. „Rocznik Pedagogiczny”. T. III, s. 5-21.

- Miller R. (1976). *Współdziałanie i współzawodnictwo w wychowaniu w świetle poglądów F. Znanieckiego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 3, s. 209-223.
- Miller R. (1983). *Wychowanie inspiracją czy formowaniem?* W: *Strategia życia. Rozważania i dyskusje na Sympozjum w Jabłonie*. Wrocław: Ossolineum — PAN, Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, s. 143-145.
- Miller R. (1973). *Oczekiwanie na nieoczekiwane skutki jako innowacja w planowaniu pracy wychowawczej*. „Studia Pedagogiczne”. T. 37, s. 73.
- Rewers E. (2004). *Transnarodowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-nowoczesnej*. W: W. Kałaga (red.) *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, s. 120-139.
- Rutkowiak J. (red.) (1997). *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010). *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o po-neoliberalnych przemianach w edukacji*. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.) *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego* (w druku).
- Said E.W. (1991). *Orientalizm*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Skidelsky E. (2008). *Habermas-Ratzinger*, <http://www.ProspektMagazine.co.uk>. 19 stycznia.
- Suchodolski B. (1967). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa.
- Suchodolski B. (1980). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szkudlarek T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Weinrich H. (1981). *Ogólna semantyka metafor*. Teksty, nr 3, s. 61.
- Welsch W. (1998) *Nasza postmodernistyczna moderna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe(kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Witkowski L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3 Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Znaniecki F. (1935). *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny, socjologiczny”. Nr 1, s. 90.

Zbyszek Melosik
Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Kultura, akademie i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje

1. Wprowadzenie: akademickie uprawnienie modernizmu i postmodernizmu

Ponad dekadę temu spór między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu w naukach społecznych znalazł się w swoim apogeum. „Postmoderniści” – jako najbardziej „radikalny odłam” w dziejach Akademii zdawali się odrzucać wszystko co uświęciła naukowa tradycja. „Koniec” – to słowo w nieuchronny sposób pojawiał się we wszystkich „postmodernistycznych tekstach”. Koniec nauki i prawdy, wiedzy i moralności, koniec historii i cywilizacji. Koniec „wszystkiego”, co było ważne i cenne dla „Oświeceniowej” tradycji Zachodu.

„Moderniści” szybko przeszli do „kontrataku”. Dążyli do zdeprecjonowania postmodernizmu i uniemożliwienia nowemu podejściu zdobycia statusu naukowości. W tym kontekście, najbardziej typowa reakcja na postmodernizm przejawiała się w postawie „to nie istnieje” - w ignorowaniu nowych debat i nowej problematyki. Inne reakcje uosabiały się w sformułowaniach takich, jak: „to już było tyle razy” (postmodernizm jako „zupełnie nic nowego”), „to jest niepoważne” (postmodernizm jako chwilowa moda, która wkrótce przeminie i znowu będzie można spokojnie uprawiać „poważną naukę”), „to jest nihilistyczne” (postmodernizm jako zakwestionowanie zasad etycznych), „to jest efekt inflacji dyskursów” (postmodernizm jako „szybka” droga do uzyskania akademickiej kariery przez naukowców, którzy nie potrafią prowadzić „prawdziwych” badań).

Mijały lata, temperatura debat nieco opadła. Wydaje się, że przedstawiciele dyskursu postmodernistycznego znaleźli swoje trwałe miejsce w świecie akademickim, a dzieła (w tym prace „na stopień”), mieszczące się w tym podejściu nie są już traktowane z lekceważeniem lub niechęcią. Trudno już dziś zgodzić się z twierdzeniem, iż kolejne, mieszczące się w ramach podejścia postmodernistycznego dzieła stanowią tylko „efekt Szecherezady” – rezultat „niekończących się narracji akademików, zainteresowanych własnym uwiecznieniem i odwróceniem uwagi od ich wzrastającego oderwania się od życia”¹. Skąd wynika ta zmiana?

¹ S. Connor, *Postmodern Culture, An Introduction to Theories of Contemporary*, Oxford 1989, s. 8.

P. Bourdieu pisze, iż „dziedzina naukowa jest polem (to znaczy przestrzenią gry) walki konkurencyjnej, która nastawiona jest na szczególną stawkę — (...) monopol kompetencji naukowej rozumianej jako zdolność mówienia i działania w sposób uprawomocniony (to znaczy w sposób autorytatywny i z autorytetem)”. W istocie, pisze Bourdieu, „chodzi zawsze o stawkę, którą jest możliwość narzucenia własnej definicji nauki”, zawierającej zakres problemów, metod i teorii, uznawanych za naukowe. W walce tej „panują ci jej uczestnicy, którym udało się narzucić innym własną definicję nauki, tzn. taką, wedle której doskonałość w uprawianiu nauki polega na posiadaniu, byciu i czynieniu tego, co oni sami posiadają, czym są i co sami czynią”².

Struktura pola naukowego w danej dyscyplinie w zakresie nauk społecznych jest więc w każdym momencie określona „przez stan układu sił między walczącymi stronami, indywidualnymi graczami bądź instytucjami”, przy czym „panujący na danym polu nauki są zwolennikami strategii konserwujących, mają oni bowiem na celu zapewnienie trwałości istniejącemu porządkowi naukowemu, którego sami są częścią składową”³. Wychodząc z założeń poststrukturalizmu można stwierdzić, że różnorodne formy wiedzy walczą w Akademii o uzyskanie statusu naukowości („normalności” i „uniwersalności”). Dążą też do wykluczenia wersji alternatywnych. Niekiedy też podnoszą własną teorię do rangi „jedynie reprezentatywnej”, „wszechogarniającej”, „totalnej” i „całościowej” — uznając ją za jedyne i ostateczne kryterium wyjaśniania rzeczywistości.

W takiej perspektywie, zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskusyjnej walce o władzę w ramach Akademii, której istotą jest rozstrzyganie, co stanowi „prawdziwą wiedzę”. Zwolennicy dominującego sposobu myślenia naukowego, stanowiącego swoisty kanon akademicki, dążą do zablokowania alternatyw i związanych z nimi pól problemowych. Z kolei nowe formy wiedzy i społecznie skonstruowanej prawdy próbują zakwestionować zawartość kanonu, dokonać swego rodzaju przewrotu lub przynajmniej stać się jego częścią (stać się oficjalnym dyskursem intelektualnym). Tak więc, aby przywołać rozważania P. Bourdieu, nowicjusze w Akademii mogą przyjąć strategię sukcesji, „zapewniającą im w sposób przewidywalny karierę”, bądź — znacznie bardziej ryzykowną — strategię przewrotu⁴, która często uniemożliwia im zdobycie statusu „samodzielnego pracownika nauki” (tenure lub habilitacji). Na marginesie można stwierdzić, że w tym kontekście celem socjologii wiedzy byłoby badanie, „w jaki sposób jeden dyskurs, który wytwarza rzeczywistość [naukową] staje się uprzywilejowany ponad inne”, w jaki sposób wytwarzana jest „obiektywność” nauki w Akademii, która, jak to ujmie R. H. Brown, „oznacza intersubiektywność tak szeroką i głęboką, tak uznaną z góry za naturalną, że wynikająca z tego uniformizacja percepcji widziana jest jako rezultat cech zawartych immanentnie w samych obiektach”⁵.

Wydaje mi się, że wszystkie przedstawione wyżej uwagi wykorzystać można do zrozumienia walki o status teorii postmodernistycznej w ramach — tradycyjnie modernistycznego — świata akademickiego. Post-

² P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, w: Kryzys i schizma, t. II, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, ss. 87, 95-95.

³ P. Bourdieu, *Specyfika...*, op. cit., ss. 98, 11.

⁴ Tamże, ss. 111-112.

⁵ R. H. Brown, *Modern Science: Institutionalization of Knowledge and Rationalization of Power*, „Sociological Quarterly” 1993, nr 1, ss. 155-157.

modernizm postawił nowe pytania i wyznacza nowe pole problemowe. Zwolennicy postmodernizmu czynnie uczestniczyli w dyskursywnej walce o kształt definicji pojęcia „nauka”. Dążenia do marginalizacji postmodernizmu były niczym innym jak próbą obrony istniejącego akademickiego status quo. Zwolennicy nowego podejścia „wdarli się” do Akademii, atakując bezpardonowo dawne dyskursy. Z kolei ich własna wiarygodność naukowa była (i jest) nieustannie podważana przy użyciu kryteriów i przesłanek natury epistemologicznej, etycznej i ideologicznej.

A jednak groźba „upadku” wielowiekowego „gmachu wiedzy” przestała stanowić treść „nocnych koszmarów” zwolenników tradycyjnego sposobu uprawiania nauki. Teoretyczny radykalizm postmodernizmu nie doprowadził do „wywrócenia uniwersytetu do góry nogami”. Zdaje się nawet, że postmodernizm „ucywili-zował się” – jego zwolennicy dostosowali się do reguł gry akademickiej. I bez wątpienia trzeba przyznać rację L. Menandowi, gdy pisze on: „Uniwersytet rzeczywiście ma wewnętrzne problemy (...) jednak postmodernizm i wielokulturowość, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować, nie są wśród nich (...)”, tym bardziej że „jak znakomicie o tym wie każdy naukowiec z nauk humanistycznych w podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty”⁶.

Istota fundamentalnej niezgody między tymi dwoma podejściami pozostała jednak niezmienną. Wynika ona z nieprzekładalności na siebie „epistemologii” modernizmu i postmodernizmu i radykalnie odmiennych sposobów postrzegania świata i uprawiania nauki. Wynika ona również z faktu, iż różnice w tym zakresie dotyczą problemów absolutnie podstawowych i nie jest możliwe znalezienie żadnego ostatecznego rozstrzygnięcia, bowiem – aby do sporu między modernizmem a postmodernizmem raz jeszcze wykorzystać myśli P. Bourdieu – „nikt nie jest dobrym sędzią, ponieważ nie ma sędziego, który by sam nie był równocześnie stroną”⁷. W podobny sposób zagadnienie to postrzega T. Kuhn, który pisze, że teorie rozwoju wiedzy „nie dysponują żadnymi konkluzywnymi i uniwersalnymi kryteriami (...) wyboru między konkurencyjnymi teoriami”⁸. W takim ujęciu nigdy nie będzie więc możliwa jednoznaczna odpowiedź na banalne pytanie: „kto ma rację – moderniści czy postmoderniści”?

W celu krystalizacji tezy o niemożliwości „przerzucenia epistemologicznego mostu” między modernistami a postmodernistami warto sięgnąć po argumentację L. Witkowskiego. Twierdzi on, iż zwolennicy nowych teorii (w tym przypadku postmodernizmu) „na porządku dnia stawiają problem prawomocności, dla ich przeciwników nieodwracalnie rozstrzygnięty”⁹. „Nie ma przy tym na ogół możliwości kompromisu poznawczego. Merytoryczna dyskusja staje się często niemożliwa poza obrębem danej grupy (...)”. W konsekwencji, jak podkreśla L. Witkowski, „zderzenie nastawień poznawczych generuje zniekształcenie komunikacji aż po niezdolność do rozumienia własnych argumentów”¹⁰. Porozumienie jest tym bardziej niemożliwe, że – jak zauważa I. G. Barbour – kryteria według których oceniają się wzajemnie zwolennicy różnych paradygmatów

⁶ L. Menand, *The Limits of Academic Freedom*, w: *the Future of Academic Freedom*, Chicago-London 1996, ss. 5, 13-14

⁷ P. Bourdieu, *Specyfika...* op. cit., ss. 98.

⁸ Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985, s. 494.

⁹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 20.

(tu: modernistycznego i postmodernistycznego), same w sobie są częścią tych paradygmatów¹¹. Zmiany strategii pojęciowej czy językowej przynoszą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów, które stają się czymś innym niż były. Wbrew kumulatywnej koncepcji rozwoju nauki, zmiany te są „punktami nieciągłości procesu”. W rezultacie, „przeskakujący” do innego paradygmatu (np. z modernistycznego do postmodernistycznego) uczony „znajduje się nagle w nowym świecie”¹².

W tym kontekście wielu badaczy pisze o wzajemnej niewspółmierności teorii, która – jak twierdzi P. Feyerabend – powstaje wówczas, gdy „warunki budowania pojęć jednej teorii nie pozwalają na budowanie podstawowych pojęć innej teorii”. Teorie – w tym przypadku modernistyczna i postmodernistyczna – są niewspółmierne, ponieważ odnoszą się do różnych światów, a różne społeczności naukowe (żeby powtórzyć raz jeszcze) „rywalizują o to, która z «definicji sytuacji» – dających odniesienie przedmiotowe teorii – będzie prawomocnie reprezentowała wiodący «naukowy» obraz świata”¹³.

Na czy więc polega owa fundamentalna niezgoda między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu? Warto przedstawić kilka kontekstów tego problemu.

2. Postmodernistyczna krytyka modernistycznej teorii społecznej

Unikatowość postmodernistycznej krytyki tradycyjnej teorii społecznej wynika z faktu, że kwestionuje ona koncepcję nauki podzielaną przez wszystkie dotychczasowe szkoły i paradygmaty. Postmodernizm podnosi problemy mające fundamentalne znaczenie dla przyszłości nauk społecznych. Kwestionując podstawowe kategorie tych nauk i stawiając siebie „na zewnątrz” wszystkich współczesnych paradygmatów, postmodernizm stanowi „jedno z największych intelektualnych wyzwań dla ustanowionej wiedzy dwudziestego wieku”¹⁴, podważając metafizyczne założenia leżące w sercu filozofii Zachodu¹⁵.

Teoretyczne dyskursy modernizmu uznawały rozum za źródło wiedzy oraz postępu w życiu społecznym. Zakładano, iż rozum posiada kompetencje pozwalające mu na odkrycie teoretycznych i praktycznych norm, na podstawie których można budować „systemy myśli i działania” oraz przekształcać społeczeństwo¹⁶. W związku z tym, w modernizmie uprzywilejowano takie – związane z rozumem – kategorie, jak prawda i obiektywna, naukowa wiedza.

Według postmodernistycznych krytyków, modernistyczna epistemologia i odpowiadająca jej metoda naukowa oparte były na przeświadczeniu, że obiektywna prawda istnieje niezależnie od jakichkolwiek symboli,

¹¹ I. G. Barbour, *Mity. Modele. Paradygmaty*, Kraków 1984, s. 14.

¹² Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny...*, op. cit., s. 492.

¹³ Por. S. Lukes, *Niewspółmierność w nauce i w etyce*, (w:) *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*, red. H. Kozakiewicz, M. J. Siemek, Warszawa 1992, s. 134.

¹⁴ J. O. Wisdom, *Challengeability in Modern Science*, Dorset 1987; podają za: P. M. Roseanu, *Post-modernism and the Social Science. Insights, Inroads and Intrusions*, Princeton 1992, s. 5.

¹⁵ B. Smart, *Modernity, Postmodernity and the present, w: Theories of Modernity and Postmodernity*, London 1990, red. B.S. Turner, s. 34.

¹⁶ S. Best, D. Kellner, *Postmodern Theory. Critical Interrogations*, New York 1991, s. 2.

które mogłyby ją wyrażać. Jednocześnie zakładano, że rozum jest autorytatywnie nadrzędny wobec swoich własnych systemów ekspresji¹⁷. Stąd celem nauki modernistycznej jest odkrycie prawdy, przy czym – jak zauważył Paul de Man – „to co Jednościowe, to co Dobre i to co Prawdziwe” było centralne dla zachodniej tradycji intelektualnej. Panowało generalne przekonanie, że twierdzenie jest prawdziwe, jeśli adekwatnie odzwierciedla wydarzenia pojawiające się na świecie. Zakładano przy tym, że umysł jest różny od tego, co jest poznawane. Tak więc w tradycji modernistycznej „świat był pomyślany dualistycznie”, a prawda była „chroniona” przed konsekwencjami niedoskonałego poznania (przy czym „pierwotna podstawa dla prawdy i porządku była dostępna”)¹⁸.

Teoretycy postmodernizmu odrzucają dualizm, bowiem – jak twierdzą – nie ma definitywnej wersji rzeczywistości. Uważają, że nie istnieje żadna pojedyncza interpretacja jakiegokolwiek zjawiska, która może być nadrzędna nad inną, nigdy też nie istnieje „pojedyncza odpowiedź na żadne pytanie”¹⁹. W konsekwencji, postmoderniści świadomie rezygnują z dążenia do poszukiwania prawdy (takiej jak ją rozumiano w epoce poprzedniej), czyni bowiem ono jako swój układ odniesienia wszystkie kwestionowane kategorie: logikę, racjonalność, rozum²⁰. Najwięksi sceptycy stoją na stanowisku, że prawda jest niczym innym, jak tylko lingwistyczną konstrukcją; to co jest komunikowane o wydarzeniach, nie jest zdeterminowane przez cechy wydarzeń, lecz przez lingwistyczne figury lub formy²¹. Jak pisze R. H. Brown, w ujęciu tym ludzie „odtworzą prawdę” nie poprzez uprawomocnienie jej w sposób naukowy, lecz przez „odgrywanie jej retorycznie”. Nasza, dotycząca prawdy, wiedza nie jest oparta na jakiejś pozalingwistycznej racjonalności, ponieważ racjonalność sama w sobie jest demistyfikowana jako historyczna, rozpowszechniana przez retorów, konstrukcja²². Z kolei Lyotard pisze: „prawda nie przemawia sensu stricto, ona działa”; prawda wyłania się z interpretacji, istnieje „wewnątrz przejaśnienia, dostarczanego nam chwilowo przez język”. Twierdzenie jest prawdziwe, jeśli „wyjaśnia zasady języka, które podtrzymują partykularną społeczność językową”. Prawda ma więc jednocześnie charakter lingwistyczny i lokalny²³. Trzeba więc zgodzić się z J. W. Murphym, gdy twierdzi on, że prawda jest – w omawianej koncepcji – „niekończącym się poszukiwaniem lingwistycznego uzasadnienia wiedzy”²⁴.

Podejście bardziej konstruktywne wychodzi poza lingwistyczną interpretację prawdy. I ono odrzuca jednak ideę absolutnej czy uniwersalnej prawdy. Akceptowana jest jedynie możliwość istnienia osobistych, zdecentrowanych, zdeintegrowanych, specyficznie lokalnych form prawdy; twierdzi się przy tym, że nie istnieje problem konfliktu różnych prawd, bowiem każda może być zasadna dla „innej wersji świata”²⁵. Uznaje

¹⁷ R. H. Brown, *Rhetoric, Textuality, and the Postmodern Turn in Social Theory*, „Sociological Theory” 1990, nr 2, s. 188.

¹⁸ Por. J. W. Murphy, *Postmodern Social Analysis and Criticism*, Westport 1989, ss. 1-2; tenże, *Making Sense of Postmodern Sociology*, „The British Journal of Sociology”, vol. XXXIX, nr 4, ss. 601-602.

¹⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., ss. 79, 80.

²⁰ Tamże, s. 77.

²¹ Por. tamże, s. 79.

²² R. H. Brown, *Rhetoric...*, op. cit., s. 189.

²³ Por. J. M. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., s. 41-42.

²⁴ J. M. Murphy, *Making Sense...*, op. cit., s. 604.

²⁵ P. M. Roseanu, *Post-modernism...*, op. cit., s. 22, 80.

się przy tym, w tym kontekście, że kształt prawdy jest efektem dyskursywnej walki (dyskursy, dominujące w danym okresie historycznym i miejscu geograficznym determinują to, co uważa się za prawdziwe, ważne i odpowiednie²⁶). Walka ta nigdy nie jest — jak pisze Foucault — prowadzona w imieniu prawdy; dotyczy ona natomiast statusu prawdy oraz odgrywanej przez nią roli politycznej i ekonomicznej²⁷. Pojęcie prawdy zostało w radykalny sposób zdekonstruowane; odąd warunki jej „tworzenia” i „urzeczywistniania” są widziane jako integralna część jej partykularnej definicji²⁸. Innymi słowy, zakłada się, iż poszczególne wersje prawdy o świecie przeważają nad wersjami konkurencyjnymi wyłącznie — powtórzmy raz jeszcze — z powodu takich, a nie innych właściwości danego czasu i przestrzeni²⁸. Jak pisze Foucault: „Prawda jest rzeczą z tego świata: jest ona tworzona jedynie na mocy wielostronnych form przymusu. I to wytwarza regularne efekty władzy. Każde społeczeństwo posiada swój rząd prawdy, swoją generalną «politykę prawdy»: to znaczy typy dyskursu, które ono akceptuje i które działają jako prawdziwe”²⁹. „Prawda ma być rozumiana jako system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji, cyrkulacji oraz działania twierdzeń”³⁰. Tak więc, problem nie polega, według Foucaulta, na „wykreślaniu granicy między tym w dyskursie, co odpowiada kategorii naukowości lub prawdy, a tym co mieści się w jakiejś innej kategorii, lecz na dostrzeżeniu, jak rezultaty prawdy są wytwarzane historycznie w ramach dyskursów, które same w sobie nie są ani prawdziwe, ani fałszywe”³¹. Uważa się przy tym, że „walka o prawdę” jest walką o władzę i występuje poprzez definiowanie „prawdziwej wiedzy”. Stąd wiedza i władza bezpośrednio implikują jedna drugą: nie istnieją stosunki władzy bez odpowiadającego im konstytuowania dziedziny wiedzy; nie istnieje też jakkolwiek wiedza, która nie konstytuowałaby stosunków władzy. Władza i wiedza są nierozdzielne; formy władzy są nasycone wiedzą, a formy wiedzy są przesiąknięte władzą³².

W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszone”. Foucaultowska koncepcja wiedzy/władzy odrzuca takie założenia. Zdaniem poststrukturalistów, istnieje wzajemna współzależność wiedzy i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono — aby powtórzyć raz jeszcze — że władza i wiedza są w sposób „nieunikniony” związane ze sobą³³.

²⁶ C. H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988, s. 35.

²⁷ M. Foucault, *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, red. C. Gordon, New York 1980, s. 132.

²⁸ J. Knight, R. Smith, J. Saachs, *Deconstructing hegemony: multicultural policy and a populist response*, w: Foucault and Education. *Disciplines and Knowledge*, red. S. Ball, London 1990, s. 133.

²⁹ M. Foucault, *Power/Knowledge...*, op. cit., s. 131.

³⁰ Tamże, s. 133.

³¹ Tamże, s. 118.

³² Por. K. Hoskin, *Foucault under examination: the cryptoeducationalist unmasked*, w: Foucault and Education..., s. 49 oraz J. Kenway, *Education and the Rights discursive politics: private versus state schooling*, w: Foucault and Education..., s. 173.

³³ B. Smart, Michel Foucault, London 1985, ss. 64-65.

W związku z przyjęciem wyżej przedstawionych założeń zwolennicy postmodernizmu odrzucają przekonanie o primacie wiedzy naukowej, ideę nauki wolnej od wartości oraz praktyczne i moralne znaczenie nauki³⁴. Najbardziej radykalni z postmodernistycznych sceptyków redukują wiedzę z zakresu nauk społecznych do statusu „bajek”, propagując „epistemologiczną niemożliwość” lub „epistemologiczny nihilizm” (np. etnografia, antropologia czy socjologia są w tej perspektywie czysto literackimi przedsięwzięciami³⁵).

Zdaniem postmodernistycznych krytyków, nauki społeczne wywodzące się z tradycji modernistycznej zmierzają nieprawomocnie do odkrycia „logiki społeczeństwa”, „jedynego prawdziwego języka, który odzwierciedla świat” i który artykułuje społeczne działanie, konflikt i zmianę „w ogóle”. Jak pisze S. Seidman, pragną one „znaleźć uniwersalny język, konceptualną kazuistykę, która może oszacować prawdziwość wszystkich języków społecznych”. Nauki społeczne dążą też do uwolnienia się od społecznego kontekstu, w którym funkcjonują – po to, aby wyrażać „uniwersalny stan” ludzkości. Chodzi im o „odkrycie uniwersalnej [...] racjonalności, która dostarcza obiektywnych, wolnych od wartości standardów rozwiązywania konfliktów”³⁶.

Teoretycy postmodernistyczni odrzucają uniwersalistyczne roszczenia tych – jak piszą – Wielkich Opowieści przeszłości, uosabiających dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki³⁷ (co prowadzi, jak twierdzi R. Ashley, do pomijania dwuznaczności i do kontrolowania znaczeń, poprzez narzucanie standardów dla interpretacji niezależnej od czasu, w którym dana teoria istnieje³⁸). Teorie te stanowią – ich zdaniem – totalizujący, logocentryczny projekt, dostarczający „apodyktyczną prawdę” i „złudny racjonalizm”³⁹. Odrzuca się w tym kontekście ogólne teorie za promowanie esencjalistycznych, zreifikowanych tożsamości i za depolityzację sfery publicznej przez przekształcanie walk moralnych i politycznych w walki analityczne lub metateoretyczne⁴⁰. Według postmodernistów, ogólne i formalne prawa, na których opierają się teorie, nie są ani niezależne, ani obiektywne; jak utrzymuje S. Fish, „w najlepszym wypadku są one tekstualnie relatywne, w najgorszym – totalnie arbitralne”⁴¹.

Wielkie Opowieści modernizmu wykształciły, zdaniem J. F. Lyotarda, dwa mity: wiarę, że nauka może wyzwolić ludzkość oraz wiarę, że istnieje jedność wiedzy, kształtującej kumulatywnie racjonalne pojmowanie człowieka, natury i społeczeństwa⁴². Kwestionuje się w tym kontekście modernistyczne przekonanie, iż „ist-

³⁴ Por. S. Seidman, D. G. Wagner, Introduction, w: *Postmodernism and Social Theory. The Debate over General Theory*, red. S. Seidman, D. G. Wagner, Cambridge 1992, s. 6.

³⁵ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 171.

³⁶ S. Seidman, *The End of Sociological Theory: The Postmodern Hope*, „*Sociological Theory*” 1991, nr 2, s. 132-133.

³⁷ Tamże, s. 137.

³⁸ Podają za P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, s. 85.

³⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 81 oraz S. Best, D. Kellner, *Postmodern...*, s. I.

⁴⁰ S. Seidman, *Postmodern Social Theory as a Narrative with a Moral Intent*, w: *Postmodernism and Social Theory. The Debate over General Theory*, red. Seidman, D. G. Wagner, Cambridge 1992, s. 67.

⁴¹ Podają za P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, ss. 81-82.

⁴² Por. N. Denzin, *Postmodern Social Theory*, „*Sociological Theory*” 1986, nr 2, s. 199.

nieje ścisły lub nawet konieczny związek między nauką, oświeceniem publicznym i postępem społecznym”⁴³. „Wielka Opowieść utraciła swoją wiarygodność, niezależnie od sposobu unifikacji, jakiego używa”⁴⁴. Towarzyszy temu przekonanie o niemożliwości akumulacji uniwersalnej wiedzy, bowiem twórcy teorii zawsze noszą w sobie piętno swoich „szczególnych społecznych tożsamości i interesów”⁴⁵.

W tym kontekście Seidman kieruje – przeciwko nauce modernistycznej – szereg pytań: „w jaki sposób (...) podmiot, który ma partykularne interesy i uprzedzenia przez fakt życia w specyficznym społeczeństwie, w partykularnych historycznych okolicznościach i zajmujący szczególną pozycję społeczną zdefiniowaną (...) przez klasę, płeć, rasę, orientację seksualną oraz status etniczny i religijny, może tworzyć pojęcia, wyjaśnienia i standardy uprawomocnienia, które są uprawomocnione uniwersalnie?; jak możemy twierdzić zarówno, że ludzie są ukonstytuowani przez swoje szczególne, społeczno-historyczne okoliczności i twierdzić także, że mogą oni uciec od swojego ukontekstualizowania przez tworzenie nielokalnych, uniwersalnie uzasadnionych pojęć i standardów?; jak możemy uwolnić się od podejrzenia, że każda próba zgeneralizowania pojęciowych strategii, czyniona przez zamknięte w granicach danej kultury podmioty, nie jest po prostu wysiłkiem narzucenia innym partykularnych, lokalnych uprzedzeń?”⁴⁶.

Krytyka postmodernistyczna obejmuje także europocentryczność Wielkich Opowieści, które „opowiadał Zachód sam w sobie, aby potwierdzić się przeciwko «reszcie», aby umieścić się jako Mistrz i Bohater w centrum”⁴⁷. Wielkie Opowieści redukcją historię ludzkości do historii Zachodu. Wiążą los innych kultur z losem Europy i Stanów Zjednoczonych, wierząc przy tym, że zachodni model cywilizacji stanowi „jedyną możliwą do pomyślenia przyszłość” dla całego świata. W narracjach modernistycznych Zachód jest głównym, wskazującym przyszłość całej ludzkości, podmiotem historii. Wielkie teorie industrializacji, modernizacji, demokracji, mające aspiracje odkrycia zunifikowanych procesów w dziesiątkach odmiennych społeczeństwach, te – jak pisze Seidman – „niekończące się bajki z ich uproszczonymi, binarnymi schematami (...), które rzekomo mają odnosić się do historii zmiany”, są niczym innym, jak tylko przejawem „arogancji zachodnich teoretyków”. Pomijają one ważne różnice między społeczeństwami i uwieczniają „hegemoniczne aspiracje i szowinistyczne pragnienia” zachodniego świata. Obecnie, jak twierdzą postmoderniści, istnieje konieczność uświadomienia sobie, że cele i wartości, które były centralne dla zachodniej europejskiej cywilizacji, nie mogą być uważane za uniwersalne⁴⁸.

Trzeba w tym miejscu dodać, że teoretycy postmodernistyczni odrzucają zachodnią koncepcję historii. Z jednej strony krytykują oświeceniowy pogląd na historię jako postęp rozumu, kwestionując zarówno hege-

⁴³ Por. B. Smart, *Modern Conditions, Postmodern Controversies*, London 1002, s. 76.

⁴⁴ Por. J. F. Lyotard, *The Postmodern...*, podaje za: D. Kellner, *Postmodernism as Social Theory. Some Challenges and Problems, "Theory, Culture and Society"* 1988, nr 2-3, s. 252.

⁴⁵ Por. S. Seidman, *Postmodern Social Theory...*, op. cit., s. 67.

⁴⁶ S. Seidman, *The End of...*, op. cit., s. 134.

⁴⁷ D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1993, s. 79.

⁴⁸ Por. B. Smart, *Modern Conditions...*, s. 27.

liańską „ideę ducha nadchodzącego po to, aby poznać samego siebie”, jak i marksistowską wizję historii, ujmowanej z perspektywy konfliktu klasowego, a także wszystkie inne teorie, które wychodzą z założenia, że dzieje ludzkości mogą być ujęte w sposób totalny i całościowy⁴⁹. Z drugiej strony twierdzą, że nie ma „tworzywa” dla historii, że pojedyncze wydarzenia, to „wszystko, co istnieje”. Interpretacja przeszłości jest wyłącznie efektem dokonywanych przez ludzi wyborów dla definiowania ich kolektywnego doświadczenia. Historia jest więc po prostu „dyskursywną konstelacją” – żyjącym porządkiem, który jest podtrzymywany przez osobiste preferencje, przy czym kierunek egzystencjalnego zaangażowania osoby w teraźniejszość wpływa na to, w jaki sposób przeszłość jest interpretowana. „Historia powstaje z teraźniejszości (...) Teraźniejszość jest «ostatecznym arbitrem» (...) przebiegu historii”⁵⁰.

Trzeba jednocześnie stwierdzić, że substytutem dla – typowego dla modernizmu – przyczynowego wyjaśniania w naukach społecznych, jest dla postmodernistów intertekstualność, rozumiana jako „niekończąca się konwersacja między tekstami, bez żadnej perspektywy dojścia kiedykolwiek do, lub zatrzymania się w uzgodnionym punkcie”⁵¹. Mówi się też, że postmodernistyczny świat sam w sobie jest intertekstualny, co znaczy, że wszystko, co się studiuje, jest związane „ze wszystkim innym”. Sceptycy twierdzą, że żadne wyjaśnienie nie jest możliwe, ponieważ albo wszystko pojawia się przypadkowo (D. Fokkema), albo jest w takim stopniu intertekstualnie powiązane, że żaden porządek „nie może być wysłyszony” (B. Latour). Stąd wszystkie interpretacje są możliwe i wszystkie są jednakowo uzasadnione⁵². Nie ma przy tym możliwości ucieczki od cyklu intertekstualności; gdy osiągnie się jedną interpretację, proces zaczyna się od nowa; w rzeczywistości więc intertekstualność przypomina mit o Syzyfie⁵³. Jako swoistej metody analizy tekstów, postmoderniści używają dekonstrukcji, dążącej do „unieważnienia opozycji, które w imię jedności, czystości, porządku i hierarchii próbują wyeliminować różnice”. Dąży się przy tym do – jak pisze P. M. Rosenau – „przeniknięcia do zasadniczego rdzenia tekstu, zbadania tego, co on represjonuje i występujących w nim sprzeczności i niespójności”. Dekonstrukcyjne podejście bada to, co zostało pozostawione poza tekstem, co jest nienazwane, wykluczone, ukryte. Lecz celem jest coś więcej niż obalenie opozycji, ponieważ poprzestanie na tym spowodowałoby ustanowienie „nowej hierarchii”. Dekonstrukcja nie jest zaprojektowana, aby odkryć błąd, ponieważ zakładałoby to, że prawda istnieje⁵⁴. Ma ona na celu „demistyfikowanie tekstu”, „rozerwanie go na kawałki, aby ujawnić jego wewnętrzne arbitralne hierarchie i przyjęte z góry założenia”. Dekonstrukcyjne „czytanie tekstu dąży do odkrycia jego (...) zaślepienia, logocentryzmu”; celem jest tu „unieważnienie, odwrócenie i przemieszczenie hierarchii umieszczonych na biegunowych opozycjach, takich jak przedmiot/podmiot, poprawne/błędne, dobre/złe, pragmatyczne/wynikające z zasad”. Niemniej jednak, jak pisze P. M. Rosenau, postmodernista

⁴⁹ L. Nicholson, *On the Postmodern Barricades: Feminism, Politics. and the Theory*, w: *Postmodernism and Social Theory...*, op. cit., s. 83.

⁵⁰ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., s. 113, 115.

⁵¹ Z. Bauman, *Philosophical Affinities of Postmodern Sociology*, „*The Sociological Review*” 39(4), s. 427.

⁵² Podaję za: P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., sss. 112-113, 176.

⁵³ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, s. 32.

⁵⁴ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, s. 120.

odmawia rekonstrukcji tekstu, wyłożenia alternatywnego poglądu lub ustanowienia innej perspektywy. Ujawnia ona napięcia, lecz nie rozwiązuje ich. Ostatecznie „dekonstrukcja dekonstruuje samą siebie i jednocześnie tworzy kolejny labirynt fikcji, którego powaga jest przekreślona przez jego własną kreację”⁵⁵.

Teoretycy postmodernizmu odrzucają koncepcje rzeczywistości społecznej, typowe dla przeszłości. Zastępowane są one bądź to przez postrzeganie rzeczywistości jako „lingwistycznej konwencji”, bądź przez preferowanie kontekstualnej teorii rzeczywistości. W koncepcjach postmodernistycznych sceptyków „poza językiem nic nie istnieje”⁵⁶, a kultura jest produktem tzw. „gier językowych”⁵⁷. Język nie jest surogatem „głębszej rzeczywistości”, lecz – jak zauważa J. Derrida – jest „reprezentacją samego siebie”. W efekcie, „istnieją jedynie konteksty, bez jakiegokolwiek centrum lub absolutnego zakorzenienia”. Z kolei, według R. Barthesa, nie istnieje nic więcej niż „ta strona języka”; „inna” lub „obiektywna” jego strona jest po prostu przedłużeniem „aktów lingwistycznych”. „Rzeczywistość jest wyrazem języka budowanego na języku”, a „pierwotny korzeń nie może być osiągnięty”⁵⁸.

Z drugiej strony, bardziej konstruktywnie zorientowani teoretycy postmodernistyczni preferują kontekstualną teorię rzeczywistości, argumentując, że wszystkie twierdzenia dotyczące wiedzy i prawdy są zrozumiałe i możliwe do dyskusji jedynie wewnątrz ich kontekstu społecznego. „Rzeczywistość jest rezultatem procesów społecznych, akceptowanych jako normalne w specyficznym kontekście”⁵⁹. Mamy tu więc do czynienia z ideą „wielu rzeczywistości”, zdeterminowanych przez sposób „wytwarzania” i „konsumpcji” wiedzy i tekstów, w ramach szczególnych społeczności interpretacyjnych, przy czym w każdej z nich określona wiedza (a więc i rzeczywistość) jest traktowana jako uzasadniona⁶⁰.

Zwolennicy postmodernizmu odrzucają również modernistyczną interpretację pojęcia podmiotu. Najbardziej sceptyczni z nich twierdzą, że podmiot jest wyłącznie lingwistyczną konwencją, prezentującą szereg możliwości lingwistycznych (w procesie, który nie ma końca, bowiem „język nie może być wyczerpany”). Podmiot nie ma więc – według sceptyków - charakteru „określonego”, tak jak rozumiano to w modernizmie⁶¹. Często propaguje się też ideę „śmierci podmiotu”⁶². Podmiot, jako „dziecko” Oświecenia i racjonalizmu, uznawany jest za „maskę”, „rolę”, „ofiara”, „konstrukt ideologiczny” lub „wizerunek”⁶³. Wielu teoretyków twierdzi, że podmiot jest „skamieniałym reliktem przeszłości” (modernizmu) i źródłem niemożliwej do zaakceptowania dychotomii podmiot-przedmiot. Tego typu iluzja w postmodernizmie nie jest już możliwa. Trzeba zauważyć, że zniesienie podmiotu skazuje na „banicję” niemal wszystkie, możliwe do wykreślenia, pojęcia z nim zwią-

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Por. J. W. Murphy, *Postmodern Social Analysis* *wid Criticism*, Westport 1989, s. 33.

⁵⁷ B. Reading, *Introducing Lyotard. Art and Politics*, London 1991, s. 107.

⁵⁸ Wszystkie cytaty podaję za: J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, s. 32 oraz tenże, *Making Sense of Postmodern Sociology*, *The British Journal of Sociology*, vol. XXXIX, nr 4, s. 603-604.

⁵⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 111.

⁶⁰ Por. D. Harvey, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origin of Cultural Change*, Oxford 1989, s. 47.

⁶¹ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., ss. 116-118.

⁶² N. Denzin, *Postmodern...*, op. Cit., s. 195.

⁶³ Por. P. M. Rosenau, *Post-modernism...* op. cit., s. 42, 47.

zane. Na przykład, bez podmiotu zredukowane zostaje znaczenie, jakie marksiści, liberałowie (i inni) nadają takim kategoriom, jak pozycja społeczna, osoba, grupa, klasa. Trzeba zauważyć, że zdaniem wielu krytyków postmodernizmu, brak „wyznaczonego podmiotu” prowadzi do pesymizmu, zaprzecza skuteczności ludzkiej „interwencji” i „projektom”, sensowi racjonalności i rozumowi, bowiem podstawą ich wszystkich jest właśnie podmiot⁶⁴.

Także w podejściach mniej radykalnych wychodzi się od odrzucenia modernistycznego, esencjalistycznego pojęcia podmiotu (jako posiadającego „przytwardzoną”, niezmienną tożsamość i dynamikę). W modernizmie, jak się twierdzi, podmiot jest zaprojektowany dla realizacji „natury człowieka”⁶⁵. Według przedstawicieli myśli postmodernistycznej nie istnieje coś takiego, jak „natura człowieka”, ponieważ ludzie są zawsze istotami narodowymi lub plemiennymi, posiadającymi płeć i wiek; są związani z określoną religią oraz grupą etniczną. Również takie kategorie, jak kobieta, mężczyzna, biały, czarny, nie mają uniwersalnego znaczenia, lecz są „wielowymiarowe i krzyżują się na wysoce idiosynkratyczne sposoby”. Tak jak jednostki nie są po prostu „uosobieniami” ludzkości, tak i nie są też one ucieleśnieniami „kobiety” i „mężczyzny” (np. jak pisze Seidman, nie istnieje powód, aby zakładać, że wywodząca się z klasy średniej heteroseksualna metodystka z południa Stanów Zjednoczonych będzie dzieliła wspólne doświadczenia lub „wspólny interes płciowy” z lesbijką z klasy pracującej z północy tego kraju). Postmoderniści odrzucają też, typowe dla modernizmu, ujmowanie jednostki w – jak piszą – abstrakcyjnych, jednowymiarowych i spłaszczonych kategoriach „opresji” i „wyzwolenia”. Jednostki nie mogą być traktowane jako „po prostu poddane opresji lub wyzwolone”. Tak jak ich tożsamości są zróżnicowane na niezliczone sposoby, tak ich doświadczenia jako istot upodmiotowionych lub uprzedmiotowionych będą podobnie „zróżnicowane” i „wielowymiarowe”. Umiarkowani postmoderniści odrzucają więc – aby raz jeszcze powtórzyć – esencjalistyczne pojęcie podmiotu i przyjmują, iż ma on różnorodne i sprzeczne ze sobą tożsamości i interesy społeczne, że wchodzi w sprzeczne ze sobą stosunki społeczne⁶⁶. W konsekwencji, tradycyjne pojęcie podmiotu zastąpione jest tu przez ideę podmiotu zdecentrowanego, wyłaniającego się, dla którego układem odniesienia nie jest „Wielki Człowiek Historii”, lecz życie codzienne⁶⁷. Postuluje się w tym kontekście rozwijanie teorii podmiotu „konstruowanego w punkcie przecięcia wielorakości jego położenia, między którymi nie istnieją żadne ostateczne lub konieczne stosunki”. W konsekwencji „żadna tożsamość nie jest nigdy definitywnie ustanowiona, istnieje zawsze pewien stopień otwartości i dwuznaczności, jeśli chodzi o sposób, w jaki różne położenia podmiotu są artykułowane”⁶⁸.

W jaki sposób przedstawiona wyżej dyskusja między modernizmem a postmodernizmem (i krytyka tradycyjnej wersji nauk społecznych) przekłada się na rzeczywistość? Warto przedstawić kilka kontekstów tego problemu.

⁶⁴ Tamże, s. 42-43, 47.

⁶⁵ S. Seidman, *The End of...*, op. cit., s. 140.

⁶⁶ Tamże, ss. 141-142.

⁶⁷ Por. P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 57.

⁶⁸ Ch. Mouffe, *Radical Democracy: Modern or Postmodern?*, w: *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, red. A. Ross, Minneapolis 1988, s. 35.

3. Postmodernistyczny przełom w kulturze — czy postmodernizm już jest?”

Istnienie teorii postmodernistycznej ma sens jedynie wówczas, gdy odpowiada ona — przynajmniej do pewnego stopnia — rzeczywistości. Czy współczesne społeczeństwa „są już postmodernistyczne?”, względnie czy „postmodernizują się”? Czy po prostu (jednak) opowieści o postmodernizmie to (kolejna) „bajka”?

Wydaje się, że można potwierdzić „wyłanianie się” epoki postmodernistycznej, choć proces ten nie jest jednoznaczny. Zwolennicy nowych teorii twierdzą, że „postmodernizacja” oznacza kryzys totalności i pluralizację fragmentów, kryzys linearności i zwielokrotnienie różnic, kryzys centralności i upowszechnienie marginesów. Większość z czołowych postmodernistów (np. J. Baudrillard i J. F. Lyotard⁶⁹) postrzega tę formację w kategoriach wyłaniania się nowych typów informacji, wiedzy i technologii (z kolei postmodernistyczni neomarksści, tacy jak F. Jameson⁷⁰, traktują postmodernizm jako kulturową logikę późnego kapitalizmu). Twierdzi się również, że wyrazem warunków postmodernistycznych jest rozmnażanie się „centrów władzy i działalności” oraz rozpad każdej totalizującej koncepcji, która dąży do „rządzenia całą złożoną dziedziną społecznej działalności i reprezentacji”. Dodatkowo, wyczerpaniu się kulturowego autorytetu Zachodu towarzyszy otwarcie się światowej sceny politycznej na różnice kulturowe i etniczne, co prowadzi do przekształcania się „hierarchii” w „heterarchię” (tzn. „różnic organizowanych w zunifikowany wzór dominacji i podporządkowania” w „różnice istniejące jedna obok drugiej, lecz bez jakiegokolwiek zasady wspólności lub porządku”)⁷¹. Można w tym kontekście powiedzieć, że „postmodernizm, z jego najbardziej wyrafinowanymi wizjami teoretycznymi”, stanowi wyraz świadomości końca europejskiej dominacji w świecie⁷².

Egzemplifikacją kultury postmodernistycznej zdają się być Stany Zjednoczone. To właśnie bowiem Ameryka jest „ze wszystkich miejsc najbardziej podatna na argumenty postmodernistyczne”⁷³. Ameryka staje się, co słusznie akcentuje J. Fiske, społeczeństwem poststrukturalnym. W krajach „strukturalnych”, gdzie „podziały” i „różnice” są jasno określone, możliwe jest wykorzystywanie przy analizach tradycyjnych, modernistycznych kategorii analitycznych i politycznych. Poststrukturalny charakter życia społecznego w Stanach Zjednoczonych, jego niepewność, wewnętrzne sprzeczności, nakładanie się na siebie podziałów i różnic, wszystko to sprawia, że tradycyjne kategorie interpretacji są tam nieadekwatne⁷⁴ (czego nie można by powiedzieć na przykład o Korei Północnej, gdzie ciągle panuje „absolutna metanarracja”). Tak ujmują to Z. Melosik i T. Szkudlarek: „W Ameryce jest już wszystko. Wszystko, o czym można pomyśleć, o czym można pomarzyć (....). Jak

⁶⁹ Por. J. Baudrillard, *In the Shadow of the Silem Majorities*, New York 1983; tenże, *Revenge of the Crystal*, London 1990 oraz *Selected Writings*, Stanford 1984, a także J. F. Lyotard, *The Postmodern Condition*, Minneapolis 1984; tenże, *The Differend*, Minneapolis 1988; J. F. Lyotard, J. L. Thebaud, *Just Gaming*, Minneapolis 1985.

⁷⁰ Por. F. Jameson, *Postmodernism and Consumer Society*, w: *Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, red. H. Foster, Washington 1983; tenże, *Postmodernism and the Cultural Logic of Late Capitalism*, *New Left Review* 1984, nr 146.

⁷¹ Por. S. Connor, *Postmodern Culture...*, op. cit., s. 9.

⁷² T. Szkudlarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskursów edukacyjnych*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1993, s. 302.

⁷³ A. B. Seligman, *Towards a Reinterpretation of Modernity in an Age of Postmodernity*, w: *Theories of Modernity and Postmodernity*, red. B. S. Turner, London 1990, s. 131.

⁷⁴ J. Fiske, *Power Plays. Power Works*, London 1993, ss. 6-7.

pisze (zawsze kontrowersyjny) teoretyk francuski J. Baudrillard, wszystko, o co walczone w Europie, jak również wszystko, co tutaj odrzucano, «urzeczywistniono w najprostszej, najbardziej empirycznej formie po drugiej stronie Atlantyku». W logice takiego myślenia wydaje się, że Amerykanie już zdołali urzeczywistnić to, o czym Europejczycy dopiero zdążyli pomyśleć. I rzeczywiście, bogactwo i paradoksy Ameryki rozbijają każdy scenariusz epistemologiczny. Tysiące sprzecznych ze sobą prawd rywalizuje o status jedynej prawdy. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Białe, czarne, żółte i kolorowe ciała. Kanon i różnice, totalne i sfragmentaryzowane, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, wolne i zniewolone, relatywne i fundamentalne, popularne i elitarne. Wszystko to jest zmieszane do granic nierozróżnialności. Wszystko «już jest naraz» – idealne w swojej sprzeczności (Oto żydowski rabin czytający w parku ortodoksyjną gazetę w języku hebrajczy i gaszący pragnienie z puszki coca coli, na której Amnesty International, zamieściła apel o faksowanie przez obywateli do Birmy z żądaniem uwolnienia jednego z więźniów sumienia). Ameryka relatywizuje się sama wobec siebie w swojej natychmiastowości do tego stopnia, że każda próba jej (s)teoretyzowania wydaje się być absurdalna. Ameryka jest poststrukturalna w tym znaczeniu, że «wyparowują» tam wszelkie rozróżnienia, dualizmy i binaryzmy (...) Ameryka jest intertekstualna – wszystko splata się ze wszystkim, wszystko się zamienia w swoje zaprzeczenie⁷⁵.

Warto w tym kontekście przedstawić – w kontekście tego „głównego obiektu” zainteresowania pedagogów jakim jest młodzież – kilka kontekstów zjawiska „postmodernizacji”, przy czym łatwo zauważyć, że swoim zasięgiem nie obejmują już tylko Stanów Zjednoczonych, ale także i Europę (Polskę).

I. Kultura upozorowania

Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież żyje w świecie, który zdominowany jest przez mass media. Jak pisze E. V. Sullivan: „Mass media stały się najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości (...) Komunikacja z mass mediów tworzy natychmiastowość”⁷⁶. Niektórzy obserwatorzy utrzymują nawet, iż w kulturze postmodernistycznej media nie tyle reprezentują rzeczywistość, co ją wytwarzają. Telewizja i Internet nie stanowią już „lustra”, w którym odzwierciedlane jest społeczeństwo; jest odwrotnie, to życie społeczne staje się imitacją rzeczywistości ekranu⁷⁷ (media stają się głównym źródłem życiowych doświadczeń jednostki). W konsekwencji mamy do czynienia z wyłonieniem się kultury upozorowania, w której „rzeczywistość rzeczywista” miesza się z medialną do granic nierozróżnialności. Dla określenia tego zjawiska stosuje się często pojęcie hiperrzeczywistości, przy czym przedrostek „hiper” oznacza coś bardziej rzeczywistego niż to, co „rzeczywiste”⁷⁸.

⁷⁵ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, ss. 20-21; cyt. z Baudrillarda pochodzi z książki J. Baudrillard, *America*, London 1988.

⁷⁶ E. V. Sullivan, *Critical Pedagogy and Television*, w: *Critical Pedagogy and Cultural Power*, red. D. W. Livingstone, Massachusetts 1987, ss. 57-58.

⁷⁷ A. Kroger, D. Cook, *The Postmodern Scene. Extremal Culture and Hyper-Aesthetic*, New York 1986, ss. 268, 270.

⁷⁸ Na temat różnorodnych kontekstów hiperrzeczywistości por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne...*, op. cit., ss. 171-195.

W konsekwencji zarysowanych wyżej zjawisk życie współczesnych społeczeństw (a w szczególności amerykańskiego) nabiera – jak twierdzą krytycy – „charakteru telewizyjnego”. Doświadczenie zdobyte poprzez kontakt z mediami w coraz większym stopniu – powtórzmy raz jeszcze – zastępuje rzeczywiste doświadczenie. Widownia, która utraciła zdolność do rozróżnienia między rzeczywistością a pozorem, oczekuje iluzji (pisze się w tym kontekście o „narodowej autohipnozie Amerykanów”). „Gdy zakosztowaliśmy uroku pseudow wydarzeń, zaczynamy wierzyć, że jedynie one są ważnymi wydarzeniami” (przy czym nie ma znaczenia, czy coś jest prawdziwe czy fałszywe – jeśli zdarza się w mass mediach, jest po prostu wiarygodne⁷⁹). W rezultacie, w społeczeństwie postmodernistycznym „medialne image” zastępują ludziom ideały, a sławni ludzie z telewizji – bohaterów. Utracona została zdolność do rozróżniania między „kształtem a jego cieniem”⁸⁰.

II. Inflacja znaczeń

W kulturze postmodernistycznej media „atakują” człowieka inwazyjnie milionami słów, dźwięków, obrazów i wyobrażeń, symboli, kontekstów i interpretacji. Coraz trudniej jest mu się w tym wszystkim rozróżnić – wydzielić z kakafonicznego zgiełku to, co jest ważne i wartościowe. Ma na to niewielką szansę; oto po reklamie orzeszków ziemnych następuje wiadomość o zatonięciu promu, następnie fragment piosenki aktualnie panującej królowej popu, szybka odpowiedź na pytanie „dlaczego coraz rzadziej chodzimy do kościoła?”, reklama opon Pirelli, minutowy wywiad z ministrem zdrowia, piosenka na życzenie, reklama proszku. I tak bez końca. Człowiek czeka na „coś istotnego”, jednak żyje w świecie „nieustannych przerywników”. Aż w końcu przyzwyczajają się do tego. Nie umie już koncentrować swojej uwagi przez dłuższy okres na jednym przekazie – jego oko i ucho oczekuje zmiany (stabilność przekazu go dekoncentruje!!?) Coraz też częściej, mówiąc ironicznie – jedyną formą zmiany jego życia staje się zmiana kanału TV lub stacji radiowej.

W kulturze upożyczenia jednostka nie potrafi (i zapewne – nie chce) bronić się przed milionami bitów informacji. Występuje tu wspomniane już zjawisko „ekstazy komunikacji” – obsesyjnie konsumujemy informacje, nie jest przy tym ważne, czego one dotyczą. Jak pisze Baudrillard, „jest [wokół nas] coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń”⁸¹. Z drugiej strony, człowiek żyje w warunkach „epidemii znaczeń” – znaczenia „zwielokrotniają się”, odwołując się wyłącznie do siebie wzajemnie i tracąc natychmiast swoje znaczenie; nad procesem tym nie można mieć żadnej kontroli. Baudrillard określa go mianem „fatalnego” – świat objawia się w każdym momencie taki, jaki jest w swojej natychmiastowości, a wyobrażenia bezustannie przekształcają się bez celu i przeznaczenia⁸². W konsekwencji, media odbierają znaczenie każdemu znaczeniu. Nie istnieje przy tym żadna możliwość transcendencji. Postmodernistyczna kultura wiruje coraz

⁷⁹ C. Lasch, *Culture of Narcissism*, New York 1978, s. 78.

⁸⁰ Por. J. Jensen, *Redeeming Modernity. Contradiction in Media Criticism*, London 1990, ss. 30-35.

⁸¹ J. Baudrillard, *In the Shadow of the Silent Majorities*, New York 1983, s. 95; na temat roli mediów w społeczeństwie współczesnym i wyłaniania się „hiperrzeczywistości” (oraz możliwych do przyjęcia – w jej obliczu – strategii pedagogicznych) por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań-Toruń 1995., ss. 151-194.

⁸² Por. rozważania J. Baudrillarda, *The Evil Demon of Images and the Procession of Simulacra*, w: *Postmodernism. A Reader*, red. T. Docherty, New York 1993, s. 194.

szybciej – wszystko staje się wszystkim. Przez „wymazywanie znaczeń” media odbierają człowiekowi podstawy szacowania świata, w którym żyje. Traci ten układ odniesienia, jakim były w przeszłości stabilne, intersubiektywnie weryfikowalne pojęcia i kategorie, które można było wykorzystywać do opisu i krytyki świata. Nie ma języka „przekroczenia”, a nawet „opisu”.

W konsekwencji inflacji wszelkich znaczeń, w kulturze postmodernistycznej przestały obowiązywać typowe dla przeszłości sposoby porządkowania świata. Nastąpiło załamanie obowiązujących dotychczas systemów klasyfikacji: owych dualizmów i binaryzmów, które pozwalają na jasną kategoryzację świata i ludzi, dobra i zła, postępu i regresu. Można pokazać to choćby na dwóch przykładach. Pierwszym z nich jest zniesienie różnicy między kulturą wysoką i kulturą niską. W przeszłości zdolność do percepcji wielkich dzieł literatury i sztuki była wyznacznikiem statusu społecznego i dobrego smaku. Współcześnie, rozróżnienie na kulturę elitarną (wysoką) i popularną (niską) traci sens (coraz trudniej jest nam klasyfikować „co gdzie należy”). Z wystawy poświęconej barokowemu malarstwu ludzie biegną do McDonald’s, potrafią słuchać jednocześnie łatwego popu i Mozarta, na ich nocnym stoliku leżą: „Życie na gorąco” i „Bracia Karamazow”. I zupełnie im to wszystko nie przeszkadza – to, co kiedyś konstruowało zupełnie odmienne tożsamości, dziś spotyka się ze sobą bezproblemowo w jednym człowieku (na marginesie – nastolatkiwie znają najbardziej wzniosły fragment „Ody do Radości” z cytatu muzycznego, jaki znalazł się w przeboju ich ulubionej grupy punk-rockowej). Drugim przykładem załamania dawnych sposobów konceptualizacji świata może być muzyczna stacja MTV, która znosi tradycyjne granice między fikcją a rzeczywistością, przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, unieważnia hierarchie estetyczne, miesza standardy – kanon z pop-kulturą i komercją. Stopień zróżnicowania nadawanych przez MTV przekazów kulturowych jest tak ogromny, że nie istnieje możliwość jakiegokolwiek systematyzacji. Widz uzyskuje poczucie, iż w każdej chwili może zdarzyć się wszystko. Działanie MTV opiera się na dostarczaniu natychmiastowej, czystej fascynacji. Każdy moment w historii muzyki młodzieżowej, każdy styl jest przywoływany na życzenie. Całość tworzy narrację całkowicie sfragmentaryzowaną⁸³.

Inflacja znaczeń w kulturze postmodernistycznej i zagubienie jednoznacznych układów odniesienia sprawia, iż trudno jest znaleźć odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Część jednostek nadal jednak pragnie posiadać poczucie identyfikacji i przynależności, wyznaczające ich tożsamości i rytm życia. Dostrzec można w tym kontekście dwa zjawiska. Pierwszym z nich jest akceptacja propozycji fundamentalistycznej. Najczęściej jest nią religia (np. Islam), rasa (np. biały rasizm lub czarny nacjonalizm), etniczność lub podkulturowość (np. skini). Mamy wówczas do czynienia z powstaniem tożsamości typu „brzytwa”, to znaczy esencjalizowaniem określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i radykalnym „odcinaniem” ze społeczności wszystkich tych, którzy „nie pasują”⁸⁴.

Drugą reakcją jest ucieczka w ciało. Współcześnie, rytm życia wielu ludzi wyznaczony jest przez rytm ich stosunków z własnym ciałem. W sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie panować nad swoim środo-

⁸³ Por. E. A. Kaplan, *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*, New York 1987, ss. 44-45.

⁸⁴ Na temat tożsamości typu „brzytwa” (i innych – w kulturze ponowoczesnej) por. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń-Poznań 1998, ss. 45-52.

wiskiem zewnętrznym, a w świecie panuje chaos znaczeń, „wycofanie się w ciało” stanowi jedną z możliwych racjonalnych odpowiedzi. Kontrolowanie własnego ciała (niekiedy, co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminki) daje poczucie kontroli nad życiem, jakkolwiek nie przemieszczona jest ta kontrola. W społeczeństwie konsumpcji mamy – aby użyć sformułowania Z. Baumana – do czynienia z „ucieczką przed wieloznacznością”⁸⁵.

III. Kultura klikania (gromadzenia cytatów)

Prymat natychmiastowości i zmiany prowadzi do znaczących przekształceń w stylu życia postmodernistycznych społeczeństw. Powstaje styl życia typu „pop” oraz płynna i niestabilna pop-tożsamość. Typowa dla przeszłości potrzeba „wewnętrznej harmonii” przekształcona zostaje w neurotyczne poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientację na zintensyfikowaną przyjemność i natychmiastową gratyfikację. Powstaje nawyk „klikania” w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodnego przemieszczania się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe. Człowiek zaczyna traktować rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy, biega wśród półek i swobodnie wrzucamy do koszyka naszej tożsamości rozmaite produkty (w ten sposób powstaje tożsamość typu supermarket). W kulturze klikania utracony jest nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata, tracimy poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym. Traci się też zdolność do „bycia zdziwionym”. Fascynacja tym, co się „pojawia”, „natychmiastowym przejawianiem się” zastępuje – panującą jeszcze do niedawna – „ideologię racjonalnego wyboru” (znakomitym przykładem jest tu zjawisko zwane „zappingiem” – nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych i charakteryzująca młodzież współczesną zdolność do jednoczesnego oglądania kilku programów jednocześnie).

W postmodernistycznej kulturze klikania przypadkowość – która w przeszłości nadawała pesymistyczny kontekst życiu ludzkiemu i stanowiła źródło frustrującego poczucia „braku kontroli” i „braku przewidywalności” – staje się normą. Wydaje się, że młodzi ludzie czekają na „przypadki”, bawią się nimi i fascynują. W świadomości człowieka nie istnieje już jakakolwiek idea losu lub przeznaczenia, jakakolwiek „teleologia”. Odtąd już zawsze może być „tak” albo „inaczej” (albo i „tak” i „inaczej”). Wydaje się, że ludzie dryfują bez celu.

W konsekwencji opisanych zjawisk, dla wielu milionów młodych ludzi – że powtórzę za L. Grossbergiem – powierzchnia życia staje się miejscem gdzie „kolekcjonowana jest rzeczywistość” i gdzie „wytwarza się przyjemności”. „Rzeczywistość staje się niczym więcej, jak tylko zestawem cytatów (...), zmienną grą tego, co trywialne, życiem w natychmiastowości”⁸⁶. W swoim (postmodernistycznym?) życiu coraz częściej orientują się na „kolekcjonowanie” wydarzeń i interakcji, bez troski o to, czy znajdują one swoje miejsce w „logice” ich biografii (o ile takie pojęcie ma jeszcze w kulturze klikania jakikolwiek sens).

⁸⁵ Na temat wzrastającej roli ciała w kulturze współczesnej por. też Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Toruń-Poznań 1996, ss. 61-71.

⁸⁶ L. Grossberg, *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*, w: *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, red. H. Giroux, R. Simon, Massachusetts 1989, ss. 98-100; tenże, *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture*, New York 1992, s. 217.

Warto przywołać jeszcze jeden kontekst tego zagadnienia. Oto przez wieki sądzono, że celem egzystencji jest „życie dla wielkiej idei” (oddać życie dla „wielkiej sprawy” – to właśnie zdawało się być przeznaczeniem człowieka). Analiza postmodernistycznych „warunków kulturowych” początku XXI wieku zdaje się przekonywać, że czas Idei minął (można tu raz jeszcze przywołać tezę o upadku Wielkich Metanarracji, które przez wieki dawały jasne i ostateczne odpowiedzi na wszystkie pytania). Odwrotowi od wielkich idei towarzyszy powrót do życia codziennego. Rytm życia większości ludzi wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, „momenty”, czynności. To one pochłaniają większość naszej psychicznej energii, stanowią cel naszych fascynacji i zabiegów. Młodzi ludzie potrafią delectować się drobiazgami (np. Pokemonami czy kartami telefonicznymi). Tworzą własne mikro-światy, do których dorosłym jest wstęp wzbroniony. Uwielbiają też opowiadać niekończące się „małe historie” o wydarzeniach dnia codziennego, uwielbiają niekończące się rozmowy (telefoniczne) o „wszystkim i niczym” („co się zdarzyło i jak przebiegało?”). Owe historie stanowią formę ekspresji ich tożsamości. Unikają natomiast rozmów na poważne tematy; na temat „przyczyn i konsekwencji”.

Trzeba dodać, że typowa dla młodzieży współczesnej orientacja na to, co „drobne” i „codzienne” (i unikanie „trudnych tematów”) wywołuje często u – przyzwyczajonych do „wielkich tematów” – ludzi dorosłych wrażenie, że tożsamość młodych ludzi pozbawiona jest „głębi” i „istoty”. Trudno jest nam zrozumieć, na czym polega „sens” ich tożsamości, wydaje nam się, że postrzegają świat powierzchownie, że jest dla nich ważne to, co dla nas jest banalne, trywialne. Mamy nawet niekiedy wrażenie, że młodzi ludzie żyją niejako „obok rzeczywistości”. Jednocześnie jednak trudno nie dostrzec, że problem ten nie dotyczy tylko młodzieży. W całym społeczeństwie współczesnym zanika styl życia oparty na refleksji nad życiem i na poszukiwaniu sensu życia. Ideologia konsumpcji i ideologia przyjemności, powodując, iż pytania egzystencjalne przestają mieć sens („galaktyki uciekają, a ludzie radośnie wgrzają się w kolejnego Snickersa”). Sama istota takich pytań (odpowiedź zwykle nie jest optymistyczna) pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem (zamiast rozważać „po co jesteś, sprawdź na wadze, czy nie przytyłaś”). W konsekwencji, poszukiwanie sensu życia zastąpione zostało poszukiwaniem (kolejnego) kremu przeciw zmarszczkom. Wielkie ideały ustąpiły miejsca małym zakupom, poszukiwaniem fascynujących momentów i drobiazgów.

IV. Kultura instant

Metafora „kultura typu instant” odnosi się do – typowego dla naszych (postmodernistycznych?) czasów – nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”⁸⁷. Symbolem kultury instant jest słynna triada „fast food, fast sex, fast car”. Fast food, to kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald’s i Coca-cola (jako natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności)⁸⁸. Fast sex to natychmiastowa satys-

⁸⁷ Por. Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoxy pop-tożsamości*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylikowska-Nowak, Poznań 2000, ss. 372-385.

⁸⁸ Por. analizę McDonald’s i Coca-coli jako tekstów kulturowych – Z. Melosik, *McDonald’s, tożsamość i zdrowie*, w: *Ciało*

fakcja seksualna, której egzemplifikacją jest Viagra – „instant sex” bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego (który niekiedy może przynieść w rezultacie zarażenia się AIDS – „natychmiastową śmierć”)⁸⁹. „Fast car” to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni (dzięki Concorde „natychmiast” jest się w Nowym Jorku). Kultura typu instant cechuje się też „natychmiastowością” komunikacji: telefon komórkowy, fax, e-mail, stacje telewizyjne MTV i CNN. Innym dobrym przykładem jest chirurgia plastyczna (jako natychmiastowa forma uzyskania idealnego ciała, młodości i piękna) oraz super-market i Internet. Prymat natychmiastowości w kulturze współczesnej ma ogromny wpływ na tożsamość i styl życia młodzieży. Współczesna młodzież oczekuje natychmiastowości, nie chce i nie umie czekać – zresztą dominującym przekazem ideologii konsumpcji jest: „nie odkładaj życia na później”.

Trudno w tym miejscu nie zgodzić się z D. Tetzlaffem, gdy twierdzi on, że logika rozwoju kultury postmodernistycznej wyznaczona jest w krajach Zachodu przez zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Staje się ona super „układem odniesienia”: kryterium postępu i sukcesu jednostek oraz całych społeczeństw⁹⁰ (konsumpcja przejęła więc rolę, którą przez długi czas pełniła produkcja⁹¹). Świat konsumpcji stał się dla młodego pokolenia światem obowiązującym, normalnym i naturalnym (mówi się nawet w tym kontekście o „kolonizacji dzieciństwa” – poprzez tworzenie „sztucznych”, zorientowanych na konsumpcję potrzeb). Trzeba dodać, że działanie społeczeństwa konsumpcji nie opiera się na istnieniu racjonalnego podmiotu Kartezjusza. Idealny konsument posiada sprzeczne motywy, pragnienia i fantazje. Kapitałną metaforę stanowi dla niego slogan „Kaczor Donald idzie na zakupy!!!”⁹². Jak pamiętamy, nigdy nie wiadomo, jaki szalony pomysł wpadnie Kaczorowi Donaldowi do głowy. I o to właśnie chodzi!

V. Globalny nastolatek

Globalny nastolatek to wytwór kultury zdecydowanie postmodernistycznej. Jego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. Trywializując nieco, można stwierdzić, że „globalny nastolatek”, uczęszcza do przyzwoitej szkoły średniej, bądź uniwersytetu (szkoły nie lubi, lecz dba o to, „aby nie mieć kłopotów”). Ogląda on MTV, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, jeździ na deskorolce, chodzi do McDonald’s, pije coca-colę. Pojęcie „globalnego nastolatka” odwołuje się do badań, które wskazują, że wielkomięjską młodzież „klasy średniej” cechuje – niezależnie od kraju i kontynentu – podobna tożsamość i podobny styl życia. Nastolatek z tej klasy żyjący w Paryżu, Warszawie czy nawet Pekinie jest bardziej

i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, red. Z. Melosik, Toruń-Poznań 1999, ss. 91-187; tenże, Coca-cola, soft drink jako „model” życia i tożsamości, w: *Ciało i zdrowie...*, op. cit., ss. 118-138.

⁸⁹ Por. M. Cylkowska-Nowak, Z. Melosik, *Viagra: konteksty kulturowe i społeczne*, w: *Ciało i zdrowie...*, op. cit., ss. 218-249.

⁹⁰ D. Tetzlaff, *Divide and Conquer: popular culture and social control in late capitalism*, „Media, Culture and Society” 1991, 13, ss. 14-15.

⁹¹ Por. komentarz D. Kellnera na temat poglądów J. Baudrillarda, w: D. Kellner, Jean Baudrillard. *From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989, s. 19.

⁹² D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1990, s. 83.

podobny do swojego rówieśnika z Sydney czy Limy z tej samej klasy, niż do swojego rówieśnika, żyjącego w jego własnym kraju w rodzinie chłopskiej lub robotniczej. Mało tego, powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są znacząco bardziej wzajemnie do siebie podobne, niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna (i to zapewne w wersji przesyconej przez amerykański image) „działa” w poprzek granic i kontynentów i rozprasza różnice – narodowe, państwowe, etniczne i językowe.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnic i odmienności (i dla wszelkich paradoksów), jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania – „głębszego uczestnictwa” (nie ma zamiaru dokonywać jakiegokolwiek rebelii, zmieniać świata w imię jakkolwiek rozumianych alternatyw). Jednak to, co dla nas dorosłych jest niedobre, bo – jak sądzimy – jest symptomem powierzchowności, w kulturze nielinearnej, w kulturze instant, jest być może warunkiem kulturowego sukcesu. Jeśli istnieje nieuchronna konieczność nieustannej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej zmiany, konieczność „przeskakowania” z jednej do drugiej formy przejawiania się kultury typu instant, do życia w kulturze pełnej sprzeczności, kulturze, która nie daje jasnych odpowiedzi, w której może zdarzyć się wszystko, to być może brak zaangażowania (lub bardziej radykalnie: brak rdzenia tożsamości) stanowi warunek kulturowego przetrwania.

W świetle powyższych rozważań i przykładów można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że teoria postmodernistyczna nie powstaje w społeczno-kulturowej „próżni”. Stanowi ona konstruktywną odpowiedź na wyłaniające się tam warunki postmodernistyczne. Pluralizm i bogactwo współczesnej kultury odbiera jakiegokolwiek teorii czy koncepcji podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności proponowanych przez nią analiz i systemów wartości. Dotyczy to także dyskursu postmodernistycznego. Żyjemy w świecie wielu rzeczywistości (przy czym człowiek żyje niekiedy w kilku jednocześnie), a dyskurs postmodernistyczny odpowiada jednej z nich. Nie ma więc on żadnego monopolu na adekwatność. Z drugiej jednak strony, wbrew krytyce swoich przeciwników, dostarcza możliwości w dziedzinie zrozumienia niektórych realnych, wielowymiarowych relacji między edukacją i wiedzą oraz władzą, między edukacją a społeczeństwem i państwem, między kulturą a polityką, między podmiotem działania a strukturą społeczną. Trzeba więc w tym miejscu powtórzyć za M. Featherstonem, iż byłoby ogromnym uproszczeniem „winić intelektualistów uniwersyteckich za wymyślenie nowego terminu jako części wyróżniających się gier” [akademickich]⁹³. Jednocześnie, „stopień semantycznej złożoności dotyczącej pojęcia [postmodernizmu] może być traktowany jako sygnał, że znacząca liczba osób ze sprzecznymi interesami i opiniami odczuwa, że jest coś tutaj wystarczająco ważnego, aby walczyć i spierać się”⁹⁴. Wydaje się przy tym, że dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie teżę optymistyczną i pozytywną: „każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat”. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd, zamiast akceptacji

⁹³ M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991, s. 1.

⁹⁴ D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1993, s. 71.

założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aproba idea, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy.

4. Edukacja modernistyczna i postmodernistyczna

W dyskursie modernistycznym zakłada się, że edukacja pełni dwie zasadnicze funkcje społeczne: selekcyjno-stratifikacyjną i socjalizacyjną. Uważa się, że społeczeństwo ma „z istoty swojej” strukturę hierarchiczną, a edukacja pełnić ma w tym kontekście rolę „społecznej windy”, która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego”, wnosząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi – na różne piętra. W najbardziej z „oświeconych” edukacyjnych koncepcji modernizmu – liberalizmie – zakłada się, iż każda jednostka, niezależnie od płci, rasy, klasy społecznej czy wyznania, ma możliwość zdobycia wykształcenia, a następnie wykorzystania posiadanego dyplomu (kredencjału) do „wskoczenia” na jak najwyższy szczebel drabiny społecznej⁹⁵. Modernistyczna edukacja, przynajmniej w jej XX-wiecznej wersji, opiera się więc o zasadę ruchliwości konkurencyjnej – status członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w „otwartej rywalizacji”. Przypomina to zawody sportowe, w których wielu współzawodniczy o kilka „uznanych nagród” (m.in. o wysoki status społeczny i dobrze płatne zawody)⁹⁶.

W takim, merytokratycznym podejściu uważa się, że edukacja, dzięki stworzeniu kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nisko stojących w hierarchii, może stanowić niezwykle ważny instrument egalitaryzacji społeczeństwa. Neguje się – na rzecz „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji” – wszelkie związane z „przypisanymi atrybutami” (np. urodzenie), kryteria alokacji w społeczeństwie. „Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów Oświecenia, w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny”. Na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa: w perspektywie kapitalistycznej decydującą rolę odgrywa walka o pieniądze, w romantycznej (właściwie „zromantyzowanej”) – ambicja w walce o sukces (przy akceptacji całej „ideologii Kopciuszka”), w intelektualnej – priorytet wiedzy (i walka o dostęp do niej), wreszcie w perspektywie stricte społecznej – walka o dostęp do „edukacyjnych kredencjałów”, którego skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi”⁹⁷.

Z perspektywy modernistycznej młode pokolenie postrzegane jako „ludzki kapitał” musi posiadać odpowiedni zestaw cech i dyspozycji, które pozwolą mu działać na rzecz „dobra społecznego”. Tworzy się swoista „matrycę tożsamości”, która stanowi punkt wyjścia socjalizacji. Ma ona charakter „uniwersalny” i „oświeceniowy”. Zakłada się przy tym, że jednostka powinna posiadać koherentną, stabilną i jasno określo-

⁹⁵ Problem ten jest w różnorodnych swoich kontekstach omówiony przez Z. Melosika, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, ss. 139-194.

⁹⁶ Por. R. H. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, w: *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 74.

⁹⁷ D. Bell, *The Coming of the Post-Industrial Society*, New York 1973, s. 426.

ną tożsamość, a jej epistemologiczne zaangażowanie w „obiektywny świat” powinno odbywać się za pomocą bezpośredniej percepcji⁹⁸.

Decydującą rolę w edukacji modernistycznej odgrywa wiedza, która prezentowana jest „pod sztandarami Oświecenia, moralnej godności (...), ostatecznej samorealizacji ludzkości”⁹⁹. Przedstawiana jest jako uniwersalna, ponadhistoryczna, obiektywna i prawdziwa. Zakłada się jednocześnie, że brak dostępu do wiedzy jest równoznaczny z deprawacją, marginalizacją i dehumanizacją (i nie pozwala jednostce na zdobycie znaczącej pozycji w strukturze społecznej). Z kolei nauczyciele postrzegani są jako przedstawiciele Oświecenia, uosobienie mądrości i moralności. Można więc stwierdzić, że modernistyczna polityka edukacyjna dotyczy kwestii „włączania” w cywilizację bądź „wykluczania” z niej¹⁰⁰. Najgólniej ujmując można stwierdzić, że J. Gniteckim, iż pedagogika w okresie modernizmu „realizowana jest w warunkach: uniwersalności dyskursu, powtarzalności i schematyzmu w ujmowaniu zjawisk edukacyjnych, wyjaśniania przyczyn powodujących określone skutki, paradygmatyczności myślenia, języka deskrypcyjnego, uniwersalizmu prawd i wartości, stałości kontekstu kulturowego, tworzenia struktur wiedzy i scalonego obrazu świata, formułowania prawd i prawdziwości o charakterze ogólnym, kształtowania względnie stałych sposobów reagowania”¹⁰¹.

Postmodernizm zakwestionował edukacyjny projekt epoki modernizmu. I tak z perspektywy postmodernistycznej szkolnictwo stanowi bezwzględnie „maszynę sortującą”, prowadzącą do reprodukcji istniejących elit społecznych. Osoby z mniejszości rasowych i etnicznych, czy innych – nisko stojących w hierarchii społecznej – grup, mają niewielkie szanse na życiowy sukces. Zasada merytokracji i ruchliwości społecznej jest postrzegana – w takiej perspektywie – jako wytwór zachodniego „totalizmu”. Podkreśla się, że jednostka z mniejszości, jeśli pragnie uzyskać „uznany status społeczny”, musi zaakceptować dominujące kryteria sukcesu, które są jej zwykle obce – zarówno w kontekście kulturowym, jak i osobistym¹⁰².

Jednocześnie, o ile wśród najbardziej konstytutywnym, milcząco zakładanym, komponentem modernistycznych metanarracji pedagogicznych było uznawanie wiedzy szkolnej za obiektywną i leżącą poza przypadkowością ludzkich doświadczeń i działań, o tyle w postmodernistycznym dyskursie edukacji uważa się ją za „lokalną kreację”, typową dla danego momentu historycznego. Wiedza przestaje być uniwersalna i homogeniczna. Postmodernistyczny nauczyciel nie ma już podstaw, aby twierdzić, że przekazuje wiedzę „obiektywną”, wręcz przeciwnie – ma on świadomość, że jest ona konstrukcją społeczną przesycącą władzę. W postmodernizmie „totalny” charakter wiedzy ulega „rozproszeniu”. W związku z faktem, że nie ma jednej uniwersalnej formy wiedzy, każda wiedza zdaje się być uzasadniona, bowiem reprezentuje jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki¹⁰³.

⁹⁸ M. U. Kiziltan, W. J. Bain, A. Canizares, *Postmodern Conditions: Rethinking Public Education*, *Educational Theory* 1990, nr 3, s. 354.

⁹⁹ Por. W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern Politics: Knowledge and Teachers*, *Educational Foundations*, Winter 1991, s. 91; por. też Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1993, I.

¹⁰⁰ W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern...*, s. 92-93.

¹⁰¹ J. Gnitecki, *Dydaktyka epistemologiczna*, Poznań 2003, s. 42.

¹⁰² Szczegółowe rozważania na ten temat porównaj Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, ss. 147-150.

¹⁰³ Tamże, s. 93-94; M. U. Kiziltan, W. J. Bain, A. Canizares, *Postmodern Conditions...*, s. 360.

W takim ujęciu edukacja traci posiadane dotychczas kulturowe uprawomocnienie, tym bardziej iż – z perspektywy postmodernistycznej – modernistyczna polityka „dystrybucji prawdy” ma zostać zastąpiona polityką zwielokrotnienia „reprezentacji prawdy”. Usunięciu prawdy z jej platońskiego tronu i umieszczeniu jej w historii, a raczej w wielu „historiach”, towarzyszy walka grup dotychczas zmarginalizowanych przeciwko mechanicznemu włączaniu ich w program szkolny; walka o uzyskanie prawa do własnej reprezentacji. W związku z tym „szkoły nie napotyka już możliwej do uogólnienia społeczności”, którą można „przykryć kocem modernistycznej wiedzy”, lecz stają w obliczu różnych społeczności, z których każda dąży do potwierdzenia swojej partykularnej wiedzy¹⁰⁴ (znakomitą egemplifikacją tego problemu jest zakwestionowanie na uniwersytetach amerykańskich – przez przedstawicieli mniejszości – obowiązującego „białego kanonu”, jako europocentrycznego i sprzecznego z ich tradycją kulturową¹⁰⁵). Można i w tym przypadku wykorzystać trafną syntezę J. Gniteckiego, który podkreśla, iż pedagogika w okresie postmodernizmu „realizowana jest w warunkach: lokalności dyskursu, zróżnicowania i sytuacyjnego ujmowania zjawisk edukacyjnych, projektowania sensów i znaczeń, narracyjności myślenia, języka predeskrypcyjnego, dwuznaczności, rozproszenia, relatywizmu prawd i wartości, zmienności kontekstu kulturowego, tworzenia zdecentrowanego i rozproszonego obrazu świata, braku możliwości sformułowania prawd i prawdziwości o charakterze ogólnym, kształtowania zmiennych (sytuacyjnych) sposobów reagowania”¹⁰⁶.

Jednym z zasadniczych celów każdej nowoczesnej metanarracji pedagogicznej było kształtowanie jasno określonej tożsamości. Opisane wyżej postmodernistyczne warunki kulturowe kwestionują powyższe podejście. Socjalizacja w „z góry” przygotowaną tożsamość jest logiczna wówczas, jeśli cechy społeczeństwa i kultury w której dana jednostka żyje odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość jednostki jest wówczas „nagradzana” przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość, w której żyjemy ma, w coraz większym stopniu, charakter sfragmentaryzowany. W tego typu rzeczywistości kulturowej „obciosa”, zgodnie z przekonaniem „modernistycznych władców tożsamości”, jednostka nie będzie potrafiła się odnaleźć. Potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się być „wyczerpany”. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który – niezależnie od tego, czy to akceptujemy, czy nie – odchodzi w przeszłość.

W odpowiedzi na „postmodernistyczne wyzwanie” powstało wiele koncepcji i propozycji. Można wymienić tu choćby krytyczno-postmodernistyczną „pedagogikę pogranicza” H. Girouxa, czy „pedagogikę postkolonialną” P. McLaren¹⁰⁷. Najbardziej jednak konsekwentna adaptacja założeń postmodernizmu dokonana została w ramach pedagogiki postkrytycznej, według której każdy projekt pedagogiczny, który jest „zewnątrzny” wobec danej partykularności ma charakter represywny¹⁰⁸. Logicznie powstaje tutaj konieczność

¹⁰⁴ W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern...*, s. 94-95.

¹⁰⁵ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet...*, op. cit., ss. 126-138.

¹⁰⁶ J. Gnitecki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 42.

¹⁰⁷ Rekonstrukcja poglądów H. Girouxa i P. McLaren – por. np. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, ss. 51-85, 114-125.

¹⁰⁸ Najbardziej reprezentatywne stanowisko w tym nurcie zajmują: E. Ellsworth, *Why doesn't this fee empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*, „Harvard Educational Review” 1989, nr 3, ss. 297-298; K. Weiler, Freire and

konstruowania skrajnej „pedagogiki różnicy” – każdy projekt edukacyjny musi odwoływać się do kultury poszczególnej grupy, a nawet biografii poszczególnych jednostek. Jakakolwiek forma „uniwersalizmu” czy próba wyjścia poza subiektywizm odmiennych grup i jednostek ma – w tej perspektywie – charakter opresywny. Jak twierdzą zwolennicy takiej pedagogiki, z ontologicznego punktu widzenia każdy konceptualny schemat jest opresywny; konceptualizacja wymaga bowiem „selekcjonowania milczących cech danej sytuacji, stosownie do naszych potrzeb”. Proces ten jest wyrazem interesów i wartości, które są wewnętrznie hierarchiczne. Każda afirmacja włącza negację, rozświetlanie oznacza cieniowanie. W podejściu celebrującym różnicę nie są więc możliwe „rozróżnienia między kontekstami i zidentyfikowanie różnicy, która czyni różnicę”¹⁰⁹.

Powstaje tu konieczność tworzenia nieskończonej liczby „celebrujących różnicę” pedagogik. Jeśli bowiem nie ma żadnych poza/ponad partykularnych kryteriów szacowania rzeczywistości, wówczas – jak to ujmuję L. Grossberg – wszystkie projekty pedagogiczne, odwołujące się do partykularnych tożsamości tych, którzy znajdują się „wewnątrz specyficznej przestrzeni specyficznej identyfikacji” są najwyraźniej równe¹¹⁰.

Główna linia krytyki wobec, także i pedagogicznych dyskursów postmodernizmu wynika z przekonania, iż typowa dla nich „nieobecność [uniwersalnej] prawdy” znosi podstawy i znaczenie twierdzeń o charakterze wartościującym. Niemożliwe jest wówczas, jak się twierdzi, porównywanie norm i wartości oraz nadawanie „priorytetów”, a w konsekwencji czynienie jakichkolwiek wyborów moralnych i pedagogicznych. Krytycy postmodernizmu utrzymują, że eliminacja prawdy oznacza „równość wszystkich dyskursów” i „wepchnięcie cywilizacji w otchłań relatywizmu”. Jak pisze D. Harvey, „ogarnięci obsesją delegitymizowania każdej formy argumentu, który napotykają”, postmoderniści przekraczają punkt, w którym „nic już nie pozostaje podstawą dla wyrozumowanego działania”¹¹¹. W tym kontekście uznaje się niekiedy, iż „postmodernizm jest modernizmem bez nadziei i marzeń, które czyniły modernizm możliwym do zniesienia”¹¹².

W praktyce, przy przyjęciu takiej skrajnie postmodernistycznej perspektywy „koniec” pedagogiki zdaje się być nieuchronny, pedagogika – jako działanie zorientowane „na wychowanka” – traci jakikolwiek sens, jest bowiem postrzegane jako forma zniewalania (w tym kontekście przywołać można poglądy J. Derridy, który dekonstruuje pojęcie „oświecać” – jest ono elementem heliocentrycznego poglądu na wiedzę, traktującego „emancypujących” jako tych, którzy „wysyłają” promienie, a „emancypowanych”, jako ich pasywnych „odbiorców”¹¹³). W konsekwencji, w swojej recepcji – interpretowanych w powyższy sposób – epistemologicznych założeń postmodernizmu wielu zwolenników „tradycyjnej” pedagogiki przeżywa swoisty dramat moralny i teoretyczny. Zdaniem W. Kohli, postmodernizm nie tylko pozbawia pedagogikę „rdzenia wartości” oraz „uniwersalnej teorii”, ale także zawiera implicite oskarżenie o etnocentryzm, eurocentryzm i androcent-

a Feminist Pedagogy of Difference, „Harvard Educational Review” 1991, nr 4, ss. 450-456; S. Welch, Communities of Resistance and Solidarity. A Feminist Theology of liberation, New York 1985.

¹⁰⁹ R. Frodeman, Radical Environmentalism and the Political Roots of Postmodernism: Difference that Makes Difference, „Environmental Ethics” 1992, nr 4, ss. 313-314.

¹¹⁰ L. Grossberg, We gotta..., op. cit., s. 336.

¹¹¹ D. Harvey, The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change, Oxford 1989, s. 16.

¹¹² Por. D. Hebdige, Hiding in the Light. On Changes and Things, London 1988, s. 199.

¹¹³ Por. P. Lather, Getting Smart. Feminist research and the Pedagogy With/In the Postmodern, New York 1991, s. 4.

tryzm. Jest ona przy tym przekonana, że akceptacja idei postmodernistycznych zmusiłaby ją do przyjęcia współodpowiedzialności za „panowanie nihilizmu, radykalnego relatywizmu i sceptycyzmu”¹¹⁴.

Znosząc wartości uniwersalne teoria postmodernistyczna stawia problem znalezienia „podstaw” dla działania pedagogicznego, lub – ujmując to adekwatniej – problem działania w sytuacji „bez podstaw”. Jedną z najbardziej konstruktywnych odpowiedzi na ten problem jest neopragmatyzm. Warto przedstawić krótko poglądy jego najwybitniejszego przedstawiciela R. Rorty’ego. Neopragmatyzm zdecydowanie przeciwstawia się typowym dla „wieku abstrakcji” poszukiwaniom „ostatecznych rozwiązań”¹¹⁵. Ma on charakter antyesencjalistyczny. Zakłada, że to praktyka i działanie, a nie teoria i kontemplacja pozwalają nam powiedzieć „coś użytecznego” o pojęciach. Pragmatyzm jest koncepcją, która akceptuje przygodność naszych poglądów, co implikuje zaakceptowanie „naszego dziedzictwa” i „rozmowy z innymi ludźmi” jako jedyne go poradnika w życiu¹¹⁶. Dąży się tu do „zamazania” różnicy między tym, co obiektywne i tym, co subiektywne, między faktami a wartościami¹¹⁷.

Odrzucając oświeceniowy uniwersalizm, pragmatyści są jednak przekonani o możliwości podejmowania decyzji epistemologicznych, etycznych oraz estetycznych, a także o możliwości urzeczywistniania ich w praktyce dyskursywnej. Krytycyzm i oszczędzanie tego, co dobre i złe, piękne i brzydkie, co prawdziwe (w pragmatyzmie zawsze przez „małe p”) i fałszywe są przy tym osadzone w kontekstach naszych własnych społeczności. Nie wynikają one więc – powtórzmy raz jeszcze – z jakiegoś uniwersalnego układu odniesienia, który kształtowałby ostateczne i obiektywne decyzje¹¹⁸. „Nie można nic powiedzieć ani o prawdzie, ani o racjonalności oprócz opisanie znanych procedur uzasadniania, których dane (nasze) społeczeństwo używa w badanej sferze” – twierdzi Rorty¹¹⁹. Stąd każde „wartościowanie”, „akceptowanie” lub „odrzucaenie” jest uprawomocnione na gruncie norm danej historycznej społeczności, a nie na gruncie „jakiegoś utopijnego porządku utopijnej racjonalności”¹²⁰. W tych warunkach, społeczeństwo żyje według swoich praw, lecz „nie kłopotce się ich utwierdzeniem”¹²¹. W propozycji Rorty’ego, walka o definiowanie tego, co jest „obiektywne”, zastąpiona zostaje ideą „nieprzymuszonego porozumienia”, która daje nam (na sposób obiektywnej prawdy) to, co „chcielibyśmy: intersubiektywną zgodę”¹²². „Nieprzymuszone porozumienie” i „wolne otwarte

¹¹⁴ Por. W. Kohli, *Postmodernism, Critical Theory and the New Pedagogies: What's at Stake in the Discourse*, „Education and Society” 1991, nr 1, ss. 39-40.

¹¹⁵ Por. C. H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988, s. 183.

¹¹⁶ Por. rozważania Rorty’ego na ten temat w jego *Consequences of Pragmatism (Essays 1972-1980)*, Minneapolis 1982, ss. 161-167.

¹¹⁷ R. Rorty, *Science as a Solidarity*, w: *Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*, red. H. Lawson, L. Appiganasi, London 1989, s. 10.

¹¹⁸ Por. C. H. Cherryholmes, *Power and...*, op. cit., s. 179.

¹¹⁹ Tamże, s. 183.

¹²⁰ Tamże, s. 187.

¹²¹ R. Rorty, Habermas i Lyotard o postmodernizmie, „Colloquia Communia” 1986, nr 4-5, ss. 147-156.

¹²² R. Rorty, *science*, ss. 102-103.

spotkania” mają zająć miejsce takich pojęć, jak „obiektywność”, „wola Boga”, „prawo moralne”¹²³. Rozwój demokracji – zdaniem Rorty’ego – opiera się na etyce konsultacji, kompromisu, wzajemności i współpracy¹²⁴. Jest on zainteresowany równoważeniem konkurujących twierdzeń oraz uzyskaniem „refleksyjnego equilibrium”¹²⁵.

Celem edukacji w politycznym liberalizmie Rorty’ego jest „urzeczywistnianie idei, aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostki”. Edukacja ma umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji¹²⁶ (jak pisze Rorty: „polityka nie powinna zadawać pytania, jacy ludzie powinni być idealni, ani jakie wartości duchowe powinni wyznawać. Powinna ona po prostu stawiać kwestię: jak można maksymalizować warunki sprzyjające autokreacji, jednocześnie eliminując możliwość okrucieństwa”¹²⁷).

Nie jest celem tego tekstu ani szczegółowa analiza poglądów Rorty’ego, ani przedstawienie krytyki pod jego adresem¹²⁸. Wydaje się jednak, że Rorty zaproponował bardzo dojrzałą próbę recepcji postmodernistycznej teorii społecznej. Umieszcza on swój projekt w kontekście lokalnym; rezygnując z uniwersalnych metanarracji, akceptuje „małą”, wyrosłą z tradycji, narrację demokracji amerykańskiej, co pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do uniwersalnych i absolutnych wartości.

Idea „lokalnej” emancypacji cieszy się dużą popularnością wśród wielu zwolenników propozycji postmodernizmu. Jak pisze L. Hutcheon, „postmodernizm nie udaje, że przynosi wartości z zewnątrz, bo wie, że to jest niemożliwe; istotą jest walka o kształt systemu wartości z wnętrza”¹²⁹. I właśnie na tym założeniu opiera się idea lokalizmu. W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji „wnoszenia” ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt „aktualnej wersji rzeczywistości”.

¹²³ Tamże, s. 18-19.

¹²⁴ K. Kolenda, *Rorty’s Humanistic Pragmatism. Philosophy Democratized*, Gainesville 1990, ss. 42.

¹²⁵ J. M. Fritzman, *Lyotard’s Paralogy and Rorty’s Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, ‘Educational Theory’ 1990, nr 3, s. 378.

¹²⁶ K. Kolenda, *Rorty’s...*, op. cit., s. 161.

¹²⁷ Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmawiają R. Rorty i L. Witkowski, w: *Nieobecne dyskursy*, t. III, Toruń 1993, s. 102.

¹²⁸ Niektóre linie krytycznej argumentacji wobec poglądów R. Rorty’ego przedstawiono w książce: *.Z. Melosik, Współczesne amerykańskie...*, op. cit., ss. 110-113.

L. Hutcheon, *A Postmodern Problematic*, w: *Ethic’s/Aesthetic. P*

¹²⁹ L. Hutcheon, *A Postmodern Problematic*, w: *Ethic’s/Aesthetic. PostModern Positions*, red. R. Merrill, Washington 1986, s. 4.

P. Lather podnosi w tym kontekście znaczenie antynomii świat „odkrywany” – świat „konstruowany” i zapytuje, czy powinniśmy lamentować nad utratą „odkrywanego świata”, czy też próbować „odczytywać” możliwości polityczne, które otwierają się kiedy «prawda» jest (...) tworzona przez ludzi¹³⁰. Pedagog jest – w takim układzie – odpowiedzialny za kształt prawdy i za prowadzoną w danym społeczeństwie politykę prawdy. Odwołując się do etyki i kultury społeczności, w której żyje, może on negocjować znaczenia oraz wartości „w poprzek różnicy”, przy jednoczesnej rezygnacji z postawy „wszystkowiedzącego” metanarratora.

Kluczowe jest tu zrozumienie faktu, iż dyskursy nabierają charakteru totalizującego i kolonizującego wówczas, gdy są abstrahowane z układu społecznego, dla którego są „adekwatne”. Uzyskują one wówczas „niezależne życie” i – jako gotowe całości – mogą być „eksportowane” i wykorzystywane do analiz różnych społeczności i układów. W takiej sytuacji istnieje ogromne niebezpieczeństwo, że dyskurs odpowiedni dla jednej społeczności nie będzie służył artykułowaniu innej społeczności, stanowiąc (w swoim zastosowaniu) mechanizm represji wobec niektórych jej wymiarów. Język dyskursu, który będzie odpowiadał wartościom i rzeczywistości uważanej za naturalną w jednym układzie, może asymilować „alternatywne” (lub odmienne) rzeczywistości.

Można więc stwierdzić, że totalizujący język dostarcza podstaw dla interpretacji o charakterze abstrakcyjnym, przecinając w poprzek indywidualne różnice, gdy „są one nieodpowiednie dla jego celów”. Z kolei dyskursy kontekstualne (lokalne) odwracają tę praktykę – dostosowują język do sytuacji. Nie troszczą się o kwestię „ogólnej spójności” i akceptują „językową mozaikę”. Tak więc nie występuje tu zjawisko „dostosowywania” sytuacji do języka i pojęć, lecz zjawisko odwrotne – to język dopasowuje się zawsze do konkretnego świata, unikając w ten sposób redukcji i spłaszczenia¹³¹. Dzięki temu studia kulturowe oraz propozycje pedagogiczne nie musiałyby rezygnować – w obawie przed oskarżeniem o absolutyzm – z „szacowania” rzeczywistości. Świadomość historyczności i względności własnego stanowiska przekształca, zdaniem B. Aggera, tekst w kontekst (redukcję w ten sposób niebezpieczeństwo absolutyzmu)¹³².

Znakomitą przykładowo wykorzystania takiego sposobu myślenia do pedagogicznej teorii podmiotu dostarczają rozważania Grossberga. Wyróżnia on dwa podstawowe podejścia do problemu tożsamości. W pierwszym z nich zakłada się, że istnieje „immanentna” i „źródłowa” treść każdej tożsamości, którą można zrekonstruować poprzez odwołanie się do jakiejś autentycznej „struktury doświadczenia”. Działanie pedagogiczne dąży wówczas do ujawnienia owej „oryginalnej” (czy „wyjściowej”) tożsamości. W rezultacie pedagog oferuje wychowankom „dobrą” tożsamość zamiast „złej” lub „zniekształconej” (co de facto jest narzucaniem, poprzez mechanizmy dyscyplinowania, pewnej społecznie skonstruowanej wersji tożsamości).

W podejściu drugim wychodzi się z założenia, że „źródłowa” tożsamość nie istnieje. Pedagogiczna walka o tożsamość nie jest już związana z kwestią „autentyczności” lub „zniekształcenia”, lecz przede

¹³⁰ P. Lather, *Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism*, „The Sociological Quarterly” 1993, nr 4, s. 675.

¹³¹ J. Cheney, *Postmodern Environmental Ethics: Ethics and Bioregional Narrative*, „Environmental Ethics” 1989, nr 2, Summer, ss. 120-121.

¹³² B. Agger, *Cultural Studies as Critical Theory*, London 1992, s. 39.

wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji. Tożsamość jest tu ujmowana jako tymczasowy i niestabilny rezultat różnicy: „tożsamość jest ustrukturyzowaną reprezentacją”. W tym kontekście, celem pedagogiki nie jest odgórne definiowanie swoich rezultatów czy pożądanego kształtu tożsamości młodych ludzi. Istotą jest tu umożliwianie młodemu pokoleniu dokonywania „rekonstrukcji świata [i siebie] w nowy sposób”. Taka pedagogika nie wymaga od uczniów, aby „dostosowali się”. Wykreśla ona natomiast „nieoczekiwane mapy możliwości i ograniczeń”, które są bezpośrednio związane z życiem codziennym i kształtowaniem się tego, co społeczne. Pedagogika powinna więc oferować jedynie punkty wyjścia (lecz nie dojścia) „odmiennej organizacji przestrzeni możliwości”. W konsekwencji, jak to ujmuje L. Grossberg, pedagog „jest zawsze kimś, kto uczy z punktu, w którym jest uczeń, a nie nauczyciel”¹³³.

¹³³ Por. rozważania L. Grossberga, *Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies*, w: *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, red. H. Giroux, P. McLaren, New York 1994, ss. 12-21.

Pedagogika historyczna i filozoficzna

Idea takiego sformułowania zagadnienia, które poniżej pragnę omówić, wynika z istniejącego w naukach o wychowaniu chaosu pojęciowego — który w swoich pracach usiłuje przezwyciężyć Teresa Hejnicka-Bezwińska — oraz braku, jak dotąd, głębszego uzasadnienia paradygmatu uprawiania badań pedagogicznych osadzonych w kontekście filozoficzno-historycznym (historyczno-filozoficznym). O ile można dostrzec we współczesnych badaniach tendencję do przekrojów poprzecznych, tzn. monograficznego lub komparatystycznego prezentowania współwystępujących w określonym czasie zróżnicowanych teorii, o tyle badania podłużne są raczej rzadkością. Widzenie jakiegoś zjawiska w jego historycznym narastaniu i zarazem filozoficznej interpretacji nie mieści się w kompetencjach współczesnych specjalistów. Pedagogika historyczna i filozoficzna próbuje przełamać ten impas przez krytyczne podejście do dotychczasowego modelu uprawiania badań historyczno-pedagogicznych i nasycenie ich interpretacjami filozoficznymi.

