

# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2009

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW  
Sekretarz Redakcji – dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK (USz)  
prof. dr hab. RYSZARD GERLACH (UKW)  
prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA (UKW)  
prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI (APS)  
prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI (DSW Wrocław)  
prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI (UW, WSP ZNP)  
prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI (DSW Wrocław)  
prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA (UKW)  
prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSİK (UAM)  
prof. dr hab. ALEKSANDER NALASKOWSKI (UMK)  
prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA (UKW)  
prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK (UG)  
prof. dr hab. MIROŚLAW S. SZYMAŃSKI (UW)  
prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (WSP Łódź)

Recenzent tomu:

prof. zw. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Adres Redakcji

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Instytut Pedagogiki  
ul. Chodkiewicza 30  
85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)  
Ryszard Gerlach  
Sławomir Kaczmarek  
Piotr Malinowski  
Jacek Woźny  
Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo  
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,  
Bydgoszcz 2009

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
(członek Polskiej Izby Książki)  
ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,  
tel./fax 052 322 52 74  
e-mail: wydaw@ukw.edu.pl  
Rozpowszechnianie: tel. 052 340 12 62 w. 51  
Poz. 1204 Ark. wyd. 9,7  
Druk: Poligrafia UKW



## Spis treści

### I. STUDIA I ROZPRAWY

Dariusz Stepkowski: Nota wstępna do przekładu tekstu Johanna Friedricha Herbartu <i>Dwa wykłady o pedagogice</i> . . . . .	9
Johann Friedrich Herbart: <i>Dwa wykłady o pedagogice</i> . . . . .	17
Wiesław Andrukowicz: Jedność w różnorodności i różnica w jedności – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego . . . . .	27
Michał Głazewski: Teoria systemów autopoetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią . . . . .	39

### II. Z BADAŃ

Mirosława Cylkowska-Nowak, Anna Butkiewicz: <i>Street Fashion of Japan</i> jako próba konstruowania tożsamości młodzieży japońskiej . . . . .	59
--	----

### III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Katarzyna Szymala: Edukacja: dobro publiczne czy dobro konkurencyjne? . . . . .	83
---	----

### IV. RECENZJE

Klaus Prange (2005). <i>Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik</i> . Paderborn – München – Wien – Zürich: Verlag Schöningh, ss. 188 (rec. Dariusz Stepkowski) . . . . .	91
Kathleen Lynch, Anne Lodge (2004). <i>Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation</i> . London – New York: RoutledgeFalmer, ss. 243 (rec. Mirosława Cylkowska-Nowak) . . . . .	98
Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.) (2007). <i>Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Interdyscyplinarne ujęcie</i> , tom 2. <i>Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie?</i> Gdańsk: GWP, ss. 375 . . . . .	103
tom 3. <i>O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę</i> , Gdańsk: GWP, ss. 319 . . . . .	107
tom 4. <i>Ku demokracji poprzez edukację</i> , Gdańsk: GWP, ss. 455 (rec. Daria Wojtkiewicz) . . . . .	112

### WSPOMNIENIA

Myśl pedagogiczna Profesora Jana Pańczyka (1937-2007) (Aleksandra Zawiślak) . . . . .	121
Profesor Janusz Gnitecki (1945-2008) (Teresa Hejnicka-Bezwińska) . . . . .	131

O AUTORACH . . . . .	137
----------------------	-----



# I. STUDIA I ROZPRAWY



Dariusz Stępkowski SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## Nota wstępna do przekładu tekstu Johanna Friedricha Herbart *Dwa wykłady o pedagogice*

Prezentowane tłumaczenie dwóch pierwszych wykładów Johanna Friedricha Herbart (1776-1841) powstało na podstawie tekstu opublikowanego w pierwszym z dziewiętnastu tomów edycji pt. *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* (por. Herbart, 1882a). Poniżej zwrócę uwagę na dwie sprawy: po pierwsze, okoliczności prowadzące do spisania wykładów, i po drugie, najważniejszy, moim zdaniem, poruszany w nich problem.

### Kontekst biograficzny

W 1800 roku Herbart wrócił ze Szwajcarii, gdzie przez trzy lata pełnił obowiązki guwenera synów rodziny Steigerów: Ludwiga, Karla i Rudolfa. Warto podkreślić, że pod koniec pobytu w kraju Helwetów osobiście poznał Johanna Heinricha Pestalozziego (1746-1827), odwiedzając go kilkakrotnie w szkole w Burgdorfie (por. Asmus, 1968, s. 176-177). Jak się wkrótce okazało, oba te doświadczenia – praca nauczycielska i hospitowanie prowadzonych w nowatorski sposób lekcji – miały zasadniczy wpływ na wykrystalizowanie się własnego stanowiska pedagogicznego Herbart.

Po powrocie do rodzinnego Oldenburga młody pedagog spędził w nim zaledwie kilka dni. Trwający już od wielu lat konflikt między jego rodzicami: Thomasem Gerhardem (1739-1809) a Luziją Margaretą z d. Schütte (1755-1802), zakończony *notabene* rozwodem w 1801 roku, spowodował, że w popłochu opuścił on miasto (por. Klattenhoff, 2006, s. 19). Spokój i schronienie znalazł w Bremie u swojego serdecznego przyjaciela z lat studiów Johanna Smidta (1773-1857). Spędził tam blisko dwa lata, marząc o karierze pedagogicznej i solidnie się do niej przygotowując.

Błędem nie powinno być przypuszczenie, że osiągnięcie samodzielności życiowej – w tym również niezależności finansowej od rodziców – było w tym okresie jednym z największych pragnień młodego pedagoga. Droga, która miała doprowadzić go do tego celu, było kształcenie. Dość nieoczekiwanie plany te zaczęły się urzeczywistniać wiosną 1802 roku. Przed Wielkanocą tego roku Herbart udał się do Getyngi w charakterze opiekuna i wychowawcy (*Hofmeister*) kilku studentów z zamożnych rodzin szlacheckich. Wykorzystując nadarzącą się sposobność, złożył na tamtejszym Uniwersytecie Georga Augusta prośbę o dopuszczenie do egzaminu doktorskiego na wydziale filozoficznym. Jego pismo zostało przyjęte i 15 października 1802 roku odbył się w obecności profesorów tego wydziału egzamin wewnętrzny. Młody oldenburczyk zdał go we wspaniałym stylu i ze znakomitą oceną. Była to jednak dopiero pierwsza część

procedury. Drugą stanowiła obrona (*Disputation*), która musiała się odbyć nie tylko publicznie, lecz także w języku łacińskim. Wyznaczono ją na 22 października 1802 roku.

Zachęcony sukcesem w czasie pierwszego egzaminu, Herbart dodatkowo złożył prośbę o przeprowadzenie kolokwium habilitacyjnego (*disputatio pro loco et venia legendi*). Uzyskanie tego stopnia dawało mu możliwość zdobycia na tamtejszym uniwersytecie stanowiska docenta (*Privatdozent*). Kolokwium, podobnie jak obrona, miało charakter publiczny i odbywało się po łacinie. Jego przedmiotem mogły być albo tezy przygotowane przez kandydata, albo publikacja książkowa, która tak czy inaczej stanowiła *conditio sine qua non* procedury habilitacyjnej. W drodze wyjątku komisja pozwoliła Herbartowi przystąpić do kolokwium bez posiadania pracy habilitacyjnej, jednak pod warunkiem, że dostarczy ją najpóźniej do końca semestru, tj. do Wielkanocy 1803 roku (por. Asmus, 1968, s. 205).

Zgodnie z wyznaczonym terminem obrona doktoratu odbyła się tydzień po egzaminie wewnętrznym. W jej trakcie kandydat musiał przedstawić dziesięć tez obejmujących cały zakres filozofii i odpowiedzieć na pytania zadane przez prowadzącego przewod lub zgłoszone z sali. Autor współczesnej biografii Herberta Walter Asmus stwierdza: „Na podstawie tez widać, że Herbart osiągnął całkowitą jasność odnośnie do podstaw swojej filozofii i dojrzałe akcentował odmienną swoją stanowiska względem filozofii transcendentalnej” (Asmus, 1968, s. 206). Tezy te w przekładzie na język polski brzmią następująco:

- „1. Filozofia jest usiłowaniem znalezienia w naszych myślach koniecznych zależności.
2. Metafizyka jest zestawieniem wszystkich badań, które w jakikolwiek sposób ujmują w naszym myśleniu ostateczną przyczynę (*ultimum*).
3. Metafizyka, aby nie mówić: filozofia, nie będzie nigdy w stanie osiągnąć absolutnej jedności.
4. Jak do tej pory wątpliwa jest możliwość uzyskania wszystkich prawd metafizycznych z jednej i jedynej zasady. Lecz gdyby nawet to się udało, to metoda takiej nauki, choć najlepsza, nie będzie ani jedyna, ani samowystarczalna, a ponadto nie będzie przydatna w nauczaniu, gdzie konieczne jest postępowanie od początku.
5. Możliwe jest dowiedzenie zasady racji dostatecznej. Podstawa tego dowodu tkwi w tym, aby rzecz ulegającą zmianie osądzać nieustannie jako jedną i tę samą.
6. Nie należy domagać się racji dostatecznej dla rzeczy, które istnieją (*sunt*), dlaczego istnieją i takimi pozostają. Choć bowiem można by sobie wyobrazić, że ich nie ma (*non esse*) lub znajdują się w innym stanie, jednak będzie to tożsame z możliwością utraty przez nie swej bytowości (*contingentia*).
7. Nie istnieje tak zwana *transcendentalna* wolność woli.
8. Przy konstruowaniu etyki wolność transcendentalna nie jest wymagana.
9. Choćby nawet wolność transcendentalna istniała, nie możemy jej sobie uświadomić. W przeciwieństwie do tego wolność, której świadomość mamy (*conscii*) przy wyborze dobra lub zła, nie ma nic wspólnego z tamtym mitem filozofów (*mythos philosophorum*).
10. Prawo natury, które można by oddzielić od etyki i polityki, choć stanowi samo w sobie zwartą i uporządkowaną dyscyplinę [wiedzy], nie istnieje” (Herbart 1882b; tłumaczenie własne - D.S.).

Kolokwium habilitacyjne odbyło się następnego dnia, tj. 23 października 1802 roku. Tym razem Herbart przedstawił dwanaście tez, które można podzielić na dwa zakresy: filozoficzny i pedagogiczny<sup>1</sup>. W pierwszym z nich młody doktor dowodził niemożności przeprowadzenia w pełni racjonalnego dowodu na istnienie Istoty Najwyższej i rozprawiał się z błędami filozofii transcendentalnej. Trzy ostatnie traktowały o problemach wychowania i kształcenia. Poniżej prezentuję w całości i w polskim tłumaczeniu wspomnianą listę:

- „1. Tytuł (*praedicatum*) absolutnej konieczności, który w teologii zazwyczaj przypisuje się Istocie Najwyższej, jest sam w sobie sprzeczny.
2. Najwyższy stopień realności bytowej, jakiego używa się przy wyjaśnianiu najdoskonalszej natury istoty Boskiej, jest pozbawiony sensu.
3. Chociaż prawdziwa religia (*vera religio*) wzmaga w nas uznanie dla najwyższego prawa etycznego i pobudza skłonność naszej duszy do cnoty, to jednak ich nie uzasadnia.
4. Dopiero gdy odrzuci się wszelki idealizm transcendentalny, powstanie na nowo teologia naturalna (*physicotheologia*). Jej wiedza [odnośnie do poznania Boga] musi nam wystarczyć.
5. To, że z naszego umysłu (*e mente*) nie możemy pozbyć się przedstawień czasu i przestrzeni, nie dowodzi jeszcze, że są one nam wrodzone. Błąd kryjący się w tej części systemu Kantowskiego powoduje jego całkowitą negację.
6. Bezpośredni ogląd intelektualny (*intuitio intellectualis*) nie istnieje.
7. Jeśliby przedstawiono sobie w czystej postaci (*nude*) „ja”, za którego pomocą każdy człowiek oznacza swoje sumienie (*conscientia*), wówczas popadnie się w trudną do przewyżczenia sprzeczność. Niemniej jednak trzeba ją rozwiązać do końca; nie wolno jej transponować z jednego problemu na drugi. Filozofia nie może zbliżyć się do właściwego rozwiązania inaczej, jak tylko przez obalenie podstaw idealizmu.
8. Żadna teoria ogólna nie jest w stanie określić bezwzględnie najlepszej formy współżycia społecznego (*forma rei publicae*).
9. Nie jest możliwe dalsze przekazywanie (*traditio*) ogólnej teorii kar.
10. Pedagogika (*ars paedagogica*) nie opiera się wyłącznie na doświadczeniu.
11. W edukacji dzieci największą siłą kształcenia mają poezja i matematyka.
12. Nauczanie dzieci powinno się rozpoczynać od lektury *Odysei* Homera, której nie może poprzedzać żadną książką prozą ani chrestomatiami” (Herbart, 1882c; tłumaczenie własne – D.S.).

Książka ukazała się w wydawnictwie Röwer w Getyndze jeszcze w październiku 1802 roku (por. Asmus, 1968, s. 209). Dotyczyła ona – podobnie jak pierwszy artykuł opublikowany w styczniu tego samego roku – metody Pestalozziego. Bezpośrednią inspiracją do powstania obu prac była wydana w 1801 roku słynna praca szwajcarskiego reformatora szkolnictwa pt. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*.

W *Zbadanym i naukowo wywiedzionym abecadle poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*) Herbart w nowatorski sposób odczytał i prze-

<sup>1</sup> Na tej podstawie trudno zgodzić się z obiegowym sądem, że habilitacja Herbart jest pierwszą w dziejach habilitacją z pedagogiki.

tworzył Pestalozziańską koncepcję upraszczania oglądu przez rozkład na podstawowe czynniki, wprowadzając do niej ponadto elementy nauczania wychowującego.

W taki sposób – pisze Asmus – „Herbart zdobył niejako szturmem katedrę filozofii na najlepszym uniwersytecie w ówczesnych Niemczech” (Asmus, 1968, s. 216). Aby u początku swojej działalności akademickiej uniknąć niezręcznych sytuacji i ewentualnych konfliktów ze znakomitymi i utytułowanymi kolegami, młody docent w semestrze zimowym 1802/1803 objął prowadzenie wykładu pt. *Pedagogika według dyktatów z dodatkiem jednej godziny konwersatorium* (por. Asmus, 1968, s. 218). Wykład ten odbywał się cyklicznie w semestrze zimowym przez wszystkie lata pobytu Herbartu w Getyndze, to jest do 1809 roku.

Wspomniane w tytule zajęć dyktaty Herbart zaczął podawać najprawdopodobniej od drugiego spotkania. W bibliotece Uniwersytetu w Królewcu zachował się manuskrypt opatrzony tytułem *Diktate zur Pädagogik (Dyktaty z pedagogiki)*, który po raz pierwszy opublikowano w 1913 roku w pierwszym tomie wyboru pism pedagogicznych pt. *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften* (Herbart, 1913a). W uwagach poprzedzających tekst Herbartu redaktorzy Otto Willmann i Theodor Fritsch stwierdzają m.in.:

„W początkowym okresie swojej działalności akademickiej Herbart niewątpliwie podawał swoim studentom notatki; później najprawdopodobniej tego już zaniechał. Czy odnaleziony manuskrypt pochodzi z semestru zimowego 1802/1803, czy z późniejszego okresu? Po dokładnym sprawdzeniu nie ulega najmniejszej wątpliwości, że Herbart posługiwał się nim w pierwszym semestrze swojej działalności pedagogicznej w Getyndze. [...] Powody, które pozwalają przypuszczać, że dyktaty pochodzą z semestru zimowego 1802/1803, są następujące: do ich sporządzenia użyto tego samego papieru co pierwszych [dwóch] wykładów. Posiadają ten sam znak wodny i sposób łamania. Dalej, w drugim wykładzie na marginesie zdania «tym przedmiotem jest człowiek» znajduje się wskazówka: «Do tego odnosi się w dyktacie 2)». Jednak pod wskazanym drugim punktem omówiono w dyktacie związek wychowania z innymi sprawami ludzkimi” (Willmann, Fritsch, 1913, s. 115-116).

Wskazana niespójność między dyktatami a tekstem *Dwóch wykładów o pedagogice* pozwala przypuszczać, że Herbart swoje wystąpienie *in extenso* spisał tylko dwa razy. Później ograniczył się najprawdopodobniej tylko do przygotowywania notatek dla studentów w formie pisemnej.

Wskazana jedna godzina konwersatorium odbywała się w prywatnym mieszkaniu Herbartu, który po objęciu obowiązków docenta zamieszkał w domu protestanckiego duchownego – pastora Johanna Friedricha Krietscha (1756-1818) (por. Asmus, 1968, s. 198).

### **Między teorią a praktyką, czyli o takcie pedagogicznym**

Tekst dwóch pierwszych wykładów wygłoszonych przez Herbartu w Getyndze na początku semestru zimowego 1802/1803 jest niedającym się przecenić dokumentem świadczącym o zmianach dokonujących się w pedagogice na przełomie XVIII i XIX wieku. W porównaniu z innymi dyscyplinami akademickimi pedagogika wciąż znajdowała się na początku drogi do niezależności. Warto przypomnieć, że pierwsza w Niemczech katedra tej dziedziny wiedzy powstała w 1780 roku na Uniwersytecie w Halle. Na założonym w 1737 roku, a więc stosunkowo młodym, Uniwersytecie Getyńskim prym wiodły nauki przyrodnicze (por. Asmus, 1968, s. 193-194; s. 216-218). Pedagogikę wykładano na wydziale filozoficznym stosunkowo krótko (por. Asmus, 1968, s. 218).



W tym kontekście zaskakujący jest punkt, z którego wychodzi Herbart w swoim pierwszym wykładzie. Nie jest to ani pochwała nowej dyscypliny wiedzy, ani jej definicja, ani też historia, lecz skierowana do studentów zachęta, aby po prostu przypomnieli sobie swoje własne wychowanie. Na tej podstawie młody docent wprowadza pierwsze rozróżnienie: między pedagogiką jako teorią (nauką) a pedagogiką jako praktyką (*praxis*), następnie zadaje aktualne również dzisiaj pytanie, jakie znaczenie ma nauka o wychowaniu dla praktycznej działalności pedagogicznej, i odwrotnie, jaki wpływ może lub powinna wywierać *praxis* na wiedzę o niej (por. Benner, 1993, s. 31).

Aby odpowiedzieć na to w gruncie rzeczy jedno, choć złożone pytanie, konieczne jest dokładne przesledzenie toku myślenia Herbart. Początkujący wykładowca, wychodząc od podstawowej relacji: teoria – praktyka, w każdym z terminów wyodrębni po dwie możliwości. O pedagogice jako teorii mówi się jego zdaniem, mając na myśli albo naukę, albo sztukę wychowania. Aby lepiej ukazać ten podział, Herbart zwraca się do swoich słuchaczy z następującym wezwaniem:

„Odróżnijcie najpierw pedagogikę jako naukę od sztuki wychowania. Co stanowi treść każdej nauki? Odpowiemy, że zawiera ona porządek twierdzeń tworzących myślową jedność, która wynika w miarę możliwości sama z siebie jak następstwo z przyczyny, czy jak zasada z pryncypium. Czym jest natomiast sztuka? To suma umiejętności, które po połączeniu ze sobą realizują określony cel”.

Następnie stara się odpowiednio zróżnicować rodzaje pedagogicznej praktyki. Podobnie jak o teorii, również o praktycznym działaniu pedagogicznym mówi się w dwóch sensach: po pierwsze, jako „czyste” *praxis* – za negatywny wzór podaje tu Herbart nauczyciela rutyniarza, który nie zastanawia się nad tym, co robi – i po drugie, jako praktyce poddawanej pewnej formie refleksji.

Zdaniem Dietricha Bennera, współczesnego znawcy pedagogiki Herbart, przedstawione rozróżnienia – teoria jako nauka bądź sztuka i praktyka w formie „czystej” lub refleksyjnej – prezentują cztery modele myślenia pedagogicznego, które młody docent analizuje w czasie swojego pierwszego wykładu (por. Benner, 1993, s. 32). Odrębność tych modeli staje się wyraźniejsza wtedy, gdy odniesiemy je do wyjściowej kwestii, czyli: „W jaki sposób nauka może się przyczynić do polepszenia praktyki i *vice versa*: jak udana praktyka staje się źródłem poznania dla nauki?” (Benner, 1993, s. 32).

Dwa pierwsze modele z góry wykluczają możliwość czy potrzebę zapośredniczania między teorią a praktyką. Pierwszy z nich polega na „uczeniu się w praktycznym kręgu własnego doświadczenia” (Benner, 1993, s. 41) i można go określić modelem jedności myślenia i działania (por. Benner, 1993, s. 35). Ten sposób postępowania opiera się na założeniu, że namysł w wychowaniu jest niepotrzebny. Działanie pedagogiczne stanowi bowiem bezpośrednią aplikację sprawdzonych (tj. zweryfikowanych przez własne doświadczenie, które Herbart określa mianem „bylejakości”) metod postępowania. Jedyne czynniki, którymi się zmienia, stanowią wychowankowie; jedni dorastają i odchodzą, ale pojawiają się inni – i tak się dzieje nieustannie.

Do całkowitego usunięcia potrzeby zapośredniczenia między teorią a praktyką dochodzi również w drugim modelu. Jego podstawą jest myślenie kierujące się konstrukcją kręgu hermeneutycznego (por. Benner, 1993, s. 35). Zdaniem Bennera wskazuje na to krótka uwaga Herbart:

„Każdy naród ma swój horyzont narodowy, a idąc dalej – każdy wiek ma swój horyzont czasowy, w którym zawiera się każdy pedagog w taki sam sposób, jak inni ludzie wraz ze swoimi ideałami, pomysłami, próbami i wynikającymi z nich doświadczeniami. Inne czasy będą doświadczać czegoś innego, gdyż będą robić coś innego”.

Co prawda wychowawca działający zgodnie z tym modelem dysponuje nieco szerszym rozumieniem swoich zadań, głównie dzięki refleksji historyczno-społecznej nad wcześniejszymi formami wychowania, jednak ta relatywizacja (łac. *relatio* – związek, zależność) nie wyprowadza go poza tak czy inaczej dane doświadczenie. Co więcej, niekiedy sugeruje, że wszystko już kiedyś było. W nawiązaniu do słów Immanuela Kanta (1724-1804), jest to błędne pojęcie wychowania. Zdaniem bowiem mędrca z Królewca:

„Prawidłowe pojęcie wychowania może powstać tylko w ten sposób, że jedno pokolenie przekazuje swe doświadczenie i wiedzę następnemu, a to znowu doda coś od siebie i to przekaże potomnym” (Kant, 1999, s. 46).

W kontekście tej perspektywy pojawia się pytanie: w jaki sposób może powstać coś nowego, czego jeszcze nie było w historii? Model kręgu hermeneutycznego nie jest w stanie dać na to odpowiedzi.

W dwóch kolejnych modelach problem zapośredniczenia jest centralną kwestią. Oba proponują odmienne rozwiązania.

Trzeci w kolejności omawiania model jest ściśle związany z nowożytnym przełomem w uprawianiu wiedzy. Tłem, na którym trzeba go odczytywać, jest ekspansja nauk przyrodniczych i „proces postępującego unaukowania wszystkich obszarów życia” (Benner, 1993, s. 51). Jego cechą charakterystyczną jest hołdowanie ideałowi wiedzy technologicznej. Na możliwość takiego podejścia do pedagogiki wskazuje Herbart we fragmencie wprowadzającym termin taktu pedagogicznego. Młody docent pedagogiki przeciwstawia go pewnemu poczuciu doskonałości, a nawet pychy. Stwierdza następująco:

„Jest on [takt pedagogiczny – dop. D.S.] spontaniczną oceną i decyzją, które [...] nie pozwalają [...] na przechwalanie się, że wiadomo, jak *powinna* wyglądać doskonale urzeczywistniona teoria trafiająca z pełną konsekwencją i jasną świadomością reguł w realne potrzeby pojedynczego przypadku. [...] roztropności i umiejętności doskonałego stosowania twierdzeń naukowych można by się domagać tylko od istoty nadludzkiej...”

Napiętnowanie owego przechwalania, które zdaniem Bennera jednoznacznie odnosi się do technologicznego podejścia do wiedzy naukowej (por. Benner, 1993, s. 35), burzy dość powszechnie pokutujący stereotyp, zgodnie z którym Herbartu ukazuje się jako entuzjastę instrumentalnego wykorzystania wiedzy naukowej i prekursora pozytywizmu (por. Nawroczyński, 1967, s. XXXI-XXXVI).

Jak podkreśla Benner, dla Herbartu „zależność między teorią a *praxis* ma charakter hipotetyczny” (Benner, 1993, s. 36). Co to oznacza, wyjaśnia się w czwartym modelu, który berliński filozof wychowania określa mianem praktycznego eksperymentu pedagogicznego (por. Benner, 1993, s. 32).

Wprowadzając takt pedagogiczny jako człon pośredni między teorią a praktyką, Herbart nie traktuje go jako struktury dedukcyjnej, którą posługują się nowożytne nauki przyrodnicze za przykładem matematyki. Warto przypomnieć, że hipotetyczność polega w nich na konstruowaniu apriorycznych modeli teoretycznych, które są następnie weryfikowane za pomocą eksperymentów i doświadczeń naukowych. Rezultatem tej procedury są prawidła umożliwiające podporządkowanie badanych zjawisk celom wskazanym przez badających. Dobitnym świadectwem tego, że Herbart odrzuca technologiczno-instrumentalne podejście do wychowania, jest fragment pochodzący z jego *Pedagogiki ogólnej*, gdzie mówi m.in.:

„Gdyby ci, którzy by wychowanie tak radzi budować na samym tylko doświadczeniu [naukowym – dop. D.S.], zechcieli uważnie zastanowić się nad innymi naukami doświadczalnymi; gdyby raczyli sięgnąć do fizyki, chemii, czego potrzeba,

aby choć jedno prawo w sferze doświadczalnej ustanowić w sposób dostateczny! Doświadczyliby tam, że z jednego doświadczenia niczego nie można się nauczyć, a z rozproszonych spostrzeżeń jeszcze mniej; że trzeba to samo doświadczenie dwadzieścia razy z dwudziestoma modyfikacjami powtórzyć, zanim ono wyda rezultat, który jeszcze teorie przeciwne na swój sposób będą interpretowały. Doświadczaliby tam, że nie można mówić o nowej prawdzie, dopóki eksperyment nie został ukończony dopóki przede wszystkim nie zostały dokładnie zbadane i ocenione różnice. Różnicami eksperymentów pedagogicznych są błędy wychowanka w wieku dojrzałym. A zatem czas trwania chociażby jednego z tych eksperymentów obejmuje przynajmniej połowę życia ludzkiego! Kiedyż jest się doświadczonym wychowawcą? Z ilu doświadczeń i z jakimi modyfikacjami składa się doświadczenie każdego wychowawcy?" (Herbart, 2007, s. 20).

To był główny powód, dla którego urodzony w Oldenburgu filozof i pedagog przez całe życie konsekwentnie sprzeciwiał się wpływowi idealizmu na pedagogikę. W tej samej pracy pisze on na ten temat następująco:

„[...] indywidualność można tylko ująć, lecz nie wysnuć dedukcyjnie z założeń apriorycznych. Konstrukcja zatem wychowanka *a priori* jest wyrażeniem niesłusznym i pojęciem czczym" (Herbart, 2007, s. 23).

Młody profesor z Getyngi postuluje w swoim wykładzie, aby w „miejsce, które jako puste pozostawiła teoria”, wprowadzić takt pedagogiczny. W ten sposób opowiada się za wychowaniem rozumianym jako spotkanie, w którym najważniejszą rolę odgrywają relacje interpersonalne. To właśnie czyni niezbędnym takt pedagogiczny, który – jak już zacytowano – jest „spontaniczną oceną i decyzją” w sprawie tego, co ma uczynić wychowawca w konkretnej sytuacji.

Opanowanie nauki (wiedzy teoretycznej) traktującej o wychowaniu jest zdaniem Herbartu nieodzownym warunkiem ukształtowania w sobie taktu pedagogicznego. Jednak jedynym miejscem, w którym on się – czy tego chcemy, czy nie – formuje, jest pedagogiczna *praxis*. Stąd od początku swojej działalności dydaktycznej Herbart niezwykle przywiązywał wagę do zdobywania przez kandydatów na nauczycieli umiejętności praktycznych. Temu celowi miała służyć szkoła ćwiczeń, którą planował założyć już w Getyndze. Jednak jego marzenie zrealizowało się dopiero w Królewcu, gdzie w 1809 roku objął Kantowską katedrę filozofii.

Przedstawione przez Herbartu rozwiązanie problemu zapośredniczenia między teorią a praktyką opiera się zdaniem Bennera „na podwójnej różnicy praktycznej lub pedagogicznej” (Benner, 1993, s. 39). Filozof wychowania z Berlina wyjaśnia ją następująco:

„Nie należy bezpośrednio weryfikować teorii pedagogicznej za pomocą *praxis* ani tej ostatniej legitymizować przez teorię” (Benner, 1993, s. 39).

W świetle tego zarówno przejście z teorii do praktyki (pierwsza różnica pedagogiczna), jak i z praktyki do teorii (druga różnica pedagogiczna) nigdy nie odbywa się bezpośrednio (linearnie), lecz zawsze za pośrednictwem taktu pedagogicznego. Tak więc każda z tych trzech sfer – teoria, praktyka i takt pedagogiczny – ma swoją własną logikę, którą przed przystąpieniem do dzieła wychowania trzeba poznać, a udzielając się już w nim, ciągle sobie to uświadamiać i wyciągać odpowiednie wnioski. To właśnie jest powodem, dla którego Herbart swoją *Pedagogikę ogólną* rozpoczyna zdaniem:

„Cel, do którego zmierzamy wychowując i żądając wychowania, zależy od sposobu patrzenia, z jakim przystępujemy do rzeczy” (Herbart, 2007, s. 17).

Niemiecki myśliciel wyraża w nim przekonanie, że kształtowanie horyzontu myślowego nauczyciela i wychowawcy musi mieć priorytetowe znaczenie, gdyż tylko w ten sposób można stopniowo udoskonalać samo wychowanie.

### Bibliografia<sup>2</sup>

- Asmus W. (1968). *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*. T. 1: *Der Denker (1776-1809)*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Herbart J.F. (1882a). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 317-330). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1882b). *Theses, quas pro summis in philosophia honoribus consequendis die XXII Octobris publicae defendet J.F. Herbart*, W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 315). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1882c). *Theses, quas pro loco in philosophorum ordine rite obtinendo die XXIII Octobris publicae defendet J.F. Herbart*, W: K. Kehrbach (red.). *Johann Friedrich Herbart's sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1 (s. 316). Leipzig: Veit.
- Herbart J.F. (1913a). *Diktate zur Pädagogik*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 129-175). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.
- Herbart J.F. (1913b). *Genevtere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 175-210). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.
- Herbart J.F. (1964). *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*. W: tegoż. *Pädagogische Schriften* (s. 121-131). Düsseldorf und München: Küpper.
- Herbart J.F. (1967). *Zarys wykładów pedagogicznych*. Tłum. B. Nawroczyński. W: tegoż. *Pisma pedagogiczne* (s. 23-182). Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajás.
- Klattenhoff K. (2006). *Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806*. W: K. Klattenhoff, K. Prange. *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik“* (s. 9-26). Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nawroczyński B. (1967). *Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga*. W: J.F. Herbart. *Pisma pedagogiczne* (s. XI-LXXIV). Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Stępkowski D. (2007). *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*. Przegląd Historyczno-Oświatowy, 3, s. 149-172.
- Willmann O., Fritzschn Th. (1913). *Vorbemerkungen*. W: O. Willmann, Th. Fritzschn (red.). *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. T. 1 (s. 113-116). Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt.

---

<sup>2</sup> Wykaz odnosi się do literatury cytowanej zarówno w nocie wstępnej, jak i przypisach dołączonych do przetłumaczonego tekstu.

## Dwa wykłady o pedagogice<sup>1</sup>

### Wykład pierwszy

Być może oczekujecie, moi panowie, że na początku tych wykładów podam wam definicję mojego przedmiotu, następnie wygłoszę jakąś mowę pochwalną na jego cześć, opowiem co nieco o historii i dokonam przeglądu tematyki.

Jednak definicja może odzwierciedlać doniosłe wyniki namysłu dopiero wówczas, gdy już oddzielono to, co istotne od tego, co przypadkowe. Temu, kto nie dostrzega, co trzeba oddzielić, nawet definicja nie podpowie co ani jak musi zostać wykluczone. Na początku jest więc ona raczej czymś nieoczekiwanym niż wsparciem samodzielnego myślenia. Zamiast niej spróbuję wyodrębnić w tej jeszcze surowej myśli, na którą wskazuje samo słowo „wychowanie”<sup>2</sup>, cechy charakterystyczne, tak abyśmy uchwycili wątek naszych dalszych badań.

Nie będzie żadnej mowy pochwalnej! Korona tego rodzaju raczej uciska niż dodaje chwały głowie mojej skromnej dyscypliny. Za pomocą panegiryków można rozpoczynać wykład tylko w tych naukach, których twierdzenia są już całkowicie odkryte, a ich dobroczynne oddziaływanie jednoznacznie potwierdziło powszechne doświadczenie. Takie nauki osiągnęły swoją dojrzałość.

Sztuka kształcenia młodzieży jest jeszcze nazbyt młoda, robi dopiero pierwsze kroki, wzmacnia swoje siły i ma nadzieję, że kiedyś dokona czegoś wielkiego<sup>3</sup>. Bez skrępowania przyznaję, że jej dotychczasowe wysiłki uczą raczej

---

<sup>1</sup> Tytuł oryginału: *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. Przekładu dokonano na podstawie: *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag H. Beyer und Söhne, Langensalza 1887, s. 279-290. Wszystkie przypisy pochodzą od tłumacza. Zachowano druk pochyły autora.

<sup>2</sup> W opublikowanej w 1806 roku *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Herbart w następujący sposób wyjaśnia etymologię *Erziehung*, niemieckiego słowa oznaczającego wychowanie: „Termin «wychowanie» pochodzi od kierownictwa (*Zucht*), od wyciągania (*er-ziehen*)” (Herbart, 2007, przyp. 103, s. 213). Aby w pełni zrozumieć znaczenie tej genealogii, warto odwołać się do wyjaśnień Stefana Kunowskiego. W *Podstawach współczesnej pedagogiki* pisze on m.in.: „łacińskie słowo [...] edukacja znaczy w swoim rdzeniu wyprowadzanie (*educare* – wychowywać od *ex-duca* – wyprowadzam) i to z jakiegoś stanu gorszego do lepszego i wyższego. Podobna przenośnia wyciągania i podnoszenia wznwyż działa w niemieckim wyrazie *erziehen* i francuskim *élever*, znaczących wychowywać. Stąd też realne znaczenie wychowania [...] polega na przekształcaniu człowieka, na wyprowadzaniu rozwijającej się jednostki ze zwierzęcego stanu natury i podnoszeniu jej do stanu kulturalnego człowieczeństwa” (Kunowski, 1993, s. 165).

<sup>3</sup> W traktacie *O pedagogice* Kant pisał m.in.: „Dwa wynalazki człowieka można uważać za najtrudniejsze: mianowicie sztukę rządzenia i sztukę wychowania” (Kant, 1999, s. 46). Trudność tej drugiej polega jego zdaniem na tym, że: „Rozsądek [...] zależy od wychowania,

tego, czego powinno się wystrzegać niż tego, co należy robić. Na każdym kroku zagraża nam przypadek, przed którym do tej pory zwykło się uciekać, a nie podejmować walkę. Pedagogika w swych twierdzeniach ogólnych czeka wprawdzie na wypowiedzi i postulaty filozofii, ale na razie nie wie, czy przez nie stanie się mądrzejsza, czy jeszcze bardziej zagubiona. W przypadku takiej nauki mowy pochwalne muszą odnosić się nie do jej osiągnięć, lecz do nadziei, które żywi się w związku z jej przyszłością. Całość tych wykładów ma za zadanie wydobyć na światło dzienne owej nadziei i rozstrzygnięcie, czy jest ona zasadna, czy nie. Postaram się, aby w miarę jak będę coraz pełniej rozwijał ideę tej największej ze sztuk i dowodził jej wykonalności, wzmógł się względem niej wasz szacunek, którym na pewno już teraz otaczacie pedagogikę, ufając jej, a może nawet wielbiąc.

Nie będziemy też mówić o historii pedagogiki. Co zawiera bowiem historia jakiejś nauki? Bez wątplenia przedstawia ona próby, które podejmowano, aby dotrzeć do jej istoty. Kto jednak może rozsądzić, czy były one regresem czy postępem? Kto powie, jak ma przebiegać droga, która najlepiej i najkrócej doprowadzi do celu? Dzieje nauki stają się zrozumiałe i interesujące dopiero po opanowaniu głównych idei, o których opowiada historia. Opierając się na tym, można określić intencje postępowania oraz ujawnić czyjeś słabe strony lub skłonności do przesady. To poucza nas w końcu, jak odróżnić to, co prawdziwe i ważne, od tego, co nieistotne, błędne i niebezpieczne.

Zamiast historii pedagogiki musicie sobie, moi panowie, wyraźnie uświadomić jej obecny stan. W tym celu polecam wam dwa środki. Po pierwsze, niech każdy z was spojrzy wstecz na swoją własną młodość i przypomni sobie, jak był wychowywany i co zauważył, gdy innych wychowywano<sup>4</sup>. Tylko nieliczni z was unikną myślenia o swoich nauczycielach i wychowawcach albo z miłością, albo z pogardą. To dlatego, że czas waszej młodości nie jest jeszcze wystarczająco daleko za wami, abyście mogli bezstronnie przeprowadzić rozważanie, dzięki któremu ta część dziejów waszego życia przekształci się w pouczające doświadczenie. W szczególności zaś błędy, pod których wpływem kiedyś cierpiano, przez które zostało się mniej lub bardziej ukształtowanym, czy nawet zniekształconym, pozostają w nas w niewymazywalny sposób. Ciężko jest je wybaczyć i zapomnieć, choć jest to rzeczą słuszną i godną pochwały.

Zapytajmy zatem: ile zaciążył na ówczesnym waszym życiu duch czasu, na ile wychowanie, które otrzymaliście, zdołało się wyzwolić spod jego mocy, z jakimi przeszkodami musiało walczyć i wreszcie, czy bez niego uważalibyście się za gorszych od innych. Oczywiście, odpowiedzi na te pytania nie należą już do przedmiotu naszego namysłu podczas tych wykładów. Mimo to ważne jest, abyśmy błędy uznali za błędy niezależnie od tego, jak by ich nie usprawiedliwiano okolicznościami. Chodzi bowiem o to, abyśmy zupełnie wyzwolili się spod wpływu przyzwyczajenia, które każe ojcu traktować swego syna tak, jak on był traktowany przez swojego ojca. Tylko w ten sposób będzie możliwe

---

a wychowanie znowu zależy od rozsądku. Zatem wychowanie może posuwać się naprzód tylko krok po kroku. Prawidłowe pojęcie wychowania może powstać tylko w ten sposób, że jedno pokolenie przekazuje swe doświadczenie i wiedzę następnemu, a to znowu doda coś od siebie i przekazuje potomnym. Jakże wielkiej kultury i doświadczenia wymaga więc to pojęcie!" (Kant, 1999, s. 46).

<sup>4</sup> Wskazana przez Herbart możliwość refleksyjnego spojrzenia na wychowanie – zarówno własne, jak i cudze – koresponduje z poglądem Kanta, według którego: „Nie ma człowieka, który by, będąc w swej młodości zaniedbany, nie dostrzegł sam w wieku dojrzałym, na czym te zaniedbania polegały – czy to w dyscyplinowaniu, czy w kulturze (tak bowiem można określić nauczanie). Kto nie jest kulturalny, jest surowy; kto nie jest ćwiczony – jest dziki. Zaniedbanie ćwiczenia jest większym złem niż zaniedbanie kultury, bo to można z czasem nadrobić; dzikości jednak nie da się niczym zastąpić” (Kant, 1999, s. 43-44).

wzniesienie się ponad współczesną epokę, która chce nasz umysł oślepić autorytetami. Wówczas też staniemy wolni naprzeciw czystego ideału wychowania, z jednej strony, i środków do niego wiodących, z drugiej<sup>5</sup>. Są nam one dane po to, aby urzeczywistnić to, co w człowieku najlepsze, nie gubiąc go od razu przy planowaniu.

Jednak najpierw potrzebne jest uważne spojrzenie na to, co aktualne, aby poznać dostępne środki, a w szczególności te, które pedagogika ma już gotowe do swego użytku. Chcemy przez to uniknąć bezdroży, na które wyprowadza nas współczesny duch czasu. Pedagogika głośno ostrzega przed nimi i wzywa, abyśmy znaleźli orientację w sprawie doświadczenia wychowawczego w najbliższym i oczywistym przeżyciu własnym. Z tych to powodów proszę was, drodzy panowie, abyście się przenieśli w czasie waszej młodości. W tym celu proponuję ów drugi środek. Zamiast wszelkich innych lektur przestudiujcie szeroko rozpowszechnione dzieło, które być może jest wam już od dawna znane. Mam na myśli *Podstawowe zasady wychowania* Niemeyera<sup>6</sup>. Ten mądry i bardzo doświadczony autor przedstawił w nich *summę* dzisiejszej pedagogiki w sposób tak syntetyczny i jasny, że zasłużył sobie na szczególną uwagę u tych, którzy potrzebują sprawdzonego i niezawodnego przewodnika. Od lektury tego dzieła powinien brać początek każdy rozsądny eksperyment pedagogiczny<sup>7</sup> i do niego trzeba wracać jak do warownej twierdzy w każdym zwątpieniu czy niepewności. Życzyłbym sobie, abyście w czasie mojego wykładu mieli nieustannie w myślach to pismo jako jego tło. Ja zaś, nie przypisując swoim zdaniom żadnego autorytetu, który mógłby stanąć na równi ze wspomnianym wyżej autorem, będę was prosił, abyście przysłuchiwali mi się z niedowierzaniem, ilekroć oddalę się nieco od Niemeyera. Gdyby nie było tego fundamentu, z trudem odważyłbym się przedstawić wam to, czego oprócz namysłu sam doświadczyłem<sup>8</sup>. Poza tym wiele spraw będę mógł poruszyć tylko skrótowo, a to z tego powodu, że we wskazanym opracowaniu wyłożono je w całości i tak doskonale, że zbyteczne jest ich szersze roztrząsanie przez początkującego pedagoga.

Wróćmy jednak do głównego wątku! Nie dokonam również przeglądu tematyki. Czy zrozumielibyscie mnie, gdybym już teraz chciał wam mówić o *nauczaniu, które jest jednocześnie wychowaniem*, albo o podziale metod na *syntetyczne i analityczne*, albo wreszcie o *estetycznym przedstawieniu świata* jako ideale wychowania? Boję się nawet

<sup>5</sup> Herbart podzielał stanowisko Kanta odnośnie do głównej idei pedagogiki. Według tego ostatniego „dzieci powinny być wychowywane nie do teraźniejszego, ale do przyszłego, możliwie najlepszego stanu, to jest do idei człowieczeństwa i dążenia do realizacji tego celu w pełni” (Kant, 1999, s. 47). Dążenie do doskonałości jako cel edukacji obejmuje wszystkich ludzi bez względu na różnice stanowe: „Niegdyś ludzie nie mieli nawet pojęcia o doskonałości, jaką może osiągnąć natura ludzka. My sami nadal nie mamy jasności co do tego pojęcia. Jedno jest jednak pewne, że pojedynczy ludzie nie mogą nawet przy najlepszym kształceniu osiągnąć celu swego przeznaczenia. Mają do niego docierać nie jednostki lecz cały gatunek ludzki” (Kant, 1999, s. 45). Na tej podstawie Herbart zmodyfikował Kantowską „ideę człowieczeństwa” do „idei kształcenia człowieczeństwa” (Herbart, 2007, s. 121).

<sup>6</sup> August Hermann Niemeyer (1754-1826) był od 1799 roku profesorem teologii i dyrektorem Fundacji Franckego w Halle. W 1796 roku wydał on trzypięciotomowe dzieło pt. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Podstawowe zasady wychowania i nauczania)*, które w XIX wieku było jednym z najbardziej rozpowszechnionych podręczników pedagogiki w Niemczech.

<sup>7</sup> Na temat konieczności eksperymentowania w wychowaniu Kant pisze w swoim traktacie *O pedagogice* następująco: „Z reguły wmawiamy sobie, jakoby eksperymenty nie były potrzebne w wychowaniu i że już sam rozum podpowie nam, co dobre, a co nie. Mylimy się jednak bardzo, a doświadczenie uczy, iż podczas naszych badań osiągamy często rezultaty przeciwne do tych, jakich oczekujemy. Ponieważ więc wiele zależy od eksperymentów, widać, że w odniesieniu do żadnego wieku nie można zrealizować pełnego planu wychowawczego” (Kant, 1999, s. 51).

<sup>8</sup> Herbart nawiązuje do okresu swojej pracy guwernerskiej u rodziny Steigerów w Szwajcarii w latach 1797-1800.

wspomnieć o matematyce i poezji, które w moich tezach habilitacyjnych określiłem głównymi siłami nauczania<sup>9</sup>. Z mojego poglądu na całokształt pedagogiki zdradzę wam tylko tyle, iż uważam *kształcenie wyobraźni i rozwijanie charakteru* za dwa bieguny, między którymi zawiera się jej główne zadanie. Jednak paradoksalne zestawienia źle wpływają na właściwy nastrój umysłu, którego potrzeba nam w czasie naszych badań. Myślę, że najlepiej je przygotuję, gdy wyjaśnię, w jaki sposób zamierzam omówić mój przedmiot.

Odróżnijcie najpierw pedagogikę jako naukę od sztuki wychowania. Co stanowi treść każdej nauki? Odpowiemy, że zawiera ona porządek twierdzeń tworzących myślową jedność, która wynika w miarę możliwości sama z siebie jak następstwo z przyczyny, czy jak zasada z pryncypium. Czym jest natomiast sztuka? To suma umiejętności, które po połączeniu ze sobą realizują określony cel. A zatem, nauka wymaga myślenia filozoficznego, czyli wyprowadzania twierdzeń z danych wniosków. Sztuka zaś postuluje nieustanne *działanie*, ale takie, które jest zgodne z wynikami tej pierwszej. Aby jej czynności nie gubiły się w spekulacjach podczas realizacji celu, musi ona uprzednio wiedzieć, dokąd zmierzać.

Z kolei należy rozróżnić sztukę wykształconego wychowawcy od poszczególnych jej aktów. Pierwsza opiera się na zdolności obchodzenia się z każdym człowiekiem w dowolnym wieku, druga zaś – na przypadku, sympatii i miłości rodzicielskiej.

Który z tych trzech zakresów<sup>10</sup> będzie przedmiotem naszych rozważań? Niestety nie będziemy mieć okazji do ćwiczenia się w sztuce wychowania, musimy więc skupić się na nauce<sup>11</sup>. Zastanówmy się nad stosunkiem między teorią a praktyką.

Ze względu na swoją ogólność teoria obejmuje szeroki zakres problemów, z których każdy dotyka poszczególnego wychowawcę i jego działanie tylko w nieskończenie małej części. Z kolei z powodu swojej nieokreśloności zakres ten pomija wszystkie szczegóły i indywidualne uwarunkowania, w których działa on jako praktyk, oraz wszystkie osobiste reguły, refleksje i wysiłki, poprzez które stara się odpowiedzieć na zastane warunki. Dlatego ze względu na praktykę w „szkole nauki” zdobywa się jednocześnie za dużo i za mało wiedzy. To powoduje, że prawie wszyscy praktycy w swoich działaniach niechętnie powierzają się teorii, choćby nawet była ona właściwa i gruntownie zbadana. Natomiast o wiele chętniej podkreślają wartość swoich własnych doświadczeń i obserwacji. Jednakże obszernie i aż do znużenia było już dyskutowane, że sama praktyka prowadzi do bylejakości i doświadczenia, które jest zawężone i nie może niczego rozstrzygnąć<sup>12</sup>. Nieraz mówiono też, że teoria musi wskazać, jak

---

<sup>9</sup> Aluzja do kolokwium habilitacyjnego Herbarta, które odbyło się 23 października 1802 roku na Uniwersytecie w Getyndze. Młody naukowiec przedstawił wówczas dwanaście tez, z których trzy ostatnie dotyczyły zagadnień pedagogicznych.

<sup>10</sup> Wyodrębnione przez Herbarta zakresy to: doświadczenie, sztuka i nauka.

<sup>11</sup> Dopiero w Królewcu udało się Herbartowi urzeczywistnić zamiysł uzupełnienia teoretycznych wykładów z pedagogiki przez praktyczne ćwiczenia. Temu właśnie celowi służyło Seminarium Pedagogiczne, które założył w 1810 roku i prowadził bez przerwy aż do 1833 roku, kiedy to opuścił rodzinne miasto Kanta (por. Stępkowski, 2007).

<sup>12</sup> Podobnie na ten temat pisał Herbart w swojej *Pedagogice ogólnej*: „Lecz zastanówmy się wszyscy nad jednym, że każdy doświadcza tylko tego, czego sam wypróbował (zmieniam nieco tłumaczenie – D.S.). Dziewięćdziesięcioletni nauczyciel wiejski posiada doświadczenie swego dziewięćdziesięcioletniego kroczenia po tej samej wydeptanej ścieżce; posiada on poczucie swych długich trudów, lecz czy posiada także krytycyzm wobec swej działalności i swojej metody?” (Herbart, 2007, s. 20).



należy zdobywać wiedzę na podstawie natury, czerpiąc z niej odpowiedzi za pomocą prób i obserwacji. Dotyczy to również praktyki pedagogicznej.

Wychowawca w swoim działaniu ciągle postępuje naprzód i czy tego chce, czy nie, zawsze działa na dobrze lub źle, nawet wtedy, gdy „tylko” zaprzepaszcza okazje mogące przynieść pozytywne skutki. Tak samo nieustannie wracają do niego rezultaty jego czynów. Jednak nie widzi on w nich tego, co by się wydarzyło, gdyby postąpił inaczej, jaki osiągnąłby efekt, gdyby zareagował bardziej zdecydowanie lub miał do dyspozycji środki pedagogiczne, o których mu się nawet nie śniło. O tym wszystkim nic mu nie mówi doświadczenie, które zgromadził. Wychowawca doświadcza tylko *siebie*, *swojego* stosunku do ludzi, niepowodzeń *swoich* planów, bez możliwości odkrycia błędów, które leżą u ich podstaw. Zna skuteczność tylko swojej metody, nie mając szansy na porównanie jej z innymi, być może, o wiele lepszymi sposobami działania. Tak więc może się zdarzyć, że leciwy nauczyciel stojący u kresu swoich dni, a nawet całe pokolenie czy cały ciąg pokoleń nauczycieli, którzy zawsze postępowali w ten sam lub tylko mało zmodyfikowany sposób, nie mają nawet pojęcia, czego młody adept sztuki pedagogicznej doświadcza natychmiast i z całą jasnością w trakcie pierwszej godziny zajęć dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności i właściwie zaprojektowanemu eksperymentowi. Nie tylko *może* się tak zdarzyć, ale dzieje się tak na pewno.

Każdy naród ma swój horyzont narodowy, a idąc dalej – każdy wiek ma swój horyzont czasowy, w którym zawiera się każdy pedagog w taki sam sposób, jak inni ludzie wraz ze swoimi ideami, pomysłami, próbami i wynikającymi z nich doświadczeniami. Inne czasy będą doświadczać czegoś innego, gdyż będą robić coś innego i w taki sposób pozostanie wieczną prawdą stwierdzenie, że żadna sfera doświadczenia bez swojej zasady *a priori* nie tylko nie ma prawa przemawiać z całkowitą pewnością, lecz również nie może nigdy podać choćby w przybliżeniu, jaka odległość dzieli ją od tej pewności. Stąd nasuwa się wniosek, że kto podchodzi do wychowania bez filozofii, ten łatwo może wmówić sobie, że dokonał głębokich reform już przez samo to, iż poprawił co nieco w manierze. Z tego powodu rozeznanie filozoficzne nie jest nigdzie tak bardzo konieczne jak właśnie w wychowaniu, w którym codzienne zabieganie i indywidualne doświadczenia w różnoraki sposób odciskają swoje piętno, zawężając nasz horyzont myślowy.