We współczesnej refleksji pedagogicznej orientującej badania na filozoficzne aspekty teorii i praktyki autorzy posługują się takimi pojęciami, jak filozofia wychowania, filozofia edukacji, pedagogika filozoficzna, pedagogika ogólna. Rzadkością są jednak rozprawy, które ujmowałyby pewne procesy dziejące się wewnątrz samej dyscypliny w sposób wielopłaszczyznowy, tzn. uwzględniające płaszczyznę aktualnych problemów pedagogicznych w oświetleniu jednocześnie historycznym i filozoficznym. Upraszczając nieco można powiedzieć, że dopiero taki sposób uprawiania badań stwarza przesłanki dla uchwycenia ewolucji, kierunków przemian w naukach o wychowaniu (badanie procesów, zmienności) i jednocześnie dzięki orientacji generalizującej, typowej dla postawy filozoficznej, możliwe staje się pokazanie tego, co jest zasadą(ami), jakąś osią koncepcyjną, ideą przewodnią refleksji pedagogicznej uprawianej w określonym kręgu kulturowym (badanie względnej stałości). I nie jest to problem ani wyłącznie współczesny, ani wyłącznie polski. Zbliżoną wykładnię znajdziemy w tekstach sprzed stu pięćdziesięciu lat, a więc z czasów, w których krystalizowała się pedagogika jako nauka, wówczas jeszcze organicznie powiązana z filozofią, wraz z początkami jej historiografii¹. Podobieństwo oczekiwań wobec refleksji dotyczącej wychowania sugeruje, że procesy dyferencjacji i specja-

¹ „W pedagogice nie powstała historyczna szkoła (podkreślenie S. Sz.) [...] jednak analogicznego problemu dotyczyło wielokrotnie szczególnie w pracach ze szkoły Hegla. Np. Karol Mager <”Pädagogische Revue” 1842, s. 297> [...] nadmieniano [...] że podręczniki [...] pedagogiki traktują swój przedmiot [...] jakby on nie miał żadnej historii i nie ulegał rozwojowi. Czytając znów historię przedmiotu brakuje mi zasad”. Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82-83.

lizacji są dominujące wobec dążeń syntetyzujących. Warto także nadmienić, że samo pojęcie „pedagogika historyczna” jest raczej obce zarówno pedagogice systematycznej jak i historiografii pedagogicznej². Wyjątek stanowi tu habilitacja Z. Kukulskiego, który poświęcił cały rozdział zagadnieniu pedagogiki filozoficznej i historycznej. W jego opinii „koniec XVIII wieku dochodzi do historycznego pojęcia wychowania i tworzy pedagogikę historyczną jako przeciwwagę zbyt pochopnych reform pedagogicznych, jako korekturę pedagogiki systematycznej”³. Zauważmy, że wypowiedź ta miała miejsce w szczytowym okresie rozwoju ideologii Nowego Wychowania, co świadczy o tym, że wyniki do jakich dochodziła pedagogika historyczna miały kontekst teoretyczno-filozoficzny pozwalający na syntetyczny ogląd niezwykle zróżnicowanych pomysłów teoretycznych i praktycznych. Ponadto, pomimo swego historycznego charakteru, wносиła ożywcze prądy do aktualistycznej refleksji pedagogicznej. Intrygujące jest to, że tak rozumiana pedagogika historyczna nie rozwijała się z powodzeniem w późniejszym okresie. Problem jest osadzony, jak sądzę, w pewnych środowiskowych stereotypach polegających na tym, że empiryzm (i badania ilościowe) przeceniane do niedawna w tzw. pedagogice naukowej abstrahują od źródeł i walidacji historycznej (historiozoficznej), a pozytywistyczny idiografizm historyków oświaty nie ma jakichkolwiek głębszych uzasadnień teoretycznych⁴. W tym kontekście inspiracją dla ukierunkowania moich własnych poszukiwań jest zarówno twórczość, jak i postawa intelektualna prof. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, której wiele w swojej pracy naukowej zawdzięczałam. Chciał-

² Z. Kukulski, tamże, wskazał na F. H. Chr. Schwarza jako badaj pierwszego, który ponad dwieście lat temu sformułował wykładnię relacji między pedagogiką historyczną a systematyczną (*Erziehungslehre* Lipsk 1803/4). W dwudziestowiecznej pedagogice znalazłem tylko jednego autora nieprzypadkowo posługującego się tym pojęciem we własnych publikacjach — J. Dajczak, *Pedagogika historyczna XIX/XX wieku*, Warszawa 1954; tenże, *Pedagogika historyczna epoki starożytnej*, Warszawa 1955. Inni autorzy tylko mimochodem wspominają o pedagogice historycznej, m. in. S. Zakrzewski w *Zagadnieniach historycznych*, Lwów 1936, T. 1 czy M. Serejski, *Historycy o historii*, Warszawa 1963, T. 1. W bazach OPI znajdują się nazwiska tylko dwóch historyków edukacji, którzy jako swą specjalność naukową wymieniają pedagogikę historyczną — R. Grzybowski i S. Sztobryn. Do tego wąskiego grona z pewnością należy dodać A. Smolańskiego, którego twórczość, a szczególnie ostatnio wydana książka *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009 najwyraźniej reprezentuje pedagogikę historyczną (i filozoficzną).

³ Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82.

⁴ Zadziwiające jest to, że najnowsze publikacje np. z zakresu metodologii odcinają się od kontekstu historycznego pomimo silnego akcentowania holizmu, pluralizmu badań, otwartości na odmienne narracje itp. co może oznaczać, że i nauki o wychowaniu tak mocno dziś osadzone w badaniach jakościowych nie znajdują miejsca dla pedagogiki historycznej, która bezsprzecznie w tej orbicie badań się plasuje. Na gruncie niemieckim H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005 posługuje się różnymi terminami takimi jak: historia pedagogiki, historiografia pedagogiczna, historyczne badania oświatowe, lecz także u tego autora nie znajdziemy metodologii historii edukacji, tak jak nie ma pedagogiki historycznej. Podobna sytuacja jest w publikacjach polskojęzycznych, por. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt red., *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków 2010. Czy brak obecności pedagogiki historycznej nie stwarza pustej przestrzeni we współczesnych naukach o wychowaniu? Piszący o metodologii własnej subdyscypliny naukowej autorzy dostrzegają „lukę badawczą”, którą mniej lub bardziej perfekcyjnie wypełniają, a nie widzą potężnej dziury w metodologii badań pedagogicznych i akademickiej praktyce. D. Kubinowski w wyżej wspomnianej pracy zwraca uwagę na fakt, że metodologia pozytywistyczna ma konsekwencje degradujące człowieka jako przedmiot badań i dehumanizuje samego badacza. Czy w takim razie wypreparowanie historyzmu jako jednej z wielu, ale jednak niezbędnej części wiedzy o człowieku — por. znaczące dla pedagogiki kultury stanowisko W. Diltheya — nie degraduje nowoczesnej pedagogiki? Czy inspiracja musi przyjść z Ameryki żeby stała się atrakcyjna dla współczesnych pedagogów?

bym szczególnie mocno podkreślić aspekt jedności Jej narracji naukowej i postawy życiowej. Nie wystarczy bowiem tworzyć nowatorskie (choćby genialne) idee i jednocześnie przeczyć im swoją codzienną postawą życiową. Mądrość i etyczność są komplementarne, niedobory tej drugiej dyskwalifikują pierwszą, zwłaszcza w środowisku tak szczególnym jak pedagogiczne⁵.

W literaturze trudno odszukać wykładnię tego czym jest (może być) tytułowa pedagogika historyczna, która w moim rozumieniu jest nierozzerwalnie i równocześnie (w sensie temporalnym) pedagogiką filozoficzną⁶. Tę ostatnią chciałbym rozumieć jako symetryczną w stosunku do filozofii wychowania. Przedmiotem obu są związki między refleksją pedagogiczną i filozoficzną, lecz odmiennie akcentowane. O ile filozofia wychowania podąża ścieżką filozofii, jest jej bezpośrednią konsekwencją, pochodną, o tyle pedagogika filozoficzna, nie będąc uszczegółowieniem jakiejś doktryny filozoficznej, odwołuje się do jednostkowych problemów pedagogicznych i stosując narzędzia analizy filozoficznej zmierza do generalizacji możliwie najwyższego rzędu. Jest więc refleksją *stricte* pedagogiczną, która problematyzuje sama siebie, pyta o zasadność możliwości istnienia. Wydaje się, że argumentem na rzecz takiego rozumienia pedagogiki filozoficznej jest historyczna ewolucja pedagogiki jako nauki. Przez długi czas zmierzała do wyodrębnienia się z filozofii osiągając apogeum emancypacji w latach 20. XX wieku. Faza zauroczenia wąskim empiryzmem szybko spowodowała jednak zwrot ku filozofii, ale relacja obu uległa już zmianie. Od tej pory trudno już redukować pedagogikę do filozofii, bowiem pedagogika dojrzała do tego, aby sama o sobie stanowić. Pedagogika nie zerwała jednak — i zapewne nigdy tego nie uczyni — ożywczego związku z filozofią, tak jak cenne są dla niej wyniki badań psychologii czy socjologii. I podobnie jak redukcja do psychologii czy socjologii stanowi ograniczenie pola badawczego tej dyscypliny, tak redukcja do filozofii stosowanej (jak ją często nazywano) jest dla niej cofnięciem się do stanu sprzed przełomu, jakim była przeciwstawiana filozofii pedagogika eksperymentalna. Tym, co zachowała pedagogika filozoficzna z czystej filozofii są jej metody, dążenie do precyzji pojęć, holistyczny punkt widzenia. Nie tworzy ona koncepcji np. ontologicznych, ale sięga po wyniki badań filozofów w tym zakresie i odnosi je do własnych szczegółowych problemów — np. pyta o istotę tego, co jest podmiotem wychowania, o naturę procesu wychowania, o dopuszczalność lub nie określonych metod i środków wychowania.

⁵ Problem ten z różnych perspektyw badawczych był podejmowany na IV Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej, która odbyła się w Łodzi w dniach 22-24.11.2010 r.

⁶ Opracowania słownikowe nie zawierają pojęcia pedagogika filozoficzna. Wyjaśniają inny termin — filozofia wychowania, który tradycyjnie redukuje do pedagogiki ogólnej. Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 110; B. Milerski, B. Śliwerski red. *Leksykon PWN Pedagogika*, Warszawa 2000. Podobny punkt widzenia przyjął S. Palka, *Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu — szkic metodologiczny*, [w:] red. A. Szudra, K. Uzar, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 100-101, a także M. Nowak, *Modele uprawiania filozofii wychowania*, [w:] red. A. Szudra, K. Uzar, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 90 i 94. W źródłowej rozprawie poświęconej historycznym i współczesnym ujęciom pojęcia filozofia wychowania inni autorzy doszli do konkluzji, że „zasadne jest utożsamianie filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej”. Por. K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski red. *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 238. Pojęciem pedagogika filozoficzna posługiwał się w jednej z ostatnich prac S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998. Jeden z początkowych rozdziałów zatytułował „tradycje pedagogiki filozoficznej”, ale w narracji posługiwał się pojęciem filozofia wychowania (s. 13-23).

Pedagogika historyczna w powiązaniu z pedagogiką filozoficzną jest historią filozofii edukacji. Filozofowie XIX wieku usiłowali stworzyć pewne kanony myślenia o totalnym rozwoju człowieka i w związku z tym projektowali jak np. – Hoene-Wroński uniwersalne Prawo Postępu i Prawo Tworzenia, Trentowski – Prawa Filozofii Wychowania. Natomiast obecna filozofia edukacji skoncentrowana na aktualistycznych przekrojach poprzecznych, a ślepa na ewoluujące w czasie idee, obecne w tych przekrojach, obarczona jest swoistym niedorozwojem. Przez analogię z uniwersalistycznymi wartościami Piękna, Prawdy i Dobra, które w swej najdoskonalszej postaci są tożsame, można powiedzieć, że to co w pedagogice jako nauce jest filozoficzne jest także mocno osadzone w tym, co historyczne. Są to jakby dwie strony tej samej rzeczywistości edukacyjnej. Uprawianie filozofii wychowania bez włączenia Diltheyowskiego historycznego rozumienia jest – jakby powiedział L. Witkowski – banalne i trywialne⁷.

Przyjrzyjmy się więc tym składnikom pedagogiki historycznej, które wydają się istotne dla akademickiej pedagogiki. Pewne impulsy płyną, jak powiedziałem, od Diltheya, który w nietłumaczonej na język polski pracy *O możliwości istnienia nauki pedagogicznej* stwierdził, że istotne dla pedagogiki zagadnienia, takie jak ideał życia czy zasady moralne są nasycone nie tylko filozoficzną, ale także historyczną treścią. W tym sensie praktyka wychowania musi być rozpięta między interioryzacją wartości kultury zastanej, a projektami jej przyszłych kształtów. Jeśli pomimo czynionych wysiłków (u nas wspomniani Hoene-Wroński i Trentowski) cel wychowania nie może być uznany za powszechny, to w związku z tym jedynymi treściami dostępnymi ludziom są historycznie i cywilizacyjnie określone cele, osadzone w określonej interpretacji historii moralności. Pedagogika historyczna jest z tej perspektywy konieczną podstawą praktyki wychowawczej, a w dziedzinie badań naukowych prowadzone w jej obszarze analizy porównawcze mogą przybliżyć rozumienie tendencji tkwiących w społeczeństwie wychowującym.

Pedagogika historyczna w obecnej postaci odwołuje się do narratywistycznej koncepcji dziejów Droysena i wykorzystując hermeneutykę filozoficzną z jednej strony, a teorie pedagogiczne z drugiej uczestniczy w wyjaśnianiu sensu aktualistycznych koncepcji. Oznacza to także, że ta pedagogika ma charakter ambiwalentny. Ponieważ, jak się wydaje, nie ma co liczyć na to, że historycy zechcą dopuścić do świadomości i praktyki własnych badań inne podejścia, niż tradycyjnie przez nich kultywowane opracowania idiograficzne do tego pozostające w orbicie ekonomiczno-politycznej interpretacji kontekstowej, wydaje się konieczne, aby w duchu projektu S. Palki takie badania podjęli sami pedagodzy. Z listy zakładanych możliwości:

1. „Wykorzystanie przez pedagogów wiedzy historycznej
2. Inspirowanie przez pedagogów badań historycznych
3. Współpraca badawcza pedagogów i historyków wychowania
4. Podejmowanie przez pedagogów badań historycznych”⁸

nie wszystkie mogą być wzięte pod uwagę. Trzy ostatnie zjazdy pedagogiczne (V, VI i VII) udowodniły, że punkty 2 i 3, na obecnym etapie rozwoju praktyk naukowych w Polsce, nie wchodzą w grę. I tu znów

⁷ Swoją drogą te dwie wartościujące kategorie są, w moim przekonaniu, nowoczesną kalką z najgorszych czasów monizmu ideologicznego, gdzie dodawano gębę „niechcianym” koncepcjom etykietując je mianem „wstecznych” w przeciwieństwie do oportunistycznych, a zgodnych z narzuconą ideologią – „postępowych”.

⁸ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 43

działania badawcze T. Hejnickiej-Bezwińskiej wykraczają poza, w istocie łatwe, postulaty dając konkretne rezultaty⁹. Nie ukrywam, że moje działania związane z organizacją V i VI Zjazdu Pedagogicznego były swoistą, aczkolwiek przerwana przez historyków, kontynuacją idei przyświecającej T. Hejnickiej-Bezwińskiej. Tworzenie zrębów pedagogiki historycznej wiąże się z kilkoma postulatami, sformułowanymi przeze mnie w innym miejscu. Sugerowałem, że potencjalna współpraca, w końcu nie tak odległych od siebie środowisk, pedagogów i historyków edukacji, możliwa jest jeśli zaakceptuje się tezę, że historiografia odniesiona do sfery doktryn i myśli pedagogicznej nie może być ateoretyczna, ponieważ jej przedmiotem są zróżnicowane koncepcje, jakiejś teoretycznie czy praktycznie zorientowanej pedagogiki oraz – konsekwentnie – że z tej wielości teorii nie można wyprowadzić jednej historiografii pedagogicznej. Temu celowi, uświadomienia sobie stopnia ateoretycznienia jakiejś koncepcji, służyły również zaproponowane przeze mnie definicje doktryny i myśli pedagogicznej¹⁰. Poza tym, zgodnie z zasadą triangulacji w badaniach naukowych, twórczość środowiska historyków może stanowić jeden z możliwych probierzy aktualistycznie prowadzonych badań naukowych. Wyniki zróżnicowanych narracji, tworzonych z perspektywy również zróżnicowanych metodologii, prowadzą do odmiennych typologii teorii pedagogicznych, specyficznej ich selekcji, wartościowania i interpretowania. Zbiegają się tu trzy dziedziny istotne dla konstruowania pedagogiki historycznej i filozoficznej – tj. pedagogika, historia i filozofia. W tym kontekście wydaje się zasadne pytanie o charakter badań historycznych, o ich filozofię¹¹. W tradycji polskiej historiografii pedagogicznej mamy do czynienia z występowaniem, a właściwie swoistą dominacją postawy kumulatywistycznej, wynikającej z kurczowego trzymania się idiografizmu. Pedagogice historycznej i filozoficznej bliższa jest jednak inna postawa polegająca na akceptacji Kuhnowskiego paradygmatu rewolucji naukowych i przejściu do silnie nasyconego filozofią i teoriami pedagogicznymi podejścia problemowego w badaniach historycznych. Świadomość własnej drogi naukowej, warsztatu, rozwoju dyscypliny wiedzie do uzasadnionej potrzeby pytań natury historiozoficznej¹². Druga istotna rzecz to akceptacja istniejącego stanu rzeczy, a mianowicie faktu, że problematyką edukacyjną zajmuje się nie jedna dyscyplina, a wiele różnych nauk, które z typowej dla siebie perspektywy pokazują problematykę człowieka i jego mnogie uwikłania. Tak więc tradycyjna historiografia musi nie tylko uwzględnić subdyscypliny pedagogiki, co już w pewnym stopniu czyni, ale także dorobek historii filozofii, kultury, socjologii, psychologii, medycyny i innych nauk. Nowoczesna historiografia jest więc wiązką syntetyzującą osiągnięcia różnych dziedzin humanistyki. Wielowymiarowość prezentowanej tu pedagogiki historycznej polega także na tym, że do tradycyjnej neopozytywistycznej historiografii, a także historii innych nauk poświęconych człowiekowi należy dodać jeszcze składnik kolejny jakim jest perspektywa podejmowanych badań. Odczucie historyczności własnego istnienia ma każdy człowiek i ta subiektywna strona odczuwania i rozumienia własnej historii jest

⁹ Mam na myśli *Zarys historii wychowania (1944-1989)*. Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami, Kielce 1996.

¹⁰ Znaczenie tych definicji dla pedagogiki ogólnej wraz z krytyczną ich analizą, za którą jestem wdzięczny, znajduję wyłącznie u T. Hejnickiej-Bezwińskiej. Historycy wychowania nie podjęli w ogóle dyskusji.

¹¹ Jedyńą pracę, która wprost porusza to zagadnienie jest książka A. Smolańskiego *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.

¹² A. Smolański omawia w przywoływanej tu książce m.in. takie paradygmaty jak: scjentyzm, racjonalność, praktycyzm, kosmopolityzm, peregrynacyjność, autokreacjonizm, historyzm, reformizm, metodologizm.

dopełnieniem naukowych badań, które metodycznie selekcjonują fakty i tworzą narratywistyczny model biegu dziejów, który zawsze tylko asymptotycznie, nigdy mimetycznie, oddaje i komentuje naturalny bieg wydarzeń. Humanistyka, a w jej orbicie historiografia, była na przestrzeni dwóch stuleci – XIX-XXI rozpięta między dwiema skrajnie przeciwnymi tendencjami. Z jednej strony dążono w imię obiektywności badań naukowych do możliwie szczelnego, wręcz fotograficznego odtwarzania biegu dziejów, z drugiej strony akceptuje się niemal poetyckie podejście do narracji historycznej. Stąd popularne niegdyś przekonanie, że historia rozpięta jest między plagiatem a fałszerstwem nie traci na swej aktualności. Podobny rozrzut można wskazać w zakresie relacji pedagogika-filozofia. Z jednej strony absolutna jedność trwająca przez wiele stuleci, z drugiej równie mocno zaznaczona tendencja do totalnego odrzucenia filozofii. W tej skomplikowanej przestrzeni pomiędzy oscylacją tendencji skrajnych mieści się pedagogika historyczna i filozoficzna.

Wydaje się, że uprawianie badań naukowych w zakresie pedagogiki historycznej może uniknąć wspomnianych raf wówczas, gdy autorzy będą je sytuować w określonym kręgu zdefiniowanych pojęć i świadomie przyjmowanych założeń teoretycznych. Świadomość przyjętego paradygmatu, a szczególnie jego ograniczeń stwarza możliwość uniknięcia nieporozumień w środowiskowych dyskusjach. Także i ten kontekst metodologiczny prowadzi do filozoficznego źródła. Gnomologia J. Mirskiego czy antropagogia T. Kotarbińskiego stanowiły minione projekty łączące filozoficzny, pedagogiczny i historyczny punkt widzenia w jedną nierozzerwalną całość. Podobnie holistyczny charakter miała moja propozycja badań metahistorycznych¹³. Wszystkie te koncepcje zmierzają do uwolnienia narracji historycznej od jednostronnych i liniowych ujęć i zaprojektowania takich badań, które będą miały złożoną strukturę odpowiadającą równie złożonej strukturze przedmiotu badań pedagogiki historycznej. Cechą charakterystyczną tej pedagogiki jest swoista dwubiegowość, gdzie z jednej strony dokonuje się rekonstrukcji przeszłości, według wcześniej założonych przesłanek metodologicznych, a z drugiej, dzięki syntetycznemu i metahistorycznemu aspektowi badań, prowadzi się dyskusję z teraźniejszością, a nawet podejmuje się, w pewnym stopniu, zadania prognostyczne.

¹³ „Perspektywa metahistoryczna włącza we własne procedury badawcze ujęcie hermeneutyczne, dzięki czemu przedmiotem badań są nie tylko proste zjawiska (fakty), ale także ukryte założenia i sensy oraz wynikające z nich konsekwencje. To także analiza, komparatystyka i synteza stanowisk dokonywana w ramach badań diachronicznych i synchronicznych, których celem jest uchwycenie nie tylko następstwa zdarzeń i ich dynamiki, ale także tego, co jest względnie trwałym czy uniwersalnym wspólnym mianownikiem. Takie podejście oznacza głębsze wniknięcie w świat idei znacznie wykraczające poza tradycyjne ujęcia idiograficzne”. Szerszą wykładnię badań metahistorycznych umieściłem w rozprawie *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia* [w:] S. Pałka red., *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 302-303.

Martinusa J. Langevelda koncepcja pedagogiki, jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej¹

Wprowadzenie metodologiczne

Przedmiot niniejszych badań, biorąc pod uwagę upływ lat, ma już charakter historyczny, sięga bowiem 60-70 lat XX wieku. To bez mała pół wieku. Wydaje się jednak, że można dokonać przybliżenia koncepcji wychowania/kształcenia proponowanej przez M.J. Langevelda z myślą o koncepcji dzisiejszej, takiej, która mogłaby nie tylko włączyć się do dyskusji, ale i zaproponować określone pryncypia antropologiczne oraz uporządkować wzajemne zależności pomiędzy wiedzą filozoficzno-teoretyczną, a codziennym doświadczeniem pedagogicznym, w tym pomiędzy porządkiem normatywnym, a porządkiem aksjologicznym, występującym w sytuacjach wychowawczych.²

Argumentując wybór tegoż autora i wkraczając zarazem w obszar historii myśli pedagogiki i pedagogii trzeba przyjąć jakąś koncepcję uprawiania historii. W stosowanej przeze mnie metodologii bliskie jest mi bardzo gadamerowskie ujęcie doświadczenia hermeneutycznego oraz figury „stapiania horyzontów”. Zarazem też teksty historyczne traktuję, jako przesłania sensów. Zarówno subiektywnych, ściśle związanych z autorem, jak i obiektywnych, w rozumieniu bliskich kontekstów ich społeczno-kulturowego zrelatywizowania, jak i pewnych kontekstów znaczonych a-czasowym doświadczeniem obiektywnych fenomenów ludzkiej rzeczywistości. Do takich niewątpliwie należą właśnie procesy: wychowania, kształcenia, czy też szeroko rozumianej edukacji, humanizacji, socjalizacji, inkulturacji, itp. Źródłem tej metodologii jest też nawiązanie do diltheyowskiego rozumienia ludzkiego bycia, jako bycia uczestniczącego, w które wpłątane jest we wzajemnej dialektyce (kole hermeneutycznym/spirali) zarówno to, co subiektywne, jaki i to, co obiektywne. Rozumienie, jako podstawowa metoda ludzkiego sposobu poznawania świata, staje się zarazem „metodą” bycia. Istnienie rozumiejące zakłada dynamikę istoty rozumiejącej. Ta dynamika człowieka, jako istoty rozumiejącej rzeczywistość, a też kierującej owo rozumienie ku samemu sobie odnajduje swój kulturowy wyraz,

¹ Tekst ten został wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej w Łodzi w 2008 i oddany do druku do wydawnictwa pokonferencyjnego.

² Zadanie to przekracza jednak możliwości tegoż wystąpienia.

a jak okaże się u Langevelda zarazem jego istotowy wyraz w doświadczeniu antropologicznym, które opisywane jest jako *fenomen wychowania*. Wychowanie, wodzone determinizmem przyrody, przypadkiem i ludzką wolą (pragnieniem) *ku czemuś zmierza*, bo i życie *ku czemuś się toczy*.

Zadaniem wychowawców jest to „coś” – perspektywicznie, jako cel, rozpoznać. Wypowiadając słowo „coś” już jednak uwzględniam jakieś „jest”, nawet, jeśli tego „jest” jeszcze „nie ma”. „Nie ma”, „nie jest” – też wymusza na człowieku odpowiedź na pytanie: „czego” nie ma?, „co” nie jest? Z tego też powodu wszelkie rozumienie ludzkiego bycia, jako takiego rodzaju zrelatywizowanie bytu, że tarczy on wszelką stabilność, wydaje się iluzorycznym. Pedagogom zaś wypada je o tyle, jako postawę radykalną odrzucić, że unicestwienia ona fenomen, którym się zajmujemy, mianowicie: możliwość wychowywania człowieka, jako zdarzenia procesualnego, poddającego się co prawda temporalnej dynamice ludzkiej refleksji oraz działania, ale który jednak dokonuje się w oparciu o jakieś osobowe „centrum dowodzenia”, instynktownie zmierzające do wypracowania własnego „Ja”. Żaden „postmodernizm”, ani żadna „ponowoczesność” nie znoszą tej prawidłowości, a tylko każą człowiekowi, a zwłaszcza pedagogom i wszystkim osobom i zawodom spediagogizowanym jeszcze bardziej wnikliwie studiować antropologiczny fenomen wychowania, i szukać jeszcze głębiej jego podstaw, raczej je w pierwszej kolejności odstawiając według pewnych prawidłowości życia, aniżeli je życzeniowo konstruując.

Dlatego też zwracam się ku poglądom M.J. Langevelda, jako tego psychopedagoga, którego propozycja może wiele wnieść do pedagogicznego myślenia i działania XXI wieku oraz nasycić je sensami, które zaowocują – dla nas, współczesnych – pewną możliwością uchwyceniu tego, co niezmiennie lub inaczej: co warte zatrzymania również dla następnych pokoleń, przy jednoczesnym uwzględnianiu konieczności aktualizacji obecnego „bycia w świecie” człowieka, zgodnie z temporalnymi zmianami życia społecznego.

W kolejnych częściach tekstu zostaną omówione:

1. Postać M. J. Langevelda oraz sytuacja historyczna, w której pracował koncepcyjnie i działał.
 2. Propozycja teoretycznej (systematycznej/ogólnej) wiedzy pedagogicznej.
 3. Sytuacja wychowawcza, jako wyjściowy przedmiot badań pedagogiki systematycznej, miejsce zespolenia myśli-teorii i działania-praktyki.
 4. Pedagogika historyczna, jako składowa pedagogiki systematycznej.
- Przy okazji zostanie też zarysowana metoda, jaką posługiwał się w swych analizach Langeveld, mianowicie – służąca pedagogii i pedagogice – metoda fenomenologicznej deskrypcji.

Ad.1. Postać M. J. Langevelda oraz sytuacja historyczna, w której pracował koncepcyjnie i działał. Kim był Martinus Johann Langeveld?

Holender, który urodził się 30 października 1905 roku w Haarlem, zmarł 15 grudnia 1989 roku w Bussum. Jeden z bardziej znaczących i samodzielnych pedagogów drugiej połowy XX wieku. W 1925 roku rozpoczął studia z zakresu psychologii, pedagogiki, filozofii historii i filozofii Holandii. Uczeń takich postaci jak (mniej w Polsce znanych, czy wręcz nieznanymi) J.H. von der Hake, Philip Kohnstamm, Ph. A. Pos

w Amsterdamie, czy już o wiele bardziej znanych jak: Theodor Litt w Lipsku oraz William Stern i Ernst Cassirer w Hamburgu. Zaiste, piękne to były dla adeptów nauki czasy, gdy swoje myślenie mogli krystalizować w odmiennych środowiskach i w zetknięciu z odważnymi intelektualnie indywidualnościami.

M.J. Langeveld pracował również, od 1931 roku, jako pedagog szkolny i doradca pedagogiczny oraz nauczyciel historii i filozofii w jednym z niderlandzkich gimnazjów. To połączenie doświadczeń pracy wychowawczo-dydaktycznej ze studiami naukowymi stanowiło niewątpliwie ważny przyczynek do rozwoju jego koncepcji antropologii dziecka oraz rozumienia relacji pomiędzy praktyką i wiedzą teoretyczną, która stanowi podstawę proponowanej przez niego pedagogiki systematycznej (ogólnej). W ramach podstawowych zainteresowań badawczych oraz dydaktycznych tegoż psychologa i pedagoga pozostawały: pedagogika, dydaktyka ogólna oraz psychologia rozwojowa. Jego kariera naukowa przebiegała następująco: w roku 1934 promował się u Ph. Kohnstamma z dydaktyki języka. Od 1935 pracował jako Dozent, wykładając psychologię rozwojową, a od 1937 jako Privatdozent zajmując się głównie pedagogiką młodzieży na Uniwersytecie w Amsterdamie. Jak podaje Manfred Hohmann³, szczególnie i nie do przecenienia wpływ na poglądy Langevelda miała właśnie szkoła amsterdamska, w której od kilku dziesiętków lat prowadzono badania empiryczne nad ukwalifikowaniem człowieka do bycia wychowywanym (*Erziehbarkeit*) z perspektywy cech jego inteligencji (*Intelligentzleistungen*). W tym też klimacie naukowym zrodziły się dwie główne myśli i zarazem dwa ogólnoantropologiczne założenia rozumienia procesu wychowania przez Langevelda. Pierwsze to takie, że **rozwój ludzkości – jako całości – jest warunkowany przebiegiem procesu wychowania**, drugie, że **wychowanie ma polegać na, niepozbawionym jednakże wymagań, wspomaganiu samodzielności i odpowiedzialności dorastającego człowieka, i że jego celem jest dojrzałość wychowanka**⁴.

W roku 1939 M.J. Langeveld został profesorem nadzwyczajnym z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej i psychologii rozwojowej na Uniwersytecie w Utrechcie i przez dwa lata (1939-1941) kierował niderlandzkim Urzędem ds. Wychowania i Statystyki Kultury, pozostając jednocześnie profesorem nadzwyczajnym nauk o wychowaniu na Uniwersytecie w Amsterdamie.

W roku 1946 został zatwierdzony przez Uniwersytet w Utrechcie, jako profesor pedagogiki. Równocześnie pełnił też obowiązki Prezidenta Rady Nadzorczej Niderlandzkiego Studium Pedagogicznego i Niderlandzkiego Stowarzyszenia Akademickich Nauczycieli Nauk o Wychowaniu. To właśnie na Uniwersytecie w Utrechcie powstała dzięki jego samodzielnej koncepcji pedagogicznej Szkoła Fenomenologiczna.

Mój kontakt z pismami pedagogicznymi M.J. Langevelda miał miejsce za pośrednictwem tekstów niemieckich, oryginalnych i tłumaczonych⁵. Ale, jak podaje wspomniany Manfred Hohmann, również w środowisku niemieckim był/jest on znany głównie z takich opracowań. Jest ich stosunkowo niewiele, bo ok.

³ W niniejszym tekście korzystam w dużej mierze z opracowania M.Hohmanna *Die Pädagogik M.J.Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*, Bochum 1971.

⁴ Tamże s. 7.

⁵ Jedynе polskie tłumaczenie to bodaj Czesława Kupisiewicza z roku 1961, fragmentu pt. *Naukowy charakter pedagogiki* z, jak można się domyślać (bo nie został on oznaczony), *Wprowadzenia do pedagogiki*, opublikowanego w „Kwartalniku Pedagogicznym”, nr 3.

10% wszystkich publikacji (s. 8), niemniej można przyjąć, że stanowią one miarodajne i syntetyczne źródło informacji na temat jego koncepcji pedagogiki opartej na doświadczalnych naukach o wychowaniu, głównie psychologii rozwojowej oraz fenomenologii i antropologii⁶.

Jak to się złożyło, że akuratnie M. J. Langeveld stał się tym pedagogiem zachodnim, który odegrał tak ważną rolę w powojennej myśli pedagogicznej Niemiec, wyraźnie określając również sposób kształcenia nauczycieli/wychowawców oraz ich praktykę edukacyjną?

Można przypuszczać, że jak zwykle, sporą rolę w tego rodzaju sytuacjach odegrały kontakty osobiste. W roku 1945 M.J. Langeveld opublikował pierwsze wydanie „Beknopte theoretische Paedagogiek”, które, sześć lat później, za namową Theodora Litta z Uniwersytetu w Lipsku, a zarazem jego studenckiego nauczyciela, przetłumaczone zostało na język niemiecki pt. „Einführung in die Pädagogik”. Sytuacja pedagogiki niemieckiej była wówczas krytyczna. Druga wojna światowa i ludzkie tragedie, jakie przyniosła, świadczyły również o załamaniu się dotychczasowych koncepcji pedagogicznych i praktyki. Niemcy potrzebowały odrodzenia w obszarze antropologii, zwłaszcza antropologii pedagogicznej, umożliwiającej tworzenie humanistycznego systemu kształcenia pokoleń po holokauście. Odrodzenie jednakże nie musi – i tak się stało w przypadku pedagogiki niemieckiej – oznaczać absolutnego zerwania ze wszelką tradycją filozoficzną kraju, w którym nadchodzi⁷.

W tym przypadku, właśnie nawiązanie do kulturowych, aksjologicznie pozytywnych źródeł pozwoliło zredefiniować tożsamość niemieckiej pedagogiki oraz ustanowić twórczy horyzont/kontekst rozumienia obecnej rzeczywistości, dokonać analizy wynaturzeń oraz podjąć wysiłek wypracowania takiej antropologii pedagogicznej, która, respektując indywidualny charakter rozwoju, dziecka nie pomijałaby sfery normatywnej w obszarze wychowania.

Martinus J. Langeveld, w dużej mierze pozostając pod wpływem niemieckiej filozofii lat 20-tych i 30-tych, zdawał się przemysleć problematykę procesu wychowania z tej właśnie perspektywy wiedzy o człowieku/dziecku, jaką dawała przede wszystkim psychologia rozwojowa oraz antropologia filozoficzna i fenomenologia, dostarczająca metody opisu i analizy konkretnych, ludzkich doświadczeń. On sam, po wojnie, był już uznanym w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych pedagogiem, zajmującym się problematyką wzajemnych relacji pomiędzy różnorodnymi naukami o wychowaniu, od którego oczekiwano inspirujących propozycji pedagogicznych. Dla pedagogiki niemieckiej był to też ktoś dość bliski, bo: znający język niemiecki, studiujący w Niemczech i znający literaturę niemiecką z zakresu nauk o duchu (*Geisteswissenschaften*) oraz fenomenologii.

⁶ Warto w tym miejscu odnotować, że w przypadku tak ograniczonego dostępu do tekstów M.J. Langevelda trudno jest mówić o pełnym kształcie jego poglądów. Zgodnie z tym, co podaje M. Hohmann, nie przetłumaczono na język niemiecki jego pism z lat 30-tych i 40-tych, w których Langeveld zajmuje się problematyką relacji pomiędzy psychologią, zmierzając do ustalenia specyfiki psychologii pedagogicznej, a też socjo-pedagogiczną analizą sytuacji młodzieży w *Niederlandach*. Zaległości te stara się nadrobić M. Hohmann w podanej książce.

⁷ Szerzej na ten temat M. Hohmann, *Pädagogik...*, s. 3, 4

Ad. 2. Propozycja systematycznej (teoretycznej/ogólnej) wiedzy pedagogicznej⁸

Omawiając ledwie fragment⁹ poglądów Langevelda warto zwrócić uwagę, na samą konstrukcję książki, na której się opieram. Otóż, Langeveld prowadząc wykład dotyczący wprowadzenia do pedagogiki konstruuje go „klamrowo”. Zaczyna od wstępnego omówienia istoty zadań oraz potrzeby zaistnienia pedagogiki teoretycznej, ale zaraz potem nie prowadzi wywodu metateoretycznego, lecz „schodzi” na poziom fenomenu wychowania. I tu podejmuje się jego deskrypcji w przeróżnych odsłonach, czy też, jak to nieraz się określa: *modi*. W tychże odsłonach prezentuje się, by choć wyrzykowo tu wymienić, taka oto problematyka: swoistości obcowania dorosłego i dziecka (ogólnoludzkiego i pedagogicznego); postaci wychowawcy, jako „środka” procesu wychowania; nacisku pedagogicznego i naturalności/spontanizacji rozwoju wychowanka; autorytetu i odpowiedzialności; granic wychowywania oraz ukwalifikowania człowieka do bycia wychowywanym (*homo educandum*¹⁰); dalej problematykę zawisłości człowieka pomiędzy sytuacją zależności a samodzielnością; czy znajomości procesów wychowania z perspektywy psychologii, antropologii, pedagogiki, a też odrębności kategorii dzieciństwa. Dopiero ostatni rozdział jest zatytułowany: *Naukowy charakter pedagogiki*¹¹, w którym Langeveld dokonuje syntezy wcześniejszych studiów, wskazując na sytuację wychowawczą, jako podstawowy przedmiot pedagogiki oraz, w oparciu o poprzednie wywody, definiuje współzależność pedagogiki i innych nauk. Całość zmierza do konkluzji o naukowej samodzielności pedagogicznej interpretacji sytuacji wychowawczej, jakkolwiek dokonywanej w oparciu o wiedzę pochodzącą z innych nauk.

Zadajmy więc teraz, za Langeveldem, podstawowe dla systematycznej wiedzy pedagogicznej pytanie: *czym jest pedagogika jako nauka stosowana?*

„Pedagogika jest tą nauką, która swój przedmiot pragnie poznać nie tyle ze względów intelektualnych: by wiedzieć, jak „rzeczy się mają” i by poznawać je li tylko ze względu na samą ideę prawdy, ale by wiedzieć, co czynić w życiu, w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Z tego powodu nazywa się właśnie pedagogikę nauką praktyczną. Można oczywiście, z powodzeniem, odróżniać pedagogikę teoretyczną od praktycznej, jednak pod warunkiem, że cały czas uwzględnia się różnicę pomiędzy refleksyjnym opracowywaniem i porządkowaniem pedagogicznych problemów i danych, a myśleniem skoncentrowanym na działaniu i na nie ukierunkowanym.”¹²

M.J. Langeveld wyodrębnia dość wyraźnie pedagogikę, jako wiedzę o wychowaniu i samo wychowanie, jako czyn, czyli: pedagogię. Byłoby też, jego zdaniem, przy całej perspektywie „stosowalności” pedagogi-

⁸ Część ta jest oparta na autorskim tłumaczeniu fragmentów książki M.J. Langevelda *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart 1965, s. 11-12.

⁹ Poglądami pedagogicznymi M.J. Langevelda zajmowałam się w takich publikacjach jak: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 1993, czy *Szkola, jako antropologiczne zadanie człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, red. K. Polak, Kraków 2004.

¹⁰ To z tym pojęciem tak mocno polemizował H.v. Schoenebeck w swej koncepcji antypedagogiki i wychowania, jako relacji przyjaźni pomiędzy dorosłym i dzieckiem.

¹¹ To jego fragmenty zostały opublikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym” z 1962, nr 3 w tłumaczeniu Czesława Kupisiewicza. W swoim tekście korzystam z oryginału, nie pomijając oczywiście pierwotnego tłumaczenia.

¹² M. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart 1965, s. 11.

ki, zbyt dużym uproszczeniem przedstawienie wychowania, jako działania wyłącznie praktycznego; choćby z tego tylko względu, że pojęcie wychowania znaczy o wiele więcej, aniżeli samo działanie rozumiane, jako działanie wychowujące ze strony wychowawcy oraz działanie samego dziecka, za pośrednictwem, których ma zostać ono wychowane. Jakkolwiek, więc systematyczna wiedza o wychowaniu (tworząca w konsekwencji pedagogikę systematyczną) ze swej istoty polega na rozważaniach teoretycznych, to droga pedagogicznego poznania wiedzie w swym zrębach od praktyki ku systemowi, który rozpoznaje ujawniające się problemy teoretyczne i filozoficzne. Ale – z kolei w ostatecznym też rozrachunku stosowalności wiedzy – liczy się tak naprawdę ta pedagogika, która rozważania swe lokuje w samym „epicentrum” sytuacji wychowawczej. Swoistością bowiem pedagogiki jest to, że konstytutywnym dopełnieniem wiedzy jest proces urzeczywistnienia rozwijanych przez nią idei. Można powiedzieć, że realizuje ona samą siebie w czynie, w nim się dopełnia i w nim potwierdza (lub nie) swój sens. W takim to też znaczeniu, pozostaje ona – jako całość wiedzy i działania – *nauką praktyczną* lub może precyzyjniej: *nauką stosowaną*¹³.

Ad.3. Sytuacja wychowawcza, jako punkt wyjścia pedagogiki systematycznej oraz miejsce zespolenia myśli (teorii) i działania (praktyki)

Stawiając dalej pytanie o to, co znaczy w ogóle „wychowywać człowieka” Langeveld zwraca się ku analizie wychowania, czy raczej sytuacji wychowawczej, jako fenomenowi dla człowieka pierwotnego, bo dostępnego mu w jego własnym doświadczeniu życia. Analiza tego fenomenu uczyniona też w odpowiedni metodologicznie sposób stanowi punkt wyjścia dla pedagogiki systematycznej, tak jak rozumie ją Langeveld. Chodzi tu oczywiście o doświadczenie wychowania, czy też dosłownie doświadczenie „tego, czym jest wychowanie”¹⁴.

Dla Langevelda pozostaje sprawą dość oczywistą, że pedagogika zajmuje się wychowaniem, podobnie jak filologia językiem, a nauki historyczne historią. Jak pisze, wyobrażenie przedmiotu pedagogiki rodzi się na bazie takiego samego rodzaju przeżycia, jakie staje się udziałem człowieka w jego obcowaniu z ziemią, lasem, łąką, językiem czy historią.¹⁵ Można dodać, że wyobrażenia o nich odznaczają się taką oczywistością, jaka jest *naturalną* konsekwencją *naturalnego bycia-życia człowieka* w świecie natury i kultury. Te naturalne przedstawienia wskazują obszar, w którym można szukać interesującego nas tu fenomenu wychowania człowieka. Przeprowadzona przez Langevelda jego analiza pokazuje jednocześnie metodę dochodzenia do prawdy o nim.

¹³ W tym kierunku zmierza też myślenie O.F. Bollnowa oraz jego koncepcja pedagogiki antropologicznej, wykorzystującej fenomenologiczną metodę dochodzenia do poznania fenomenu wychowania (można dodać i kształcenia, czy edukacji) oraz na bazie jej wyników formułowania antropologicznych podstaw procesu wychowawczego. Por. K.Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

¹⁴ Tamże, s. 26 Na ten fragment powoływałam się też we wprowadzeniu do książki *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań pedagogicznych*, Kraków 1993.

¹⁵ Można by tu dodać, nawiązując właśnie do niemieckiej szkoły fenomenologicznej, że na bazie świata przeżywanego (*Lebenswelt*).

„Ów fenomen (wychowania – przyp. K.A.) pragniemy tymczasowo analizować, *jako taki*. Nie chcemy jego interpretacji wyprowadzać ze źródeł znajdujących się poza nim, nawet gdybyśmy uznali za możliwe, że jego ponadczasowy sens może zostać dopiero wtedy zrozumiany, gdy ów fenomen włączymy w szeroki kontekst interpretacji filozoficznej, bądź światopoglądowej. My zaczniemy jednakże fenomenologicznie. Tymczasowo uściślimy owo wyrażenie poprzez to, że powiemy, iż będziemy rozpatrywać ów fenomen w każdej dostępnej nam zjawiskowo postaci. Dopiero w ostatnim rozdziale zaproponujemy szerszą, ale nadal bardzo prostą jego interpretację filozoficzną. Fenomenologiczna metoda pracy wymaga, bowiem, że nawet tam, gdzie posiada się inną, głębszą świadomość - pragnie się, razem ze współbadaczem w danej dziedzinie, z nim o tym dyskutować i tam z nim spotykać, i nigdzie indziej poza tym.

Bierzemy, więc, jako punkt wyjścia nie *jakieś ogólne pojęcie, albo aksjomat*, lecz sam fenomen, tak jak jest on zastany/obecny w każdym doświadczeniu, a w którym wszyscy możemy brać udział, jeśli tylko jesteśmy gotowi i po temu zdolni, by wyrazić zgodę na takie doświadczenie, i w tej fazie badań nie podporządkowywać go poglądom, które w chwili obecnej mamy do dyspozycji.”¹⁶

Sytuacja, od której Langeveld rozpoczyna, to sytuacja naiwnego obcowania dorosłych i dzieci (*Umgang*¹⁷). Obcowania, które ma na celu określony wpływ, mianowicie być dziecku pomocnym w stawianiu się dojrzałym. Sytuacja ta, na pierwszy „rzut oka”, nie różni się od wielu innych międzyludzkich sytuacji. Czy jest więc coś, co ją wyróżnia jako „pedagogiczną”?

„Pytanie to rozszerza znacząco obszar (problematykę) i prowadzi do ustalenia tego, co do wychowania nie należy (jakkolwiek wychowanie podpada pod pewne, ogólne właściwości każdej relacji, /każdego międzyludzkiego/ obcowania), my jednak musimy ją nieco bliżej dookreślić, zanim odważymy się obszar tak ogólny, jak każda ‘relacja’, w ogóle poddać rozważaniom.”¹⁸

I dalej zawęża to wstępne rozumienie wychowania poprzez wyodrębnienie z całości obcowania dwóch, dość łatwo spostrzeganych i charakteryzujących je znaków:

1. „w obcowaniu tym wywiera się wpływ,
2. w obcowaniu tym występuje zamiar, by ów wpływ wychodził od dorosłych (oraz wszystkiego

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ *Umgang* nie może być wprost tłumaczony, jako relacja, ponieważ byłoby to, w moim przekonaniu, zbyt dużym ograniczeniem znaczeniowym. *Umgang*, rozumiany, jako obcowanie, to coś więcej aniżeli relacja, to wzajemne bycie i współbycie, w którym relacja staje się ledwie fragmentem, czy raczej jego narzędziem, pewnym aspektem ujawniającym aktywność człowieka w odniesieniu do drugiego. Obcowanie rozpoczynamy od jeszcze przedrelacyjnej obecności. W wychowaniu kluczowe i konstytutywne znaczenie ma właśnie owo przedrelacyjne bycie, które np. M. Buber nazywa „pra-dystansem”, a które można też nazwać atmosferą milieu. Jest tym, co tworzą sami swą obecnością ludzie. Możemy tu szukać i owego Diltheyowskiego uczuciowego ‘wychylenia ku’... Oczywiście relacja stanowi dla obcowania coś bardzo konstytutywnego, co jest jego wyrazem, ale też, co - zgodnie z zasadą hermeneutycznej spirali - jest budujące dla obcowania, co je potwierdza lub je uniemożliwia. Obcowanie zawiera, bowiem w sobie pewną barwę pozytywności, dobra, któremu ma służyć. Dzięki obcowaniu ludzie uzyskują możliwość odkrywania siebie i siebie nawzajem, poznają tajemnice swego stworzenia, tego, kim są i kim być mogą i *dla kogo* być. Obcowanie polega na oswajaniu obcości, lecz nie jej zawłaszczaniu. Inny, dzięki niej jest raczej promowany ku rozszerzaniu swych możliwości uobecniania jakiegoś dobra i oswajaniu swego ‘zła’.

¹⁸ Tamże, s. 27 W fenomenologii opis fenomenu w pierwszej kolejności dokonuje się poprzez poznanie negatywne. Trzeba ustalić, czym fenomen, o którym chcemy rozmawiać, nie jest.

tego, co oni powołują do życia: szkoły, książki, rozkład zajęć dnia, i tak dalej) i skierowany był ku niedorośłym¹⁹.

W swych rozważaniach Langeveld nie wziął pod uwagę całości przedmiotu pedagogiki, obejmującego zakresem pojęcia 'wychowywanie' także dorosłych, w stosunku do których został podjęty jakiś rodzaj wpływu²⁰. To, co pozwala mu oddzielić sytuację wychowywania dziecka od sytuacji wychowawczej, która dotyczy dorosłych, to *modi* odpowiedzialności. Dorosły jest i sam pozostaje odpowiedzialny także za 'wychowanie', którego doświadcza. Dziecko tą postacią odpowiedzialności nie dotyczy, bowiem ono nie jest odpowiedzialne za wychowanie, którego doświadcza ze strony dorosłych. Istotą tej różnicy jest przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za to, *kim się jest i co się czyni*, z osoby wychowawcy na osobę 'wychowanka'.

„Z samej tylko okoliczności, że proces wychowania został zakończony, nie wynika, że także jego cel został w pełni osiągnięty. Po ukończeniu określonego wieku życie stawia się przed młodym człowiekiem społeczne wymagania i określa granice korzystania z dotychczasowych przywilejów wychowania, czy raczej 'bycia wychowywanym'. To, czego nie osiągnęło wychowanie, chroniąc młodego człowieka zawsze, nawet częściowo przed pełną odpowiedzialnością, musi on teraz brać na siebie w pełnym wymiarze odpowiedzialności, albo za jej brak, płacić.”²¹

Jest jeszcze coś, co Langeveld nazywa: *Milieu*, *uwarunkowania*, *uczuciowy klimat* (i tym podobne), co wychowawca uchwytuje, jako pewną całość (Komplex) nazywaną właśnie sytuacją wychowawczą. Wychowawca splatając ów kompleks uwarunkowań z ponoszoną przez siebie odpowiedzialnością wspomaga je, niweluje, bądź zwalcza. Antropologiczny kontekst wspomnianego *Milieu* jest dla Langevelda zasadniczym. Pojęcie „antropologii” nie jest bowiem użyte przez niego w znaczeniu antropologii biologicznej po to, by wyodrębnić specyfikę gatunku *homo sapiens*. W przypadku koncepcji Langevelda chodzi o przedstawienie człowieka, jako tej wyjątkowej istoty, która *sama siebie* interpretuje. Rozwój człowieka, jako osoby nie jest dla niego procesem mechanicznym, wywoływanym li tylko przez procesy autokreacji, lecz jest procesem dwoistym.

„Człowiek i jego świat tworzą się wzajemnie w procesie dialogicznym, którego konsekwencją nie jest to, że dziecko „ma środowisko” (czy jest w środowisku — przyp. K.A.) — tak jak, cygaro może być schowane w lepszym lub gorszym etui, lecz że dziecko i środowisko, podobnie jak człowiek (dorosły — przyp. K.A.) i środowisko są jednym (*eins sind*), ale też równocześnie mogą stać wobec siebie naprzeciw.”²²

W tej perspektywie jednak, już nie tylko „dziecko” stanowi dla Langevelda odrębną kategorię antropologiczną, ale staje się też nią „dzieciństwo”²³. Dziecko to odrębna duchowo-cieleśna całość, która sama chce stać się kimś. Staje się ono tym Kimś w znaczący sposób właśnie *w i poprzez* wszystko to, co niesie ze sobą

¹⁹ Tamże.

²⁰ Langeveld nie wchodzi też w zakres pedagogiki specjalnej.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 24.

²³ Takie ujęcie antropologiczne nasuwa mi na myśl pisma J. Korczaka. Byłoby niezwykle ciekawym porównanie antropologicznych podstaw wychowania obu tych pedagogów. Z tym, że w przypadku Korczaka mamy do czynienia z pedagogiką autentycznie *stosowaną*.

sytuacja wychowawcza, wraz z całym osobowo-przedmiotowym *Milieu*. To odczytywanie osobowej genezy człowieka poprzez sytuację pedagogiczną, w której dziecko żyje i którą przeżywa oraz rozumienie historii życia i życiowego wysiłku dziecka stają się — właśnie z tego powodu — podstawową kategorią pedagogicznej analizy oraz podstawą gromadzenia faktów służących budowaniu systematycznej wiedzy pedagogicznej.²⁴

Systematyczna wiedza pedagogiczna wspiera się, w sposób dla siebie konstytutywny na wiedzy antropologicznej, ale dla Langevelda istnieje też zależność odwrotna. Píše tak: „antropologia i pedagogika tworzą w tym sensie jedność, że pedagogika uprzedza antropologię i zarazem ją zakłada. Brane są przy tym pod uwagę takie współzależności, w których obie (pedagogika i antropologia — przyp. K.A.) wzajemnie siebie ograniczają i uzupełniają; jednakże logiczne źródło ich pochodzenia jest do uchwycenia w doświadczeniu pedagoga, poprzez to, że człowiek potrzebuje wychowania, by stać się człowiekiem”.²⁵

Odpowiedzialność wychowawcy, traktującego również siebie, jako narzędzie współtworzące wychowawcze *Milieu* jest dla Langevelda podstawą sensowności procesu wychowania i jego gwarantem. Ostateczna, bowiem decyzja zapada wobec i w odniesieniu do konkretnego wychowanka i jego życiowej sytuacji. Na tym też polega istota rozumienia pedagogiki, jako nauki stosowanej opartej w swych podstawach na pedagogice systematycznej, czyli teoretycznej. Wiedza, jaką dysponuje wychowawca, może i powinna być wiedzą interdyscyplinarną, tak jak interdyscyplinarna jest antropologia. W tym przypadku antropologia pedagogiczna. Jednak celem pedagogicznego poznania jest czyn, który zawsze zwróci człowieka ku odpowiedzialności za drugiego, a nie sama wiedza.

Jak píše dalej: „Może on (pedagog — przyp. K.A.) w znacznym zakresie swoją wiedzę wyprowadzać z filozofii i teologii i do nich w tym celu się odwoływać; jednakże tego rodzaju poznanie nie może determinować jego myślenia i działania, lecz musi zostać zreflektowane w kontekście jego odpowiedzialności za sytuację wychowawczą oraz zostać sprawdzone w empirycznej rzeczywistości sytuacji wychowawczej. Tu uwiadamia się ów zwrotny aspekt relacji pomiędzy pedagogiką i antropologią. Jeśli więc, sytuacja wychowawcza prowadzi pedagogikę w sposób konieczny ku antropologii i w ten sposób, jako teoria i praktyka tej sytuacji, pedagogika ma zawsze charakter antropologiczny, to zarazem też pedagogika zawsze zakłada antropologię. W rzeczy samej musi to być jednak taka antropologia, która chcąc pedagogice coś (ważnego — przyp. K.A.) przekazać, musi swoją wiedzę czerpać z tego podstawowego znaczenia, jakie wychowanie odgrywa w procesie stawiania się człowiekiem”²⁶.

Ad. 4. Pedagogika historyczna, jako składowa pedagogiki systematycznej

Na zakończenie niniejszych rozważań, wyznaczonych perspektywą historii znaczących w XX wieku koncepcji pedagogicznych, chcę również zwrócić Państwa uwagę na interesujące odniesienie M.J. Langevelda do historii, jako tego składnika wiedzy o wychowaniu człowieka, w łączności z którym można dopiero prowadzić systematyczne rozważania nad rzeczywistością pedagogiczną.

²⁴ Tamże, s. 25.

²⁵ M. Hohmann, *Die Pädagogik...* dz. cyt., s. 86.

²⁶ Tamże.

Związek pedagogiki z historią jest dla Langevelda oczywisty, a jest on według niego podobny do tego, jaki zachodzi również w innych naukach.

„Każda z nich (nauk – przyp. K.A.) uzyskuje własną samoświadomość dzięki poprzednikom. Zajmowanie się „pedagogiką historyczną” (*die historische Pädagogik*) jest dla pedagoga obowiązkiem podstawowym, z tego względu, że może uchronić go przed przekonaniem, iż jego własne problemy, związane z określonym czasem i miejscem, są zarazem w sposób oczywisty, problemami całej pedagogiki, wyznaczającymi całą problematykę pedagogiczną. Z tego samego powodu każdy inny badacz humanistyczny (*Geisteswissenschaftler*), a może to być językoznawca czy literaturoznawca, psycholog czy socjolog, prawnik czy historyk, musi poznawać historię swej profesji. Jeśli jednak historia znaczyć będzie dla niego ledwie uporządkowany w czasie ciąg pedagogicznych nieudolności i błędów, to z pewnością pozostanie więźniem własnych problemów i horyzontów. Tam jednak, gdzie dostrzeże trudności swych poprzedników i współczesnych, jako pewne pozytywne starania, przełamie własne ograniczenia. Wtedy też, dzięki tego rodzaju postawie, uzyska zdolność do poznawania wszelkich, ujawniających się współcześnie w jego zawodzie, tendencji. Z tego to powodu pedagog jest zobowiązany podejmować ze swymi współczesnymi kolegami ‘po fachu’ nieustanną wymianę myśli.²⁷

Langevelda metodologia uprawiania historii pozostaje bliska jej ujęciu hermeneutycznemu. Historia wychowania, to historia ludzi współtworzących swoje czasy oraz obarczonych współodpowiedzialnością za ich kształt. Ale nie zamkniętych w swoim czasie, lecz przechodzących do nas, poprzez nas.

Jak pisze: „(...) historia sama z siebie milczy, może być jednak ożywiona nami i urzeczywistniana naszym życiem. Wtedy pozostaje żywotna. Musimy ją sobie samym uprzytamniać, by dzięki temu poznawać własne położenie, to znaczy, by wiedzieć, w jaki sposób – dostrzegając niezwykłą złożoność samego procesu wychowania – odnosić swoje działania, zmierzające do ochrony lub przezwyciężania wszelakich kulturowych i społecznych relacji, do Stającego się (człowieka, *das Gewordene*), co w nim dalej przebudowywać, wzna-
wiać lub wygaszać”²⁸.

Rozumienie własnego życia przebiega według rozumienia historii i bez intelektualnego w niej uczestniczenia człowiek pozostaje istotą tylko ‘przetaczającą’ czas swej codzienności. Zasada ta dotyczy również człowieka dorastającego.

„Życie, także życie dziecka, zachowuje swoje znaczenie na podstawie i na tle jakiejś historii, na bazie analizy tego, co dzisiaj – jako czegoś stojącego się ku czemuś przyszłemu, co ma z tego powstać (...) Jeśli więc, jako pedagog, chcemy wiedzieć, w którym miejscu dziejów jesteśmy, i czy czynimy jakieś postępy, czy też stoimy w martwym punkcie swej profesji, to musimy zrobić przegląd całej pedagogiki, jako systemu. W jakiz inny sposób moglibyśmy ustalić gdzie przyporządkować Froebla, Pestalozziego, czy Locka? Jak moglibyśmy odkryć ich błędy i niedoskonałości, ważne przyczynki albo jednostronność poglądów?

Dlatego wiedza z zakresu pedagogiki historycznej uprzedza możliwość zajmowania się pedagogiką systematyczną, jakkolwiek jest oczywiste, że to pedagogika systematyczna inspiruje do nowego stawiania

²⁷ M.J. Langeveld, *Einführung...*, s. 12.

²⁸ Tamże, s. 13.

problemów, i też z tego powodu jest godna polecenia pedagogice historycznej. Można powiedzieć, że obie pozostają w stosunku do siebie w relacji wzajemnych oddziaływań, z tym, że pedagogika systematyczna jest logiczną podstawą, od której w procesie myślenia trzeba wyjść, by w ogóle móc historię analizować.²⁹

Historyczna hermeneutyka sytuacji wychowawczej wnosi do rozumienia procesu wychowania (sytuacji wychowawczej) dwie perspektywy, czy też dwa horyzonty interpretacyjne. Jednym jest perspektywa dziejów ludzkości, druga to perspektywa indywidualnych biografii. Warunkują się one nawzajem, bo dzieje tworzą zarówno wielkie indywidualności, jak i indywidualne 'przeciętności'. Człowiek odczytuje siebie w horyzoncie kulturowego czasu i miejsca. Jednocześnie też, odczytanie to warunkuje jego postawę (bycie) wobec teraźniejszości i przyszłości. Indywidualne uczestnictwo człowieka w dziejach współtworzy owe dzieje. Współtworzenie to jest jednak obciążone podstawową kategorią antropologiczną, służącą rozpoznawaniu człowieka, jako Człowieka: odpowiedzialnością. A ta z kolei jest przecież podstawowym celem procesu wychowania.

Kilka uwag podsumowujących

Langevelda projekt pedagogiki, jako nowej propozycji nauki o wychowaniu, jak zauważa M. Hohmann, jest dość mocno osadzony w tradycyjnym jej rozumieniu, upatrującym w niej „naukę o duchu” (*Geisteswissenschaften*). Jednakże Langeveldowi udało się przezwyciężyć tę koncepcję właśnie poprzez nawiązanie do fenomenologii. Decydujące bowiem znaczenie ma w jego projekcie pedagogiki, jako systematycznej nauki (a może wiedzy) o sytuacji wychowawczej, próba opisowego uchwycenia wzajemnego związku „życia” (*Lebenszusammenhang*), jaki zachodzi pomiędzy rzeczywistością wychowawczą i nauką o wychowaniu (warunkowaną historycznie). Rolę zwornika powinna tu odgrywać antropologia, z tego względu, że pedagogika nawet uprawiana jako nauka doświadczalna, zawiera refleksję antropologiczną łączącą w sobie wymiary: teoretyczny i praktyczny. I to aspekt „doświadczalności” sytuacji wychowawczej przydaje wszelkim badaniom nad wychowaniem szczególną rangę.³⁰ Uzasadnienie takiego stanowiska jest następujące: wszelkie „nauki o” mają ledwie charakter informacyjny, a ich wyniki, tak istotne dla wiedzy pedagogicznej, pozostając tylko w sferze wiedzy, nie są jeszcze wiedzą pedagogiczną w pełnym tego słowa znaczeniu. Można powiedzieć, że pełnią rolę pomocniczą, służebną. To znaczy, że posiadając wiedzę o wynikach dokonanych w ich ramach badań — lecz nie poprzez proste ich przekalkowanie — pedagog analizuje sytuację wychowawczą, która jest jeszcze w istotowy sposób współtworzona przez własny charakter „pedagogiczności”, a której — co bardzo ważne — wychowawca jest konstytutywnym elementem. Zadaniem deskrypcji fenomenologicznej jest doprowadzenie do poznania tego, co podstawowe i zarazem swoiste. Za poznanie to odpowiada nie tylko pedagog filozof-teoretyk, ale również pedagog-praktyk, bo, w ostateczności, to na jego barkach spoczywa odpowiedzialność za zdarzenia jednostkowych sytuacji wychowawczych.

²⁹ Tamże, s. 13.

³⁰ M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, s. 96.

Zbigniew Kwieciński
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii

W eseju tym próbuję odłonić różnorodność znaczeń słowa „pedagogizm”. Już jego budowa (końcówka „-izm”), wskazuje na jakiegoś rodzaju nadużycie w pedagogice jako nauce, w pedagogii jako praktyce czy w kulturze, dotyczące nierealnych lub nietrafnie przypisanych sobie roszczeń wychowawczych albo jaskrawych stronniczości światopoglądowych czy poznawczych.

Użyłem tego pojęcia w 1978 roku na określenie jednego z siedmiu podejść do reformowania oświaty w artykule w „Socjologii Wychowania AUNC”, t. II.

„Pedagogizm to nurt myślenia i działania, który u swych podstaw kładzie tezę, że wychowanie zmienia świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobniczego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek. Skoro tak, to ‘takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie’; takie wychowanie, jakie szkoły; takie szkoły, jacy nauczyciele; tacy nauczyciele, jakie kształcące ich szkoły itd.” (s. 54/55).

Wyodrębniłem wówczas trzy typy pedagogizmu. Pierwszy polega na tym, aby świat cały zamienić w szkołę, totalną instytucję kształcącą i wychowującą, w której wszyscy wszystkich wychowują i kształcą przez całe życia. Drugi jest odwrotnością pierwszego: dzieci w przyszłości naprawią świat, jeżeli same doświadczą życia w takim doskonałym społeczeństwie, a szkoła może być takim laboratorium przeżywania idealnego społeczeństwa. Trzeci typ to wiara, że dzieci i nauczyciele mogą zmienić świat dorosłych, stosunki społeczne, świat pozaszkolny bezpośrednio. Wyznający ją reformatorzy proponują otworzyć szkołę do środowiska (podejście ekologiczne) albo dla środowiska (szkoła otwarta). Jeszcze inni są przekonani, że dzieci i młodzież są ostatnią, nieskażoną siłą, która może naprawić świat, dokonać oczyszczenia u źródeł i od początku (np. przez krucjaty czy rewolucje).

Wiele lat po tej publikacji, w toku lektur nad nurtami pedagogiki powojennej, znalazłem tekst Andrzeja Rutkowskiego w „Studiach Pedagogicznych” t. 7. z 1959 roku, którego obszerna część poświęcona jest pedagogizmowi. Pedagogizm jest – wedle tego autora – jedną z trzech głównych tendencji (obok irracjonalizmu i woluntaryzmu) „pedagogiki burżuazyjnej”, a zwłaszcza jej teorii wychowania moralnego, z którą pedagogika socjalistyczna powinna dokonać „rozrachunku” (określenie ze wstępu Bogdana Suchodolskiego).

Pisał on: „Pedagogizm — generalnie biorąc — to przesadna wiara we wszechmoc wychowania. Pogląd, że od wychowania młodych zależy wszystko: moralność społeczeństwa, kultura, a także sam ustrój społeczny. Krócej, że los ludzkości spoczywa w rękach wychowawców” (s. 300). Nadmieniam przy tym, że inaczej rozumiał „pedagogizm” Ludwik Chmaj w książce *Kierunki i prądy w pedagogice współczesnej* z 1938 roku.

L. Chmaj za pedagogizm uznawał roszczenia psychologów i socjologów do zastępowania pedagogiki w zajmowaniu się problemami wychowania, kształcenia i oświaty, stąd też rozróżniał pedagogizm psychologiczny i pedagogizm socjologiczny, a swoistymi ich odwrótościami były uniwersalizacje wyjaśnień rozwoju i wychowania wyłącznie czynnikami psychicznymi (psychologizm) bądź społecznymi (socjologizm).

Rutkowski rozróżnił dwa typy pedagogizmu. „Teżą pierwszego jest przekonanie, że powinność wychowania to gruntowanie istniejącego porządku społecznego. Drugiego — że misją wychowania jest poprawa istniejącego porządku, że zmiana ustroju na lepszy dokonać się może tylko przez reedukację jednostek, przez kształcenie nowych charakterów moralnych. Pierwszy to albo ideowy akces do określonej doktryny, albo oportunizm. Drugi — to utopia” (s. 301).

Pierwszy typ, pedagogizm wspierania dominującej ideologii, był popierany przez państwo, stawał się podstawą programów i podręczników. Jako przykład podaje autor publikację J. Jędrzejewicza *U podstaw idei wychowawczej Marszałka* w czasopiśmie „Zręb” z 1930 roku, t. 3.

Pedagogizm utopii głosi, że „prawdziwa rewolucja zaczynać się winna od moralnej przebudowy dusz ludzkich, od zstąpienia w głąb samego siebie”, że nie ma innej drogi do prawdziwej demokracji i do naprawy cywilizacji jak poprzez wychowanie, jest uprawiany przez przedstawicieli różnych orientacji politycznych, filozoficznych i światopoglądowych.

„Wyznają go pisarze tak odmienni, jak religijny W. Foerster, ateista B. Russel i indyferentny J. Dewey” (s. 302). W Polsce pedagogizm utopijny A. Rutkowski przypisuje S. Hessenowi i F. Znanieckiemu. Ten ostatni ratunek dla cywilizacji widział w wychowaniu ludzi dobrych i mądrych oraz w ich zjednoczonym działaniu.

Zadziwiająco są te przyporządkowania wybitnych uczonych okresu międzywojennego do pedagogizmu. To nie nikt inny, jak Sergiusz Hessen w słynnej książce *Struktura i treść szkoły współczesnej* (1947) krytykował pedagogikę szkoły tradycyjnej za pedagogizm jako przesadną wiarę we wszechmoc metody nauczania (por. W. Okoń, s. 57).

Także zabieg przypisania F. Znanieckiego do pedagogizmu jest zaskakujący, gdyż przywykliśmy do tego, że Znanieckiemu przykleja się w pedagogice etykietę „socjologizmu”, czyli roszczenie do zawłaszczania teorii wychowania przez socjologię. Tymczasem przy szerokim rozumieniu pedagogizmu A. Rutkowskiemu udało się to przypisanie odwrócić: każdy intelektualista, który wyznaje utopię zmiany świata przez wychowanie uprawia pedagogizm; a u Znanieckiego to pedagogizm socjologiczny. Podobnie postąpił A. Rutkowski z tradycją psychologizmu jako roszczenia psychologów do ogarniania całej teorii i metodyki wychowania. Pracom S. Szumana z zakresu psychologii wychowawczej i jego uniwersalizacji sztuki w rozwoju przypisuje naiwne „pięknoduchostwo” i pedagogizm; tu — pedagogizm psychologiczny. Dzisiaj pewnie taką etykietę mógłby przypisać „psychologii pozytywnej”.

Równie zadziwiająco z dzisiejszej perspektywy jest zakwalifikowanie przez A. Rutkowskiego prac Bogdana Suchodolskiego do pedagogizmu. „Ów pedagogizm utopii reprezentował również B. Suchodolski [przypis

A. R.: „*Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947; *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1947; *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1948. W tych wszystkich pracach autor rozwija zasadniczo te same idee. Szczególnie książka druga znamienita jest jako jedyne u nas w okresie międzywojennym nowsze opracowanie monograficzne o wychowaniu moralnym, jako syntetyczny przegląd zapatrywań pedagogiki mieszczańskiej na to wychowanie”] w swej przedwojennej działalności pisarskiej, zwolennik tzw. pedagogiki humanistycznej [przypis A. R.: „Pojęcie to obejmuje pedagogikę kultury, personalistyczną i filozoficzną, jednocząc ich aspiracje w tzw. antropologii filozoficznej”]. Autor wyrażał przekonanie, że rzeczywistość techniczno-gospodarcza przerosła człowieka i że jedynym środkiem zaradczym jest zrównoważenie jej naporu przez wychowanie moralne” (s. 303). Zatem A. Rutkowski wskazał tu na jeszcze inną pedagogizm odmianę: pedagogizm filozoficzny.

Zaskakujące może być odczytanie B. Suchodolskiego z takiej perspektywy, ale zarazem zwraca uwagę na to, jak bardzo konsekwentny był ten wielki humanista w swoim przekonaniu, że ratunek dla świata może przynieść tylko wychowanie. Przecież pod koniec życia, rozumiejąc i opisując tragizm cywilizacji, kultury i losu człowieka, nawoływał „Wychowanie mimo wszystko!” A zatem był to szczególnie rodzaj pedagogizmu, mianowicie megapedagogizm.

Sądzę, że do kategorii pedagogizmu, czy raczej panpedagogizmu zaliczyć można żywione nierzadko przekonania, że wychowuje wszystko, co nas otacza, każde dzieło kultury, przyroda, kosmos, muzyka popularna, każde spotkanie, każdy kontakt z mediami, komunikacja w sieci internetowej i telefonicznej, niezależnie od charakteru i głębi przeżycia temu towarzyszącego oraz rodzaju pozostawionych śladów w naszej psychice. Do dwóch skrajnych odmian panpedagogizmu należy idea Jana Amosa Komeńskiego (1654/1973) „*pampaedii*” (*panpajdei*), głosząca potrzebę kształcenia formalnego przez całe życie, oraz *deschooling* Ivana Illicha (1970/1976) i jego zwolenników, ruch postulujący zniesienie szkoły, a w jej miejsce udostępnianie środków dobrowolnego uczenia się i osób kompetentnie wspomagających takie samokształcenie wszystkim przez całe życie. Ową bardzo starą, bo sprzed 350 lat, ideę powszechnej *pajdei* amerykańscy, a za nimi europejscy andragodzy „odkryli” w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku jako nową zasadę uczenia się przez całe życie i „biograficznego uczenia się”.

Oczywiste jest, że pedagogizmem kulturowym jest też każde dzieło kultury z jawnym zamiarem określonego oddziaływania na odbiorcę, jak choćby powieści J. I. Kraszewskiego, H. Sienkiewicza, B. Prusa czy M. Konopnickiej. Są to pisarze, twórcy wprost z określonym zamiarem wychowawczym, których tendencyjność propedagogiczna stawia pod znakiem zapytania wartość artystyczną ich dzieł. Ale też pedagogizmem kulturowym jest przypisywanie każdemu, bez wyjątku, dziełu kultury funkcji wychowawczej.

Popularną odmianą folk-pedagogizmu jest poszukiwanie cudownej recepty, „złotej reguły” na sukces wychowawczy, bądź sukces, powodzenie, szczęście w życiu w tradycji ludowej, w rodzaju haseł z makatek kuchennych: „Ucz się i pracuj, a dojdiesz do celu”.

O takie cudowne przepisy zapytywani są nieraz ludzie wielkiego sukcesu. Któż nie chciałby go powtórzyć za mistrzem? Czasem doprowadza to do nieco szokujących rezultatów. Oto Albert Einstein zapytany o receptę na szczęście powiedział: *Jeżeli a oznacza szczęście to $a = x + y + z$, gdzie x – praca, y – rozrywki, z – umiejętność trzymania języka ze zębami*. Gustaw Flaubert odpowiedział inaczej: *Aby osiągnąć szczęście, trzeba spełnić trzy warunki: być imbecylem, być egoistą i cieszyć się dobrym zdrowiem. Jeśli jednak nie spełnicie*

pierwszego warunku, wszystko jest stracone. I jeszcze recepta Marilyn Monroe: Pieniądze szczęścia nie dają. Dopiero zakupy [za E. Trzebińską, *Psychologia pozytywna*, s. 51].

Szczególną odmianą pedagogizmu jest przypisywanie sobie roli pedagoga przez osoby nie mające po temu żadnych merytorycznych kompetencji, które nigdy nie opanowały minimalnego choćby kanonu wiedzy z całej wielkiej tradycji tej dyscypliny. Pewien filozof ogłosił niedawno pracę o etyce nauczycielskiej, w której wyliczył „wybrane normy moralne”; jest ich 41 (sic: czterdzieści jeden!), lecz nie wiedział, że wcześniej teoretycy wychowania moralnego (np. K. Sośnicki) zredukowali zasady wychowania moralnego do kilku (od czterech do dziewięciu). Niektórzy z tych niby-pedagogów znaleźli formalne potwierdzenia dla swych rzekomych kompetencji w postaci przewodów „naukowych” i dyplomów uzyskanych w cudownie szybkim trybie za wschodnią i południową granicą, wykorzystując dwustronne umowy o ich uznawalności, przy — bagatelą — braku polskich przepisów o trybie nostryfikacji takich dokumentów.

W praktyce społecznej pedagogizmem zdarza się maniera czy nałóg nieustannego „wychowywania” wszystkich dookoła, okazywanie innym, że mają do czynienia z osobą powołaną do ich poprawiania, pouczania. Dotyczy to także środowiska akademickiego. Jest taka szkoła pisarstwa quasi-akademickiego w Polsce, która uprawia patetyczną perswazję wychowawczą wobec swoich czytelników, zamiast poddawać analizie naukowej procesy kształcenia, uczenia się i wychowania czy doktryny pedagogiczne.

Pedagogizm taki, czyli pedagogia namiętnej, niemal religijnej patetycznej perswazji poprzez teksty quasi-akademickie ma kilka odmian. Pierwszą z nich jest pedagogia teonomiczna, której autorzy nawołują do przestrzegania praw boskich, nawołują czytelników do pobożności i cnotliwości, karzą — także księży — za niezbyt doskonałe wypełnianie owych praw, a wszystkich — za „nałóg onanizmu”, który powoduje śmierć wielu milionów ludzkich zarodków. Drugą odmianą pedagogii patetyczno-perswazyjnej jest ekohumanizm, czyli krzewienie radosnej i pokornej ufności w dobry kierunek ewolucji kosmosu. Trzeci rodzaj takiego pedagogizmu polega na głoszeniu przez autora, że odkrył „nowy paradygmat” obowiązujący w Nowych Czasach, mimo iż ten „paradygmat” czy nurt myślenia znany był już sto lat temu (patrz np. B. Nawroczyński), a istotą Nowych Czasów jest zniesienie obowiązkiwania lub dominacji jakiegokolwiek wzorca myślenia na rzecz równoważności wielu dyskursów (paralogia). Czwarty gatunek pedagogii patetyczno-perswazyjnej polega na głoszeniu przez autora (autorów), że wynalazł „kamień filozoficzny”, uniwersalne remedium, które rozwiązuje wszystkie dotychczasowe problemy pedagogiczne i edukacyjne, choć zarazem nie zauważył, że podobnych odkrywców jest wielu. Ileż to może być uniwersalnych remediów?

Bibliografia

- Chmaj L. (1938). *Kierunki i prądy w pedagogice współczesnej*. Warszawa-Wilno.
 Illich I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
 Komeński J.A. (1973). *Pampaedia*. Wrocław: Ossolineum.
 Kwieciński Z. (1978). *Paradygmaty reform oświatowych. Szkic problematyki*. Socjologia Wychowania — Acta Universitatis Nicolai Copernici, t. II, 1978, s. 53-62.

- Nawroczyński B. (1994). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Encyklopedia wychowania, tom I, część I, (red.) S. Łempicki, W. Gottlich, B. Suchodolski, J. Włodarski. Warszawa: „Nasza Księgarnia” s. 525-568.
- Okoń W. (1997). Sergiusz Hessen jako człowiek i uczoney; przedślowie. W: S. Hessen *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 11-58.
- Rutkowski A. (1959). *O trzech tendencjach burżuazyjnej teorii wychowania*. Studia Pedagogiczne – tom VII. Krytyka pedagogiki burżuazyjnej, (red.) B. Suchodolski, s. 291-316.
- Sośnicki K. (1969). *Zagadnienia najogólniejszych zasad wychowania*. Ruch Pedagogiczny, nr 6, s. 727-749.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Edmund Trempała

*Tekst dedykuję Pani prof. dr hab. Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej
z okazji Jej Jubileuszu Siedemdziesiątej Rocznicy Urodzin.
Droga Tereniu — niech zdobyta przez lata pracy mądrość, wytrwała praca naukowa,
bogate doświadczenie życiowe owocują jeszcze wieloma wartościowymi i twórczymi
dziełami. Oby znalazły uznanie ze strony bliskich i dalszych członków wspólnoty ludzkiej.
Niech otaczają Cię ludzie równie życzliwi, jak rozumni, życie osobiste daje radość
i zdrowie dopisuje.*

Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)

Wprowadzenie

Weszliśmy w wiek XXI. Wiemy jaka była przeszłość, ale nie do końca wiemy jaka jest teraźniejszość, a już zupełnie czy mało wiemy jaka będzie przyszłość. Na obecnym etapie nie jesteśmy w stanie przewidywać przyszłości, bowiem świat szybko biegnie do przodu, wywołując liczne zmiany w otoczeniu człowieka i w samym człowieku. W tej sytuacji możemy, co najwyżej, przygotować futurologiczną wizję przyszłości i podejmować próby przygotowywania ludzi do życia w XXI wieku. Zapewne zmiany będzie wymuszało samo życie, jak wskazują dzieje ludzkości. To nie oznacza, że należy opowiadać się po stronie fatalistów. Świadomy udział w kreowaniu przyszłości jest niezbędny i obowiązkowy z moralnego punktu widzenia. Jednak wiele zmian dokonuje się w szeroko rozumianej przestrzeni, dosyć często na obrzeżu ludzkiej działalności w sposób przypadkowy i okazjonalny, chociaż także w sposób planowany i zorganizowany.

Ogólnie dostępna bogata literatura naukowa opisuje życie człowieka w określonej przestrzeni, miejscu i czasie, co ma wpływ na jego rozwój. Wskazuje jednocześnie, że bodźce oddziałujące na niego są coraz bogatsze/liczniejsze i ulegają ciągłym zmianom, ale zawierają w sobie wiele pułapek szkodliwych dla wychowania, płynących szczególnie z Internetu, więc trzeba wiele odporności, aby nie ulegać tym pułapkom?

Obecnie, pod wpływem globalizacji planetarnej powstaje nowe miejsce i przestrzeń życia człowieka, która obejmuje nie tylko otoczenie naturalne, lecz również szeroko pojętą społeczną przestrzeń ludzką, co oznacza miejsce człowieka w jego bliższym i dalszym otoczeniu środowiskowym.

Przestrzeń i miejsce stanowią ważne elementy współczesnego świata, bowiem są nierozzerwalnie związane z życiem człowieka. Miejsce jest początkiem i zakończeniem ludzkiego istnienia. Z kolei przestrzeń jest ruchem, naturalnym procesem, który wyzwala w człowieku zarówno ciekawość, jak lęk przed nowym pojawiającym się w przestrzeni. Miejsce i przestrzeń życiowa człowieka warunkuje jego wrastanie społeczne, kulturowe i fizyczne, czyli życie i działania z tym związane, w całym jego rozwoju ontogenetycznym. Jednak to miejsce i przestrzeń jest różnorodna, bo np. poczęte dziecko zajmuje swoje miejsce i przestrzeń w łonie matki, w domu rodzinnym, przedszkolu, szkole, pracy, zabawie, w czasie wolnym. Na tej podstawie można mówić o przestrzeni rodzinnej, przedszkolnej, szkolnej, zabawowej, wypoczynkowej, pracy i innej jego działalności. Z tego wynika, że każda aktywność ludzka jest uwarunkowana zmianami dokonującymi się w miejscu i przestrzeni, bowiem tam jednostka realizuje swoje marzenia, aspiracje, dążenia i plany życiowe, więc zachodzi pilna potrzeba rozpoznawania tego miejsca i przestrzeni, by tworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające rozwojowi dzieci i młodzieży. Ta okoliczność powoduje, że edukacja nie może ograniczać się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego, bowiem dzieci i młodzież (a także dorosły człowiek) w coraz szerszym zakresie uczą się i wychowują pod wpływem oddziaływań szeroko rozumianego środowiska – czyli poza ramami edukacji intencjonalnej organizowanej formalnie w szkole przez nauczycieli profesjonalnych. W tej nieszkolnej przestrzeni życia ludzkiego tkwi wielki potencjał edukacyjny, który w znacznym zakresie kształtuje postawy i poglądy jednostki i grup społecznych, kształtuje ich doświadczenia i świadomość, wpływa na ich orientację życiową i wybór wartości.

Tak więc szkoła stanowi tylko jedną część składową edukacji globalnej, a na skutek tego, że w pozaszkolnym uczestnictwie społecznym dokonuje się także proces edukacyjny, można mówić o kształceniu i wychowaniu nieszkolnym (czy równoległym), jako ważnym ogniwie edukacji nieformalnej, która odbywa się poza szkołą, wybiega poza program szkolny i staje się bardziej czuła na zmiany dokonujące się w świecie.

I tym nieszkolnym, nie zawsze zamierzonym, incydentalnym, okazjonalnym sektorem edukacji zamierzam zająć uwagę Czytelnika, bowiem nie jest on w pełni doceniany przez praktykę oświatową. Znaczna część nauczycieli organizuje proces nauki szkolnej, tak jakby wychowanie rozpoczynało się od szkoły oraz ograniczało się tylko do niej i wieku szkolnego.

Rzeczywistość edukacyjną jest jednak inna, bowiem pozaszkolna społeczna baza kształcenia i wychowania, na którą składają się bodźce, impulsy płynące nie tylko ze środowiska lokalnego, ale także szerokiego świata, towarzyszą człowiekowi nieustannie przez całe życie. Ponadto należy mieć na uwadze i to, że w perspektywie wpływy te będą coraz bogatsze i jakościowo inne, należy więc przygotować młode pokolenie do ich pobierania i spożytkowywania w życiu osobistym oraz w nauce szkolnej.

Edukacja ważnym kapitałem społecznym człowieka

Żyjemy w czasach ustawicznych zmian, które dokonują się w przestrzeni społecznej człowieka. Obecnie upadły lub upadają dotychczasowe normy, wzorce, autorytety, załamała się również organizacja działalności opiekuńczej i wychowawczej oraz kulturalnej w szeroko pojętym środowisku. Kształtuje się nowy porządek społeczny i gospodarczy. Nowe rodzi się zbyt wolno, a przyszłość nie jest zbyt czytelna i przewidywalna,

szczególnie jeśli zważyć, że makrosystem nie jest zbyt stabilny, ulega ciągłym wahaniom i istnieją realne możliwości jego różnorodnych załamania. W takiej sytuacji edukacja w ogóle, a nieszkolna szczególnie, ma ograniczone możliwości kreowania nowego paradygmatu wychowania w środowisku pozaszkolnym, gdyż zależy to w znacznym stopniu od kierunku i jakości przemian społecznych. Dlatego też poszukiwanie nowego modelu funkcjonowania edukacji szkolnej i nieszkolnej nie może tylko polegać na zakwestionowaniu dotychczasowych doświadczeń, lecz musi być oparte na gruntownej diagnozie i analizie pojawiających się światowych rozwiązań alternatywnych w zakresie kształcenia i wychowania w szeroko rozumianym środowisku oraz oczekiwań społecznych.

Historia dowodzi, że edukacja w jakiegokolwiek postaci jest zjawiskiem niezbędnym do optymalnego funkcjonowania państwa. Jednak nie jest ona wytworem określonej formacji społecznej, chociaż jest od niej uzależniona. Stanowi po prostu twór społeczny dla istnienia i rozwoju jednostek i grup ludzkich oraz całego społeczeństwa. Stąd też kształt konkretnego społeczeństwa jest i będzie zależny w dużym stopniu od rozwoju i funkcjonowania narodowego systemu edukacyjnego. Ten fakt należy sobie w pełni uświadomić, bowiem współczesny etap rozwoju cywilizacji charakteryzuje się postępującą intelektualizacją pracy ludzkiej, a w skali międzynarodowej czy globalnej intelektualną rywalizacją. Ostatecznie o poziomie życia ludzkości zadecyduje ogólny intelektualny poziom społeczeństwa.

Chociażby w tym rozumieniu edukacja narodowa powinna być bezwzględnie doceniana, gdyż dzięki niej wzrosnie poziom intelektualny społeczeństwa i w konsekwencji wywrze oczywisty wpływ na rozwój etosu pracy, a w następstwie na poziom życia obywateli. Ponadto informacje, wykształcenie i wiedza powinny stać się dobrem globalnym, które w dalszej perspektywie przyczyni się do stworzenia równych szans i ograniczeń (redukcji) licznych niebezpiecznych dla ludzi nierówności ekonomicznych, edukacyjnych czy kulturowych.

W tym rozumieniu edukacja narodowa musi być otwarta na świat, bezwzględnie doceniana oraz traktowana jako najlepsza i najważniejsza inwestycja współczesnego człowieka.

Stąd też należy poszukiwać nowych rozwiązań w zakresie kształcenia i wychowania, z możliwością pełnego wykorzystania potencjału edukacyjnego, który tkwi nie tylko w nauczaniu szkolnym, ale także w pozaszkolnej przestrzeni życia dzieci i młodzieży. Wymaga to także tworzenia warunków do istnienia szerokiego środowiska uczącego się społeczeństwa, aby było ono odczuwalne, iż edukacja jest doceniana, a uczyć można i powinno się w szkole i poza szkołą.

Ale o jednym należy pamiętać – aby jednostka potrafiła wykorzystać wszelkie możliwości uczenia się i doskonalenia musi uzyskać dobre wykształcenie formalne (szkolne) oraz posiadać umiejętności samoedukacji.

Wyjść z edukacją poza system szkolny

Jeżeli uczenie się ma przeniknąć całe życie człowieka, a taka jest potrzeba chwili, to jego proces nie może ograniczać się tylko do szkoły formalnej. Trzeba wyjść poza szkołę jeszcze zbyt często nie nadążając za dosyć żywiłowo postępującym rozwojem wielu instytucji i bodźców nieszkolnych o wielkim ładunku wartościowych informacji kształcących, bowiem wszystko stwarza okazję do uczenia się i rozwijania swoich talentów oraz zdobywania wiadomości czy kompetencji.

Wszystko co dzieje się w społeczeństwie, na różnych poziomach i w różnych sferach życia, wywiera wpływ w poszczególnych kategoriach wiekowych ludzi. Oddziaływania i wpływy te niejednokrotnie są silniejsze aniżeli działalność instytucji specjalnie powołanych w celu kształcenia i wychowania. Dlatego też, analizując wpływy i oddziaływania wychowawcze na jednostkę lub grupę ludzką, należy ich poszukiwać nie tylko w instytucjach edukacji formalnej, ale także w działaniach i wpływach, których efekty są funkcją uboczną lub zupełnie niezamierzoną wychowawczą.

W dziedzinie wychowania społeczeństwo faktycznie nie zaspokoi swoich potrzeb za pośrednictwem jednej instytucji szkolnej, nawet najbardziej rozbudowanej. Chociaż w realizacji zadań społecznych wiodącą rolę powinna spełniać szkoła, nie osiągnie ona zamierzonych celów, gdy będzie funkcjonowała w osamotnieniu i zlekceważy wpływy edukacji pozaszkolnej. Zakłady produkcyjne i usługowe, administracja, organa samorządowe, organizacje i stowarzyszenia społeczne, środki medialne mają w edukacji swój skuteczny udział. Indywidualne i zbiorowe społeczności lokalne i ponadlokalne są same w sobie środowiskami o wielkiej sile oddziaływań edukacyjnych.

Tak więc społeczeństwo posiada wielki potencjał wychowawczy dzięki swym instytucjom i swej strukturze społecznej, administracyjnej i samorządowej, swym kręgom kulturowym, a przy sprzyjających warunkach może być „szkołą postaw obywatelskich i ogólnoludzkich”. Należy przyjąć, że społeczeństwo jest lub może być zbiorowym edukatorem jednostek i grup ludzkich, bowiem rozwój człowieka jest m. in. zależny od wszelkich zachowań ludzkich w najbliższym otoczeniu, stwarzanej przez nich sytuacji w środowisku, reprezentowanych przez nich wartości, a także od funkcjonowania innych elementów globalnego systemu oświaty i wychowania. Ponadto z wielką mocą kształtują człowieka wszelkie zdarzenia, których doświadcza, zadania jakie stawia sam sobie lub stawiają mu inne osoby i instytucje, działalność jaką podejmuje i ludzie z którymi się styka nawet przelotnie lub z którymi współdziała. Zachowanie człowieka jest zależne od rzeczywistości, w której uczestniczy. Codzienne obserwacje ludzi z najbliższego otoczenia, a nawet postaci telewizyjnych nie są obojętne w rozwoju człowieka.

W przypadku, gdy ustają wpływy edukacji formalnej (szkolnej), na człowieka oddziałuje głównie i kształtuje go rzeczywistość społeczna, w której uczestniczy.

Edukacja nieszkolna, to wielki i bardzo różnorodny obszar instytucji, stowarzyszeń, bodźców i impulsów informacyjnych oraz sytuacji edukacyjnych ogarniających dzieci i młodzież (a także dorosłych) w środowisku pozaszkolnym. Oczywiście nie dotyczy to tylko środków medialnych, ale również wszelkiego rodzaju uczenia się okazjonalnego, incydentalnego poprzez uczestnictwo w zabawie, pracy, w kontaktach z rówieśnikami, w spędzaniu czasu wolnego. Niektóre instytucje swoją atrakcyjnością zajęć oraz aktualnością wiedzy i informacji prowokują ich uczestników do wyboru różnorodnych form pracy i treści kształcących. Liczne ośrodki, oprócz dostarczania bogatych i interesujących informacji, uczą lub też utwierdzają młodzież w przekonaniu, że istnieje kilka sposobów rozumienia rzeczy lub zjawisk w przeciwieństwie do szkoły, która preferuje zwykle jeden sposób rozumienia wiedzy. Instytucje te i różnorodne impulsy są skuteczne dzięki ich powszechności, intensywności i trwałości oddziaływań. Ponadto doraźne wpływy pozostawiają trwalszy ślad w osobowości młodzieży aniżeli niektóre planowane i metodycznie organizowane zajęcia szkolne.

To pozaszkolne środowisko edukacyjne tworzy swoistą społeczną bazę kształcenia i wychowania. Uczestnictwo w nim jest dobrowolne, oparte na pluralizmie działań, pozwala na indywidualność i samodzielność wyboru pomiędzy ofertami składanymi przez różnorodne pozaszkolne ośrodki edukacji, a proponowane formy pracy i treści charakteryzuje nowość (aktualność), innowacyjność, siła przyciągania, różnorodność i adekwatność wobec potrzeb i oczekiwań. Ponadto urzeczywistnia edukację osobom reprezentującym wszystkie kręgi społeczeństwa, o różnym stopniu wykształcenia, upodobaniach, uzdolnieniach i orientacjach światopoglądowych oraz miejscu zamieszkania i w rzeczywistości tworzy warunki równych szans i przyczynia się do redukcji licznych nierówności i upośledzeń.

Zagrożenia tkwiące w edukacji nieszkolnej (w pozaszkolnej przestrzeni życia jednostek i grup społecznych)

Edukacja nieszkolna, nieformalna, oprócz walorów wychowawczo-pozytywnych pociąga za sobą wiele trudności, bowiem całość wpływających i oddziałujących na człowieka bodźców nie jest systemem w pełni zorganizowanym, jest całością niejednorodną i wielce złożoną z licznych elementów, nie zawsze ze sobą spójnych. Poszczególne bodźce i impulsy wywołują niejednakowe reakcje w jednostce lub grupie społecznej. Ponadto obieg informacji, obieg bodźców z otoczenia środowiskowego jest tak bogaty i tak zróżnicowany w formie i treści, że wprowadza odbiorców w stan zakłopotania umysłowego i moralnego.

Na te zagrożenia składają się szczególnie następujące sfery życia:

- Przewartościowaniu ulega wiele sfer życia społecznego i ekonomicznego oraz pojawia się dezorganizacja jednostkowych i zbiorowych sił społecznych w środowisku lokalnym, co w konsekwencji rodzi m. in. brak poczucia bezpieczeństwa.

- Upadają tradycyjne autorytety społeczne, np. rodziny, szkoły (nauczycieli), kościoła, polityków (i inne) bez pojawiania się w ich miejscu innych konstruktywnych propozycji wychowawczych. Ponadto znaczna część młodzieży nie lubi szkoły, a także nawet domu rodzinnego, który może być zamożny, ale w swym wnętrzu jest pusty i faktycznie stanowi noclegownię dla licznej grupy rodziców. W wyniku tego te obszary życia są zagrożone w swoich funkcjach, w swojej strukturze oraz w swoich mechanizmach wewnętrznej organizacji.

- Pojawiają się obszary biedy, ubóstwa i nędzy oraz bezdomności szczególnie wśród bezrobotnych, w rodzinach wielodzietnych, zrekonstruowanych, matek samotnie wychowujących dzieci, co w konsekwencji rodzi lęk istnienia, agresję i osamotnienie...

- Występują ogromne rozwarstwienia populacji dzieci i młodzieży. *Nieliczną* warstwę stanowią jednostki pochodzące z rodzin bardzo zamożnych i żyjące w warunkach luksusowych, ale nie wszystkie są wychowywane prawidłowo, chociażby z tego względu, że rodzice są stale zajęci i zbyt często nieobecni w domu. *Znaczną* grupę stanowią dzieci i młodzież żyjąca w biedzie czy nawet nędzy i w związku z tym są głodni, źle ubrani i przeżywają kompleksy w kontaktach interpersonalnych. *Najliczniejszą* grupę stanowi jednak młodzież żyjąca w warunkach zabezpieczających ich podstawowe potrzeby, ale ona jest także skazana na wiele wyrzeczeń materialnych czy kulturowych, bowiem pojawia się niebezpieczeństwo utraty pracy zarobkowej rodziców i niskie uposażenie. Ta sytuacja wywołuje nerwowe napięcia (dzieci często powtarzały: „koledzy wszystko mają,

a ja tego nie mam”). Ponadto uczniowie w szkole dzielą się na różne grupy czy enklawy, najczęściej według kryterium zamożności czy stanowisk pracy ich rodziców, na ubiór, posiadanie dóbr materialnych, uczestniczenie w imprezach sportowych czy kulturalnych. Ten stan rzeczy ma wpływ na utratę poczucia własnej wartości, izolację społeczną, poczucie samotności i zagubienia.

- Pojawiają się obojętne reakcje indywidualnych i instytucjonalnych sił społecznych wobec problemów sieroctwa i samotności, ubóstwa i biedy czy bezdomności, co rodzi wśród młodzieży brak rozumienia tych zachowań

- Młodzieży przypadło żyć w społeczeństwie informatycznym, w którym rozwój technologii tworzy środowisko kulturalne i edukacyjne, umożliwiające im niekontrolowany dostęp do źródeł wiadomości i wiedzy. Te technologie informatyczne zwielokrotniły możliwości poszukiwania informacji, a sprzęt interaktywny i multimedia udostępniają człowiekowi bogate informacje. Telewizja, radio, zapis audio i video, transmisja sygnałów elektronicznych drogą radiową, kablową lub satelitarną, internet osiągnęły wymiar, który nie jest wyłącznie technologiczny, lecz głównie gospodarczy i społeczny. To właśnie środki medialne otwierają przed edukacją drogę do uczącego się społeczeństwa. Coraz więcej tych środków medialnych przenika do domów, do naszego życia i są używane przez coraz większą liczbę osób.

Rozwój i popularyzacja środków medialnych stanowi istotny krok w postępie i rozwoju ludzkości, lecz niesie jednak, jak niemal wszystko, pozytywne i negatywne skutki wychowawcze. Swobodny przepływ myśli i nieograniczony dostęp do informacji wzbogaca ludzkie umysły o nowe elementy myślowe. Z drugiej strony popularyzowane są niemoralne wzorce zachowań, przemoc, brutalizacja, wypaczenia zachowań... Zbyt wiele programów koncentruje się na negatywnych stronach życia. Media, a szczególnie telewizja i internet stanowią dziś konkurencję dla życia rodzinnego. Ludzie z telewizji i internetu są ich domownikami, gośćmi przychodzącymi do domów. Ich sposób myślenia, bycia, ubierania się jest receptą na życie, chętniej przyjmowaną niż doświadczenia rodzinne. Telewizja zajmuje naczelne miejsce w domu rodzinnym, ma wpływ na rytm życia rodzinnego i zajmuje jej członkom (szczególnie dzieciom i młodzieży) najwięcej wolnego czasu. Jej młodzi odbiorcy chłoną najczęściej bezrefleksyjnie wszelkie treści i obrazy grozy, przemocy... Bywają sytuacje, że młodzi ludzie nie są w stanie rozgraniczyć dobra od zła. Taki brak rozróżnienia powoduje niejednokrotnie zachwianie zasad etycznych...

Rzecz podobna występuje w internecie, gdzie można znaleźć treści nie zawsze ambitne, nie wzbudzające radości, lecz dreszcz przerażenia.

Badania wykazują, że dla licznych młodych odbiorców bohaterem przestała być osoba dobra czy zła, tylko osoba ważna, od której wszystko zależy – taka osoba im imponuje i staje się wzorem do naśladowania.

Należy podkreślić, że środki medialne pełnią ważną funkcję informacyjno-edukacyjną, lecz nieumiarkowane korzystanie z nich doprowadza do powstania chaosu informacyjnego.

Dlatego niezbędne jest stworzenie młodym ludziom m. in. możliwości wspólnego oglądania i bieżącego komentowania przekazu telewizyjnego w domu oraz tworzenie okazji w szkole do kształcenia umiejętności odróżniania fikcji od rzeczywistości, bowiem jej granice zacierają się coraz bardziej, a wpływ sztucznie wykreowanych postaci w realnym życiu ludzi przybiera (czy może przybierać) niebezpieczne rozmiary.

- Środowisko jako przestrzeń społeczna zaczyna „kurczyć się”. To znaczy, że oddziaływanie tego środowiska społecznego przestało już sprowadzać się do pojedynczego człowieka, do oddziaływania środowiska lokalnego, przestało już zamykać się w granicach własnego państwa. Dla współczesnego człowieka cały świat skurczył się do rozmiarów „globalnej wioski”, ze wszelkimi tego faktu konsekwencjami.

Stąd też współczesny człowiek nie jest tylko mieszkańcem środowiska lokalnego czy nawet ponadlokalnego, ale jest mieszkańcem świata, tzw. „globalnej wioski” czy też „elektronicznej wioski” (a nawet „planetarnej wioski”). Jest to jednak wioska, w której – w odróżnieniu od tradycyjnej społeczności – nie ma wspólnoty wartości. Jest to wioska, w której funkcjonują różne systemy wartości, inne obowiązują normy moralne, style życia, obrzędy i tradycja.

Niegdyś tradycyjne „wioski” wychowywały swoich współmieszkańców, a obecnie „wioska globalna” ingeruje w ich życie codzienne. Tradycyjne społeczności dawały poczucie bezpieczeństwa, pewien punkt odniesienia, gdyż wyznaczały określony system wartości czy model zachowań ludzkich. Nie można powiedzieć tego o „wiosce globalnej”. Choć jej wpływ w znacznym stopniu zależy od samego człowieka, to świat kultury audiowizualnej na ogromnej większości odciska swoje piętno. Jedni zdają się normalnie z nim funkcjonować, inni – nie umieją.

- Pojawiły się i nadal pojawiają się liczne zjawiska o charakterze dewiacyjnym i patologicznym: alkoholizm, narkomania, wandalizm, przestępczość, trudności przystosowania się, konsumpcyjny tryb życia, orientacja na szybki i bez wysiłku sukces, przyjmowanie orientacji roszczeniowej i wielkich aspiracji bez faktycznego „pokrycia”, szowinizm, nietolerancja, dyskryminacje, arogancja, zachowania agresywne, napięcia i konflikty, przemoc i gwałt, brak poszanowania dla godności i autonomii jednostki...

Te i inne zjawiska nasycają w większym lub mniejszym stopniu lokalną przestrzeń życiową dzieci i młodzieży (oraz dorosłych ludzi). W tym środowisku tkwi młodzież. Wypełnia je także swoimi doświadczeniami i wyobrażeniami, i z nich buduje swój własny styl życia, poglądy, stosunek do wartości, buduje swój własny obraz oraz własny obraz wsi i miast.

Młodzież żyjąc w takim środowisku nie rozumie wielu problemów i nawet słów, które spotyka w kontaktach ze środkami medialnymi i codziennym obiegu informacyjnym. Nie może także pojąć, dlaczego te same czyny przez jednych są uznawane za moralne a przez innych za niemoralne. Ma także trudności w odróżnianiu m. in. dobra od zła. Chwilami czuje się osamotniona w swoim bycie. Nie wie komu wierzyć, lub kto ma rację, przysłuchując się publicznym sporom moralnym czy politycznym. Nie wie także komu zaufać i do kogo zwrócić się o pomoc. Często czuje się zagubiona, nie potrafi dokonać wyboru tego, co dla nich odpowiednie, nie wie jak ma się zachować w takiej czy innej sytuacji i dlatego nierzadko przyjmuje postawę bierną i postawę biernej konsumpcji. Nie potrafi zaadaptować się do cywilizacji szybkich zmian, co oczywiście zależy od ich indywidualnych możliwości psychofizycznych i stopnia przygotowania do życia społecznego, a konkretnie do edukacji nieszkolnej. Dlatego też dla przetrwania młodzi ludzie tworzą sobie różnorodne mechanizmy obronne, jak racjonalizację, zaprzeczanie, odrzucanie, unikanie itp.

Ubolewać należy, że młodzież nie jest jednak przygotowana do gromadzenia, selekcjonowania, porządkowania informacji, do samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez „samoobdarowywanie się wiedzą”, nie

jest przygotowana do krytycznego aktywnego uczestnictwa w edukacji nieszkolnej, która jest o wiele rozleglejsza od wymiaru edukacji formalnej (systemu szkolnego). Ten fakt nie może być niezauważony w procesie nauczania szkolnego.

Powiązać edukację szkolną (formalną) z nieszkolną (nieformalną)

Obecnie należy oczekiwać od szkoły, aby przygotowywała uczniów do życia na miarę wyzwania współczesności, do życia w ustawicznie zmieniających się warunkach edukacyjnych, których kształt nie jest do końca rozpoznany przez szkołę i nie do końca są uświadomione wpływy pozaszkolne przez młodzież?

Słowem – w planowanej pracy nauczycieli szkolnych powinny znaleźć odbicie wielorakie nieszkolne wpływy edukacyjne oddziałujące na uczniów, czyli cały proces kształcenia i wychowania szkolnego należy włączyć w nurt dopełniających go oddziaływań nieszkolnych.

Wykonanie tych zadań zależy od szerokich zmian w dotychczasowej pracy szkoły. Warto zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich.

Otóż nauczyciel powinien przede wszystkim ustosunkowywać się w szkole do tej wiedzy naukowej, praktycznej i potocznej, którą uczeń zdobył czy zdobywa poza szkołą oraz wskazywać i podpowiadać, gdzie i w jaki sposób młodzież może poza nauczaniem szkolnym wzbogacać wiedzę i swoją osobowość.

Ponadto nauczyciel powinien pozaszkolne doświadczenia uczniów nie tylko uwzględniać w swojej pracy szkolnej, lecz także przygotowywać uczniów do aktywnego udziału i umiejętnego korzystania z nieszkolnych źródeł wiedzy – informacji – oraz podejmować otwarte współdziałanie ze środowiskiem lokalnym. To przygotowanie uczniów w szkole do aktywnego uczestnictwa w edukacji nieszkolnej może odbywać się m. in. poprzez: wdrażanie uczniów do samokształcenia; kształtowanie umiejętności życia i współżycia w różnych grupach społecznych; rozwijanie motywacji do aktywnego uczestnictwa społecznego; kształtowanie umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji w różnych sytuacjach życiowych; rozwijanie zainteresowań; kształcenie języka i techniki wzajemnego komunikowania się; wyrabianie umiejętności właściwego korzystania z różnych źródeł wiedzy, kultury, sztuki, a zwłaszcza ze środków medialnych, bibliotek i wystaw; umiejętności strukturalizacji wiedzy /porządkowanie, klasyfikowanie, selekcjonowanie.

Ważne jest także, aby nauczyciel wykorzystywał (spożytkowywał) wpływy edukacji nieszkolnej w ramach realizacji programów nauczania i wychowania szkolnego m. in. poprzez: powiązanie szkolnych programów nauczania z treściami upowszechnianymi przez edukację nieszkolną; redukcję treści nauczania szkolnego o informacje zdobywane przez uczniów w warunkach edukacji nieszkolnej; neutralizowanie negatywnych wpływów edukacji nieszkolnej i wzmacnianie jej wpływów pozytywnych;

Realizacja tych zadań jest jednak uwarunkowana m. in. zakresem orientacji nauczycieli w obszarze funkcjonowania edukacji nieszkolnej i dobrej znajomości uczestnictwa w niej swoich uczniów oraz dysponowaniem przez nauczycieli niezbędną wiedzą o wspomaganiu uczniów w aktywnym pobieraniu informacji ze źródeł nieszkolnych. Nauczyciele powinni dołożyć starań, aby nauczyć uczniów oceniać i posługiwać się w praktyce dostępną im informacją i wiedzą zdobytą w kontaktach pozaszkolnych

Docenić rolę edukacji nieszkolnej w praktyce oświatowej

Szkoła w małym zakresie porozumiewa się ze środowiskiem pozaszkolnym, a nauczyciele dość często zachowują się tak, jakby nie miało ono większego wpływu na wiedzę i zachowania uczniów. Wierzą jeszcze nadal w moc szkoły nauczającej, raczej w małym zakresie znają sytuację ucznia w środowisku pozaszkolnym i w dodatku w swojej działalności zamykają się do klasy szkolnej.

W małym zakresie przejawiają zainteresowanie sytuacją ucznia w domu i najbliższym jego otoczeniu. Stąd też rzadko nawiązują do pozaszkolnych doświadczeń edukacyjnych ucznia. Zwykle nie ustosunkowują się do informacji i wiedzy naukowej, praktycznej i potocznej, z którą uczniowie przychodzą do szkoły. Jakby nie dostrzegali, że uczeń rozwija się w podwójnym kręgu edukacji: formalnej (szkolnej) i nieformalnej (nieszkolnej).

Uczniowie z kolei przejawiają wielkie zainteresowanie ofertą edukacji nieformalnej (nieszkolnej). Najwięcej czasu, po programowych zajęciach szkolnych, zajmuje im telewizja, gry komputerowe, kasety wideo i internet (obecnie coraz więcej młodzieży korzysta z internetu w domu własnym lub u kolegów — organizując sobie spotkania internetowe) oraz czytanie czasopism kolorowych i przebywanie wśród rówieśników. Jednak obserwacje wskazują, że nie są oni wystarczająco przygotowani do właściwego wykorzystania informacji i wiedzy pobieranej ze źródeł nieszkolnych. Nie potrafią jej selekcjonować. Nie zawsze wydobywają to, co jest ważne, a co mniej ważne, co warto zapamiętać, a co odrzucić, by nie obciążać pamięci oraz nie zawsze wiedzą, co wybrać z pozaszkolnej oferty edukacyjnej, więc zwykle przejmują to wszystko, co w danej chwili zaczyna być interesujące. Takich okazji jest dużo, a może za dużo i wówczas pojawia się zmęczenie i zniechęcenie do podstawowych obowiązków.

Nauczyciele mają świadomość tego, że uczniowie dysponują wiedzą wykraczającą poza program szkolny, lecz raczej unikają rozmów z uczniami na jej temat, bowiem uważają, że w szkole należy realizować obowiązujący program szkolny i nie mają czasu na rozmowy o pozaszkolnych doświadczeniach edukacyjnych uczniów (są jednak wyjątki, ale jest ich zbyt mało). Potrafią prowadzić rozmowy o potrzebie przygotowania uczniów do właściwego korzystania z edukacji nieszkolnej, o potrzebie wykorzystania tej wiedzy i informacji w trakcie realizacji programu szkolnego, o potrzebie zachęcania i mobilizowania do aktywnego udziału w edukacji nieszkolnej, lecz w praktyce zachowują się tak, jak gdyby szkoła była jedyną placówką oświatową i wszystko, co dzieje się poza tym programem, nie należy do ich obowiązku w nauczaniu szkolnym.

Należy dodać, że nauczyciele odczuwają potrzebę przygotowywania uczniów do pobierania informacji z edukacji nieszkolnej, lecz zauważa się, że rzadko kiedy wiedzą jak to robić. Zwykle odwołują się do okazjonalnych poleceń i apelują do uczniów o większe zainteresowanie się niektórymi ofertami edukacyjnymi w sposób selektywny, co jednak nie przynosi spodziewanego efektu.

Z tego uproszczonego przeglądu wynika, że nauczyciele mogą i powinni przygotowywać uczniów do świadomej aktywności w nieszkolnym procesie edukacyjnym oraz wykorzystywać tam zdobyte informacje i wiedzę w ramach codziennych zajęć lekcyjnych. Do tego potrzebne są chęci, wiedza merytoryczna, umiejętności pedagogiczne, szeroka orientacja w zakresie pozaszkolnej oferty edukacyjnej, wiedza o różnych sposobach pracy szkoły w odniesieniu do edukacji nieszkolnej i pozytywna motywacja do realizacji postawionych przed nauczycielem zadań.

Nasza wiedza o tym, jaką rolę kształcącą, wychowawczą i rekreacyjną pełni edukacja nieszkolna jest ciągle jeszcze niepełna. Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (od ostatnich naszych badań) informacje i wiedza nieszkolna, jaką pobierają uczniowie, jest coraz bogatsza i coraz bardziej dostępna, lecz nie zawsze jest w pełni spożytkowywana w nauczaniu szkolnym i samoobdarowywaniu się wiedzą przez młodzież.

Bibliografia

Wybrałem ten temat, ponieważ na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych prowadziłem szerokie badania nad edukacją równoległą. Wyniki tych badań opublikowałem m.in. w pracy zbiorowej „*Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*” (Bydgoszcz, 1990) i w pracy autorskiej: „*Szkoła a edukacja równoległa/nieszkolna. Poglądy, doświadczenia, propozycje*”, Bydgoszcz, wyd. I 1993, wyd. II 1996 oraz w kilku artykułach. Ponowiłem te badania na początku lat dwutysięcznych celem przejrzenia wyników badań sprzed kilku lat z obecnym stanem edukacji nieszkolnej w systemie oświaty i wychowania, stosunkiem szkoły do wiedzy i doświadczeń ucznia zdobytych w warunkach edukacji nieformalnej oraz na ile informacje pozaszkolne są wykorzystywane w życiu osobistym, w kontaktach społecznych i nauczaniu szkolnym.

Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa: PIW.

Czapiński J., Panek T. (red.) (2000). *Diagnoza społeczna 2000*. Warszawa.

Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Giddens A. (2008). *Socjologia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Illich I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, przedmowa B. Suchodolski. Warszawa.

Jankowski D. (2001). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń.

Major Federyko (2001). „*Przyszłość świata*”, z oryginału francuskiego „*On monde nouveau*”. Paris, UNESCO

1999, redakcja naukowa przekładu: Wiktor Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

Młodzież wobec /nie/gościnnej przyszłości”, redakcja naukowa: Roman Leppert, Zbyszko Melosik, Bożena

Wojtasik. Wrocław: Wyd Naukowe DSWE TWP.

Roland Meighan z udziałem L. Bartona i S. Walkera (1993). *Socjologia Edukacji*, redaktor naukowy: Z. Kwieciński. Toruń.

Porcher L. (1978). *Kształcenie równoległe*. Tłum. K. Tomaszewski. Warszawa.

Radziewicz-Winnicki A. (2008). *Pedagogika Społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesorskie.

Toffler A. (1986). *Trzecia fala*. Warszawa.

Tuan Y-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.

Skrzypczak J. (1996). *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań.

Wroczyński R. (1973). *Edukacja permanentna*. Warszawa.

Przemysław Paweł Grzybowski
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Rozwój, postęp, edukacja. Od filozofii do pedagogii spirytystycznej

Żydowski prorocy Amos i Izajasz (760-700 przed Chrystusem), Zaratustra (VII wiek przed Chrystusem) i Kung-cy (560-480 przed Chrystusem) wyznaczają zasadniczy punkt zwrotny w historii życia duchowego ludzkości. Między ósmym i szóstym stuleciem trzy myśliciele w różnych częściach świata, należący do narodów, które nie pozostawały ze sobą w żadnych stosunkach, doszli zgodnie do zrozumienia, że dobro moralne tkwi nie w poddawaniu się przekazanym tradycją zwyczajom ludzi, ale w czynnym poświęcaniu się jednostki dla bliźnich i dla doskonalszego kształtowania stosunków społecznych. Ta wielka duchowa rewolucja rozpoczyna okres duchowego ucłowieczenia człowieka i stworzenia kultury zdolnej do najwyższego rozwoju.¹

Albert Schweitzer

Współcześnie — zwłaszcza w sferze publicznej — rzadko spotyka się idee edukacyjne wyrażone osadzone w podstawach filozoficznych. Wyjątek stanowią pedagogie (pedagogiki) alternatywne, a wśród nich inicjatywy pojawiające się tam, gdzie występuje niski poziom stopy życiowej, patologie społeczne i w związku z tym spore zapotrzebowanie na wsparcie najsłabszych i najmniej operatywnych mieszkańców środowisk placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Przykładem kraju, w którym tego rodzaju aktywność spotyka się powszechnie jest Brazylia. To tu od wielu lat realizowane są koncepcje edukacji spirytystycznej (z łac.: *spiritus* — duch), wyrosłe na korzeniach idei skądinąd europejskiej, lecz na Starym Kontynencie niestety nieco już zapomnianej. Tymczasem warto się przyjrzeć podstawom i formom realizacji tej niewątpliwie niezwyklej pedagogii, bowiem mogą one zainspirować osoby zajmujące się edukacją w podobnych okolicznościach także w Europie.

¹ A. Schweitzer: *Z mojego życia...* PAX, Warszawa 1981, s. 133.

Ziemia kontrastów społecznych

Brazylia – czwarta co do wielkości demokracja świata, ojczyzna prawie dwustumilionowego narodu, którego problemy i próby ich rozwiązywania są w Polsce mało znane, zwykle bowiem kraj ten postrzegany jest stereotypowo przez pryzmat informacji o karnawale w Rio i meczach piłki nożnej. Reprodukowany od lat stan edukacyjnej nędzy środowisk defaworyzowanych jest tu przedmiotem troski nie tylko władz, ale też licznych instytucji pozarządowych.²

Jako kolonia portugalska, Brazylia przez lata była wykorzystywana pod względem ekonomicznym. W wielu rejonach także obecnie prowadzi się rabunkową gospodarkę dobrami naturalnymi (np. wyręb lasów amazońskich) i często sukces finansowy warstw uprzywilejowanych przesłania problemy potrzebujących, wśród których nie brakuje analfabetów. Obecnie, będąc niekwestionowaną potęgą gospodarczą, kraj ten stanowi koło napędowe Mercosuru – największej strefy wolnego handlu w Ameryce Południowej. Współczesne rządy brazylijskie, których symbolem jest charyzmatyczny prezydent Luiz Inácio Lula da Silva, zanotowały liczne sukcesy gospodarcze (m.in. zahamowanie inflacji i zróżnicowanie produkcji w sektorze rolnym i wytwórstwie), jednocześnie jednak zasłynęły skandalami korupcyjnymi na szczytach władzy.

„Prezydent Lula da Silva to jakby brazylijski lewicowy Wałęsa. – pisze Krzysztof Mroziewicz – Startował w wyborach prezydenckich, rzucając hasło «zero głodu». (...) Każda rodzina, która tego potrzebuje, zaczęła otrzymywać ze środków państwowych odpowiednie dotacje – wolno je przeznaczać na jedzenie, ale nie wolno na tytoń, napoje chłodzące i alkohol. (...) Mimo wydatków na program «zero głodu» prezydenturze Luli towarzyszy wzrost gospodarczy. Rynek dóbr luksusowych wzrósł o 33 proc. Liczba milionerów przekroczyła 80 tys. i rośnie szybciej od wskaźnika wzrostu gospodarczego. Tymczasem ze slumsów nie wychodzi się, bo złodzieje wszystko wyniosą, nawet najbardziej zdezelowany telewizor.”³

W Brazylii obowiązuje system federalny, w którym kompetencje poszczególnych organów władzy nakładają się na siebie. Policja ma tu opinię skorumpowanej i nieudolnej, a w wielkich miastach rządzą gangi. O skali ich wpływów świadczy między innymi fakt, że w São Paulo uchodzącym za najniebezpieczniejsze miasto Ameryki Łacińskiej, gang Pierwsze Komando Stolicy (port.: *Primeiro Comando da Capital*) organizował nawet powstania przeciwko lokalnej władzy. Nie dziwi więc, że przestępczość – głównie związana z handlem narkotykami, rośnie tu z roku na rok, zaś w fawelach – dzielnicach nędzy, do których nie dociera władza oficjalna, mafia organizuje własną władzę równoległą: *„Fawele podzielone są na regiony. Granice wyznacza się bardzo dokładnie. Przekroczenie granicy oznacza wyrok śmierci. Nakładają się na to starcia na obrzeżach*

² Szerzej o historii i warunkach życia w Brazylii – patrz np.: A. Fiedler: *Spotkałem szczęśliwych Indian*. Iskry, Warszawa 1975; G. Freire: *Panowie i niewolnicy*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985; P. Grzybowski: *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości ucisnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*. [w:] R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P. Grzybowski (red.): *Edukacja a praca. Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*. Zeszyt 13. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 327-339; J. Klimowicz: *Życie i śmierć w Ameryce Łacińskiej*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1970; L. Kolankiewicz: *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1995; M. Kula: *Historia Brazylii*. Ossolineum, Wrocław 1987; T. Paleczny: *Rasa, etniczność i religia w brazylijskim procesie narodotwórczym*. Universitas, Kraków 2004.

³ K. Mroziewicz: Trwoga w Mieście Boga. [w:] *Polityka*, nr 14/2005, s. 61.

– z policją i liderami lokalnymi, którzy mają aspiracje polityczne. Jeśli prefektura policji zaprasza młodych ludzi na zajęcia resocjalizacyjne, są w środowisku uważani za zdrajców. Ale bywają też wariaci, jak znany i szanowany aktor Guti Fraga, który prowadził warsztaty teatralne dla dzieci w samym centrum faweli Vidigal. Dzieci, które nie boją się zabijać, miały tremę na scenie. Przed akcją, kiedy trzeba strzelać i zabijać, modlą się zawsze do Chrystusa o opiekę.”⁴

W fawelach właściwie jedyną instytucją rządową, która radzi sobie w sytuacjach krytycznych jest BOPE (port. *Batalhão de Operações Policiais Especiais* – Batalion Policyjnych Operacji Specjalnych), słynąca z brutalnych akcji przeciwko gangom narkotykowym.

Filozofia spirytystyczna i początki ruchu społecznego

Korzenie ruchu spirytystycznego, osadzone są w oryginalnej, dziewiętnastowiecznej filozofii. Jej twórca nazywał się Hippolyte Léon Denizard Rivail (1804-1869). Burzliwe wydarzenia we Francji w latach 1814-1815, skłoniły jego rodziców do wysłania syna w spokojniejsze miejsce. Wybór padł na renomowany ośrodek Johanna Heinricha Pestalozziego w szwajcarskim Yverdon. Na decyzję tę mogła też wpłynąć broszura „Wykład metody wychowawczej Pestalozziego” autorstwa Marc-Antoine’a Julliena de Paris – prekursora pedagogiki porównawczej, od 1806 roku gościa tegoż ośrodka. Rivailowie najprawdopodobniej znali zarówno tę publikację, jak i jej twórcę, który – jak oni – zaliczał się do lyońskiej elity.

Przeprowadziwszy się do Paryża, H.L.D. Rivail zaczął pracować jako nauczyciel i tłumacz. Kierował własnymi szkołami podstawową i zawodową, zorganizowanymi na wzór pestalozziański. Miał opinię jednego z lepszych gramatyków francuskich. Opracowywał programy zajęć dla szkół przedmieścia Saint-Germain, w czym pomagał mu David Eugène Lévy-Alvares – pedagog i pisarz, zajmujący się głównie kształceniem dziewcząt. Jego współpracownikiem i przyjacielem był Alexandre Boniface – pedagog i gramatyk, członek Akademii Francuskiej, również twórca pestalozziańskiej szkoły podstawowej na przedmieściach Paryża.

W latach 1835-1840, H.L.D. Rivail organizował w swym domu bezpłatne, cieszące się dużą popularnością kursy chemii, fizyki, astronomii i anatomii porównawczej. Od 1843 do 1848 prowadził bezpłatne, dwutygodniowe kursy matematyki i astronomii, nie tylko dla studentów, lecz także dla nauczycieli. Następnie został wykładowcą Liceum Polimatycznego, gdzie uczył fizjologii, astronomii, chemii i fizyki. Z posady tej zrezygnował jednak po dwóch latach, nie mogąc znieść nieustannie zmieniających się warunków pracy i fatalnej atmosfery panującej we francuskim systemie oświaty, rozgrywek zwalczających się stronnictw politycznych i światopoglądowych. Od tej pory jego czas wypełniały przede wszystkim badania naukowe i pisarstwo. Wśród ogłoszonych drukiem prac H.L.D. Rivaila, nie brakowało podręczników, poradników dydaktycznych, planów, opracowań metodycznych i projektów reform edukacyjnych adresowanych do deputowanych, rządów i władz uniwersyteckich. Szczególne uznanie zyskały programy zajęć dla Liceum Polimatycznego oraz teksty dyktand zaaprobowane przez Sorbonę – wielokrotnie wznawiane, nawet po śmierci autora. W latach 1848-1849 H.L.D. Rivail zajmował się badaniami magnetyzmu zwierzęcego i somnambulizmu.⁵

⁴ K. Mroziewicz: *Trwoga...* op. cit., s. 61. – Szerzej na ten temat – patrz: F.Halliday: *Serca czystsze od ręk.* [w:] *Forum*, nr 40/2006, s.18-20; J.Żakowski: *Samba zwycięstwa.* [w:] *Polityka*, nr 46/2002, s. 100-105.

⁵ Szerzej na ten temat – patrz: P.Grzybowski: *Denizard Rivail - niezwykły uczeń Pestalozziego.* [w:] *Biuletyn Historii Wy-*

W połowie XIX wieku cała Francja oszalała na punkcie tzw. zjawisk mediumicznych, a ich liczba oraz coraz liczniejsze grono osób je obserwujących, nie mogły nie wzburzać umysłów naukowców. W 1854 roku jeden z paryskich felietonistów pisał, że wzdłuż całych Pól Elizejskich i Montmartru nie było chyba ani jednego stolika, który by nie wirował. Uczestnictwo w seansach stało się wręcz towarzyskim obyczajem. Jednym z miłośników tego rodzaju spotkań był literat i historyk z francuskiej Akademii Nauk – René Taillandier. To m.in. on namawiał H.L.D. Rivaila do zajęcia się zjawiskami mediumicznymi. Już wkrótce ten ostatni dążył więc do ustalenia racjonalnych przyczyn wirowania stolików oraz opisanie rządzących nim praw. Współpracował z licznymi mediami, uczestnicząc w setkach seansów i sporządzając z nich dokumentację, studiując tysiące raportów z przeprowadzanych w całym świecie eksperymentów. Wkrótce badaniami objął też inne zjawiska mediumiczne, podejmując próbę ich wyjaśnienia i systematyzacji. Efektem wieloletnich studiów H.L.D. Rivaila było kilkanaście opracowań, opublikowanych pod pseudonimem „Allan Kardec”. Jego pierwsza rozprawa na temat spirytyzmu – *Księga Duchów*, ukazała się w 1857 roku i wzbudziła ogromne zainteresowanie, podobnie jak kolejne dzieła na ten temat.⁶ Zawierała bowiem teorię w wymiarach: naukowym, filozoficznym i moralno-etycznym, porządkującą problematykę kontaktów człowieka ze sferą pozamaterialną i będącą niejako uzupełnieniem idei głoszonych przez tzw. nowoczesnych spirytualistów.

Filozofię spirytystyczną żywo interesował się Napoleon III, który wielokrotnie przyjmował A. Kardeca w pałacu w Tuileries. Ze spirytyzmu czerpali też m.in.: Arthur Conan Doyle, Victor Hugo, William James, Rudolf Steiner, Lew Tołstoj i inni. W 1858 roku A. Kardec wydał pierwszy numer *Przeglądu Spirytystycznego*, który stał się najważniejszym periodykiem ruchu spirytystów, prezentującym najświeższe odkrycia naukowe. W samej Francji miał około 500 tys. czytelników. W tym samym czasie powstało Paryskie Towarzystwo Studiów Spirytystycznych – pierwsze w świecie formalne stowarzyszenie spirytystyczne. A. Kardec zmarł w 1869 roku i został pochowany na cmentarzu Père Lachaise. Na jego nagrobku widnieje motto: „*Narodzić się, umrzeć, odrodzić ponownie i wciąż się rozwijać – takie jest prawo*”, zawierające istotę filozofii spirytystycznej.

Od teorii społecznej do praktyki społecznej

W wielu krajach – zwłaszcza we Francji, Czechosłowacji i Brazylii, powstał zróżnicowany wewnętrznie ruch społeczny, którego podstawą oprócz filozofii stała się charakterystyczna teoria społeczna. U jej podstaw spoczywa idea istnienia nieśmiertelnej duszy, której sytuacja zarówno w życiu doczesnym, jak i po śmierci człowieka zależy od tempa jej rozwoju moralnego i intelektualnego. Jednym z czynników tego rozwoju jest praca na rzecz innych ludzi, oparta na hasłach miłości, braterstwa, tolerancji, szacunku, miłosierdzia, równości itp.

chowania, nr 1-2 (9-10) 1999, s. 5-12; P.Grzybowski: *Przedmowa tłumacza*. [w:] A. Kardec: *Księga Duchów*. Wydawnictwo KOS, Katowice 2000, s. 13-30; D. Incontri, P.Grzybowski (oprac.): *Kardec Educador. Textos Pedagógicos de Hippolyte Léon Denizard Rivail*. Comenius, Bragança Paulista 2005; Z. Wantuil, F. Thiesen: *Allan Kardec – l'educateur et codificateur*. CSI, Brasília 2004, t. 1-2.

⁶ Szerzej na ten temat – patrz: A. Kardec: *Księga Duchów*. Wydawnictwo KOS, Katowice 2000; A. Kardec: *Księga mediów*. Wydawnictwo KOS, Katowice 2004; A. Kardec: *Niebo i piekło według spirytyzmu*. Wydawnictwo KOS, Katowice 2009.

Możliwości realizacji tego ideału A. Kardec upatrywał zwłaszcza w edukacji i rozwiązywaniu problemów społecznych społeczeństwa: „Nie wystarczy powiedzieć człowiekowi, że musi pracować; trzeba jeszcze, by ten, kto na życie zarabia pracą własnych rąk, znalazł jakieś zajęcie — a o nie często jest trudno. Gdy brak pracy staje się problemem powszechnym, ludzie stają przed widmem klęski głodu. Równowagi między produkcją a konsumpcją stara się poszukiwać ekonomia; równowaga ta jednak — zakładając, że w ogóle jest możliwa — będzie zawsze chwiejna, a w okresie jej zachwiania robotnik musi przecież żyć. Czynnikiem, którego wystarczająco nie bierze się pod uwagę, by równowagę tę utrzymać, a bez którego ekonomia staje się tylko teorią, jest odpowiednia edukacja; nie chodzi tu o samo tylko kształcenie, lecz o wychowanie moralne; jednak nie wychowanie na podstawie książkowej wiedzy, ale oparte na sztuce formowania charakteru, co prowadzi do ukształtowania się odpowiednich nawyków: efektem edukacji jest bowiem osiągnięty zespół odpowiednich nawyków. Gdy widzi się masę jednostek, zdanych każdego dnia na wpływ społeczeństwa bez zasad, bez zahamowań, pozostawionych na pastwę własnych instynktów — czyż należy się dziwić, że prowadzi to do zgubnych następstw? Gdyby sztuka edukacji była powszechnie znana, rozumiana i praktykowana, to człowiek wprowadziłby w świecie swych zachowań porządek i refleksję nad przyszłością własną, swoich bliskich oraz szacunek dla spraw tego szacunku wymagających; pozwoliłoby mu to przetrwać mniejszym kosztem nieuniknione trudne dni. Bałagan i niezapobiegliwość to dwie plagi, które właściwie pojęta edukacja może wykorzenić; to edukacja jest pierwszym krokiem do dobrobytu; to ona stanowi gwarancję bezpieczeństwa każdego z nas.”⁷

W teorii społecznej spirytyzmu, jednym z najistotniejszych elementów jest dążenie do postępu, którego warunkiem jest współpraca międzyludzka w duchu moralności: „Niewątpliwie podejmowane są wysiłki, by doprowadzić do postępu ludzkości — pisał A. Kardec — dziś częściej, niż we wcześniejszych epokach, dodaje się odwagi, stymuluje, nagradza za dobre pomysły — a mimo to robak egoizmu nieustannie toczy organizm społeczeństwa. Jest to realne zło, którego ofiarą pada każdy z nas w mniejszym lub większym stopniu; trzeba więc walczyć z nim jak z epidemią. W tym celu, należy postępować jak postępujący lekarze: sięgnąć do źródła choroby. Badajmy więc wszystkie części społecznego organizmu, poczynwszy od rodziny — na narodach kończąc, od lepiarek — do pałaców; szukajmy wszelkich jawnych lub ukrytych wpływów, które wywołują, wzmacniają i rozwijają uczucie egoizmu; a gdy już poznamy przyczyny, to lekarstwo znajdzie się samo; wtedy trzeba będzie już tylko zwalczać te przyczyny — jeśli nie wszystkie na raz, to pojedynczo; i w ten sposób, stopniowo, trucizna zostanie wyeliminowana. Okres leczenia może być bardzo długi, bowiem przyczyn choroby jest wiele; wyzdrowienie jednak jest możliwe. Zresztą osiągnie się je, zwalczając chorobę w zarodku, to jest podejmując odpowiednią edukację; nie taką, która daje ludziom tylko wiedzę — lecz taką, dzięki której ludzie stają się dobrzy. Edukacja, jeśli jest dobrze rozumiana, stanowi klucz moralnego postępu; gdy poznamy sztukę wywierania wpływu na inteligencję, to będzie można je uszlachetniać — jak czyni się to z młodymi roślinami; sztuka ta jednak wymaga wiele taktu, wiele doświadczenia, oraz pogłębionych obserwacji; poważnym błędem jest sądzić, że wystarczy dysponować wiedzą, by móc zbierać owoce. Śledząc rozwój dziecka — bogatego, czy biednego — od momentu jego narodzin, można zaobserwować wszelkie zgubne wpływy, zostawiające ślady

⁷ A. Kardec: *Księga Duchów...*, op. cit., s. 336-337.

na jego delikatnej naturze, do czego dochodzi wskutek słabości, niedbalstwa i ignorancji tych, którzy zajmują się wychowaniem dziecka; często też, środki wykorzystywane do jego uszlachetnienia, stanowią fałszywy trop; nie ma się więc co dziwić, że w społeczeństwie występuje tyle problemów. Wystarczy zrobić dla rozwoju moralności tyle, ile robi się dla rozwoju inteligencji, a zorientujemy się, że obok osób charakteryzujących się oporną naturą, więcej niż nam się wydaje jest takich, którym potrzeba tylko odpowiedniej opieki, by ich życie było naprawdę owocne.”⁸

A. Kardec uważał, że do postępu społecznego, którego istotnym czynnikiem powinno być odpowiednie prawo, może przyczynić się zwłaszcza edukacja w środowiskach defaworyzowanych: „Zdeprawowane społeczeństwo z pewnością potrzebuje surowszych praw; niestety prawa te wiążą się raczej z karaniem za zło, niż z likwidowaniem jego źródeł. Tylko odpowiednia edukacja może odnowić ludzkość; dzięki niej ludzie nie będą potrzebować tak rygorystycznych praw.”⁹

Nie dziwi więc fakt, że w kręgach spirytystów zrodziło się wiele inicjatyw socjalnych i edukacyjnych, adresowanych przede wszystkim do ubogich. W nawiązaniu do popularnych w XIX wieku form działalności filantropijnej, francuscy spirytyści zakładali przytulki dla sierot, jadłodajnie dla bezdomnych, organizowali publiczne odczyty i świadczyli bezpłatne usługi (np. medyczne) itp.¹⁰ Spirytystyczne idee społeczne zainteresowały nawet przedstawicieli socjalizmu utopijnego. Jeden z nich – zafascynowany spirytyzmem Jean-Baptiste André Godin, w Guise we francuskiej Pikardii – utworzył tzw. familister (franc. *familistère*), będący jedyną w swoim rodzaju wspólnotą mieszkańców, zbudowaną wokół ośrodka przemysłowego, mającego zapewnić środowisku samowystarczalność ekonomiczną.¹¹

W Czechach i na Słowacji (poza niemieckojęzyczną częścią dawnej monarchii austrowęgierskiej) rozległa działalność spirytystów istniała od drugiej połowy lat osiemdziesiątych XIX stulecia. W 1880 roku były komisarz rządowy w Czeskich Budziejowicach – František Pavlíček, przetłumaczył na język czeski i opublikował *Księgę Duchów* i *Księgę mediów* A. Kardeca. Entuzjastyczne przyjęcie tych dzieł przez kręgi inteligencji doprowadziło do powstania wielu grup spirytystycznych, tzw. kółek, a następnie także większych stowarzyszeń, które współtworzyły trzy formalne, organizacyjne okręgi w Karkonoszach i na Morawach. Spotkania organizowano nie tylko w mieszkaniach, lecz również w popularnych lokalach. Idee spirytystyczne przenikały tam głównie z Niemiec. Przez Trutnovsk i Semilsk spirytyzm rozprzestrzenił się do Pojizeří, a stąd na Morawy i Czeski Śląsk. Na rozpowszechnienie się spirytyzmu w północno-wschodnich Czechach niemały wpływ mieli także dawni emigranci, od 1918 roku powracający z Ameryki do powstałej Czechosłowacji. O ile w roku 1890 na terenie samych tylko Czech było około 60 tys. spirytystów, to w roku 1922 liczba ta wzrosła do około 300

⁸ Ibidem, s. 419-420.

⁹ Ibidem, s. 374.

¹⁰ Szerzej na ten temat – patrz: M. Ponsardin: *Le Spiritisme à Lyon (1857-1937)*. Les Édition Philman, Le Pecq 2004.

¹¹ Szerzej na ten temat – patrz: G. Delabre, J.-M. Gautier (red.): *Godin et le familistère de Guise: une utopie socialiste pratiquée en pays picard*. Société archéologique de Vervins et de la Thiérache, Vervins 1983; G. Delabre: *Vers une république du travail: Jean-Baptiste André Godin*. Editions de la Vilette, Paris 1988; J.-B.A. Godin: *Solutions sociales*. A. Le Chevalier éditeurs et Guillaumin et Cie éditeur, Paris 1871; A. Oyon: *Une véritable cité ouvrière, le Familistère de Guise*. Librairie des sciences sociales, Paris 1865; E. Raoux: *Le Familistère de Guise ou le Palais social*. nakładem autora, Lausanne 1872; www.familistere.com/site/index.php. (5.05.2010).

tys. w całej Czechosłowacji. Ich działalność skupiała się wokół licznych jak nigdzie indziej czasopism w języku czeskim¹² oraz niemieckim (np. *Die Glocke*). Zawierały one nie tylko artykuły poświęcone zjawiskom mediumicznym czy informacje na temat ruchu spirytystycznego w świecie. Niejednokrotnie można w nich było przeczytać ogłoszenia o akcjach dobroczynnych, relacje z przedstawień teatralnych organizowanych przez spirytystów, ogłoszenia o darmowych kursach języka Esperanto, a nawet anonse matrymonialne!¹³

Tego rodzaju idee i działalność zafascynowały również Brazylijczyków, którzy we Francji kształcili się, przebywali w sprawach handlowych i politycznych.

Ruch spirytystyczny w Brazylii

W Brazylii spirytyzm rozpowszechnił się na wielką skalę głównie dzięki temu, że w drugiej połowie XIX wieku zaakceptowały go światłe elity, zwolennicy zniesienia niewolnictwa oraz kształcenia najuboższych warstw społeczeństwa. Pierwsze informacje o filozofii spirytystycznej dotarły tu dzięki osobom posługującym się językiem francuskim. W 1860 roku Casimir Lieutaud — Francuz zamieszkały w Rio de Janeiro, opublikował pierwszą brazylijską książkę na temat spirytyzmu *Nadeszły czasy* (port.: *Os tempos são chegados*). Jedną z pierwszych oficjalnych instytucji spirytystycznych — Rodzinną Grupę Spirytyzmu (port.: *Grupo Familiar do Espiritismo*) założył we wrześniu 1865 roku Luís Olímpio Teles de Menezes w Salvadorze, w stanie Bahia. Pionierem spirytyzmu w Brazylii był także imigrant z Czech - František Vladimír Lorenc, urodzony w Zbystawiu (wówczas wieś pod Časlaviem) na Czeskim Śląsku. Wyemigrował do Brazylii w 1893 roku, uciekając przed obowiązkiem służby wojskowej w armii austrowęgierskiej. F.V.Lorenz był poliglotą, autorem wznawianych do dziś osiemdziesięciu trzech książek poświęconych spirytualizmowi i językoznawstwu, które publikował w językach portugalskim i Esperanto.¹⁴

W 1884 roku powstała Brazylijska Federacja Spirytystyczna — największa na świecie tego rodzaju organizacja o statusie stowarzyszenia wyższej użyteczności publicznej, do dziś wspierająca pracę tysięcy wolontariuszy w Brazylii i innych krajach.¹⁵

W brazylijski ruch spirytystyczny zaangażowanych jest około 2 mln osób (według źródeł nieformalnych nawet dziesięć razy więcej). Jego elementy są bardzo zróżnicowane — od rodzinnych i przyjacielskich grup studiów literatury, poprzez rozbudowane stowarzyszenia użyteczności publicznej, po instytucje parareligijne.

¹² M.in.: *Hvizda budoucnosti*, *Hvizda záhrobní*, *Nové slunce*, *Pokoj tobí*, *Nový duch ěasu*, *Posel záhrobní*, *Proè žijeme?* (przekształcone w *Nové rozhledy*), *Spirita* (przekształcone w *Stopy duše*), *Spiritistická revue* — ěasopis pro psychická studia a šíření duševní kultury v lidu, *Ěskoslovenská revue psychická* — ěasopis pro studia psychická (po drugiej wojnie światowej do 1948 roku wychodził jako *Psychická revue*), *Spiritualistické rozhledy*, *Zpravodaj obce ěskoslovenských spiritistů* v Praze (biuletyn drukowany na powielaczu w latach 1948-1949).

¹³ Szerzej na ten temat — patrz: J.Kozak: *Spiritismus. Zapomenutá významná kapitola ěeských dějin*. Eminent, Praha 2003; V.Sladeček: *Spiritismo en iama Ĉeĥoslovakio*. [w:] *Almanako Lorenz*, nr 19/1999, s. 75-78.

¹⁴ Szerzej na ten temat — patrz: A.Flores: *Exropa vivperiodo de Francisco Valdomiro Lorenz*. [w:] *Almanako Lorenz*, nr 11/1991, s. 31-39; Z. Wantuil: *Grandes espíritos do Brasil*. FEB, Rio de Janeiro 2002, s. 337-339.

¹⁵ Szerzej na ten temat — patrz: J.Borges de Souza: *Spiritismo movado en Brazilo*. [w:] *Almanako Lorenz*, nr 19/1999, s. 44-51; F.Thiesen: *Spiritismo en Brazilo*. [w:] *Almanako Lorenz*, nr 1/1981, s. 32-36.

Podstawowymi ośrodkami działalności publicznej są tak zwane domy spirytystyczne, będące charakterystycznymi, środowiskowymi centrami aktywności socjalnej i edukacyjnej. Realizuje się w nich dobroczynne, nieodpłatne prace na rzecz potrzebujących: jadalnie dla ubogich i bezdomnych; poradnictwo medyczne, prawne, rodzinne, psychologiczne (grupy wsparcia i terapii dla niedoszłych samobójców, narkomanów, alkoholików, matek po dokonaniu aborcji itp.); działalność oświatowa (alfabetyzacja, orientacja zawodowa, odczyty, kursy, popularyzacja ochrony życia, ewangelizacja itp.); działalność kulturalna (koncerty, zespoły muzyczne i teatralne, koła zainteresowań, rozgłośnie radiowe, stacjonarne i objazdowe biblioteki); działalność wydawnicza (drukarnie, tłocznie płyt) itp. Nierzadko przy domach spirytystycznych funkcjonują stałe instytucje opiekuńcze, np. domy dziecka, domy samotnej matki, przytulki dla bezdomnych i umysłowo upośledzonych, gabinety lekarskie, a nawet szpitale.

Zakres działalności i formy pracy domów spirytystycznych zależą od ich położenia, potrzeb środowiska oraz dostępności środków finansowych i kadr. Najczęściej założycielami i kierownikami domów spirytystycznych są przedstawiciele miejscowej inteligencji: nauczyciele, lekarze, inżynierowie, prawnicy, wojskowi. Do współpracy przyjmuje się wolontariuszy (niejednokrotnie osoby, którym udzielono tu pomocy), choć gdzieś niegdyś spotyka się też pracowników etatowych – zwłaszcza gdy domem zarządza stowarzyszenie o rozbudowanych uprawnieniach. Środki na utrzymanie domów pozyskiwane są z darowizn; działalności gospodarczej (sprzedaż wydawnictw, produktów gastronomicznych – np. pizza, telemarketing, produkcja leków z własnych plantacji ziół), recyklingu odpadów itp. Niejednokrotnie władze lokalne zwalniają instytucje spirytystyczne z podatków i pomagają w pozyskiwaniu sponsorów. Wolontariusze pracujący w domach spirytystycznych często uczestniczą w kursach i kongresach organizowanych w największych miastach Brazylii. Jedną z najbardziej popularnych imprez tego rodzaju jest Concafras – zjazd odbywający się corocznie od 1957 roku. W roku 2000, w Brasili, wzięło udział ponad 10 tys. osób.¹⁶

W refleksji Europejczyków nad brazylijskim ruchem spirytystycznym ulegają zakłóceniu czy wręcz zburzeniu standardy kulturowe i światopoglądowe, a pojawia się podziw dla oddolnych, społecznych inicjatyw realizowanych w oparciu o filozofię o wszech europejskich korzeniach, lecz na Starym Kontynencie zapomniana, zaś w środowiskach konserwatywnych wręcz wyszydzona i napiętnowana. Gdy bowiem Europejcy z zarania XXI wieku mówią o spirytyzmie, najczęściej uśmiecha się lekceważąco, wspominając opowiadania dziadków o wirujących stolikach.¹⁷

Tymczasem w Ameryce Południowej spirytyści jednoznacznie kojarzeni są z masowym, dobroczynnym ruchem społecznym, który stanowi charakterystyczny przykład oddolnej inicjatywy, mającej na celu poprawę sytuacji środowisk dotkniętych ubóstwem i wynikającymi z nich patologiami. Masowość ruchu świadczy o tym, że przez lata zyskał aprobatę społeczną i zaufanie instytucji państwowych i samorządowych, które włączają się do realizowanych projektów. Skuteczności tych działań sprzyja prawo i życzliwość władz. Inicjatywy spirytystyczne świadczą o możliwości istnienia oddolnej organizacji społeczeństwa w celu rozwiązywania

¹⁶ Patrz: www.concafras.com.br. (5.05.2010).

¹⁷ Szerzej na ten temat – patrz: M. Aubrée, F. Laplantine: *La table, le livre et les Esprits – Naissance, évolution et actualité du mouvement social spirite entre France et Brésil*. J.C. Lattès, Paris 1990.

problemów społecznych. Wolontaryjna najczęściej praca elit na rzecz i przy współudziale ubogich społeczności, stanowi nie tyle wyraz upodobań filantropijnych czy mód, co dowód dostrzeżenia wspólnoty potrzeb. Jest też swoistym oporem społecznym przeciwko panującej sytuacji oraz wyrazem niezgody na bezradność lub niemoc władz, często uzasadnione koncentracją ogromnej liczby mieszkańców, w większości defaworyzowanych i/lub wykluczanych.

Pedagogika i pedagogia spirytystyczna

Założenia pedagogiki spirytystycznej zostały opracowane w Brazylii, w oparciu o dostosowaną do miejscowych okoliczności teorię społeczną¹⁸ bazującą na koncepcji filozoficznej A. Kardeca. Twórcami podstaw teoretycznych pedagogiki spirytystycznej (port.: pedagogia espírita) są José Herculano Pires,¹⁹ Ney Lobo²⁰ oraz Dora Incontri.²¹ Ośrodkiem refleksji w tej dziedzinie rzeczywistości jest Brazylijskie Towarzystwo Pedagogiki Spirytystycznej. Organizacja ta ma około 250 członków w różnych regionach Brazylii. Co dwa lata odbywają się jej międzynarodowe kongresy, cieszące się wielkim zainteresowaniem nauczycieli, pedagogów i pracowników społecznych w całym świecie (np. w drugim kongresie zorganizowanym w Santos w 2006 roku, wzięło udział ponad 2,5 tysiąca osób z sześciu krajów).

Duże organizacje spirytystyczne – jak mające swoje przedstawicielstwa w wielu miastach Spirytystyczne Towarzystwo Pracy Społecznej im. Auta da Souza – prowadzą też szkoły różnych stopni, znajdujące się m.in. w miejscowościach: Taguatinga, Uberlândia, Catalão, Goiânia, Sobradinho, Brasília i Ceres.

To placówki prywatne na prawach szkół publicznych. Realizuje się w nich minimum programowe ustalone przez brazylijskie Ministerstwo Edukacji oraz przedmioty dodatkowe – np. język Esperanto. Większość tych szkół powstała w ubogich dzielnicach, zwykle na terenach wysypisk odpadków lub nieużytkach, które w zamian za oczyszczenie i zagospodarowanie zostały przekazane Towarzystwu przez władze miejskie oraz zwolnione z części obciążeń podatkowych (na ogół pobierane są tylko opłaty za energię elektryczną i wodę). Nauka w większości tych szkół jest nieodpłatna. Ponadto, uczniowie wywodzący się z ubogich dzielnic otrzymują wyprawki szkolne (książki, artykuły papiernicze, mundurek szkolny) i wyżywienie. Źródłem środków na utrzymanie szkół, poza wspomnianymi wyżej są też inne szkoły – placówki o wysokim standardzie usług edukacyjnych i kulturalnych, w których pobiera się wysokie czesne. Do szkół tych zapisywane są dzieci z bogatych rodzin, a uzyskiwany dochód pozwala nie tylko na bieżące funkcjonowanie tego rodzaju instytucji, ale także na utrzymanie nieodpłatnych szkół w ubogich dzielnicach.

¹⁸ Patrz: C. Beraldi Colombo: *Idéias sociais espíritas*. Editora Comenius – IDEBA, São Paulo – Salvador 1998; G. Fontella: *Sociedade, comportamento e filosofia na visão espírita*. Sulina, Porto Alegre 1998; N. Lobo: *Filosofia Social Espírita*. FEB, Rio de Janeiro 1996.

¹⁹ Patrz: J.H. Pires: *Pedagogia espírita*. Edicel, São Paulo 1985.

²⁰ Patrz: N. Lobo: *Espiritismo e educação*. FESPE, Vitória 1995; N. Lobo: *Filosofia Espírita da Educação*. FEB, Rio de Janeiro 1995, t. 1-5.

²¹ Patrz: D. Incontri: *A educação segundo o espiritismo*. Edições Feesp, São Paulo 1997; D. Incontri: *Pedagogia espírita. Um projeto brasileiro e suas raízes*. Editora Comenius, Bragança Paulista 2004; D. Incontri: *Vivências na escola. A prática da Pedagogia Espírita*. Editora Comenius, Bragança Paulista 2005.

Charakterystyczny dla szkół spirytystycznych jest nastrój spokoju i otwarcia. Przez cały dzień na korytarzach, w salach lekcyjnych i pomieszczeniach administracyjnych, z głośników sęczy się cicha muzyka instrumentalna (klasyczna lub medytacyjna). Przed zajęciami dzieci wyciszają się i medytują, podczas gdy nauczyciel czyta im np. jakiś fragment ewangelii. Kadre stanowią osoby wywodzące się ze środowiska szkoły – często będące jej absolwentami. Oprócz zatrudnionych na etatach, pracują tu także wolontariusze.

Interesującym elementem wyposażenia szkół są stojące na korytarzach akwaria z rybkami. Przy wejściu do klas znajdują się tablice, na których uczniowie mają prawo wieszać co tylko im się podoba: ulubiony wiersz, zdjęcie sympatii, rysunek przedstawiający rodziców lub ukochane zwierzę, zasłyszana sentencję itp. Zarówno w klasach, jak i w pokoju nauczycielskim wiszą informacje o urodzinach uczniów i nauczycieli, dzięki czemu składanie życzeń w odpowiednim dniu nie sprawia większych problemów i staje się pretekstem do wspólnej, radosnej zabawy. W ramach integracji międzyprzedmiotowej, dzieci przez cały rok przygotowują pracę o charakterze książki-pamiętnika, w której mają zawrzeć treści poznawane na poszczególnych przedmiotach. Pracę tę zdobią więc ich własnoręczne rysunki, opowiadania, komentarze do lekcji, fotografie, artykuły z czasopism itp. Podstawę stosowanej tu metodyki stanowią założenia koncepcji inteligencji emocjonalnej.²²

Szkola ma z założenia stanowić dla ucznia dom – pełne ciepła, bliskie miejsce, w którym będzie dobrze się czuć, będzie dbać o jego czystość i wyposażenie. Nie jest to trudne, bowiem większość szkół zarządzanych przez Towarzystwo, została zbudowana rękami rodziców i uczniów. Po prostu przychodzące po żywność lub inne wsparcie osoby, poświęcały swój czas na pracę przy budowie szkoły. W kuchni, w biurze, czy przyszkolnym warsztacie pracują dobrowolnie osoby, których dzieci uczą się w szkole. W ten sposób kształtuje się tu szacunek do miejsca nauki oraz szacunek do pracy wykonywanej przez siebie i innych.

Niezwykle ważną rolę w szkołach spirytystycznych odgrywa wychowanie socjalne. W ramach zajęć dzieci odwiedzają przedszkola, szpitale, ośrodki dla bezdomnych itp. Na tej zasadzie przygotowuje się je do kontaktu ze środowiskami wykluczenia i cierpienia, których w Brazylii jest tak wiele. Uczniowie uczą się tym samym szacunku dla drugiego człowieka, bez względu na jego położenie socjalne i rangę społeczną. W programie nie brakuje też zajęć z wychowania obywatelskiego, informatyki, plastyki, gotowania, utrzymania higieny – pod tym względem szkoły te w niczym nie odbiegają od powszechnych standardów. Uczniowie wyposażeni są w spełniające rolę mundurków szkolnych koszulki – podobnie jak nauczyciele, których wyróżniają charakterystyczne uniformy.

W ten sposób szkoła jest nierozzerwalnie związana ze środowiskiem, w którym powstała. Potrzeby, problemy i codzienne życie środowiska znajduje wyraz w programie realizowanych tu zajęć, a uczniów, nauczycieli i rodziców charakteryzuje wzajemna więź, rodząca się w trakcie naturalnych, codziennych kontaktów. Pedagogię spirytystyczną charakteryzuje więc przewaga wychowania nad kształceniem – zwłaszcza wychowania moralnego.

Pedagogia spirytystyczna stanowi przykład głębokiego oparcia idei edukacyjnych na systemie filozoficznym, który w zależności od miejsca i czasu, pozwolił na stworzenie oryginalnej teorii społecznej i inspirowanie różne środowiska. Rozmach, z jakim przez brazylijskich spirytystów realizowane są inicjatywy socjalne

²² Szerzej na ten temat – patrz: D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań 1999.

i edukacyjne, budzi nadzieję, że w warunkach globalizacji, nawet w środowiskach charakteryzujących się edukacyjną nędzą, możliwe jest nawiązywanie w edukacji do takich wartości, jak: miłość, przyjaźń, praca i szacunek do drugiego człowieka – choćby nawet w europejskich podręcznikach pedagogiki były to kategorie nieobecne lub postrzegane jako archaiczne.

Bibliografia

- Aubrée M., Laplantine F. (1990). *La table, le livre et les Esprits — Naissance, évolution et actualité du mouvement social spiritiste entre France et Brésil*. J.C. Lattès, Paris.
- Beraldi Colombo C. (1998). *Idéias sociais espíritas*. Comenius — IDEBA, São Paulo — Salvador.
- Borges de Souza J. (1999). *Spiritismo movado en Brazilo*. W: *Almanako Lorenz*, nr 19.
- Delabre G., Gautier J.-M. (red.) (1983). *Godin et le familistère de Guise: une utopie socialiste pratiquée en pays picard*. Société archéologique de Vervins et de la Thiérache, Vervins.
- Delabre G. (1988). *Vers une république du travail: Jean-Baptiste André Godin*. Paris: Editions de la Vilette.
- Fiedler A. (1975). *Spotkałem szczęśliwych Indian*. Warszawa: Iskry.
- Flores A. (1991). *Europa vivierodo de Francisco Valdomiro Lorenz*. W: *Almanako Lorenz*, nr 11.
- Fontella G. (1998). *Sociedade, comportamento e filosofia na visão espírita*. Sulina, Porto Alegre.
- Freire G. (1985). *Panowie i niewolnicy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Godin J.-B. A. (1871). *Solutions sociales*. Paris: A. Le Chevalier éditeurs et Guillaumin et Cie éditeur.
- Goleman D. (1999). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Grzybowski P. (1999). *Denizard Rivail — niezwykły uczeń Pestalozziego*. W: *Biuletyn Historii Wychowania*. Nr 1-2 (9-10).
- Grzybowski P. (2009). *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości ucisnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P. Grzybowski (red.) *Edukacja a praca. Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*. Zeszyt 13. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grzybowski P. (2000). *Przedmowa tłumacza*. W: A. Kardec. *Księga Duchów*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Halliday F. (2006). *Serca czystsze od rąk*. W: *Forum*, nr 40/2006.
- Incontri D., Grzybowski P. (oprac.) (2005). *Kardec Educador. Textos Pedagógicos de Hippolyte Léon Denizard Rivail*. Comenius, Bragança Paulista.
- Incontri D. (1997). *A educação segundo o espiritismo*. São Paulo: Edições Feesp.
- Incontri D. (2004). *Pedagogia espírita. Um projeto brasileiro e suas raízes*. Comenius, Bragança Paulista.
- Incontri D. (2005). *Vivências na escola. A prática da Pedagogia Espírita*. Comenius, Bragança Paulista.
- Kardec A. (2000). *Księga Duchów*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Kardec A. (2004). *Księga mediów*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Kardec A. (2009). *Niebo i piekło według spirytyzmu*. Katowice: Wydawnictwo KOS.

- Klimowicz J. (1970). *Życie i śmierć w Ameryce Łacińskiej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kolankiewicz L. (1995). *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kozak J. (2003). *Spiritismus. Zapomenutá významná kapitola českých dějin*. Praha: Eminent.
- Kula M. (1987). *Historia Brazylii*. Wrocław: Ossolineum.
- Lobo N. (1995). *Espiritismo e educação*. Vitória: FESPE.
- Lobo N. (1995). *Filosofia Espírita da Educação*. Rio de Janeiro: FEB, t. 1-5.
- Lobo N. (1996). *Filosofia Social Espírita*. Rio de Janeiro: FEB.
- Mroziewicz K. (2005). *Trwoga w Mieście Boga*. W: *Polityka*, nr 14/2005.
- Oyon A. (1865). *Une véritable cité ouvrière, le Familistère de Guise*. Paris: Librairie des sciences sociales.
- Palczyński T. (2004). *Rasa, etniczność i religia w brazylijskim procesie narodotwórczym*. Kraków: Universitas.
- Pires J.H. (1985). *Pedagogia espírita*. São Paulo: Edicel.
- Ponsardin M. (2004). *Le Spiritisme à Lyon (1857-1937)*. Le Pecq: Les Éditions Philman.
- Roux E. (1872). *Le Familistère de Guise ou le Palais social*. b.w. Lausanne.
- Schweitzer A. (1981). *Z mojego życia...* Warszawa: PAX.
- Sládek V. (1999). *Spiritismo en iama Čechoslovakio*. W: *Almanako Lorenz*, nr 19.
- Thiesen F. (1981). *Spiritismo en Brazilo*. W: *Almanako Lorenz*, nr 1.
- Wantuil Z., Thiesen F. (2004). *Allan Kardec — l'éducateur et codificateur*. Conseil Spiritiste International, Brasília, t. 1-2.
- Wantuil Z. (2002). *Grandes espíritas do Brasil*. Rio de Janeiro: FEB.
- www.concafras.com.br. (5.05.2010)
- www.familistere.com/site/index.php. (5.05.2010)
- Żakowski J. (2002). *Samba zwycięstwa*. W: *Polityka*, nr 46.

II. PROCESY EDUKACYJNE I ICH BADANIE

Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego

Motto: „...najważniejszym wkładem twórców pedagogicznej wiedzy o edukacji w społeczny dyskurs o edukacji z innymi podmiotami są raporty z badań empirycznych oraz teksty, których autorzy przy użyciu różnych teorii i kategorii pojęciowych próbują opisać, wyjaśnić i zinterpretować aktualną praktykę edukacyjną”

(Teresa Hejnicka-Bezwińska: Gotowość nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych. W: „Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie pod redakcją Tadeusza Lewowickiego. Warszawa 2007, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, s. 277).

1. Proces dydaktyczno-wychowawczy

Proces kształcenia i proces wychowania realizowane są przede wszystkim w szkołach wszystkich szczebli, ze względu na to, że tu kształcenie ściśle się wiąże z wychowaniem, zwykle się te procesy ujmować łącznie określając je mianem „proces dydaktyczno-wychowawczy”. Kształcenie obejmuje zarówno nauczanie — uczenie się, związane z opanowywaniem przez uczniów wiadomości i umiejętności, jak i ten rodzaj wychowania, który określa się mianem wychowania intelektualnego, i służy głównie rozwijaniu zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych i postaw poznawczych uczniów. Wychowanie, oprócz włączanego w skład kształcenia wychowania intelektualnego, związanego ze sferą umysłową dzieci, młodzieży i dorosłych, odnosi się przede wszystkim do ich sfery moralnej (wychowanie moralne, wychowanie społeczno-moralne), sfery estetycznej (wychowanie estetyczne) i sfery zdrowotnej (wychowanie zdrowotne). Proces dydaktyczno-wychowawczy może również obejmować samodzielną aktywność uczniów i wychowanków, którą jest samokształcenie i samowychowanie, wchodzące w skład tego składnika dziedziny poznania pedagogicznego, którym jest samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia.

W skład procesu dydaktyczno-wychowawczego wchodzi:

- cele ogólne i szczegółowe formułowane na podstawie przyjętej aksjologii dydaktycznej i wychowawczej,
- treści obejmujące systemy wiedzy mające walory poznawcze, wychowawcze i praktyczne,
- metody działań dydaktyczno-wychowawczych,
- formy organizacyjne procesu, przede wszystkim lekcje, nauka domowa (nauka własna uczniów), wyćieczki, zajęcia pozalekcyjne,
- formy organizacyjne pracy uczniów (wychowanków), głównie formy pracy zbiorowej (frontalnej), pracy grupowej jednolitej lub zróżnicowanej (w grupach homogenicznych i w grupach heterogenicznych), pracy indywidualnej jednolitej lub zróżnicowanej,
- środki dydaktyczne i wychowawcze,
- kontrola i ocena efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego służy respektowanie zasad kształcenia i zasad wychowania oraz uwzględnianie czynników efektywności, związanych z cechami uczniów (wychowanków), z cechami nauczycieli (wychowawców), z cechami środowiska rodzinnego uczniów, z cechami środowiska lokalnego, z cechami środowiska szkolnego, z oddziaływaniem środków masowej komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem mediów elektronicznych.

Proces dydaktyczno-wychowawczy może być realizowany według różnych modeli.

2. Modele procesu dydaktyczno-wychowawczego

Analiza procesu dydaktyczno-wychowawczego zarówno od strony założeń teoretycznych przyjętego systemu wartości pedagogicznych, wartości edukacyjnych, jak i od strony praktyki szkolnej wyznaczanej przez politykę oświatową oraz kompetencje pedagogiczne – merytoryczne i metodyczne – oraz postawy nauczycieli i przyjmowane przez nich orientacje praktyczne, daje podstawy do tego, by wyróżnić trzy modele tego procesu. Owe modele są zarówno konstruktami użytecznymi do analizy bieżącej praktyki szkolnej, jak i konstruktami wyznaczającymi możliwości organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Oto wymieniane modele.

a) *Model prakseologiczny, technologiczny.* Podstawową wartością przyjmowaną przy stosowaniu tego modelu jest efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej jako miara poziomu realizacji celów tej pracy: celów pracy szkoły, celów kształcenia i wychowania w zakresie poszczególnych przedmiotów, celów działań tematycznych w obrębie przedmiotów, celów jednostek metodycznych i pojedynczych lekcji – celów ogólnych i celów operacyjnych. Aby efektywność była możliwie najwyższa dobiera się do tego zestroje treści, metod, form, środków działalności dydaktyczno-wychowawczej, poddaje się proces dydaktyczno-wychowawczy kontroli i ocenie bieżącej oraz kontroli i ocenie okresowej i końcowej, ta ostatnia przybiera postać egzaminów zewnętrznych decydujących o karierze szkolnej uczniów. Realizacja takiego modelu jest użyteczna w sytuacji wspomnianych egzaminów zewnętrznych oraz w związku z rankingami szkół różnych szczebli, a także w związku z międzynarodowymi badaniami porównawczymi wyników kształcenia. Dążenie do wysokiej efek-

tywności w skali szkół, klas a także pojedynczych uczniów może przynosić dobre owoce na rynku konkurencyjności oświatowej w wymiarze krajowym i wymiarze międzynarodowym, jednak w tym działaniu na drugi plan schodzą indywidualności uczniów, ich osobisty wzrost i rozwój, ich specyficzne cechy i możliwości.

b) *Model humanistyczny*. Główną wartością przyjmowaną w toku stosowania tego modelu jest indywidualność uczniów, ich indywidualne możliwości, talenty, zainteresowania ale i ograniczenia, defekty. Proces dydaktyczno-wychowawczy koncentrowany jest na jednostkach uczniów-wychowanków i służyć ma ich rozwojowi na miarę posiadanych przez nich możliwości. Temu celowi służy przede wszystkim indywidualizacja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a więc dostosowywanie treści, metod, form, środków, tempa pracy, wymagań do możliwości dzieci, młodzieży i dorosłych. Temu celowi służą dialog dydaktyczny, dialog wychowawczy, empatia ze strony nauczycieli-wychowawców, jakościowe sposoby kontroli postępów i zmian, bycie „na równi” nauczycieli-wychowawców z uczniami-wychowankami. Dzięki temu proces dydaktyczno-wychowawczy nabiera humanistycznego charakteru tym bardziej, że docenia się tu aktywność indywidualną, twórcze podejście do obowiązków ze strony uczniów-wychowanków i ze strony nauczycieli-wychowawców. Stosowanie modelu humanistycznego ma więc duże zalety, z punktu widzenia rozwoju indywidualności uczniów-wychowanków, ale ta praca indywidualizująca jest czasochłonna, co może wpływać na obniżanie efektów szkolnych szacowanych według mierników zewnętrznych, jednolitych dla wszystkich szkół tego samego szczebla. Nauczyciele-wychowawcy stoją więc przed dylematem, czy poświęcać czas na indywidualizowanie, czy raczej jednakowo traktować wszystkich uczniów, starając się przybliżyć im sukces w testach i egzaminach zewnętrznie ujednoliconych.

c) *Model komplementarny*. Wyżej wskazałem mocne i słabe strony modelu prakseologicznego i modelu humanistycznego. Jeżeli się chce wykorzystać mocne strony obu modeli i zminimalizować ich słabe strony, użyteczne staje się wówczas stosowanie modelu komplementarnego, wiążącego model prakseologiczny z humanistycznym. Nauczyciele starają się więc nie zaniedbywać ani efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej wyznaczanej przez wymagania zewnętrzne, ani indywidualizowania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. To zadanie trudne, ale możliwe do wykonania przez nauczycieli-wychowawców posiadających wysokie kompetencje pedagogiczne, silną motywację do pracy z uczniami-wychowankami, umiejętności działań twórczych.

Wyżej scharakteryzowane modele stwarzają różnorodne możliwości realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, badaniom naukowym tego procesu mogą (powinny) towarzyszyć rozliczne możliwości. Postulatowi temu odpowiada triangulacja badań.

3. Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego

Triangulacja badań umożliwia bogatsze, pełniejsze, wielostronne poznanie obiektu poznania, gdyż związana jest z ujmowaniem go z różnych punktów widzenia, z różnych perspektyw, w różnorodny sposób. Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego może przyczyniać się do wzbogacania wiedzy teoretycznej na jego temat oraz do wzbogacania danych użytecznych do działań praktycznych. Służą temu poniższe szczegółowe rodzaje triangulacji:

a) *Triangulacja podejść badawczych*. Wiąże się ze stosowaniem badań empirycznych ilościowych oraz badań empirycznych jakościowych. Część przedmiotów poznania w procesie dydaktyczno-wychowawczym poddaje się podejściu ilościowemu – liczeniu i mierzeniu, stwarza możliwości opisu i wyjaśniania, zaś część przedmiotów poznania poddaje się podejściu jakościowemu, związanemu z rozumieniem i interpretacją, a to można zyskać nie na drodze liczenia i mierzenia, lecz empatii, dialogu. Oba rodzaje przedmiotów i te o charakterze ilościowym, np. osiągnięcia szkolne uczniów, i te o charakterze jakościowym, np. świat przeżyć emocjonalnych uczniów mają znaczenie dla pracy dydaktyczno-wychowawczej, warto więc je poznawać zyskując pełniejszy obraz rzeczywistości. Może to być realizowane w formie empirycznych badań ilościowo-jakościowych.

b) *Triangulacja badaczy*. Rozwiązanie tego samego problemu przez dwóch lub więcej niezależnych badaczy daje możliwości porównywania i weryfikacji wyników, co prowadzić może do uzyskiwania wiedzy pewniejszej lub, w sytuacji rozbieżności wyników, do podjęcia nowych badań, które mają przybliżyć badaczy do prawdy. Szczególnie użyteczne może to być w toku badań jakościowych, rozpoznawania, rozumienia, interpretowania stanów wewnętrznych, sytuacji egzystencjalnej pojedynczych uczniów i pojedynczych nauczycieli.

c) *Triangulacja źródeł danych*. Badacz stara się uzyskać możliwie pełną wiedzę o poznawanym przedmiocie wykorzystując dwa rodzaje źródeł, a w ich obrębie kilka składników:

– źródła osobowe, w sytuacji badań procesu dydaktyczno-wychowawczego osobowymi źródłami danych mogą być nauczyciele, uczniowie, rodzice uczniów,

– źródła materialne, np. wypowiedzi ustne, wypowiedzi pisemne, obrazy, filmy.

d) *Triangulacja metod*. Zastosowanie w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego dwóch lub więcej metod stwarza większe szanse pełniejszego poznania, eliminowania błędów poznawczych, niż stosowanie tylko jednej metody. Badacz pedagogiczny ma możliwości stosowania metod badań ilościowych, przede wszystkim obserwacji, wywiadu kwestionariuszowego, ankiety, skalowania, testu, socjometrii, ilościowej analizy dokumentów, ma też możliwości stosowania metod badań jakościowych, głównie obserwacji uczestniczącej, wywiadu swobodnego (narracyjnego), jakościowej analizy treści, metody biograficznej, studium przypadku.

e) *Triangulacja rodzajów badań*. Badacz procesu dydaktyczno-wychowawczego stara się zastosować więcej niż jeden rodzaj badań, w celu uzyskania pełniejszej wiedzy użytecznej teoretycznie i metodycznie. Zwykle nie ogranicza się do badań opisowych i badań diagnostycznych, chociaż te są podstawą i punktem wyjścia dla innych rodzajów badań, lecz stara się stosować badania wyjaśniające, badania historyczne, badania porównawcze. Wymieniane rodzaje stosowane w praktyce nie zakłócają toku pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale badacz może prowadzić także cenne poznawczo badania eksperymentalne, polegające na stymulacji eksperymentalnej, intencjonalnym wprowadzaniu nowego czynnika (nowych czynników) do procesu dydaktyczno-wychowawczego i obserwowaniu zmian powstałych pod jego (ich) wpływem, co służy odkrywaniu prawidłowości deterministycznych, mających wartość dla teoretycznej wiedzy pedagogicznej i dla działalności praktycznej, metodycznej.

f) *Triangulacja teorii*. Użyteczne do diagnozowania, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów i zjawisk związanych z procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz funkcjonowaniem jego podmiotów, głównie nauczycieli i uczniów, jest nie ograniczanie się tylko do jednej podstawy teoretycznej, np. przyjmowanej teorii kształcenia, teorii wychowania, lecz wykorzystywanie kilku podstaw teoretycznych, w szczególności wykorzystywanie koncepcji teoretycznych z nauk psychologicznych, z nauk socjologicznych. Daje to możliwości głębszego, wszechstronniejszego poznawania oraz budowania fundamentów działalności praktycznej.

g) *Triangulacja ujęć interdyscyplinarnych*. Przedmiotem poznania w naukach pedagogicznych oraz innych naukach humanistycznych, przede wszystkim naukach filozoficznych, naukach psychologicznych oraz innych naukach społecznych, głównie naukach socjologicznych jest człowiek, jego rozwój, jego stawanie się, jego funkcjonowanie indywidualne i społeczne, człowiek jako byt przyrodniczy, duchowy, kulturowy, społeczny. Rodzi to możliwości i potrzeby prowadzenia interdyscyplinarnych badań procesu dydaktyczno-wychowawczego, badań prowadzonych przez pedagogów i psychologów, pedagogów i filozofów, pedagogów i socjologów, pedagogów oraz psychologów, filozofów i socjologów. Owe badania mogą przyczynić się do stworzenia systemu wiedzy, będącego czymś więcej niż sumą dokonań uzyskanych przez pojedynczych badaczy z różnych dyscyplin.

Wymienione wyżej rodzaje triangulacji badań procesu dydaktyczno-wychowawczego mogą być wiązane z sobą, np. można wiązać triangulację podejść badawczych, źródeł danych i metod lub triangulację teorii i ujęć interdyscyplinarnych. Wykorzystywanie takich możliwości dawać może w przyszłości efekty służące rozwojowi pedagogiki i praktyki szkolnej, stwarzać może szanse opracowania raportów z badań oraz tekstów opisujących, wyjaśniających i interpretujących aktualną praktykę edukacyjną, na co zwróciła uwagę, w przytoczonym na wstępie zdaniu motto, Teresa Hejnicka-Bezwińska.

Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej

1. Problemy uczenia się w pedagogice ogólnej

W tradycyjnym rozumieniu pedagogika ogólna dzielona była na dydaktykę, teorię wychowania i historię wychowania, a te dziedziny rozwijały się w bardziej szczegółowe nauki pedagogiczne, na ogół odwołujące się do założeń macierzystej dyscypliny. Uczenie się było przedmiotem uwagi dydaktyki. Trzeba przyznać, że dość długo nie darzono go uwagą zbyt pilną, bowiem dydaktyków bardziej interesowały procesy nauczania lub kształcenia niż uczenie się. Uczenie się jako proces/zjawisko zindywidualizowane, osobiste, prywatne częściej było analizowane przez psychologów (zwłaszcza behawiorystów i neobehawiorystów) niż pedagogów, dla których ważne były organizacja i wyniki zabiegów dydaktycznych, a więc nabyte przez nauczanego: wiedza, umiejętności i nawyki, a nie dochodzenie do nich bez korzystania ze zorganizowanych form nauczania. Zwrot uwagi w kierunku wyodrębnionych w celach badawczych procesów uczenia się i poszukiwanie jego aspektów innych niż psychologiczne, pojawił się wraz z krytyką szkoły i dominacji sformalizowanych form nauczania i kształcenia. Zauważono nowe przestrzenie, w których ma miejsce uczenie się, jak i odkryto nowe jego formy, zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych (Field, 2003; Kargul, 2001; Kurantowicz, 2007; Malewski, 2000) oraz podkreślono rolę doświadczeń biograficznych w tym procesie (Czerniawska, 2007; Skibińska, 2006). Powstały nowe teorie uczenia się opisujące i wyjaśniające je, nie tylko w aspekcie psychologicznym, ale także kulturowym, społecznym, politycznym, ekonomicznym itp., czego dowodem jest chociażby to, że w najnowszym swoim podręczniku Teresa Hejnicka-Bezwińska jednemu z rozdziałów *Pedagogiki ogólnej* nadała wymowny tytuł „*Uczenie się jako centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej*” i wskazała zarówno przyczyny przesunięcia zainteresowań badawczych pedagogiki, jak i sposób traktowania tego zjawiska – jakim jest uczenie się – w badaniach pedagogicznych (Hejnicka-Bezwińska, 2008). W literaturze pojawiły się nowe terminy: „biograficzność” (Alheit, 2002) oraz „dydaktyka biograficzna” (Skibińska, 2009), podniesiono znaczenie takich cech uczenia się innowacyjnego, jak uczestniczenie i antycypacja (Hejnicka-Bezwińska, 2008 s. 130), dokładniejszemu oglądowi etnograficznemu poddano miejsca i sytuacje uczenia się (Meighan, 1993; Nalaskowski, 2002; Mendel, 2006).

Jedną z mniej znanych sytuacji, w których ma miejsce uczenie się, zdaje się być sytuacja poradnicza, a więc taka, w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiejąc sam sobie poradzić z przeżywanym problemem. W literaturze była ona wielokrotnie analizowana, przeważnie jednak jako specyficzna sytuacja wspomagająca i terapeutyczna (Czerkawska, Drabik-Podgórna, Kargulowa, Siarkiewicz, Wojtasik, Zierkiewicz, Zielińska-Pekał i inni w: Kargulowa, red., 2009), jak i poddawany dyskusji był problem, który leży u podstaw jej zawiązywania oraz kontynuowania wytworzonej w niej relacji (Kulczycki, 1998; Straś-Romanowska, 1992; Szumigraj, 2009). Poradnictwo jako swoistą przestrzeń uczenia się wcześniej uznali Carl R. Rogers, twórca poradnictwa skoncentrowanego na kliencie (Rogers, 1991) i Josef Koššo tworząc poradnictwo biodromalne (Koššo, red. 1987), a w literaturze najnowszej opisała Joanna Minta (2009), która wnikliwej analizie poddała różne koncepcje poradnictwa i andragogiki, podkreślając edukacyjne i/lub terapeutyczne znaczenie działalności poradniczej, a więc także tworzących ją sytuacji.

W tym tekście, który jest w pewnym sensie kontynuacją opracowania J. Minty, chciałabym dokonać głębszego wglądu w konstruowanie i rozwój sytuacji poradniczej i potraktować ją jako specyficzną sytuację społeczną, w której ma miejsce nie tylko pomoc i wsparcie doradcy, ale przede wszystkim występuje – nie zawsze uświadamiane przez radzącego się – jego biograficzne uczenie się, umożliwiające poznanie siebie i podejmowanie odpowiedzialnych życiowych decyzji.

Już na wstępie pragnę podkreślić, iż sytuacja poradnicza, o jakiej tu będzie mowa, nie może być traktowana jako sytuacja jedyna i wyjątkowa, w której zachodzi biograficzne uczenie się, gdyż – z czego zdaję sobie sprawę – w wielu różnych innych okolicznościach, w jakich znajdowała lub znajduje się osoba radząca się, miało i ma miejsce takie uczenie się, a ubieganie się o poradę i zasięganie jej jest tylko jednym z wielu zdarzeń, jakie mają miejsce w biograficznej trajektorii życia radzącego się. Jak również – co też wypada zastrzec – radzący się nie może przez udział w sytuacjach poradniczych nauczyć się wszystkiego, co musi umieć, aby poprawnie i „bezproblemowo” funkcjonować w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym czy zawodowym.

2. Zasięganie porady jako tranzycja¹

Jeśli rozpatrujemy sytuację zasięgania porady w aspekcie rozwoju trajektorii biografii i miejsca w niej całościowego uczenia się osób radzących się, możemy uznać ją za taki moment zamykający pewien etap, w którym dana osoba dochodzi do wniosku, że nie wszystko przebiega po jej myśli, w którym odczuwa potrzebę lub czuje się zmuszona do dokonania zmiany, a jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że nie dysponuje odpowiednim arsenałem „środków”, aby tę zmianę wprowadzić. Potrzeba otrzymania wsparcia przez poradę jest więc takim momentem w życiu radzącego się, który wymyka się jego zachowaniom rutynowym i zdaje się być w nim momentem trudnym. Momenty takie określane są jako tranzycje (Drabik-Podgórna, 2010).

¹ Na ogół używa się tego pojęcia zarówno na określenie naturalnych zmian rozwojowych (przejścia, przesilenia), jak i spowodowanych przez niespodziewane a nawet nagłe zdarzenia. Nancy Schlossberg tranzycję określa jako „każde zdarzenie lub brak przewidywanego zdarzenia, który powoduje zmiany reakcji, przekonań lub ról jednostki” (porównaj Drabik-Podgórna, 2010).

Jak pokazują analizy przeżywanych przez ludzi sytuacji problemowych (Kozielecki, 1969; Kulczycki, 1998; Pietrasinski, 1983; Ratajczak, 2008; Straś-Romanowska, 2009; Szumigraj, 2009), nie zawsze problemy pojawiają się nagle, ale często narastają w trakcie nawarstwiania się różnych zdarzeń, niekiedy przyjmując kształt skomplikowanej trajektorii cierpienia (Schütze, 1997). Zarówno ich odczuwanie, jak i niedostrzeganie przez poszczególne jednostki wiąże się z całym kompleksem wcześniejszych doświadczeń poszczególnych osób, z wcześniejszym byciem w różnych sytuacjach społecznych i nawiązywaniem różnorodnych relacji oraz umiejętnościami wykorzystywania płynącej z nich wiedzy, z otrzymywaniem różnorodnych komunikatów wewnętrznych i zewnętrznych, wreszcie z odbieraniem lub odrzucaniem wielorakich informacji, zwłaszcza na swój temat, czyli z dokonywaniem swoistej autodiagnozy.

Zwrócenie się o poradę może być (i na ogół bywa) poprzedzone taką sytuacją, w której jednostka otrzymuje jednoznaczny komunikat lub zauważa, że coś dzieje się nie tak, jak powinno się dziać, nie tak, jak wcześniej przewidywała, że dotychczasowe sposoby jej zachowania się i działania okazują się niewystarczające dla utrzymania *status quo*, że niezbędne jest wprowadzenie jakichś nowatorskich rozwiązań w dotychczasowym życiu, że doświadcza – jak określa to Hanna Solarczyk-Szwec – kryzysu (2010). Taka konstatacja, dokonana najczęściej dzięki konfrontacji własnych obserwacji i przemyśleń oraz sygnałów otrzymywanych od innych osób, skłania daną osobę do wniosku, że dotychczasowy posiadany przez nią zasób wiedzy, umiejętności i nawyków jest niewystarczający, dla rozwiązywania zadań stawianych przez bieżące życie. Że wypracowane i stosowane na co dzień niejako rutynowe strategie działania są nieprzydatne. Że niezbędne jest poszerzenie ich arsenału, co może być związane z koniecznością powiększenia zakresu społecznych interakcji o takie, które dostarczyłyby nowych zasobów, które wzbogaciłyby repertuar zachowań i czynności o nowe zachowania, być może dotychczas nieznanne. Ta konstatacja – obok poprzedniej, będącej samym dostrzeżeniem problemów – jest także swoistą transycją (por. Trębińska-Szumigraj, 2010).

Wśród różnych sposobów poradzenia sobie z tym stanem/samopoczuciem/konstatacją, z tą transycją, lokuje się właśnie i taki sposób, którym jest decyzja zasięgnięcia pomocy innych, decyzja zasięgnięcia porady. Badacze poradnictwa są na ogół zgodni, że sytuacja zasięgania porady nie jest zjawiskiem na tyle jednoznacznym, by jego zajście umożliwiało klarowną ocenę stanu społecznej zaradności osoby radzącej się. Z jednej strony zdaje się być dowodem na jej swoistą bezradność wobec przeżywanego problemu, którego nie jest w stanie rozwiązać, lub z którym nie umie sobie sama poradzić, na doświadczenie przez nią psychicznego dyskomfortu, na zaistnienie w jej codzienności sytuacji niekorzystnej, na swoiste tej codzienności „pęknięcie”; z drugiej, ponieważ zachowanie się osoby przeżywającej problem powiązane jest z podejmowaniem decyzji zasięgnięcia pomocy innego (doradcy), zdaje się być wyrazem jej aktywnego sposobu radzenia sobie z problemami, zdaje się być dowodem transgresyjnego poszukiwania wyjścia z problemowej sytuacji przy udziale innych osób, zdaje się być przejawem pewnej zaradności (Trębińska-Szumigraj, 2008 s. 779-786).

Decyzja, co do skorzystania z oferty poradni specjalistycznej na pozór wydaje się oczywista i prosta. Z dotychczasowych badań poradoznawczych wynika jednak, że dojście do wniosku o niezbędności zasięgnięcia porady nie wywołuje poczucia ulgi, a wprost przeciwnie – budzi wiele pytań i rodzi nowe niepokoje. Najczęściej połączone są one z lękiem o utrzymanie organizacji swego „ja”, wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanego skonstatowaną nieumiejętnością radzenia sobie z problemami. Są transycją negatywnie ocenianą przez osoby

podejmujące decyzję skorzystania z pomocy doradcy, gdyż przekroczenie progu poradni dla tych osób jest jednoznaczne ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przejście od grupy osób zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy (Siarkiewicz, 2010).

Obawy osób próbujących samodzielnie poradzić sobie z problemem, ponoszących w tych zmaganiach porażki i w końcu zwracających się o pomoc, jakkolwiek byłyby uzasadniane, nie umniejszają jednak edukacyjnego znaczenia biograficznych sytuacji problemowych, co nie zawsze przez radzących się jest uświadamiane. Radzący się nie muszą być świadomi, że podejmowane przez nich próby rozwiązywania problemu były sytuacjami ich uczenia się; że biograficzne uczenie się ma trzy wymiary: ukryty albo milczący, który „dochodzi do głosu „wówczas, gdy – jak podaje Peter Alheit – potkniemy się lub znajdziemy się na życiowym rozdrożu” (za: Tedder, Biesta, 2009, s. 21) oraz że to uczenie się ma także wymiar społeczny i własny, wolicjonalny, że zawsze jest okazją do zdobycia nowej wiedzy, dzięki mobilizacji zaangażowania osobistego i społecznego. Nie zawsze są świadomi, że ich uczenie się głęboko tkwi korzeniami w relacjach międzyludzkich.

Z wypowiedzi doradców można wywnioskować, że osoby podejmujące decyzję udania się do poradni najczęściej nie dostrzegają edukacyjnych aspektów poradnictwa i swoją decyzję oceniają jako desperacki kolejny krok, jednak niezbędny do wykonania, po wielu naradach z rodziną, bliskimi, osobami zaufanymi; jako akt cywilnej odwagi, polegający na nawiązaniu interakcji z osobą obcą, której trzeba powierzyć swój problem. Obawy ich dotyczą tego, że w rozmowie z nieznanym wcześniej doradcą, będą musiały się przyznać, iż wszystkie dotychczas podejmowane przez nie próby wyjścia z sytuacji problemowej, kończyły się niepowodzeniem, że nie dysponują dostateczną wiedzą, umiejętnościami, nawykami, niezbędnymi do „bezproblemowej” egzystencji. Na ogół uważają, że zawiązana sytuacja jest dla nich swoistym egzaminem z życia, który może wykazać, iż są niekompetentne. Takie przekonania zgodne są z poglądem badaczy, że „interakcje w jakie wchodzi jednostka z innymi osobami, dzielącymi inne wizje świata, preferującymi odmienne systemy wartości i posługującymi się alternatywnymi programami działania, sprawia, że posiadana wiedza jest nieustannie kwestionowana” (Malewski, 2010, s. 109) i trudno dziwić się, iż rodzą one obawy osób zamierzających skorzystać z pomocy doradcy, traktowanego jako ekspert w sprawach życiowych, jako specjalista, który może właśnie zakwestionować ich wiedzę.

Jeśli, pomimo żywionych obaw, dochodzi do wizyty w poradni, zawiązanie sytuacji poradniczej i podtrzymywany kontakt z doradcą może stać się dla osoby radzącej się intensywnym akomodacyjnym uczeniem się egzystencjalnym. Poznając szczegółowe analizy rodzajów egzystencjalnego uczenia się, przybliżone przez Mieczysława Malewskiego (2010, s. 100-101), dowiadujemy się, że – zdaniem Petera Javrisa – nie zawsze wyniki jego są uznawane i wykorzystywane przez uczącego się, gdyż w obszarze tego uczenia się pojawiają się dwa rodzaje trajektorii: jałowe i owocne. Pierwsze z nich występują wówczas, gdy dana osoba uznaje za jedynie słuszne zachowania rutynowe i nie chce uczyć się zachowań innych, jak też wówczas, gdy udział w danym doświadczeniu marginalizuje lub gdy budzi (ten udział) taką niechęć, że płynąca z niego wiedza zostaje odrzucona. Natomiast owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się wiążą się z refleksyjnym przeżywaniem doświadczenia, zapamiętywaniem jego treści, nawet wówczas, gdy ich wartość jest jedynie odczuwana intuicyjnie; jest włączaniem ich do kontekstu dotychczasowych przeżyć;

głębszym rozpatrywaniem uznawanych wartości; zastosowaniem wiedzy w praktyce lub kontemplacyjnym jej uogólnieniem. Zgodnie z teorią P. Jarvisa, ma ono zawsze miejsce w interakcji społecznej i jest powiązane z poznawaniem wiedzy i doświadczenia społecznego innej osoby, z konfrontowaniem własnych poglądów na dany temat z poglądami innych (tu doradcy). Ponieważ tutaj chodzi przede wszystkim o wiedzę dotyczącą możliwości rozwiązywania problemu lub poradzenia sobie z problemem, nawiązana relacja tym samym jest procesem dochodzenia do niej. Pewną trudnością dla radzącego się może być to, że zawiązana relacja jest osadzona nie w naturalnym środowisku społeczno-kulturowym, w jakim przebiega jego życie codzienne, ale w środowisku w pewnej mierze sformalizowanym, jakim jest poradnia, choć nie jest to typowa placówka edukacyjna (szkoła, kurs itp.), z którą tradycyjnie wiązano procesy nabywania wiedzy, przekazywanej poprzez zorganizowane nauczanie.

Można przypuszczać, że każdy klient doradcy ma za sobą udział w zorganizowanych i naturalnych sytuacjach społecznych, w których uczył się, a więc – jak określa to inny teoretyk uczenia się Etienne Wenger – był uczestnikiem „nieustannego negocjowania i renegocjowania świata z jednej strony, i nieustannych wysiłków wpisywania weń własnego istnienia z drugiej” (Malewski, 2010, s. 99), jednakże trudno przesądzać z góry, na ile owo uczestnictwo było równoznaczne z przyjmowaniem jałowej, a na ile owocnej trajektorii uczenia się, jak również, czy treść przyswojonej wówczas wiedzy, zdobytych doświadczeń, przyjmowanych wartości i nadawanych znaczeń oraz podejmowanej praktyki, pomniejszała czy pogłębiała jego problemy, a nawet, czy wręcz nie stanowiła ich źródła.

Czy nawiązana w poradni relacja z doradcą jest dla radzącego się okazją włączenia owocnej, czy przyjęcia jałowej trajektorii uczenia się zależy od tego, z jakim nastawieniem radzący się w nią wchodzi oraz na ile głęboko jest w stanie się w nią zaangażować. Knud Illeris przytacza wypowiedź C. Rogersa dotyczącą, akomodacyjnego uczenia się, w której podkreśla, że „każde znaczące uczenie się zawiera pewną dozę bólu, albo bólu związanego z obecnym uczeniem się albo cierpienia związanego z porzuceniem tego, czego jednostka uczyła się wcześniej(...). Uczenie się, które obejmuje zmianę w organizacji „ja” – w postrzeganiu siebie – może przerażać i dlatego chce się od niego uciec(...) całe znaczące uczenie się jest do pewnego stopnia bolesne i wywołuje pewne zawirowania, tak w jednostce, jak i w obrębie systemu” (za: Illeris, 2006, s. 42-43). Z doświadczeń doradców wynika, że porzucanie tego, czego nauczyliśmy się w przeszłości jest znacznie trudniejsze i uznawane za bardziej zagrażające organizacji „ja” niż uczenie się rzeczy nowych. Wydaje się jednak, iż wówczas, gdy wizyta w poradni jest przemyślanym krokiem w procesie rozwiązywania problemu, gdy radzący się zdecyduje się na odważną konfrontację ze sobą, będzie starał się skorzystać z niej jak najlepiej i zastosuje owocne trajektorie uczenia się; jeżeli jednak znajdzie się w poradni pod presją otoczenia i wbrew własnej woli – jego obecność w niej może okazać się jałowa². W tym opracowaniu za bardziej interesujące badawczo uznaję owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się osób zasięgających porady, jak i aktywny udział doradcy w tym procesie.

² Uczenie się biograficzne trudno poddać jednoznacznej ocenie nie tylko w aspekcie jego społecznych skutków, ale i etycznych wartości. Stanie się klientem poradni lub klientem pojedynczego doradcy jest bowiem na ogół równoznaczne z koniecznością poznania czegoś nowego, a nie zawsze z przemianą moralną. Równie bogatą wiedzę, doświadczenie życiowe, umiejętność radzenia sobie z trudnościami może posiadać osoba ceniona społecznie o wysokim morale, jak i przestępca.

3. Rola doradcy w biograficznym uczeniu się zasięgującego poradę

„Aby móc ze sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć należy wykrywać wzory interpretacyjne partnera rozmowy” – czytamy u Hansa Tietgensa (podaję za: Słowińska, 2009). Rolą doradcy – głównego kreatora zawiązanej sytuacji poradniczej, zawodowo kontrolującego jej przebieg – jest zarówno odczytanie obaw radzących się i wyprowadzenie ich ze stanu emocjonalnego dyskomfortu, jak też otwarcie na nowe zadania, nowe treści, nową wiedzę i doświadczenia. Zadanie to powinien podjąć, pomimo, że sytuacja poradnicza jest jedną z takich sytuacji, w których może mieć miejsce interakcja zbudowana na zupełnie odmiennych wartościach jego i radzącego się. Zasięganie porady jest bowiem taką sytuacją biograficzną i społeczną osoby radzącej się, w której ona na ogół nie tylko konsumuje i poszerza, ale i definiuje oraz redefiniuje dotychczasową wiedzę biograficzną, także w aspekcie uznawanych wartości. Z tym, że – używając słów tego samego autora – nie chodzi tu o radykalne przeobrażenie lub zanegowanie tych wartości, preferowanych zachowań i znanych wzorów interpretacyjnych, ale o „zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznanie, rozluźnienie i różnicowanie” (Słowińska, 2009, s. 407).

Bez względu na stosowane przez doradcę metody konstruowania sytuacji poradniczej, podjęte przez niego strategie prowadzenia rozmowy (może poza dyrektywnym udzielaniem jednoznacznych wskazówek, z pozycji „wiem wszystko”), sytuacja poradnicza jest stwarzaniem dla radzącego się okazji do analizy biograficznych doświadczeń, do wykorzystania zasobów własnej biograficzności. Na ogół bowiem – biorąc pod uwagę jej aspekt metodyczny – relacja nawiązana z doradcą jest albo ciągłym i nieprzerwanym przez doradcę wywiadem narracyjnym, w którym radzący się „przekazuje siebie”; albo wywiadem prowadzonym z zastosowaniem odstępów czasowych, uzupełnianym dodatkowymi komentarzami, przerywanym nieprzewidzianymi zdarzeniami lub odstępstwami narratora od jego kontynuowania³. O charakterze narracyjnym tej relacji przesądza jej koncentracja na problemie osoby radzącej się rozwijanym – a Marcin Szumigraj uzasadnia, iż konstruowanym – w sytuacji poradniczej (Szumigraj, 2009).

W pełni ową koncentrację na problemie radzącego się potwierdzają opisy różnorodnych metod prowadzenia rozmowy, opisy poszczególnych kroków postępowania doradcy, jego sposobów traktowania klientów oraz skutków działalności poradniczej zamieszczone w pracach Alicji Czerkawskiej, Violetty Drabik-Podgórzej, Michała Mielczarka, Bożeny Wojtasik, Edyty Zierkiewicz i innych autorów (por. m.in. Kargulowa, red., 2009). Uzupełniają je analizy społecznych i kulturowych kontekstów różnych rodzajów kontaktu poradniczego: incydentalnego bądź zaplanowanego, bezpośredniego albo zapośredniczonego dokonane przez Elżbietę Siarkiewicz (2010) i Darię Zielińską-Pękał (2009), które także wskazują na zaangażowanie doradców i korzystanie przez osoby radzące się z wiedzy biograficznej. Niezbędność wspólnego konstruowania sytuacji poradniczej przez doradcę i radzącego się, konstruowania opartego na doświadczeniach biograficznych radzącego się, podkreślają opracowania Bogusławy Doroty Gołębiak (2009), Joanny Kłódkowskiej (2010) i Michała Mielczarka (2010).

³ W literaturze znane są opracowania metodyczne prowadzenia rozmowy doradcy z radzącym się polegającej na przyjmowaniu różnych pozycji, od aktywnego słuchania, poprzez parafrazowanie, powtarzanie opowiadania w czasie przyszłym, opowiadanie zdarzeń z własnego życia z pozycji obserwatora, do prezentowania nierealnych i wymarzonych sytuacji, poprzez pytania o tzw. *cud* (por. Wojtasik, 1997; Drabik-Podgórzej, 2009 i inni).

Studując wszystkie te prace, a także inne dotyczące poradnictwa, można dojść do wniosku, że sytuacja poradnicza jest sytuacją, w której uczenie się radzącego się w decydującym stopniu przebiega w trakcie tworzenia narracji biograficznej, czyli takiej narracji, której fabuła jest uporządkowana w sposób nie temporalny, ale tematyczny, skoncentrowany na problemie. Budowanie takiej narracji wzmacnia i pogłębia refleksyjność, mobilizuje nie tylko pamięć i mentalność, ale również całe pokłady sfery emocjonalnej osoby radzącej się.