W tym momencie mimowolnie pojawia się między teorią a praktyką u każdego, nawet najlepszego teoretyka, który realizuje swoją teorię, nie postępując z danymi przypadkami pedantycznie jak uczeń z zadaniami matematycznymi, pewien człon pośredni, a mianowicie *takt*. Jest on spontaniczną oceną i decyzją, które w przeciwieństwie do bylejakości nie pozwalają na ciągłe postępowanie w ten sam sposób ani na przechwalanie się, że wiadomo, jak *powinno* wyglądać doskonale urzeczywistniona teoria trafiająca z pełną konsekwencją i jasną świadomością reguł w realne potrzeby pojedynczego przypadku. Ponieważ roztropności i umiejętności doskonałego stosowania twierdzeń naukowych można by się domagać tylko od istoty nadludzkiej, a nie człowieka, charakterystyczny sposób postępowania wytwarza się u tego ostatniego z całego szeregu czynności, które najpierw zależą od uczucia, a potem – przekonania. Uczucie najwcześniej uwalnia wewnętrzną energię, przez którą człowiek wyraża siebie bardziej niż przez wszystko, co od zewnątrz na niego oddziałuje, wskutek tego zaś stan umysłu staje się rezultatem myślenia. Jakież to wychowawca – spytacie zapewne – będąc tak bardzo zależny od swojego nastroju, jest w stanie zaufać upodobaniu lub nieupodobaniu, które wzbudzają w nim wychowankowie? Odpowiadając, postawię wam również pytanie: Cóż to za pedagog, który bez zaangażowania serca chwali lub gani swoich wychowanków jak jakąś martwą księżkę, który nie zastanawia

się ani nie rozmyśla, jak lepiej postąpić, gdy widzi, że chłopcy robią jedne głupstwo po drugim, który nie jest w stanie przeciwstawić energii i męskiej woli porywczosci młodzieńczych natur? Być może odpowiadając pytaniem na pytanie, doprowadziłem do stanu równowagi. Wracam więc do mojego spostrzeżenia, że takt wkracza w to miejsce, które jako puste pozostawiła teoria. Tym sposobem staje się on bezpośrednim zarządcą praktyki. Zaiste szczęśliwie by się ułożyło, gdyby ów zarządca był jednocześnie sługą teorii, której słuszność się zakłada. Najważniejsze pytanie, od którego zależy, czy ktoś będzie dobrym czy złym wychowawcą, brzmi: *jak* wykształci się w nim ów takt i czy będzie on wierny prawom, które wypowiada nauka, czy nie.

Zastanówmy się, z jakich powodów on w nas się rodzi. Powstaje podczas działania i kształtuje się dzięki wypływowi uczuć, które powstają w nas podczas doświadczenia. Jego oddziaływanie w dużej mierze zależy od tego, jaki mamy nastrój. Stąd powinniśmy wpływać na niego przez namysł, gdyż od tego zależy, czy opanujemy nasze uczucia *przed* rozpoczęciem zajęć, w jaki sposób będziemy kierować doznawaniem w czasie ich realizacji i, w końcu, czy wykształcimy takt, od którego zależy powodzenie lub porażka naszych wysiłków. Innymi słowy: przez przemyślanie, zastanawianie się, badanie i wiedzę naukową wychowawca musi przygotować nie tyle swoje przyszłe działania w odniesieniu do konkretnych przypadków, ile raczej siebie samego, swoje usposobienie, umysł i serce na właściwe przyjęcie, odczucie, zrozumienie i ocenę zjawisk, które go spotkają, oraz położenia, w którym się znajdzie. Jeżeli snuje zbyt odległe plany, to najprawdopodobniej okoliczności zadrwią sobie z niego. Jeśli natomiast uzbroił się w zasady, to jego doświadczenie będzie wyraźne i za każdym razem mu podpowie, co ma dalej czynić. Jeżeli nie potrafi odróżnić tego, co ważne, od tego, co obojętne, wówczas przegapi również to, co konieczne i będzie się trudził nad tym, co całkowicie zbędne. Jeżeli pomylił braki w wykształceniu z upośledzeniem, nieokresanie ze złośliwością, to jego wychowankowie będą codziennie go mamić i wprawiać w przerażenie, jak nierozwiązywalne zagadki. Jeżeli natomiast poznał najważniejsze punkty, główne pojęcia nauczania i nie są mu obce zarówno dobre, jak i złe predyspozycje młodych umysłów, to zdobędzie dla nich i dla siebie wolność, której wymaga pogoda ducha. Nie będzie przy tym pobłażać głupocie ani wadom podopiecznych ani nie zaniedba swoich obowiązków.

Należy zatem – oto moja konkluzja – *przygotować się do praktykowania sztuki przez naukę* i wykształcić rozum i serce przed przystąpieniem do wychowania. Mocą tego przygotowania doświadczenie, które zdobędziemy przez wykonywanie naszych zajęć, będzie dla nas pouczające. Tylko przez *działanie* człowiek uczy się sztuki, zdobywa takt, biegłość, ogładę i zręczność. Jednak nawet w działaniu tylko *ten* nauczy się sztuki, kto przedtem zapoznał się przez namysł z wiedzą naukową, przyswoił ją sobie, wykształcił odpowiedni nastrój i niejako zawczasu określił wrażenia, które w przyszłości będzie na nim wywierać doświadczenie.

Nie wolno oczekiwać, że samo przygotowanie ukształtuje nieomylnego mistrza sztuki wychowawczej. Nie należy też żądać, żeby dostarczyło ono szczegółowych wskazówek dla postępowania. Konieczna jest raczej pomysłowość, aby rzeczy istotne realizować we właściwym momencie. Warto też uczyć się na błędach, które się popełniło<sup>13</sup>. W pedago-

---

<sup>13</sup> W zakończeniu *Pedagogiki ogólnej* Herbart umieścił następujące słowa: „Niechaj wychowawca zdobędzie się na odwagę, aby spojrzeć na skutki swych błędów i jeżeli zbłądził, niechaj zdobędzie się na odwagę, aby i z tego się uczyć. I tak młody człowiek niechaj «gdy dorósł, słucha inne mowy»” (Herbart, 2007, s. 196).

gice jest to dozwolone o wiele bardziej niż w innych rodzajach zajęć, ponieważ pojedynczy czyn wychowawcy jest sam w sobie właściwie obojętny. Nieskończenie więcej liczy się całokształt postępowania. Odnośnie do pamięci nie należy wymagać, aby obarczano ją niezliczonymi drobnostkami, które rzekomo muszą być nieustannie w zasięgu ręki.

Trzeba za to dogłębnie rozważyć problem godności i znaczenia środków w wychowaniu. Wychowawca powinien ciągle mieć przed sobą obraz czystej duszy młodzieńczej, która rozwija się intensywnie pod wpływem umiarkowanego szczęścia i delikatnej miłości oraz przez zachęcanie i przymus, jaki wywiera konieczność przyszłego samodzielnego działania. Musi zaufać własnej wyobraźni, lecz jedynie na początku i tylko po to, aby przyzdobić ów obraz tym, co zachęci go do jeszcze większego poświęcenia. Niech jednak później dopuści krytykę, która mu wskaże, co w jego obrazie było wymysłem, wizją bez pokrycia i odniesienia do rzeczywistości oraz jaki stąd wynika postulat rozumu odnośnie do najważniejszej cechy ideału, ku któremu zdąża. Jeżeli unaoczniał sobie wychowanka nie tylko takiego, jakiego *chciałby* wychowywać, lecz również takiego, który naprawdę jest godny właściwej edukacji, to wówczas niech dołączy do niego w myślach odpowiedniego nauczyciela – nie towarzysza na każdym kroku, jak zrobił to Rousseau<sup>14</sup>, ani troskliwego opiekuna, ani spętanego niewolnika, któremu chłopiec kradnie wolność i *vice versa*, lecz zdystansowanego myśliciela, który przez słowa zapadające głęboko w pamięć i stanowcze zachowanie potrafi sprawić, że wychowanek go nie zawiedzie i będzie kroczył drogą własnego rozwoju. Choćby znalazł się w centrum gry lub kłótni z rówieśnikami, nauczyciel zawsze będzie ufał w jego dążenie do czynu i męskiej chwały oraz w pogardę wobec wad, którymi uwodzi nas świat, o ile sami na to przyzwalamy.

Zastanówmy się nad charakterem tego przewodnika. Na pozór czas, który ów przyjaciel młodzieży z ochotą poświęca swoim zajęciom, jest niewystarczający, a zatem – można by sądzić – wychowanie jest w ogóle niemożliwe. Jeśli bowiem miałby ofiarować, jak to się często postuluje, wszystkie swoje godziny i najlepsze lata życia albo przynajmniej znaczną ich część, to wówczas musiałby zaniedbać samego siebie. Mimo to relacja między nim a wychowankiem pozostanie zawsze stosunkiem wymuszonym, sprzecznym z naturą, a siła kształcenia, która się w niej kryje, ulegnie zniweczeniu. Młodzież natomiast zyska jedynie stróża, a nie prawdziwego nauczyciela. Dlatego też pedagogika jako nauka musi nas nauczyć sztuki kształtującej w pierwszym rzędzie samego wychowawcę, który działa z takim natężeniem i koncentracją oraz z taką pewnością siebie i dokładnością, że wychowanek nie potrzebuje nieustannej pomocy, a wychowawca gardzi większością przypadkowych zdarzeń i ingerencji losu, które mógłby wykorzystać do swojego dzieła. Los, okoliczności i świat nie oddziałują na wychowanie ani wyłącznie pozytywnie, ani tylko negatywnie. Bardzo często wychowanie, o ile osiągnęło już pewną moc, może pokierować tymi oddziaływaniami zgodnie ze swoim celem. Świat i natura robią niekiedy o wiele więcej dla dobra wychowanka niż niejeden wychowawca.

<sup>14</sup> O krytycznym stosunku Herbartu do idei wychowawczych Rousseau świadczy następujący fragment z *Pedagogiki ogólnej*: „Hartowanie wychowanka – oto jaki cel sobie postawił Rousseau. [...] Rzemiosło, jakiego on uczy, to rzemiosło życia. Lecz z drugiej strony widzimy, że nie uważa on życia za najwyższe dobro, gdyż w myśli czyni ofiarę z całego swoistego życia wychowawcy, którego przydaje wychowankowi jako nieodstępnego towarzysza. Takie wychowanie jest zbyt kosztowne. Życie towarzysza jest w każdym razie cenniejsze od życia wychowanka – chociażby według statystyki śmiertelności; prawdopodobieństwo bowiem życia jest dla mężczyzny większe niż dla dziecka. Lecz czyż samo życie tak trudno przychodzi człowiekowi?” (Herbart, 2007, s. 18-19).

Jak na pierwszą godzinę, moi panowie, chyba wystarczająco jasno zaprezentowałem, czego pragnie nauka, którą zamierzam wam wyłożyć. Jak daleka droga dzieli mnie jeszcze od celu, może ocenić tylko ten, kto dotarł co najmniej do tego miejsca. Zastług, którą chciałbym zdobyć, jest przybliżenie wam owego celu, dokąd być może sami również byście dotarli.

Na zakończenie dodam kilka uwag odnośnie do charakteru pedagogiki i zaproponuję kilka możliwości wykorzystania wiedzy z tych wykładów.

Na podstawie dotychczasowych wywodów widać, że zmierzam ku temu, aby rozwinąć pewien rodzaj zmysłu pedagogicznego oraz ożywić to, co jest rezultatem oddziaływania idei i przekonań na temat natury i ukształtowości<sup>15</sup> człowieka. Wkrótce postaram się wytworzyć, uzasadnić i połączyć ze sobą owe idee, tak aby powstał w was, po pierwsze, zmysł pedagogiczny, a po wtóre, aby rozwinął się z niego opisany poprzednio takt. Jednak wytwarzanie, uzasadnianie i systematyzacja idei jest zajęciem filozoficznym i chociaż należy to do najszlachetniejszych zadań, to jednak jest bardzo trudne. Stopień trudności wzrasta jeszcze bardziej, gdy brak wam podstawy filozoficznej, na której mógłbym oprzeć swoją konstrukcję, w szczególności zaś znajomości psychologii i etyki. Nie mogę szczegółowo wyjaśnić, w jaki sposób uczynię przystępne rezultaty moich spekulacji bez prezentowania samego systemu filozoficznego. Tak więc, zwracam się do waszej znajomości ludzi, a zwłaszcza do waszej zdolności samoobserwacji. W niej trzeba odkryć zaczątki prawidłowej spekulacji, choć tylko w formie zaciemnionej, nieobrobionej i nieokreślonej. Mieście jednak cierpliwość zwłaszcza wtedy, gdy z pojedynczych elementów będę powoli składał moje idee główne i gdy będę przedzierał się przez gąszcz myśli, które staną mi na drodze. W tym wszystkim chodzi o ukazującą się na końcu jasność i pewność, o energię i siłę, z jakimi rezultaty owych spekulacji w was się osadzą, dowodząc swej żywotności. Czy naprawdę tak się stanie, zależy od tego, na ile opanujecie wiadomości i ćwiczenia, w których dostrzegam najważniejsze środki wspierające wychowanie. Wśród tych ostatnich najważniejsze są moim zdaniem literatura grecka i matematyka<sup>16</sup>.

Niekorzystny jest pospolity zwyczaj robienia notatek w trakcie wykładu poruszającego problematykę filozoficzną. Najważniejsze jest bowiem właściwe rozumienie i pełny ogląd tego, co od pierwszego momentu jest przedmiotem namysłu. Dlatego każdemu, kto ma zamiar regularnie uczęszczać na moje wykłady, radzę, aby notował tylko to, co będzie w tym celu dyktowane powoli i z powtórkami. Zamierzam rozpocząć już jutro. Oprócz tego zainteresowanych pogłębiającą rozmową ze mną o tym, co przedstawiał wykład, zapraszam do udziału w konwersatorium, które będzie się odbywać w moim mieszkaniu w domu pastora Fritscha<sup>17</sup> w każdą sobotę od wpół do piątej do szóstej.

---

<sup>15</sup> Termin „uksztalcalność” (*Bildsamkeit*) jest w pedagogice Herbartowskiej kluczowym pojęciem (por. Herbart, 1967, s. 24; por. tenże, 2007, przyp. 60, s. 208).

<sup>16</sup> Problemowi kształtowania oglądu za pomocą matematyki poświęcił Herbart pierwszą swoją publikację książkową, a mianowicie *Zbadane i naukowo wywiedzione abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*).

<sup>17</sup> Współczesny biograf Herbarta, Walter Asmus, przypuszcza, że Karl Kehrbach, pierwszy redaktor edycji *Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke*, najprawdopodobniej błędnie odczytał nazwisko zapisane w manuskrypcie. Herbart wynajmował mieszkanie u protestanckiego duchownego, pastora Krietscha (por. Herbart, 1964, przyp. 110, s. 130).

Muszę jeszcze podać do wiadomości, że z powodu kolizji z zajęciami pana doktora Winkelmana<sup>18</sup> mój wykład będzie się odbywał o tej samej godzinie, lecz nie w czwartki i piątki, lecz w środy i piątki.

### Drugi wykład

W nawiązaniu do poprzedniego wykładu wyobraźmy sobie kogoś obdarzonego silnym charakterem albo – jeśli wolicie – charakterem moralnym. Nie jest to osoba, którą można by nazwać człowiekiem dobrym, szczerym czy prawnym, lecz ktoś, u kogo moralność dojrzała do takiego poziomu zdecydowania, stałości i szybkości w reagowaniu, że zasługuje na miano charakteru. Czym są czyny owego człowieka? Czy jest to może system moralny, który spoczywa starannie zapisany w pamięci? W razie potrzeby zagląda on do niego jak do jakiegoś leksykonu albo lepiej: jak sędziowie do swoich kodeksów, wyszukując odpowiednią regułę dla danego przypadku.

Czy nie jest to raczej pewne proste, stanowcze i niezbywalne „nastrojenie” umysłu, które powstaje przez długie i bezstronne rozważanie ludzkich relacji? W jego wyniku człowiek wskazuje samemu sobie oraz wszystkiemu wokół niego miejsce, które mu się należy. Nosząc wszędzie ze sobą to poczucie powszechnego ładu, natychmiast zauważa i odmierza bez udziału woli, gdzie i ile komu brakuje do owego porządku. Od razu też jest posłuszny swojemu wewnętrznemu popędowi i nie spocznie wcześniej, zanim nie zrobi wszystkiego, co leży w jego mocy, aby przywrócić ów ład i umocnić na przyszłość.

Działanie owego człowieka jest więc nieomylnym refleksem bodźca, którego doznał. Na tej podstawie można powiedzieć, że jest on określony przez indywidualny sposób, w jaki docierają do niego i pobudzają go do działania zdarzenia, które wokół niego się dokonują, zgodnie z jego wewnętrznym poczuciem ładu i oceną stosunków międzyludzkich.

Moi panowie, z pewnością odkryjecie tutaj owego pośrednika między teorią a praktyką, o którym mówiłem wam wczoraj – takt pedagogiczny. Jest on bardziej pewnym trwałym przyzwyczajeniem czy zwyczajem niż sposobem rozstrzygnięcia i oceny, który można by jasno określić za pomocą reguł skłaniających człowieka obdarzonego charakterem do szybkiego i zdecydowanego działania. Tego taktu właśnie potrzebuje wychowawca, aby od pierwszego momentu wiedzieć, co jest do zrobienia i wykonać to bez wahania. Jeśli wychowawcy go brakuje, wówczas jego osoba nigdy nie stanie się znacząca, jego autorytet zaś nie będzie miał wartości i nigdy też nie zdoła przywołać do porządku chłopca przez samą swoją obecność – jak być powinno. Tylko tak bowiem może zostać najpewniej okiełznana jego żywiołowość bez pomocy jakichkolwiek środków przymusu.

Podobnie jak nie istnieją tylko moralne charaktery, lecz cała paleta różnorodnych odcieni charakteru, tak również jest wiele rodzajów taktu, zwyczaju oraz typów wychowawcy. Jednak na słuszność sposobu wychowania nie wpływa jedynie zdecydowanie i szybkość. Istnieje jeszcze „szkoła charakteru etycznego”, tak samo jak „szkoła taktu pedagogicznego”. W obu tych rodzajach szkół napotykamy na różne nauki. Jest tam nauka moralności, można również znaleźć pedagogikę. Obie, jeśli znają swoje zadanie, dążą do ukształtowania w umysłach nie tyle pojedynczych reguł działania pedagogicznego, co fundamentalnych przeświadczeń, które starają się następnie na

<sup>18</sup> August Stephan Winkelmann (1780-1806) – doktor filozofii i medycyny. Na Uniwersytecie w Getyndze prowadził on wykłady z antropologii i fizjologii.

wszelkie sposoby wzmocnić, utwierdzić i doprowadzić aż do entuzjazmu. W przyszłości dzięki tym przeświadczeniom wychowawca będzie zdolny do zagwarantowania właściwego kierunku swojemu taktowi, który ma w sobie ukształtować.

W ten sposób wyznaczyłem kierunek, w którym pójdą moje dalsze rozmyślenia podczas tych wykładów. Niech wasza uwaga będzie mi pomocą zwłaszcza tam, gdzie będę niedomagał! Nie kryjcie również waszych wątpliwości czy nawet bezpośrednich i stanowczych zarzutów, abyśmy mogli wspólnie jak najlepiej przysłużyć się dziełu kształcenia ludzkości, a nie mącili jeszcze bardziej tego świętego zadania.

Zajmijmy się teraz pojęciem wychowania! Abyśmy mogli powoli wydobyć z niego główne cechy, najważniejsze uwarunkowania i postulaty, przed którymi nas stawia, pozwólcie, że najpierw rozważę *przedmiot*, ku któremu musi zmierzać całe wychowanie<sup>19</sup>. Bez wątpienia tym przedmiotem jest – mówiąc ogólnie – *człowiek* jako istota podlegająca zmianie, czyli przechodząca z jednego stanu w drugi, która w owym nowym stanie jest zdolna do trwania z pewną stałością. Dwie właściwości...<sup>20</sup>

Przetłumaczył i opracował  
**Dariusz Siępkowski SDB**

---

<sup>19</sup> Całość swojej koncepcji w systematyczny sposób wyłożył Herbart w *Pedagogice ogólnej* z 1806 roku. Pierwszy, przez wiele dziesiątek lat nieznanany projekt tego dzieła odnaleziono i opublikowano na początku XX wieku (por. Herbart, 1913b).

<sup>20</sup> Karl Kehrbach, redaktor wydania, z którego korzystano przy tłumaczeniu, umieścił w przypisie zdanie następującej treści: „W tym miejscu urywa się rękopis drugiego wykładu”.

Wiesław Andrukowicz  
Uniwersytet Szczeciński

## Jedność w różnorodności i różnica w jedności – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego

W roku 2008 obchodziliśmy dwusetną rocznicę urodzin B.F. Trentowskiego, wobec tego jest wybitna okazja do zasygnalizowania problemu aktualności jego pedagogiki filozoficznej. Mamy tu bowiem do czynienia z filozofem i pedagogiem tyleż oryginalnym, co nierozumianym i niedowartościowanym, a przecież w ogromnym obszarze jego twórczości, dającym się wpisać we współczesny dyskurs humanistów, a zwłaszcza pedagogów. Jest rzeczą kapitalną, iż to, co zwyczajowo uznajemy za postmodernizm (brak pretensji do absolutnej jedności) było już przedmiotem refleksji Trentowskiego, którego dorobek możemy śmiało porównywać z dorobkiem czołowych przedstawicieli postmodernizmu, szczególnie Wolfganga Welscha. Okazuje się, iż oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas od wartościowych myśli i ciągle aktualnych rozwiązań będących próbą wyrwania pedagogiki z ujęcia ortodoksyjnego, jednocześnie bez skazania rozumu i racjonalności na banicję.

### Wprowadzenie

Współczesne dyskursy, niezależnie od (za)wartości w różny sposób wpisują się w najważniejsze i nienaruszalne prawo do trudnego współistnienia wielu punktów widzenia, w prawo do wolnej gry między jednością a różnicą. Dzisiaj jak nigdy dotąd zdajemy sobie sprawę, iż żadnego punktu widzenia nie możemy uzasadnić absolutnie obiektywnie, a tym bardziej zadekretować go, jako obowiązujący dla wszystkich. Uniwersalne jest jedynie pogranicze, możliwość dowolnych przejść i taka sama troska o różnicę i jedność, a także troska o – dotąd niedocenioną – całość dynamiczną.

Jednym ze współczesnych myślicieli widzących szansę w postmodernie niegubiącej tego trudnego związku jest między innymi Wolfgang Welsch, który stawia pytanie:

„Czy postmodernizm, który mniema, że zostawił za sobą dekrety całości i totalizację, nie jest sam dekretem całości? Czy i on nie totalizuje? Czy nie jest tak, że jego dekret zamiast jedności zarządza wielość, a jego dyktatem zamiast *mathesis universalis* jest polimorfia?” (Welsch, 1998, s. 252).

Odpowiedź tego autora nie jest ani prostą wykładnią afirmacji wielości, bowiem stwierdza on, iż „czystej wielości nie da się utrzymać”, ani prostą wykładnią jej negacji.

„Zadanie polega na odkryciu formy jedności, która nie tylko wyjaśnia formalne cechy wspólne form rozumu, ale również umożliwia ich materialną kooperację, nie popadając z drugiej strony w konwencjonalną dialektykę jedności – czyli powstrzymywanie wielości, o której produktywność przecież chodzi” (Welsch, 1998, s. 377-78).

Doceniając wartość pluralizmu, jednocześnie nie poprzestaje na prostej konstatacji różnic, lecz wyraża swoją troskę, by je w jakiś sposób „ogarnąć”<sup>1</sup>. Jednak nie poprzez przywołanie kolejnej metanarracji, która byłaby jakimś punktem odniesienia, ale narracji, która staje się w konflikcie i przejściach w poprzek różnych form racjonalności. Takiej narracji, w jego pojęciu, może sprostać „rozum transwersalny” otwarty na permanentny ruch między jednością a różnicą (Welsch, 1998, s. 405-441).

### Rozum transwersalny

Zdaniem Welscha, „zasadnicza wielość w sprawach rozumu” nie jest odkryciem postmoderny, bo pojawia się już u Arystotelesa. To właśnie ten filozof, jak nikt dotąd, narusza fundament jedności, której „był” staje się pojęciem wieloznacznym. Wobec wielości typów bycia, pytanie o jedność jest u Arystotelesa bezprzedmiotowe. Nic dziwnego, że pojawiają się u niego przeciwstawne formy racjonalności: rozum teoretyczny i rozum praktyczny. Jest to nie tylko różnica wewnętrzna, ale fundamentalna i przejścia muszą mieć charakter konfliktu uwarunkowanego różnorodnością obszarów rzeczowych. Jednocześnie równoważność przeciwstawnych form nie wymaga jakiegось formy metarozumu, lecz one wszystkie rozwijają się poprzez „kształcenie” we wzajemnym dookreśleniu. U Arystotelesa nie musi zasadniczo pojawić się pytanie o jedność rozumu, lecz o trudny związek.

Drugim przedstawicielem – zdaniem Welscha – dającym pewne podstawy do uzasadnienia rozumu transwersalnego, był Blais Pascal, u którego różnica między formami rozumu ma charakter bezwzględny i roszczenia w danym porządku rozumu mogą być jedynie uprawnione w nim samym (w jego obrębie), bez możliwości przenoszenia ich na inne porządki. Pascal tym samym znacznie zradykalizował punkt widzenia Arystotelesa, sytuując pluralizm jako podstawową strukturę świata (absolutną heterogeniczność). Jednak taki radykalizm, jak stwierdza Welsch, jest bardzo problematyczny. Radykalna heterogeniczność zróżnicowanych bezwzględnie porządków sprzyja paradoksalnie właśnie totalitaryzmowi, który Pascal usiłował zwalczyć. Skoro dany porządek nie może poznać nic innego jak tylko siebie, to jego roszczenia muszą być totalitarne. Absolutna heterogeniczność nie pozwala na doświadczenie racjonalności innych porządków, jak również granic i możliwości przejść.

Taką możliwość, według Welscha, widzi dopiero Immanuel Kant. Podobnie jak poprzednicy, Kant wyraźnie oddziela rozum teoretyczny i praktyczny, podkreślając ich, jak się wyraził, „nieprzebytą przepaść”, jednak nie zadowala się, jak w filozofii Pascala, ich radykalną różnicą, lecz szuka możliwości przejścia. Dlatego u Kanta różne porządki

---

<sup>1</sup> Jak piszą we wstępie do jego pracy *Nasza postmodernistyczna moderna* jej tłumacze: „Specyfika filozoficznej postawy Wolfganga Welscha polega m.in. na tym, że próbuje on nie tylko przepłynąć pomiędzy Scyllą myślenia konsensualnego a Charybdą myślenia dysensualnego, lecz stara się ponadto obie oswoić. Z jednej strony jest bowiem zdystansowanym obserwatorem, ale i gorącym obrońcą postmodernistycznych konceptualizacji świata. Z drugiej – pozostaje przecież bliski idei rozumu zakotwiczonego w szerokim spektrum społecznych praktyk życiowych. Rozum transwersalny, który wylania się z koncepcji Wolfganga Welscha, nie jest jednak konstruktem eklektycznym. Autor wychodzi z założenia, iż nie trzeba już dłużej sytuować się wewnątrz pola zakreślonego przez zwolenników lub przeciwników postmodernizmu” (Welsch, 1998, s. XIX-XX).



rozumu nie pozostają w zbyt ścisłym rozgraniczeniu, ale się wzajemnie przenikają. Co prawda, jak zauważa Welsch, są to tylko przejścia formalne o charakterze „powiązań” a nie „mostów”, mimo to są decydujące dla „kompozycji heterogeniczności i przechodności”.

Ten brak dotyczący przejść materialnych – bardziej przepuszczalnych niż sądził Pascal, a uznawał w tym względzie Kant – stał się w pewnym sensie dopiero przedmiotem twórczości B. F. Trentowskiego, którego Welsch w ogóle pominął, najprawdopodobniej nic o nim nie wiedząc.

Analiza przedstawionych, jak również współczesnych punktów widzenia w sprawie rozumu, prowadzi Welscha do wniosku, że „rozum przy wielości swych form stanowi jedność dzięki temu, że pomiędzy formami możliwe są przejścia” (Welsch, 1998, s. 405). „Przejście” oczywiście rozumie nie jako pewien przegląd z pozycji jakiegoś metarozumu, próbującego strukturyzować całość, ale jako pewien spłot konfliktów i zmian realizujących się w poprzek odmiennych form racjonalności, zawsze nie dochodząc do całościowej syntezy. „Przejścia” nie przewyżniają różnicy, a tylko usuwają sprzeczności (skutki dualizmu). Możliwość przejść oznacza, że każda forma racjonalności jest zrozumiała tylko w konstelacji z innymi. Z drugiej strony oznacza też, iż każda forma sama w sobie nie może być absolutnie stała i bezwzględnie ustalona<sup>2</sup>. Jak stwierdza Welsch: „Wymiar przejść jest wymiarem rozumu”, który może działać w trzech płaszczyznach: 1) refleksjach racjonalnych form dających możliwość przejścia; 2) praktyce tych przejść; 3) jako środek znoszenia konfliktu (Welsch, 1998, s. 418-419). Wynika z tego, że rozum transwersalny jest formą procesualną, występującą w poprzek różnych typów racjonalności lub w ich obrębie. Jednym słowem rozum nie ma, lecz jak pisze Welsch, „rozum dzieje się, i to nie gdzie indziej, ale we własnych procesach” (1998, s. 424-425). Owo stawianie się rozumu w przejściach przywołuje koncepcję dialektyki Hegla, jednak Welsch zdecydowanie odżegnuje się od takiego potraktowania jego koncepcji rozumu transwersalnego, który właśnie odrzuca zarówno teleologizm przejść, możliwość zniesienia różnicy, jak i totalizację<sup>3</sup>.

### Różnorodność form racjonalności

Zderzenie rozumu transwersalnego z koncepcją Hegla jest okazją do jeszcze innego zderzenia, tym razem ze stanowiskiem Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, filozofa i pedagoga tyleż oryginalnego, co nierozumianego,

<sup>2</sup> „Poszczególne typy racjonalności – mimo wszelkiego zróżnicowania i specjalizacji – są zdefiniowane nie tylko wewnątrz sektorów, ale również (co szczególnie istotne dla problemu przejść materialnych) tworzą konstelację przebiegającą poprzez sektory (*transsektoriell*). Nie należy jednak sądzić, że każdy typ racjonalności odnosi się do wszystkich innych i to w określony sposób. Takiemu wyobrażeniu sprzeciwia się już wielość różnorodnych kandydatów do każdego zewnętrznego sektora, uniemożliwiająca całościowe wyjaśnienie. Chodzi tylko o to, że pozornie autonomiczne określenie jednego sektora zawsze odnosi się w określony sposób do *niektórych* przynajmniej sektorów *granicznych*” (Welsch, 1998, s. 411-412).

<sup>3</sup> „Przejścia Hegłowskie są teleologiczne, oznaczają «zniesienie» tego, co było przedtem, i ukazanie w całości drogi ducha. Można ustawić je w szeregu, i będzie to pełny szereg rzeczywistości. Koncepcja rozumu transwersalnego nie podziela natomiast ani zasady teleologicznej, ani zniesienia, ani totalizacji. Spłoty z otoczeniem implikują ogólnie pluralizm nieodwracalnych wyznaczników. Można więc odkrywać kompleksy w poszczególnych stanach rzeczy i czynić przejrzystymi całe dziedziny, lecz całościowy układ nigdy nie będzie widoczny, im dokładniej zaś bada się stosunki, tym mniej staje się prawdopodobny. Nie rozjaśnia się całości, lecz tylko jej poszczególne strefy. Nie ma w ogóle jednego wielkiego światła, lecz wiele światła, którym towarzyszy wiele cieni” (Welsch, 1998, s. 427-428).

a co najgorsze zapomnianego. Myśliciela, którego twórczość realizowała się właśnie w opozycji do Hegla. I jeśli widzimy jego dokonania jedynie w pryzmacie dotychczasowych komentarzy, to poza zaszufładowaniem w różnych „izmach” (idealizm, mesjanizm, panteizm, uniwersalizm, liberalizm, personalizm, romantyzm itd.) nie zrozumiemy np. dlaczego zachwycony jego koncepcją był Karol Libelt<sup>4</sup>, a dlaczego odrzucił ją Adam Mickiewicz, a także dlaczego nie zrozumiał jej Józef I. Kraszewski i wielu innych. Mało tego, nawet nie przyjdzie nam na myśl, by szukać jakichś związków z postmoderną. I pewnie będzie dla wielu zaskoczeniem, że można (w dużym stopniu) kojarzyć jego koncepcję rozumu (choćabyż przez wzgląd na takie pojęcia, jak „różnia”, „żywa całość”, „oscylacja”, „różnojednia”) z rozumem transwersalnym.

W zasadzie koncepcja Trentowskiego nie różni się od koncepcji Welscha, poza tym, że ten pierwszy nie kryje swojej tęsknoty za formą trychotomii dialektyki Hegla (jednak nie jest w tym konsekwentny). W związku z tym może on mówić o swoistej jedności przeciwieństw<sup>5</sup>, aczkolwiek wzajemnie się dookreślających, podczas gdy Welsch uważa to działanie, jako pewien aspekt wśród wielu innych.

W koncepcji Trentowskiego rozum rozwija się poprzez wykształcanie się wielu różnych form racjonalności (empiryczna, spekulacyjna, estetyczna, etyczna) i każda jest tylko stroną nieodwołującą się do instancji nadrzędnej, ale do związku stron (zgodności formalnej i materialnej wszystkich porządków). Owe przejścia „między” mają zawsze charakter konfliktu uwarunkowanego różnicami obszarów rzeczowych (zmysł – umysł, uczucie – skłonność, ale również zmysł – uczucie, czy umysł – skłonność). Mimo że w wyniku konfliktu powstaje coś trzeciego, np. zmysł – umysł – „mysł”, czy uczucie – skłonność – chęć, to owo trzecie nie jest heglowskim zniesieniem różnicy, tylko „różnojednią”<sup>6</sup> kolejnego poziomu wykształcenia się rozumu (pojawienie się świadomości różnicy

<sup>4</sup> Jako jeden z nielicznych zauważył pionierski wkład naszego filozofa w problematykę rozumu, pisząc między innymi, iż największą jego zaletą jest: „1) zniesienie stanowiska rozumu z absolutności do jednostronności; 2) postawienie na równi świata zmysłów obok świata duchowości; 3) wyobrażalność ducha tak subiektywnego, jak obiektywnego” (Libelt, 1967, s. 291). Co najważniejsze nie odwrócił się od Trentowskiego, gdy ten w sposób dosyć radykalny odrzucił romantyczny postulat (zresztą nie tylko samego Libelta, ale między innymi Mickiewicza i wielu innych), by filozofię narodową budować w oparciu o „prawdy ludu polskiego”. Zdaniem Trentowskiego, odwołując się do „filozofii ludu”, możemy co najwyżej stworzyć „polską kabałę”. Jak napisał w swoim nieopublikowanym dziele *Bożycia lub teozofia* (rękopis Biblioteki Czartoryskich w Krakowie, sygnatura IV 3161, arkusz 114) „Byłby to nowy mahometanizm oparty li na fanatyzmie”.

<sup>5</sup> Nie można mimo wszystko patrzeć na „uniwersalizm” Trentowskiego w pryzmacie jego pracy doktorskiej *Podstawy filozofii uniwersalnej*, napisanej w dwudziestym siódmym roku życia, gdzie akcent padał na jedność realizowaną w przejściach formalnych, ale przede wszystkim należy zauważyć ogromny zwrot, jaki dokonał w opublikowanych wykładach z logiki *Myślini, czyli całokształt loiki narodowej*, a szczególnie w swoim tryptyku pedagogiki filozoficznej, czyli *Chowanie*, gdzie pojawia się „żywa synteza” („żywostan”), odsuwająca koncepcję absolutnej jedności w bliżej nieokreślą przyszłość.

<sup>6</sup> Co prawda „różnojednia” wywodzi się w pewien sposób z dialektyki Hegla, jednak u Trentowskiego nie następuje zniesienie przeciwieństw, ale ich „kojarzenie”, „godzenie” i „pogodzone” funkcjonują dalej jako względnie różne. Nie znika przeciwieństwo, choć przestają być sobie wrogie, stają się zjednoczonymi punktami widzenia, bez wskazania na pozytyw i negatyw, początek i koniec, prawdę i fałsz. Każdy biegun osobno jest półprawdą, dopiero w „żywej syntezie” stają się rzeczywistością, którą oczywiście nie nazwiemy prawdą absolutną, lecz jedynie – zdaniem Trentowskiego – „żywą prawdą wszechstronną”. Jest to nie tyle dialektyka „zniesienia” (*Aufhebung*), co, moim zdaniem, „dialektyka ponoszenia” dramatycznego napięcia między tożsamością a zmianą, ciągłego balansowania na krawędzi jedności i różnicy. O ile Hegel reprezentował stanowisko idealistycznego monizmu (zakładającego bezwzględną identyczność bytu i myśli),

i związku), na wyższym stopniu może je tworzyć np. „mysł” – chęć – czyn (większa świadomość tożsamości i heterogeniczności). Kolejne sploty implikują nową jedność i nowe różnice, za pomocą których możemy odkrywać kompleksje w poszczególnych stanach rzeczy i czynić je bardziej przystępnymi, ale całościowy układ nie może być widoczny.

Trentowski jednak w odróżnieniu od Welscha realizuje jedność nie tylko ontogenetycznie, lecz także filogenetycznie i tu na modłę swojej epoki przewiduje, iż przejściowość („żywostan”) „różnojedni”, w bliżej nieokreślonej przyszłości może ewaluować w kierunku jej zmniejszenia, a nawet zaniku („bożostan”). Oddzielając jednak te aspekty jego koncepcji, które uwarunkowane były (używając określenia Floriana Znanieckiego) „współczynnikiem humanistycznym” epoki, możemy powiedzieć, iż jego kapitalnym posunięciem, w pełni zasługującym na miano pionierskiego, jest usytuowanie rozumu między bezwzględną heterogenicznością a bezwzględną homogenicznością, której postacią jest różnojednia „żywostanu” (oparta na przejściach i konfliktach, a zwłaszcza oscylacji i decentracji). Podobnie jak u Welscha każda postać różnojedni nie realizuje się w całościowej syntezie, ale w syntezie niepełnej (Trentowski często pisze o „żywej syntezie”, „żywej całości”, „żywej prawdzie”) nie unicestwiającej różnicy, a jedynie znoszącej dualizm. W tym sensie rozum jest zawsze w fazie stawania się, będąc formą procesualną występującą w poprzek różnych typów racjonalności oraz w ich obrębie. To znaczy, iż u Trentowskiego nie znajdziemy żadnej instancji nadrzędnej oprócz możliwości przejść i produktywności konfliktów. Dlatego nawet, jeśli pojawia się określenie rozumu jako „mysłu”, to zaraz pojawia się „mysł” drugiej potęgi, czyli „jaźń działająca”, która też nie jest pełnią, bowiem może być realizowana w „żywostanie” i „bożostanie”. Aczkolwiek droga do samej „jaźni działającej” jest na tyle kręta, iż sama w sobie jest dużym sukcesem, bowiem każdy etap różnojedni osiąganey poprzez dynamikę rozwoju poziomego (wewnątrz faz) i dynamikę rozwoju pionowego (między fazami) opiera się na mechanizmie oscylacji między różnymi formami racjonalności i w ich obrębie (oscylacji całkowicie niezauważonej przez receptorów Trentow-

---

to Trentowski stworzył „realo-idealizm” „względnie bezwzględny”, „różnojednię”, która łączyła „bezwzględną jednię” z „względną różnią”. A zatem „różnojednia” staje nad „jednią” i nad „różnią”, ale owo „nad” nie oznacza bynajmniej, że jest poza „jednią” i poza „różnią”. „Różnojednia” nie jest ani absolutną jednością, ani absolutną różnorodnością, jest **rzeczywistością bytu-mysli** (mysł u Trentowskiego jest nie tylko zaprzeczeniem bytu [pojęciem logicznym], ale biegunem tak samo istotnym jak byt). „Różnojednię” bytu i myśli, Trentowski nazywa „żywostanem”, ciągłym stawaniem się, nieustanną oscylacją bytu i myśli, w której byt przechodzi w myśl i myśl w byt. „Żywostan” jest rzeczywistością, bo nie można go zaprzeczyć (zawiera bowiem w sobie twierdzenie i przeczenie, zaprzeczyć można jedynie sam byt). „Żywostan” jednak nie kończy logicznego rozbioru prawdy, będąc jej tylko chwilowym przejawem, zatem musi mieć jakąś stałą podstawę, a jest nią „bożostan” (tu drogi Hegla i Trentowskiego całkowicie się rozchodzą), czyli „wieczna różnojednia” bytu i myśli. Jednak dla rozpatrywanej tu kwestii to nie „bożostan”, tylko „żywa całość” („żywostan”), jest tym przez którą nie patrzymy z pozycji jakiegoś meta-rozumu, strukturyzującego całość, lecz z pozycji dynamicznego splotu krzyżujących się przejść między odmiennymi formami rozumu, nigdy nie dochodząc do całościowej syntezy. W takiej syntezie nie znosi się przeciwieństwa, ale bezwzględną sprzeczność np. między zmysłami a umysłem, w tym sensie „różnojednia” znosi i zachowuje tożsamość doświadczenia oraz tożsamość umysłu, stając się nie tyle trzecią tożsamością, co trzecią postacią wszechstronnej rzeczywistości dynamicznego poznania. Stąd raczej bardziej koncepcja „apercepcji” Kanta niż totalnego „oglądu” Schellinga, czy „absolutnego rozumu” Hegla (w którym znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, w której to, co zniesione przestawało istnieć w swej odrębności) charakteryzowała u Trentowskiego związek jedności i różnicy, które zachowywały swą odrębność, a jednocześnie wskazywały na jakiś związek.

skiego, często zamiennie ukrywanej przez niego pod terminem: „falowanie”, „kołysanie”, „wahanie”, czy wreszcie „miotanie”).

### Porządkujący charakter oscylacji

Zjawisko oscylacji przejść, a także nieodłącznie związana z nimi kategoria ambiwalencji, i dzisiaj nie należy jeszcze do podstawowego kanonu współczesnych nauk humanistycznych. A jeśli nawet możemy ją spotkać, to pojawia się wraz z dążeniem do zredukowania jej znaczenia do procesów marginalnych, w pewnym sensie patologicznych, sytuacji chwiania się równowagi, czy lokalnego dochodzenia do równowagi, jako stanu absolutnej homeostazy. Pokutuje tu jeszcze kategoria jednoznacznego (zawsze konsekwentnego, co do strony) wyboru, a nie wyboru z zastrzeżeniem, czy nawet trwania w oscylacji, w której wybór może dojrzewać. Jeśli pojawia się jakieś napięcie, to zwykle jako wyraz czegoś dolegliwego i przejściowego, czy obraz braku dojrzałości lub kompetencji. Tymczasem właśnie dojrzałość i kompetencyjność może być wyrazem radzenia sobie z określoną oscylacją. Dlatego niektórym nie mieści się w głowie, że można było bez mała dwa wieki temu napisać coś takiego:

„Żywostan nie jest całkowitym pokonaniem silnej wewnętrznej sprzeczności bytu i nicestwa, lecz dopiero wważeniem tych dwu filozoficznych ciężarów, usiłowaniami przywiedzenia ich do równowagi i z tych powodów **ciągłą oscylacją, ustawicznym procesem** (podkreślenie – W. A.) (...) Bezwzględna jednia bytu i nicestwa w żywostanie, występująca jako względna ich różnica, tudzież względna różnica bytu i nicestwa w żywostanie, występująca jako bezwzględna ich jednia, czyli powstająca i znikająca ustawicznie na łonie żywostanu różnojednia, nie jest to jeszcze harmonia, zgoda i sojusz, ale bój ku temu celowi. (...) Jeżeli w chemicznym kotle topisz miedź i cynę, to nie topienie samo, ale powstający stąd mosiądz jest twym celem. (...) W żywostanie stają się byt i nicestwo, te dwa martwe logiczne oderwańce, płynem żywym usiłującym zjednoczyć w sobie sprzeczne swe czynniki; w bożostanie płyn ten stygnie, twardnieje, staje się rzeczywistością” (Trentowski, 1844, t. I, s. 160-161).

Istota oscylacji Trentowskiego, wydaje się wielkim pionierskim krokiem w kierunku zrozumienia różnorodności form rozumu, zwłaszcza w jego oscylacyjnym mechanizmie stawania się i bycia. Paradoksalnie brak stabilności (ciągła oscylacja) jest także drogą specyficznego porządkowania rzeczywistości<sup>7</sup>. Trentowski pisze tu o „dwóch filozoficznych ciężarach”, które były dla niego realnym (teza) i idealnym (antyteza) światem, i dopóki jeden ciężar jest większy od drugiego, dopóty oscylacja jest dosyć przypadkowym i chaotycznym miotaniem się między tymi biegunami. „Żywostan” („chwilowa rzeczywistość”) nie jest całkowitym pokonaniem różnicy, a tym samym oscylacji, oznacza tylko ciągły rozwój w kierunku bożostanu („ubóstwiona kategoryczna rzeczywistość”), jednym słowem oznacza zwiększanie napięcia międzybiegunowego (równowagę ciężaru gatunkowego przeciwstawnych biegunów) oraz zwiększanie napięcia, czyli intensywności wahań (częstotliwości drgań, falowania, balansowania), aż do niezauważalnej oscylacji, która pozwala tym dwóm ciężarom naszego życia na względną (wymagającą największego napięcia uwagi i rozwagi)

---

<sup>7</sup> Jak pokazują w swoich badaniach Ilya Prigogine i Isabelle Stengers (1990), bez procesów nierównowagowych nasz świat miałby całkowicie inną budowę. „Nie byłoby żadnej pokaźniejszej ilości materii, a tylko jakieś fluktuujące miejscowe nadwyżki materii nad antymaterią lub na odwrót” (s. 248). „Na wszystkich poziomach, czy to będzie poziom fizyki makroskopowej, poziom fluktuacji czy poziom mikroskopowy, brak równowagi jest źródłem porządku. Nierównowaga dobywa porządek z chaosu” (s. 305).

równowagę<sup>8</sup>. „Wszystko, co rzeczywiste, pisał B. F. Trentowski (1978, s. 782), jest chwiejnym zawieszeniem dwóch równych ciężarów”. Równych pod względem wagi, choć niekoniecznie pod względem wielkości, a zatem różnych, choć równorzędnych w wadze swoistego napięcia i natężenia wychyleń.

Zdaniem Trentowskiego, tylko „bożostan” gwarantuje bezwzględną stabilność, natomiast „żywostan” narażony jest na ciągłe wahania i mniej lub bardziej dramatyczne oscylacje, jednak nie wszyscy osiągają bożostan (stan absolutnej równowagi) za swego życia. Ten stan jest tylko pewnym prawdopodobieństwem bycia, który nie wynika z jakichś psychofizycznych praw ogólnego rozwoju, a jedynie jest zasługą konkretnego człowieka w konkretnej kulturze. W poprawionej *Chowannie*, „bożostan” jest jedynie filogenetyczną aktualizacją boskiej potencji, budzeniem się w sztafecie pokoleń „człowieka powszechnego”, który może dochodzić do głosu w wolnym i sprawiedliwym społeczeństwie, a wartości te warunkowane są (poprzez wychowanie, nauczanie i oświecenie) różnorodnymi procesami poznania (empiryczne, spekulacyjne, etyczne, estetyczne).

Motyw oscylacji, a zwłaszcza falowania pojawia się stosunkowo często w tekstach Trentowskiego, szczególnie, gdy pisze o naturze świata i człowieka.

„Każda z tych fal rodzi się z poprzedniej, ukazuje się w określonej postaci, żyje przez chwilę i ginie, aby dać miejsce następnej. Każda z tych fal i wszystkie ich perły wodne są jednocześnie substancjonalne i przyczynowe, czyli kongruentne (dwuwartościowe, ambiwalentne – W. A.), są przedmiotowe i podmiotowe, czyli koniektywne (dwustronne, dwubiegunowe – W. A.), są realne i idealne, czyli rzeczywiste. Wirują, szybko się przeobrażają, wciąż się rozpadają i wiecznie powstają na nowo” (Trentowski, 1978, s. 238).

Jeśli przywołamy najnowszy język fizyki, czy chemii (ostatniego ćwierćwiecza), to dosyć łatwo doszukamy się w tym cytacie odniesień do stanu każdego rzeczywistego układu, w którym energia rozłożona jest między dostępne rodzaje ruchów translacyjnych, rotacyjnych i oscylacyjnych. A to, co pozornie nazywamy „chaosem” może być przejawem „chaosu deterministycznego”, czyli zachowania praktycznie nieprzewidywalnego, w którym jednak możemy dopatrzeć się pewnego porządku, niezwykle wrażliwego na warunki początkowe ewolucji układu. Pojęcie „chaosu deterministycznego”, staje się zatem niezwykle ważne dla wyjaśnienia i zrozumienia wielu zjawisk fizycznych i psychicznych, które wydają się chaotyczne. Porządkowanie przez oscylacje, może wywoływać zjawisko samoorganizacji, której efektem jest otwarcie na wiele dróg ewolucji układu<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Paradoksalnie, jak stwierdzają fizycy i chemicy, im większe natężenie i napięcie oscylacyjne (tzw. szum), tym większa stabilność układu. Szybkie oscylacje prostują układ. Jak pisze Marek Orlik: „w pewnych sytuacjach szum może wywierać działanie paradoksalne, tj. porządkujące chaos” (Orlik, 1996, s. 271).

<sup>9</sup> „Od takich perturbacji nie jest wolny żaden układ, albowiem zawsze występują w nim fluktuacje (wahanie, falowanie – W. A.), czyli losowe, lokalne odchylenia parametrów stanu od wartości średnich (makroskopowych). Przy omawianiu liniowego procesu nieodwracalnego – termodyfuzji – pokazywano, że stabilność powstającej struktury stanowi dowód, iż fluktuacje były tłumione, podobnie jak w stanie równowagi. W procesach nieliniowych, z powodu objawienia się bifurkacji, sytuacja jest zupełnie inna. Ponieważ fluktuacje mogą zostać wzmocnione, to przez wyprowadzenie układu z dotychczasowej «gałęzi termodynamicznej» można go przeprowadzić do zupełnie nowego zachowania, do wytworzenia w nim nowego uporządkowania – struktury dysypatywnej (czyli rozpraszającej energię, między układem a otoczeniem – W. A.). Proces ten nazywa się «porządkowaniem przez fluktuacje», a jego skutkiem jest zjawisko samoorganizacji” (Orlik, 1996, s. 29).

Owa oscylacja dotyczy, u Trentowskiego, nie tylko bytu, ale związana jest również z dwoistością poznania, które realizuje się w napięciu biegunowym między tym, co poznawalne i niepoznawalne, odbiorcze i samorzutne. Ambiwalencja naszego poznania polega na tym, że każde zbliżenie się do rzeczy skutkuje powiększeniem się obszaru irracjonalnego, zmniejszenie tego obszaru, powoduje jednocześnie oddalenie się od rzeczy. To, co przekracza tu i teraz naszą zdolność poznania rzeczy samej w sobie, nie czyni z nas – zdaniem Trentowskiego – istoty całkowicie bezradnej i porzuconej na pastwę bezwzględnej aprioryczności, czy bezwzględnej aposterioryczności, lecz istotę, która potrafi uchwycić się jakiegoś sensu ogólnego istnienia rzeczy (który równie dobrze może okazać się w pewnej perspektywie czasowej bezsensem) a zarazem jej sensu jednostkowego (którego incydentalne znaczenie może daleko przekraczać dotychczasowy sposób poznania rzeczy), dopiero w napięciu tych dwóch przeciwstawnych biegunów, z pewnym natężeniem miotania się „między”, rodzi się rzeczywiste poznanie.

Jednym słowem, żadne „jest” nie może definiować u Trentowskiego jakiegoś „powinno” i *vice versa*. A człowiek nie tyle musi (od czasu do czasu) dokonać „skoku nad przepaścią”, skoku w nieznanne, by znaleźć się (lub nie) po właściwej stronie lub tkwić zawieszony po środku, ale może i powinien budować „przyczółki dla mostów” po obydwu biegunach poznania. Czyli zmuszony jest do „miotania się” z pewnym natężeniem zwrotów (powrotów) i w pewnym napięciu dwóch przeciwstawnych porządków rzeczy. Wprawdzie człowiek domaga się jakiegoś „pojednania”, „skojarzenia”, czy pogodzenia obu stron, lecz ciągle stoi „na skraju dwu światów”<sup>10</sup>. Odchodząc od jednego nie przechodzi na stronę tego drugiego, by się z nim całkowicie utożsamić, lecz staje się tożsamością tego, z czego wychodzi i tego, do czego dąży. Człowiek zatem do końca nigdy nie jest, ale zawsze się staje w napięciu światów, które go współtworzą i światów, które współtworzy on sam.

Zdaniem Trentowskiego, dopiero „kojarzenie” w „różnojedni” tych światów, czyli uzyskanie jakiegoś obszaru tożsamości między pozytywem a negatywem, nie gubiąc walorów różnicy, zdaje się realizować rzeczywiste poznanie człowieka. Trentowski owo zjednoczenie zdefiniował jako „miotowość”, czyli kojarzenie w „różnojedni” tego, co przed-miotowe (twierdzenia) i tego, co pod-miotowe (przeczenia).

„Miotowość jest (...) przedmiotowością i podmiotowością w jednym zlewie. Jest tym, ponieważ przedmiotowość i podmiotowość są jej wykladnicami; ponieważ miot źródłem jest przedmiotu i podmiotu. Przedmiotowość jest zewnętrzną, a podmiotowość wewnętrzną miotowością (...). Miot pochodzi od słowa miotać i oznacza istotę mającą władzę miotania, tj. działania. Miot jest tym, co się zowie *primum movens*, jest autarkią (gr. *autárkeia* – samowystarczalność – W. A.), samodzielnością. To jest miotem, co miota, co jest twórczym źródłem ruchu i czynu. Przedmiot jest biernością,

<sup>10</sup> Zdaniem Romana Ingardena: „Na skraju dwu światów: jednego, z którego wyrasta i który przerasta największym wysiłkiem swego ducha, i drugiego, do którego się zbliża w najcenniejszych swych wytworach, stoi człowiek, w żadnym z nich naprawdę nie będąc «w domu». Chcąc się na skraju tym utrzymać, pętany wciąż od nowa przez bezwład świata fizyko-biologicznego i ograniczany jego naturą w swych możliwościach, a zarazem czując jego niedostatek i jego nieodpowiedniość do ludzkiej swej istoty, wydobywa człowiek z siebie moc twórczego życia i otacza się nową rzeczywistością. Ta rzeczywistość dopiero odstania mu perspektywy na zupełnie nowe wymiary bytu, ale w tym nowym, przeczucywanym świecie znajduje moce równie mu obce, jak świat, z którego pochodzi, i znacznie bardziej go przerastające niż to wszystko, do czego on dorosnąć potrafi. W tym jego szczególna rola na świecie, a zarazem ostateczne źródło jego tragicznej, samotnej walki, jego wielu przegranych i jego nielicznych, a prawie nigdy nie rozstrzygniętych zwycięstw” (Ingarden, 1973, s. 39-40).

podmiot czynnością (tu w sensie aktywnością – W. A.), a miot dzielnością. Przedmiot zowie się tak dlatego, że leży przed naszym lub jakimkolwiek innym miotem. Jest to rzecz, materia, natura, którą możemy obrabiać (...). Podmiot znowu zowie się tak dlatego, że stoi pod naszym lub jakimkolwiek miotem. Jest to myśl, dusza, duch” (Trentowski, 1844, t. I, s. 272).

„Miotowość” nie określa jednoznacznie kierunków przejść, w której zawsze jakieś „od” dookreśla jakieś „do” i odwrotnie, tak, iż rzeczywistością jest tylko „miot” (oscylacje, przejścia), tworzący sprzężoną strukturę „różnorodną”, wymagającą całościowego rozpatrzenia (pomijając w tym momencie stopień jej złożoności, problem kompletności, jak również rozłożenie akcentów). W formule „miotu” rozwój jednej formy racjonalności rzutuje (w tym sensie miota) na rozwój drugiej, która jest zawsze „przed miotem” lub „pod miotem”. Bycie „przed miotem” (przed oscylacją, przed możliwością przejścia), jednym słowem, bycie biernym, ograniczonym do jednego punktu widzenia, np. patrząc tylko w przeszłość, prowadzi do totalitaryzmu. Jak pisze Trentowski: „Przeszłość popycha, uderza teraźniejszość i jest jej miotem. Uderza ją, lecz zawsze naprzód, nie w tył, bo w takim razie miot staje się wymiotem!” (Trentowski, 1970, t. I, s. 24). Sytuacja wymiotna oznacza tu możliwość wydalenia na zewnątrz tego, co podmiotowo nie zostało „strawione” (zrozumiane w przejściach), dając nieświeże, a nawet zgniłe „prze-twory”. Można też sobie wyobrazić (czego Trentowski już nie robi) sytuację odwrotną, gdy przyszłość uderza teraźniejszość nie w tył, ale w przód (bez przejścia w swoje przeciwieństwo), wtedy można byłoby powiedzieć, iż „miot staje się jej pomiotem” (generowaniem „po-tworów” umysłu). Brak oscylacyjnego napięcia (konfliktu) jest jednocześnie brakiem wzajemnego dookreślenia się „od” i „do”, tak jak światło rozumiemy jedynie przez jego brak, czyli ciemność i odwrotnie, tak samo rozumiemy potrzebę jednoczesnego zniesienia i zachowania, zatem nie rozumiemy tożsamości bez różnicy i *vice versa*. Mówiąc inaczej „razem” nie jest możliwe bez bycia „osobno”, czyli bez ustanowienia granicy. „Miot” jednak nie ustanawia żadnej trwałej granicy, ponieważ sam nie ma trwałego punktu oparcia. Tylko ilość i jakość przejść (natężenie i napięcie oscylacji) ustanawia coś, co można nazwać względnie trwałą spłotem odkrywającym kompleksje w poszczególnych stanach rzeczy i tworząc bardziej przejrzystymi nawet całe dziedziny wiedzy. Lecz całościowy układ nigdy nie będzie nam dostępny bezpośrednio, bowiem zbliżenie się do rzeczywistej całości, z natury rzeczy wtrąca nas jednocześnie w większą ciemność (obszar irracjonalny ewentualnie transracjonalny), zaś rzucenie więcej światła (poprzez ekstensyfikację badań poszczególnych relacji), oddala nas od całości, która występuje jedynie z brakiem. Warto w tym miejscu zastanowić się nad tezą René Thoma (1991, s. 8), iż to nie brak precyzji (o ile oczywiście jesteśmy tego świadomi), ale „ściśłość wyklucza znaczenie”.

Podstawową formułą „miotu” jest bezwzględna relacyjność różnorodnych form rozumu, w całym wachlarzu wzajemnego dookreślenia, po to by przedmiot mógł być przedmiotem, a podmiot podmiotem. Czysty przedmiot lub czysty podmiot może być jedynie czymś pomyślanym, formalnym pozbawionym czasowości, ale poza czasem nie ma miejsca dla „miotu”, zaś sam „miot” musi istnieć w czasie i jedynie dla „miotu” musi istnieć czas. Stąd nie może dziwić, że Trentowski pisze: „Miot i żywostan to synonimie” (Trentowski, 1970, t. II, s. 356). „Miot jest wszędzie samodzielnością, wolnością, bóstwem, rdzeniem istnienia” (Trentowski, 1970, t. I, s. 24).

## Zakończenie

Koncepcja „różnojedni” i „miotu” jest w stanie sprościć nie tylko wymogom rozumu transwersalnego, ale ponadto daje dodatkowe impulsy dla analizy kategorii kluczowych w dyskursie o (po)nowoczesności. Okazuje się, że oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas w rozumieniu tego, co istotne i wartościowe. Całkiem odwrotnie, niż to dzieje się za sprawą wielu współczesnych tekstów, w których masowość powtórzeń raczej oddala od penetrowania głębi ludzkiego rozumu, aniżeli przybliża do większej jasności. Nietamą winę za taki stan ponoszą komentatorzy twórczości Trentowskiego, którzy rzadko sięgają do jego (wprost nieprzebranych) tekstów źródłowych, pozostających w cieniu sztamkowych komentarzy<sup>11</sup>. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż Trentowski urodził się za wcześnie, by go zrozumiano i doceniono, a jednocześnie za późno, bowiem w czasie, gdy – zdaniem M. Foucaulta – kultura „zaczyna myśleć inaczej”, zapomniano o jego pionierskich propozycjach.

„Jakżeś to niewygodna – także dla wściekłych krytyków postmodernizmu, celujących w jego kójarzeniu z rzekomo niebezpieczną pochwałą ambiwalencji – okoliczność, że trzeba aż myślenia reprezentującego w XIX wieku paradygmat ambiwalencji, niezależnie od braku samego terminu, aby kłaść zręby nowoczesnej myśli (...), bijącej na głowę wielu współczesnych pysznych obrońców nowoczesności (...), w ich wariantach pozostających daleko w tyle za Trentowskim. (...) Nie wolno tego tropu z naszej tradycji humanistycznej zaprzepaścić” (Witkowski, 2001, s. 63-64).

Nie pretendując, w tym względzie do absolutnej kompletności i przejrzystości, mam nadzieję, iż udało się mi podjąć niektóre tropy, zachowując przy tym jakąś równowagę między egzegezą a użyciem<sup>12</sup> kategorii i tez zaproponowanych przez Trentowskiego, autora „różnojedni” rozumu, który oprócz tytanicznej twórczości pisarskiej (dotychczas w całości nieprzetłumaczonej na język polski, a także w znacznej części pozostającej w rękopisach, nie mówiąc już o braku współczesnych wydań jego najważniejszych dzieł), wyróżnia, co najmniej ambiwalentny stosunek do filozofii „wielkich systemów”, w tym szczególnie do poszukiwania jakiejś formy metarozumu, które to poszukiwania ostatecznie uznał za daremne. Jego oryginalna filozofia jest ambitną próbą wyrwania się ze spirytualistycznych oparów absolutnego monizmu, bez pozostawienia rozumu na pastwę losu, który staje się przedmiotem rzetelnej analizy i namysłu.

Trentowskiego zrozumie się wtedy, gdy będziemy uczestniczyć w regułach gry otwartej tak samo dla jedności i różnicy, gdy zaczniemy praktykować rozum wielu racjonalności, gdy przestaniemy rozgrywać postmodernę przeciwko modernie, gdy, jak zauważa Welsch (1998, s. 435), forma rozumu „naszej postmodernistycznej moderny” odniesie się „w specyficzny sposób do współczesnej podstawowej sytuacji: do spotkania materialnie i formalnie

<sup>11</sup> Jak celnie zauważa M. Foucault (2002, s. 17): „Niemalą tekstów źródłowych ulega zmęczeniu i zanika, podczas gdy komentarze przesuwają się na pierwszy plan. Jednakże sposoby ich użycia niewiele się zmieniły”.

<sup>12</sup> „Wkraczając w sferę tekstów, mam do wyboru dwie podstawowe strategie lektury. Mogę starać się rekonstruować scenariusz komunikacyjny wpisany w tekst, albo takich starań mogę nie podejmować. W pierwszym przypadku staję się mniej lub bardziej zaawansowanym egzegetą, dla którego komunikacja jest sferą wzajemnie przestrzeganych kontraktów i zobowiązań. W przypadku drugim staram się swobodnie korzystać z wszystkich tekstów (...) niezależnie od wiszących nad nimi przymusów. (...) Egzegeza i użycie to dwa niewspółmierne ze sobą sposoby czytania, dwa sposoby interpretacji, i nie można między nimi zaprowadzić wartościującego porządku, ważne natomiast jest, by ich – jak sugerował Benjamin – ze sobą nie mieszać” (Markowski, 2001, s. 52-65).



wysoce zróżnicowanych koncepcji i roszczeń. W sytuację tę [za]angażuje się nie tylko w połowie, podkreślając różnice, lecz całkowicie, uwzględniając również przejścia". Mówiąc inaczej, zrozumiemy „różnojednię” rozumu, gdy znajdziemy miejsce dla konsekwencji i niekonsekwencji<sup>13</sup> zróżnicowanych form i treści, gdy poza jednością i wielością nie będziemy szukać czegoś „trzeciego”, jak tylko „dramatycznego ujednolicenia” na mocy wyjaśnienia i zaakceptowania różnic. „Trzecie” w ten sposób nie będzie się różnić się od „czwartego”, „piątego” itd., poza większą świadomością różnic i przejść. Jednak takie ograniczenie nie ma nic wspólnego z bezradnością, bowiem bezwzględna spójność (konsekwencja) może tak samo wykluczać znaczenie, jak bezwzględny brak precyzji, z tą różnicą, że świadomość braku robi miejsce dla nieprzewidzianych odkryć, podczas gdy świadomość pełnej precyzji niweluje wszelką twórczość.

### Bibliografia:

- Adrukowicz W. (2006). *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wyd. „słowo/obraz terytoria”.
- Ingarden R. (1973). *Książeczka o człowieku*. Kraków: WL.
- Libelt K. (1967). *Samowładztwo rozumu i objawy filozofii słowiańskiej*. Warszawa: PWN.
- Markowski M. P. (2001). *Interpretacja i literatura, Teksty Drugie 5*.
- Orlik M. (1996). *Reakcje oscylacyjne. Porządek i chaos*. Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne.
- Prigogine I., Stengers I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*. Tłum. K. Lipszyc. Warszawa: PIW.
- Thom R. (1991). *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii*. Tłum. R. Duda. Warszawa: PIW.
- Trentowski B. F. (1844). *Mysłini, czyli całokształt loiki narodowej*. Poznań: Wyd. Kamieński.
- Trentowski B. F. (1970). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław: Ossolineum.
- Trentowski B. F. (1978). *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*. Tłum. M. Żułkoś-Rozmaryn. Warszawa: PWN.
- Welsch W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wyd. WIT-GRAF.

<sup>13</sup> Jeśli wziąć bardzo poważnie tezę Leszka Kołakowskiego (1984, s. 213), że „dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją”, to niekonsekwencja też może wchodzić w kanon zachowań racjonalnych.

Summary

**Unity in diversity and difference in unity – the two-hundredth anniversary  
of Bronisław F. Trentowski's birthday**

In 2008 we commemorated the two-hundredth anniversary of B.F. Trentowski's birthday, in that case this is an outstanding occasion to indicate a problem of topicality of his philosophical pedagogy. We are dealing here with the original philosopher and educator, however not understood and underestimated, but in a great extent of his output, able to be entered to the current discourse of humanists, particularly educators. It is splendid that what we customarily consider as postmodernism (no claims against the absolute unity) was already a subject of Trentowski's reflection, whose output can be resolutely compared with the output of the leading representatives of postmodernism, especially Wolfgang Iser. It turns out that distance in time not necessarily grows us away from valuable thoughts and still current solutions being an attempt of pulling the pedagogy out of the orthodox grasp, without banishing the reason and the rationality at the same time.

## Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią

Artykuł traktuje o teorii systemów autopojetycznych niemieckiego socjologa i pedagoga Niklasa Luhmanna, obecnie jednej z najciekawszych i najbardziej nośnych odmian ogólnej teorii systemów. Luhmann ujmuje społeczeństwo nie jako zbiorowisko ludzi, lecz jako zamknięty operacyjnie proces komunikacji, co budzi niekiedy kontrowersje ze względu na radykalnie funkcjonalno-cybernetyczny charakter teorii i jej terminologię (np. człowiek jako maszyna nietrywialna). Współcześnie teoria systemów autopojetycznych jest rozwijana i modyfikowana w postaci konkretnych zastosowań dla analiz społecznych na gruncie socjologii i pedagogiki. Artykuł omawia krytycznie możliwości i sposoby działania pedagogicznego w tak specyficznie pojmowanej rzeczywistości społecznej.

### *In principio erat ... system*

„To, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe” (Luhmann, 2006, s. 14) – twierdzi prowokacyjnie Niklas Luhmann<sup>1</sup>, traktując wychowanie jako rodzaj procesu komunikacyjnego, opartego na probabilistycznym rachunku samych niewiadomych, dziecko natomiast jako medium tego procesu<sup>2</sup>, a nie jego podmiot. Ów twórca jednej z najcie-

---

<sup>1</sup> Niklas Luhmann (1927-1998) – od końca lat sześćdziesiątych wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc nawet własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopojetycznych, opierając ją na swoistej, oryginalnej koncepcji komunikacji w społeczeństwie. Studia podyplomowe w Harvardzie (pobył na rocznym stypendium 1960-1961, studia m.in. u Talcotta Parsonsa), praca w Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speer (1962-1965), później kierownik zakładu (Sozialforschungsstelle) na Uniwersytecie w Münster, gdzie w 1966 uzyskuje tytuł doktora w zakresie nauk społecznych, a w pięć miesięcy później habilituje się na podstawie pracy: *Recht und Automation in der öffentlichen Verwaltung. Eine verwaltungswissenschaftliche Untersuchung*. W 1968 na krótko zostaje profesorem we Frankfurcie nad Menem. Od 1968 do 1993 profesor socjologii na Uniwersytecie w Bielefeld. Główne dzieła: *Soziologische Aufklärung*, t. 1-6 (Opladen 1967-1995); *Funktion der Religion* (Frankfurt/M. 1977) – pol. tłum. *Funkcja religii*, tłum. D. Matak (Kraków 1998); *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (Frankfurt/M. 1982) – pol. tłum. *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, tłum. J. Łoziński (Warszawa 2003); *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt/M. 1984); *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1988); *Das Recht der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1993); *Die Realität der Massenmedien* (Opladen 1996); *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1997).

<sup>2</sup> „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami” (Luhmann, 1987, s. 220); Idea ‘medium’ polega na tym, że „ist-

kawszych, najbardziej oryginalnych koncepcji społecznej – teorii systemów autopojetycznych, stosowanej jako nośna podbudowa nie tylko w refleksji socjologicznej, lecz także w psychologii, teorii zarządzania, teorii literatury, filozofii czy pedagogice, nie jest w Polsce jak do tej pory postacią tak znaną, jak na to zasługuje potencjał epistemologiczny i prakseologiczny tej teorii<sup>3</sup>, postacią tak znaną jak np. Jürgen Habermas, któremu w Niemczech Luhmann był przeciwstawiany jako równoważny adwersarz<sup>4</sup>. Luhmann określał się sam jako socjolog, lecz – podobnie jak Habermasa – można go postrzegać również jako filozofa nauki, pedagoga, erudytę i Europejczyka.

Oprócz prac angielskiego socjologa Talcotta Parsonsa i funkcjonalizmu, skąd wzięło się jego zainteresowanie dla warunków trwałości systemów społecznych, źródłami inspiracji teorii Niklasa Luhmanna były: transcendentalna

---

nieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizykalnych nośników światła – ‘światło’ nie jest pojęciem fizycznym, lecz pojęciem dla medium, w którym coś widzimy. Bez światła [...] nic nie widzimy. Oznacza to, że istnieje oczywista różnica między niewidzialnym medium a widzialną ‘formą’, jak teraz bym powiedział, albo kształtem” (Luhmann, 2006a, s. 226).

<sup>3</sup> Z polskich publikacji (także pedagogicznych) na temat Luhmanna warto tu wymienić: *Luhmann: teoria systemów autopojetycznych* W: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa: WN PWN 2003, s. 935-944; J. Brejda, Niklas Luhmann – hermeneutyka różnicy konstytutywnej, *Fenomenologia*, 2003, nr 1, s. 75-89; J. Brejda, *Hermeneutyczne i dyferencyjne pojęcie rozumienia: Gadamer-Luhmann*, W: *Dziedzictwo Gadamera*, red. A. Przyłębski, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora 2004, s. 207-224; H.-U. Gumbrecht, *Gdy przestaliśmy uczyć się od historii*, W: *Pamięć, etyka i historia*, red. E. Domańska, Poznań: Wyd. Poznańskie 2002, s. 187-206; A. Kaniowski, Sprzecznosci metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna, *Studia Nauk Politycznych*, 1981, nr 5 (53), s. 87-106; M. Kurowski, Niklasa Luhmanna radykalizacja projektu fenomenologii, *Fenomenologia*, 2003, nr 1, s. 63-73; M. Kurowski, Technologie komunikacji a opinia publiczna, W: *Kultura - Osobowość - Polityka*, red. P. Chmielewski, T. Krauze, W. Wesolowski, Warszawa: Wyd. Scholar 2002, s. 349-364; E. Kuźma, Dekonstruowanie i rekonstruowanie granicy. Jacques Derrida: *La Dissemination*, Niklas Luhmann: „Die Kunst der Gesellschaft”, *Nowa Krytyka*, 2004, nr 16, s. 307-319; B. Kuźniarz, Rehabilitacja ducha, *Er(f)go*, 2003, nr 1, s. 113-126; W. Piwowarski, Religia cywilna. Koncepcje J.J. Rousseau, R.N. Bellaoha i Niklasa Luhmanna, *Przegląd Religioznawczy*, 1995, nr 2, s. 43-53; B. Ponikowski, *Kontrowersje wokół pojęcia państwa prawnego (Kelsen, Luhmann, Foucault)*, W: *Demokratyczne państwo prawne (aksjologia, struktura, funkcje)*. *Studia i szkice*, red. H. Rot, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego 1994, s. 53-68; K. Rakowska, Koncepcje religii w ramach teorii systemów Niklasa Luhmanna i Petera Bergera, *Pedagogia Christiana*, 2000, t. 1, s. 65-73; A. Skrendo, Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu, *Teksty Drugie*, 2004, nr 1-2 (6/2004), s. 65-77; R. Sojak, *Paralizująca siła różnorodności. Lustracja w perspektywie teorii systemów społecznych Niklasa Luhmanna*, W: *Utracona dynamika? O niedojrzałości polskiej demokracji*, red. E. Mokrzycki, A. Rychard Andrzej, A. Zybortowicz, Warszawa: Wyd. IFIS PAN 2002, s. 273-302. Koncepcja Luhmanna pojawiała się również w przekładach książek: P. Bourdieu, L. Wacquant Loic, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001, s. 84-87; M. Fleischer, *Teoria kultury i komunikacji*, tłum. M. Jaworowski, DSWE TWP, Wrocław 2002, s. 127-199; M. Fleischer, *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*, tłum. D. Wączek, M. Fleischer, Wrocław 2005; J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków: Universitas 2000, s. 378-430; H.-H. Krueger, *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk: GWP 2007, s. 103-107; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk: GWP 2005, s. 165-188; O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślak, GWP, Gdańsk 2005; G. Teubner, *Konstytucjonalizm społeczny. Alternatywy dla teorii konstytucyjnej nakierowanej na państwo*. Wykład im. Leona Petrażyckiego, Wydział Prawa i Administracji UW, 27 maja 2004. Tum. J. Winczorek, Warszawa: lus et Lex 2004.

<sup>4</sup> Nie jest do końca pewne, czy był to rzeczywisty antagonizm czy tylko zabieg socjotechniczny. Helmut Willke, uczeń i kontynuator myśli Luhmanna, tak o tym pisze: „Nagle teoria społeczna została na nowo odkryta jako temat socjologiczny. Lecz nie istniały żadne kontrowersje. Nie było wewnątrz własnego pola gry żadnych przeciwników, którzy byliby przez tzw. *mainstream* krytycznej teorii społecznej brani pod uwagę lub w ogóle brani poważnie. Trzeba było przeciwnika sobie znaleźć, aby nie wypaść z obiegu. W rzeczywistości udało się to przez intronizację na sparring partnera teorii systemowej Luhmanna” (Willke, 2000, s. 108).

fenomenologia Husserla, z której wykorzystał przede wszystkim pojęcie sensu<sup>5</sup> i koncepcję świadomości, odnoszącej się w trakcie swoich operacji zawsze jednocześnie do fenomenów i do samej siebie; prace Maxa Webera, które inspirowały Luhmanna w zakresie refleksji nad różnicowaniem się nowoczesnych społeczeństw; badania chilijskich biologów Humberto Maturana i Francisco Varela - od nich Luhmann zaczerpnął samo pojęcie i podstawy teorii *autopoiesis*; koncepcja Claude'a E. Shannona i Warrena Weavera - komunikacja jako przewyżczenie szumu.

Kluczem do zrozumienia koncepcji Luhmanna jest pojęcie autopojęzy. Terminu autopojęza (*autopoiesis* z gr. - αὐτό = samo oraz ποίησις = wytwarzanie, kreacja) pierwotnie użyli H. Maturana i F. Varela dla zdefiniowania fenomenu swoistości żywej komórki. Jej różnorakie komponenty biochemiczne (kwasy nukleinowe, proteiny) są zorganizowane w spójne struktury, jak: jądro komórkowe, mitochondria, różne organelle, błona komórkowa i szkielet komórkowy. Struktury te, bazując na strumieniu molekuł i energii z zewnątrz (*external flow*), wytwarzają komponenty, które - z kolei - podtrzymują swoistą, spójną strukturę - rodzaj mechanizmu czy maszyny, stanowiącą źródło powstawania tychże komponentów: „Maszyna autopoietyczna jest maszyną zorganizowaną (zdefiniowaną jako jedność [*unity*]), jako sieć procesów produkcji (transformacji i destrukcji) komponentów, które przez swe interakcje i transformacje nieustannie się regenerują i realizują sieć procesów (relacji), która je wyprodukowała; oraz konstytuując ją (maszynę) jako konkretną jedność w przestrzeni, w której one (komponenty) istnieją, wyznaczając tę typologiczną domenę jej realizacji jako taką sieć” (Maturana, Varela, 1980, s. 78; por. też: A. Mattelart, M. Mattelart, 2001, s. 121-122).

Pojęciem przeciwstawnym do pojęcia systemu autopoietycznego jest system allopoietyczny, podtrzymywany z zewnątrz, zużywający surowce (komponenty) dla wytwarzania elementów (zorganizowanych struktur), które są czymś innym od niego samego (np. fabryka samochodów): „[...] przestrzeń definiowana przez system autopoietyczny zawiera się sama w sobie i nie może być opisywana przez użycie wymiarów, które definiują inną przestrzeń. Jeśli jednak odnosimy się do naszych interakcji z konkretnym systemem autopoietycznym, dokonujemy projekcji tego systemu do przestrzeni naszych zabiegów i sporządzamy opis tej projekcji” (Maturana, Varela, 1980, s. 89)<sup>6</sup>.

Generalnie pojęcie autopojęzy odnosi się do oznaczenia układów samoorganizujących się oraz do charakterystyki dynamiki systemów nie zrównoważonych (*non-equilibrium systems*), tzn. zorganizowanych stanów rzeczy (zwanych

<sup>5</sup> Odwołując się do Husserla, Luhmann podnosi jednak zastrzeżenie co do subiektywności sensu w jego rozumieniu: „Husserl na przykład postuluje w swojej *Fenomenologii transcendentnej* - w szczególności w tej części, w której zajmuje się krytyką nauki i techniki, aby przeżywaniu towarzyszyły tworzące konkretny sens akty świadomości (*Bewusstseinsleistungen*). [...] jednak tu mamy problem, co zachodzi między podmiotami i czy istnieje sfera „intersubiektywności”, [...] która posiada ze swej strony sens - lecz dla jakiego podmiotu?” (Luhmann, 2006a, s. 224). Sam zaś definiuje sens w ten sposób: „Sens jest tym medium, które pracuje za pomocą dyferencji aktualności i potencjalności, i to tej dyferencji, tego rozróżnienia w takim sensie, że zawsze w grę wchodzi jedność rozróżnienia, że zatem zawsze w tym, co się aktualnie postrzega, ma się perspektywy możliwości i odwrotnie nie można dokonać tematyzacji, nie można pomyśleć możliwości, także w ogóle zastosować ich komunikacyjnie, jeśli się tego aktualnie nie czyni” (Luhmann, 2006a, s. 233).

<sup>6</sup> W oryginale: „[...] the space defined by an autopoietic system is self-contained and cannot be described by using dimensions that define another space. When we refer to our interactions with a concrete autopoietic system, however, we project this system on the space of our manipulations and make a description of this projection.”

niez strukturalnie rozproszonymi – *dissipative structures*), które pozostają stabilne przez długi okres czasu, mimo że bezustannie przepływa przez nie materia i energia<sup>7</sup>.

Założenia teorii systemów autopoietycznych można w największym skrócie przedstawić następująco (por. König, Zedler, 1998, s. 182-185):

1) „System” definiowany jest nie przez rozróżnienie między elementem a relacją, jak to się dzieje w ujęciach tradycyjnych, lecz przez różnicę między systemem a jego otoczeniem, co stanowi w ogóle warunek istnienia systemów, w tym systemów społecznych<sup>8</sup>: „Punktem wyjścia każdej teoretyczno-systemowej analizy jest różnica (dyferencja) między systemem a otoczeniem. Systemy są zorientowane strukturalnie na swoje otoczenie i bez otoczenia nie mogą trwać. Konstytuują się i utrzymują przez wytwarzanie i podtrzymywanie dyferencji wobec otoczenia. Bez dyferencji wobec otoczenia nie byłoby nawet autoreferencji” (Luhmann, 1987, s. 35)<sup>9</sup>. W innym miejscu Luhmann uściśla to twierdzenie, podnosząc aspekt dychotomiczności systemu: „[...] ‘System’ można określić jako formę, której miarą, której pojęciem jest ciągłe oznaczanie dyferencji między systemem a otoczeniem. [...] System jest formą o dwóch stronach” (Luhmann, 2006a, s. 76-78). Luhmann podkreśla, że „obowiązują tu też wszystkie właściwości formy: tak więc równoczesność systemu i otoczenia oraz czasochłonność (*Zeitbedarf*) wszystkich operacji. Przede wszystkim należy jednak podkreślić tu, że system i otoczenie mogą istnieć jako dwie strony jednej formy wprawdzie oddzielnie, lecz nie bez każdorazowo drugiej strony. Jedność formy pozostaje koniecznym warunkiem jako dyferencja; ale sama dyferencja nie jest nośnikiem operacji. Nie jest ani substancją, ani podmiotem, lecz wchodzi teoretycznie-historycznie w miejsce tych klasycznych figur” (Luhmann, 1998, s. 60).

Trwanie systemu zależy od wykonywanych przez niego operacji, których serie składają się na proces autopojezy. W procesie ewolucji systemy trwają, ale także się zmieniają lub przestają istnieć: „Systemy są nie tylko okazjonalnie i nie tylko adaptacyjnie, są one strukturalnie zorientowane na swoje otoczenie i bez otoczenia nie mogą istnieć. Konstytuują się i trwają poprzez wytwarzanie i utrzymywanie różnicy wobec otoczenia, a swoich granic używają do regulowania tej różnicy [...]. Granice nie wyznaczają przy tym zburzenia powiązań. Nie można też generalnie stwierdzić, że wewnętrzne współzależności (*Interdependenzen*) są wyżej niż współzależności system/otoczenie. Ale pojęcie granicy głosi, że procesy transgraniczne [*grenzüberschreitende Prozesse*] (np. wymiany energetycznej lub informacyjnej) przy przekraczaniu granicy zostają poddane innym warunkom dalszego istnienia (np. innym warunkom stosowalności lub innym warunkom konsensu)” (Luhmann, 1987, s. 35-36).

<sup>7</sup> Szerzej o systemach samoorganizujących się np. [w:] Capra, 1997; Mingers, 1994; Luhmann, 1990a; Livingston, 2005.

<sup>8</sup> „Das System ist eine Differenz” (Luhmann, 2006a, s. 79): Luhmann twierdzi, że człowiek jako system psychiczny istnieje, gdy się różni, a właściwie wyróżnicowuje z otoczenia. Jego tożsamość nie ma więc zasadniczo charakteru pozytywnego, lecz negatywny – istnieje jako ja, niepowtarzalna, podmiotowa jaźń, jeśli się różni. Konstytutywnym elementem mojej istności jest zatem dystynkcja, istotna dyferencja.

<sup>9</sup> Luhmann bardzo precyzyjnie stosuje w pracy pojęcia rozróżnienia (*Unterscheidung*) i dyferencji (*Differenz*): „odnosząc się do obu aspektów, Spencer Brown stwierdza, że rozróżnienie (*Unterscheidung*) jest stosowane zawsze jedynie dla oznaczenia jednej strony, a nie tej drugiej. Terminologia przedstawia się tak: „distinction” i „indication”. Tłumacząc to jako rozróżnienie (*Unterscheidung*) i oznaczenie (*Bezeichnung*). Po cóż innego miałyby się dokonywać rozróżnienia, jeśli nie po to, by dokonać oznaczenia jednego zamiast drugiego? Rozróżnienie jest granicą, zaznaczeniem dyferencji (*das Markieren einer Differenz*)” (Luhmann, 2006a, s. 74).

System nie jest definiowany przez poszczególne elementy, np. rodzina przez członków rodziny jako osoby konstytuujące system, lecz przez to, że pewne procesy przebiegają w nim inaczej niż w jego otoczeniu.

W hierarchii systemów szczególną rolę odgrywają systemy żywe (*lebende Systeme*), które „tworzą dla swoich komórek specjalne środowisko, które je chroni i umożliwia ich specjalizację, mianowicie organizmy. Chronią się one za pomocą materialnych granic w przestrzeni. Systemy psychiczne i systemy społeczne wytwarzają swoje operacje jako operacje obserwowalne, umożliwiające odróżnienie samego systemu od jego otoczenia - a to mimo tego, że operacja może dokonać się jedynie w systemie. Odróżniają, inaczej mówiąc, autoreferencję (*Selbstreferenz*) od heteroreferencji (*Fremdreferenz*). Dlatego granice nie są dla nich artefaktami materialnymi, lecz formami o dwóch stronach” (Luhmann, 1998, s. 45).

2) Różnicowanie się systemu stanowi kontynuację różnicy system-otoczenie, odzworowywanie tej różnicy w samym systemie prowadzi do definiowania podsystemów w obrębie systemu nadrzędnego: „Różnicowanie się systemu nie jest niczym innym jak tylko powtórzeniem tworzenia systemu w systemach. W obrębie systemów może dochodzić do wyróżnienia się dalszych różnic system/otoczenie. Cały system zaczyna tym samym pełnić funkcję 'wewnętrznego otoczenia' dla podsystemów, i to dla każdego podsystemu w odpowiednio specyficzny sposób. Różnica system/otoczenie jest zatem reduplikowana, cały system powiela się sam jako wielość wewnętrznych różnic system/otoczenie” (Luhmann, 1998, s. 37). I tak np. w rodzinie istnieją podsystemy: podsystem rodziców, podsystem dzieci, podsystem dziadków itp. Także te systemy nie mogą być definiowane przez osoby jako takie, lecz przez fakt, że poszczególne procesy ograniczone są wyłącznie określonymi subsystemami: są zachowania i formy komunikacji, które występują wyłącznie w danym podsystemie, np. zachowania rodziców wobec dzieci.

3) Procesy autopoezy to procesy komunikacji i analiza życia społecznego musi zaczynać się od refleksji nad warunkami ich możliwości. Komunikacja jest procesem odzworowania się systemu poprzez produkcję operacji: „[...] system jest w zupełności wytwarzany przez operację i potem też tak definiowany w obserwacji. Jeśli mamy operację jako producenta systemu, to musimy tak ustawić teorię, aby odnosiła się ona do tej operacji, a to oznacza, że teoria systemowa i teoria komunikacji muszą być pojmowane łącznie. Gdyż tą operacją, jak powiedziałem już, jest komunikacja” (Luhmann, 2006a, s. 288). Operacje komunikacyjne konstytuują systemy - od najprostszych - maszyn<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Zawartość semantyczna pojęcia maszyna (słowo maszyna pochodzi od greckiego (att.) *máchanē* (w dialekcie doryckim *machana*), a to od (att.) *máchos* (dor. *máchos*), co oznacza - sposób, środek, rada, wybieg, fortel), kluczowego w cybernetycznej egzegezie komunikacji według Luhmanna, może rodzić idiosynkrazje, gdyż - odnoszona do człowieka - zamkniętego, autopojetycznego i autoreferencyjnego systemu psychicznego - jednoznacznie kojarzy się z jego dehumanizacją, z radykalnym behawioryzmem, psami Pawłowa i manipulacją. Próżno by jednak szukać tego całego technologicznego Zła-bytu u Luhmanna - jego koncepcja, hipoteza, jak sam o niej mówił, wręcz podnosi nieprzejrzystość, specyficzność, niepowtarzalność, odmiennosc wszystkich ludzi, znosząc nawet jakiegokolwiek podziały na bardziej czy mniej dojrziałych, dzieci i dorosłych, kontrolowanych i kontrolujących. To raczej nasze powierzchowne oceny, przesady, tendencja do natychmiastowego przydawania słowom wartości moralnej, potrzeba emocjonalnej zgodności, intersubiektywności pojęć jako Habermasowskiej orientacji na zgodę interpersonalną poziomu konwencjonalnego rozwoju moralnego powodują, że narażeni jesteśmy jako czytelnicy Luhmanna na ślizganie się po powierzchni, bezradność kognitywną i przedwczesne sądy krytyczne. Maszyny - od czasów rewolucji przemysłowej, od „drugiej fali” - przywołując Alвина Tofflera (Toffler, 1981, s. 71-72), od desperackiej rzezi, jaką zgotowali im Luddycy, aż po współczesny lęk pomieszany z odrazą wobec nieprzejrzystości funkcjonowania komputerów, które wypełniają wyobrażenia tego, co kiedyś było magią, sferą tabu, są rodzajem bezmyślnego Golema, niebezpiecznego przez swą mechaniczność, zdehumanizowanego: *Machines should work, people should think* - jak głosi slogan reklamowy IBM (por. hasło tematyczne w: *Machinery Handbook*, 2000).

- aż po najbardziej złożone systemy psychiczne. W ich przypadku funkcję dystynktywną oraz stabilizującą pełni język:

„System komunikacyjny jest systemem sprzężonym ze świadomością, systemem pobudzalnym (*irritierbar*) przez świadomość, który jednak może determinować własne operacje tylko przez własne struktury, a własne struktury tylko przez własne operacje. Tylko w ten sposób system może być stabilniejszy od swego otoczenia. To zaś prowadzi do kwestii, jak może być osiągnięta, utrzymywana i zapewniona przez dostatecznie długi okres czasu aktywna obecność (*Dabeisein und Dabeibleiben*) wystarczająco licznych autodynamicznych systemów świadomościowych. W znalezieniu odpowiedzi na to pytanie będzie nam pomocne wskazanie na język” (Luhmann, 1990, s. 46).

Lingwistyczne lepiszcze komunikacji międzysystemowej nie unieważnia jednak ich zamknięcia, nieprzejrzystości i izolacji – systemy autopojetyczne są niczym wyspy świadomości w semiologicznym oceanie sygnałów, znaków, symboli:

„Komunikacja wymaga zawsze wielości systemów psychicznych. [...] systemy psychiczne operują autoreferencyjnie zamknięte i dla siebie nie są dostępne. Żadna świadomość nie może przyłączyć swoich operacji do operacji innej świadomości, żadna świadomość nie może się sama stać kontynuacją innej. Już neurofizjologiczny fundament świadomości wyklucza to, co by można sobie roić o związkach między mózgiem a świadomością [...] nie istnieje dlatego też [...] żaden przekaz znaczenia ze świadomości do świadomości. Jest jedynie konwergentna (zbieżna) koncentracja uwagi, na przykład na sygnałach. Problem komunikacji zasadza się w autoreferencyjnym zamknięciu żywych i psychicznych systemów. Dopiero ta treść nadaje komunikacji jej znaczenie i równocześnie jej specyfikę jako systemu operacyjnie samodzielnego. Dlatego wszystkie pojęcia, za pomocą których opisuje się komunikację, muszą zostać uwolnione z referencji każdego systemu psychicznego i odniesione jedynie do autoreferencyjnego procesu wytwarzania komunikacji przez komunikację. Każda komunikacja różnicuje swoje komponenty, a mianowicie: informację, komunikat (*Mitteilung*) i rozumienie [...]. Dyferencja między przekazem a informacją jest wytwarzana przez to, że komunikat jest brany za znak dla informacji (i w tym ograniczonym sensie uprawniona jest także semiologiczna interpretacja języka). Ale zarówno koherentność znaku (*Zeichenhaftigkeit*) komunikacji, jak też sama informacja są systemowymi konstruktami wewnątrzkomunikacyjnymi. Są one w komunikacji budowane i burzone, aktualizowane, ewentualnie zapisywane, ewentualnie na nowo tematyzowane. Nie wchodzą do systemu jako operacje świadomości, jako wiedza systemu psychicznego, która jest tam już uprzednio i potem jest wydawana do komunikacji. Takie przekraczanie granic systemowych przez operacje specyficzne systemowo jest niemożliwe empirycznie, i właśnie na tej niemożliwości polega efektywność (*Leistungsfähigkeit*) systemów autopojetycznych” (Luhmann, 1990, s. 23).

4) Dopiero na podstawie tego wielostopniowego różnicowania system-otoczenie można zdefiniować elementy systemu społecznego, które nie mają charakteru jakichkolwiek trwałych części składowych, lecz są tym, co dla danego systemu istnieje jako jedność, która nie podlega już rozproszeniu:

„Jeśliby zadawać pytanie, czym ‘są’ elementy (np. atomy, komórki, działania), to natykałoby się wciąż na wysoce skomplikowane treści, które muszą być przypisane do otoczenia systemu. Elementem jest więc każdorazowo to, co dla systemu funkcjonuje jako jedność, której nie można już rozłożyć na części prostsze (choć – w perspektywie mikroskopowej stanowi wysoko skomplikowaną kompleksowo złożoną jednostkę). ‘Nie dające się już rozłożyć’ oznacza równocześnie: że system może się konstytuować i zmieniać tylko przez [dynamiczne] stosunki między swoimi elementami, a nie przez ich znoszenie i reorganizację” (Luhmann, 1987, s. 43).



Luhmann zrywa tu z tradycyjnym stanowiskiem socjologicznym, zakładającym, że system składa się z jednostek, osób, po prostu - z ludzi. Osoby należą w tej koncepcji do otoczenia systemu. Elementami samego systemu są poszczególne działania, - tak Luhmann twierdził we wcześniejszych swoich pracach (Luhmann, 1991, s. 42-45), lub „każde elementarne zdarzenie komunikacyjne” (Luhmann, 1987, s. 240), jak pisał później, gdy pojęcie działania przyporządkował do teorii działania (*Handlungstheorie*), a nie do teorii systemowej (*Systemtheorie*). Społeczeństwo nie jest zbiorem jednostek, jak to się przyjmuje w tradycyjnych koncepcjach socjologicznych, lecz zamkniętym operacyjnie procesem komunikacyjnym: „Systemy społeczne powstają przez to (i tylko przez to), że obaj partnerzy doznają podwójnej kontyngencji i że ta nieokreśloność (*Unbestimmbarkeit*) tego rodzaju sytuacji przydaje dla obu partnerów każdej aktywności, która potem zachodzi, znaczenie wiążące strukturalnie (*strukturbindende Bedeutung*)” (Luhmann, 1987, s. 154). Z punktu widzenia poszczególnych osób w systemie takie elementarne zdarzenie komunikacyjne ma postać działania, z czego Luhmann formułuje definicję systemów społecznych: „[...] systemy społeczne złożone są [...]: z procesów komunikacyjnych oraz z ich zaklasyfikowania jako działania” (Luhmann, 1987, s. 240).

Poszczególne osoby stanowią swoiste systemy psychiczne<sup>11</sup>, które dla systemu społecznego, np. rodziny, są zewnętrzne, stanowią jego otoczenie:

„[...] sugerujemy się tym, aby postrzegać rodzinę jako system składający się z osób. [...] Czy oznacza to, że całość procesów życiowych jej członków aż po procesy wymiany molekularnej w ich komórkach są procesami cząstkowymi systemu rodziny? Albo może czy przynajmniej wszystko, co odbywa się w głowach członków [rodziny] przy aktualnie świadomej pracy myślowej (nawet jeśli siedzą w tramwaju?) jest procesem systemowym rodziny? Zapewne: jeśli członek rodziny ufarbuje sobie włosy, to może to wywołać w rodzinie sensację. Lecz byłoby przecież nierrealistyczne założenie, że członkowie rodziny zwracają na to uwagę dlatego, że rodzina została ufarbowana. Temu problemowi sprostać można w ten sposób, że dokonuje się ścisłego rozróżnienia między rzeczywistością życiową, rzeczywistością psychiczną oraz rzeczywistością komunikacyjną i na każdym z tych poziomów przyjmujemy istnienie różnych, zamkniętych wobec siebie systemów autopojetycznych. O systemie rodzinnym można zatem wobec powyższego mówić wyłącznie na poziomie komunikacyjnego działania się (*kommunikativen Geschehens*). System społeczny rodziny składa się więc z procesów komunikacyjnych (*Kommunikationen*) i tylko z procesów komunikacyjnych, nie z ludzi i nie z 'powiązań' (*Beziehungen*) między ludźmi” (Luhmann, 1990b, s. 196-197).

<sup>11</sup> Luhmann tak pisze o systemie psychicznym i świadomości: „Świadomość ma swą nieosiągalną dla komunikacji swoistość w percepcji względnie w obrazowej imaginacji (*anschauliche Imagination*). Ta swoistość da się najlepiej pojąć, jeśli się najpierw odróżni świadomość od scentralizowanego systemu nerwowego. System nerwowy jest organizacją dla samoobserwacji organizmu. Może on dyskryminować jedynie stany własne organizmu i dlatego realizuje operacje bez odniesienia do otoczenia. Świadomość kompensuje to ograniczenie, eksternalizuje, mimo swego strukturalnego sprzężenia z systemem nerwowym, to, co jest jej sugerowane jako własny stan organizmu; można powiedzieć, że niejako wyraca wewnątrz organizmu na zewnątrz i nawet własne ciało doznawane jest przez świadomość jako zewnętrzne wobec niej (*bewusstseinsextern*), jako przedmiot świadomości. Świadomość konstruuje na podstawie bieżących, bezgłośnych, niezauważalnych aktywności systemu nerwowego świat, w którym może ona zresztą obserwować dyferencję własnego organizmu i świata, w ten sposób także obserwować samą siebie” (Luhmann, 1990, s. 19).

5) Systemy społeczne są autopoietyczne względnie autoreferencjalne: „Istnieją systemy autoreferencjalne. To znaczy [...]: Istnieją systemy zdolne do wytwarzania relacji do siebie samych i do różnicowania tych relacji w stosunku do relacji z ich własnym otoczeniem” (Luhmann, 1987, s. 31). Rozróżnienie system-otoczenie dokonuje się zatem nie wprost, ale zawsze przez odniesienie zewnętrżności systemu do samego siebie, i to na każdym poziomie struktury hierarchii systemu:

„System można określić jako autoreferencyjny, jeśli elementy, z których się składa, sam konstytuują jako swoje jednostki funkcjonalne oraz we wszystkie powiązania między tymi elementami wprowadza jako konieczne odniesienie do tego samokonstytuowania się, w ten sposób więc na bieżąco reprodukuje ową samokonstytutywność. W tym sensie systemy autoreferencyjne operują z konieczności w kontakcie z samym sobą (*im Selbstkontakt*) i nie mają żadnej innej formy kontaktu z otoczeniem niż ten kontakt z samym sobą” (Luhmann, 1987, s. 59).

System może także funkcjonować jako obserwator formy – może obserwować jedność dyferencji, formę dwóch stron (*die Zwei-Seiten-Form*) jako formę, lecz wtedy tylko gdy ze swej strony może wytworzyć ku temu kolejną formę, a zatem potrafi rozróżnić to rozróżnienie jako takie. Systemy, które są kompleksowe w wystarczającym stopniu, mogą stosować to rozróżnienie między systemem a otoczeniem do siebie samych, ale tylko jeśli w tym celu realizują własną operację, która to czyni. Takie systemy potrafią same się różnicować ze swego otoczenia, a to jedynie w postaci operacji w nich samych:

„Jeśli zaakceptuje się ten dyferencyjno-teoretyczny punkt wyjścia, to wszystkie tendencje rozwojowe nowszej teorii systemowej jawią się jako wariacje na temat ‘system i otoczenie’. Najpierw szło o to, by wyjaśnić za pomocą przedstawień z zakresu przemiany materii czy *input* i *output*, że istnieją systemy, które nie podlegają prawu entropii, lecz są w stanie budować negentropię<sup>12</sup> i właśnie przez otwartość oraz zależność systemu od otoczenia wzmacniają jego różnicę wobec tego otoczenia. Można by z tego wnioskować, że niezależność i zależność od otoczenia nie są wzajemnie się wykluczającymi cechami systemu, lecz w określonych warunkach mogą się wzajemnie potęgować. Pozostało wtedy

<sup>12</sup> Negentropia jest skrótem od wyrażenia negatywna entropia, jest przeciwieństwem entropii (miary chaotyczności, nieokreśloności, stopnia nieuporządkowania układu, funkcji stanu układu termodynamicznego, której zmiana w procesie odwracalnym jest równa ilorazowi dostarczanego w tym procesie ciepła i temperatury bezwzględnej. Termodynamiczna funkcja stanu określająca kierunek przebiegu procesów spontanicznych (samorzutnych) w odosobnionym układzie termodynamicznym. Jest wielkością ekstensywną. Druga zasada termodynamiki stwierdza, że jeżeli układ termodynamiczny przechodzi od jednego stanu równowagi do drugiego bez udziału czynników zewnętrznych (a więc spontanicznie), to jego entropia zawsze rośnie. Pojęcie entropii wprowadził niemiecki uczyony Rudolf Clausius. Można ją określić jako miarę odchylenia zmiennej losowej od ekwipartycji (rozłożenia równomiernego). Entropia ekwipartycyjnego ciągu losowego ma wartość maksymalną, zatem negentropia takiego ciągu jest minimalna. W kontekście interpretacji teorii informacji negentropia jest znaczna, jeśli w ciągu znaków zawarte jest wiele informacji, natomiast niska w losowym, przypadkowym ciągu znaków. Odpowiednio entropia w teorii informacji jest odpowiednikiem każdego rozkładu prawdopodobieństwa, który jest równy średniej wartości (z przeciwnym znakiem) logarytmu funkcji rozkładu. Pojęcie negentropii zostało po raz pierwszy użyte przez Erwina Schrödingera w pracy „Was ist Leben”. Definiuje on tam życie jako coś, co przyjmuje negatywną entropię i gromadzi ją. Oznacza to, że życie jest stanem, który eksportuje entropię i utrzymuje niski poziom własnej entropii: import negentropiczny jest entropicznym eksportem (eksportem wolnej energii). W biologii, podobnie jak w informatyce, negentropia definiowana jest natomiast jako „przeciętna zawartość informacji pojedynczego znaku w danym szeregu znaków” (*Lexikon der Biologie*, 1988). Inaczej jednak pojęcie negentropii definiowane jest w teorii systemów, mianowicie jako „negacja entropii” czy „wzrost kompleksowości”. Negentropia jest tu równoznaczna z porządkiem lub informacją, a tym samym jest oznaką powstawania (wyróżnicowywania się) systemu, redukcji entropii, nieobecności chaosu.

pytanie: w jakich warunkach? Można było poszukiwać na nie odpowiedzi za pomocą teorii ewolucji. Następnym krokiem rozwoju polegało na uwzględnieniu relacji autoreferencyjnych, a więc cykularnych. Z początku myślano o budowie struktur systemu przez systemowo-specyficzne procesy i mówiono w konsekwencji o samoorganizacji. Otoczenie pojmowano przy tym jako źródło niespecyficznych (bezsensownych) 'szumów', z których system mógłby jakoby pozyskiwać sens przez spójną zależność własnych operacji. Tak próbowano tłumaczyć, że system może sam się organizować i budować własny porządek (*order from noise*) - wprawdzie w uzależnieniu od otoczenia i w żadnym razie bez otoczenia, lecz także bez bycia zdeterminowanym przez to otoczenie. Otoczenie oddziałuje - z punktu widzenia systemu - na system w sposób przypadkowy; ale właśnie ta przypadkowość miałaby być niezbędna dla wyłonienia się [synergetycznego] porządku, i to tym bardziej, im bardziej kompleksowy byłby ten porządek. W tym stanie dyskusji H. Maturana wprowadził przez zastosowanie pojęcia autopojezy nowy punkt widzenia" (Luhmann, 1997, s. 60-64).

Systemy autoreferencyjne odnoszą się tylko do swych wewnętrznych operacji, a mimo to pozostają poznawczo otwarte:

„Systemy autopoietyczne są systemami, które nie tylko swe struktury, lecz także elementy, z których się składają, wytwarzają same w sieci właśnie tych elementów. Elementy te (a w aspekcie czasowym są to operacje), z których się składają systemy autopoietyczne, nie mają niezależnej egzystencji. Nie składają się ze sobą tak po prostu. Nie są tak po prostu łączone. Raczej wprawdzie są w systemie wytwarzane, i to przez to, że (obojętnie na jakiej podstawie materiałowej czy energetycznej) są ujmowane jako różnice. Elementy są informacjami, są różnicami, które w systemie powodują różnicę. I w tej mierze są to jednostki spożytkowania do produkcji dalszych jednostek spożytkowania (*Einheiten der Verwendung*), dla których w otoczeniu systemu nie istnieje jakikolwiek odpowiednik" (Luhmann, 1997, s. 65).

Autopojeza nie jest jednak tym samym co samoorganizacja (*Selbstorganisation*), choć

„oba zasadzają się na teoremacie operacyjnej zamkniętości, to znaczy, oba mają za podstawę nie tylko dyferencjalne, lecz także zasadniczo operacyjne pojęcie systemu. To oznacza znowu, że system ma do dyspozycji wyłącznie własne operacje. W systemie nie ma nic innego niż własne operacje, i to dla dwóch różnych rzeczy, mianowicie, po pierwsze, dla budowania własnych struktur: struktury zamkniętego operacyjnie systemu muszą być budowane przez własne operacje. Mówiąc inaczej - nie istnieje żaden import struktur. To nazywa się 'samoorganizacją'.