Korzystając z teorii emocjonalnego uczenia się Johna Herona możemy przyjąć, iż proces ten angażuje uczucia, intuicję, refleksję i wolę, która pozwala zdefiniować zamiar. Zamiar ów może dotyczyć oceny dotychczasowego życia, może – dzięki przyjęciu przez radzącego się tzw. dystansu wyobraźniowego – umożliwiać mu antycypowanie alternatywnych sposobów działania, tym samym ułatwiać mu indywidualizację, czyli sprzyjać rozwojowi jego umiejętności wyodrębniania się i określania własnej tożsamości. Refleksyjna analiza dokonywana w narracyjnej wypowiedzi, umożliwia „wiedzenie” o sobie (radzącemu się) i o nim (doradcy). W tym procesie uczenia się „uczucia – jak przytacza wypowiedź Herona M. Malewskiego – są związane ze (...) zdolnością psychicznego uczestnictwa w szerszej istocie bycia (...). Jest to domena empatii, przynależności, uczestnictwa, obecności, rezonowania” (2010, s. 107 – 108). Dzięki uczeniu się emocjonalnemu człowiek „wie całym sobą”. Wiedzę tę zawiera w narracji tematycznej, dotyczącej rozwiązywanego problemu i stara się podzielić nią z doradcą, skonfrontować z jego rozumieniem życia.

Empatyczny i życzliwy udział doradcy w konstruowaniu narracji biograficznej, polega na wzmacnianiu osoby radzącej w „domykaniu” przez nią opowieści o życiu, na niesieniu pomocy w dystansowaniu się od przykrych przeżyć i precyzyjniejszym zrozumieniu znaczenia poszczególnych zdarzeń. Dopracowanie narracji biograficznej przez radzącego się przede wszystkim oparte jest na jego osobistym, głębokim zaangażowaniu się mentalnym i emocjonalnym, zaś obecność doradcy spowodowana tu do życzliwego i wzmacniającego towarzyszenia mu, może być porównana do katalizatora zmian. Pełnienie roli wzmacniającej i ułatwiającej konstruowanie narracji, umożliwia posiadanie przez doradcę – jak określa to H. Tietgens – „kompetencji sytuacyjnej” (Słowińska, 2009, s. 412), niezbędnej przy zawodowym udzielaniu pomocy.

Pomoc ta może okazać się bardzo potrzebna, gdyż – jak czytamy w artykule Michaela Teddera i Gerta Biesty (cytujących definicję D. Polkinghorne’a) – „*narracja jest dyskursywną kompozycją, łączącą zróżnicowane sytuacje, zdarzenia i działania z życia człowieka w tematycznie ujednolicony sposób, zorientowany na konkretny cel*” (2009, s. 21). Nie jest to więc proste i łatwe opowiadanie o sobie. Dana fabuła „wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia”, a przekazywana narracja „to nie tylko konstruowanie danej wersji własnego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie”. Dzieje się tak „mimo iż – jak czytamy dalej – historie życia zwykle dotyczą przeszłości”, gdyż „wg Jerome Brunera *niesamowity nakład pracy wkładany jest w bieżące układanie narracji*. Nie wiąże się to z koniecznością przywoływania zdarzeń z pamięci, lecz z podejmowaniem przez narratora decyzji, *jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania*” (wyróżnienia autorów) (tamże, s. 22). Cytowani autorzy podkreślają duży wysiłek umysłowy i emocjonalny, jaki wkłada osoba konstruująca narrację i uważają, iż już samo uwspółcześnione przedstawianie przeszłości to uczenie się z biografii. Zaś to, że zachowanie ujednoliconego sposobu jego przedstawienia, nastawionego na określony cel wymaga zwiększonego wysiłku, jest kolejnym argumentem przemawiającym za tym, „by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim

także **narracyjne uczenie się w działaniu**” (tamże) (wyróżnienie moje – A.K.). Uczenie się w działaniu, to uczenie się innowacyjne, które zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej charakteryzuje uczestnictwo i antycypacja, które jest całościowym uczeniem się skorelowanym z nauczaniem i może być „rozumiane jako formowanie »indywiduum«” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 143).

Umiejętność rozwiązywania problemu osiągnięta przez radzącego się dzięki narracyjnemu uczeniu się poprzez konstruowanie narracji biograficznej w sytuacji poradniczej, a zbudowana na refleksyjnie zweryfikowanej i emocjonalnie przepracowanej – przy udziale doradcy – wiedzy biograficznej jest właśnie jednym z takich stanów „wiedzenia” o sobie, który jednostka osiąga ucząc się z biografii, jak radzić sobie z problemami, jak ustosunkowywać się do zachodzących zmian w sobie i w otoczeniu. Jest jedną z sytuacji, w której czuje, że poszerza swoje zasoby i możliwości, w której zwiększa swoją elastyczność życiową, w której uczy się w działaniu, jakim jest tworzenie opowieści o życiu w empatycznej i przyjaznej interakcji z doradcą.

Ponieważ M. Malewski wspomina o jeszcze jednym rozumieniu uczenia się, jakim jest uczenie się przez poszerzanie, które polega na „ustawicznym kolektywnym wytwarzaniu i modernizowaniu wiedzy i wzorców działania stosownie do problemów napotykanym w świecie praktyki” (Malewski, 2010, s. 112), można przyjąć, że uczenie się w sytuacji poradniczej, jako uczenie się narracyjne, jest właśnie takim uczeniem się; jednakże nie można tu zapomnieć i o poprzednich jego rodzajach.

Analizując głębiej zarówno zawiązywanie, jak i rozwój relacji w sytuacji poradniczej, dochodzi się do wniosku, że sytuacja ta – jeśli zawiązana zostaje przy refleksyjnym i zaangażowanym udziale radzącego się – zawiera w sobie nie tylko uczenie się przez poszerzanie, ale również elementy wszystkich rodzajów uczenia się znanych w andragogice i pedagogice. Jest tu uczenie się społeczne, zachodzi bowiem w interakcji doradcy i radzącego się, w której doradca pełniąc rolę katalizatora, może być modelem, lustrem lub mentorem, a relacja radzącego się z doradcą jest swoistym negocjowaniem i renegocjowaniem wartości i znaczeń, nadawanych przeżywanym przez radzącego się problemom; jest uczeniem się egzystencjalnym i akomodacyjnym, zbudowanym na owocnych trajektoriach; jest uczeniem się emocjonalnym i innowacyjnym, angażującym uczucia, emocje, wyobraźnię i wolę; wreszcie jest uczeniem się narracyjnym, ponieważ to właśnie konstruowanie narracji biograficznej w obecności doradcy jest kluczowym „warunkiem” uczenia się osoby radzącej się, jak uporać się z problemami. Jest momentem sprzyjającym jej indywidualizacji; ważnym dla budowania przez nią własnej tożsamości. Przedmiotem uczenia się w prawidłowo rozwijającej się sytuacji poradniczej staje się bowiem samo życie.

Uczenie się, jakie ma miejsce w poradnictwie, można podzielić na trzy fazy: przed zawiązaniem sytuacji poradniczej; w trakcie rozwiązywania problemu przy udziale doradcy, czyli w trakcie konstruowania tej sytuacji; a także uczenie się po skorzystaniu z pomocy doradcy. Wprawdzie sytuacja poradnicza zawiązywana zostaje wówczas, gdy jednostka jest w kryzysie, „potyka się” lub „znajduje się na życiowym rozdrożu” i przy jej zawiązywaniu dominuje nabywanie „wiedzy milczącej”, to uczestniczenie radzącego się w całym przebiegu tej sytuacji znacznie może poszerzyć i zmodyfikować jego zasoby wiedzy w wymiarze społecznym i własnym, czyli wolicjonalnym, sprzyjając tym samym jego emancypacji i indywidualizacji, przysparzając umiejętności precyzyjniejszego określania własnej tożsamości i umożliwiając rozwój nowych sposobów rozwiązywania problemów oraz udoskonalając społeczne bycie z innymi.

Wydaje się jednak, że uczenie się w sytuacji poradniczej można także analizować w perspektywie temporalnej, a więc jako biograficzne uczenie się nie tylko w trakcie konstruowania narracji biograficznej w obecności doradcy, w kontakcie z nim „twarzą w twarz”, ale także jako uczenie się akomodacyjne, przyczyniające się do wzrostu świadomości i zwiększenia umiejętności korzystania z niej po odbyciu wizyty w poradni. Jest to tym bardziej zasadne, że poradoznawcy są na ogół zgodni, iż pewien dystans czasowy, jaki dzieli poszczególne spotkania, a także przebyta pracę z doradcą, odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwiązywania problemów przez radzącego się. Uważają, iż refleksje pojawiające się po rozmowie z doradcą sprzyjają jego emancypowaniu się od negatywnych emocji i umożliwiają mu samodzielne konstruowanie narracji biograficznej poza poradnią, sprzyjają refleksyjnemu przepracowywaniu wyniesionych z pomocy doradcy „zasobów”. Jak czytamy u K. Illerisa (2006, s. 55) refleksja ma charakter uczenia się akomodacyjnego, które „nie pojawia się natychmiast jako reakcja na zachodzące impulsy, ale jest ich odroczoną czasowo »obróbką«”. Niektóre badania wskazują, że uczenie się radzącego zainicjowane kontaktem społecznym z doradcą jest w jakiejś mierze kontynuowane w dalszym życiu, a doświadczenia zdobyte w poradni i dotyczące sposobów rozwiązywania problemów, bywają wykorzystane i w innych sytuacjach. Ma to jednak miejsce tylko wówczas, gdy sytuacja zasięgania porady była potraktowana przez radzącego się jako znacząca, jako ważna w konstruowaniu trajektorii biograficznej. Jak stwierdza C. Rogers „*Poprzez znaczące uczenie się rozumiem takie uczenie się, które jest czymś więcej niż gromadzeniem faktów. Takie, które wprowadza zmianę w zachowaniu jednostki, w kierunku działania, jaki obiera ona na przyszłość, w jej postawach osobowości. Jest to wszechstronne uczenie się, które obejmuje nie tylko przyrost wiedzy, lecz które wkracza w każdą część naszej egzystencji*” (za: Illeris, 2006, s. 42).

Egzystencjalne uczenie się z biografii w sytuacji poradniczej jest uczeniem się ludzi dorosłych, gdyż to oni najczęściej nawiązują refleksyjną relację z doradcą, choć powodem zawigzania jej mogą być kłopoty ich dzieci. W wyjątkowych wypadkach robi to młodzież, najczęściej, gdy znajduje się na życiowym rozdrożu i zmaga się z „dorosłymi problemami”, jak: określenie własnej tożsamości, wybór kierunku kształcenia, pracy, partnera życiowego lub stylu życia (por. Leppert, 2005). Jak przekonuje nas nie po raz pierwszy — powołując się na Knowlesa, Spitzera i innych — H. Solarczyk-Szwec (2010), dorośli uczą się inaczej niż dzieci. Wiemy jednak że pedagogika ogólna, właśnie ze względu na swoją „ogólność” jest zdolna objąć refleksją uczenie się różnych grup społecznych i różnych generacji, uwzględnić owe różnice, wyjaśnić ich źródła, zinterpretować i opisać rządzące nimi prawidłowości. Nawiązując więc na końcu do tytułu całej wypowiedzi, chciałabym wyrazić nadzieję, że pedagogika ogólna, w obszarze której procesy uczenia się stają się coraz częściej przedmiotem głębokich analiz i która identyfikuje różne miejsca, w jakich one zachodzą, nie będzie pomijać jeszcze jednego procesu/zjawiska społecznego, jakim jest poradnictwo, tworzące swoistą przestrzeń biograficznego narracyjnego uczenia się. Że uczenie się w sytuacji poradniczej zajmie w takim stopniu jej uwagę, jakie obecnie zajmuje uczenie się w innych relacjach i sytuacjach społecznych.

Bibliografia

- Alheit P. (2002). „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 2(18).
- Czerniawska O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Drabik-Podgórną V. (2009). *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*. W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Drabik-Podgórną V. (2010). Transycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).
- Field J. (2003). Badania nad całonocnym uczeniem się dorosłych, tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1(21).
- Gołębiński B. D. (2009). *Aplikacje konstrukttywizmu do poradnictwa*. Inspiracje pedagogiczne W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Tłum. Zespół, Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całonocnej*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Kargulowa A. (red.) (2009). *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Kłodkowska J. (2010). Aplikacja konstrukttywizmu do praktyki poradnictwa. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).
- Košćo J. (red.) (1987) *Poradnictwo psychologiczne*. Bratislava: Slovenskie Pedagogické Nakladateľstvo.
- Kozielecki J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.
- Kulczycki M. (1998). *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Leppert R. (2005). *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) *Młodzież wobec (nie)gościńnej przyszłości*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Malewski M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1(09).
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Tłum: E. Kizskuro-Koziej. Z. Knutsen, P. Kwiećński. Toruń: Wyd. UMK.
- Mendel M. (red.) (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Mielczarek M. (2010). W poszukiwaniu teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spyrosem Kriwasem. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).

- Minta J. (2009). *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*. W: A. Kargulowa (red.) *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Pietrański Z. (1983). *Atakowanie problemów*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ratajczak Z. (2008). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Rogers C. R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press.
- Schütze F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*. Nr 1 (144).
- Siarkiewicz E. (2010). *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Skibińska E. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wyd. UW.
- Skibińska E. (2009). Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 2 (46).
- Słowińska S. (2009). Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji Hansa Tietgensa (1992 – 2009). *Rocznik Andragogiczny 2009*. Wyd. ATA.
- Solarczyk-Szwec H. (2010). Dorosli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1 (49).
- Stras-Romanowska M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Stras-Romanowska M. (2009). Doświadczenia graniczne w rozwoju poradnictwa: wyzwanie dla poradnictwa. W: A. Kargulowa (red.) *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szumigraj M. (2009). O problemie w poradnictwie. W: A. Kargulowa (red.) *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Tedder M., Biesta G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 2 (46).
- Trębińska-Szumigraj E. (2008). *Zaradność, radzenie sobie*, hasło w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, T. Pilch (red.) Warszawa: Żak.
- Trębińska-Szumigraj E. (2010). *Współzależnienie matek narkomanów*. Gdańsk: GWP.
- Wojtasik B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Zielińska-Pekal D. (red.) (2009). *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.

Wanda Dróżka

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiego w Kielcach

Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji

Wprowadzenie

Podjęta problematyka¹ rozwija się wokół tezy, w myśl której refleksyjność, z pozycji jednego z głównych wyróżników nauczycielskiego profesjonalizmu, urasta — w świetle nowych conceptualizacji — do rangi kategorii całościowej. Staje się rodzajem wielowymiarowej i otwartej przestrzeni², stwarzającej możliwość pełniejszej integracji różnych stron, wymiarów i płaszczyzn profesjonalizacji nauczyciela jako ustawicznego, całościowego procesu jego „stawania się”³, kształcenia, doskonalenia oraz dalszego rozwoju zawodowego.

Powyższa teza znajduje swoje uzasadnienie na gruncie tzw. refleksyjnych orientacji w naukach społecznych, których założenia śmiało można by odnieść do obszaru pedagogiki i pedeutologii. Rozwijana na ich obszarze perspektywa poznawcza ukazuje znacznie szersze i bardziej pogłębione podejście do refleksyjności, niż to ma miejsce w dotychczas promowanych, humanistycznych wizjach zawodu nauczyciela oraz różnych odmianach i koncepcjach jego profesjonalizmu. Nade wszystko stanowi istotne wzmocnienie słuszności myślenia o nauczycielu jako badaczu, z wyraźnym jednak ukierunkowaniem (rozszerzeniem) tej koncepcji na badania narracyjne i autobiograficzne, jako korzystny dla rozwoju nauczycieli typ „badań w działaniu”.

Ukazanie perspektywy refleksyjnej może się przyczynić do rozwoju i wzbogacenia nowoczesnego myślenia o zawodzie nauczyciela, który podlega obecnie silnemu oddziaływaniu wielu, niespotykanych wcześniej zjawisk i tendencji: z obszaru nauki, technologii, kultury, polityki i ekonomii. W tym kontekście można mówić o bardziej tradycyjnych oraz nowoczesnych odmianach profesjonalizmu nauczyciela. (W. Dróżka, 2002).

¹ W niniejszym tekście wykorzystuję, z pewnymi modyfikacjami, analizy podjęte przeze mnie w mojej książce pt. „Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich”, Wyd. UJK, Kielce 2008.

² Por. W. Dróżka, Refleksyjne orientacje w naukach społecznych a pedagogika ogólna. Przyczynek do dyskusji, (w:) Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych, Pod red. T. Hejnickiej-Bezwińskiej, R. Lepperta, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005.

³ Por. A. Bogaj, W. Dróżka, (red.) Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka, Wyd. WŚ, Kielce 2010.

1. Dylematy nauczycielskiej profesjonalizacji

W świetle tradycji polskiej pedeutologii, czy szerzej rzecz ujmując — nauk o edukacji w Polsce, kategorią nadrzędną dla problematyki nauczycielskiej stało się pojęcie roli społecznej lub też roli społeczno-zawodowej, nie zaś pojęcie profesjonalizmu, które bliższe jest bardziej pragmatycznej tradycji zachodniej. Podkreślanie socjologiczno-kulturowych aspektów i uwarunkowań zawodu nauczyciela, poprzez kategorię roli społecznej, ma w naszym kraju uzasadnienie historyczno-kulturowe. Wiąże się bowiem z przynależnością nauczycieli do specyficznie polskiej warstwy inteligencji wraz z jej misją narodową i kulturotwórczą oraz społecznikowskim etosem. Dopiero w ostatnich latach, w analizach i badaniach nauczycielskich, częściej sięga się do pojęcia profesjonalizmu — na wzór zachodni.

Należy jednakże zauważyć, iż w klasycznym, tradycyjnym znaczeniu, pojęcie profesjonalizmu jest nader bliskie pojęciu roli społecznej. Obejmuje ono bowiem swym zakresem te zajęcia i rodzaje działalności, które mają wyrazisty charakter służby dla dobra społecznego, wykonywane są w sposób niezależny (autonomiczny) oraz wymagają specjalnych kwalifikacji intelektualnych, a zwłaszcza etycznych. „Być profesjonalistą — jak pisze D. Gołębiak — to znaczy dbać o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy — teoretycznej i praktycznej, a także zachowywać wymaganą dyscyplinę w zachowaniu wobec klientów („być fair”, całkowita bezstronność). Być profesjonalistą to znaczy demonstrować działania zgodne z konceptem służby oraz czynić „rozważny użytek” z dokonywania profesjonalnego oglądu własnej działalności”. (1998, s. 115).

Wobec powyższego główne wyznaczniki profesjonalizmu to: po pierwsze — działanie bardziej o charakterze służby społecznej niż tylko dla osobistych korzyści materialnych. W odniesieniu do nauczyciela oznacza to ponadto pełnienie szerszych funkcji społeczno- wychowawczych, pozalekcyjnych a nawet pozaszkolnych, niż tylko tych związanych z wąsko pojętym procesem nauczania. Chodzi tu również o oddziaływanie osobistym przykładem, własnym stylem życia itp. Po drugie, w grę wchodzi tu autonomia regulowana przez charakterystyczny kod etyczny — ideał służby społecznej oraz samoregulacja pojmowana jako dbałość o utrzymanie i rozwój wysokich standardów kwalifikacji specjalistycznych i etycznych. Po trzecie — działaniu profesjonalisty towarzyszy refleksja i autorefleksja. Należy tu dodać również taki czynnik, jak prowadzenie własnej praktyki w sobie właściwym, indywidualnym stylu, jak również wysoki prestiż i stosunkowo dobre wynagrodzenie (Horner, 2005, s. 40).

W odniesieniu do realiów zawodu nauczycielskiego tak rozumiany profesjonalizm wyzwala szereg pytań i wątpliwości: czy nauczanie jest działalnością profesjonalną? czy zawód nauczycielski ma charakter profesjonalny? czy nauczyciel jest profesjonalistą? Co z wysokim prestiżem społecznym i dobrym wynagrodzeniem? (Horner, 2005, s. 40 i nst.) Na ogół zastrzeżenia dotyczą takich podstawowych cech profesjonalizmu, jak istnienie autonomii nauczyciela oraz samoregulacji (Gołębiak, 1998, s. 116). Warunki te nie są należycie spełniane w krajach Unii Europejskiej, gdyż nauczyciele nadal są znacznie uzależnieni od państwa, odgórnie ustalanych programów, częstego zmieniania zasad pracy i płacy. Autonomia nauczyciela ma raczej wymiar ograniczony do poziomu i terenu klasy szkolnej (Tamże, s. 116, 117).

Podobne stanowisko wyraża C. Day, który twierdzi, iż „zmiany, jakie zaszły w ostatnich dwudziestu pięciu latach, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu”.

(Day, 2004, s. 21) W swych rozważaniach nad tym czy nauczyciele są profesjonalistami, czy nie, przytacza on tradycyjne cechy „profesjonalisty”:

- posiadanie wyspecjalizowanej wiedzy zawodowej — kultury technicznej;
- stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb klientów — etyka służby;
- silne poczucie tożsamości zbiorowej — zaangażowanie zawodowe;
- koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych — autonomia zawodowa.

Ponieważ nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi w przeciwieństwie do, na przykład lekarzy i prawników, pod tym względem — twierdzi Day — nauczanie jest postrzegane jako tylko „częściowo wolny zawód”; w odniesieniu do nauczycieli od dawna stosuje się określenie „ograniczony profesjonalizm” (nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju) i „profesjonalizm wzrastający” (nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia). (Day, 2004, s. 22).

Rozwojowi szerszego spojrzenia na nauczycielski profesjonalizm nie sprzyjają nowe, często wymuszone i sprzeczne wyzwania, wynikające ze zmian gospodarczych i społecznych oraz postępu technologii i rozwoju wiedzy. Powszechnie zauważa się erozję autonomii, która manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejęciem odpowiedzialności za zarządzanie szkołami, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itd. Towarzysząca temu, rozrastająca się biurokratyczna kontrola prowadzi do „odprofesjonalniania” nauczycieli. Nauczyciele stają się bardziej technikami, których rola ogranicza się do wprowadzania w życie celów polityki edukacyjnej, a więc zwiększenia wydajności i poprawy ekonomicznej. Ich wolność do podejmowania własnych decyzji — cecha charakterystyczna dla autonomicznego profesjonalisty — jest coraz bardziej ograniczana. Utrzymuje się chroniczne przeciążenie pracą, co w rezultacie prowadzi do zaniku niektórych umiejętności związanych z nauczaniem, a zwłaszcza umiejętności dobrego i refleksyjnego wykonywania zadań. Równocześnie gros zajęć mających na celu formalny i profesjonalny rozwój nauczycieli jest — ogólnie rzecz biorąc — dostosowywane do krótkoterminowego programu nauczania lub celów koncentrujących się na konkretnych problemach. (Tamże, s. 24, 29)

C. Day zauważa, iż jakkolwiek obecnie obserwuje się delikatne oznaki odchodzenia od tego ograniczonego spojrzenia na zawód nauczyciela, na jego kształcenie jako proste dostarczanie wiedzy (szkolenie), na rzecz pojmowania kształcenia jako „moralnej praktyki”, która nie wyklucza technicznego wymiaru zawodu, lecz umieszcza go w szerszym kontekście wartości edukacyjnych, to jednak wciąż dominuje wąskie podejście techniczne i praktyczne. (s. 24). W naszym kraju, w wyniku reformy systemu edukacji stworzone zostały zaledwie pewne szanse na to, aby zawód nauczycielski mógł zyskiwać (czy odbudowywać) walory profesjonalne: szersza skala ocen i autorskie programy nauczania (z pewnością większa autonomia dotyczy nauczycieli szkół średnich, zaś znacznie wyższa nauczycieli akademickich — profesorów uniwersytetów). Z drugiej zaś strony szczególnie niepokoi poważne ograniczenie w praktyce szkolnej wychowawczej roli nauczyciela, jego wpływów formacyjnych. Nauczyciel obecnie występuje bardziej jako pragmatyczny „instrumentalista”, pracujący „nad czymś”, niż „z kimś”. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na społeczny i humanistyczny autorytet nauczyciela oraz pozbawia go nimbu profesjonalisty.

Utrzymaniu wysokiego profesjonalnego wymiaru zawodu nauczycielskiego nie sprzyja też, zaznaczające się od jakiegoś czasu we współczesnej kulturze, zjawisko kwestionowania wszelkich autorytetów oraz kryzysu zaufania wobec gremiów ustalających społeczne i kulturowe standardy czy normy postępowania. W rezultacie tego procesu tzw. *deprofesjonalizacji* słowo profesjonalista nabrało innego znaczenia. Tzw. „nowoczesny” profesjonalizm oznacza „biegłość” w wykonywaniu swych obowiązków zawodowych i bliższy jest potocznemu terminowi – fachowca w jakiejś dziedzinie wąsko specjalistycznej. Jest to odmiana „wąskiego” profesjonalizmu nauczyciela, której odpowiada koncepcja nauczania postrzeganego w kategoriach nowoczesnej technologii. Od nauczyciela wymaga się tu wysoce specjalistycznej wiedzy oraz technicznych sprawności w jej przekazywaniu. Nauczyciel ma być nowoczesnym technologicznym profesjonalistą, spełniającym wysokie wymogi kwalifikacyjne oraz utrzymującym określone standardy edukacyjne ustalone poza nim (Por. Gołębiak, 1998, s. 139).

B. Śliwowski wskazuje, iż jednym z bodaj najważniejszych czynników ograniczających profesjonalizację zawodową nauczycieli jest fakt, iż w wyniku Deklaracji Bolońskiej nauczycielem przedszkola, szkoły podstawowej i gimnazjum można zostać już z wykształceniem zawodowym, licencjackim. Wymienia on ponadto szereg warunków, jakie stawia się profesjonalistom w danej dziedzinie, a których nauczyciele nie spełniają w należyтым stopniu. Oprócz już dotychczas omówionych warto, w kontekście podjętej problematyki refleksyjności, zwrócić uwagę na takie warunki, jak: posiadanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które przekraczają wiedzę i umiejętności laików; stosowanie badań i teorii w praktyce; długi okres specjalnych praktyk; kontrola nad wymaganiami umożliwiającymi wejście do zawodu. (2010, s. 70).

Pomimo powyższych dylematów i utrudnień, zagadnienie profesjonalizmu nauczyciela jest coraz intensywniej dyskutowane i wciąż pojawiają się nowe jego koncepcje. Ma to związek ze wzrastającą we współczesnym świecie świadomością znaczenia wiedzy i edukacji tak dla powodzenia życiowego (zawodowego) poszczególnych jednostek, jak i pomyślności i rozwoju całych społeczeństw. Ważny jest tu ponadto kontekst uprawiania zawodu nauczyciela, jaki stwarza demokracja liberalna, wolny rynek, pluralizm kulturowy oraz społeczeństwo informatyczne. W tych okolicznościach występuje silny wzrost zapotrzebowania na inny model nauczyciela, inną wizję jego roli i profesjonalizmu. Na szukanie dlań nowych, innych szans dla twórczej swobody i niezależności zawodowej.

W rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela należy też zwrócić uwagę na różne rozumienie pojęcia kompetencji. Trzeba tu bowiem rozróżnić – jak dobitnie ukazuje to D. Gołębiak (1998) – określenia: nauczanie kompetentne od pojęcia kompetencji w nauczaniu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kompetencjami wąsko rozumianymi jako nauczanie kompetentne, czyli skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami. To podejście jest praktykowane w tradycyjnym systemie kształcenia nauczycieli, gdzie nacisk położony jest na kształtowanie (szkolenie) kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych). Edukacja nauczycieli zgodna z koncepcją kompetentnego nauczania, wynikającą z modelu wąskiego profesjonalizmu, zakłada, iż nauczanie może być ujmowane w kategoriach pojedynczych umiejętności, których można się wyuczyć (model behawioralny).

Drugi rodzaj podejścia zakłada nabywanie w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej kompetencji w nauczaniu, czyli szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniają-

cego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie świadome działanie.

Podejście to rozwija się w ramach filozofii refleksyjnej praktyki. Wynika zeń, iż w procesie kształcenia nauczycieli dąży się do rozwijania całego repertuaru zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości oraz gotowości do współpracy w dialogu i partnerstwie.

2. Refleksyjność jako przestrzeń profesjonalizacji zawodu nauczyciela

W poszukiwaniach nowoczesnych, profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela najistotniejszą rolę odgrywa refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swym działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania oraz jej uwarunkowaniami, a także nad samym sobą. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej. Ten sposób myślenia o nauczycielu ma swoje źródła w naturalistycznej, interpretatywno-praktycznej oraz odpowiadającej im humanistyczno-indywidualistycznej i subiektywistycznej wersji nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii. Mają tu także wpływ koncepcje nauczania i uczenia się poprzez praktykę, doświadczenie praktyczne i praktyczną świadomość.

Na obszarze tym rozwinęły się znane podejścia do zawodu nauczyciela oraz jego kształcenia, a zwłaszcza koncepcja nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”, „nauczyciela badacza” oraz „badań w działaniu”, jako ważnych czynników w rozwijaniu tzw. „profesjonalizmu rozszerzonego” (Gołębiak, 1998; Czerepaniak-Walczak, 1997; Mizerek, 1999; Cervinkowa, Gołębiak, 2010). Ten kierunek myślenia o nauczycielu, a także pedagoga odpowiada promowanej w literaturze wizji „profesjonalizmu otwartego”, w którym podkreśla się rangę takich kategorii jak: całościowość, otwartość, refleksyjność.

Orientacja ta zyskuje obecnie znacznie bogatszą poznawczo i metodologicznie, perspektywę rozwoju, w której o refleksyjności można by mówić jako o wielowymiarowej i otwartej przestrzeni „stawania się” nauczyciela, jego profesjonalizacji, kształcenia oraz dalszego rozwoju. Inspiracją do takiego podejścia są rozwijające się nowe konceptualizacje rzeczywistości społecznej oraz metodologii jej badania, najczęściej określane mianem orientacji bądź nurtów refleksyjnych, czy jak niektórzy określają – refleksywnych (m. in. Giddens 2001a,b; Bourdieu, 2001; Hammersley, Atkinson, 2000; Sztompka, 1999, 2002). W ich świetle refleksyjność jawi się jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu, ukazująca, odmienne od tradycyjnych, relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka, żyjącego w warunkach radykalnego przełomu kulturowego określanego mianem „wielkiej zmiany”.

Nurty te rozwijają się w obrębie humanistycznego wzorca nauk społecznych; mówi się nawet o refleksywnym przełomie na tym obszarze nauk społecznych. (Krzychała, 2004). Istotą tych przemian zdaje się być – jak choćby w intencji Giddensa – próba urealnienia czy swoistego, krytycznego i zarazem pozytywnego (konstruktywnego) „odnowienia” interpretatywnych orientacji poznawczych oraz ukazanie nowych wizji ich rozwoju i bogatszych możliwości poznawczych. W znacznej mierze ma to związek z koniecznością poznawczego ogarnięcia, zachodzącej pod wpływem rozwoju nauki i techniki, radykalnej zmiany kulturowej oraz rozwijającej się nowego typu rzeczywistości społecznej, o jakościowo odmiennych właściwościach.

Tak, jak kiedyś zakwestionowano paradygmat pozytywistyczny w naukach społecznych, jako nieuwzględniający subiektywnej perspektywy ludzi oraz ich historii i kultury, tak dziś poddaje się krytyce ograniczoność podejścia interpretatywnego, jako zbyt jednostronnego i niewystarczającego dla wyjaśnienia i zrozumienia zachodzących przemian. (W. Dróżka, 2010). Na jego gruncie nadmiernie, jak się twierdzi, hołdowano indywidualizmowi, wolności, autentyczności, lokalności, praktyczności — w nadziei, iż sprawy społeczne, globalne, strukturalne załatwi ktoś inny, lub same się wyklarują. W pedagogice — taki stan rzeczy spowodował znaczne zaniedbanie społecznych, strukturalnych oraz makrosystemowych uwarunkowań i kontekstów nauczania, kształcenia, wychowania, opieki.

W pedeutologii — sytuacja ta może prowadzić — jak sugerują badacze — do znacznego zubożenia teoretycznego i intelektualnego zaplecza zawodu nauczyciela, jako przykrojonego li tylko do „wymiarów klasy szkolnej” oraz bieżącej praktyki i takiegoż doświadczenia nauczyciela, z wyraźnym nachyleniem psychologiczno-korektywno-terapeutycznym. Jest on tym samym niejako pozbawiany szerszej, teoretycznej wizji niezbędnej dla zrozumienia strukturalnych, w skali makro, społeczno-politycznych, ekonomicznych, socjologiczno-kulturowych i historycznych uwarunkowań procesów edukacyjnych oraz zmieniającej się roli nauczyciela we współczesnym świecie. Humanistyczno-personalistycznej edukacji nauczycieli zarzuca się przede wszystkim niewystarczające uwzględnianie historycznego, społecznego i kulturowego zakorzenienia ludzkiej działalności oraz traktowania nauczania jako praktyki li tylko indywidualnej, bez widzenia jej w szerszych, społeczno-politycznych i ekonomicznych (globalnych) uwarunkowaniach.

Nowoczesne konteksty edukacyjne, cywilizacja informacyjna, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się, globalne konteksty ekonomiczne, stawiają przed zawodem nauczyciela szereg nowych zadań oraz inaczej sytuują problematykę jego profesjonalizacji. W naszym kraju dodatkowo niejako sytuację tę komplikują procesy przemian ustrojowych oraz radykalna zmiana edukacyjna, zapoczątkowana wprowadzoną w 1999 r. reformą oświaty.

Wobec powyższego uzasadnione wydają się pytania o to, jakie miejsce w procesie zachodzących przemian zajmuje nauczyciel; jak go wyposażać, aby w nowoczesnym, demokratycznym i (neo)liberalnym otoczeniu (E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010) nowych reguł i zasad, miał szansę czuć się kompetentnym współtwórcą rzeczywistości, a nie zaś kontrolowanym i podporządkowanym wykonawcą polityki ustalonej poza nim. Czy realizowany w praktyce model kompetencyjny, oraz związane z nim standardy kształcenia i rozwoju zawodowego, utrzymają się, czy wytrzymają presję nowych czasów? Czy ten kierunek uda się korzystnie zrównoważyć w ramach znacznie głębszych, w swych założeniach, koncepcji profesjonalizmu nauczyciela, a zwłaszcza tzw. profesjonalizmu otwartego, rozwijanego na podbudowie krytycznych i emancypacyjnych teorii społecznych oraz nurtów refleksyjnych?

Jak sprawić, aby nauczanie, wychowanie i kształcenie nie były tylko narzędziami społecznego przystosowania do nowych reguł ekonomicznych i technologicznych, ani też środkiem do rozwijania wybujałego, samolubnego indywidualizmu, lecz stały się drogą do zrozumiałej i racjonalnej zmiany społecznej oraz edukacyjnej emancypacji? Co zrobić, aby nauczyciel nie czerpał jedynie z osobistego doświadczenia, lecz umiał korzystać z wiedzy nagromadzonej przez innych, ukazującej nie tylko podmiotowe i lokalne, ale również strukturalne i globalne zależności nauczania? Są to ważne problemy stawiane dziś na obszarze edukacji nauczycielskiej, a którym nowych, ożywczych niejako impulsów dostarczają rozwijające się nurty refleksyjne.

W historii edukacji nauczyciele zajmowali różne pozycje wobec zmian. W systemach państwowych, konserwatywnych, tradycyjnych nauczyciel był przedmiotem oddziaływań zewnętrznych. Jego głównym zadaniem była adaptacja młodych pokoleń do zastanych i na ogół niezmiennych struktur społeczno-politycznych. Sprzyjała temu edukacja jako transmisja wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie w na ogół harmonijnej kulturze normatywnej. W tych warunkach nauczyciel był legitymizowany przez formalną, ustanawianą poza nim teorię, wiedzę tzw. obiektywną oraz system państwowy. Jako podporządkowany władzy państwowej, mógł się czuć niejako zwolniony z odpowiedzialności osobistej za rezultaty swej pracy. Ważny był techniczny wymiar jego działalności, uzasadniony w świetle eksperymentalnej metodologii oraz pewnej, „bezdyskusyjnej” teorii, wytwarzanej na gruncie tzw. pedagogiki naukowej.

W alternatywnych systemach humanistycznych demokracji liberalnej, zwłaszcza w nowej edukacji zachodniej po 1968 roku, nauczyciel był postrzegany jako twórca (podmiot) zmiany. Jego zadaniem było wspieranie poprzez edukację transgresji osobowej uczących się, w warunkach pluralizmu kultury, autonomii osobowej, indywidualności i niezależności systemowej. Nauczyciela tworzyła osobowość, autentyczny system wartości oraz wiedza i doświadczenie praktyczne, ograniczone przeważnie do przestrzeni klasy szkolnej oraz problemów lokalnych. W warunkach autonomii szkół wzrastała zdecydowanie odpowiedzialność osobista nauczyciela. Od nauczyciela wymagano refleksji praktycznej na podbudowie teorii tzw. ugruntowanej, rozwijanej na obszarze fenomenologicznych i narracyjnych badań jakościowych, co znacznie zawężyło jego świadomość makrostrukturalnych uwarunkowań edukacji oraz życia społecznego w szerszej skali.

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z różnymi jej wymiarami: kulturowym, społeczno politycznym i ekonomicznym, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności, tego co zewnętrzne i tego co wewnętrzne, tego co publiczne, społeczne i tego, co indywidualne, osobiste, prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany. Jego zadaniem staje się zmiana społeczna poprzez edukację jako transformację intelektualną; nie kończący się proces nowej emancypacji poprzez wiedzę. W warunkach relacyjności struktur społecznych i wiedzy negocjowanej, nauczyciel musi mieć świadomość tego, na ile może się zgodzić, jakie warunki emancypacji wynegocjować i zaakceptować⁴. Odpowiedzialność jest tu podzielona pomiędzy podmioty edukacyjne i społeczne; wszyscy ponoszą odpowiedzialność. Konieczny jest nade wszystko krytyczny stosunek do teorii formalnej i wiedzy o zależnościach obiektywnych, (której znaczenie, na powrót niejako, zdecydowanie wzrasta), a także wobec wiedzy i informacji płynących z innych źródeł. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się li tylko praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Jest to wizja nauczyciela bardziej zbliżona do lansowanej w pedagogice krytycznej koncepcji transformatywnego intelektualisty, posługującego się refleksją dyskursywną.

⁴ Z. Bauman powołując się na U. Becka, pisze, iż życie współczesnego człowieka staje się próbą biograficznego przewyżczania systemowych sprzeczności. Ryzyko i sprzeczności są nadal wytworem społeczeństwa, ale obowiązek i konieczność radzenia sobie z nimi przenosi się na barki poszczególnych jednostek (...) Aby działać w świecie (a nie tylko poddawać się działaniu świata), trzeba wiedzieć, jak działa świat. Por. Z. Bauman (2006, s. 54; 327).

W innym ujęciu, można by określić przemiany pozycji nauczyciela jako fazy przechodzenia od nauczyciela „zależnego”⁵, podporządkowanego systemowi, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu, do nauczyciela „współzależnego”. Wobec nowych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych, nośność znaczeniowa dwóch pierwszych wizji nauczyciela zdaje się wyczerpywać. Dziś potrzeba nauczyciela współzależnego (nauczyciela sieci, relacji, otwarcia na Innego, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej), mediatora zmiany, umiejącego balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, umiejącego interpretować dokonujące się zmiany w warunkach *multi* i różnicy. (Szkudlarek, 1999). Na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury (Klus-Stańska, 2003), gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka. „Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze H. Kwiatkowska – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z „nadania kulturowego”, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki” (Kwiatkowska, 2005). Jak połączyć w szkole, w edukacji to, co indywidualne i prywatne z tym, co społeczne i publiczne, na innym poziomie życia, globalnego rynku i rzeczywistości wirtualnej, sieci itd. Jak nauczać metodologii uczenia się dla współtworzenia wiedzy i jej rozumienia; jak pracować i uczyć się w kulturze kolegalności; jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata Internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się; jak rozróżniać wartości, jak wychowywać wobec różnorodności i „wielości rzeczywistości” (Melosik, 2003), w poszanowaniu odmienności oraz wymogów podmiotowej – uczestniczącej demokracji? (Kwieciński, 1996). Jak etycznie i humanistycznie równoważyć dominujące kierunki rozwoju?

Pewną podpowiedzią są tu propozycje, jakie płyną z refleksyjnych orientacji w naukach społecznych: Daya profesjonalizm otwarty (2004), Giddensa refleksyjna polityka życia (2001), Baumanowa nowa emancypacja⁶, Bourdieu kształcenie w metodologii refleksyjnej (2001), itd. W ich świetle można sformułować tezę, iż w swej historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował niejako od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności”, poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej”, (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce), do nauczyciela „refleksji dyskursywnej” – krytycznej, jakiej wymaga późna nowoczesność. Jest to ten typ refleksji – sposobu myślenia całościowego, otwartego, krytycznego „myślenia nad myśleniem”, który wymaga rozległej i dogłębnej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, znajomości wyników badań obiektywnych, ukazujących zawartość świata nowoczesności samowrotnej, jego struktury, tego co zewnętrzne w nas samych, jednoczesnego, nieustannego konfrontowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania oraz monitorowania działania własnego i oczekiwanego od innych (Giddens, 2003, s. 41).

⁵ Cudzysłów oznacza, iż kategorie te mają sens metaforyczny, służą ukazaniu skali i jakości zachodzących przemian.

⁶ „Nowa emancypacja” wymaga dziś poszerzenia, a nie ograniczenia „sfery publicznej” i „władzy publicznej”. Autonomia jednostki może znaleźć swoje spełnienie jedynie w autonomicznym społeczeństwie. (Por. Z. Bauman, 2006, s. 79-81).

Z powyższych rozważań wynika, iż wyłaniająca się nowa epoka, tak kulturowo i cywilizacyjnie odmieniana, potrzebuje nauczycieli mądrych. A zatem takich, którzy nade wszystko będą potrafili w sposób refleksyjny godzić w swej pracy skomplikowane zależności nowoczesnego życia z rozwijaniem edukacji, która ma zaspokoić potrzeby jednostki, gospodarki i społeczeństwa w XXI wieku oraz wymogami własnego, nieustannego rozwoju. Wykształcenie takich nauczycieli to dziś jedno z najważniejszych i najpilniejszych zadań edukacyjnych i społecznych. Jest to pierwszoplanowy wymóg współczesnej cywilizacji, która potrzebuje racjonalnej zmiany oświatowej. Najbardziej zaś istotnym czynnikiem tej zmiany jest rozwój profesjonalny nauczycieli.

3. Refleksyjność w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli

We współczesnych ujęciach nauczanie postrzega się jako coś więcej niż tylko rzemiosło — jako „naukę o edukacji” i sztukę pedagogiczną, w których praktyka, wiedza o praktyce oraz wartości są traktowane jako problemy do przemyślenia, krytycznego przeanalizowania, poddania w wątpliwość, jako uczenie się poprzez refleksję. Ważne jest podkreśla Day, aby ten sposób uczenia się umieścić w centrum rozwoju nauczycieli, obejmującego wszystkie aspekty praktyki zawodowej:

- identyfikowanie i rzucanie wyzwania założeniom (wiedza),
- podkreślanie roli kontekstu (doświadczenie),
- wyobrażanie sobie i badanie alternatyw (myślenie lateralne i z wyobraźnią — twórczość),
- rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu (ja refleksyjne) (Day, s. 59-60).

Możliwymi sposobami stymulacji i pielęgnacji powyższych cech są badania narracyjne i autobiograficzne, jako specyficzna, najbardziej „naturalna” i bliska doświadczeniu nauczycieli, odmiana badań w działaniu, które (co istotne) nie wymagają jakichś wyrafinowanych technik badawczych (Day, s. 45, 64, 76).

Zwrócenie uwagi na badania narracyjne i autobiograficzne w edukacji nauczycielskiej dokonuje się z następujących, co najmniej, powodów:

- zaobserwowano, iż „tradycyjne” badania w działaniu nie są naturalne, z powodu ich nadmiernego sformalizowania, jako sztucznego tworu narzucanego nauczycielom; niełatwo je dopasować do codziennej praktyki zawodowej, rozwijanej coraz częściej pod presją oczekiwań na natychmiastowe efekty (Day, s. 64);
- tradycyjne koncepcje i podejścia do rozwoju zawodowego nie doceniają łączenia potrzeb jednostki i systemu, ponieważ nie są one oparte na zrozumieniu złożoności życia nauczyciela, warunków jego pracy oraz uczenia się (Tamże, s. 289);
- linearne pojmowanie rozwoju zawodowego jest zbyt uproszczone i niepraktyczne, ponieważ nie jest oparte na postrzeganiu nauczyciela jako człowieka, lecz na widzeniu go li tylko jako pracownika, wprzęgniętego w rozmaite systemy, którymi się zarządza. Może to prowadzić do nadmiernej koncentracji na zaspokajaniu potrzeb systemu, przy jednoczesnym ignorowaniu, w sposób niebezpieczny, potrzeb nauczyciela (Tamże, s. 111);
- badania potwierdzają, iż nauczyciele odczuwają pragnienie wzajemnego uczenia się, partnerstwa i dialogu, podzielenia wizji, opowiadania o zdarzeniach z praktyki zawodowej, dzielenia się nimi z innymi,

ponownego przemyślenia zdarzeń. Kontekst pracy zawodowej (nadmierna formalizacja, zewnętrzne standardy, brak czasu na zastanowienie się) nie zawsze zachęca do partnerskiej współpracy. (Tamże, s. 67);

- obserwuje się, iż w wielu krajach nauczyciele znajdują się pod wpływem silnych nacisków na realizację określonych standardów nauczania, co powoduje nadmierne zawężenie refleksji nauczyciela do poszukiwania tzw. aktywnych rozwiązań w nauczaniu. W rezultacie nauczyciel miast „refleksyjnym praktykiem”, staje się pozbawionym głębszej refleksji „technikiem”, dbającym tylko o środki wiodące do celu, o sposoby nauczania i organizację zajęć klasowych. Poza krytyczną refleksję i próbę rozumienia pozostają tak ważne kwestie, jak: cele edukacji, programy nauczania, społeczny i instytucjonalny kontekst, w którym odbywa się nauczanie. (Tamże, s. 70);
- zauważa się ograniczanie refleksji nauczyciela do wąskiej problematyki, obejmującej sytuację w klasie szkolnej, realizację programu nauczania lub organizacji pracy w klasie, a nie jako sposób na szersze myślenie o edukacji jako emancypacji przez wiedzę. Mamy tu raczej do czynienia z „technicznym rozumowaniem” – ułatwiającym kontrolę nauczyciela, niż z „krytyczną refleksją” i autorefleksją (s. 71).

Twierdzi się, iż badania narracyjne i autobiograficzne pozwalają nauczycielom uczyć się zarówno poprzez słuchanie, jak i wypowiedzianie się; ukazują sposoby, na jakie nauczyciele nabywają, pielęgnują i rozwijają swoją tożsamość, poczucie własnego ja w czasie kariery, zdobywają wiedzę o sobie oraz swej pracy. Dokonywanie refleksji nad własną historią życia, z uwzględnieniem szerszego kontekstu, często stanowi bodziec do twórczej rekonstrukcji drogi życiowej i zawodowej.

Wsluchiwanie się w głosy, opowieści i historie nauczycieli, w ich wiedzę wewnętrzną, poznawanie ich osobistych i zawodowych biografii staje się konieczną częścią pracy badaczy i pedagogów kształcących przyszłych nauczycieli. Pozwala to lepiej zrozumieć ich profesjonalne wartości, wiedzę i praktykę zawodową, aktualne poglądy i przekonania oraz wnikać w ich źródła, jak też nakreślić perspektywy dalszego rozwoju.

W prowadzonych badaniach z zastosowaniem podejścia narracyjnego i autobiograficznego podkreśla się różne aspekty tej problematyki. Jedni badacze akcentują znaczenie poznania szerszego kontekstu życia i pracy nauczycieli, inni koncentrują się na zdarzeniach krytycznych (przełomowych) w życiu i karierze nauczycieli oraz ich wpływie na wybór kierunków aktywności. Jeszcze inni podkreślają znaczenie szerszych, bardziej świadomie skonstruowanych narracyjnych postaw wobec własnego rozwoju, które uzyskuje się w wyniku prowadzenia intensywnych wywiadów, dzienników i pamiętników. (Day, s. 66).

Koncentrowanie się na osobistych i zawodowych biografii nauczycieli ma na celu rozumiejące wniknięcie w ich zróżnicowaną praktykę zawodową, aby wydobyć z niej całą panoramę wiedzy profesjonalnej, jaką posługuje się nauczyciel. Odsłonięcie i uświadomienie sobie posiadania całego zasobu „osobistej wiedzy praktycznej”, pochodzącej z różnych źródeł, kształtowanej przez doświadczenia z przeszłości; uczynienie tej wiedzy jawną, ma pomóc nauczycielom w przejęciu kontroli nad własnym rozwojem.

Podejście biograficzne (autobiograficzne) zyskuje na znaczeniu w związku z zagadnieniem planowania rozwoju osobistego nauczyciela jako warunku pomyślnego, całościowego rozwoju zawodowego. W tak pojmowanym procesie planowania rozwoju osobistego ważne jest, aby nauczyciel miał świadomość związku między życiem zawodowym a wszystkimi innymi aspektami swego życia. Wymaga to szczególnej osobistej kontroli

nad przebiegiem swego życia, nad tym jakim staje się człowiekiem, nad nadawaniem kształtu swej biografii w każdym jej momencie. Potrzebne jest tu umiejętne dążenie do równowagi między szansami na udane życie osobiste, uczenie się, życie zawodowe, potrzeby społeczne.

W kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli przydatne mogą być badania autobiograficzne prowadzone metodą wywiadów narracyjnych, bądź zgodnie z tradycją polską – w drodze organizowania konkursów na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne nauczycieli (Dróżka, 1993, 1997, 2002, 2005, 2008; Por. też Hammersley, Atkinson, 2000, s. 166 i nast.; Metody badań jakościowych (2009). Ten typ badań umożliwia dokonanie rozumiejącego wglądu w refleksyjność nauczycieli oraz odślonięcie wielu istotnych współzależności, jakie tworzą się i jednocześnie są uwidocznione w fenomenie edukacji, szkoły, nauczania, uczenia się – słowem w profesji nauczyciela.

Autobiografie, pamiętniki, dzienniki, listy, opowiadane historie życia przybliżają całościowy obraz wiedzy i sposobów myślenia nauczycieli; tych uświadamianych oraz nieuświadamianych przeświadczeń, mitów, stereotypów i innych składników wiedzy potocznej. Materiały autobiograficzne odślaniają wiedzę żywą; ukazują różne strategie i sposoby działań znaczących, jakie nauczyciele podejmują w swym radzeniu sobie ze zmianą struktur społecznych i edukacyjnych, w nowych realiach cywilizacyjnych, ekonomicznych i kulturowych.

Badania autobiograficzne uświadamiają nauczycielom, kandydatom na nauczycieli, osobom odpowiedzialnym za ich kształcenie i wspomaganie w rozwoju, iż proces stawania się nauczycielem jest złożony i wieloaspektowy. Pełnią one następujące funkcje:

1. Ukazują jednostkowe rozumienie zmiany oraz pobudzają do refleksji nad podmiotowym i społecznym sensem pełnionej roli zawodowej. W moich badaniach nad pokoleniami nauczycieli polskich kwestie te występowały w takich kategoriach autobiograficznych narracji nauczycieli jak: wartości, cele, aspiracje, osobiste koncepcje edukacyjne, wizje szkoły i edukacji; filozofia zawodu i własna tożsamość jako nauczyciela i wychowawcy w czasach przełomu. (Dróżka, 1993; 1997; 2004; 2008).
2. Pobudzają proces autokreacji własnego rozwoju zawodowego *oraz inspirują do osiągnięcia mistrzostwa osobistego*. We wspomnianych badaniach zagadnienia te były analizowane w ramach następujących kategorii nauczycielskich wypowiedzi autobiograficznych: motywy wyboru zawodu, drogi do studiów wyższych, losy życiowe i zawodowe, doświadczenia przedzawodowe, socjalizacja i wychowanie w dzieciństwie i młodości, studia, start w zawodzie, osobisty styl pedagogiczny, indywidualność nauczycielska. (Tamże).
3. Stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej i oświatowej. Opublikowane pamiętniki i autobiografie różnych pokoleń nauczycieli oraz publikacje naukowe na ich temat przybliżają społeczeństwu obraz rzeczywistego nauczyciela, realia jego życia i pracy wraz z osiągnięciami, jak i trudnościami. Ukazują takie kwestie, jak: warunki ekonomiczne, pozycja społeczna, realia pracy i życia, podmiotowość, rola społeczna w środowisku lokalnym, główne obszary wpływu transformacji społeczno-edukacyjnej na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli, zmiany w wymiarze kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, edukacyjno-zawodowym, sposoby radzenia sobie nauczycieli w sytuacji zwielokrotnionej zmiany oraz traumy kulturowej, jakiej doświadczają pod wpływem transformacji. (Tamże).

Badania te mają znaczenie dla rozwoju instytucji kształcących nauczycieli jako organizacji uczących się. Stwarzają możliwość wspólnego zaangażowania się wykładowców, profesorów, studentów i władz wydziału, uczelni w proces doskonalenia swej instytucji oraz edukacji w ogóle. Uświadamiają kandydatom na nauczycieli, że ich przyszłą rolę jako nauczycieli jest zarówno nauczanie, jak i uczenie się.

Dla rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu w przestrzeni refleksyjnej, niezwykle istotne wydaje się również rozwijanie w procesie studiów metodologicznej kultury wątpienia. W tej kwestii warto zastanowić się nad propozycją P. Bourdieu (2001) nowej metodologii myślenia i działania, określonej przez niego samym mianem *metodologii wątpienia radykalnego*. Sednem jego poszukiwań — jak się wydaje — jest ukazywanie drogi do nowego typu wiedzy o rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zarówno w aspekcie warunków jej tworzenia przez nauki społeczne, jak i w kontekście jej doświadczania (współtworzenia) przez studentów w edukacji akademickiej, w tym również przez nauczycieli.

Ta nowa metodologia ma nauczyć myślenia nad myśleniem, czyli umiejętności kwestionowania każdego przyjętego założenia (tekstu, projektu, wizji, racjonalności, ideologii, badań, itp.) jako jakiejś formy możliwości, ale i zarazem dominacji struktury, nieustannie na nowo jakby przez ludzi wytwarzanej. W swej istocie jest ona propozycją nowej metody pracy badawczej oraz studiowania — jako refleksyjnego „*badania umysłu w działaniu*”.

Metodologia, jaką rozważa Bourdieu, zakłada konieczność „przenicowywania” wszystkiego, co znajduje się w polu nauk społecznych. Zakłada całościowe postrzeganie i badanie świata empirycznego (zjawisk obserwowalnych) oraz teoretycznego (hipotezy), a także potrzebę autoanalizy socjologa czy badacza z innej dziedziny społecznej, jako wytwórcy kultury.

Bourdieu domaga się kształtowania oraz popierania refleksyjnych i krytycznych habitusów naukowych, niewywikłanych w politykę ani we własne narcystyczne wyobrażenia uczonych o swej rzekomej wolności od uwarunkowań społecznych. Widzi on konieczność całkowitej reorientacji praktyki akademickiej, w tym procesu studiowania w dziedzinie nauk społecznych oraz prowadzonych badań społecznych, w kierunku odejścia od sztucznego rygoryzmu i selekcji metodologicznej (tzw. „metodologizmu”), na rzecz podejścia całościowego, z właściwą rolę wizji teoretycznej na każdym etapie pracy naukowej. A co za tym idzie — na rzecz uprawiania nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii, jako rzeczywistej krytyki społecznej oraz celowego włączania studentów w proces badań naukowych, świadomie wykorzystując ich naturalną, młodzieńczą siłę buntu i społecznej „niewinności”. (s. 192).

Zadania te wymagają zmiany filozofii kształcenia w szkołach wyższych. Interesujące jest tu stanowisko Z. Pietrańskiego, jego rozważania i poczynione spostrzeżenia, które całkowicie odpowiadają „refleksyjnemu” kierunkom przemian w edukacji nauczycieli, jakich oczekuje się wobec współczesnych uwarunkowań. Nade wszystko należy zauważyć, iż scharakteryzowana powyżej refleksyjność nowoczesna ma bardzo wiele wspólnego ze „starą”, tradycyjną kategorią „mądrości”. Do podobnych wniosków w zakresie związków refleksyjności z mądrością skłania lektura m.in. tekstów Z. Pietrańskiego, który mądrość postrzega jako najwyższą kompetencję człowieka na obszarze egzystencjalnym, profesjonalnym, jak również w działalności politycznej. Mądrość, jakiej potrzebuje współczesny człowiek, nie oznacza — jak to podkreślano w przeszłości — posiadania bogatej wiedzy życiowej płynącej z doświadczenia jednostki. Dziś mądrość to nie tyle wiedza, ile specy-

ficzny stosunek do wiedzy. Istota mądrości tkwi nie w tym, co wiemy, lecz w sposobie posiadania i używania wiedzy. Być mądrym to mieć stosunek do wiedzy daleki zarówno od dogmatyzmu, jak i przesadnego, paraliżującego działania sceptycyzmu. Mądrość oznacza wiedzieć i wątpić, nabywać nową wiedzę, ale zarazem mieć świadomość jej ograniczeń i tego, co jeszcze zostaje do poznania. (Pietrasiński, 1997, s. 108).

Można by dodać, iż mądrość jest tą szczególną kompetencją, która umożliwia człowiekowi „oddzielenie tego, co istotne, od tego, co nieistotne”; jest pomocna w dokonywaniu wyborów egzystencjalnych, ale również stanowi warunek równowagi między powodzeniem w karierze zawodowej i w życiu osobistym; jest podstawą indywidualności i formatu danej osoby jako człowieka, a nie tylko fachowca. Specjalista pozbawiony mądrości (kultury umysłowej), łatwo ulega pokusie przeceniania swych kompetencji i nieraz powiększa grono wykształconych głupców, pozbawionych wglądu w siebie i przez to niebezpiecznych dla otoczenia.” (s. 106). Tak rozumiana kultura umysłu, zwana mądrością – zdaniem Pietrasińskiego – nie gwarantuje nieomyślności. Jej główną wartością jest zdolność do starannego, wielostronnego i dalekowzrocznego rozważania spraw. (s. 100).

Zagadnienie mądrości jest przedmiotem obszernego studium A. E. Sękowskiego na temat osiągnięć uczniów zdolnych. Przedstawione tam analizy i rozważania nad mądrością wskazują na daleko idącą zbieżność tego pojęcia z kategorią refleksyjności. Autor rozważa kwestię mądrości w kontekście inteligencji i twórczości. Powołując się na Meachama twierdzi, iż mądrość jest świadomością zawodności wiedzy i poszukiwaniem równowagi między wiedzą a zwątpieniem. „Osoba mądra charakteryzuje się postawą metapoznawczą i zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń w różnych dziedzinach wiedzy. (...) Zdaje sobie sprawę, że te podstawowe procedury, którymi się ludzie kierują, podlegają wewnętrznym i środowiskowym ograniczeniom. (...) Osoby mądre są umotywowane w kierunku głębokiego rozumienia zjawisk wtedy, gdy uświadamiają sobie ograniczenia własnego poznania. Próbuje zrozumieć to, co będzie skuteczne nie tylko dla nich, ale również dla społeczeństwa.” (s. 112).

W świetle przeprowadzonych rozważań nasuwa się wniosek, iż refleksyjność jako zasada nowoczesności, a zarazem jako pewien typ kultury umysłu, wymaga od człowieka:

- zdolności do autorefleksji, jako czynnika rozumienia i konstruowania własnej autobiografii (tożsamości) i stylu życia,
- zdolności do krytycznego stosunku wobec wiedzy, jako czynnika rozumienia społecznych i globalnych zależności osobistego (i zawodowego) życia.

Powyższe cechy stanowią ważne wyzwanie dla procesów kształcenia i edukacji w ogóle, a zwłaszcza w szkole wyższej. Kategoria refleksyjności szczególnie często jest rozważana w kontekście problematyki wykształcenia oraz edukacji w szkole wyższej. Jest tak – po pierwsze, dlatego, że wykształcenie staje się swoistym imperatywem współczesności. Po drugie – istnieje przekonanie, iż środowisko szkoły wyższej powinno być nacechowane wysoką kulturą intelektualną, promującą nie tyle samą wiedzę (w sensie ilościowym), ile sposób rozumowania, innowacyjność, twórczość, humanistyczną i społeczną rozważę oraz wrażliwość etyczną.

Że tak nie jest, dobitnie wykazał M. Crozier w swej krytyce elit za ich niezdolność do zmiany, głównie z powodu nieodpowiedniego, zbyt specjalistycznego, powierzchownego i „technicznego” wykształcenia.

(1996). Tymczasem wykształcenie staje się jakby nowym zabezpieczeniem, rodzajem parasola ochronnego dla człowieka żyjącego w świecie niepewności i ryzyka, w cywilizacji wiedzy, informacji i technologii, globalnej ekonomii wraz z problemami, jakie one niosą. Potrzebne jest mu gruntowne wykształcenie, dzięki któremu mógłby zrozumieć i twórczo reagować na nowe warunki życia i rozwoju.

Kryzys wykształcenia sprawia, iż pogłębia się rozdział między światem technologii, ryzyka, zmiany, wolnego rynku, kultury masowej a potęgującymi się problemami egzystencjalno-moralnymi, niepokojami i trudnościami przystosowawczymi zwykłych ludzi. Jak odnaleźć drogę do zrozumienia nowego świata o tylu jeszcze ukrytych aspektach, jak nauczyć się kierowania tym nowym światem, a także kierowania sobą samym tak, aby świat nie kierował nami. Te pytania stanowią wyzwanie dla wykształcenia w dobie refleksyjności. (King, Schneider, 1992). Crozier wskazuje na wyższość intelektualnego modelu studiów, w którym rozwijanie nowego sposobu myślenia byłoby sprawą najważniejszą.

Refleksyjność w edukacji wyższej można rozpatrywać z uwagi na dwa, wyróżnione wcześniej, rodzaje kompetencji: zdolności do autokreacji oraz zdolności do rozumienia społecznych i globalnych zależności życia i działania we współczesnym świecie. Należy wszak zauważyć, iż obie te kwestie są nierozdzielnie ze sobą związane oraz odnoszą się do jakości wewnętrznego, podmiotowego rozwoju jednostki. Nacisk w edukacji wyższej na rozwój wewnętrzny ma związek z przekonaniem, iż stanowi to warunek pomyślnego rozwoju społecznego w skali globalnej. W kwestii tej Z. Pietrański wskazuje na konieczność przejścia w studiowaniu od „kultury przekazu” do „kultury rozumienia”, w której dominuje nauczanie podmiotowe lub przedmiotowo-podmiotowe. Jest to nauczanie nie tyle dla wiedzy eksperckiej, ile dla mądrości, której tak brakuje współczesnemu człowiekowi.

Proces rozwoju wewnętrznego jest bardziej zbliżony do wychowania i samowychowania, niż do tzw. „przekazywania wiedzy”, co jest łatwiejsze do kontrolowania i najbardziej skuteczne. „Nic więc dziwnego — konstatuje Pietrański — że uczelnie akademickie, aspirując do wysokiej skuteczności, koncentrują się na przekazywaniu wiedzy, czyli ewoluują w kierunku orientacji przedmiotowej (...) Ograniczona zaś skuteczność „orientacji na podmiot”, na „pełnego człowieka” zależy zdaniem autora od tego, iż postępy w kształtowaniu osobowości i pewnych cech umysłu zależą w dużej mierze od własnej motywacji i aktywności autokreacyjnej studenta. Pietrański uważa, iż wspomaganie wewnętrznego rozwoju studenta dokonuje się poprzez wyzwalanie jego osobistego zaangażowania. (1997, s. 100). Jak zatem rozwijać te cechy u studentów? Jak usprawniać ich do autorefleksji i krytycznego namysłu nad wiedzą?

Jedną z ważnych, a niedocenianych, metod jest wprawianie się w planowanie życia, poprzez rozważanie osobistych kalendarzy życiowych. Wymaga to przygotowania się na przyszłość, jak też interpretacji przeszłości. Ma to związek z refleksyjnym stosunkiem do własnego życia, do swej biografii, będącej rdzeniem tożsamości, co w konsekwencji owocuje wyborem własnego stylu życia. Duże znaczenie dla rozwoju kompetencji jednostki we współtworzeniu własnej drogi życiowej ma wiedza autokreacyjna oraz myślenie nacechowane mądrością. Przez wiedzę autobiograficzną Z. Pietrański rozumie informacje ułatwiające jednostce stawianie się ekspertem w kierowaniu własnym życiem. (s. 144-145). Jest to stanowisko zbliżone do poglądów Giddensa oraz innych autorów (S. Krzychała, 2007), którzy wskazują na potrzebę rozwijania autorefleksji,

będącej istotnym składnikiem myślenia biograficznego, czy kompetencji autobiograficznej. Główna ich funkcja polega na zwiększaniu szans na osiągnięcie lub utrzymanie określonej jakości życia.

Autorefleksja stanowi drogę do lepszego samopoznania, a następnie wypracowywania sobie własnego stylu życia, będącego motywem przewodnim tożsamości. Styl życia nadaje tożsamości (biografii) pewien kierunek; zapewnia poczucie spójności historii własnego życia ustalonej od wewnątrz, z perspektywy własnego „ja” w świecie społecznym. Autorefleksja stanowi dla jednostki szansę na zrozumienie jedności celów osobistych, zawodowych z celami społecznymi. Stwierdzenia te w całej pełni odnoszą się do kształcenia i rozwoju zawodowego współczesnych nauczycieli.

Podsumowanie

Refleksyjność, jako specyficznie nowoczesna racjonalność życia i działania w globalnej cywilizacji wiedzy, staje się strukturalnym elementem nowej rzeczywistości. Jej wpływ jest coraz bardziej wymagany we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a zwłaszcza w sferze pedagogiki i edukacji. Ma ona szczególnie znaczenie w kreowaniu nowoczesnego wizerunku nauczyciela oraz nauczycielskiego profesjonalizmu otwartego na nieustanny rozwój, ‘stawanie się’ i zmianę. Nade wszystko zaś, uświadamia ona nauczycielom oraz ich partnerom w kształceniu i dalszym rozwoju, iż we współczesnych realiach ani wyznaczenie przez innych, ani utrzymywanie samemu, iż jest się „profesjonalistą”, nie wystarcza. Potrzebne jest odpowiedzialne uczestnictwo we własnym rozwoju w czasie całościowego procesu uczenia się. Jest to dziś podstawowy wymóg wobec każdego człowieka, a tym bardziej nauczyciela.

Bibliografia

- Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Bourdieu P. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa N, Wyd. Literackie.
- Crozier M. (1996). *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*. Warszawa: Wyd. Poltext.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Day C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Drózka W. (2010). *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: S. Palka (red.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Drózka W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wyd. UJK.
- Drózka W. (2006). Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.) *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*. Katowice: Chowania. T. 1 (26).

- Dróźka W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dróźka W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dróźka W. (2002). *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Giddens A. (2001 a). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN
- Giddens A. (2001 b). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy 'Nomos'.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przekład S. Amsterdamski. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Gołębiak D. (1998). *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Homer W. (2005). O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe. W: W. Horneraq, M.S. Szymański (red.) *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wyd. Ak. Żak.
- King A., Schneider B. (1992). *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Raport Rady Klubu Rzymskiego. Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2003). Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.) *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Kwieciński Z. (1996). *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*. Instytut Spraw Publicznych, s. 10.
- Kwieciński Z. (2007). *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wyd. DSWE.
- Krzychała S. (red.) (2004). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wyd. DSWE.
- Krzychała S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Melosik Z. (2003). Teoria w sytuacji „wielości rzeczywistości”. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.) *Młodzież, edukacja i społeczeństwo; szkice z teorii i praktyki*. Poznań.
- Metody badań jakościowych* (2009). Pod red. N. K. Denzina, Y. S. Lincoln. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Olsztyn.
- Pietrański Z. (1997). *Studenci o własnym rozwoju*. Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.) (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Wyd. Impuls.

- Sękowski A. E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin.
- Śliwerski B. (2010). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.) *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Kraków: Wyd. UP.
- Szkudlarek T. (1999). *M.E.D.I.A. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków.
- Sztompka P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Kraków.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.

„Świat życia”¹ jako kategoria pedagogiczna

Uwagi przedwstępne

Pisanie do tomu uświetniającego jubileusz naukowy może służyć podkreśleniu dotychczasowych zasług Jubilata/Jubilatki (osoby albo instytucji), a więc nawiązywać do tego, co już się wydarzyło. Ukazaniu zasług i możliwości czerpania z Jego/Jej dorobku. Może być również sugestią, propozycją pod adresem tej osoby/instytucji podjęcia nowych zagadnień i zadań, w związku ze zmieniającym się polem problemowym dyscypliny naukowej. Te sugestie i propozycje wywiedzione są z przeświadczenia, że najlepszym gwarantem wypełnienia nowych zadań jest dotychczasowy dorobek Jubilata/Jubilatki, zaświadczenia o otwartości na wyzwania i odwadze w ich podejmowaniu.

W tym tekście przyjąłm tę drugą perspektywę. Przed Jubilatką stawiam nowe zadanie, nowe zagadnienie do podjęcia w kolejnych pracach badawczych z zakresu pedagogiki ogólnej.

Uwagi wstępne

Narastająca złożoność i wielowymiarowość kontekstu i warunków funkcjonowania człowieka wywołuje poszerzenie pola problemowego nauk o wychowaniu. Życie w „ciekawych czasach” dla jednych jest przekleństwem, niesie bowiem ze sobą zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, pewności i zadowolenia. Dla innych zaś jest błogosławieństwem, gdyż otwiera nowe przestrzenie, przesuwając horyzonty doświadczeń, wyzwala nowe siły. Jak pisze Berni Neville: „Cokolwiek jednak o tym wszystkim myślimy, musimy przyznać, że dzieje się coś interesującego. A edukacja, czy tego chce, czy nie, tkwi w samym centrum tych przemian”². Poszerza się bowiem spektrum zjawisk, które są środkami i ośrodkami, czynnikami i konsekwencjami wychowania. Powiększa się „wielość światów”, w których żyje człowiek.

Osobowe i zbiorowe życie w „więcej niż jednym świecie” jest, zdaniem Hansa Blumenberga, „doskonałą metaforą potęgujących się trudności, jakie napotykamy odnosząc się do codziennej rzeczywistości naszego

¹ Zastosowana w tym tekście pisownia „świat życia”, to znaczy z użyciem cudzysłowu, służy podkreśleniu tego, że jest to pojęcie zaczerpnięte, zapożyczone, niespecyficzne (na razie) dla nauk o wychowaniu.

² B. Neville: *Edukacja w „epoce Hermesa”*, w: J. Danilewska (red): *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, WUJ, Kraków 2008, s. 11.

doświadczenia i starając się zrozumieć to, co zaautonomizowane dziedziny nauki i sztuki, techniki, gospodarki i polityki, system oświaty i instytucje konfesyjne »realizują« i »oferują« żyjącemu w świecie, a zarazem ograniczonemu czasem życia podmiotowi, aby upewnić go w przekonaniu, że nieodwołalnie już »tkwi w tym po uszy«³.

Wychowanie do i poprzez „rzeczywistości, w których żyjemy” wymaga rozumienia zjawisk dziejących się w nich oraz znajomości mechanizmów rządzących zachowaniami w tych rzeczywistościach. Życie w „wielu światach” jako źródło podmiotowych doświadczeń jest udziałem człowieka w ciągu całego życia. To sprawia, że konieczne staje się poznawanie warunków wspierania człowieka w poznawaniu tych światów, w odkrywaniu, oswajaniu i przekształcaniu kolejnych rzeczywistości oraz w roztawianiu się ze światem oswajonym, udomowionym. W radzeniu sobie z równoważeniem przywiązania do tego, co znane i otwarcia na nowości. I właśnie odślanianie i rozumienie istoty życia w „więcej niż jednym świecie” jest tyleż atrakcyjnym, co palącym zadaniem pedagogiki, jako nauki o poznawaniu intencjonalnie organizowanych warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej. Do analizy i interpretacji tych warunków nadaje się koncepcja „świata życia” jako świata doświadczanego codziennie, w którym działające podmioty „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym”.⁴ Zakotwiczona wszak w codziennej praktyce życia pedagogika wyjaśnia sens i istotę zmian, poszukując w nich optymalnych możliwości jednostkowego i zbiorowego rozwoju. W tym tekście pokrótce zarysowuję rzeczywistości, w których żyje człowiek, które są polem jego „żywych”⁵ codziennych i odświeżających doświadczeń. Podejmuję zagadnienie „świata życia”, jako kontekstu i efektu nawykowej i refleksyjnej aktywności ludzi i grup społecznych. Na tym tle analizuję teoretyczną kategorię „świata życia” w aspekcie jej użyteczności dla nauk o wychowaniu.

Teza organizująca porządek tego tekstu jest następująca: „świat życia” jako kategoria teoretyczna jest obiecująca badawczo (nie tylko w paradygmacie fenomenologicznym) oraz użyteczna dla wielowymiarowej praktyki wychowawczej. Jest wyzwaniem i zadaniem szeroko pojmowanych nauk o wychowaniu. Wyzwanie wyraża się w wykorzystaniu jego specyfiki dla formułowania koncepcji i orientacji teoretycznych, zadanie zaś odnosi się do wzbogacania udziału praktyki wychowawczej w jego konstruowaniu i przekształcaniu.

Rzeczywistości, w których żyjemy⁶: realna, wirtualna, poszerzona

Wielość światów, rzeczywistości, w których żyje człowiek i z którymi pozostaje w stałej interakcji nie jest wymysłem, ani tworzeniem bytów nad potrzeby. Ontologizacja rzeczywistości wychowawczej, specyficznej dla współczesnego, wieloprzymiotnikowego świata, w którym przebiega rozwój osoby i zmiana społeczna,

³ H. Blumenberg: *Rzeczywistości, w których żyjemy*, przekł. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Terminus, Warszawa 1997, s. 3.

⁴ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, przekład A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2002, s. 240.

⁵ Wyrażenie „żywe doświadczenie” zaczerpnęłam z książki Deanny L. Fasset i Johna T. Warrena: *Critical Communication Pedagogy*, Sage Publ. Thousand Oaks-London-New Delhi, 2007, s. 14. Autorzy nadają mu znaczenie osobistego, bezpośrednio przeżywanego doświadczenia będącego źródłem wiedzy i przeświadczenia podmiotu o prawdzie o sobie i o otaczającym świecie.

⁶ Jest to tytuł książki Hansa Blumenberga, przekład W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

jest naturalną konsekwencją pojmowania wychowania jako intencjonalnego procesu kształtowania tożsamości. Dla nauk o wychowaniu szczególnie istotne jest zatem odkrywanie relacji podmiotowego świata życia z tożsamością osobową i zbiorową. Specyfiką tych nauk jest wszak odkrywanie i weryfikowanie warunków przekształcania struktury oraz interweniowanie w dynamikę przestrzeni, w której przebiegają procesy rozwoju osoby i zmiany społecznej. Przekształcanie tej przestrzeni jest właśnie tworzeniem warunków realizacji celów wychowania. Polega ono na przemieszczaniu/przemieszczaniu się usytuowania osoby/osób w społecznym i materialnym porządku elementów pozostających ze sobą w stosunku współistnienia z perspektywy podmiotu. Tak pojmowana rzeczywistość wychowawcza jest doświadczana przez znajdujący się w niej podmiot. Jest również inteligibilna, to znaczy podająca się poznaniu, tak z zewnątrz, jak i od wewnątrz przez uczestniczące w niej podmioty. Powstające tą drogą obrazy i reprezentacje stają się naturalną podstawą postrzegania i rozumienia faktów, rzeczy i zjawisk dziejących się w rzeczywistości. I tutaj pojawia się zagadnienie o fundamentalnym dla wychowania znaczeniu, a mianowicie: istota rzeczywistości. Jakkolwiek można uznać, że pojęcie to jest oczywiste, każdy wszak wie, co ono oznacza, jednakże, ze względu na prowadzony wywód, warto pokusić się o doprecyzowanie jego znaczenia. Jeśli przyjąć słownikową definicję, zgodnie z którą rzeczywistość jest to „sytuacja lub warunki, w których ktoś żyje, coś się odbywa”⁷ można uznać, że jest ona światem, w którym człowiek żyje, z którym wchodzi w interakcję, którego doświadcza i w którym kształtuje i weryfikuje swoje dyspozycje. Rozważania nad tak pojmowaną rzeczywistością są podstawą refleksji nad jej udziałem w procesach rozwoju człowieka i przekształcania struktur zbiorowości, uświadamiania sobie przez podmioty poznające i działające kontekstualności ich bycia i funkcjonowania. Właśnie złożoność i wielowymiarowość sytuacji i warunków życia człowieka decyduje o ich wychowawczym potencjale.

Poznanie i wersyfikowanie wychowawczego potencjału rzeczywistości wiąże się z przyjęciem różnorodnych kryteriów wyodrębniania rodzajów tych sytuacji i warunków, które tworzą układ czynników i kontekst rozwoju człowieka oraz przekształcania struktur i relacji społecznych. Jak piszą Peter L. Berger i Thomas Luckman: „Wśród wielu rzeczywistości jest jedna (...) rzeczywistość *par excellence*. Jest to rzeczywistość życia codziennego”. I rozwijają tę myśl: „Rzeczywistość życia codziennego jest zorganizowana wokół »tutaj« mojego ciała oraz »teraz« mojej teraźniejszości.”⁸. Jest ona konstytuowana przez relacje między jej elementami i wyzwała skłonność do podejmowania sprawdzonych, by nie rzecz zrutynizowanych zachowań.

W pierwszym odruchu rzeczywistość, w której żyjemy, jako świat wokół nas, pojmowana jest jako układ realnych, istniejących obiektywnie rzeczy, faktów, ludzi i zjawisk, z którymi podmiot wchodzi w bezpośrednie interakcje w czasie rzeczywistym z użyciem wszystkich zmysłów. Można wyraźnie wyznaczyć, zdefiniować jej granice, jej czasoprzestrzeń. Taką rzeczywistość można nazwać *realną*, możliwą do polisensorycznego doświadczania. Nie jest to jednak jedyna rzeczywistość konstruowana społecznie, w której współcześnie żyjemy.

Postęp naukowo-techniczny poszerzył spektrum światów, w których ludzie spotykają się, oddziałując na siebie oraz na swoje naturalne i kulturowe warunki życia codziennego i odświętnego. „W zaciszu naszych do-

⁷ M. Szymczak (red): *Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa 1981, s. 160.

⁸ P. L. Berger, T. Luckman: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekład J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983, s. 52-53.

mów wszelkiego rodzaju obrazy, zmieniane przez satelity nadawcze, odbierane przez anteny sterujące z dachów domostw najbardziej zapadłych wsi (a także światłowody zapewniające dostęp do sieci – www, dop. M.Cz.-W.), mogą nam dać natychmiastowy, a czasem symultaniczny obraz wydarzenia, które właśnie dzieje się na drugim krańcu planety⁹. Taką przestrzeń – światem będącym źródłem podmiotowych doświadczeń jest rzeczywistość w i r t u a l n a . Jest to nowa (poza realną rzeczywistością) możliwość działania, uczestniczenia w relacjach z ludźmi i rzeczami, poszerzania przestrzeni podmiotowych doświadczeń. Określenie „rzeczywistość wirtualna” (*virtual reality*) zawdzięczamy Jaronowi Z. Lanierowi, który w 1989 roku użył go do nazwania komputerowo tworzonego sztucznego środowiska, w którym człowiek może uczestniczyć, aktywnie włączając się w dziejące się w nim sprawy¹⁰. W tę aktywność angażowane są bezpośrednio dwa zmysły: wzrok i słuch. Inne pozostają w sferze wyobraźni działającego podmiotu. Może, a raczej musi on sobie wyobrazić te właściwości obiektów, które można poznać za pomocą smaku, zapachu i dotyku. Paradoksalnie, ta właściwość rzeczywistości wirtualnej tworzy nowe szanse wychodzenia poza sferę dotychczasowych doświadczeń. Dzięki temu istnieje możliwość symulacji i modelowania realnego świata. Jest to wykorzystywane zarówno dla rozrywki, jak i dla celów edukacyjnych i treningowych. Symulatory, jako środki i pomoce dydaktyczne, mają już ugruntowaną pozycję we współczesnej pedagogice. Sięgają po nie coraz częściej także muzea i inne instytucje edukacji nieformalnej, które tworzą ekspozycje i projekty interaktywne.

Ważną ofertą tego sztucznego środowiska, poza przybliżaniem realnej rzeczywistości za pośrednictwem technik komputerowych, jest możliwość samodzielnego kreowania przez podmiot nowych światów, które swoją postacią wykraczają poza to, co dotychczas jest znane. Sprzyja to poszerzeniu przestrzeni poznawczej. Dzięki temu powstają nowe pola podmiotowych doświadczeń, które byłyby niemożliwe w rzeczywistości realnej. Jednym z przykładów są gry komputerowe, które, mimo licznych negatywnych opinii, zyskały już swoje miejsce w edukacji. Powstał neologizm dla oznaczenia zjawiska integracji edukacji i rozrywki z użyciem ICT – *edutainment*. Termin ten oznacza „takie działania, których celem jest przede wszystkim edukacja, zaś forma rozrywki jest sposobem uatrakcyjnienia lub ukrycia przekazu o charakterze edukacyjnym”¹¹. Ludzie, poprzez doświadczenia kształtowane w grach cyfrowych, są w stanie uczyć się, rozwijać swoje umiejętności, tworzyć nowe fakty i zjawiska oraz myśleć globalnie, systemowo w procesie uczestniczenia nie tylko

⁹ M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przekład R. Chymkowski, PWN, Warszawa 2010, s. 18.

¹⁰ S. Mann: *Mediated Reality with implementations for everyday life*, „PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments” 2002, Volume 11, No 2.

¹¹ **Jak pisze Marcin Polak:** „Daphne Bavelier z Uniwersytetu Rochester w Nowym Jorku, przeprowadziła badania, które dowodzą, że regularne granie w gry akcji może prowadzić do poprawy i rozwoju zdolności koncentracji uwagi wśród graczy. Dlaczego? Ponieważ gracz często musi monitorować działanie wielu obiektów jednocześnie, poszukiwać rozwiązań w zaprojektowanej rzeczywistości, jednocześnie wykonywać wiele czynności. Proces postrzegania i analizowania rzeczywistości nabiera większej prędkości, co wymusza koncentrację. (...). Bavelier dodaje, że gry akcji bardzo przyspieszają proces uczenia się u graczy. Zaletą gry akcji jest również to, że pozwalają sprawdzić się graczom w fikcyjnym, często bardzo bogato zaprojektowanym środowisku. A dzięki zaprojektowanym nagrodom za wykonanie określonych działań, gry te w szczególny sposób wpływają również na motywację graczy”. M. Polak: *Czy granie może zmienić edukację?* *Edunews.pl*, 15.07.2010. Więcej informacji o *edutainment* Czytelnik znajdzie w internetowym czasopiśmie w portalu *www.edunews.pl*

w rzeczywistości wirtualnej, ale i realnej. Nic więc dziwnego, że gry cyfrowe, jako możliwość funkcjonowania w świecie, skupiają na sobie uwagę przedstawicieli nauk o wychowaniu, już nie tylko jako czynnik zagrażający rozwojowi jednostki i łaadowi społecznemu, ale jako istotne źródło nowych doświadczeń, niemożliwych do zdobycia gdzie indziej. „Edward Castronova, sieciowy gracz, który został asystentem na University Indiana, nie lubi żużytej metafory wirtualności i woli nazywać te alternatywne krainy »światami syntetycznymi«. (...). Dowodzi [on], że stały się one tak potężne, a ich architektura tak skomplikowana, iż konkurują obecnie bezpośrednio z naszym codziennym życiem.”¹². Te „światy syntetyczne” stopniowo przenikają do realnej rzeczywistości. Fakty i zjawiska z rzeczywistości wirtualnej „odbijają się echem” w świecie realnym. Jak pisze James Hardin dalej: „Masowa migracja młodych ludzi (choć, moim zdaniem nie tylko młodych, dopisek M. Cz.—W.) w te mityczne światy wynika ze znużenia monotonnością życia w realu”¹³. Nic dziwnego więc, że rośnie atrakcyjność (mierzona liczbą uczestników) portali społecznościowych, które wypełnione są sieciami społecznymi przekraczającymi granice geograficzne i polityczne. Szczególnym rodzajem rzeczywistości wirtualnej jest *matrix*.

Na tym wszak nie kończy się lista rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek, w których ma szansę uczyć się, uczestniczyć w kulturze i w życiu społecznym oraz realizować swoje potrzeby. Najnowszym, dostępnym światem jest rzeczywistość *poszerzona*. Zawiera ona w sobie unikalne elementy przestrzeni, oddziałujące na człowieka i dające człowiekowi możliwość oddziaływania na nie. Wszystko w niej wydaje się naturalne. Dostarcza ona wielu doświadczeń, które motywują i angażują, i pobudzają do działania. Od 1992 roku, gdy Tom Caudell wprowadził do języka nauki wyrażenie „rzeczywistość poszerzona” (*augmented reality*)¹⁴, ta przestrzeń, w której przejawiana jest aktywność człowieka, jest systematycznie powiększana poprzez wydobywanie kolejnych obszarów jej potencjału rozwojowego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Od rzeczywistości wirtualnej, w której całość obserwowanego przez odbiorcę świata jest generowana komputerowo i nie wchodzi w interakcję z elementami realnego świata, różni ją to, że powstaje ona (jest tworzona) poprzez nakładanie wirtualnych informacji na rzeczywiste obiekty. Osoba zanurzona w wirtualnej rzeczywistości jest odizolowana od realnego świata, nie widzi go, podczas, gdy bycie w rzeczywistości poszerzonej pozostawia człowieka w rzeczywistym wymiarze (obiekty mają naturalną wielkość) i w rzeczywistym czasie (czas płynie zgodnie ze wskazaniem fizycznego/prawdziwego zegara). Dlatego ten rodzaj rzeczywistości wzbogaca (poszerza) świat istniejący realnie, nie zastępując go światem wymyślnym. Jako przykład tak zorganizowanej i funkcjonującej rzeczywistości Ronald T. Azuma wskazuje film pt.: „Kto wrobił Królika Rogera?”¹⁵. Należy dodać, że poszerzanie rzeczywistości może polegać nie tylko na dodawaniu nowych elementów przestrzeni materialnej (wizualnej) i dźwiękowej, ale także usuwaniu niektórych z tych, które istnieją realnie. Ułatwia to widzenie/słyszenie tego, co w rzeczywistym świecie jest zakryte lub zagłuszone.

¹² J. Hardin: *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*, przekład M. Borowski, Wyd. Znak, Kraków 2010, s. 156-157.

¹³ Tamże, s. 158.

¹⁴ P. Woszkowski: *Rzeczywistość poszerzona — co dalej?*, www.marketing.org.pl dostęp 27.07.2010.

¹⁵ R.T. Azuma: *A Survey of Augmented Reality*, „PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments” 1997, Volume 6, No 4, s. 355.

Wprawdzie (na razie) możliwości techniczne jej funkcjonowania sprawiają, że człowiek pozostaje z jej elementami w relacji dwusensorycznej (to znaczy za pośrednictwem wzroku i słuchu), niemniej jednak zanurzenie w syntetycznym połączeniu tego, co istnieje materialnie i społecznie z tym, co jest wytwarzane wirtualnie poszerza pole podmiotowego doświadczenia. Ta nowa (kolejna) rzeczywistość, w której żyjemy sprawia, że istnieje kolejny świat wypełniony potencjałem osobotwórczym.

Zdaniem Michała Bartosika, Andrzeja Filipa i Przemysława Kozery ten rodzaj rzeczywistości zawiera w sobie duży potencjał edukacyjny. Wskazują oni możliwości zastosowania jej (tej rzeczywistości) w edukacji formalnej, a zwłaszcza w szkoleniach inżynierskich (konstrukcja i testowanie maszyn), treningu umiejętności zawodowych (montaż instalacji, budownictwo, stolarka), szkoleniach chirurgicznych i ratowniczych (wirtualne operacje, symulacja akcji ratunkowej), a także w nauczaniu początkowym (wysoko motywująca nauka przez zabawę na wirtualnych modelach w rzeczywistym środowisku) oraz kształceniu na kolejnych szczeblach szkolnej i pozaszkolnej edukacji (np.: odtwarzanie scen historycznych, symulacje zjawisk fizycznych, prezentacje modeli anatomicznych). Może być nawet pomocna w radzeniu sobie w sytuacjach codziennych (przetykanie umywalki, gotowanie jajeczniczy)¹⁶.

Autorzy ci wskazują również możliwość integracji informacji wirtualnej z rzeczywistością realną w tworzeniu rekonstrukcji architektury i wydarzeń historycznych. „Muzea zyskają możliwość wyświetlenia dodatkowych informacji o eksponacie. Poszerzona rzeczywistość pozwoli również muzeom udostępniać eksponaty, na które brakuje miejsca w salach wystawowych.”¹⁷. Wśród najnowszych przykładów można wskazać między innymi *Museum of London*, które niedawno udostępniło własną aplikację na iPhone’a, wykorzystującą potencjał poszerzonej rzeczywistości. „*Street Museum*” to program umożliwiający podglądanie historycznej przestrzeni miejskiej Londynu¹⁸.

Rzeczywistości, które są miejscem funkcjonowania człowieka, nie są równoległe w znaczeniu geometrii euklidesowej. Wprost przeciwnie, przecinają się, niekiedy dopełniają, niekiedy kompensują, a bywa, że są źródłem sprzecznych informacji i znaczeń. Z całą pewnością poszerzają spektrum doświadczeń człowieka. Wymaga to jednak przygotowania nie tylko do bycia w każdej z wymienionych rzeczywistości oddzielnie, ale do symultanicznego uczestniczenia we wszystkich. Obrazy świata wypełniające poszczególne rzeczywistości są asymilowane przez uczestniczące w nich podmioty i zaczynają funkcjonować jako (mówiąc językiem polityków) „oczywiste oczywistości”. Zadekretowana rozdzielnność rzeczywistości, a zwłaszcza ignorowanie osobowości i zmianotwórczego potencjału nowych „światów” może prowadzić do nieumiejętności integrowania doświadczeń nabywanych w poszczególnych rzeczywistościach, a to z kolei może wywoływać swoistą symultagnozę, to znaczy niemożność łączenia sytuacji doświadczanych w każdej z nich¹⁹. W rezultacie podmiot funkcjonuje w światach równoległych, w znaczeniu Euklidesa, to znaczy takich, które nigdy się nie zetkną. Wielkim wy-

¹⁶ M. Bartosik, A. Filip, P. Kozera: *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, maszynopis, Referat wygłoszony 19 czerwca 2009 r. na IX Konferencji „Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka”, PJWSTK, Warszawa.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ www.historiamedia.org (dostęp 27.07.2010).

¹⁹ O. Sacks: *Muzykofilii. Opowieści o muzyce i mózgu*, przekład J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 139.

zowaniem dla nauk o wychowaniu jest zatem odkrywanie warunków kształtowania podmiotowych dyspozycji, które uchronią człowieka przed symultagnozą, a co najmniej ograniczą jej przejawy. To bowiem jest podstawą transferowalności doświadczeń pomiędzy rzeczywistościami, w których człowiek żyje oraz mediowania przez podmiot swojego świata życia codziennego. W istocie bowiem ludzie funkcjonują w mniejszym lub większym stopniu w rzeczywistości, która jest efektem ustawicznych mediacji między strukturami i treściami realnego, wirtualnego i poszerzonego świata. Jakkolwiek mediacje te mogą być wspierane przez urządzenia techniczne coraz nowszych generacji, niemniej jednak ich podstawą są mentalne, emocjonalne i moralne dyspozycje podmiotu. Dyspozycje te są jednocześnie źródłem i rezultatem osobowych doświadczeń w interakcji z elementami rzeczywistości, w której człowiek żyje, z jego własną historią i własnym „tu” i „teraz”.

Skupienie się na zarysowaniu rodzajów rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek, służy przedstawieniu stopnia złożoności tego, co jest na co dzień dane i jak to coś jest dane, ukazaniu możliwości praktykowania przestrzeni i czasu, by na tej podstawie można było spojrzeć z nowej perspektywy na pedagogikę, jej funkcje oraz środki, którymi może dysponować i po które może sięgać. W nowym świetle widzieć instytucje edukacyjne i społeczne przestrzenie uczenia się, pojmowanego jako proces przeobrażania samych siebie, rozwijania własnych możliwości twórczych i stawania się częścią procesów twórczych życia.

Istota „świata życia”; przybliżenie pojęcia

Przedstawienie istoty „świata życia” (*Lebenswelt, the life-world*), jako analitycznej kategorii w naukach o wychowaniu, należy poprzedzić przybliżeniem jej znaczenia na gruncie tych nauk, w których funkcjonuje ona od dawna. Zarówno podjęty zamysł, jak i ramy tego tekstu sprawiają, że przybliżenie to ma bardzo skrótową postać. Jest wyłącznie przykładem sposobu transpozycji, a raczej zaczerpnięcia pojęć i wyrażen z innych nauk i wskazania ich użyteczności dla potrzeb własnej dyscypliny. Pierwotnie pojęcie „świata życia” znalazło swoje miejsce w języku filozofii²⁰ i w socjologii. Wprowadził je niemiecki socjolog Georg Simmel²¹. Jest ono związane z fenomenologiczną perspektywą poznania i doświadczania bycia w świecie, który dla Martina Heideggera jest „bytem, w którym [w czym] faktyczne jestestwo jako takie żyje”²². Dla Heideggera oznacza ono zarówno „nasz-świat (*Wir-Welt*) »publiczny« lub »własne« i najbliższe (domowe) otoczenie”²³. Dla Edmunda Husserla, który w latach 30. XX wieku wprowadził to pojęcie do języka filozofii, „świat życia” jest całością możliwych horyzontów doświadczenia. Jest to świat, otaczający człowieka pojmowany przez niego subiektywnie jako świat realny. Składa się nań świat życia codziennego, codziennych doznań i działań jednostki, ale także świat marzeń sennych, fantazji czy doznań religijnych²⁴.

²⁰ Problematyka ta jest przedmiotem najnowszej książki Hansa Blumenberga, *Theorie der Lebenswelt*. Suhrkamp Verlag, Berlin 2010.

²¹ Z. Krasnodębski: *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, PIW, Warszawa 1993, s. 155.

²² M. Heidegger: *Bycie i czas*, przekład R. Baran, PWN, Warszawa 2010, s. 95.

²³ Tamże, s. 95.

²⁴ E. Husserl: *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, przekład S. Walczewska, Wyd. PAT, Kraków 1987 s. 108/109.

W perspektywie fenomenologicznej przedmiotem poznania jest podmiotowa świadomość istniejących struktur i procesów, a nie ich obiektywne istnienie. W takim znaczeniu kategoria ta funkcjonuje w socjologii Alfreda Schütza. Według niego jest to: „świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych — naszych przodków — jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci »wiedzy podręcznej« służą jako schemat odniesienia”.²⁵

Ten świat konstituowany przez uczestniczące w nim podmioty jest miejscem i celem działań i interakcji. Powstaje poprzez uwewnętrznianie globalnej wiedzy podzielanej intersubiektywnie. Ta kategoria analityczna jest przedmiotem wielostronnej analizy w Jürgena Habermasa teorii działania komunikacyjnego. Zajmuje on w tej teorii znaczące miejsce, zwłaszcza jako przestrzeń racjonalnej komunikacji, ale także jako obiekt zagrożony kolonizacją. Zdaniem Habermasa, wolna i otwarta komunikacja w „świecie życia” jest szansą na racjonalne rozwiązania dylematów zbiorowych. Ale również może być źródłem podmiotowo i/lub systemowo „indukowanych patologii”.²⁶ „Świat życia” jest bowiem wewnętrzną perspektywą postrzegania społeczeństwa i siebie przez działające (bytujące i komunikujące się) podmioty, które „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym”.²⁷ Jürgen Habermas, podobnie jak A. Schütz, stwierdza, że „świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń”.²⁸ Ta właściwość świata życia ma istotne znaczenie dla nauk o wychowaniu, dla których znacząca jest szeroko pojmowana ciągłość pokoleniowa.

Należy dodać, że według George’a Ritzera i Douglasa J. Goodmana pojęcie „świata życia” jest zakresowo zbliżone do wprowadzonego w socjologii przez Pierre’a Bourdieu znaczenia *habitusu*, który oznacza „mentalną strukturę powstałą i działającą w warunkach społecznych, która wyznacza relacje ludzi z ich światem społecznym”.²⁹ Składają się nań uwewnętrznione schematy postrzegania, rozumienia i oceniania faktów i zdarzeń zachodzących w świecie. Jest on jednocześnie wytworem społecznych struktur i warunków życia jednostki i czynnikiem wytwarzającym te struktury i warunki. Cechująca go dynamika historyczna obejmuje zarówno wymiar zbiorowy (dzieje zbiorowości), jak i wymiar jednostkowy, osobowy. Zmienność dotyczy bowiem jego struktury, to znaczy jego elementów i relacji między nimi. Zmianie podlega zatem usytuowanie osoby w tej strukturze. Rozumienie przez podmiot własnej sytuacji historycznej, odzwierciedlającej się w zdawaniu sobie sprawy z usytuowania w przestrzeni świata życia i związanej z tym mocy sprawczej, możliwości realizacji własnych preferencji oraz odpowiedzialności jest wyrazem jego świadomości. Jednocześnie zmiana usytuowania osoby w świecie życia i związana z tym zmiana samoświadomości generuje zmianę struktury i dynamiki tego świata.

²⁵ A. Schütz: *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekład B. Jabłońska, NOMOS, Kraków 2008, s. 18.

²⁶ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit., s. 636.

²⁷ Tamże, s. 240.

²⁸ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, przekład A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999, s. 136.

²⁹ G. Ritzer, D.J. Goodman: *Sociological Theory*, McGraw Hill, New York 2004, s. 517.

Tak pojmowany „świat życia” jest zarówno przestrzenią podmiotowego działania (realizacji zadań), jak i zadaniem do interpretowania. Materialne i symboliczne składniki czasoprzestrzeni, w której podmiot żyje odkiskają swoje piętno na jego myśleniu i działaniu, a jednocześnie są obiektami, na które kieruje on swoje myśli i czyny. Bycie w realnym, wirtualnym oraz w poszerzonym świecie społecznym jest więc przejawem i źródłem uwewnętrznionych struktur i schematów postrzegania poszczególnych elementów świata, rozumienia ich i kryteriów ich oceniania. Jest oswojoną przestrzenią, z jej symboliką i elementami materialnymi, z którą podmiot pozostaje w interakcji w swojej codziennej egzystencji. Usytuowanie osoby w tak złożonej rzeczywistości, a raczej rzeczywistościach i związany z tym zakres jej uprawnień i zobowiązań jest podstawą doświadczeń, na bazie których kształtują się mentalne struktury regulujące zachowanie człowieka, jego potrzeby i postawy wobec siebie i wobec otoczenia. Świat życia jest bowiem terenem i czasem doświadczania związków między kontekstem działania i procesami jego racjonalizacji. Jego granice wyznaczone są horyzontem podmiotowego poznania i działania.

Może być opisywany poprzez jego wielkość (terytorium) oraz poprzez przedstawianie jego elementów (sytuacja). Każdy z tych opisów zawiera w sobie odmienną perspektywę usytuowania i możliwości podmiotu.

Jako terytorium aktywności podmiotu, „świat życia” jest miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych jego elementów. Konstytuuje się „w formie globalnej wiedzy intersubiektywnie podzielanej przez jego członków”³⁰. Uczestniczenie w nim polega na interpretowaniu sytuacji (własnego położenia, konfiguracji poszczególnych elementów i relacji między nimi) oraz realizowaniu w tej sytuacji pewnych planów działania. Jak pisze Jürgen Habermas cytując Schütza i Luckmanna, „świat życia” należy *rozumieć* w takim stopniu, w jakim jest to konieczne, by w nim działać i móc *nań oddziaływać*³¹. W tak pojmowanym „świecie życia” istnieją warunki odkrywania i wykorzystywania dróg „pomagania ludziom, by mogli pomóc sobie krytycznie postrzegać i interpretować rzeczywistość, która ich ciemnieje”³².