Po drugie: system ma do dyspozycji wyłącznie własne operacje, aby determinować stan historyczny, [...] terażniejszość, z której musi wychodzić wszystko dalsze. Teraźniejszość, w odniesieniu do systemu, jest określana przez operacje własne. To, co mam w tej chwili, jest punktem, z którego muszę wyjść, jeśli się zastanowię, co mogę dalej powiedzieć. To, co w tej chwili myślę, co w tej chwili zachodzi w mojej świadomości, co postrzegam, jest tym, co stanowi punkt wyjścia dla zrozumiałości kolejnych spostrzeżeń. [...] Mamy tu do czynienia z dwiema treściami: po pierwsze z 'samoorganizacją' w sensie wytwarzania struktury przez własne operacje oraz po drugie - z 'autopojezą' w sensie determinacji stanu, z którego możliwe są dalsze operacje, przez operowania tegoż systemu" (Luhmann, 2006a, s. 101).

Na przykładzie rodziny można by zobrazować to w ten sposób, że wypowiedź kogoś z jej członków (komunikat) prowadzi do powstania procesu komunikacyjnego w postaci repliki innego z członków, a to znowu pobudza nadawcę pierwszego komunikatu do produkcji następnego itd. „System społeczny bezustannie wytwarza z danej komunikacji nową komunikację" (König, Zedler, 1998, s. 184). Lecz sam system jest definiowany właśnie przez tę komunikację, co sprawia, że przez nią w ogóle najpierw jest wytwarzany: „System komunikacyjny jest systemem autopoietycznym

w tym sensie, że to wszystko, co dla systemu pełni rolę jedności jest przez system produkowane i reprodukowane [...] Tylko komunikacja może wpływać na komunikację” (Luhmann, 1995, s. 118).

6) Z autoreferencji systemów społecznych wynika ich kompleksowość, to znaczy, że zdarzenie komunikacyjne w systemie społecznym nie może być już sprzęgnięte ze wszystkimi innymi zdarzeniami komunikacyjnymi. Luhmann nazywa tę zasadę „kompleksowością” (*Komplexität*) systemów społecznych: „Jako kompleksowe określimy pewną spójną ilość elementów, jeśli z powodu immanentnych ograniczeń potencjału sprzęgalności tych elementów nie da się już sprzęgnąć każdego elementu w każdej chwili z każdym innym elementem” (Luhmann, 1987, s. 46).

Wynika z tego konieczność redukcowania w systemie społecznym jego kompleksowości. Liczba możliwych komunikatów wytwarzanych jako reakcja na dany komunikat (np. w rodzinie na pytanie dziecka) jest teoretycznie nieograniczona, lecz w rzeczywistości liczba „sensownych i adekwatnych” komunikatów jest wymierna. Formą redukcji kompleksowości systemu są obowiązujące dla producentów komunikatów normy, zwyczaje i wartości, ale także przesady czy wiedza naukowa (Luhmann, 1987, s. 49).

Systemy autopojetyczne istnieją w czasie i dążą do przetrwania. Ewolucja to proces, w którym systemy podlegają selekcji ze względu na możliwość przetrwania. Ewolucje systemów są możliwe, „gdy udaje się wyróżnicowanie (*Ausdifferenzierung*) szczególnych systemów autopojetycznych; gdyż gdy tylko ma to miejsce, system może tworzyć warianty (*variieren*) struktury, o ile tylko da się to pogodzić z kontynuacją własnych procesów reprodukcji” (Luhmann, 1999, s. 1).

Systemy autopojetyczne mogą również wykorzystywać we własnych operacjach przypadkowe, zdarzeniowe, jednorazowe bodźce z otoczenia także jako „błędy reprodukcyjne”, aby budować i zmieniać struktury – ewoluować. Według Luhmanna sposoby zachowań regulowane są przez prawo, które aranżuje konflikty potrzebne mu dla własnej ewolucji i w ten sposób udoskonala własną autopojęzę, np.:

„Ono [prawo] zarządza, że tylko pewna ograniczona ilość wina kwalifikuje się do subwencji i wywołuje przez to skutki w postaci problemów, które znów ze swej strony konsumuje jako problemy prawne w ramach systemu prawa. Wskutek tego prawo ewoluuje tak szybko, że tradycyjne środki stabilizacyjne nie zdążą nawet nabrać rozmachu” (Luhmann, 1999, s. 12).

Luhmann wskazuje na trzy podstawowe formy zróżnicowania systemów społecznych, jakie pojawiły się w procesie ewolucji: społeczeństwa segmentarne – system operuje przez wyróżnianie części na podstawie takiej samej zasady (np. klany kruków); społeczeństwa stratyfikacyjne – system operuje przez wyróżnianie części traktowanych jako elementy zhierarchizowane (np. arystokracja, duchowieństwo, chłopci); społeczeństwo funkcjonalnie zróżnicowane – system operuje przez wyróżnicowanie się podsystemów pozostających ze sobą w specyficznych relacjach. Poszczególne formy zróżnicowania związane są z przemianami technologii komunikacji<sup>13</sup>. Wyłonienie się społeczeństw stratyfikacyjnych związane było z pojawieniem się pisma, a powstanie społeczeństw funkcjonalnie zróżnicowanych z wynalazkiem i upowszechnieniem się druku:

<sup>13</sup> „Procesem elementarnym, konstytuującym to, co społeczne, jako szczególną rzeczywistość, jest proces komunikacyjny” (Luhmann, 1987, s. 193).

„Na podstawie języka rozwinęły się media rozpowszechniania, a mianowicie pismo, druk i przekaz radiowy. To spowodowało niesłychane powiększenie zasięgu procesów komunikacyjnych, a ze swej strony oddziaływa zwrótnie na to, co stanowi treść komunikacji. Media rozpowszechniające redagują i edytują (*seligieren*) poprzez własną technikę, tworząc własne możliwości utrwalania, porównywania i poprawiania, które mogą być jednak użyte każdorazowo na gruncie standaryzacji” (Luhmann, 1987, s. 221).

Każda dyferencja funkcjonalnego systemu społecznego zasadza się zawsze na rozróżnieniu system-otoczenie. Te dyferencje Luhmann określa jako kody (*Codes*). Większość systemów funkcyjnych orientuje się na symbolicznie generalizowane media komunikacyjne.

### Konsekwencje teorii systemów autopojetycznych dla praktyki edukacyjnej

Recepcja teorii systemów Luhmanna miała w Niemczech prymarnie odniesienie nie tyle do sfery praktyki pedagogicznej, co raczej do dyskursu w ramach nauk o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*). Przykładem tego jest wysunięta przez Luhmanna i Schorra teza o deficycie technologii nauk o wychowaniu. Podstawą tej tezy jest konstatacja, że w wychowaniu nie dysponujemy uwiarygodnioną wiedzą przyczynową (*gesichertes Kausalwissen*). W kontekście teorii systemów nie jest to dla Luhmanna stan, który można przezwyciężyć, gdyż „związki przyczynowe (*kausale Bezüge*) nie obowiązują obiektywnie, lecz są w systemie społecznym wytwarzane” (Luhmann, 1987, s. 221). Główną rolę odgrywają natomiast obowiązujące w danym systemie społecznym „plany przyczynowe” (*Kausalpläne*), dla których „[...] typowe są zupełnie ogólnie określone redukcje (*Verkürzungen*), które odbiegają od rzeczywistości, na które jednak trzeba się zdać, aby w ogóle uzyskać dość szybko dyspozycyjną i wystarczająco jednoznaczną podstawę dla własnych doznań i działań. Otwarta przyczynowość (*Kausalität*) jest schematyzacją świata, która właśnie wymusza uproszczenia – lecz tym samym też czyni zdolnym do rozwoju, przystosowalnym i podatnym na wpływ sytuacyjny. Zatem można powiedzieć z pewną przesadą: plany przyczynowe są zawsze ‘fałszywe’. Jedna redukcja dokonuje się przez reguły zakończenia poszukiwanie dalszych przyczyn względnie dalszych skutków. Pojedyncze lub nieliczne poszczególne czynniki określane są jako ‘ta’ przyczyna lub ‘ten’ skutek, o który chodzi w danej sytuacji. Umożliwia to przyporządkowania i ustalenia celowe. Inna ważne uproszczenie polega na linearnościach. Nie bierze się pod uwagę wzajemnych oddziaływań zwrotnych i kołowych (*Zirkel- und Wechselwirkungen*) lub też zostają one unieważnione” (Luhmann, Schorr, 1982, s. 18-19).

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie dysponują pewnymi rudymetarnymi planami przyczynowymi, rodzajem subiektywnych technologii – dla siebie i dla swoich kontrahentów. Są również świadomi, że druga strona takie plany posiada – mniej lub bardziej adekwatne. Uczniowie mogą – ze względu na bardzo wąski zakresu relewancji własnych celów – rozwijać wobec nauczycieli bardzo wyrafinowane technologie, a nauczyciele dysponują planami przyczynowymi w postaci doświadczenia, które umożliwiają im szybkie podejmowanie decyzji (właściwych lub też niewłaściwych) w sytuacjach problemowych. Nauki o wychowaniu nie powinny zatem zajmować się dociekaniami możliwych uniwersalnych związków przyczynowych, lecz badać „jakie plany przyczynowe w ogóle są w użyciu i jak oraz pod wpływem jakich czynników ulegają zmianom” (Luhmann, Schorr, 1982, s. 19-20).

Nauczyciel nie może opierać się na ogólnych prawach przyczynowych, lecz musi uwzględnić „sytuacyjnie warunkowane” plany przyczynowe, które opierają się na przypuszczeniach co do możliwych w danym systemie społecznym

działań: „Wobec kompleksowości interakcyjnego systemu zajęć lekcyjnych nauczyciel właściwie nie może nazwać, nie jest właściwie w stanie precyzyjnie ustalić faktycznych przesłanek dla intencjonalno-efektywnego działania. Musi używać sytuacyjnie warunkowanych planów przyczynowych i orientować się prymarnie wedle zmiennych czynników, czy wręcz zdarzeń” (Luhmann, Schorr, 1982, s. 27).

Dla Luhmanna wychowanie jest podsystemem społecznym, oddzielnym od innych systemów społecznych (rodziny, systemu gospodarczego, systemu naukowego) i rozwijającym się samodzielnie, wyodrębniającym się „ku własnej autonomii” (Luhmann, 1996, s. 23). W tym sensie reformy pedagogiczne wcale nie oznaczają dopasowywania się do oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego:

„Gdy tylko zostają stworzone organizacje dla realizacji wychowania, pojawia się też możliwość reform. Reformy są niejako wentylem bezpieczeństwa dla systemów, które obarczają się ideami, którym *ex definitione* nie są w stanie sprostać. [...] Reformy służą [...] dopasowywaniu się systemu do siebie samego. Mogą zawieść i potem, gdy już to zostanie zapomniane, umożliwić powtórzenia. Mogą wyzwać wariacje strukturalne, które potem z ich strony dają asumpt do reform przeciwnych. Wewnątrz mogą być opisywane jako sukces, jeśli uda się dopasować idee reform do dotychczas przyjętego sposobu zachowania, tak że stany systemowe przed i po reformie nie różnią się w istotny sposób” (Luhmann, 1996, s. 45).

Wkład Luhmanna do pedagogiki polega na tym, że wypracował rozbudowany system pojęciowy, umożliwiający nowe sposoby widzenia i rozumienia procesów pedagogicznych. Szczególnie ciekawa jest jego koncepcja redukcji kompleksowości, przybierająca w praktyce różne postacie, np. za pomocą programów nauczania, procedur przygotowania zajęć lekcyjnych, recept pedagogicznych. W tym sensie „teoria systemowa jest dla pedagogiki przede wszystkim instrumentarium heurystycznym, które daje do dyspozycji nowe pojęcia i przez to umożliwia nowe sposoby oglądu” (König, Zedler, 1998, s. 188).

Też Luhmanna, dotyczące deficytu technologicznego w systemie edukacyjnym, i jego propozycja skupienia się na subiektywnych planach działania zbieżne są z tezami hermeneutyki, lecz w istocie wykraczają daleko poza nie:

„Wciąż jeszcze mamy zbyt mało doświadczeń w zakresie eksploracji dynamicznych i synergetycznych systemów, wszystko staje się bardziej skomplikowane i trudniejsze do penetracji. Percepcja jest wywoływaniem (*bringing forth*) świata; znaczenie czegoś nie jest już rozumiane jako rezultat korespondencji pomiędzy obiektem a symbolem, lecz jako emergencja (*emergence*) stabilnych wrażeń i inwariantnych wzorów. Rozwijają się one z czasem. Stabilny, uświęcony zwyczajem wzór (*regular pattern*) musi zostać najpierw wydobyty na jaw – zanim możemy przyjąć go jako właściwość świata, który uważamy za niezależny od nas” (Varela, 2004, s. 126).

### Uwagi krytyczne

W podejściu systemowym upatrywano swego czasu „drogę do przezwyciężenia dylematu poznawczego całość-część” (Żechowska, 1991, s. 15) oraz „nowy paradygmat nauki, uchylający ‘przeżyty’ już paradygmat atomistyczny (w tym neopozytywistyczny)” (Żechowska, 1991, s. 15). Mniemana uniwersalność podejścia systemowego, wynikająca z założeń ogólnej teorii systemów, dawała nadzieję na zjednoczenie wszystkich nauk na tej podstawie, poprzez ujęcie różnych zjawisk fizycznych, biologicznych, psychicznych i społecznych w perspektywie systemu. Jednak w przypadku ogólnej teorii systemów wyłoniły się trzy poważne problemy:

1) Matematyzacja, wywołana dążeniem do zwiększenia mocy wyjaśniających teorii nauk - przede wszystkim nauk społecznych, ale też medycyny czy biologii. O ile matematyzacja sprawdza się np. w meteorologii przy sporządzaniu modeli symulacyjnych złożonych, kompleksowych uwarunkowań i relacji, trudno się jednak przekłada na codzienność życia społecznego. Problemy w klasie czy grupie rówieśniczej nie dadzą się raczej rozwiązać przez równania matematyczne. Matematyzacja może natomiast przesłonić ważne aspekty problemowe wychowania - pedagogiczne imponderabilia - rzeczy nieuchwytnie, których nie sposób zważyć, zmierzyć ani dokładnie określić.

2) Problematiczna jest także idea wiedzy uniwersalnej ogólnej teorii systemów, która traktuje jako nieistotne rzeczywiste różnice między systemami technicznymi, biologicznymi, ekologicznymi, społecznymi i politycznymi tak, że ostatecznie wydaje się, że traci sens jej zastosowanie praktyczne. Rozwój ogólnej teorii systemów w latach siedemdziesiątych pokazał wyraźnie, że efektywna jest raczej specyfikacja teorii w kierunku szczegółowych teorii systemów.

Po trzecie - ogólnej teorii systemów brakuje instrumentarium dla wywierania rzeczywistego wpływu w systemach - szczegółowej koncepcji działania nauczyciela. Ogólność formułowanych zaleceń stawia pod znakiem zapytania ich praktyczną przydatność pedagogiczną (Saldern, 1991, s. 87).

Wiele kontrowersji wzbudza fakt, że Luhmann definiuje jako elementy systemu społecznego interakcje komunikacyjne, a nie ludzi, którzy je wytwarzają:

„Okazuje się jednak, że dyskutowana tu teoria systemowa [...] jest nieprzydatna tam właśnie, gdzie idzie o zasadnicze pojęcia, jak 'dziecko', 'podmiot', 'wartości i normy' czy 'wychowanie'. Tak więc 'dziecko' rozumiane jest *explicitie* jako '*genuin soziales Medium*', co ma formę konstruktów semantycznych, który może zostać wypełniony różnymi treściami znaczeniowymi [...]. Po to jednak, by 'dziecko' mogło zostać osadzone jako medium społeczne (*soziales Medium*), przyporządkowuje się je całkowicie systemowi społecznemu. Tym samym usuwa się wszelkie aspekty psychiczne i te rzeczywiście indywidualne czy subiektywne. Gdy idzie zatem o historyczne badanie 'dziecka' i 'dzieciństwa' jako fenomenów pewnej - jakkolwiek wyobrażonej - rzeczywistości pedagogicznej z pedagogicznej perspektywy, to teoria systemów autopojetycznych może się okazać nieprzydatna" (Künzli, 1995, s. 81-82).

Ten zarzut, stawiany powszechnie teorii Luhmanna, dotyczy w istocie obrazu człowieka, gdyż o ile teoria systemowa rzeczywiście daje instrumentarium pojęciowe do analizy procesów społecznych, to nie postuluje przy tym żadnych norm ani wartości. Nie daje zatem praktycznej orientacji w odniesieniu do działania praktycznego. Znajduje to swój wyraz w różnych dziedzinach i subdyscyplinach pedagogiki:

„Teoria systemowa nie pokazuje żadnych treści orientacyjnych (wartości) i dlatego nie zawiera też żadnych perspektyw, które właśnie w pedagogice są nieodzowne. Ludzie współcześni, poszukujący sensu i oparcia, ludzie, którzy szukają 'prawdy', 'dobra', tego, co mogliby szanować, rzeczywistej wolności i wiążących zobowiązań w życiu z innymi ludźmi, nie otrzymują od teorii systemowej żadnych zadowalających odpowiedzi" (Speck, 1996, s. 126).

Ten brak elementu normatywnego w teorii systemów Luhmanna stał się powodem wielu dyskusji i zarzutów co do tautologicznego, czysto deskryptywnego charakteru jej założeń, które prowadzą właściwie donikąd i nie dostarczają żadnej nowej wiedzy ponad tą, która pochodzi z dotychczasowych ustaleń naukowych. Jednak to właśnie określa jej tożsamość: ta koncepcja zasadza się w swej istocie na konstruktywistycznej idei rzeczywistości

- według Luhmanna możemy tylko postrzegać i identyfikować to, co możemy zaobserwować, i nic więcej, co by poza tę obserwację wykraczało. Teoria Luhmanna nie dostarcza zatem, bo nie może i nie chce dostarczać metodyki działania pedagogicznego, nie daje wskazówek co do kryteriów jakości tego działania w systemie społecznym<sup>14</sup>. J. Habermas pisze o niej, że jakoby „wydala [...] jako niestrawne resztki ‘nie dość złożony’ świat przeżywany - czyli tę właśnie dziedzinę zjawisk, którą interesuje się teoria społeczna” (Habermas, 2000, s. 398). Habermas, podnosząc wprawdzie zalety teorii Luhmanna - („nieprześcigniona dziś, jeśli chodzi o moc konceptualizacji, teoretyczną wyobraźnię i wydajność”) - twierdzi radykalnie, że „[...] Luhmann doprowadza do skrajności neokonserwatywną afirmację nowoczesnego społeczeństwa i sytuuje ją na tym poziomie refleksji, gdzie wszystko, co mieli do powiedzenia rzecznicy postmodernizmu, zostało już przemyślane, bez oskarżeń i w sposób bardziej różnicowany” (Habermas, 2000, s. 398).

Główny wątek filipiki Habermasa zawiera się w zarzucie, że koncepcja społeczna Luhmanna „przedstawia [...] niejako rozwiniętą formę świadomości technokratycznej, która zezwala dziś, by kwestie praktyczne od początku definiowane były jako techniczne i tym samym nie podlegały publicznej i swobodnej dyskusji” (Habermas, 1971, s. 145). Teoria systemów autopojetycznych nie mieści się zatem w kategorii nauk społecznych, lecz stanowi swego rodzaju zwieńczenie funkcjonalizmu systemowego - bezosobowego, mechanistycznego, deterministycznego konstruktów, wywiedzionego z fałszywego obrazu człowieka - Luhmannowska diagnoza współczesnego społeczeństwa zawiera bowiem w sobie *implicitę* tezę, że „same podmioty [...] wyrażają się w systemy. Funkcjonalizm systemowy przypięcętowuje w milczeniu ‘koniec indywiduum’ ” (Habermas, 2000, s. 396).

Koncepcja Luhmanna, ufundowana na paradygmacie systemu, a zatem przyjmująca nie ontologiczny, lecz czysto systemowy układ odniesienia dla takich zasadniczych pojęć w filozofii Zachodu, jak byt, prawda, myślenie, wikła się tym samym w semantyczne paradoksy: analogicznie bowiem do systemu politycznego również same badania teorii systemów stanowią podsystem (w większym systemie nauki), odróżniający się od swego otoczenia i dla niego nieprzejrzysty. A jednak „w tym otoczeniu zastane relacje system-otoczenie stanowią złożoność, którą teoria systemów musi uchwycić i przetworzyć” (Habermas, 2000, s. 416). W konsekwencji unieważnione zostają wszelkie ontologiczne przesłanki „samoistnego świata racjonalnie uporządkowanych bytów, epistemologiczne przesłanki odniesionego do podmiotu poznania świata dających się przedstawić przedmiotów oraz semantyczne przesłanki odniesionego do zdań asertorycznych świata istniejących stanów rzeczy” (Habermas, 2000, s. 416).

Nie istnieją zatem żadne przesłanki metafizyczne dla rzeczywistego przekraczania granic między systemem a jego otoczeniem, tworzonym także przez inne systemy i podsystemy: „nie można przejść na drugą stronę kosmicznego ładu, relacji podmiot-przedmiot albo relacji między zdaniem a stanami rzeczy” (Habermas, 2000, s. 416). Teoria systemów Luhmanna bierze zatem rozbrat z metafizyką, stając się według Habermasa rodzajem metabiologii. Cechuje ją bowiem myślenie nie metafizyczne (czy wężej - ontologiczne), lecz metabiologiczne, „które wychodzi od życia organicznego ‘dla siebie’ i cofa się poza nie; odnosi to do cybernetycznie opisanego zjawiska autoafirmacji autoreferencyjnych systemów w stosunku do nadłożonego otoczenia” (Habermas, 2000, s. 416-417).

14 Więcej na temat krytyki koncepcji Luhmanna [w:] *Kritik der Theorie...*, 1992; *Pedagogik*, 1987; *Groth*, 1996.



## Bibliografia

- Capra F. (1997). *The Web of Life*. London: Random House.
- Fuchs P. (2004). *Niklas Luhmann – beobachtet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gripp-Hagelstange H. (1997). *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, München: Fink Verlag.
- Groth T. (1996). *Wie systemtheoretisch ist „Systematische Organisationsberatung“? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie*. Münster.
- Habermas J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*. W: J. Habermas, N. Luhmann (red.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main.
- Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przetł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Horster D. (2005). *Niklas Luhmann*, München: Beck Verlag.
- Kneer G., Nassehi A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*. München: Fink Verlag.
- König E., Zedler P. (1998). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krause D. (2005). *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 27 Abbildungen und über 500 Stichworten*. Stuttgart: UTB.
- Kritik der Theorie sozialer Systeme*. (1992). W. Krawitz, M. Welker (red.). Frankfurt am Main.
- Künzli B. (1995). *Soziologische Aufklärung der Erziehungswissenschaft? Würzburg*.
- Lexikon der Biologie*. (1988). Freiburg: Herder Verlag.
- Livingston I. (2005). *Between Science and Literature: An Introduction to Autopoetics*. University of Illinois Press.
- Luhmann N. (1967-1995). *Soziologische Aufklärung*. T. 1-6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1988). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1988a). *Ökologische Kommunikation*, Opladen.
- Luhmann N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1990a). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann N. (1990b). *Soziologische Aufklärung*. T. 5. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1991). *Soziologische Aufklärung*. T. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1993a). *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1995). *Soziologische Aufklärung*. T. 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1995a). *Was ist Kommunikation? W: Soziologische Aufklärung . T. 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1996). *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*. W: N. Luhmann, K. E. Schorr (red.) *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1996a). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.
- Luhmann N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1999). *Recht als soziales System*. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 20.
- Luhmann N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.

- Luhmann N. (2000a). *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. D. Lenzen (red.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. D. Lenzen (red.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*, Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann N. (2006). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2006a). *Einführung in die Systemtheorie*. D. Baecker (red.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann N., Schorr K. E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. W: N. Luhmann, K. E. Schorr (red.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N., Schorr K. E. (1998). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag .
- Luhmann und die Kulturtheorie*. (2004). G. Burkart, G. Runkel (red.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Machinery Handbook* (2000). E. Oberg, F. D. Jones, H. L. Horton i inni (red.). New York: Industrial Press Inc.
- Mattelart A., Mattelart M. (2001). *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*. Przeł. K. M. Pomorski. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maturana H. R., Varela H. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*. W: R. S. Cohen, M. W. Wartofsky (red.) *Boston Studies in the Philosophy and Science*. T. 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing.
- Maturana H. R., Varela H. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern-München-Wien.
- Mingers J. (1994). *Self-Producing Systems*. Wolters Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mumford L. (1967). *The Myth of the Machine, Techniques and Human Development*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (1987). J. Oelkers, H.-E. Tenorth (red.). Weinheim.
- Reese-Schäfer W. (2001). *Niklas Luhmann zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Reinhardt J. D. (2005). *Niklas Luhmanns Systemtheorie interkulturell gesehen*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Saldern M. von (1991). *Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie*. Berlin: Duncker&Humbolt Verlag.
- Speck O. (1996). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, München-Basel.
- Speck O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Thome H. (1973). *Der Versuch die "Welt" zu begreifen. Fragezeichen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Toffler A. (1981). *The Third Wave. The Classic Study of Tomorrow*. New York-Toronto-London-Sydney: Bantam Books.
- Varela H. J. (2004). *The Certainty of Uncertainty*. W: B. Poerksen (red.) *Dialogues Introducing Constructivism*. Exeter: Imprint Academic.
- Warum haben Sie keinen Fernseher, Herr Luhmann? Letzte Gespräche mit Niklas Luhmann*. (2004/2005). D. Baeker, N. Bolz, W. Hagen i in. (red.). b.m.w.
- Willke H. (2000). *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Zwischen System und Umwelt*. (1996). N. Luhmann, K. E. Schorr (red.). Frankfurt am Main.
- Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. (1982). N. Luhmann, K. E. Schorr (red.). Frankfurt am Main.
- Żechowska B. (1991). Holizm, globalizm i podejście systemowe w pedagogice, czyli o nadziejach i złudzeniach tworzenia całości w refleksji pedagogicznej. W: J. Gnitecki (red.) *Problemy rozwoju edukacji, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu*, 2 (5).

Summary

**Niklas Luhmann's theory of autopoietic systems - between metaphysics and metabiology**

The subject of the article is the theory of autopoietic systems, developed by the German sociologist and pedagogue Niklas Luhmann, at present one of the most interesting and most bearing variants of the general theory of systems. Luhmann understands the society not as an assemblage of people, but as an operative closed process of communication. Such an attitude sometimes wakes controversies because of its radical functional-cybernetic character of the theory and the terms applied (e.g. a man as a non-trivial machine). Contemporarily, the theory of autopoietic systems has been developed and modified in form of specific applications for social analyses in sociology and pedagogics. In the article, the possibilities and ways of pedagogical working in such a specifically comprehended social reality are showed and discussed critically.



## II. Z BADAŃ



Mirosława Cylkowska-Nowak

Anna Butkiewicz

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

## *Street Fashion of Japan* jako próba konstruowania tożsamości młodzieży japońskiej

Młodość jest fazą życia, w której podejmowane są liczne próby poszukiwania i konstruowania tożsamości. Konstrukcje tożsamości w czasach ponowoczesnych charakteryzują się ogromnym zróżnicowaniem, zmiennością i ulotnością. Celem artykułu jest przedstawienie interesujących „eksperymentów” młodych Japończyków wokół tożsamości, których wyrazem jest specyficzny styl ubierania się nazywany japońską modą uliczną. Prezentacja młodzieżowych kreacji umieszczona została w realiach społecznych i kulturowych Japonii.

„Młode japońskie dziewczęta, zanim przeistoczą się w matki lub posłuszne pracownice korporacji, szaleją na skuterach, zakładają wymyślne buty na koturnach i masowo utleniają włosy. Używają form gramatycznych dotąd zastrzeżonych dla mężczyzn i bardzo ostantacyjnie obnoszą się ze swoją niezależnością. (...) Nie jedzą mięsa i angażują się politycznie, co nie jest najlepiej odbierane w pokoleniu ich dziadków. Swobodnie traktują związki. Wiele z nich w ogóle nie ma planów matrymonialnych”.

(Korzycki, 2006, s. 53)

Japonia to kraj, który jest powszechnie i dość stereotypowo kojarzony z samurajami, zimnym sake, bezwzględną Yakuza, Gejšzami, mangą, anime oraz z kobietami ubranymi w kimono, wiecznie zapracowanymi biznesmenami w ciemnych garniturach i ich śmiercią z przepracowania; jak również z grzecznością, czystością, wysoko rozwiniętą technologią i bezpieczeństwem. Mniej uwagi poświęca się różnorodnym przejawom współczesnego życia Japończyków, a zwłaszcza zmianom, które w Japonii zachodzą.

W artykule podjęta zostanie próba przybliżenia czytelnikowi interesującego zjawiska kulturowego kreowanego przez japońską młodzież. Wydaje się, iż młodzieżowe próby eksperymentowania z tożsamością można za prze-

jaw buntu przeciwko zastanemu systemowi społecznemu Japonii. Ekspresja sprzeciwu młodych Japonek i Japończyków wyrażana jest poprzez oryginalny i niepowtarzalny sposób ubierania się. Zjawisko to nazwane zostało *Street Fashion of Japan*, czyli – *Japońska moda uliczna*. Moda ta zdobyła już niezliczone rzesze zwolenników, nie tylko w Japonii. Fascynatów tego rodzaju stylizacji spotkać można w Europie i na obszarze obu Ameryk. W Polsce również istnieje nieliczna grupa osób preferujących ten sposób ubierania się.

*Street Fashion of Japan* jest czymś więcej niż tylko komponowaniem stroju, stylizowaniem wyglądu. Stanowi ona próbę wydobycia i zaprezentowania niezależnej, młodzieńczej tożsamości.

### **Młodzież i tożsamość – uwagi teoretyczne**

Młodość to faza życia człowieka, podczas której następuje mniej lub bardziej świadome poznawanie, poszukiwanie i próba zdefiniowania „siebie” (Tillmann, 1996, s. 174-175). Młodzi ludzie stawiają sobie różnorodne i ważne dla nich pytania – kim jestem?; jaki jestem?; dlaczego taki jestem?; w jaki sposób zachowuję się w różnych okolicznościach?; jaki styl życia preferuję?; co lubię czytać?; jak się ubieram?; z jakimi poglądami, ideami, wartościami identyfikuję się?; w gronie jakich ludzi lubię przebywać? W kontekście tych pytań młodzież podejmuje liczne próby określenia własnej tożsamości. Zdaniem C. Taylora, konstruowanie tożsamości stanowi jeden z najbardziej integralnych elementów funkcjonowania współczesnej cywilizacji. Mówiąc o tożsamości zakładamy przy tym, iż jest ona czymś osobistym, oryginalnym, niepowtarzalnym, różniącym nas od innych ludzi (Taylor, 1995, s. 12).

Termin „tożsamość” (*identity*) wprowadzony został do nauk społecznych przez Erika Eriksona<sup>1</sup> w 1959 roku. Jednak jego geneza sięga czasów wcześniejszych – prac J. J. Rousseau, J. G. Fichtego oraz G. W. F. Hegla. Na przełomie XIX i XX wieku problem kształtowania własnego „ja” stał się przedmiotem badań psychologów, socjologów i antropologów – takich jak W. James, C. H. Cooley, M. Baldwin, G. H. Mead lub G. W. Allport – oraz rozwijanych przez nich koncepcji „jaźni”, „osobowości”, „samoświadomości” i „charakteru”. Stanowią one podstawę dla współczesnych prób definiowania tożsamości (Szwed, 1999, s. 151-156).

Psycholodzy społeczni – H. Rodriguez-Tome i F. Bariaud – definiują tożsamość jako „zespół wyobrażeń, wspomnień i projektów podmiotu, które odnosi on do siebie” (Boksański, 1989, s. 4). Z kolei C. Westin zwraca uwagę na rozumienie tożsamości jako „świadomości siebie jednostki (...) świadomości kontynuacji lub pozostawania tym samym w toku zmiennych okoliczności życia”. Podnosi on także kwestię „świadomości uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych oraz znaczenia emocjonalnego tego uczestnictwa dla jednostki” (Boksański, 1989, s. 4). W zacytowanych podejściach tożsamość odnosi się jednocześnie do „samoświadomości”, „trwałości pozostawania tym samym”, czyli „bycia kimś” (jedynym, niepowtarzalnym) oraz „świadomości kontynuacji i zmiany” swojego „ja” w różnorodnych sytuacjach życia społecznego. Tożsamość jednostki wiąże się zatem z jej indywidualnym rozwojem i „wewnętrzny”mi” próbami konstruowania własnego „ja”. Istotną dla przebiegu tego procesu jest subiektywność człowieka i jego zdolność do autorefleksji.

---

<sup>1</sup> Pojęcie „tożsamości” zostało upowszechnione dzięki publikacjom E. Eriksona *Identity and the Life Cycle (Psychological Issues Monograph, 1959, nr 1)* oraz *Identity, youth and crisis* (New York 1968).



Z kolei socjologdy i antropologdy kultury wykorzystują często definicję H. Bausingera, dla którego tożsamość jest „całością konstrukcji podmiotu, które odnosi on do siebie, przy czym całość ta nie jest prostą sumą elementów, jest to układ zintegrowany zgodnie z jakąś zasadą. Elementy konstrukcji tożsamości wyprowadzane są z identyfikacji z innymi osobami, grupami, wybranymi strukturami społecznymi (...) są one także pochodnymi takich kulturowych kategorii, jak wartości, normy, a nawet artefakty” (Boksański, 1989, s. 4).

Takie podejście w definiowaniu tożsamości odwołuje się z jednej strony do jej w wysokim stopniu skomplikowanej i niepowtarzalnej konstrukcji wewnętrznej, a z drugiej – do „poczucia własnej odrębności” (a to poprzez różnicowanie „ja – nie ja”, „ja – inny” w ramach interakcji społecznej) oraz do budowania „siebie” opartego na informacjach płynących ze świata zewnętrznego (Melchior, 1990, s. 24). Tożsamość jednostkowa rozwijana i integrowana jest zatem z wykorzystaniem rzeczywistości społecznej i kulturowej. W kontekście „samookreślenia się” jednostki zachodzi wzajemne przenikanie się różnorodnych zjawisk jednostkowych, społecznych i kulturowych.

Jak wspomniano już wcześniej, współczesne definicje tożsamości powstały na podstawie wiedzy i założeń czerpanych z różnorodnych nurtów filozofii, psychologii, socjologii oraz antropologii kulturowej. Każda koncepcja tożsamości, odzwierciedla przy tym preferencje metodologiczne ich twórców. Dla uporządkowania tych (wybranych) koncepcji autorki przyjmują typologię Z. Boksańskiego, który opierając się na pracach R. Robinsa i M. Zavalloni, wymienia cztery główne modele tożsamości: model zdrowia tożsamości (*identity health model*), model interakcyjny tożsamości (*identity interaction model*), model światopoglądowy tożsamości (*identity world view model*) oraz model egologiczny tożsamości (*identity eco-egology model*) (Boksański, 1989, s. 26).

Autorem modelu zdrowia tożsamości był E. Erikson, którego prace odwoływały się do dorobku klasycznej psychoanalizy Z. Freuda. Podstawowym założeniem tego modelu jest rozpatrywanie człowieka równocześnie jako organizmu ludzkiego, jako ego oraz jako członka grupy społecznej (trzeba dodać, iż ego jest utożsamiane z „obszarem mediacji” między organizmem a wymogami życia społecznego, a zatem z przestrzenią, w której określana jest, na podstawie pełnionych ról, „formuła egzystencji” jednostki) (Boksański, 1989, s. 26-30).

W koncepcji E. Eriksona rozwój psychospołeczny człowieka przebiega w ramach „ośmiu stadiów wieku”, podczas których zachodzi właściwy dla tych faz kryzys. Jego skutkiem jest uzyskanie przez jednostkę „ogólnej cechy osobowości”. Przez pryzmat koncepcji Eriksona spojrzeć można zarówno na uporządkowanie i chaos wewnętrzny jednostki, jak i na wytwarzanie przez nią „negatywnej tożsamości”. Na podstawie tej teorii uznać możemy, iż okres adolescencji jest fazą kryzysu, z którego tożsamość może wyłonić się zarówno w ujęciu pozytywnym, jak i negatywnym<sup>2</sup>. Erik Erikson uważa, że tożsamość jednostki jest „efektem dążeń do powiązania wcześniej nabytych ról społecznych i umiejętności z idealnymi prototypami jej czasów” (Erikson, 1968, s. 197).

Model interakcyjny tożsamości wyrósł z założeń amerykańskiego pragmatyzmu, a pojęcie tożsamości wyjaśniane jest na gruncie tej koncepcji w kontekście odpowiedzi na pytanie: jak możliwa jest interakcja? W ramach interakcji społecznej dochodzi zwykle do wzajemnego oddziaływania jednostki i jej otoczenia. Człowiek-aktor społeczny interpretuje i definiuje rzeczywistość, która „rozgrywa się” wokół niego. Czyni to poprzez przejmowanie pewnego punktu

<sup>2</sup> Przykładem takiej „negatywnej tożsamości” może być tożsamość narkomana lub anorektyczki (por. W. Domachowski, *Społeczne i kulturowe uwarunkowania patologii*. W: H. Sęk (red.) *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa 1993, s. 183-184).

widzenia lub perspektywy – od innych znaczących aktorów społecznych. Jednocześnie, dostosowując swoje działania, definiuje siebie i innych ludzi (Boksański, 1989, s. 31-32).

Podejście interakcyjne eksponuje zmienność tożsamości człowieka, który podejmując różnorodne role, „zmuszany” jest do „improvizowania”. Sytuacja ta wywołuje niejako „badanie” reakcji otoczenia na eksponowane „improvizacje”. Grze aktora społecznego towarzyszy ciągła niepewność w zakresie „adekwatności” odgrywanej roli. Zawsze jednak możliwa jest „ucieczka” w tożsamość bezpieczną i społecznie akceptowaną.

Zwolennicy modelu interakcyjnego rozpatrują jednostkę jako dynamicznego aktora społecznego, który posiada wiele możliwych tożsamości, a w różnych okolicznościach społecznych (czyli w ramach interakcji społecznych) podejmuje decyzje o ich podtrzymywaniu lub zmianie. Dochodzi zatem do doraźnego, sytuacyjnego „konstruowania” tożsamości i rozwijania na tej podstawie „autodefinicji” jednostki (Boksański, 1989, s. 32-33). Tożsamość człowieka w ujęciu interakcyjnym oznacza też „zajęcie miejsca w przestrzeni społecznej”, zajęcie „jednej spośród możliwych lokalizacji”, „umieszczenie się gdzieś, a nie pozostawienie w jakimś dezorientującym i nieznośnym «nigdzie»” (Michalski, 1995, s. 10).

Tożsamość w modelu światopoglądowym pojmowana jest jako „zbiór trwałych właściwości charakteryzujących formuły autopercepcji ukształtowane wśród członków dostatecznie dużych zbiorowości (...) przy czym sposoby postrzegania siebie wywodzone są z cech struktury społecznej lub całościowo, antropologicznie pojmowanej kultury właściwej rozpatrywanej zbiorowości” (Boksański, 1989, s. 34). Podejście to, wykorzystywane zwłaszcza przez socjologów kultury, przyjmuje tezę o wpływie zasadniczej zmiany warunków egzystencji we współczesnym społeczeństwie na człowieka. Wśród znaczących czynników wpływających na autodefinicję jednostki wymienia się zmienny charakter dominacji politycznej, przemiany struktur społecznych oraz zmiany w zakresie form podziału pracy.

Zdaniem zwolenników światopoglądowego modelu tożsamości, współczesny człowiek odnajduje siebie poprzez kompromis między – z jednej strony – tożsamością opartą na określonych wartościach, wzorach kultury i etosie oraz – z drugiej strony – tożsamością człowieka proteańskiego, zmiennego, przeistaczającego się w inną postać pod wpływem różnych okoliczności życia. Jednostka uwikłana jest zatem w permanentne dostosowywanie się do kolejnych tożsamości; po to, aby następnie je porzucić (Szwed, 1999, s. 151-152). W podejściu tym można dostrzec wyraźne przesunięcie: od dążenia do osiągnięcia „wysokich standardów” (bycia dobrym, uczciwym, szlachetnym), kontrolowania siebie, odgrywania społecznie narzuconej roli, do dążenia do „bycia sobą” oraz trochę egoistycznego robienia tego, „na co ma się ochotę” (Boksański, 1989, s. 40-41). Światopoglądowy model tożsamości pozwala nie tylko na prowadzenie analiz sytuacji psychospołecznej człowieka we współczesnym społeczeństwie, ale także na poznawanie nowych stylów życia, które przyjmują jednostki.

Z kolei egologiczny model tożsamości odwołuje się do dyscypliny nazywanej eko-egologią, a rozwijanej przez M. Zavalloni. Twórczyni tego modelu odrzuca tradycyjne założenie psychologii, iż to „świat zewnętrzny”, społeczeństwo sytuuje jednostkę od zewnątrz. Wprowadza ona pojęcie „otoczenia wewnętrznego”, które odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu i definiowaniu tożsamości. Zdaniem M. Zavalloni, „na tożsamość psychospołeczną jednostki, w perspektywie eko-egologicznej składają się treść, struktura i organizacja dy-

namiczna wewnętrzny otoczenia”, jest ona „ośrodkiem kontroli, antycypacji i odzwierciedlania działań, w które angażujemy się w naszym codziennym życiu” oraz „pojmowana jako system wyobrażeń, stanowi subiektywny odpowiednik tej elementarnej matrycy przynależności społecznych, w których usytuowana jest jednostka” (Boksański, 1989, s. 45).

Egologiczny model tożsamości różni się od formułowanych wcześniej koncepcji rezygnacją (dzięki wprowadzeniu pojęcia „otoczenia wewnętrznego”) z uznawania wpływu „innego” na kształt definiowania siebie.

### **Tożsamość w ponowoczesności**

W otaczającej nas rzeczywistości znalezienie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” okazuje się dla jednostki coraz trudniejsze oraz nabiera szczególnego znaczenia. Takie procesy, jak wzmożona ruchliwość społeczna, modernizacja, transformacja, globalizacja przyczyniają się do ulotności, niepewności, fragmentaryczności warunków, w jakich człowiek poszukuje i określa siebie. Zygmunt Bauman stwierdza w tym kontekście, iż nowoczesne pytanie „kim jestem?” ma nieco inny sens w obecnej rzeczywistości, w której egzystencja ludzka definiowana jest poprzez kategorie wolności, wyboru i zmienności. Tożsamość ponowoczesna przestaje być oczywista, niezmienna, niepodważalna (Bauman, 1993, s. 7).

Wydaje się również, iż rzeczywistość współczesna obejmuje „wielość światów”, co prowadzi do zróżnicowanego pojmowania pojęcia tożsamości. Ważną cechą stylu życia człowieka ery ponowoczesnej wydaje się niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja oraz epizodyczność różnorodnych sfer jego aktywności (Bauman, 1993, s. 7). Kultura i współczesne, ustrukturyzowane społeczeństwo wpisują w życie jednostki zmienność i narzucają mu konieczność dokonywania rozmaitych wyborów. W tych okolicznościach pytanie o tożsamość przestało mieć swój dawny, dobrze nam znany „nowoczesny sens” (Melchior, 1993, s. 37). Można też w tym kontekście odwołać się do rozważań Z. Melosika, dotyczących społeczeństwa konsumpcji; stwierdza on, iż współczesnemu człowiekowi „wydaje się, że już-już osiągnął «ostateczny punkt» i stał się taki, jaki być powinien. „Jednak już za chwilę odczuwa, że moment stabilizacji pragnień i satysfakcji minął bezpowrotnie i trzeba rozpocząć dalsze poszukiwanie”. W rezultacie „człowiek żyje w ciągłym konsumpcyjnym niepokoju, który staje się stanem normalnym i obowiązującym” (Melosik, 1999, s. 72). Zjawiskiem powszechnym jest zatem permanentna zmiana tożsamości.

Zdaniem Z. Bauman, obecnie „tożsamości nie dostaje się w prezencie, ani z wyroku sądu bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, zadaniem przed jakim nie ma ucieczki” (Bauman, 1993, s. 8).

Dla człowieka ponowoczesnego kwestia tworzenia własnej tożsamości zaczyna być „kłopotliwa”. W świecie noszącym znamiona niejednoznaczności, względności i nierealności nie można bowiem skonstruować trwałej i niezmiennej wizji własnego „ja” (tak jak miało to miejsce wcześniej). Tożsamość ponowoczesna okazuje się niepewna, rozmyta, rozchwiana, warunkowa, a niekiedy – po prostu nie istnieje (Burszta, Kuligowski, 1999, s. 12-13). Nowoczesna zasada „musisz być taki a taki” zastąpiona została w społeczeństwie konsumpcji ponowoczesną zasadą – „możesz być każdy” (Melosik, Szukdlarek, 1998, s. 59).

### Młodzież i wzorce tożsamości w społeczeństwie japońskim

W każdym kraju, w ramach procesu rozwoju społeczeństwa, wytwarzany jest wzór człowieka oraz zespół cech, którymi powinien się charakteryzować. Bez wątpienia na kształt takiego modelu w Japonii wpłynęło szereg różnorodnych czynników, takich jak: położenie geograficzne, historia, tradycja narodowa, kultura, filozofia i religia, organizacja życia społecznego i ustrój prawny, przemiany demograficzne, gospodarcze i ekonomiczne. Przestrzenne odizolowanie Japończyków od innych społeczeństw pozwoliło na zachowanie jednorodności etnicznej, a trudne, niekiedy nawet niebezpieczne warunki życiowe (erupcje wulkanów, trzęsienia ziemi, tsunami) wymusiły dążenie do samowystarczalności i pokonywania rozmaitych trudności. Pożądaną cechą mieszkańca Japonii jest jego duża tolerancja na zmienność otaczającego go środowiska oraz umiejętność przystosowania się do zróżnicowanych warunków. Jednostka w tym kraju nie może „zatapiać się” w żalu po osobistych lub materialnych, bolesnych stratach lecz z determinacją i wytrwałością podejmować wysiłki związane z przywracaniem otoczenia do stanu sprzed krytycznych zdarzeń (Nishimura, 1995, s. 4-5).

Jednocześnie dla Japończyka charakterystyczne jest nastawienie na kształtowanie identyfikacji własnego „ja” w kontekście grupy społecznej, orientacji na pracę i podejmowanie wysiłków z nią związanych oraz „poczucia miejsca zajmowanego w strukturze społecznej”. Japończycy działają w ten sam sposób i mają identyczne opinie na każdy temat. Przynależność do grupy ma priorytetowy charakter. Obca jest im niezależność i wiara w siebie, dlatego postępują zgodnie z tym, co nakazuje grupa. Zjawisko to określane jest mianem „grupizmu”.

„W grupie jednostka jest niewidoczna i anonimowa. Nie ponosi odpowiedzialności za czyny usankcjonowane przez grupę. Grupa wyznacza wartości, którymi muszą się kierować jej członkowie. O ile w kulturze zachodniej człowiek odpowiada za swoje czyny przed własnym sumieniem, o tyle w Japonii – przed grupą. Najważniejsze jest zachowanie twarzy w stosunku do grupy, gdyż jej dobro jako całości jest ważniejsze od dobra jednostki. To grupa decyduje o tym, czy działanie jednostkowe jest dobre, czy nie, a członek grupy działa tak by zyskać jej przychyłność” (Hataśa, 2004, s. 80).

Nie ma zatem miejsca na indywidualizm w znaczeniu preferowanym w społeczeństwach zachodnich. Harumi Befu (Befu, 1986, s. 24) uważa, że trafnym odpowiednikiem tego pojęcia w Japonii jest termin *personhood*. Pojęcie to zawiera trzy odrębne wymiary: interpersonalizm, samodyscyplinę oraz perfekcjonizm ról.

Interpersonalizmem, nazywanym w języku japońskim *kanjin shugi*, określić można nabywanie przez młodego człowieka „definicji własnego ja” w odniesieniu do relacji z innymi ludźmi. Według Japończyków istotny jest bowiem rodzaj powiązania, które nie ogranicza się jedynie do znajomości z kimś, lecz wiąże się z rodzajem moralnego zobowiązania do wzajemnej pomocy, zarówno werbalnej, jak i instrumentalnej.

Drugą ze społecznie oczekiwanych cech młodego Japończyka, wchodzącą w skład terminu *personhood*, jest samodyscyplina. Thomas P. Rohlen zwraca uwagę na jego złożoność. Mianowicie zdaniem tego autora Japończycy uważają, że charakter człowieka kształtowany jest przez substancję umysłową składającą się z: *ki*, *kokoro*, *tamashii* oraz *seishin*. *Ki* odnosi się do podstawowej siły życiowej, która obdarza człowieka witalnością. *Kokoro* utożsamiane jest ze współczującą, empatyczną duszą. Natomiast *tamashii* to zapał, determinacja w przezwyciężaniu trudności, a *seishin* tłumaczone jest nieco niezdarnie jako „duch”, postawa umysłowa pozwalająca jednostce poradzić sobie z różnymi zadaniami. Wymienione tu „niematerialne substancje” przejść muszą „próbę doświadczenia” w toku kształtowania

samodyscypliny. Doświadczenie obejmuje *kuro* czyli trudność, *gaman*, *nintai*, *shimbo* lub *gambaru* rozumiane jako wytrzymałość, *doryoku* czyli usiłowanie oraz *ishhokemmei* – krańcowy wysiłek. Młodemu pokoleniu Japończyków często towarzyszy fraza *Yareba dekiru*, co znaczy „Jeśli będziesz bardzo się starał, dokonasz tego” (Rohlen, 1977, s. 128-135).

Ostatnim elementem pojęcia *personhood* jest tak zwany perfekcjonizm ról. Cechę tę określa się jako „inklinację Japończyków do odgrywania ról” lub „narcyzm ról”. Pojęcie to oznacza dążenie do odgrywania ról, poprzez które możliwe jest osiągnięcie sukcesu wbrew wszelkim przeciwnościom. Młodzi Japończycy utwierdzani są w przekonaniu, że każda rola, nawet błaha, godna jest największego wysiłku. To nastawienie pozostaje w sprzeczności z amerykańskim rozumieniem „czarnej”, „niewdzięcznej” pracy. Można chyba przyjąć hipotezę, iż głęboka motywacja japońskich dzieci i młodzieży do nauki i osiągania sukcesów w znacznej mierze uzależniona jest od kulturowego znaczenia samodyscypliny i perfekcjonizmu ról w tym kraju (Befu, 1986, s. 25).

„Nastawienie na grupę” i rozwijanie procesu wewnątrzgrupowego współbrzmia z potrzebami japońskiego społeczeństwa i rynku pracy. Systematyczny trening umiejętności „bycia w grupie” prowadzi zdaniem Chie Nakane do „unilateralizmu przynależności do grupy, co oznacza, że zgodnie z tendencją dominuje lub w ogóle występuje (w Japonii) przywiązanie tylko do jednej grupy”<sup>3</sup>.

Japończyk powinien również posiadać „poczucie miejsca zajmowanego w strukturze społecznej”. Słowo japońskie *bun* oznaczające miejsce, pozycję lub rolę społeczną rozumiane jest w Japonii szerzej jako „pozycja i przyjęcie na siebie obowiązków przez każdego członka społeczeństwa w relacji z innymi jej członkami”. Natomiast sens słowa *akirame* zawiera się w „akceptacji bez protestu miejsca w hierarchii społecznej”. Dzieje się to w ramach podporządkowania jednych członków grupy innym, a takie szierarchizowanie rzadko budzi sprzeciw (De Vos, 1975, s. 196-199). „W hierarchii liczy się wiek, płeć, ukończony uniwersytet, staż i miejsce pracy oraz zajmowane w niej stanowisko. Hierarchia obowiązuje już od najmłodszych lat. Dzieci chodzące do renomowanego przedszkola mają większe szanse dostać się do wymarzonej uczelni niż dzieci ze zwykłych przedszkoli” (Hałasa, 2004, s. 88).

Hierarchia obowiązuje także w japońskiej rodzinie. Najwyższe pozycje zajmują w niej mężczyźni uszeregowani według starszeństwa: dziadek, ojciec, syn. Najstarszy syn i jego żona zajmują ważniejsze miejsce niż młodszy syn i jego rodzina lub córka i jej mąż. Najniżej w hierarchii sytuowane są dzieci oraz kobiety niezamężne, które nie mają prawa zwrócić się do kogokolwiek w rodzinie po imieniu. Nawet żony mówiąc z mężem używają nazwiska albo słowa *shujin*, czyli „mój właściciel”. „W stosunku do osób postawionych wyżej (starsi wiekiem, nauczyciele, szefowie firm) stosuje się specjalną odmianę języka wyrażającą szacunek, zwaną – językiem honoryfikatywnym. Polega on na stawianiu swojego rozmówcy wyżej od siebie, a mówiąc o sobie pomniejsza się własną pozycję” (Hałasa, 2004, s. 88). Do osób młodszych wiekiem lub stażem pracy można zwracać się po nazwisku bez dodawania żadnych końcówek albo użyć imienia z odpowiednią końcówką (*-kun*, *-chan* lub *-san*). Końcówki zarezerwowane dla osób stojących wyżej w hierarchii to: *-senpai*, *-sensei*, *-dono* oraz *-sama*.

<sup>3</sup> Unilateralizm zdaniem Chie Nakane wynika „z rodzaju związku grupowego w danym miejscu, bowiem jednocześnie w dwóch miejscach być nie można” – cytuję za B. Von Kopp, *Zeit für Schule: Japan*, Köln – Wien 1990, s. 105.

Japońskie społeczeństwo cechuje – wynikająca z tradycji – grzeczność. Wymogi stawiane młodemu pokoleniu w kwestii języka i kultury osobistej niemal całkowicie uniemożliwiają bycie opryskliwym. Najbardziej charakterystyczny jest ukłon – znak bardzo dobrego wychowania i wykształcenia. Odpowiedni ukłon to jedna z pierwszych umiejętności, którą rozwijają dzieci w wieku przedszkolnym. Każdy maluch dowiaduje się, kiedy powinien trzymać ręce wzdłuż ciała, kiedy złożyć je przed sobą, kiedy powinien się wyprostować, a także jak głęboki ma być ukłon i ile czasu trwać. Rodzaj ukłonu wskazuje status społeczny obu kłaniających się osób.

Jak wspomniano już wcześniej, w Japonii nadal dominującą rolę odgrywa mężczyzna. Dziewczynka musi podporządkować się woli ojca, młoda kobieta – woli męża, a kobieta-matka – woli dzieci. Od kobiety oczekuje się, aby była drobna, ładna i łagodna. Wyrazem łagodności jest np. wysoki, szczebiotliwy głos. (Lebra, 1984, s. 300-304). Musi też być

„uniżenie grzeczna, poslušna, unikająca bezpośredniego sposobu mówienia, podobna do dziecka, lubiąca maskotki, naiwna lub udająca naiwną, kobieta, która na widok rzeczy nieznanych piszczy jak kotka albo mała dziewczynka. (...) Wiele kobiet nadal zakrywa usta, kiedy mówi albo się śmieje, co jest zapewne pozostałością dawnego obyczaju zabraniającego kobiecie z wyższych sfer pokazywania zębów” (Hałasa, 2004, s. 118).

Ponadto, w gramatyce języka japońskiego wyróżniane są inne czasowniki dla kobiet i inne dla mężczyzn, choć opisują te same czynności. „Kobietom właśnie dlatego, że są kobietami nie wolno przedstawiać nawet samych siebie” (Bator, 2004, s. 188). Zajmują znacznie niższą pozycję w hierarchii społecznej, nie mają szans na dobrą pracę, nawet jeśli są absolwentkami najbardziej prestiżowego w tym kraju Uniwersytetu Tokijskiego (Tōdai). Dyskryminacja płci spowodowała, iż młode Japonki zaczęły się buntować, „ale droga od bezwolnych marionetek, sterowanych przez ojców i mężów w patriarchalnej rodzinie, po samodzielne i aktywne uczestniczki życia społecznego była długa i mozolna” (Korzycki, 2006, s. 53).

Młodzież japońska otrzymuje zatem w kontekście rozwijania tożsamości bardzo wyrazisty przekaz wymagań społecznych. Zadaniem życiowym jest zaakceptowanie i przystosowanie się do obowiązujących zasad oraz formułowanych wobec niej oczekiwań. Czy młodzież poddaje się społecznej i kulturowej presji wyrażanej przez starsze generacje?

W dalszej części artykułu zaprezentowane zostanie zjawisko *Street Fashion of Japan*, które wydaje się próbą negacji wymogów społecznych stawianych młodemu Japończykom oraz doświadczeniem niezależnego kreowania (poprzez ubiór) młodzieńczej tożsamości.

### **Spoleczne znaczenie ubioru w Japonii, młodzież i japońska moda uliczna**

Ubiór w Japonii stanowił zawsze płaszczyznę wpływu społeczeństwa na jednostkę i jej tożsamość. Historycznie elitaryzm, a współcześnie egalitaryzm społeczny jest realizowany przy pomocy specyficznych kodów ubraniowych. W przeszłości stroje noszone przez Japonki i Japończyków – np. *hakama*, *kimono*, *haori* – pozwalały na odczytanie pozycji ich właścicieli w hierarchii społecznej. Po drugiej wojnie światowej, wraz z zapoczątkowaniem procesu demokratyzacji życia ubiory stały się mniej wyszukane, skromniejsze. Jednak dzięki grupowej uniformizacji nadal potwierdzają przynależność do różnych grup. „Salarimani mają identycz-

ne ciemne garnitury, młode zameżne kobiety spódniczki jednakowej długości i bluzeczki o zbliżonym kroju wyprodukowane przez te same firmy, matki na skwerze takie same kapelusiki, starsze panie charakterystyczne sweterki i spódnice pełne misternych ozdóbek” (Bator, 2004, s. 58). Dzieci japońskie już od najmłodszych lat zapoznawane są z ubraniowym kodem, dzięki czemu bezbłędnie rozpoznają, kto do jakiej grupy należy i jakie zajmuje miejsce w hierarchii społecznej.

Od czasów modernizacji japońskiego szkolnictwa w epoce Meiji (1868-1912) (Cylkowska-Nowak, 2000, s. 67-69) uczeń nosi w szkole mundurek (*seifuku*). Do lat dziewięćdziesiątych XX wieku niektóre spośród szkół – te mające najbardziej restrykcyjne regulaminy – nie pozwalały na zakładanie prywatnego stroju nawet w dni wolne od nauki (School Uniform Association of Tokyo, 1981). Dla części młodzieży japońskiej – mimo iż poddawana była socjalizacji i wychowaniu w grupie rówieśniczej i w rodzinie – *seifuku* stały się rodzajem „nieznośnego przymusu” i opresji (Matsuda, 2004). Jak stwierdza w tym kontekście J. Bator, „Uniformizacja i silny nacisk na konieczność dostosowania się wyglądem do własnej grupy dały możliwość łatwej ucieczki w fantazje” (Bator, 2004, s. 61). Młodzież zaczęła w czasie wolnym od nauki odrzucać standardowe ubrania i stworzyła swoją niepowtarzalną modę zwaną *Street Fashion of Japan*. Zmiana ubioru daje jej możliwość stania się kimś innym, a tak naprawdę pozwala „być każdym”. Istnieje wiele odmian i rodzajów tego stylu ubierania się, np.:

- a) *Kogyaru* (fot. 1) – związane z obsesyjnym uwielbieniem dla plastiku, połączone jednocześnie ze wstrętem do wszystkiego co naturalne; w skrajnym przypadku może oznaczać całkowite upodobnienie się do lalki Barbie;
- b) *Burando* (fot. 2) – narzucenie sobie przymusu noszenia wyłącznie markowych ubrań,
- c) *Burikko* – komponowanie ubioru z wszystkiego co dziewczęce i słodkie, z przewagą odzieży koloru różowego;
- d) *Kogals* (fot. 3) – dążenie do elegancji i szyku; imitowanie wyglądem bohaterów filmów dla młodzieży np. „Beverly Hills 90210”;
- e) *Gonguro* i *Yamamba* (fot. 4) – preferujące tlenione włosy, ciemną opalenizną twarz, niebieskie szkła kontaktowe na oczach oraz przesadnie wielki biały makijaż dookoła oczu; ważne też są buty na wysokich podszwach oraz kolorowe markowe ubrania;
- f) *Kigurumin* (fot. 5) – stylizowanie makijażu, podobnego jak u Yamamba; w kwestii ubioru preferowanie jednoczęściowych kombinezonów z kapturem, których forma wzorowana jest na bohaterach z dziecięcych bajek (Kubuś Puchatek, Tygrysek, Pokemon, Totoro, Pszczółka Maja. itp.);
- g) *Decora* (fot. 6) – założenie na siebie wielu kolorowych ubrań, w przypadkowej kolejności oraz ozdobieniu tego stroju ogromną liczbą różnych dodatków (najlepiej w jaskrawych kolorach);
- h) *Cosplay* (fot. 7, 7a) – wcielanie się za pomocą stroju w swoje ulubione postaci z gier komputerowych, filmów, mangi, anime itp. (Macias, Evers, 2007).

Zdaniem Ai,

„jak to w Japonii bywa wszystko jest tu wynaturzone, wyolbrzymione, wręcz karykaturalne. Ultrakrótkie spódniczki, buty na olbrzymich platformach lub niebotycznie wysokich obcasach. Do tego obowiązkowe solarium, dziwnie,

## II. Z BADAŃ

---

nierz w sposób szokujący, celowo zwracający uwagę, ufarbowane włosy, modna biżuteria, wypięgnowane, długie paznokcie i ciągła pogoń za nowinkami ze świata mody oraz kosmetyków” (Ai, 2003, s. 10).

Od 1997 roku fotograf Shoichi Aoki zaczął wydawać miesięcznik „Fruits”, w którym prezentowane są zdjęcia najciekawiej ubranej młodzieży. Powszechnie uznaną za jedną z najbardziej interesujących kreacji młodych Japończyków jest styl Lolita.

„Trend ten zapoczątkowała Seiko Matsuda, japońska piosenkarka pop, często porównywana do Madonny. Nie potrafiła śpiewać, za to doskonale umiała się zareklamować. Ubrana w ciuchy dwunastolatki, celowo infantylna, stworzyła nowy trend. Wkrótce japońskie ulice wypełniły się dziewczynami ubranymi w dużo za krótkie sweterki, mundurki szkolne i opadające skarpetki. Do dzieciennych torebek, telefonów komórkowych i spodni przyczepiały pluszowe maskotki. Moda ta objęła nie tylko nastolatki. Nawet trzydziestoletnie kobiety lubują się tu w mięciutkich, pluszowych maskotkach, śmiesznych gadżetach i falbaniastych cukierkowatych spódniczkach” (Ai, 2003, s. 9).

Nazwa Lolita została zaczerpnięta z powieści autorstwa Władimira Nabokowa, traktującej o starszym mężczyźnie śpijącym z tytułową bohaterką mającą zaledwie 12 lat. Stąd też w Japonii bardzo popularny stał się „kompleks Lolity” (*rōriikon*). Termin ten oznacza erotyczne zainteresowanie dojrzałych mężczyzn niedojrzałymi dziewczętami. Kompleks ten występuje u wielu Japończyków, którzy mają nieograniczony dostęp do oferty tzw. „biznesu Lolitek” (*rōrita-no busunesu*)<sup>4</sup>. „Mogą spotykać się w fan klubach lolitek, poczytać o nich w męskich wydawnictwach, popatrzeć na nie na ulicach Tōkyō, gdzie licealistki noszą niebezpiecznie krótkie spódnice od mundurków” (Bator, 2004, s. 154) lub niechcąc przytulić się do którejś z nich w załoczonem metrze. Oficjalnie „pedofilia jest w Japonii zakazana. Natomiast nie ma prawa zabraniającego przedstawiania kontaktów o charakterze seksualnym z dziećmi, np. w manga dla dorosłych czytelników. Wszelkiego rodzaju dewiacje, podglądactwo czy molestowanie na papierze jest dozwolone” (Słowik, 2006).

Moda na japońskie Lolity została zapoczątkowana w 1999 roku. Nie należy mylić jej ze stylem gotyckim, rozpowszechnionym także w Europie. Te dwa sposoby kreowania stroju przez młodzież istnieją równolegle, ale są odmienne. Lolitki nie słuchają muzyki typowych zespołów gotyckich i ich upodobania nie wykraczają zazwyczaj poza Visual Key-owe<sup>5</sup> zespoły J-Rockowe. Sposób komponowania odzieży nazywany Lolitą powstał z połączenia trzech odrębnych trendów obecnych wcześniej w modzie.

„Pierwszym z nich jest styl «francuskiej pokojówki» charakteryzujący się koronkowo-kokardkowymi przybraniami głowy, małymi falbaniastymi fartuszkami, stylową bielizną oraz dwoma najbardziej przeciwnymi sobie kolorami – czernią i bielą. Drugi, zainspirowany książką «Alicja w Krainie Czarów», lansuje spódniczki do kolan na halce, bufiaste rękawki, podkolanówki w przeróżne wzorki, sukienki w pastelowe kolory, kwiatowy lub «karciany rzucik», czy często wzór w kratkę. Trzecim jest styl nawiązujący do mody z czasów wiktoriańskich i wnosi wszystko to co sztywne i romantyczne – długie, powłóczyste i wydekoltowane suknie, seksowne gorsety, haftowane kołnierzyki i koronkowe rękawiczki, wszystko w kolorach purpury, czerwieni i czerni” (Starzyńska, 2004, s. 84).

---

<sup>4</sup> Wokół kulturowej ikony Lolity rozwinęto w Japonii ogromną sferę konsumpcji. Kolejne kreacje wizerunków są wykorzystywane w publikacjach, filmach, drukowane na użytkowych przedmiotach.

<sup>5</sup> Visual Key – sceniczny image zespołów muzycznych chcących poprzez ubiór zwrócić na siebie uwagę wytwórni fonograficznych i pozyskać fanów.



Kreacja tego rodzaju jest przykładem kontrastowego zestawienia niewinności z seksualnością i drapieżnością. „Lolita” – jest słodka, przyjemna i uwodzicielska. Z kolei „Gothic” – mroczny, a niekiedy nawet przerażający. W niektórych kreacjach styl Lolity bywa łączony z gotyckim. Pomimo odmienności obu stylów, osiągany jest zaskakujący efekt – kreacja zestawia niewinną kokieterijność z niedostępnością. Ten sposób ubierania preferowany jest zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców.

Styl Lolita posiada pewne charakterystyczne cechy. W zależności od preferowanej odmiany zmienia się kolorystyka i poszczególne elementy. Dziewczęta-Lolity noszą niemalże wyłącznie sukienki z bufiastymi rękawami, sięgającymi do łokci lub rozszerzającymi się ku dołowi, kończącymi się na wysokości nadgarstka. Spódnica jest najczęściej suto marszczona i poobszywana kokardkami, sięgająca do połowy uda, czasami nad kolana; bardzo rzadko – dłuższa. Obowiązkowy jest tiul, usztywniający i podnoszący spódniczkę delikatnie do góry, co daje efekt spódnicy baletnicy. Bluzki wykonane są z delikatnych materiałów, przylegają do ciała lub sprawiają wrażenie „napompowanych”; mogą też być obszyte koronką lub posiadać żabot albo stójkę. Dopełnieniem stroju są malutkie, jakby zabrane zabawce kapelusiki. Są one noszone z boku głowy w taki sposób, że nie mogą trzymać się bez zawiązywania ich pod brodą. Oprócz nich często noszone są też słomkowe kapelusze, cylindry, opaski bądź koronkowe czepki. Wszystko wykończono jest koronką – rękawiczki, skarpetki (zazwyczaj podkolanówki), secesyjne parasolki itp. Buty natomiast są bardzo zróżnicowane – wysokie na koturnie (czasem przekraczającym 10 cm wysokości), delikatne trzewiczki, pantofelki albo toporne glany. Tak skomponowany ubiór powinien być uzupełniony różnego rodzaju gadżetami, takimi jak: torebeczka utrzymana w konwencji całego stroju (małe wiklinowe koszyczki, misio-plecaki, plecaki ze skrzydłami nietoperza, małe torebki-trumienki itp.).

Najbardziej znanymi, modnymi i popularnymi odmianami stylu Lolita są:

a) *Amarori (Sweet Lolita)* (fot. 8).

Uznawana za najładniejszą i najśodszą odmianę Lolitki. Charakterystyczne dla jej wyglądu są pastelowe kolory (biel oraz róż i błękit). W kompozycji stroju dominują olbrzymie ilości falbanek, wstążeczek, koronek i anielskich piórek. Zwolenniczki tego rodzaju ubioru noszą krótkie cukierkowate sukienki, trzymając w dłoniach słodkie torebeczki lub ukochaną maskotkę. Na nogi zakładają skarpetki, zazwyczaj sięgające do kolan lub lekko poza nie, a na stopach mają delikatne pantofelki (czasami są one na grubej podeszwie). Włosy zazwyczaj farbują na bardzo jasny blond lub noszą peruki. Fryzury ich pełne są loczków lub warkoczyków i nawiązują stylem do fryzur z epoki baroku. Chętnie zakładają na głowę bogato zdobione czepki lub malutkie kapelusiki. *Amarori* zachowują się bardzo grzecznie i z uśmiechem pozują do zdjęć.

b) *Kenturiori (Country Lolita)* (fot. 9).

Styl bardzo podobny do *Amarori*. Jedyłą różnicą jest delikatny wzór tkaniny sukien. Mogą to być małe kwiatki, różnokolorowe plamki, figury geometryczne bądź też wzór „w szachownicę”. Dodatkowo do ubrań doszywanych jest mnóstwo kolorowych wstążeczek i koronek. Całość prezentuje się pstrokato, kolorowo. Dziewczęta kreujące ten styl Lolity są bardzo grzeczne i sympatyczne.

c) *Gusorori (Gothic Lolita)* (fot. 10).

Uważana jest za bardziej dorosłą odmianę *Amarori*. W strojach również występują koronki i wstążki, ale kolorami, które dominują są czerń i biel. Do krótkich sukienek przyszywane są różne białe ozdoby, które mają najczęściej kształt krzyża. Włosy *Gusorori* są rozjaśnione albo zastępowane odpowiednio stylizowaną peruką. Podobnie jak u *Amarori*, na głowę zakładane są czepki bądź kapelusiki. Ta grupa młodych Japonek zachowuje się również bardzo grzecznie, lecz rzadko się uśmiecha, raczej pokazując otoczeniu powagę.

d) *Kurorori (Black Lolita)* (fot. 11).

W kreacji tej odmiany Lolity dominuje kolor czarny. Inne kolorystyczne odmiany tego stylu to:

*Shiroirori (White Lolita)* (fot. 12) – z przewagą bieli,

*Aoirori (Blue Lolita)* (fot. 13) – z przewagą koloru niebieskiego,

*Midorirori (Green Lolita)* (fot. 14) – z przewagą zieleni,

*Akairori (Red Lolita)* (fot. 15) – z przewagą czerwieni,

*Pinkurori (Pink Lolita)* (fot. 16) – z przewagą różu itd.

e) *Gotiku Arisutokaratu (Gothic Aristocrat)* (fot. 17).

Ten rodzaj stylu Lolita odnosi się raczej do ubrań męskich. Inspirowany jest kostiumami z epoki wiktoriańskiej. Bywa bardzo elegancki, wytworny i uważany za najbardziej dojrzały i dorosły, dlatego też wśród jego zwolenników prawie w ogóle nie ma nastolatków i nastolatek. Osoby kreujące ten styl ubierają się w długie, ciemne (zazwyczaj czarne, ciemnoszarłatne/ciemnofioletowe lub mieszaninę tych barw) suknie, które są skromnie zdobione koronkami. Do charakterystycznych elementów stroju *Gotiku Arisutokaratu* należą także bluzki z wysokimi kołnierzami, bądź żabotami, na które dodatkowo zakładane są obcisłe gorsety. Ponadto, w ubiorze tym preferuje się długie płaszcze, cylindry na głowę, wysokie (do kolan), zawiązywane buty, obowiązkowo na grubych podszewkach. Istotne jest, aby obuwie było ciężkie, toporne. Fryzury są zazwyczaj spokojne lub intensywnie natapierowane. Kolorystyka włosów jest różna – od jasnego blondu, poprzez kolor rudy, do ciemnego brązu. Gotyckie arystokratki i arystokraci stwarzają dookoła siebie atmosferę tajemniczości, przy czym są nadzwyczaj kulturalni i uprzejmi.

f) *Pankurori (Punk Lolita)* (fot. 18).

Obejmuje wszystkie cechy *Gothic Lolita* połączone z elementami charakterystycznymi dla ubioru punków, wzorowanych na wyglądzie muzyków brytyjskich punk-rockowych zespołów z końca lat siedemdziesiątych.

g) *Porunrori – Porno Lolita/Erorori (Erotic Lolita)* (fot. 19).

Ubrane zazwyczaj w obcisłe i wyzywające gorsety oraz spódnice lub suknie w czarno-czerwonych kolorach. Noszą długie włosy, które farbują na różowo bądź krwistą czerwień. Strój dopełniają wysokie buty na obcasie typu szpilka. Dziewczęta kreujące ten rodzaj stylu Lolita zachowują się wulgarnie i wyzywająco. Bardzo niechętnie pozują do zdjęć, wręcz unikają fotografów i fotografowania.

h) *Neogotikurori – Noegothic Lolita/Indusutururori (Industrial Lolita)* (fot. 20).

Styl punkowy z elementami charakterystycznymi dla fanów techno. Młodzież kreująca ten styl odrzuca elegancję i zastępuje ją nieładem. W ubiorach dominuje odzież skórzana, pokryta ćwiekami, nitami, łańcuchami, a niekiedy na-

wet – tworzywem sztucznym. Wielbiciele tego gatunku zakładają na siebie rozdarte spódnice, spod których wycierają błyszczące spodnie. Noszą toporne buty z olbrzymią ilością błyszczących klamerek i mnóstwem różnych błyskotek, przymocowanych we wszystkich możliwych miejscach. Dominuje kolorystyka czarna, biała i czerwona oraz odrobina bardzo jaskrawych barw. Fryzury są zazwyczaj postrzępione, pozostawione w nieładzie lub przypominają punkowy czub. Kolorystyka włosów jest zróżnicowana – od jaskrawych kolorów, poprzez stonowane ciemne lub jasne barwy. Ich zachowanie imituje działanie maszyn bądź też robotów.

i) *Kodona (Kodona)* (fot. 21).

Męska odmiana stylu *Gusorori*. Ta grupa młodzieży ubiera zazwyczaj krótkie spodnie, pantaloney sięgające do połowy ud, podkolanówki, wysokie buty, koronki, marynarkę i zwiewne koszule z zawiązanym pod szyją krawatem, który jest bardzo ważnym elementem stroju. Krawat może być długi, krótki, prostokątny, zrobiony ze wstążki – każdy jest odpowiedni, byle był elegancko zawiązany w perfekcyjny windsorski węzeł. Zachowania tej grupy młodzieży są niegrzeczne. Niechętnie pozują do zdjęć, a fotografów obrzucają nieprzyjemnymi wyzwiskami.

j) *Buritusu Arisutokaratu – British Aristocrat*/*Dandy Gotiku (Dandy Gothic)* (fot. 22).

Jest to dorosła wersja *Kodona* z ubiorami wzorowanymi na dziewiętnastowiecznej Anglii. Dandys zakładają na siebie płaszcze o kroju fraka, z wysokimi kołnierzami, a czasami powiewające peleryny, elegancki żakiet, trzewiki na grubej podeszwie, rękawiczki z delikatnej skóry, a na głowę – melonik lub cylinder. W dłoni powinna znaleźć się elegancka laseczka, a z kieszeni zwisać tańczuszek, na końcu którego znajduje się zegarek. Wszystko to utrzymane jest w ciemnych, stonowanych barwach. Są bardzo kulturalni, uprzejmi, a rozmawiając z nimi, odnosi się wrażenie, jakby byli przedstawicielami prawdziwej arystokracji.

Odmienność zjawiska *Lolita* została zauważona przez japoński rynek odzieżowy, kosmetyczny oraz przez media. Powstało wiele warsztatów szyjących tego rodzaju odzież, nowych sklepów i czasopism poświęconych tej tematyce. „Obecnie w Japonii działa kilkadziesiąt firm oferujących przeróżne ubrania, bieliznę, biżuterię i inne gadzety potrzebne by wytworzyć swój indywidualny i niepowtarzalny image. Firmowe sklepy można spotkać w każdym większym mieście. Oczywiście znajdują się tam tylko produkty najwyższej jakości, które wyszły spod igły sławnych projektantów, dlatego ceny ich są bardzo wysokie” (Starzyńska, 2004, s. 85). Produkcją ubrań dla *Lolitek* zajmują się:

- *Angelic Pretty*; *Baby*, *The Star Shine Bright*; *Emily Temple Cute*; *Metamorphose Temps de Fille* – proponują stroje w stylu „*Alicji w Krainie Czarów*” oraz *Sweet i Country Lolita*, czyli słodkie sukienki do kolan w drobne kwiaty i z motywami karcianymi lub szachowymi, bluzki z kokardami, gustowne kapelusiki z ozdobnymi wienkami lub truskawkami, halki z koronkami itp. Wszystkie kreacje utrzymane są w pastelowych kolorach, takich jak błękit, róż, żółty, jasna czerwień i jasna zieleń.
- *Atelier Boz*; *Atelier Pierrot*; *Innocent Word*; *Moi-même-Moitié*; *Victorian Maiden*; *Visible* – w sklepach tych firm ubiera się młodzież stylizująca się na *Gothic Lolita*, *Black Lolita*, *Gothic Aristocrat* oraz *Dandy Gothic*. W ofercie znajdują się długie, czarne, satynowe suknie z białymi kołnierzami i mankietami przypominające stroje nian z poprzednich stuleci, bluzki z charakterystycznymi stójkami i żabotami, rozkloszowane, aksamitne spódnice z falbankami, skórzane lub satynowe gorsety oraz żakiety i długie płaszcze z kołnier-

rzami à la Hrabia Drakula. Kolory, które tu występują to czerń, biel, krwista czerwień, purpura, ciemnoniebieski oraz ciemny fiolet.

- Alice Auaa; Arachnophobia; Black Peace Now; Elements; h. Naoto Blood; MA/MAM; Miho Matsuda; Na+H; Putumayo; Sexy Dynamite London; Union Jack - tutaj zakupy mogą zrobić wszystkie osoby dobrze czujące się w stylu *Industrial Lolita*, *Neo Gothic* oraz *Punk Lolita*. Sklepy te oferują skórzane spodnie, kurtki, żakiety i płaszcze, bluzki i koszulki z nadrukami (najczęstsze motywy to krzyże, pająki i szkielety), wszechobecna jest szkocka krata, łańcuchy, ćwieki, krótkie poszarpane spódniczki, krawaty i obroże na szyję, a także różnego rodzaju kapelusze w rodzaju cylindra. Kolorystyka nie jest w żaden sposób narzucana klientom. W przypadku tych firm odzież w różnych kolorach zestawiana jest w dowolny sposób.

Oczywiście, każda z firm prowadzi także sprzedaż wysyłkową. Na ich stronach internetowych można obejrzeć całe kolekcje i zamówić ubranie na każdy rozmiar.

### *Street Fashion of Japan w przestrzeni miasta*

Miejscem, w którym młodzi Japończycy mogą choć na chwilę pozbyć się przepisowego szkolnego lub pracowniczego uniformu, stała się takijska dzielnica Harajuku. Betonowy mostek Jingu, położony nad torami kolejki Yamanote, pozwala pokazać światu indywidualne kompozycje stroju. „Nie bez powodu właśnie Harajuku stało się główną sceną. To dzielnica mody i młodych; miejsce nawet w najbardziej szarych z szarych takijskich dni tętniące kolorem i pełne życia. (...) To przestrzeń fantazji, w której, tak jak w hotelach miłości, obowiązują inne prawa niż w codziennym życiu” (Bator, 2004, s. 61-62). Co niedzielę miejsce to odwiedza tłum turystów, fotografów oraz główni bohaterowie – poprzebierana młodzież.

#### Doświadczenie tego miejsca

„to jak przejście na drugą stronę lustra – wszystko jest tu na opak. Feeria barw zamiast szarości biurowych strojów oraz pełna swoboda zamiast dyscypliny obwarowanej zakazami i nakazami. Mała, ale jakże znacząca enklawa w miejskiej „dżungli” Tokio. W Japonii wolność osobista oraz indywidualizm nie są dobrze widziane. Każdego, od najmłodszych lat, obowiązują określone reguły, ceremoniały, a nawet strój czy sposób bycia. Młodzież japońska bardzo różni się od rodziców i dziadków swoim światopoglądem oraz wyznawanymi wartościami. Została wychowana w dobrobycie, w otoczeniu elektronicznych gadżetów i łatwo dostępnych towarów. Wiek młodzieńczy to dla większości Japończyków jedyny czas, gdy mogą sobie pozwolić na odrobinę szaleństwa, między innymi w sposobie ubierania się. W ten sposób młodzi ludzie wyrażają swoją niezgodę na otaczającą ich rzeczywistość, niepewność jutra i brak spontaniczności w japońskim społeczeństwie. To także bunt przeciwko dorosłości i związanym z nią obowiązkom. Moda uliczna jest również wyrazem sprzeciwu wobec szarej codzienności. To powiedzenie «nie» wszechogarniającej nudzie i konformizmowi” (Słowik, 2006).

Młodzież spotykająca się na Harajuku to zazwyczaj fani manga, anime, gier komputerowych i J-Rockowych zespołów.

„Zapominają tam o swoich codziennych tożsamościach i posługują się pseudonimami. Może to być imię ulubionej postaci albo jakiegokolwiek inne słowo japońskie lub angielskie, które w uszach brzmi wystarczająco słodko i fajnie, czyli

*kawaii* (...) Niektóre z dziewcząt przyjeżdżających na Harajuku uczyniły z *kosupure*<sup>6</sup> główną treść swojego życia: jego celem są coraz lepsze i piękniejsze kostiumy. Wydają więc na nie wszystkie zarobione pieniądze, a cały wolny czas poświęcają szyciu ubrań bądź polowaniu w sklepach na potrzebne gadżety i materiały. Cała ta zabawa naprawdę wymaga wiele czasu, wysiłku i pieniędzy. Liczy się bowiem nie tylko kostium i akcesoria, ale i umiejętność jego noszenia, dlatego dziewczęta korzystając ze specjalnych poradników trenują w domu przed lustrem odpowiednie dla swej postaci pozy i miny” (Bator, 2004, s. 63).

Lolity z Harajuku są

„uosobieniem beztraskich lat dzieciństwa, kiedy »wszystko było wolno«. Z dziecinnym grymasem na twarzy tupią nogą w ten sposób ogłaszając światu, że nie chcą dorosnąć. Dorosłość to odpowiedzialność i ciężka praca. Młodzi Japończycy nie chcą żyć tak, jak ich rodzice – odmawiają brania na barki tych wszystkich obowiązków. Uciekają w tworzone przez siebie krainy marzeń, czarów i wiecznej szczęśliwości zapominając o otaczającej ich rzeczywistości. To bezpieczna przystań, którą niełatwo jest opuścić. (...) Lolity stworzyły swój własny świat. Trudno jest mówić o loliczej subkulturze, gdyż za falbankami i lokami nie kryją się żadne rewolucyjne hasła czy idee. Można powiedzieć, iż jest to pewien sposób bycia. Nic więcej. Lolity po prostu SA. Na Harajuku spotykają się z przyjaciółmi, plotkują i przechadzają się wśród błyskających fleszy aparatów fotograficznych. Paradoxem wydawać się może, iż tęsknią za przeszłością, lecz bynajmniej nie japońską, a europejską. Czasami, w ich mniemaniu, odznaczającymi się elegancją, wdziękiem i pełnymi piękna. (...) Spędzanie wolnego czasu na Harajuku jest różnie odbierane przez »niewtajemniczonych«. Dla jednych to wyraz młodzieńczego buntu. Inni postrzegają młodych ludzi z Harajuku jako dziwaków, nieszkodliwych i śmiesznych. Patrzą na nich z przymrużeniem oka. Jednak przez samych »porządną« Japończyków młodzi ludzie z Harajuku bywają odbierani negatywnie. Widzi się w nich »zepsutą młodzież« – marnującą czas na głupoty zamiast zająć się nauką czy pracą. To, co robią, spotyka się z niezrozumieniem również wśród rodziców i przyjaciół, dlatego czasami osoby te nie przyznają się przed nimi, jak spędzają swój wolny czas” (Stowik, 2006).

## Zakończenie

*Street Fashion of Japan* stało się przejawem wewnętrznej potrzeby zaakcentowania własnej indywidualności przez młodzież japońską, próbą dookreślenia siebie, płaszczyzną eksperymentowania z tożsamością. Bez wątplenia moda uliczna może być odczytywana jako rodzaj buntu przeciwko społecznie i kulturowo narzucającym rygorom, sztywnym zasadom i od dawna znanym wzorcom, które w przeszłości rzadko bywały negocjowane. Lecz jednocześnie w młodzieńczych kreacjach dostrzec należy ucieczkę – trudno stwierdzić czy w pełni uświadomioną – z realnej rzeczywistości w świat kultury popularnej, inscenizowanej w ponowoczesnej Japonii. Tworząc kolejne wizerunki, młodzież korzysta z gotowych, oferowanych im modeli tożsamościowych (Jawłowska, 2001, s. 72-74). „Składanie siebie” odbywa się w oparciu o zróżnicowaną, ulotną, niespójną propozycję świata współczesnej konsumpcji. Młodzi ludzie „stają się” poprzez dokonywanie wyboru i rozstrzygnięcie wewnętrznych dylematów w kontekście niezliczonej liczby przedmiotów, wizerunków i stylów. Żłudność wolności kreacji wydaje się związana z udziałem młodzieży w grze „zainscenizowanej różnicy” oferowanej przez konsumpcję.

<sup>6</sup> *Kosupure* – zabawa w przebranie się.

Tymczasowo zaspokojone zostają jej potrzeby (określane przez niektórych badaczy ponowoczesności „fałszywymi”) – lecz po chwili znów pojawia się poczucie niepokoju, bycia „nieadekwatnym”, niemodnym, z którym to stanem należy coś począć.

### Bibliografia

- Ai (2003). Paradise Kiss – ekscentryczny świat japońskiej mody. *Kawaii*, 07 (47).
- Bator J. (2004). *Japoński wachlarz*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Bauman Z. (1993). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 2.
- Bauman Z. (2001). *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: A. Jawłowska (red.) *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Befu H. (1986). The Social and Cultural Background of Child Development in Japan and the United States. W: H. Stevenson, H. Azuma, K. Hakuta (red.) *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman
- Boksański Z. (1984). Koncepcja siebie a obraz innego. *Kultura i Społeczeństwo*, 2.
- Boksański Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boksański Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Burszta J., Kuligowski W. (1999). *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Cylkowska-Nowak M. (1998). Obywatel Japonii – w poszukiwaniu ideału W: Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.) *Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Poznań - Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Cylkowska-Nowak M. (2000). *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*. Poznań - Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Cylkowska-Nowak M. (2008). Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 2 (102).
- De Vos G. A. (1975). *Socialization for Achievement. Essays Psychology of the Japanese*. Berkeley: University of California Press.
- Domachowski W. (1993). Społeczne i kulturowe uwarunkowania patologii. W: H. Sęk (red.) *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Erikson E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Hałasa D. (2004). *Życie codzienne w Tokio*. Warszawa: Wydawnictwo „Dialog”.
- Jawłowska A. (2001). *Tożsamość na sprzedaż*. W: A. Jawłowska (red.) *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Kon I. S. (1987). *Odkrycie „ja”*. Warszawa: PIW.
- Korzycki R. (2006). Emancypantki. *Polityka*, 15 (2550).
- Lebra T. S. (1984). *Japanese Women. Constraint and Fulfillment*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- London J. (1992). *A Half Step Behind. Japanese Women Today*. Rutland - Tokyo: Charles E. Tuttle Company.
- Macias P., Evers I., Nonaka K. (2007). *Japanese Schoolgirl Inferno – Tokyo Teen Fashion Subculture Handbook*. San Francisco: Books.
- Matsuda I. (2004). *Deliberately Regulated Consumption?: Discourse on School Uniforms*. Kobe University.
- Melchior M. (1990). *Społeczna tożsamość jednostki*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, ISNS.

- Melchior M. (1993). *Kategoria tożsamości jako wyzwanie badawcze*. W: A. Jawłowska, E. Tarkowska, M. Kempy (red.) *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (1999). *Ponowoczesny świat konsumpcji*. W: Z. Melosik (red.) *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalski K. (1995). *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy z Castel Gandolfo*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Murakami H. (2007). *Po zmierzchu*. Warszawa: Muza S.A.
- Nishimura K. (1995). Trzęsienie ziemi w Kobe. *Wiadomości z Japonii*, 3.
- Rohlen T. P. (1977). *Harmony and Strength*. Berkley: University of California Press.
- Sakurai A. (2006). *Koniec niewinności*. Poznań: Vesper.
- School Uniform Association of Tokyo (1981). *Toward Unification of Education and School Uniforms*.
- Słowik M. *Japońskie Lolitki* ([www.go2.pl](http://www.go2.pl)).
- Starzyńska A. (2004). Moda (nie) tylko dla dziewcząt... *MangaZyn*, 04.
- Szwed R. (1999). Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości. *Studia Socjologiczne*, 3.
- Taylor C. (1995). Źródła współczesnej tożsamości. W: K. Michalski (red.) *Tożsamość w czasach zmiany*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tillmann K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa.
- Von Kopp B. (1990). *Zeit für Schule: Japan*. Köln – Wien.

## Wykaz fotografii

- Fot. 1. Kogyaru (<http://nicolaingiappone.blogspot.com/2007/12/gli-stili-di-shibuya-le-kogyaru-koga-le.html>)
- Fot. 2. Burando (<http://flickr.com/photos/80396200@N00/510511486/>)
- Fot. 3. Kogals (<http://basilla.blog.onet.pl/2,ID259379870,index.html>)
- Fot. 4. Gonguro i Yamamba (<http://oblog.com.br/astro/moda-japonesa/>)
- Fot. 5. Kigurumin ([http://kawaiiifruits.blogspot.com/2008\\_03\\_01\\_archive.html](http://kawaiiifruits.blogspot.com/2008_03_01_archive.html))
- Fot. 6. Decora (<http://basilla.blog.onet.pl/2,ID259379870,index.html>)
- Fot. 7. Cosplay (<http://www.japanforum.com/gallery/showphoto.php?photo=176&size=big&cat=500&ppuser=94>)
- Fot. 7a. Cosplay (<http://www.japanforum.com/gallery/showphoto.php?photo=178&size=big&cat=509>)
- Fot. 8. Amarori (Sweet Lolita) (<http://shuketsuichigo.livejournal.com/6951.html>)
- Fot. 9. Kenturirori (Country Lolita) (<http://uroda.onet.pl/1,325165711,jmusic-info.blog.onet.pl,blog.html>)
- Fot. 10. Gusrorori (Gothic Lolita) (<http://www.flickr.com/photos/cherryvega/2504921/>)
- Fot. 11. Kurorori (Black Lolita) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/alicedoll.html>)
- Fot. 12. Shiroirori (White Lolita) (<http://www.blue-period.fsnet.co.uk/egl.html>)
- Fot. 13. Aoirori (Blue Lolita) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/snap.html>)
- Fot. 14. Midororori (Green Lolita) (<http://sleepingmoonlight.tripod.com/id16.html>)
- Fot. 15. Akairori (Red Lolita) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/alicedoll.html>)
- Fot. 16. Pinkurori (Pink Lolita) ([http://www.japaneselifestyle.com.au/japan\\_picture/displayimage-topn-0-3.html](http://www.japaneselifestyle.com.au/japan_picture/displayimage-topn-0-3.html))
- Fot. 17. Gotiku Arisutokaratu (Gothic Aristocrat) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/gr7.html>)
- Fot. 18. Pankurori (Punk Lolita) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/snap.html>)
- Fot. 19. Porunrori (Porno Lolita)/ Erorori (Erotic Lolita) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/snap.html>)

## II. Z BADANÍ

---

Fot. 20. Neogotikurori (Noegothic Lolita)/ Indusuturiarurori (Industrial Lolita) (<http://www.blue-period.fsnet.co.uk/egl.html>)

Fot. 21. Kodona (<http://www.blue-period.fsnet.co.uk/egl2.html>)

Fot. 22. Buritusu Arisutokaratu (British Aristocrat)/ Dandy Gotiku (Dandy Gothic) (<http://www.avantgauche.co.uk/Gallery/snap.html>)

### Summary

#### ***Street Fashion of Japan as a trial of construction of Japanese youth identity***

A youth is the phase of life, when people to seek, to test and to construct identity. Identity construction are very differentiated, unstable and transitory in the postmodern time. Aim of the article is a presentation of interesting 'experiments' of Japanese youth in a field popularly named *Street Fashion of Japan*. The presentation of youth creation is situated in a social and cultural reality of Japan.





Fot. 1. Kogyaru



Fot. 2. Burando



Fot. 4. Gonguro i Yamamba



Fot. 3. Kogals



Fot. 5. Kigurumin



Fot. 6. Decora



Fot. 8. Amarori (Sweet Lolita)



Fot. 7. Cosplay



Fot. 9. Kenturiori (Country Lolita)



Fot. 7a. Cosplay



Fot. 10. Gursorori (Gothic Lolita)





Fot. 11. Kurorori (Black Lolita)



Fot. 12. Shiroirori (White Lolita)



Fot. 13. Aoirori (Blue Lolita)



Fot. 14. Midorirori (Green Lolita)



Fot. 15. Akairori (Red Lolita)



Fot. 16. Pinkurori (Pink Lolita)



Fot. 17. Gotiku Arisutokaratu  
(Gothic Aristocrat)



Fot. 18. Pankurori (Punk Lolita)



Fot. 19. Porurori (Porno Lolita)  
/Errorori (Erotic Lolita)



Fot. 20. Neogotikurori  
(Noegothic Lolita)  
/Indusuturiarurori (Industrial Lolita)



Fot. 21. Kodona



Fot. 22. Buritusu Arisutokaratu  
(British Aristocrat)  
/Dandy Gotiku (Dandy Gothic)

### **III. DYSKUSJE I POLEMIKI**



Katarzyna Szymala

Niepubliczna Żeńska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Strumienie” w Warszawie

## Edukacja: dobro publiczne czy dobro konkurencyjne?

Konkurencyjność rozumiana jako dążenie do osiągnięcia przez placówki edukacyjne jak najlepszych wyników oraz rywalizacja o miano najlepszej szkoły nie jest zjawiskiem nowym. Nowe jest w pewnym sensie wzmożone zainteresowanie społeczne tym tematem. Większa otwartość polskiego systemu oświaty na wyznaczniki europejskiej polityki edukacyjnej sprzyja porównywaniu wyników kształcenia między szkołami oraz wynikowemu podejściu do procesu uczenia. Jednocześnie szkoły są wciąż traktowane jako instytucje z misją, których nie mniej ważną rolą jest wykształcenie w uczniach solidarnych, bezinteresownych postaw oraz dzielenie się z innymi kapitałem intelektualnym. Zachowanie równowagi między publicznym (dla dobra publicznego) a konkurencyjnym wymiarem edukacji staje się teraz jednym z głównych wyzwań szkoły.

Jedno z założeń Strategii Lizbońskiej zakłada osiągnięcie ambitnego celu: „gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną”. Przytoczony fragment zapowiada nowy sposób mówienia o edukacji, a zarazem sytuuje oświatę w obszarze gospodarki oraz konkurencyjności. Edukacja była od zawsze postrzegana jako katalizator rozwoju społecznego i również w tym tekście zostaje potraktowana jako narzędzie modernizacji państwa. Kształcenie jest tożsame z nabyciem wiedzy; wiedza zaś – zgodnie z oświeceniowym paradygmatem zaufania rozumowi – daje możliwość racjonalnego opisanie rzeczywistości i jej transformacji. Można więc postawić tezę, że nowe spojrzenie na edukację oznacza większą świadomość jej znaczenia dla *kapitału ludzkiego*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> To kluczowe pojęcie przywoływane jest ostatnio w wielu kontekstach; od pism Bourdieau poprzez odniesienia do programów operacyjnych realizowanych ze środków unijnych oraz innych działań podejmowane przez rząd lub na jego zlecenie. Można tutaj wymienić raport nt. kapitału intelektualnego Polski przygotowany przez grupę ekspertów na zamówienie Doradców Strategicznych Premiera Donalda Tuska we współpracy z Giełdą Papierów Wartościowych w Warszawie oraz Głównym Urzędem Statystycznym. Podają za: „Rzeczpospolita” 20 czerwca 2008 r., nr 143 (8044).

Decydenci oświaty przywiązują dzisiaj dużą wagę do wyników nauczania, ewaluacji instytucji edukacyjnych, poszukiwania skutecznych metod mierzenia wiedzy, czy nowych form badań empirycznych<sup>2</sup>. W kreowaniu polityki edukacyjnej kwestia umiejętności uzyskanych przez adresatów instytucji edukacyjnych odgrywa bowiem zasadnicze znaczenie. „Prawie jedna trzecia europejskiej siły roboczej posiada niskie kwalifikacje, tymczasem zgodnie z niektórymi szacunkami, do roku 2010, 50% nowo powstałych miejsc pracy będzie wymagało wysoko wykształconych pracowników, a tylko 15% pozostanie w zasięgu osób z wykształceniem podstawowym”<sup>3</sup>. W Polsce również rośnie przekonanie o potrzebie kształcenia się, co pokazują m.in. dane statystyczne<sup>4</sup>.

W debacie publicznej o edukacji coraz częściej pojawia się pojęcie *konkurencyjności* rozumiane jako dążenie przez placówki edukacyjne do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania oraz rywalizacji o miano najlepszej szkoły. Konkurencyjność jako jeden z aspektów kształcenia nie jest oczywiście czymś nowym. Nowy, w pewnym sensie, staje się zwyczaj mierzenia konkurencyjności polskiej edukacji w skali międzynarodowej. Na możliwość porównywania polskich osiągnięć edukacyjnych z osiągnięciami innych krajów w sposób znaczący wpłynęło przystąpienie Polski do Unii, a także coraz częstsze podejmowania przez polską młodzież studiów za granicą, udział w programie międzynarodowej matury (IB), etc. Otwarcie polskiego systemu edukacji na Unię oznacza również przyjęcie istniejących już metod i narzędzi oceny pracy w szkole, na przykład poprzez europejskie ramy odniesienia w ramach rozwoju kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie czy udział w badaniu PISA.

Na użytek tego artykułu pojęcie konkurencyjności zestawiono z pojęciem dobra publicznego, którego opis nie jest łatwym zadaniem, bo kontrapunkt nie musi być przecież konieczne antytezą. Wstępnie można założyć, że edukacja jako dobro publiczne tożsama jest z kształceniem dla wspólnoty, nastawieniem na relacje z innymi oraz kształtowaniem bezinteresownej postawy. Teraz, gdy edukacja coraz częściej kojarzy się z usługą edukacyjną i działaniem o wartości rynkowej<sup>5</sup>, warto zastanowić się nad jej ideowym wymiarem. Celowo pomija się nie tyle jałowe, co pozorne sprzeczne pytanie: „kształcić czy wychowywać?”. Wydaje się bowiem, że pojęcie *dobra publicznego* i *dobra konkurencyjnego* są kategoriami lepiej oddającymi dynamikę zmian i oczekiwań nowoczesnego społeczeństwa. Dlatego też za cel niniejszego artykułu przyjęłam analizę obu tych kategorii z perspektywy krajowych i unijnych priorytetów polityki oświatowej oraz praktyki edukacyjnej.

---

<sup>2</sup> CERl (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. OECD, s. 9.

<sup>3</sup> Dalsza część cytatu brzmi następująco: „Warto odnotować, że szkoły mają coraz więcej trudności z zainteresowaniem młodych ludzi przedmiotami takimi jak fizyka i matematyka, które mają kluczowe znaczenie dla konkurencyjności gospodarki europejskiej. Dziewczęta mają więcej trudności niż chłopcy z matematyką i przedmiotami ścisłymi; istnieją również inne znaczące nierówności związane z płcią: chłopcy radzą sobie coraz gorzej z czytaniem; porzucają oni również przedwcześnie szkołę częściej niż dziewczęta”. Komisja Wspólnot Europejskich, *Dokument roboczy służb Komisji. Szkoły na miarę XXI wieku*, [http://ec.europa.eu/education/school21/konsultdoc\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/konsultdoc_pl.pdf).

<sup>4</sup> W roku 1993 76 % ankietowanych w badaniu opinii publicznej przyznało, że warto się kształcić; w 2004 r. liczba odpowiedzi twierdzących na to samo pytanie wzrosła do 93 % (CBOS, 2004). Podają za: OECD (2006), *Przeglądy gospodarcze. Polska*. Tom 2006/11 - Czerwiec 2006. Wersja polska opracowana przez Ministerstwo Gospodarki.

<sup>5</sup> Jednym z przejawów tego zjawiska jest zwiększone zainteresowanie szkolnictwem niepublicznym, jako tym, które zwiększa szanse edukacyjne młodzieży. Inym - pojawienie się nowego zawodu „brokera edukacyjnego”.



Termin konkurencyjności w oświacie przywołuje skalę porównawczą, hierarchię. Zakłada, że jest „co” i „jak” porównywać. Edukacja jako dobro konkurencyjne jawi się w dwojakiej perspektywie. Po pierwsze, oznacza staramia uczniów o coraz lepsze oceny. Nastawienie na dobrze pojętą konkurencyjność może stać się istotną częścią planu wychowawczego, pod warunkiem, że zachęci się młodzież do wymagania od siebie oraz do przezwyciężenia swoich słabych stron. To zakłada, że dobry wynik w konkursie będzie jednym ze stawianych sobie przez młodzież celów, ale nie jedynym. Równie ważny, jak dobre wyniki, jest przyrost jakościowy: stanie się w jakimś sensie *lepszą osobą* – bardziej cierpliwą, wytrwałą, zdolną do dzielenia się wiedzą z innymi<sup>6</sup>. W takim ujęciu konkurencyjność może stać się synonimem szlachetnej walki i osobistego rozwoju. Po drugie, szkolna rywalizacja toczy się również w instytucjonalnym wymiarze. Ciekawe wnioski w tym zakresie przynosi przegląd informacji dotyczących organizacji szkolnych olimpiad.

W roku szkolnym 2006/2007 przeprowadzono 26 ogólnopolskich olimpiad o charakterze ogólnokształcącym (przedmiotowych, interdyscyplinarnych, tematycznych). Razem na I etapie wzięło w nich udział ponad 177 tysięcy uczniów. Jak wynika z zebranych statystyk, liczba olimpijczyków z klas programowo niższych stale rośnie; zdarza się również, że laureaci z tych klas stanowią nawet 50% ogółu zwycięzców. Ponadto coraz więcej podmiotów społecznych, organizacji pozarządowych, mediów, placówek dyplomatycznych uczestniczy na różny sposób w ich organizacji. Wszystkie te czynniki pozwalają mówić o zjawisku *uspołecznienia*<sup>7</sup> olimpiad. Ten fenomen odzwierciedla narastającą tendencję do przywiązywania przez młodzież szczególnej wagi do wyników kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Na tworzenie klimatu konkurencyjności w oświacie wpłynęło również m.in. wprowadzenie egzaminów zewnętrznych oraz zachęcanie decydentów oświaty do posługiwania się kategorią edukacyjnej wartości dodanej<sup>8</sup>. Dlatego też być może uprawomocnione jest stwierdzenie, że rosnące zainteresowanie wynikami egzaminu gimnazjalnego po części spowodowane jest kwestiami formalnymi (na przykład, sposobem przygotowania arkuszy egzaminacyjnych), po części zaś – jak twierdzą psychologowie społeczni – coraz większą determinacją polskiej młodzieży do konsekwentnej realizacji zaplanowanej w wieku kilkunastu lat ambitnej drogi zawodowej. Na zasadzie uzupełnienia należy też dodać, że kształcenia nie sposób oczywiście zawęzić do wyników nauczania.

Zaproponowane tutaj podejście do edukacji odwołuje się również do kategorii dobra publicznego. Samo słowo „publiczny” w ujęciu kognitywnym, odniesione do wymiaru instytucjonalnego, oznacza zdolność do scalania grup i środowisk oraz do tworzenia pewnej wspólnoty kulturowej. To, rzecz jasna, tylko jedno z wielu możliwych dookreśleń

<sup>6</sup> O takim wymiarze konkurencyjności mówił Wiceminister Edukacji Narodowej prof. Zbigniew Marciniak, komentując ranking szkół ponadgimnazjalnych 2008 tworzony na podstawie sukcesów uczniów w olimpiadach: olimpiada to ma być dobra zabawa, przygoda. Na olimpiadzie walczysz raczej ze swoim intelektem niż z kolegami. „Rzeczpospolita” 10 stycznia 2008 r., nr 1 (7909). Zob. również Christina Hoff Sommers (2007). *Jakość i wyniki nauczania w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii*. W: E. Vidal (red.) *Równi, ale różni. Perspektywy edukacji zróżnicowanej*. Tłum. LIDEX. Warszawa: CODN.

<sup>7</sup> Ten termin oraz przytoczone dane zawdzięczam uprzejmości Pani Krystyny Wojdy, głównego wizytatora w Ministerstwie Edukacji Narodowej, odpowiedzialnej przez wiele lat za koordynację organizacji olimpiad i konkursów szkolnych w resorcie.

<sup>8</sup> Chodzi o wyliczanie takich wskaźników, które badają ogólne wyniki szkoły przy uwzględnieniu wyników tych samych uczniów w momencie rozpoczęcia nauki w danej szkole. Podają za: OECD. *Przeglądy gospodarcze. Polska*, s. 120.

pomijające możliwe negatywne konotacje tego słowa. Pojęcie edukacji jako dobra publicznego byłoby równoważne znaczeniu, jakie przypisuje się dobru wspólnemu. O takim użyciu tej kategorii świadczą teksty publicystyczne z tak różnych dziedzin, jak demokracja i wolny rynek, filozofia społeczna czy media publiczne. Dla wyróżniającego się grona publicystów, politologów i ekonomistów młodego i średniego pokolenia dobro publiczne edukacji to nie tyle i nie przede wszystkim powszechność (bezpłatność oświaty) i równość szans edukacyjnych, co wychowywanie młodych ludzi w postawie wielkoduszności oraz umiejętności inicjowania działań na rzecz wspólnoty lokalnej, kraju, odwoływanie się do roli inteligencji<sup>9</sup>.