Dynamika każdej ze wskazanych wyżej rzeczywistości oraz relacji między nimi sprawia, że zmienia się repertuar ludzkich doświadczeń. Niektóre z wcześniejszych, sprawdzonych, w których osoba czuje się zadomowiona przestają być użyteczne w nowych sytuacjach. W rezultacie tego może pojawić się albo poszukiwanie nowych rozwiązań, albo *histereza*, czyli zjawisko bezwładności, skłonność do reagowania zgodnie z uprzednim zachowaniem, ukształtowanym w tych warunkach, w których doświadczenie powstało. Przybiera to postać opóźnienia w reakcji na czynnik zewnętrzny. „W związku z tym może się zdarzyć, że zgodnie z paradygmatem Don Kiszota, dyspozycje będą niezgodne z polem i ze »zbiorowymi oczekiwaniami«, będącymi warunkiem jego normalności”³³. Swoisty przykład histerezy, czyli opóźnionej reakcji poznawania i wykorzystywania potencjału przedstawionych wyżej rzeczywistości, można dostrzec w naukach o wychowaniu. Według P. Bourdieu zjawisko to (histerezy): „[W]ystępuje zwłaszcza wówczas, gdy w polu nastąpił głęboki

³⁰ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 636.

³¹ Tamże, s. 226.

³² P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury, New York, 1970, s. 166.

³³ P. Bourdieu: *Medytacje pascaliarskie*, przekład K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 228.

kryzys i jego prawidłowości (a nawet reguły) zostały głęboko zachwiane”³⁴. W takiej sytuacji zachwiania, a może tylko rozchwyłki ukształtowanych wcześniej i utrwalaonych prawidłowości w teorii i praktyce pedagogicznej, są obecnie nauki o wychowaniu. Wciąż na marginesie teorii pedagogicznej pozostają warunki wspierania rozwoju „pierwszego globalnego pokolenia”, czyli „sieciaków”³⁵. Warto dodać, że nazwa ta odnosi się nie tylko do dzieci i młodzieży, ale także do dorosłych, którzy decydują o kształcie życia społecznego (a także politycznego, o czym świadczy na przykład sukces wyborczy Baraka Obamy, i kulturalnego, czego przykładem mogą być kariery celebrytów).

Nieuchronność obecności rzeczywistości virtualnej i poszerzonej w realnym „świecie życia” podmiotu sprawia, że już nic nie będzie takie, jak dotychczas. Istnieje więc pilna potrzeba poszukiwania warunków i okoliczności komplementarności tych rzeczywistości. To bowiem może zapewnić możliwość powstawania nowych „miejsc”, w których osoba ma szansę uczyć się, bawić, odpoczywać oraz realizować potrzeby przynależności i autoprezentacji i poprzez to, kształtować tożsamość i samodzielnie osiągać dorosłość. Te nowe miejsca mają szansę być terenem wychowania pojmowanego jako „wspomaganie procesów ludzkiego dorastania i dojrzewania oraz umacniania sposobów stawiania się człowiekiem”³⁶.

Pod wpływem przeobrażeń w poszczególnych wymiarach podmiotowego życia, wzrostu racjonalności i złożoności relacji podmiotu z otoczeniem pojawia się swoisty paradoks: „zracjonalizowany świat życia umożliwia powstawanie i wzrastanie podsystemów, których usamodzielnione imperatywy destrukcyjnie obracają się przeciwko niemu samemu”³⁷. W rezultacie może dojść do sfragmentaryzowania świata życia, dzielenia go na niezależne, oderwane od siebie części, z którymi podmiot układa oddzielne relacje. Jak pisze Z. Melosik, świat składa się z wielu równoprawnych, acz często sprzecznych ze sobą, rzeczywistości, które są mu dostępne jednocześnie. „Człowiek może żyć w kilku »na (jeden) raz«”³⁸. Dotychczasowe doświadczenia nauk o wychowaniu wskazują na to, że znaczącym czynnikiem fragmentaryzowania podmiotowego świata życia jest właśnie wychowanie, które wciąż z wielkim wysiłkiem dba o oddzielenie rzeczywistości realnej (jako słusznej) od pozostałych dwu (jako zagrażających rozwojowi). Ale jednocześnie poprzez wychowanie, zarówno to, które jest naturalnym procesem bazującym na intuicji, jak i pedagogiczna *praxis* jest procesem i ośrodkiem mediacji przedstawionych rzeczywistości.

Na szczególną uwagę zasługuje zjawisko mediacji w „świecie życia”. Podmiot, pozostając w relacji ze światem swojego życia, ma wobec niego nie tylko oczekiwania, ale i zobowiązania. Przedmiotem mediacji są nie tylko stosunki między podmiotem i poszczególnymi, odrębnymi elementami świata życia, ale także pomiędzy nim a skumulowanymi elementami przedstawionych wyżej rzeczywistości, w których podmiot żyje. Jak pisze Manuel Castells: „Zmiany społeczne nie ograniczają się do transformacji struktury społecznej. (...)”

³⁴ Tamże, s. 228.

³⁵ E. Bendyk: *Nasze dzieci, pokolenie Internetu, to istoty z innej planety. Właśnie dorośli i sięgają po władzę*. Polityka 2009 Nr 2.

³⁶ B. Śliwowski: *Wychowanie. Pojęcie-znaczenia-dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom I, GWP, Gdańsk 2007, s. 30.

³⁷ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 328.

³⁸ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań-Toruń 1996, s. 35.

są one powiązane z tworzeniem nowych ośrodków konfliktu i siły³⁹. Są również źródłem nowych potrzeb, a także nieznanymi dotychczas formami zniewolenia. Mediacja w „świecie życia” jest podstawowym warunkiem obrony przed jego kolonizacją, przed zniewoleniem podmiotu przez jego materialne i symboliczne elementy. Jest podstawą „samorozumienia osób, które muszą *obiektywizować* swoją przynależność do tego świata życia, w którym aktualnie występują w roli uczestnika komunikacji”⁴⁰. Dzięki możliwości korzystania z „nie-zniewolonego umysłu człowiek potrafi czytać świat, a następnie interweniować w ten świat technicznie, etycznie, estetycznie, naukowo i politycznie”⁴¹. Wymaga to wszak przygotowania do świadomego, odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu codziennym (i odświeżonym) oraz aktualizowania tych sprawności, które umożliwiają racjonalne relacje w świecie życia. „Świat życia” jest bowiem przestrzenią współwystępowania zjawisk i procesów, które formują człowieka, ale które równocześnie formowane są przez człowieka.

Użyteczność kategorii „świata życia” dla pedagogiki

Przedstawione właściwości „świata życia” nie wyczerpują jego osobliwości. Starłam się wydobyć te z nich, które mogą, zastosowane do teorii i praktyki pedagogicznej, być wykorzystane do opisywania, interpretowania, wyjaśniania i projektowania sytuacji rozwoju osoby i zmiany społecznej. „Świat życia”, jako konstrukt teoretyczny i kategoria analityczna, zawiera w sobie duży potencjał poznawczy i praktyczny w odniesieniu do faktów, zjawisk i procesów wychowawczych. Ma szansę stać się klamrą spinającą przedmioty i problematykę subdyscyplin pedagogicznych. Pojemność tej kategorii czyni ją atrakcyjną, a wręcz kuszącą dla pedagogiki ogólnej, pojmowanej jako metateoria intencjonalnych procesów osobowego i społecznego rozwoju. Struktura i dynamika „świata życia” sprawia, że możliwe jest widzenie złożoności procesów wychowawczych, ich relacji z innymi zjawiskami i procesami w ich materialnym i symbolicznym kontekście.

W rozważaniach nad użytecznością kategorii „świata życia” dla pedagogiki ogólnej, towarzyszy mi stanowisko wyrażone przez Tadeusza Lewowickiego, według którego pedagogika ogólna „stała się swoistym pomostem pomiędzy wieloma dziedzinami nauki (i dziedzinami życia) a pedagogiką. Pośredniczy w przekazie ważnych idei, inspiruje do krytycznej analizy stanu teorii (i praktyki edukacyjnej)”⁴². Zajmuje się więc konstruowaniem rozumiejącego dostępu do swojego pola problemowego. Oznacza to, że jest ona miejscem, w którym trwają poszukiwania nowych zjawisk, które mają szansę stać się inspiracją dla teorii i praktyki wychowawczej, a poprzez to poszerzyć pole refleksji nad wychowaniem. Z tym wiąże się z jednej strony poszerzanie pola problemowego, z drugiej zaś poszerzanie zasobu pojęć i kategorii, które służą jego opisaniu, interpretowaniu i wyjaśnianiu. Zawarty w tym tekście przykład wielości światów, wielości rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek jest tylko jednym z możliwych wskazań pola refleksji pedagogicznej.

³⁹ M. Castells: *Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society*, W: *Critical Education in the Information Age*, Rowan & Littlefield, Lanham 1999, s. 40.

⁴⁰ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 241.

⁴¹ P. Freire: *Politics and Education*, UCLA, Los Angeles 1998, s. 19.

⁴² Przytaczam za: T. Hejnicka-Bezwińska: *Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych*, w: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. UKW, Bydgoszcz, 2005, s. 81.

Chcę nadmienić, że dotychczasowe zainteresowania nauk o wychowaniu wskazanymi wyżej nowymi rodzajami rzeczywistości, które materialnie i symbolicznie powiększają spektrum elementów podmiotowego świata życia, skupiają się głównie na zagrożeniach dla osobowego i społecznego rozwoju, jakie tkwią w tych rzeczywistościach. W rezultacie powstają teksty zawierające opisy zagrożeń i przestrogi, odnoszące się zwłaszcza do kontaktów ze światem wirtualnym⁴³. Wychowanie skupione jest więc na kształtowaniu postaw unikania kontaktów z nowymi, wręcz nieuniknionymi elementami powiększającego się i zmieniającego świata życia. Jest chronieniem przed kontaktami z nowymi zjawiskami. W rezultacie niewiele jest w nim (dotychczas) miejsca na kształtowanie krytycznej refleksji i mechanizmów oporu wobec ograniczających i zagrażających elementów rzeczywistości.

„Świat życia” jako pojęcie i jako kategoria analityczna stosowana w naukach o wychowaniu jest przedmiotem refleksji nad istotą tego bytu oraz nad jego aspektem epistemologicznym i teleologicznym.

Jako kategoria ontologiczna „świat życia” jest bytem o określonej strukturze i dynamice, wchodzącym w interakcję z systemem, w którym funkcjonuje. Z istoty swej jest obecny w osobowym i społecznym życiu, a jednocześnie to życie jest obecne w nim.

„Świat od samego początku nie jest prywatnym światem konkretnej jednostki, lecz światem intersubiektywnym, wspólnym nam wszystkim, stanowiącym dla nas wysoce praktyczny, a nie teoretyczny obiekt zainteresowania. Świat życia codziennego stanowi zarówno scenę, jak i obiekt naszych działań i interakcji. Musimy nad nim panować, jak również zmieniać go w celu realizacji własnych zamiarów, w jego ramach i pośród naszych bliznich. Zatem nie tylko działamy w obrębie świata, ale też nań oddziałujemy. Nasze cięlesne poruszenia (kinetyczne, lokomocyjne, operacyjne) – rzecz można – napędzają świat, modyfikując bądź zmieniając przynależące doń obiekty oraz ich wzajemne relacje. Z drugiej jednak strony, obiekty te stawiają naszym czynom opór, który albo musi zostać przez nas przezwyciężony, albo któremu musimy się poddać. (...) W takim rozumieniu świat będzie czymś, co musimy zmieniać poprzez nasze działania, oraz czymś, co modyfikuje nasze działania”⁴⁴.

W tak pojmowanym bycie można wyróżnić dwa jego wymiary: **terytorium** i **tło** funkcjonowania podmiotu. Jako terytorium retoryczne, aksjologiczne i emocjonalne tworzy warunki rekonstrukcji, ustanawiania na nowo dotychczasowych relacji osób i grup oraz materialnych i symbolicznych elementów przestrzeni i tła aktywności podmiotu. Poznanie „świata życia” jako terytorium funkcjonowania podmiotu umożliwia projektowanie, realizowanie i ewaluację interakcji edukacyjnych. Natomiast jako tło „jest on obecny tylko w przedrefleksyjnej

⁴³ Oto jeden z przykładów takich tekstów: „W kształtowaniu zachowań dziecka, prócz podawania wzorów i ich naśladowania, duże znaczenie ma trening, czyli powtarzanie samodzielnie wykonywanych zachowań. Na skutek wielokrotnego powtarzania jakiejś czynności staje się ona łatwiejsza, jest wykonywana bardziej sprawnie, niemal automatycznie. (...). W grach komputerowych gracz sam dokonuje czynów agresji. Mimo że jest to agresja symulowana, a nie dokonywana w rzeczywistości, gracz oswaja się z nią i nabiera w niej wprawy. Żeby grać i wygrywać, musi się identyfikować z agresorem, czyli osobą dokonującą czynów przemocy. Przemoc przejawiana w grach nie jest karana, ale przeciwnie – nagradzana punktami, poczuciem sukcesu.” M. Braun-Gałkowska: *Gry komputerowe a psychika dziecka*, „Edukacja i dialog”, 1997 Nr 9.

⁴⁴ A. Schutz: *O wielości światów*, op. cit., s. 18.

formie tworzących ukryte podłoże założeń zrozumiałych same przez się oraz w naiwny sposób opanowanych umiejętności⁴⁵. Jest źródłem definicji sytuacji zakładanych przez uczestników jako nieproblematyczne. (...). Świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń (...). Im bardziej tradycje kulturowe przesądzają z góry o tym, które roszczenia ważnościowe, kiedy, gdzie, z jakiego powodu, przez kogo i wobec kogo muszą być akceptowane, tym mniej możliwości mają sami uczestnicy⁴⁶.

Poznanie „świata życia” jako tła funkcjonowania osoby/grupy pozwala zrozumieć przyczyny zachowań nawykowych, ich ukrytą podstawę. Ukazuje też siłę opresywności i jej źródła tkwiące w nim. Analizowanie jawnych i odśladanie ukrytych jego elementów umożliwia interwencję w ich materialne i symboliczne struktury.

Zarówno terytorium jak i tło podmiotowego bycia jest środkiem i ośrodkiem kształtowania. Jest również czynnikiem i *milieu* przekształcania świadomości, to znaczy przechodzenia od świadomości **magicznej**, wyrażającej się w widzeniu świata i własnego miejsca w nim jako fatalistycznego wyroku, poprzez świadomość **naïwną** wyrażającą się w postrzeganiu elementów świata (bliskiego i dalekiego) jako niezależnych od siebie monad, do świadomości **krytycznej**, która dzięki cechującemu ją krytycznemu myśleniu o problemach umożliwia racjonalne dostrzeganie ich i skuteczne rozwiązywanie⁴⁷.

Wyróżnione przez Paulo Freire’a typy świadomości są, z jednej strony efektem dorastania do relacji w świecie i ze światem i wyznaczają charakter uczestniczenia w podtrzymywaniu/przekształcaniu siebie i otoczenia, z drugiej zaś są wytworem socjalizacji, która, jak pisze J. Habermas, „stanowi gwarancję tego, że nowe sytuacje, pojawiające się w wymiarze czasu historycznego, zostaną dopasowane do istniejących stanów świata i z nimi powiązane: Przyszłym pokoleniom zapewnią one nabycie »uogólnionych zdolności działania« i odpowiada za zharmonizowanie indywidualnych biografii ze zbiorowymi formami życia”⁴⁸. Tak pojmowany „świat życia” jest „światem uczenia się”⁴⁹.

Jako kategoria epistemologiczna „świat życia” jest atrakcyjny dla nauk o wychowaniu zarówno w aspekcie przedmiotu, jak i metody. Przede wszystkim jest atrakcyjnym przedmiotem poznania. Jest to wszak „świat, w którym każdy z nas odnajduje sens życia i działania, jak również postępuje wobec innych ludzi i obiektów. (...) [I]nterpretuje swą przeszłość, teraźniejszość oraz przyszłość w kategoriach uprzednio zorganizowanego zasobu wiedzy podręcznej, jaką posiada w każdym momencie swej egzystencji”⁵⁰. Wiąże się to z wyodrębnianiem w nim jednostek obserwacyjnych, możliwych do uchwycenia przy zastosowaniu stosowanych w naukach o wychowaniu metod badawczych. Jako przedmiot poznania i intencjonalnego przekształcania „świat życia” jest ośrodkiem bezpośredniego doświadczenia i rozumienia przez podmiot istoty i celu działania. To czyni go atrakcyjnym przedmiotem poznania fenomenologicznego. Jak pisze Lester Embree: „[F]enomenologów interesuje nie tylko wierzenie w coś, ale też przedmioty, w które się wierzy, jako takie właśnie, nie tylko wartościowanie, ale przedmioty wartościowane, nie tylko chcenie, ale też przedmioty,

⁴⁵ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, op. cit. s. 550.

⁴⁶ Tamże, s. 135-136.

⁴⁷ P. Freire: *Education for Critical Consciousness*, Seabury, New York, 1973, s. 39.

⁴⁸ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, tom 2, op. cit., s. 247.

⁴⁹ N. Postman: *The End of Education. Redefining the Value of School*, Knopf, New York 1996, s. 197.

⁵⁰ A. Schutz: *O wielości światów*, op. cit., s. 192.

jako chłanie, itd.”.⁵¹ To właśnie cechuje „świat życia” jako przedmiot poznania. Jest on bowiem przestrzenią doświadczania. Dla nauk o wychowaniu jest on zarówno „przedmiotem napotykanym”, jak i „procesem intencyjnym”⁵². Dynamika rzeczywistości, a zwłaszcza ich mozaikowość, brak logicznych i merytorycznych powiązań, a nierzadko wręcz antagonistyczność są istotnym czynnikiem pozbawiania ludzi tego, co Richard Sennet nazywa „narracją ciągłości”⁵³. Poszukiwanie warunków zachowania tej ciągłości w wymiarze retorycznym, aksjologicznym i emocjonalnym jest tyleż ważnym, co pilnym zadaniem pedagogiki. O jego atrakcyjności świadczą to, że badanie pedagogiczne, w odróżnieniu od, na przykład, badania antropologicznego czy historycznego może być prowadzone przez badacza będącego członkiem jednocześnie badanego i przekształcanego środowiska.

Jako kategoria teleologiczna „świat życia” jest zadaniem pedagogiki. Jest celem zarówno w aspekcie osobowym, jak i społecznym. Jest źródłem i obiektem antycypacji i oczekiwań pożądanego stanów, które odnoszą się do określonych zjawisk usytuowanych w wybranych konstelacjach⁵⁴. Realizacja oczekiwań wymaga działań pojmowanych jako postępowanie zgodne z wcześniej zamysłonym projektem⁵⁵. Nabiera to szczególnej wagi w sytuacji kumulowania się i komplementarności albo antagonistyczności rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek. Te dwie właściwości rzeczywistości (to znaczy, kumulacja i komplementarność/antagonistyczność rzeczywistości realnej, wirtualnej i poszerzonej) oraz dynamika odniesień poznawczych podmiotu tworzą sytuację nadmiaru wydarzeń, przestrzeni i indywidualizacji odniesień⁵⁶. To zaś dostarcza rzeczowej argumentacji i stanowi źródło celów wychowania, wśród których można wskazać takie podmiotowe dyspozycje jak: odpowiedzialność, odwaga oraz samodzielność w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji.

Teleologiczne zastosowanie kategorii „świata życia” widoczne jest także w odniesieniu do celów formowania zbiorowości. To terytorium i tło funkcjonowania podmiotu jest miejscem doświadczania uczestniczenia w różnych typach ładu społecznego. Jest więc szansą na dokonywanie wspólnego wyboru porządku społecznego, uznawanego przez większość uczestników życia zbiorowego. Jest to wszak świat wspólny, podzielany i formowany przez uczestniczące w nim podmioty.

Uwagi końcowe

Odkrywanie i tworzenie nowych rzeczywistości o specyficznych strukturach oraz wydobywanie ich właściwości istotnych, ze względu na rozwój osoby i zmianę społeczną, jest palącym zadaniem pedagogiki. Wspieranie człowieka w procesie mediowania rzeczywistości jest konieczne ze względu na to, że podstawą mediacji jest rozumienie istoty poszczególnych struktur i schematów świata życia. Nie wystarczy więc biegłość,

⁵¹ L. Embree: *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, przekład A. Łagodzka, Wyd. IFIS PAN, Warszawa 2010, s. 19.

⁵² Tamże, s. 19.

⁵³ R. Sennet: *Kultura nowego kapitalizmu*, przekład G. Brzozowski i K. Osłowski, WWL MUZA S.A., Warszawa 2010, s. 145.

⁵⁴ A. Schütz: *O wielości światów*, op. cit., s. 196.

⁵⁵ Tamże, s. 198.

⁵⁶ M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, op. cit., s. 24.

technę, której można się wyuczyć „nie rozumiejąc rzeczy samej i nie umiejąc objaśnić koniecznego charakteru czynności istotą tej rzeczy”⁵⁷.

Wprowadzaniu „na salony” i „do kuchni” nauk o wychowaniu nowych kategorii towarzyszy (zawsze) świadomość, by „nie tworzyć bytów ponad potrzeby”. Zachowując zasadę „brzytwy Ockhama”⁵⁸ starałam się w tym tekście pokazać, że możliwe jest włączenie w pole refleksji i *praxis* nauk o wychowaniu fenomenu bezpośredniego doświadczenia świata życia jako środka i ośrodka rozwoju osoby i zmiany społecznej. Dynamika i otwartość struktury zarówno tego bytu, jak i tej kategorii uzasadnia wypełnianie go elementami wskazanych rodzajów rzeczywistości. Oznacza to, że wprowadzanie nowej kategorii teoretycznej do języka nauk o wychowaniu jest naturalną reakcją na potrzeby pedagogiki, a nie uleganiem modzie, poddawaniem się „trendomanii”⁵⁹. Poszerzaniu pola problemowego teorii i praktyki pedagogicznej, przy jednocześnie (bardzo dynamicznej) jego dywersyfikacji (co skutkuje powstawaniem nowych subdyscyplin), towarzyszy poszukiwanie takich kategorii analitycznych, które byłyby użyteczne dla opisywania, interpretowania i wyjaśniania faktów, sytuacji i procesów osobowego i społecznego rozwoju, a także stanowiłyby przejrzyste źródło projektów zmiany rozpoznanych istniejących stanów. Poszukiwania te mają na celu znalezienie takiej kategorii, która byłaby w stanie objąć swoim zakresem całą złożoność przedmiotu pedagogiki, zarówno jego ogólność, jak i szczegółowe elementy. Kryteria te spełnia „świat życia”.

Ta kategoria, mająca swoje zastosowanie w filozofii i w socjologii, ma szansę stać się użyteczna również dla nauk o wychowaniu. Jest to zarówno kategoria wyjaśniająca istotę i sens wychowania w złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, a zatem pozwalająca rozumieć strukturę i dynamikę procesu kształtowania tożsamości i samodzielnego osiągnięcia dorosłości, jak i użyteczna dla projektowania działań i procesów wychowawczych. Zawiera bowiem w sobie elementy umożliwiające rozumienie sytuacji historycznej, w której dzieją się procesy wychowania, definiowanie własnej sytuacji podmiotu w relacji do bezpośredniego i pośredniego otoczenia materialnego i symbolicznego oraz poddaje się projektowanym, intencjonalnym zmianom.

W tekście starałam się przedstawić „świat życia” jako pojemną kategorię teoretyczną, która ma szansę pomieścić w sobie wiele, z dotychczas uznanych i stosowanych w teorii i praktyce pedagogicznej, pojęć i terminów dla nazwania zjawisk, procesów i sytuacji rozwoju osoby i zmiany społecznej. Może stać się użyteczna dla poznawania i zmieniania złożonych, wielowymiarowych rzeczywistości, w których żyjemy. Jest dla niej miejsce w ogólnej teorii pedagogicznej oraz w subdyscyplinach i szczegółowych naukach o wychowaniu. Jednym z przykładów tego jest możliwość zastosowania tej kategorii do opisanie i pedagogicznej analizy wskazanych na początku tekstu rodzajów rzeczywistości, które ze względu na ich potencjał rozwojowy (w wymiarze

⁵⁷ H. Blumenberg: *Rzeczywistości, ...*, op. cit., s. 13.

⁵⁸ G. Trela: *Chmury i zegary czyli wybrane metafory filozoficzne*, Wyd. Szkolne PWN ParkEdukacja, Warszawa – Bielsko-Biała, 2009, s. 63 i n.

⁵⁹ Jest to neologizm utworzony przez mnie od słowa „trendologia” użytego przez Jamesa Harkina dla opisanie, w miarę szerokim ujęciu, („z lotu ptaka”) koncepcji i teorii wyjaśniania świata, w którym żyjemy. J. Harkin: *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*. op. cit. Należy dodać, że trendologia niesie w sobie pokusę trendomanii, czyli nieumiarkowanej skłonności do tworzenia nowych idei, które niekoniecznie pomagają rozumieć świat i zmieniać go na lepszy.

osobowym i zbiorowym) tworzą szczególną postać intersubiektywnie konstruowanych struktur i znaczeń, wyznaczających horyzont funkcjonowania osób i zbiorowości.

Bibliografia

- Augé M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przekład R. Chymkowski. Warszawa: PWN.
- Azuma R.T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments*. Volume 6, No 4.
- Bartosik M., Filip A., Kozera P. (2009). *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, maszynopis, Referat wygłoszony 19 czerwca 2009 r. na IX Konferencji „Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka”. Warszawa: PJWSTK.
- Bendyk E. (2009). Nasze dzieci, pokolenie Internetu, to istoty z innej planety. Właśnie dorosły i sięgają po władzę. *Polityka*. Nr 2.
- Berger P.L., Luckman T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Przekład J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Blumenberg H. (1997). *Rzeczywistości, w których żyjemy*. Przekł. W. Lipnik. Warszawa: Oficyna Naukowa Terminus.
- Blumenberg H. (2010). *Theorie der Lebenswelt*. Berlin: Suhrkamp Verlag. Bourdieu P. (2006). *Medytacje pascaliarskie*. Przekład K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Braun-Gałkowska M. (1997). Gry komputerowe a psychika dziecka. *Edukacja i dialog*. Nr 9.
- Castells M. (1999). Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society. W: *Critical Education in the Information Age*. Lanham Rowan & Littlefield.
- Embree L. (2010). *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*. Przekład A. Łagodzka. Warszawa: Wyd. IFIS PAN.
- Fasset D.L., Warren J.T. (2007). *Critical Communication Pedagogy*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publ.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Freire P. (1998). *Politics and Education*. Los Angeles: UCLA.
- Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. I, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przekład A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. II, *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Przekład A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Hardin J. (2010). *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*. Przekład M. Borowski. Kraków: Wyd. Znak.
- Heidegger M. (2010). *Bycie i czas*. Przekład R. Baran. Warszawa: PWN.

- Hejnicka-Bezwińska T. (2005). Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Husserl (1987). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Przekład S. Walczewska. Kraków: Wyd. PAT.
- Krasnodębski Z. (1993). Kryzys nowoczesności a świat przeżywany. W: Z. Krasnodębski (red.) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa: PIW.
- Mann S. (2002). Mediated Reality with implementations for everyday life. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments* 2002, Volume 11, No 2.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Neville B. (2008). Edukacja w „epoce Hermesa”. W: J. Danielewska (red.) *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków: WUJ.
- Polak M. Czy granie może zmienić edukację? www.edunews.pl dostęp: 15.07.2010
- Postman N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York: Knopf, s. 197.
- Ritzer G., Goodman D.J. (2004). *Sociological Theory*. New York: McGraw Hill.
- Sacks O. (2009). *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Przekład J. Łoziński. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Schütz (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przekład B. Jabłońska. Kraków: NOMOS.
- Sennet R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Przekład G. Brzozowski i K. Osłowski. Warszawa: WWL MUZA S.A.
- Śliwowski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie — znaczenia — dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom I. Gdańsk: GWP.
- Trela G. (2009). *Chmury i zegary czyli wybrane metafory filozoficzne*. Warszawa — Bielsko-Biała: Wyd. Szkolne PWN ParkEdukacja.
- Woszkowski P. (2010). *Rzeczywistość poszerzona — co dalej?*, www.markeing.org.pl dostęp 27.07.2010 www.historiamedia.org (dostęp 27.07.2010).

Renata Borzyszkowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Kategoria pojęciowa „dobro dziecka”

Spółeczny dyskurs o rzeczywistości edukacyjnej, jej elementach i obiektach, może być zakłócony czy wręcz blokowany, jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 248) — w rezultacie powoływania się na oczywistość „dobrych intencji” poprzez stosowanie przez podmioty biorące w nim udział takich argumentów i uzasadnień, jak między innymi „dobro dziecka”. Jednostki czy grupy społeczne artykułując i broniąc własnego stanowiska w wybranej kwestii, rzadko ujawniają — indywidualne bądź grupy, w imieniu której głos jest zabierany — interesy i zarazem najczęściej przy tej okazji nie precyzują sposobu pojmowania owego „dobra dziecka”; w wymiarze treści pozostaje ono intuicyjnie tylko odziane pewnością, co przybierać może postać stwierdzeń typu: „każdy przecież wie, co znaczy «dobro dziecka»; to oczywiste”, „to po prostu dobro, i tyle, nic więcej”.

Można pozwolić sobie już w tym miejscu na konstatację, iż kategoria pojęciowa „dobro dziecka” jest niejednoznaczna, nieostra, nie osiąga zakresowo finalnej, skostniałej postaci. Nie przysługuje jej ani znaczeniowa statyczność, ani znaczeniowa jednoznaczność; jest złożona i wielopostaciowa, wielowymiarowa. To słowo-klucz, słowo-gwiazda, słowo-zakłęcie, można nawet powiedzieć słowo magiczne (zgodnie z koncepcją mitu E. Cassirera, 1965). Kategoria powszechnie używana, nierzadko nadużywana, obecna w języku prawników, pedagogów, psychologów, publicystów, oświatowych praktyków i ekspertów, polityków, nauczycieli, nader często stosowana przez rodziców i opiekunów dzieci, także przez tych, którzy w imieniu dziecka/dzieci występują lub stoją na straży interesów dziecka/dzieci, demaskowana przez antypedagogów (zob. Śliwerski, 1992, s. 98; także: Śliwerski, 1999, s. 97). To kategoria uwikłana w różne konfiguracje i konteksty społeczno-kulturowe, których immanentną cechą jest zmienność, kategoria znacząca wyjątkowością i indywidualnością jednostki i jej sytuacji socjometrycznej, w tym statusu.

Taki stan rzeczy pozwala stawiać ogólne pytanie o pojmowanie kategorii pojęciowej „dobro dziecka”. To pytanie można sytuować w wybranych perspektywach poznawczych, w których kontekstowo kategoria pojęciowa „dobro dziecka” bywa aktualizowana wprost lub w zawołowanej formie w wypowiedziach czy tekstach, przykładowo w ramach podstawowej formy społecznej świadomości, której nosicielami są tylko i wyłącznie jednostki ludzkie (Ziółkowski, 1989, s. 129), w perspektywie poznawczej, naukowej (szczególnie dyscyplin i dziedzin wiedzy, które przedmiotem swojego zainteresowania czynią szeroko rozumiany świat

społeczny i jednostkę społeczną czy w perspektywie ogólnie medialnej, odpowiadającej masowej komunikacji. Ostatnią perspektywę odnieść można szczegółowo do między innymi komunikowania typu periodycznego, reprezentowanego w odmianie publicystycznej przez segment magazynów, poradnikowych dla rodziców, na łamach których rozgrywa się konstruowanie/kreowanie obrazów świata i wizerunków człowieka, w tym ról społecznych, modeli bycia w roli oraz scenariuszy zachowywania się w różnych sytuacjach. Spośród poznawczych powodów dostrzeżenia i uznania wagi segmentu prasy dla rodziców, wskazać można, iż w rezultatach analiz prasoznawczych mówi się dziś wręcz o „prawdziwej eksplozji” pism poradnikowych dla rodziców (Filas, 2007, s. 28).

Na listę szczegółowych pytań, możliwych do postawienia, zaproponować można między innymi: Jakie sensory, jakie znaczenia, jaka ranga były i są przypisywane kategorii pojęciowej „dobro dziecka”? Jak ewoluowała kategoria pojęciowa „dobro dziecka” pod względem zakresu oraz treści jawnej i treści ukrytej? W jakich kontekstach i polach tematycznych kategoria pojęciowa „dobro dziecka” była i jest aktualnie sytuowana oraz, jak problematyzuje się „dobro dziecka”? Jakie ujęcia i wątki dochodzą do głosu, które spośród nich stanowią treściową dominantę, które są sytuowane na obrzeżach, a które są marginalizowane? Jakie kontrowersje, dylematy, rozbieżności, punkty niewralgiczne w nich pojawiają się? Z punktu widzenia jakich interesów, jakich opcji światopoglądowych są formułowane rozstrzygnięcia dotyczące „dobra dziecka” i kogo interesy faktycznie są reprezentowane: dziecka (dzieci), dorosłych, grup społecznych, instytucji, innych? Lista pytań szczegółowych nie jest skończona; odpowiedzi na szczegółowe pytania pozostawiam na inną okoliczność.

Tutaj podstawowym czynię pytanie o pojmowanie kategorii pojęciowej „dobro dziecka” w ramach potocznej perspektywy poznawczej, ze zwróceniem uwagi na leksykalne zasoby współczesnej polszczyzny. Wiążąco zarazem dla własnych rozważań traktuję znaczenie egzystencjalne potoczności jako „pewnej dyspozycji gatunkowej”, pozwalającej jednostce zachować poczucie spójności jej symbolicznego uniwersum (Niznik, 1991, s. 165), poczucie rozumienia siebie i swoich relacji ze światem. Przyjęcie powyższego stanowiska pozwala zrezygnować z konieczności wskazywania uprawomocnień dla takiego potraktowania potoczności, które jest pozbawione jednoznacznego – negatywnego – jej wartościowania i ważenia (biorąc pod uwagę wymiar priorytetów) oraz które pozbawione jest obowiązkowego (czy szablonowego) porównywania/zestawiania z innymi perspektywami poznawczymi i ich rezultatami, poprzez odstawianie na przykład jej niedoskonałości w konfrontacji z perspektywą właściwą nauce. Zaplecze teoretyczne i definicyjne w zakresie poznania potocznego i jego rezultatu jest w literaturze przedmiotu wyjątkowo bogate (zob. literatura cytowana; m.in. J. Anusiewicz i F. Nieckula, J. Bartmiński, M. Marody, T. Maruszewski, J. Niznik i inni); nie wymaga tutaj osobnego przywoływania i rekonstruowania.

Powszechność użycia i niejednoznaczność rozumienia kategorii pojęciowej „dobro dziecka” odnotowuje na łamach *Encyklopedii Pedagogicznej* W. Brejnak (1996, s. 109) pisząc: „W potocznym rozumieniu różne są sposoby interpretacji tego pojęcia. Niektórzy rodzice stwierdzają na przykład, że wyrzekają się wszelkich swoich osobistych przyjemności dla dobra dziecka. Wielu nauczycieli uważa, że pracuje z wielkim oddaniem i poświęceniem głównie dla dobra swych dzieci – uczniów. W większości tych potocznych wypowiedzi nie próbuje się jednak definiować tego pojęcia. Znaczenia jego można jedynie domyślać się z użycia go w określonych kontekstach. Również słowniki i encyklopedie nie definiują pojęcia «dobro dziecka». Wyodrębniają

one natomiast pojęcie «dobra», które określają jako wartość ocenianą dodatnio, stanowiącą przedmiot i cel ludzkich dążeń i pragnień. «Dobrem» określa się również to, co jest oceniane jako pomyślne, pożyteczne, wartościowe, a także łagodność i życzliwość. Jako «dobro» uważa się też wszelkie środki, wartości potrzebne dla rozwoju człowieka i sprzyjające temu rozwojowi. «Dobro» to także interes, pomyślność, szczęście, pożytek, korzyść”.

Zatrzymajmy się przy drugiej części cytatu. „Dobro”, jako samodzielny środek wartościujący w badaniu wartościowania w języku potocznym E. Laskowskiej (1992, s. 154), zostało ujęte w trzech podobnych znaczeniach, zaczerpniętych z podstawowych zasobów współczesnej polszczyzny. Są to: „skłonność do czynienia dobra”, którą postrzegać można przez pryzmat dobroci będącej jakością życia człowieka; „środki potrzebne do rozwoju człowieka”, które postrzegać można przez pryzmat zasobności dziedziny kultury i edukacji określanej mianem materialnej lub technosfery; „interes i pomyślność”, które postrzegać można przez pryzmat między innymi uznania dokonywanego przez dorosłego, jaki pakiet cech i dyspozycji oraz jakie instrumentarium są potrzebne/konieczne do sprawnego funkcjonowania i radzenia sobie w świecie, do na przykład „wygodnego urzędowania się” w tym świecie (pod względem kosztorysu obejmującego własną aktywność i wysiłek jednostki). „Interes i pomyślność” postrzegać można przez pryzmat bilansu zysków i strat, jaki retrospektywnie jednostka czyni ze swoim własnym życiem i w konfrontacji z innymi jednostkami, ich uposażeniem, nie tylko materialnym.

Identyfikację znaczeniową, w której to „dobro” odnoszone jest między innymi do osoby, odnaleźć można w *Innym słowniku języka polskiego PWN* (2000, s. 275), gdzie czytamy: „(...) 2. **Dobro** to cecha i postępowanie człowieka, który jest uprzejmy dla innych, skory do pomocy i uczciwy. (...). Także dobre czyny. (...). 3. **Dobro** jakiejś osoby, grupy osób lub jakiejś sprawy to stan, który uważa się za korzystny dla nich. *Trudno jej mieć to za złe, kieruje się przecież dobrem dzieci... .. przedkładanie własnego interesu nad interes innych ludzi... (...).* 4. Jeśli ktoś uważa, że robi coś **dla dobra** jakiejś osoby, instytucji, organizacji lub jakiejś sprawy, to sądzi, że robi to dla jej korzyści, choć inni mogą być przeciwnego zdania. (...)”. Przywołane identyfikacje widzieć można przez pryzmat jednostkowych bądź wspólnych podzielanych przez grupę sądów „o tym, że coś jest dobre lub złe pod jakimś względem” (Laskowska, 1992, s. 13) dla kogoś/czegoś innego. Takie uznanie odbywa się na podstawie zróżnicowanych kryteriów wartościowania, pośród których wymienić można za E. Laskowską (1992, s. 14; szerzej: s. 15-19) kryteria: pragmatyczne, ekonomiczne, hedonistyczne, witalne, społeczne, odczuć, perfekcjonistyczne, estetyczne, poznawcze, etyczne, sakralne. Kryteria wartościowania obiektów, zjawisk, stanów rzeczy, osób itp. nie są stałe, mogą się przemieszczać, dominować lub współwystępować ze sobą.

Podążając tropem wyodrębniającym w zasobach współczesnej polszczyzny hasło „dobro” można uwzględnić — mając na uwadze adresata — hasło „dziecko”. „Dziecko” to „człowiek od urodzenia do czasu, gdy staje się dorosły (...)” (*Inny Słownik języka polskiego PWN*, 2000, s. 350). Zarazem odnotować można inne cezury periodyzacji, wskazywane w zasobach współczesnej polszczyzny, do hasła „dziecko”: „człowiek od chwili, gdy zostanie poczęty do narodzin” (*Inny Słownik języka polskiego PWN*, 2000, s. 350), „człowiek od urodzenia do wieku młodzieńczego” (*Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, 2005, s. 149). W potocznych charakterystykach opisowych dziecka uwzględnia się najczęściej zestaw cech, który jest opozycyjny,

odwrotnie proporcjonalny do przypisywanych dorosłemu; dziecko to jednostka w trakcie rozwoju, niedojrzała pod względem wielu różnych kryteriów, nieletnia, niezdolna do samodzielnego funkcjonowania, wymagająca opieki dorosłego, ze względu na swój status wymagająca również zabezpieczenia przyznawanych jej praw oraz ochrony przed różnymi zagrożeniami, patologiami. Dodatkowe, niedefiniacyjne treści kojarzone z dzieckiem wiązać można ze sposobem, w jaki ujmowany bywa okres dzieciństwa przez dorosłych – w jego wersji sentymentalnej, z konotacjami pozytywnymi.

Rozdzielne potraktowanie i „dobra” i „dziecka” nie jest li tylko kontynuacją tropu zaproponowanego przez W. Brejnaka, nie jest li tylko właściwe perspektywie potocznej¹. Choć otwartym pozostawić można pytanie o to, czy suma znaczeń dwóch słów, osobno, rozdzielnie potraktowanych, a w rzeczywistości występujących łącznie, stanowiących związek, jest uprawniona, dozwolona, czy wypełnia zakres znaczeniowy z perspektywy potocznej? W praktyce bowiem pojęcie „dobro dziecka” – na co zwrócił uwagę B. Śliwer-ski (1999, s. 96 przypis nr 4) – ma „różne odcienie, różną treść, różne interpretacje, zawsze obciążone indywidualnymi doświadczeniami ludzi dorosłych z ich własnego dzieciństwa”. Filtrowanie indywidualnego doświadczenia, jego treści, jego ostatecznego efektu/wyniku, znajduje swoje odzwierciedlenie w wywołanych już wyżej sądach o tym, że „coś jest dobre lub złe pod jakimś względem”. Można je postrzegać przez pryzmat przyjmowanej przez jednostkę (także w liczbie mnogiej) wizji świata i człowieka, a szczególnie wizji rzeczywistości społecznej „deskryptywnej” konstruowanej przez jednostki na podstawie codziennego doświadczenia, wizji „normatywnej” oraz wizji „propagowanej” rozpowszechnionej przez środki masowego przekazu (zob. Marody, 1987, s. 216-217), zawartych w odpowiedziach opisowych na pytania: Jaki jest świat? Jaka jest rzeczywistość społeczna? Jaki powinien być świat?

Skoro znaczenia pojęcia „dobro dziecka” domyślać się można z kontekstu użycia, to przywołane przez W. Brejnaka wypowiedzi, w których ma miejsce powołanie się na owo „dobro dziecka”, odnoszą się w głównej mierze do świata działań jednostek; rejestrują wybiórczo komponent behawioralny postawy dorosłych, który odpowiada na pytanie jak? i zarazem rejestrują elementy subiektywnie oceniające działania. Ten element wiedzy potocznej w literaturze przedmiotu nazywa się wiedzą-receptą, na którą „składa się zbiór przepisów wskazujących zachowania, odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do określonych celów” (Marody, 1987, s. 226). Zbiór takich – o różnym stopniu uszczegółowienia, ukonkretnienia – przepisów zachowań rodziców, nauczycieli czy innych dorosłych przesiąknięty może być – różną pod względem stopnia – pewnością co do ich skuteczności, niezawodności. Gdyby odnieść te zachowania do intencjonalnego działania nazywanego wychowaniem, to wówczas winny one gwarantować ukształtowanie człowieka określonej jakości, co wyrażać się może w, opisanym przez J. Anusiewicza i J. Skawińskiego *Słowniku polszczyzny potocznej* (1996, s. 157), sformułowaniu „zrobić z kogoś człowieka”, z pojawiającymi się dookreśleniami, przydawkami. R. Schulz, rekonstruując potoczny sens czynności wychowywania, dokonał następującego wyliczenia: „opiekować się i pielęgnować (karmić, zapewniać bezpieczeństwo, dbać o zdrowie,

¹ Analogicznie, z innej perspektywy poznawczej powtórzyć można za K. Kowalik: „Obydwa pojęcia (<dobro> i <dziecko> – dop. RB) mogą być jednak rozpatrywane oddzielnie, przy czym można np. przyjąć, że dobre jest dla dziecka to, co w świetle doświadczeń służy jego rozwojowi lub założyć a priori, że rozwój jest istotnym składnikiem dobra dziecka” (Kowalik, 1991, s. 324).

dobrze samopoczucie); zapewnić biologiczne przetrwanie w warunkach niesamodzielności; doprowadzać do dorosłości: przygotować młodego osobnika do samodzielnego życia, do samodzielnego utrzymania się, do prowadzenia egzystencji samodzielnej, niezależnej od pomocy i opieki starszych, rodziców, przygotować do samodzielności życiowej; uspołeczniać, dawać ogłód towarzyską, wprowadzać w sztukę *savoir-vivre'u*, przekazywać umiejętność poprawnego zachowania w kontaktach międzyludzkich, wszczepić (przeciętne lub wyższe) normy poprawnego, właściwego zachowania społecznego; wykształcić w określonym kierunku, nauczyć zawodu, dać fach — jako podstawę zdobycia środków utrzymania; uczynić kogoś wartościowym (pod względem moralnym) człowiekiem, wychować kogoś na ludzi, na człowieka, uczynić z kogoś pożyteczną, wartościową jednostkę” (Schulz, 2003, s. 124).

Wywoływana w ramach potocznej perspektywy poznawczej oczywistość pozwala przyjąć, z niewielkim ryzykiem błędu, iż intuicyjnie „dobro dziecka” jawi się jako zrozumiałe samo przez się, nieproblematyczne właśnie, nie wymagające w wymiarze treściowym dodatkowej artykulacji, uszczegółowienia.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Skawiński J. (1996). *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa — Wrocław.
- Bartmiński J. (1992). Styl potoczny. W: J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.) *Potoczność w języku i kulturze. Język a kultura*. T. 5. Wrocław.
- Brejnak W. (1994). Dobro dziecka. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa.
- Cassirer E. (1965). Funkcja mitu w życiu społecznym. W: *Filozofia i socjologia XX wieku*, cz. 1, Warszawa.
- Filas R. (2007). Polskie czasopisma w XXI wieku — rozwój czy kryzys? *Zeszyty Prasoznawcze*, R. XLX, nr 1-2.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Kowalik K. (1991). Problem ochrony dobra i rozwoju. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 9.
- Laskowska E. (1992). *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz.
- Marody M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa.
- Maruszewski T. (1986). Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości. W: T. Maruszewski (red.) *Filozofia — poznanie — psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*. Warszawa.
- Niznik J. (1991). „Potoczność” jako kategoria teoretyczna. W: A. Jawłowska (red.) *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Warszawa.
- Schulz R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Tom 1. Toruń.
- Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów pod redakcją profesora J. Bralczyka* (2005). Warszawa.
- Śliwerski B. (1999). Emancypacja dzieci antypedagogicznym wyzwaniem dla dorosłych. W: J. Bińczycka (red.) *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*. Kraków.
- Śliwerski B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk.
- Ziółkowski M. (1989). Społeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze. W: *Socjalizacja — osobowość — wychowanie*. Poznań.

Roman Leppert
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej

Mottem, którym chciałbym rozpocząć ten tekst, jest stwierdzenie autorstwa Antoniny Kłoskowskiej (1987, s. 132) głoszące, że „(...) młodość stanowi okres, w którym indywidualna historia życia przecina się z Historią” pisaną przez duże H.

Owo przecinanie się indywidualnej historii życia każdego z nas z historią rozumianą jako ciąg najczęściej od nas niezależnych zdarzeń wydaje mi się być szczególnie ważne dla poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, kim jestem i jakie jest moje miejsce w świecie; pytania, które — jak twierdzą psychologowie — są najważniejsze dla młodych ludzi.

Użyte przeze mnie do zatytułowania tego tekstu sformułowanie umożliwia co najmniej dwojaką jego interpretację:

1) Z jednej strony możemy pytać: czy w epoce proteuszowej kształtowanie tożsamości młodzieży jest potrzebne?

2) Z drugiej możemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie: jakie problemy związane z tożsamością przeżywa młodzież, której przyszło żyć w świecie określanym jako przezroczysty?; dlaczego kształtowanie jej tożsamości staje się niemożliwe?

Podjęmę próbę odpowiedzi na oba pytania, koncentrując swoją uwagę na drugim z nich, na pytaniu o problemy z tożsamością.

Na wstępie jednak kilka ustaleń terminologicznych, odnoszących się do pojęć użytych w tytule tekstu.

Sprecyzowania wymaga użyty w tytule termin „młodzież”, cechuje go bowiem jednocześnie nieostryść i wieloznaczność. Spotykane w literaturze przedmiotu definicje sprawiają, że na ich podstawie trudno wyodrębnić desygnaty tego pojęcia lub — na przykład — spośród ogółu badań wskazać te, których obiektem była interesująca nas grupa osób.

Krzysztof Koseła (1999, s. 253), autor hasła „młodzież” w *Encyklopedii Socjologii*, pisze: „w naukach społecznych powszechnie przyjęto, że okres młodzieńczy trwa od zakończenia dzieciństwa do uzyskania dojrzałości społecznej”. Przywołanie takiego określenia wymaga udzielenia odpowiedzi na dwa pytania:

- 1) Kiedy kończy się dzieciństwo?
- 2) Kiedy jednostka uzyskuje dojrzałość społeczną?

Odpowiedź na nie – oprócz wielości kryteriów, które można tu zastosować – komplikuje dodatkowo fakt, że w naszym kręgu kulturowym współcześnie przestało być oczywiste, co to jest „początek”, co „normalny przebieg” i co „koniec” młodości.

Paradoksalnie nie pozbawione wartości wydaje się być określenie, sformułowane ponad czterdzieści lat temu przez Zygmunta Baumana (1965), zgodnie z którym „dziećmi ludzie są wtedy, gdy odpowiadają za nich inni, młodzieżą – gdy odpowiadają sami za siebie, dorosłymi – gdy odpowiadają za innych”. Jednak i to określenie trudno uznać za precyzyjne.

Warto w tym miejscu zauważyć, że młodość jest nie tylko kategorią psychologiczną. Jest ona przede wszystkim kategorią społeczną i kulturową, na co zwraca uwagę między innymi Hartmut Giese (1996) w *Sociologicznych teoriach młodości*.

Drugą użytą przeze mnie kategorią pojęciową jest tożsamość. Podobnie jak młodość jest to pojęcie polisemiczne, z trudem poddające się zabiegom definicyjnym. Wieloznaczność tego terminu wynika z różnorodności zakresu zjawisk, do których się on odnosi oraz ze złożoności procesu postrzegania siebie i innych.

Termin „tożsamość” zawiera w sobie podstawową dwoistość znaczeń:

- 1) po pierwsze wskazuje na podobieństwo, identyczność, odnosi się do trwania bądź pozostawania tym samym;

- 2) drugie znaczenie odsyła do odrębności, inności, odróżniania się od innych.

Tożsamość wskazuje na „bycie kimś” w sposób trwały i odrębny od innych, umiejscawia jednostkę w świecie i w czasie, wskazuje na jej „zakorzenienie”, odsyła do społecznych identyfikacji, poczucia „bycia tożsamym, identycznym z kimś lub z czymś”.

Mówiąc o tożsamości najczęściej wyróżnia się dwa jej rodzaje: indywidualną – inaczej osobistą i społeczną. Ta ostatnia ma zarówno wymiar subiektywny, określaną jako poczucie tożsamości, jak i obiektywny, rozumiany jako zaklasyfikowanie jednostki przez innych (zob.: Jarymowicz, Szustrowa, 1980).

Gdy spojrzymy na pojęcie tożsamości z perspektywy społeczno-kulturowej, zauważymy zmianę przypisywanego mu znaczenia w poszczególnych epokach (zob.: Kochanowicz, 2002; Marody, Giza-Poleszczuk, 2004).

W epoce przednowoczesnej, plemiennej, sprawa wydawała się prosta. Tożsamość jednoznacznie określała przynależność do plemienia. Istniały dwie opcje: albo się było częścią grupy, albo się było obcym. Kara banicji, polegająca na wykluczeniu z grupy, należała do najsroższych, bo oznaczała sprowadzenie człowieka do stanu nagiego życia, bytu bez tożsamości, skazanego na śmierć fizyczną i społeczną.

W feudalizmie pojęcie tożsamości sprowadzało się do odpowiedzi na pytanie: co posiadasz lub do kogo należysz? Te odpowiedzi zaś były zdeterminowane już w momencie urodzenia.

W epoce nowoczesnej fatum urodzenia zelżało, wzrosła możliwość określania własnej biografii przez wykształcenie, karierę zawodową, wybór miejsca zamieszkania. Tak rozpoczął się proces indywidualizacji, czyli właśnie uwalniania się ludzkiej tożsamości spod więzów narzucanych przez tradycję i grupę społeczną, nabrót przyspieszenia w ciągu ostatnich trzydziestu lat XX wieku, po emancypacyjnej eksplozji 1968 roku.

Atrybuty, jakie wcześniej wykluczały ze zdrowego społeczeństwa, takie jak: kolor skóry, orientacja homoseksualna, ułomności fizyczne, stały się nagle podstawą do pozytywnego określania własnego „ja”. Społeczeństwo ponowoczesne, lub – jak chce Anthony Giddens (2004) – późnonowoczesne, próbuje ostatecznie zerwać z resztkami myślenia plemiennego, w którym tożsamość jednostki musiała się rozmywać w tożsamości grupowej, a wszelka odmienność była wykluczana. Pozostałościami takiego myślenia są ideologiczne zbiórki w rodzaju Polak – katolik.

Skąd bierze się termin „epoka proteuszowa”? Proteusz, zgodnie z grecką mitologią, był synem boga Okeanosa i nimfy Tetydy, obdarzonym zdolnością zmieniania swojej postaci. Nie tracił jednak przy tym swojej istoty.

Robert Jay Lifton, amerykański psychiatra i psycholog, w książce *Protean Self* („Proteuszowa tożsamość”) dowodzi, że człowiek współczesny, mimo coraz większej liczby elementów, jakie składają się na jego tożsamość, mimo coraz większej płynności „ja”, posiada zdolność do zachowania integralności swojej tożsamości (za: Bendyk, 2006).

Dla epoki określanej jako „proteuszowa” charakterystyczne staje się zatem urefleksyjnienie tożsamości, czyli uczynienie z niej indywidualnego projektu każdego człowieka.

Tyle terminologicznych ustaleń. Powróćmy do postawionego na początku pytania: czy w epoce proteuszowej kształtowanie tożsamości młodzieży jest potrzebne?

Odpowiadając na to pytanie możemy odwołać się do opisanych przez Zbigniewa Bokszańskiego (1989) – za Robbinsem i Zavalloni – modeli tożsamości. Są to kolejno:

- model zdrowia tożsamości, mający swe źródło w pracach E. Eriksona, w którym tożsamość traktuje się jako warunek zdrowia psychicznego jednostki; jest ona pojmowana jako czynnik integrujący doświadczenia jednostki;

- model interakcyjny, w którym tożsamość stanowi przedmiot, wynik i zasób interakcji; traktowana jest ona jako zjawisko interakcyjne;

- model światopoglądowy, w którym tożsamość pojmowana jest jako zbiór trwałych właściwości, charakteryzujących sposoby autopercepcji, ukształtowane wśród członków dostatecznie dużej zbiorowości, przy czym sposoby postrzegania siebie wywodzone są z cech struktury społecznej lub całościowo, antropologicznie pojmowanej kultury, właściwej rozpatrywanej zbiorowości.

Z tej perspektywy epoce proteuszowej najbliższy wydaje się być model interakcyjny, tyle że przedmiot naszych zainteresowań stanowi wówczas interakcja a nie tożsamość, proces a nie efekt.

Odpowiadając na pytanie o potrzebę kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej, możemy jednak przyjąć inną perspektywę: empiryczną, pokazującą używane przez młodych kategorie identyfikacyjne.

Jeżeli poszukując na to pytanie odpowiedzi, poprosimy osiemnastolatków, w przypadku których nie ma wątpliwości, że są młodzi, o dwudziestokrotne podanie własnej identyfikacji (czyli odpowiedzi na pytanie: kim jesteś?), to w rezultacie uzyskamy listę określeń używanych przez nich na oznaczenie indywidualnego i społecznego aspektu tożsamości.

Na trzech pierwszych miejscach wśród tych dwudziestu określeń — poza terminem człowiek — znajdują się kategorie związane z płcią, pełnioną rolą zawodową (ucznia lub pracownika) i rodziną (zob.: Leppert, 2002).

Jeżeli przyjrzymy się zgromadzonym odpowiedziom nieco dokładniej, zauważymy różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami, pomiędzy osobami, których rodzice reprezentują różny status socjoekonomiczny, a przede wszystkim pomiędzy osobami mającymi za sobą trening edukacyjny, w różnych typach szkół średnich, na określenie których często używa się zwrotu „trzy szkolne światy”.

Nie o różnice tu jednak chodzi. Powtórzmy to, co najważniejsze. Młodzi Polacy określają swoją tożsamość przede wszystkim poprzez odwołanie się do takich kategorii, jak: płeć, rodzina, pełniona — obecnie lub w przyszłości — rola zawodowa.

W tym miejscu powróćmy do drugiego pytania sformułowanego na początku tekstu, pytania o to, jakie problemy związane z tożsamością przeżywa młodzież, której przyszło żyć tu i teraz.

Paradoksalnie problemy te związane są między innymi z używanymi przez młodzież identyfikacjami. Przyczynę, a raczej źródło tych problemów stanowi zmiana dotychczasowego znaczenia terminów takich jak: płeć, rodzina czy rola zawodowa.

Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu nieco dokładniej.

Gdy chodzi o płeć wystarczy sięgnąć do wydanej ponownie książki autorstwa Zbyszko Melosika (2006), zatytułowanej *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Jest ona poświęcona, typowej dla kultury współczesnej, trudności w uzyskiwaniu odpowiedzi na pytanie: co to znaczy być mężczyzną. Współcześnie istnieje wiele równoprawnych, i często sprzecznych ze sobą wersji męskości, dzięki czemu coraz więcej chłopców ma problemy z integracją swojej tożsamości. Podobnie istnieje wiele sposobów bycia kobietą. Który z nich wybrać? Być macho, ramboling czy lalką Barbie? To wcale nie retoryczne pytanie.

Podobnie problematyczna jest współczesna rodzina. Christina Hardyment (1999), charakteryzując przed kilkoma laty typową współczesną rodzinę brytyjską, użyła następującego opisu: „Jak wyobrazimy sobie (...) rodzinę w roku 2050? Jedyne spajającą ją więź będą niewidzialne łącza osobistych telefonów, teraz dzięki nanotechnice schowanych w komputerach wielkości ręcznego zegarka. Nie da się przewidzieć, kto o jakiej porze będzie w domu. Wspólne posiłki o określonych godzinach należą już do przeszłości. Jedzenie można w każdej chwili wziąć sobie z lodówki (...). Domowych zwierzątek, jako absorbujących i niehigienicznych, od dawna się już nie trzyma. Małżeństwo zostało zastąpione zawieraniem oficjalnie umów rodzicielską, która dotyczy raczej połączonych zobowiązań finansowych w stosunku do niepełnoletniego dziecka niż kwestii partnerskiej lojalności. Zresztą na rodzicielstwo ludzie decydują się późno albo i wcale: dzieci powodują więcej kłopotów i wydatków, niż są warte”.

Otwartym pozostawiam pytanie, na ile ten opis jest/będzie adekwatny do naszej, polskiej rzeczywistości. Jeżeli jednak sięgniemy do książki Krystyny Slany (2002), zatytułowanej *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinne w ponowoczesnym świecie*, to przekonamy się, jak daleko posunęły się zmiany w tak ważnej sferze życia, jaką jest małżeństwo i rodzina, jak wiele wzorów życia rodzinnego upowszechnia się również wokół nas i wśród nas.

Wreszcie rola zawodowa, tak chętnie przywoływana przez młodych w odpowiedzi na pytanie kim jesteś. Szczerze zatroskany stanem współczesnego świata Jacek Kuroń (2004, ss. 47-48), w swojej ostatniej książce zatytułowanej *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, charakteryzując korsarzy zysku napisał: „Co z blisko 80% ludzi bez pracy? »Oczywiście – te dolne 80% będzie miało nie lada problemy« – konstatuje Amerykanin Jeremy Rifkin, autor książki *Koniec pracy*. Menadżer Gager nie pozostawia w tym względzie żadnych złudzeń i powiada, że pytanie Hamleta będzie w przyszłości brzmiało: »To have lunch or to be lunch« (»Mieć jedzenie lub być jedzeniem«).

Czy możliwe będzie zatem powszechne określanie siebie poprzez użycie tej kategorii?

Co z przywołanych przeze mnie lektur wynika dla naszego myślenia o tożsamości młodzieży, tożsamości tych, którzy już nie są dziećmi, a zarazem jeszcze nie są dorosłymi?

Podstawowa konkluzja mogłaby brzmieć tak. Określanie siebie za pomocą takich kategorii, jak płeć, rola zawodowa czy rodzina nie rozwiązuje problemu tożsamości jednostki, każda z tych kategorii zawiera bowiem wielość znaczeń, wiąże się z koniecznością ciągłego dokonywania wyborów i związanym z nimi ryzykiem.

Na znaczeniu zyskują współcześnie następujące pytania:

- Jaką kobietą, jakim mężczyzną jestem/chcę być?
- Jaką rodzinę tworzę lub zamierzam stworzyć?
- Czym – jeżeli nie pracą zawodową – wypełnię tysiące godzin swojego dorosłego życia?

W tym kontekście zasadne staje się przywołanie koncepcji tożsamości Giddensa (2001), zawartej w jego pracy *Nowoczesność i tożsamość*. Tożsamość charakteryzuje on jako refleksyjny projekt, za który odpowiedzialny jest jego twórca. Innymi słowy – to, kim człowiek jest zależy od działań, w które się angażuje. Można by w tym momencie przywołać znane starszym określenie Adama Słodowego „zrób to sam”. Tożsamość pozostaje projektem do zrobienia. Nawet jeżeli projektując to, kim jesteśmy lub chcemy być, używamy tych samych etykietek, różnimy się jednak ukrytymi za nimi znaczeniami.

Jak zauważa Giddens (2004, s. 53): „Dzisiejszy świat oferuje nam niespotykany dotąd wachlarz możliwości tworzenia siebie i budowania własnej tożsamości. W nas samych leży odpowiedź na pytanie, kim jesteśmy, skąd przyszlismy i dokąd zmierzamy. Kiedy tradycyjne drogowskazy straciły na znaczeniu, świat społeczny daje nam oszałamiający wybór możliwości, kim być, jak żyć i co robić, nie dając jednak wskazówek, na co powinniśmy się zdecydować. Decyzje, które podejmujemy w naszym codziennym życiu – co włożyć, jak się zachować, jak spędzić czas – czynią nas tym, kim jesteśmy. Świat nowoczesny zmusza nas do odnajdywania siebie. Jako samoświadome jednostki ludzkie wciąż tworzymy i odtwarzamy naszą tożsamość”.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko związane z tożsamością młodych ludzi. Jest nim coś, co zostało nazwane „somatyzacją tożsamości”. Polega ona na określaniu siebie nie poprzez niewidzialne dla oka cechy, lecz poprzez swoje ciało, starannie wyrzeźbione i udekorowane.

Według Agnieszki Dody (1999) współczesny kryzys tożsamości, polegający na jej somatyzacji, stanowi odpowiednik narcystycznego zapatrzenia się w siebie.

Drobną, ale bardzo wymowną ilustracją tego zjawiska może być doświadczenie, które było moim udziałem w poprzednim roku akademickim. Podczas konwersatoriów z przedmiotu „problemy współczesnej młodzieży” dyskutowałem ze studentami o dekorowaniu ludzkiego ciała za pomocą tatuaży. Jedna ze studentek,

gorąca zwolenniczka takiej praktyki, spytana dlaczego chce w ten sposób ozdobić swoje ciało, odpowiedziała kategorycznie: „chcę w ten sposób wyrazić siebie, swoje ja”. Czy potrzeba lepszej ilustracji na potwierdzenie tezy o zamianie psyche na soma?

Konkludując: podstawowe dla epoki proteuszowej pytanie o tożsamość jest następujące: kim jestem w tak szybko zmieniającym się świecie (zob.: Misztal, 2000)? Otwartą kwestią pozostaje, czy złożone z proteuszowych jednostek społeczeństwo wypracuje za pomocą niezwykle dla ludzkości narzędzia, jakim jest kultura, zestawy zachowań, rytuałów i postaw umożliwiających przetrwanie w coraz bardziej przezroczystym świecie.

Bibliografia

- Bauman Z. (1965). *Wizje ludzkiego świata*. Warszawa: KiW.
- Bendyk E. (2006). *Tożsamość w kawałkach. Niezbędnik inteligenta*. Dodatek tygodnika „Polityka”. Wydanie 10. 30 września.
- Boksański Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Doda A. (1999). Narcyz. Nieznośna lekkość mitu. *Amicus*, 9-10.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Griese H. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków: IMPULS.
- Hardyment Ch. (1999). *Rodzina*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Jarymowicz M., Szustrowa T. (1980). Poczucie własnej tożsamości — źródła i funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.) *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: KiW.
- Kłosowska A. (1987). Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji. *Kultura i Społeczeństwo*, 2.
- Kochanowicz J. (2002). Trendy cywilizacyjne. W: M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: WN Scholar.
- Koseła K. (1999). Młodzież. W: *Encyklopedia Socjologii*. Tom 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kuroń J. (2004). *Rzeczpospolita dla moich wnuków*. Warszawa: Rosner i Wspólnicy.
- Leppert R. (2002). *Młodzież — świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: IMPULS.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: WN Scholar.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: IMPULS.
- Misztal B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Universitas.
- Slany K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Agata Przybysz
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych

Wychodząc od rozumienia pedagogiki przez Panią Profesor, która w *Pedagogice ogólnej* napisała, że: „w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny pedagogika jest definiowana jako dyscyplina naukowa (lub dziedzina wiedzy) o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych, czyli zadaniem jej jest wytwarzanie wiedzy o całościach praktyki edukacyjnej – minionej i aktualnej. Obiektem badań tak rozumianej pedagogiki są więc pedagogie we wszystkich swoich znaczeniach” (Hejnicka-Bezwińska T., 2008, s. 495), chcę dojść do kategorii ukrytego programu. Ukryty program jest jedną z form pedagogii obok doktryn pedagogicznych i ideologii edukacyjnych (Pedagogika. Leksykon., 2000, s. 144), a skoro tak, jest też obszarem badań współczesnej pedagogiki.

Na wstępie dokonam zestawienia słownikowych definicji kategorii ukrytego programu, ponieważ jak mówi Pani Profesor „zasoby leksykalne odzwierciedlają stan aktualnej wiedzy danej dyscypliny naukowej”. Sięgnęłam do zasobów leksykalnych pedagogiki i nauk pomocniczych.

W *Leksykonie PWN Pedagogika* występuje hasło „ukryty program szkoły” zdefiniowane jako: „nie zapisany w dokumentach programowych (np. podstawie programowej czy statucie szkoły) i nie uświadamiany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli program wychowawczy realizowany w szkole wynikający z faktu, iż instytucje oświatowe nie są neutralne i niezależne wobec sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej; współcześnie krytyczna refleksja pedagogiczna – analizując treści i formy kodów edukacyjnych (przekazów symbolicznych), postacie organizacyjne i metody pracy czy stosunek do „inności” – ujawnia ukryte uwarunkowania działalności szkoły” (Pedagogika. Leksykon., 2000, s. 253).

Zupełnie inaczej definiuje to pojęcie *Nowy Słownik Pedagogiczny* W. Okonia: „program utajony; program ukryty (ang. hidden curriculum) – „program” faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji; jego wpływ – dobry lub zły – jest bardzo różny w zależności od poziomu intelektualnego uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składają się wiele czynników,

m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania” (Okoń W., 2001, s. 317).

Wśród przeglądanych encyklopedii i słowników socjologicznych tylko oxfordzki *Słownik socjologii i nauk społecznych* z 1994, definiuje „ukryty program” jako: „w oświacie ukryty program to sposób przekazywania wartości i postaw kulturowych (np. stosunku do autorytetu, punktualności, zasady odkładania zaspokajania pragnień) poprzez strukturę nauczania i organizację szkół. Jest on czymś innym niż program minimalny jawny czy formalny, którego podstawą jest układ przedmiotów i tematów. Ph. Jackson w swej klasycznej pracy *Life in Classrooms* (1968) wskazuje trzy aspekty ukrytego programu: tłum, pochwałę i władzę. W klasie szkolnej uczniowie są narażeni na ograniczenia i wyrzekanie się samych siebie, co idzie w parze z faktem bycia kimś z tłumu; na bezustanną ocenę i współzawodnictwo z innymi oraz na konieczność jednoznacznego odróżniania silnych i słabych, nauczyciel jest zaś w rzeczywistości pierwszym zwierzchnikiem dzieci. Liczne badania socjologiczne dotyczyły niepożądanych aspektów ukrytego programu, skutkiem których szkołom przypisuje się podtrzymywanie nierówności społecznej poprzez seksizm, rasizm oraz obciążenia związane z pochodzeniem klasowym. Jeżeli — jak twierdził E. Durkheim — szkoła jest odbiciem szerszego społeczeństwa, to nie dziwi fakt, iż na dobre i na złe ukryty program jest odbiciem wartości przenikających wszystkie dziedziny życia społecznego i oddziałujących na oświatę” (*Słownik socjologii i nauk społecznych*, 2004, s. 409). Z przytoczonej definicji jasno wynika, iż ukryty program istnieje w oświacie, nie podano innego możliwego obszaru występowania tego zjawiska. Ponadto jest on obiektem zainteresowań badawczych socjologów, gdyż szkoła jest instytucją społeczną.

Zjawisko ukrytego programu znajduje się więc na pograniczu nauk pedagogicznych i socjologicznych. Dokonałam porównania definicji pochodzących z tych dwóch nauk humanistycznych, by sprawdzić czy raczej się one uzupełniają czy kontrastują ze sobą w spojrzeniu na omawiane zjawisko.

Można zauważyć, że, co do istoty ukrytego programu, wszystkie definicje są zbieżne; w kwestii przyczyny definicja pierwsza i druga są bliskie znaczeniowo i różne od definicji trzeciej, która skupia się na życiu wewnętrznym szkoły i bliskim otoczeniu ucznia. Jeżeli chodzi o aspekty ukrytego programu, definicje uzupełniają się, przy czym dwie pierwsze stosują zdecydowanie inny język opisu oraz bardziej precyzyjne kryteria niż definicja trzecia. Zastanawiająca jest rozbieżność stanowisk co do skutków ukrytego programu; pierwsza definicja nie wspomina o nich, druga zakreśla skutki w szerokim kontekście społecznym, a trzecia widzi je tylko jako wpływ na młodzież szkolną, dodatkowo wartościuje skutki jako dobre lub złe. Tylko pierwsza definicja sytuuje zjawisko ukrytego programu w szerszym nurcie badań, mianowicie w pedagogice krytycznej. Wydaje się, że dwie pierwsze definicje konstruowane są z punktu widzenia społeczeństwa, z poziomu makro, a trzecia definicja z punktu widzenia jednostki, z poziomu mikro.

Tabela 1. Porównanie słownikowych definicji „ukrytego programu”

	Definicja 1 <i>Leksykon PWN Pedagogika</i>	Definicja 2 <i>Słownik Socjologii i Nauk Społecznych PWN</i>	Definicja 3 <i>Nowy Słownik Pedagogiczny W. Okoń</i>
Sposób określenia pojęcia	ukryty program szkoły	ukryty program w oświacie, hidden curriculum	program utajony, program ukryty, hidden curriculum
Istota ukrytego programu (czym jest?)	program wychowawczy realizowany w szkole, nie zapisany w dokumentach programowych, nieuświadamiany przez nauczycieli i uczniów	sposób przekazywania wartości i postaw kulturowych, nieformalny, nie składa się z przedmiotów i tematów	„program” faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, niepoddający się rejestracji
Przyczyna (skąd się bierze?)	instytucje oświatowe są zależne od sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej	jest odbiciem wartości obecnych w życiu społecznym i oddziałujących na oświatę	przyczyn jest wiele, m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym mass mediów
Skutek istnienia ukrytego programu, wpływ		przypisywanie szkołom podtrzymywanie nierówności społecznych poprzez seksizm, rasizm oraz dyskryminację klasową	fakt istnienia ukrytego programu może mieć dobry lub zły wpływ na młodzież, a zależy to od poziomu intelektualnego uczniów, środowiska wychowawczego, zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły, realizacji rzeczywistych programów nauczania
Przykładowe aspekty składające się na ukryty program; jednocześnie obszary badań naukowych	treść i forma kodów edukacyjnych, postacie organizacyjne, metody pracy, stosunek do „inności”	stosunek do: autorytetu, punktualności, zasady odkładania, zaspokajania pragnień, tłum, pochwała, władza	atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym mass mediów
Usytuowanie zjawiska w szerszym nurcie badań o/nad edukacją	pedagogika krytyczna		

Źródło: opracowanie własne

Jeżeli chodzi o koncepcje ukrytego programu to wynikają one z przyjętych definicji i są autorskim pomysłem badacza tej rzeczywistości społecznej. Odwołam się tu do dwóch koncepcji, moim zdaniem najbardziej popularnych.

A. Janowski definiuje ukryty program jako „niesformułowane, niejasne ale jakby milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, by dać sobie radę” (Janowski A., 2002, s. 116). Proponowane przez autora obszary analizy ukrytego programu odpowiadają na pytanie: na czym szkole zależy? i zawierają się w punktach:

- szkole zależy na realizacji celów, tzn. na tym, by uczniowie nabywali wiadomości,
- szkole zależy na zdyscyplinowaniu uczniów, tzn. na tym, by byli grzeczni i nie sprawiali kłopotów,
- szkole zależy na aktywnym uczestnictwie uczniów w życiu szkoły, tzn. na tym, by wykazywali tzw. aktywność w momentach, miejscach i sprawach ściśle określonych przez nauczyciela (Janowski A., 2002, s. 116; Janowski A., 1988, s. 2-3).

Ponadto ukryty program według autora może być ukryty za podręcznikami (tekstami) oraz za codziennością (Janowski A., 1998, s. 54).

R. Meighan proponuje szeroką definicję ukrytego programu, jako tego wszystkiego co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu (Meighan R., 1993, s. 71). Według autora na ukryty program składa się wiele aspektów kształcenia, takich jak: przestrzeń, czas, oficjalny program nauczania, organizacja, oczekiwania nauczyciela, język oraz oceny, testy i egzaminy.

Dokonałam przeglądu polskojęzycznych badań empirycznych oraz tekstów źródłowych traktujących o ukrytym programie i wykorzystując obszary analizy ukrytego programu, wskazane przez R. Meighana, posegregowałam materiały. Wyniki tej pracy można odczytać z tabeli.

Tabela 2. Przegląd polskojęzycznych opracowań na temat ukrytego programu (badań empirycznych i tekstów źródłowych)

	Obszary ukrytego programu	Badania empiryczne i teksty
1.	PRZESTRZEŃ — budynki i pomieszczenia — rozkład i wystrój	B. Dziedzic 1997 M. Falkiewicz-Szułt 2006 M. Karkowska, W. Czarnecka 1994 A. Nalaskowski 2002 J. Nowotniak 2002 E. Siarkiewicz 2000 M. Zemło 1996 E. Zierkiewicz 1998 W. Żłobicki 2002
2.	CZAS — szkolny plan lekcji — roczny plan zajęć — plan klasy — indywidualny plan ucznia	J. Gęsicki 1999 I. Kawecki 1991 Z. Kwieciński 1995a A. Nalaskowski 2002 J. Nowotniak 2005

	– plany przekrojowe dotyczące całej edukacji szkolnej	V. Richardson 1998 E. Siarkiewicz 2000 M. Zemło 1996
3.	OFICJALNY PROGRAM NAUCZANIA – program nauczania – przedmioty szkolne – podręczniki szkolne – wiedza szkolna	K. Arcimowicz 1997 A. Buczkowski 1997 I. Chmura-Rutkowska 2002 A. Janowski 1989 E. Kalinowska 1995 D. Klus-Stańska 2000 J. Nowotniak 2002 A. Przybysz 2007 M. Zemło 1996 W. Żłobicki 2002
4.	ORGANIZACJA – style organizacji – typy władzy – przemoc strukturalna	B. Dziedzic 1995 M. Dudzikowa 1996 M. Falkiewicz-Szułt 2006 A. Janowski 1998 M. Jędrzejewski 1999, 2000 M. Karkowska, W. Czarnecka 1994 I. Kawecki 1991 Z. Kwieciński 1995b E. Siarkiewicz 2000 J. Starek 2005 P. Zawadzki 2005 M. Zemło 1996 W. Żłobicki 2002
5.	OCZEKIWANIA NAUCZYCIELA – schematy interpretacyjne nauczyciela – schematy interakcji – utrwalanie/modyfikacja schematów interpretacyjnych	W. Poznaniak 1991 H. Rylke 1984a, 1984b W. Żłobicki 2002
6.	JĘZYK – style komunikacji – przemoc symboliczna	M. Falkiewicz-Szułt 2006 B. Janta, A. Wesółowska 2003 M. Karkowska, W. Czarnecka 1994 D. Klus-Stańska, B. Romankiewicz 1995 Z. Kwieciński 1995b E. Marciniak 1997 E. Siarkiewicz 2000
7.	OCENY, TESTY, EGZAMINY – wyobrażenia o „dobrym uczniu”, „dobrym nauczycielu”, „dobrej szkole”	M. Falkiewicz-Szułt 2006 J. Nowotniak 2002

Źródło: opracowanie własne

W dalszej części tekstu chcę skupić się na wytworzonej wiedzy o ukrytym programie w wymiarze czasu.

E. Siarkiewicz traktuje czas jako możliwość realizacji ukrytego programu. Uważa, że użytkownicy przedszkola (zwani przez autorkę aktorami), przystosowując się do wymagań i ograniczeń czasu, który otrzymują do wypełnienia i zagospodarowania, tworzą własne strategie ułatwiające im „bycie w”, pozwalające na realizowanie własnej indywidualności, na promowanie własnych czy preferowanych przez siebie założeń, a więc na tworzenie własnego ukrytego programu (Siarkiewicz E., 2000, s. 116).

Użytkownicy przedszkola mogą przynajmniej na dwa sposoby „ustawić” się wobec ograniczeń, jakie niesie ze sobą formalny podział czasu w przedszkolu:

- wykorzystać narzucone zasady podziału czasu i sposoby jego wypełniania, w celu bezkonfliktowego przetrwania „od — do”,

- wykorzystać narzucone zasady podziału czasu i sposoby jego wypełniania do stworzenia odpowiednich dla własnych priorytetów i pragnień warunków przetrwania (Siarkiewicz E., 2000, s. 117).

Autorka zauważa, że strategie wykorzystywania czasu, tworzone przez wszystkich aktorów przedszkola, są pewną nieformalną, intuicyjną drogą szukania kompromisu pomiędzy sztywnymi, ograniczającymi zasadami organizacji edukacji przedszkolnej, a naturalną chęcią swobody i pragnieniem wyrażania indywidualności przez nauczycieli i dzieci. Są również przejawem wewnętrznej samoedukacji aktorów społecznego życia przedszkola oraz dowodem na nabywanie przez nich kompetencji czasowych.

Praca w przedszkolu, doświadczanie w nim czasu oraz obserwowanie technik tworzonych przez różnych aktorów życia przedszkola, pozwoliło autorce na opracowanie sześciu modelowych strategii postępowania z czasem. Strategie te stosowane są przez różnych aktorów, niezależnie od wieku, statusu czy powodów, dla których znaleźli się oni w przedszkolu. Często należą do nieświadomych działań, czasami zaś są efektem świadomie ukrywanych przed innymi sposobów na przeczekanie „od — do”. Zazwyczaj bywają stosowane indywidualnie, zdarza się jednak, że w takim „swoistym” przedsięwzięciu bierze udział więcej osób lub cały zespół.

1. Naciąganie czasu — jest strategią postępowania z czasem, pozwalającą na realizację nieformalnych, ukrytych zamierzeń, które z różnych powodów zdają się łatwiejsze, atrakcyjniejsze, bardziej oczekiwane niż te dostępne w danej chwili. Pozwala na świadome skracanie czasu przewidzianego dla zadań narzuconych, nie lubianych, pozwalając na wydłużenie czasu dla czynności, które wydają się dla wszystkich użytkowników bardziej sensowne.
2. Tworzenie rytuałów, wykorzystywanie rutyny — polega na powtarzaniu takich samych czynności w jednakowych odcinkach czasowych.
3. Omijanie zadań — może przybrać formę aktywną lub bierną. Forma aktywna polega na celowym wypełnieniu czasu innymi niż przewidziane czynnościami. Stosowane jest wówczas, gdy powierzone zadania są nie lubiane, trudne lub nieakceptowane. Bierna forma omijania zadań może polegać na planowym spóźnianiu się, na unikaniu wyznaczonej aktywności, przez niedopełnienie wcześniejszych obowiązków.
4. Tworzenie zadań zastępczych — jest strategią mającą na celu wywołanie wrażenia ciągłej aktywności, pełnego zaangażowania w wykonywanie poleceń w określonym przedziale czasu. Pozwala osiągnąć u widzów opinię dobrego pracownika, pozwala uniknąć dodatkowych zadań (nie można ich przyjąć

z braku czasu, z powodu wykonywania już pewnych czynności) oraz ułatwia usprawiedliwienie w sytuacji niedopełnienia bądź niewykonania powierzonych wcześniej obowiązków.

5. Pozorowanie aktywności — jest strategią, która, podobnie jak poprzednia, ma zapewnić widzów o pełnym zaangażowaniu i stałej aktywności danej osoby lub grupy, lecz czas wypełniony jest tylko przez pozorowane czynności, nieprzynoszące żadnych konkretnych efektów. Wykonywanie tych czynności jest jedynie markowaniem, udawaniem, niezmiernie długim przeciąganiem lub wykonywaniem działań tylko w obecności widowni.
6. Nieobecność i wycofanie się — czasami pozwala na pozorne, a czasami na dosłowne „opuszczenie” nie lubianego lub niewygodnego przedmiotu czasu poprzez wycofanie się z pola percepcji niewygodnych osób, w myśl zasady „nie widzą cię — nie kontrolują cię, nie oceniają cię” (Siarkiewicz E., 2000, s. 119-122).

Z. Kwieciński w bardzo ciekawym studium przypadku poddaje analizie strukturę, ale również jakość wykorzystania czasu lekcji. Przy pomocy kierowanej ukrytej obserwacji uczestniczącej, prowadzonej przez ucznia ósmej klasy szkoły podstawowej, poddano analizie 100 godzin lekcyjnych z różnych przedmiotów szkolnych. Autor pisze, że problematyka wykorzystania czasu lekcji przez nauczycieli i uczniów jest mało rozpoznana oraz, że panują na ten temat sprzeczne opinie. Natomiast przedłużający się pobyt w szkole (zarówno w ciągu dnia i w ciągu życia jednostki) sprawia, iż warto rozpoznać gospodarowanie czasem spędzanym w szkole. W świetle uzyskanych wyników autor zaryzykował szokujące stwierdzenie, że „szkółka jest zorganizowaną stratą czasu i zorganizowaną blokadą rozwoju” (Kwieciński Z., 1995a, s. 97).

Warto podkreślić, że badanie dotyczyło dwóch wymiarów tego samego czasu: ilościowego i jakościowego. Czas ilościowy został wyrażony w kategoriach: (1) czas sprzyjający rozwojowi, (2) czas zorganizowany nieszkodliwy dla rozwoju, (3) czas całkowicie stracony dla rozwoju (Kwieciński Z., 1995a, s. 114). Rozkład czasu ilościowego wyglądał różnie na różnych lekcjach, u różnych nauczycieli. Najkorzystniej wypadło to na lekcjach j. rosyjskiego, WOS-u i fizyki, czyli tam najwięcej czasu lekcji zajmowała kategoria pierwsza. Najslabiej wypadły lekcje wychowania muzycznego, języka polskiego i biologii; tam najwięcej czasu lekcji zajęła kategoria trzecia. Dalej obserwator wystawiał każdej lekcji ocenę za jakość wykorzystania czasu w skali od jeden do sześć w kategoriach: (1) pożytek poznawczy, (2) pożytek wychowawczy, (3) przygotowanie nauczyciela, (4) zainteresowanie klasy, (5) zainteresowanie obserwatora (Kwieciński Z., 1995a, s. 112). Co ciekawe, najlepiej wykorzystane lekcje pod względem ilości czasu przeznaczanego na rozwój uczniów nie zawsze pokrywają się z oceną jakości wykorzystania tego czasu. Na przykład najwyższe oceny pożytku poznawczego uzyskały lekcje fizyki, języka rosyjskiego i WOS-u, ale również lekcje matematyki i chemii, gdzie wystąpiły duże straty czasu i najmniejsza ilość czasu sprzyjającego rozwojowi (w stosunku do wszystkich pozostałych przedmiotów). Pożytek wychowawczy był nisko oceniony na lekcjach ze znacznymi stratami czasu jak wychowanie muzyczne, język polski, ale też historia, chemia, matematyka, które ze względu na czas sprzyjający rozwojowi wypadły w środku rankingu. Kolejnym paradoksem jest to, iż wyższe oceny obserwator przydzielił za przygotowanie nauczycieli do lekcji niż za pożytek poznawczy i wychowawczy z lekcji (lub odwrotnie), co wynika z tego, że obserwator uznał większą korzyść poznawczą z czytania podręcznika niż z kontaktu bezpośredniego z nauczycielem. (Kwieciński Z., 1995a, s. 112-116). Uśredniając wyniki okazało się, że „24,4 min. (z każdych 45 min.) przeciętnej lekcji stanowi czas jakkolwiek zorganizowany przez

nauczycieli, lecz tylko 5,5 min. przeciętnej lekcji można uznać za czas tak wykorzystany przez nauczycieli, że jest on pożyteczny dla rozwoju młodzieży. Patrząc na to z drugiej strony można powiedzieć, że 20,6 min. każdej lekcji, zajmują zupełnie nie zorganizowane składniki 45-minutowego jej limitu, oraz że aż 39,5 min. każdej lekcji to czas który trudno jest uznać za sprzyjający z całą pewnością rozwojowi uczniów". (Kwieciński Z., 1995a, s. 97).

M. Zemło przedstawia pogląd, że ukryty program rodzi się w ramach kontekstów edukacyjnych o różnym zasięgu. Autor wyróżnia kontekst szkolny, pozaszkolny, społeczny. Do pierwszego kontekstu zalicza ramy czasowe, które porządkują i nadają rytm pracy w szkole. Na ramy czasowe składają się jednostki lekcyjne, a także długość kursów odpowiednich przedmiotów, którym przypisuje się ograniczoną liczbę takich jednostek. Nakłada się w ten sposób na prowadzących zajęcia rygory dostosowania się do nich. Zmusza to nauczycieli do selekcji materiału, czyli wyboru tego, co uważają za ważne i tego, co takim nie jest, do wyboru odpowiednich strategii edukacyjnych i metod prowadzenia zajęć. Ponadto ograniczenia czasowe nie zawsze pozwalają na zgłębienie wybranych kwestii i zaspokojenie oczekiwań uczniów. Zdarzają się również sytuacje, w których czas przeznaczony na realizację programu czy tematów jest zbyt obszerny dla nauczycieli, często wtedy posługują się materiałem zbędnym, mało interesującym, co odbija się na jakości zajęć. „Rozszerzenie czasu” może mieć miejsce przez organizowanie kół zainteresowań, klubów dyskusyjnych i innych form (Zemło M., 1996, s. 139, 144).

I. Kawecki w swoich badaniach zadaje pytanie: co czyni nauczycieli nauczycielami? Między czynnikami wymienionymi przez autora znalazło się panowanie nad czasem. Nauczyciel w szkole jest dysponentem i strażnikiem czasu, a wszystko po to, by mobilizować uczniów do nauki. Dla ułatwienia tej mobilizacji nauczyciel często wprowadza coś w rodzaju mobilizacji zewnętrznej, której przykładem może być żądanie, aby wszyscy uczniowie siedzieli prosto i bez ruchu, patrząc przed siebie pilnie słuchali. Utrzymanie bowiem koncentracji i uwagi na czynnościach nauczyciela sprzyja zachowaniu porządku w klasie, a porządek pozwala nauczycielowi „zmieścić się w czasie”, który zaplanował dla realizacji przyjętego przez siebie toku lekcji. Regulacja czasu w klasie szkolnej przenoszona jest przez nauczycieli na czas „pozaszkolny” ucznia, czyli czas, którym dysponuje on po zakończeniu lekcji. Zasadniczym sposobem takiego poszerzania panowania nauczyciela jest zadawanie pracy domowej, czyli określanie tego, co i na kiedy ma być zrobione (Kawecki I., 1991, s. 134-135).

V. Richardson pokazuje, że najważniejszym elementem środowiska dydaktycznego w dyspozycji nauczyciela jest czas. Zainteresowanie czasem w klasie szkolnej rozpoczęło się od stworzenia przez J. Carrolla w 1963 modelu szkolnego uczenia się. W modelu tym uczenie się jest funkcją pięciu czynników, z czego aż trzy dotyczą czasu; jest to czas niezbędny do uczenia, czas przydzielony do uczenia, czas wykorzystany do uczenia (Richardson V., 1998, s. 98). W latach 70-tych kolejni badacze zajmowali się weryfikacją modelu Carrolla, przyjmując rozmaite kategorie czasu:

- czas planowany — to czas przeznaczony na dany temat,
- czas przydzielony — to czas, który nauczyciel rzeczywiście spędza w klasie pracując nad danym tematem,
- czas zajęty — to czas, który uczeń rzeczywiście spędza na wykonywaniu zleconych zadań,

– czas wykorzystany – to czas, który uczeń spędza wykonując z powodzeniem zadanie dydaktyczne,
– czas niezbędny danemu uczniowi do nauczania się – określa się go na podstawie indywidualnych uzdolnień.

Okazuje się, że czas skracą się w miarę przechodzenia od kategorii pierwszej do czwartej (Richardson V., 1998, s. 100).

W latach 70-tych przeprowadzono kilka ważnych badań nad związkiem między osiągnięciami uczniów, a różnymi aspektami gospodarowania czasem na lekcji. Z większości badań wynika, że im więcej czasu nauczyciel przydzieli na dane zagadnienie i im dłużej uczniowie będą zajęci pracą nad nim, tym więcej się nauczą (Richardson V., 1998, s. 101).

Podjęto również badania nad efektywnością prac domowych. Cooper stwierdził, że praca domowa może być pożyteczna dla pewnych uczniów na pewnych poziomach szkoły, nie powinno się jednak widzieć w niej lekarstwa na presję czasu, jaką odczuwają w szkole niektórzy nauczyciele (Richardson V., 1998, s. 107).

J. Nowotniak w artykule *Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedo-
godności w czasie* snuje refleksję dotyczącą postrzegania czasu przez młodych ludzi. Prowadzone przez nią projekty badawcze poświęcone rzeczywistości edukacyjnej, głównie ukrytemu programowi (niedotykające jednak bezpośrednio kategorii czasu), unaocznily, że spontaniczne próby podejmowania tematu „czas” mają bardzo intensywną treść emocjonalną (zwłaszcza w kwestii „osobistego zasobu czasu”, „szybkości redukcji i przyrostu ilości czasu”, „synchronii w czasie”) (Nowotniak J., 2005, s. 57).

Uczniowie najdotkliwiej odczuwają i najczęściej mówią o problemie „niezgodności organizacji dziennego planu pracy z indywidualnym rytmem dobowej aktywności młodzieży” (Nowotniak J., 2005, s. 57). Przykładami może tu być: nieodpowiednie długości przerw, brak wystarczająco długiej przerwy obiadowej, niekorzystne planowanie lekcji – tych wymagających dużej koncentracji np. matematyki, fizyki na koniec dnia, praca w szkole do późnych godzin popołudniowych. Następnie uczniowie dostrzegają „jednolite, monotonne tempo prowadzenia lekcji przez nauczycieli” (Nowotniak J., 2005, s. 58). Kolejnym problemem wymienianym przez uczniów jest „nużący, niezmienny od lat schemat prowadzenia lekcji przez niektórych nauczycieli” (Nowotniak J., 2005, s. 59). Ostatnią poruszoną kwestią jest „przywiązanie do starego wzoru kariery zawodowej: „najpierw nauka – potem praca”, który wciąż jeszcze lansowany jest w szkole jako swoiste pojęcie motywacja do nauki. Brak gotowości do synchronizowania tych dwu działań może okazać się przeszkodą w znalezieniu lub utrzymaniu już uzyskanego miejsca pracy” (Nowotniak J., 2005, s. 61).

A. Nalaskowski analizuje wędrówki uczniów po gmachu szkolnym trwające od poranka, poprzez przerwy, aż do zakończenia dnia zajęć, a więc wędrówki dziejące się w czasie (Nalaskowski A., 2002, s. 25-35).

J. Gęsicki w poradniku dla uczniów, nauczycieli i rodziców pt: *Jak nie zwanować w szkole*, niektórych rad udziela również w kontekście gospodarowania czasem.¹

¹ Autor opisuje ukryty program czasu, a konkretniej skutki istnienia ukrytego programu w szkole, czyli strategię (gry) jakie mogą być stosowane przez użytkowników szkoły: nauczycieli uczniów i rodziców.

Nauczycielom proponuje trzy modelowe strategie organizowania sobie wypoczynku. Jest to ważny problem, bowiem wymiar czasu pracy nauczyciela jest mały. Dysponuje on najdłuższymi, w porównaniu z innymi zawodami, urlopami: feriami zimowymi oraz letnimi wakacjami. Wiele wolnego czasu pozostaje też w ciągu tygodnia. Aby u nauczyciela nie doszło do frustracji z powodu „nicnierobienia” autor proponuje:

- komercjalizację wolnego czasu — czyli zdobywanie dodatkowych pieniędzy, które następnie można poświęcić na zagospodarowanie pozostałych wolnych chwil,
- prywatyzację wolnego czasu — czyli wykorzystanie wolnego czasu na swoje hobby,
- uspołecznienie wolnego czasu — czyli wykorzystanie możliwości tkwiących w samej szkole, aby zorganizować np. atrakcyjny wyjazd (Gęsicki J., 1999, s. 23-25).

Część czasu trzeba jednak spędzać z uczniami w klasie na nauczaniu. Autor proponuje nauczycielowi opracowanie ogólnego planu nauczania swojego przedmiotu w ciągu roku szkolnego, a następnie opracowanie schematu prowadzenia lekcji (Gęsicki J., 1999, s. 52-55).

W części poradnika przeznaczonego dla uczniów autor pisze, że czas jest w szkole jednym z ważnych elementów gry. Uczeń musi więc opanować różne taktyki gry, podporządkowane strategicznemu celowi, jakim jest suwerenne panowanie nad własnym czasem. Podstawowe taktyki polegają na przyspieszaniu pewnych zdarzeń lub ich opóźnianiu.

Przyspieszanie polega na:

- zdobywaniu dobrych ocen, gdy materiał do opanowania nie jest jeszcze zbyt obszerny,
- załatwianiu pewnych spraw przed przewidywanym okresem odwlekania, czyli zaplanowanym odpoczynkiem (wagary, choroba) (Gęsicki J., 1999, s. 96-98).

Odwlekanie polega na:

- opuszczaniu lekcji, czyli wagarowaniu. Można wyróżnić wagary wymuszone, polegające na unikaniu przykrych zdarzeń, które mogą spotkać ucznia w szkole np. klasówka, odpytywanie; oraz wagary wynikające z motywów hedonistycznych np. chęć wyjścia do kina, spotkania ze znajomymi (Gęsicki J., 1999, s. 103-104).

- zagadywaniu nauczyciela, aby uniemożliwić mu odpytania uczniów lub przerobienia nowego materiału. Zagadywanie może dotyczyć dwóch kategorii spraw: problemów odległych od nauczanego przedmiotu, ale będących konikiem nauczyciela, być prośbą o dodatkowe wyjaśnienia związane z tematem lekcji.

- korzystaniu z uprawnień uczniowskich, do których należy: zgłoszenie nieprzygotowania do lekcji, zgłoszenie niedyspozycji zdrowotnej, uświadomienie nauczycielowi, że w danym dniu odpowiadało się już z innych przedmiotów (Gęsicki J., 1999, s. 98-101).

Przedstawione wyżej teksty są bardzo różnorodne. Dotyczy to zarówno zakresu w jakim rozwijają aspekt ukrytego programu czasu, realiów w jakich powstawały (rozpiętość piętnastu lat) oraz instytucji oświatowej, w której ukryty program był badany (przedszkole, szkoła podstawowa i średnia). Dostrzec można istotny brak badań nad tą kategorią w szkolnictwie wyższym. A przecież ukryty program dotyczy wszystkich instytucji oświatowych, również uczelni wyższych.

M. Ginsburg i R. Clift dokonali przeglądu badań empirycznych nad kształceniem akademickim nauczycieli, głównie w USA. Według autorów ukryty program tworzy „rdzeń socjalizacji nauczycieli” i może zmieniać się

w zależności od czasu i warunków społecznych. Przyszłe badania powinny stawiać sobie za cel „sprawdzenie wpływu różnych przekazów ukrytego programu na studentów pochodzących z różnych warstw społecznych, różnych płci i ras, którzy uczestniczą w bogactwie programów edukacji nauczycielskiej i zamierzają podjąć pracę w zróżnicowanych warunkach szkolnych i społecznych różnych krajów” (Ginsburg M., Clift R., 1997, s. 108-109). Jak podkreśla J. Nowotniak: „w Polsce nie prowadzi się zakrojonych na szeroką skalę badań empirycznych ukrytych programów kształcenia uniwersyteckiego” (Nowotniak J., 2002, s. 25). Należałoby postawić pytanie, dlaczego tak się dzieje, że obiektem badań nie są uczelnie wyższe? Przecież mamy do czynienia z masowością kształcenia wyższego oraz ze zjawiskiem boomu pedagogicznego. Ciekawe badania, które wpisują się w omawianą tematykę przeprowadziła R. Kwiecińska. Obiektem badań byli kandydaci na nauczycieli, studenci krakowskiej WSP. Potwierdziły one wstępnie dwie hipotezy: przedwypalenia zawodowego oraz redundancji potencjału innowacyjnego. Jak piszą autorzy „obecny stan wiedzy nie pozwala na ustalenie tego, jaki jest rzeczywisty wpływ ukrytych programów na kandydatów na nauczycieli w aspekcie kształtowania ich świadomości zawodowej. Można domniemywać, że nauczyciele jako grupa zawodowa rozpoczynająca swoją pracę mogą być już obciążeni negatywnymi skutkami ukrytego programu” (Kwiecińska R., Kwieciński Z., 1997, s. 60-63).

Na pewno warto przyrzeć się bliżej temu, jaki jest ukryty program uczelni wyższych, jak studenci radzą sobie w tej rzeczywistości oraz czy i jakie strategie działania wytwarzają. Ważne wydaje się pytanie: jak własne doświadczenia edukacyjne, które na pewno były naznaczone koniecznością odczytania i radzenia sobie z ukrytym programem szkoły, wpłynęły na funkcjonowanie w roli pedagoga?

Bibliografia

- Arcimowicz K. (1997). Wzory męskości propagowane w podręcznikach Przystosowanie do życia w rodzinie. W: Brach-Czaina J. (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Buczkowski A. (1997). Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Chmura-Rutkowska I. (2002). „Fartuchowce” i strażacy – czyli płęć w elementarzu. *Forum Oświatowe*, 2.
- Dziedzic B. (1997). Ukryty program w internacie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Falkiewicz-Szułt M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: IMPULS.
- Gęsiński J. (1999). *Jak nie zwariować w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Ginsburg M., Clift R. (1997). Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli. *Acta Universitatis Nicolai Copernici* XIII.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Janowski A. (1988). Ukryty program polskiej szkoły. *Res Publica*, 4.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.

- Janowski A. (2002). *Pedagogika praktyczna — zarys problematyki — zdrowy rozsądek — wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Janta B., Wesołowska A. (2003). Ukryty program szkoły na Kaszubach jako przejaw władzy symbolicznej. *Kultura i Edukacja*, 2.
- Jędrzejewski M. (1999). Drugie życie w internacie ośrodka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5.
- Jędrzejewski M. (2000). „Drugie życie” szkoły. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3.
- Karkowska M., Czarniecka W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: IMPULS.
- Kawecki I. (1991). Dlaczego nauczyciele są nauczycielami? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Klus-Stańska D., Romankiewicz B. (1995). Komunikaty nauczycielek przedszkoli jako nośnik ukrytego programu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3.
- Kwiecińska R. Kwieciński Z. (1997). Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. *Rocznik Pedagogiczny*, 20.
- Kwieciński Z. (1995a). Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku). W: Z. Kwieciński. *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2 popr. Olecko: MWN.
- Kwieciński Z. (1995b). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2 popr. Olecko: MWN.
- Marciniak E. (1997). Ukryty wymiar kinetycznych zachowań komunikacyjnych. *Studia Pedagogiczne*, LXII.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: IMPULS.
- Nowotniak J. (2002). *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin: KWADRA.
- Nowotniak J. (2005). Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedogodności w czasie. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*. Wrocław: WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pedagogika. Leksykon*. (2000). B. Milerski, B. Śliwerski (red.). Warszawa: WN PWN.
- Poznaniak W. (1991). Stygmatyzowanie uczniów starszych klas szkoły podstawowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Przybysz A. (2007). Obrazy kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w gimnazjum — komunikat z badań. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Richardson V. (1998). *Czas i przestrzeń*. W: R. Arends. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Rylke H. (1984a). Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Rylke H. (1984b). Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Siarkiewicz E. (2000). *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: IMPULS.
- Słownik socjologii i nauk społecznych* (2004). Marshall G. (red. nauk.), Tabin M. (red. nauk. polskiego wydania). Warszawa: WN PWN.

- Starek J. (2005). „Drugie życie” – 22 lata doświadczeń. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Zawadzki P. (2005). Determinanty „drugiego życia” szkoły. *Wychowanie na co dzień*, 1-2.
- Zemło M. (1996). Ukryty program szkoły. *Studia Socjologiczne*, 1.
- Zierkiewicz E. (1998). Rola pedagoga szkolnego z punktu widzenia pedagogiki krytycznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3.
- Żłobicki W. (2002). *Ukryty program edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: IMPULS.

Beata Przyborowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

Między teorią a praktyką w rodzinie i szkole

1. Wprowadzenie

Rozważania i badania na temat teorii i praktyki pedagogicznej toczone są w Polsce od szeregu lat. I mimo licznych prób diagnozy i propozycji nawiązania relacji istnieje w dalszym ciągu między nimi rozdziewiek. Można również zauważyć pewną wzajemną niechęć między teoretykami a praktykami¹, a nawet nierzadko obojętność czy wręcz pogardę. T. Hejnicka-Bezwińska pisze o napięciach kulturowych i społecznych między teorią a praktyką edukacyjną. Pedagogika jako nauka i praktyka edukacyjna (a szczególnie praktyka oświatowa) są odrębnymi dziedzinami kultury. Genetycznie praktyka edukacyjna jest wcześniejsza, a zatem muszą istnieć pomiędzy nimi zarówno pewne zbieżności, jak i różnice wywołujące napięcia².

Temat relacji teoria — praktyka jest nadal aktualny, o czym świadczy m.in. tematyka VII Zjazdu Pedagogicznego, zorganizowanego pod hasłem „Po życie sięgaj nowe. Teoria i praktyka edukacyjna”, a sekcja X została zarezerwowana niemal w całości na prezentację osiągnięć praktyków, głównie tych, którzy posługują się w swej działalności teorią pedagogiczną. W komunikacie zjazdu czytamy: *„Naszej sekcji i prezentowanej w niej problematyce nadaliśmy kształt dość szczególny. Umieściliśmy ją bowiem na styku teorii i praktyki edukacji licząc na udział i głos przede wszystkim tych, których w ostatnich latach pedagogika akademicka wyglądała z coraz większą nadzieją i niecierpliwością, a mianowicie — refleksyjnych praktyków. Daliśmy im zadanie szczególne i bardzo trudne. Jak czynić edukację, aby była ona edukacją dobrą? Jak odnieść na polu tworzenia edukacyjnych przedsięwzięć sukces? Jak znaleźć sobie miejsce w edukacji, aby uniknąć porażek, frustracji i wypalenia?”*³.

Przyczyny rozdziewieku między teorią a praktyką edukacyjną są liczne. Lista zarzutów wobec teorii pedagogicznej jest długa i niestety od lat aktualna, a jednocześnie pojawiają się nowe przyczyny i to właśnie one interesować mnie będą w tym tekście najbardziej. Pedagogice jako nauce w kontekście praktyki zarzuca się odcinanie od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian, małą przekładalność na strategiczne i orga-

¹ S. Palka, Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, WSiP, Warszawa 1989, s. 7.

² T. Hejnicka-Bezwińska, Pedagogika ogólna, Warszawa 2008, WAiP, s. 211.

³ <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja10.html>, pobrano 10 lipca 2010.

niczne działania praktyczne, zapominanie o codzienności przeżyć relacji bezpośrednich i zapośredniczonych przez media, o narracyjnym, językowym charakterze tych przeżyć, kształtujących każdą jednostkę. Krytykuje się ją za niedostatki w zakresie aksjologii. Za propozycję zbyt wielu naraz ofert aksjologicznych, co uniemożliwia wybór zapracowanemu praktykowi⁴. Pedagogiczna teoria nie pomaga zrozumieć i przystosować się wychowawcom i wychowankom do świata, w którym wszystko jest zmienne, do funkcjonowania w otoczeniu, które stawia ciągle nowe wymagania.

Praktykom – zarówno nauczycielom, organizatorom oświaty, jak i rodzicom, zarzuca się, że nie posługują się w swoich działaniach jakąkolwiek wiedzą. A tzw. „refleksyjni praktycy” nie tylko nie sięgają do teorii, nie znają nowoczesnej praktyki, ale są w ogólnej pogardzie.⁵ Teoria pedagogiczna, która winna być reprezentowana w toku kształcenia kandydatów na nauczyciela jest przez nich niemal nieznana. Trudne, wręcz niemożliwe jest, aby w toku aktualnego modelu kształcenia nauczycieli (m.in. tylko 60 h pedagogiki i 60 h psychologii) znaleźć czas, aby ją w profesjonalnej i przystępnej formie przedstawić przyszłym kandydatom. Próba wdrożenia nowej koncepcji, opracowanej i wynegocjonowanej w toku ogólnopolskich dyskusji w środowiskach naukowych przez zespół pod przewodnictwem prof. M. Dziemianowicz (2006-2007), również zakończyła się niepowodzeniem. Po raz kolejny potwierdził się podział w środowisku pedagogicznym na teoretyków i praktyków (metodyków). *„Okazało się także, iż oba środowiska niewiele wiedzą o sobie nawzajem, że z jednej strony dużo w nich stereotypów i uprzedzeń, z drugiej ogromne jest zaangażowanie i wola wpływu na to, jakim profesjonalistą będzie współczesny nauczyciel”*.⁶

Teoretycy i praktycy różnią się również językiem opisu rzeczywistości edukacyjnej. R. Schulz stawia tezę, że uniwersum językowe edukacji jest ponad miarę, wewnętrznie wysoce zróżnicowane. Stan ten prowadzi do bezładu, który utrudnia porozumienie, działanie oraz poznanie świata edukacji, a zamiast tego istnieje tzw. „pedagogiczna wieża Babel - „wielojęzyczny zgietł”. Uniwersum edukacji, czyli język którym posługują się różne podmioty uczestniczące w edukacji (naturalnej i formalnej), jest bardziej zróżnicowany i wielofunkcyjny niż język uniwersum pedagogiki⁷. Zatem w wielu kwestiach trudno mówić o jakiejś części wspólnej uniwersum edukacji i pedagogiki. Chociaż wzajemnie się często przenikają, to trudno jest realizować wspólne zadania z powodu braku komunikacji, wynikającego z różnych kodów, jakimi posługują się edukacja i pedagogika.

Rodzice a wiedza pedagogiczna

W społeczeństwie, które nazywane jest ponowoczesnym, proces socjalizacji i wychowania uległ ogromnym przeobrażeniom. Na podstawie współczesnych tendencji obecnych w refleksji pedagogicznej, spośród jej trzech nurtów: konserwatywnego, liberalnego i krytycznego, zdaniem T. Bulińskiego, przewagę zyskują

⁴ Z. Kwieciński, Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych, w: Z. Kwieciński, Między patosem a dekadencją, DSW, Wrocław 2007., s. 106-107.

⁵ Tamże, s. 108.

⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, B. Kutrowska, Nauczyciel misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli, Wprowadzenie, Wyd. Naukowe DSW, s. 9.

⁷ R. Schulz, Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji, t. III, Wyd. Naukowe UMK, Toruń s. 118-119.

dwa ostatnie, które uosabiają podstawowe tendencje kultury nowożytnej: indywidualizm i wolność⁸. Również w podobnym duchu idą rozważania Z. Kwiecińskiego, który nazwał dwa dominujące współcześnie nurty wychowania: „[...] jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libilidalnej dominacji (nazwana wtórną pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo pedagogia zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libilidalnej chciwości (nazwana pedagogiką Nowego Wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pójdocentryczną, postępowo-liberalną)”⁹. Stawia oto ważne pytanie: na czym opiera swoją wiedzę o wychowaniu społeczeństwo? Co jest nośnikiem trwałych wartości w wychowaniu? Pewną odpowiedź na to pytanie odnajdujemy w badaniach M. Sikorskiej. Pokazują one, że „antyżródłem” wiedzy o zasadach postępowania staje się starsze pokolenie i chodzi tu zarówno o własnych rodziców oraz teściów, jak i szeroko rozumiane pokolenie babć i dziadków”¹⁰. W tym kierunku idą też rozważania A. Giddensa, który stwierdza, że „wczesna edukacja dzieci opiera się nie tyle na bezpośrednim przekazie pokoleniowym, ile w rosnącym stopniu na poradach i instrukcjach ekspertów (pediatrów, pedagogów), których nauczanie samo podlega refleksyjnej modyfikacji ze względu na postępy poznania naukowego”¹¹. Jednocześnie posługiwanie się wiedzą ekspercką również niesie wiele niepewności, gdyż często rodzice otrzymują sprzeczne komunikaty pod wpływem zmieniających się szybko dokonań naukowych w dziedzinie nauk o człowieku. W takiej sytuacji często sami, bez specjalnego przygotowania, zgłębiają wiedzę i sami stają się „nieprofesjonalnymi” ekspertami w dziedzinie edukacji.

W świetle wyników badań M. Sikorskiej rodzice nie tylko znają, ale także nie negują zasad „nowego wychowania”, które przyswoili, co widoczne jest wyraźnie w warstwie językowej. Potrafią wyartykułować podstawowe zasady, spójne z postrzeganiem dziecka i relacji w rodzinie, które są zgodne ze współczesną teorią wychowania. Jednakże między poziomem poznania i przyjęcia „nowej ideologii wychowania” a poziomem praktycznej ich realizacji istnieje znaczna rozbieżność. Współczesne relacje rodzice – dziecko przybierają nieraz formę „swoistej walki”. Dodatkowo sprawę komplikuje fakt, iż na „nowe wzorce zachowań” nakładają się stare, co czyni sytuację bardzo skomplikowaną. Rodzice wykorzystują nowe zasady wychowania i starają się uspójnić je z funkcjonującymi dotychczas tradycyjnymi zachowaniami¹². Jest to jednak trudne a chwilami wręcz niemożliwe. Rodzi to bunt i frustrację zarówno wśród pokolenia dorastających jak i dorosłych. Jednakże zdaje się, że nie ma odwrotu od tego procesu. Wydaje się tym samym, jak nigdy dotychczas, że założenia nowego wychowania mają szanse urzeczywistnienia. W tej kwestii wypowiada się również T. Buliński, który stwierdza, że w społeczeństwie ponowoczesnym wzrastają tendencje pójdocentryczne i emancypacyjne

⁸ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2002, s. 188-189.

⁹ Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, w: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, DSW, Wrocław 2007, s. 111.

¹⁰ M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, WAiP, Warszawa 2009, s. 285.

¹¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2006, s. 48.

¹² M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, s. 286-287.

w pedagogice nowożytnej. Spośród trzech nurtów wychowania, pedagogiki konserwatywnej, liberalnej i krytycznej, przewagę uzyskują dwa ostatnie. O ile nurt pądocentryczny był w erze przednowoczesnej stosunkowo słaby, to jego społeczne znaczenie wzrasta wraz z transformacją nowoczesnej kultury i rozwojem m.in. takich nauk, jak psychologia i pedagogika humanistyczna, pedagogika krytyczna czy antypedagogika. Ponadto w kulturze ponowoczesnej wzrastają tendencje samorealizacyjne, które niwelują wpływ pedagogiki konserwatywnej na rzecz pedagogiki emancypacyjnej, liberalnej i krytycznej, które uosabiają podstawowe tendencje kultury nowożytnej¹³. Zachodzi zmiana, która powoduje przejście od traktowania przedmiotowego do podmiotowego i w relacjach zaczyna dominować partnerski styl kierowania wychowawczego. Rodzice trafnie wyłapują te „nowinki” tkwiące we współczesnych ideologiach edukacyjnych. Jednocześnie, jak pisze T. Buliński, „Przestaje się podkreślać wysiłek wkładany przez dziecko w osiągnięcie dorosłych standardów, a zwraca się baczniejszą uwagę na sam proces tworzenia podmiotowości”. Rodzice są coraz bardziej świadomi procesu wychowania, jednakże często sprzeczne rady ekspertów w sferze edukacji powodują zamęt w rozumieniu, kontrolowaniu i interpretowaniu zachowań w toku wychowania zarówno własnych, jak i dzieci. „Choć badani rodzice mają wiedzę na temat tego, jak powinni socjalizować dzieci, to jednak nie mają utrwalonych i jednoznacznie wykształconych przyzwyczajeń, schematów zachowania w konkretnych sytuacjach”¹⁴. Współczesne wychowanie, w świetle badań, jawi się jako ciężka, codzienna praca, wymagająca wiedzy, zaangażowania i w dodatku przynosząca dość niepewne rezultaty. A nie wszyscy rodzice mają czas i energię, aby poświęcić więcej czasu na poszerzanie własnej kultury pedagogicznej i refleksję nad procesem wychowania we własnej rodzinie, mając do dyspozycji gotowe wzorce, jakie sugerują eksperci w mediach.

T. Buliński stawia w tym kontekście kilka interesujących tez. Pierwsza zakłada, że pomimo usilnych starań wychowawczych mamy coraz mniejszy wpływ na dzieci, gdyż otoczenie społeczne w dużej mierze rezygnuje z orzekania o stanie dorosłości. Nowoczesny człowiek składa decyzję w tym względzie w ręce wiedzy naukowej i posiadających ją fachowców — pedagogów, zdając się na ich zdanie. Stawia jednocześnie dwie śmiałe tezy: pierwsza — wychowanie pojawia się wraz z utratą realnego i bezpośredniego oddziaływania dorosłych na dzieci. Druga hipoteza, opierająca się na tym przypuszczeniu twierdzi, iż wychowanie w kulturze nowoczesnej w żaden istotny sposób nie zmienia dzieci, lecz tylko zastępuje całościową socjalizację. Jest jakby nieodzowne w momencie, gdy dotychczasowe sposoby wprowadzania w kulturę zanikły¹⁵.

Jeśli rzeczywiście mielibyśmy do czynienia z taką sytuacją, to tym większą uwagę należałoby poświęcić wychowaniu zinstytucjonalizowanemu (szeroko rozumianemu), gdyż ono przejmując funkcje rodziny, środowiska lokalnego w kształtowaniu cech młodego pokolenia. Kiedy zawodzi doświadczenia praktyczne teoria może dokonać pewnych zamian w wiedzy, która zostanie zoperacjonalizowana w procesie wychowania.

¹³ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, s. 188-189.

¹⁴ M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, WAiP, Warszawa 2009, s. 306.

¹⁵ Tamże, s. 233.

2. Nowe teorie w percepcji nauczycieli

Współczesne badania wskazują, że nauczyciele i wychowawcy nie kierują się w swoich działaniach praktycznych „obiektywną” teoretyczną wiedzą pedagogiczną. Kierują nimi przesłanki wynikające z wiedzy potocznej, własnej „subiektywnej wiedzy pedagogicznej”. „Ta właśnie „subiektywna” wiedza teoretyczna, czasami mocno ograniczona, nierzadko zawierająca błędne założenia i przypuszczenia, wynika: a) z własnych doświadczeń praktycznych, b) z przyjmowania wskazówek i modeli działań od innych praktyków, c) z zapoznawania się z „obiektywną”, teoretyczną wiedzą pedagogiczną, co jest, jak pisze S. Palka, w praktyce elementem najsłabszym¹⁶. Można tu również przytoczyć wyniki badań R. Lepperta, dotyczące m.in. wyobrażeń studentów o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów. Okazuje się, że również studia pedagogiczne nie zmieniają wyobrażeń o pedagogice, a co gorsze, wzmacniają siłę przekonań stereotypowych i potocznych wśród przyszłych pedagogów¹⁷.

Praktycy posługują się w swym działaniu całym arsenałem pedagogii. Zdaniem Z. Kwiecińskiego współczesnym wychowaniem rządzą pedagogie. „Pedagogia, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty”¹⁸.

Jednakże, podobnie jak rodzice, nauczyciele posiadają również wiedzę na temat współczesnych tendencji w edukacji. Śmiem zaryzykować stwierdzenie, że dość ogólną i wyrywkową, traktowaną instrumentalnie, zdobywaną w toku coraz szerszej palety szkoleń, warsztatów i własnych lektur. Takie założenie legło u podstaw podjęcia się tego tematu przez moją magistrantkę Sylwię Kozłowską (2010), która w swej pracy podjęła problem akceptacji przez nauczycieli założeń współczesnych nurtów w teorii wychowania. Do badań zostało wybranych pięć nurtów: Pedagogika serca, Pedagogika niedyrektywna, Pedagogika emancypacyjna, Pedagogika Gestalt oraz Antypedagogika. Autorka w toku badań posłużyła się skalą ocen do pomiaru akceptacji – własnego autorstwa.

Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że najbardziej akceptowanym przez nauczycieli nurtem w teorii wychowania jest Pedagogika Gestalt. Jedyne stwierdzenie, które nie zostało zaakceptowane przez nauczycieli w przypadku nurtu Pedagogika Gestalt, brzmiało: „To uczeń wybiera sobie «drogę», a wychowawca nie narzucając ani «trasy», ani «tempa» ma mu w tej «drodze» towarzyszyć”. Na drugim miejscu, ze względu na poziom akceptacji przez nauczycieli współczesnych nurtów w teorii wychowania, znalazła się Pedagogika serca. Kolejny akceptowany nurt to Pedagogika niedyrektywna oraz Pedagogika emancypacyjna. Jedynym nurtem, który nie był zdecydowanie akceptowany przez nauczycieli to Antypedagogika. Był to jednocześnie jedyny nurt, w którym badani nie zaakceptowali ani jednego stwierdzenia.

¹⁶ S. Palka, *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe UJ MCLXI, UJ, Kraków 1995, s. 174.

¹⁷ R. Leppert, *Pedagogika. Poszukiwanie pewności*, OW „Implus”, Kraków 1997 i późniejsze prace m.in., Leppert R., *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*. [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogiczno-PTP*, pod red. J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego, M. Nowaka, Lublin 2007.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, w: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, s. 109.

Powyższe wyniki badań potwierdzają w pewnym sensie tezy T. Bulińskiego, który zauważa, że współcześnie nurt nowego wychowania znalazł podatny grunt w świadomości współczesnych nauczycieli, którzy z jednej strony deklarują, jak pisze S. Palka, respektowanie wolnej woli wychowanków, akceptowanie wielości rodzajów wychowania, akcentowanie roli intuicji i subiektywizmu poznawczego¹⁹, z drugiej zaś przejawiają sprzeciw wobec założeń antypedagogiki, który promuje swobodę w wychowaniu.

Zatem i oni (podobnie jak rodzice) oscylują, jak pisze Z. Kwieciński, pomiędzy pedagogią przemocy a poidocentryzmem.

Podsumowując zarysowane w tekście stare i nowe problemy dotyczące relacji między teorią i praktyką edukacyjną należy stwierdzić, że ukazują one zadania, jakie stoją przed pedagogiką i edukacją (formalną i nieformalną). Tworzenie nowych płaszczyzn porozumienia i współpracy staje się nie tylko ważne, ale niezbędne w świecie, w którym pojawiają się nowi edukatorzy dorastającego pokolenia, a i ono samo coraz częściej zaczyna poszukiwać szeroko dostępnych informacji o własnym rozwoju i wychowaniu, stając się po części ekspertem własnego wzrastania.

Bibliografia

- Buliński T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAIp.
- <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja10.html>, pobrano 10 lipca 2010.
- Kwieciński Z. (2007). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*. Wrocław: DSW.
- Leppert R. (1997). *Pedagogika. Poszukiwanie pewności*. Kraków: OW „Implus”.
- Leppert R. (2007). Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki. W: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, pod red. Rutkowiak J., Kubinowskiego D., Nowaka M., Lublin.
- Nowak-Dziemianowicz M., Rudnicki P., Kutrowska B., *Nauczyciel misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wprowadzenie, Wyd. Naukowe DSW.
- Palka S. (1995). Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, *Zeszyty Naukowe UJ*. MCLXI. Kraków: UJ.
- Palka S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Schulz R. *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*. T. III. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Sikorska M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*. Warszawa: WAIp.

¹⁹ Palka S., Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, *Zeszyty Naukowe UJ* MCLXI, UJ, Kraków 1995, s. 174.

Amelia Krawczyk-Bocian
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Narracja jako spotkanie

„Człowiek, który zadaje sobie trud opowiedzenia
o sobie wie, że teraźniejszość różni się od przeszłości
i że nie będzie powtórzona w przyszłości”.
Georges Gusdorf

Inspiracją do napisania tekstu stała się literatura ks. Józefa Tischnera, którą od dawna zgłębiłam i którą zarazem się fascynuję. Mówiąc o narracji jako o spotkaniu mam na myśli narracyjne spotkanie z człowiekiem (w myśl Tischnera „spotkanie z człowiekiem dramatu”), po drugie narracyjne spotkanie z historią życia człowieka, wreszcie narracyjne spotkanie badacza z (próbą) interpretacji tego, co się wydarzyło. Owe zagadnienia zostaną poruszone w niniejszym tekście.

1. Narracyjne spotkanie z człowiekiem

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne określenia narracji. Zdaniem Susan Chase (2009 s. 7) narracja może być krótką, tematyczną historią dotyczącą pewnego wydarzenia i określonych postaci, po drugie opowieścią o ważnym aspekcie życia bądź narracją dotyczącą całego życia człowieka, od urodzenia do chwili obecnej.

Osobiście jednak uważam, że słowa W. Fischera (Griffin, 2002, s. 327) najgłębiej oddają istotę owych badań. *„Narracja jest komunikacją zakorzenioną w czasie i przestrzeni. Obejmuje każdy aspekt naszego życia oraz życia innych, uwzględniając nasz charakter, motywy i działania”*. Szczególnego znaczenia nabiera w tym miejscu słowo *komunikacja*. W myśl moich doświadczeń badawczych jest to komunikacja pomiędzy badaczem a narratorem, komunikacja która otwiera drzwi do świata przeżyć i doświadczeń człowieka, który snuje opowieść o własnym życiu.

Owa komunikacja to nic innego jak wsłuchanie się w historię życia człowieka, ujętą w perspektywie czasu: przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości. To również „emocjonalne bycie” tu i teraz z narratorem oraz tym, co się właściwie w jego życiu wydarzyło. Opowieść narratora ma zatem charakter

retrospektywny. Jest powrotem do wydarzeń minionych. Stąd też pamięci biograficznej zarzuca się brak możliwości przywoływania pewnych zdarzeń, emocjonalne podejście do własnych problemów, subiektywizm. Podkreślam jednak stanowczo, iż w tym rozumieniu nie chodzi o pamięć, jaką proponują w swoim ujęciu psycholodzy. Zgadzam się z poglądem Olgi Czerniawskiej (2003, s. 39), która akcentuje podejście do pamięci biograficznej jako pewnej sfery przypominania, wspomniania, przeżywania pewnych doznań, przeżyć, obrazów, sytuacji, które miały miejsce w życiu jednostki.

Podkreślam zatem za Susan Chase (2009, s. 24), że „narracja jest retrospektywnym tworzeniem znaczenia, nadawaniem kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowaniem”.

Narracje, które są przedmiotem moich rozważań posiadają stałą strukturę. Zaliczyć można tutaj główniego bohatera, trudności, które napotyka on na swojej drodze oraz przezwyciężanie (bądź nie) owych trudności. Ważnego znaczenia nabierają w tym miejscu schematy narracyjne, dzięki którym *„określona sfera świata jawi się człowiekowi jako przestrzeń, w której dzieją się szczególnego rodzaju historie, a mianowicie historie polegające na tym, że typowe dla tej sfery postaci, mające określone intencje, napotykają na specyficzne, powtarzające się problemy, a otoczenie i ich własne cechy – tworząc warunki radzenia sobie z nimi – przesądzają o szansach ich przezwyciężenia”* (Trzebiński, 2002, s. 23).

Narracja sprzyja zatem rozumieniu siebie, swoich możliwości, jak również oczekiwań wysyłanych innym ludziom, najbliższemu otoczeniu i samemu sobie (np. co zrobić, jak „to” zmienić, w jakim podążać kierunku). Jest to poszukiwanie sensu własnego życia, działania bądź jak pisze Taylor (1989, s. 34) „narracyjnego rozumienia (...) życia, świadomości tego, kim się stałem, które może być uzyskane tylko w narracji”.

Nie ulega wątpliwości, iż narracja posiada wiele pozytywnych cech, które mogą okazać się pomocne w odnalezieniu zagubionego gdzieś po drodze sensu życia. Za U. Tokarską (2002, s. 253-254) można wymienić korzyści płynące z podjęcia decyzji o opowiedzeniu swoich doświadczeń życiowych. Należy do nich znaczące pogłębienie procesu autorefleksji, precyzowanie myśli poprzez ich werbalizację, narracyjne porządkowanie opowiadanych doświadczeń, znajomość strategii przywracania kontroli nad własną świadomością, dystans wobec treści własnej biografii, świadomość współtworzenia własnej biografii (subiektywne poczucie sprawstwa) oraz związany z nią wzrost poczucia odpowiedzialności za własne życie¹.

W literaturze przedmiotu można znaleźć potwierdzenie owych słów. Mam tu na myśli chociażby prace Duccio Demetrio (2000) *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, czy też tekst Danuty Lalak (2010) nawiązujący do myśli Autora.

Możemy zatem odwoływać się do myśli J. Tischnera powiedzieć, że współczesny człowiek jest naznaczony dramatem własnej egzystencji. I wcale nie musi chodzić o wydarzenia zabarwione ogromnym ładunkiem emocjonalnym, ale również o całkiem zwyczajne, ale jakże trudne do ogarnięcia sytuacje dnia codziennego. Każdy bowiem nadaje indywidualnie, jednostkowo sens i znaczenie przeżytym zdarzeniom we własnej biografii. Kim zatem jest człowiek dramatu? Oto słowa samego Mistrza (1990, s. 11): *„Być istotą dramatyczną, znaczy przeżywać dany czas mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie*

¹ Charakterystyka powyższych elementów znajduje się w pracy U. Tokarskiej, *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, pod red. J. Trzebińskiego, Wyd. GWP, Gdańsk 2002.

byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas".

Dokonując interpretacji słów Tischnera trzeba odwołać się do kilku kategorii pojęciowych zawartych w powyższej wypowiedzi. Mam tu na myśli przeżywanie zdarzeń krytycznych, ludzi wokół oraz czas, dający szansę powrotu (bądź nie) do utraconej równowagi. Spotkanie z „człowiekiem dramatu” podczas narracji stwarza niebywałą okazję do zgłębiania zakamarków ludzkiego życia. Nie jest to zadanie łatwe, ani dla badacza ani dla narratora. Podkreślam zatem, iż narracja jest szczególną formą spotkania dwóch osób, które wyrażają zgodę na wsłuchanie się w historię życia. I o ile dla badacza jest to próba uchwycenia, zrozumienia i poddania pod interpretację biegu życia człowieka, to dla narratora takie spotkanie może przybrać postać terapeutyczną.

Zdolność do autorefleksji, poszukiwania odpowiedzi na nurtujące człowieka pytania towarzyszy każdemu z nas, który choć raz zadał sobie pytanie o własną tożsamość, zatem: kim jestem?, co jest dla mnie ważne?, do czego zmierzam? co nadaje sens mojemu życiu? itp. D. Demetrio (2000, s. 14) jest zdania, iż proces terapeutyczny następuje wówczas, gdy terażniejszość dominuje nad przeszłością i stopniowo wzbogaca życie człowieka o nowe doświadczenia, refleksję, przemyślenia.

W literaturze przedmiotu wiele miejsca zajmuje kwestia wymiaru terapeutycznego badań narracyjnych. Wspomnę w tym miejscu tylko o kilku pozycjach autorstwa D. Lalak (2010), D. Demetrio (2000), U. Tokarskiej (2002), R. W. McKinley (1992) i innych. Nie bez powodu o tym wspominam. Skoro narracja stwarza niebywałą okazję do „porządkowania”, nazywania, interpretowania ważnych aspektów ludzkiego życia, to tym samym staje się ważną w metodologii badań metodą badawczą².

Kategoria pojęciowa *spotkania* z człowiekiem, snującym opowieść o własnym życiu, nabiera w tym miejscu szczególnego znaczenia. Spotkanie dla Tischnera jest przede wszystkim *wydarzeniem* (Filozofia dramatu, 1990, s. 27), *doświadczeniem twarzy drugiego człowieka odsłaniającego własne życie* (tamże, s. 29). Oto słowa Tischnera: „*spotykając wiem, że inny człowiek jest wobec mnie takim, jakim jest naprawdę, bez masek i zasłon. (...) przeżycie spotkania jest nie tylko szczytowym rodzajem doświadczenia innego człowieka, ale również szczytem doświadczeń w ogóle*”.

Podjęcie odpowiedzialnej, samodzielnej decyzji o opowiedzeniu swojej historii życia daje wiarę w to, iż narratorzy to „osoby samoświadome, wykazujące się zdolnością do krytycznej refleksji wobec otaczającej rzeczywistości oraz w odniesieniu do własnego życia, to podmioty aktywnie współuczestniczące w tworzeniu różnorodnych, oryginalnych materiałów badawczych, tym cenniejszych dla badań, że rozpatrywanych przede wszystkim z perspektywy ludzi, których bezpośrednio dotyczy i którzy są najbardziej kompetentni w wyrażaniu własnym głosem swoich problemów i samych siebie oraz swojego życia, w tym najbardziej istotnych egzystencjalnych problemów czasu, w którym przyszło im żyć i działać” (U. Ostrowska, 2000, s. 61).

Biorąc pod uwagę fakt, że opowiedzenie historii własnego życia jest niezwykle trudne dla każdego człowieka (tym bardziej dla tych, którzy doświadczali w swoim życiu kryzysu czy cierpienia), w badaniach

² Odwołuję czytelnika do książki „Metody badań jakościowych” pod red. N. K. Denzina i Y. S. Lincoln, 2009, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

narracyjnych trzeba zapewnić badanym atmosferę ciepła, zaufania i zrozumienia. Myślę, że tylko w takich warunkach uczestnik badań może czuć się bezpiecznie i pewnie. Stąd też zgadzam się w pełni z poglądami Jean Claude'a Kaufmanna (2010, s. 79), który twierdzi, że badacz powinien stanowczo zapomnieć o własnych opiniach, poglądach podczas prowadzonego wywiadu. *„Ma myśleć tylko o jednym: jest świat do odkrycia – pełen nieznanych skarbów. Każdy świat indywidualny kryje w sobie bogactwa, z których możemy się niezmiennie dużo nauczyć. Dlatego też należy zawsze unikać postawy odrzucenia lub niechęci, niezależnie od poglądów i zachowań wypowiadającej się osoby”*.

Przywołując w pamięci moje spotkania z narracją, narratorami i ich historią życia zgadzam się z poglądami autora. Badania narracyjne zmieniają nie tylko sposób patrzenia narratora na siebie, swoje życie i otaczający świat. Zmieniają przede wszystkim nas – badaczy, przełamują nasze schematy, stereotypy potocznego myślenia o badanych zjawiskach i ludziach biorących w nich udział. To bogactwo przeżyć, doświadczeń, które daje spotkanie z narracją, jej istotą, człowiekiem, który ukazuje bieg swojego życia w perspektywie czasu: przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości. Oto istota badań narracyjnych.

Reasumując powyższe zagadnienia odwołam się do słów Andrzeja Ryka (2008, s. 36), który w książce *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne* w następujący sposób przywołuje kategorię pojęciową spotkania *„spotkanie wytrąca więc człowieka z jego dotychczasowych sposobów myślenia o człowieku i o świecie. Wprowadza w jego życie nie tylko zmianę myślenia, ale również zmianę postawy życiowej, egzystencjalnej. Człowiek doświadczając wydarzenia spotkania nie jest już tym samym człowiekiem. Doświadczyl bowiem nie znanych mu dotąd spraw”*. Narracja stała się tym samym punktem wyjścia do snucia refleksji, przemyśleń nad tym co się właściwie wydarzyło, zarówno w życiu narratora, jak i badacza, któremu dane było zgłębić zakamarki ludzkiego życia.

2. Narracyjne spotkanie z historią życia człowieka

Zdaniem D. Demetrio (2000, s. 11) „wpatrzeni w przeszłość rekonstruujemy miniony czas, przyglądamy się własnemu, niewyraźnemu wizerunkowi i, jak rzekłby Marcel Proust *„rozwijamy negatyw dotychczasowego życia”*. Bierzymy na siebie ciężar i odpowiedzialność za wszystko, co w ciągu trwania życia stało się naszym udziałem i nie pozostaje nam nic innego jak tylko z pokorą zaakceptować przeszłość”.

Przywołany cytat wyraża głęboką prawdę. Człowiek świadomie staje przed wyzwaniem opowiedzenia swojej historii życia, która ma swój początek osadzony w konkretnym czasie w biografii indywidualnej. Spotkanie człowieka z własną historią życia sprzyja przywoływaniu tych obszarów z życia, które z różnych powodów uległy zapomnieniu, kojarzeniu faktów, zdarzeń, które stały się ich udziałem, opowiedzeniu swojej historii życia osobie, przy której czują się dobrze i pewnie, przywiązaniu większej uwagi do przeżyć z przeszłości, odkryciu powiązań i zależności pomiędzy różnymi zdarzeniami i sytuacjami, w które byli uwikłani, rozbudzeniu pragnienia samodzielnego rekonstruowania przeszłości (Demetrio, 2000).

Narracyjne spotkanie z historią życia pozwala tym samym uporządkować w pamięci jednostki ważne wydarzenia, indywidualne doświadczenia, tworzące w istocie reprezentację zbioru zdarzeń, które są uporządkowane sekwencyjnie (ale występują na poziomie ogólnym ze względu na ograniczoną pojemność pamięci),

są datowane (mają dokładną lokalizację czasową), mają określony sens i znaczenie dla jednostki (a znajomość tego sensu pozwala jednostce zaspokoić te potrzeby, które miały ogromne znaczenie w przeszłości, a które z różnych powodów nie zostały wcześniej zaspokojone). (Maruszewski, 2000).

Wydaje się, że ludziom łatwiej przywołać trudne zdarzenia z biografii indywidualnej wtedy, gdy występowali oni w roli aktorów, podmiotów własnych przeżyć. W ten sposób uzyskuje się dobry dostęp do miejsca, czasu, okoliczności zdarzeń oraz ludzi biorących w nim udział. Jak powiedziałby Tischner (1999, s. 120) „wiązaną czasową ma jakąś przeszłość, trwa w teraźniejszości i dąży do przyszłości”.

Spotkanie z historią życia człowieka nie jest zadaniem łatwym dla badacza. Badacz narracyjny angażuje się w proces badawczy, dając narratorowi wyraźnie do zrozumienia, że to co mówi jest ważne, istotne z punktu widzenia poruszanego problemu. Takie podejście do wywiadu narracyjnego można odnieść do autobiografii. Badacze narracyjni przyglądają się samym sobie i swoim relacjom z innymi ludźmi, piszą i interpretują własne narracje na temat ważnych dla nich doświadczeń (S. Chase 2009, s. 30).

Narracyjne spotkanie z człowiekiem snującym opowieść o własnym życiu prowadzi badacza do poznawania zakamarków ludzkiej tożsamości. To zdolność do refleksji, pomyślenia o sobie samym, swoim życiu, która stopniowo tworzy tożsamość autosterowaną (Zaborowski, 1987, s. 132). Owa tożsamość stwarza jednostce możliwości samopoznania, samokontroli, samookreślenia się, jest „tworzeniem indywidualnego modelu tożsamości”.

Przyjmując założenie, iż tożsamość człowieka buduje się między innymi na płaszczyźnie kontaktów interpersonalnych, konstruktywnego rozwiązywania problemów, kryzysów życiowych na różnych etapach życia jednostki, można dojść do wniosku, iż wpisuje się ona w proces całościowego wyznaczania zadań, które jednostka chce wykonać i celu, do którego dąży. W taki oto sposób tworzy się narracyjna tożsamość człowieka widziana w perspektywie czasu.

3. Narracyjne spotkanie (badacza) z próbą interpretacji tego, co się wydarzyło

Literatura przedmiotu z zakresu metodologii badań jakościowych podkreśla, że badacze jakościowi bardzo często przy interpretacji tekstów pisanych (materiału empirycznego) nie stosują żadnych zasad i wymogów analizy. Stąd też badania jakościowe przesyczone są subiektywizmem i błędami metodologicznymi. Zwraca na to uwagę D. Urbaniak-Zajac (2008, s. 193) pisząc, iż jakościowa orientacja badawcza jest traktowana przez pedagogów zbyt optymistycznie. Towarzyszy im bowiem przekonanie, że badania interpretacyjne pozwalają „głębiej” poznawać interesujące zagadnienie.

W swoich rozważaniach przyjmuje założenie, iż celem poznania interpretacyjnego jest rozpoznawanie zjawisk, wyodrębnianie ich z tła, przybliżanie i wyjaśnianie oraz nadawanie im sensów i znaczeń (M. Straś-Romanowska, 1997).

Przyjmując takie rozstrzygnięcie koniecznym staje się przestrzeganie kolejnych kroków analizy i interpretacji wywiadów narracyjnych, poczynwszy od formalnej analizy tekstu, a kończąc na syntezie zebranego materiału empirycznego. Takie podejście daje gwarancję uniknięcia jednej z wielu „pułapek” istniejących w metodologii badań jakościowych, a mianowicie „swobodnej” analizy danych przez badacza. Pomijam

w tym miejscu szczegółowe przedstawienie owej analizy odwołując czytelnika do moich wcześniejszych tekstów, w których śledzę tok pracy z narracjami (A. Krawczyk-Bocian, 2008a, 2008b).

Nie ukrywam jednak, iż w swojej pracy z narracjami dopuszczałam do głosu fakt iż „poznanie rozumiejące odbywa się w trybie niejako post factum, w określonej perspektywie, z określonego punktu widzenia i na określonym tle” (M. Straś-Romanowska, 1997 s. 24). Widoczne było to w tych obszarach interpretacji, w których dopuszczałam do głosu własne rozumienie poruszanych problemów. Stawiałam również pytania, które pozostawiałam bez odpowiedzi.

Takie postępowanie tłumaczę słowami samego Ricoeur’a (1989, s. 26), który uważa, że „sens albo znaczenie narracji powstaje na przecięciu świata tekstu ze światem czytelnika, to akt czytania dopełnia pracę, przekształcając ją w przewodnik po czytaniu, wraz z jego strefami nieokreśloności, ukrytym bogactwem interpretacji i możliwościami reinterpretacji”.

Owe „przecięcie świata tekstu ze światem czytelnika” wpisuje się jednak, w moim przekonaniu, w fazę zamykającą rozumienie narracji (w oparciu o kryteria trafności badań jakościowych autorstwa J. Maxwell’a). Mam tu na myśli chociażby kryterium trafności teoretycznej czy kryterium trafności relacji wyjaśniania. Przestrzeganie owych zasad daje szansę swoistej „ochrony” badacza przed nadmierną swobodą interpretacji, której towarzyszy „niedostatek refleksji metodologicznej” (D. Urbaniak-Zajac, 2008, s. 193).

Bibliografia

- Chase S. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Czerniawska O. (2003). Podróż w pamięci starszych. *Edukacja dorosłych*. Nr 1 (2003).
- Denzin N.K, Lincoln Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Demetrio D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Griffin E. (2002). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP.
- Kaufmann J.C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Krawczyk-Bocian A. (2008a). Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji. „Terazniejszość, Człowiek”. *Edukacja*. Nr 2.
- Krawczyk-Bocian A. (2008b). Epistemologiczny poziom rozumienia tekstu narracyjnego. *Przegląd Pedagogiczny*. Nr 1.
- Lalak D. (2010). Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu. W: S. Palka (red.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski T. (2000). Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- McKinley R.W. (1992). *Historie życia a psychobiografia*. Warszawa: PWN.

- Ostrowska U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ricoeur P. (1989). Język, tekst, interpretacja. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Straś-Romanowska M. (1997). Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych. W: A. Gałdowa (red.) *Hermeneutyka a psychologia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Tischner J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paris: Editions du dialogue.
- Tischner J. (1999). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Trzebiński J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Taylor Ch. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: The Making of the Modern Identity.
- Tokarska U. (2002). Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia. W: J. Trzebiński (red.) *Narracja jako rozumienie świata*. Gdańsk: GWP.
- Urbaniak-Zajac D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania — perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ryk A. (2008). *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zaborowski Z. (1987). Tożsamość i samoświadomość człowieka. *Kultura i Społeczeństwo*. Nr 2.

III. DYSKURSY PEDAGOGICZNE I EDUKACYJNE

Zygmunt Wiatrowski
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
we Włocławku

Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia

Prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska w *Pedagogice ogólnej* stwierdza m.in., że „w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny pedagogika jest definiowana jako dyscyplina naukowa (lub dziedzina wiedzy) o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych, czyli jej zadaniem jest wytwarzanie wiedzy o całości kształcie praktyki edukacyjnej – minionej i aktualnej”.

I dalej – „obiektem badań tak rozumianej pedagogiki są więc pedagogie we wszystkich swoich znaczeniach”¹.

Dodajmy do powyższego, że przez dyskurs edukacyjny autorka rozumie:

- 1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji;
- 2) obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa;
- 3) zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym”².

Z kolei „pedagogię” – za Z. Kwiecińskim i innymi – wyżej wymieniona określa jako:

- 1) sztukę skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych (w znaczeniu tradycyjnym);
- 2) paradygmat edukacyjny, który może występować w postaci doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej lub ukrytego programu wychowania (w znaczeniu współczesnym);
- 3) względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe formy postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny (...)”³.

Nas interesują możliwe i rzeczywiste wymiary dyskursu edukacyjnego. Dążąc do ukazania całej złożoności i rozległości wywołanego problemu – wypada przypomnieć okoliczności związane z zaistnieniem tegoż problemu w polskiej literaturze pedagogicznej końca XX w.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 495.

² Autorka podaje na podstawie zapisu w *Leksykonie* – 2000, s. 50.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 493.

W Polsce współcześnie rozumiany dyskurs o edukacji zapoczątkował Zbigniew Kwieciński – organizując i prowadząc od pierwszych lat nowej rzeczywistości polskiej w UMK w Toruniu cykliczne seminaria pod hasłem: **Nieobecne dyskursy**, dokumentowane m.in. specjalnymi publikacjami pod tym samym tytułem. Kolejne „milowe” zdarzenia i publikacje w znacznym stopniu poświęcone dyskursowi edukacyjnemu to:

- praca zbiorowa *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego (1993);
- praca zbiorowa *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. Jerzego Brzezińskiego i Lecha Witkowskiego (1994), dedykowana prof. Zbigniewowi Kwiecińskiemu z okazji 30-lecia Jego pracy naukowej;
- Ogólnopolska Konferencja Naukowa w 1996 r. w Szklarskiej Porębie, zorganizowana przez Uniwersytet Wrocławski (a szczególnie przez prof. Roberta Kwaśnicę), pod znamienym tytułem: „Dyskursy pedagogiczne w Polsce po roku 1989”⁴.

W pierwszej dekadzie XXI w. wiele uwagi i miejsca owym dyskursom poświęcili:

- niektórzy autorzy podręcznika akademickiego „Pedagogika”, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego (2003);
- Teresa Hejnicka-Bezwińska i Roman Leppert oraz inni autorzy w pracy zbiorowej pt. *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych* (2005);
- Teresa Hejnicka-Bezwińska – w cytowanym już podręczniku akademickim pt. *Pedagogika ogólna* (2008).

Oczywiście, wymienić też można i inne osoby, chociażby: Joannę Rutkowiak, Marię Czerepaniak-Walczak, Stanisława Palkę, Romana Schulza, ks. Mariana Nowaka, Zbyszko Melosika, Roberta Kwaśnicę (...). Jednak godzi się podkreślić, że problem dyskursu pedagogicznego (i nie tylko) najbardziej upowszechnili – Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski i Teresa Hejnicka-Bezwińska. Toteż do opracowań wyżej wymienionych odwoływać się będę w toku niniejszych rozważań w pierwszej kolejności.

Z przeglądu literatury, ale także z własnych przemyśleń, wyprowadzić można tezę, iż interesujących nas dyskursów jest, a na pewno może być, nawet wiele. Utrwalono już nazwy (odmiany): dyskurs edukacyjny oraz dyskurs pedagogiczny; a ponieważ w rzeczywistości mamy do czynienia także z innymi formułami nazewniczymi, stąd w dążeniu do ich uporządkowania ustalić można przykładowy ich wykaz, obejmujący:

- dyskursy naukowe, chociażby dotyczące pedagogiki jako nauki, a w szczególności jej tożsamości;
- dyskursy teoretyczne i praktyczne;
- dyskursy pedagogiczne – w rozumieniu nauki o wychowaniu;
- dyskursy edukacyjne, akcentujące i wychowanie, i nauczanie, i kształcenie;
- dyskursy metodologiczne, traktujące o prawidłowościach badań naukowych w interesującym nas obszarze działań pedagogicznych;
- dyskursy metodyczne, ukazujące przeróżne podejścia działaniaowe z myślą o ich skuteczności i wysokiej jakości, a zatem mające wymiar prakseologiczny;

⁴ Patrz: R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje* (...), Bydgoszcz 2002, s. 238.

- dyskursy aksjologiczne, związane z akcentowaniem wartości jako istotnych wyznaczników ludzkiego bycia i działania;
- dyskursy globalne, regionalne i lokalne, uogólniające lub konkretyzujące wymiary projekcji i działań pedagogicznych oraz oświatowych;
- dyskursy systemowe lub sytuacyjne, odnoszone do strategii oświatowo-edukacyjnych;
- dyskursy w zmiennych kontekstach określania i formułowania ideału wychowawczego;
- dyskursy zawodoznawcze i profesjonalne, prowadzące do racjonalnego traktowania relacji: edukacja zawodowa i rynek pracy;
- dyskursy pedeutologiczne, dotyczące unowocześnienia kształcenia i doskonalenia nauczycieli różnych form i działań edukacyjnych; **jednak przy założeniu, że każdorazowo występują odpowiednie podmioty dyskursu.**

Te i inne problemy, stanowiące główny przedmiot nasilonych dyskursów pedagogiczno-edukacyjnych, pojawiają się nawet często w analizach czołowych rzeczników dyskursu traktowanego nade wszystko jako proces dowolnej interakcji między ludźmi. A ponieważ podobnych lub zbliżonych do wyżej wymienionych dyskursów w obszarze nauk pedagogicznych wymienić można wiele, dlatego prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska unika zbyt daleko idącego uszczegółowienia i konkretyzowania, stosując w swojej wersji klasyfikację o wymiarze raczej ogólnym. Przyjmując, że w socjologii dyskursem nazywa się ramy myślenia praktykowane w danym obszarze życia społecznego – autorka wyróżnia: dyskurs pedagogiczny, dyskurs edukacyjny, dyskurs prawniczy, dyskurs historyczny i dyskurs w klasie szkolnej⁵.

Dać można, że nie jest to jedyna propozycja klasyfikacyjna wyżej wymienionej. Przy określaniu pojęcia „**dyskurs o edukacji**”, jako dyskursu podmiotu edukacji – T. Hejnicka-Bezwińska – nawiązując do teorii komunikacji Habermasa – wyróżnia także:

- 1) dyskurs normatywny – dotyczący wartości, celów, wzorów i wzorców edukacyjnych;
- 2) dyskurs instrumentalno-techniczny – dotyczący strategii, metod, form, środków, zasad i reguł związanych z osiągnięciem założonych celów edukacyjnych;
- 3) dyskurs praktyczno-moralny w poszukiwaniu „pedagogicznego sensu edukacji”, wymagający zrozumienia i porozumienia w warunkach troski o zlikwidowanie wszelkich możliwych zakłóceń procesu komunikacyjnego (s. 467).

Już z wyżej przedstawionych prób klasyfikowania przeróżnych odmian dyskursu wynika, że sytuacja jest wyjątkowo złożona. Tę złożoność poszerza znacznie prof. Hejnicka-Bezwińska, gdy w rozdziale piątym *Pedagogiki ogólnej* wyróżnia cztery procesy edukacyjne stanowiące główny przedmiot badań pedagogicznych i wiąże z nimi trzy szczególne dyskursy edukacyjne.

W zestawie procesów usytuowano:

- procesy naturalnego wzrastania i wrastania jednostki w grupę rodzinną i ofertę kulturową,
- procesy celowościowe, związane z instytucjonalizacją kształcenia i wychowania,
- procesy uspołecznienia, szczególnie w kontekście teorii podmiotowości,

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 466.

– procesy hominizacji, prowadzące do określenia koncepcji człowieka.

Z kolei w zestawie dyskursów usytuowano:

- dyskurs jako obecny w szkole gatunek „mowy”,
- dyskurs jako zdarzenie interakcyjne,
- dyskurs jako typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych⁶.

Podejście powyższe nie jest przypadkowe. Już w części I „podręcznika” określając współczesną wiedzę o edukacji, autorka pisze: „W kontekście (różnych) definicji (edukacji) znajduje uzasadnienie rozpatrywanie procesu edukacji jako procesu całościowego, ujmowanego holistycznie, w którym można wyodrębnić wiele procesów szczegółowych o bardzo zróżnicowanej typologii”.

I dalej: „Na użytek tego podręcznika proponuję wyróżnienie trzech grup szczegółowych procesów edukacyjnych” (s. 35). Są to:

- 1) Edukacyjne procesy naturalnego rozwoju człowieka.
- 2) Edukacyjne procesy uspołeczniania jednostki.
- 3) Edukacyjne procesy celowościowe.

Wobec tak zwielokrotnionych podejść rodzi się pytanie: jaką wymowę dla interesującego nas dyskursu edukacyjnego ustalili prekursorzy tegoż problemu na gruncie polskim? Mam oczywiście na myśli prof. Zbigniewa Kwiecińskiego i prof. Lecha Witkowskiego oraz ich dzieło pt. *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*.

Sytuacja okazuje się trudna w dążeniu do jednoznacznego określenia stanu rzeczy. Po prostu – wymieniona pozycja literaturowa w zasadzie poświęcona jest dyskursom, prowadzonym od dłuższego czasu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i napisana jest językiem w zasadzie niewystarczająco zrozumiałym dla czytelnika polskiego. W „Słowie o książce” napisano:

„Intencją tego zbioru jest przyczynienie się do zrozumienia głównych nurtów teorii pedagogicznej w Stanach Zjednoczonych w okresie ostatnich dwudziestu lat oraz debaty nad szkolnictwem tam wtedy toczoną”⁷.

W zbiorze opublikowano też opracowania czterech autorów polskich (prof. Z. Kwiecińskiego, prof. L. Witkowskiego, prof. Z. Melosika i prof. T. Szkudlarka), lecz i te dla liczniejszych czytelników, a tym bardziej studentów, są raczej niewystarczająco zrozumiałe i czytelne. Oczywiście, nie oznacza to jeszcze, że są one mało wartościowe. Przeciwnie, następująca wypowiedź Z. Kwiecińskiego – w osławionym już opracowaniu pt. *Mikra czy sternik? (...)* – stała się swoistym drogowskazem dla rozwoju pedagogiki i teorii badań edukacyjnych w nowej rzeczywistości polskiej.

„Możliwe są trzy dopełniające się strategie rozwoju badań edukacyjnych:

- 1) sporządzanie map współczesnych teorii pedagogicznych w świecie i wspieranie pluralizmu w odradzaniu się wszystkich podstawowych paradygmatów i „białych plam” problemowych;

⁶ T. Hejnica-Bezwińska, op. cit., s. 220-239 – podrozdział 5.2. Praktyka edukacyjna jako przedmiot badań współczesnej pedagogiki.

⁷ *Spory o edukację...*, op. cit., s. 5.

- 2) rekonstrukcja najbardziej zaawansowanych w świecie metadyskursów krytycznych;
- 3) poszukiwanie — w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie — najtrafniejszych teorii zrodzonych wobec podobnych, jak obecnie w Polsce, sytuacji i wyzwań głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu”⁸.

„Tym trzem dopełniającym się drogom — pisze dalej autor — powinien towarzyszyć powrót zarówno do współczesnych nauk podstawowych, ich teorii i metodologii, jak i próby postawienia i nieustannego ponawiania pytań pierwszych”.

Dziś powszechnie stwierdza się, że owe drogi i owe pytania podstawowe postawione przez prof. Z. Kwiecińskiego rozpoczęły właściwie pojęty dyskurs nad stanem, rozwojem i przyszłością pedagogiki i edukacji polskiej. Oczywiście, w minionym dwudziestoleciu nowej rzeczywistości polskiej, podobnych i bardziej skonkretyzowanych pytań i haseł do dyskursu powszechnego zaczęto stawiać więcej. Szczególną wykładnią dla takiego biegu zdarzeń stały się:

- 1) ogólne czy też bardziej skonkretyzowane inicjatywy i formuły twórcze prof. L. Witkowskiego, prof. J. Rutkowiak, prof. Z. Melosika, prof. T. Szkudlarka, prof. B. Śliwerskiego i wielu innych;
- 2) zasygnalizowana już Ogólnopolska Konferencja Naukowa w Szklarskiej Porębie w 1996 r. pod hasłem: „Dyskursy pedagogiczne w Polsce po roku 1989”;
- 3) kolejne Zjazdy Pedagogiczne Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego;
- 4) pozycja wydawnicza Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego z 2005 r. pt. *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, pod red. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej i Romana Lepperta;
- 5) podręcznik akademicki *Pedagogika ogólna* — autorstwa Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej z 2008 r.

Spśród wymienionych okoliczności i zdarzeń omówiono już pokrótce cztery. Pozostają więc do przybliżenia Zjazdy Pedagogiczne, których — licząc także Zjazd Toruński z 2010 r. — odbyło się siedem. Z przyjętych dla nich tytułów ogólnych, a także ze sposobu ich organizacji i formuł przebiegu wynika, że były to najrozsławniejsze i najbardziej rzeczowe dyskursy, w obszarze szeroko rozumianej edukacji i nauk pedagogicznych w Polsce, prowadzone w światowym układzie porównawczym. Przynajmniej pięć kolejnych Zjazdów — licząc od Rembertowa — w sposób dość jednoznaczny i czytelny obradowało nad problemami wprost strategicznymi dla edukacji i pedagogiki polskiej. Nadano im imiona:

- 1993 r. — Warszawa—Rembertów
„Ewolucja tożsamości pedagogiki”.
- 1995 r. — Toruń
„Demokracja a oświata — kształcenie i wychowanie”.
- 1998 r. — Poznań
„Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności”.
- 2001 r. — Olsztyn
„Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie”.
- 2004 r. — Lublin
„Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania”.

⁸ Z. Kwieciński, *Mikra czy stemik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację...*, op. cit., s. 11.

Dalsze dwa Zjazdy – we Wrocławiu w 2007 r. i w Toruniu w 2010 r. – niestety, raczej nie zaistniały w powszechnej świadomości pedagogów, z tym że każdy z nich z innych powodów.

W moim odbiorze (ale także i w odbiorze innych) **w organizacji obu tych Zjazdów zbyt mocno oddalono się od istoty dyskursywności, tj. od poważnego traktowania różnych podmiotów owego dyskursu.** Spróbuję uzasadnić to stwierdzenie odnosząc się do haseł ogólnych programu Zjazdu Toruńskiego. Oto one:

– Hasło globalne Zjazdu:

„Po życie sięgać nowe...» Pedagogika a edukacja epoki przełomów”.

– Problematyka i hasła Sesji zjazdowych:

- Sesja I – Rynek: przedsiębiorczość czy wykluczanie?
- Sesja II – Demokracja: zaangażowanie i bierność?
- Sesja III – Różnica czy zamęt – intencja czy swojskość?
- Sesja IV – Postmodernizm i tradycja.
- Sesja V – Rewolucja podmiotów – egoizm czy autonomia?
- Sesja VI – Poszukiwanie nowego paradygmatu: polifonia czy autonomia?
- Sesja VII – Pozór w edukacji – diagnoza, próby rozwiązań.
- Sesja VIII – Podręczniki, poradniki – mapa czy ślepa uliczka?
- Sesja IX – Nauczyciel – jego (nie)przygotowanie.
- Sesja X – Ku pozytywnym doświadczeniom – czyli czasami się udaje.

Znaczna część Czytelników powyższych zapisów zapewne powie: zbyt wiele w nich improwizacji, publicystyki i fantazyjnych przenośni, natomiast stanowczo za mało rzeczowości i realności, a tym bardziej racjonalności.

Nic zatem dziwnego, że jeszcze pod koniec sierpnia 2010 r. wokół Zjazdu toruńskiego krążyło wyjątkowo wiele pytań i wątpliwości, a nawet zaniepokojień⁹.

* * *

Przedstawione rozważania, dotyczące problemu dyskursu pedagogicznego i edukacyjnego, świadomie wiążę z wyróżnionymi w tekście osobami – prof. Teresą Hejnicką-Bezwińską oraz prof. Zbigniewem Kwiecińskim, bowiem oboje w literaturze polskiej, w kontekście interesującego nas „dyskursu”, zaistnieli w stopniu wyróżniającym, a przy tym są to najwspanialszy i najdostojniejszy Jubilaci świata pedagogicznego w roku 2011, przynajmniej się oficjalnie do wchodzenia w senioralny okres życia.

⁹ Tekst niniejszego opracowania formułowałam w sierpniu 2010 r., a zatem na miesiąc przed Zjazdem. Możliwe, że jego przebieg i wyniki usatysfakcjonują w pełni jego Uczestników? Tego ze swej strony życzę, chociaż osobiście wyrażam zdziwienie, że przez Organizatorów Zjazdu w odpowiednich kontaktach nie zostałam potraktowana jako podmiot możliwego dyskursu w okresie organizacji Zjazdu. Możliwe, że podczas Konferencji Jubileuszowej w UKW w 2011 r. zmienimy zdanie o danym Zjeździe? Oby tak było!

Krzysztof Rubacha
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

Analiza dyskursu naukowego pedagogiki Próbka testowa

Problem

W monografii — podręczniku „Pedagogika ogólna”, który napisała Teresa Hejnicka-Bezwińska, znajdują się dwie części poświęcone zasadom wytwarzania wiedzy o edukacji¹. Jest to rodzaj formalnej analizy, rekonstruującej zmiany, jakim podlegała pedagogika w ostatnich dziesięcioleciach. Autorka przyjmuje, że przedmiotem pedagogiki jako nauki jest społeczna praktyka edukacji oraz dyskursy ją opisujące. Tym dyskursom przypisuje funkcję wytwarzania wiedzy o edukacji². Na tym pojęciowym tle można bliżej przyjrzeć się działaniom dyskursywnym, jakie podejmują uczeni pedagogicy w stosunku do przedmiotu badań swojej dyscypliny. Zgodnie z linią rozumowania autorki, poprzez analizę dyskursu obecnego w tekstach naukowych pisanych przez pedagogów, można dokonać także metodologicznej analizy ich badawczych dokonań. W zasadzie problem dotyczy doboru kryteriów analitycznych, które mogą mieć, w różnym stopniu, charakter merytoryczny lub formalny. Skonstruowanie merytorycznych kryteriów analizy dyskursu pedagogicznego³ zwróci uwagę na treściowy kontekst przedmiotu badań, czyli pozwoli zidentyfikować jakie aspekty społecznej praktyki edukacyjnej zajmują miejsce centralne, a jakie peryferyjne w dyskursach pedagogicznych. Można też w takiej sytuacji porównywać stopień społecznej ważności różnych problemów praktycznych (np. poziom wymagań i diagnostyczność egzaminów maturalnych, czy poziom agresji uczniowskiej), mierzony ich obecnością w publicznych dyskursach edukacyjnych ze stopniem ich obecności w naukowych dyskursach pedagogicznych. W ogólnie, zresztą, treściowy wgląd w zawartość pedagogicznych dyskursów wydaje się być cenny jako forma samokontroli środowiska naukowego w zakresie aktualności i sensowności formułowanych, przez jego przedstawicieli, programów badawczych. To rodzaj dbałości o własny przedmiot badań, ale też działalność metateoretyczna, dostarczająca wskaźników kondycji naszej dyscypliny. Taką metateoretyczność ma zapewne na myśli T. Hejnicka-Bezwińska, gdy pisze, że dyskursy pedagogiczne też są przedmiotem naszych badań.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP Warszawa 2008, s. 210.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP Warszawa 2008, s. 240.

³ Używając terminu „dyskurs pedagogiczny” zawsze będę miał na myśli dyskurs naukowy, odróżniając go od „dyskursu edukacyjnego”, który należy kojarzyć z publicznym dyskursem w ogóle, np. dziennikarskim, instytucjonalnym, rodzicielskim.

Jeśli z kolei spojrzymy na formalne kryteria analizy dyskursów pedagogicznych, skupimy się na metodach ich konstruowania. Zamieniając termin „metoda” na jego szczegółowe odpowiedniki, należy zwrócić uwagę na kryteria pozwalające zrekonstruować strategię budowania dyskursów pedagogicznych, a więc czy sięgają do głębi rzeczywistości edukacyjnej, widzianej w wielostronnych kontekstach, czy raczej abstrahują od kontekstów dając płytkie, lecz szerokie wyjaśnienia. Można też sprawdzać, czy dyskursy pedagogiczne, w związku z powyższym, traktują rzeczywistość edukacyjną w kategoriach obiektywnych, unifikujących, czy raczej subiektywnych, indywidualizujących, a rozwój jako cel edukacji w kategoriach deterministycznych, czy może woluntarystycznych. I szerzej, czy rozwój, zmiana społeczna jest rozumiana jako rewolucyjna, czy też ewolucyjna. Łatwo spostrzec, że zmierzam do kryteriów, które pozwolą zobaczyć, jakie paradygmaty dominują w dyskursach pedagogicznych. Mam na myśli sieć paradygmatyczną (funkcjonalizm, strukturalizm, radykalny humanizm i interpretatywizm), zaproponowaną przez Paulstona⁴, do której nawiązuje w swoich analizach T. Hejnica-Bezwińska⁵. Można nieco zmienić kryteria analityczne i zrekonstruować paradygmatyczny wymiar dyskursów pedagogicznych, odnosząc się do sieci paradygmatycznej wywiedzionej od Cohen, Manion, Morrison⁶ (paradygmat normatywny, krytyczny i interpretatywny). Znając ogólne, filozoficzno-metodologiczne przesłanki działania dyskursów pedagogicznych, otwieramy sobie drogę do bardziej szczegółowych kryteriów analitycznych, takich jak preferowane typy wyjaśnień (teoretyczne versus praktyczne), stosowane metody zbierania danych budujących dyskursy czy wreszcie metody analizowania rzeczywistości edukacyjnej, które - de facto - decydują o metodologicznej wartości naukowych dociekań.

Skoło opisywana przez T. Hejnicką-Bezwińską dyskursywność pedagogiki może mieć tak interesujące konsekwencje metodologiczne i poznawcze, warto pokusić się o ich przetestowanie. Celem tego tekstu jest zaprezentowanie próbki analizy dyskursu pedagogicznego, z zastosowaniem wybranych kryteriów merytorycznych i formalnych. Nie będzie to systematyczny i wyczerpujący raport z badań, lecz raczej niesystematyczna prezentacja niektórych ich wyników. Mam na myśli badania, które zaplanowałem w 2009 roku, a wykonałem w okresie od stycznia do lipca 2010 roku. Oto ich podstawowe parametry metodologiczne.

Metoda

Badaniem kierowały pytania o: 1) stopień w jakim dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji, 2) dominujące w dyskursach pedagogicznych paradygmaty badawcze, rozumiane zgodnie z klasyfikacją Paulstona i Cohen i in., 3) o proporcję dyskursów pedagogicznych odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej do dyskursów odnoszących się do indywidualnych wymiarów praktyki edukacyjnej, 4) o dominujące metody analizy danych w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych. Pierwsze pytanie, jak widać, eksploruje merytoryczne kryteria analizy dyskursu pedagogicznego, a pozostałe kryteria formalne.

⁴ R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Wydawnictwo Edytor Warszawa 1993, s. 46.

⁵ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WaiP Warszawa 2008, s. 345.

⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*. London New York: RoutledgeFalmer 2005, s. 35.

Badanie zostało wykonane w strategii jakościowej, należy do typu badań diagnostycznych, a więc praktycznych (choć też w jakimś sensie weryfikacyjnych). Zaplanowano je w schemacie etnograficznym, gdzie badaną rzeczywistością kulturową są teksty pedagogiczne. Próbkę dobierano losowo, a dane gromadzono przy pomocy metody przeszukiwania źródeł wtórnych, którymi były rozprawy doktorskie, habilitacyjne, artykuły w czasopismach naukowych, w pracach zbiorowych oraz monografie, nie będące pracami na stopień naukowy. Zebrane dane poddano analizie treści, podczas której identyfikowano wskaźniki zmiennych, stosując metody kodowania rzeczowego i selekcyjnego. Przyjrzyjmy się teraz szczegółom procedury. Jako populację potraktowano teksty napisane w Polsce w latach 2007 – 2009, których listę identyfikowano w kilku źródłach: publikowane na stronach OPI i MNiSW informacje o przeprowadzonych przewodach doktorskich i habilitacyjnych, punktowane czasopisma naukowe z zakresu pedagogiki, prace zbiorowe i monografie, o których informacje znajdowały się na stronach internetowych głównych wydawnictw (Impuls, GWP, WAiP, WSiP, WN PWN, Wydawnictwo A. Marszałek oraz wydawnictwa uczelniane). Stosowano metodę losowania wielokrotnego, etapowego (np. najpierw losowanie z listy wydawnictw uczelnianych, samych wydawnictw, potem publikowanych przez nie książek). W sumie analizy wykonano na 211 tekstach, dobieranych proporcjonalnie do szacowanej wielkości populacji oraz jej głównych segmentów. Wobec wylosowanych tekstów zastosowano analizy oparte na kryteriach wyprowadzonych podczas operacjonalizacji zmiennych tworzących pytania badawcze. W odniesieniu do pytania o stopień, w jakim dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji, zastosowano dwa kryteria analityczne. Pierwsze dotyczyło tematów dominujących w dyskursach publicznych w latach 2007 – 2009. Sporządzono ranking takich tematów na podstawie analizy doniesień medialnych i organizowanych debat publicznych w instytucjach praktyki edukacyjnej. Oto tematy dyskursów w kolejności malejącej frekwencji w sferze dyskursu publicznego o edukacji: agresja gimnazjalistów, jakość egzaminów maturalnych i gimnazjalnych, włączenie dzieci sześciolletnich do edukacji szkolnej, zmiany autorytetu nauczyciela, seksualizacja dzieci i nastolatków jako zjawisko kulturowe. Drugie kryterium analityczne to obecność w dyskursie pedagogicznym tych samych tematów. Z tego kryterium wyprowadzono szczegółowe kategorie analityczne: wyniki badań, zgłaszanie potrzeby badań, analizy teoretyczne, które mogą stać się podstawą do empirycznych rozstrzygnięć (potencjał), luźne refleksje, debata ideologiczna, oderwana od analiz naukowych.

Pytanie o dominujące w dyskursach pedagogicznych paradygmaty badawcze poddano operacjonalizacji w oparciu o przesłania tworzące ramy paradygmatyczne. Tak więc jedną z kategorii analitycznych był stosunek autora tekstu do rzeczywistości edukacyjnej w wymiarze obiektywizm – subiektywizm. Wskaźnikiem miejsca, jakie w tym wymiarze zajmuje autor danego tekstu, było stosowanie przez niego, w trakcie definiowania przedmiotu badań, określonych słów i zlepków znaczeniowych, np. „przedmiotem pomiaru będzie odpowiedź badanego na pytanie zadane przez badacza w sytuacji ekspozycji bodźca awersyjnego...”, czy „w badaniu chodzi o zrekonstruowanie doświadczeń poszczególnych nauczycielek, komunikowanych w ich osobistym języku...”. Pierwsze zdanie można uznać za wskaźnik obiektywizmu w definiowaniu przedmiotu badania, bo wynika z niego, że wszyscy badani odpowiadają na to samo pytanie, co raczej jest oparte na założeniu, że ich doświadczenie można sprowadzić do wspólnych, podzielanych kategorii ogólnych. Odwrotnie należy lokować

drugi wskaźnik. Pytanie o proporcję dyskursów pedagogicznych, odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej, w stosunku do dyskursów odnoszących się do indywidualnych wymiarów praktyki edukacyjnej, było operacjonalizowane poprzez kategorie ukryte w doborze próbkę, zasięgu wyprowadzanych wniosków, głębokości analizy doświadczenia badanych obiektów. Stosowano takie wskaźniki jak: rodzaj narzędzia badawczego, sposób definiowania populacji i próbkę, jej liczebność, sposób dobierania obiektów do badań, używanie we wnioskach słów: badane uczennice versus uczennice. Pytanie o dominujące metody analizy danych, w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych, odniesiono do kategorii związanych z analizą statystyczną oraz lingwistyczną lub do kategorii niezwiązanych z żadną analizą. Wskaźniki to użyte procedury, np. miara odchylenia standardowego, parafrazowanie, itd.

Pokazane powyżej przykłady doboru wskaźników były obecne bezpośrednio w pracy nad poszczególnymi jednostkami tekstu. A tymi jednostkami były trzy części tekstu: formułowanie problemu badania, informacja o metodzie oraz analiza i interpretacja wyników. Jeśli tekst nie zawierał takich części, wyodrębniano je z całości, zanim rozpoczęto analizę.

Analiza wyników badania

W jakim stopniu dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji?

Co znaczy dyskursy „silnie” obecne w sferze publicznej? W kategoriach ilościowych to dyskursy uzyskujące frekwencję powyżej 70%. W kategoriach jakościowych to takie dyskursy o edukacji, które budzą emocje, sprawiają, że podmioty je prowadzące są spolaryzowane w swych poglądach, że powstają nawet zorganizowane grupy obywateli broniące jakiejś idei, lub przeciwko niej występujące. Taki efekt wywołała na przykład decyzja o obniżeniu wieku dzieci idących do szkoły. W sferze publicznej pojawiały się argumenty od typowo osobistych, rodzicielskich do ekonomicznych. Nie było jednak dyskursu rozprawiającego się z kontekstem merytorycznym tego zagadnienia, a więc z gotowością poznawczą, społeczną, emocjonalną dzieci na tym pierwszym progu selekcyjnym, czy też z gotowością, z kolei, do podjęcia pracy przez o rok młodszych absolwentów szkół średnich i wyższych, którzy kiedyś pojawią się na rynku pracy. Podobne debaty dotyczyły, w omawianym okresie, agresji i przemocy w szkole, sensu obecnego stanu egzaminów na progach szkolnictwa itd. A co działo się w dyskursie pedagogicznym, czyli tym naukowym, profesjonalnym — akademickim? Na początek proste zestawienie ilościowe w tabeli.

Tabela 1. Frekwencja dyskursu pedagogicznego. Tematy obecne w dyskursie edukacyjnym

Temat	Dyskurs profesjonalny	Dyskurs ideologiczny
agresja gimnazjalistów	11,3	30,8
jakość egzaminów maturalnych i gimnazjalnych	2,8	13,2
włączenie dzieci sześciolatków do edukacji szkolnej,	2,3	7,5
zmiany autorytetu nauczyciela	19,4	25,5
seksualizacja dzieci i nastolatków jako zjawisko kulturowe	10,4	9,4

źródło: badania własne

Warto przypomnieć, że frekwencja tych dyskursów w sferze publicznej była ponad 70 procentowa, czyli bardzo wysoka. Oczywiście nie ma powodów, by spodziewać się podobnej w dyskursie pedagogicznym, ponieważ nie jest on prowadzony wyłącznie w reakcji na praktykę dyskursów edukacyjnych. Niemniej jednak pokazane wskaźniki wydają się być śladowe, w stosunku do danych ze sfery publicznej. Nieco lepiej wygląda druga kolumna tabeli, ale te dane zostały zebrane z tekstów, w których prowadzono nie naukową, lecz właściwie ideologiczną dyskusję. Tak więc, w analizowanym tu rozumieniu, nie obrazują dyskursu pedagogicznego. Przeglądając się tym danym z jakościowego punktu widzenia, i pozostając przy przykładzie dyskursu dotyczącego sześciolatków u progu pierwszej klasy, warto powiedzieć, że nie znaleziono w analizowanym materiale żadnego całościowego studium empirycznego poświęconego tej problematyce. Analizowano opracowania dotyczące konkretnych, wąskich aspektów dojrzałości szkolnej dzieci. Może to oznaczać, że profesjonalny, uczony, pedagog, zaproszony do udziału w dyskursie publicznym, miałby niewiele do powiedzenia na ten temat, nawet, gdyby miał szansę wcześniej się przygotować. Podobna sytuacja dotyczy pozostałych tematów. W analizach jakościowych powstawały kody obrazujące analizy filozoficzne, związane z tymi zagadnieniami, lub takie, z których można było wywnioskować jakąś wiedzę na dany temat. Kategoria analityczna „wyniki badań”, która obrazowała dane konkretne, dające jasne odpowiedzi na szczegółowe pytania (np. różnica między chłopcami i dziewczynkami w wieku sześciu lat w zakresie radzenia sobie z materiałem liczbowym nie jest istotna statystycznie, a średnie są dość wysokie), występowała w niewielkim stopniu. Częściej udawało się zakodować dane w postaci AP lub AP-JP, co oznacza kolejno: analiza powinnościowa i analiza powinnościowa z perspektywy nauczania Jana Pawła II. Pierwszy z tych kodów pokazuje, że trudno jest rozpoznać źródło, z którego wywodzi się życzenie, co do określonego sposobu działania badanego ogniwa edukacji. W drugim przypadku, to źródło jest podawane, lecz nie mamy wówczas do czynienia z dyskursem pedagogicznym, a raczej z dyskursem religijnym. Na marginesie, odwołania do nauczania Jana Pawła II są częstsze w naszych opracowaniach, niż odwołania do danych empirycznych. Nie oceniając tego stanu rzeczy, należy zastanowić się nad źródłami powstawania takich właśnie proporcji w dyskursie pedagogicznym.

Jakie paradygmaty badawcze dominują w dyskursach pedagogicznych?

Analizy prowadzono tak, by uzyskać dane w odniesieniu do obu wspomnianych wcześniej klasyfikacji paradygmatów badań społecznych. Generalnie udało się przypisać 148 spośród 211 tekstów do jakiegoś paradygmatu z klasyfikacji: strukturalizm, funkcjonalizm, radykalny humanizm, interpretatywizm oraz 164 do jednego z paradygmatów: normatywny, krytyczny, interpretatywny. Pozostałe teksty były wewnętrznie niespójne i to w takim stopniu, że nie udało się nawet uzyskać względnej przewagi określonego typu przesłanek. Funkcjonalizm reprezentowało 17,5% tekstów, strukturalizm 8,1%, radykalny humanizm 30,4% i interpretatywizm 44%. Natomiast w drugiej klasyfikacji rozkład był następujący: paradygmat normatywny 26%, interpretatywny 48,1%, krytyczny 25,9%. Różnice między dwiema klasyfikacjami nie są ważne z punktu widzenia bieżącej analizy. Mogą nawet wynikać z błędów kodowania, co nie jest wykluczone, ponieważ autorzy na ogół nie zdradzają swoich paradygmatycznych nastawień i nie zawsze jasno formułują wszystkie swoje myśli. Ale ogólny obraz, jaki widzimy, pokazuje, że jesteśmy już po drugiej stronie granicy w stosunku do stanu sprzed 1989 roku. Jednak rozkład paradygmatów naszych dyskursów pedagogicznych nie jest równomierny. Nie wiem, czy powinien być, ale stosunkowo słaba obecność paradygmatu normatywnego podpowiada, że być może zbyt słabo trzymamy się diagnoz, prób wyjaśniania rzeczywistości w kategoriach didaskalocentrycznych, co zresztą nie kontrastuje z analizą wcześniejszą. Nasze dyskursy ciężą wyraźnie ku próbom rozumienia współczesnych uwikłań praktyki edukacyjnej, w mniejszym zaś stopniu ku próbom ich zmieniania, choć wcale nie w tak małym, jak w przypadku prób wyjaśniania i budowania sprawnych systemów działania pedagogicznego. Pokazana jednak mapa stanowi dowód na trafność tez T. Hejnickiej-Bezwińskiej i innych, że otwarcie systemowe, które miało miejsce w 1989, długą i krętą wprowadziło drogą, ale jednak będzie prowadziło do wzrostu heterogeniczności naszych dyskursów i uzyskiwania elastyczności w sposobach widzenia i badania praktyki edukacyjnej.

Jaka jest proporcja dyskursów pedagogicznych, odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej, do dyskursów odnoszących się do jej indywidualnych wymiarów?

Wykonane analizy pokazują, że jest to proporcja 3/10. Trzy do dziesięciu, a inaczej jeden do trzech, na korzyść analiz indywidualizujących. Tracimy zatem z pola widzenia całościowy, szeroki obraz praktyki edukacyjnej, na rzecz głębszych wglądów w wyizolowane, jednostkowe doświadczenia edukacyjne poszczególnych podmiotów. Co wynikało z prowadzonych analiz jakościowych? Po pierwsze, że rzadko podejmujemy próby szacowania wyników z próbki na wyniki dla populacji. Muszę jednak zastrzec, że moja analiza odrzucała wyniki badań ilościowych, które nie generalizowały wniosków w sposób poprawny statystycznie. To znaczy, że badania ilościowe na nielosowych lub przypadkowych próbkach nie były klasyfikowane jako uogólniające. Niestety, sporo badań ilościowych było wykonywanych na skalach jakościowych oraz ignorowały zasady obu randomizacji. Podobnie było z niektórymi badaniami jakościowymi, które z kolei nie były oparte na koniecznych, z punktu widzenia formułowanych wniosków, procedurach. Tych badań także nie klasyfikowałem jako indywidualizujące. Słowem pokazana wyżej proporcja powstała z analizy nie 211 przypadków lecz 154.

Po drugie z badań wynikało, że problemy, które powinny być uogólniane próbowano badać przy pomocy metod, które nie były zdolne do wzięcia w nawias kontekstu. Po trzecie, badacze w niewielkim stopniu są zainteresowani ustalaniem ogólnych prawidłowości, pisząc często o tej strategii badawczej, jako „mało ambitnej” lub „redukcyjnej”. Po czwarte, pojawiają się próby uogólniania wyników badań jakościowych, i to próby oparte na logice klasycznej. Świadczy to, być może, o ukrytej potrzebie ogólnego widzenia procesów edukacyjnych, przełamanej jednak przez niechęć do analizy ilościowej.

Jakie metody analizy danych dominują w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych?

Dominuje kategoria — brak analizy danych (43,6%). Na drugim miejscu są analizy jakościowe (35,5%) i na trzecim ilościowe (20,1%). Ta pierwsza kategoria zawiera pozory analizy danych i to są pozory analizy danych jakościowych w znaczącej przewadze (ok. 70%). Autorzy w części poświęconej analizie cytują wypowiedzi badanych osób, a potem interpretują je. Nie ma więc analizy. W przypadku danych ilościowych, pokazują zestawienia liczb bezwzględnych lub danych w procentach, a potem mówią o korelacjach, różnicach. Jednak ich nie wyliczają. Stosunkowo dobrze jest reprezentowana analiza jakościowa (35,5%), bazująca najczęściej na materiale z wywiadów i przeszukiwaniu źródeł wtórnych, w mniejszym zaś stopniu na obserwacji etnograficznej. Natomiast ilościowa analiza danych rzadko opiera się na statystyce indukcyjnej, najczęściej koncentrując się na użyciu metod opisu statystycznego, na ogół jednak nieadekwatnie do zastosowanej skali pomiaru. Co ciekawe, najwięcej wyników analiz ilościowych dotyczy funkcjonowania społecznego nauczycieli. Wspomniany wyżej brak metod indukcyjnych potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia, że niezmiennie rzadko uogólniamy wyniki badań. W ogóle daje się zaobserwować tendencja do nieadekwatnego używania analizy ilościowej, czy może inaczej, do niewykorzystywania jej wszystkich możliwości. Słowem wiele projektów „ilościowych” mogłoby z powodzeniem zostać zrealizowanych w strategii jakościowej, co zdecydowanie lepiej zrobiłoby ich wynikom. Na marginesie tej analizy można odnieść wrażenie, że zbyt często niski poziom prezentowanych dyskursów koreluje z pozytywnymi — jak należy sądzić — rekomendacjami do druku. Ta refleksja szczególnie nasuwa się w odniesieniu do analizy danych, ponieważ to ona decyduje o wiarygodności prowadzonego przez nas dyskursu naukowego.

Zakończenie

Jak pokazują zaprezentowane dane, potraktowanie przedmiotu badań pedagogiki także w kategoriach dyskursu — jak zrobiła to T. Hejnicka-Bezwińska — okazuje się nie tylko inspirujące, ale tworzy przestrzeń do analiz metateoretycznych w obrębie pedagogiki ogólnej i metodologii badań. Takich potrzebujemy z wielu powodów. Oczywiście można je wykonywać na nieco bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju dyscypliny naukowej, niż poziom, który osiągnęła pedagogika. Jednak wydaje się, że stopniowe ich wprowadzanie stanowi dobry mechanizm samokontroli teoretycznej i metodologicznej naszej dyscypliny.

Bibliografia

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2005). *Research methods in education*. London New York: Routledge-Falmer.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Paulston R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.

Bogusław Śliwerski¹
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

Kontestacyjny dyskurs w pedagogice

*Dociekliwa uwago, dziarsko natęż pędnie,
By tej oto trudności próg najsadniej przebyć:
Wszak to, co dobre, dobrem musi być bezwzględnie,
Chociaż to, co najlepsze, może dobrem nie być²*

Uzasadnienie podjęcia tego tematu ma swoje dwa wątki, jeden biograficzny i drugi naukowy. Ten pierwszy wiąże się z samą okolicznością przygotowania jubileuszowego tomu dla prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, której związek z kontestacjami w pedagogice i w związku z pedagogiką jest w dużym stopniu tożsamy ze wspólnymi doświadczeniami oświatowo-naukowymi, jakie ujawniły się z początkiem lat 90. XX wieku w naszym środowisku i zaowocowały także moją współpracą z Jubilatką w tym zakresie. Drugi zaś powód wynika z zaproponowanego przez inicjatora i redaktora niniejszego tomu, dra hab. Romana Lepperta, włączenia się do wspólnego namysłu na temat procesów i dyskursów edukacyjnych, będących przedmiotem badań współczesnej pedagogiki. Nawet nie przypuszczałem, że oba wątki będą się ze sobą tak silnie krzyżować, gdyż staram się, jak to jest tylko możliwe, unikać wspomnieniowej czy „kombatanckiej” narracji, mając świadomość jej subiektywnego, a więc w sensie pozytywistycznym, nienaukowego charakteru. W tym przypadku nie będzie to jednak możliwe. Okoliczność jest bowiem szczególna.

Zacznę zatem od wątków biograficznych. Panią Profesor poznałem w czasie unikalnego w skali kraju, a w polskiej pedagogice w szczególności, cyklu interdyscyplinarnych seminariów, jakie prowadzili na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu profesorowie Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski pod przewodnim hasłem: „Nieobecne dyskursy”.³ Polska pedagogika wychodziła, w radykalnie od-

¹ Autor jest profesorem zwyczajnym w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie i w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, wyd. drugie, rozszerzone, PWN, Warszawa 1957, s. 74.

³ Zob. *Kontestacje pedagogiczne*, red. Bogusław Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Filozofia edukacji Lecha Witkowskiego w perspektywie inkontrolizacji politycznej*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

miennych dla przełomu lat 80. i 90. XX wieku warunkach ustrojowych, z ortodoksji myśli i praktyk edukacyjnych, skupiając się w głównej mierze na szybkim nadrobieniu zapóźnień i nieobecności tych dyskursów, które były w okresie PRL zakazane lub z innych powodów niedostępne naukowcom, edukatorom i wychowawcom. Ja publikowałem wyniki swoich wieloletnich badań m.in. nad teoriami samowychowania, antypedagogiką i szkolnictwem alternatywnym w świecie⁴, zaś T. Hejnicka-Bezwińska wprowadzała nas w zagadnienia, które były konieczne dla przełamania dominującego paradygmatu i sposobu uprawiania pedagogiki, którą w okresie PRL cechowało odfilozoficznienie i faktyczna ateoretyczność.

Jako jedna z pierwszych, i jak nikt inny konsekwentnie i w sposób rzetelnie udokumentowany, odślawiała stan załamania się rozwoju naukowego polskiej pedagogiki w minionym ustroju, który cechowało odrzucanie, zdezwuowanie i zepchnięcie jej na margines zachodniej tradycji prowadzenia badań w naukach humanistycznych, a we własnym obrębie wyeliminowanie pedagogiki ogólnej i podporządkowanie pozostałych subdyscyplin MELS-owi, czyli ideologii marksistowsko-engelsowsko-leninowsko-stalinowskiej.⁵ Kiedy zatem trwały przygotowania do I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie w 1992 r. skierowałem do wówczas jeszcze dr T. Hejnickiej-Bezwińskiej list z zapytaniem, czy nie zgodziłaby się wziąć udziału w prowadzonej przeze mnie sekcji pt. *Kontestacje pedagogiczne*. W odpowiedzi napisała:

„Z radością przyjmuję zaproszenie mnie do udziału w sekcji, którą Pan kieruje w ramach przygotowań do I Zjazdu PTP. Już dość dawno zgłosiłam do Pani prof. dr hab. Joanny Rutkowiak następujący temat: „Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?”. Co prawda Joanna z Marią Dudzikową uradziły, że najlepiej byłoby włączyć ten temat do sekcji III – kierowanej przez Marię. Na zaproszenie Pani prof. dr hab. Marii Dudzikowej odpowiedziałam jednak odmownie, ponieważ moim zdaniem zaplanowane przeze mnie wystąpienie nie pasuje do koncepcji przez nią przedstawionej jako problematyka tej sekcji. Widzę natomiast sens tego wystąpienia w sekcji, którą Pan organizuje i dlatego tak serdecznie dziękuję za zaproszenie mnie do udziału w niej”.⁶

Zapraszając do udziału w obradach tej sekcji pisałem, że głęboki kryzys oświaty i edukacji, w sytuacji powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego RP, ujawnił skalę bezradności i zagubienia u wielu pedagogów. Nic dziwnego, skoro zdecydowana większość literatury specjalistycznej z nauk o wychowaniu utraciła nie tylko moc obowiązywania, ale po prostu się aksjologicznie zdeaktualizowała. Przed pedagogami pojawiła się konieczność dokonania głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy naszego narodu, jakże silnie degradowany w okresie istnienia PRL – państwa o ograniczonej suwerenności – sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowienia wszystkich obywateli, w tym szczególnie młodego pokolenia.

⁴ B. Śliwowski, *Antypedagogika jako alternatywna koncepcja radykalnej zmiany wychowania*, w: Ku pedagogii pogranicza, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990; tenże, *Pedagogia Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji*, w: Ku pedagogii..., tenże, *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: Nieobecne dyskursy, red. Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1989, s. 242 i n.

⁶ List z dn. 10.08.1992 (archiwum domowe BS).

Polska pedagogika po kolejnym, gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości formacyjnym przesileniu, stanęła przed niezwykle trudnym, ale ważnym wyzwaniem zmiany społecznej. Pozbawiona dostępu do literatury światowej i doświadczeń współczesnych nauk o wychowaniu, z konieczności stanęła przed dylematem: jakiej alternatywy potrzebuje polska pedagogika? Na ile niezbędna jest ciągłość, a na ile radykalna zmiana? Nie wystarczy bowiem w tej kwestii sięgnąć do niekwestionowanego dorobku polskiej myśli pedagogicznej z okresu II Rzeczypospolitej. Straty spowodowane długą, polityczną izolacją Polski od kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej wydawały się u progu lat 90. trudne do odrobienia tym bardziej, że z braku dostępu do źródeł i nowych tekstów w niektórych ośrodkach akademickich w dalszym ciągu upowszechniano poglądy i literaturę reprezentantów ortodoksyjnej i wykluczającej inne typy dyskursów instrumentalnej pedagogiki „socjalistycznej”.⁷

Wyniki wieloletnich badań T. Hejnickiej-Bezwińskiej znakomicie wpisywały się w tym czasie w budowanie krytycznej świadomości polskich pedagogów wobec tego, czym żyli, co tworzyli czy też co było przedmiotem ich opozycyjnych postaw. Tekst jej referatu został opublikowany dwukrotnie, zarówno w odrębnym tomie naszej sekcji⁸, jak i jako otwierający w tomie pozjazdowym będąc najbardziej reprezentatywnym dla referatów z wszystkich sekcji.⁹ Jak niezwykle trafnie napisała we wstępie do tego ostatniego tomu Henryka Kwiatkowska: *Na naszych oczach dokonuje się zerwanie z linearną koncepcją rozwoju. Obserwuje się „bunt przeciwko porządkowi”. Tempo przemian jest tak szybkie, że niejednokrotnie uniemożliwia przewidywanie następnego ruchu. Dla określenia tej sytuacji przyjmuje się nawet metaforę „kłącza”, szczególnego korzenia, który opiera się regulującemu naciskowi tropizmów, stąd w swym rozwoju, wydaje się nie uprzywilejowywać żadnego z kierunków, rosnąc na boki, w dół, w górę, bez widocznej regulacji. Stąd nowe rośliny wyrastają w miejscu trudnym do przewidzenia. Sytuacja końca wieków dostarcza nam wielu wydarzeń potwierdzających tę metaforę.*¹⁰ To m.in. rozprawy T. Hejnickiej-Bezwińskiej kształtowały naszą samoświadomość w zakresie rozumienia stopnia zapóźnień polskiej pedagogiki oraz konieczności ograniczania perspektywy pozytywistycznej nurtu monoideologicznego na rzecz uruchamiania badań krytycznych i pogłębiających nasze myślenie oraz badanie filozoficzne i wieloparadygmatyczne.

Dlaczego warto zajmować się kontestacjami pedagogicznymi (łac. contestatio, contestari — zaprzeczenie, ścieranie się poglądów)? Sądzę, że przede wszystkim z tego powodu, iż są one wynoszone nie tylko przez ideologie lub nurty myśli przeciwstawiające się istniejącym rozwiązaniom pedagogicznym, ale także potwierdzające zarazem wartości, w imieniu których coś jest przez nie kwestionowane. Istotną cechą kontestacji pedagogicznych jest niszczenie, bunt, dewaluacja, odrzucenie, a zarazem konstrukcja czegoś nowego lub dotychczas nieobecnego w pedagogice. Stanowią one radykalny, skrajny zwrot w myśleniu czy działalności praktycznej, zrywający z tradycją. Często towarzyszą też zmianom czy reformom oświatowym. Skutkiem kontestacji pedagogicznych jest odmienny sposób postrzegania rzeczywistości pedagogicznej czy jej idei,

⁷ Kontestacje..., s. 3.

⁸ Tamże, s. 93 i n.

⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki, czy kryzys pedagogów? w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1994.

¹⁰ H. Kwiatkowska, Wstęp, w: *Ewolucja...* op. cit., s. 9.

zwiększenie progu wrażliwości ludzi na sprawy wychowania czy kształcenia, które dotychczas były pomijane lub niedostrzegane, reorganizacja struktur czy instytucji edukacyjnych, wyodrębnianie się grup społecznych, instytucji o charakterze wspólnot, poszerzenie horyzontów i wyobraźni pedagogicznej społeczeństwa oraz zainteresowanie w nim potrzebami reform.¹¹

Jak mówiła w czasie I Zjazdu Pedagogicznego T. Hejnicka-Bezwińska: *Źródłem oporu w środowisku pedagogów (teoretyków i praktyków) może być:*

1. *Przywiązanie do twierdzeń i teorii, które utraciły moc opisywania i wyjaśniania czegokolwiek w świecie wyzwalającym się z „pozoru” jako podstawowej kategorii opisującej socjalizm.*
2. *Ambiwalentny stosunek ludzi do „realnego socjalizmu” może rodzić pokusę zachowania istoty owego myślenia utopijnego i ograniczenia zmiany do zastąpienia: jednej utopii inną utopią; jednej wartości inną wartością; jednej ideologii inną ideologią – bez zmiany stylu myślenia o edukacji, człowieku i świecie.*
3. *Źródłem oporu wobec zmian w pedagogice i oświacie może być również nostalgia za wielkimi narracjami kulturowymi, które operowały pięknymi hasłami np. równości, sprawiedliwości itp.*¹²

Przykładem doskonale wpisującej się w rzadki obszar socjopedagogicznych badań szkoły, w nurcie tak właśnie rozumianego i oczekiwanego realizmu krytycznego, w świetle którego możliwa byłaby eksplikacja wewnętrznego świata życia i stosunków społecznych w tej instytucji edukacyjnej, okazała się rozprawa Ewy Bilińskiej-Suchanek, także uczestniczki wspomnianego seminarium „Nieobecne dyskursy”. Mamy tu przykład racjonalnej i krytycznej aktywności naukowej badacza, który jest zaangażowany w ciągły proces empirycznie kontrolowanego wyjaśniania tych struktur na podstawie wytwarzanych przez nie zjawisk jawnej i ukrytej przemocy. Okazuje się bowiem, że w tej, z pozoru oczywistej, instytucji można odkryć głębokie struktury, które wyjaśniają powierzchniowe zjawiska¹³.

Autorka tej książki rekonstruuje teoretyczne przesłanki paradygmatu oporu, interpretację oporu w świetle epigenezy rozwoju człowieka oraz dokonuje empirycznej egzemplifikacji czynników jego zaistnienia i zróżnicowania w szkole. Już sam wybór przedmiotu badań wzbudza szczególne uznanie, gdyż w rzeczy samej zostało po raz pierwszy i na taką skalę podjęte przez pedagoga wyzwanie badawcze, o które upominał się już przed kilkunastu laty Lech Witkowski¹⁴. To, że do tej pory nie dostrzegano w tej instytucji edukacyjnej przemocy i oporu wobec niej, bądź – co jest bardziej prawdopodobne – nie mogliśmy lub nie chcieliśmy ich ujawniać – wcale jeszcze nie świadczy o tym, że one nie istniały i nie istnieją. Panująca w okresie PRL m.in. cenzura badań naukowych (w tym języka) stała się w tym przypadku barierą do prowadzenia podstawowych badań naukowych w tym zakresie, a więc i blokadą szans poznania kategorii oporu w (dla) edukacji.

¹¹ Por. Kontestacje pedagogiczne... op. cit.,; T. Paleczny, Kontestacja. Formy buntu we współczesnym społeczeństwie, Kraków 1997.

¹² T. Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? W: Kontestacje..., op. cit., s. 104.

¹³ E. Bilińska-Suchanek, Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000 (II wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003).

¹⁴ L. Witkowski, Śmiech jako opór i wyzwolenie, w: Nieobecne dyskursy. Część I, red. Zbigniew Kwiecieński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

E. Bilińska-Suchanek uczyniła punktem wyjścia do własnych badań nad kategorią oporu krytyczną teorię społeczną jako tę, która — jej zdaniem — najlepiej sprzyja opisywaniu oraz krytycznej analizie rzeczywistości szkolnej, a dzięki temu i dążeniom do zmian. W niej właśnie odnalazła filozoficzne podstawy do poznania i zrozumienia mechanizmów dominacji oraz posłuszeństwa w strukturach społecznych, a tym samym do dostarczenia pedagogom wiedzy i rozbudzenia wśród nich autorefleksji oraz woli walki w interesie jednostkowego i społecznego upelnomocnienia osób uczących się i je kształcących. Uświadomienie sobie przez jednostkę dialektyki wolności i przymusu może stworzyć im większe możliwości do upelnomocnienia i emancypacji. Szkoła jest jednym z tych środowisk życia społecznego, w którym mają miejsce zarówno zjawiska dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upelnomocnienia. Pojawia się zatem pytanie, w jakie kompetencje instytucja ta powinna wyposażać swoich uczniów, by mogli efektywnie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim? Można też w tym kontekście zapytać, czy szkoła jest do tego zdolna, skoro sama jest zaliczana do instytucji represyjnych, zorientowanych na reprodukcję przekazu i struktury, determinując w sposób mniej lub bardziej jawny znaczenie i kształt przyszłości swoich uczniów?

Rekonstruując podstawowe przesłanki teoretyczne pedagogiki oporu, autorka „*Oporu wobec szkoły*” odwołała się nie tylko do współczesnych filozofów edukacji (H. Giroux, M. Young, B. Murchland, P. McLaren, L. Grossberg, P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. Foucault), ale i do odległych w czasie, choć wciąż aktualnych, poglądów polskich socjologów i pedagogów, jak F. Znaniecki, H. Rowid czy wreszcie do rozpraw współczesnych badaczy tego nurtu, jak L. Witkowski, Z. Kwieciński, T. Szkudlarek, Z. Melosik czy A. Dubik. Spełniła w tym przypadku jeden z najważniejszych warunków badawczych, a mianowicie przyjęła właściwą dla kategorii oporu perspektywę epistemologiczną, której założenia mają daleko idące konsekwencje praktyczne.