Kształtowanie bezinteresownej postawy, wychowywanie do bycia „dla innych” są celami wychowawczymi, o których zasadność trudno się spierać. O wiele trudniej zdobyć się natomiast na mierzenie efektów takiej pracy, jeśli one w ogóle są wymieralne. Podobnie rzecz ma się z działaniami wychowawczymi szkoły. To właśnie w tym zakresie szczególnie uwidacznia się pierwszeństwo działań lokalnych nad rolą edukacyjnego centrum pojmowanego jako inicjatywy rządowe. Wychowanie jest domeną konkretnego, a ten trudno wspierać poprzez prace legislacyjne. Można i powinno się jednak pokazywać przykłady dobrych praktyk w ramach zadań zleconych, nagradzać najlepszych wychowawców, promować dobre książki czy autorskie programy wychowawcze. Według nauczycieli jednej z najlepszych szkół średnich w Polsce<sup>10</sup>, istotną rolę w zachowaniu równowagi między konkurencyjnością a dążeniem do dobra wspólnego odgrywa zapewnienie odpowiedniej atmosfery w szkole. Chodzi o to, żeby młodzi ludzie mieli okazję do bycia razem, do spotkania się i możliwości nawiązania normalnych koleżeńskich relacji niezdominowanych przez presję konieczności poświęcenia każdej wolnej chwili na naukę w celu zdobycia coraz lepszych ocen. Nie bez powodu część edukacji alternatywnej można właśnie potraktować jako reakcję na zbyt pragmatyczne, „wynikowe” podejście do roli szkoły. W programach takich szkół znajduje się wiele elementów pokazujących drogę do kształcenia inaczej – prymat zajęć artystycznych, edukacji ekologicznej<sup>11</sup>, etc. Kultura szkoły rzutuje na tworzenie nieformalnych więzi między uczniami, choć kształtowanie postaw społecznych nie ogranicza się do edukacji formalnej. Równie ważna jest organizacja czasu wolnego młodzieży. Istnieje tendencja do ujmowania edukacji z perspektywy utylitarystycznej wyłącznie jako sumy różnego rodzaju umiejętności. Zgodnie z tą wykładnią, zdobycie starannego wykształcenia polegałoby na kumulacji sukcesywnie nabywanych kompetencji. W tak ujętym projekcie życiowym, niebezpiecznie zbliżającym się do etyki indywidualistycznej, wszelkie „nic nie wnoszące” do osobistego curriculum projekty mogą zostać potraktowane jako zmarnowanie czasu. A przecież tylko człowiek zdolny jest do bezinteresownego działania i to właśnie powinno być nie tylko jednym z celów edukacji, ale również miernikiem jej skuteczności.

---

<sup>9</sup> Mam tutaj na myśli przede wszystkim teksty publicystyczne Jana Szomburga oraz Jana Filipa Stańki. Zob. również R. Legutko (2007), (red.). *Bitwa o szkołę*. Warszawa: CODN.

<sup>10</sup> Dziękuję moim byłym nauczycielom z XIII LO w Szczecinie: Pani Beacie Bogdańskiej, Panu Maciejowi Kopciowi oraz Panu Michałowi Szumanowi za cenne przemyślenia oraz podzielenie się doświadczeniem zdobytym w pracy w szkole. Jestem również wdzięczna Dyrektorowi XIII LO, a teraz również członkowi Sejmowej Komisji Edukacji Nauki i Młodzieży, Panu Cezaremu Urbanowi, za uwagi dotyczące paradygmatów współczesnego zarządzania oświatą oraz systemu awansu zawodowego nauczycieli.

<sup>11</sup> Symptomatycznym przykładem może być działalność szkoły we Wrocławiu założonej przez prof. Ryszarda Łukaszczyka. Zob. R.M. Łukaszczyk, K. Leksicka (2005). *Inne drogi edukacji. Kolonie twórczych wspólnot*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Do jednych z wyzwań współczesnej pedagogiki należy z pewnością umiejętność połączenia wymagań innowacyjności oraz konkurencyjności typowych dla rynku pracy, które coraz częściej przenoszą się na grunt szkoły, z integralną wizją osoby. Pewnym wychowawczym niebezpieczeństwem mogłoby się stać ograniczenie celów kształcenia jedynie do wymiaru intelektualnego. Młodzi ludzie potrzebują dojrzywać jako osoby, a nie tylko jako „chodzące umysły”. Trzeba jednak pamiętać o tym, że nauczyciele, szczególnie pod wpływem niektórych rodziców uwrażliwionych na szkolne osiągnięcia swoich dzieci, mogą łatwo ulec pokusie redukcji swojej misji. Z drugiej strony, nietrudno dowodzić, jak istotne znaczenie ma umiejętność kształtowanie uczuciowości młodych osób, pokazywanie wzorów dotyczących dobrego zachowania, nawet tych najbardziej podstawowych: sposobu jedzenia na szkolnej stołówce, rozmowy przez telefon ze starszą osobą... Edukacja jako dobro publiczne zaczyna się od kształcenia nauczycieli. Od ich postawy, komentarzy, działań czy zaniechań będzie zależało w dużej mierze to, czy uczniowie będą przynajmniej częściowo wolni od pragmatycznego nastawienia do życia oraz pytań: „co ja z tego będę miał?”. Jeśli nauczyciel potrafi dostrzec i nagrodzić również działania niewymierne i niepoliczalne – zainteresowanie się chorym kolegą, spędzenie długiej przerwy w szkole na powtórzenie z kimś trudnego materiału, to tym samym da znak, że wartość człowieka nie zawiera się jedynie w tym, co potrafi zrobić, ale również w tym, jaki jest – szczególnie w odniesieniu do innych.

Dwa lata temu Unia Europejska przyjęła postulat inspirowania działań mających na celu wspierania ośmiu kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, będący konsekwencją realizacji strategii lizbońskiej. Wśród nich znajdują się niejako oczywiste i pożądane w globalnym i z informatyzowanym społeczeństwie kompetencje porozumiewania się w językach obcych, kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne oraz informatyczne. Wspomina się tam również o kompetencjach społecznych i obywatelskich<sup>12</sup>. W odniesieniu do tych ostatnich, tylko rzetelna i wnikliwa analiza pod kątem antropologii filozoficznej pozwoliłaby na stwierdzenie, czy są one – paradoksalnie – skutkiem równie pragmatycznego podejścia do postulatów tworzenia społeczeństwa obywatelskiego i wielokulturowego, które wymaga otwartych postaw społecznych oraz współpracy instytucjonalnej<sup>13</sup>.

Obecnie wydaje się pożądane zachowanie równowagi między publicznym a konkurencyjnym wymiarem edukacji oraz odejście od oceniania uczniów wyłącznie przez pryzmat wiedzy i umiejętności. Jeśli celem nauczania wciąż pozostaje przygotowanie do życia, to palącym wyzwaniem staje się, wraz z dążeniem do poprawy jakości polskiej edukacji, nauczenie młodych osób dzielenia się swoim kapitałem intelektualnym z innymi oraz budowania trwałych relacji.

<sup>12</sup> Definicja kompetencji społecznych i obywatelskich podana w Dzienniku Urzędowym brzmi następująco: Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim opartego na znajomości pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i uczestnictwa. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 30.12.2006, L394/10 PL.

<sup>13</sup> Mam tutaj na myśli przede wszystkim filozofię *umowy społecznej* Rawlsa.

**Bibliografia:**

CERI (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. OECD.

OECD (2006). *Przeglądy gospodarcze. Polska*. Tom 2006/11 - Czerwiec 2006. Wersja polska opracowana przez Ministerstwo Gospodarki.

Legutko R. (red.) (2007). *Bitwa o szkołę*. Warszawa: CODN.

Łukaszewicz R.M., Leksicka K. (2005). *Inne drogi edukacji. Kolonie twórczych wspólnot*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Vidal E. (red.) (2007). *Równi, ale różni. Perspektywy edukacji zróżnicowanej*. Tłum. LIDEX. Warszawa: CODN.

Summary

**Education: a public or a competitive value?**

Competition understood as the effort of schools to achieve the highest scores and to be among the best institutions is not a new phenomenon. What is in some sense new is a growing social interest about this issue. The Polish educational system is currently more open to European political standards of education which favour comparison among schools' achievements and emphasis on educational outcomes. At the same time, schools are still considered institutions with a mission, a none the less important role to educate the youth in solidarity, openness to others, capacity to share with others one's intellectual potentials. A wise oscillation between the public (for the public benefit) and the competitive aspect of education is now an essential challenge schools have to face.

## **IV. RECENZJE**



**Klaus Prange (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn – München – Wien – Zürich: Verlag Schöningh, ss. 188.**

Już na początku XIX wieku Johann Friedrich Herbart zauważył, że pedagogika bywa często podporządkowywana innym dziedzinom wiedzy. Sytuacja taka nie przynosi korzyści ani jej, ani nauce, z której ją się wyprowadza. O tym właśnie pisał następująco: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielegnowała samodzielną myśl” (Herbart, 2007b, s. 22).

Klaus Prange, emerytowany profesor pedagogiki na uniwersytecie w Tybindze, przypominając te słowa dziewiętnastowiecznego klasyka (por. Prange, 2005, s. 19), podjął próbę przemyślenia wychowania niejako od początku. Jego studium można by czytać zarówno od początku, jak i od końca. Nie znaczy to oczywiście, że punkt wyjścia jest zarazem punktem dojścia, wręcz przeciwnie. Autor rozwija swoją myśl systematycznie: rozpoczyna od analizy podstawowych elementów wychowania, przechodzi do ich wzajemnego powiązania, a kończy na skonstruowaniu całościowej koncepcji, w której wychowanie ukazuje się w nowy sposób. Niemniej jednak poszukiwanie czegoś absolutnie nowego nie jest intencją Prangego. Jak sam podkreśla, chce „wydobyć to, co już od zawsze realizuje się w trakcie wychowywania i co się w nim zawiera – w mniej lub bardziej widoczny sposób – mimo różnorodnych, a czasem nawet sprzecznych interpretacji” (Prange, 2005, s. 8).

Płaszczyzną rozważań profesora z Tybingi jest ludzkie działanie. Autor stara się wydobyć to, co wyróżnia wychowanie spośród innych rodzajów aktywności człowieka. Rozwiązanie tego problemu można znaleźć w krótkim zdaniu, które znajdujemy na końcu pracy. W syntetycznym skrócie zawiera ono wynik przeprowadzonego wywodu: „Tylko dobra forma wychowuje” (Prange, 2005, s. 163). Istotne jest to, że w zdaniu nie ma terminu, na którym skupiają się analizy większości rozdziałów pracy – pokazywania (*Zeigen*). Jak to wytłumaczyć?

Nie da się zaprzeczyć, że między tytułowym pokazywaniem a formą, na której kończą się wywody Prangego, panuje pewne napięcie. Wróć do tego na końcu recenzji. W tym miejscu chciałbym jeszcze wskazać, że formy są głównym tematem następnej pracy autora, napisanej we współpracy z Gabrielą Strobel-Eisele, pt. *Die Formen des pädagogischen Handelns (Formy działania pedagogicznego)* (2006).

Wychowanie rozpatrywane jest w sześciu rozdziałach. Punktem wyjścia rozważań jest następujące stwierdzenie: „Co kryje się pod pojęciem «wychowanie», wszystkim wydaje się jasne bez konieczności studiowania czy zgłębiania nauki o nim” (Prange, 2005, s. 11). Odwołując się do Friedricha Daniela Schleiernachera, Prange przyjmuje, że początek refleksji pedagogicznej opiera się na rzeczywistości wychowawczej, którą „należy założyć jako znaną” (cytuje za: Prangem, 2005, s. 11). Wychowanie staje się problematyczne dopiero wtedy, gdy zawodzą dotychczas skuteczne i uznawane za zupełnie wystarczające sposoby działania, albo innymi słowy: gdy oparta na przyzwyczajeniu i obyczaju rutyna traci swoją moc. Autor jest przekonany, że rozwiązanie problemu „nie leży ani w celach, które wyznacza się wychowaniu, ani w społecznych czy indywidualnych uwarunkowaniach, z którym trzeba się liczyć, lecz w formie

wychowania” (Prange, 2005, s. 20). Idąc dalej tym tropem, Prange w drugim rozdziale postanawia zbadać „elementarne operacje wychowania” (Prange, 2005, s. 22) w celu wskazania na ich podstawie „tej formy, która w nich się przejawia” (Prange, 2005, s. 29).

Zdaniem niemieckiego pedagoga, pytanie z kręgu życia rodzinnego: „Jak ja to powiem mojemu dziecku?”, wyraża wątpliwości związane z kwestią właściwego wychowania (Prange, 2005, s. 31). Na jego podstawie zakreśla „formalne ramy, [...] w których i dzięki którym jest możliwe dokładne określenie tego, na czym polega specyfika czynności wychowania” (Prange, 2005, s. 36).

Jego zdaniem powyższe pytanie ma strukturę składającą się z czterech elementów: (1) formy wypowiedzi (*Jak coś mówię?*), (2) podmiotu mówiącego (*Kto mówi?*), (3) tematu wypowiedzi (*Co mówię?*) i (4) adresata wypowiedzi (*Komu to mówię?*). Każdy z tych elementów został poddany szczegółowej analizie. Uwzględniając fakt, że są one ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują, Prange dochodzi do następującego wniosku: „w tym układzie formie (*jak?*) przysługuje szczególne miejsce: bez niej nie może powstać to, co nazywamy wychowaniem” (Prange, 2005, s. 37). Wyrażała to już średniowieczna sentencja: *forma dat rei esse (forma daje rzeczy istnienie)*. Przenosząc ją na grunt pedagogiki, należy stwierdzić, że obecność lub brak formy decyduje o ustanowieniu wychowania. Przez ustanowienie nie należy jednak rozumieć niczego więcej, jak tylko scalenie poszczególnych komponentów w jednolitą całość, która wskutek tego nabiera charakteru wychowawczego. Forma jest fundamentem „rodzimy operacji wychowawczych” (Prange, 2005, s. 55), co stwierdza Prange, transformując cytowane tu słowa Herbarta.

W trzecim rozdziale wyjaśnia się istotą tych operacji<sup>1</sup>. Specyfika wychowania ukazuje się w całej pełni dopiero dzięki „różnicy pedagogicznej” (Prange, 2005, s. 58), czyli wtedy, gdy rozróżnimy uczenie się a wychowanie<sup>2</sup>. „Ta różnica nie powinna oznaczać niczego ponad to, że po pierwsze: dane jest uczenie się i dane jest wychowanie, a następnie że: uczenie dokonuje się inaczej niż wychowanie” (Prange, 2005, s. 59). Ponadto Prange stwierdza, że „założenie [...], iż dzieci się uczą [...], jest w pedagogice oczywiste [...]. Jednak nie do przeoczenia jest również fakt, że [...] możliwość kontrolowania, czego się one uczą, a czego nie, dana jest tylko w bardzo ograniczonym zakresie, gdyż my [tj. rodzice czy wychowawcy nauczyciele – dop. D.S.] nie wytwarzamy uczenia się, wręcz przeciwnie: jesteśmy zmuszeni zawsze zakładać je jako dane. Stąd też jakie obyczaje i przyzwyczajenia przyswoją sobie dzieci, jakie skłonności i preferencje

<sup>1</sup> Odpierając ewentualny zarzut konstruowania technologii wychowania, Prange z jednej strony przyznaje, że skupienie uwagi na operacjach (działaniach) wychowawczych nosi znamię *soft technology* (por. Prange, 2005, s. 52), z drugiej jednak powołując się na Immanuela Kanta, argumentuje następująco: „Forma – w przeciwieństwie do przyczynowości natury – jest przyczyną swaistego rodzaju [...]. Przyczynowość formalna – jak powinno się ją właściwie określać – polega na tym, że możemy w sposób całkowicie wolny ustanowić początek [jakiejś rzeczy czy działania – dop. D.S.] bez konieczności respektowania [jej czy jego – dop. D. S.] uwarunkowań; to znaczy: polega ona na spontanicznej i samosprawczej operacji, której równie dobrze mogłoby nie być, a tym samym jest ona całkowicie uzależniona od naszego wyboru” (Prange, 2005, s. 53).

<sup>2</sup> Celem rozróżnienia, które wprowadza Prange, nie jest oderwanie wychowania od uczenia się i odwrotnie, lecz wprost przeciwnie: podkreślenie ścisłej zależności, która między nimi ma miejsce. Dlatego autor proponuje wprowadzić dwa terminy: wychowanie pisane bez cudzysłowu, które „w odróżnieniu od uczenia się oznacza tylko jedną ze stron zależności” i wychowanie pisane w cudzysłowie („wychowanie”), przez które rozumie się „równoczesne współ- i przeciwdziałanie obu stron [tj. uczenia się i wychowania – dop. D.S.]” (Prange, 2005, s. 58; zob. s. 72, 93).



w sobie rozwija, co polubią, a czego nie, z czym się zaznajomią i co ich zainteresuje, co opanują dzięki mozolnemu ćwiczeniu, a czego w ogóle nawet nie będą chciały spróbować, to wszystko dokonuje się zawsze jak jakiś cud albo nieszczęście” (Prange, 2005, s. 58). Trzeba zatem przyznać rację Prangemu, który w podsumowaniu pierwszej części rozdziału konstatuje, że uczenie się jest „niedającym się do końca wyjaśnić, pierwotnym fenomenem” (Prange, 2005, s. 59), który znajduje się właściwie poza obszarem intencjonalnego wychowania. Czy to znaczy, że obie operacje, tj. wychowanie i uczenie się, są całkowicie od siebie niezależne? Ta kwestia zajmuje autora w dalszej części trzeciego rozdziału i w dwóch kolejnych. Najpierw rozpatruje on każde z pojęć osobno, a następnie w korelacji.

„Co robimy i jak się zachowujemy, gdy działamy wychowawczo?” (Prange, 2005, s. 59) – oto pytanie rozpoczynające rozważania dotyczące wychowania. Ich celem jest określenie podstawowej struktury odzwierciedlanej we wszystkich czynnościach wychowawczych. Aby tego dokonać, autor wybiera drogę dedukcji: stawia tezę *a priori*, którą stara się udowodnić. Brzmi ona następująco: „Wychowanie w całości i w poszczególnych swoich przejawach jest ściśle związane z uczeniem się [...] i odwrotnie: [...] uczenie się [...] można zrozumieć tylko od strony aktów wychowania i ich głównej operacji – pokazywania” (Prange, 2005, s. 63). Nieodparcie nasuwa się pytanie: dlaczego pokazywanie miałyby być „główną operacją” wychowania? Prange odpowiada lakonicznie: „To moja propozycja” (Prange, 2005, s. 65) i przechodzi do uzasadnienia.

Według niego pokazywanie jest czynnością złożoną. Z jej pomocą przedstawiamy duchowy w gruncie rzeczy fakt, że mamy coś na myśli (por. Prange, 2005, s. 68). To „coś” jest treścią lub sensem, które wiążemy z operacją (gestem) pokazywania. Z tego powodu tylko człowiek jest zdolny do pokazywania i tylko on może być adresatem takich gestów, bo jest w stanie odczytać to, co zostało pokazane<sup>3</sup>. Prange stwierdza również, że „w geście pokazywania zawarte są dwa ruchy: pierwszy w kierunku pewnej «rzeczy» i drugi z powrotem do podmiotu pokazującego” (Prange, 2005, s. 68). Jednak samo pokazywanie nie jest jeszcze uczeniem się; „nabiera wychowawczego znaczenia przez to, że od adresatów gestu pokazywania wymaga się posiadania już pewnych umiejętności, wiedzy i zachowań bądź też ich się do tego uzdalnia” (Prange, 2005, s. 69). Jak zastrzega Prange, nie należy sądzić, że mamy tu do czynienia z prostą „fizyką kija bilardowego” (Prange, 2005, s. 71), który wywołuje zamierzone skutki niezależnie od „woli” bili. Wręcz przeciwnie – warunkiem skuteczności pokazywania jest otwartość i gotowość wychowanka do przyjęcia wskazówek.

W pokazywaniu można wyróżnić trzy aspekty: (1) tematyczny, (2) społeczny i (3) czasowy. W tym kontekście Prange zauważa, że „czas odgrywa szczególną rolę, i to nie tylko dlatego, że akt pokazywania potrzebuje czasu i my musimy uczącym się poświęcić swój czas, lecz również dlatego, że samo uczenie się ma «naturę» czasową [...] Od strony formalnej bowiem struktura wychowania jako pokazywanie wyraża się następująco: trzeba coś komuś pokazać w czasie (w pewnym sensie to «uczasić») w taki sposób, aby ukazało mu się to tak, iż będzie w stanie pokazać to innym” (Prange, 2005, s. 73). To nieco zawile sformułowanie eksponuje zadanie nauczania, które Herbart określał za pomocą pojęcia artykulacji (por. Herbart, 2007b, s. 77-82). Prange zaś wraca do tego terminu i jest przekonany, że wyrażające się przez nie – mówiąc po Heideggerowsku – „uczasiwienie pokazywania” (Prange, 2005, s. 73)

<sup>3</sup> Potwierdzeniem tego są badania empiryczne przeprowadzone w ostatnim czasie przez grupę uczonych w Instytucie Maxa Plancka w Lipsku (por. Liszkowski i in., 2007)

lepiej trafia w istotę rzeczy niż takie współczesne określenia, jak: dramaturgia i inscenizacja lekcji, elementy budowy jednostki lekcyjnej czy tok nauczania<sup>4</sup>. Z tego powodu postanawia posługiwać się nim w swojej pracy (por. Prange, 2005, s. 110).

W podsumowaniu trzeciego rozdziału znajdujemy stwierdzenie: „Gdziekolwiek dokonuje się wychowanie, tam również jest coś pokazywane” (Prange, 2005, s. 77). Zgodzimy się z nim tylko wtedy, gdy przyjmiemy, że pokazywanie jest rozumiane przez Prangego jako „bazowa operacja” (Prange, 2005, s. 75) wychowania, która nie istnieje sama dla siebie, lecz ma na celu wywołanie w swoim adresacie odpowiedzi w postaci uczenia się. Jest to temat następnego rozdziału.

„W równaniu pedagogicznym uczenie się jest niewiadomą” (2005, s. 82) – mówi Prange, po czym dodaje, że nie należy tego traktować w sposób absolutny, gdyż koniecznym warunkiem wychowania jest przyjęcie założenia, zgodnie z którym czynności podejmowane przez wychowawcę (operacje pokazywania) znajdują oddźwięk (echo) w uczącym się. Uczenie się to nie tylko pasywny odbiór (*Rezeption*), lecz także forma aktywności. Prange określa to spontanicznością (*Spontaneität*), w której uczący otwiera się na impulsy przychodzące z zewnątrz. Na tej podstawie autor formułuje trzy wnioski: „1. Uczenie się jest dane jako aksjomat wychowania i nauki o nim. 2. Uczenia się nie można scedować na nikogo. 3. Uczenie się jest niewidoczne” (Prange, 2005, s. 87-88).

Odnosnie do pierwszego wniosku niemiecki pedagog wyjaśnia, że: „Uczenie się jest stałą antropologiczną, nie-jako posagiem, który otrzymaliśmy od naszej natury” (Prange, 2005, s. 88). W dawniejszej pedagogice wyrażano to za pomocą pojęcia „ukształcalności” (*Bildsamkeit*)<sup>5</sup>. Jak widać, pozostaje ono wciąż aktualne.

Drugi wniosek wskazuje na indywidualny charakter uczenia się. „Niewidzialność” (*Unsichtbarkeit*) uczenia się jako trzeci wniosek oznacza, że w przeciwieństwie do wychowania przebiega ono w sposób niedostrzegalny zarówno dla wychowawcy nauczyciela, jak i samego ucznia. W podsumowaniu tego rozdziału autor pisze: „Uczenie się to jedno, wychowanie – coś drugiego. «Wychowanie» jest próbą wprowadzenia koordynacji między tymi dwoma rodzajami operacji; mówiąc dosłownie: sprowadzeniem dwóch porządków do *jednego*, ich wzajemnym uzgodnieniem i zsynchronizowaniem” (Prange, 2005, s. 93)<sup>6</sup>. Stanowi to główny problem piątego rozdziału.

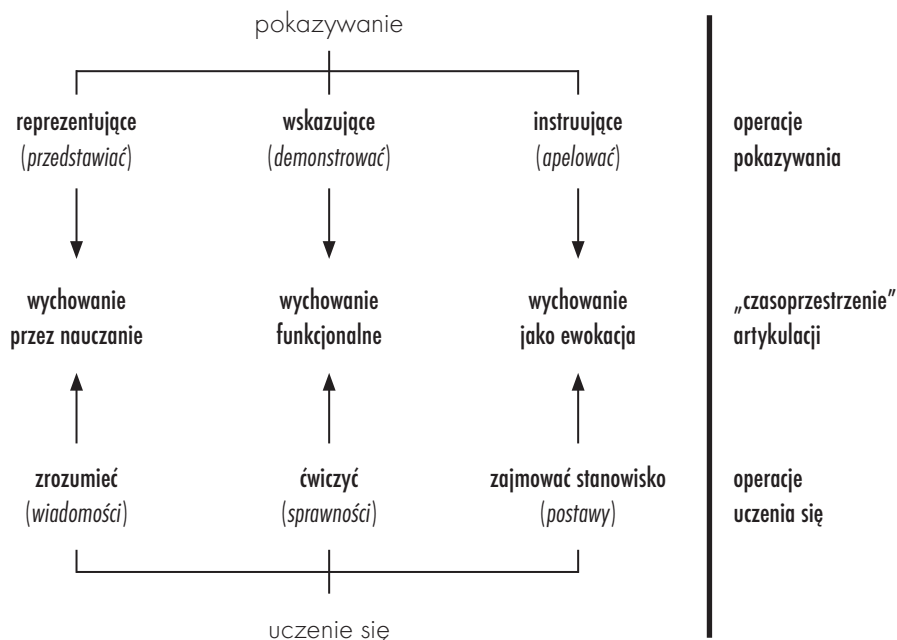
Zdaniem Prangego, funkcję koordynacji, sprzęgania i wiązania procesów wychowawczych z uczeniem się najtrafniej wyraża termin artykulacja, o którym była już poprzednio mowa. Autor podkreśla, że nie chodzi mu o „standardowo rozumianą artykulację jako «podział jednostki lekcyjnej», lecz o artykulację aktów pokazywania

<sup>4</sup> Zdaniem Prangego propagowane przez herbartystów tzw. formalne stopnie nauczania są najwyższym dowodem niezrozumienia, czym według Herbartu jest artykulacja. Prange wyjaśnia to na przykładzie jednego z wczesnych pism, w którym oldenburczyk używa metafory siły. Zadanie wychowawcy nauczyciela polega na poprowadzeniu procesu uczenia się tak, aby: „Sprawić, że wychowanek przez wybór dobra, przez odrzucenie zła odnalazł samego siebie (podkr. J.F.H.)”. Nikt nie może go w tym zastąpić, gdyż „wyniesienie do samoświadomej osobowości powinno się dokonać w umyśle samego ucznia jako rezultat jego własnych działań. Nonsensem byłoby, gdyby wychowawca chciał sam stworzyć potrzebną do tego siłę, a następnie próbował ją przelać w duszę swojego podopiecznego. Może on jedynie usprawnić działanie siły już istniejącej, która z konieczności jest wierna swej naturze, w taki sposób, aby bezbłędnie i pewnie dokonywała owego wyniesienia. Rozpoczęcie i wspieranie tego procesu musi on uważać za swoje główne zadanie” (Herbart, 2007a, s. 5).

<sup>5</sup> Por. Herbart, 2007b, s. 208, przyp. 60.

<sup>6</sup> Por. przyp. 2.

ukierunkowanych na uczenie się. Tak ujęta artykulacja jest pomostem scalającym pokazywanie i uczenie się, niejako zawiasem, od którego właściwości zależy, czy i na ile oba procesy współgrają ze sobą. Dzięki artykułowaniu łączą się operacje pokazywania z operacjami uczenia się” (Prange, 2005, s. 109). Skróceniwo przedstawia to poniższy schemat (rys. 1).



Rysunek 1. Współzależności między operacjami pokazywania a uczenia się

Źródło: Prange, 2005, s. 122.

Ograniczę się tylko do wskazania mechanizmu przedstawionego w schemacie powyżej. Wyrażenia umieszczone z prawej strony wyznaczają pole artykulacji, które powstaje między operacjami pokazywania i uczenia się. Wyznaczony w ten sposób obszar nazywa Prange „czasoprzestrzeniami” artykulacji (*Zeiträume der Artikulation*). W nim następuje scalenie pokazywania i uczenia się, innymi słowy: dokonuje się proces wychowania. Prange wyjaśnia to obrazowo za pomocą metafory dwóch kół zębatach. Pierwsze z nich tworzy operacje pokazywania, które realizuje wychowawca nauczyciel w konkretnej przestrzeni i tzw. czasie kalendarzowym. Prange wyróżnia trzy typy pokazywania: reprezentujące, wskazujące i instruujące, które kolejno odpowiadają czynnościom przedstawiania, demonstrowania i apelowania. Drugie koło zębate to operacje uczenia się, które realizują się w tzw. czasie modalnym. Jego charakterystyczną cechą jest bezpośrednia zależność od woli uczącego się (umiem - nie umiem, mogę - nie mogę, chcę - nie

chę). Czynności, które ma opanować, to: zrozumienie, ćwiczenie i opiniowanie. W wychowaniu chodzi o harmonijne zgranie dwóch kół zębatych: operacji pokazywania i uczenia się (por. Prange, 2005, s. 118)<sup>7</sup>.

Wskazane przez Prangego trzy „czasoprzestrzenie” artykulacji, to znaczy: wychowanie przez nauczanie, wychowanie funkcjonalne i wychowanie jako ewokacja, można mylnie utożsamić z wychowaniem w szkole, rodzinie i tzw. sferze publicznej. Autor podkreśla, że „sztywne przyporządkowanie poszczególnych form wychowania do konkretnych systemów społecznych stawia na głowie porządek rzeczywistości. [...] Przecież uczymy się także w rodzinie i w domu, aranżacje procesu kształcenia w szkole działają wychowawczo w sensie wychowania funkcjonalnego, nie mówiąc już o życiu społecznym, które zawiera wszystkie sposoby uczenia się” (Prange, 2005, s. 128). „Z tego powodu «czasoprzestrzenie» artykulacji da się wskazać we wszystkich realnie istniejących instytucjach i formach społecznej organizacji wychowania” (Prange, 2005, s. 130).

Warto zadać sobie pytania, co jest właściwą treścią pokazywania, albo inaczej: o jakie wychowanie chodzi Klausowi Prangemu? Odpowiedź znajdujemy w szóstym rozdziale.

Niemiecki pedagog przyznaje, że przedstawiona przez niego koncepcja pokazywania wyjaśnia praktyczno-techniczną stronę procesów wychowawczych; innymi słowy: daje się zastosować do skutecznego przekazu każdego rodzaju treści<sup>8</sup>. Normy, które winno spełniać pokazywanie, można sprowadzić jego zdaniem do trzech postulatów: (1) zrozumiałości, (2) odpowiedniości do stanu wiedzy uczącego się i (3) możliwości dalszego zastosowania (por. Prange, 2005, s. 145-150).

Jednak dziedziną, na której szczególnie zależy autorowi, jest wychowanie moralne. Pyta on zatem: „Czy operacje pokazywania umożliwiają znalezienie odpowiedzi na problem kształcenia moralności?” (Prange, 2005, s. 151).

Odrzucając woluntaryzm, zgodnie z którym sfera moralności znajduje się poza zasięgiem jakichkolwiek oddziaływań pedagogicznych, i fatalizm, który rozważa uczenie się jako proces mechaniczny, Prange proponuje pójść inną drogą (Prange, 2005, s. 155). Wskazał ją Herbart w koncepcji „przyczynowości pedagogicznej” (*pädagogische Kausalität*) zbudowanej na podstawie sądów estetycznych. Znamca Herbart wyjaśnia, że oldenburskiemu pedagogowi nie chodziło o udowodnienie wpływu sztuki na wychowanie, lecz o wydobycie specyficznego przymusu (*Nötigung*), jaki wywiera na ucznia sama forma. Sąd estetyczny, o którym pisał Herbart, może wydać tylko uczący się; taki sąd jest zawsze tożsamy z oceną moralną własnego działania. Powstaje z połączenia formy, którą mu pokazano, i samooceny (sądu etycznego), której uczący się dokonuje dzięki refleksyjnej zdolności widzenia samego siebie (por. Prange, 2005, s. 156-162). Tę pozornie trudną sprawę Prange wyjaśnia następująco: „Polega to na przymusie dobrej, tj. udanej formy, która nie zmusza do niczego i apeluje o przyzwolenie (otwarcie się) uczącego na to, co jest mu przedstawiane, on zaś nie może się temu oprzeć, jeżeli nie chce wyrzec się siebie samego” (Prange, 2005, s. 162). W zastanawiający sposób kończą się te rozważania, Prange pyta bowiem: „Czy rzeczywiście istnieje coś takiego?” (Prange, 2005, s. 162).

<sup>7</sup> Podobny sens miało „duchowe oddychanie”, o którym pisał Herbart. Według niego na swoisty dwutakt wychowania przez nauczanie składają się zgłębienie (*Vertiefung*) i ogarnianie (*Besinnung*). Zob. Herbart, 2007b, s. 205, przyp. 50.

<sup>8</sup> Warto przypomnieć, że na początku tej recenzji rozważono problem konstrukcji technologii nauczania. Prangemu udało się go rozwiązać poprzez wskazanie odwołującej się do wolności podmiotu przyczynowości formalnej.

Jak wskazano na początku recenzji, wyjaśnienia wymaga *hiatus* między operacją pokazywania a formą.

W przeciwieństwie do pokazywania, które jest pewną operacją (czynnością) podpadającą pod nasze zmysły, formy nie można ująć wprost i bezpośrednio, choć jest ona nieustannie obecna w działaniu wychowawczym. Prange pisze: „Wprawdzie forma przejawia się, ale my w tym samym momencie [gdy się ona nam objawia - dop. D.S.] nie możemy na nią wskazać, podobnie jak za pomocą ręki możemy pokazać na dowolną rzecz, gdy chcemy, aby ktoś zwrócił na nią swój wzrok, ale ręka nie może zarazem wskazywać na samą siebie” (Prange, 2005, s. 163). Przemyślenie tego – pozornie oczywistego – faktu nie tylko uzasadnia rozróżnienie między formą a pokazywaniem, lecz także podkreśla prymat formy. Inaczej mówiąc: pokazywanie jest podporządkowane formie w tym sensie, że od jakości formy zależy skuteczność pokazywania. Brak formy powoduje, że operacja pokazywania nie wywołuje w uczącym się odpowiedzi, czyli uczenia się. Dlatego Prange słusznie twierdzi, że: „Tylko dobra forma wychowuje”.

Dariusz Stępkowski SDB

### Bibliografia

- Herbart J.F. (1804/2007a). *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/estetyczne.pdf> (otwarto 20.11.2007).
- Herbart J.F. (1806/2007b). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera, przedmowa i opracowania D. Stępkowski SDB. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Liszkowski U., Carpenter M., Tomasello M. (2007). *Reference and attitude in infant pointing*. Dostępny na: [http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/publications\\_2007\\_PDF/Reference\\_and\\_attitude\\_07.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/publications_2007_PDF/Reference_and_attitude_07.pdf) (otwarto 30.11.2007).
- Prange K., Strobel-Eisele G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Kathleen Lynch, Anne Lodge (2004). *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*. London – New York: RoutledgeFalmer, ss. 243.

Powszechnie wiadomo, że w żadnym ze społeczeństw nie można zapewnić jego członkom równości absolutnej. Z jednej bowiem strony osiągnięto już wiele różnorodnych egalitarnych celów (choć z pewnością niektóre spośród nich – nie w pełni), z drugiej jednak strony – nadal w pewnym zakresie w wielu społeczeństwach daje się zauważyć nierówny rozdział dóbr materialnych, władzy, prestiżu, dostępu do szkół, dyplomów akademickich i innych cenionych zasobów.

Badanie równości, pisanie na ten temat, wydawanie książek w zakresie tej problematyki na początku wieku XXI jest zadaniem trudnym. Wydawać się bowiem może, iż ta kategoria teoretyczna związana jest raczej z rozwijaniem i upowszechnianiem minionych (i trochę przebrzmiałych, niedzisiejszych) nurtów badań społecznych i idei politycznych. Złożoność postmodernistycznego świata czyni „wielkie narracje” – marksizm, feminizm czy inne „normatywne” dyskursy – zbytecznymi, mało przydatnymi czy niewystarczającymi. Stan ten ujawnia potrzebę wypełnienia swoistej luki, która w naukach społecznych powstała. Jedną z prób poszukiwań innego, nowego postrzegania równości w naukach o edukacji jest książka dwóch znanych badaczek irlandzkich, Kathleen Lynch i Anne Lodge pt. *Równość i władza w szkołach: redystrybucja, uznanie i reprezentacja (Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation)*.

Kathleen Lynch, jedna z autorek recenzowanej publikacji, profesor Uniwersyteckiego Kolegium Narodowego Uniwersytetu Irlandii w Dublinie, poświęciła w swej działalności naukowej wiele czasu i uwagi studiom nad równością i sprawiedliwością społeczną, zarówno w ujęciu makrospołecznym, jak i mikrospołecznym. Aktywnie angażuje się od ponad dwudziestu lat w badania i rozwój polityki, głoszonej oraz realizowanej przez organizacje rządowe i pozarządowe na rzecz równości. Jest autorką czterech monografii (*The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. A Reappraisal*. London: Falmer Press, 1989; *The problem of Women Teachers in Technical and Vocational Education in Kenya, Tanzania and Zambia*. Geneva 1990; *Worlds Apart: Gender Inequalities in Education and Ways of Eliminating them*. Luxembourg – Dublin 1990; *Equality in Education*. Dublin: Gill and Macmillan, 1999), współautorką kilku prac zwartych, wielu artykułów, rozdziałów w pracach zbiorowych oraz kilkunastu raportów rządowych.

Z kolei Anne Lodge jest wykładowcą irlandzkiego Narodowego Uniwersytetu Maynooth. W kręgu jej zainteresowań znajdują się również kwestie równości w edukacji. Badaczka podejmowała liczne próby określenia typów równości oraz relacji społecznych rozwijanych wobec szczególnych grup uczniów np. dzieci z ADHD, młodzieży pochodzącej z mniejszości etnicznych. Ponadto, A. Lodge zajmuje się socjologią okresu dzieciństwa i adolescencji (w tym zwłaszcza relacjami rówieśniczymi i problemem rozwoju tożsamości na tych etapach życia) oraz profilami młodych nauczycieli (szczególnie kwestią ich motywacji i tożsamości).

Co łączy obie badaczki? Kathleen Lynch i Anne Lodge od wielu lat współpracują w ramach Centrum Badań nad Równością w Kolegium Uniwersyteckim w Dublinie (UCD Equality Studies Centre). Zrealizowały szereg projektów badawczych, zorganizowały liczne konferencje, napisały wiele raportów z badań, wdrażały interesujące rozwiązania w szkołach irlandzkich. Jednym z rezultatów współpracy obu badaczek jest książka *Równość i władza w szkołach: redystrybucja, uznanie i reprezentacja (Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation)*, będąca przedmiotem tej recenzji. We wszystkich wspólnych przedsięwzięciach autorki stawiają sobie jasno sprecyzowany cel – dostarczenie wiedzy umożliwiającej podejmowanie decyzji wpływających na zwiększanie równości w edukacji.

Kathleen Lynch i Anne Lodge zakładają, że formalne edukowanie odgrywa fundamentalną rolę w nadawaniu określonego kształtu życiu społeczno-kulturowemu, politycznemu i ekonomicznemu danego kraju. Edukacja jest instytucją, w której członkowie społeczeństwa uczestniczą w mniejszym czy większym stopniu. Istotny wydaje się udział szkół zarówno w dystrybuowaniu kulturowego dziedzictwa, jak i definiowaniu tego dziedzictwa w procesie włączania i wykluczania społecznego. Edukacja odgrywa ważną rolę w legitymizowaniu i porządkowaniu relacji społeczno-kulturowych. Instytucje oświatowe stają się „arbitrami”, rozstrzygającymi co jest kulturowo „wartościowe”, nie tylko w odniesieniu do formalnej „treści” nauczania, ale także co do sposobu edukowania – „kto”, „kogo”, „kiedy”, „gdzie”, „w jakich warunkach” oraz „przy pomocy czego” (Lynch, Lodge, 2002, s. 1).

Zdaniem Lynch i Lodge, oddziaływanie edukacji nie zamyka się wyłącznie w sferze kultury i jej przekazu. W zglobalizowanym porządku ekonomiczno-społeczno-politycznym wiedza – szczególnie „skredencjalizowana” wiedza – stała się ważnym predykatem modelu zawodowych możliwości i kluczowym czynnikiem wpływającym na dystrybucję przywilejów społecznych. Uzyskiwanie wyższego i lepszego wykształcenia, uczęszczanie do elitarnych, doskonale kształcących szkół daje przewagę nad tymi, którzy takiej możliwości nie mają.

Scharakteryzowane powyżej postrzeganie współczesnej roli i funkcji edukacji w kontekście równości stanowiło podstawę projektu badawczego Lynch i Lodge. W pierwszej części procesu badawczego badaczki postanowiły przyjrzeć się różnym zjawiskom edukacyjnym (związanym z równością) w realnym życiu – w klasie szkolnej, sali gimnastycznej, pokoju nauczycielskim, na szkolnym korytarzu i boisku – a następnie przeanalizować, zrozumieć i zinterpretować zebrane dane. W tym celu wykorzystały dobrze znany socjologom metodologiczny zabieg triangulacji, polegający na „oświetlaniu” przedmiotu badań z różnych perspektyw – uczniów, nauczycieli i badacza. Umożliwiło to uwzględnienie zróżnicowanych, odmiennych punktów widzenia i pozwoliło na ich wzajemne dopełnienie, zweryfikowanie i relatywizację. Tak „oświetlone mikrodziałania” szkół i ich subiektywne, jakościowe interpretacje zostały – w drugiej części procesu badawczego – umieszczone w szerszych, strukturalnych ramach, czyli na płaszczyźnie makrosocjalnej.

W pracy Lynch i Lodge zostały wykorzystane dane zaczerpnięte z: 1202 eseju napisanych przez uczniów; 1557 uczniowskich i 380 nauczycielskich ankiet; 162 obserwacji zajęć klasowych ze wszystkich przedmiotów; 70 wywiadów typu *focus group* (prowadzonych zwykle w grupach czteroosobowych); licznych obserwacji uroczystości, spotkań

społeczności szkolnej, aktywności nadobowiązkowych; wywiadów swobodnych i nieformalnych rozmów z uczniami i personelem szkolnym, które inicjowano spontanicznie.

Publikacja autorstwa Kathleen Lynch i Anne Lodge składa się z czterech części: *Umieszczenie tła debaty* (*Setting the scene*), *Zagadnienia redystrybucji* (*Issues of redistribution*), *Zagadnienia uznania a wielopoziomowe tożsamości* (*Issues of recognition and multivalent identities*), *Dyscyplina i władza* (*Discipline and power*).

Część pierwsza recenzowanej książki (*Umieszczenie tła debaty*) składa się z dwóch rozdziałów i dotyczy kontekstu analizy prowadzonej w kolejnych częściach. W rozdziale pierwszym autorki przedstawiły naukową debatę nad równością w perspektywie teorii egalitaryzmu. Wskazały one trzy zasadnicze typy nierówności – istotne dla prowadzonej analizy – redystrybucji, uznania i reprezentacji. Uznały za kluczowe zapoczątkowanie współpracy badaczy społecznych oraz teoretyków egalitaryzmu, umożliwiającą zbliżenie dyskursu etycznego i analitycznego. To z kolei – zdaniem Lynch i Lodge – pozwoliłoby na rozwijanie paradygmatu mogącego stanowić podstawę działań na rzecz zmiany.

Rozdział drugi obejmuje metodologiczne podstawy badań, ich zakres empiryczny oraz charakterystykę dwunastu szkół biorących udział w badaniu.

W drugiej części książki (zatytułowanej *Zagadnienia redystrybucji*) – obejmującej rozdział trzeci i czwarty – przeprowadzona została analiza problemów i kontrowersji wokół sprawiedliwości dystrybucyjnej w szkolnictwie. Autorki wyłoniły cztery zasadnicze etapy procesu tworzenia nierówności klasowych: pierwszy – na poziomie przedszkolnym, gdzie niektórzy rodzice (i ich dzieci) posiadają większe możliwości wyboru od innych, a dzieje się to dzięki posiadanym zasobom (głównie ekonomicznym); drugi – w momencie wyboru szkoły podstawowej; trzeci – w trakcie edukacji szkolnej, kiedy to uczniowie są kierowani do różnych ścieżek kształcenia na podstawie testów osiągnięć (faworyzujące tych, którzy wcześniej posiadali przewagę); czwarty – rozgrywający się wewnątrz klasy szkolnej i przynoszący poszczególnym uczniom różne doświadczenia. W konkluzji autorki ujawniają sposoby praktykowania grupowania lub przydziału uczniów do różnych ścieżek i form kształcenia, co ich zdaniem nieodłącznie prowadzi do wzmocnienia nierówności klasowych, kształtując nowe rodzaje podziałów i stratyfikacji na podstawie „poziomu sprawności” osiąganego przez uczniów.

Najobszerniejszą częścią książki jest część trzecia, nosząca tytuł *Zagadnienia uznania a wielopoziomowe tożsamości*. Podjęte zostało w nich zagadnienie nierówności uznania, doświadczanego w szkołach przez grupy mniejszościowe oraz wzajemnego oddziaływania różnorodnych nierówności. W trzech spośród zawartych tu czterech rozdziałów (piątym, szóstym i siódmym) prowadzona jest analiza różnic występujących pomiędzy badanymi szkołami koedukacyjnymi i niekoedukacyjnymi na płaszczyźnie kształtowania tożsamości płciowej. Autorki celowo skoncentrowały się na rodzajach szkół. Projektując badanie, założyły bowiem, że w różnych typach szkół rozwijane są odmienne sposoby rozumienia indywidualnych doświadczeń związanych z różnicowaniem płci. Kwestia ta ma obecnie – zdaniem K. Lynch i A. Lodge – absolutnie wyjątkowy charakter w krajach Europy Zachodniej. Przypadek irlandzki pokazuje jak ogromny jest wpływ płci na strukturalny podział tego społeczeństwa. Autorki postawiły też tezę o porównywalności znaczenia płci z klasą społeczną w osiągnięciu statusu. Następnie podjęły próbę weryfikacji tego stwierdzenia.



Zebrane w pracy dane empiryczne wskazują, iż relacje płci silnie różnicują pozycje społeczne oraz stanowią społeczno-ekonomiczny i polityczny zbiór czynników generujących nierówności – zarówno w kategoriach statusu społecznego i kulturowego, jak i na płaszczyźnie władzy i relacji gospodarczych.

Z kolei rozdział ósmy, zamykający trzecią część książki, charakteryzuje sytuację mniejszości etnicznych w badanych szkołach. Autorki opisały w tym miejscu historię segregacji w szkolnictwie irlandzkim, jak również szereg prób przemilczania tego problemu.

Kwestia braku uznania lub błędnego uznania różnic w kategoriach przynależności etnicznej została zilustrowana przykładem Cyganów, którzy uczęszczali do jednej spośród badanych szkół.

W tle prowadzonych rozważań ujawniono także problemy (nie)równości w kontekście seksualności, niepełnosprawności i przynależności religijnej. Dane empiryczne związane z tą problematyką trudne były do pozyskiwania z uwagi na postawy dyrektorów szkół, którzy utrudniali zadawanie pytań naruszających – zdaniem zarządzających – zasadę poprawności politycznej.

Przedmiotem ostatniej (czwartej) części książki, noszącej tytuł *Dyscyplina i władza*, była analiza relacji władzy. Autorki wskazują w niej, że równość w edukacji związana jest nie tylko z problemem redystrybucji i uznania społecznego, lecz zależy ona również od tego, w jaki sposób szkoły rozwiązują problem stosunków władzy. Kwestię tę ukazano interesująco zarówno w perspektywie uczniowskiej (rozdział dziewiąty), jak i nauczycielskiej (rozdział dziesiąty).

Wymiar nierówności związanych z władzą nazwany został przez Autorki „reprezentacyjnym”, ponieważ ich zdaniem „reprezentacja interesów” stanowi kluczowy problem wyrównywania na płaszczyźnie władzy. Zaistnienie równości politycznej stanowić może podstawę upodmiotowienia każdej jednostki, posiadania przez nią przestrzeni społecznej i możliwości do niezależnego działania.

Konkludując, K. Lynch i A. Lodge scharakteryzowały trzy zasadnicze rodzaje relacji w edukacji, ważnych dla osiągnięcia równości – relacje redystrybucji, uznania społecznego i reprezentacji. Autorki uogólniły ich znaczenie oraz wyłoniły praktyki społeczne i formalne procedury w szkołach, które należałoby zmienić. W tym kontekście podejmują próbę przeciwstawienia się rodzajowi pesymizmu, prezentowanemu przez znanego badacza (nie)równości Pierre’a Bourdieu. Warto w tym miejscu zacytować fragment recenzowanej książki: „Prace Bourdieu sugerują, że obecnie skonstruowane szkoły nie są w stanie promować równości. Proponuje on byśmy zrezygnowali z mitu «szkoły jako siły wyzwolenia», tak abyśmy mogli «zobaczyć instytucję edukacji w świetle prawdziwych ich zastosowań społecznych, to znaczy jako jeden z fundamentów dominacji i sankcjonowania dominacji» (Bourdieu, 1996, s. 5). Jeśli szkoły, jak wskazuje Bourdieu, są endemicznie nieegalitarne pod względem swoich procesów i wyników, musimy szukać miejsc i przestrzeni, gdzie możliwy jest wobec tej sytuacji sprzeciw, bez względu na to jak miałyby to być trudne. Do naszego planu badań musimy podchodzić z uczciwością i otwarcie przyznać jak bardzo niesprawiedliwe są niektóre praktyki edukacyjne. Dzięki takiemu postępowaniu możemy wzbudzić debatę, która stworzy płaszczyznę sojuszy pomiędzy modelami wyjaśniającymi a normatywnymi na rzecz zmiany. Wywołanie dialogu sprzeciwu wobec niesprawiedliwości jest możliwe” (Lynch, Lodge, 2002, s. 19-20).

#### IV. RECENZJE

---

\*

Recenzowana praca jest bez wątpienia książką, którą warto przeczytać. Autorki przedstawiły w niej zagadnienie równości w edukacji w całej jego złożoności. Analiza sprawiedliwości dystrybucyjnej, różnicy oraz problematyki władzy ukazała wzajemne przenikanie się tych kwestii w rzeczywistości szkolnej. Takie ujęcie problemu równości wydaje się interesujące dla różnych grup czytelników: pedagogów, socjologów, politologów, jak również nauczycieli, dyrektorów szkół, pracowników różnych szczebli administracji oświatowej czy też polityków, którzy z kolei próbują się zmierzyć z praktykowaniem równości.

**Mirosława Cylkowska-Nowak**

#### **Bibliografia**

Bourdieu P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Oxford: Polity Press.

Lynch K., Lodge A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*. London - New York: RoutledgeFalmer.

**Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.) (2007). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 2. *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie?* Gdańsk: GWP, ss. 375.**

Pierwszym krokiem poznania jest zaciekawienie, kolejnym zadawanie pytań od najprostszych po bardziej złożone. Refleksje nad wychowaniem rodzą się z podobnych pytań. Warto dociekać, czym jest wychowanie, dzięki czemu jest tym, czym jest, i czym różni się np.: od procesów rozwoju osoby oraz zmian społecznych?

Czy i jak jest możliwe wychowanie dzisiaj? Ku jakiemu światu wychowywać? Ku jakim wartościom, jakiego człowieka wychowywać itd. Odpowiedzi na te pytania nie są proste i jednoznaczne. Bowiem bez względu na to, jaką perspektywę przyjmujemy, na jakich założeniach się oprzemy, do czego się odniesiemy, czy jak głęboko będziemy penetrować dany fragment rzeczywistości, każda odpowiedź rodzi kolejne pytania. Możemy jednak zbliżyć się do prawdy o wychowaniu, ale należy pamiętać, że by do niej się zbliżyć trzeba o nią pytać.

W książce *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 2 pod redakcją M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak autorki we wstępie swoich rozważań zadają pytania i nie poprzestają na nich, stawiając sobie bardzo trudne zadanie, próby znalezienia na nie odpowiedzi. W recenzowanej publikacji priorytetem stało się poszukiwanie odpowiedzi na jedno z nich tj.: ku czemu wychowywać?