Powyższa praca wzbudziła ogromne zainteresowanie wśród pedagogów, zachęcając ich do wchodzenia w spór o zakres i rolę występujących w szkołach zjawisk oporu. Zawarte są w niej tezy, które z jednej strony po raz pierwszy w tak szerokim zakresie podejmowały zagadnienie oporu, z drugiej zaś inspirowały do dalszych badań. Nareszcie zostały ukazane różne wymiary oporu, zarówno te negatywne — w codziennym środowisku życia uczniów oraz w konstruowaniu procesów edukacyjnych przez pedagogów, jak i pozytywne, emancypacyjne. Autorka dokonała zawężenia problemu badań do rodzajów oporu, wynikającego z postaw uczniów wobec szkoły jako instytucji dominującej wobec nich. Szczególnie cenne jest tutaj twórcze rozwinięcie typologii oporu H. A. Girouxa poprzez wzbogacenie jej o trzeci wymiar, jakim jest poziom zaangażowania w opór oraz komponent procesu ambiwalencji (emulacja, mimetyzm czy opozycja). Rekonstruując pojęcie oporu, formy jego występowania w edukacji oraz proponując typologię oporu w szkole na podstawie literatury filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej T. Bilińska-Suchanek stworzyła możliwość dostrzeżenia tego zjawiska i poddania go empirycznej weryfikacji.

Szkoda wprowadzić, że z pewnymi typologiami czy kategoriami definicyjnymi tego pojęcia nie podjęła polemiki, jak chociażby z propozycją rozróżnienia oporu od kontestacji wg J.V. Fernandes, przyjmując za właściwe stwierdzenie, iż *kontestacja ma charakter reprodukcyjny*.¹⁵ Tak się składa, że planem rodzimej

¹⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000, s. 64.

debaty w ramach kierowanej przeze mnie sekcji „Kontestacje pedagogiczne” w czasie wspomnianego I Zjazdu PTP w Rembertowie w 1993 r. nad istotą kontestacji w polskiej pedagogice było ukazanie transformatywnej roli tego fenomenu. Kontestacja, to przecież zakwestionowanie obowiązującej słuszności, prawomocności, „ruszenie martwej struktury”¹⁶, to uwalnianie się od starych schematów¹⁷, to radykalna zmiana w sposobie postrzegania rzeczywistości¹⁸, nie można więc godzić się na takie jej przeciwstawienie kategorii oporu, które lokowałoby kontestację na pozycji inhibitora zmian. Łacińskie *contestari*, *contestor* to zaprzeczenie a jednocześnie potwierdzenie wartości, w imieniu których coś zostało zanegowane.

Dyskusyjna jest także normatywnie skonstruowana przez E. Bilińską-Suchanek teza, że szkoła może być terenem kształtowania się kompetencji komunikacyjnych uczniów w ich relacjach z nauczycielami, zgodnie z modelem dyskursu wg J. Habermasa. Jak pisze: *Nauczyciel i uczeń tylko wówczas będą mogli osiągnąć „prawdziwy konsensus”, gdy na czas rozmowy zawieszą hierarchię szkolną. Pełna symetryczność relacji pomiędzy uczestnikami dyskursu ma oznaczać takie samo prawo do spełniania aktów mowy, jak i do kwestionowania podnoszonych wraz z nimi roszczeń do ważności.*¹⁹ Zdaniem Habermasa dyskurs komunikacyjny nie może brać pod uwagę tylko intencji argumentujących podmiotów, ale i racjonalność struktur społecznych, w ramach których ma miejsce proces wymiany argumentów. Trudno jest przecież o uzyskanie porozumienia tam, gdzie struktura społeczna zakłada dychotomiczny podział ról społecznych na tych, którzy mają prawo mówić i tych, którym wolno jedynie słuchać czy na tych, którzy mogą wydawać polecenia i pouczać innych oraz tych, których jedynym ‘prawem’ jest obowiązek posłuszeństwa.

Z teoretycznych ram kategorialnych działań komunikacyjnych wg J. Habermasa wynika wyraźnie, że nie występują w nich takie centralne pojęcia pedagogiczne jak: wychowanie, kształcenie czy nauczanie. Ów filozof pisze o interakcjach socjalizacyjnych, a nie o działaniach pedagogicznych, które zakładają asymetrię między wychowawcą a wychowankiem. Działania te muszą bazować na czasowej asymetrii w zakresie wiedzy i umiejętności podmiotów edukacji szkolnej. Udoskonalić można kogoś tylko wówczas, kiedy podlega on relacjom pod- i nadrzędności, pedagog zaś działa w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów, naucza go, by umożliwić mu uczenie się, wychowuje go, by ułatwiać mu samowychowanie. Wartość teorii krytycznej J. Habermasa dostrzegalbym zatem nie tyle w możliwości jej zastosowania do przekształcania stosunków społecznych między nauczycielami a uczniami, ale rozpoznawania prawomocności kontekstu normatywnego działań i definicji sytuacji wychowawczych, będących wytworem wszystkich nauczycieli w danej placówce.

Należałoby sobie odpowiedzieć na pytanie, czy szkoła jest wspólnotą edukacyjną, jeśli procesy kształcenia i wychowania nie są kreowane przez wspólnotę nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, jeśli nie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania, jeśli nie ma wśród samych pedagogów porozumienia i wzajemnego poszanowania? Młodzież szkolna wypowiada swoim nauczycielom posłuszeństwo i kwestionuje normatywny układ odniesienia skierowanych na nią oddziaływań pedagogicz-

¹⁶ J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, KRYTYKA, Warszawa 1989.

¹⁷ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.

¹⁸ J. Górniewicz, *Warunki i znaczenie kontestacji edukacyjnych XX wieku. Uwagi nie-kontestatora*, w: *Kontestacje pedagogiczne...*, op.cit.

¹⁹ T. Bilińska-Suchanek, op. cit., s. 31.

nych właśnie dlatego, że doświadcza nie tyle własnego kryzysu tożsamości, ile kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz ich braku kompetencji komunikacyjnych.

Nie bardzo czytelne i zrozumiałe jest wyróżnianie przez autorkę obok siebie, jako zupełnie odrębnych, trzech pedagogii: pedagogiki oporu, pedagogiki krytycznej i pedagogiki radykalnej. W świetle dokonanej w pracy analizy ewolucji idei i prądów społecznych, pedagogika radykalna jawi się jako badająca instytucję szkoły głównie z perspektywy odzwierciedlania przez nią dominującego społeczeństwa, postrzegania nauczycieli jako funkcjonariuszy, a uczniów jako ofiar ich oddziaływań.²⁰ Pedagogika oporu tworzy – zdaniem E. Bilińskiej-Suchanek – „język nadziei”, kiedy postrzega szkołę jako miejsce otwarcia na konflikt, kontestację i autokreację jej podmiotów edukacyjnych, proponując odejście od deterministycznego myślenia.²¹ Pedagogika krytyczna zaś wprowadza do obiegu publicznego „język krytyki” demistyfikuje dominujące ideologie i praktyki społeczne, które niosąc z sobą przemoc i dominację upowszechniają postawy przetrwania i bierności. Ich uświadomienie mobilizuje potencjał emancypacyjny.²²

Można jednak zapytać, czym się różni poznawcza atrakcyjność i odmiennność podejścia aplikacyjnego do kategorii oporu w tych trzech nurtach? Jak się one mają do problematyki badawczej nowej socjologii edukacji, której przedstawiciele przejmowali problemy badawcze pedagogów oraz wysuwali postulaty niehierarchicznej formy pedagogiki szkolnej? Sądzę, że zamiast mówić o trzech pedagogiach (krytycznej, radykalnej i oporu), trafniejsze byłoby przyjęcie za Yves Bertrandem²³, że mamy tu do czynienia z pedagogiką krytyczną, która integruje w sobie wyniki badań nad m.in. kategorią oporu na przecięciu się trzech nurtów teoretycznych: ortodoksyjnego marksizmu (S. Bowles, H. Gintis, M. Apple, E. Ellsworth, S. Aronowitz, P. Bourdieu, J.C. Passeron, W.B. Stanley, H. Giroux), nowej socjologii edukacji (M. Young) i studiów kulturowych, „cultural studies” (J. Habermas, T. Adorno, H. Marcuse, F. Pollock, L. Löwenthal, E. Fromm, L. Althusser, G. Deleuze, F. Guattari, J. Baudrillard i M. Foucault).

Niezaprzeczalną zaletą badań E. Bilińskiej-Suchanek są wyniki badań, jakie przeprowadziła na próbie liczącej łącznie 1090 uczniów z 26 szkół ponadpodstawowych i pomaturalnych. Ułatwiają nam one zrozumienie słabości oddziaływań współczesnej szkoły średniej na młodzież w jej, jakże znaczącym dla kształtowania się tożsamości, okresie życia, odkrywają głębokie różnicowanie postaw oporu uczniów wobec tej instytucji oraz wskazują na potrzebę jak najszybszego zbadania takich postaw wśród samych nauczycieli. Badana młodzież okazała się ambiwalentną w swoim oporze wobec nauczycieli, w tym opór akomodacyjny, bierny i agresywny wobec grona pedagogów okazał się największy.²⁴

Ujawnione zostały zjawiska, które stawiają pod znakiem zapytania sens prowadzenia zasadniczych i średnich szkół zawodowych, gdzie dominują nauczyciele bezradni wobec problemów młodzieży uczącej się, generujący wśród niej opór bierny, a nawet agresywny (wandalizm, ucieczki z lekcji oraz przestępczość) czy

²⁰ E. Bilińska-Suchanek, s. 53 i n.

²¹ Tamże, s. 41.

²² Tamże, s. 39.

²³ Bertrand Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, přeložil Oldřich Selucký, Portál, s. r. o., Praha 1998.

²⁴ Tamże, s. 132-135.

prowadzący do wysokiego wskaźnika marginalizacji uczniów. Wnioski z analizy ilościowo-jakościowej brzmią alarmująco — *Nauczyciele w szkole jako systemie społecznym są bezpośrednią przyczyną wycofywania się młodzieży z naturalnego, otwartego i zewnętrznego oporu typu transformatywnego i wchodzenia w opór wewnętrzny typu akomodacyjnego, biernego i agresywnego.*²⁵

Przytoczone liczby i współczynniki korelacji tak niepokojących zjawisk, jak wycofywanie się młodzieży z dyskursu z nauczycielami, z autentycznego porozumiewania się z nimi, rezygnowanie z otwarcia się wobec nauczycieli, aż po pozorowanie lojalności i aktywności alarmują o jak najszybszą reformę szkolnictwa ponadpodstawowego. Nie chodzi tu jednak o transformację programową czy strukturalną, ale o kulturową zmianę w obszarze współczynnika humanistycznego szkoły w środowisku nauczycielskim. Dzięki przyjęciu szerokiego zakresu badanych zmiennych niezależnych, otrzymujemy bardzo rzetelny obraz rozkładu postaw oporu uczniów wobec szkoły i procesów edukacyjnych w korelacji z ich sytuacją rodzinną, pozycją społeczną w klasie szkolnej czy miejscem zamieszkania (miasto — wieś). Formułowane przez autorkę wnioski w obszarze wybranych zmiennych są uzasadnione w sposób bardzo rzeczowy, statystycznie poprawny i z zachowaniem niezbędnego dystansu do interpretowanych faktów. Zawarte dane empiryczne powinny wywołać w polskim społeczeństwie wstrząs, a szczególnie wśród nauczycieli szkolnictwa ponadgimnazjalnego, by i ono obudziło się z letargu i budowanego latami przyzwolenia na nietykalność czy obojętność wobec pseudopedagogicznych postaw — jak się okazuje — dużej części nauczycieli na tym szczeblu kształcenia. Cała rozprawa powinna być silnym argumentem (nie tylko dla MEN) na rzecz potrzeby przeprowadzenia głębokiej i rzeczywistej reformy w tym środowisku szkolnym!

Niestety, jak się okazuje, została ona zepchnięta wyłącznie do obszaru dyskursu naukowego, owocując kolejnymi publikacjami w tym zakresie, natomiast zupełnie została niedostrzeżona przez polityków oświatowych. Tymczasem przedstawione w tej publikacji wyniki badań powinny stać się ważnym wkładem poznawczym w „odbrązowienie”, wciąż idealizowanego w naszym kraju, stanu kondycji osobowościowej nauczycieli, zachęcając do dyskusji na temat jego słabości, źródeł konfliktów, zagrożeń rozwojowych czy braków kompetencyjnych. Niewątpliwie niniejsza rozprawa stanie się dla kolejnych pokoleń młodych naukowców twórczą inspiracją do własnych poszukiwań badawczych czy prowadzenia dyskursu teoretycznego nad zjawiskiem oporu wobec szkoły w zakresie współczesnej pedagogiki szkolnej. Otworzyła też drogę do pogłębionych badań empirycznych w szkolnictwie ponadgimnazjalnym czy badań pedeutologicznych w odpowiadającej mu grupie nauczycieli²⁶.

²⁵ Tamże, s. 269.

²⁶ E. Bilińska-Suchanek, Typ szkoły jako czynnik różnicujący opór wobec niej, *Edukacja* 2001 nr 4; tenże, Akomodacja czy twórcza opozycja. Opór w szkole [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, UŚI — Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Warszawa-Kraków 2005; A. Dubik, *Tożsamość i opór*. UMK, Toruń 1995; tenże, *Filozofia i opór*, UMK, Toruń 2003; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieży. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006; S. Pasikowski, *Problem transgresji w kontekście oporu w edukacji*, *Edukacja* 2005 nr 2; *Kreatywność oporu w edukacji*, red. Ewa Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. Ewa Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, P.W. „Warex” Toruń 2006.

Powracając zatem do dorobku naukowego T. Hejnickiej-Bezwińskiej warto dostrzec, że kontynuowała w toku swoich badań analizy stanu polskiej pedagogiki, wskazując na konieczność prowadzenia badań, które poszerzałyby naszą samowiedzę o obciążeniach pozostałościami „realnego socjalizmu” w teorii i praktyce edukacyjnej w wyniku etatyzacji pedagogiki polskiej. Słusznie wskazywała na początku lat 90. na pojawienie się, w wyniku zmian ustrojowych, z jednej strony różnych teorii, orientacji i podejść badawczych, które przeciwstawiały się monocentrycznemu myśleniu i łaadowi społecznemu, z drugiej zaś pisała o braku podręczników pedagogiki, które operowałyby *innym językiem i innym myśleniem niż dominująca dotychczas „naukowa pedagogika socjalistyczna”*.²⁷

Dyskurs o pedagogice i edukacji wymagał wzmocnienia tłumaczeniami, rekonstrukcjami, omówieniami i interpretacjami nieobecnych dotychczas rozpraw naukowców zachodnioeuropejskich, gdyż mimo transformacji narastała nostalgia za wielkimi narracjami ideologicznymi, uzasadniającymi utrzymywanie pedagogiki instrumentalnej, adaptacyjnej, pedagogiki jedynie słusznych celów wraz z technologią skutecznego wdrażania jej do praktyki oświatowej. Chociaż więc naturalne było przywiązanie do twierdzeń i teorii, które utraciły już moc obowiązkiwania i wyjaśniania w obszarze edukacji, to jednak jednym z podstawowych zadań, zmierzających do zaistnienia rzetelnego dyskursu w pedagogice i o edukacji, miało być *ujawnianie, opisywanie i wyjaśnianie złudzeń, stereotypów, mitów zawłaszczających świadomość podmiotów edukacyjnych. (...) Nie jest bowiem łatwo zrezygnować i wyzłoczyć się z roszczeń społecznych kształtowanych przez fałszywe obietnice pedagogiki instrumentalnej, oferującej zaprojektowanie skutecznych metod i sposobów „produkowania” ludzi, którzy stworzyliby świat szczęśliwy (...)*.²⁸

Refleksja badawcza T. Hejnickiej-Bezwińskiej mieści się zatem w nurcie myślenia ponowoczesnego, a w jego obszarze w nurcie teorii krytycznej, której zadaniem jest odsłanianie ograniczeń, barier i ułomności dyskursu w tak trudnym dla całego społeczeństwa okresie transformacji politycznej, kulturowej i gospodarczej. Zachęca bowiem w swoich rozprawach do swoistego rodzaju kontestowania w pedagogice tej orientacji, tego paradygmatu, który, przenikając do teorii i praktyk edukacyjnych przez dziesięciolecia, nie stracił przecież swojej mocy obowiązującej, ale moc jedynie obowiązującego. Pytanie o sens jej buntu nie wyklucza przecież prawa kolejnych pokoleń badaczy do prowadzenia diagnoz empirycznych w nurcie pozytywistycznym.

Nie można pominąć w dyskursie kontestacyjnym tej autorki rozprawy, która w drugiej połowie lat 90. była pierwszą próbą odkłamania historii oświaty i pedagogiki polskiej w latach 1944-1989 ze świadomością tego, że *ten właśnie czas historyczny jest jednocześnie czasem biograficznym badaczy tego okresu i czytelników ich tekstów. Biograficzne uwikłanie w fakty, zdarzenia, procesy – dzisiaj już historyczne – ma niewątpliwie wpływ na przyjmowaną perspektywę poznawczą, a opisy, wyjaśnienia i interpretacje muszą budzić bardzo żywe emocje z powodu różnorodności owych perspektyw i ich biograficznego uwikłania*.²⁹ W moim przekonaniu jest to niezwykle cenne i wciąż jeszcze niewykorzystane w naukach pedagogicznych

²⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności, Wydawnictwo '69, Warszawa 1997, s. 6.

²⁸ Tamże, s. 7.

²⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami. Część IV, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1996, s. 5.

otwarcie dyskursu krytycznego wobec oświatowców i naukowców w niedalekiej przeszłości w strukturalną i ideologiczną sowietyzację oraz totalitaryzm. Autorka demistyfikuje zarazem „białe plamy” i wpisujące się w zbiorową świadomość naszego narodu fałszywe historyczne fakty, zdarzeń, procesów, mechanizmów czy interesów, jakie były realizowane przez władze PRL, także z udziałem pedagogiki.

T. Hejnicka-Bezwińska walczy o to, byśmy jako naród nie przegrali bitwy o pamięć społeczną czasów, które silnie wpisały się we wszystkie obszary naszego życia, pozostawiając trwałe ślady i pozostałości syndromu „homo sovieticus”. Proponuje dla zrozumienia uwarunkowań źródeł i przyczyn naszej teraźniejszości trzy poziomy opis, wyjaśniania i interpretacji minionych zjawisk: poziom interpretacji „0” (zerowej), polegający na analizie materiałów źródłowych i uwzględniający zarazem biografię badacza (także jego biografię naukową – dobór problemu badawczego, zaangażowanie w jego rozwiązywanie, nastawienie emocjonalne, kompetencje badawcze itp.), poziom interpretacji „I” (pierwszego rzędu), łączący dwie perspektywy badawcze – historyczną i pedagogiczną (dominacja orientacji ideologiczno-praktycznej) oraz poziom interpretacji „II” (drugiego rzędu), gdzie interpretacja powinna być prowadzona w ramach metanaukowych systemów wiedzy z nauk humanistycznych i społecznych.³⁰

Rozprawa T. Hejnickiej-Bezwińskiej pojawiła się w momencie, kiedy konieczna była radykalna odnowa nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale przede wszystkim oczekiwana była zmiana mentalna, kulturowa, intrapsychiczna naszego środowiska, w której kluczową, wspomagającą rolę powinni odegrać samodzielnie myślący, refleksyjni i kreatywni nauczyciele oraz akademicy, intelektualści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo przemian, sami będący przykładem, nośnikami mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego. Jak pisał o tym Z. Kwieciński następstwem doby realnego socjalizmu był zły stan wykształcenia Polaków. W świetle jego diagnoz stan ten cechowały: fragmentaryzacja rozumu przez przestarałe ale rozrosłe „przedmioty nauczania”, ciasnota horyzontów humanistycznych, wąskie profile wczesnego przygotowania zawodowego, niepozwalającego obecnie elastycznie zachowywać się na kształtującym się rynku pracy, niedobór kompetencji komunikacyjnych i informatycznych, brak systemu instytucji ustawicznego kształcenia, wielkie zróżnicowanie w poziomie funkcjonowania szkół, ogromne strefy ubóstwa kulturowego, w tym funkcjonalnego analfabetyzmu w sytuacji, gdy liberałowie i zwolennicy wolnej gry rynkowej skłonni są odrzucać zasadę równych szans w oświacie.

Jest to też kwestia podstawowych braków w wychowaniu i jego kulturowym kontekście, takich, jak: powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowna zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej depriwacji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne.³¹

³⁰ Tamże, s. 8-9.

³¹ Tamże, s. 20.

Niewątpliwie prace T. Hejnickiej-Bezwińskiej doskonale odpowiadały na konieczność dokonania rozrachunku z przeszłością, z pedagogiką socrealizmu. Jeszcze silniej akcentowały brak zgody na unikanie zrozumienia — opóźnianego przez część elit naukowych minionej formacji — procesów koniecznego „przejścia” do ponowoczesności, do cywilizacji informatycznej i do rywalizacji wielu małych prawd i wielu małych, lokalnych narracji naukowych. Konieczne było — jej zdaniem — przyspieszone i bardziej radykalne odejście od pozostałości po Rozumie Instrumentalnym „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, której trwanie grozi w sposób szczególny:

- 1) zbyt wielką lekkością i łatwością odejścia i potępienia ideologii, na której wyrosła duża liczba „uczonych” — bez należytej krytycznej refleksji nad tym stanem;
- 2) brakiem troski o prawdę, ujawniającą się przede wszystkim w podejmowanych grach mimetycznych;
- 3) instrumentalnym wykorzystywaniem standardów naukowych (powołań, cytowań), służących podtrzymaniu „pozorów” bycia we „właściwej” opcji, światopoglądzie, formacji intelektualnej itd.;
- 4) skłonnością do przeceniania roli „prawodawcy” i niedoceniania roli „tłumacza”;
- 5) tworzeniem legend i mitów, aby ukryć to, czego nie chce się ujawnić z powodów partykularnych itd.³²

To, czym przekonuje i co konsekwentnie podtrzymuje w swoich rozprawach T. Hejnicka-Bezwińska, to aktualność kontestacyjnego wobec pedagogiki instrumentalnej dyskursu, który powinien uwydatniać zagrożenia, wynikające z aprobaty i uznania w społeczeństwie jej populistycznej wersji, która odwołuje się do wyobrażeń potocznych o dyscyplinie naukowej i jej przedmiocie badań, zwodzi ofertę spełnienia dyletanckich roszczeń. Posiadaczom „wiedzy potocznej” o wychowaniu zapewnia dobre samopoczucie, przekonuje ich bowiem, że posiadają wiedzę, która nie różni się od tej, jaką posługują się ludzie profesjonalnie zajmujący się edukacją. (...) Może w tym tkwi przyczyna, że pedagogika (i pedagogzy) traktowana jest przez innych (także przedstawicieli innych dyscyplin naukowych) mało poważnie, jako ta inna — gorsza.³³

Kontestacyjny zatem dyskurs w łonie samej pedagogiki nad jej tożsamością naukową staje się wyzwaniem dla kolejnych pokoleń naukowców, by tworzona przez nich wiedza i procedury badawcze nie były kwestionowane przez przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych. *Nie bez znaczenia jest „zła” pamięć społeczna o pedagogach i pedagogice. Publicznie znane i pamiętane są przejawy serwilizmu, koniunkturalizmu, konformizmu, cynizmu itd. — częstsze niż w innych środowiskach opiniotwórczych.*³⁴ Być może to jest ten punkt niezbędnego uświadomienia sobie dna, które najpierw miało charakter stricte mono-ideologiczny, a obecnie przyjmuje pozór odjęcia się od własnej przeszłości w swoim populistyczno-etatystycznym nastawieniu na instrumentalne rozwiązania problemów praktycznych, podtrzymując niemoc wyjścia nauk o wychowaniu z nieustannego kryzysu próżni intelektualnej, zamiast dostarczać społeczeństwu i uczynom — poprzez promowanie filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogiki świadomej konieczności poszukiwania swej tożsamości — krytycznych punktów odniesienia do dalszego jej rozwoju.

³² T. Hejnicka-Bezwińska, Tożsamość pedagogiki ... op. cit. 154-155.

³³ Tamże, s. 156-157.

³⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, W poszukiwaniu racjonalności polskiej pedagogiki współczesnej, [w:] Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, WSP Bydgoszcz 1995, s. 28.

Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka

1. Polityka neoliberalizmu

„Żyjemy w epoce neoliberalizmu. Wywiera on silne piętno na życiu miliardów ludzi na wszystkich kontynentach, w tak różnych sferach, ekonomia, polityka, stosunki międzynarodowe, ideologia, kultura itp. Na przestrzeni niespełna jednego pokolenia neoliberalizm tak się rozprzestrzenił i stał się tak wpływowy, a przy tym tak wrósł w obszary o krytycznym znaczeniu dla naszego życia, że utrudnia to właściwą ocenę jego istoty i historycznego znaczenia. A jednak **dokonanie takiej oceny jest niezbędne, zarówno z racji intelektualnych, jak i politycznych**” (Saad-Filho, Johnston, 2009, s. 13). Neoliberalizm jest dominującą ideologią globalnego kapitału, polityczno-ekonomicznym paradygmatem, „monokulturą” (Rikowski, 2008, s. 1). **Również zrozumienie reform edukacji, dokonujących się na świecie od lat osiemdziesiątych XX wieku, nie jest w pełni możliwe bez analizy teorii, ideologii, filozofii i praktyki neoliberalizmu.**

Termin „neoliberalizm” używany będzie zamiennie z terminami „korporacjonizm”, „globalizacja”, „neokonserwatyzm” czy „libertarianizm” (radykalna wersja neoliberalizmu). Pod takimi określeniami występuje on w literaturze przedmiotu. Sami neokonserwatyści określają się jako zwolennicy „demokratycznego realizmu” (Legutko, 2007, s. 24).

Naomi Klein (2008, s. 28) przez **korporacjonizm** rozumie system, którego celem jest zatarcie granic między światem wielkiego biznesu a najważniejszymi kręgami rządowymi. Przede wszystkim jednak neoliberalizm to strategia zarządzania zglobalizowanym światem (Munck, 2009, s. 113). Jest to kapitalizm w fazie monopolistycznej. David Harvey nazywa go panowaniem neoliberalnym w sensie wykorzystania aparatu państwa w celu ułatwienia akumulacji kapitałowi krajowemu i zagranicznemu. Po zakorzenieniu się neoliberalizmu w świecie anglosaskim został on reszcie świata narzucony (2008, s. 16 i 89). Na większości obszarów półkuli południowej określa się go jako „drugą grabież kolonialną” – bogactwa wydzierano bowiem państwom tej półkuli, a zyski odprowadzano za granicę (Klein 2008, s. 280).

„G. Dumenil i D. Levy, po starannym przeanalizowaniu dostępnych danych, doszli do wniosku, że neoliberalizacja od samego początku **była przedsięwzięciem obliczonym na restaurację władzy klasowej**” (Harvey, 2008, s. 27). Była to część hegemonicznego projektu koncentracji władzy i bogactwa w rękach elit całego świata, przynoszącego korzyści finansjerze poszczególnych krajów, a w skali światowej przede wszystkim kapitałowi amerykańskiemu (Saad-Filho, Johnston, 2009, s. 13). Interesy wielkich korporacji

w decydujący sposób wpływają na politykę socjalną i ekonomiczną. Uzyskują one zwolnienia podatkowe i szeroką gamę subsydiów. Wprowadzone przez Reagana obniżenie maksymalnej stopy procentowej z 78% do 28% w sposób oczywisty wyrażało intencje restauracji władzy klasowej. Najgorsze było to, że szerokim frontem przekazywano aktywa publiczne do sfery prywatnej (Harvey, 2008, s. 74 i 221).

Neoliberalizm to określona polityka klasowa, mająca na celu przetasowanie sił między kapitałem a pracą na korzyść kapitału, to klasowa ofensywa kapitału przeciwko światu pracy. Nowa funkcja kapitalizmu państwowego — traktowana obecnie jako jego nadrzędny cel — to „zarządzanie siłą roboczą z ramienia kapitału” (Radice, 2009, s. 156). Robotnicy są sprowadzeni do roli instrumentów gromadzenia kapitału (Chmielewski, 2001, s. 278).

Neoliberalnej polityce ekonomicznej i społecznej nadano także kształt „wspólnej polityki europejskiej”, wspólnych europejskich ram „konstytucyjnych”. Faktycznym celem „konstytucji” dla Europy jest sprawić, by w Unii Europejskiej nieodwracalnie zapanował neoliberalizm (Milios, 2009, s. 335-337).

Wykorzystanie kryzysów stało się podstawową zasadą funkcjonowania najpotężniejszych instytucji finansowych — Międzynarodowego Funduszu Walutowego i Banku Światowego. Oznaczało to zdradę ich pryncypiów założycielskich (Klein, 2008, s. 197). Wykorzystanie kryzysów i kataklizmów stanowiło od początku *modus operandi* Miltona Friedmana i jego współpracowników. Obecny kryzys to najbardziej brutalny przypadek pogwałcenia praw człowieka; akty przemocy przeciwko niedemokratycznym rządóm w rzeczywistości były celowymi działaniami, polegającymi na sterroryzowaniu opinii publicznej, albo na przygotowaniu gruntu dla radykalnych „wolnorynkowych reform”. Teoria kryzysu Friedmana nabrała mocy samospełniającej się przepowiedni. Im bardziej globalna gospodarka stosowała się do jego recept, np. uwolnienia cen, tym bardziej stawała się podatna na kryzys. Kryzys jest wbudowany w model ekonomicznej szkoły chicagowskiej. Kiedy nieograniczone sumy pieniędzy mogą swobodnie krążyć po całym świecie z wielką prędkością, a spekulanci mogą obstawiać wartość wszystkich walut, rezultatem jest ogromna niestabilność (Klein, 2008, s. 11-12).

Jednak myśl, że kryzysy finansowe mogły być powodowane przez kapitał, jego ucieczkę za granicę czy spekulacje finansowe, albo wręcz umyślnie wywoływane w celu akumulacji przez wywłaszczenie, jest z góry odrzucana jako teoria spiskowa — wbrew niezliczonym danym, pozwalającym podejrzewać istnienie skoordynowanego ataku na tę czy inną walutę. Kreowanie kryzysów na arenie światowej, zarządzanie nimi i manipulacja urosło do rangi przemysłowej sztuki redystrybucji bogactwa od krajów biednych do bogatych. Od roku 1980 ludy peryferiów przestały swym wierzycielom w centrali ponad 4,6 biliona dolarów (Harvey, 2008, s. 158 i 218).

O tym, że nie mówimy o teorii spiskowej świadczą poniższe wypowiedzi neoliberalistów.

W roku 1997 założono organizację „Projekt na Nowe Amerykańskie Stulecie” (PNAC). Jej celem jest promowanie idei globalnego amerykańskiego przywództwa. Założycielami PNAC byli: W. Kristol, D. Cheney, D. Rumsfeld, P. Wolfowitz i E. Abrams (Stelzer, 2007, s. 42).

„Postawę neokonserwatystów można podsumować następująco: dyplomacja — jeśli można, a jeśli trzeba — siła” (Wolf, 2003).

„Wszyscy mieszkańcy ziemi pragną wolności takiej, jak jest ona rozumiana na Zachodzie (...). Neokonserwatyści podkreślają, że w promowaniu wartości demokracji nie chcą opierać się **jedynie na rozwiązaniach**

siłowych (podkreślenie E.P.). Neokonserwatyści są zdania, że silnie uzbrojona **Ameryka powinna odgrywać rozsądnie zdefiniowaną imperialną rolę** (Stelzer, 2007, s. 50-51 i 60). Prezydent Bush nie krył, że „będąc największym mocarstwem na Ziemi mamy obowiązek dopomagać w rozprzestrzenianiu się wolności” (Harvey, 2008, s. 52). Naomi Klein w sposób przekonywający dowodzi, że wszędzie, gdzie wartości neo-liberalne doczekały się realizacji, towarzyszyły im najbardziej radykalne formy przemocy. Tak np. w okresie radykalnych „wolnorynkowych reform” w Argentynie zniknęło 30 000 ludzi (2008, s. 17 i 30).

Michaił Gorbaczow za ostateczny cel postawił sobie zbudowanie socjaldemokracji na wzór skandynawski. W roku 1991 na szczycie G7 otrzymał komunikat – jeśli natychmiast nie wprowadzi terapii szokowej – spadnie w przepaść. Naomi Klein pisze, że skrywa się jedną z największych zbrodni przeciwko demokracji (2008, s. 255). Kapitalizm w fazie monopolistycznej może być tak antyspołeczny, antydemokratyczny i chamski, jak tylko zechce (tamże, s. 288).

2. Teoria i filozofia neoliberalizmu

Często cytowaną definicję neoliberalizmu jest definicja Paula Treanora: „Neoliberalizm jest filozofią, w której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie, niezależnie od jakichkolwiek wcześniejszych relacji z produkcją dóbr i świadczeniem usług, w której funkcjonowanie rynku i struktur quasi-rynkowych postrzega się jako etykę samą w sobie, zdolną do działania jako wskazówka dla wszelkich działań ludzkich i zastępującą wszelkie wcześniej istniejące przekonania etyczne” (*Neoliberalism: origins, theory, definition*, za McClenne, 2009, s. 1).

2.1. Rozumienie wolności

Wprowadzając do filozofii libertarianizmu D. Boaz stwierdza, że powstanie globalnego rynku kapitałowego spowoduje, iż inwestorzy nie będą zakładnikami swoich rządów i ich konfiskacyjnych systemów podatkowych. Chodzi o to, by wiek XXI był wiekiem wolnej jednostki, a nie wiekiem państwa (2005, s. 16-17). Państwo nie potrafi bowiem tworzyć bogactwa, a jedynie zabierać je jednemu i dawać innym. Opodatkowanie stoi na równi z pracą przymusową, stanowi względnie łagodną formę niewolnictwa (Nozick, 1999, s. 200). Oświecone elity zawsze były gotowe ochoczo usprawiedliwiać taki rabunek uprawiany przez ludzi sprawujących władzę, stwierdza inny libertarianin – M. W. Rothbard (2009, s. 10).

Całkowita **wolność rynku** – zdaniem neoliberalów – stanowi sposób rozwiązywania problemów i kryzysów ludów świata (Rothbard, 2009, s. 90). Najlepsza droga do wyeliminowania ubóstwa – w teorii państwa neoliberalnego – prowadzi przez wolny rynek. Zatem jeżeli jakiś rynek nie istnieje, to należy go utworzyć – w razie potrzeby aktem państwowym. Konkurencyjność na rynku to pierwsza neoliberalna „cnota”. Deklarowanym celem jest dobrobyt dla wszystkich.

Głośno wychwalając „cnoty” wolnej konkurencji w rzeczywistości, w neoliberalnej praktyce, ma miejsce umacnianie oligopolistycznej, monopolistycznej i ponadnarodowej własności w niewielkim gronie scentralizo-

wanych korporacji wielonarodowych. W darwinistycznym świecie powinni przeżyć i przeżywać tylko najsilniejsi (Harvey, 2008, s. 113). Rynek jest instrumentem „naturalnej selekcji”.

Zdaniem G.W. Busha wolność rynku to **szczyt ludzkich aspiracji** (Harvey, 2008, s. 52). Friedrich von Hayek z kolei twierdzi, że mechanizm systemu funkcjonowania cen zasługuje na okrzyknięcie go największym osiągnięciem ludzkiego umysłu (1945, s. 530). Wolny rynek – jego zdaniem – wytwarza spontaniczny porządek społeczny i jest gwarantem minimum przymusu. Również D. Boaz (2005, s. 32-33) pisze, że wielką zasługą libertarianizmu – jego analizy społecznej – jest stwierdzenie, że porządek powstaje w społeczeństwie spontanicznie, w wyniku działań setek milionów jednostek, które – by zrealizować swoje cele – koordynują działania między sobą. Najważniejsze instytucje społeczne, m. in. rynek, wszystkie rozwijają się bez centralnego kierowania. Działanie umotywowane własnym interesem przyniesie korzyści wszystkim.

Wolność rynkowa degeneruje ideę wolności do orędownictwa **wolnej przedsiębiorczości**. Wolność przedsiębiorczości daje zielone światło wszystkim „negatywnym wolnościom”, jest to prymitywny postulat wolności. Gra toczy się obecnie o samo pojęcie „wolności” zredukowanej do wolnego rynku (Saad-Filho, Johnston, 2009, s. 115).

Zdaniem kolejnego guru neoliberalizmu/libertarianizmu – Milтона Friedmana – **wolność ekonomiczną i wolność polityczną łączy głęboka więź**. Wolność polityczna i wolność indywidualna dają się urzeczywistnić jedynie w warunkach wolności ekonomicznej (za Brighousem, 2007, s. 117). „Wolność ekonomiczna „sama w sobie” stanowi element szeroko rozumianej wolności, z tego względu wolność ekonomiczna jest także celem samym w sobie (...) a ponadto nieodzowny środek służący uzyskaniu wolności politycznej” (Friedman, 1962, s. 8). To prawda – wkroczenie na arenę polityczną zależy od posiadania wielkiego majątku i poparcia elit finansowych. Sąd najwyższy w USA uznał prawo korporacji do nieograniczonych darowizn na rzecz partii politycznych (Harvey, 2008, s. 69).

Neoliberalizm nadaje wymianie rynkowej także wartość „etyki samej w sobie”, zdolności kierowania wszystkimi działaniami człowieka i zastępowania wszystkich wcześniejszych wyznawanych przekonań etycznych (Harvey, 2008, s. 10).

Wolność ekonomiczna jest zdaniem Milтона Friedmana wolnością zawierania umów, elementem wolności osobistej. Wolność ekonomiczna urzeczywistnia się w stopniu maksymalnym, gdy państwo wyrzeka się redystrybucji dochodów i bogactwa oraz nie ingeruje w funkcjonowanie rynku, z wyjątkiem przypadku, gdy np. zapobiega monopolom i chroni prawa własności. Najlepszym systemem jest oparta na wolnej prywatnej przedsiębiorczości gospodarka wymiany – kapitalizm konkurencji. **Powszechna prywatna własność stanowi najlepszą gwarancję wolności politycznej** (1962, s. 13-15). Rothbard dodaje, że „**tylko etyka oparta na prawach właścicielskich każdej osoby (...) może odpowiednio sprostać zadaniu, jakim jest rygorystyczne uzasadnienie wolnorynkowego porządku**” (za Gordonem, 2009, s. 12).

Hayek i Nozick piszą o „świętej własności”. Boaz mówi o obronie praw korzystania z tego, co przedsiębiorcy ludzie wypracowali i nazywa to „cnotą wydajności” (2005, s. 33). Rothbard dodaje, że fundamentalny aksjomat teorii libertarianizmu mówi, iż nikt nie może grozić użyciem przemocy ani jej stosować wobec osoby lub jej własności. Jest to zasadnicza podstawa, z której da się wyprowadzić wszystkie inne twierdzenia składające się na całokształt teorii libertarianizmu. Zaiste – „święta własność” jest broniona do upadłego.

Powyższe argumenty nie są zbyt przekonujące. Nie mamy powodów by sądzić, że w Szwecji, Norwegii czy Finlandii, gdzie państwo angażuje się w szerokim zakresie w redystrybucję dochodów, zakres wolności jest mniejszy niż w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii.

Dla libertarian **największą wartością polityczną jest wolność, a nie demokracja. Wolność sama w sobie to prawo wyboru i realizacji obranych przez siebie celów** (Boaz, 2005, s. 29-30). Friedman uważa, że wolność ma tak zasadnicze znaczenie, ponieważ pozwala wieść życie etyczne. Wolność indywidualna służy naszemu interesowi, jakim jest możliwość formułowania własnych sądów i kierowania się nimi w działalności oraz prowadzenia życia zgodnie z zasadami etycznymi, które zostały pozostawione naszemu rozstrzygnięciu (1962, s. 12-13). Jednak sama zasada wolności pozostaje doskonale obojętna na to, co wybieramy. Nadanie wolności statusu absolutnego niesie ze sobą wymóg, zgodnie z którym musimy stać się zdolni do dokonywania wyborów (ogromne zadanie dla wychowania), wznieść się na poziom samoświadomości i autonomii tam, gdzie możemy dokonywać wyborów (Chmielewski, 2001, s. 248-249).

Książka małżeństwa Friedmanów *Free to choose* jest hołdem złożonym wolnemu wyborowi, który zapewnia system neoliberalny. Jest on pisany z zuchwalstwem kogoś, kto nie musi się rozliczać z rzeczywistością, a jedynie z korporacją (Dowbor, 2009, s. 62).

Neoliberalizm proponuje zasadę: „**od każdego według tego, jak wybiera, każdemu według tego, jak jego wybierają**” (Nozick, 1999, s. 193). Teoria racjonalnego wyboru przejawia tendencję do obwiniania ofiary (Aldridge, 2006a, s. 30). Nie można uniknąć odpowiedzialności za nasze czyny, zrzucić winy na społeczeństwo. Nikt nie może pozbyć się swojego prawa wyboru (Boaz, 2005, s. 128 i 171). „Jeśli bieda wynika przede wszystkim z postaw biednych, a nie z barier społecznych, to zmienić trzeba przede wszystkim to postępowanie, a nie społeczeństwo” (Wacquant, 2009, s. 51).

Rozważania o wolności można zakończyć uwagą, że nie jest nam ona dana z natury, jest społeczną zdobyczą, o której redefinicję i zachowanie należy zabiegać nowymi metodami, w bardzo skomplikowanych warunkach społecznych (Chmielewski, 2001, s. 129). Tym bardziej, że Pierre Bourdieu, Claus Offe czy Ulrich Beck usiłują uchwycić w swych pracach paradoks: im większa jest nasza indywidualna wolność, tym mniej staje się użyteczna w świecie, który pozwala nam z niej korzystać. Tym mniejszą mamy możliwość wyboru gry, tego, czy chcemy w niej uczestniczyć i w jaki sposób. (Bauman, 2007, s. 121).

2.2. Prawa indywidualne

Powyższe rozważania o wolności i prawach własności prowadzą nas do kolejnej podstawowej zasady liberalizmu, w tym neoliberalizmu – kwestii praw indywidualnych. Pytając: jakie mamy prawa D. Boaz odpowiada – **niezliczone, zawarte w jednym prawie naturalnym**. Ważne jest to, co dodaje: „Nie ma żadnego konfliktu między rzeczywistymi prawami jednostki w wolnym społeczeństwie. Istnieje natomiast wiele konfliktów między zwolennikami tzw. praw socjalnych, którzy wymagają, aby ktoś dawał im dobra, których potrzebują. (...) Są one w konflikcie z naturalnymi prawami jednostki. Każda jednostka posiada siebie na własność. Jedyń logiczną i odpowiadającą naturze możliwością jest **samo posiadanie**”.

Mówiąc o podstawowym prawie naturalnym, jak „prawo do życia” Boaz przeciwstawia się takiej jego interpretacji, która oznacza prawo do pożywienia, ubrania, mieszkania, „ponieważ oznacza to, że jedna osoba ma prawo zmusić innych, aby dali jej pewne rzeczy, gwałcąc tym samym ich równe prawa” (Boaz, 2005, s. 83, 86, 88).

Jednak Sir Beveridge słusznie zauważa, że człowiek „Głodny nie jest wolny, dopóki nie zostanie nakarmiony, nie będzie myślał o niczym innym (...). Człowiek, który nie śmie zaprotestować przeciwko niesprawiedliwemu pracodawcy, ponieważ boi się bezrobocia, nie jest człowiekiem wolnym” (za Chmielewskim, 2001, s. 163-164).

Neoliberalowie – podobnie jak liberałowie w ogóle – twierdzą, że **ludzie są równi wobec prawa**, a rządy które akceptują tę zasadę, to **rządy prawa**. Ta równość wobec prawa wywodzi się z egalitaryzmu epistemologicznego – wiary, że wszyscy ludzie „rodzą się równi” pod względem moralnym. Odzwierciedla się to w równości wobec prawa, **równości głosu**. Egalitaryzm epistemologiczny głosi, że potencjalnie każdy człowiek jest w stanie uzyskać wiedzę o rzeczywistości społecznej, sobie samym i własnych potrzebach i że ma on prawo do realizacji własnych interesów, przy poszanowaniu takiego samego prawa innych ludzi (Chmielewski, 2001, s. 82-84).

Rządy prawa to rządy legalistyczne, konstytucjonalistyczne, związane z postulatem minimalnych rządów. Ograniczony rząd jest podstawową koncepcją polityczną libertarianizmu. „Wiek polityki skończył się nie spełniwszy swych obietnic” – twierdzi Boaz, (2005, s. 25 i 33).

Równe prawa to ten rodzaj równości, który jest odpowiedni dla równości społecznej. Prawa nie są prezentem od rządu. Są one naturalne i niezmiennie, zawarte w naturze ludzkiej i posiadane przez niego na mocy jego człowieczeństwa, nienaruszalne, stwierdza Boaz (2005, s. 87-88). W wolnym społeczeństwie **każdy będzie równy tylko pod względem zakresu wolności**, będąc zarazem odmiennym od innych i nierównym pod każdym innym względem (Rothbard, 2009, s. 360).

Prawa własności są prawami człowieka. Wszystkie prawa człowieka mogą być postrzegane jako prawa własności, wywodzące się z jednego fundamentalnego prawa samo posiadania. **Prawa człowieka mogą być sprowadzone do prawa własności**, twierdzi Boaz (2005, s. 94-95).

Tenże autor uważa, że nawet „Dziecko staje się rodzajem własności”. Żyje ono bowiem w miejscu stanowiącym własność rodziców. Rodzice mają pełne prawa ustanawiania zasad postępowania swoich dzieci. Zgodnie z teorią prawa i moralności nie istnieją inne wolności niż wolność właścicieli posiadłości i stąd zasady jej użytkowania przez dzieci. Każdy rodzic miałby ponadto „prawo sprzedania swoich opiekuńczych praw innym osobom. Krótko mówiąc, istniałby wolny rynek (...) dzieci” (2009, s. 200-209). Oto i konsekwencje świętego prawa własności!

Cel którym jest równość zbyt długo był traktowany bezkrytycznie i aksjomatycznie jako ideał etyczny. Rothbard pyta, czy równości można przyznać status niekwestionowanego prawa etycznego, który ma obecnie? Odpowiedź zacytuje: „Jeśli jakiś cel etyczny gwałci prawa natury odnoszące się do człowieka (...) to w konsekwencji (...) jest zły i powinien zostać zaniechany. Jeżeli sam cel zadaje gwałt naturze człowieka, wówczas zły jest również pomysł, by podążać w prowadzącym do niego kierunku” (2009, s. 34).

Termin „prawa człowieka” i jego rozumienie na gruncie liberalizmu od początku było przedmiotem ostrych kontrowersji teoretyków i praktyków. MacIntyre i Rorty uznają je za puste fikcje.

Interpretacje podstawowej kategorii, jaką są „prawa człowieka”, są wzajemnie wykluczające się. Tak rozumiane jak w neoliberalizmie zaprzeczają sens ludzkiej solidarności i odpowiedzialności za społeczny egoizm oraz wyniszczający antyhumanitaryzm. W rozumieniu liberalizmu etycznego jest to fundamentalne pojęcie, pozwalające zrozumieć uniwersalność jedności i solidarność wszystkich ludzi. Dzięki temu idea ta może stać się narzędziem skutecznej walki o równość praw (nie rozumianą tak prostacko, jak w neoliberalizmie) i godność każdego człowieka (por. Chmielewski, 2001, s. 9). Bez praw socjalnych dla wszystkich ludzi, ich prawa polityczne stają się bezwartościowe. Prawa socjalne są niezbędne dla odpowiedniego funkcjonowania praw politycznych. Państwo socjalne jest najbardziej współczesnym ucieleśnieniem idei wspólnoty (Bauman, 2007, s. 158)¹.

2.3. Sprawiedliwość

Kolejnym pojęciem, które należy rozważyć w ramach neoliberalizmu jest pojęcie „sprawiedliwości”. Oczywiście jest ona ujmowana w kontekście własności. W teorii sprawiedliwości R. Nozicka oznacza ono: 1) sprawiedliwe zasady pierwotnego nabywania dóbr nie będących niczyją własnością, 2) sprawiedliwe przekazywanie posiadanych dóbr i 3) naprawianie niesprawiedliwości popełnianych w procesie nabywania i przekazywania dóbr. Jeśli dobra zostały nabyte w sposób sprawiedliwy, to sprawiedliwe jest także ich posiadanie (1999, s. 151).

Hayek i Nozick stawiają z całą ostrością problem konfliktu między podstawowymi twierdzeniami liberalizmu – postulatami równych praw wszystkich jednostek i równości wobec prawa a egalitarnym postulatem względnej równości materialnej. Hayek głosi tezę o **fundamentalnej niesprawiedliwości egalitaryzmu**. Jego zdaniem odmienne traktowanie, które jest konieczne, aby umieścić różnych ludzi w takiej samej pozycji materialnej jest niezgodne z osobistą wolnością i wysoce niemoralne. Ku tego rodzaju niemoralności zdążyła nieograniczona demokracja. Należy więc poddać demokrację kontroli i zabezpieczyć ją przed upadkiem moralnym. Demokracja to luksus, na który można sobie pozwolić w warunkach względnego dostatku (za Chmielewskim, 2001, s. 151).

2.4. Założenia dotyczące istoty człowieka

Indywidualizm należy do podstawowych idei liberalizmu w ogóle, a zwłaszcza libertarianizmu. Dla teorii liberalizmu podstawą było i jest założenie o najwyższej wartości jednostki ludzkiej obdarzonej autonomią i unikalną tożsamością oraz zdolnością do samodzielnego formułowania idei dobra. Akcentuje też ona

¹ Oto fragment programu Szwedzkiej Partii Demokratycznej z roku 2004: „Przychodzi taki moment, że każdy człowiek okazuje się słaby. Potrzebujemy się nawzajem. Żyjemy tu i teraz, razem z innymi, w samym środku zmiany. Wszyscy się wzbogacimy, jeżeli każdy będzie miał prawo uczestnictwa i nikogo nie zostawimy samemu sobie. Wszyscy staniami się silniejsi, jeżeli zapewnimy bezpieczeństwo dla każdego, a nie tylko dla wybranych” (Taylor, 2005, s. 32).

ponoszenie odpowiedzialności człowieka za jego czyny. Co więcej, libertarianie mówią, że tylko jednostka ponosi odpowiedzialność za swoje czyny (Boaz, 2005, s. 87-88 i 127). Neoliberalny indywidualizm jest indywidualizmem antropologicznym – wychodzi od jednostki jako początkowego, zasadniczego bytu społecznego. Jednostkowy byt abstrakcyjny jest zasadniczo identyczny we wszystkich konkretyzacjach osobowych i jest wyposażony w te same cechy i prawa (Bartyzel, 2004, s. 238). Paradoksalnie – cechą wspólną jest „wspaniały fakt występowania indywidualnych różnic i zmienności” (Gordon, 2009, s. 8).

W neoliberalnej wizji **każdy człowiek jest przedsiębiorcą zarządzającym swoim życiem.** Ta idea to idea czysto neoliberalna. Nakaz autonomii wymaga od każdej jednostki niezależności od innych. Jest to podmiot ekonomiczny, prywatny właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć, podmiot życia gospodarczego – *homo oeconomicus*. Dla tak postrzeganej jednostki „cnotą” jest egoizm (Rand, 2000) i wydajność. Innych traktuje się przede wszystkim jak rywali, którzy zachowują się jak każdy konkurent: knują intrygi, kopią pod nami dołki, zastawiają pułapki i najchętniej zobaczyliby, jak się potykamy i upadamy. W grze o przetrwanie, zaufanie, współczucie i litość to samobójstwo. Jeśli nie jesteś twardszy i mniej uczciwy od innych, ty zostaniesz przez nich skrzywdzony. Żyjemy w twardym świecie, w którym samemu trzeba być twardym. W świecie jednostek zdanych wyłącznie na własny spryt, starających się wzajemnie przechytryczyć i prześcignąć (Bauman, 2007, s. 43-45).

W omawianej wizji jednostka to autonomiczny **podmiot dokonujący wyborów** życiowych. Jej racjonalność jest instrumentalna. Wolny wybór na zasadzie preferencji odarł jednak człowieka z substancji obywatelskiej (Żyro, 2009, s. 12). **Homo politicus został zredukowany do homo oeconomicus** (Bartyzel, 2004, s. 125).

Jednakże niezależność podmiotu jest liberalną iluzją. Polega ona na niezrozumieniu z gruntu „społecznej” natury człowieka (Sandel, 2009, s. 50). Michel Foucault w książce *Neoliberalism and education: the autonomous choosers* wprowadził neologizm *governmentality* na określenie neoliberalnego modelu dyscyplinowania „tworzenia siebie” Przez *governmentality* rozumie on coś w rodzaju sposobu myślenia o naturze i praktyce rządzenia sobą oraz innymi. *Governmentality* dotyczy tego, co może być pomyślane (Fitzimons, s. 1-2). „Zrobienie z siebie towaru rynkowego” staje się indywidualnym obowiązkiem każdego człowieka. „Podmiotowość” „podmiotu” i większość tego, co dzięki niej konsument może osiągnąć, skupia się na nieustannym wysiłku stawania się towarem rynkowym. Najistotniejszą, chociaż starannie ukrywaną częścią społeczeństwa konsumentów, jest przekształcenie konsumenta w towar (Bauman, 2007, s. 150).

Symbolem neoliberalizmu staje się pracownik, którego można zużyć i wyrzucić. Mnogość się relacje opisujące skandaliczne warunki pracy i despotyzm pracodawców (Harvey, 2008, s. 228). „Siła robocza” jest instrumentem gromadzenia kapitału. Idealny pracownik to osoba, która – kiedy staje się niepotrzebna – przyjmuje decyzję o zwolnieniu bez żalu i nie podaje pracodawcy do sądu.

Inny aspekt neoliberalnej koncepcji człowieka to **konsument**. „Konsument”, „konsumpcja” stały się dominującymi pojęciami, poprzez które wyobrażamy sobie nasz związek z wszystkimi dobrami i usługami. Postawa „robię zakupy, więc jestem” i zachłanny indywidualizm budują świat pseudosatisfakcji – powierzchownie fascynujący, lecz wewnętrznie pusty. W tym dyskursie „jesteśmy tym, co kupujemy” (Giroux, 2001, s. 2). Dobre życie oznacza dla konsumenta poszukiwanie przyjemności. Sztuka życia to umiejętność wyszukiwania

odpowiednich dóbr i wchodzenia w ich posiadanie. Jak pisze Zygmunt Bauman (2009) jest to konsumowanie życia. Takie rozumienie sztuki życia wytwarza duchowo zubożone życiorysy (Aldridge, 2006a, s. 13).

Ekonomia postrzega konsumenta jako suwerenny podmiot. „Podmiotowość” konsumentów tworzą zakupowe wybory. Są urodzeni by kupować — zgodnie z tytułem książki J. Schora (Born to buy). Konsumpcja stała się sprawą szczególnie ważną, o ile nie centralną w życiu większości ludzi, stała się celem ich egzystencji (Campbell, 2004, s. 27 — za Baumanem, 2009, s. 34). Tymczasem sam konsument stał się towarem.

2.5. Wizja społeczeństwa

Neoliberalna wizja społeczeństwa to **zbiór jednostek**. Margaret Thatcher twierdziła, że społeczeństwo nie istnieje, istnieją tylko jednostki i rodziny. Dla libertarian podstawowym elementem społecznej analizy jest jednostka. „Grupy nie posiadają planów czy intencji. Tylko jednostki są zdolne do podejmowania decyzji. Oczywiście tworzą i dyskutują w grupach, lecz to indywidualny umysł podejmuje ostateczne decyzje”. Społeczeństwo jako całość nie posiada żadnych celów twierdzi Boaz (2005, s. 128 i 166-167).

Boaz oznajmia, że „Celem jaki sobie stawia libertarianizm jest **stworzenie lepszego społeczeństwa**, w którym większość decyzji będzie podejmowana w odpowiedni sposób i przez właściwą osobę — przez ciebie. W efekcie (...) większość z (...) niepożądanych zjawisk ulegnie osłabieniu” (2005, s. 43).

U neoliberalistów mamy więc do czynienia z regresem do atomistycznej wizji społeczeństwa. Indywidualistyczne wyjaśnianie faktów społecznych stoi w rażącej sprzeczności z podstawowymi zasadami metody socjologicznej (Wacquant, 2009, s. 51). Jest to nietrafny model społeczeństwa.

Neoliberalizm dąży do budowy **społeczeństwa własności** (Legutko, 2007, s. 36). Do wizji „**społeczeństwa udziałowców**” (Aldridge, 2006b, s. 114).

Z atomistyczną wersją społeczeństwa współgra „**społeczeństwo konsumentów**”, przez które Bauman rozumie „szczególny zestaw warunków życiowych, w jakich wysokie jest prawdopodobieństwo przyjęcia przez większość ludzi kultury konsumpcjonistycznej i postępowanie w większości przypadków zgodnie z jej nakazami” (2009, s. 61). Bauman rozwija tezę, że nastąpiła „konsumpcjonistyczna rewolucja” wraz z przejściem od konsumpcji do konsumpcjonizmu, gdy konsumpcja stała się sprawą „szczególnie ważną, o ile nie centralną w życiu większości ludzi, stała się ‘celem ich egzystencji’” (Campbell za Baumanem, 2009, s. 34). „Konsumpcjonizm” jest typem układu społecznego wynikającym z wtórnego przerebu ludzkich potrzeb, pragnień i tęsknot w główną siłę napędową społeczeństwa. „Konsumpcjonizm” pojawia się, kiedy konsumpcja przejmuje kluczową rolę, którą w społeczeństwie producentów odgrywała praca (Bauman, 2009, s. 36).

„Społeczeństwo konsumpcyjne” współgra też ze „społeczeństwem własności” ze względu na wspólną cechę zawłaszczania i posiadania dóbr zapewniających wygodę i szacunek. Legutko mówi o „społeczeństwie jako domu towarowym” (1994).

Jak w takim razie w neoliberalizmie rozumiane jest „społeczeństwo obywatelskie”?

D. Boaz w książce będącej wprowadzeniem do filozofii libertarianizmu podaje jego następujące rozumienie: „W społeczeństwie obywatelskim ty decydujesz o swoim życiu, w społeczeństwie politycznym o twoim życiu decyduje ktoś inny”. Rolą państwa jest ochrona praw obywatelskich — to wszystko. **Na to, co**

nazywamy społeczeństwem obywatelskim składają się stowarzyszenia, które tworzymy razem z innymi. „Społeczeństwo obywatelskie może być zdefiniowane w szerokim sensie jako zbiór wszystkich naturalnych i dobrowolnych stowarzyszeń. Jest bez znaczenia, czy stowarzyszenia powstają by przynosić zyski, czy osiągnąć inny cel. Stowarzyszenia w społeczeństwie obywatelskim są tworzone, by zrealizować konkretne cele, jednak społeczeństwo obywatelskie jako całość nie posiada żadnego celu” (2005, s. 30 i 166-167). Na utożsamianie społeczeństwa obywatelskiego z organizacjami pozarządowymi zwraca również uwagę Sinha (2006, s. 263-266). Neoliberalizm usiłuje determinować ich kształt i funkcję włączając je w proces formułowania i realizacji swojej polityki.

Co zatem z ludźmi, którzy nie należą do stowarzyszeń – a jest ich ogromna większość – nie są obywatelami? M. J. Sandel jest jednym z wielu intelektualistów, których niepokoi proces drastycznego zubożenia sfery publicznej, podobnie jak R. Putnama. Łączy ich przekonanie, że osłabienie ducha obywatelskiego wpływa na sposób funkcjonowania wspólnoty politycznej. Jedno z podstawowych wyzwań, jakie niesie indywidualizm w kontekście kultury neoliberalnej, staje się jeszcze bardziej aktualne (Żyro, 2009, s. 11). Atomizacja dochodzi do stopnia zaniku społeczeństwa obywatelskiego. Neoliberalizm zrównuje ze sobą obywatela i konsumenta. Konsumenci są w kapitalizmie uwodzeni.

W świetle deklarowanej równości jednostek wobec prawa na uwagę zasługuje stanowisko neokonserwatystów, którzy uznają dominację elity nad masami (Legutko 2007, s. 25). W tzw. „realistycznej teorii demokracji” Schumpetera zwykli ludzie odgrywają niewielką rolę. Rola obywateli to „rozumieć, że kiedy już ktoś został wybrany, to on ma się zajmować robotą polityczną, a nie oni” (1995, s. 365). Schumpeter czyni z władzy elit jądro demokracji, nie zaś jej śmiertelnego wroga. Takie spojrzenie pozostaje wysoce wpływowe. Tymczasem elity polityczne traktują politykę jako środek do realizacji ich prywatnych celów, które mogą osiągnąć tylko przez to, że zostaną wybrane (Saward, 2008, s. 64).

2.6. Rola państwa

Jak już pisałam, w teorii rola ta ma być minimalna – strażnika praw jednostki, „nocnego stróża” strzegącego bezpieczeństwa. Ograniczony rząd jest podstawą politycznej koncepcji libertarianizmu (Boaz, 2005, s. 32). Państwo bowiem nie potrafi – zdaniem libertarian – stworzyć bogactwa, umie jedynie zabierać je jednym i dawać innym. Interwencja państwa np. w zakresie zapewniania płacy minimalnej jest – ich zdaniem – w oczywisty sposób nieuczciwa i niesprawiedliwa. Jak piszą: „Naszą główną przeszkodą jest państwo będące Lewiatanem (...). Jeden z rodzajów działalności państwa wyróżniającym je bardziej niż cokolwiek innego, jako wroga wolności i na nim jej zwolennicy muszą skoncentrować swoje wysiłki (Gordon, 2009, s. 12). Tak Gordon referuje radykalne poglądy Rothbarda.

Rząd często powołuje się na „rynek społeczny”, na którym metody indywidualnej przedsiębiorczości zostaną zaprzęgnięte dla celów społecznych (Naismith, 1994, s. 36).

Tymczasem w praktyce neoliberalizmu – w korporacjonizmie – doszło do zatarcia granic między światem wielkiego biznesu a najważniejszymi kręgami rządowymi. Jego główną cechą jest transfer znacznej części zasobów publicznych w prywatne ręce. Korporacyjne elity są głównymi beneficjentami takiego systemu. Stale rośnie rola agresywnego nadzoru nad społeczeństwem i ma miejsce ograniczanie swobód obywatelskich

(Klein, 2008, s. 25-26). „Sterowanej atrofii państwa socjalnego towarzyszy hipertrofia państwa penalnego” — pisze L. Wacquant. Polityka ta prowadzi **od państwa socjalnego do państwa penalnego oraz w stronę socjal-panoptyzmu**. W hrabstwie Kent w Wielkiej Brytanii w roku 1998 utworzono pierwsze w Europie więzienie dla dzieci. Otwarto je pod egidą prywatną i rządową. Nowa Lewica wsadza za kratki z jeszcze większą gorliwością niż jej konserwatywni poprzednicy (2009, s. 79, 116, 130). W Stanach Zjednoczonych „pokoje zamknięcia dla ośmiolatek są normą, nie wyjątkiem (Fletcher, s. 2). W tymże kraju bardzo znacząco zwiększono fundusze na budowę więzień kosztem finansowania szkolnictwa publicznego (Giroux, 2001, s. 2). Liczba więźniów osiągnęła tam najwyższy wskaźnik na świecie — w roku 2003 było ich 5,6 miliona (Chaddock, 2003).

2.7. Neoliberalna kultura

Neoliberalna kultura jest przejawem *tryumfu etosu indywidualnej konkurencji i „ducha przedsiębiorczości”*. Stawia ona rynek przed społeczeństwem. W tej kulturze finansowa efektywność i marketing — także w szkołach — stały się bardzo ważne, nawet najważniejsze. Zadanie konstruowania neoliberalnej „kultury przedsiębiorczości obejmuje: po pierwsze przemodelowanie dużego szeregu instytucji na komercyjne przedsiębiorstwa zorientowane na potrzeby klienta i po drugie, neutralizowanie i odwracanie tych tendencji w społeczeństwie, które są wrogie „duchowi przedsiębiorczości”. W kulturze tej cenione są specyficzne wartości indywidualnej konkurencyjności (Fitzimons, s. 4).

Kultura neoliberalna to także *kultura konsumpcjonistyczna*. Jej mianem Bauman określa ów szczególny sposób, w jaki członkowie społeczeństwa konsumentów zastanawiają się nad swoim postępowaniem. To kultura, w której konsumpcja jest celem egzystencji człowieka (2009, s. 36).

W kulturze konsumpcyjnej — tak jak w ogóle w kulturze neoliberalnej — wybór jest nakazem, unikać wyboru możesz jedynie pod groźbą wykluczenia. „Odpowiedzialność” w niej oznacza przede wszystkim odpowiedzialność za siebie (Bauman, 2009, s. 93 i 101).

Kulturowy syndrom produkcyjny przemienia się w kulturowy syndrom konsumpcyjny. Ten drugi od pierwszego ostro wyróżnia odwrócenie wartości przypisywanych niegdyś trwaniu i przemijalności. Syndrom konsumpcyjny polega na szybkości, nadmiarze i mnożeniu odrzutów (Bauman, 2009, s. 94-95).

3. Mechanizmy, którymi posłużył się neoliberalizm w celu uzyskania przyzwolenia na swoją praktykę

Przeobrażenia o tak wielkim zasięgu i głębi, jakie miały miejsce w związku z rozprzestrzenianiem się neoliberalizmu nie zachodzą przypadkowo. Warto więc postawić pytanie, jakimi środkami i jakimi drogami stworzono nową „monokulturę”? Przeanalizujemy zatem sposoby i mechanizmy, za pomocą których neoliberalizm stał się globalizacją.

Według Pierre’a Bourdieu *neoliberalizm jest silnym dyskursem*. Właśnie dzięki owej sile może on uchodzić za projekt polityczny.

Dyskurs neoliberalizmu odpowiada orwellowskiej kategorii **nowomowy**. Chodzi w nim z jednej strony o **odwrócenie znaczenia słów**, a z drugiej strony o **zacieranie ich sensu**. Najbardziej charakterystycznym narzędziem nowomowy jest odwracanie znaczenia terminów, zastępowanie ich znaczenia ich przeciwieństwem (Bihr, 2008, s. 11-15).

3.1. Wolny rynek czy monopol korporacji?

Jak pisze L. Dowbor, władza korporacji szacownie się ubiera. Przestaje być monopolem czy oligopolem kapitalistycznym i zaczyna nazywać się rynkiem. Drastyczna centralizacja władzy ekonomicznej koordynuje przestrzeń konkurencji i pozostawia konsumentów bez możliwości wyboru. Również pojęcie kapitalizmu wyszło z mody. Aprobowanym teraz odniesieniem jest system rynkowy (2009, s. 63 i n.).

Neoliberalizm dokonuje apologii wolnego rynku – jego monopolu – w imię zasad „nieskrępowanej” konkurencji. W dyskursie neoliberalnym „wolny rynek” to monopol (Bihr, 2008, s. 17). Rzetelna analiza „wolnego rynku” przekształca się w napędzaną ideologią celebrowanie tegoż rynku. Dyskurs rynku można uznać za publiczny język, za środek komunikacji. Jako narzędzie ideologiczne motywuje on działania i legitymizuje kapitalistyczne instytucje oraz definiuje rzeczywistość. Relacje społeczne stają się relacjami rynkowymi. Porównanie zmienia się w metaforę, a ta kształtuje naszą mowę, kolonizuje myślenie i praktykę. „Rynek” jest mieszańką: 1) opisu czym są rzeczy, 2) modelu analitycznego teorii ekonomicznej oraz 3) zaleceń.

Metafora rynku jest wszechobecna. Rynek to sfera własnych interesów, konkurencji, podziału na zwycięzców i przegranych.

Dyskurs rynku to **dyskurs rynkowego populizmu**. Rynek w tym dyskursie nie jest medium wymiany, ale konsensusu czy społecznej zgody. Ostateczną legitymizację rynku stanowi to, że zawsze najlepiej odzwierciedla wolę ludzi. Władze zachowują się w sposób niedemokratyczny kiedy podejmują najmniejszą próbę ograniczenia monopolu wielkich korporacji (Aldridge, 2006b, s. 69-79).

Oto w jaki sposób dyskurs populistyczny broni „wolnego rynku”. D. Boaz pisze, że „Ci którzy mówią, że człowiek stworzony jest do współpracy, a nie do współzawodnictwa, nie uświadamiają sobie, że rynek to współpraca. (Co więcej, to właśnie współzawodnictwo przyczynia się do większej współpracy)”. Wolny rynek opiera się na porozumieniu stron i przyczynia się do powstania społeczeństwa doskonalszego moralnie i bardziej sprawiedliwego niż dzieje się to w przypadku społeczeństwa opartego na przymusie. Istotą rynku jest porozumienie. Wolny rynek daleki jest od generowania postaw egoistycznych. To raczej interes własny skłania ludzi do służenia innym. Rynek nagradza osoby uczciwe i uprzejme. Ludzie wolą robić interesy z tymi, którzy mają dobrą reputację (2005, s. 193-198). Opodatkowanie dochodów z działalności rynkowej jest nieuprawnioną ingerencją rządu w ludzką wolność (Nozick, 1999, s. 131).

Mimo iż regularnie podkreśla się, że teorie rynkowe są czysto analityczne, to ich większość nie należy do niewinnych. Zawierają one *explicite* bądź *implicite* wizję dobrego społeczeństwa oraz recepty na jego osiągnięcie. Rynek zapoczątkował **proces urynkowienia, w którym całe życie społeczne stopniowo kolonizowane jest przez relacje rynkowe**. Procesy, w których rynek produkuje i reprodukuje porządek społeczny nie są autonomiczne. Ogromną ilość pracy poświęcono podtrzymywaniu wiary w rynek i zaufanie do ludzi, którzy

na nim działają. Tymczasem rynkowy populizm Milтона Friedmana za swoje zasadnicze twierdzenie uważa, że rynek jest synonimem demokracji w działaniu, a polityka demokratyczna jest traktowana jako rynek (za Aldridgem, 2006b, s. 50-57; Downs za Sawardem, 2008, s. 64). Skoro na rynku nie jesteśmy do niczego przymuszani, to nie powinniśmy szukać siły przeciwdziałającej mu. **Cała sfera stosunków rynkowych jest w ten sposób odpolityczniona** (Johnson, 1979, s. 100). Czy jednak na rynku wymiana ma charakter w pełni swobodny? A co z ogromną koncentracją władzy w gigantycznych międzynarodowych korporacjach? Ma rację Harvey pisząc, że **rynek stał się mechanizmem umacniania monopolu** (2008, s. 37).

3.2. Dla kogo pełnia wolności a dla kogo okruciny swobody?

Wolność jednostki jest w neoliberalizmie pojmowana w sposób skrajnie indywidualistyczny – to byt zajęty samym sobą i troszczący się o siebie, o dostęp do wszelkich zasobów. W ramach wolności ekonomicznej jednostka dysponuje „wolnością” sprzedania samej siebie, swego „kapitału ludzkiego”. Wolność oznacza pełnię wolności dla tych, których dochody i ilość wolnego czasu i bezpieczeństwo nie pozostawiają nic do życzenia i zaledwie okruciny swobody dla ludzi, którzy nadaremnie usiłują w swoich demokratycznych prawach znaleźć schronienie przed władzą właścicieli majątków – pisał jeszcze w 1954 roku K. Polanyi (za Harveyem, 2008, s. 51). Nie można sensownie korzystać z wolności bez zabezpieczenia podstawowych potrzeb społecznych i ekonomicznych. Wolność jest swobodą uciskania świata pracy w granicach wyznaczonych przez siłę jego oporu. Korporacjonizm głosi hasła wolności, ale poddaje pracowników reżimowi nadzoru i zastraszania. Przypomina to współczesną odmianę feudalizmu (Aldridge, 2006b, s. 61),

3.3. Prawa i sprawiedliwość ograniczone do praw własności?

Rothbard formułuje swoją teorię sprawiedliwości, odnoszącą się do praw własności, uzasadniając fakt istnienia takiej własności. Opiera ją na dwu podstawowych założeniach: absolutnego prawa własności każdej jednostki do swojej osoby – **prawie do samo posiadania** i absolutnego prawa do materialnej własności. W sposób właściwy dla populizmu pyta: jeśli producent nie miałby prawa do owoców swej pracy, to kto by je miał (2009, s. 136-151)?

We wprowadzeniu do swojej filozofii libertariańskiej Boaz interpretuje **prawo do życia** jako „prawo do podejmowania działań na rzecz rozwoju swego życia, a nie do wykorzystywania innych w celu zaspokojenia swych potrzeb (2005, s. 89).

Tenże libertarianin pisze, że obrońcy równości materialnej mylą trzy koncepcje: 1) równości wobec prawa, 2) prawo do równych dochodów i 3) prawo do równych szans. W sposób rozbijający pyta: „lecz dlaczego pieniądze mają decydować o równości? Dążenie do równości zysków wymagałoby nierównego traktowania”. Z kolei próba stworzenia rzeczywistej równości szans byłaby arbitralna. Dodaje – czy jest coś złego w tym, że pewni ludzie są bogatsi od innych (2005, s. 86 i 99)? Dystrybucja własności, nawet jeśli jest rażąco nieegalitarna, nie jest niczyją winą. Nie można zatem twierdzić, że rodzi ona problem sprawiedliwości – twierdzi z kolei Hayek (1976, s. 102). Jedną ze swoich książek poświęcił „mirażowi sprawiedliwości społecznej”. Usprawiedliwia on zamożność klasy posiadającej efektywniejszym wykorzystaniem wiedzy przez

ludzi bogatych (2006, s. 58). W sposób bardziej akceptowalny nazywa też klasy społeczne jako „zatrudnionych” i „niezależnych”.

Rothbard stawia pytanie — czym w rzeczywistości jest równość? Jego zdaniem istnieje tylko jeden sposób pozwalający powiedzieć, że dwie osoby mogą być „równe w najpełniejszym tego słowa znaczeniu” — muszą one być identyczne co do wszystkich posiadanych przez nie atrybutów. Tymczasem niezbity jest fakt, że ludzie nie są równi, bowiem gatunek ludzki charakteryzuje się znacznym stopniem różnorodności, krótko mówiąc — nierównością. **Egalitaryzm** — zgodnie z tytułem jego książki — **jest buntem przeciwko naturze ludzkiej**. Wysiłki zmierzające do jego realizacji muszą być uważane za niegodziwe.

Ponieważ egalitaryzm zaczyna od formułowania *a priori* aksjomatu, że wszyscy ludzie, a więc i wszystkie grupy ludzkie są równe, to w ślad za tym dochodzą do wniosku, iż każda różnica i wszystkie różnice grupowe w społeczeństwie, odnoszące się do statusu, prestiżu lub autorytetu, muszą być wynikiem niesprawiedliwego „ucisku” oraz irracjonalnej „dyskryminacji” (2009, s. 35-41). Zdaniem Hayeka w „systemie zrównującym” zrównywanie dokonuje się zawsze ku dołowi (także w edukacji), znosząc różnice, niwecząc różnorodność i autonomię, nadającą wartość ludzkiemu istnieniu (za Kellym, 2007, s. 18).

W powyższych wywodach egalitaryzm jest wypaczony, a przeskok od biologicznego do społecznego różnicowania ludzi — nieuprawniony, aczkolwiek zgodny z populistycznym mechanizmem dążącym do uzyskania „przyzwolenia” na neoliberalną „monokulturę”.

Według libertariańskiej filozofii Boaza **niedostatek** nie pociąga za sobą biedy czy braku podstawowych środków do życia. Niedostatek oznacza po prostu, że ponieważ ludzkie pragnienia są w istocie nieograniczone, nie będziemy mogli ich nigdy zaspokoić. W normalnie funkcjonującym społeczeństwie jest rzadkością, by ktoś nie z własnej woli nie mógł znaleźć pracy lub przymierał głodem. Zawsze istnieje praca, za którą zapłata wystarcza do przetrwania. Ci, którzy naprawdę nie mogą znaleźć pracy mają jeszcze krewnych i przyjaciół mogących im pomóc. Zupełnie samotni mogą korzystać z działalności charytatywnej (2005, s. 91 i 116).

Widać wyraźnie, że Boaz nie zna — bądź nie chce znać — realiów współczesnego rynku pracy.

Międzynarodowa Korporacja Finansowa (IFC) i Bank Światowy, analizując koncentrację dochodu i bogactwa **nie mówią już o tragedii społecznej lecz o szansach ekonomicznych** (Dowbor, 2009, s. 17-18). Nawet Trzecia Droga akceptuje fakt, że konkurencja będzie generowała nierówności dochodów, zamożności, w ogóle wyników (Arestis, Sawyer, 2009, s. 289).

Co do sprawiedliwości, to nigdy nie będzie zgody co do jej rozumienia. Jednak proponowane przez neoliberalistów rozumienie niesprawiedliwości jest nie do przyjęcia.

Z praw człowieka wynika obowiązek sprawiedliwości, której przestrzeganie powinno być uniwersalne (każdy ma obowiązek przestrzegania praw człowieka). Określenie danego prawa mianem podstawowego prawa człowieka oznacza, że musi ono być chronione przed przypadkami jego łamania oraz innymi zagrożeniami. W kontekście teorii sprawiedliwości globalnej Mandle formułuje polityczną koncepcję sprawiedliwości (2009, s. 86-87) tymczasem — jak już zauważyliśmy — sfera polityczna jest przez neoliberalistów drastycznie ograniczona.

Zdaniem J. Ranciere prawa człowieka to dziś pusty konstrukt, ponieważ rzeczywiste prawa to prawa obywatelskie. Prawa człowieka nie odnoszą się do zbioru jednostek. Człowiek i obywatel to podmioty polityczne, natomiast w neoliberalizmie jednostka to podmiot ekonomiczny (2008, s. 120-129).

3.4. Konsument czy obywatel?

Ograniczenie sfery publicznej do sfery prywatnej jest wyraźne w neoliberalnej koncepcji człowieka. Pojęcie obywatela właściwie nie pojawiało się w dotychczasowych rozważaniach jego teorii, ideologii czy filozofii. Potwierdza to tezę P. Wexlera, że mamy w nim do czynienia z milczącym odejściem od pojęcia obywatela. Obywatel zrównany jest z konsumentem. Konsument – zgodnie z teorią racjonalnego wyboru – jest racjonalnym wyborcą dóbr, najlepszym orędownikiem własnych interesów. Takie twierdzenie zakłada zanik politycznego zaangażowania. Obywatelstwo zakłada pewną fundamentalną równość, a konsumowanie wytwarza nierówności. Obywatele posiadają polityczne, społeczne i ekonomiczne prawa. Angażują się we wspólne działania dla ulepszenia społeczeństwa. Konsumenci interesują się jedynie polepszeniem własnego losu. Obywatele działają w sferze politycznej, konsumenci w prywatnej. Z tego punktu widzenia obywatelstwo nie jest jednym z aspektów konsumeryzmu, ale jego antytezą, jego ostrym i zdecydowanym przeciwnikiem (Aldridge, 2006a, s. 22-25). Konsument jest wrogiem obywatela. Z państw rozwiniętych dochodzą sygnały o odwracaniu się ludzi od polityki. Tymczasem polityka demokratyczna nie przetrwa przedłużającego się pasywizmu obywatelskiego, zakorzenionego w nieznajomości polityki i braku zainteresowania nią. Wolności obywatelskich nie zdobywa się raz na zawsze (Bauman, 2007, s. 232).

Czy konsumenci są rzeczywiście suwerenni?

Teoria racjonalnego wyboru, starająca się uzasadnić tę suwerenność, głosi, że ludzie zawsze działają, aby osiągnąć własne cele w najbardziej efektywny sposób, ze względu na własne preferencje i wiedzę. Nie interesuje jej psychologia podejmowania decyzji. Jej zwolennicy chcieliby skolonizować całe nauki społeczne.

Przywołana tu teoria opiera się na metodologicznym indywidualizmie – zasadzie, mówiącej że zjawiska społeczne mogą i powinny być redukowane do właściwości pojedynczych ludzi (Aldridge, 2006a, s. 76). Tenże metodologiczny indywidualizm odpowiada wizji jednostki i społeczeństwa kreowanej przez neoliberalizm. Teoria racjonalnego wyboru zakłada, że światem społecznym rządzi zasada racjonalności celowej lub instrumentalnej – kalkulacji najlepszych środków do osiągnięcia danego celu. Nie jest to zgodne z działaniami zorientowanymi na wartości. Krytycy tej teorii podkreślają, że racjonalna kalkulacja to tylko jeden z aspektów kondycji człowieka, a *homo oeconomicus* – wizja człowieka w tej teorii – to absurd. Działamy także z motywów emocjonalnych, ideowych, politycznych, etycznych czy religijnych. Jurgen Habermas twierdzi, że racjonalność instrumentalna staje się wszakże dominująca, kolonizuje ona świat życia. Nowoczesne społeczeństwa stają się coraz bardziej technokratyczne (Aldridge, 2006b, s. 76-84). Jak pisze Layotard w *Political writings*, autonomiczny, swobodnie wybierający konsument uzyskał niezależność, ale za cenę wspólnoty (za Fitzimonsem, s. 3). Sądzę jednak, że ten konsument jest bardzo manipulowany przez marketing i natrętną, namolną reklamę.

Mechanizmy zastosowane przez neoliberalizm to stosowanie nowomowy, zdroworozsądkowej, populistycznej argumentacji i manipulacja między innymi przy pomocy pięknych słów o wolności, wolnym wyborze, niezależności i rządach prawa. Na uwagę zasługuje też częste odwoływanie się do etyki, moralności. Przypomnę, że w ich rozumieniu wymiana rynkowa ma wartość „etyki samej w sobie”, że wolność pozwala na życie etyczne, wydajność a nawet egoizm są „cnотami”. „Wciskany” jest neoliberalny system wartości przy

głoszeniu neutralności. Nowa odmiana „procesu cywilizacyjnego” funkcjonująca w społeczeństwie konsumentskim płynnej nowoczesności budzi niewielki sprzeciw, ponieważ obowiązek wyboru przedstawia się jako wolność wyboru. „Rewolucja zarządzania drugiego poziomu” „uwodzi”, posługuje się *public relations* (Bauman, 2007, s. 180 i 232). Zapanował — mówiąc słowami Hannah Arendt — mrok. Światło sfery publicznej zgasił „rozdział między słowami a rzeczywistością” i „niewidzialny rząd”, przez język, który nie nazywa rzeczy po imieniu, ale je tuszuje, przez wezwania o naturze moralnej lub innej (1983, s. VIII, za Baumanem, 2007, s. 253).

Z drugiej strony neoliberalowie twierdzą, że egalitaryzm jest „fundamentalnie niemoralny”.

Co to jednak za etyka i moralność, kiedy sensem życia staje się konsumpcja i brak w nim wartości wyższych? Jest to arogancko pojmowana moralność.

4. Neoliberalna koncepcja edukacji

4.1. Dążenie do kapitalistycznego systemu szkolnego

Wolny rynek ze swoimi ekonomicznymi prawami — także bankructwa — ma zapanować również w edukacji. Zdaniem O’Keefe’a, dla kapitalistycznego państwa jedyny system szkolny, jaki jest odpowiedni, to system prywatny. Neoliberalowie ubolewają, że sektor publiczny w szkolnictwie w ogóle istnieje. Ich zdaniem, jednoznaczne oddzielenie edukacji i państwa doprowadzi do poszanowania poglądów każdej rodziny i zmniejszy liczbę konfliktów społecznych o charakterze światopoglądowym. Rodzice mogliby wybrać szkołę dla swego dziecka, biorąc pod uwagę wartości moralne i misję wychowawczą placówki. Wtedy nie powstaną również żadne polityczne problemy wokół programów nauczania. Ponadto rodzice i uczniowie prywatnej szkoły zwiększyliby swoje zaangażowanie w jej działalność.

W związku z tym, że edukacja to wskazywanie dziecku co dobre, a co złe i co w życiu ważne **musi być kontrolowane przez rodziców**, a nie przez państwo i przez urzędników. W zróżnicowanym społeczeństwie żaden monopolistyczny system nie odzwierciedla tych pluralistycznych wartości, które wyznają rodzice. Szczególną arogancją jest więc twierdzenie, że to elity polityczne, a nie rodzice, powinny decydować o wychowaniu dzieci. W każdym wolnym społeczeństwie ludzie mają odmienne zdanie na temat wychowania dzieci. Tak więc za systemem prywatnym — według libertarian — przemawiają także względy pluralizmu i tolerancji.

Neoliberalowie **przeciwstawiają się finansowaniu edukacji przez państwo z podatków**. Argumentują, że większości rodziców nie stać na płacenie równocześnie na szkoły publiczne i wybraną placówkę prywatną. Jeśli nie musieliby płacić na szkoły publiczne, wówczas mogliby korzystać z prywatnych (Boaz, 2005, s. 137-147, 314). **Są natomiast za odpisami od podatku dochodowego na kształcenie dzieci**, które w Stanach Zjednoczonych wynosiłyby 7 500 dolarów rocznie. Rodzice mogliby wówczas rzeczywiście wybrać szkołę dla swego dziecka, byłoby to nie tylko zalecenie. Uważają takie odpisy za kwestię bezdyskusyjną (I. Kristol, 2007, s. 182).

Ża szkolnictwem prywatnym przytaczają także argument, że lepiej sobie radzi z edukacją. Podczas gdy realne wydatki na nią (skorygowane przez inflację) w Stanach Zjednoczonych potroiły się w ostatnich trzydziestu latach, to wyniki testów spadły i zatrzymały się na tym samym poziomie co w latach 1962-1994 (*Digests of Educational Statistics* 1994, s. 127 i 165). Były to wszakże i lata neoliberalnych reform edukacji. Ponadto we wszystkich krajach świata neoliberalnego ciągle zmniejsza się, a nie zwiększa, odsetek GBP na edukację publiczną (Harvey, 2008, s. 254). Poza tym w systemach szkolnych ogromne koszty pochłaniają wydatki na „system rozliczalności” szkół, nauczycieli i uczniów wymyślony przez neoliberalistów — piszę o tym w dalszym rozdziale.

Neoliberalne reformy edukacji są kontynuowane przez rząd Baraka Obamy i jego ministra Arne Duncan. Dążą oni do tworzenia szkół „charters”, poprzez które chcą prywatyzować sektor publiczny. Szkoły te są prowadzone przez korporacje, biznesmenów i filantropów. Centralizują one kompetencje w zakresie podejmowania decyzji w rękach korporacji oraz autokratycznej elity. Ci ludzie podejmują kluczowe decyzje dotyczące edukacji.

Obama, jeszcze jako gubernator stanu Illinois, podwoił liczbę szkół „charters”, pomimo zastrzeżeń nauczycieli, liderów społeczności stanowej i związków zawodowych. W czerwcu 2009 roku senat przyznał 40 mln dolarów na te szkoły kosztem placówek publicznych.

Wcześniej obecny minister edukacji Arne Duncan zlikwidował 20 z 22 szkół publicznych w części Chicago. Rodzice dzieci z likwidowanych placówek nie byli o tym informowani do ostatniego dnia przed ich zamknięciem (Weil, 2009).

4.2. „Doskonałość” edukacji czy podstawy?

Neoliberalistowie twierdzą, że łączy ich troska o „jakość”, a nawet „doskonałość” edukacji. Pod tymi pięknymi słowami przebiegały zaplanowane przez nich reformy (I. Kristol, 2007, s. 75). Jednak **rozumienie tej jakości sprowadza się do „bezwstydnej selekcji pomiędzy szkołami i w ich obrębie”** — to słowa Keitha Josepha, ministra edukacji w rządzie Margaret Thatcher. Mamy tu kolejny znamienity przykład neoliberalnej nowomowy.

Edukacja oferowana przez neoliberalistów to — według ich słów — „edukacja odpowiednia”, a właściwie „**minimum odpowiedniej edukacji**”. Twierdzą oni, że nie musimy interpretować „**równości możliwości**” dosłownie, ich system zapewnia, że każdy otrzyma to minimum odpowiedniej edukacji (Tooley, 1994, s. 146-147). Jak piszę w innym rozdziale tej książki, nawet sami reformatorzy przyznają, że takie „**podstawy**” to nie jest prawdziwa edukacja, tylko „szkolenie”. Prawdziwa edukacja jest zarezerwowana tylko dla niektórych (szerzej Potulicka, 1996).

Nowe programy nauczania są przeładowane treściami faktograficznymi do zapamiętania. Nie kładzie się należytego nacisku na rozumienie pojęć, prawidłowości i zasad, nie ma miejsca na dyskusję i wątpliwości. Jest **programowy antyintelektualizm**. Wymusza się nauczanie podające całej klasy, jednym frontem. Nauczycielom grozi sztywna zewnętrzna kontrola nauczania faktów. Taki program rozwija postawy mechanicznego posłuszeństwa uczniów i nauczycieli, ale też postawy oporu.

Nauczanie podające prowadzi do zależności ucznia od nauczyciela, którą przejawia wiele dzieci. Większości uczniów mówi się co mają robić, wydaje polecenia. Edukacja do mechanicznego posłuszeństwa ogranicza rozwój osobowości. Główną barierą w osiąganiu niezależności jest socjalizacja w okresie edukacji obowiązkowej, z której uczniom niełatwo się otrząsnąć.

„Podstawy” zaplanowane przez neoliberalów przede wszystkim **ograniczają krytyczne myślenie**. John Taylor-Gatto w książce *Dumbing us down* twierdzi, że takie działanie jest celowym dążeniem do „urobienia” populacji podporządkowanej i pozwalającej sobą kierować przez oligarchię państwową i finansową (za Meighanem, 2009, s. 7). Podobny wniosek formułuje Bourdieu pisząc o *governmentality*. Wskazywałam na takie efekty w Wielkiej Brytanii i w Australii (1996, 2001).

Ulrich Beck pisze, że publiczna **kontrola rozdziału szans w systemie edukacji została ograniczona do negatywnej selekcji odmawiania statusu**. Najgorsze konsekwencje są tam, gdzie ukończenie szkoły obowiązkowej nie otwiera nawet drzwi do „przedpokoju” na rynku pracy. Tak się dzieje z absolwentami niemieckiej szkoły głównej (Hauptschule), którzy uzyskują status „robotników niewykwalifikowanych”. Uczęszczanie do tego typu szkoły jest jak jednokierunkowa ulica, prowadząca ku brakowi szans zawodowych. Szkoła ta stacza się na marginesie społeczeństwa, staje się szkołą niższych grup w hierarchii statusu, którym na stałe przypisany jest brak przyszłości.

Szkoła główna przekształca się w getto, w „przechowalnię” dla bezrobotnej młodzieży, usytuowana jest gdzieś między ulicą a więzieniem. W tym samym stopniu, w jakim szkoła nie ma swoim uczniom nic do „zaoferowania”, traci ona swój autorytet. W tych gettach zawodowej beznadziei wzrasta przemoc w stosunku do nauczycieli (Beck, 2002, s. 227-231). Dochodzi do refeudalizacji w dystrybucji szans i ryzyka na rynku pracy.

Do takiej selekcji zmierzają neoliberalowie z krajów anglosaskich, a podobnym gettem w Anglii są *special units*, instytucje dla uczniów wykluczonych ze szkół obowiązkowych na zawsze, którym nie udało się znaleźć placówki gotowej ich przyjąć. Utworzenie takich instytucji w Polsce proponował minister Giertych.

Raport ONZ bardzo krytycznie ocenił przestrzeganie praw dziecka w Anglii. Stwierdził, że rząd powinien wprowadzić prawo ucznia do wysłuchania przed wykluczeniem ze szkoły (Alderson, 2000, s. 115).

Pojawiają się na nowo prace argumentujące, że pozycja klasowa jednostki w późniejszym życiu ma związek z jej wynikami w testach inteligencji przeprowadzanych w 11 roku życia (Saunders 1995, s. 23 i n.). Murray i Herrnstein twierdzą, że nierówności rasowe i klasowe w USA odzwierciedlają indywidualne różnice w zdolnościach poznawczych. Według autorów poziom inteligencji decyduje nie tylko o tym, kto odniesie sukces na uniwersytecie, ale także o tym, kto będzie bezrobotnym, a kto milionerem; rozstrzygnie o tym, czy matka wychowa dziecko tak, jak trzeba czy zaniedba je oraz o tym, czy obywatel dobrze wypełni swoje obowiązki. Ich zdaniem, wszystkie społeczne patologie nękające amerykańskie społeczeństwo „koncentrują się w niskich rejonach skali inteligencji”. Autorzy konkludują, że wynika z tego jasno, iż państwo nie powinno ingerować w życie społeczne w celu zmniejszania nierówności, które wynikają „z natury” (1994, s. 167, 251-253, 532-533). Stanowisko Saundersa, Murraya i Herrnsteina jest bardzo kontrowersyjne (by nie rzec rasistowskie i ocierające się o faszyzm), jest wszakże wykorzystywane przez zwolenników „bezwstydnej selekcji” na progu między szkołą początkową a szkołą średnią I stopnia.

4.3. Wolny rynek jako „wychowawca”

Wolny rynek edukacyjny ma nie tylko nauczać, ale także wychowywać. Ma przygotowywać suwerennego przedsiębiorcę oraz konsumenta i polegającą na sobie jednostkę. Rynek jako „wychowawca” — zdaniem jego zwolenników — bezlitośnie karze lenistwo i samozadowolenie, a nagradza zwycięskie konkurowanie i przedsiębiorczość. Jak mówią słowami swego ojca chrzestnego — I. Kristola — neokonserwatyści — ich historycznym **celem jest przekształcanie całego człowieka, nawet wbrew jego woli**, w nowy rodzaj odpowiedni do zarządzania w warunkach współczesnej demokracji (2007, s. 73).

Ma rację Alain Bihr, że wolność w rozumieniu neoliberalistów zmienia się w alienację, pochwałę poddania się kapitalizmowi i państwu (2008, s. 137-139). Jest to kolejny przykład wolnorynkowej nowomowy. Wbrew swoim twierdzeniom o minimum państwa, **państwo neoliberalne ingeruje w edukację, pracę nauczycieli i uczniów w stopniu bez precedensu w historii** krajów anglosaskich (Hursh, s. 6).

Misja wychowawcza wolnorynkowej edukacji realizowana jest także poprzez **obsesję dyscypliny**. Angielskie i amerykańskie szkoły — „w imię doskonałości” — wykluczają ucznia z danej szkoły na zawsze za drobne wykroczenia przeciwko regulaminowi. Wykluczeni często trafiają do *special units*.

Częścią planu wolnorynkowego wychowania jest gwałtownie zwiększająca się liczba programów militarnych w szkołach publicznych Chicago pod rządami Arne Duncana (obecnego ministra edukacji w rządzie Obamy). W mieście tym jest pięć wojskowych szkół średnich oraz 21 programów korpusu kadetów w szkołach „middle” (struktury między nauczaniem początkowym i średnim). Szkoły te i programy uczą historii wojskowości i mają militarną dyscyplinę. Uczniowie noszą wojskowe mundury, trenują musztrę i uczestniczą w letnich obozach wojskowych. Autorytarna, hierarchiczna struktura w tych placówkach odzwierciedla tę z armii, lotnictwa wojskowego czy marynarki wojennej. Kadeci są podkomendnymi starszych kolegów, wymagających posłuszeństwa. Poza jedną szkołą wojskową pozostałe mieszczą się w dzielnicach zamieszkałych przez Afroamerykanów (Weil, 2009, s. 10). Cóż, działania wojenne wymagają „mięsa armatniego”.

Antyintelektualny program nauczania i obsesja dyscypliny składają się na ukryty program edukacji neoliberalnej.

4.4. Osobowość autonomiczna czy podporządkowana?

Przykładem neoliberalnej pedagogii jest program MYD, który zarysują za Majiją Nadesan (2005). Jest on określany jako „program pozytywnej interwencji behawioralnej”. Podobnych programów praktykuje się w Stanach Zjednoczonych wiele. W ramach MYD po każdej lekcji nauczyciel pyta każdego ucznia o to, ile jego zdaniem zdobył punktów na tej lekcji oraz czy wykonał to, czego od niego oczekiwano. Uczniowie podają liczbę zdobytych punktów według własnej samooceny (na skali od 1 do 10), a później czekają, czy któryś z kolegów zgłosi uwagę, że przeszkadzał mu w uczeniu się. Samoocena ucznia podlega ocenie kolegów i nauczyciela. Za niesprostanie wymaganiom (m. in. za brak odpowiednich materiałów czy nieodpowiedni ubiór) traci się określoną liczbę punktów.

Uczniowie, którzy nie przestrzegają reguł klasowych, szczególnie gdy przeszkadzają kolegom w uczeniu się, „wybierają” „steps”. Jest to miejsce, do którego uczeń musi przejść, jeżeli przeszkadza innym (powrót

do „stania w kącie”?). Uczniowie „wybierający” „*steps*” muszą stwierdzić, który „wybór” ich zachowania pociągnął za sobą konsekwencję w postaci „*steps*”, zanim uzyskają pozwolenie na powrót do klasy. „*Steps*” są prezentowane jako „konsekwencje” a nie kary. Efektem kulminacyjnym „*steps*” jest wystąpienie ucznia do dyrektora.

Na koniec dnia szkolnego uczniowie, którzy stracą 7 lub więcej punktów, otrzymują notę skierowaną do rodziców, informującą, że ich dziecko straciło dzień.

Majja Nadesan stwierdza, że program MYD dostarcza konkretnej ilustracji tego, jak mikropolityka przyczynia się do nowych, nieprawdopodobnych form społecznej kontroli, samokontroli oraz zarządzania społecznością, jaką jest klasa.

Program nigdy nie podlegał systematycznej ewaluacji. Analizy jego funkcjonowania dokonała autorka artykułu, zmotywowana obserwacjami drugiej klasy, do której chodził jej syn i gdzie praktykowano MYD. Ponadto obserwowała dwie inne klasy, prowadziła wywiady z dyrektorami trzech szkół, psychologami szkolnymi oraz przeprowadziła wiele rozmów z rodzicami i uczniami podlegającymi temu programowi. Dokonała także analizy materiałów dotyczących celów MYD.

Według tych materiałów program ma na uwadze rozwój „kontroli wewnętrznej dzieci” poprzez akcentowanie „wolnej woli i wyboru” każdego ucznia. Podstawowe założenie filozofii MYD dotyczy „ludzkiej godności i odpowiedzialności”. Uczniowie rozumieją, że ich działania mają logiczne i przewidywalne konsekwencje. „Wolna wola i wybór” ucznia wspierają rozwój jego wewnętrznej kontroli. MYD pozwala uczniom często oceniać ich poznawcze i behawioralne zachowania oraz pozwala na poprawę błędów. Filozofia MYD „wspiera prawo każdego ucznia do sukcesów i porażek”. Dzieci, które wybiorą nieuczestniczenie w uczeniu się na danej lekcji, mają taką możliwość pod warunkiem, że nie przeszkadzają w uczeniu się kolegów. Akcentując kontrolę wewnętrzną, „wolną wolę” ucznia oraz jej konsekwencje program „obietuje terapeutyczne efekty dla samorozwoju ucznia” (s. 4).

Jednostki, które nie biorą „odpowiedzialności” za samokierowanie, podlegają różnego rodzaju dyscyplinowaniu i poradnictwu. Na tym polega paradoks neoliberalizmu, bowiem głosi, że rzadzi poprzez indywidualną wolność, ale równolegle praktykuje różnorodne formy władzy. W wielu przypadkach nacisk na „odpowiedzialność” i „obowiązek” przewyższa akcentowanie wolności.

Język programu MYD odwołuje się do wartości uprzywilejowanych w dyskursie neoliberalnym akcentując „indywidualny wybór” oraz „indywidualną odpowiedzialność”. Administratorzy szkół, którzy chcą zademonstrować swego „ ducha przedsiębiorczości”, uważają program za bardzo odpowiedni. Dwa największe okręgi szkolne w hrabstwie Maricopa zamieszkuje populacja bardzo aspirująca do awansu. Jest to społeczność wrażliwa na neoliberalną orientację w sferze wartości. Rodzice chcą, by ich dzieci uwewnętrzniły potrzebę dyscypliny, samodyscypliny, odpowiedzialność osobistą oraz aby nabyły umiejętności podejmowania decyzji, by były przedsiębiorcze.

Majja Nadesan uważa (i ma rację), że nagradzanie punktami jest raczej wyrazem autorytarnej kontroli niż działaniem zmierzającym do kształtowania autonomicznej osobowości. Z rozmów z rodzicami i uczniami wynika, że program MYD prowadzi do nadzoru kolegów, do skarżenia w drobnych sprawach, do nacisku ze strony kolegów. Mankamentem programu jest także jego czasochłonność (pochłaniająca czas na prawdziwie

kształtujące zajęcia), formalizm, nuda, bierność nauczyciela. Program wdrażany jest przede wszystkim w niższych klasach, ponieważ w klasach wyższych wywołuje on opór uczniów.

Argumenty przeciwko programowi MYD pochodzą również z psychologii. Założenie, że tak małe dzieci są zdolne do racjonalnej refleksji, oceny i planowania jest problematyczne. Ponadto dzieci, które mają biologicznie uwarunkowane trudności z kontrolą impulsów, mogą być obiektem negatywnych sankcji w tym programie. Nacisk na nadzór kolegów i własny reprezentuje to, co Foucault nazywa „władzą panopticonu”. Nie kształtuje ona osobowości autonomicznych, lecz obiekty systemu dyscypliny, osobowości podporządkowane. Przede wszystkim jednak jest to filozofia: nie chcesz się uczyć (w drugiej klasie), to tym lepiej dla neoliberalizmu. Czy nie za wiele odpowiedzialności w tym wieku?

4.5. Strategia korporacji międzynarodowych w edukacji

Jeszcze w 1993 roku pisałam, że mamy do czynienia ze strategią korporacji międzynarodowych w reformowaniu edukacji. Bank Światowy opracował raport o pożądanych kierunkach transformacji polskiej edukacji (1992). Na „szczyście edukacyjnym” w roku 1999, zorganizowanym przez IBM, zaapelowano o reformy **bezpośrednio odpowiadające oczekiwaniom korporacji** (Hursh, s. 5). Chodzi o produktywną jednostkę. Nie ceni się już edukacji w roli kształtowania świadomego obywatela. Zwolennicy korporacyjnej strategii reformowania edukacji zajmują w niej obecnie wpływowe stanowiska (w uczelniach i licznych *think tankach*). Neoliberalizm szturmował najwyższe instytucje uczelniane, szkolnictwo, media, wydawnictwa i sądy doprowadzając do zmiany myślenia ludzi na temat korporacji, prawa, kultury i miejsca jednostki (Harvey, 2008, s. 9-10 i 60-61).

Edukacja neoliberalna jest utowarowiona tak, jak jej podmiot. **Przestaje być bezpłatnym prawem i dobrem wspólnym.** Przeciwnicy wolnorynkowej edukacji argumentują, że nie może ona być kupowana. Może być tylko bezpłatna i hojnie dawana czy postrzegana jako prawo należne wszystkim obywatelom, bez względu na ich zdolności do płacenia (Wringe, 1994, s. 115). Nie można sensownie korzystać z wolności obywatelskiej i politycznej bez zabezpieczenia podstawowych potrzeb społecznych i ekonomicznych. Państwo powinno zatem zabezpieczyć każdej osobie jej prawa w rodzaju edukacji na przyzwoitym poziomie (Sandell, 2009, s. 267). Edukacja ma status dobra wspólnego, ponieważ stwarza podstawowe warunki dla umożliwienia demokracji. Dobro wspólne jest pożądaną służbą publiczną, która podnosi poziom życia wszystkich obywateli i która ułatwia zdobycie przez obywateli kompetencji moralnych, intelektualnych, twórczych, ekonomicznych i politycznych, niezależnie od indywidualnych możliwości płacenia za tę służbę (McLaughlin, 1994, s. 132-135). Edukacja jest dobrem wspólnym, ponieważ jej bezpłatna, uniwersalna organizacja stanowi fundament innych dóbr publicznych, jest źródłem wartości moralnych, społecznych i wspólnotowej odpowiedzialności. Demokratyczne systemy szkolne wzmacniają potencjał intelektualny i tworzą wszystkich uczniów, maksymalizując zasoby talentów w populacji.

Podsumowując **trendy w neoliberalnej polityce oświatowej** należy wskazać:

- prywatyzację i konkurencję rynkową w edukacji,
- paradoksalną, zdawałoby się w tym kontekście, tendencję do centralizacji,
- wzmocnioną, ideologiczną kontrolę edukacji,

- jej zróżnicowanie i specjalizację,
- tendencję do uzawodowienia kształcenia, poczynwszy od edukacji obowiązkowej,
- dyspozycyjne przygotowanie uczniów do pozycji szkolnej i społecznej, gorszej od pozycji jej bardziej teoretycznie uzdolnionych lub pochodzących z zamożniejszych rodzin kolegów.

Neoliberalizm proponuje edukację – jako korporację biznesu: „komercyjną z wyglądu, hierarchiczną w organizacji, ograniczoną w wolności i zakresie o ile nie możesz zapłacić za więcej” (*Education limited*, 1991, Preface).

Aldridge twierdzi, że szkoły i uniwersytety całkowicie dziś zaakceptowały metaforę rynku, która kształtuje naszą mowę, kolonizuje myślenie i praktykę. Nie zgadzam się z tym twierdzeniem. Analizowałam przejawy oporu przeciwko wolnorynkowej edukacji w świecie nauki (1996, 2001), a jeden z rozdziałów tej książki również na ten opór wskazuje. Natomiast postmodernizm odmawiał wyjaśnienia czegoś tak kluczowego dla zrozumienia współczesnych reform, jak neoliberalizm. Glenn Rikowski określa to jako brak odpowiedzialności, uniemożliwia to tworzenie alternatywnej polityki oświatowej (2008, s. 2).

Bibliografia

- Alderson P. (2000). *Citizenship in theory and practice: being and becoming citizens with rights*. W: D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (eds) *Education for citizenship*. London: Continuum.
- Aldridge A. (2006a). *Konsumpcja*. Warszawa: Sic!
- Aldridge A. (2006b). *Rynek*. Warszawa: Sic!
- Arestis Ph., Sawyer M. (2009). *Neoliberalizm a „trzecia droga”*. W: A. Saad-Filho, D. Johnston, *Neoliberalizm przed trybunałem*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Bank Światowy o polskim systemie oświaty (raport)* (1992). Warszawa: Biuro Studiów i Analiz Sejmu.
- Bartyzel J. (2004). *W gąszczu liberalizmów. Próba periodyzacji i klasyfikacji*. Lublin: Fundacja Servire Veritati.
- Bauman Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Znak.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bihr A. (2008). *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Boaz D. (2005). *Libertarianizm*. Poznań: Żysk i S-ka.
- Brighouse H. (2007). *Sprawiedliwość*. Warszawa: Sic!
- Chaddock G.R. (2003). U.S. watches world's highest incarceration rate. *Christian Science Monitor*, August 18.
- Chmielewski A. (2001). *Spółczesność otwarta czy wspólnota?* Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Dowbor L. (2009). *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Education limited. Schooling and training and the New Right Since 1979, 1991*. London: Unwin Hyman.
- Fitzimons P. *Neoliberalism and education: the autonomous chooser*, <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4-2/04-fitzimons.html>

- Fletcher A. A review of "The terror of neoliberalism: authoritarianism and the eclipse of democracy", <http://www.freechild.org/Readinglist/terror.htm>
- Friedman M. (1962). *Capitalism and freedom*, Chicago, University of Chicago Press
- Giroux H.A. (2001). Neoliberalism and the vocationalization of higher education, <http://www.henryagiroux.com/online-articles/vocationalization.htm>
- Gordon D. (2009). Wprowadzenie do wydania drugiego. W: M.N. Rothbard, *Egalitaryzm jako bunt przeciwko ludzkiej naturze*. Chicago-Warszawa: Fijorr Publishing.
- Harvey D. (2008). Neoliberalizm. Historia katastrofy. Warszawa: Książka i Prasa Hayek F.A. von (1945). The use of knowledge in society. *American Economic Review*, No. 35, September.
- Hayek F.A. von (1976). *The mirage of social justice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hayek F.A. von (2006). *Konstytucja wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hill D. (1999). Class, capital and education. W: D. Matheson, I. Grosvenor (eds) *An introduction to the study of education*. London: David Fulton.
- Hill D. (2006). Class, capital and education in this neoliberal and neoconservative period. *Information for Social Change*. No. 23
- Hursh D., Neoliberalism and control of teachers, students and learning, <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html>
- Johnson R., 1079. My New Right education. W: *Education limited*, jw.
- Kelly P. (2007). *Liberalizm*. Warszawa: Sic!
- Klein N. (2008). *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Warszawa: MUZA.
- Kristol I. (2007). *Neokonserwatywne przekonania. Dawniej i dziś*. W: I. Stelzer (wybór i oprac.), Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Legutko R. (1994). Społeczeństwo jako dom towarowy. W: *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*. Kraków: Arcana.
- Legutko R. (2007). Wprowadzenie do wydania polskiego. W: I. Stelzer (wybór i oprac.) *Neokonserwatyzm*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mandle J. (2009). *Globalna sprawiedliwość*. Warszawa: Sic!
- McClennen S. (2009). Neoliberalism and higher education, <http://opiniator.blogs.nytimes.com/2009/03/08/neoliberalism-and-higher-education...>
- McLaughlin T.H. (1994). Politics, markets and schools: the central issues. W: D. Bridges. T.H. McLaughlin (eds) *Education and the market place*. London: Falmer.
- Meighan R. (2009) (rec.). J. Taylor-Gatto (2009). Weapons of mass instruction. *Personalized Education Now*, No. 10. New York: New Society Publications.
- Milios J. (2009). Integracja europejska jako narzędzie hegemonii neoliberalizmu. W: A. Saad-Filho, D. Johnston (red.) *Neoliberalizm przed trybunałem*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Munck R. (2009). Neoliberalizm a polityka oraz polityka neoliberalizmu. W: A. Saad-Filho, D. Johnston (red.) *Neoliberalizm przed trybunałem*. Warszawa: Książka i Prasa.

- Murray Ch., Herrnstein R. (1994). *The Bell curve. Intelligence and class structure in American life*: New York.
- Nadesan M. (2005). MYD panopticon: neo-liberalism, governmentality and education, <http://radicalpedagogy.icaap.org/conduct/issue8-1/nadesan.html>
- Naismith D. (1994). In defence of the educational voucher. W: D. Bridges, T.H. McLaughlin, *Education and the market place*. London: Falmer.
- Nozick R. (1999). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Aletheia
- Potulicka E. (1993). *Nowa Prawica a edukacja, Cz. I. Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Potulicka E. (1996). *Nowa Prawica a edukacja, Cz. II. Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalnej etycznej i socjaldemokracji*. Poznań-Toruń, Edytor.
- Potulicka E. (2001). Przemiany edukacji w Australii na tle reform w krajach anglosaskich. W: E. Potulicka (red.) *Szkice z teorii i praktyki zmiany edukacyjnej*. Poznań: Eruditus.
- Rand A. (2000). *Cnota egoizmu*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Radice C. (2007). Strategia bezpieczeństwa narodowego. W: I. Stelzer (oprac. i wprowadz.), *Neokonserwatyzm*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ranciere J. (2008). *Nienawiść do demokracji*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Rikowski G. (2008). Postmodern dereliction in the face of neoliberal education policy, [http://www.flow-ideas.co.uk//page=articles&sub=Postmodern%20Dereliction%20in%](http://www.flow-ideas.co.uk//page=articles&sub=Postmodern%20Dereliction%20in%20)
- Rothbard M.N. (2009). *Egalitaryzm jako bunt przeciw naturze ludzkiej*. Warszawa: Firor Publishing
- Saad-Filho A., Johnston D. (red.) (2009). *Neoliberalizm przed trybunałem*. Warszawa: Książka i Prasa
- Sandel M.J. (2009). *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Saunders P. (1995). Might Britain be a meritocracy? *Sociology*. No. 9
- Saward M. (2008). *Demokracja*. Warszawa: Sic!
- Schumpeter J. A. (1995). *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*. Warszawa: PWN.
- Stelzer I. (oprac. i wprowadz.) *Neokonserwatyzm*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Taylor R. (2005). *Swedens new social democratic model*. Devon.
- Toch T. (1991). *In the name of excellence*. New York: Oxford University Press.
- Tooley J. (1994). In defence of market in education. W: D. Bridges, T.H. McLaughlin (eds) *Education and the market place*. London: Falmer.
- Wacquant L. (2009). *Więzienia nędzy*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Weil D. (2009). Neoliberalism, charter schools and the Chicago model Obama and Duncan's education, <http://inthesenewtimes.com/2009/08/25neoliberalism-charter-schools-and-the-chicago-model>
- Wringe C. (1994). Market, values and education. W: D. Bridges, T.H. McLaughlin (eds) *Education and the market place*. London: Falmer.
- Żyro T. (2009). Wprowadzenie. W: M.J. Sandel, *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Urszula Ostrowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Dyskurs w edukacji akademickiej

Kilka uwag wprowadzających

Termin dyskurs od kilku dziesięcioleci upowszechnił się niemal we wszystkich sferach współczesnego życia społeczno-kulturowego, pretendując do kluczowych kategorii w naukach społecznych, zwłaszcza w socjologii. Niewątpliwie zaświadcza o tym stanie rzeczy zdumiewająco wręcz narastająca popularność tego pojęcia, wpisującego się dość ekspansywnie w nurt współczesnych przemian, w takich zwłaszcza sferach, jak polityka, ekonomia, edukacja, religia i inne. Do niepokojących zjawisk zaliczyć trzeba niejednokrotne uobecnianie się tego terminu jako pełniącego bardziej dekoracyjną rolę niż będącego z różnych względów merytorycznie uzasadnioną potrzebą czy nieodzownością. Toteż nie bez racji formułowany bywa zarzut nadużywania tej kategorii, a nawet posługiwania się nią niejako „na wyrost” w nurcie modnych trendów. Niemniej jednak trzeba zauważyć, iż w niektórych kompendiach wiedzy, jakoby „przezornie”, kategoria dyskursu bywa pomijana bądź też bagatelizowana, co, rzecz oczywista, nie wychodzi naprzeciw dociekanii istoty tego terminu, jak również nie przyczynia się do określenia zasadności posługiwania się nim. Wyłaniające się w związku z tym stanem rzeczy rozmaite obiekcje oraz narastające kontrowersje bez wątpienia skłaniają do wnikliwego rozważania problematyki dyskursu na gruncie różnych dyscyplin naukowych¹. Jak dotąd bowiem, nie rozstrzygnięto w sposób satysfakcjonujący kwestii terminologicznych, dotyczących dyskursu, na co między innymi zwracałam uwagę odnosząc się do znaczenia takich pojęć, jak rozmowa, dyskusja, dialog i dyskurs. Uzasadniałam — wbrew pojawiającym się niejednokrotnie tendencjom — iż nie jakimkolwiek rozmowom, tudzież wszelkim wymianom poglądów, również nie dowolnej dyskusji, jak i nie każdemu dialogowi można tudzież należy przypisać miano dyskursu. Więcej nawet, argumentowałam, iż nie każdy tekst naukowy, jak również nie każdy wygłoszony wykład jest sam w sobie dyskursem, dopóki nie stanie się przedmiotem kompetentnej wymiany poglądów, inspirującym do prezentowania stanowisk, motywującym do kreatywnego projektowania alternatywnych twierdzeń, konstruowania teorii warunkujących rozwój nauki etc.² Powracam jeszcze do tych kwestii w dalszych rozważaniach.

¹ Na gruncie naukowym nie stosuje się najszerszego określenia terminu dyskurs, a mianowicie głoszącego, iż dyskursem jest wszelki proces użycia języka, tudzież każde użycie języka dłuższe niż jedno zdanie.

² Zob. U. Ostrowska: *Krytyczna analiza dyskursu (KAD) z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.): *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz (w druku).

W niniejszym tekście podejmuję próbę rozważenia wybranych aspektów dyskursu w edukacji akademickiej³, w toku której studenci wprowadzani są w naukowy sposób poznawania rzeczywistości. W przestrzeni szkoły wyższej z założenia obowiązuje i przeważa dyskurs naukowy (obiektywizm i rzeczowość wypowiedzi, poszukiwanie prawdy), niekiedy – z różnych względów – uobecniają się w niej także elementy dyskursu popularyzatorskiego, a nawet nieobcy bywa społeczność akademickiej dyskurs potoczny. Problematyka dyskursu w przestrzeni akademickiej zdaje się być istotna z wielu względów, przede wszystkim z tej racji, że nie sprowadza się tylko do komunikowania się podmiotów edukacyjnych, lecz znacząco warunkuje przebieg i rezultaty tego procesu⁴. W artykule przedstawiam zarys koncepcji usytuowania dyskursu w edukacji akademickiej z perspektywy konstytutywnych elementów tego procesu. Nie skłaniam się wszakże ku uznaniu dyskursu jako li tylko jednej z metod kształcenia akademickiego, lecz bardziej podążam w kierunku postrzegania dyskursywności w przestrzeni akademickiej jako idei oraz orientacji epistemologiczno-eksploracyjnej bycia-stawiania się w przestrzeni akademickiej.

Dyskurs z perspektywy edukacji akademickiej

Termin dyskurs jest dość mocno zakorzeniony we współczesnej nauce (posługują się nim przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk ścisłych, w tym reprezentanci poszczególnych dyscyplin/subdyscyplin wiedzy) oraz w różnych sferach życia społecznego (dyskurs polityczny, publicystyczny, potoczny, edukacyjny, pedagogiczny, literacki, religijny, kliniczny⁵, tudzież sygnalizowane są „nieobecne dyskursy”⁶, itp.).

W naukach humanistycznych i społecznych dyskurs specjalistyczny implikuje teoretyczny potencjał języka tych dyscyplin, zaświadczać znamiennie o swoistości tychże, ze względu zwłaszcza na ich przedmiot (działania ludzi i ich wytwory) oraz z racji niemożności wyrugowania, będących immanentną cechą działań ludzkich, procesów wartościowania (wbrew postulowanej przez M. Webera nauki „wolnej od wartościowania”). Nadto przedsięwzięcia badawcze w naukach humanistycznych i społecznych mogą znacząco wpływać zarówno na postępowanie badacza, jak i osób badanych, na co ewidentnie wskazywał w swoich pracach R. Ossowski orzekając, iż rezultaty badań stają się nowym elementem sytuacji społecznej (zob. R. Ossowski

³ W najnowszym podręczniku akademickim T. Hejnickiej-Bezwińskiej pt. *Pedagogika ogólna* (Warszawa 2008, s. 236-241) autorka podjęła w swych rozważaniach zagadnienie dyskursu jako obecnego w szkole gatunku „mowy”, dyskursu jako zdarzenia interakcyjnego oraz dyskursu jako typu wypowiedzi.

⁴ Warto w tym miejscu przywołać standardy kształcenia na kierunku pedagogika na studiach drugiego stopnia, w treści których pojawia się kategoria dyskursu. Mianowicie w sekwencji *Efekty kształcenia* zasygnalizowano między innymi takie umiejętności i kompetencje, jak „przechodzenie od dyskursu potocznego do naukowego w obszarze refleksji nad kulturą [...] prowadzenie dyskursu kulturoznawczego” <http://www.studiamagisterskie.info/serwis.php?s=1622&pok=35499&id=24520> (2010. 10.25).

⁵ O dyskursie klinicznym pisze M. Foucault w „*Naradzinach kliniki*” (1999) twierdząc, że dyskurs kliniczny powstaje w momencie historycznym, w którym wiedza medyczna staje się nową, wcześniej nieznaną wiedzą kliniczną.

⁶ W takiej konwencji na gruncie polskiej pedagogiki pojęcie dyskursu wprowadził profesor Zbigniew Kwieciński, redaktor sześciu tomów awangardowej serii z cyklu *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, zatytułowanej „*Nieobecne dyskursy*”, wydawanych w latach 1991 – 2000.

1983, s. 181). Warto dodać do tej cennej konstatacji, iż owe rezultaty odnoszą się nie tylko do sytuacji społecznej, lecz także — zwłaszcza w przypadku badań jakościowych przyczyniają się do konstruowania nowych elementów architektоники osobowości uczestników procesu badawczego — już w jego toku, nie tylko *ex post facto*, za sprawą zwłaszcza motywowania i inspirowania osób badanych do inwestowania we własny rozwój, stymulowania ich do projektowania pozytywnych wizji przyszłości oraz do podejmowania autorskich prób ich urzeczywistniania, w tym doświadczania wartości samych siebie i w ślad za tym nabywania zdolności do doświadczania innych wartości antroposfery aksjologicznej (por. U. Ostrowska 1998).

Z perspektywy edukacji akademickiej istotne jawi się wdrażanie studentów do dyskursywnego myślenia, które w odróżnieniu od spostrzegania lub innych prostych aktów percepcji, zachodzi wówczas, gdy określona wiedza osiągana jest stopniowo („krok po kroku”), na bazie uznanej wcześniej wiedzy za sprawą ogniw i operacji pośrednich. Owo myślenie dyskursywne inspirowane jest rozmową, dialogiem, dyskusją, wymianą argumentów, polemiką (por. J. Dębowski i inni, 1996, s. 107 — 108) i bez wątpienia dotyczy osób dysponujących ku temu stosownymi predyspozycjami oraz odpowiednio zaangażowanych w rozstrzyganie kwestii istotnych. Wymaga ów proces wykazywania się biegłością (*discursus* z łac. oznacza nie tylko rozmowę, mowę, przemówienie, rozumowanie, lecz także bieganie tam i z powrotem; inaczej rzecz ujmując — chodzi o wykazanie się biegłością oraz kompetencjami w zakresie eksplorowanego wycinka rzeczywistości), orientacją w określonych zasobach wiedzy, podejmowania prób rozważania istotnych problemów z różnej perspektywy i *summa summarum* dochodzenie do nowej wiedzy na bazie zasobów wcześniej uznanej, motywującej inspirująco do podążania dalej, do wykraczania poza jej horyzont.

Uwzględnienie założenia, iż najistotniejsze w toku dyskursu naukowego jest zdążanie do osiągnięcia celu poznawczego, w tym zwłaszcza poszukiwanie oraz formułowanie alternatywnych hipotez i/lub teorii, pogłębianie, ogarnianie tudzież tworzenie nowej wiedzy, niewątpliwie skłania ku przypisaniu znaczącej roli dyskursowi oraz dyskursywnemu myśleniu w edukacji akademickiej, realizującej cel wprowadzania studentów w naukowy sposób poznawania rzeczywistości. Złożona architektоника dyskursu naukowego, rzecz oczywista, wymaga odpowiedniego zasobu kompetencji, erudycyjności oraz zaangażowania się w ów proces osób w nim uczestniczących, które zobowiązane są sprostać wymogom komunikowania się logicznego, refleksyjnego, popartego przekonującą argumentacją, podążającą ku nowej wiedzy tropem uprzednio przyjętych twierdzeń (przesłanek).

Niemniej jednak, nie wszystkie rodzaje zachowań komunikacyjnych w nauce i w edukacji akademickiej prezentują poziom satysfakcjonujący na tyle, że można je uznać za takie, które są w stanie sprostać wymogom dyskursu na tym poziomie kształcenia. Otóż podejmując zagadnienie kultury porozumiewania się w nauce, S. Gajda wyróżnił kilka typów zachowań komunikacyjno-językowych (zob. S. Gajda 1994, s. 234). Ową typologię można poniekąd odnieść do wyników badań własnych, dotyczących opinii studentów pedagogiki na temat języka edukacji akademickiej (zob. U. Ostrowska 2008, s. 140 — 141)⁷ i wyłonić cztery

⁷ Badania przeprowadzone zostały wśród studentów pedagogiki dwóch polskich „młodych” uniwersytetów — Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (w latach 2003/2004 — 2004/2005) i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (w latach 2005/2006 — 2006/2007). Ogółem objęto badaniami 2054 studentów. Problematyka badań obejmowała swym zakre-

poziomy zachowań komunikacyjno-językowych w nauce oraz w edukacji akademickiej. A mianowicie, spośród czterech wyłonionych poziomów zachowań komunikacyjno-językowych w nauce i w edukacji akademickiej, tj. zachowania o wysokiej kulturze (wzorcowej), zachowania o średnim poziomie kultury porozumiewania się, zachowania o niskim stopniu kultury porozumiewania się oraz zachowania i wytwory (teksty) nieosiągające minimalnego poziomu kultury porozumiewania się – bez wątpienia – dwa pierwsze z wymienionych zachowań mogą pretendować do miana dyskursu w przestrzeni szkoły wyższej. Pozostałe dwa rodzaje zachowań, z uwagi na nieosiąganie w ich toku pragmatycznego minimum (niski stopień kultury porozumiewania się) oraz z racji naruszania reguł poprawności językowej, oraz ze względu na nieprzestrzeganie uniwersaliów pragmatycznych zasad komunikacyjnego współdziałania – w tym wytwory/teksty nieosiągające minimalnego progu kultury porozumiewania się, nie mogą być uznane za wiarygodną, inspirującą podstawę do kreatywnego dyskursu w sferze nauki oraz w kształceniu akademickim.

Rozważanie złożonej materii polisemicznego, „wszechobecnego” pojęcia, jakim jest dyskurs⁸, wymaga osadzenia eksplorowanej problematyki z tego zakresu na odpowiednio zróżnicowanej podstawie teoretycznej (zwłaszcza koncepcji autorstwa M. Foucaulta, P. Ricoeura, P. Bourdieu, R. Barthesa, J. Lacana, J. Derridy, J. Habermasa).

Autor licznych prac z zakresu teorii dyskursu, badacz holenderski T.A. van Dijk, w badaniach dyskursu między innymi proponuje wyszczególnienie kilku wymiarów, tj. językowego, poznawczego, komunikacyjnego oraz interakcyjnego (T.A. van Dijk 2001, s. 14). Każdy z tych wymiarów wymaga odpowiedniej orientacji teoretycznej. I tak np. dyskurs jako forma języka w użyciu (wymiar językowy) koncentruje się głównie na badaniach struktury językowej i osadzony jest w teorii lingwistycznej analizy dyskursu, najbardziej obficie reprezentowanej w literaturze przedmiotu na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci⁹. Natomiast wymiar komunikacyjny, poznawczy oraz interakcyjny dyskursu – w przeciwieństwie do osadzonego w teorii lingwistycznej analizy dyskursu wymiaru językowego, koncentruje uwagę na procesualności (dyskurs jako działanie i interakcja w społeczeństwie, w różnych zbiorowościach społecznych) oraz na współtworzącym i współkonstruującym dyskurs kontekście¹⁰.

Według J. Habermasa, ponad osiemdziesięcioletniego filozofa, który już za życia stał się klasykiem, twórcy teorii racjonalności komunikacyjnej, lepsze komunikowanie się społeczeństw jest gwarantem rozwiązywania problemów, umożliwia osiągnięcie consensu w zakresie najbardziej żywotnych kwestii. Niełatwo wszakże sprostać wymogom komunikacyjnej teorii dyskursu. Tylko bowiem działania oparte na dochodzeniu

sem takie elementy języka edukacji akademickiej, jak jego cechy, style, przypisywane role, funkcje, przejawy niedoskonałości, a także ocena własnych kompetencji językowych osób badanych oraz postrzeganie języka edukacji akademickiej jako wartości.

⁸ T.A. van Dijk proponuje wprowadzić rozróżnienie pomiędzy dyskursami „prostymi” i „złożonymi” tudzież między dyskursami i całymi „kompleksami dyskursów” (zob. T. A. van Dijk 2001, s. 13).

⁹ Według S. Gajdy (1999, s. 9 i nast.) krystalizacja terminu dyskurs ma związek z ewolucją językoznawstwa, dyscypliny, której zainteresowanie koncentrowało się wokół coraz to bardziej złożonych jednostek – od głosek poczynając, poprzez morfemy, wyrazy, zdania, aż po teksty. Ponadto ujęcie rozważanych problemów w tej dyscyplinie ewoluowało od statycznego do dynamicznego.

¹⁰ Zdaniem T.A. van Dijka kontekst to ustrukturyzowany kompleks całokształtu cech sytuacji społecznej, istotnych, znaczących dla konstruowania, struktury, interpretacji oraz funkcji wypowiedzi (zob. T.A. van Dijk 1998, s. 211 i nast.).

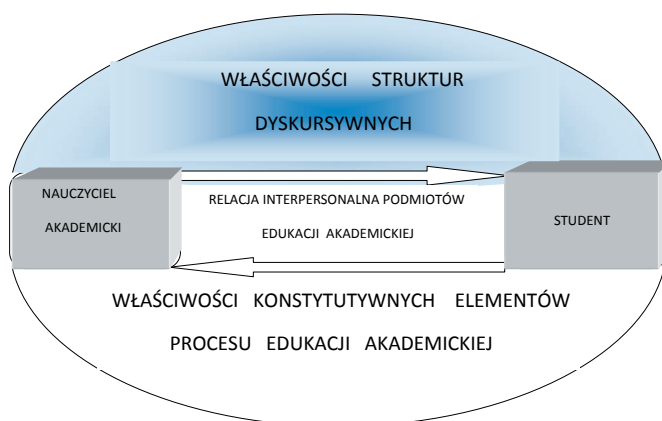
do prawdziwości (zgodność twierdzeń z rzeczywistością) oraz wiodące do osiągnięcia słuszności (zgodność twierdzeń z normami i wartościami), jak również do szczerości i wiarygodności (autentyczność intencji) mogą doprowadzić do porozumienia (J. Habermas 1999).

Z kolei najmłodszy z nurtów badań dyskursu – zorientowany na krytyczną analizę dyskursu (CDA) – koncentruje się przede wszystkim na istotnych problemach społecznych i na zmianie otaczającej rzeczywistości. Z uwagi na przedmiot badań dyskursu w procesach epistemologiczno-eksploracyjnych preferowane jest podejście jakościowe. Nie sposób bowiem policzyć, zmierzyć, zważyć strategię argumentacji uczestników dyskursu, tudzież preferowany przez nich świat wartości, jak również dociekać znaczenia przekonań oraz rozumienia elementów komunikacji.

W toku rozważania zagadnienia dyskursu w edukacji akademickiej uzasadnione jest przedstawienie, przynajmniej w zarysie, koncepcji usytuowania struktur dyskursywnych w przestrzeni akademickiej. Nie jest to przedsięwzięcie w żadnym razie ułatwione z wielu względów, zwłaszcza z powodu luki w literaturze przedmiotu na ten temat. Toteż niniejsza próba w tym zakresie, jako zaledwie początkowa, bez wątpienia wymaga kontynuacji i rozwoju z różnej perspektywy problemowej. Tymczasem rozpocznę od ujęcia graficznego tej koncepcji, w zamyśle eksponującej synergiczność właściwości struktur dyskursywności i sytuującej się w epicentrum konstytutywnych elementów procesu edukacji akademickiej, relacji interpersonalnej: nauczyciel akademicki – student (ryc. 1.). W owej relacji ja – ty *a natura* usytuowane są założenia etyczne. Powinnością osoby wypowiadającej się jest zatem rzetelne, szczere, kompetentne formułowanie swoich intencji w taki sposób, aby uczestnicy dyskursu mieli wiarygodne podstawy ku selekcji, generalizacji oraz konstrukcji wiedzy.

Najogólniej rzecz ujmując, do usytuowanych u podstaw ryciny konstytutywnych elementów procesu edukacji akademickiej, zaliczają się takie zwłaszcza z nich, jak: cele, treści, metody, zasady, strategie oraz samodzielna praca studentów (szerzej podejmowałam zagadnienie systemowego ujęcia procesu dydaktycznego w szkole wyższej w innym miejscu – zob. U. Ostrowska 1999).

Natomiast osadzone na owych konstytutywnych elementach procesu edukacji akademickiej i synergicznie korespondujące z nimi właściwości struktur dyskursywnych orientują na konstruowanie takiego kształtu procesu edukacji akademickiej, w toku której nie wystarcza mieć li tylko coś ciekawego do przekazania tudzież wyznawać zasadę głoszącą, iż każdy ma prawo do własnego zdania. Zgodnie z przekonaniem T.A. van Dijka, orzekającym, iż „[...] *mimo szeregu znaczących różnic między językiem mówionym i pisany istnieje dostatecznie dużo podobieństw, by usprawiedliwić objęcie obu trybów komunikacji jednym ogólnym pojęciem <dyskurs>*” (T.A. van Dijk 2001, s. 11). Należałoby, jak sądzę, nie tyle usprawiedliwiać, co wręcz uzasadniać nieodzowność objęcia obu typów komunikowania się (nie tylko w procesie edukacji akademickiej), w rozumieniu kategorii dyskursu, jako że wzajemnie się one uzupełniają, warunkują i weryfikują konstruując określoną dyskursywną całość.



Rycina 1. Koncepcja usytuowania struktur dyskursywnych w przestrzeni akademickiej (zarys)

Źródło: koncepcja własna

Konstruując przestrzeń dyskursywną w edukacji akademickiej warto wszakże mieć na uwadze różnice, występujące w odmianach języku pisanego i mówionego. Zdające się bowiem jako oczywiste podstawy owej dychotomii, z racji zwłaszcza bardziej starannego i przemyślanego doboru słownictwa w języku pisany, nie w każdym przypadku okazują się przekonujące. W edukacji akademickiej np. zarówno od formy pisanej, jak i mówionej wymaga się staranności i rzetelności.

Niemniej jednak przyznać trzeba rację J.M. Swalsowi (2001, s. 33-35), profesorowi językoznawstwa z Uniwersytetu w Michigan, uzasadniającemu, iż w porównaniu z pisany językiem akademickim, jego postać mówiona jest bardziej zróżnicowana, spontaniczna, skłonna do sygnalizowania problemów i wątpliwości.

Otóż sprostanie wymogom dyskursywności w edukacji akademickiej, z perspektywy realizowanych treści programowych, dotyczy głównie odwoływania się w jej toku do:

- klarownego artykułowania tez,
- przytaczania argumentów na ich rzecz,
- uwzględniania kontrargumentów w odniesieniu do tez przeciwnych,
- osadzania przywoływanych tez w kontekście dotychczasowej wiedzy i konstruujących ją teorii,
- podejmowanie prób poszukiwania przesłanek do nowych teorii („otwierania granic dla rozwoju nauki”).

Wyartykułowane w dość zwartej postaci – jeśli można to tak określić – kryteria dyskursu w edukacji akademickiej składają niewątpliwie ku rozwijaniu treści w nim zawartych, zwłaszcza tych, które zorientowane są na poszukiwanie możliwości wykorzystania teorii dyskursu w realizacji celów, treści, metod, zasad,

strategii kształcenia akademickiego. Odwołam się do zaledwie kilku z nich. Niewątpliwie warto między innymi przywołać konstatację Michaela Foucaulta — filozofa, historyka i socjologa sytuującego w centrum swoich zainteresowań problematykę dyskursu, a mianowicie orzekającego, iż *„aby stać się częścią dyscypliny, zdanie musi wpisać się w pewien rodzaj horyzontu teoretycznego”* (M. Foucault 2002, s. 24). Dyskurs w rozumieniu foucaultowskim w istocie swej oznacza bowiem wypowiedzanie się o czymś ważnym w określony sposób w powiązaniu z wyłonioną dziedziną wiedzy lub/i z kluczową tematyką będąc usytuowany w danym środowisku — zgodnie z problematyką podjętą w niniejszym tekście chodzi o środowisko akademickie, rozważane z perspektywy dyskursywności procesu edukacji akademickiej. Zatem obowiązuje w owym dyskursie posługiwanie się odpowiednią aparaturą pojęciową oraz uwzględnianie metodologicznych prawideł, a także przestrzeganie innych, przyjętych jako charakterystyczne i nieodzowne w tym środowisku, zasad interpersonalnego komunikowania się.

W zamyśle bowiem wprowadzanie studentów w toku edukacji akademickiej, zorientowanej dyskursywnie, w naukowy sposób poznawania rzeczywistości zakłada odkrywanie, dociekanie, zgłębianie oraz współtworzenie wiedzy przez podmioty w tym procesie uczestniczące. Natomiast artykułowanie tez i antytez oraz ich argumentowanie nie ma na celu wywoływania sporów w konwencji kto ma rację, czy kto się myli, choć rzecz oczywista, takich sytuacji nie można *en bloc* wykluczyć. Niemniej uzasadnione jest również niewykluczanie i takich ewentualności, że nawet dwa skrajnie sytuujące się w dyskursie stanowiska mogą wzajemnie się wzbogacać na drodze wyjaśniania czy rozumienia określonego wycinka rzeczywistości, choćby i z tej racji, że zarówno sprzeciw, jak i zgoda tudzież zrozumienie, jak i nieporozumienie w różnym stopniu i zakresie przyczyniają się do wzbogacania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, w tym także o osobowości uczestników dyskursu.

Kilka uwag podsumowujących zamiast zakończenia

Jakkolwiek w ostatnich latach świadomość wagi problematyki dyskursu w różnych sferach życia, w tym w edukacji akademickiej, zdaje się narastać, to jednak piśmiennictwo z tego zakresu nadal jest bardzo ubogie. Nie dopracowano się — jak dotąd — zwięzłego, czy jak to niektórzy oczekują zdążającego ku prostocie ujęcia definicyjnego terminu. Zapewne ów stan rzeczy może być odczuwany jako niesprzyjający postępowi wiedzy i badań z tego zakresu, to jednak warto zauważyć, iż zwłaszcza na obecnym etapie rozwoju wiedzy o dyskursie, owo zdążanie ku prostocie ujęcia definicyjnego mogłoby niechybnie wpędzać w pułapkę upraszczania czy zubożania bardzo złożonej problematyki, która cechuje się ze wszech miar daleko idącą złożonością. Warto, jak sądzę, przytoczyć w tym miejscu pogląd w tej mierze angielskiego filozofa, reprezentanta tradycji brytyjskiej filozofii analitycznej — P.F. Strawsona (1919 — 2006), zdecydowanie oraz zarazem przekonująco w całej rozciągłości przestrzegającego przed tego typu zabiegami i w ślad za tym udzielającego konkretnej rady, a mianowicie: *„Porzućmy ideę absolutnej prostoty pojęcia, porzućmy nawet ideę, że analiza musi zawsze postępować w kierunku większej prostoty. Wyobraźmy sobie zamiast tego model starannie rozplanowanej sieci, systemu powiązanych jednostek pojęć, tak że każdą jednostkę, każde pojęcie można należycie zrozumieć z filozoficznego punktu widzenia tylko przez uchwycenie jego powiązań*

z innymi, jego usytuowania w systemie – a może jeszcze lepiej, wyobraźmy sobie zbiór sprzężonych ze sobą tego rodzaju systemów” (P.F. Strawson 1994, s. 28). Również żyjący na przełomie dwóch wcześniejszych stuleci, amerykański językoznawca B.L. Whorf (1897 – 1941) znamienicie zwrócił uwagę na zagrażające niebezpieczeństwa procesom poznawczym ludzi, którzy zanadto ufają prostocie. Twierdził on bowiem, iż ograniczanie się do myślenia kategoriami języka standardowego prowadzi do zatracenia zdolności myślenia, która raz zagubiona, może nigdy nie zostać odzyskana (zob. B.L. Whorf 1982, s. 330).

Niewątpliwie rola dyskursu w życiu społecznym i w rozwoju jednostek jest istotna, toteż wymaga wnikliwych rozważań interdyscyplinarnych oraz ustawicznych badań, zwłaszcza z perspektywy konstruowania rzeczywistości społecznej oraz „stawania się” członkami różnych zbiorowości, w skład których ludzie wchodzą, pełniąc w nich rozmaite, w tym egzystencjalnie znaczące role.

Podsumowanie przeprowadzonych rozważań oraz nawiązanie do wyników badań własnych na temat języka edukacji akademickiej, upoważnia, jak sądzę, do stwierdzenia, iż rezultaty edukacji akademickiej znacząco warunkuje jakość dyskursów, w których społeczność akademicka uczestniczy oraz które współtworzy, konstruuje na miarę swoich możliwości, aspiracji, ambicji, projekcji. Owo aktywne uczestnictwo w dyskursie w przestrzeni akademickiej stanowi podstawę do stawiania i rozwiązywania istotnych kwestii dotyczących zmian nie tylko w sferze poznawczej (wzbogacanie zasobów wiedzy i umiejętności), lecz także w innych sferach spełniania się człowieka, w tym w zakresie emocjonalnym i wolicjonalnym oraz moralnym. Fenomen dyskursywności, nie tylko w przestrzeni akademickiej, okazuje się nie do wyczerpania, skoro każdy dyskurs stwarza możliwość zapoczątkowania nowego dyskursu. Waga owych rezultatów, ponad wszelką wątpliwość, jest egzystencjalnie znacząca z tej racji zwłaszcza, że niejednokrotnie w różnym stopniu i zakresie podążają one za człowiekiem przez całe jego dalsze życie.

Bibliografia

- Dębowski i inni (1996). *Mała encyklopedia filozofii. Pojęcia. Problemy. Kierunki. Szkoły*. Pod redakcją naukową S. Jedyńaka. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Dijk T. A. van (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Dijk T. A. van (2001). *Badania nad dyskursem*. W: Tenże (red.) *Dyskurs jako struktura i proces*. Przeł. G. Grochowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Foucault M. (1999). *Narodziny kliniki*. Tłum. P. Pieniążek. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Gajda S. (1994). *O kulturze porozumiewania się w nauce*. W: K. Handtke i H. Dalewska-Greń (red.) *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek wydawniczy.
- Gajda S. (1999). *Współczesny polski dyskurs naukowy*. [W:] S. Gajda (red.) *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Materiały z międzynarodowej konferencji zorganizowanej w Kamieniu Śląskim. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu w Opolu.

- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.) (2005). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Kwieciński Z. (red.) (1991). *Nieobecne dyskursy* – część I, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1992). *Nieobecne dyskursy* – część II, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1993). *Nieobecne dyskursy* – część III, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1994). *Nieobecne dyskursy* – część IV, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (2000). *Nieobecne dyskursy* – część VI. *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wyd. UMK, Toruń.
- Ossowski S. (1983). *O osobliwości nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Ostrowska U. (1999). Systemowe ujęcie procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W: *Nauki Społeczne* 28. *Zeszyty Naukowe* Nr 220. Bydgoszcz: Akademia Techniczno-Rolnicza im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane ATR w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. (2008). *Język edukacji akademickiej w opinii studentów pedagogiki UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. Krytyczna analiza dyskursu (KAD) z perspektywy badań pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz (w druku).
- Swales, J.M. Metatalk in American academic talk: The cases of “point” and “thing.” [in:] *Journal of English Linguistics*, 29, p. 34-54.
- Strawson P.F. (1994). *Analiza i metafizyka. Wstęp do filozofii*. Przeł. A. Grobla. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Whorf B.L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: PIW.
- <http://www.studiamagisterskie.info/serwis.php?s=1622&pok=35499&id=24520> (2010. 10.25).

Dydaktyka akademicka a innowacje

Innowacje w uniwersytecie

Innowacje są niezwykle cenne w różnego rodzaju firmach, bowiem przynoszą im konkretny zysk, może dlatego o innowacjach znacznie częściej piszą ekonomiści niż pedagodzy¹. Aby jednak człowiek był innowacyjny trzeba go do owej innowacyjności przygotować.

Uniwersytet nie jest miejscem, w którym szczególnie często czy też chętnie, wprowadza się innowacje, jest natomiast miejscem, w którym przygotowuje się młodych ludzi od których, w ich przyszłej pracy, oczekuje się udoskonalania firmy (świata?), a więc dokonywania w nim zmian. Czy więc uniwersytet tworzy kulturę sprzyjającą kreatywności? Czy jest miejscem, w którym docenia się wartość ciekawych pomysłów, czy sprzyja rozwojowi twórczego myślenia? Postanowiłam się temu zagadnieniu nieco bliżej przyjrzeć.

W zależności od źródła powstania innowacje dzielą się na takie, które mogą być bądź implantowane z zewnątrz, bądź być efektem pomysłu wypracowanego przez członka/członków instytucji, której innowacja dotyczy. W pierwszym przypadku w instytucji, w której są wprowadzane innowacje nie są potrzebni działający w niej innowatorzy a jedynie sprawni wykonawcy przynoszonych z zewnątrz pomysłów. W drugim przypadku natomiast ulepszające zmiany są efektem pomysłowości, kreatywności, pracy pojedynczego człowieka lub członków instytucji. Zdarza się wówczas, że wprowadzanie innowacji jest związane z procesem uczenia się jednostki, która owe innowacje wprowadza lub instytucji (wówczas innowacje wprowadzane są zazwyczaj przez grupę osób i ich zasięg jest znacznie szerszy). Można mówić o dwóch sposobach wprowadzania zmian:

1. Mogą być wprowadzane nakazem, połączonym z przymusem (ten sposób reformowania szkolnictwa wyższego jest wyraźnie preferowany w naszym kraju), który wymaga kontrolowania i nadzoru ze strony organu wprowadzającego zmiany. Jest to sposób mało efektywny²; często zmiany wprowadzane są odgórnie, w efekcie pozostają martwym zapisem, i po pewnym czasie okazuje się, że tak naprawdę nic

¹ V. Drabik-Podgórna, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, „IMPULS”, Kraków 2005.

² Fullan M., *The new Meaning of Educational Change*, Cassel. London 1995.

się nie zmieniło, a zdarza się, że także tworzą atmosferę niechęci, a nawet protestu i oporu. Powodzenie takich reform jest problematyczne.

2. Inny sposób na dokonywanie zmian polega na stworzeniu na tyle dogodnych warunków do wprowadzenia zmian, że uruchomiony zostaje w instytucji mechanizm tworzenia innowacji wewnątrz niej. Do tego typu modelu wprowadzania zmian potrzebna jest wyraźna zachęta w postaci materialnej albo symbolicznej. Aby instytucja zechciała wprowadzać zmiany musi dostrzec w nich jakąś korzyść, niezbędne jest również zapewnienie jej pewnej autonomii, która umożliwia ich wprowadzanie, bez naruszania prawa oraz stworzenie klimatu akceptacji dla różnorodnych rozwiązań. Ten sposób wprowadzania zmian daje szansę na wytworzenie się innowacyjnych rozwiązań wewnątrz samej jednostki.

Uniwersytet, ze względu na swój potencjał (wiele osób posiada wszelkie niezbędne do wprowadzania innowacji umiejętności), mógłby być zarówno miejscem, w którym tworzy się pomysły na ulepszające zmiany, oraz mógłby być także kuźnią twórców innowacji. Powstaje jednak pytanie: czy uniwersytet chce i potrzebuje innowacji, a także czy od uniwersytetu tego się oczekuje?

Od uniwersytetu nie oczekuje się innowacyjności

W uniwersytecie mamy do czynienia ze swoistym paradoksem; zarówno w misji uniwersytetu, jak i w wypowiedziach osób, wpływających na sposób funkcjonowania szkół wyższych, wskazuje się na konieczność kształcenia w nim osób przedsiębiorczych, kreatywnych, zdolnych do wprowadzania zmian, ulepszeń. Tego także oczekuje wielu pracodawców, a także sami studenci. Jednak sposób, w jaki organizuje się pracę uniwersytetu sprawia, że on sam jako instytucja (czyli ludzie w nim pracujący) jest raczej traktowany jak niesformy poddany, któremu trzeba wyraźnie określić co, w jaki sposób ma robić.

Dobitym przykładem, obrazującym ten sposób traktowania uniwersytetów, może być koncepcja centralnego określania programów studiów na poszczególnych kierunkach. Wprowadzenie tzw. przedmiotów obligatoryjnych, z przypisaną im liczbą godzin i punktami ECTS jest dobitnym przykładem tego, że ci, którzy podejmują decyzje dotyczące funkcjonowania uniwersytetu nie tylko nie oczekują od uniwersytetu innowacji, ale też tworzą sztywne reguły, schematy po to, aby tę innowacyjność wewnątrz uczelni uniemożliwić. Jednostka, która ma prawo do nadawania tytułu doktora habilitowanego — czyli spełnia określone kryteria jakości kadry naukowej — nie może sama decydować o programie studiów, ale musi stosować się do programów opracowanych przez osoby z zewnątrz. Wydawać by się mogło, że opisanie przez Ministerstwo sylwetki absolwenta określonego kierunku powinno być jedynym ograniczeniem dla takiej jednostki naukowej; ustalanie zaś dróg dojścia do owego celu powinno być pozostawione do decyzji takiej jednostki. Zrównywanie w prawach do tworzenia programów studiów szkół, które pracują wyłącznie w oparciu o „wypożyczoną” kadrę z uczelniami czy kierunkami mającymi swoją określoną renomę w kraju, jest jednym z działań, które niczemu dobremu nie służą; a równocześnie zniechęcają środowisko akademickie do podejmowania działań innowacyjnych oraz niszczą wyjątkowość, oryginalność różnych ośrodków w kraju, zmuszając je do działań unifikacyjnych. Ujednolicanie jest wrogiem innowacji. Styl wprowadzania zmian w szkolnictwie wyższym od lat jest taki sam; zarządza się je odgórnym nakazem — i fakt prowadzenia bądź nie — konsultacji ze środowiskiem na

temat ewentualnych zmian nie ma w tym wypadku znaczenia. Chodzi bowiem o sposób ich wprowadzania – najczęściej wybiera się ten nakazowy, bo jest łatwiejszy, natychmiastowy. Dobrym przykładem na to jest sposób wprowadzania systemu trzystopniowych studiów. Nie dano uczelniom możliwości wypracowania różnych rozwiązań (oferując różnego rodzaju zachęty), ale wyznaczono datę przymusowego wprowadzenia tego systemu we wszystkich szkołach wyższych (przymus nie obowiązywał kierunków, które miały silną pozycję w strukturach władzy i „wynegocjowały” sobie pozostawienie studiów pięcioletnich). Nie oceniam które z tych rozwiązań (studia pięcioletnie czy dwustopniowe) jest lepsze, chodzi mi wyłącznie o sposób ich wprowadzania. Podaję te przykłady po to, aby uświadomić, że ogromny potencjał innowacyjności jest nieaktywny, że nie dostrzega się potrzeby uruchomienia go i zachęcania go do działania dla dobra nie tylko samej uczelni, ale i społeczeństwa. Zamiast tego opracowuje się strategię zmuszania wszystkich uczelni do podporządkowania się urzędniczemu zarządzeniom. W zakresie stosunku władzy (urzędników i rządzących szkolnictwem wyższym (w tym także wszelkich ciał przedstawicielskich) do uniwersytetów bardzo niewiele się zmieniło od czasu PRL. Poprzednie władze nie ufały uniwersytetom, ponieważ spostrzegały je jako miejsca buntu i nieposłuszeństwa w myśleniu i działaniu oraz kontestacji. Obecne władze nie ufają mi, ponieważ patrzą na uniwersytet jako na ostoję konserwatyzmu, niechęci do zmian i nadmiernego nieliczenia się z wymogami rynku. Niezależnie jednak od motywów, efekt pozostaje ten sam – brak zaufania, który wyraża się w dążności do unifikacji wszystkich szkół wyższych w Polsce (jednakowym łatwiej zarządzać), a w konsekwencji w tendencji do centralnego sterowania (dawniej – za pomocą aparatu partyjnego, współcześnie za pomocą systemu finansowania oraz Komisji Akredytacyjnej). Powyższe uwagi odnoszą się wyłącznie do działalności organizacyjnej i dydaktycznej uczelni, nie badawczej.

To krótkie wprowadzenie miało na celu uświadomienie, iż władze (różnego rodzaju i różnego szczebla) nie dostrzegają potencjału innowacyjności, jakim dysponuje uniwersytet. Jeśli dla kierunku studiów, który posiada prawa habilitacyjne ustala się przedmioty obligatoryjne, pisze się programy zajęć z tych przedmiotów – można to odczytać jako wyraźny dowód braku zaufania odnośnie do kompetencji i rozsądku kadry tam kształcącej. Taka atmosfera nie sprzyja innowacyjności ani w działaniach na rzecz uniwersytetu, ani w pracy dydaktycznej. Nie ma klimatu dla innowacyjności, tworzonemu wokół uniwersytetu i w samym uniwersytecie.

W swoim tekście nie będę zajmowała się jednak wprowadzaniem innowacji w uniwersytecie, choć oczywiście klimat akceptacji, bądź jej braku, dla nowych pomysłów, inicjatyw ma znaczenie. Jeśli u nauczycieli docenia się kreatywność, twórcze pomysły badawcze, oryginalne pomysły na zajęcia i umożliwia ich wprowadzanie – tworzy to dobrą atmosferę do kształtowania podobnych postaw w procesie dydaktycznym u studentów. O ile w szkołach wyższych docenia się twórczą myśl, niebanalne rozwiązania i oryginalne pomysły w zakresie uprawiania nauki, o tyle w niewielkim stopniu docenia się te same cnoty w obszarze dydaktyki akademickiej. Niewiele jest przykładów wskazujących na poszukiwanie ciekawych rozwiązań w tym obszarze³.

³ Trening twórczości w szkole wyższej, red. K.J. Szmidt, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2005. W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Innowacje w dydaktyce akademickiej

O innowacji w uczelni — można mówić jako o **wprowadzaniu innowacji** do procesu kształcenia, czyli działaniu, które ma na celu zainaugurowanie i realizowanie procesu zmiany w jakimś obszarze procesu dydaktycznego. W ten sposób można — traktując uniwersytet jako jedną z instytucji — zastanawiać się, jak możliwy jest i czego może dotyczyć zamysł innowacyjny w nim wprowadzany, innowacje w zakresie zarządzania, organizacji pracy oraz w procesie dydaktycznym. W takim przypadku całe rozważania, dotyczące innowacji w dydaktyce akademickiej, skupiać się powinno na pomysłach możliwej zmiany procesu dydaktycznego zachodzącego w szkole wyższej. Wprawdzie E. Shiels twierdzi, że Instytucje nie były i nie są ośrodkami oryginalności, a jedynymi Instytucjami innowacyjnymi są przedsiębiorstwa gospodarcze, które do innowacji zostały niejako zmuszone poprzez wymagania rynkowe⁴, to jednak sądzę, że ta uwaga odnosi się bardziej do sposobu funkcjonowania uniwersytetu, w znikomym stopniu można się z nią zgodzić jeśli chodzi o tworzenie wiedzy.

Idea innowacji w dydaktyce akademickiej może być także rozpatrywana pod kątem realizowania przez uniwersytet takiego typu kształcenia, które będzie przygotowywało jego absolwentów do działań zmierzających do wprowadzania innowacji do życia naukowego, społecznego i gospodarczego. W tym przypadku rozważania dotyczące innowacji są poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu proces kształcenia uwzględnia potrzebę przygotowania studentów do bycia innowatorami, czyli inicjatorami i twórcami zmian. W zanadru niejako powyższego pytania skrywa się kolejne: czy społeczność akademicka dostrzega ważność takich umiejętności, które stanowią składowe przyszłej kompetencji innowacyjnej.

Pierwsze z wymienionych ujęć relacji dydaktyka akademicka a innowacje wymaga wielowątkowych badań, jest znacznie szerzej zakrojonym problemem badawczym, którego elementem jest właśnie drugi sposób rozumienia innowacji w dydaktyce akademickiej. W tym tekście chciałabym skupić się na tym drobnym wątku, dotyczącym dostrzegania przez społeczność akademicką wagi kilku umiejętności i postaw, które można postrzekać jako te, które wspomagają i inspirują człowieka do działań innowacyjnych.

Przygotowanie studentów do innowacji

Aby przyjrzeć się uważniej, w jaki sposób uczelnia podejmuje to wyzwanie, posłużę się wynikami badań, mającymi na celu ustalenie potrzeb i oczekiwań dotyczących zajęć dydaktycznych nauczycieli akademickich i studentów. Były to klasyczne badania ankietowe, przeprowadzono je w Uniwersytecie Gdańskim w roku 2009; przebadanych zostało 10% ogółu studentów studiów stacjonarnych oraz 8,5% nauczycieli akademickich — tzw. młodszych pracowników nauki. Studentów badano przy pomocy ankiety audytoryjnej, natomiast nauczycieli akademickich przy pomocy ankiety wysyłkowej. Badanie, o którym wspominałam nie dotyczyło bezpośrednio zagadnienia, któremu poświęcony jest ten tekst, natomiast dwa pytania zawarte w ankiecie dla studentów oraz dwa pytania zawarte w ankiecie dla młodszych pracowników nauki mogą być pomocne przy analizowaniu podjętego w tym tekście problemu.

⁴ Edwards Shiels, *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1984.

Nabywając kompetencje badawcze młody pracownik naukowy znajduje się pod opieką promotora, który czuwa nad tym, aby nie popełniał on elementarnych błędów, czuwa nad tym, aby w wystarczającym stopniu poznał zagadnienie, które jest przedmiotem jego zainteresowań. Jeśli zaś chodzi o kompetencje dydaktyczne dosyć powszechnie panuje przekonanie, iż najlepszym sposobem wchodzenia w rolę nauczyciela akademickiego jest terminowanie u mistrza. Model profesora — przewodnika po dydaktyce i nauczyciela nauczycieli jest, w dobie zmarginalizowania asystentury w szkołach wyższych, mocno wątpliwy. Zachodzi więc uzasadniona obawa o poziom kompetencji dydaktycznych osób kształcących studentów. Jeśli nawet założymy, że uczenie się od mistrza jest w wielu przypadkach i w wielu zakresach zasadne i skuteczne, powstaje pytanie: czy model nauczania, który proponuje mistrz, powinien stanowić jedyny wzorzec do naśladowania przez początkującego nauczyciela akademickiego. Czy przygotowanie do pracy ze studentami nie powinno być budowaniem, w oparciu o wiedzę dydaktyczną, własnej teorii nauczania? Przy nabywaniu kompetencji dydaktycznych jest zazwyczaj sam. Najczęściej (jak wynika z moich badań) uczy się od starszych kolegów i z książek bądź Internetu — szczególnie w zakresie nowych metod pracy ze studentami; zazwyczaj jednak nawet nie wie, czego nie umie. Skutkiem słabego przygotowania dydaktycznego nauczycieli akademickich jest to, iż głównym źródłem inspiracji do pracy ze studentami są wzory wyniesione z wcześniejszych lat edukacji (69,4% badanych). Powielanie wzorców zaś sprawia, że innowacje, wprowadzane do procesu kształcenia w szkołach wyższych, należą do rzadkości.

W kontekście powyższego postawienie pytania: czy w uniwersytecie dba się o wykształcenie w studentach umiejętności, które pozwolą im w przyszłości stać się innowatorami — może wydać się problematyczne, jednak temu właśnie zagadnieniu chcę się nieco uważniej przyjrzeć.

Za ważne dla kształtowania się postawy innowacyjnej można uznać: dbałość o zwracanie uwagi na kształtowanie umiejętności twórczego myślenia oraz twórczej postawy wobec świata⁵. Przejawem zaś zwracania uwagi na twórcze myślenie jest zachęcanie do poszukiwania wielu rozwiązań jednego problemu, do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, a także zachęta do krytycznego oglądu sytuacji. Przejawem kształtowania twórczej postawy wobec świata jest: wywoływanie w innych zadziwień, zachęcanie do stawiania pytań, zachęcanie do wchodzenia w spory — tworzenie okazji do dyskusji, zachęcanie do podejmowania trudnych zadań, docenianie inności rozwiązań i poglądów studentów⁶.

Ponieważ interesują mnie zachowania nauczycieli akademickich, sprzyjające kształtowaniu się określonych umiejętności i postaw, wybrałam z badania te wątki, które dotyczą interesującego mnie zagadnienia. W jednym z pytań ankiety poproszono studentów o ich opinie na temat zachowań nauczycieli akademickich podczas prowadzenia zajęć, było to pytanie, w którym studenci mieli oszacować częstotliwość występowania określonego zachowania.

⁵ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, „IMPULS”, Kraków 1995. M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.

⁶ M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.

Wskazane w tabeli zachowania nauczycieli akademickich – nie są jedynymi, mogącymi kształtować postawy innowacyjne studentów – wybrałam, ponieważ można uznać, iż w znaczącym stopniu przyczyniają się do kształtowania w studentach umiejętności i postaw innowacyjnych.

Tabela nr 1. Opinie studentów o zachowaniach nauczycieli akademickich, zachęcających ich do samodzielności i kreatywności

Typ zachowania	Większość nauczycieli*		Spora część nauczycieli		Nieliczni nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zachęcają do wypowiadania własnych poglądów	166	34,1	187	38,4	134	27,6
Cenią oryginalne pomysły studentów	147	30,2	163	33,5	177	36,4
Uczą krytycznego myślenia	131	26,9	169	34,7	187	38,4
Zachęcają do stawiania pytań	95	19,5	200	41,1	192	39,5
Inspirują do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań	91	18,7	174	35,8	222	45,6

* w oryginalnej ankiecie była pięciostopniowa skala (wszyscy, większość, spora część, nieliczni, żaden), jednak ze względu na rzadko występujące opinie skrajne oraz dla wyrazistości obrazu wyniki zostały przedstawione w skali trójstopniowej

Chciałabym się skupić na dwóch, najrzadziej stosowanych przez nauczycieli (w opinii studentów) zachowaniach, mających znaczący wpływ na kształtowanie zachowań innowacyjnych studentów. Są to zachęcanie do stawiania pytań oraz inspirowanie do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań. Wskazanie przez około 40% badanych, iż tylko nieliczni nauczyciele zachęcają ich do stawiania pytań można uznać za niedobry sygnał, ponieważ pytania stanowią jedno z podstawowych narzędzi poznania. Zadanie pytania wskazuje bowiem, iż student posiada jakąś wiedzę, uświadomił sobie lukę we własnej wiedzy oraz przejawia chęć zapełnienia tej luki⁷. J. Holt uważa, że *praca nauczyciela zaczyna się wówczas, gdy ktoś zada pytanie. Bez*

⁷ O. Czarniawska, *Marburska teoria bytu: poznanie jako pytanie*, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 2.

*pytania nauczanie nie istnieje*⁸. Jeśli podczas zajęć nie ma sprzyjających warunków do zadawania pytań – studenci ich nie zadają, a nauczanie przybiera formę „monologu edukacyjnego”⁹. Brak nauczycielskiej zachęty do stawiania podczas zajęć pytań wynika, być może, z braku przekonania o ważności pytania w procesie uczenia się. Drugą kategorią zawartą w tabeli, której chcę się nieco baczniej przyjrzeć, jest inspirowanie studentów przez nauczycieli akademickich do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań. Biorąc pod uwagę, iż większość badanych studentów uczestniczy w seminariach licencjackich, magisterskich wynik wykazany w tabeli można odczytać jako niepokojący sygnał. Studiowanie jest procesem dochodzenia do wiedzy, w dużym stopniu poprzez samodzielną aktywność studenta. Studia są takim okresem w życiu człowieka, w którym następuje (powinno następować?) usamodzielnienie się intelektualne, wg teorii rozwoju E. Eriksona jest to czas gotowości do tworzenia, powoływania do życia nowych bytów¹⁰. Jeśli prawie połowa badanych uważa, że tylko nieliczni nauczyciele inspirować proces ich samodzielnych poszukiwań oznacza to, że wielu nauczycieli nie dostrzega wagi samodzielności myślowej, samodzielnych poszukiwań, i odkryć studenckich. Jeżeli uniwersytet nie stwarza okazji do kształtowania się samodzielności intelektualnej studentów, staje się instytucją niewiele różniącą się od szkół niższego szczebla. Szanse na to, że młodzi ludzie po opuszczeniu jego murów nie staną się innowatorami, twórcami śmiałych koncepcji, oryginalnych rozwiązań, a jeśli nawet tacy będą to nie dzięki uniwersytetowi, ale jakby nieco wbrew niemu są duże.

Uniwersytet pełni dwie podstawowe funkcje: prowadzenie badań i kształcenie studentów. O ile z realizowania pierwszego zadania każdy pracownik naukowy jest rozliczany, o tyle ocena realizacji drugiego zadania jest pozostawiona do własnego uznania nauczyciela akademickiego. Aby sprawdzić, jakie cechy nauczyciela akademickiego badani nauczyciele oraz studenci uznają za godne najwyższego uznania, zapytano ich, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel akademicki, aby można było go nazywać mistrzem. Pytałam o mistrza, bo interesowało mnie, jaki nauczyciel akademicki wzbudza podziw, inspirować innych, zachwyca. W poniższej analizie uwzględniłam tylko te cechy, które odnoszą się do zachowań nauczyciela akademickiego, które we wstępnych ustaleniach zaliczyłam do takich, które sprzyjają wyzwalaniu innowacyjnych zachowań u studentów. Pierwsze spostrzeżenie jest takie, że wg wszystkich badanych nauczycieli, którego można nazwać mistrzem musi posiadać przede wszystkim wiedzę (ogromną, szeroką, rozległą, bogatą, głęboką, wybitną, wielką, wszechstronną – to najczęściej pojawiające się przymiotniki), natomiast niezwykle rzadko w charakterystyce mistrza pojawiają się wskazania na cechy, sprzyjające wzbudzaniu kreatywności. Zaledwie w 24 wypowiedziach nauczycielskich (co stanowi 11,9% ogółu badanych nauczycieli) oraz w 109 wypowiedziach studentów (24,1%) zasygnalizowano ich ważność. Oto one:

⁸ J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. „IMPULS” Kraków 2007, s. 117.

⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

¹⁰ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, „REBIS” Poznań 2000. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989.

wśród studentów	wśród nauczycieli akademickich
1. Mieć pasję i zarażać nią studentów (33)*	1. _____
2. Być twórczym (18)	2. Być twórczym, kreatywnym (10)
3. Prowokować do samodzielnego myślenia i działania (15)	3. Zachęcać do samodzielności w myśleniu (2)
4. Być charyzmatycznym (11)	4. _____
5. Cenić kreatywność (6)	5. _____
6. Inspirować (6)	6. Inspirować innych (4)
7. Być zaangażowanym w to co się robi (5)	7. _____
8. Zachęcać do stawiania pytań (6)	8. Stawiać pytania (1)
9. Prowokować do krytycyzmu (3)	9. Zachęcać do krytycznego myślenia (3)
10. Być otwartym na nowości (2)	10. Być otwartym na problemy (2)
11. Być oryginalnym, niepowtarzalnym (2)	11. Brak pokory wobec schematów (1)
12. _____	12. Pobudzać refleksyjność studentów (1)
13. _____	13. Być błyskotliwym (1)
14. _____	14. Być gotowym do dyskusji (1)
15. Mieć wyobraźnię (1)	15. _____
16. Fascynować (1)	16. _____

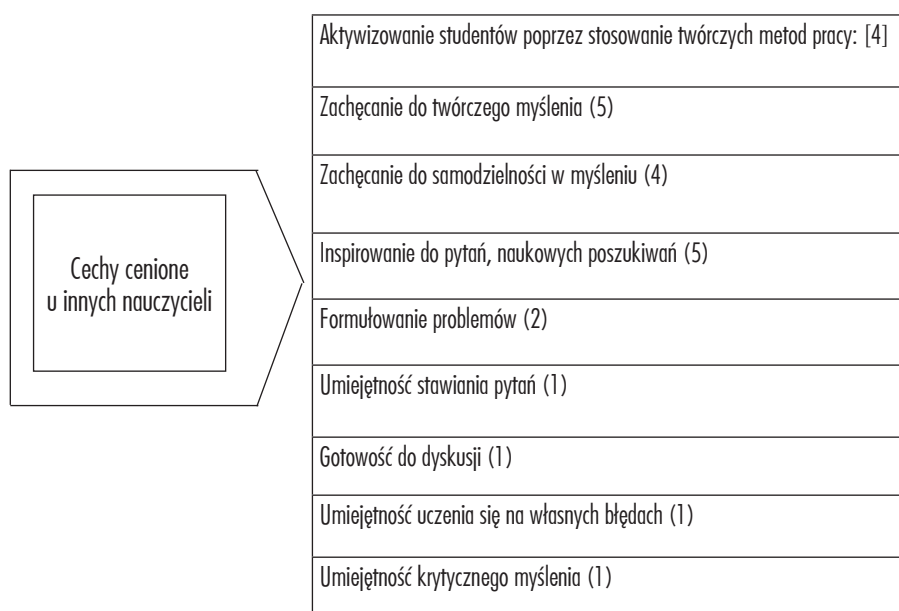
Rysunek 1. Cechy ważne dla kształtowania innowacyjności, które pojawiły się w charakterystyce mistrzowskiego nauczyciela akademickiego:

* w nawiasach podano liczbę badanych, którzy w swych wypowiedziach wskazali na określoną cechę

Pierwszy wniosek jaki się nasuwa jest taki, iż studenci mają nico inne wyobrażenie nauczyciela — mistrza niż ich nauczyciele. Częściej także, niż ich nauczyciele, wskazywali na cechy specyficzne dla twórczego myślenia czy też twórczej postawy wobec świata — jako te, które są charakterystyczne dla mistrza. Ciekawe jest to, że studenci oczekują od mistrza, że będzie ich zarażał swoją pasją, że będzie charyzmatyczny i zaangażowany w to co robi. Nauczyciele natomiast zupełnie na te cechy mistrza nie zwrócili uwagi. Studencka charakterystyka mistrza wskazuje na ich wyobrażenie kim/czym mistrz ma być dla nich, pokazując na specyfi-

kę relacji mistrz — uczeń, zaś nauczycielska charakterystyka mistrza w połowie dotyczy „właściwości” mistrza (być twórczym, kreatywnym; być otwartym na problemy; stawiać pytania; brak pokory wobec schematów; być błyskotliwym; być gotowym do dyskusji). Rzadziej pojawia się wskazanie na cechy mistrza specyficzne dla relacji mistrz — uczeń (zachęcać do samodzielności w myśleniu, inspirowanie innych, zachęcanie do krytycznego myślenia, pobudzanie refleksyjności studentów)

Aby upewnić się, czy może pojęcie „mistrz” nie najlepiej oddaje cenione przez badanych cechy nauczyciela akademickiego zapytano także wprost: jakie cechy u innych nauczycieli cenią sobie badani najbardziej. Pytania tego nie zadawano studentom.



Rysunek 2. Cenione u innych nauczycieli akademickich cechy twórczego myślenia i twórczej postawy wobec świata

Jak można zauważyć zachowania nauczycielskie, sprzyjające kształtowaniu się postaw innowacyjnych, nie są szczególnie cenione także u kolegów. Badani nauczyciele akademicy nie nadają wysokiej rangi ani twórczemu myśleniu, ani twórczej postawie wobec świata — jeśli te cechy pojawiły się w ich wypowiedziach tak niezwykle rzadko. Podsumowując wyniki przedstawione powyżej można stwierdzić, iż studenci częściej cenią takie zachowania nauczycieli akademickich, które rozbudzają ich potencjał kreatywności, niż nauczyciele, choć wyraźnie należy zaznaczyć, że przez żadną z badanych grup zachowania te nie są traktowane jako szczególnie ważne.

Z niezwykłą ostrożnością trzeba podchodzić do wyników przedstawionych badań, bowiem nie było to badanie, które miało na celu ustalenie, w jakim stopniu studia rozwijają kreatywność studentów. Przedstawione wyniki są „wydobyte” z badań, które wprawdzie dotyczyły procesu dydaktycznego, ale ujmowanego w szerokim kontekście i w różnorodnych przejawach. Moje „wydobywanie” wyników polegało na wskazaniu tylko na te cechy relacji nauczyciel student, bądź na zachowania nauczycieli akademickich, które sprzyjają kształtowaniu u studentów kreatywności (wszystkie pozostałe pominęłam w prezentacji i analizie), która jest niezbędna do wszelkich przedsięwzięć innowacyjnych. Zaprezentowane wyniki badań (rys. nr 1, rys. nr 2) mają jednak także niezaprzeczalną zaletę, a mianowicie pokazują na ważność interesujących mnie cech w kontekście całokształtu cech/zachowań nauczycieli akademickich. Jeśli pytamy badanych o ważność konkretnej cechy (np. inspirowanie innych przez mistrza) — można przypuszczać, że badani będą skłonni mocniej akcentować jej ważność, niż wówczas gdy pytamy ich, jakie cechy powinien posiadać ktoś, aby mogli go nazwać mistrzem. W tym pierwszym przypadku badani potwierdzają (lub nie) słuszność założeń badacza, zaś w drugim przypadku — na podstawie całokształtu ich wypowiedzi — można wnioskować o randze, jaką nadają interesującym badacza cechom bądź zachowaniom.

U uniwersytecie niewielką wagę przywiązuje się do myślenia w kategoriach innowacyjności, dotyczy to zarówno działalności instytucji, jak i procesu kształcenia. J. Woźniak, wieloletni wiceprzewodniczący KRASP, wieloletni prezes fundacji Rektorów Polskich, pisząc o wkładzie szkół wyższych w działania proinnowacyjne, nie dostrzega w szkołach wyższych miejsca kształcenia innowatorów ani nie traktuje szkół wyższych jako źródła, miejsca tworzenia się innowacji¹¹. Jest to dosyć powszechny (i jak z pełnionych przez autora funkcji publicznych wynika — wpływowy), choć moim zdaniem szkodliwy, sposób myślenia o innowacjach — jako o zmianach przynoszonych z zewnątrz, nie prognozując nawet udziału w tworzeniu innowacji myśli powstałej w rodzimych uczelniach.

Jakie więc zadania współcześnie wyznacza się procesowi kształcenia w uniwersytecie? Czy ograniczają się one wyłącznie do przekazywania wiedzy i przygotowania młodych ludzi do pracy w konkretnym zawodzie? Gdzie więc, jeśli nie w uniwersytecie kształtować poczucie sprawstwa, chęć ulepszania świata, gdzie kształcić umiejętności, dzięki którym absolwenci szkół wyższych mogą przyczynić się do zmiany świata, podejmowania odważnych inicjatyw, tworzenia śmiałych projektów?

Próbowałam pokazać w tym tekście, że nie ma sprzyjającego klimatu ani wokół uniwersytetu, ani w samym uniwersytecie do tworzenia inicjatyw innowacyjnych. Nie można więc dziwić się, że w procesie kształcenia, w którym nauczyciele często powielają wzorce dydaktyczne, znane z wcześniejszych szczebli edukacji, niewielką wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności i postaw, sprzyjających kreatywności.

¹¹ Autor wskazuje na szkoły wyższe jako na partnerów realizujących zamawiane projekty, partnerów uwiarygodniających, wspierających przedsięwzięcia **organizacyjne i materialnie** (s. 140). Por. J. Woźniak, Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego, „Fundacja Rektorów Polskich”, Warszawa 2007.

Helena Ostrowicka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym¹

Wyłączając więźniów i ludzi chorych psychicznie, młodzi ludzie są najbardziej kontrolowaną grupą w społeczeństwie. Globalny nacisk na znaczenie edukacji dla przyszłości społeczeństwa i nadzieje pokładane w „społeczeństwie opartym na wiedzy” wzmagają produkcję eksperckiej i popularnej wiedzy o młodzieży oraz rozwój strategii oddziaływań edukacyjnych.

Celem artykułu jest wskazanie na istotne ograniczenia i konsekwencje dla dyskursu edukacyjnego² kategoryzacji opartej na wieku oraz na możliwości, jakie stwarza podejście relacyjne. Interesuje mnie rola nauki w kształtowaniu dominującego sposobu myślenia o młodzieży, a szczególnie dziedzictwo wieloletniej dominacji w dyskursie edukacyjnym psychologizmu i socjologizmu. Chociaż z teorii naukowej nic bezpośrednio nie wynika dla praktyki edukacyjnej, a nauka nie może nam powiedzieć, co człowiek ze sobą i światem powinien uczynić, teorie naukowe są wykorzystywane do projektowania ofert skutecznego działania edukacyjnego: całościowych doktryn pedagogicznych³ oraz dyrektyw i strategii edukacyjnych (Hejnicka-Bezwińska, 2008), m.in. technik wczesnej interwencji i prewencji.

Każda koncepcja tego typu zawiera następujące elementy strukturalne:

1. Diagnozę, czyli opis i wyjaśnienie stanu rzeczy (odpowiedź na pytania, m.in. o to: co jest, jakie to coś jest i dlaczego właśnie takie?)
2. Wskazanie celów (odpowiedź na pytanie: jak być powinno?)
3. Wskazanie skutecznych metod realizacji ww. celów i całego instrumentarium uwzględniającego warunkowania społeczne, polityczne, ekonomiczne i in. (odpowiedź na pytanie: w jaki sposób osiągnąć ustalony cel?) (tamże).

Od przełomu XIX/XX wieku możemy mówić o dwóch kierunkach naukowego myślenia o celowościowych procesach edukacyjnych (wychowaniu i kształceniu): o psychologizmie i socjologizmie pedagogicznym. Przedstawiciele obu tych nurtów poszukują teoretycznego uzasadnienia dla doktryn pedagogicznych w wiedzy

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009-2012 jako projekt badawczy.

² Pojęcie dyskursu edukacyjnego stosuję zgodnie z definicją leksykalną (Leksykon, 2000, s. 50).

³ Doktryna pedagogiczna jest tu rozumiana jako autorska koncepcja celowościowego procesu edukacyjnego: wychowania i/lub kształcenia (Hejnicka-Bezwińska, 2007).

psychologicznej lub socjologicznej. W perspektywie historycznej oddziaływanie psychologii i socjologii w pedagogice Zachodniej i polskiej, zwłaszcza w dydaktyce, zostało opisane przez Stefana Wołoszyna (1998). Wpływ tych dyscyplin naukowych na sposoby konceptualizacji młodości/młodzieży pokazują rezultaty studiów krytycznych, prowadzonych w obszarze anglojęzycznym (np. Lesko, 2001, Besley, 2002, Beals, 2008). Oba naukowe kierunki konceptualizacji młodości opierają się na kategoryzacji według grup wiekowych.

Młodość jako kategoria – ograniczenia i konsekwencje

W kategoryzacji opartej na wieku tkwi ukryte założenie, że bardziej niż różnice istotne są podobieństwa między członkami danej grupy wiekowej, które uzasadniają stworzenie kategorii młodzieży i młodości. W psychologii występuje tendencja do posługiwaniem się pojęciem dojrzewania i młodości jako okresu w życiu człowieka, natomiast w socjologii częściej mowa jest o młodzieży jako kategorii społecznej (Besley, 2002). Poniżej podejmę próbę wskazania na ograniczenia i niektóre konsekwencje psychologizmu i socjologizmu w dyskursach o młodości/młodzieży.

Ze zjawiskiem psychologizmu pedagogicznego mamy do czynienia w przypadku fascynacji psychologią jako nauką, która ma dostarczyć najbardziej wartościowej i najważniejszej wiedzy o człowieku. Przekonanie to wynika z przyjęcia założenia, że czynnikami sprawczymi wszelkich zachowań i wyborów człowieka są zmienne osobowościowe, tkwiące w jednostce (Hejnicka-Bezwińska, 2003). W związku z tym od psychologii oczekuje się wiarygodnej wiedzy, która dostarczy teoretycznego uzasadnienia dla realizacji określonych celów edukacyjnych i wprowadzenia skutecznej metodyki działań skierowanych do młodzieży.

Podjęcie do koncepcji młodości, oparte na podziale na grupy wiekowe, zakłada występowanie podstawowych cech u młodych ludzi z powodu ich wieku biologicznego. Podejście to, nazywane skategoryzowanym (Win, White, 1997), w psychologii widoczne jest szczególnie w pojęciach okresu dojrzewania i okresu dorastania, które koncentrują się na związku między wzrostem fizycznym a rozwojem tożsamości indywidualnej. Przyjmuje się, że dojrzewanie łączy wiele zadań rozwojowych, które muszą zostać w odpowiednim czasie i kolejności wykonane, aby jednostka uzyskała dojrzałość. Tendencja do podkreślania cech młodości i fazowości rozwoju człowieka jest szczególnie silna w tradycji psychologii rozwojowej i wychowawczej (szerzej: Win, White 1997). Psychologia rozwojowa dostarcza teorii uzasadniających kategoryzację opartą na wieku. Są to teorie uniwersalnych stadiów rozwojowych, kształtowania tożsamości, pokonywanie kolejnych zadań życiowych oraz związku między dojrzewaniem biologicznym a społecznym.

Psychologiczne teorie rozwoju człowieka i teorie tożsamości stanowią znaczące zaplecze teoretyczne we współczesnych badaniach nad edukacyjnymi „procesami naturalnego wzrastania i wrastania jednostki w grupę rodzinną i jej ofertę kulturową” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 222). Zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (tamże), najczęściej wykorzystywana w badaniach pedagogicznych prowadzonych w zakresie tej problematyki jest teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta, teoria rozwoju społeczno-moralnego Lawrence’a Kohlberga, teoria rozwoju tożsamości Erika Eriksona oraz teoria potrzeb Abrahama Masłowa. Zgodnie z teoriami rozwoju, okres młodości jest poprzedzony w rozwoju jednostki okresem dzieciństwa i niemowlęstwa, przy czym dla każdego z tych etapów charakterystyczne, a więc w tym sensie definicyjne, są określone potrzeby, typ moralności, sposób myślenia i tożsamość.

Diagnoza pedagogiczna odnosząca się do młodzieży, przeprowadzona z perspektywy poznawczej psychologii rozwoju, wykorzystuje pojęcia i normalizację okresu młodości. Psychologizacja młodości prowadzi do wyodrębnienia kategorii młodych ludzi zgodnych z normą rozwojową („normalnych”) i odbiegających od normy („dewiacyjnych”) oraz wzmacnia tendencję do „obwiniania ofiary”. Zgodnie z zasadą epigenetyczną głoszącą, że jedna faza poprzedza inną w taki sposób, iż wcześniejsza jest konieczna dla kolejnej, „jakość” młodości decyduje o „jakości” dorosłości. Nie dziwi zatem fakt, że wiele państwowych i prywatnych środków finansowych przeznaczanych jest na określenie „wskaźników” tych dewiacyjnych grup i opracowanie strategii wczesnej interwencji czy prewencji, a młodzież staje się „zakładnikiem przyszłości” (Ostrowicka-Miszewska, 2007).

Socjologizm pedagogiczny z kolei wyraża się w fascynacji socjologią jako nauką wytwarzającą podstawową i najważniejszą wiedzę o człowieku. Zakłada bowiem, że najważniejsze czynniki sprawcze określonych zachowań jednostek, a także stanu mentalności, kultury, sztuki, nauki, obyczajów etc. znajdują się w rzeczywistości społecznej. W związku z tym głosi przekonanie o skuteczności narzędzi dostarczanych przez socjologię w projektowaniu celowościowych działań edukacyjnych (wychowania i kształcenia) (Hejnicka-Bezwińska, 2003), a istotę procesów edukacyjnych uzależnia od warunków społecznych, w których przebiegają.

Socjologizowanie młodości przejawia się w postawieniu na pierwszym planie warunków społecznych i badaniu różnic pomiędzy grupami młodych ludzi dorastających w innych okolicznościach politycznych, ekonomicznych, kulturowych. Już w latach 60. XX wieku zauważono, że zmiana lub stabilność społeczna nie jest tworzona przez relacje między różnymi grupami wiekowymi, ale to zmiany w społeczeństwie wyjaśniają relacje między tymi grupami (Allen 1968). W socjologicznej literaturze młodość jest konceptualizowana jako proces społeczny powiązany z wiekiem, gdzie wiek jest społecznie konstruowany, instytucjonalizowany i kontrolowany w specyficzny historyczny i kulturowy sposób (Wyn, White, 1997). Koncentracja na młodości nie polega tu na skupianiu uwagi na nieodłącznych cechach młodych ludzi, ale na ujmowaniu młodzieży poprzez procesy społeczne, zbliżające ich do dorosłego życia oraz związki młodych ludzi z instytucjami, takimi jak rodzina, szkoła, rynek pracy. Młodzież w dalszym ciągu jest idealizowana i instytucjonalizowana poprzez stan deficytu, stan „stawania się”.

Wiedza socjologiczna w ofertach skutecznego działania edukacyjnego jest wykorzystywana do określenia strategii oddziaływania na młodych ludzi poprzez grupę i instytucję społeczną (rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę, społeczność lokalną). Diagnoza pedagogiczna odnosząca się do młodzieży, przeprowadzona z perspektywy poznawczej socjologii, wykorzystuje pojęcia i normalizację odnoszące się do warunków i relacji społecznych. Socjologizacja młodości prowadzi do wyodrębnienia kategorii „zagrożonej młodzieży”, zagrożonej z powodu „czynników ryzyka”, tkwiących w „patologicznej” sytuacji społecznej. Szkoła staje się miejscem, w którym wiedza naukowa o młodzieży zostaje wykorzystana przez praktyków do dzielenia młodzieży – identyfikacji oraz społecznej kontroli młodych ludzi, których przyszłość jest „zagrożona”. Według tej logiki, młodzi ludzie są zagrożeni przestępczą przyszłością i tym samym stanowią zagrożenie dla społeczeństwa (Beals, 2008). Argumenty na rzecz identyfikacji i społecznej kontroli „zagrożonej młodzieży” w instytucjach oświatowych odnajdujemy np. w projekcie z 2007 roku „Rządowego programu poprawy stanu bezpieczeń-

stwa w szkołach i placówkach” pod hasłem „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. Struktury społeczne (rodzina, szkoła) grają tutaj rolę w ogólnym zarządzaniu społeczeństwem.

Pomimo krytyki radykalnego psychologizmu i socjologizmu w pedagogice jako dziedzictwa wieloletniej dominacji paradygmatu pozytywistycznego w nauce, naukowy dyskurs o młodości oparty na kategoryzacji według grup wiekowych jest wykorzystywany do uzasadniania działań edukacyjnych, nie tylko na poziomie diagnozy uwarunkowań (opisu i wyjaśnienia stanu rzeczy), ale także na poziomie celów i metod ich realizacji. Dokonana przeze mnie rekonstrukcja założeń, przyjmowanych przez autorów strategii władz państwowych i samorządowych skierowanych do młodzieży (Ostrowicka-Miszewska 2004, 2007), dowiodła, że wiedza o młodości legitymizuje sprawowanie władzy co najmniej w dwóch wymiarach. Pierwszy wymiar koncentruje się na ustalaniu różnic i dzieleniu młodzieży na tę „zagrożoną” wykluczeniem społecznym, pozostającą bez zatrudnienia, żyjącą w biedzie i tę, która stanowi „zagrożenie” dla siebie i społeczeństwa z powodu ryzykownych zachowań: palenia tytoniu, spożywania alkoholu i narkotyków, degradacji środowiska naturalnego, przestępstw i przemocy. Drugi wymiar koncentruje się na definiowaniu pól i form aktywności młodzieży, „form uczestnictwa”, które mają być receptą na poprawę sytuacji młodzieży, m.in. poprzez szkolenia, usługi informacyjne, dostęp do technologii komunikacyjnych i mediów, wolontariat, organizacje młodzieżowe i porządkowe oraz partie polityczne.

Z perspektywy psychologii rozwojowo-wychowawczej „czynniki ryzyka” (określające zagrożenie dla młodzieży i reszty społeczeństwa) są wpisane w logikę rozwoju człowieka. Z perspektywy socjologii wychowania „czynniki ryzyka” tkwią na zewnątrz młodych ludzi – w ich rodzinach, grupie rówieśniczej, szkole. W ten sposób w ofertach skutecznego działania edukacyjnego zachowania młodzieży są opisywane i wyjaśniane, a także projektowane w odniesieniu do procesów psychologicznych i biologicznych (tkwiących „wewnątrz” jednostki) lub w odniesieniu do mechanizmów socjalizacji (leżących „na zewnątrz” jednostki). W ten sposób młodzi ludzie są pozycjonowani jako przedmioty, na które oddziałują czynniki będące poza ich kontrolą (por. Beals, 2008). Możliwość opisu mechanizmów władzy, obecnych w dyskursie edukacyjnym, stwarza relacyjne ujęcie młodości.

Młodość jako relacja – możliwości

Johanna Wyn i Rob White (1997), wskazując na ograniczenia kategoryzacji opartej na wieku, proponują relacyjne ujęcie młodości. Zdaniem australijskich badaczy, młodość jest pojęciem relacyjnym, ponieważ jest rozumiana w odniesieniu do pojęcia dorosłości. Znaczenie młodości w relacji do pojęcia dorosłości przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Pojęcia młodości i dorosłości

Młodość	Dorosłość
Niedorosły/dorastający	Dorosły
Stawanie się	Osiągnięcie
Przedspołeczne ego, które wyłoni się w odpowiednich warunkach	Tożsamość już ustalona
Bezsilność i bezbronność	Potęga i siła
Mała odpowiedzialność	Odpowiedzialność
Uzależnienie	Niezależność
Ignorancja	Szeroki zakres wiedzy
Zachowania ryzykowne	Zachowania rozważne
Buntowniczość	Konformizm
Zależność	Autonomia

Źródło: Wyn, White (1997)

Podejście relacyjne wypukla pozycjonowanie młodości względem dorosłości, uwrażliwiając tym samym na problem stosunków siły wpisanych w dyskursy edukacyjne. W opisie owych relacji z powodzeniem wykorzystane mogą zostać stosunkowo nowe pojęcia aduptyzmu, aduptychii i aduptycentryzmu.

Pojęcie aduptyzmu jako formy ageizmu, opisuje zachowania i postawy zakładające wyższą wartość człowieka dorosłego i przejawia się w lekceważeniu młodych ludzi, uznawania bezwzględnego prawa do sprawowania nad nimi władzy – do kontroli i dyscyplinowania. To nowe pojęcie obejmuje aduptychii i aduptycentryzm. Aduptychia jest systemem zarządzania, w którym władza jest ulokowana wyłącznie w rękach dorosłych. Młodzi ludzie są pozbawieni możliwości kontroli, a często nawet wpływu na większość decyzji, które dotyczą ich ciał, miejsc, rzeczy. Aduptycentryzm jest spojrzeniem na świat, w którym standardem, normą jest dorosłość, a młodość jest widziana jako odchylenie od normy, stan „stawania się” pełną istotą. Aduptyzm jest obecny w instytucjach społecznych, prawie, obyczajach i postawach. Badania nad dyskursem edukacyjnym w Polsce wykorzystujące pojęcie aduptyzmu czekają na swojego wykonawcę.

Podejście relacyjne, które wskazuje na znaczenie dorosłości w życiu człowieka, pozwala także na rekonstrukcję mitycznych właściwości myślenia o młodości. Mity są wyrazem wiary w moc zbawczą w ludzkim życiu jakiś osób, reguł, obrzędów czy ograniczeń, jakie powinniśmy sobie narzucić. Moc zbawcza przejawia się w potrójnej strukturze mitu, na którą składają się: stan idealny, który jest celem ludzkiego życia tudzież byt idealny jako podstawa odniesień; stan aktualny, daleki od ideału oraz owa moc zbawcza, która pozwoli uzyskać idealny stan (Garbour, 1984). Przyjrzyjmy się zatem popularnym wyobrażeniom młodości, które zawierają elementy mitycznego myślenia:

- 1) Młodość jest procesem „wchodzenia w dorosłość”, uniwersalnym etapem w życiu człowieka, kończącym się „krytycznym przejściem” w dorosłość. Dorosłość jest stanem idealnym, który uzyskuje się dzięki pomocy dorosłych autorytetów i ekspertów.

- 2) Młodych ludzi charakteryzuje „orientacja na rówieśników” – nie są w swoich wyborach autonomiczni, lecz pozostają pod silnym wpływem grupy rówieśniczej. Dorosli w swoich aksjologicznych wyborach są bardziej niż młodzi ludzie zindywidualizowani.
- 3) Młodzież buntuje się wobec świata dorosłych. Główna idea opisująca młodzież jako buntowników wobec autorytetów i granic wiązana jest z fizjologicznym wzrostem i hormonalnymi zmianami. Nagłe zmiany nastroju, emocjonalność, buntowniczość są spowodowane do „burzy hormonalnej”, które stanowią uzasadnienie dla nieprzewidywalności zachowań młodzieży.
- 4) Młodość to okres w życiu człowieka ustalony przez wiek kalendarzowy, poprzedzający dorosłość. Młodość jest rozumiana poprzez upływ czasu. Ustalony system rachuby czasu stanowi formę identyfikacji jednostek i społecznej kontroli (Ostrowicka-Miszewska, 2006).

Wyraźnie widać w opisanych wyżej wyobrażeniach potrójną strukturę, charakterystyczną dla mitycznego myślenia. Stanem idealnym jest dorosłość; człowiek dorosły jest idealnym bytem, obiektem odniesień i porównań. Młodość to stan przejściowy, „trudny” zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Moc zbawczą posiada dorosły jako ekspert, który pomaga w poszukiwaniu własnej tożsamości i kontrolowaniu ryzykownych zachowań („burzy hormonów”). Moc zbawczą posiada również czas, bo zbawienie przynosi osiągnięcie ustalonej prawem „pełnoletności” – symbolu przejścia, zmiany statusu i pozycji społecznej.

Obecność mitów w kulturze jest zjawiskiem powszechnym. Ich żywotność wyjaśniana jest w bogatej literaturze przedmiotu poprzez odwołanie do pełnionych przez te mity funkcji (Barbour, 1984). Mityczne myślenie o młodości pełni w kulturze Zachodniej istotne funkcje poznawcze, społeczne, polityczne, a także gospodarcze.

Mity o młodzieży dają poczucie poznawczego panowania nad światem, stanowiąc mechanizm obronny przeciwko różnorodnym, potencjalnym zagrożeniom w relacjach z młodymi „dzikimi” (Fatyga, 1999). Jako czynnik spajający społeczeństwo dostarczają argumentów i uzasadnień dla trwania określonego porządku społecznego, struktur władzy i instytucji społecznych, politycznych, gospodarczych, edukacyjnych. Demistyfikujące w tym zakresie są wyniki badań etnograficznych nad doświadczaniem młodości i dzieciństwa w krajach cywilizacji Wschodniej. Pokazują one jednoznacznie, że dyskursy o młodości zbudowane są wokół społecznych zainteresowań i wartości państw kapitalistycznych Europy i Stanów Zjednoczonych (Wyn, White, 1997). W 1986 roku, nazwanym Międzynarodowym Rokiem Młodzieży, Organizacja Narodów Zjednoczonych szacowała, że w ujęciu globalnym:

„około 50 milionów dzieci poniżej 15 roku życia pracuje. Niemal 98% wszystkich tych dziecięcych pracowników to dzieci z krajów rozwijających się. Ogromny wzrost populacji młodzieży w miastach w mniej rozwiniętych regionach doprowadził do pojawienia się ‘dzieci ulicy’, które mieszkają i pracują na ulicach, robiąc cokolwiek, co pozwoli zarobić im i ich rodzinom niewielkie dodatkowe pieniądze, które pozwolą im przeżyć. ... Jeśli „młodość” jest rozumiana jako okres pomiędzy końcem dzieciństwa z jednej strony a wejściem do świata pracy z drugiej, to jasnym się staje, że młodość nie występuje w wyżej opisanych sytuacjach” (ONZ 1986, s. 8; za: Wyn, White 1997, s. 10).

Powszechne w kulturze Zachodniej mity młodości pozycjonują młodych ludzi w relacji z dorosłymi, wykluczając ich głosy jako mniej ważne, a tradycja tworzenia mitów podtrzymywana jest w dyskursach edukacyj-

nych. Popularny obraz młodzieży jako „zagrożenia” dla przyszłości społeczeństwa przedstawia młodych ludzi jako silniejszych niż są w rzeczywistości. Stałym motywem, do którego wracają media i nauka, jest pogląd, że młodzi ludzie stanowią problem – dla reszty społeczeństwa i dla siebie. W badaniach naukowych myślenie o młodzieży jako grupie skłonnej do zachowań ryzykownych i zagrożeniu dla uznanych wartości społecznych ma swoje początki już w XIX wieku (Dwyer, Wyn, 2001). Od czasów dwutomowego dzieła Stanleya Halla (1904), nauka włącza swój głos do tradycji tworzenia mitów o młodzieży.

Uwagi końcowe

Pomimo rosnącej ilości raportów badawczych, opisujących współczesną młodzież, nurt podejmujący krytyczną refleksję nad dominującymi konstrukcjami młodości i relacjami władzy, wpisanymi w kategoryzacje oparte na wieku, nie jest, w moim przekonaniu, dostatecznie eksponowany w polskiej pedagogice. W zakresie badań nad dyskursem edukacyjnym warto postawić pytania o to:

1. Gdzie pojawia się wiek jako kategoria służąca identyfikacji, normalizacji, klasyfikacji?
2. Które autorytety są zdolne/mają władzę wypowiedziania się na temat młodzieży?
3. Poprzez jakie koncepcje, systemy argumentacji i wyjaśniania ustanawiana jest „prawda” o młodzieży?
4. W jakich okolicznościach młodość jest problematyzowana i w jakim języku te problemy są definiowane?

Bibliografia

- Allen S. (1968). Some theoretical problems in the study of youth. *The Sociological Review* T. 16, nr 3, ss. 319-331.
- Barbour J.G. (1984). *Mity, modele, paradygmaty*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Beals, F. (2008). *Reading Between the Lines: Representations and Constructions of Youth and Crime in Aotearoa/New Zealand*. Saarbrücken, Germany: Vdm Verlag.
- Besley T. (2002). *Counseling youth: Foucault, power, and the ethics of subjectivity*. Westport, Connecticut London: Praeger.
- Dwyer P., Wyn J. (2001). *Youth, Education and Risk: Facing the Future*. New York: Falmer Press
- Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo: ISNS UW.
- Hall S. G. (1905). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003). Pedagogika pozytywistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lesko N. (2001). *Act your age! A cultural construction of adolescence*. New York: Routledge Falmer.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Leksykon. Pedagogika*. Warszawa: PWN.

- Ostrowicka-Miszewska H. (2004). Dochodzenie w sprawie *Strategii Państwa dla Młodzieży* – z inspiracji myślą Michela Foucaulta. *Kultura i Edukacja*, 3, s. 19-27.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2006). „*Jak porcelana rzucona o beton...*” dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2007). Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*. Nr 1, s. 71-78.
- Rose N. (1990). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London, New York: Routledge.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Wyn J., White R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage Publications.

O Autorach

Ablewicz Krystyna

prof. nadzw. dr hab., Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński

Bauman Teresa

prof. nadzw. dr hab., Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Gdański

Borzyszkowska Renata

dr, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Czerepaniak-Walczak Maria

prof. dr hab., Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Szczeciński

Dróżka Wanda

prof. nadzw. dr hab.
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach

Grzybowski Przemysław

dr, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kargulowa Alicja

prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych,
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Krawczyk-Bocian Amelia

dr, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kwieciński Zbigniew

prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych,
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Leppert Roman

prof. nadzw. dr hab., Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Łukaszewicz Ryszard

prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Melosik Zbyszko

prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ostrowicka Helena

dr, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ostrowska Urszula

prof. zw. dr hab., Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Palka Stanisław

prof. dr hab., Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński

Pluta Andrzej

prof. nadzw. dr hab., Katedra Studiów Edukacyjnych
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

Potulicka Eugenia

prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Przyborowska Beata

prof. nadzw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Przybysz Agata

mgr, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Rodziewicz Ewa

prof. nadzw. dr hab., Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Gdański

Rubacha Krzysztof

prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sztobryn Sławomir

prof. nadzw. dr hab.,
Uniwersytet Łódzki

Śliwerski Bogusław

prof. dr hab.,
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie,
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Trempała Edmund

prof. dr hab.,
emerytowany prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wiatrowski Zygmunt

prof. dr hab.,
emerytowany prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