Drugi tom publikacji, o której mowa jest kontynuacją inicjatywy podjętej w pierwszym tomie, związanej z próbą ukazania wychowania w interdyscyplinarnej perspektywie. Intencją osób, które przyjęły na siebie trud redakcji naukowej opracowania stało się zainspirowanie czytelnika do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które pozwolą mu wkroczyć na drogę prowadzącą ku poznaniu wychowania jako dyscypliny naukowej. Jej interdyscyplinarny charakter jest dostrzegalny w podjęciu dyskursu o wychowaniu przez przedstawicieli takich dyscyplin naukowych, jak: pedagogika, socjologia, etnologia, filozofia i psychologia.

Całość rozważań zamyka się w jedenastu rozdziałach, wśród których pierwsze są rozważania K. Popielskiego. Podjęta przez autora kategoria sensu życia mieszcząca się w kanonie podstawowych determinant życia człowieka, staje się inspiracją do stawiania sobie przez czytelnika wielu pytań – jak choćby o to – czy życie każdego człowieka ma sens? Czy poczucie sensu życia jest uwarunkowane kulturowo? Czy człowiek zawsze poszukiwał swojego sensu życia?

Co zaskakujące na zdecydowaną większość z tych pytań czytelnik uzyskuje odpowiedź.

Mimo wieloaspektowego podejścia autora, odbiorca odczuwa pewien niedosyt w odniesieniu do sensu życia jako kategorii rozwojowej. Wątpliwości bowiem budzi fakt, że skoro K. Popielski nadaje przedmiotowi swoich rozważań wymiar ontogenetyczny – warto by go poddać bardziej szczegółowej analizie i spróbować określić, jak rozwija się sens życia jednostek w procesie ontogenezy oraz w odniesieniu do jej etapów, a także rozpatrzyć, jakie są główne determinanty sensu życia?

Należy zauważyć, że tekst nie jest łatwy w odbiorze, bowiem autor stosuje terminy właściwe filozofii, które dla przeciętnego czytelnika mogą być niezrozumiałe. Mobilizuje go to, co prawda do ich doprecyzowania, które jednak

może być, ze względu na nie zawsze prawidłowy dobór wykładni, niezgodne z intencjami autora. Uzasadniona jest zatem obawa o brak jednoznaczności odbioru tekstu.

Nie sposób poszukiwać odpowiedzi na pytanie – ku czemu wychowywać – bez uwzględnienia perspektywy aksjologicznej. J. Mariański w rozdziale pt. *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, podejmuje próbę określenia kondycji moralnej współczesnego świata ze wskazaniem na nieodzowność starań wychowawczych o wartości uniwersalne. Czyni to jednak, mając świadomość partykularnego charakteru swojego namysłu.

Autor zastanawia się nad ważnymi rekomendacjami wychowawczymi, ale niestety odnosi je jedynie do perspektywy socjologicznej. Nawet czyniąc refleksje nad wychowaniem moralnym, nie nawiązuje ani do teorii wychowania, ani aksjologii, a pozostaje tylko w kręgu socjologii. Natomiast, jak sądzę, interdyscyplinarne rozpatrzenie rekomendacji wychowawczych mogłoby być interesujące.

W kolejnym artykule E. Potulicka porusza niezwykle aktualną tematykę wychowania ku demokracji. Wskazuje w nim konkretne kategorie, których urzeczywistnienie może przyczynić się do zaistnienia człowieka wykraczającego poza ramy demokracji rynkowej (destrukcyjnej dla wspólnotowego istnienia społeczeństwa) i zmierzającego ku demokracji etycznej. Wiąże się z tym idea społeczeństwa uczącego się. Jest to jednak tylko plan, którego realizacja – jak sądzę – ma raczej charakter postulatyczny niż realistyczny.

Wypowiedź autorki świadczy o tym, że jest ona rzecznikiem idei demokracji etycznej, popiera swoje stanowisko szeroką argumentacją. Odnoszę jednak wrażenie, że mimo słuszności poglądów autorki, demokracja etyczna pozostaje nadal w sferze założeń, nie przekładając się na ich realizację. Tekst może jednak służyć jako inspiracja dla ambitnych pedagogów-praktyków, osamotnionych niejednokrotnie w walce o wskazane idee.

Na uwagę czytelnika zasługuje również artykuł P. Grzybowskiego pt. *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych. Za jego pośrednictwem autor bardzo ciekawie wprowadza czytelnika w zagadnienia wielokulturowości i międzykulturowości. Ilustruje swoje rozważania licznymi przykładami, które w znacznym stopniu ułatwiają zrozumienie specyfiki poruszanych zagadnień. Interesująco prezentuje genezę omawianych zjawisk zwłaszcza w kontekście edukacji i odnosi je do współcześnie istniejących systemów społecznych.*

Podjęty w artykule problem zyskuje – jak sądzę – na aktualności również w kontekście polskiej rzeczywistości, bowiem współczesne procesy globalizacyjne oraz migracja Polaków nasuwa pytania, czy są oni przygotowani do uczestniczenia w społecznościach wielokulturowych oraz jak sytuują się wymiary polskiej edukacji w kontekście wielo-, a może międzykulturowości? Postawione pytania mają oczywiście inny kontekst niż te, na które czytelnik może znaleźć odpowiedzi w tekście, sądzę jednak, że w świetle omawianej problematyki mogą być intrygujące.

W kolejnym rozdziale książki E. Szczęśna poszukuje odpowiedzi na pytanie, ku czemu wychowuje reklama. Podjęty temat jest istotną refleksją ze względu na współczesne czynniki wpływające na wychowanie, wśród nich oczywiście znajduje się komercja i związana z nią reklama jako jej środek.

Mocną stroną sposobu omawiania tej problematyki jest zdefiniowanie kluczowego pojęcia – reklamy oraz odniesienie go do elementów związanych z oddziaływaniami wychowawczymi. Można tu wymienić w szczególności wartości, postaci bohaterów reklam modelujące zachowania ich odbiorców a także mechanizmy, które są wykorzy-

stywane dla wywierania wpływu na młodzież. Dzięki takiemu ujęciu problematyki, autorka dogłębnie ukazuje moc oddziaływania wychowawczego reklamy.

Kolejnym walorem tekstu są konkretne przykłady reklam wykorzystane przez autorkę. Dzięki egzemplifikacjom zaczerpniętym z codziennego przekazu kultury popularnej oraz połączeniu ich z treściami teoretycznymi dotyczącymi przedmiotu rozważań, informacje przekazywane w tekście są bliskie czytelnikowi. Refleksja nad tym, ku czemu wychowuje reklama jest ważna i potrzebna z uwagi na wpływ propagandy ekonomicznej na różne elementy osobowości odbiorcy, jak choćby postawy zainteresowania czy pośrednio potrzeby. Powinna być zatem obecna w namyśle pedagogicznym.

E. Szczęśna swoje rozważania podsumowuje propozycją zaistnienia wychowania ku reklamie. W odniesieniu do tego postulatu sądzę, że warto zapytać, w czym miałyby się ono wyrażać oraz w jakich warunkach mogłoby być urzeczywistniane.

W kolejnym rozdziale publikacji, w artykule pt. *Wychowanie dla ruchomych obrazów: między panoptikonem a demoptikonem*, W. Godzic porusza tematykę pedagogiki medialnej. Odnosi się w nim do zaskakującej czytelnika kwestii „nauczyciela od mediów”, czyniąc namysł nad jego rolą. Niestety nie precyzuje dokładnie, jakiego pedagoga i o jakich kompetencjach ma na myśli.

Dalsze refleksje autora zmierzają ku szerokiej kategorii relacji człowieka z mediami, w których prezentuje nową perspektywę interpretacji funkcjonowania mediów w życiu osób z nich korzystających. Odbiega od sprowadzania ich jedynie do kanału komunikacyjnego i identyfikuje ich nową rolę zapośredniczenia komunikacji. Zastanawiające jest jednak poszerzenie przez autora znaczenia mediów audiowizualnych poprzez włączenie do nich usług internetowych oraz aparatów komórkowych, obok dotychczas wymienianych w literaturze filmu, telewizji i gier wideo. Mam wrażenie, że poszerzenie znaczenia mediów o te kategorie nie jest do końca trafne, bowiem o ile film czy gry wideo stanowią już pewną dozę informacji, to telewizja (w zależności od jej zdefiniowania), usługi internetowe czy aparaty komórkowe są zaledwie narzędziami uczestników komunikacji i są bliższe znaczeniowo kanałom komunikacyjnym. Zatem czy podniesienie ich roli do rangi zapośredniczenia procesów komunikacyjnych i uczynienia ich „tkanką i treścią komunikatów” (Godzic, 2007, s. 188) jest słuszne?

Autor zwraca również uwagę czytelnika na potrzebę edukacji medialnej w kontekście wychowania społecznego i obywatelskiego oraz czyni zaskakujące spostrzeżenie – stwierdzając, że uczeń może istnieć poprzez media. W tym kontekście zawiera istotny postulat edukacji medialnej jako składnika programu nauczania, która przygotowałaby uczniów do odbioru treści zapośredniczonych przez media.

Analizowane w artykule problemy stają się również przykładami praktycznej realizacji edukacji medialnej urzeczywistnionej w relacjach nauczyciel – uczeń. Wypowiedź W. Godzica jest wartościowa dla praktycznego wymiaru edukacji, może stać się bowiem inspiracją dla wychowawców borykających się na co dzień z refleksjami młodzieży odnoszącymi się do treści przekazywanych przez media.

Niedostatkim tekstu jest brak zdefiniowania pojęcia telewizji, trudno bowiem stwierdzić, czy autor ma na myśli dział telekomunikacji czy może instytucję zajmującą się organizowaniem i przesyłaniem obrazów, a może spektakl telewizyjny. Brak tej jednoznaczności rodzi wątpliwości i zaburza odbiór treści.

M. Dudzikowa jest autorką kolejnego tekstu zamieszczonego w recenzowanej publikacji, w którym podejmuje rzadko rozpatrywaną problematykę idolatrii. Jej wypowiedź jest niewątpliwie ważnym głosem w dyskursie o wychowaniu, z uwagi na to, że dotyczy kategorii dotychczas niewystarczająco rozpoznanej i wymagającej rzetelnego namysłu pedagogicznego. Artykuł jest bogaty w szereg egzemplifikacji treści teoretycznych, co z pewnością podwyższa walory tekstu oraz rozbudza ciekawość czytelnika.

Niestety dopiero w rozwinięciu swojej wypowiedzi M. Dudzikowa definiuje, kim jest idol, co jak sądzę może zaburzać prawidłową interpretację treści. Tym bardziej, że sama autorka zwraca wcześniej uwagę czytelnika na fakt powszechności jego potocznego rozumienia.

A. Tokarz nietypowo rozpoczyna swoje rozważania dotyczące wychowania ku twórczości. Już samo motto tekstu, ze względu na przyjętą formę, zachęca czytelnika do skupienia. Autorka po krótkim wprowadzeniu wkracza na grunt praktyki edukacyjnej, dowodząc zaskakujących faktów, które świadczą o tym, że nauczyciele, którzy mimo iż powinni towarzyszyć uczniom w podejmowaniu przez nich aktywności twórczej, często sami nie do końca potrafili zdefiniować tę zdolność, a co gorsza odkryć ją w sobie.

Mocną stroną tekstu jest wieloaspektowe rozpatrzenie podjętej problematyki. Autorka wzbogaca treści teoretyczne przywołaniem wyników badań dotyczących rzeczywistości edukacyjnej. Nie ogranicza się przy tym tylko do realiów polskich i rozszerza analizę o perspektywę angielską i niemiecką. Wypowiedź A. Tokarz podsumowuje wnioskami związanymi z dylematami charakterystycznymi dla współczesnej edukacji w kontekście twórczości uczniów, które jak sądzę bez względu na to jak długo będą pomijane bądź marginalizowane i tak upomną się o rozwiązanie. Niestety zwłoka nie jest korzystna ani dla uczniów, ani dla nauczycieli.

Kolejnym rozdziałem publikacji jest artykuł autorstwa jednej z redakterek tomu M. Czerepaniak-Walczak pt. *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*. Po obszernej refleksji nad definiowaniem czasu wolnego oraz ukazaniem go w perspektywie pedagogicznej, autorka wskazuje na potrzebę sformułowania definicji, która „byłaby wolna od niedoskonałości a jednocześnie uwzględniła podmiotową perspektywę rozumienia czasu wolnego” (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 308), co nie jest – jak sądzę – łatwym zadaniem, jeżeli w ogóle możliwym, biorąc pod uwagę całość rozważań autorki, która podkreśla złożoność tego zjawiska.

M. Czerepaniak-Walczak stawia sobie również ambitne zadanie i podejmuje próbę odpowiedzi, na pytanie: kto i kiedy może/powinien wychowywać do czasu wolnego? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta choćby ze względu na argumenty przytaczane przez autorkę w tekście, ale jak się okazuje nie niemożliwa.

W swoich rozważaniach autorka wykazuje antynomie czasu wolnego, które rysują się w perspektywie wychowania. Ujawniają się one choćby w związku z suwerennością jednostki w sferze wykorzystania czasu wolnego, która stoi w opozycji do strategicznych oddziaływań wychowawczych. Należy zatem zgodzić się z M. Czerepaniak-Walczak i podkreślić, że ich teleologiczny charakter może pozostawać w sprzeczności z wolnością wyboru podmiotu bądź przyjmując jedynie obraz złudnego pozoru jego niezależności.

Autorka w swojej wypowiedzi odkrywa, co prawda znaną już wcześniej pedagogom kategorię czasu wolnego, jednak ujmuje ją w nowej perspektywie. Co ważne inspirowanie czytelnika do refleksji nad własnym przygotowaniem do spędzania czasu wolnego i dalej do formułowania pytań o rolę samowychowania w tym procesie.

Zaskakująca tematyka świąt, których dorośli nie obchodzą, podjęta przez J. Minksztym, w przedostatnim podrozdziale publikacji, staje się intrygująca już po przeczytaniu samego tytułu. Zaciekawienie zostaje jeszcze bardziej rozbudzone obietnicą prezentacji przeprowadzonych badań. Autorka w dalszej części tekstu definiuje kluczowe dla podjętej tematyki pojęcie, którym jest „święto”, czyni to w oryginalny sposób, bowiem z punktu widzenia młodzieży, czyli osób je obchodzących. Po wprowadzeniu o charakterze terminologicznym autorka przechodzi do analizy konkretnych świąt obchodzonych przede wszystkim przez młodzież (bo jak sądzę wskazanie, iż tylko przez młodzież byłoby stwierdzeniem nieprawdziwym), takich jak: dzień wagarowicza, walentynki, połowinki, studniówka, dzień chłopaka itd. Kreśli ich specyfikę, odnosząc ją do wyników badań świadczących o stopniu zainteresowania i zaangażowania w obchodzeniu powyższych uroczystości. Ze względu na podjętą tematykę oraz nietypowe jej ujęcie, wypowiedź J. Minksztym należy uznać za ciekawy namysł nad jedną z wielu sfer aktywności dzieci i młodzieży.

W drugim tomie zostały podjęte aktualne perspektywy wychowania. Co prawda w większości obecne od dawna w refleksji o wychowaniu, jednak ujęte w nowych kontekstach, adekwatnych dla współczesnych warunków społecznych. Tych kilka obszarów, do których odnieśli się autorzy tekstów oczywiście nie wyczerpuje odpowiedzi na pytanie, ku czemu wychowywać? Ich wypowiedzi są jednak istotnymi głosami w dyskursie nad współczesnym i przyszłym wychowaniem, które mogą zbliżyć każdego, kto się z nimi zetknie do odkrycia odpowiedzi na postawione pytanie we wstępie książki.

**Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.) (2007). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 3. *O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę*. Gdańsk: GWP, ss. 319.**

Trzeci tom książki pt.: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy*, jest lekturą przystępną w odbiorze, o zróżnicowanej tematyce, która ukazuje złożone problemy wychowania. Przyjęty sposób rozpatrywania poruszanych problemów zbliża czytelnika do praktyki edukacyjnej, widzianej tym razem oczami praktyków, co stanowi uzupełnienie wcześniejszych refleksji (poczynionych w tomie pierwszym i drugim publikacji), osób w zdecydowanej większości związanych przede wszystkim z oglądem teoretycznym rzeczywistości. Analizowana publikacja jest zatem interesującym namysłem nad działalnością wychowawczą, bliskim praktyce edukacyjnej.

Zaskakujący dla czytelnika jest jednak brak bibliografii, której nie ma w żadnym artykule, nie zastosowano również zestawienia w postaci zbiorowej bibliografii. Jest to niewątpliwie utrudnienie dla czytelnika, który pragnie często pogłębić wiedzę w zakresie poruszanych w publikacji problemów.

Artykuł H. Kwiatkowskiej jest pierwszym w zbiorze dwunastu wypowiedzi zawartych w recenzowanej publikacji. Autorka podejmuje w nim wieloaspektową refleksję nad istotą wychowania, prezentując prawdziwy obraz współczesnej szkoły, uwzględniający jej newralgiczne obszary. Autorka dokonuje uporządkowania terminologicznego i wyjaśnia znaczenie pojęcia wychowawcy. Odnosi je do nauczyciela, jako osoby, która „ma wysoką świadomość swych funkcji wychowawczych” (Kwiatkowska, 2007, s. 18). Wydaje się, że jest to dość jednostronne, by

nie powiedzieć znacznie zawężone postrzeżenie istoty bycia wychowawcą, bowiem wychowawcą można być, nie będąc nauczycielem.

Autorka w dalszej części swojej wypowiedzi szkicuje kondycję tożsamości nauczyciela, przywołując wyniki własnych badań. Dzięki temu nadaje eksplorowanym treściom nie tylko wymiar teoretyczny, ale także empiryczny. Ponadto przedstawia zaskakujące wnioski z badań, które świadczą o wysokim poziomie uprzedmiotowienia nauczyciela, przez co artykuł staje się ważnym głosem w dyskursie o podmiotowości i podmiotach w edukacji.

Za istotne należy uznać, że autorka podniosła kwestię wyraźnie dostrzegalnej w praktyce szkolnej redukcji zadań wychowawczych szkoły, która marginalizuje rozwój osobowościowy uczniów. Jest to proces widoczny w codziennym funkcjonowaniu placówek oświatowych, odczuwalny zarówno przez wychowanków, jak i nauczycieli, a jednocześnie rozbieżny z formalnym wymiarem procesów nauczania i wychowania, jak np. programy wychowawcze szkoły, plany wychowawcze klas czy cele wychowawcze lekcji.

Niestety H. Kwiatkowska omawiając oddziaływania wychowawcze, odniosła się jedynie do ich instytucjonalnej formy, co jest ograniczeniem i zawężeniem problematyki zakresu wpływów wychowawczych na wychowanka. Mimo pewnych uproszczeń dokonywanych przez autorkę, jej tekst jest ciekawą analizą współczesnego wychowania, która pomaga zrozumieć przyczyny jego obecnie słabej kondycji.

S. Dylak podejmując refleksję o charakterze pedeutologicznym, zauważa w niej fakt zagubienia pedagogów-praktyków w naukowych dysputach oraz wskazuje jego konsekwencje, mianowicie ponowne skierowanie się nauczycieli ku wiedzy osobistej. Jest ona niestety często bliska ich myśleniu potocznemu, mitycznemu i ideologicznemu, co nie sprzyja respektowaniu osiągnięć nauki. Nie jest to oczywiście jedyna przyczyna, którą identyfikuje autor jako tę, która determinuje niechęć praktyków do teorii pedagogicznych. Można zatem stwierdzić, że wypowiedź S. Dylaka wykracza poza często przywoływaną diagnozę niewielkiego zainteresowania teorią przez praktyków i posuwa się dalej, ujawniając jego przyczyny. Autor próbuje ponadto odpowiedzieć na pytanie: jak kształcić nauczycieli? Namysł ten jest obecny we współczesnej refleksji pedeutologów, zatem bardzo aktualny.

Na uwagę zasługuje wypowiedź R. Wawrzyniak-Beszterdy, zatytułowana *Język w wychowaniu – neutralne medium czy narzędzie wpływu? Rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej*, która dotyczy rozważań związanych z relacjami interpersonalnymi nauczycieli i uczniów. Podjęta tematyka jest rozpatrywana w stosunkowo rzadko wykorzystywanej perspektywie krytycznej, co jest niewątpliwie walorem wypowiedzi. Dzięki takiemu podejściu R. Wawrzyniak-Beszterda demaskuje pozór porozumienia w interakcjach uczniów i nauczycieli.

Nietypowa jest nie tylko tematyka artykułu i jej ujęcie, ale także rozpoczęcie rozważań. Autorka wykorzystata bowiem wypowiedzi licealistek, które w pierwszym odbiorze wydają się przejawem „dobrego wychowania”. Natomiast w dalszej części artykułu autorka udowadnia pozorną prawdziwość tej oceny. Wykorzystuje w tym celu szeroką argumentację i dowodzi, że nieprzeżeganie zasad racjonalnego dyskursu może zaburzać relacje uczniów i nauczycieli. Tak przewrotne ukazanie problematyki wywiera pozytywne wrażenie na czytelniku oraz sprzyja pogłębionej analizie poruszanej problematyki.



Kolejna refleksja autorki pozwala na ujawnienie niewłaściwej interpretacji roli języka w wychowaniu, która mieści się w jego potocznym oglądzie. Nadaje ona mu niestety jedynie jednowymiarowego charakteru, mimo że ma on – jak słusznie podkreśla – status fundamentalnej determinanty interakcji uczniów i nauczycieli.

R. Wawrzyniak-Beszterda rozpatruje również manipulacyjne zachowania nauczycieli, którzy traktują ucznia instrumentalnie dla osiągnięcia swoich celów. W tej perspektywie dokonuje rzadko podejmowanej analizy o charakterze deontologicznym. Konstruktywnie dla praktyki edukacyjnej, wskazuje także alternatywę dla teleologicznego działania nauczyciela, którą jest działanie komunikacyjne, co jest istotnym spostrzeżeniem. Należy jednak pamiętać, że by ten typ działania mógł się urzeczywistnić w relacjach podmiotów edukacji, zarówno uczeń, jak i nauczyciel powinni posiadać kompetencje komunikacyjne na wysokim poziomie rozwoju, a to – jak dowodzą badania – jest obecnie tylko stanem postulowanym.

E. Bochno w swoim artykule podjęła tematykę rozmowy o wychowaniu. Autorka jest rzeczniczką rozmowy oraz bezpośredniego kontaktu człowieka z człowiekiem. Podobnie jak R. Wawrzyniak-Beszterda dokonuje krytycznej analizy rzeczywistości społecznej i dowodzi istnienia pseudokomunikacji, której celem niestety nie jest porozumienie. Autorka pisze o potrzebie rozmowy i przypomina czytelnikowi o naturalnym jej wymiarze jako spotkaniu człowieka z drugą osobą oraz podjęcia z nim rzeczywistego kontaktu.

W. Limont, która podejmując problematykę ucznia zdolnego, powołuje się na wyniki badań i uświadamia czytelnikowi zaskakującą skalę omawianego zjawiska. Autorka pisze, że uczniowie zdolni stanowią 25-30% populacji, zatem są oni członkami przeciętnych klas w szkołach publicznych, a w konsekwencji także wychowankami większości nauczycieli. Zgadza się ze stwierdzeniem, że coraz więcej europejskich szkół uwzględnia potrzeby uczniów zdolnych i daje im możliwości rozwoju. Wypowiedź ta rozbudza zaciekawienie czytelnika, który zadaje sobie pytanie, czy podobna sytuacja ma również miejsce w polskim systemie edukacyjnym?

Kolejny rozdział książki stanowi tekst D. Chętkowskiego, który jest pewną niespodzianką dla czytelnika. Po przeczytaniu wcześniej dwóch tomów publikacji pt. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy*, zawierających najczęściej wypowiedzi osób zajmujących się oglądem teoretycznym, zgodne z formą i przyjętym standardem publikacji naukowych, czytelnik styka się z tekstem *Co wygrałem, co przegrałem, a co diabli wzięli. Z doświadczeń wychowawcy klasy*, który nie wymaga tak dużego skupienia jak teksty poprzednie. Autor w dowcipny i szczerzy sposób ukazuje codzienność w szkole, racząc czytelnika opowiastkami, które na przemian bawią i szokują. Jego wypowiedź jest subiektywnym obrazem szkoły widzianym oczami uczestnika wydarzeń, w które czasami wręcz trudno uwierzyć. Przyjęta forma wypowiedzi sprawia, że odbiorcy przekazu trudno się oderwać od tekstu, bowiem czyta się go jak dobrą powieść, jednocześnie mając świadomość realności wydarzeń.

Artykuł jest opisem doświadczeń, przeżyć, przemyśleń, które dzieli z autorem wielu nauczycieli, jest też werbalizacją trapiącego pedagogów poczucia beznadziei i marnych ich wysiłków wychowawczych, o których mało kto poza środowiskiem nauczycieli chce słuchać.

Siódmy artykuł zamieszczony w książce to wypowiedź S. Jaskulskiej, która zastanawia się nad sensem/bezsensem oceny zachowania wystawianej w szkołach. W pierwszej części tekstu autorka porządkuje stosowane nazewnictwo, odróżniając ocenę zachowania od oceny ze sprawowania. Wyjaśnia również czytelnikowi przyczyny uznania za

poprawne określenia ocena zachowania, a nie ocena z zachowania, uznając ostatnią formę za stosowaną w języku potocznym. W kontekście tych rozważań zastanawiający jest zaistniały w dalszej części tekstu paradoks polegający na tym, że autorka jasno określiła, która z form jest prawidłowa, jednak mimo to, sama postanowiła w swojej wypowiedzi stosować formę niepoprawną. Poparła swoje stanowisko stwierdzeniem „ponieważ w niniejszym tekście interesuje nas rzeczywistość oceniania zachowania, będę się posługiwała przyjętą potoczną formą ocena z zachowania” (Jaskulska, 2007, s. 165). Sądzę jednak, że gdyby dokonać analizy dokumentacji szkół dotyczącej wystawiania oceny zachowania (która jak śmiem twierdzić mieści się w określeniu „rzeczywistość oceniania”) znaleźlibyśmy tam formę poprawną, dlatego nie ukrywam swojego zdziwienia wobec wyboru autorki tym bardziej, że stosowanie nieprawidłowych form przyczynia się do ich utrwalenia, a jak sądzą intencją autorki jest odkrywanie prawdy, a nie utrwalanie wiedzy potocznej.

S. Jaskulska w swojej wypowiedzi pomija ważną regulację prawną – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 września 2006 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (DzU 2006 nr 164 poz. 1154, par. 13. ust. 6-8). Przepis ten jest istotny ze względu na przedmiot rozważań autorki, bowiem jego istnienie powoduje rozbieżność między tym, czego dowodzi autorka a faktycznym stanem prawnym. W konsekwencji cytowane w tekście wypowiedzi uczniów i nauczycieli (które świadczyły o tym, że ocena zachowania nie ma znaczenia dla obu podmiotów edukacji), sądzą że mogłyby ulec zmianie, bowiem aktualnie ocena zachowania ma obiektywne znaczenie zarówno dla wychowanków, jak i pedagogów przynajmniej w odniesieniu do oceny nagannej.

Mimo wcześniejszych zarzutów, zgodzić się jednak należy ze spostrzeżeniami autorki dotyczącymi niedostatków systemu wystawiania oceny zachowania, realizowanego w praktyce szkolnej. Słuszna wydaje się zatem refleksja S. Jaskulskiej o konieczności głębszego namysłu nad jego poprawą.

Rozważania J. Nowotniak stanowią kolejny rozdział analizowanej publikacji i dotyczą szeroko omawianego w literaturze pedagogicznej problematyki ukrytego programu wychowania. Po teoretycznym wprowadzeniu dotyczącym przedmiotu rozważań, autorka odnosi się do jego empirycznego wymiaru, co jest niewątpliwie walorem tekstu. Omawia w nim efekty ukrytego programu, które bynajmniej nie są ukryte i oczywiście odbierane pejoratywnie. J. Nowotniak kończy swoje rozważania zaskakująco optymistyczną tezą, w której ujmuje ukryty program jako kategorię związaną z możliwościami, a nie – jak to zwykle jest przedstawiane – z trudnościami.

W dziewiątym rozdziale książki M. Mendel zaskakuje czytelnika podjęciem nietuzinkowego tematu (mimo jego wpisania w banalną codzienność polskich szkół), obecności produktów międzynarodowych korporacji w polskich placówkach oświatowych. Na początku swojej wypowiedzi odnosi się do książki pt.: „No logo”. Nawiązanie to jest na tyle szerokie, że czytelnik ma wrażenie jakby czytał recenzję przywoływanej publikacji.

W kontekście refleksji nad rozprzestrzenieniem się komercji w szkołach, autorka podnosi również kwestię krytycznej edukacji konsumenckiej oraz wspiera jej rozpowszechnianie. Niestety jedynie o niej wspomina i nie rozwija problemu, co jak sądzą jest niedostatkami tekstu, bowiem nazwanie działania i omówienie go w kilku zdaniach niewiele wnosi w poznanie jego specyfiki. Niedośyt czytelnika jest tym bardziej uzasadniony, że autorka zatytułowała

ostatni podrozdział *Logo na zakończenie: krytyczna edukacja konsumentka*, co rodzi oczekiwanie odbiorcy nieco szerszego omówienia zagadnienia.

Reasumując analizę tekstu M. Mendel (mimo wcześniej wskazanych niedostatków), należy uznać go za ważny głos odnoszący się do problemów, które mimo iż wydają się niekiedy banalne, są w rzeczywistości istotne dla kształtowania postaw młodych ludzi. Są one przecież tak silnie wpisane w codzienność szkolną, że stają się identyfikowane jako norma postępowania uczniów, a nie zagrożenie. Dzięki oryginalnemu ujęciu tematyki autorka rozbudza czujność pedagogów w sferze poruszanej problematyki, która być może zaowocuje urzeczywistnieniem się krytycznej edukacji konsumentkiej jako standardu edukacyjnego.

J. Pielachowski w dziesiątym rozdziale publikacji pt.: *Mocne i słabe strony wychowania w szkole*, zaczyna swoje refleksje od odniesienia się do regulacji prawnych związanych z procesem wychowania w szkole. Jest to rzadko rozpatrywany aspekt tego procesu w literaturze pedagogicznej, mimo że jest on wymiarem, który niewątpliwie determinuje funkcjonowanie wychowania w praktyce edukacyjnej, choćby od strony formalnej.

J. Pieluchowski nie ogranicza się oczywiście tylko do perspektywy prawnej omawianej problematyki i dostrzega sedno sytuacji wychowawczej we współczesnej szkole. Dzięki swej wieloletniej praktyce zawodowej trafnie znajduje wiele jej słabych stron, o których nie boi się wypowiadać, używając silnych środków wyrazu, często dosadnych, ale jakże adekwatnych. Dzięki temu artykuł obrazuje prawdziwą sytuację wychowania w placówkach oświatowych, demaskując pozory „dobrego wychowania” szkoły.

Autorzy dwóch ostatnich rozdziałów książki S. Bortnowski i D. Chętkowski próbują odpowiedzieć na pytanie, czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Wypowiedź S. Bortnowskiego jest prezentowana, jak zaznaczono w podtytule, z perspektywy dydaktyka literatury. Oczywiście można uznać ją za tekst inspirujący dla polonistów, ale również jako niekoniernie ciekawe doświadczenie poznawcze dla osób niezwiązanych z nauczaniem języka polskiego. Sądzą jednak, że jest to istotny głos, który porusza wymiar wychowawczy lekcji z konkretnych przedmiotów, ukazuje go w perspektywie pozostającej w opozycji do zauważalnej w praktyce edukacyjnej, tendencji nauczycieli do potocznego postrzegania funkcji wychowawczej szkoły. Wyraża się ona w powszechnym wśród nauczycieli przekonaniu sprowadzającym funkcję wychowawczą szkoły wyłącznie do działania wychowawców w ramach godzin do dyspozycji wychowawców i pracy pedagoga szkolnego. Natomiast lekcje z konkretnych przedmiotów (jak wielu nauczycielom się wydaje) służą realizacji jedynie funkcji dydaktycznej szkoły. Podkreślić zatem należy, że refleksja S. Bortnowskiego jest potrzebna praktyce edukacyjnej w zakresie wymiaru wychowawczego szkoły, lecz nie tylko w odniesieniu do lekcji języka polskiego.

Podobnie wspomniany artykuł autorstwa D. Chętkowskiego, porusza kwestie związane z nauczaniem języka polskiego, jednak jego spostrzeżenia dotyczące metodyki nauczania daleko wykraczają poza ramy jednego przedmiotu. Dzięki takiemu poziomowi ogólności adresatami tekstu staje się liczniejsza grupa odbiorców niż to miało miejsce w odniesieniu do poprzedniego tekstu.

Przyjęta forma przekazu i lekkość wypowiedzi autora zaprasza czytelnika do dalszej refleksji nad wychowaniem i jego kontekstami, co jest niewątpliwie doskonałą zachętą do lektury kolejnego, IV tomu recenzowanej publikacji, na który z niecierpliwością i zainteresowaniem będą oczekiwać wszyscy ci, którzy zetknęli się z tekstami poprzednich tomów.

**Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.) (2008). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 4. *Ku demokracji poprzez edukację*, Gdańsk: GWP, ss. 455.**

Wychowanie jest bardzo złożonym procesem, przedmiotem refleksji autorów wielu publikacji, ukazujących je z perspektywy nauk społeczno-humanistycznych. Czwarty tom książki *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* pod redakcją M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak jest kontynuacją ambitnego zadania ukazania wychowania w perspektywie interdyscyplinarnej wykraczającej poza *stricte* pedagogiczne ujęcie tego procesu. Takie podejście pozwala wzbogacić dotychczasowy namysł pedagogiczny o nowe spojrzenie, wolne od ograniczeń charakterystycznych dla pedagogicznego oglądu rzeczywistości oraz inspiruje czytelnika do „poszerzenia spektrum analiz, programów rozwoju jednostki i przemian społecznych” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 8). Dzięki przyjętej formie analizy wspomnianego procesu, czytelnik ma ponadto okazję zetknąć się z jego szerokim obszarem problemów, ukazanych zarówno z perspektywy praktycznej, jak i teoretycznej.

Poruszana w publikacji tematyka w większości odnosi się do problematyki związanej z byciem obywatelem i patriotą. Jest ona bardzo aktualna oraz szeroko dyskutowana w kręgach polityków, praktyków i naukowców. Jej wagi dowodzą również problemy współczesnego wychowania, w którym to badacze i publicyści dostrzegają kryzys postaw patriotycznych wśród młodych ludzi. Podejmowane zagadnienia są oczywiście istotne, choćby ze względu na polską sytuację społeczno-polityczną oraz wymagają refleksji nie tylko naukowej, ale także autorefleksji czytelników jako obecnych/przyszłych wychowawców czy po prostu obywateli naszego kraju. Tym bardziej, że rozważania autorów esejów zawartych w książce sprzyjają również zainspirowaniu odbiorcy do refleksji nad funkcjonowaniem współczesnego obywatela oraz jego świadomego uczestnictwa w sferze publicznej.

Publikację otwiera wypowiedź H. Samsonowicza, która jest ciekawym głosem odnoszącym się m.in. do roli wychowania w kształtowaniu tożsamości wspólnotowej. Została ona przedstawiona w nietypowy sposób, bowiem w formie rozbudzającej ciekawość czytelnika choćby ze względu na „złamanie” sztamkowego monologu autora na rzecz wywiadu.

Sedno rozważań autora wydaje się zawoalowane, bowiem już pierwsza myśl dotycząca manipulowania pamięcią nie odnosi się bezpośrednio do niej, lecz stanowi próbę zdefiniowania człowieka wychowanego. H. Samsonowicz wyjaśnia tę kategorię, powołując się na, jego zdaniem, nietypowe rozumienie wychowania i stwierdza, że „wychowanie jest przygotowaniem młodego człowieka do dorosłego życia, (...), zapewnieniem mu warunków jak najskuteczniejszego bytowania i najskuteczniejszej działalności” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 21). Tak wyjaśniając wychowanie, autor sugeruje czytelnikowi, że uległ zmianie sposób jego definiowania, a jego propozycja ma nowatorski charakter, co nie jest do końca słuszne. Ponadto należy zauważyć, że takie rozumienie wychowania jest jego zawężeniem i ukazaniem go tylko z jednej perspektywy, która – niestety – nie ujawnia złożoności jego charakteru.

H. Samsonowicz rozwija aspekt wychowania jako działalności przygotowującej członka danej społeczności do życia wspólnotowego, czyniąc to w perspektywie funkcjonowania polskich wspólnot. Dzięki temu zagłębia się w często pomijany jego aspekt w sensie skutku oddziaływań społecznych, a nie ich środka. Autor przechodzi w ten sposób do sedna swoich rozważań i podkreśla ważną rolę wychowania, które powinno umacniać poczucie więzi z określoną wspólnotą, czyniąc odpowiedzialną za ten proces przede wszystkim rodzinę.

Kolejnym istotnym spostrzeżeniem autora jest rozgraniczenie roli rodziny jako grupy wprowadzającej jednostkę w świat zobiektywizowanych społecznie wartości, do wdrożenia których w danym społeczeństwie zobowiązuje państwo. Dzięki temu H. Samsonowicz dokonuje ważnego oddzielenia roli podmiotu ideotwórczego (państwa) od podmiotu wykonawczego (rodziny).

Na uwagę zasługuje także podkreślenie przez H. Samsonowicza roli wychowania w procesie kształtowania się poczucia bezpieczeństwa jednostki rozumianego w kontekście jej poczucia stabilności oraz internalizacji norm. Te z kolei sprzyjają intensyfikacji procesów hominizacji wpływających na odróżnienie człowieka od innych istot żywych a także jego stabilizacji dzięki funkcjonowaniu we wspólnocie społecznej.

Autor wysuwa również propozycję polepszenia efektywności procesów edukacyjnych w odniesieniu do jego roli w kształtowaniu tożsamości obywatelskiej. Wyznacza tu ważną rolę nauczycielom, którzy mają być do tego rzetelnie przygotowani. Nasuwa się jednak pewna wątpliwość, czy realna jest realizacja idei autora w sytuacji, kiedy warunkiem koniecznym czyni on polepszenie statusu zawodowego nauczycieli, a to przy obecnej polityce oświatowej jest mało prawdopodobnym do spełnienia życzeniem.

W kolejnym eseju publikacji M. Kula rozpoczyna swoje rozważania omówieniem czynników wpływających na skuteczność krzewienia wychowania patriotycznego oraz przeglądem koncepcji realizacji wychowania patriotycznego w kilku krajach, co zdecydowanie podkreśla walory poznawcze wypowiedzi.

W jednym z pierwszych zdań autor stwierdza „silni siłą spokoju chyba nie potrzebują specyficznego wychowania patriotycznego, gdyż po prostu są patriotami” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 32). Założenie to jest zastanawiające, bowiem jak sądzić należałoby się zastanowić: czy wysoki poziom tożsamości narodowej, obywatele wspomnianych państw zawdzięczają tylko sytuacji społeczno-politycznej (jak wskazuje autor), czy może również efektywnemu pozainstytucjonalnemu wychowaniu patriotycznemu?

Wątpliwości czytelnika budzić mogą również warunki stawiane przez M. Kulę wobec zaistnienia wychowania patriotycznego w Polsce, mało realne do spełnienia. Tym bardziej, że w dalszej części tekstu, zostały one zbagatelizowane przez samego autora, który stwierdza, że w zasadzie ich spełnienie nie będzie potrzebne. Taka postawa M. Kuli powoduje pewną dezorientację czytelnika, która zaburza jednoznaczne odczytanie intencji autora.

Na uwagę czytelnika zasługuje również tekst E. Potulickiej, która ukazuje wychowanie obywatelskie w perspektywie komparatystycznej. Tytuł artykułu sugeruje odbiorcy, że doświadczy on spotkania z założeniami dotyczącymi wychowania obywatelskiego, realizowanymi w Anglii i oczywiście zostaje usatysfakcjonowany. Jednak autorka znacznie wzbogaca swoją wypowiedź i powołując się na przegląd badań dokonany przez D. Kerra, umieszcza ciekawą, przejrzystą i ustrukturalizowaną analizę podejść do edukacji obywatelskiej w wielu krajach. Tym samym tworzy odbiorcy możliwość dostrzeżenia wielu różnych perspektyw omawianego zjawiska oraz inspirowanie go do jego wszechstronnej analizy.

Bardzo cenne są ponadto refleksje autorki dotyczące zmian globalizacyjnych, które jak podkreśla E. Potulicka stwarzają nowe wyzwania dla państw podlegających temu procesowi oraz dla praktyków wdrażających wychowanie obywatelskie w polskich szkołach. Dodatkowym walorem pracy jest wskazanie przez autorkę wymiernych korzyści, jakie przynosi urzeczywistnianie wychowania obywatelskiego, zwłaszcza dla osób jemu podlegających.

Istotne również jest wyjaśnienie pojęcia wychowania obywatelskiego i odróżnienie go od edukacji o obywatelstwie, dla obywatelstwa i przez obywatelstwo, wzbogacone egzemplifikacjami o charakterze komparatystycznym. Pozwala to czytelnikowi zrozumieć omawiane zjawisko, zwłaszcza że zostało ono ukazane z perspektywy filozoficznej oraz z względnieniem jego teleologicznego wymiaru.

Uwagę czytelnika zwraca również forma wypowiedzi autorki, która dzięki uporządkowaniu, licznym wyróżnikom nadaje artykułowi bardzo komunikatywną strukturę. Wyprowadzone wnioski z prezentowanych analiz są przekazane w jasny sposób, co w dużym stopniu zapewnia jednoznaczność odbioru intencji nadawcy.

Studium badań empirycznych przedstawionych w następnym artykule publikacji napisanym przez K. Skarżyńską pt.: *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe?*, jest ciekawą wypowiedzią odnoszącą się do patriotyzmu oraz zjawisk z nim związanych m.in. takich jak: poczucie tożsamości narodowej czy sposoby myślenia o niej.

Mimo że poprzedzające artykuł eseje również nawiązują do pojęcia patriotyzmu, dopiero K. Skarżyńska, co zasługuje na uwagę, je zdefiniowała. Przyjęty przez autorkę sposób wyjaśniania tego pojęcia pozwala dostrzec odbiorcy jego faktyczne znaczenie oraz składające się nań elementy, które w potocznym rozumieniu tej kategorii bywają pomijane. Co istotne, zasadniczą część wypowiedzi autorki stanowi analiza wyników jej własnych badań empirycznych, które wzbogacają merytorycznie wypowiedź, poparte dodatkowo treściami teoretycznymi ujawniają związek między deklarowaną silną tożsamością narodową a społecznym zakorzenieniem młodych ludzi.

Bardzo ważne jest również dostrzeżenie przez K. Skarżyńską związku między przywiązaniem do grupy jej członków a czepianiem zadowolenia z przynależności do niej, który można uogólnić wobec szeroko rozumianych procesów grupowych zachodzących w różnych rodzajach grup społecznych.

Tekst A. Przeclawskiej odwołujący się do podstawowych kategorii związanych z procesem wychowania to kolejny esej zawarty w recenzowanej publikacji. Autorka słusznie zwraca w nim uwagę czytelnika na konieczność uwzględniania w podejmowanych działaniach wychowawczych podmiotów tych oddziaływań. Przypominając obecne w literaturze pedagogicznej, ale jakże trafne prawdy, autorka prowadzi odbiorcę ku prezentacji wniosków z własnych badań empirycznych. Ich przedmiotem stały się postawy młodzieży wobec sytuacji społeczno-politycznej. W analizie ich wyników zaskakuje czytelnika obnażeniem powszechnie przyjętych prawd (wyrastających z potocznych sądów) o rewolucyjnym charakterze postaw młodych ludzi, które wbrew powszechnemu uznaniu takimi nie są.

Prezentowana przez autorkę tematyka jest bogatym źródłem danych odnoszących się do wielu perspektyw postaw młodzieży wobec sytuacji społeczno-politycznej, w której m.in. uwzględnia: preferencje młodych ludzi wobec polityki państwa, zainteresowań polityką w Polsce, nastawień religijnych, stosunku do pojęcia patriotyzmu, stosunku do symboli narodowych itp. W konsekwencji całość wypowiedzi A. Przeclawskiej tworzy rzetelną i ujętą holistycznie analizę poruszanych zagadnień.

Dodatkowym walorem wypowiedzi autorki jest wykazanie przez nią różnic i podobieństw wynikających z własnych badań przeprowadzonych w 1993 r. i ich powtórzenia w 2003 r. na tej samej grupie badanych, wzbogaconej dodatkową grupą młodzieży, dzięki czemu czytelnik może dostrzec dynamikę analizowanych zjawisk.

Warto również zauważyć, że A. Przeclawska podsumowuje swoją wypowiedź trafnymi postulatami dotyczącymi wychowania patriotycznego, które mogą stać się inspiracją dla osób zainteresowanych jego urzeczywistnieniem.

W kolejnym esejie B. Śliwerski podjął się niezwykle interesującego zadania, mianowicie „remanentu” stanowisk i działań osób mających wpływ na politykę oświatową w Polsce w latach 1989-2006. Podstawą kategoryzacji i wyboru poruszanych zagadnień przez autora stała się przeciwstawność działalności osób zaangażowanych w reformowanie oświaty a także brak racjonalności ich przedsięwzięć, co jak sędzę dodatkowo zwiększa atrakcyjność poznawczą poruszanych przez autora zagadnień. W konsekwencji autor podejmuje, powracające jak bumerang w polityce oświatowej problemy, wśród których można wymienić: oszczędności, uspołecznienie szkół, reformę finansowania oświaty, reformy programowe, a także cele wychowania i kształcenia itp.

Wszystkie te kategorie autor przedstawia w bardzo ciekawy sposób, prowadząc czytelnika po ścieżkach absurdów współczesnej polskiej polityki oświatowej, często wynikających z niekompetencji decydentów, która w konsekwencji zamiast wspierać przemiany społeczno-ustrojowe staje się ich inhibitorem. Artykuł B. Śliwerskiego jest zatem obrazem polskiej oświaty, ilustrującym jej niedostatki i niedorzeczności.

Szeroka gama przykładów, którymi posłużył się autor, stała się podstawą dla uzasadnienia jakże słusznego i potrzebnego apelu kierowanego do czytelnika o większą rozwagę we wprowadzaniu zmian w polskiej polityce oświatowej, ugruntowanych troską o przyszłość młodzieży, a nie interesem politycznym władz. Tym bardziej trafnym zważywszy, że podstawową troską współczesnej oświaty nie są interesy partii rządzących, lecz kryzys szkoły i wychowania.

Swego rodzaju kontynuacją myśli podjętych przez B. Śliwerskiego jest tekst W. Paszyńskiego. W artykule tym bowiem autor, podobnie jak jego poprzednik, poddaje analizie przemiany w oświacie, jednak B. Śliwerski eksplorował przede wszystkim działalność prawodawców, natomiast W. Paszyński ukazał tą tematykę z perspektywy subiektywnych doświadczeń uczestnika i realizatora rozwiązań, wynikających z przyjętej polityki oświatowej.

W swojej wypowiedzi W. Paszyński bardzo ciekawie i sukcesywnie rekonstruuje zadania, trudności oraz możliwości ówczesnych pedagogów, poruszając takie zagadnienia, jak np.: funkcjonowanie „jednolitego frontu wychowania” w okresie PRL-u, wprowadzenie zmian w programach nauczania za czasów Solidarności czy zmiany na różnych etapach rozwoju polskiej demokracji.

Autor wykracza ponadto poza sztafpową formę wypowiedzi i zaskakuje czytelnika wzmiankami o charakterze osobistym. Dzieli się swoimi przeżyciami, obawami, trudnościami, ale także sposobami radzenia sobie z realizacją celów wychowawczych szkoły. Taki styl wypowiedzi silnie oddziałuje na czytelnika. Dzięki temu poruszane zagadnienia stają się odbiorcy bliższe, bardziej przez niego przeżywane oraz wywierają na niego większy wpływ. Zabieg ten inspirowanie adresata wypowiedzi do własnych refleksji związanych z podejmowaną działalnością wychowawczo-dydaktyczną.

Tekst jest jednak nie tylko źródłem przeżyć osobistych dla odbiorcy, ale także stanowi swego rodzaju studium specyfiki działalności pedagogicznej realizowanej w szkole w okresie przemian społeczno-ustrojowych. Staje się tym samym, zwłaszcza dla młodego czytelnika, ciekawym doświadczeniem poznawczym ujawniającym subiektywne perspektywy działalności wychowawczej w ciągu ostatnich trzydziestu lat.

Autor kolejnego artykułu – P. Gliński porównuje założenia ustroju demokratycznego z jego rzeczywistym funkcjonowaniem w Polsce. W swojej wypowiedzi ukazuje socjologiczną perspektywę analizowanych zjawisk oraz powołując

się na wyniki badań empirycznych, dowodzi słabej kondycji społeczeństwa polskiego w odniesieniu do aktywności obywatelskiej. Przemyslenia autora inspirują czytelnika do namysłu nad własną działalnością w tej sferze oraz stwarzają mu możliwość poszerzenia pedagogicznej perspektywy wychowania obywatelskiego o jego socjologiczne spektrum ujawniające również jego niedostatki i potrzeby.

Istotne wydają się uwagi autora dotyczące zmian, które należy wdrożyć do edukacji obywatelskiej, jak choćby wprowadzenie nowego przedmiotu w programach nauczania. Jednak w obliczu już przeładowanych programów nauczania pomysł ten wydaje się ideą, co prawda uwarunkowaną potrzebami społecznymi, jednak mało realną do spełnienia. W konsekwencji postulaty autora potwierdzają niestety prawdziwość, że niektóre słuszne idee pozostają jedynie nimi ze względu na niemożność ich realizacji.

Wypowiedź M. Dudzikowej nawiązuje do zagadnień podjętych we wcześniejszym artykule autorstwa P. Glińskiego, tj. społeczeństwa obywatelskiego, jednakże została w niej rozwinięta jedna z jego determinant mianowicie kapitał społeczny. Co ważne, autorka nie ograniczyła się jedynie do rozpoznania jej stanu, ale poczyniła krok dalej i podjęła próbę wskazania koniecznych działań naprawczych sprzyjających rozwojowi kapitału społecznego, a w konsekwencji także społeczeństwa obywatelskiego.

Podjęta przez autorkę tematyka kapitału społecznego jest stosunkowo nowa w polskiej literaturze, by nie rzec nieobecna, dzięki czemu po raz kolejny M. Dudzikowa stworzyła czytelnikowi możliwość nowych doświadczeń poznawczych. Wyzwanie podjęte przez autorkę jest także istotne nie tylko ze względu na nowatorskość problematyki, ale także jej aktualność. Wartość eseju została podniesiona przez powołanie się M. Dudzikowej na wyniki własnych badań empirycznych oraz uzupełnienie ich wnioskami z eksploracji dokonywanych przez innych badaczy.

Na szczególną uwagę zasługuje również fakt, że M. Dudzikowa w podrozdziale pt.: *Między nadzieją a iluzją*, podnosi ważną kwestię jakości (wy)kształcenia oraz kultury obywatelskiej absolwentów uczelni wyższych. Jest to głos ważny, bowiem oficjalnie ujawnia często przemilczane czy pomijane niezadowolenie zarówno kadry akademickiej, jak i szeroko rozumianej opinii publicznej w zakresie oceny kompetencji absolwentów szkół wyższych, stając się tym samym głosem w dyskursie nad jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym.

M. Czerepaniak-Walczak w eseju pt.: *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*, przedmiotem swoich rozważań czyni szkołę jako miejsce władzy do i władzy nad. W początkowych etapach kontaktu z tekstem czytelnik odczuwa pewną dezorientację, bowiem nie do końca jest jasne zastosowane przez autorkę rozróżnienie roli władzy. Jednak dzięki dalszemu obszernemu wyjaśnieniu istoty władzy oraz połączeniu jej z kategorią posłuszeństwa, odbiorca doskonale może zrozumieć intencje autorki, które jednocześnie stały się swego rodzaju teoretycznym wprowadzeniem do prezentacji badań. Te natomiast M. Czerepaniak-Walczak uczyniła jedną z podstaw do stworzenia mapy pojęcia posłuszeństwa jako wstępu do analizy tej kategorii w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej oraz wskazania jej znaczenia dla rozwoju osób i zmian społecznych.

Autorka swoją wypowiedź konkluduje co prawda spodziewanymi przez czytelnika wnioskami potwierdzającymi dominację władzy typu nad w interakcjach edukacyjnych, ale także w interesujący sposób podsumowuje kategorię posłuszeństwa (jej kształtowania się i funkcjonowania) oraz zaskakuje odbiorcę, ukazując ją jako determinantę aktywności społeczeństwa obywatelskiego.



W kolejnym eseju M. Andrzejewski podejmuje nietypową dla literatury pedagogicznej tematykę praw podmiotów edukacji ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji prawnej uczniów i ich rodziców. Problematyka ta jest interesująca nie tylko ze względu na jej jedynie marginalnie występowanie w namyśle pedagogicznym, ale z uwagi na jej aktualność, bowiem to właśnie prawa ucznia stały się jednym z priorytetów wyznaczonych przez MEN w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół w roku szkolnym 2008/2009.

Bardzo przejrzysty dla czytelnika jest przyjęty przez autora sposób przekazywania informacji. M. Andrzejewski wprowadza bowiem sukcesywnie odbiorcę w treści ogólne, wyjaśniając podstawowe założenia funkcjonowania prawa oraz jego źródeł, by przejść do szeregu egzemplifikacji szczegółowych regulacji prawnych zawartych w szerokim kanonie aktów prawnych o różnej randze, poczynwszy od konwencji międzynarodowych poprzez ustawę zasadniczą aż do jednej z gałęzi prawa, tj. prawa oświatowego. Na kanwie tych regulacji ujawnia sytuację uczniów i rodziców, dowodząc częstej ich marginalizacji, skłania tym samym czytelnika do namysłu nad rozbieżnością między prawami ucznia a ich realizacją czy egzekucją w interakcjach z nauczycielami oraz motywuje do zadawania pytań o realizację idei praworządności w polskim prawie oświatowym.

W analizowanej publikacji idei autokratyzmu i demokratyzmu zostały poświęcone dwa teksty. Pierwszym z nich jest ciekawa wypowiedź M. Zahorskiej. Czytelnik bowiem ma wrażenie, że czyta opowieść o dawnych czasach w szkolnictwie. Autorka, posługując się przystępną formą wypowiedzi, przedstawia obraz oświaty od XVI w. do czasów współczesnych. Na tym tle ukazuje również uwarunkowania przemian oświatowych w kontekście funkcjonowania w szkolnictwie systemu demokratycznego i autokratycznego oraz ujawnia przeszkody w powszechnym zaistnieniu w polskim szkolnictwie systemu demokratycznego.

K. Starczewska kontynuuje podjęty przez M. Zahorską namysł dotyczący funkcjonowania autokratycznego systemu w szkolnictwie oraz staje się rzeczniką systemu demokratycznego. Walorem tej wypowiedzi jest osadzenie w praktyce szkolnej. Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: jak tworzyć demokratyczne szkoły? Czyni to, przeprowadzając szczegółową analizę, która pozwala ująć odbiorcy praktyczny wymiar funkcjonowania systemu demokratycznego w szkole oraz jest podstawą dla wdrażania podobnych rozwiązań w innych szkołach przez czytelników zainspirowanych tekstem. Rzetelności prezentowanych założeń przez autorkę dowodzi również fakt, że opiera się ona na własnych doświadczeniach z wdrażania systemu demokratycznego w szkole, której jest pracownikiem.

Interesująca problematyka stała się tematem kolejnego artykułu autorstwa L. Kopiciewicz pt. *Grzeszne dziewczynki, niegrzeszni chłopcy - wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*. W publikacji tej zostały poddane analizie różnice funkcjonowania chłopców i dziewczynek w środowisku szkolnym, które przekładają się na ich sukcesy i porażki w tej sferze.

Autorka stawia również zaskakującą tezę, którą umocowuje wynikami własnych badań, że nauczyciele są rzecznikami rodzajowego zróżnicowania w zakresie karier szkolnych uczennic i uczniów oraz traktują uczniów jako bardziej wartościowych partnerów szkolnej relacji. Interesujące jest również odniesienie autorki do dyskusji dotyczącej wytwarzania niesprawności intelektualnej uczennic w zakresie przedmiotów ścisłych.

L. Kopiciewicz sukcesywnie ujawnia czytelnikowi różnice w traktowaniu dziewcząt i chłopców przez nauczycieli, co wydaje się zaskakującym doświadczeniem dla odbiorcy, zwłaszcza że przedstawiane zjawiska są na tyle wpisane

w codzienność szkolną i uznane za normalne, że są niedostrzegane zarówno przez uczestników interakcji szkolnych, jak i ich obserwatorów.

Ważny w wypowiedzi autorki jest również fakt, że swoje rozważania ilustruje wynikami badań nie tylko własnych, ale także badaczy brytyjskich, francuskich i amerykańskich. Na uwagę zasługuje również dobór formy i tematyki poruszanych treści, które są na tyle zajmujące, że czytelnikowi trudno jest się oderwać od tekstu, dzięki czemu doświadcza on możliwości przeżycia intelektualnej przygody.

Kolejny artykuł zawarty w recenzowanej publikacji, autorstwa E. Tarkowskiej, porusza kwestię biedy i ubóstwa wciąż obecnych w naszym społeczeństwie. Autorka odnosi te zjawiska do uczniów i co nietypowe uwzględnia również stosunek nauczycieli do tych kwestii.

Podjęta przez autorkę tematyka należy do niepopularnych w literaturze pedagogicznej, zwłaszcza w odniesieniu do prezentacji eksploracji empirycznej tej problematyki. Zdecydowanie wartość wypowiedzi E. Tarkowskiej podnosi prezentacja wniosków z własnych badań, a ważności i nowatorstwa dowodzi fakt, że autorka zapoznaje czytelnika ze swego rodzaju raportem z badań ukazujących stosunek szkoły do zjawiska biedy i ubóstwa, które są pierwszą w Polsce eksploracją empiryczną tej problematyki. W konsekwencji wnioski, z którymi czytelnik ma okazję się zapoznać są zaskakujące. Udowadniają bowiem, że rozpowszechnione działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych zamiast niwelować nierówności społeczne, pogłębiają je. Te i inne spostrzeżenia ujawniają zaskakująco smutny obraz polskiej szkoły oraz jej bierności wobec problemów społecznych.

Ostatni artykuł recenzowanej publikacji autorstwa B. Smolińskiej-Theiss ukazuje implikacje problematyki podjętej przez autorkę poprzedniego tekstu, bowiem również nawiązuje do nierówności edukacyjnych uwarunkowanych statusem społecznym rodzin uczniów. Jednak w odróżnieniu od poprzedniczki w centrum swoich zainteresowań umiejscawia autorka dzieci i młodzież należącą do grup o wyższym statusie społecznym, co pozwala odbiorcy rozszerzyć swoje spektrum oglądu w odniesieniu do nierówności społecznych.

Wnioski z zaprezentowanych badań są, w odróżnieniu od konkluzji poprzedników, optymistyczne. Autorka stwierdza, że badani uczniowie mają dobre relacje z rodzicami, odnoszą sukcesy szkolne, świadomie planują swoją edukację oraz poszukują własnych dróg życiowych.

Refleksje dotyczące recenzowanej publikacji nasuwają oczywistą konkluzję potwierdzającą jej znaczący wkład w rozważania dotyczące kilku perspektyw wychowania. Dzięki zawartej w książce tematyce stanowi ona godne polecenia źródło wiedzy o edukacji i jej perspektywach.

Daria Wojtkiewicz

#### **Bibliografia:**

Tokarski J. (red.) (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN, s. 751.

# WSPOMNIENIA



## Myśl pedagogiczna Profesora Jana Pańczyka (1937-2007)



*„Największa część wysiłku uczonego  
żyje jako bezimienny dorobek”*

Ludwik Hirszfeld

Polska nauka z żalem przyjęła wiadomość o śmierci wybitnego uczonego Jana Pańczyka. Odszedł człowiek o szerokich horyzontach, niezwykle pracowitości i wielkim dorobku badawczym. Obszarem działalności praktycznej i teoretycznej Jana Pańczyka była pedagogika specjalna. Tej dyscyplinie był wierny i nigdy jej nie zdradził, co więcej, traktował ją z ogromną miłością i troską, dbając o jej rozwój i zawsze autentycznie niepokojąc się o jej przyszłe losy. Ze względu na fakt, że Profesor prowadził swoją działalność w wielu zakresach i na różnych polach, wydaje się konieczne zaprezentowanie jego obszernego dorobku i zasług. Artykuł poniższy, przybliżający sylwetkę Profesora jako uczonego, składa się z trzech części, które odzwierciedlają główne rysy jego bogatej biografii naukowej i jednocześnie ukazują niepowtarzalność tego człowieka.

*„Początkiem każdej nauki jest osobiste doświadczenie”*

Hans Zeier

Pedagogika specjalna jest nauką stosowaną, a jako taka wyrasta z działań empirycznych. Jak wskazuje historia tej dyscypliny, teoria zawsze odwoływała się do wcześniejszej praktyki, z niej czerpała swe twierdzenia i na niej opierała swój rozwój. Analizując naukową drogę Profesora Pańczyka, odnajdujemy zbliżone wątki. Jako absolwent liceum pedagogicznego, później Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, którego dyplomy podpisywała jeszcze Maria Grzegorzewska, otrzymał gruntowne i pragmatyczne przygotowanie do zawodu, zdobywając kolejno:

dypłom wychowawcy, tytuł magistra pedagogiki specjalnej oraz tytuł nauczyciela szkoły specjalnej. Przez dziewięćnaście lat (1955-1974) pracował w różnych placówkach specjalnych, zdobywając wiele doświadczeń w bezpośrednim kontakcie z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie oraz upośledzoną umysłowo<sup>1</sup>. Kolejno był: nauczycielem w szkole podstawowej, wychowawcą w zakładzie resocjalizacyjnym, kierownikiem internatu i wreszcie wieloletnim dyrektorem szkoły specjalnej (Pańczyk, 1991, s. 5; 2000 s. 24; Gasik, Pańczyk, 1997, s. 76). Praktyka najlepiej przygotowała go do przyszłej działalności naukowej. W wielu wypowiedziach podkreślał ścisły związek i współzależność między nimi: „Bez udziału szkół (placówek) specjalnych i gabinetów terapeutycznych (rehabilitacyjnych) w uczelni nic wartościowego nie może powstać, bo pedagogika specjalna nie jest nauką tylko teoretyczną, lecz czerpie inspirację z praktyki i tam tylko może je zweryfikować stosując naukowe procedury” (Pańczyk, 2000, s. 85). Droga, którą przeszedł, od zwykłego nauczyciela szkoły specjalnej do profesora pedagogiki specjalnej, świadczy o rzeczywistym powiązaniu w jego życiu, tych dwóch nurtów.

*„Zadanie nauki polega na tym, by zastąpić wizję faktami,  
a wrażenia dowodami”*

John Ruskin

Twórczość naukowa Profesora Pańczyka w pełni odpowiada przesłaniu wyrażonemu w powyższym zdaniu. Zawsze zachęcał do badań ściśle empirycznych, nie przekonywały go dyskursywne rozważania.

*„Licytujemy się w nowinkach, zwykle nie zweryfikowanych, jeżeli chodzi o skuteczność dydaktyczną, wychowawczą bądź rehabilitacyjną. Obracamy się w błędnym kole, jeżeli chodzi o naukową wartość metod pracy. Pedagodzy specjalni oczekują od »nauki« (...) nowoczesnych i skutecznych sposobów postępowania, ale mówią »nie«, gdy »nauka« namawia ich, aby podjęli się trudu empirycznego zweryfikowania skuteczności poszczególnych metod”* (Pańczyk, 2000, s. 85).

Pedagogika osób z upośledzeniem umysłowym była tą dziedziną, której poświęcił się najbardziej i którą rozwijał całe swoje życie. Równie wiele sił poświęcił określaniu wciąż od nowa tożsamości ogólnej pedagogiki specjalnej. Dorobek Jana Pańczyka to 45 publikacji książkowych, w tym 11 prac autorskich, 2 współautorskie, 30 redakcyjnych oraz 2 współredakcyjne (patrz: Jan Pańczyk: wykaz prac zwartych) oraz niezliczona liczba artykułów (tylko po uzyskaniu tytułu naukowego profesora, czyli w latach 1990-2007 ich liczba wynosi 60). W twórczości Profesora dominują prace empiryczne, podejmujące konkretne i użyteczne problemy. Cechuje je rzetelny warsztat metodologiczny, w którym przeważają, cenione przez niego, ściśle metody ilościowe. Jednocześnie dbał o zachowanie odpowiedniej reprezentatywności prób badawczych. Przykładowo w badaniach: potrzeb zawodowych absolwentów szkół zawodowych - 900 osób z trzynastu województw (Pańczyk, 1989), metod dydaktycznych w szkołach podstawowych - 1485 nauczycieli z trzydziestu województw (Pańczyk, 1990), potrzeb zawodowych pedagogów - 1547 nauczycieli z miasta Łodzi (Pańczyk, 1991). Jednocześnie w jego dorobku indywidualnym nie ma właściwie prac typowo teoretycznych, poza tymi, które podejmują problemy rozwoju ogólnej pedagogiki specjalnej.

<sup>1</sup> Ze względu na fakt, że Profesor uważał za bezzasadne postępowanie się, nie do końca jeszcze zdefiniowanym pojęciem „niepełnosprawność intelektualna”, w niniejszym artykule zachowuję tradycyjne nazewnictwo.

W początkowym okresie swej działalności Pańczyk skupia się na badaniach związanych z określeniem poziomu rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w zakresie somatycznym i motorycznym. Kolejno ukazują się rozprawy autorskie dotyczące sprawności fizycznej (Pańczyk, 1975), cech motorycznych (Pańczyk 1979, 1992) oraz umiejętności praktycznych tej grupy niepełnosprawnych (1992a). W późniejszych latach kieruje swe zainteresowania badawcze na sam proces kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym, stając się z czasem wielkim autorytetem w zakresie tej dydaktyki specjalnej. Ukazują się dwie rozprawy dotyczące metodyki (Pańczyk 1990, Pańczyk, Muszyńska, 1991) oraz prace redakcyjne z tego samego zakresu, skupione na problematyce efektywności edukacji specjalnej (Wyniki kształcenia..., 1987; Efektywność metod... 1989).

Szczególnie wiele uwagi poświęca zagadnieniu kształcenia zawodowego osób z upośledzeniem umysłowym. Ukazały się cztery opracowania zwarte na ten temat (Pańczyk, 1987, 1989, 1992b, 1996). Prace te podejmowały wspomnianą tematykę w ujęciu niezwykle szerokim. Pańczyk badał przydatność zawodową z punktu widzenia zarówno zróżnicowanych możliwości psychofizycznych tych osób, jak i innych czynników determinujących przygotowanie do zawodu, szczególnie wobec ekonomicznych mechanizmów rynkowych. Pisał też o optymalnej organizacji kształcenia zawodowego, dydaktyce szkoły zawodowej, problemach adaptacji w miejscu pracy absolwentów, nomenklaturze zawodów, przydatności na poszczególnych stanowiskach w świetle taryfikatorów zawodowych. To ta właśnie praca zainspirowała prawdopodobnie Profesora do przeprowadzenia dalszych analiz dotyczących problemów związanych z potrzebami różnorodnych grup. Analizuje jeszcze potrzeby zawodowe nauczycieli klas początkowych (Pańczyk, 1991) i potrzeby edukacyjne osób niepełnosprawnych (Potrzeby edukacyjne... 1999).

Wielką troską Jana Pańczyka były ciągle nieuporządkowane problemy terminologiczne w pedagogice specjalnej. Ubolewał nad chaosem w tej dziedzinie i walczył „o odpowiedzialność i umiar w posługiwaniu się definicjami, pojęciami i terminami specjalistycznymi a nade wszystko unikanie i niekorzystanie z tzw. „radosnej twórczości”, która źle służy zarówno pedagogice specjalnej jak i osobom specjalnej troski, bo może np. pozwalać na stygmatyzowanie bądź – wprowadzać dwuznaczność, a czasem wieloznaczność” (Pańczyk, 2002, s. 67). Przy każdej okazji apelował o ścisłość języka naukowego, przytaczając liczne przykłady nieprecyzyjnych pojęć i chaosu terminologicznego. Były to, jego zdaniem, błędne, alternatywne określenia „pedagogiki specjalnej” i jej subdyscyplin (podawał aż 41 jej równoważników), wątpliwe terminy np. „rewalidacja”, „niepełnosprawność intelektualna”, „integracja”, „pedagogika chorych” i inne, używanie nazw jednostek chorobowych (np. „autystyk”, „oligofrenik” i in.), określeń zbyt potocznych (np. „sprawni inaczej”) i szereg innych (Pańczyk, 2002; 2006).

Praktycznym wyrazem jego wkładu do kształtowania prawidłowej nomenklatury było eksperymentalno-pilotowe wydanie pierwszego studium terminologicznego (Pedagogika specjalna... 1991). Opracowano 342 hasła (spośród 2306 nazw wskazanych wcześniej przez Kazimierza Kirejczyka), które wyłoniono w badaniach empirycznych jako najbardziej użyteczne (Pańczyk, 1989a). Sam redaktor traktował to wydanie jako początek drogi zmierzającej do obszerniejszego opracowania. Profesor nosił się z tym zamiarem, co zapowiadał podczas kolejnych spotkań w ramach „Forum pedagogów specjalnych XXI wieku” (Pańczyk, 2002b) oraz ciągle nawiązując do problemów terminologicznych. W ostatnich latach aż dwa spotkania w ramach forum poświęcił temu zagadnieniu – w 2001 i 2006 roku.

*„Aby istnieć, trzeba uczestniczyć”*

Antoine de Saint-Exupéry

Profesor Jan Pańczyk był osobą niezwykle aktywną zawodowo. Systematyczny samorozwój owocował kolejnymi stopniami i tytułami naukowymi: doktora (1974), doktora habilitowanego (1982) i profesora (1990). Przez większość swojego profesjonalnego życia był związany z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie<sup>2</sup>, wykładał jednak również m.in. na Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. We wszystkich tych wszechnicach pełnił odpowiedzialne funkcje. Kierował pracami katedr i zakładów pedagogiki specjalnej (APS, UŁ, UKW), studiami podyplomowymi (APS, UŁ), zasiadał we władzach uczelni jako prodekan, dziekan, prorektor (APS). Jednocześnie był członkiem różnorodnych gremiów, między innymi, działających przy: Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Medycyny, Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwie Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego (Gasik, Pańczyk, 1997, s. 76-77).

Jan Pańczyk był niestrudzonym organizatorem życia naukowego. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku był organizatorem szeregu konferencji naukowych skupionych głównie na problemach kształcenia specjalnego i tożsamości pedagogiki specjalnej jako nauki. Tematyka tych spotkań naukowych, odbywanych przeważnie co trzy lata była następująca:

1. *„Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo”* - 1984
2. *„Efektywność metod i form kształcenia specjalnego”* - 1984
3. *„Pedagogika specjalna - uwarunkowania i tendencje rozwoju”* - 1987
4. *„Metody nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo - wyniki przeprowadzonych eksperymentów dydaktycznych”* - 1990
5. *„Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej”* - 1994
6. *„Tożsamość pedagogiki specjalnej”* - 1997

Analiza problematyki tych konferencji uwidacznia, że Profesor poświęcał je konkretnym, rzeczywistym kwestiom metodycznym, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki uczniów z upośledzeniem umysłowym oraz równie silnie odczuwaną przez Profesora potrzebę bieżącej analizy problemów i wyzwań stojących przed pedagogiką specjalną jako nauką. Każdy zjazd wieńczony był wydaniem publikacji poświęconej danej tematyce (patrz: Jan Pańczyk: wykaz prac zwartych). W latach 1984-1999 był redaktorem naczelnym Wydawnictwa Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, które opublikowało do 1999 roku 176 tomów, przyczyniając się do ożywienia ruchu wydawniczego w zakresie problematyki rehabilitacyjnej (Pańczyk, 2000, s. 69).

Szczególną rolę dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz integracji środowiska pedagogów specjalnych odegrał też cykl jedenastu konferencji problemowych odbywających się w latach 1983-1989 w WSPS w Warszawie. Z inicjatywy

<sup>2</sup> Do 1976 roku uczelnia ta istniała jako Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, następnie do 2000 roku jako Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.



Profesora utworzono tam „*Seminarium współczesnych problemów pedagogiki specjalnej*”, a efektem tych działań było wydanie trzech tomów pod wspólną nazwą „*Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*” ukazujących się kolejno w latach 1987, 1990 i 1991. Zawierały one materiały z sesji organizowanych między tymi konferencjami, omawiały wyniki bieżących badań prowadzonych w Polsce oraz donosiły o najważniejszych zagadnieniach kształcenia specjalnego (patrz: Jan Pańczyk: wykaz prac zwartych).

Przełom tysiącleci stał się okazją do zainicjowania przez Profesora kolejnej formy cyklicznych spotkań. Dnia 18 września 2000 roku odbyła się w Warszawie konferencja nt. „*Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*”, która miała charakter bilansu i refleksji nad stanem rozwoju w XX wieku i stała się pewnego rodzaju otwarciem na przyszłość. Prezentowano tam dokonania z obszaru akademickiej pedagogiki specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie<sup>3</sup> oraz innych polskich uczelniach (siedmiu uniwersytetach oraz dwóch wyższych szkołach pedagogicznych). W podsumowaniu obrad Profesor wyraził m.in. następującą refleksję:

„Dostrzegalny jest efekt dekoncentracji spowodowany autonomizacją uczelni usankcjonowaną ustawą z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym. Z tego powodu należy czynić starania, aby integracja pedagogów specjalnych następowała w drodze inicjatyw oddolnych środowiska (...) Pedagodzy specjalni muszą brać sprawy – dotyczące edukacji, resocjalizacji i rehabilitacji dzieci (osób) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia pedagogów specjalnych – w swoje ręce. (...) Powinniśmy też zintensyfikować badania naukowe, aby z jednej strony – przeciwdziałać „amatorszczyźnie”, improwizacji i brakowi poczucia odpowiedzialności jeśli chodzi o terminologię, organizację i skuteczność kształcenia specjalnego, także kadri dla jego potrzeb, z drugiej zaś dążyć do podwyższenia statusu naukowego pedagogiki specjalnej, którego zwieńczeniem byłoby wpisanie jej na listę dyscyplin naukowych” (Pańczyk, 2000a, s. 245).

W tym właśnie duchu Profesor powołał do życia „*Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*” jako zespół problemowy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Akces zgłosiło 81 uczestników zebranych na konferencji. Spotkania odbywały się przeważnie dwa razy w roku (wiosną i jesienią) na Uniwersytecie Łódzkim, a ich organizacją zajmowała się Katedra Pedagogiki Specjalnej kierowana przez Profesora Pańczyka. W latach 2000-2007 obradowano osiem razy nad następującymi problemami:

1. „*Kompetencje pedagogów specjalnych a rynek pracy edukacyjnej, rehabilitacyjnej, resocjalizacyjnej*” – 24.02.2001
2. „*Terminologia w pedagogice specjalnej*” – 14.11.2001
3. „*Zagadnienia metodologiczne w pedagogice specjalnej*” – 22.03.2002
4. „*Terapie stosowane w pedagogice specjalnej*” – 16.09.2002
5. „*Logopedia na usługach szkół, przedszkoli i rodziców*” – 29.05.2003
6. „*Wolność w edukacji specjalnej*” – 25.09.2003
7. „*Kształcenie pedagogów specjalnych*” – 27.05.2004
8. „*Upośledzenie umysłowe czy niepełnosprawność intelektualna*” – 8.06.2006

<sup>3</sup> Wówczas jeszcze pod nazwą Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej

Zaproponowana formuła luźnej dyskusji w stylu „Hyde Park”, gdzie jak to określał Profesor, uczestnicy próbują przedstawić „stan rzeczy” w dowolnym czasie, ale dopóty dopóki odbiorcy chcą słuchać mówcy i nie protestują, czyli bez wygłaszania tradycyjnych referatów, uczyniła z tych spotkań ciekawe miejsce swobodnej wymiany myśli i refleksji (Pańczyk, 2002a, s. 5). Po każdej sesji wydawano jednak publikację zawierającą artykuły dotyczące tematu poszczególnych spotkań (patrz: Jan Pańczyk: wykaz prac zwartych).

Profesor nie zdążył już przeprowadzić kolejnego spotkania, które miało być poświęcone tematowi „*Półwiecze uniwersyteckiej pedagogiki specjalnej w Polsce*”, a które planował na 23 października 2007 roku. W materiałach rozesyłanych do uczestników wyrażał chęć powołania stowarzyszenia „*Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*”, niestety nie było mu dane dokończyć tego dzieła.

Przedstawione inicjatywy ukazują jak wielką troską dla Profesora był rozwój pedagogiki specjalnej i podnoszenie jej naukowego poziomu. Wiele tekstów wydanych w wyniku opisanej działalności dotyczyła tematu szczególnie bliskiego, czyli kształcenia kadr naukowych i zawodowych. Podkreślał często podczas wykładów, biegnąc za myślą Marii Grzegorzewskiej, że „*najlepiej można służyć dzieciom upośledzonym i trudnym kształcąc dla nich oddanych, przyjaznych i kompetentnych nauczycieli i wychowawców*” (Pańczyk, 2000, s. 45). Dawał temu wyraz nie tylko w publikacjach zbiorowych, ale również tekstach autorskich. Na przykład konsekwentnie utrwał zaślubił na tym polu Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz wybitnych polskich uczonych – m.in. prace zwarte: (Pańczyk, 1987a; Gasik, Pańczyk, 1997) oraz liczne artykuły. Wielkie znaczenie dla integracji środowiska naukowego oraz propagowania dobrego poziomu badań naukowych miały ukazujące się w APS „*Roczniki Pedagogiki Specjalnej*”. Jan Pańczyk był nieprzerwanie redaktorem, od pierwszego do jedenastego tomu, czyli w latach 1990-2000. Roczniki zamieszczały prace przeglądowe i empiryczne, kronikę, recenzje najnowszych publikacji oraz sprawozdania z wydarzeń naukowych (patrz: Jan Pańczyk: wykaz prac zwartych).

Profesor wspierał też czynnie rozwój naukowy młodszych stażem pedagogów specjalnych, biorąc udział w postępowaniach o uzyskanie stopni i tytułów naukowych. Wypromował 872 magistrów oraz 16 doktorów, natomiast recenzował 22 przewody doktorskie, 17 habilitacyjnych i 6 postępowan profesorskich<sup>4</sup>. W ocenach był wymagający, ale i rzetelny.

„W lata dwutysięczne powinniśmy zatem wchodzić z mocnym przyrzeczeniem trwania w większej dyscyplinie badawczej oraz odważnej i uczciwej krytyce naukowej.(...) Wymagając od siebie i od innych zrobimy dobry uczynek dla pedagogiki specjalnej, bo przecież nie chodzi o to, aby opublikować jeszcze jeden tekst, jeszcze jedną książkę, jeszcze jednej osobie nadać stopień naukowy doktora, doktora habilitowanego bądź tytuł naukowy profesora, lecz o to co z tego wynika dla pedagogiki specjalnej, a to w konsekwencji oznacza – co z tego będą miały osoby odchylone od normy psychofizycznej. W tym tkwi przecież istota pedagogiki specjalnej” (Pańczyk, 2000, s. 68-69).

Wspomniana działalność oraz wiele innych inicjatyw, przyczyniały się przez wiele lat do procesów integracji środowiska pedagogów specjalnych i ożywienia życia naukowego. Ambicją jego było, aby, jak sam mówił: „*pedagogika specjalna zyskała należną jej rangę*” (Pańczyk, 2000, s. 6).

<sup>4</sup> Dane podaje za: <http://www.umcs.lublin.pl/?akcja=osoba&id=6184&lang=1> (styczeń 2008)

Jan Pańczyk naprawdę wiedział, w czym tkwi sens uprawiania pedagogiki specjalnej. Jego życie i dzieło to potwierdzają. Opierając się na praktyce, rozwijał teorię, poprzez to najlepiej jej służąc. Nie ulega wątpliwości, że twórczość Profesora wejdzie na stałe do kanonu polskiej myśli oświatowej, współtworząc historię i tradycję naszej pedagogiki, chociaż zapewne największa część jego dorobku będzie wiodła żywot bezimienny.

**Aleksandra Zawiślak**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Bibliografia**

- Gasik W., Pańczyk J. (1997). *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1975). *Poziom rozwoju i sprawności fizycznej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: IKNiBO.
- Pańczyk J. (1979). *Poziom rozwoju cech motorycznych uczniów szkół dla lekko upośledzonych umysłowo na tle innych rówieśników ze szkół normalnych*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1987). *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Pańczyk J. (1987a). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Warszawie*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1989). *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pańczyk J. (1989a). Terminologia w pedagogice specjalnej – preferencje i oczekiwania. W: J. Pańczyk (red.) *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*. Warszawa: WSPS, s. 67-77.
- Pańczyk J. (1990). *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pańczyk J. (1991). *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1992). *Poziom rozwoju cech motorycznych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1992a). *Poziom umiejętności praktycznych uczniów kończących szkołę podstawową dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1992b). *Przydatność zawodowa osób lekko upośledzonych umysłowo w świetle taryfikatorów zawodowych – wymagań na stanowisku pracy – część I*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (1996). *Przydatność zawodowa osób lekko upośledzonych umysłowo w świetle taryfikatorów zawodowych – wymagań na stanowisku pracy – część II*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (2000). Pedagogika specjalna jako dyscyplina akademicka, jako część polityki edukacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej oraz pojawiające się wokół niej kontrowersje (ze szczególnym uwzględnieniem roli Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej). W: J. Pańczyk (red.) *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych. Materiały z konferencji zorganizowanej w dniu 18 września 2000 roku*. Łódź: Jan Pańczyk, s. 17-87.
- Pańczyk J. (2000a). Zakończenie. W: J. Pańczyk (red.) *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych. Materiały z konferencji zorganizowanej w dniu 18 września 2000 roku*. Łódź: Jan Pańczyk, s. 245.
- Pańczyk J. (2002). Terminologia w pedagogice specjalnej na początku XXI wieku. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom I*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 61-68.

- Pańczyk J. (2002a). Wstęp. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom I*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 5-6.
- Pańczyk J. (2002b). Sprawozdanie z obrad „Forum pedagogów specjalnych XXI wieku” w dniu 14 listopada 2001 roku. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom I*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 30-31.
- Pańczyk J. (2006). Upośledzenie umysłowe, czy niepełnosprawność intelektualna?. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom VII*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 65-75.
- Pańczyk J. (red.) (1987). *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (red.) (1989). *Efektywność metod i form kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J. (red.) (1991). *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne. Wydanie eksperymentalno-pilotowe*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pańczyk J., Muszyńska I. (1991). *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkołach podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS.
- Pańczyk J., Podgórska-Jachnik D. (red.) (1999). *Potrzeby edukacyjne osób niepełnosprawnych i ich zaspokajanie w aglomeracjach miejskich (na przykładzie Łodzi)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## A N E K S

### Jan Pańczyk – wykaz prac zwartych<sup>5</sup>

#### Publikacje autorskie:

1. Pańczyk J. (1975). *Poziom rozwoju i sprawności fizycznej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: IKNiBO.
2. Pańczyk J. (1979). *Poziom rozwoju cech motorycznych uczniów szkół dla lekko upośledzonych umysłowo na tle innych rówieśników ze szkół normalnych*. Warszawa: WSPS.
3. Pańczyk J. (1987). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*. Warszawa: WSPS.
4. Pańczyk J. (1987). *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN.
5. Pańczyk J. (1989). *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
6. Pańczyk J. (1990). *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
7. Pańczyk J. (1991). *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: WSPS.
8. Pańczyk J. (1992). *Poziom rozwoju cech motorycznych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym*. Warszawa: WSPS.

<sup>5</sup> Opracowano na podstawie: <http://www.umcs.lublin.pl/?akcja=osoba&id=6184&lang=1> (styczeń 2008), jednak uzupełniono oraz poprawiono.

9. Pańczyk J. (1992). *Poziom umiejętności praktycznych uczniów kończących szkołę podstawową dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa: WSPS.
10. Pańczyk J. (1992). *Przydatność zawodowa osób lekko upośledzonych umysłowo w świetle taryfikatorów zawodowych – wymagań na stanowisku pracy – część I*. Warszawa: WSPS.
11. Pańczyk J. (1996). *Przydatność zawodowa osób lekko upośledzonych umysłowo w świetle taryfikatorów zawodowych – wymagań na stanowisku pracy – część II*. Warszawa: WSPS.

**Publikacje współautorskie:**

12. Pańczyk J. (współautor) (1991). *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkołach podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS.
13. Pańczyk J. (współautor) (1997). *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*. Warszawa: WSPS.

**Publikacje redakcyjne:**

14. Pańczyk J. (red.) (1987). *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS.
15. Pańczyk J. (red.) (1987). *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej. Materiały z sesji organizowanych w latach 1983-1985*. Warszawa: WSPS.
16. Pańczyk J. (red.) (1988). *Z zagadnień oligofrenopedagogiki. Tom 1*. Warszawa: WSPS.
17. Pańczyk J. (red.) (1989). *Z zagadnień oligofrenopedagogiki. Tom 2*. Warszawa: WSPS.
18. Pańczyk J. (red.) (1989). *Efektywność metod i form kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSPS.
19. Pańczyk J. (red.) (1989). *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*. Warszawa: WSPS.
20. Pańczyk J. (red.) (1990). *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
21. Pańczyk J. (red.) (1990). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 1*. Warszawa: WSPS.
22. Pańczyk J. (red.) (1991). *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
23. Pańczyk J. (red.) (1991). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 2*. Warszawa: WSPS.
24. Pańczyk J. (red.) (1991). *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
25. Pańczyk J. (red.) (1992). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 3*. Warszawa: WSPS.
26. Pańczyk J. (red.) (1993). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 4*. Warszawa: WSPS.
27. Pańczyk J. (red.) (1994). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 5*. Warszawa: WSPS.
28. Pańczyk J. (red.) (1995). *Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej*. Warszawa: WSPS.
29. Pańczyk J. (red.) (1995). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 6*. Warszawa: WSPS.
30. Pańczyk J. (red.) (1996). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 7*. Warszawa: WSPS.
31. Pańczyk J. (red.) (1997). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 8*. Warszawa: WSPS.
32. Pańczyk J. (red.) (1998). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 9*. Warszawa: WSPS.
33. Pańczyk J. (red.) (1998). *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Warszawa: WSPS.
34. Pańczyk J. (red.) (1999). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 10*. Warszawa: WSPS.

35. Pańczyk J. (red.) (2000). *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*. Łódź: Jan Pańczyk.
36. Pańczyk J. (red.) (2000). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej. Tom 11*. Warszawa: WSPS.
37. Pańczyk J. (red.) (2001). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 1*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
38. Pańczyk J. (red.) (2002). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 2*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
39. Pańczyk J. (red.) (2002). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 3*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
40. Pańczyk J. (red.) (2003). *Forum pedagogów specjalnych XXI wiek. Tom 4*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
41. Pańczyk J. (red.) (2004). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 5*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
42. Pańczyk J. (red.) (2006). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 6*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
43. Pańczyk J. (red.) (2006). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 7*. Łódź: Jan Pańczyk.

**Publikacje współredakcyjne:**

44. Pańczyk J. (współredaktor) (1999). *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*. Poznań: Zakłady Graficzne.
45. Pańczyk J. (współredaktor) (1999). *Potrzeby edukacyjne osób niepełnosprawnych i ich zaspokajanie w aglomeracjach miejskich*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## Profesor Janusz Gnitecki (1945-2008)<sup>1</sup>



Dnia 23 lutego 2008 roku zmarł prof. dr hab. Janusz Gnitecki, uczony, nauczyciel akademicki, pracownik Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Prezes poznańskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Pożegnaliśmy Autora 34 monografii, 362 artykułów i rozpraw naukowych oraz Redaktora 18 prac zbiorowych - jak napisał Profesor Janusz Gnitecki w informacji o sobie zamieszczonej na dwóch wydanych już tomach niedokończonych trylogii, zatytułowanej *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Ukazały się jednak tylko dwa kolejne tomy tego tryptyku, zatytułowane:

- tom I. *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Poznań 2006;
- tom II. *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007.

Przedwczesna śmierć tego Uczonego i Dobrego Człowieka wyprzedziła niestety ukazanie się tomu III, zatytułowanego *Metody i przetwarzanie wyników badań w naukach pedagogicznych*.

Otrzymamy więc w darze - pomimo wszystko - całą trylogię, która będąc syntezą dotychczasowego dorobku Profesora w zakresie metodologii badań pedagogicznych, wydaje się swoistym testamentem, zawierającym ważne przesłanki i przesłania dla legitymizacji wiedzy o edukacji. Nie zdążymy tylko podziękować Autorowi za trud włożony w przygotowanie omawianego tryptyku. Jestem jednak przekonana, że wkład merytoryczny i orga-

---

<sup>1</sup> Publikowany tutaj tekst ukazał się pod zmienionym tytułem: Profesor Janusz Gnitecki nie żyje, w: *Roczniku Pedagogicznym* pod redakcją M. Dudzikowej, tom 31 z 2008 roku (ss. 167-172).

nizacyjny Profesora Janusza Gniteckiego jako członka Rady Programowej Seminarium Metodologii Pedagogiki<sup>2</sup> okaże się gwarancją należytej pamięci o jego dorobku związanym z problematyką metodologiczną. Choroba była przyczyną, że na I Seminarium Metodologii Pedagogiki, którym w roku 2004 zainaugurowaliśmy cykl spotkań, zabrakło obecności Profesora, ale nie zabrakło jego głosu, który został zatytułowany *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*<sup>3</sup>. Ukazał się też tom materiałów z II Seminarium Pedagogicznego<sup>4</sup>, a w nim dwa teksty Profesora, zatytułowane: 1) *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, 2) *Obiektywistyczne i konstruktywistyczne podejście do przedmiotu badań pedagogicznych*. Jakby wiedział, że nie zabierze głosu na trzecim seminarium, które odbyło się w łodzi w dniach 14 i 15 kwietnia 2008 roku. Minutą ciszy na tym spotkaniu uczciliśmy pamięć naszego Kolegi, Profesora, członka Rady Programowej Seminarium Metodologii Pedagogiki, Uczonego i Dobrego Człowieka.

Przedwczesna śmierć prof. dra hab. Janusza Gniteckiego sprawiła, że wspomnienie o nim zaczęłam od tego, w czym razem uczestniczyliśmy z innymi przedstawicielami polskich środowisk akademickich, a czego kontynuację i dokończenie pozostawił już innym. Odszedł bowiem w pełni sił twórczych i dlatego pewnie nie doczekał wszystkich należnych mu zaszczytów. Gratyfikacje w nauce mają najczęściej charakter odroczonej, a najważniejszy, już powszechnie znany dorobek intelektualny profesora powstał w ostatnim dwudziestolecu. Przedwczesna więc byłaby pokusa dokonania syntezy i pełnej jego oceny.

Moja potrzeba napisania o Profesorze powodowana jest jednak czymś innym niż wspólne uczestniczenie w pracach Rady Programowej Seminarium Metodologii Pedagogiki. Jako przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej, powołanego w ramach Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, chciałabym zwrócić uwagę i zachować w pamięci środowiska pedagogów przede wszystkim wkład Profesora w to, co możemy nazwać dorobkiem tego Zespołu. Zamiar ten dookreśla jednocześnie granice czasowe, wyznaczając jako cezurę 1989 rok.

O wcześniejszym okresie życia mojego Kolegi Janusza wiem niewiele, tylko tyle ile mówią wszystkim dostępne źródła danych i informacji. Urodził się dnia 29 października 1945 roku w łęgu Piekarskim. Jako absolwent Studium Nauczycielskiego w Kaliszu (studiował na kierunku biologiczno-chemicznym, przygotowując się do zawodu nauczyciela) podjął studia na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz na Wydziale Ogrodniczym poznańskiej Akademii Rolniczej. Droga do pedagogiki wiodła więc poprzez praktykę nauczycielską. Najpierw (w latach 1970-1974) pracował jako nauczyciel w szkołach podstawowych i średnich, a od roku 1975 został nauczycielem akademickim. Pierwszym jego miejscem pracy

<sup>2</sup> I Seminarium Metodologii Pedagogiki (inauguracyjne) zorganizowane zostało w 2004 roku w wyniku współpracy lubelskiego oddziału PTP oraz środowisk akademickich Lublina. To seminarium zostało zorganizowane pod patronatem PTP oraz patronatem naukowym KNP PAN, a powołana Rada Programowa, do której wszedł także prof. dr hab. Janusz Gnitecki, składająca się z reprezentantów wszystkich ważniejszych środowisk akademickich, stała się odpowiedzialna za tworzenie instytucjonalnych warunków dla rozwoju badań nad problematyką metodologiczną.

<sup>3</sup> J. Gnitecki (2006). *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>4</sup> W: K. Rubacha (red.) (2008). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



w tej roli zawodowej była Katedra Pedagogiki w poznańskiej Akademii Rolniczej (1975-1982), a później Instytut Pedagogiki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie pełnił funkcję wicedyrektora Instytutu Pedagogiki (1987-1990) oraz kierował Zakładem Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Pedagogiki, a od roku 1995 Zakładem Metodologii.

Od czasu, kiedy zaczęliśmy ze sobą korespondować, wiem jeszcze, że mieszkał razem z żoną Krystyną w małej miejscowości Luboń i troszczył się o dwójkę swoich dorosłych dzieci (syna i córkę). Wtedy, kiedy chodziło jednak o możliwość szybkiego telefonicznego porozumienia się z Januszem, to najłatwiej było go zastać w Zakładzie Metodologii Pedagogiki, którego był Kierownikiem.

Z powszechnie dostępnych źródeł możemy odczytać, że stopień doktora uzyskał w 1977 roku, a stopień doktora habilitowanego w 1985 roku, obydwu na Uniwersytecie Adama Mickiewicza, a promotorem jego pracy doktorskiej był prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek. Tytuł naukowy został Mu nadany postanowieniem Prezydenta RP z dnia 22 lipca 1998 roku. Pierwsze prace naukowe Profesora były związane z dydaktyką, a dokładniej z problematyką kształcenia rolniczego. Są to, między innymi, dwie monografie z lat osiemdziesiątych:

- *Metodologiczne problemy badań nad efektywnością kształcenia rolniczego*. Warszawa: MOMAR, 1981;
- *Efektywność kształcenia*, Poznań: Wydawnictwo AR, 1983.

Mój osobisty kontakt z nieobecnym już wśród nas prof. dr hab. Januszem Gniteckim zaczął się jednak od innych książek napisanych przez Niego. Książki, o których myślę, zostały wydane z klauzulą „do użytku wewnętrznego”, a były one następujące:

- *Koncepcja pedagogiki ogólnej*, Poznań 1989;
- *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Poznań 1989;
- *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1989;
- *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1990;
- *Problemy rozwoju edukacji*, Poznań 1991.

Wszystkie te książki (z powodu formy lepiej byłoby je nazwać broszurami) zostały wydane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, którego Prezesem oraz Redaktorem Naczelnym Wydawnictwa Naukowego PTP - oddział w Poznaniu, był Janusz Gnitecki<sup>5</sup>. Ostatnia z wymienionych prac nie była pracą autorską, ale wydana pod redakcją Janusza Gniteckiego. Zawiera ona materiały z sympozjum, które odbyło się 27 maja i 25 października 1991 roku, a jego uczestnicy obradowali na temat: *Filozofować w kontekście edukacji*. Przypomnę, że przywracanie pedagogice aspektu filozoficzności, teoretyczności i historyczności stało się możliwe po roku 1989. We wprowadzeniu Redaktor tak napisał: „Filozofować w kontekście edukacji oznacza rozmyślać o powstawaniu, wyzwalaniu się, przechowywaniu, odrzucaniu i tworzeniu nowych złudzeń w pedagogice. (...) Refleksja filozoficzna w kontekście edukacji rzadko powstaje w momentach zastoju i rutyny, jest raczej

<sup>5</sup> Tę informację łatwo zrozumieć fałszywie, jeżeli nie ma się wiedzy o transformacji ustrojowej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych i jej skutkach w dziedzinie nauki i edukacji, w tym także odnoszącej się do problemów cenzury, wydawania prac naukowych, w pedagogice odnoszących się szczególnie do obszaru badań przypisywanych w dzisiejszych zasobach słownikowych „pedagogice ogólnej”.

symptodem pewnego przełomu dokonującego się w obrębie nauk pedagogicznych”(s. 5). Aż chciałoby się dalej cytować.

Moje spotkanie z wymienionymi tekstami było raczej przypadkowe<sup>6</sup>, Osoby nie było mi jeszcze dane poznać. Sięgając pamięcią do momentu zakupienia tych książek, przypominam wielką radość spowodowaną odkryciem, że oto w Poznaniu istnieje i pisze książki pedagog, który również opowiada się za wyjściem poza dominujący paradygmat tzw. „pedagogiki praktycznej”, opowiada się za przywróceniem pedagogice jej filozoficzności, teoretyczności i historyczności, rekonstruuje różne koncepcje uprawiania pedagogiki ogólnej, podejmuje próby budowania nowej koncepcji pedagogiki ogólnej jako metateorii. Najbardziej oryginalnym wkładem Autora owych kilku broszur wydawała mi się jednak podjęta przez Autora próba zrekonstruowania i konstruowania trzech paradygmatów uprawiania pedagogiki, a mianowicie: pedagogiki prakseologicznej, pedagogiki hermeneutycznej i pedagogiki empirycznej.

Osobiście poznałam Profesora Janusza Gniteckiego w 1993 roku na konferencji, którą zorganizowałam w 1993 roku. Zaproszonych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – chodziło bowiem o debatę o charakterze interdyscyplinarnym – łączył namysł nad problemem racjonalności pedagogiki w warunkach zmiany. W materiałach wydanych z tej konferencji zamieszczony został też głos Profesora<sup>7</sup>. Na następnej konferencji, którą zorganizowałam w 1995 roku pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz dzięki szczególniemu wsparciu pierwszego Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Ogólnej – prof. dra hab. Romana Schulza, obecny na niej Janusz Gnitecki wystąpił z referatem na temat *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*<sup>8</sup>. Na tej konferencji prof. dr hab. Roman Schulz zaproponował, aby wszyscy uczestnicy konferencji stali się członkami tego Zespołu i zaangażowali się w realizację jego zadań. W wyborach do KNP PAN, które miały miejsce w 1999 roku wielu członków tak powołanego Zespołu zostało faktycznie wybranych, między innymi członkiem KNP PAN stał się również Profesor Gnitecki. Dodajmy jednak, że w czasie tych wyborów Profesor Gnitecki był już znany środowisku pedagogów jako organizator III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który miał miejsce w Poznaniu w dniach 21-23 września 1998 roku oraz współredaktor księgi<sup>9</sup>, w której zamieszczone zostały najważniejsze teksty przedstawione w czasie obrad Zjazdu. W roku 1999 ukazała się nie tylko księga pozjazdowa, ale także praca pod redakcją Janusza Gniteckiego i Stanisława Palki<sup>10</sup>, której zawartość stanowiły wystąpienia uczestników XIV sekcji, obradującej w ramach III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Omawiana

<sup>6</sup> W czasie pobytu na międzyśrodowiskowym seminarium organizowanym przez Zbigniewa Kwiecińskiego (wtedy Dyrektora Instytutu Pedagogiki, przekształcanego później w Wydział Studiów Edukacyjnych) w UAM natrafiłam na otwarte drzwi do Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, w którym sprzedawano wymienione broszury.

<sup>7</sup> J. Gnitecki (1995). *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

<sup>8</sup> J. Gnitecki (1995). *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

<sup>9</sup> J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.) (1999). *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Warszawa – Poznań: PTP

<sup>10</sup> J. Gnitecki, S. Palka (red.) (1999). *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Warszawa-Poznań.

praca zbiorowa stanowi też piąty tom materiałów ze spotkań konferencyjnych Zespołu Pedagogiki Ogólnej. Tom ten stanowi zatem merytoryczny wkład Profesora Gniteckiego w prace Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN. Jestem przekonana, że inspiracje z tej pracy płynące, jak również zawarte w autorskich pracach Profesora nie zostały do dzisiaj należycie zauważone i wykorzystane. Omawiany tom poświęcony był „wiedzy” o przedmiocie pedagogiki, która zdaniem Redaktorów może być analizowana pod względem: zasięgu, statusu poznawczego, okresu pojawienia się oraz lokalizacji społeczno-kulturowej i etnograficznej. W *Uwagach końcowych* stwierdzają, że mamy do czynienia ze zmianą statusu epistemologicznego wiedzy o wychowaniu. Ta zmiana spowodowana została odejściem od paradygmatu – jak piszą – „wiedzy ścisłej, pewnej, systematycznej i wewnętrznie niesprzecznej w kierunku wiedzy (wielo)paradygmatycznej”.

Niewielu osobom jest znana rola, jaką odegrał Profesor Gnitecki w momencie pewnego załamania w funkcjonowaniu tego Zespołu. Z całą odpowiedzialnością mogę potwierdzić, że był on jedną z pięciu osób, dzięki którym Zespół ten przetrwał, a jego uczestnicy mieli okazję do następnych spotkań oraz wnoszenia wkładu w zmianę i rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej, przewyciężającej swoją ortodoksyjność paradygmatyczną i ideologiczną. Za zaangażowanie w rewitalizację pedagogiki ogólnej i budowanie jej nowego statusu chcę w imieniu całego Zespołu Pedagogiki Ogólnej oraz własnym złożyć wyrazy uznania i serdeczne podziękowanie.

Próbując dokonać pewnego podsumowania, można przypuszczać, że obszar zainteresowań Profesora (pedagogika ogólna, a szczególnie metodologia badań pedagogicznych) sprawił, że konsekwencją tego stało się uczestniczenie w „walce” – używając metafory wojennej (rewolucyjnej, radykalnej zmiany, konfliktu) – o charakterze paradygmatycznym, która wiązała się ze zmianą uprawiania pedagogiki w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. Ta zmiana nie mogła nie uruchamiać mechanizmów obronnych w formie oporu. Piszę o tym, ponieważ jestem przekonana, że Profesorowi Januszowi Gniteckiemu przypadła rola outsidera. Mniemam, że stało się to wbrew woli i naturze naszego Kolegi. Pominę szczegółowe uzasadnienie tej tezy, ale wskażę kontekst rozumienia. Potoczne myślenie i mówienie o outsiderze akcentuje głównie jego zewnętrzną pozycję względem zjawisk, zdarzeń i procesów, czyli publicystycznie rzecz ujmując – bycie poza „układem”. W życiorysie Profesora można by znaleźć fakty potwierdzające tą tezę. Kontekstem mojego rozumienia pozycji i roli outsidera jest jednak praca Joanny Rutkowiak<sup>11</sup>. Autorka – przywołując Mertonowską „doktrynę przynależności” oraz „doktrynę outsidera” – stwierdza, że od outsidera można i warto uczyć się, bo outsider – będąc poza „układem” – lepiej widzi. Najpełniej wartość outsidera wyraża zacytowana w pracy za Robertem Mertonem następująca idea (postulat, dyrektywa): „Członkowie społeczności naukowców i outsiderzy łączcie się. Nie macie nic do stracenia prócz waszych roszczeń. Możecie uzyskać wszystko, całą sferę rozumienia”.

Przywołując wiedzę o outsiderach w społecznościach uczonych, chcę wskazać kontekst uzasadnienia dla postulatu konieczności odczytania, poważnego odczytania tekstów napisanych przez Profesora Gniteckiego. Sama mam poczucie winy, ponieważ liczba książek autorskich (monografii), artykułów i rozpraw naukowych oraz prac wydanych pod redakcją tego znakomitego Uczzonego przekraczała możliwość uważnego ich przestudiowania, więc debatę z Autorem

<sup>11</sup> Zob. J. Rutkowiak (1997). *Szanse i bariery uczenia się od outsidera*. W: J. Rutkowiak (red.) *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej pracy edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## WSPOMNIENIA

---

odkładałam na później. Tego później już nie będzie, pozostaje zatem tylko tyle, aby tym wspomnieniem zachęcić innych i siebie do podjęcia trudu bardziej wnikliwego i starannego włączenia tekstów Profesora Janusza Gniteckiego we współczesny dyskurs o edukacji. Szczególna rola w tym przypadku Zespołowi Pedagogiki Ogólnej KNP PAN oraz Radzie Programowej Seminariów Metodologii Pedagogiki.

To krótkie wspomnienie niech będzie więc wyrazem pamięci o naszym Koleździe i Uczonym, szczerze zaangażowanym w radykalną zmianę, dokonującą się w polskiej pedagogice jako dyscyplinie naukowej. Niech będzie też zachętą do tego, aby dany nam dorobek intelektualny został należycie wykorzystany.

Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN

**Prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska**

## O AUTORACH

### **Andrukowicz Wiesław**

profesor nadzwyczajny doktor habilitowany w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej,  
Uniwersytet Szczeciński

### **Butkiewicz Anna**

magister, doktorantka w Zakładzie Edukacji,  
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

### **Cylkowska-Nowak Mirosława**

doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji,  
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

### **Głazewski Michał**

doktor, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania i Pedeutologii  
Uniwersytet Zielonogórski

### **Hejnicka-Bezwińska Teresa**

profesor zwyczajny doktor habilitowany, przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej przy Komitecie  
Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk,  
kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

### **Stępkowski Dariusz SDB**

doktor, adiunkt w Katedrze Historii Wychowania,  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

### **Szymala Katarzyna**

magister, wicedyrektor ds. wychowawczych Niepublicznej Żeńskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum  
„Strumienie” w Warszawie

## O AUTORACH

---

### **Wojtkiewicz Daria**

magister, pedagog w Zespole Szkół Samochodowych w Bydgoszczy,  
doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

### **Zawiślak Aleksandra**

doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy