

Ars Educandi

14/2017

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Spoleczno-kulturowe
oraz polityczne
uwarunkowania rozwoju
i funkcjonowania
współczesnego człowieka

redakcja naukowa numeru:
Justyna Siemionow

Jubileusz 35-lecia
Polskiego Towarzystwa
Pedagogicznego

Komitet Naukowy / Scientific Council
Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Wiesław Jamrożek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
Peter Mayo, University of Malta, Malta
André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
Bogusław Śliwerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Polska
Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board
Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósiniowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Radosław Breska, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane / Peer-reviewed journal
Beata Ciupińska, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi
Ilona Fajfer-Kruczek, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Kristina Johansson, University West, Szwecja
Marek Kalaman, Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie
Hanna Kostyło, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum
Hubert Kupiec, Uniwersytet Szczeciński
Iwona Myśliwczyk, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Katarzyna Pawelczak, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa Rodziewicz, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Edyta Sadowska, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Wydział Zamiejscowy w Chorzowie
Michał Zajac, Uniwersytet Warszawski

Projekt okładki i stron tytułowych / Project of the cover page and title pages
Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Agnieszka Kołwzan

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Małgorzata Kostrzewska

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1230-607-X

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Justyna Siemionow

Słowo wstępne	5
---------------------	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Joanna Rutkowiak (Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego)

Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego	11
--	----

Piotr Zamojski (Liverpool Hope University)

Theory and the Way We Relate to the World. On Educational Dimension of Insight	39
---	----

Agnieszka Sojka (Uniwersytet Jagielloński)

Personalistyczno-komunitariański wymiar animacji społeczno-kulturalnej	49
---	----

Jolanta Dyrda (Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku)

Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	61
---	----

Sława Grzechnik (Uniwersytet Gdański)

Style komunikacyjne podmiotów edukacji w perspektywie gender. Krytyczna analiza dyskursu	73
---	----

Piotr Prósinoski, Piotr Krzywdziński (Uniwersytet Gdański)

Potencjał gier wideo: o nadawaniu znaczeń, dyskusji, inkulturacji i rozwoju literackim młodych graczy	91
--	----

Agnieszka Budnik (Powiatowy Zespół Kształcenia Specjalnego w Wejherowie)

Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle europejskiego i polskiego ustawodawstwa	103
---	-----

Przemysław Szczygieł (Uniwersytet Gdański)

Hiszpańska polityka edukacyjna wobec Katalonii w czasie dyktatury Francisco Franco – próba analizy z perspektywy teorii polityki Ernesto Laclau	127
---	-----

Tomasz Nowicki (Uniwersytet Gdański)

Zoo jako projekt socjalizacyjny	139
---------------------------------------	-----

KRONIKA

Katarzyna Wajszczyk (Uniwersytet Gdański)	
Wspomnienie o Profesor Teresie Bauman (1955–2017)	155

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Piotr Stańczyk (Uniwersytet Gdański)	
Dialogując z Romaną Miller. Recenzja książki <i>Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki</i> , pod redakcją Marii Szczepskiej-Pustkowskiej oraz Ewy Rodziewicz	161
Piotr Zamojski (Liverpool Hope University)	
Sprawozdanie z sympozjum „Education: What For and Why?”	171
Agnieszka Pohl, Agnieszka Skotnicka (Uniwersytet Gdański)	
Report of the Three-day Lectures with Professor Gert Biesta on His Book <i>Beautiful Risk of Education</i>	175
Autorzy	179
Informacje dla autorów	180
Information for authors	182

Słowo wstępne

Zapraszamy do lektury kolejnego, już czternastego, tomu rocznika „Ars Educandi”, którego tematyka koncentruje się wokół społeczno-kulturowych oraz politycznych uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania współczesnego człowieka. Bardzo dobrze w ten nurt tematyczny wpisuje się, przypadający w ubiegłym roku, jubileusz 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, któremu poświęcony jest tekst Profesor Joanny Rutkowiak z Olsztyńskiej Szkoły Wyższej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wnosi ogromny wkład w rozwój pedagogiki jako różnorodnej dyscypliny naukowej, która, składając się z wielu subdyscyplin, korzystających z dorobku innych nauk, między innymi psychologii, socjologii, filozofii, politologii, próbuje na bieżąco rozwiązywać problemy współczesnego człowieka w perspektywie interdyscyplinarnej. Ma ono jasno wytyczone cele statutowe, które budują ogromny dorobek Towarzystwa i wskazują kierunek dalszych działań związanych ze zdecydowanie większą niż dotychczas aktywnością polegającą na wprowadzaniu do środowiska myśli pedagogicznej sprzyjającej zmianie edukacji pojmowanej jako ruch i dzieło społeczne.

Dzisiejszą rzeczywistość cechuje wysoki poziom zmian oraz niebywała ich dynamika dotycząca zasadniczo wszystkich sfer życia człowieka. Równie interesujące jest to, że stosowanie terminu „rzeczywistość” w liczbie pojedynczej wydaje się obecnie nie w pełni poprawne. Człowiek już na wczesnych etapach rozwoju staje się aktywnym uczestnikiem nie tylko rzeczywistości realnej, ale także wirtualnej. Jego edukacja, poznawanie świata oraz innych ludzi odbywa się dziś w dużej mierze przy zastosowaniu tzw. nowych technologii. Internet, jeszcze nie tak dawno w Polsce dostępny dla nielicznych, wymagający odpowiednich nakładów finansowych, nagle stał się i jest dziś wszechobecny. Wraz z nowymi możliwościami pojawiły się nowe zagrożenia. Przestrzeń wirtualna zawładnęła współczesnym człowiekiem. To w niej nawiązuje on relacje z innymi ludźmi, szuka wsparcia, poczucia wspólnoty, bliskości. Czy to jest właściwy kierunek? Czy sprzyja pozytywnemu funkcjonowaniu istoty ludzkiej i buduje jego dobrostan psychiczny? Czy koniecznością zatem staje się mobilizacja wszelkich działań, aby „przeciągnąć” współczesnego człowieka do realnej rzeczywistości, gdzie komunikacja interpersonalna oraz bezpośredni kontakt z drugim pozwala również doświadczyć jego emocji, a tym samym poprawnie odczytać i zrozumieć własne stany emocjonalne?

Warto zwrócić uwagę na to, że badacze nie ustają w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań, opracowują nowe projekty i programy, próbując łączyć wirtualny

i realny świat, tak aby tworzył on bezpieczne środowisko do życia człowieka na wszystkich etapach jego rozwoju. Od wielu już lat żyjemy nie tylko w Polsce, ale również w Europie, jesteśmy jako kraj jej integralną częścią, korzystamy przy tym z bogactwa kulturowego, społecznego oraz gospodarczego innych państw UE. Podobne działania dotyczą świata teorii i praktyki. Pedagogika jest nauką o bardzo bogatym zapleczu teoretycznym, ale równie silnie ukierunkowaną praktycznie z bogatym warsztatem metodologicznym pomagającym odkrywać i zrozumieć rzeczywistość społeczną.

Publikowane w prezentowanym tomie „Ars Educandi” artykuły nawiązują do wszystkich wspomnianych powyżej zagadnień. Tom zawiera teksty lokujące się w obszarze pedagogiki i szerzej nauk społecznych, jednocześnie nieodgradzające się od innych dyscyplin naukowych. Aby zrozumieć otaczający nas świat oraz zachodzące w nim zjawiska, konieczne staje się wyjście w kierunku interdyscyplinarnej perspektywy.

Aktualne osiągnięcia pedagogiki nie byłyby możliwe bez udziału osób, których już nie ma wśród nas. Profesor Teresa Bauman, wieloletnia kierowniczka Zakładu Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, jest jedną z nich. Świat nauki, tak dziś skomplikowany i trudny, daje jednak szansę trwania w publikacjach, projektach badawczych, myśleniu kolejnych pokoleń studentów oraz kadry naukowej. Mamy zatem możliwość korzystania z dorobku naukowego Profesor Teresy Bauman, której sylwetkę przedstawia Katarzyna Wajszczyk.

W niniejszym tomie prezentujemy teksty zawierające kulturoznawcze, filozoficzne i pedagogiczne analizy współczesności, niepozostające jednak w opozycji do historycznych odniesień. Tom rozpoczyna wspomniany powyżej esej Joanny Rutkowiak dotyczący jubileuszu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 35 rocznicy jego ustanowienia przypadającej w roku 2016. Kolejny tekst, autorstwa Piotra Zamojskiego, prezentuje bardzo ciekawe i inspirujące rozważania na temat teorii oraz jej odniesień do otaczającego świata w kontekście szeroko rozumianej edukacji. Artykuł Jolanty Dyrdy pozostawia czytelnika nadal w obszarze edukacji, jednak ze szczególnym uwzględnieniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Krytyczne spojrzenie autorki pozwala dostrzec wiele nowych możliwości w pracy z podopiecznymi. Agnieszka Sojka przenosi czytelnika w obszar stawiania pytań o istotę animacji społeczno-kulturalnej oraz refleksji nad nią, zwracając uwagę na ogromne znaczenie kadr kształcących przyszłych animatorów. Stylami komunikacji urzeczywistnianymi przez nauczycielki i nauczycieli w interakcjach werbalnych z uczennicami oraz uczniami, a więc komunikacją interpersonalną, w perspektywie gender zajęła się z kolei Sława Grzechnik. O bliskości i ścisłym związku świata realnego z wirtualnym w kontekście inkulturacji i edukacyjnego potencjału gier wideo traktuje następny tekst tomu, którego autorami są Piotr Prósiniowski i Piotr Krzywdziński. Artykuł Agnieszki Budnik *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle europejskiego i polskiego ustawodawstwa* prezentuje problematykę funkcjonowania tej grupy osób z perspektywy prawnej,

a jednocześnie wskazuje, jak tworzyć i organizować skuteczne formy pomocy osobom o obniżonych możliwościach intelektualnych.

W czasy dyktatury Francisco Franco przenosi czytelnika autor kolejnego eseju – Przemysław Szczygieł, który przedstawia problematykę hiszpańskiej (kastyljskiej) polityki edukacyjnej wobec Katalonii w czasie wspomnianej dyktatury. Dział zamyka tekst Tomasza Nowickiego *Zoo jako projekt socjalizacyjny*. Autor w metaforycznym ujęciu prezentuje wycieczkę do zoo jako historyczną podróż do samego źródła wskazanego przez siebie sposobu poznania, a zarazem pytania o sposób oraz znaczenie, jakie nadawane jest reprezentacji zwierząt. Zdaniem autora podobnie jak panoptikon tradycja istnienia ogrodów zoologicznych i ukształtowanego wokół nich dyskursu naucza, że wytwarzanie obiektywności, czyli normatywności, to proces konstruowania warunków ludzkiego spojrzenia jako relacji wiedzy–władzy.

Zawartość prezentowanego tomu uzupełniają sprawozdania dotyczące dwóch wybranych wydarzeń naukowych, które odbyły się na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w pierwszym półroczu 2017 roku, oraz recenzja książki *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki* (Gdańsk 2017). Wspomniana publikacja to zbiorowe opracowanie, którego przedmiotem stał się dorobek Profesor Romany Miller związanej ze środowiskiem gdańskiej pedagogiki, ze szczególnym uwzględnieniem jej teorii edukacji teatralnej.

Pierwsze z zaprezentowanych wydarzeń naukowych to symposium „Education: What for and Why?”, które odbyło się w dniach 12–13 czerwca 2017 roku, a zostało zorganizowane we współpracy z dr. Tonym F. Carusi (Massey University, Nowa Zelandia). Symposium zostało pomyślane jako próba rewitalizacji sieci SCAPE (Studies of Conflict, Culture & the Political in Education). Kolejne wydarzenie naukowe dotyczy trzydniowego cyklu wykładów Profesora Gerta Biesty opartych o jego publikację *Beautiful Risk of Education*, które odbyły się w dniach 1–3 marca 2017 roku.

Oddajemy zatem do rąk Czytelnika tegoroczny tom „Ars Educandi”, mając nadzieję, że stanie się on inspiracją do rozważań na temat dzisiejszego świata, jego zasobów, deficytów, a przede wszystkim – na temat współczesnego człowieka, który nie przestaje zaskakiwać teoretyków i praktyków, a tym samym motywować ich do tworzenia nowych projektów naukowych.

Justyna Siemionow

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Joanna Rutkowiak

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Zabiegając o uspołecznianie edukacji,
nie uspołeczniłiśmy samych siebie.

Tekst ten poświęcam refleksji nad wybranymi działaniami i kierunkami przemian zachodzących w wymienionym okresie w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym oraz zarysowi propozycji, jakie perspektywicznie mogłyby ukierunkować aktywność Towarzystwa. Nie jest to narracja obiektywizująca, tylko koleżeńska wypowiedź prowadzona z pozycji uczestniczki wydarzeń z poczuciem współodpowiedzialności za ich treść i bieg. Jej celem jest zainicjowanie dyskusji nad rozwojowymi perspektywami PTP.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powołano do życia wiosną 1981 roku. Wymieniając tę datę, trzeba jednak pamiętać o działaniach prekursorskich, jak powołanie przez Ewarysta Estkowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, w roku 1848, czyli w trudnych czasach rozbiorowych.

Przypomniany sygnał dotyczy wpisania się współczesnego PTP w określoną tradycję Europy, gdzie już od XV wieku zakładano towarzystwa naukowe, początkowo we Włoszech, a następnie w innych krajach. Polska nie miała w tej kwestii opóźnienia – w roku 1489 powołano tutaj Sodalis Litteraria Vistulana, ale punktem przełomowym dla upowszechniania ruchu naukowego było zorganizowanie w roku 1800 Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, które ugruntowało instytucje tego typu w polskiej kulturze umysłowej. Od tej pory rozwijały się towarzystwa ogólne bądź specjalistyczne czy terenowe, realizujące swoją działalność albo w warunkach im sprzyjających – a zawsze odnosiły się one do atmosfery prowadzenia poszukiwań badawczych i uprawiania wolnej myśli oraz odpowiedzialności za jej propagowanie, albo w sytuacjach ograniczeń, kiedy towarzystwa wytrwale walczyły o przetrwanie (Bartosik 2013).

Obecnie, według szacunków z roku 2002, działa w kraju około 280 towarzystw naukowych ogólnych, regionalnych, specjalistycznych, naukowo-zawodowych

i naukowo-technicznych zrzeszających łącznie około 340 tysięcy członków. Oznacza to, że Polskie Towarzystwo Pedagogiczne jest osadzone w rodzinie organizacji pokrewnych duchem, co wzmacnia zasoby energetyczne całego tego środowiska i sprzyja możliwości wzajemnego korzystania z doświadczeń, a nie jest to bez znaczenia w czasach trudnych.

W statutach współczesnych polskich towarzystw naukowych, a zainteresowałam się tymi dokumentami, począwszy od Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, a kończąc na statucie Polskiego Towarzystwa Naukowego Silników Spalinowych, przedstawia się ich cele, które dotyczą dwóch zakresów działań:

- uprawiania i popierania badań naukowych przez udział członków towarzystw w rozwoju odpowiednich dyscyplin naukowych;
- propagowania uzyskiwanych wyników, krzewienia myśli, upowszechniania wiedzy w poczuciu odpowiedzialności, popularyzowania osiągnięć poznawczych zarówno wśród swoich członków, jak i szerokich kręgów społeczeństw.

Nie inaczej zbudowany jest – niedawno zmodyfikowany – statut PTP, w którym zapisano, że: „Celem Towarzystwa jest udział w rozwoju nauk pedagogicznych i popularyzacja ich w kraju i za granicą” (rozdz. II §10 pkt 1 Statutu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego z 11 maja 2016 roku ze zmianami z 6 czerwca 2017 roku).

Zamysł poprowadzenia refleksji nad 35-letnią aktywnością PTP zamierzam odnieść do wypełniania przez Towarzystwo jego obydwu statutowych zamierzeń z zaakcentowaniem komplikacji realizacyjnych.

Powracając do tytułu niniejszego eseju, powiedzmy, że rok 1981, jako czas powołania Towarzystwa, był dla ówczesnych jego działaczy czasem trudnym i łatwym zarazem. To, co ułatwiało pracę, wynikało z doświadczania „Solidarności” jako wspólnotowego zrywu, sprzyjającego uzyskiwaniu podmiotowych nastawień, doznawania realnego poczucia sprawstwa, a w aspekcie organizacyjnym – rozrastania się i krzepnięcia masowej organizacji społecznej, skutecznie upominającej się o poprawę jakości życia ludzi, w tym także poziomu oświaty. Rodziło to silną motywację do angażowania się w sprawy publiczne, a na co dzień owocowało entuzjazmem, współdziałaniem, zaufaniem, przyjaźnią, optymizmem, energią, nadzieją w wymiarze indywidualnym i społecznym, a w przypadku pedagogów – również wizją naprawiania stanu edukacji z nasilaniem jej prorozwojowych potencjałów.

Natomiast trudności czasów polegały na: konieczności przezwyciężania układu systemowego, działania w warunkach braku wyraźnych perspektyw i środków; chwiejności sytuacji; pojawianiu się nieoczekiwanych zagrożeń, z których najtrudniejszym był stan wojenny; obciążeniu siermiężną codziennością, a także świadomością tego, jak wielka i zupełnie nowa praca jest przed nami.

Muszę wyznać, że nie w tamtych gorących dniach, ale dopiero później doceniłam, jak ludzie działający wówczas na rzecz powołania PTP, a trzeba wymienić co najmniej kilku profesorów: Bogdana Suchodolskiego, Wincentego Okonia, Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, zdołali przezwyciężyć trudności, wykorzystać błysk i przesmyk wolności między podpisaniem porozumień

sierpniowych w roku 1980 a zapadnięciem stanu wojennego w grudniu 1981 roku dla zrealizowania tego niezwykle ważnego przedsięwzięcia.

Wstępnie zarysowany program PTP podano do publicznej wiadomości w formie prasowej publikacji w „Głosie Nauczycielskim” (1981, nr 46) zatytułowanej *Uchwały w sprawach dla narodu najważniejszych*. Podkreślono w niej znaczenie oświaty dla całokształtu życia społecznego wymagającego rekonstrukcji i naprawy, wypunktowano zadania wynikające z rozwojowych zaniedbań popełnionych wobec młodzieży, zwrócono się z apelem o udział w pracach oświatowych do wszystkich, którym przyszłość i dobro kraju leży na sercu. Był to komunikat dużego społecznego formatu.

Powołanie Towarzystwa w marcu 1981 roku było wyczynem! Za nim poszły intensywne prace podstawowe – ustanawianie oddziałów terenowych, gdzie organizowano zebrania naukowe, seminaria, konferencje, planowano i realizowano prace badawcze i wydawnicze, co robiono w nastroju prodemokratycznym, we współpracy z lokalnymi środowiskami nauczycielskimi. W skrócie można powiedzieć, że lata osiemdziesiąte stanowiły żywy okres rozruchu działalności Towarzystwa realizowanego wbrew trudnościom, jakie udawało się przezwyciężać dzięki poważnemu społecznemu zaangażowaniu ludzi PTP.

Pytając nadal o czas trudny, przechodzę do roku 1989, wyznaczającego przełom ustrojowy. W nową rzeczywistość weszliśmy w warunkach gwałtownej zmiany społecznej, spragnieni jej, a zarazem nieprzygotowani, gdyż nieposiadający wyraźnej, względnie jednolitej wizji przyszłości, odpowiednich mocy wykonawczych, a także obciążeni przeszłością zarówno w sferze materialnej, jak i mentalnej, co dotyczyło tak pedagogów, jak i tych, którzy mieliby stanowić ich „podopiecznych” (Kwieciński 1990).

Badania Jadwigi Koralewicz i Marka Ziółkowskiego obejmujące koniec lat osiemdziesiątych i okres późniejszy wykazały, że w mentalności Polaków tamtego czasu, scharakteryzowanej w wymiarach: indywidualizm – kolektywizm, podmiotowość – podporządkowanie, produktywność – receptywność, głęboko utrwalone były systemowe zaszczości (Koralewicz, Ziółkowski 2003). Dla pedagogów stanowiło to sygnał ogromu zadań stojących przed nową edukacją, ale też – pośrednio – źródło pytania, na ile my sami byliśmy gotowi do podjęcia tych prac.

Świadomość ówczesnego stanu znalazła odbicie w merytorycznej formule i przewodnim hasle I Zjazdu PTP (1993), podczas którego postawiono kwestię tożsamości pedagogiki. Bardziej niż o uzyskanie jednolitego punktu widzenia na sprawę chodziło wówczas o zwrócenie się ku myślowemu przepracowaniu zagadnienia sensów, problematyki i metodologii dyscypliny naukowej, jaką uprawialiśmy, oraz naszej samowiedzy jako ludzi tej dyscypliny.

W aspekcie ustrojowym weszliśmy w makrostrukturę demokracji parlamentarnej, deklarowaliśmy też aktywność na rzecz demokratyzacji edukacji, co wymagało uwewnętrznienia odpowiednich zasad. W swoim czasie celnie zarysowała je Maria Ossowska, zbierając we wzór demokracji (Ossowska 1992), a później dopełniła

Barbara Skarga w wykładzie o obywatelstwie wygłoszonym w Uniwersytecie Białostockim (Kraków 2007).

Jak jednak miały się te wzorce do nas samych – czy byliśmy demokratami, jak przedstawiał się nasz stosunek do obywatelstwa? Te sprawy, z którymi trzeba było się zmierzyć, także stanowiły jedną z trudności ówczesnego działania Towarzystwa.

W referacie wygłoszonym na I Zjeździe przez Przewodniczącego PTP, zatytułowanym *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, postawiono problem klarownie – szło o to, czy edukacja stanowi element przystosowania do aktualnych jakości, czy też jest czynnikiem emancypującym (Kwieciński 1993). W istocie chodziło o spór o edukację jako spór o zmianę społeczną – jak to celnie sformułował Lech Witkowski (Witkowski 2010).

Podczas pierwszego zjazdu zainicjowano poważny namysł i dyskusję nad tą tematyką uprawianą nadal, ze zmienną intensywnością, w latach dziewięćdziesiątych. Prowadzone dyskusje oddawały, a zarazem stymulowały tematyczne publikacje tamtego okresu; przypomnę tylko wybrane teksty opublikowane pod wymownymi tytułami: Andrei Folkierskiej *Pytanie o pedagogikę* (Folkierska 1990) oraz Roberta Kwaśnicy *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* (Kwaśnica 1990).

W latach późniejszych namysł nad samowiedzą pedagogiczną wyraźnie słabł, być może dlatego, że mniej wyraziste były okoliczności mobilizacyjne. Działaliśmy bowiem w czasach już nie tak trudnych jak poprzednio, gdyż sprzyjających zarówno uprawianiu nauki, jak i prowadzeniu refleksji nad problematyką edukacyjną: mieliśmy coraz lepszy dostęp do narzędzi – lektur, kontaktów zagranicznych, były warunki poznawania i interpretacyjnego rozpoznawania dawniej „nieobecnych” dyskursów, prowadzenia działalności wydawniczej, korzystaliśmy ze swobody organizowania się, zwoływania konferencji naukowych, przeprowadzania ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych, które odbywały się systematycznie co trzy lata.

Cały ten ruch owocował badaniami i wieloma świetnymi publikacjami, ale też i pytaniami o społeczny obieg myśli pedagogicznej i jakość ludzi jako realizatorów zmiany. Nie było w nim jednak dużego udziału tematyki poziomu akademickich pedagogów jako „tłumaczy” zachodzącej zmiany edukacyjno-społecznej, co byłoby potrzebne i ważne w świetle Baumanowskiego odróżnienia ich od „prawodawców” (Bauman 1998).

Do autoanalitycznego ukierunkowania wróciliśmy przy końcu lat dziewięćdziesiątych. Okazją do wymiany myśli na ten temat stał się V Zjazd Delegatów PTP, który odbył się w 1996 roku, nieomal w dziesięciolecie zmiany ustrojowej, i obradował nad tematem „Dorobek polskiej pedagogiki po 1989 roku”. Dorobek ten uznano za niemały, nawet imponujący (jak rzecz określił Tadeusz Lewowicki), co poparto przekonującymi danymi. Charakteryzował się on przechodzeniem od „[...] parcjalnych obrazów wiedzy do obrazu wypełnionego różnymi teoriami, koncepcjami i praktykami edukacyjnymi – o rozmaitych założeniach, kontekstach ideologicznych i społecznych, modelach realizacyjnych” (Lewowicki 1997: 11–13). To wówczas zarysowała się wielość tematów, metod i języków pedagogiki, które

z biegiem czasu przekształciły się w nurty różnorodnych pedagogii (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011).

Dobra jakość ówczesnych i późniejszych badań oraz licznych publikacji stanowi wskaźnik realizowania przez PTP tej linii zadań statutowych, które odnoszą się do udziału Towarzystwa w rozwoju naukowej wiedzy pedagogicznej. Stawiam tak sprawę, chociaż nie jest możliwe wyodrębnienie i oddzielenie działań Towarzystwa w tym zakresie od działań innych instytucji, takich jak: struktury akademickie, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, administracja szkolnictwa wyższego, zbieżnie ukierunkowanych na stymulowanie dynamiki naukowej. Pomimo takiego ograniczenia przyjmuję założenie o dodatniej roli działalności Towarzystwa dla naukowej aktywności środowiska pedagogicznego.

Pozytywnej, chociaż niekiedy także i krytycznej, ocenie ponad trzydziestoletniego dorobku naukowego pedagogów towarzyszą pojawiające się co jakiś czas pytania o funkcjonowanie owego dorobku w realnym obiegu społecznym.

Wyrażając zaniepokojenie o jakość pedagogicznego środowiska akademickiego jako nosiciela i propagatora tego dorobku, Kwieciński już w roku 1996 sformułował znaczące pytania: „Wszystkie patologie polskie odbijają się jak w lustrze w naszym środowisku, jak by nie było, akademickim. Któż ma zatem wychowywać to społeczeństwo? Kto ma kształcić jego wychowawców?” i wysunął postulat rzetelnego badawczego spenetrowania etosu akademickich instytucji pedagogicznych w całej Polsce, przy okazji „meliorując” samoświadomość zawodową pedagogów i w zakresie więzi wzajemnych (Kwieciński 1997: 8–9).

Odróżnianie stanu myśli pedagogicznej mierzonego dorobkiem naukowym od jakości jej społecznego obiegu powodowało skierowanie uwagi na to, że między teoretycznie wyeksponowanym, kluczowym w okresie przełomu, wyodrębnieniem „etatyżacji” i „uspołecznienia” pedagogiki (Kwieciński 1996) pojawiło się nowe zjawisko dotyczące jej „prywatyzacji”.

W pierwotnym użyciu tego określenia nie chodziło o wieloletowe zatrudnienie pedagogów w gwałtownie rozwijającym się szkolnictwie niepublicznym, tylko o mentalne ukierunkowanie ludzi edukacji budujących swoje pozycje z wynoszeniem dobra własnego, jako prywatnego, „domowego”, ale realizowanego też w instytucjach publicznych, ponad edukacyjne dobro wspólne. Społeczny sens tak rozumianej prywatności w swoim czasie przybliżyła Hannah Arendt: „Deprywatyzacyjny charakter prywatności – pisała – polega na nieobecności innych; jeżeli chodzi o nich, człowiek wiodący życie czysto prywatne nie pojawia się, a zatem jest tak, jakby nie istniał. Cokolwiek robi, nie ma to znaczenia i następstw dla innych ludzi, a to, co jest istotne dla niego, ich nie obchodzi” (Arendt 2000: 45). W naszym przypadku szczególnie ważna była niska koncentracja, jakby nieobecność, zainteresowań ludzi wspólnotowym wymiarem problemów edukacyjnych, o jakich się wypowiadali.

W odpowiedzi na pytanie, czy wywodzące się z minionego systemu „upaństwowienie pedagogiki” zmieniało się w jej „uspołecznianie się”, podkreślano wagę rozwijania wielości odmian i języków myślenia o edukacji potraktowanych jako przejaw deetatyżacji, ale, obok tego, krytycznie zasygnalizowano nowe zjawisko

„prywatyzacji” jako aktualnego stylu i sposobu uprawiania pedagogiki. Przejawiał się on w traktowaniu badań jako fragmentarycznych eksplikacji indywidualnych stanowisk z występowaniem na scenie pedagogicznej głosów zatowarzyszonych, oznaczających przywiązanie do własnych punktów widzenia bez zważania na całość kwestii edukacyjnej w jej makroskali, ze zminimalizowanym wysiłkiem słuchania innych, ustosunkowania się do nich przez czynienie wglądu ukierunkowanego zamiarem współdziałania odnoszącego się do społeczno-edukacyjnej rzeczywistości i jej całościowego, emancypacyjnego przekształcania (Rutkowiak 1997: 20–21).

To w tamtym okresie ukształtował się na konferencjach charakterystyczny sposób komunikowania polegający na wygłaszaniu kwestii niejako obok siebie, kiedy każdy referent przedstawiał własne sfragmentaryzowane tezy, nawet nie zawsze w pełni odpowiadające tematyce danej konferencji, a na dyskusję nie wystarczało czasu, a – być może – także wewnętrznej motywacji. Oznaczało to „indywidualizm badawczy” (Cierzniewska 2011: 353), nieodpowiadający zasadzie równowagi mówienia/słuchania charakterystycznej dla stosunków demokratycznych, nie sprzyjało skupianiu wysiłków i ukierunkowaniu pedagogiki ku budowaniu edukacji pojmowanej jako „ruch i dzieło społeczne”, jak pionierskim językiem określił Kwieciński edukację demokratyczną i humanistyczną (Kwieciński 1982.)

Właśnie wtedy na pewnym spotkaniu Towarzystwa usłyszałam sformułowanie „między nami – prywaciarzami” potraktowane jako żart, ale żart, w którym zwerbalizowano egoizowanie się zachowań i układanie relacji ze współuczestnikami wydarzeń jako relacji typu separatystycznego, co sprzyjało redukowaniu namysłu nad edukacyjną całością jako dobrem wspólnym.

Zachowania uczestników ówczesnych spotkań naukowych organizowanych przez Towarzystwo można skomentować przez pryzmat praktyki wolności negatywnej, odbieranej jako brak ograniczeń. Prawdopodobnie zanik dawnych systemowych barier wobec podejmowania określonych tematów i sposobów uprawiania badań z osadzaniem ich w paradygmacie pozytywistycznym uznawanym za wzorcowy wywołał erupcję nastroju wolności, jak i zaowocował wielogłosem, który jednak nie organizował się w całość myślową typu paradygmatycznego w takim stopniu, jaki sprzyjałby rozwojowi edukacji uspołecznionej, budowanej ku dobru wspólnemu. Jaka nie byłaby przyczyna przedstawionego stanu rzeczy, brak takiej świadomości stanowił słabą stronę naszych ówczesnych poczynań.

Zaistniałą sytuację można też teoretycznie osadzić w polu wyższej ogólności z odniesieniem do narysowanej przez Rolanda G. Paulstona conceptualnej mapy paradygmatów – ortodoksji, heterodoksji i heterogeniczności, przedstawionej przez Kwiecinskiego na I Zjeździe PTP, a następnie eksploatowanej poznawczo w analizach stanu polskiej pedagogiki (Hejnicka-Bezwińska 1997, 2011).

Jakkolwiek nie zinterpretujemy nastrojów, które wówczas bodaj słabo sami rozpoznawaliśmy, trzeba podkreślić, że upajaniu się indywidualnymi znaczeniami odkryć bądź paraodkryć każdego edukatora, dokonywanych jakby z własnej tylko potrzeby poznawczej, nie towarzyszyło wyraźne łączenie wysiłków uspołecznionych

pedagogów ukierunkowanych troską o budowanie edukacji jako istotnego dzieła o znaczeniu publiczno-wspólnotowym.

W tym miejscu nawiążę do idei odpowiedzialności uczonych opracowanej teoretycznie, ale też i osadzonej instytucjonalnie, co objawia się we wpisaniu tej kwestii do statutów niektórych polskich towarzystw naukowych. Otóż wydaje się, że w pewnym momencie osłabiła się bądź umknęła nam sprawa współodpowiedzialności PTP za kwestię oświaty, chociaż publiczne bardziej zdecydowane jej nagłaśnianie byłoby szczególnie znaczące w sytuacjach realizowania fundamentalnych przekształceń edukacyjnych: przygotowania i wprowadzania reformy systemu oświatowego (1999), tworzenia nowych podstaw programowych, wprowadzania metod zewnętrznego, wystandaryzowanego oceniania jako faktycznego narzędzia selekcji szkolnych, zmieniania zasad kształcenia i zawodowego doskonalenia nauczycieli, reformowania szkolnictwa wyższego, osadzania dzieci młodszych w instytucjach oświatowych, jakości uzyskiwanych wyników kształcenia, co niektórzy, dostrzegający w owych wynikach wskaźniki mentalnego stanu społeczeństwa, określają dziś jako klęskę edukacyjną.

Ostatnio sprawy dotyczą prezentowanych w sieci zapowiedzi wprowadzania od roku 2017 przyspieszonych „szkolnych rewolucji” ze zmianami w strukturze ustroju szkolnego, zmianami w podstawach nauczania historii, koncepcjach szkolnictwa zawodowego, z przekształcaniem „zawódówek” w „branżówki”, zmianami zasad wyboru dyrektorów szkół, pracy wychowawców klasowych, a także z osłabianiem roli samorządów w zarządzaniu oświatą (<https://men.gov.pl>).

Po pierwszej, charakterystycznej dla początku lat dziewięćdziesiątych, spontanicznej i jeszcze jakby „niewinnej” fali prywatyzowania się pedagogiki utrzymanej w tonacji zabiegów o indywidualne pozycje, mające bodaj w swoim podłożu psychospołeczne właściwości zachowań ludzi uprawiających izolacjonizm w warunkach gwałtownej demokratyzacji życia, nadeszła jej fala druga, znacznie bardziej zaawansowana.

Postrzegam ją jako już ponadindywidualne, gdyż systemowo zinstrumentalizowane, sprowadzanie aktywności edukatorów do wyrachowanych zachowań ukierunkowanych na budowanie własnych karier metodami wzorowanymi na schematach rynkowych, zharmonizowanych z mechanizmami systemu. Jest to prywatyzacja w większej skali, ugruntowana instytucjonalnie i usankcjonowana prawnie odpowiednim układem procedur, z presją na sukces widziany jako rodzaj zysku, osadzona merytorycznie w neoliberalnej zmianie kulturowej.

Opisy mechanizmów na rzecz kształtowania odpowiednich ludzkich postaw i zachowań można odnaleźć w treściach strategicznych dokumentów (niekiedy projektów) o kierunkach rozwoju i reformowania szkolnictwa wyższego w obszarze naukowym oraz zarządzania szkolnictwem wyższym, a także w taktycznej, obudowanej licznymi dokumentami akcji biurokratyzowania dydaktyki z dehumanizowaniem i wyzuciem naszej pracy z indywidualnej odpowiedzialności „regulowanej” wprowadzaniem detalicznej kontroli jako narzędzia nadzoru. Przykładowo

w naczelnym dokumencie wyznaczającym jakość kształcenia charakteryzuje się ją jako zgodność ze standardami oraz użyteczność dla nabywcy (Hornowska 2003).

Co ważniejsze, biurokratyzowaniu szkolnictwa, bodaj najbardziej intensywnemu na poziomie wyższym, towarzyszy naturalizowanie i interioryzowanie rynkowego porządku przez niemalą część samych pracowników naukowych, których pasją staje się uzyskiwanie biegłości w posługiwaniu się procedurami, czemu nierzadko towarzyszy osłabianie zaangażowania w meritum uprawianej tematyki naukowej. Wydają się oni godzić z zamianą swojej pozycji uczonych na pozycję pozbawioną zaufania „wspólnoty audytowanych” (Kruszelnicki 2011: 179), chociaż – zarazem – gorzka tonacja codziennych wypowiedzi ludzi nauki świadczy o tym, że odchodzenie od akademickiego i przyjmowanie menadżerskiego stylu zarządzania uczelniami wywołuje głębokie dyssatisfakcje. Całość tej sytuacji świadczy o wewnętrznym rozdarciu tożsamości akademików.

Szerzej rzecz ujmując, powiedzmy, że kierunek aktualnych zmian sprzyja zamianianiu ruchu i obiegu tradycyjnie zakorzenionej w szkołach wyższych żywej myśli badawczo-dydaktycznej, przesyconej twórczymi wysiłkami i wysokim wartościowaniem wiedzy autotelicznej oraz interakcyjno-humanistycznych działań podmiotów edukacyjnych – ludzi szkolnictwa wyższego różnych dziedzin i poziomów oraz ich studentów, kształtowanych jako ludzie-obywatele, w działania coraz bardziej sformalizowane, załgorytmizowane, wystandaryzowane, poddawane zasadzie kwantyfikacji sprzyjającej statystycznej obróbce porównawczej umożliwiającej pozycjonowanie (a jest to termin z zakresu marketingu) przez zestawianie aktywności ludzi z urzędowymi formułami oraz motywującej rywalizacyjne nastawienia pracowników szkolnictwa. Wiąże się to też ze zmianami wewnątrz instytucji akademickich i ich orientacją na „produkt naukowy i edukacyjny” (Cierzniwska 2011: 353) proveniencji tradycyjnie fabrycznej (Czerepaniak-Walczak 2013). Oznacza ukierunkowanie wysiłków akademików na opanowywanie zasad regulacyjnych, a w sferze naukowej na uprawianie piśmiennictwa awansowego ku budowaniu sukcesów własnych, co nadal określam mianem prywatyzacji. Zaznaczę raz jeszcze, że jest to jednak prywatyzacja inna niż ta z pierwszej fali, gdyż nie tyle dotycząca treści zainteresowań i wyników badań, uznawanych przez poszczególnych badaczy za znaczące na tyle, że prezentacyjnie zasługujące na eksponowanie przed innymi, ile promująca badania własne jako narzędzie zdobywania miejsca w układzie rywalizacyjnym wydajnych naukowców jako ludzi gry rynkowej dominującego systemu.

Samo szkolnictwo wyższe, jako instytucja ramowa dla ich działań, jest tutaj traktowane jako usługowe przedsiębiorstwo ukierunkowane na „produkcję wiedzy” (Kwiek 2015a: 35), będącej – w istocie – paliwem dla konkurencyjnego globalnego rozwoju gospodarczego oraz dla fabrycznego produkowania dyplomów absolwentów szkół wyższych, stanowiących ludzki kapitał wydajnej, szeroko rozumianej pracy produkcyjnej.

Idąc tą drogą, ukierunkowaną przez „poczynania reformatorskie”, jak się je określa, zaproponowano dzielenie uczelni na naukowe – „okręty flagowe” – oraz

uczelnie dydaktyczne – przygotowujące studentów do standardowych prac robotników umysłowych i politycznie zagospodarowujące społeczny czas młodych ludzi. Jest to koncepcja przeciwstawna wobec Humboldtowskiej idei uniwersytetu łączącego uprawianie nauki i dydaktyki, spinającego gałęzi wiedzy, budującego poznawcze relacje profesorów i studentów, gdyż jednostronnie wynosi się w niej pragmatyczne funkcje kształcenia z separowaniem od funkcji społecznego oświecania i czynienia lepszym życia ogółu, nieograniczanego do wydajności i efektywności finansowo-produkcyjnej. Podstawą odpowiedniego klasyfikowania akademików mają być wyniki naukowe uzyskiwane w ramach sformalizowanego, silnie konkurencyjnego, międzynarodowego układu grantowo-punktowo-rangowego, z immanentnie weń wpisany współzawodnictwem bazującym na prywatyzacyjnym ukierunkowaniu podmiotów zabiegających o własną pozycję w wyścigu.

W tej sytuacji intrygująca staje się sprawa samowiedzy akademików zarówno tych „zdydaktyzowanych”, jak i „prawdziwych naukowców”, ukierunkowanych na produkowanie wiedzy na najwyższym międzynarodowym poziomie. Rzecz dotyczy świadomej orientacji tych pierwszych w fakcie degradacji ich aktywności akademicko-dydaktycznej, wywołanej rzeczywistym, organizacyjnym i finansowym separowaniem od uprawiania nauki, co obniży poziom kształcenia na poziomie wyższym, a w następstwie – umniejszą mentalny stan społeczeństwa, oraz orientacji tych drugich, służących swoją energią i talentami rywalizacji współczesnej korporacyjnej gospodarki światowej z terrorem rozwoju gospodarczego, działających w imię problematycznego „postępu”, co – pośrednio – oznacza współudział akademików w wytwarzaniu drastycznego rozwarstwienia społecznego, uznawanego obecnie za największy problem współczesności (Piketty 2015). Problem ten gwałtownie narasta, przybierając formę nakładających się kryzysów: cywilizacyjnego, politycznego, ekonomicznego, instytucjonalnego, objawem których jest ostatnio dramatyczny ruch migracyjny. Wymagają one zastosowania zrównoważonych rozwiązań globalnych, ale – póki co – rozwiązań takich nie są w stanie wykreować nawet najlepsi „producenci wiedzy”. Czy jesteśmy więc na dobrej drodze? Czy nie wykonujemy ruchów autodestrukcyjnych?

Namysł nad metapoziomem naukowego wyścigu o zabarwieniu prywatyzacyjno-rynkowym odsłania aktualną jakość nienowej kwestii społecznej odpowiedzialności i etycznych zachowań ludzi nauki. Czy stanowią one tematy autorefleksji uczonych w dzisiejszych czasach trudnych, chociaż trudnych inaczej niż dawniej? Czy towarzystwa naukowe inicjują i podtrzymują dyskusje o współczesnej pozycji nauki i samowiedzy uczonych? Czy ich głos zaznacza się i daje do myślenia w sferze publicznej? Jak w tej sprawie prezentuje się aktywność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego?

Po przedstawieniu wątku zmian zachodzących obecnie w szkolnictwie wyższym wracam do kwestii osadzenia zjawiska drugiej fali prywatyzacji pedagogiki w określonym kontekście społeczno-kulturowym.

Kontekst taki stanowi współczesny, rozwijający się w skali globalnej, stan neoliberalizacji wszystkich dziedzin życia, dotyczący także uprawiania i aplikowania nauki. Scharakteryzowany wielostronnie w literaturze, określany mianem kapitalizmu finansowego, stan ten znaczy się przede wszystkim radykalnym urynkowaniem instytucji, działań, myśli i wartości ludzkich ukierunkowanych na maksymalizowanie realnych i możliwych zysków oraz – stanowiącymi ich konsekwencje – drastycznymi nierównościami dystrybucji owocującymi zróżnicowaniami społecznymi z nierównowagą nadmiaru/niedoboru wszelkich dóbr, obejmującego także i sferę edukacji.

Na te nierówności, a dokładniej na jeden ich aspekt – na braki dostępu i niską skolaryzację społeczeństwa polskiego w minionych dekadach, pedagodzy zareagowali wieloletowym zatrudnieniem w gwałtownie rozwijającym się niepublicznym szkolnictwie wyższym. Zaowocowało to osłabieniem aktywności badawczej szczególnie wyraźnie występującej w dyscyplinach „miękkich”, do których zalicza się pedagogikę, co przebadano, udokumentowano i zinterpretowano przez aplikację teorii instytucjonalizacji, deinstytucjonalizacji i reinstytucjonalizacji badawczej misji polskich uczelni (Kwiek 2015b).

Skierowanie aktywności na działalność organizacyjno-dydaktyczną, z osłabianiem naukowej, a dokładniej – z jej koncentracją w rękach części środowiska, pedagodzy nierzadko racjonalizują wysuwaniem na czoło szczytnej idei udostępniania oświaty, tradycyjnie wpisującej się w ich etos. Dawne romantyczne zawołania, wzmocnione współczesnymi wynikami badań dokumentujących nierówności edukacyjne i ich negatywne skutki dla rozwoju jednostek i społeczeństw (Potulicka 2012a, 2012b), stanowiły niejako uzasadnienie nasilonej dydaktyzacji aktywności pedagogów. Zastanawiając się, w szerszym planie, nad bezradnością czy zaniechaniem, usprawiedliwieniem czy winą pedagogów w czasach potrzeby (dodam, że idzie zarówno o potrzeby społeczne, jak i indywidualne, prywatne), Tadeusz Pilch wysunął przekonującą tezę, że występowanie postawy wycofania i oportunistu wykształciło poczucie bezradności nauki i uczonych wobec rzeczywistości społecznej, jakie naznaczyło na długie lata środowisko intelektualne pedagogiki i „[...] wywołuje alergiczne reakcje na apele o obecność w życiu publicznym” (Pilch 2004: 67).

Omawiając dalej zjawisko prywatyzacji pedagogiki, podkreślimy, że łączy się ona z występowaniem podskórnych, dwuznacznych nacisków, nieprostych w warstwie interpretacji, rodzących pulsujące napięcia i wahania odnośnie do tego, czy edukacja i pedagodzy jako jej ludzie są rzeczywiście uwikłani w neoliberalną matnię, czy dotyczy ona polskiej sytuacji edukacyjnej, czy jest tylko nieszkodliwym objawem globalnego postępu i rozwojowej normy współczesności.

Stanowi to kontekst stanu, kiedy z planu zewnętrznego, gdy dotyczyła ona zderzenia zamierzeń i chęci badawczych pedagogów aktywnych w niełatwych warunkach systemowych i życiowych, przeszła ona w plan wewnętrzny, dotyczący mentalnego nastawienia wobec obecnej kulturowej rzeczywistości, w którą edukacja jest uwikłana i która wywołuje jej paradoksy (Potulicka, Rutkowiak 2012; Boryczko 2015).

Zastanawiając się nad możliwością myślowego objęcia tej sytuacji, można rzecz całą sprowadzić do kwestii kolizji etosu i interesu, która stawia nas na rozdrożu koncentrowania prac naukowych na zagadnieniach prorozwojowej edukacji pojmowanej i uprawianej, na przekór realiom rzeczywistości, nadal jako „ruch i dzieło społeczne”, albo stosowania zachowań imitacyjnych, pozornych (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013), ukierunkowanych na sukcesy własne, z cynizmem w tle. Oskar Szwabowski ujął zagadnienie radykalnie, zwracając uwagę, że sprzyja to stosowaniu dwuznacznych rozgrywek: „W neoliberalnym zarządzaniu, ciało akademickie staje się albo ciałem poddanym, tresowanym, szkolonym, aby przestać być leniwym, stać się w pełni elastycznym, mobilnym, konkurencyjnym, albo staje się ciałem taktycznym, podejmującym akty oporu, sabotażu, oszustw, łamania zasad gry” (Szwabowski 2014: 216).

Postawienie sprawy kolizji etosu i interesu zawiera w sobie pewną dozę uproszczeń, wiążących się z wyodrębnianiem możliwych znaczeniowych odcieni relacji tych fenomenów – jak idea „etycznego interesu”, ale pomimo to może być użyteczne jako zabieg wspomagający uprawianie środowiskowego namysłu nad sobą, z przechodzeniem od akceptacji i uległości wobec zewnętrznych instrumentalnych nacisków i oddziaływań, kiedy uznajemy, że nie sposób uniknąć wymagań sytuacji, do myślowego przepracowania tej problematyki, ukierunkowanego na uruchamianie możliwej aktywności typu oporowego i odporowego, uprawianej wbrew warunkom i czasom trudnym w ich obecnej jakości.

Jednakże samo postawienie sprawy nie jest wystarczające, ponieważ liczą się realne zachowania ludzi, a te wiążą się ze stanem ich samowiedzy i rozpoznawaniem kulturowej jakości czasów, w jakich działają; obecnie jest to czas zdublowany, a więc niełatwy do rozszyfrowywania. Z jednej strony sprzyja on nam przez to, że eksponuje, oferuje, wręcz narzuca obfitość ofert, także edukacyjnych, z drugiej zaś strony stosuje kamuflowanie negatywnych skutków owego dostępu.

Kłopoty ze świadomym byciem w układzie neoliberalnym wynikają z nieodróżniania, także przez część akademików, jakości tego systemu (doktryny politycznej, światopoglądu, teorii makroekonomicznej, ideologii) od idei i praktyk liberalizmu. Nieporozumienia w zakresie terminologicznym, które nie ograniczają się tylko do tych dwóch pojęć, mają wyraziste konsekwencje, wręcz, jak uzasadnia Andrzej Walicki, wywierają „[...] deformujący wpływ na świadomość społeczną a nawet na kształt tworzonego przez nas ustroju” (Walicki 2013: IX).

Trudności rozszyfrowania współczesnej dominacji neoliberalizmu oraz uwarunkowań świadomościowego ogarniania jego niezwykle żywotności naświetlił niedawno Colin Crouch. Jest on zdania, że w centrum zagadki leży rozbieżność między neoliberalizmem faktycznie istniejącym a jego sterylną ideologiczną wersją. Faktyczność polega na dominacji potężnych korporacji w życiu publicznym, podczas gdy ideologiczną wersję neoliberalizmu buduje polityczny konflikt między państwem a rynkiem (Crouch 2015: 83). Ta sprawa wypada dyskusyjnie w wymianie myśli pedagogów, kiedy część z nich postrzega państwo jako siłę potencjalnej

poprawy stanu edukacji prowadzonej przez ograniczanie prywatyzacji, a inni oceniają państwo jako układ destrukcyjny dla edukacji. Zagadnienie to wyraziście prezentuje w swoich pracach Bogusław Śliwerski (2015).

Możliwość innej interpretacji zagadnienia wyprowadzam z inspiracji książką Andrzeja Ledera o prześnionych rewolucjach. Dwie rewolucje, które autor wziął na warsztat historyczno-psychoanalityczny z nachyleniem Lacanowskim, dotyczą konsekwencji zagłady Żydów jako polskiego mieszczaństwa dokonanej podczas drugiej wojny światowej oraz zagłady polskiego ziemiaństwa po 1945 roku. Wydarzenia te, znaczące dla kształtowania się tożsamości Polaków, były nam narzucone z zewnątrz, przeprowadzone przez obce siły przy nieświadomym, pasywnym, niejako uśpionym, bezwiednym uczestnictwie „obiektów rewolucji”, których dotyczyły. Trzeba pamiętać, że było to społeczeństwo źle wykształcone, zachowujące w swojej mentalności pozostałości gospodarki folwarcznej typu niewolniczego, uprawianej w Polsce do połowy XIX wieku w formule niejako przedłużonego średniowiecza (Sowa 2011; *Raport „Polska 2050”* 2011). Leder przeprowadził na ten temat ćwiczenia z logiki historycznej, ja natomiast sugeruję zastosowanie analogii i potraktowanie wprowadzenia do Polski neoliberalnej zmiany kulturowej jako jeszcze jednej prześnionej rewolucji, która nas dotknęła.

Ta trzecia, tak samo jak poprzednie rewolucje: mieszczańska i ziemiańsko-chłopska, spadła na nas z zewnątrz, w okolicznościach szoku politycznej i gospodarczej zmiany systemowej końca lat osiemdziesiątych. Ponieważ nie była i ciągle nie jest myślowo przez nas przepracowana, nie doprowadza do stanu uzyskania wyrazistej, określonej tożsamości (tutaj interesuje nas tożsamość pedagoga i pytanie, na ile skonsumował on poznawczo zachodzące przemiany edukacyjno-neoliberalne), co powoduje, jak to szerzej naświetla Leder, że współczesny członek społeczeństwa, któremu brakuje adekwatnej tożsamości, „[...] pasywnie doświadcza emancypacji, gdyż jest ona nieobecna w jego myśleniu [...], unika wejścia w życie publiczne jako świadomy siebie podmiot polityczny” (Leder 2014: 8). Otóż jestem zdania, że w analogiczny sposób można uzasadniać umiarkowany udział pedagogów w dzisiejszym życiu publicznym.

Wracając do doświadczeń naszego funkcjonowania w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, powiedzmy, że zryw ku przebudzeniu (jeśli użyjemy języka Ledera) w formie zorganizowanego, uzewnętrznionego, wspólnotowego, tożsamościowo klarownego ruchu wykonaliśmy bodaj jeden raz w ciągu tych 35 lat, a rzecz dotyczyła wydarzeń na VI lubelskim Zjeździe PTP w roku 2007. Najpierw w toku dyskusji Komitetu Programowego sformułowano jego temat, który brzmiał „Edukacja – moralność – sfera publiczna”. I chociaż nie udało się wprowadzić do tytułu Zjazdu pojęcia „etyczność” zamiast „moralność”, co byłoby zgodne z pierwotną intencją, to udało się postawić problem osadzenia i jakości realnego funkcjonowania edukacji w sferze publicznej, jako stanu rozmijania się i z deklaracjami, i potrzebami społecznymi.

Jednakże samo sformułowanie mobilizacyjnego hasła nie było wystarczające, gdyż należało zaprojektować rozwiązania robocze. Duży udział w tej pracy mieli członkowie PTP z Gdańskiego Oddziału Towarzystwa. Pamiętam zebranie, na którym uznaliśmy, że należy w sposób zorganizowany nazwać na Zjeździe kwestie nabrzmiałe dla edukacji w aspekcie oświatowo-etycznym. Działania były błyskawiczne, gdyż na tymże zebraniu zgłosiliśmy dostrzegane przez nas „gorące” problemy, wokół których spontanicznie ukonstytuowały się małe grupy robocze. W ciągu kilku dni opracowały one podjęte tematy, a dokument w całości został zredagowany przez Astrid Męczkowską-Christiansen i Piotra Zamojskiego.

Był on zatytułowany *Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce* i dotyczył następujących zagadnień:

- zawłaszczania oświaty przez doraźne interesy polityczne;
- zagrożenia dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich przez treści i formy szkolnego kształcenia;
- konsekwencji reform edukacji (1999) jako przeciwstawnych jej pierwotnym założeniom;
- odtwarzania nierówności społecznych przez szkołę;
- nasilania oświatowych mechanizmów selekcyjnych wytwarzających mit powszechności wykształcenia Polaków;
- załamania się etycznej odpowiedzialności wychowawczej jako wyniku biurokratyzacji zarządzania;
- zaniku publicznej debaty nad edukacją.

Przytaczam śródtytuły dokumentu, żeby zwrócić uwagę na język, jaki wówczas wypracowano, a był to język całościującego ujęcia i rzeczowego uzasadnienia tematu z wyeksponowaniem jego aktualnej wagi wspólnotowej, przesyconej troską o poprawianie jakości edukacji. Zaznaczyła się w nim merytoryczna wyrazistość referowania spraw, bez sloganowego kamuflażu i nadspecjalistycznego słownictwa, co czyniło treści klarownymi i dostępnymi dla każdego, kto działał w obszarze edukacji – od nauczyciela po pracownika akademickiego i oświatowego decydenta, ponieważ były one ukierunkowane na publiczne zaprezentowanie dokumentu z nadzieją na społeczny odzew. Demaskatorsko wskazano w nim na sedno związków między stanem edukacji a jakością życia społecznego oraz brakiem koherencji owych relacji wobec ustrojowych założeń demokracji. Był to więc dokument nazywający sprawy o wadze podstawowej dla edukacji jako niezbędnego nam dzieła społecznego, ale dzieła faktycznie nierealizowanego.

Błyskawiczne tempo przeprowadzonych wówczas prac i doskonałe współdziałanie ludzi świadczyły o napięciu, które wzbudzała poruszona tematyka, a także o występowaniu silnej wewnętrznej motywacji oraz gotowości do postawienia zagadnienia na forum publicznym.

Losy dokumentu były takie, że został on przyjęty przez większość uczestników jako stanowisko Zjazdu, ponieważ w głosowaniu tajnym „za” opowiedziało się

68% uczestników. Oznaczało to jednak, że trzecia część uczestników Zjazdu nie aprobowwała podstawowych tez o złym stanie oświaty i potrzebie poprawy zreferowanych rzeczowo i z umiarkowanym krytycyzmem. Ten wynik, zastanawiający po dziś dzień, był swojego rodzaju wskaźnikiem stanu „pedagogicznego ducha” akademickiego środowiska edukatorów. Ważne dla sprawy pytania postawiła już później Ewa Rodziewicz, komentując, że „[...] 32% uczestników VI Zjazdu odmówiło?, wstrzymało się od głosu?, zaniedbało fakt zajęcia stanowiska?, nie poparło stanowiska Zjazdu. Ta sytuacja daje do myślenia i rodzi dalsze pytania o to, jakie są orientacje pedagogiczne, ukryte i jawne programy myślenia, stanowiska pedagogów wobec kondycji pedagogiki współczesnej, stanu oświaty, uruchomionego kierunku dyskursu w ramach PTP w Polsce/w Gdańsku?” (Rodziewicz 2008: 56). Pytania te nadal pozostają otwarte.

Próby opublikowania dokumentu zjazdowego w masowych środkach przekazu, a tej pracy podjął się Dariusz Kubinowski – Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego, nie powiodły się; nie było ani druku, ani żadnego sygnału zwrotnego w tej sprawie, choć tekst jest dostępny w tomie materiałów zjazdowych (Rutkowiak, Kubinowski, Nowak 2007: 19–24).

Całą tę sprawę można z jednej strony zinterpretować negatywnie jako wyraz marginalizowania na polu publicznym głosu członków towarzystwa naukowego o stanie oświaty, a także ograniczania społecznego znaczenia jej samej. Ale można też potraktować niepowodzenie PTP jako skutek nieupolitycznienia Towarzystwa (przy odróżnianiu upolitycznienia od polityczności), oznaczającego brak ideologicznego uzależnienia, jakie mogłoby wspomagać opublikowanie zjazdowego dokumentu. Czy nieskuteczność próby postawienia tematyki edukacyjnej w obszarze sfery publicznej stanowiła świadectwo patologii samej tej przestrzeni, czy wynikała z niezależności Towarzystwa, czy ze zbyt słabego zaangażowania jego członków?

Przypomniane zjazdowe wydarzenia z roku 2007 wywołują temat krytycznego uprawiania pedagogiki. Pedagodzy publikują dużo ważkich tekstów krytycznych, odbywają się też konferencje tematyczne i w tych przedsięwzięciach aktywnie uczestniczą członkowie PTP. Ta aktywność może podważać tezę o neoliberalnym, jako kulturowo-tożsamościowym, uśpieniu pedagogów, ale może oznaczać artykułowanie ruchu myślowego, tyle że dotyczącego zagadnień fragmentarycznych albo formułowanych w hermetycznym języku profesjonalistów, co skutkuje brakiem przenikania tematyki edukacyjnej do szerszej publiczności. Powoduje to „nieobecność pedagogiki”, „[...] jej marginalne miejsca w uniwersytecie i słabą, niemą pozycję w przestrzeni publicznej” (Kopciewicz 2012: 36). Stan ten dobrze oddaje opinia, jaką usłyszałam w kuluarach konferencyjnych: „Pedagogika krytyczna ma się dobrze, ale jest martwa”.

Nawiązuje się w niej do luki między treściami analiz merytorycznych, wskazujących na niedociągnięcia edukacyjne, a niską jakością praktyki oświatowej, co oznacza, że ostrzeżenia nie są przekładane na działania, lub, być może, są niewłaściwie

formułowane, co wynika z kolei z braku naszego troskliwego i zarazem czytelnego zainteresowania całością edukacyjną albo oznacza takie biurokratyczno-systemowe obwarowanie owej praktyki, że trudno o dyskursywny dostęp do niej. Wiąże się to z paratechnicznym ukierunkowaniem nauczycieli i odsuwaniem profesjonalnych pedagogów od udziału w koncepcyjnych pracach ciał oświatowych, a przejawia się w zerwaniu, dawniej żywych, roboczych kontaktów między nauczycielami, rodzicami uczniów i akademikami.

Obecne instrumentalne traktowanie nauczycieli jako pozbawionych zaufania techników edukacji, nie zawsze świadomościowo rozszyfrowujących własną pozycję i sytuację, w jakiej działają, powoduje, że szukają oni bardziej instrukcji niż refleksji edukacyjnej, przedkładają więc kontakty z pragmatycznymi interpretatorami aktualnych przepisów albo dystrybutorami ściąg metodycznych nad kontakty z myślicielami ogólnymi, operującymi językiem „nieprzydatnej abstrakcji”, a tak określa się akademickich pedagogów w ramach pejoratywnej etykiety.

Zarazem jednak nauczyciele są głęboko nieusatisfakcjonowani obecnym własnym statusem zawodowym, a ich stan można określić jako dramatyczny, taki, w którym narzucane im rozwiązania zderzają się z zasadami etosu zawodowego, ciągle jeszcze wśród nich żywego (Klus-Stańska 2006; Rutkowiak 2012). Jeżeli jest tak właśnie, to można mieć nadzieję, że wciąż tli się potencjał naszych, niegdyś owocnych, wzajemnych kontaktów.

Podjęty wątek zamykam konstatacją, że słaba żywotność pedagogiki krytycznej wynika z jej zamknięcia; jest to częściowo zamknięcie językowe, ale również i merytoryczne, kiedy koncentrujemy się na sprawach fragmentarycznych bez dostrzegania związków z całością społeczną, w jakiej żyjemy, albo takich, w których krytycy stanowią zarazem nienazwany obiekt krytyki, co nie jest przekonujące dla odbiorców. Zilustruję to przykładem konstatacji o obniżaniu poziomu kształcenia w masowych uczelniach wyższych, gdzie kilkusetatową pracę dydaktyczną, nie zawsze najwyższej jakości, wykonują ci sami ludzie, którzy zarazem bywają autorami krytycznych tekstów dotyczących negatywnych aspektów polskiego boomu edukacyjnego. Takie praktyki osłabiają wymowę uprawiania krytyki.

Argument przekonujący wobec omawianej sprawy wysunął Witkowski, który nie tylko opowiedział się za uprawianiem pedagogiki krytycznej, ale też sformułował wyrazistą tezę: „Jeśli pedagogika jest na serio (czyli jest pedagogiką *tout court*) – to jest krytyczna” (Witkowski 2012: 19) i potraktował ów krytycyzm jako postulat metateoretyczny, co oznacza, że pedagogika nie może być tylko demaskatorska, czyli „zrywająca maskę”, ale powinna być także „alarmistyczna”, co oznacza diagnozę, że maski zdjąć się nie da, gdyż ma miejsce zagrożenie zasadnicze (Witkowski 2012: 26).

Czy Polskie Towarzystwo Pedagogiczne stanowi forum nazywania zasadniczych, alarmistycznych zagrożeń edukacyjnych, czy skupia się tylko na okazjonalnych i fragmentarycznych prezentacjach spraw wagi średniej? Takie pytania warto sobie zadać w roku jubileuszowym.

Przedstawiony przegląd wybranych prac i wydarzeń daje powód do twierdzenia, że jako członkowie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego nie mamy podstaw, aby w pełni dodatkowo podsumować 35-lecie naszej działalności. Czas ten przyniósł, obok licznych osiągnięć, dotyczących przede wszystkim udziału w rozwoju nauk pedagogicznych, co odpowiada części statutowych zadań Towarzystwa, także i braki, które można związać z drugą częścią owych zadań dotyczących propagowania wiedzy o edukacji i reprezentowania jej problemów i interesów wobec władz i opinii publicznej, ukierunkowanego na budowanie edukacji na miarę czasu świata i potrzeb ludzi.

Nie idzie przy tym o elementarną popularyzację wiedzy o wychowaniu, lecz szerzej – o życie owej wiedzy w umysłach ludzkich, czyli o jej społeczny obieg, wspierany czynną troską Towarzystwa o społeczno-obywatelską edukacyjną świadomość nauczycieli, rodziców, uczniów, decydentów oświatowych, polityków, ludzi środków przekazu, którzy w większości funkcjonują obecnie na poziomie opinii potocznych, intuicyjnych, wąsko empirycznych, sensacyjnych, amatorskich, przypadkowych, imitacyjnych, interesownych, upolitycznionych, pozbawionych orientacji w genezie, sensach, wadze oraz powadze planowanych i stosowanych rozwiązań oświatowych (Dobrołowicz 2013).

Działania projektowane i realizowane w oparciu o takie zasoby przynoszą szkody społeczne wynikające z braku rozpoznawania złożoności zjawisk, ich kontekstowego osadzenia, nieprowadzenia analiz stanu edukacji oraz stronięcia od uruchamiania perspektywicznej społecznej wyobraźni jako drogi tworzenia społecznych imaginariów edukacyjnych. W opozycji do tego stanu trzeba mieć nadzieję, że upublicznianie wiedzy o edukacji może przyczyniać się do intensyfikacji przemyśleń, racjonalizowania intencji i wykonywanych działań, pogłębiania namysłów i ograniczania szkód przez otwieranie szans dla pomysłów wyważonych z wyraźnym okazywaniem krytycyzmu dla projektów „efektownych”, które dają wprawdzie wrażenia fajerwerkowe, ale niczego nie zmieniają na lepsze.

Jaką rolę mogą odegrać pedagodzy akademicki z udziałem ludzi PTP jako propagatorzy – tłumacze edukacyjni? Unikając oświeceniowych uproszczeń, powiedzmy, że może to być rola inicjatorów ciągłego namysłu, dyskusji i publicznych debat tematycznych możliwych – wbrew trudnościom – do przeprowadzenia, co przykładowo zademonstrował Zamojski swoimi pracami w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2009–2010 (Zamojski 2010, 2011).

Obecny stan wymaga naszej nieustającej refleksji nad jakością i zakorzeniem całości edukacyjnej oraz nad jej perspektywami, ale także namysłu nad działalnością samego Towarzystwa. Tymczasem PTP, jak to sformułowała jedna z jego członkiń, „[...] jakby się zatrzymało”. Powtarza się bowiem utarte już rozwiązania i reprodukuje dawne pomysły, głównie z pionierskich czasów, kiedy najważniejsze było stawianie nowych problemów demokratyzacji edukacji, a my potrafiliśmy utrzymywać zgodność treści i form prowadzonych działań. Obecnie zmieniają się treści zagadnień, jakie trzeba podejmować, co wypływa z zaostreń

kryzysów, zagrożeń dla demokracji i wynikających stąd komplikacji edukacyjnych, a nieomal takie same pozostają formy naszych prac. Jeśli wprowadza się nowości, to dotyczą one bardziej rozwiązań organizacyjno-technicznych niż merytorycznych, a więc nie sięgają do sedna spraw jako owych, nazwanych przez Witkowskiego, „zagrożeń zasadniczych”. Źródła gorących problemów dzisiejszej edukacji nie są niewinne, stanowią je bowiem napięte, konfliktowe stany społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe gwałtownie zagęszczającej się rzeczywistości. Niedostrzeżenie ich jako gruntu osadzenia edukacji, umiarkowane tylko łączenie kwestii edukacyjnej z wielkimi kwestiami współczesności, atomizowanie podejmowanej tematyki powoduje niedocenywanie sprawy jakości edukacji jako znaczącej dla całości społecznej. Owocuje to automarginalizacją pedagogów jako lokowaniem samych siebie, jak również uprawianych przez nich zagadnień pedagogicznych na poboczach, a nie w głównych nurtach życia, które edukacji dotyczą niezależnie od tego, czy my obdarzamy je naszą uwagą.

Wysuniętą hipotezę automarginalizacji zilustruję jednym przykładem. Jego część stanowi temat zbliżającego się kolejnego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP w Białymstoku, zawarty w haśle „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki”, rozwinięty w tytułach dziesięciu zjazdowych sekcji udostępnionych w sieci (9zjazd.ptp.uwb.edu.pl). Wyrażono je językiem patetycznym, postulatycznym, szczytnym, wzniosłym, nawiązującym do wielkiego bytu, językiem odległym od realiów trudnej, wręcz kipiącej dzisiejszej rzeczywistości. Wywołuje to skojarzenie z fragmentem *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego:

tak by się nam serce śmiało
do ogromnych, wielkich rzeczy,
a tu popolitość skrzeczy...

(W okresie międzywojennym ostatni wiersz uległ dziennikarskiemu przekształceniu na: „A tu rzeczywistość skrzeczy” i fraza zyskała popularność w tym brzmieniu).

Obrazy naszej rzeczywistości, także potraktowane w niniejszym eseju jako przykładowe, znalazłam ostatnio w tomie reportaży Marcina Kąckiego, sięgając do głębokich kontekstów spraw, jakie poruszył. W kilku przekrojach tematycznych spenetrował współczesny Białystok (miejsce zbliżającego się kolejnego zjazdu pedagogicznego). Przedstawił on miasto po gwałtownej zmianie kulturowo-etnicznej, na której gruzach budowała się po wojnie, i nadal buduje się, jego nowa tożsamość (Kącki 2015); opis ten odebrałam jako symboliczny i postawiłam sobie pytanie: na ile wychodzi on poza lokalność i oddaje stan kraju? Pomijając szczegółową treść reportażu, zwrócę porównawczo uwagę na różnice języków dwóch tekstów – dokumentu PTP, przygotowanego na zjazd naukowy, i reporterskiej, udokumentowanej, językowej charakterystyki samego zjazdowego miejsca – jego przeszłości i teraźniejszości, wydarzeń i nastrojów, z nazwiskami rozmówców, datami, instytucjami, odwołaniami do materiałów, listów, pamiętek. Otóż z książki Kąckiego wyłania się:

- miejsce, które albo nie ma znaków pamięci, albo ma pamięć żywą, lecz uśpioną, czyli bez takiej historii, o której mówi się i dyskutuje w szkołach, a uczniowie rozmawiają z nauczycielami;
- tygiel wielu kultur ze śladami zasobów kulturowych (niektóre głęboko zasypane i to dosłownie), ale ze znikomą świadomością całości tego dziedzictwa;
- miejsce ciągle żywych historycznych zaszłości w stosunkach grup etnicznych, narodowych, religijnych, wyznaniowych dawniej żyjących tutaj względnie harmonijnie, a później – przez wiele lat, w napięciu i dramatach ujmowanych we wstrząsające relacje i „piekielne wspomnienia” (Kącki 2015: 36);
- miejsce losów niedopowiedzianych, biografii zapętłonych, z traumą ciągle obecną, z tragicznymi wspomnieniami holocaustu, czasów nie tylko powojennych, ale i współczesnych;
- miejsce „zapiętych konfliktów” (Kącki 2015: 36) i ostrych sporów o: pomniki, patrona uniwersytetu, teatr, muzykę, która zyskała tam popularność, o ludzi, znaki, słowa, symbole, szanse dla cudzoziemców;
- rodzinne miasto Ludwika Zamenhofs, którego idea ludzkiej zgody, zawarta w języku esperanto, „[...] została w 1977 roku wyryta na złotej płytce i umieszczona w sondzie Voyager, z pozdrowieniami dla obcej cywilizacji. Sonda minęła Układ Słoneczny, jest dwadzieścia miliardów kilometrów od Białegostoku i ciągle się oddala...” (Kącki 2015: 281), ale Zamenhofs nie uznano za godnego patrona tutejszego uniwersytetu;
- miejsce prowadzenia w tamtejszej Akademii Medycznej pionierskich prac medycznych w zakresie *in vitro*;
- lokalizacja jedynej w kraju uniwersyteckiej pracowni zajmującej się cudami (Pracownia Badań i Dokumentacji Zjawisk Mirakularnych (Kącki 2015: 269).

Zebranie zagadnień stanowiących główne tematyczne wątki przywołanego zbioru reportaży doprowadza do pytania: na ile wymowa tych lokalnych zapisów przybliżyła się do oddania jakości dzisiejszej ogólnopolskiej rzeczywistości, szczególnie jej niespójności, oraz, jeżeli na postawione pytanie udzielimy odpowiedzi pozytywnej, jak w warunkach takiej rzeczywistości można i należy uprawiać prace na rzecz prorozwojowej i prospołecznej edukacji.

Uczestnicy reporterskich narracji Kąckiego nierzadko mówią językiem (albo mówią o języku) nietolerancji, niechęci, ambiwalencji między nienawiścią a ludzką pomocowością, sięgającym jeszcze czasów wojny, ale występującym także dziś. Obecnie jest to często język uprzedzeń, oburzenia, agresji, wrogości, ksenofobii, język konfliktów, polaryzacji, podejrzeń dzielących ludzi różnych grup zróżnicowanych ideologicznie, etosowo, statusowo, instytucjonalnie. Niekiedy ma on formę pełnych, emocjonalnych wypowiedzi, a niekiedy strzępów narracji lub odmowy rozmowy z reporterem, przemilczania wydarzeń w nastroju obaw i czujności.

Dwie przyczyny wywołały moje zainteresowanie tymi odmiennymi tekstami i ich różnymi językami. Jedna łączy się z sygnalizowanym już odczuciem, że tonacja

tekstu Kąckiego oddaje coś więcej niż relacje z problemów konkretnego miejsca – jako miejsca zjazdowego, gdyż – w pewnym przynajmniej stopniu – oddaje nastroje występujące w kraju, którego bolesne zaszłości historyczne, polityczne i kulturowe, aktualizujące się z wielu powodów, nadal uwierają ludzi różnych miejsc sceny społecznej. Wywołuje to napięcia, wzajemne oskarżenia, trudności porozumiewania się, niemożność zrównoważonego dyskusowania i tworzenia konstruktywnych wspólnotowych projektów i rozwiązań rozwojowych, obejmujących także edukację.

Jeżeli wysunięta teza jest do przyjęcia, to trzeba by daną kwestię, oddającą aktualny stan jako szczególnie trudny, uwzględnić w problematyce Zjazdu. Tymczasem Zjazd ma spolegliwy temat i projekt programowy wyprowadzony jakby z innego świata życia.

Druga przyczyna mojego zainteresowania przywołanymi tekstami wynika z różnic języków, jakimi mówi się o podejmowanych zagadnieniach. Język przedzjazdowy, występujący w odpowiednich dokumentach jest poprawny, standardowy, wzniosły, estetyczny (nie wiemy, jaki będzie język zjazdowy), natomiast język realiów codzienności jest napięty, dobitny, wyrazisty, radykalny, nierzadko brutalny. Używanie w przedzjazdowej dokumentacji PTP języka o tonacji bardzo odległej od gorących, arcytrudnych problemów realnej, aktualnej rzeczywistości powoduje, że tworzy się swojego rodzaju nowe „nieobecne dyskursy” w tym sensie, że mówi się o tym, co nie jest obecnie najtrudniejsze dla naszej edukacji, a omija się i unika „dyskursów obecnych”, w których mówi się o „pedagogice wstydu”, „pedagogice dumy”, „jedyniej prawdzie”, wychowawczej „polityce historycznej”, „nowym patriotyzmie”, „Polsce dla Polaków”, co wyraża treści i projekty wychowania wyraźnie merytorycznie ukierunkowane, ale wyrażające krańcowo różne odbiory ludzi – od głębokich niepokojów do butnego entuzjazmu.

Ten stan wymaga przemyśleń oraz odpowiedzialnych dyskusji z użyciem wypracowanych argumentów i kontrargumentów, słowem – dokonania przepracowania kulturowego, o jakim już wspomniano. My natomiast, pomijając najgorętsze tematy sytuacji trudnej, wytwarzamy drugi wariant „nieobecnych dyskursów”. Dawniej tworzył je nam izolacyjny system, w którym musieliśmy zdobywać niedostępną wiedzę, natomiast obecnie tworzymy je my sami, nie stawiając przed sobą i wobec sfery publicznej palących, szczególnie aktualnych kwestii edukacyjnych, które zastępuje się ciszą tematyczną przysłoniętą językową formą, wprawdzie brzmiącą poprawnie, ale czy znaczącą?

Jak my, ludzie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, możemy znaleźć się w tej sytuacji?

Jestem zdania, że podpowiedzi warto szukać w zwróceniu się ku zaniedbanym zobowiązaniom statutowym, dotyczącym popularyzacji, a dokładniej – upubliczniania wiedzy pedagogicznej przez wprowadzanie na fora publiczne tematyki edukacyjnej jako tematyki społeczno-etycznej z weryfikowaniem obiegowych uproszczeń, ze wskazywaniem na kontekstowe zanurzenia, perspektywiczne znaczenia, na szeroko pojętą rozwojową wagę i powagę edukacji, a także na jej realizacyjne komplikacje.

Jak to robić? Jest to temat wymagający solidnego namysłu nad kierunkiem dalszych prac i rozwoju Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a być może i szerzej – namysłu nad perspektywami działalności towarzystw naukowych w dzisiejszym czasie trudnym.

Aby relacyjnie powiązać myślenie programowe z realiami rzeczywistości (a więc, aby nie tworzyć nowego „nieobecnego dyskursu”), trzeba przyjrzeć się kryzysowej sytuacji, w jakiej obecnie jesteśmy. Przyjmijmy, że kryzys polegający na „[...] zakłóceniu stosunku między horyzontem oczekiwania a przestrzenią doświadczenia” (Ricoeur 1990: 53) nie jest zarazem zapaścią bądź trudnością rujnąjącą rzeczywistość do dna, tylko przełomem prowadzącym do nowej jakości, w „narodzinach” której szczególną rolę odgrywa język (Mendel, Szukdlarek 2013).

Kierując się tym założeniem, proponuję zintensyfikowane dopełnianie dotychczasowego naukowego kierunku prac prowadzonych przez Towarzystwo realizowaniem drugiej linii statutowych zobowiązań, dotyczącej prowadzenia popularyzacji – jako upubliczniania wiedzy o edukacji, służącej realizowaniu opiniotwórczej i kulturotwórczej funkcji Towarzystwa przez alfabetyzację edukacyjną.

Alfabetyzację edukacyjną pojmuję jako prace językowe realizowane w formach czuwania nad językiem edukacji, pielęgnowania wrażliwości semantycznej podmiotów edukacyjnych, szukania i tworzenia języka odpowiadającego treściom prezentowanych problemów pedagogicznych, wnikania w sensy tego, o czym mówimy, alarmowania w sytuacjach nadużyć językowych, uwrażliwiania siebie i otoczenia na konsekwencje zmieniania znaczeń oraz najszerzej – na społeczno-językowe tworzenie rzeczywistości, także edukacyjnej.

O znaczeniu zmieniania sensów w zakresie edukacji niech zaświadczy aktualny przykład zaczerpnięty z badań Łukasza Stankiewicza, który wykazał, jak różne interpretowanie postaci studenta w dokumentach reformowania uczelni stanowi podstawę budowania i uzasadniania zupełnie różnych modeli kształcenia na poziomie wyższym (Stankiewicz 2012: 246–247). Sprawa ta mieści się w obszarze nienowego, ale ostatnio zaostrzonego zagadnienia politycznego manipulowania językiem (Bihl 2008).

Dla przybliżenia postulatu podejmowania alfabetyzacyjnych prac językowo-edukacyjnych wspomnę, w formie trzech przykładów, o dynamice aktualnego używania języka i jej konsekwencjach. Słowo „wielokulturowość”, które przez długi czas budziło nadzieje rozumienia odpowiedniego aspektu złożoności rzeczywistości, ostatnio staje się niewystarczające dla ogarniania problemów w całej gamie ich komplikacji, trzeba więc podjąć wysiłki językowe niejako od nowa.

Zwrot „przepracować przeszłość” jest używany przez autorów tekstów społeczno-historycznych, niekiedy też i pedagogicznych, ale czy jasne jest, co on właściwie znaczy i na czym polega takie przepracowanie, jakie rzeczywiście może sprzyjać świadomościowym przebudzeniom uczestników wydarzeń.

Przykład trzeci, tym razem konstruktywny, dotyczy zwrotu „nauczyciel ignorant”, wprowadzonego przez Jacques’a Rancière’a. Nie oznacza on niewiedzy nauczyciela,

tylko przyjmowanie przez niego nieprawdziwego założenia o równych poziomach inteligencji (jako poznawczych możliwościach) jego uczniów. Tę hipotezę poddaje się weryfikacji, ale nieosadzonej w klasycznej procedurze pozytywistycznej metodologii, lecz takiej, gdzie jest ona traktowana jako podstawa pracy pedagogicznej, prowadzonej ku czynieniu owych założeń prawdziwymi (Rancière 1991).

Dla mnie książka Rancière'a i określenie „nauczyciel-ignorant” stanowiła orzeźwiająca lekturę sprzyjającą podejmowaniu prób nadawania innego sensu mojemu współdziałaniu z masowymi studentami, z którymi pracuję. Zauważyłam, że przyjęcie odpowiedniej, kontrfaktycznej tezy dało mi szansę osłabiania oburzenia na jakość ich słabego przygotowania do studiowania i wzmacniania mojej motywacji do pracy z młodymi ludźmi o bardzo zróżnicowanych poziomach, co sprzyja osiągnięciu postępów w pracy dydaktycznej, chociaż bywają to postępy inne niż te, jakie sobie wstępnie wyobrażałam.

Proponuję, aby sugerowane prace językowe, widziane jako nasz wkład do intensyfikowania oddziaływań kulturotwórczych i opiniotwórczych PTP, ulokować w trzech obszarach:

- leksykalnym;
- namysłu nad „pustymi znaczącymi” (według Laclau);
- wartościowania terminów znaczeniowo pustych, ale istotnych dla tworzenia wizji świata pożądanego (według Szkudlarka).

Prace w obszarze leksykalnym dotyczyłyby naszego wkładu w rozbudowę obywatelskich edukacyjnych zasobów słownikowych służących usprawnianiu myślenia i publicznego mówienia o edukacji oraz zapobieganiu dezorientacji semantycznej w tym obszarze; w istocie chodziłoby o podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Może temu służyć rekonstruowanie zasobów merytorycznych znaczeń z obszaru edukacji, identyfikowanie zróżnicowanych stanowisk edukacyjnych z pogłębianiem ich uzasadniania, myślowe cywilizowanie projektów i wypowiedzi przez akcentowanie wagi świadomego namysłu nad tym, o czym się mówi i na czym polega odpowiedzialność za mowę. Nie idzie więc o lekcje „słusznych znaczeń”, ale o udostępnianie i uprzystępnianie instrumentarium językowego umożliwiającego lepszą komunikację prowadzącą do merytorycznie konstruktywnego namysłu i odpowiedzialnego projektowania rozwiązań edukacyjnych oraz uprawiania rzeczowej krytyki odnośnie do uzyskiwanych wyników.

Podobny pomysł dotyczący innej dziedziny, autorstwa Radosława Markowskiego, zasygnalizowano ostatnio w prasie. Umieszczając teksty pod nośnym tytułem *Sprostowania*, autor zamierza przedstawić cykl materiałów stanowiących politologiczną pomoc dla odpowiedzialnego obywatela, który „[...] interesuje się sprawami publicznymi, sprawdza, jak się rzeczy mają w realu, czyta, aby nie poddać się arogancji i pogardzie dla rozumu”. W cyklu tym będzie się prezentować czytelnikom zawartość podstawowego słownika społeczno-obywatelskiego z uwzględnieniem pojęć: 1) demokracji, 2) państwa prawa i konstytucjonalizmu, 3) kapitalizmu XXI wieku i wzorów z państwa dobrobytu, 4) zagadnienia Unia – Polska. Celem prezentacji będzie wspomaganie ludzi w tym, aby mogli z lepszym

rozumieniem odbierać treści dotyczące życia społecznego, komentować je, dyskutować o nich, sprawnie myśleć i komunikować się dla planowania i realizowania działań wspólnych (Markowski 2016: 19).

Proponowane dalej, jako możliwy kierunek dla PTP, pedagogiczne prace językowe w obszarze namysłu nad „pustymi znaczącymi” dotyczyłyby zarówno wyobrażeń i nazywania ich, jak i wypełniania ich znaczeniami. Dzięki sensom wypełniającym owe obszary moglibyśmy tak budować imaginarium edukacyjne, aby zobaczyć kwestię edukacyjną w nowych dla nas oświeceniach językowych i dzięki temu pogłębiać własny namysł nad dziedziną, którą uprawiamy, co komplikuje się w warunkach funkcjonowania wielu pedagogii.

Na marginesie zasygnalizuję, że najbliższy XVI Zjazd Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (wrzesień 2017) odbył się pod hasłem „Solidarność w czasach nieufności”. Solidarność występująca tutaj jako, wielokrotnie już komentowana w literaturze, „pusta znacząca” stanowi przykład, jak tego rodzaju element może być poręczny dla prowadzenia namysłu społeczno-naukowego.

Trzeci obszar prac proponowanych do podjęcia przez Towarzystwo dotyczy treści jako wartościowania terminów znaczeniowo pustych. W obawie przed ideologizowaniem zagadnień odnosimy się do wartościowania z nieufnością, ale subtelną inspirację dla tej sprawy podał niedawno Szkudlarek w sprawozdaniu z badawczego projektu o dyskursywnej konstrukcji podmiotu (Szkudlarek *et al.* 2012). Nawiązując do pedagogiki kultury i eksponując jednostkę jako podmiot „kształtowany”, autor zwrócił się ku kwestii wartościowania tego, co potencjalnie może być, chociaż nie jest, wypełnione wartościami. Postrzegając tę kwestię jako paradoksalną (Szkudlarek *et al.* 2012: 13–16), gdyż mówi o pustym/niepułym, zarazem podejmuje ją i chroni klasycznym uzasadnieniem o obowiązywaniu wartości, jakie „[...] oddają wizje świata, którego nie ma, ale być powinien”. Taka „figura” tworzy – ciągle bliski pedagogom – deontyczny układ powinnościowy, w pewnym sensie bliski „pustym znaczącym” jako fenomenom lokowanym „[...] ponad sferą tożsamości i poza sferą doświadczenia” (Szkudlarek *et al.* 2012: 17). Jest to układ jakby aktualnie nieznaczący, ale jednocześnie znaczący jako możliwy, a nawet powinnościowo „pożądany”, a myślenie o takim świecie zawsze było domeną pedagogów.

Podsumowując tę wypowiedź o działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 35-lecie jego działalności, podkreślę raz jeszcze poważny wkład ludzi Towarzystwa w cały myślowy ruch dotyczący problematyki edukacji i jej przemian związanych z przełomem systemowym i współczesnymi przemianami kultury. W swojej niedawnej prezentacji „pedagogiki po przejściach” z akcentem postawionym na pozytywach Kwieciński przedstawił nasze naukowe osiągnięcia także z uwzględnieniem wkładu środowiska PTP. Zarazem autor zwrócił uwagę, że pomimo podjętych przez Towarzystwo prób zbudowania pożądanych relacji między pedagogiką a sferą publiczną, „[...] Nie zaistniało jednak w Polsce środowisko i instytucje, które kształtowałyby strategiczną, systemową, paradygmatyczną wizję rozwoju edukacji [...]” (Kwieciński 2011: 24).

Na postawione w niniejszym tekście pytania: „Co dalej? W którą pójść stronę?” proponuję kierunek językowy, stwarzający szanse alfabetyzacji edukacyjnej jako pracy podstawowej dla budowania wspólnotowego fundamentu strategicznej wizji edukacji prorozwojowej, jako dobrej dla ludzi i czasów – zawsze niełatwych.

Określenia „czas trudny”, występującego w tytule niniejszego eseju, nie łączę bowiem z okresami wyjątkowo niekorzystnymi dla podejmowanych przedsięwzięć, widzę je natomiast jako zjawisko ciągle obecne, wynikające z komplikacji świata i edukacji, ale stanowiące też dla ludzi czynnik mobilizacji. W 35-letniej działalności naszego Towarzystwa atmosfera mobilizacyjna występowała ze zmiennym nasileniem. Ostatnio optymistycznie świadomi dużej pracy, jaką wykonaliśmy na rzecz edukacji, ale zarazem zorientowani w jakości krajowej oświaty, daleko niesatysfakcjonującej społecznie, czujemy się też rozczarowani i przygnębieni. Dla podniesienia koleżeńskiego nastroju, wbrew czasom trudnym, przywołuję fragment utworu Cypriana Kamila Norwida *Cywilizacja*

Co dzień woda w okręt ciecze,
Nogą z łoża ani stąp;
Co wieczora – o! Człowiecze,
W górę rękaw! – i do pomp.

Rzecz w tym, że tę „pompę” my sami musimy myślowo skonstruować.

Literatura

- Arendt A., 2000, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bartosik P., 2013, *Kulturotwórcza rola Towarzystw Naukowych Ogólnych w XIX wieku na przykładach: Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, Towarzystwa Naukowego Płockiego, Towarzystwa Naukowego Krakowskiego oraz Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, „Studia Sieradzana” nr 3, bazhum.muzhp.pl/media [dostęp: 12.05.2016].
- Bauman Z., 1998, *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bihl A., 2008, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, tłum. A. Łukomska, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Cierzniewska R., 2011, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Crouch C., 2015, *Osobliwa nie-śmierć neoliberalizmu*, tłum. Ł. Dominiak, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.), 2013, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz J., 2013, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.), 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Impuls.
- Folkierska A., 1990, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Hejnicka-Bezwińska T., 1997, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo'69.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2011, *Podobieństwa i różnice w ujawnianiu i przezwyciężaniu kryzysów polskiej pedagogiki XX wieku* [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hornowska E., 2003, *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji* [w:] *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, red. J. Brzeziński, A. Eliaz, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., 2011, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odłotowe*, Kraków: Impuls.
- Kącki M., 2015, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Klus-Stańska D., 2006, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową* [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Kopciwicz L., 2012, *Pedagogika krytyczna dziś?*, „Ars Educandi” t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., 2003, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR/Collegium Civitas Press.
- Kruszelnicki M., 2011, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych* [w:] *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwaśnica R., 1990, *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: UMK.
- Kwieciński Z., 1982, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, „Socjologia Wychowania” t. 4.
- Kwieciński Z., 1990, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: UMK.
- Kwieciński Z., 1994, „Mimikra czy sternik? *Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP.
- Kwieciński Z., 1996, *Konflikt uspołecznienia i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków: Impuls.
- Kwieciński Z., 1997, *Pedagogika i edukacja na przedprożu nowego wieku* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP.
- Kwieciński Z., 2011, *Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne* [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiek M., 2015a, *Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2.

- Kwiek K., 2015b, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Leder A., 2013, *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lewowicki T., 1997, *O dorobku pedagogiki po roku 1989* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: Edytor.
- Markowski R., 2016, *Czas obywatela*, „Gazeta Wyborcza”, 25–26.06.
- Mendel M., Szkudlarek T., 2013, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” nr 3.
- Ossowska M., 1992, *Wzór demokracji*, Lublin: Daimonion Instytut Wydawniczy.
- Piketty T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, tłum. A. Bilik, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Pilch T., 2004, *Bezradność czy zaniechanie – usprawiedliwieni czy winni? Pedagogowie w czasach potrzeby?* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Potulicka E., 2012a, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Potulicka E., 2012b, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, California: Stanford University Press.
- Raport: „Polska 2050”*, 2011, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Ricoeur P., 1990, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Warszawa: Res Publica.
- Rodziewicz E., 2008, *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Gdańsku wobec zmiany społecznej*, „Ars Educandi” t. 5, red. E. Rodziewicz.
- Rutkowiak J., 1997, *Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP.
- Rutkowiak J., 2012, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), 2007, *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Skarga B., 2007, *O obywatelstwie. Wykład wygłoszony z okazji inauguracji roku akademickiego 2005/2006 w Uniwersytecie w Białymstoku* [w:] B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, „Znak” nr 1.
- Sowa J., 2011, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas.

- Stankiewicz Ł., 2012, *Pozycja studentów w uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego*, „Ars Educandi”, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Statut Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego z 11 maja 2016 roku ze zmianami z 6 czerwca 2017 roku.
- Szkudlarek T., 2012, *Wstęp* [w:] M. Cackowska et al., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szwabowski O., 2014, *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Wiedza”.
- Walicki A., 2013, *Od projektu komunistycznego do neoliberalnej utopii*, Kraków: Universitas Polska Akademia Nauk.
- Witkowski L., 2010, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Witkowski L., 2012, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi”, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski P., 2011, *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki”, 9zjazd.ptp.uwb.edu.pl

Abstrakt

Strukturę eseju tworzy pytanie o realizację statutowych celów działania PTP, analogicznych wobec celów innych towarzystw naukowych. Dotyczą one uprawiania i popierania badań naukowych przez udział członków w rozwoju odpowiednich dyscyplin oraz propagowania uzyskiwanych wyników i społecznego popularyzowania osiągnięć poznawczych. Przegląd wybranych elementów 35 lat działalności Towarzystwa daje podstawę do konstatacji, że uzyskano sukcesy w zakresie badań naukowych i publikacji, natomiast niewystarczająco realizowano cel społecznego obiegu myśli pedagogicznej sprzyjającej zmianie edukacji pojmowanej jako ruch i dzieło społeczne. Perspektywy rozwoju Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego dostrzegła autorka w uprawianiu „alfabetyzacji edukacyjnej”.

Słowa kluczowe

popieranie badań, upowszechnianie wiedzy, uspołecznienie

Summary

Scientific association in hard times; an essay on the 35th anniversary of the Polish Pedagogical Association

The structure of the essay is created with a question about realization of Statutory goals of PTP in the context of other scientific societies. It concerns conducting and popularizing scientific research and promotion of scientific achievement. The review of 35 years of society's activities gives a conclusion that there was a success on the field of scientific research and publication of their result. At the same time, there is a significant lack of progress towards popularizing educational ideas and creating ground for educational change understood as social activity. Author of the text sees the perspectives for advancement of PTP in „alphabetization of education”.

Keywords

supporting research, dissemination of knowledge, socialization

Piotr Zamojski

Liverpool Hope University

Theory and the Way We Relate to the World. On Educational Dimension of Insight

Following the origin of the concept of theory, the Greek word *θεωρία*, Heidegger observes: „[...] *theōrein* is *thean horan*, to look attentively on the outward appearance wherein what presents becomes visible and, through such sight – seeing – to linger with it” (Heidegger 1977: 163)

What I aim to indicate with this paper is an educational dimension of a theory. This, however, is possible not because every theory can be a subject matter of educational processes, or because it can influence the course of these processes, but because a theory of any kind entails a particular way of relating humans with the world.

Theory is a way one looks and sees, a way one is attentive and beholds what there is, and precisely as Heidegger claimed, through such an insight one relates to what is seen. This means, however, that using a theory, theorising, working with theory, exploring it, assuming a theoretical standpoint... *etc.*, all these, not only mean dealing with a particular corpus of texts, concepts and intellectual devices. What is often forgotten about *bios theōrētikos* is that – apart from the fact that it is a common attitude for humans – it also means shaping oneself and entering a particular relation with the world in accordance with the line of the insight. The „[...] outward look, the aspect, in which something shows itself, that outward appearance in which it offers itself” (Heidegger 1977: 163) while granting us with a part of the world, relates us to it in a particular way.

If education is all about establishing one's relation to the world (*cf.* Biesta 2010; Masschelein 2011; Vlieghe 2016), this is essentially educational dimension of a theory. In the following argument, I will make an attempt at describing three theoretical standpoints – two of which can be considered as the most influential for social sciences in the 20th Century – emphasising their educational dimension in the meaning indicated above. I will conclude with some more general remarks on the educational dimension of theory – with regard to educational theory especially.

Technology – ruling and exploiting the world

Science, as early as Francis Bacon's time, has aimed at knowledge which gives humans power over nature. Aspiring to such a task, science should be able to grasp the causal relations governing the world of nature (its laws) resembling the relationship between the means and the goals of human actions. Hence, modern science is mostly concerned with producing a theory that would give people the power to act and rule over nature. Such a way of relating with the world is expressed just at the very beginning of the idea of the modern science, i.e. in the third aphorism of *Novum Organum*: „Human knowledge and human power come to the same thing, because ignorance of cause frustrates effect. For Nature is conquered only by obedience; and that which in thought is a cause, is like a rule in practice” (Bacon 2000 [1620]: 33).

According to Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, thanks to the astonishing success of scientific method (*cf.* the significance of Newcomen's/Watt's invention for industrialisation), the understanding of theory in late modernity was predominantly technological, and became the main way in which human beings addressed not only nature, but also each other:

Not only is domination paid for with the estrangement of human beings from the dominated object, but the relationships of human beings, including the relationship of individuals to themselves, have themselves been bewitched by the objectification of mind (Horkheimer, Adorno 1973: 21).

This „objectification of mind” means the domination of the technical way of addressing the world by humans; the domination of one form of thinking, one rationality, and hence the domination of a certain, coherent way of perceiving reality, and thinking and acting within that reality. In other words, the given shape of a theory assumes its proper vision of the subject, who is not just the theory founder, but mostly its user, as theory becomes the matrix for its own cognitive, reflective and practical way of addressing the world. In that view the world is a resource to be used by humans. Using resources means knowledgeable manipulation of the laws of nature for the sake of a particular goal. The crucial point here is that technology is not interested in the nature of such a goal, but purely in establishing effective means. The very aim of technology is to develop knowledge revealing such means, not to reflect on possible goals as worth to be desired, or not.

In other words, the regularities of nature found in the process of scientific research, transform the world into a set of means used in the realisation of particular goals. It is a world seen through the eyes of a purely formal subject (*v.* Zamojski 2010) constructed by an instrumental reason which, minimizing all thinking to calculation (Horkheimer, Adorno 1973: 18–19; *v.* also Heidegger 1977) reduces all ethical issues into technical problems to solve.

The formal subject, which is focused on the effective execution of given tasks, is therefore unable to question its own actions and their normative sense. The only questions which are worthy of being posed for instrumental reason concern the means of achieving goals, i.e. the procedures of effective actions.

This focus on the effectiveness of action and the inability of normative reflection about its (ethical) sense causes therefore the danger of a readiness to participate in evil. In this sense, according to Horkheimer and Adorno, one deals with the „mysterious willingness of the technologically educated masses to fall under the spell of any despotism” (Horkheimer, Adorno 1973: XVI). An efficient executor, devoid of normative reflection, is unable to define the goals of his or her actions, nor to pose questions whether the goals-tasks set upon her or him are right. The heteronomous formal subject thus disregards the contents of its actions which, from the perspective of the logic of effectiveness, become optional. Max Horkheimer and Theodor W. Adorno point out that:

The technical process, to which the subject has been reified after the eradication of that process from consciousness, is as free from the ambiguous meanings of mythical thought as from meaning altogether, since reason itself [...] serves as a universal tool for the fabrication of all other tools, rigidly purpose-directed [...]. Reason's old ambition to be purely an instrument of purposes has finally been fulfilled (Horkheimer, Adorno 1973: 23).

This danger of being ready to participate in evil is additionally strengthened in the modern world of common specialization, in which the sense of all composed actions becomes increasingly cognitively intangible for subjects which deal with specialized, fragmentary actions. This means that our private responsibility as the executors of these tasks becomes increasingly vague. That is why, as pointed out by Hannah Arendt (2006), the formal subject which focuses on effective task performance, may participate in genocide, dutifully performing banal daily chores. Therefore Auschwitz was found to be the radical expression of instrumental rationality as the thoughtlessness of purely descriptive, non-normative, technical consciousness, devoted to the principles of effectivity, productivity and performativity – that is consciousness focused on safeguarding the means to any kind of goals, being externally imposed as valid.

However, „a new categorical imperative” which arose from such consideration, and that simultaneously supposed to stand for one and only educational aim ever since („[...] to arrange [...] thoughts and actions so that Auschwitz will not repeat itself, so that nothing similar will happen”) (Adorno 2004: 365) – didn't mean abandoning of reason at all.

Critique – oppression and emancipation

This is because the properties of reason have not been exhausted in the search for means to an end. A way of thinking about theory, aimed at overcoming instrumental rationality as the dominant form of reason, was developed thanks to the launching of reason's negative, critical power. Critical rationality as a movement of negation that never stops and is not transformed into any kind of positivity (Adorno 2004, *e.g.*: 3–10), brings to life a new vision of subject as an alert, distrustful and suspicious critic of surrounding reality. Critical theory equips humans with tools which enable them to identify the strategy of forces falsifying the consciousness of the vast social masses aiming at sustaining the facade of democracy and social injustice.

The proposition of critical reason – which later on have founded the emergence of critical pedagogy – assumed that consequent questioning, an investigation aimed at unmasking the false appearance of things and de-naturalisation of the social *status quo*, will re-establish the ethical dimension of matters of concern, and will make us unable to be blindly subordinated to some external power and therefore reduced to an intelligent and creative tool. Thanks to critique one should be able to pose normative questions which extensively go beyond narrow, instrumental rationality, and its desire for effectivity. Instead of simply asking about 'how to achieve this, or that goal efficiently?' the critical subject is questioning what is set out to be done by asking 'is that right?' / 'should this be done?'. This shift in attitude supposed to reclaim the ethical sense of human relation to the world, and in that way critique supposed to make us unable to participate in evil.

There are naturally different kinds of theorising critical reason (even in the Frankfurt school itself) as there are different frameworks of critical pedagogy, however critique – as the move of critical consciousness, towards seeing things as they are in their complexity, and political, ideological, and therefore ethical entanglement – is always linked with the hope for a just and un-reified society, for the liberation of the enslaved, for the empowerment of the marginalised (*cf.* Freire 2000; 2005).

The apology of critique – which critical pedagogy in its diverse forms radically assumes – defines the power of critique through the symmetry of knowing, perceiving and doing. If one knows what the world is about, if one decodes and perceives the dangers of injustice, slavery, and any other kind of evil – one will do everything to emancipate / to empower / to change the oppressive order.

But what is the educational sense of such a theoretical standpoint? What is the way this theory relates us to the world? Who is 'us' in that standpoint? In what way critical paradigm shapes its 'users'?

The critics of the critical pedagogy have argued that it operates within the instrumental rationality itself (*cf.* Ellsworth 1989; Gur-Ze'ev 1998). Critical pedagogy has a very strict normative structure, which is imposed as the one legitimate, and so it has the potential to reduce itself and become an orthodoxy, transforming the critical act into a repeatable scheme inducing predictable outcomes (*cf.* Maddock 1999).

Therefore, it can conceive of education in terms of the process of production of *a priori* designed effects; a process that should be efficient in making critical citizens, in establishing strong democracy, empowering the poor... *etc.* In other words, critical pedagogy has the potential to be the expression of the instrumental rationality – which it tried to overcome in the first place (Masschelein 2004).

Jacques Rancière – while referring to the post-Bourdieu educational reforms in France – noticed that education driven by critical knowledge on social order defines pupils / students as enslaved, as in need for empowerment, in need to be emancipated, and by constantly treating them like that, makes this enslavement their *conditio humana* (Rancière 2004). Hence, such critically based education delays their freedom and autonomy *at infinitum* and reproduces the social order it claimed to transform (Rancière 1991).

What Peter Sloterdijk (1987) adds, is that this unhappy consciousness of a slave who is being enlightened doesn't end with emancipation. Instead of this, it transforms into an enlightened false consciousness – and ends up with cynicism.

Therefore there is no link between critical knowledge, ability to decode and perceive the ethical dangers and the human action itself. We can know of slavery, injustice, discrimination, racism, and all other kinds of evil, as well as we can be aware of our own entanglement in their apparatus, and still do nothing to change it.

What is most important here is that Sloterdijk argues, that cynicism is not simply a potential of human psyche. It is the effect of critique! Critique which is radical, unrestrained, consequent, irresistible. Sloterdijk argues, that the more radical our critique goes, the less hope it leaves – until it leaves no way out (Sloterdijk 1987, e.g.: 5–6). We have to stick to *the status quo*, because any changes seem to be impossible: there is no chance for a flat field in Bourdieu's view; there is no chance for a powerless relations in Foucault's view *etc.*

In addition, there is something essentially anti-educational, i.e. destructive in the critical attitude. Bruno Latour (2004) observes:

Wars. So many wars. Wars outside and wars inside. Cultural wars, science wars, and wars against terrorism. Wars against poverty and wars against the poor. Wars against ignorance and wars out of ignorance. My question is simple: Should we be at war, too, we, the scholars, the intellectuals? Is it really our duty to add fresh ruins to fields of ruins? Is it really the task of the humanities to add deconstruction to destruction? More iconoclasm to iconoclasm? What has become of the critical spirit? Has it run out of steam? (Latour 2004: 225)

Emerging as the response to the ashes of the Holocaust, critical reason – when fulfilled – seems to be the enemy of the world. Within the critical rationality, the world is an oppressive force subjugating individuals. We ought to counter such an oppression in order to emancipate, and not to pass this world to the

new generation¹. At least from the times of previously mentioned Francis Bacon countering the worlds oppression on humans means conquering the world itself, gaining control over it, over ourselves and our lives. This way we are back into the mechanism of the dialectic of enlightenment – critical theory which arose out of a response to the dangers of technology repeats its initial desire to conquer the world. The intentions behind it are different, so are the intellectual devices at use and aims to achieve. These are different theoretical standpoints, and to a certain extent different ways of relating with the world, but in both cases the subject is to expand on, and appropriate the world.

Responsibility – care and attention

The third way of theorising that I would like to analyse regarding the educational dimension of theory have emerged in the second half on 20th century through conceptualisation of responsibility – as conceived by Georg Picht and Hans Jonas.

The philosophy of responsibility they have independently created, reflects explicitly on the quality of the relation between humans and the world, and in that sense seems to be essentially educational. This world is for both – Picht and Jonas – essentially weak. After Auschwitz and Hiroshima we cannot claim any longer that humans are subjugated and oppressed by the world, at least in general terms. On the contrary, they have now the power to destroy it. By virtue of technological development humans have so radically increased the power of their actions that – indeed – now it is they from whom the threat arises (Jonas 1984: 136–142; Picht 1998: 198–199).

The weak world needs our care. It is a good entrusted to us, good for existence of which we are responsible. This responsibility has an ontological character. Human being is responsible, and therefore can behave in a responsible or irresponsible manner (Jonas 1984: 90–95). Such an ontologisation of responsibility (Filek 1996) links with the supplementing its formal (negative) reference – i.e. responsibility of a doer (responsibility for done deeds) and related notions of causality and authorship, by a substantive (positive) reference of responsibility for what is to be done (Picht 1998: 193).

As Picht observes, human being is responsible for everything that happens in the range of her power, in the domain of the possible (Picht 1998: 193–194, 198). Jonas (1984) adds that we are responsible for what is to be done in the affairs that matter (Jonas 1984: 92–93).

¹ Indeed there seems to be an increasingly recognized significance for the Arendtian concept of education as an alternative for critical pedagogy; cf. Vlieghe 2016; Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2017; Arendt 1968.

The „what for” lies outside me, but in the effective range of my power, in need of or threatened by it. It confronts this power of mine with its right-to-be [...]. The matter becomes mine because the power is mine and has a causative relation to just this matter. The dependent in its immanent right becomes commanding, the power in its transitive causality becomes committed, and committed in the double sense of being objectively responsible for what is thus entrusted to it, and affectively engaged (Jonas 1984: 92).

The calling of the human being is therefore taking responsibility. In order to cope with such a call one needs to sensitize oneself to good; good from the world that may be lost, that is endangered, weak, but simultaneously lies in the range of our power; good about which we can do something (Picht 1998: 202). The recognition of this good – as Picht and Jonas suggest – is always contextual, and requires to judge every time in a particular situation about what is necessary to preserve this good, to what the good calls us (Picht 1998: 194, 199; Jonas 1984: 93–98). A human being is not therefore focused on herself, but has to make space in herself for this matter, retreat herself, give way to. Picht (1998) expresses this by saying:

„service” requires that the bearers of responsibility forget themselves [...]. Responsibility implies the relinquishment of the self insofar as responsible people are absorbed by the task set before them, dedicating themselves to caring for those people and things entrusted to their keeping (Picht 1998: 200).

Responsibility assumes therefore an intimate relation with the world, that induces actions made for the sake of the world. Not against it, but because of the good it entails. This good needs our attention. We need to make room in ourselves in order to let it be, help it survive, preserve it, pass it on to the next generation. No external instance is necessary. No ideal future needs to be designed. We have to simply recognize the matter, the good that lies in the range of our power, a thing worth preserving that we can do something about. This standing back, recurrence from the self requires an effort. One needs to do a lot to stand back, and let it be.

What is needed to be done that might be rendered by: to fall in love with the world, to become passionate about its particular dimension, a part, a subject matter. As quoted above from Picht „responsible people are absorbed by the things / other people entrusted to their keeping”. Responsibility is therefore linked with attention in two ways. Firstly, it’s about being attentive to the good in the world that needs our care, and „demands” that care from those who can do anything for the sake of that good in the range of their powers. Secondly it is about being completely absorbed by that good and the task of its preservation, i.e. about studying and teaching – turning that good into a subject matter.

Concluding remarks

I have made an attempt to indicate the ways in which three distinct theoretical standpoints frame human relation with the world.

Technology views the world in terms of a resource. The laws of nature need to be discovered in order to be used for purposes of humans. Thus the world is something to be appropriated, and not for example, inhabited or cared for and passed on.

Critique perceives the world in terms of an unjust and oppressive structure, that must be overcome in order to liberate oppressed humans. The world seems to be a blind force to be struggle with, a set of arbitrary conditions privileging some and marginalising the others.

Both, technology and critical theory – although ideologically in opposition – share a view of humans being at war with the world. The relation between these two sides is essentially a power relation, and it is conquest which is at its stake.

In the case of responsibility the human-world relation assumes the weakness of the world and the limited power of humans. However, it is exactly within these limited powers that a human being is responsible for the existence of good inherent to the world itself. There are things worth to be cared for and passed on to the next generations. We should be attentive to them, to devote ourselves to them, to be in love with the world.

The line of the exercise made within this paper has its own importance which I have tried to defend elsewhere (Zamojski 2014). Here, by such an exercise I intended to indicate the existence of an educational dimension of a theory as such. This might be taken into consideration when attempts are made to re-invent educational theory.

What could be called theory's educational dimension doesn't concern the expected outcomes of an action informed by a particular theory, but instead of that, it is expressed in the way that a theory relates humans with the world. It is exactly the kind of such a relation that regardless of the results of our actions (intended or not, expected or not) – is shaping ourselves and our world when we act in line or inspired by a particular theory. Acting in line with a theory, we can end up with diverse results – also opposite to our intentions – however in any of such cases we are entering a particular relation with the world (with ourselves, other people, things and objects, meanings *etc.*). This could be regarded as particularly significant in the case of educational theories themselves, but it seems that still we do not take that circumstance into account enough.

Literature

- Adorno T.W., 2004 [1966], *Negative Dialectic*, transl. E.B. Ashton, New York–London: Continuum.
- Arendt H., 1968, *The crisis of education* [in:] *eadem, Between Past and Future*, New York: Penguin.

- Arendt H., 2006, *Eichmann in Jerusalem: a Report on the Banality of Evil*, New York: Penguin Books.
- Bacon F., 2000 [1620], *The New Organon*, transl. L. Jardine, M. Silverthorne, Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta G.J.J., 2010, *Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education*, „Ars Educandi” Vol. 7, pp. 55–69.
- Ellsworth E., 1989, *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through The Repressive Myths of Critical Pedagogy*, „Harvard Educational Review” Vol. 59 (3), pp. 297–324.
- Filek J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności: analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Freire P., 2000, *Pedagogy of the Oppressed*, transl. M. Bergman Ramos, New York–London: Continuum.
- Freire P., 2005, *Education for Critical Consciousness*, New York–London: Continuum.
- Gur-Ze'ev I., 1998, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „Educational Theory” Vol. 48 (4), pp. 463–486.
- Heidegger M., 1977, *Science and Reflection* [in:] *idem, The Question Concerning Technology and Other Essays*, transl. W. Lovitt, New York–London: Garland Pub.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., 2016, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, New York: Punctum Press.
- Horkheimer M., Adorno T.W., 1973 [1944], *Dialectic of Enlightenment*, trans. J. Cumming, New York: Continuum.
- Jonas H., 1984, *The Imperative of Responsibility: in search of an ethics for the technological age*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Latour B., 2004, *Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern*, „Critical Inquiry” Vol. 30 (4).
- Maddock T., 1999, *The Nature and Limits of Critical Theory in Education*, „Educational Philosophy and Theory” vol. 31 (1), pp. 43–61.
- Masschelein J., 2004, *How to Conceive of Critical Educational Theory Today?* „Journal of Philosophy of Education” Vol. 38 (3), pp. 351–367.
- Masschelein J., 2011, *Experimentum Scholae: The World once More... But Not (Yet) Finished*, „Studies in Philosophy and Education” Vol. 30, pp. 529–535.
- Picht G., 1998, *The Concept of Responsibility*, transl. W. Davis, „Religion” vol. 28.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, transl. K. Ross, Stanford: Stanford University Press.
- Rancière J., 2004, *The Philosopher and His Poor*, transl. J. Drury, C. Oster, A. Parker, Durham–London: Duke University Press.
- Sloterdijk P., 1987, *Critique of Cynical Reason*, transl. M. Eldred, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vlieghe J., 2016, *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*, transl. P. Zamojski, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” t. 10, nr 1, pp. 15–33.
- Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski P., 2014, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” Vol. 67 (3), pp. 7–22.

Summary

Theory and the Way We Relate to the World. On the Educational Dimension of Insight

This paper investigates the educational dimension of theory, that is, the way theory forms or catalyzes human's relation with the world. This is analysed through the examples of three theoretical standpoints: technology, critique and philosophy of responsibility. The first two have played their major part in contemporary thought, while the third one seems to play a crucial role in currently emerging theories of education. However the exercise presented in this paper does not aim at apprising one of these standpoints over the others. Rather it indicates the educational work of theory beyond its application and function.

Keywords

educational dimension of theory, educational theory, technology, critique, philosophy of responsibility, Jonas, Picht, Heidegger

Agnieszka Sojka
Uniwersytet Jagielloński

Personalistyczno-komunitariański¹ wymiar animacji społeczno-kulturalnej

Próba całościowego spojrzenia na zjawisko animacji społeczno-kulturalnej ujawnia co najmniej dwie rzeczywistości jej oglądu. Z jednej strony odsłaniają się przede wszystkim praktyczne aplikacje animacji w różnych obszarach życia społecznego, kulturowego, a ostatnio nawet jej zastosowania w szeroko rozumianej gospodarce poprzez realizację projektów komercyjnych². Z drugiej – wyraźnie zaznacza się trend teoretycznego myślenia o animacji i poszukiwania dla niej stosownego narzędzia, by można było uporządkować mnogość działań nazywanych animacyjnymi, a w ślad za tym skategoryzować je nie tylko w celu wyłonienia aparatury pojęciowej, lecz nade wszystko po to, by określić, co definiujemy jako animację oraz to, co jest nią tylko w zamiarze autora, częstokroć oryginalnego skądinąd projektu edukacyjnego czy też kulturowego.

¹ Określenie zaproponowane w tytule niniejszego artykułu zainspirowane zostało podczas dyskusji nad animacją społeczno-kulturalną i jej wspólnotowym wymiarem z dr hab. Anetą Gawkowską, adiunktem w Instytucie Socjologii UW, w ramach seminariów naukowych, odbywających się cyklicznie w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN.

² Mam na myśli udane próby zastosowania wiedzy z animacji społeczno-kulturalnej w zarządzaniu projektami komercyjnymi w ramach autorskiego programu prowadzonego w Instytucie Pedagogiki UJ w latach 2012–2016 „Zastosowanie edukacji kreatywnej i animacji społeczno-kulturowej w biznesie. Staże dla animatorów w przemyślach kreatywnych”. Wypracowana wówczas metodyka zaangażowania pod kryptonimem ANIMAGAME cieszyła się zainteresowaniem w trakcie współpracy z przedstawicielami świata biznesu, ale też dowiodła możliwości transferu teoretycznej wiedzy z zakresu nauk społeczno-humanistycznych do gospodarki. Opisowi zarówno projektów, jak i samej metodyki poświęcam osobną publikację będącą aktualnie w przygotowaniu.

Trzy perspektywy kształcenia animatora i jego kompetencji

Refleksja snuta przez pedagogów szczególnie w ostatnich latach nad sukcesami i porażkami animacji jako metody stosowanej w pracy animatorów, niekiedy niestety funkcjonującej tylko z nazwy, ogranicza się częstokroć do akademickich dyskusji, pozostających w sferze „pobożnych życzeń” tak wobec animacji społeczno-kulturalnej, jak i osoby samego animatora. Ewentualnie stwierdza się fakt stawiania zbyt wysokich wymagań wobec animatora, poprzez co jego rola może być niedookreślona, zbyt szeroka, gdy chodzi o sprecyzowanie konkretnych kompetencji, ale także można stwierdzić, że nie do końca jasny jest profil jego przygotowania do wykonywania przyszłego zawodu. Składa się na to między innymi fakt różnych perspektyw spojrzenia na wykładnię animacji, chociażby przez pryzmat antropologii kulturowej, socjologii czy też pedagogiki. Badania nad kompetencjami animatora i raport z nich przygotowany pod auspicjami Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie³, a poprzedzony dyskusją na Forum Kraków⁴, wyraźnie określiły kilka jego wzorców. Ukazanie animatora z perspektywy trzech wymienionych wyżej obszarów zwraca uwagę na jego kompetencje z uwzględnieniem owych perspektyw, które znacząco różnicują jego rolę. I tak można mówić o profilu kształcenia animatora kultury z perspektywy socjologicznej, kulturoznawczej oraz pedagogicznej, bowiem proces kształcenia animatora dokonuje się na wymienionych kierunkach studiów w wielu ośrodkach akademickich. Zwróćmy uwagę, że na kierunku socjologia częstokroć uprawiana jest ona w ramach pracy socjalnej dostarczającej wiedzy normatywnej. W ujęciu pedagogicznym może nabrać waloru wychowawczego i w takiej perspektywie może być rozumiana jako cel działań wychowawczych, metoda czy technika wykorzystywana w pracy pedagogicznej (w węższym znaczeniu wychowawczej), ale również może funkcjonować jako jedna z zasad pedagogiki⁵. Zawarta jest ona w postulatcie nieustannego „ożywiania” procesów nauczania i wychowania. Animowanie owych procesów miałyby wpływać na ich efektywność. W końcu, przyjmując wykładnię antropologii kulturowej, stykamy się z animacją kultury czynnej, doświadczanej na co dzień, wręcz zanurzonej w codzienności. W propozycji antropologicznej animacja występuje jako narzędzie stosowanej antropologii kulturowej, „która posługując

³ W ramach projektu „Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia animacji i edukacji kulturowej w Polsce”, zrealizowanego w latach 2013–2014 przez Małopolski Instytut Kultury, przeprowadzono badania, w toku których wyłoniono trzy typy animatorów: miłośników kultury, zakorzenionych i metropolitarnych profesjonalistów.

⁴ Cykliczne dwudniowe spotkania Stowarzyszenia Forum Kraków działającego przy MIK w Krakowie podejmujące teoretyczno-praktyczne problemy animacji i edukacji kulturowej oraz poświęcone organizacji takich wydarzeń jak chociażby NieKongres Animatorów Kultury (Warszawa 2014, Wrocław–Brzeg 2016).

⁵ O dwóch pierwszych przytoczonych traktuje literatura przedmiotu, trzecia propozycja wynika z analizy i interpretacji badań własnych nad animacją, czemu między innymi poświęcona jest osobna monografia przygotowywana do druku.

się różnymi metodami odtwarza pamięć i przeszłość, poszukuje rozumienia fenomenów kultury, przecina podział na kulturę wysoką i niską” (Krasowska 2013: 14). Według prowadzących kształcenie animatorów w Instytucie Kultury Polskiej w Uniwersytecie Warszawskim antropologiczna perspektywa animacji dokonuje oglądu działania kulturalnego z punktu widzenia wzorów i postaw, stosunków społecznych, tradycji i środowiska lokalnego. Wobec tego istotne dla animatora jest poznanie historycznej i społecznej specyfiki miejsca prowadzenia działań oraz charakteru i oczekiwań społeczności, z którą współpracuje⁶. W zaproponowanym w niniejszym artykule personalistyczno-komunitariańskim ujęciu wszystkie trzy podejścia do animacji są konieczne, by zaszły animacyjne procesy prowadzące do zmiany społecznej. Jak bowiem mogłoby w działaniach takich zabraknąć norm, wartości, czy też odwołania się do czynienia kultury na co dzień?

W niniejszym artykule zgłaszam potrzebę stawiania pytań o istotę animacji społeczno-kulturalnej oraz czynienia refleksji nad nią nie tylko przez animatora, ale i kadr kształcących przyszłych animatorów, a także przygotowujących do pełnienia owej roli w społecznościach lokalnych. Proponuję również autorskie ujęcie jednego z wymiarów animacji, jakim jest jej personalistyczno-komunitariański charakter.

Stawiam niepodważalną tezę, że wciąż zaznacza się brak badań istotnościowych nad animacją, stąd też tak łatwo o wyroki skazujące ją samą oraz jej zastosowanie na niepowodzenie. Jak już wspomniałam w pierwszych akapitach niniejszego artykułu, dyskusje akademickie nad animacją społeczno-kulturalną pobrzmiwają głosami o nieodniesionym przez nią oczekiwanym sukcesie choć, jak wiemy, od co najmniej ćwierćwiecza zadomowiła się ona w rzeczywistości polskiej, wręcz stając się reklamą różnych instytucji. Zważmy jednak na fakt nadużywania określenia „animacyjny” we wszelkich projektach z zakresu kultury czy szerzej rozumianej społecznej działalności człowieka i nakierowanych na człowieka. Nie powinien dziwić zatem brak konkretnych efektów, nazwijmy je animacyjnymi, w dosłownym tego słowa znaczeniu „ożywiający”, bowiem te wymagają szczególnego nastawienia animatora i wynikającego z niego podejścia do uczestnika działań animacyjnych. Efektem mogłoby być, zawarte w nazwie, zobowiązujące „poruszenie wewnętrzne”, na podstawie którego może dojść do trwałej zmiany w osobowości danej jednostki. Mamy na uwadze zmianę postaw przejawiających się w zachowaniach a także w konkretnych decyzjach i idących za nimi działaniach podejmowanych na rzecz środowiska lokalnego. Tak sformułowana myśl otwierać może pole do badań nad efektami zabiegów animacyjnych, bowiem podjęcie ich wydaje się konieczne, jeśli chcemy nadal uprawiać animację społeczno-kulturową i rozwiązać problem jej skuteczności chociażby w dziedzinie pedagogiki. Pomocne byłoby tu fenomenologiczne podejście do badań nad interesującym nas przedmiotem, które przede wszystkim stwarza możliwość istotnościowego opisu animacji społeczno-kulturowej. Poprzez zaproponowany w tytule niniejszego artykułu wymiar

⁶ Cf. stanowisko Zofii Dworakowskiej dotyczące kompetencji animatora kultury kształconych w IKP UW, <http://forumkrakow.info/wp-content/uploads/Kompetencje-animatora-IKP-UW.pdf>.

personalistyczno-komunitariański animacji wskazują na potencjał zawarty w źródłosłowie samego pojęcia i próby wykorzystania go w pracy z człowiekiem poprzez wartości zawarte w dobrach kultury. Tym samym, nawiązując do zamiarów twórców niniejszego tomu „Ars Educandi”, można wskazywać z jednej strony na społeczno-kulturowe uwarunkowania, jakim podlega nie tylko animator, ale i animowany, a z drugiej – na możliwości przezwycięzania pewnych ograniczeń wynikających z owych determinant. Postrzegając animację przez jej personalistyczno-komunitariański charakter, mamy na uwadze rozwój i funkcjonowanie człowieka nie tylko jako osoby mającej niepowtarzalny zestrój cech, a wśród nich między innymi wydobywane w procesie animacji zdolności, tak zwane talenty, ale i jako członka większej grupy, w konfrontacji z którą zauważa swą odrębność, cechy zarówno jednostkowe, jak i wspólne. Jedne jak i drugie konstytuują pełnię jego człowieczeństwa rozumianą jako świadome aktualizowanie swoich możliwości, a poprzez nie – przekraczanie wszelkich ograniczeń. Odkrywa się ona przed człowiekiem, a zarazem odkrywana jest przez niego samego, w trakcie animacyjnych działań czy to poprzez świat wartości kultury, czy przez szeroko rozumiane działania na rzecz społeczeństwa mające na celu między innymi zmianę jakości życia poszczególnych grup. Zaznaczmy, że to ostatnie wymaga szczególnej wrażliwości na tak zwanego Innego/Obcego, polegającej na swoistym wsłuchiwaniu się w jego indywidualne potrzeby i odkrywaniu ich wraz z nim, a może opierającej się wręcz tylko na dyskretnym towarzyszeniu mu w odnajdywaniu przez niego samego autentycznych potrzeb własnych. Zwróćmy uwagę, że tkwią one dużo głębiej niż na poziomie zaspokojenia materialnych potrzeb. Zapewne też są wtórne wobec dostarczonych/zaspokojonych uprzednio wartości/potrzeb podstawowych, jak na przykład witalnych, odnoszących się do zwykłych codziennych czynności życiowych oraz zdrowia fizycznego i psychicznego.

Nietrudno zatem zauważyć rysujący się humanistyczno-społeczny charakter przyszłych absolwentów animacji, kształcących się szczególnie na kierunku pedagogika oraz kulturoznawstwo, a także szeroki, aczkolwiek nie dość pogłębiony, zakres wiedzy teoretycznej dostarczanej im w procesie kształcenia⁷. W tym właśnie przejawia się powyżej wspomniany charakter kształcenia animatorów, bowiem oprócz dogłębnej wiedzy z zakresu pedagogiki, w przypadku tej pierwszej otrzymują jedynie podstawy psychologii i socjologii, a także rudymენტarną wiedzę dotyczącą dziedzin sztuki (plastyki, muzyki, teatru, literatury, filmu).

Tak jak istotne są wiedza i umiejętności animatora w różnorodnych dziedzinach, tak samo ważni są mistrzowie, u których terminują przyszli animatorzy. Zatem warto podejmować refleksje nie tylko nad procesem kształcenia, kompetencjami,

⁷ Problematykę katalogowania kompetencji animatora i oglądu animacji z perspektywy pedagogicznej podjęłam w artykule przygotowanym dla przedstawienia stanowiska w tej sprawie na Forum Kraków działającym przy MIK. W niniejszym szkicu wykorzystuję wątki tam podjęte, przytaczając niektóre z nich w całości, <http://forumkrakow.info/blog/2015/04/13/kompetencje-animatorow-kultury-stanowisko-forum-krakow/>.

lecz także i samą wartością pracy animatora, dochodząc tym samym do istoty animacji społeczno-kulturalnej. Wykładając wiedzę teoretyczną traktującą o animacji społeczno-kulturalnej, a także ucząc animatorów praktycznego jej zastosowania w trakcie kilkuletniego procesu kształcenia akademickiego, może warto zastanowić się również nad byciem autentycznym animatorem – rozpoznającym talenty, a zarazem mądrze je ukierunkowującym, towarzyszącym wychowawcą w procesie zarządzania już rozpoznanymi? Pojawia się tym samym niezbędne w pracy animatora kompetencje, tak zwane animacyjne, w zakresie ożywiania, inspirowania otaczającej rzeczywistości określające kluczowy wymiar profesjonalnych postaw animatora wyrażających się w otwartości, refleksyjności, świadomości ulepszania duchowego człowieka, a nie tylko podnoszenia biologicznych sprawności organizmu, a także inwestowania w duchowy potencjał wychowanka. W takim rozumieniu animacja może zaradzać manipulacjom czy kolonizacjom.

Od osoby do wspólnoty w działaniach animacyjnych

Spojrzenie na animację społeczno-kulturalną poprzez zaproponowany wymiar personalistyczno-komunitariański koresponduje z antropologią kulturową, gdzie animacja nade wszystko stanowi wyraz poszukiwania rozumienia fenomenów kultury, a postrzegana jako idea sprzeciwia się technokratycznemu ujęciu kultury masowej, mającemu wpływ na osobowość kulturową i typy więzi międzyludzkich (Mencwel 2002: 20). Wkomponowuje się w co najmniej dwa elementy stanowiące rdzeń personalistyczno-komunitariańskiego jej wymiaru, a mianowicie osobę i wspólnotę. Zatem zwróćmy uwagę, że istnienie osób wolnych i twórczych nieodwołalnie wiąże się w sieć społecznych uwarunkowań, jak twierdził Emmanuel Mounier twórca otwartego personalizmu, a zarazem założyciel pisma „Esprit” związanego z nurtem animacji we Francji. W myśl komunitarianizmu tożsamość jednostki jest pochodną tradycji, przyswajanych przez nią w toku socjalizacji i funkcji społecznych, jakie pełni. Jednostka w ujęciu komunitariańskim jest częścią wspólnot otaczających ją i poprzez nie realizuje siebie jako indywidualium. W odróżnieniu od liberalizmu komunitaryzm kładzie nacisk nie tyle na niezależność i prawa jednostki, ile na jej związki i obowiązki społeczne, a także wspólne wartości, które są niezbędne do przetrwania społeczeństwa. To, kim jesteśmy, zależy nie tylko od nas, nie jest jedynie kwestią indywidualnego wyboru, jak twierdzą liberałowie, ale jest uwarunkowane wielością związków łączących nas z innymi członkami wspólnoty, „horyzontem wspólnych znaczeń”. Ta wspólna przestrzeń wyznacza również sens pojęć, którymi się posługujemy. Nie sposób zrozumieć, czym jest sprawiedliwość, tolerancja, wolność poza kontekstem znaczeniowym właściwym każdej wspólnotie. Ochrona kultury i tożsamości zbiorowej jest niezbędna do ochrony i rozwoju „ja” osadzonego w zbiorowych praktykach. Utożsamienie obywateli z państwem i wspólnotą polityczną dokonać się może tylko

tam, gdzie są cenione „wspólnotowe formy życia”, a ich trwanie i kondycja mają jedynie znaczenie wyłącznie instrumentalne i nie służą zaspokojeniu indywidualnych potrzeb. Wspólnota jest dobrem koniecznym dla jednostek i dlatego, zdaniem komunitarian, powinna być chroniona przez państwo. Komunitarianie dostrzegają we współczesnych społeczeństwach zachodnich silne tendencje atomizacyjne, obywatelską apatię, wycofanie się w prywatność, głębokie rozwarstwienia kulturowo-społeczne. Uważają, że dla zachowania tożsamości zbiorowej i wzmocnienia społecznych więzi niezbędne jest przywrócenie ducha demokratycznego współuczestnictwa przez ożywienie i rozwój społeczeństwa obywatelskiego oraz decentralizację struktur państwowych. Animacja w swej istocie zawiera potencjał wspólnototwórczy, a jako metoda czy technika skutecznego działania może wzmacniać więzi międzyludzkie, w ich ramach komunikację, a tym samym budować mocne wspólnoty, co rozwijam w dalszej części artykułu.

Utopijna wydaje się przytoczona powyżej myśl, a jednak praktyka dnia codziennego potwierdza istnienie konkretnych miejsc, w których animacja rozumiana jako idea, postawa, styl życia, ale również metoda, jest uprawiana, i można dostrzec obserwowalne/empiryczne wskaźniki zachodzących dzięki niej zmian. Myślą przewodnią tak rozumianej, a zarazem uprawianej, animacji przez historyków i teoretyków kultury jest odkrywanie twórczych możliwości, zarówno u siebie samych, jak i innych. Uczenie wrażliwości na potencjał ukryty w drugim człowieku, empatia wobec uczuć innego oraz szczególny wgląd w rozumienie jego umysłu to główne umiejętności kształcone w ramach specjalizacji „animacja kultury” w rozumieniu antropologii stosowanej. W jednym ze znanych francuskich czasopism poświęconych animacji autor artykułu dotyczącego antropologicznego kontekstu pracy animatora określił źródła trwałości i spójności animacji jako tkwiące w życiu codziennym mieszkańców społeczności lokalnych (Precas 1984: 117). Potwierdza to francuski badacz animacji Pierre Besnard, domagając się nieograniczenia jej jedynie do instrumentalnych czynności wykonywanych podczas czasu wolnego w procesie upowszechniania kultury (v. Besnard 1980).

W tym miejscu można przywołać ukryty spór w środowiskach uprawiających animację, a dotykający, może nawet nieświadomie, jej istoty, mianowicie korzeni, statusu ontologicznego i nadbudowanych nad nimi paradygmatów jej rozumienia, a co za tym idzie stosowania. Chodzi tu o wskazanie edukacyjnego horyzontu animacji i to niezależnie od przypisanego jej określenia „społeczno-kulturalna/kulturowa”, czy też „kultury”. Andrzej Mencwel wykazuje to w swoim tekście, mówiąc o celu przedsięwzięć animacyjnych, ale dodając, jaką edukację ma na myśli: „nastawiona na indywidualizację, subiektywizację, kreację” (Mencwel 2002: 22). Autor używa sformułowania charakterystycznego dla pedagogiki, jakim jest „prowadzenie”, nazywając intencję towarzyszącą celowi powołania specjalizacji przy Katedrze Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Czasowniki „ożywiać”, „prowadzić” łączy z czynnością animowania.

Próbując odpowiedzieć na pytanie: czym jest animacja dla pedagogiki?, poszukując jej korzeni, by móc sprawniej poruszać się w jej zasięgu, czy też znaleźć dla niej

podstawy teoretyczne. Mencwel wymienia następujące działania w polu animacyjnych procesów: pobudzanie twórczości, kształtowanie osobowości, tworzenie konkretnych więzi (Mencwel 2002: 25). W procesie animacji rozpoczynamy od uważnego przyjrzenia się jej uczestnikom i skupieniu na nich uwagi, by zainteresować działaniem, a poprzez to zaangażować w ruch czy to społeczny, czy twórczy. W tym miejscu warto przywołać jedno z wielu stanowisk teoretycznych badaczy francuskich i polskich wskazujących opisywany tu wychowawczy potencjał animacji. I tak wspomniany już Besnard (1988: 341–376) mówi o pobudzaniu jednostki do działania, wprowadzaniu jej w środowisko i integrowaniu z szerszymi strukturami, co implikuje procesy inkluzji.

„Duch” personalizmu i komunitaryzmu w animacji społeczno-kulturowej

Rozważania nad „ożywiającym” potencjałem animacji społeczno-kulturalnej nabierają głębszego znaczenia, gdy włączymy je w zaproponowany w niniejszym artykule wymiar personalistyczno-komunitariański⁸. Przyglądając się jego ideologicznym korzeniom, można wyraźnie dostrzec trzy klasyczne nurty, z których czerpie. Wyłonione po Rewolucji Francuskiej: konserwatyzm, liberalizm i socjalizm inspirują opisywany tu wymiar. Odwołujący się do nich, ale i podejmujący krytyczną dyskusję personalizm a następnie komunitarianizm proponują wizję osoby „zanurzonej” w relacje z innymi w ramach różnego rodzaju wspólnot. Wartością naczelną w tym przypadku jest różnorodnie pojęte, ale z założenia istniejące dobro wspólne, które legitymizuje działania animacyjne. Wymiar ów pojawia się jako nowe dodatkowe źródło uprawomocnienia działań animacyjnych poprzez istnienie obiektywnego dobra wspólnego, co powoduje, że zmiana dokonywana w osobie czy grupie pod wpływem podjętych działań animacyjnych nie jest narzucaniem czegoś z zewnątrz, ale odwołuje się do wewnętrznych potrzeb uczestników w trakcie trwania procesu animacyjnego. Tym samym nie chodzi tu nawet o ożywianie tego, co umarło, lecz pobudzenie tego, co jest, co istnieje, jednakże będącego jak gdyby w letargu, w stanie uśpienia. Tym samym dotykamy istoty człowieczeństwa, bowiem, sięgając do wewnątrz, wydobywamy to, co winno zostać ujawnione. Dokonuje się to poprzez wewnętrzne nastawienie jednostki do przemiany, przez swoisty przymus wewnętrzny w odróżnieniu od zewnętrznego,

⁸ Zaproponowany tu wymiar animacji społeczno-kulturalnej ujawnił się w trakcie badań własnych prowadzonych nad zastosowaniem metodyki animacji społeczno-kulturowej w projektach aktywizacji osób z zaburzeniami psychicznymi oraz prób ich aktywizacji społecznej i zawodowej. Pierwszych opisów personalistyczno-komunitariańskiego wymiaru animacji dokonałam w artykule poświęconym zrealizowanemu projektowi z wyżej wymienionego zakresu. W niniejszym wykorzystuję, a zarazem pogłębiam, analizę zaproponowanego w tytule artykułu wymiaru animacji.

o czym pisał Bogdan Nawroczyński, równoważąc w wychowaniu tak potrzebne przymus i swobodę (1987). Działania animacyjne mogą sprzyjać swoistemu przeobrażaniu się przymusu przychodzącego z zewnątrz w wewnętrznie zinternalizowany system nakazów, które stają się motorem rozwoju jednostki i grup. Najprostsze przykłady to działania animacyjne w amatorskim ruchu artystycznym, które wiążą się częstokroć z dużą dozą wysiłku, wręcz poświęcenia ze strony uczestników, a jednak z takim przekonaniem wykonywanych, że jasne jest, że wynikają z równowagi przymusu zewnętrznego i wewnętrznego.

Rozpatrując działania animacyjne w zaproponowanej powyżej perspektywie personalistyczno-komunitariańskiej, można stwierdzić, że wspólnota rozwija się w świecie własnych relacji, jednakże animacja gwarantuje budowanie szerszych struktur, rozprzestrzenianie się relacji (Gawkowska 2004b). Mamy tym samym na uwadze silne wspólnoty charakteryzujące się mocnym zakorzeniem, identyfikacją członków społeczności w określonej przestrzeni, maksimum więzi bezpośrednich lub „zrzeszeń” wyznaczonych przez racjonalną, ale fragmentaryczną logikę celu (Kurczewska 2004: 93). Pytanie o istnienie społeczności lokalnej w czasach współczesnych przenosi się na obszar poszukiwania zbiorów powiązanych ze sobą jednostek o wspólnej tożsamości, mieszkających na określonym obszarze, uznających typowy dla społeczności zbiór norm i zasad, mających bezpośredni kontakt, współdziałających na rzecz wspólnego dobra, ale korzystających też z kontaktów ze światem zewnętrznym. Odnajdywaniu ich pomaga myślenie o społecznościach lokalnych ukazane przez Joannę Kurczewską w opozycjach: czasu i przestrzeni, inkluzji i ekskluzji, wspólnoty i zrzeszenia, lokalności i globalności (Kurczewska 2004: 90). Problemem kolejnym i jakże istotnym w tym momencie jest pytanie o rolę animacji społeczno-kulturalnej we wspomaganiu procesu tworzenia się lokalnej społeczności, czy może, jak najczęściej pisze się o tym w literaturze przedmiotu, działanie w ramach już istniejącej i przeobrażanie jej w tak zwaną silną wspólnotę.

Termin animować oznaczający między innymi „ożywiać”, metaforycznie ujmowany jako „tchnąć życie”, związany jest z działaniami wspólnotowymi. Animacja skierowana jest do grupy osób znajdujących się w sytuacji zdarzenia kulturalnego, edukacyjnego o charakterze społecznym. Wymiar wspólnotowy działalności animacyjnej polega na integracji grup uczestników imprez kulturalnych, w wydarzeniach mających szeroki zasięg społeczny, które pełnią również rolę edukacyjną w kręgu wyrażanych przez grupę wartości. Wszelkie działania mają zawsze charakter relacyjny, są skierowane na drugiego, wobec którego je podejmujemy. Każdy podjęty przez nas czyn ma konsekwencje w życiu otaczających nas osób, a animacja społeczno-kulturalna ściśle powiązana ze środowiskiem lokalnym skutkuje w pracy z małą grupą, a także z jednostką ludzką.

Wyłania się zatem, wywołany powyższymi pytaniami, problem budowania wspólnoty poprzez działania animacyjne łączący się z ideą komunitaryzmu. Propozycję taką zgłosiła Aneta Gawkowska poprzez zastosowanie koncepcji komunitarystycznych do opisu i analizy lokalnych działań aktywizujących z wykorzystaniem

działań z obszaru kultury w społecznościach lokalnych (2004b)⁹. Szczególną uwagę należy skupić na aksjologicznym kontekście tworzenia owej wspólnoty.

W poddawanych animacyjnym działaniom grupom wyrzmiwia pytanie: jak uczynić wspólnotę z grupy osób? Wspólnotę, której istnienie zakłada: równość członków polegającą na zapewnieniu każdemu maksymalnego rozwoju, wolność rozumianą jako dokonywanie wyborów z poszanowaniem i uznaniem prawa wolnego wyboru drugiego człowieka, bezwarunkową akceptację sprzyjającą przemianie wewnętrznej, wspólne dzielenie się, wzajemność. W obecnym świecie, który charakteryzuje się fragmentaryzacją w każdej właściwie sferze życia, jest to jedno z poważniejszych wyzwań dla pedagogów – animatorów kultury, a zarazem problem wychowawczy. Działania animacyjne z założenia mające „ożywić” jednostkę i całe grupy ludzkie są szczególnego rodzaju aktywnością, która stwarza możliwości budowania wspólnot między ludźmi.

Animacja uruchamia procesy dotyczące tego, co dzieje się teraz, dokonując pozytywnej wizji przyszłości. Procesy implikowane przez animację, takie jak: odkrywanie, tworzenie związków oraz twórczość¹⁰ odnajdujemy na etapie rozpoznania częstokroć niedostrzeżonych wcześniej talentów i umiejętności pokierowaniu nimi, kolejno na wytwarzaniu związków na płaszczyźnie wspólnych zainteresowań, ale i wspólnoty przeżyć doświadczanych w trakcie podejmowanych działań animacyjnych w większych grupach osób. Tworzenie warunków do rozwoju osób, ze szczególnym uwzględnieniem Innego/Obcego, rozpoznawanie w osobach poddawanych procesom animacyjnych ukrytych możliwości twórczych oraz potrzeb kulturalnych to pierwszy z procesów – odkrywanie. Sfera komunikacji międzyludzkiej oraz wartości zawartych w dobrach kultury, w które wprowadzane są osoby animowane w trakcie kontaktu z dziełem sztuki, to następny z omawianych procesów – tworzenie związków. Znana z literatury przedmiotu etapami zachodząca animacja nabiera nowego kształtu w kontekście zaproponowanego w niniejszym artykule personalistyczno-komunitariańskiego wymiaru animacji. Uwypukla cechy indywidualne, szczególnie skupiając się na ujawnianych potencjalnych zdolnościach jednostki, by w następstwie spoić je z wartościami wspólnotowymi. Ów animacyjny proces dokonuje się w taki sposób, by podkreślić wyjątkowość i niezbędność cech indywidualnych każdej osoby dla czynienia z grupy przypadkowych osób wspólnoty.

⁹ Więcej na temat teorii komunitarystycznych v. A. Gawkowska, *Biorąc wspólnotę poważnie? Komunitarystyczne krytyki liberalizmu*, Warszawa 2004, Wydawnictwo IFiS PAN. Anglojęzyczna wersja książki: *Taking Community Seriously? Communitarian Critiques of Liberalism*, Warsaw 2011, Warsaw University Press, .

¹⁰ Między innymi: Fundacja Sztuki Osób Niepełnosprawnych, Fundacja „Hamlet”, Stowarzyszenie Pomocy Socjalnej „Gaudium”, Fundacja im. Brata Alberta, Stowarzyszenie GRAAL na rzecz rozwoju osobowości dzieci, Fundacja MAXIMUM, w których realizowano projekty animacyjne.

¹⁶ Mamy na myśli procesy wyodrębnione przez H. Therry; H. Therry, *Animation, action sociale, action culturelle*, „Recherche Sociale” 1970, No. 32.

Podsumowując powyższe rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, że intencją autorki było nade wszystko otwarcie nowych pól badawczych w obliczu rodzących się wątpliwości co do istnienia i funkcjonowania animacji społeczno-kulturalnej zarówno w środowisku teoretyków, jak i praktyków poszukujących odpowiedzi na pytanie: czym jest animacja społeczno-kulturowa i na jakie sposoby uprawiać ją, by odkryć i wykorzystać w pełni jej potencjał, zawarty nie tylko w atrakcyjnych formach działania, ale i ukryty w znaczeniu samego pojęcia? Poprzez zarysowanie zaproponowanego w tytule niniejszego artykułu personalistyczno-komunitariańskiego wymiaru animacji zwraca się uwagę na jej istotę. Zawiera się ona między innymi w tym, że animacja, pracując w polu indywidualnych oczekiwań, wykracza poza nie, ujawniając wspólnotowy charakter, by w efekcie stać się instrumentem inkluzji społecznej.

Literatura

- Besnard P., 1980, *L'animation socio-culturelle*, Paris: PUF.
- Besnard P., 1988, *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej* [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, red. M. Debesse, G. Mialaret, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa: PWN.
- Folkierska A., 2005, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajda J., 2000, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków: Impuls.
- Gawkowska A., 2004a, *Biorąc wspólnotę poważnie? Komunitarystyczne krytyki liberalizmu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gawkowska A., 2004b, *O korzyściach teoretycznych i praktycznych ze wspólnotowości*, „Kultura współczesna” nr 4.
- Gawkowska A., 2011, *Taking Community Seriously? Communitarian Critiques of Liberalism*, Warsaw: Warsaw University Press.
- Husserl E., 1967, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, Kraków: PWN.
- Krasowska A., 2013, *Animator w domu kultury. Studium socjologiczne*, Wrocław: SKiBA.
- Kunowski S., 1981, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurczewska J., 2004, *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy* [w:] *eadem, Obliczka lokalności Tradycja i współczesność*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Nawroczyński B., 1987, *Dzieła wybrane*, t. 1, wybór, oprac. wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mencwel A., 2002, *Przyczyniac się pomatu* [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski *et al.*, Warszawa: Instytut Kultury Polskiej UW.
- Precas N., 1984, *Pour une approche anthropologique du metier de l'animateur*, „Cahiers de l'Animation” No. 44–45.
- Sojka A., 2005, *Wspólnotowy wymiar animacji kultury* [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajdak, Kraków: WUJ.
- Therry H., 1970, *Animation, action sociale, action culturelle*, „Recherche Sociale” No. 32.

Abstrakt

W niniejszym artykule zgłaszam potrzebę stawiania pytań o istotę animacji społeczno-kulturalnej oraz dokonywania refleksji nad nią nie tylko przez animatora, ale i kadry kształcące przyszłych animatorów, a także przygotowujące do pełnienia owej roli w społecznościach lokalnych. Proponuję również autorskie ujęcie jednego z wymiarów animacji, jakim jest jej personalistyczno-komunitariański charakter. Rozważania owe wpisuję w ogólną tematykę aktualnego tomu „Ars Educandi”, podejmując zagadnienie uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania człowieka (w tym wypadku animatora i animowanego), szczególnie interesujących mnie determinant społeczno-kulturowych.

Słowa kluczowe

animacja społeczno-kulturalna, umiejętności i wiedza animatorów, kompetencje animatorów, edukacja animatorów, jednostka, wspólnota

Summary

Personalism and communitarians idea in social and cultural animation

Nowadays the culture activity is one of the most important topics which need to take approach to the problem. This article aims to address the issue by showing how essential is to constitute new groups are increasingly conscious of a bound of unity. It is step in the direction of integration and concentration on the common values. It seems to be an interesting problem not only for pedagogues but for everyone who is engaged in social-culture animation. Most variety of ideas presented in this article can inspire many readers.

Keywords

the social-culture animation, cultural activity, skills and knowledge of animators, education of animators, community

Jolanta Dyrda

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Celem prezentowanego przeze mnie tekstu jest ukazanie złożonej problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, zarówno w obszarze stosowanej terminologii, jak i form oraz metod dostosowania wymagań edukacyjnych szkoły wobec uczniów z takimi potrzebami. Znaczący z tej perspektywy wydaje się dylemat organizowania formalnych ram edukacji sprzyjających edukacji lub utrudniających ją tym uczniom. Przeciwnstawiając indywidualizacji procesu kształcenia normalizowanie wymagań, jedynie pozornie rozwiązujemy problem edukacji dla wszystkich, z uwzględnieniem ich możliwości i trudności.

Gdy przed parlamentem brytyjskim w 1978 roku Mary Warnock przedstawiała raport pracującej pod jej kierunkiem przez trzy lata komisji, nikt ze słuchaczy prawdopodobnie nie przypuszczał, że użyte w Report of the Committee Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Olechowska 2016: 24) określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” odegra w przyszłości tak istotną rolę w edukacji. Politycy i działacze oświatowi zdali sobie sprawę, że edukacja nie uwzględnia zróżnicowania potrzeb i możliwości znacznej grupy uczniów. Wkrótce też pojawiły się zarówno kontrowersje definicyjne, terminologiczne, jak i pytania czy wątpliwości co do przyczyn sformułowania poszczególnych kategorii specjalnych potrzeb, różniące podejścia badaczy i praktyków edukacji. Aktualna dyskusja nad kształtem edukacji uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności ukazuje, jak trudno o jednoznaczne rozumienie możliwości i form realizacji edukacji szkolnej oraz dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Terminem „specjalnych potrzeb edukacyjnych” określa się takie potrzeby, które wymagają dostosowania warunków lokalowych i dydaktycznych placówek edukacyjnych do indywidualnych możliwości rozwojowych i poznawczych uczniów. Zatem zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia to umożliwienie mu, pomimo jego trudności manifestujących się w różny sposób, korzystania ze szkoły

ogólnodostępnej, z jednoczesnym dostosowaniem wymagań do możliwości tego ucznia (Chrzanowska 2015: 423). Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” było odpowiedzią na rosnącą potrzebę indywidualizacji kształcenia, zatem raport Warnock przedstawiający głównie możliwości szerokiego włączenia uczniów niepełnosprawnych do zwykłych publicznych szkół stał się tylko pretekstem do szerokiej dyskusji nad innymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Od 7 do 10 czerwca 1994 roku ponad 300 uczestników konferencji w hiszpańskiej Salamance dyskutowało nad ideą edukacji dla wszystkich. Podpisana przez przedstawicieli 92 państw (w tym także Polski) *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (dalej: deklaracja z Salamanki) otworzyła perspektywy edukacji dla wszystkich z uwzględnieniem możliwości i potrzeb uczniów mających szczególne potrzeby edukacyjne. Przewodnią zasadą wytycznych jest rekomendacja objęcia edukacją wszystkich dzieci bez względu na ich warunki fizyczne, intelektualne, socjalne, językowe i inne (deklaracja z Salamanki).

W Polsce w 1998 roku pojawił się dokument MEN (Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), który z pewnym opóźnieniem realizował podpisaną wcześniej deklarację z Salamanki. Obowiązywała ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1943) oraz rozporządzenia. Najistotniejsze znaczenie dla edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma obecnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643).

W rozporządzeniu tym wymieniono kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które obejmują uczniów:

- z niepełnosprawnością;
- z niedostosowaniem społecznym;
- z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami komunikacji językowej;
- z chorobami przewlekłymi;
- w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- z zaniedbanych środowisk związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Wszystkie te kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami powinny być objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną udzielaną w przedszkolu, szkole i placówce edukacyjnej. Pomoc taka może być udzielona także rodzicom uczniów

i nauczycielom. W tym obszarze polega ona na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów.

W świetle dokumentów międzynarodowych i rozporządzeń Ministra Edukacji sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydaje się kształtować korzystnie, obejmując szeroką grupę różnych trudności i wskazując na sposoby i formy udzielania pomocy terapeutycznej.

Jednak w praktyce szkolnej zauważa się wiele nieprawidłowości, głównie za sprawą nieefektywnego wsparcia systemowego (Chrzanowska 2015: 425). Na podstawie danych zawartych w Systemie Informacji Oświatowej w Polsce w roku szkolnym 2012/2013 było 158 748 uczniów niepełnosprawnych we wszystkich kategoriach niepełnosprawności z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co stanowi 2,68% wszystkich dzieci w placówkach edukacyjnych. Podobne dane odnotowano w Wielkiej Brytanii, gdzie odsetek ten wyniósł 2,8%. Wydaje się jednak, na podstawie badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, że wiele dzieci nie posiada orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badania wskazywały na rzeczywisty odsetek tych uczniów w granicach 5–10% (Chrzanowska 2015: 431). Oprócz uczniów z niepełnosprawnością warto także zwrócić uwagę na specyfikę innych grup uczniów wymagających wsparcia w edukacji szkolnej, niektórzy z nich mają specjalne potrzeby edukacyjne obejmujące kilka kategorii ujętych w rozporządzeniu MEN, podczas gdy trudności innych dzieci zawierają się w jednej, np. specyficznych trudnościach w uczeniu się, dotyczących trudności o charakterze dyslektycznym. W praktyce edukacyjnej obejmującej organizowanie pomocy i dostosowanie kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów generuje to trudności związane z finansowaniem wsparcia, zwłaszcza w sytuacji konieczności jego organizowania dla dzieci z wieloma trudnościami w obszarze uczenia się. Najpełniej sytuację w tym zakresie ilustrują badania przeprowadzone w Polsce w ramach monitoringu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych) przeprowadzonego w 2010 roku. Badaniem objęto 121 szkół w 61 gminach. Szkoły podstawowe stanowiły 61 z nich, zaś gimnazjalne – 60. Prowadzone badania koncentrowały się wokół problemu realizacji przepisów prawa dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Ciechanowska, Chmielewska, Czyż, Kołodziej za: Chrzanowska 2015). Z opinii dyrektorów szkół wynikało, że największy odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w badanych szkołach stanowią uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wydane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych opinie stwierdzające takie trudności stanowiły w badanych szkołach podstawowych 14,3% wszystkich uczniów, a w objętych badaniami gimnazjach – 15,2%. Na podobny odsetek uczniów z trudnościami o charakterze dyslektycznym (uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się) zwracają uwagę wieloletni badacze zagadnienia, w literaturze z tego obszaru podobnie przedstawia się występowanie tego typu trudności w zakresie

10–15% uczniów, z 4% uczniów o nasilonych objawach trudności (Bogdanowicz, Adryjanek 2004: 23). Interesującym wnioskiem sformułowanym w oparciu o analizy materiału z powyższych badań była forma pomocy kierowanej w szkołach do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Najczęściej stosowany rodzaj wsparcia stanowiło obniżenie wymagań edukacyjnych wobec tych uczniów. Nieobecność innych form pomocy, indywidualizacji nauczania czy prowadzenia zajęć terapii pedagogicznej w zakresie pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się dyrektorzy szkół wyjaśniali trudnościami organizacyjnymi lub brakiem środków finansowych. Zwłaszcza trudności organizacyjne były przez dyrektorów objętych badaniem szkół szeroko uzasadniane. Należą do nich: konieczność organizowania dodatkowego dojazdu do szkół na zajęcia dla dzieci mieszkających w znacznej odległości, brak zainteresowania rodziców dodatkowymi zajęciami, niska efektywność zajęć, brak wykwalifikowanych specjalistów w zakresie prowadzenia specjalistycznej terapii specyficznych trudności w uczeniu się (Ciechanowska, Chmielewska, Czyż, Kołodziej za: Chrzanowska 2015: 437).

Kolejną grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią uczniowie ze szczególnymi uzdolnieniami. Nie jest to kategoria rozłączna, wśród uczniów zdolnych są zarówno uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawni także z niepełnosprawnością intelektualną, oraz reprezentujący inne grupy uczniów z trudnościami. Zadanie rozwijania potencjału tych uczniów w edukacji szkolnej nie jest realizowane, choć wydawać się może, że uczniowie ci stanowią grupę, z którą nauczyciele osiągają sukcesy dydaktyczne. Wobec tych uczniów Sylvia Rimm stosuje określenie Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (Rimm 1994). Według autorki uczniowie zdolni to często dzieci nieodnoszące sukcesów szkolnych. Nastawiona na typ zdolności poznawczych szkoła preferuje te zdolności, które umożliwiają przyswajanie znacznych ilości wiedzy, a w efekcie przygotowanie zdolnego ucznia do olimpiady przedmiotowej lub konkursu. Pozostałe uzdolnienia: artystyczne, aktorskie, sportowe, społeczne nie są cenione w takim stopniu, a zauważane są jedynie przez nauczycieli przedmiotów artystycznych o tradycyjnie niższych notowaniach w hierarchii szkolnej. Osiągnięciu sukcesów edukacyjnych przez uczniów uzdolnionych nie sprzyja także pojęcie „dobrego ucznia” definiowane przez szkołę jako tego, który osiąga dobre oceny ze wszystkich przedmiotów. Rywalizacja edukacyjna nie służy rozwijaniu poczucia sukcesu u uczniów, którzy są wybitnie zdolni w wybiórczych obszarach zdolności. W środowisku szkolnym jest zbyt mało okazji odnoszenia sukcesów, zbyt wiele sytuacji, w których można odczuć porażki (Rimm 1994).

Odrębne zagadnienie w tym obszarze stanowi sytuacja edukacyjna ucznia niepełnosprawnego ze szczególnymi uzdolnieniami, stosunkowo rzadko analizowana w obszarze literatury na temat zdolności. Uzdolnieni z różnymi rodzajami niepełnosprawności to osoby mogące osiągnąć sukcesy mimo upośledzeń, takich jak: uszkodzenie wzroku, słuchu, wady ortopedyczne, trudności w uczeniu się o podłożu intelektualnym. Uzdolnieni z niepełnosprawnością potrzebują edukacji uwzględniającej ich zdolności, a zarazem biorącej pod uwagę stopień i rodzaj

niepełnosprawności (Klinkosz 2004: 94). Na skutek wcześniej realizowanego, specjalnego i odrębnego sposobu edukacji osób niepełnosprawnych koncentrowano się raczej na ich niepełnosprawności i przygotowaniu do możliwie pełnej adaptacji do samodzielności, nie zaś na ich możliwościach i zdolnościach. W kontekście powyższych analiz wybranych kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawia się zagadnienie dotyczące funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej, jej roli, jawnych i ukrytych procedur oraz efektów działania.

W jawnych procedurach postrzega się szkołę jako formę działania zorganizowanego, skoncentrowaną na osiągnięciu celów i określaniu środków do ich realizacji (Dyrda 2009).

Do niejawnych reguł porządkujących funkcjonowanie uczniów w instytucjach edukacyjnych należą normy, które regulują określanie pozycji ucznia w systemie. Pojęcie normy bywa różnie definiowane w literaturze, począwszy od etymologii słowa oznaczającego pierwotnie kątownicę – „przyrząd do wyznaczania w budownictwie kąta prostego”; norma w takim ujęciu oznacza to, co mieści się w jej ramionach, zawartość zależną od przyjęcia jednego z uznanych sposobów jej rozumienia (Dyrda 2009):

- spotykaną u większości przedstawicieli danego gatunku;
- mieszczącą się w wartości przeciętnej jakiejś mierzalnej cechy;
- zgodność z regułą, prawidłowość.

Przy czym pierwsze określenie normy wyodrębnia jej biologiczny charakter, wskazując na zewnętrzną i wewnętrzną zgodność budowy, wyglądu i funkcji narządów zgodnych ze spotykanymi powszechnie w populacji. Odmienność w tym obszarze ma najbardziej społecznie zauważalny charakter. Obecne w starożytności i średniowieczu postawy dyskryminacji, izolacji, a nawet skazywania na śmierć osób niepełnosprawnych wskazują na brak społecznego akceptowania w historii odstępstw od norm biologicznych. Także wiek XIX ze swoim naukowym podejściem do klasyfikowania, opisywania i wyodrębniania różnic rozwojowych organizował segregację ze względu na niepełnosprawności rozwojowe, umieszczając uczniów nimi dotkniętych (nie odbierając im jednak prawa do edukacji) w izolowanych ośrodkach realizujących odrębne formy kształcenia w zakresie metod i treści. Praktycznie miało to chronić niepełnosprawnych przed otwartym, „sprawnym” społeczeństwem, ale też chronić społeczeństwo przed świadomością istnienia różnych odmienności biologicznych. Dopiero w drugiej połowie wieku XX zmieniają się postawy społeczne, co jest spowodowane humanizacją życia i celowymi działaniami instytucji (Obuchowska 2005).

Drugi z obszarów interpretowania normy wskazuje na jej rozumienie w zakresie mierzalnych cech, co w obszarach edukacyjnych dotyczy głównie opierania się na pomiarach inteligencji oraz wskazywaniu wartości zawartych w zakresie normy intelektualnej. Już w drugiej połowie XIX wieku Francis Galton, stosując krzywą rozkładu normalnego Gaussa, przedstawiał obszar zdolności umysłowych człowieka, wskazując za pomocą odchylenia standardowego przedział uważany za normę możliwości intelektualnych. Zapoczątkowana przez niego psychometryczna

metoda jest stosowana w określaniu poziomu inteligencji do czasów obecnych. Funkcjonującym współcześnie testom ich krytycy zarzucają sprzeczność (Gardner, Kornhaber, Wake 2001):

- konwergencyjny charakter zadań, co oznacza, że badany ma znaleźć odpowiedź z góry ustaloną, służącą wyłącznie do pomiaru inteligencji i zdolności;
- podejście normalizacyjne, odnoszące się do statystycznego układu odniesienia, wyniki badań inteligencji są oceniane na tle wyników grupy, co stanowi próbę normalizacyjną;
- ujęcie ilościowe, co podkreślać ma obiektywny charakter badań, zaś wynik podawany jest zawsze jako liczba;
- standaryzację, której istotę stanowi ujednoczenie zadań, procedur i sposobu oceny poziomu inteligencji;
- stosowanie tabel norm uwzględniających poziom wieku badanych oraz uaktualnienia kulturowe i językowe, nieuwzględniających jednocześnie różnic w statusie kulturowym i językowym badanych.

Znaczenie trzeciego z obszarów nadawanego normie jest najszerzej reprezentowane w edukacji, jednocześnie dając możliwość nadużywania stanowionych w oparciu o niego zasad i regulaminów. Zgodność z regułą zakłada bowiem zgodność z każdą ustanowioną regułą w obszarze edukacji szkolnej, która tym samym staje się wymagalna. Przykłady w tym zakresie stanowią regulaminy szkolne, kryteria oceniania, testy zewnętrzne, jak też określanie, kto i w jakim zakresie jest w stanie sprostać tak sformułowanym oczekiwaniom. W związku z podejmowanym przeze mnie zagadnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych można postawić ryzykowną tezę, że w rozumieniu tak określanej normy obszar ten określa jednocześnie tych, którzy nie są w stanie w pełni realizować określanych przez szkołę oczekiwań co do sposobu uczestniczenia w organizowanej przez nią edukacji. Uwagę na takie stanowisko zwraca także Małgorzata Jacyno, wskazując, że „Nowe «odchylenia» nie mają już, co łatwo zauważyć, tej samej mocy wykluczania z procesu edukacyjnego i nie są wyrokami na całe życie, [...] ale stanowią raczej «specyficzną niesprawność», która nie determinuje ostatecznej oceny i nie rozstrzyga o porażce w szkole [...]” (Jacyno2007: 162). Uwzględniając przedstawione rozumienia norm, można wyodrębnić ich obszary sankcjonowane przez instytucjonalnie rozumianą szkołę (Dyrda 2009: 634).

Wśród obszarów normy rozumianej w tym sensie szczególne znaczenie mają normy:

- biologiczne – określają minimalny poziom zdrowia, sprawności, inteligencji, artykulacji mowy;
- intelektualne – określają zdolność do posługiwania się wymaganymi sposobami myślenia (logicznym, abstrakcyjnym, racjonalnym), nabywania umiejętności czytania, pisania, liczenia;
- społeczne – określają wymagany poziom zdolności komunikacyjnych, zachowania, wymagań osobowościowych niezbędnych do realizacji zadań społecznych;

- posiadanych wiadomości – określają poziom wiedzy szkolnej wymaganej na danym etapie edukacji.

W ramach instytucji zostają określone jednoznaczne procedury interpretacyjne, stanowiące niezmiennie reguły definiujące poprawne czy normalne zachowania oraz precyzujące pożądane ich efekty (Dyrda 2009: 629). W swej istocie normy zawierają także pewien aspekt konieczności ich respektowania, nakaz podporządkowania się ich wymogom. Chociaż większość z nich ma charakter niejawnym, niesprecyzowanym, to ich realizowanie ujmuje się powszechnie jako gwarancję szkolnego sukcesu ucznia. Krytyka normatywnego podejścia instytucji edukacyjnych nasuwa odmienny kierunek poszukiwania organizacyjnych ram, sprzyjających uczeniu się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kierunkiem tym jest, sięgająca w pedagogice początku XX wieku, indywidualizacja nauczania. Indywidualizacja wydaje się być sprzyjającym rozwojowi dziecka procesem, umożliwiającym dostosowanie oddziaływań edukacyjnych szkoły zarówno do jego potencjału rozwojowego, jak i odczuwanych przez ucznia trudności. Przeciwstawia się to określenie pojęciu ujednolicania, standaryzacji oczekiwań czy bezwzględnemu sprostaniu wymaganiom norm. Odnieść się do ucznia indywidualnie to w rozumieniu nauczycielskim wyłonić go z uporządkowanej zbiorowości i anonimowości. Jest przeciwwagą dla przywoływanego przez Michela Foucaulta opisu dnia w osiemnastowiecznym sierocińcu przedstawionym jako miejsce anonimowości i porządku: „Znaleźliśmy wszystkich uczniów w szyku bojowym, zastygłych nieruchomo i w absolutnej ciszy” (Foucault 2009: 174).

Przedstawiony obraz budzi nieustanną tęsknotę, mam nadzieję, nielicznych, także współczesnych nauczycieli, dla których uczeń jest anonimowym wykonawcą poleceń, w skrajnych przypadkach wywoływany do odpowiedzi jako numer z listy w dzienniku. Zatem wydaje się oczywiste, że, wybierając model edukacji oparty na władzy nad anonimową zbiorowością uczniów, dążąc do ich ujednolicenia, nauczyciel odwołuje się do archaicznego rozumienia modelu szkoły. Indywidualizacja utożsamiana z uwzględnianiem jednostkowych możliwości ucznia, a zarazem „pochyleniem” się nad jego ograniczeniami w ogólnych rozważaniach pedagogicznych wyraźnie sytuuje się jako stan powszechnie pożądany (Rimm 1994: 127; Robinson 2010). Jednak także tak naiwne postrzeganie indywidualizmu w działaniach edukacyjnych może prowadzić do przeniesienia na ucznia odpowiedzialności za jego porażki edukacyjne, skoro szkoła dołożyła wszelkich starań, aby ułatwić jego edukację przez uwzględnienie specjalnych potrzeb. „Obserwowane «odchylenia» od normy i rejestrowane «braki» składają się ostatecznie na indywidualną i niepowtarzalną historię życia jednostki. W myśl tej logiki indywidualizować się to poszukiwać siebie wśród tych, którzy zostali najszczegółowiej opisani, najwnikliwiej przebadani” (Jacyno 2007: 159). Tak rozumiane określenie umieszcza indywidualizację jako proces z jednej strony marginalizujący przez diagnozę, a z drugiej wyłączający ze wspólnoty „nieopisanych”, przez co także wykluczający tych uczniów ze standardowych działań i oczekiwań szkoły kierowanych do pozostałych.

Uwzględniając stosowane kryteria oceny pracy szkoły oparte na wskaźnikach Edukacyjnej Wartości Dodanej, porównując za pomocą kalkulatora EWD szkoły jednego typu pomiędzy sobą (gimnazja, technika, licea ogólnokształcące) na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, w istocie rankinguje się pozycje szkół, stosując statystyczne metody (www.cke.edu.pl/wskaźniki-ewd/). W tej sytuacji postrzega się uczniów ze specjalnymi potrzebami jako obniżających wyniki egzaminów zewnętrznych, a nauczyciele przedmiotów objętych egzaminami próbują namawiać tych uczniów do zaniechania przystępowania do matury.

Trudność rozstrzygnięcia dylematu normalizacja czy indywidualizacja w edukacji polega na tym, że zarówno sankcjonujący wymiar norm przedstawionych w poprzedniej części, jak i indywidualizowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyczynia się, wbrew intencjom twórców i propagatorów rozwiązania, do wyodrębniania i wyłączenia ich z głównego nurtu edukacyjnego szkoły. Dylemat ma więc charakter przewrotny, indywidualizacja uczniów może stać się jednocześnie normą nowego typu wobec możliwości takiego postrzegania indywidualizacji, które, uwzględniając opisanie jednostki w kategoriach jej potrzeb i trudności edukacyjnych, jednocześnie ją alienują przez szczegółową charakterystykę jej deficytów i braków, wykluczając tym samym ze społeczności uczniów, którzy takiej procedurze nie podlegają, mieszcząc się w normach i regułach zawartych w oczekiwaniach szkoły w jej instytucjonalnym wymiarze. „W pewnym sensie władza normalizująca wymusza homogenizację [...], pozwalając mierzyć odstępstwa od normy, określając poziom, ustalając granice – indywidualizuje” (Ball 1999: 35).

Przypisując znaczenie procesom indywidualizacji jako naznaczenia jednostki za pomocą diagnozy, w zasadzie odwołujemy się do poziomu jej biologicznej odmienności. Niepełnosprawność zmysłowa, ruchowa czy intelektualna mają swój medyczny i edukacyjny obraz. Diagnoza wydaje się być trafna, gdy zostaje wzmocniona autorytetem medycyny. Dlatego też postępuje proces medykalizacji innych kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Medykalizacja różnorodnych stanów bądź problemów ludzi, będąca celem działalności ukierunkowanych na zysk przedsiębiorstw biotechnologicznych, jest możliwa dzięki manipulacjom kryteriami, granicami normy i patologii, wyolbrzymianiu zagrożeń, przekształcaniu czynników ryzyka, czy normalnych stanów biologicznych w choroby. Jednak możliwe jest to jedynie wtedy, gdy w tych procesach uczestniczy nauka (Nowakowski 2013: 14).

Cytowany autor podkreśla proces manipulowania granicami normy i patologii, wprzegając w jego uzasadnienie ukierunkowanie na zysk firm farmaceutycznych. Dociekanie przyczyn postępującej medykalizacji trudności w uczeniu się lub potrzeb edukacyjnych leży poza zainteresowaniem podjętej przeze mnie problematyki, choć stanowi interesującą tezę do szerszej refleksji. Medykalizacyjne praktyki wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami obecne są także w klasyfikacjach kryteriów diagnostycznych. W klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa

Psychiatrycznego (DSM-5) uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się lokuje się w rozdziale poświęconym specyficznym zaburzeniom uczenia się (Gałęcki, Świącicki, red., 2015: 33), używając do kodowania tych trudności określeń: z upośledzeniem czytania, z upośledzeniem umiejętności pisania, z upośledzeniem umiejętności liczenia. Klasyfikacja DSM stanowi także w Polsce istotne źródło wiedzy o istocie trudności w uczeniu się (Bogdanowicz 2006). W efekcie medykacyjnych praktyk stosuje się wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi leczenie farmakologiczne, dla przykładu lek o nazwie Concerta wykorzystuje się w leczeniu zespołu nadpobudliwości ruchowej z zaburzeniem koncentracji uwagi, a lek o nazwie Piracetam – we wspomaganiu trudności dydaktycznych. Oba te leki na stronach internetowych Informacji Leków posiadają rekomendacje dla leczenia dzieci w podanych obszarach. Zatem, podsumowując, można sugerować, że pomimo zaleceń indywidualizacji i dostosowania kształcenia szkolnego do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnoza okazuje się kolejną formą separowania naznaczonych diagnozą, poddanych farmakoterapii uczniów od ich kolegów mieszczących się w normie.

Zamiast zakończenia chciałabym spojrzeć na zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych z perspektywy towarzyszącej wielu podejmowanym w świecie inicjatywom rozszerzania edukacji. Zarówno główny program edukacyjny UNESCO (Education for All), jak też przywoływane wcześniej dokumenty (deklaracja z Salamanki) czy raport UNESCO (Delors, red., 1998) opracowany przez Jacques'a Delorsa, podkreślają znaczenie powszechnej edukacji dla przyszłości. Możliwość uczestniczenia w publicznym, bezpłatnym szkolnictwie staje się istotą wysiłków rządów i organizacji społecznych. Edukacja oparta na czterech filarach uczenia się: uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie, aby być (Delors, red.: 1998) jest wyzwaniem dla XXI wieku. Wśród tych znaczących na poziomie światowym dokumentów podkreśla się powszechny dostęp do dobrej, niedyskryminującej edukacji. W prezentowanym tekście podjęłam próbę analizy sytuacji edukacyjnej, trudności w uczeniu się i form pomocy oraz ich efektywności w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wieloletnia praca terapeutyczna z tą grupą dzieci, a także znaczenie podjętego zagadnienia dla edukacji stanowią uzasadnienie przedstawionej argumentacji.

Literatura

- Ball S.J., 1999, *Foucault i edukacja: dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków: Impuls.
- Bogdanowicz M., 2006, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu [w:] Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2004, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia: Operon.
- Chrzanowska I., 2015, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Impuls.

- Delors J. (red.), 1998, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*; tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Dyrda J., 2009, *Norma szkolna i jej pedagogiczne skutki* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Gałecki P., Świącicki Ł. (red.), 2015, *Kryteria Diagnostyczne z DSM-5. DESK REFERENCE*, tłum. S.P. Krawczyk, Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Gardner H., Kornhaber M., Wake W., 2001, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, red. E. Nęcka, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jacyno M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klinkosz W., 2013, *Wybrane aspekty badań nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi* [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowakowski M., 2013, *Medykalizacja we współczesnym społeczeństwie. Studium literatury przedmiotu*, praca doktorska obroniona na Wydziale Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, www.umcs.pl/pl/szukaj-redirect,51763.html. [dostęp: 8.12.2017].
- Obuchowska I. (red.), 1991, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olechowska A., 2016, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rimm S.B., 1994, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*, tłum. D. Ekiert-Grabowska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Robinson K., 2010, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków: Element.

Dokumenty

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość*, 1994, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r., UNESCO, <http://www.m.eurosprawni.org/www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych.html>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1943).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643).

Abstrakt

W artykule podejmuję problematykę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których funkcjonowanie w publicznych placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach i innych kształcących instytucjach) regulowane jest podpisanymi przez Polskę

dokumentami międzynarodowymi i rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Problem kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami dotyczy zarówno formalnej i organizacyjnej strony działań pomocowych i zajęć specjalistycznych, jak i krytycznego namysłu nad podporządkowaniem ich z jednej strony oczekiwaniom instytucjonalnej szkoły, a z drugiej – wyodrębnianiem ich odmiennej indywidualności. Ambivalencja funkcjonowania opisanej grupy uczniów polega na korzystaniu z pewnych przywilejów, orzeczeń i opinii, a jednocześnie napiętnowaniu niespełnianiem norm i oczekiwań formułowanych w obszarze instytucji.

Słowa kluczowe

specjalne potrzeby edukacyjne, normy szkolne, indywidualizacja w nauczaniu, medykalizacja

Summary

Educational pressure of norms. Critical notes on the margin of work with children of special educational needs

The text discusses the matter of pupils with special educational needs, whose ability to function in public educational institutions (kindergartens, schools *etc.*) is governed by the international documents and regulations of the Minister of National Education. The problem of educating students with special needs concerns both the formal and organizational sides of support and specially organized activities, as well as the critical reflection of subordinating them to the expectations of the institutional school, and their distinct individuality. The ambivalence the described group of students ability to function is based on the existence of certain privileges and opinions in the context of stigmatizing them and their possible failure to meet standards and expectations formulated within the institution.

Keywords

special educational needs, schooling standards, individualization in teaching, medicalization

Sława Grzechnik
Uniwersytet Gdański

Style komunikacyjne podmiotów edukacji w perspektywie gender. Krytyczna analiza dyskursu¹

Wprowadzenie

Badanie problematyki języka w użyciu zajmuje nie tylko silną pozycję w obszarze socjologii kultury, ale również znacząco wpływa na obraz i sposób widzenia pedagogiki oraz dyskursywnego funkcjonowania klasy szkolnej. Komunikowanie się jest procesem społecznym nieodłącznie związanym z procesem nauczania, uczenia się uczennic i uczniów oraz konstruowania przez nich wiedzy (Klus-Stańska 2010). Style komunikacyjne nauczycielek oraz nauczycieli ujawniają androcentryzm w postaci genderowych nierówności wpisanych w logikę funkcjonowania pola społecznego, jakim jest klasa szkolna. W niniejszym artykule prezentuję style komunikacyjne urzeczywistniane przez nauczycielki i nauczycieli w interakcjach werbalnych z uczennicami oraz uczniami. Interakcje komunikacyjne są zhierarchizowane genderowo, co oznacza, że dziewczęta umiejscowione są w innych punktach badanego pola niż chłopcy. Wiąże się to z faktem, że w dyskursywnej przestrzeni klasy szkolnej tworzona jest spolaryzowana genderowo wiedza. Splecioną jest ona z nauczycielską władzą przy współudziale mocy „tradycyjnego” *illusio*², stanowiącego uprawomocnienie dla stosowanych stylów komunikacyjnych.

Język w użyciu, sytuacje mówienia oraz sposób ich rozumienia przez podmioty edukacji zakorzenione są w strukturze pola społecznego, w tym również subpola³, którym jest klasa szkolna. Związek kultury szkoły z kulturą symboliczną jest

¹ Prezentowany tekst jest streszczeniem zmodyfikowanego podrozdziału o stylach komunikacyjnych podmiotów edukacji mojej rozprawy doktorskiej *Język i gender podmiotów edukacji. Krytyczna analiza dyskursu*.

² *Illusio* – praktyczna wiara, dobrze ugruntowane przekonanie o potrzebie akceptacji zastanego porządku społecznego. Stanowi jedną ze znaczących kategorii w teorii społecznej Pierre’a Bourdieu.

³ Dla określenia „subpola” klasy szkolnej będę używała pojęcia „pole klasy szkolnej”.

odtworzany poprzez językowe interakcje komunikacyjne. Nauczycielsko-uczniowskie zachowania werbalne pozycjonujące wszystkie elementy pola społecznego w procesie, jakim jest toczący się codziennie dyskurs podmiotów edukacji w przestrzeni klasy szkolnej, ukazują ich sposoby myślenia, mówienia, postrzegania oraz doświadczania hierarchizacji genderowej. Zwerbalizowany szkolny świat uczennicy oraz ucznia zbudowany z językowych „wytworów” podmiotów, to jest nauczycielek, nauczycieli, uczennic oraz uczniów zaangażowanych w proces nauczania/uczenia się uwikłany jest w trybie wysokiej złożoności w mechanizmy kultury symbolicznej, algorytmy tworzenia wiedzy, rozumienia nauczycielskiej władzy, habitusów genderowych oraz nadawania znaczeń swojemu umiejscowieniu w polu klasy szkolnej. Porządek owego świata jest zhierarchizowany genderowo i pozycjonuje jednostki według dyrektyw koherentnie oraz komplementarnie skonfigurowanej wszechobecnej władzy, jako dominacji nad poznaniem, wiedzą, (nie)wiedzą, ciałem oraz tworzeniem indywidualnej tożsamości. „Natura” bytu i procesu zarazem, jakim jest hierarchizacja genderowa, ukazana została poprzez sposób użycia języka ukonstytuowany w stylach komunikacyjnych podmiotów edukacji z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu oraz koncepcji władzy i ujarzmiania jednostki Michela Foucaulta.

Język i style komunikacyjne stanowią narzędzia konstytuujące oraz odtwarzające zastany porządek w każdym polu społecznym, w tym również w klasie szkolnej. Bourdieu prezentuje w swych dziełach sposób myślenia o świecie oparty na strukturalizmie konstruktywistycznym, gdzie zwraca szczególną uwagę na systemy symboliczne, jak język oraz istnienie obiektywnych struktur „pulsujących” niezależnie od świadomości i woli aktywnych podmiotów (Bourdieu 1989). Takie podejście przyjęłam w swoim projekcie badawczym, skupiając się nad sposobem wytwarzania różnic genderowych w stylach komunikacyjnych przez podmioty: uczennice, uczniów, nauczycielki i nauczycieli. Autor teorii pola społecznego widzi pole społeczne jako przestrzeń, w której wszelkie działania, praktyki komunikacyjne oraz język, mające miejsce w analizowanym polu społecznym (klasie szkolnej), odnoszą się do tego konkretnego obszaru świata społecznego. Istotną cechą pola społecznego jest to, że funkcjonuje ono względnie niezależnie od innych mikroświatów (pól) zgodnie z własnym *nomos*. Warty podkreślenia jest fakt, że pole społeczne jest wycinkiem ustrukturyzowanej przestrzeni społecznej urzeczywistniającym się zgodnie z własnym porządkiem, który stanowi przestrzeń dla językowego działania jednostek (nauczycielek, nauczycieli, uczennic oraz uczniów). Klasa szkolna stanowi małą wspólnotę sytuacyjną, w której język i style komunikacyjne stanowią kategorie o szczególnym znaczeniu dla rozwoju uczennic i uczniów. Proces uczenia się w i poprzez interakcje komunikacyjne oraz urzeczywistniającą się socjalizację genderową przynosi efekty, które są i będą widoczne oraz odczuwalne w doświadczaniu przez uczennice oraz uczniów szeroko pojętego pola społecznego umiejscowionego poza murami klasy szkolnej. Jednostki pola społecznego: uczennice, uczniowie, nauczycielki i nauczyciele zajmują określone

pozycje zgodnie z porządkiem hierarchicznym, który urzeczywistnia i utrwała się poprzez praktyki i style komunikacyjne. Wyżej wymienione podmioty funkcjonujące w klasie szkolnej wraz z *illusio* odtwarzają swoje role w klasie szkolnej zgodnie z hierarchizacją genderową poprzez codzienny udział i zaangażowanie w utrwalanie stylów komunikacyjnych. Temu procesowi towarzyszy dobrze ugruntowane przekonanie i wiara (*illusio*) w to, że praktyki i style komunikacyjne są równie dobre co ich skutki. W polu społecznym zhierarchizowanym genderowo dostrzegalna jest dominacja jednych jednostek na drugimi, o której wiele pisze w swojej koncepcji władzy jako dominacji Foucault. Ikonoklasta, za którego uważa się twórcę omawianej koncepcji, postrzega władzę jako sieć relacji oraz stosunków siły, które są nieustannie aktywne. Taką aktywność zauważyć można również w stylach komunikacyjnych analizowanych w ramach moich badań. W sposobie myślenia Foucaulta o władzy postrzeganej jako dominacja nauczyciele i nauczycielki uwikłani są w sieć relacji władzy poprzez „posiadanie” władzy nad poznaniem i wiedzą uczennic oraz uczniów. Zaangażowanie wszystkich jednostek pola klasy szkolnej w relacje władzy urzeczywistnia się w codziennym odtwarzaniu stylów komunikacyjnych.

Język oraz gender to kategorie nieodłącznie powiązane z poznawaniem, świadomością refleksyjną, rozumieniem oraz (nie)porozumieniem manifestującym się w przestrzeni komunikacyjnej badanych podmiotów edukacji. Płeć kulturowa stanowiąca społeczny konstrukt dyskursywno-performatywny to jedno z głównych pojęć w przestrzeni rozumienia rzeczywistości społecznej, a także na płaszczyźnie myślenia o innych aktorkach i aktorach społecznych. Hierarchizacja genderowa w ramach niniejszego projektu badawczego ukazana została poprzez sposób użycia języka ukonstytuowany w relacjach oraz nauczycielsko-uczniowskich stylach komunikacyjnych. Najlepszą metodą wywodzącą się z tradycji etnograficznej, pozwalającą wniknąć w sposób użycia języka i jego uwikłanie w mechanizmy mogące przyczyniać się do zjawiska hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej, jest etnografia komunikacji. Przedmiotem analiz są style komunikacyjne zarówno nauczycielek, nauczycieli, jak i uczniów oraz uczennic, zakreślające granice dyskursywnych pozycji wymienionych podmiotów. W ramach sposobów użycia języka badam zarówno nauczycielsko-uczniowskie, uczniowsko-nauczycielskie, jak i uczniowskie (uczennic z uczniami, uczennic z uczennicami oraz uczniów z uczniami) płaszczyzny stylów komunikacyjnych. Jednakże w niniejszym artykule skupiam się głównie na nauczycielsko-uczniowskich stylach komunikacyjnych.

Czytelne linie genderowego podziału (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005: 139; Bochno 2009), odtwarzane oraz konstruowane w codzienności klasy szkolnej, umiejscowione są nie tylko w obszarze nieświadomości podmiotów edukacji, ale również w czasoprzestrzeni magicznego oddziaływania dobrej wiary – *illusio* (Bourdieu 2006: 112). Owa iluzja jest przekonaniem, że narzucone tworzenie „wycucia genderowej pozycji” w polu społecznym jest właściwe, niezbędne i korzystne dla uczennicy oraz ucznia – przyszłej obywatelki oraz przyszłego obywatela demokratycznego państwa. Praktyki komunikacyjne wyznaczają jednocześnie granice

i parametry wiedzy, habitusów genderowych, nierówności szans edukacyjnych uczennic oraz uczniów. Proces konstruowania przedmiotu badań, jakim jest sposób utrwalania hierarchizacji genderowej w stylach komunikacyjnych podmiotów edukacji, oraz moje rozważania umiejscowione są w perspektywie strukturalnego konstruktywizmu.

Komunikowanie się w klasie szkolnej posiada specyficzne cechy, wynikające z autorytetu instytucji pedagogicznej oraz autorytetu poszczególnych pedagogów pracujących z uczennicami i uczniami w szkole podstawowej. Rekonstruuując i analizując style komunikacyjne podmiotów edukacji, sprawdzam, czy można znaleźć w nich ślady sposobów urzeczywistniania się nauczycielskiej władzy. Moim priorytarnym celem jest poznanie stylów komunikacyjnych, sposobu, w jaki ukazują one utrwalanie hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej. Ponadto chcę pokazać, że jedna ze znaczących kategorii teorii społecznej Bourdieu, jaką stanowi *illusio*, jest bytem towarzyszącym i utrwalającym hierarchizację genderową w i poprzez style komunikacyjne podmiotów edukacji. Staram się jednocześnie odpowiedzieć na pytanie, jak wspomniana wyżej praktyczna wiara w to, że panujący porządek jest właściwy, oraz wpływ języka na utrwalanie panującego porządku wiążą się z refleksyjnością i pozycją jednostek w badanym polu. Patrząc na zróżnicowanie pozycji podmiotów, przeprowadzam analizę spójności pozycjonującego wpływu kodów Basila Bernsteina z utrwalaniem poprzez style komunikacyjne zhierarchizowanego oraz pozycjonującego jednostki porządku pola społecznego. W procesie socjalizacji uczennica i uczeń uczą się podporządkowywać swoje działania, myślenie oraz pragnienia kodowi językowemu, który nie tylko umożliwia i nakazuje pełnienie wyznaczonej roli w określony sposób, ale również wyznacza sposób myślenia i mówienia o niej. Pogłębiam analizę stylów komunikacyjnych za pomocą takich elementów teorii kodów językowych Bernsteina, jak: pozycjonowanie jednostek, role, wyznaczane granic między jednostkami oraz odtwarzanie kultury.

Język w użyciu jako ważny, zakorzeniony w codzienności, element pola społecznego, obok utrwalania wiedzy oraz zastanego porządku, służy również budowaniu przestrzeni do osiągnięcia porozumienia. Dlatego przyglądam się także stylom komunikacyjnym pod kątem dyskursywnego wyodrębniania przestrzeni dla porozumienia zgodnie z logiką pola Bourdieu oraz sposobowi jego osiągnięcia przez podmioty w polu klasy szkolnej.

Z determinacją podejmuję próbę urzeczywistnienia pogłębienia rozumienia problematyki języka w perspektywie gender, jak również budowania przestrzeni dla świadomości refleksyjnej nie tylko podmiotów edukacji w odniesieniu do procesów, które urzeczywistniają się w i poprzez relacje władzy, w aspekcie „gramatyki” dyskursywnej polityki genderowej.

Nauczycielskie style komunikacyjne

Optyka lingwistyki Deborah Tannen w swoich ogólnych genderowych założeniach o dwóch odmiennościach, męskim i żeńskim sposobie komunikowania się, jest zgodna z logiką hierarchizacji genderowej w języku klasy szkolnej. Czytelne różnice w stylu komunikowania się mogą stwarzać zagrożenie dla dotychczas uznawanych norm funkcjonowania społecznego wraz ze społecznie akceptowanymi stereotypami oraz wzmocnieniami za ich odtwarzanie. Płeć kulturowa (gender) jest dynamicznym tworem oddziałującym na ścieranie się postaw a także sposobów widzenia jednostki oraz grupy, w której jest współtwórcą interakcji komunikacyjnych. Język klasy szkolnej stanowi wskaźnik ich zróżnicowania w stylach zarówno nauczycielek, nauczycieli, jak i uczennic oraz uczniów. Styl komunikowania się to kompetencja nie tylko merytoryczna i formalna zdolność do porozumiewania się, ale także zdolność do wyrażania postaw wobec uczestników procesu komunikacji na dwa sposoby. Genderlecty: żeński oraz męski wyznaczone są poprzez genderowe dystynkcje w mowie dziewcząt/kobiet oraz chłopców/mężczyzn. W omawianej teorii Tannen prymarne miejsce zajmuje kategoria, jaką jest różnica w zakresie kompetencji relacyjnej, która ujawnia się już w mowie dziecięcej, kształtującej się w grupach rówieśniczych. Grupy dziewczęce, zazwyczaj mało liczne, realizują zadanie nawiązywania i podtrzymywania więzi uczuciowych. Dziewczeta wzajemnie wspierają się oraz tworzą miłą atmosferę, a wynik inicjowanych przez nie gier kończy się remisem lub wynikiem zerowym (Tannen 1999). W skonfigurowanym w powyższy sposób klimacie komunikacyjnym utrwalane są schematy negocjowania oraz rozwiązywania ewentualnych konfliktów z konstruowaniem prostych i skutecznych kompromisów.

Natomiast bardziej liczne grupy chłopięce charakteryzują się strukturą hierarchiczną, w której dowodzącym zostaje ten, który wydaje polecenia oraz skutecznie nadzoruje ich wykonanie. Przywódca chłopięcej grupy uznawany jest za silnego, inteligentnego, konsekwentnego, wyróżniającego się poczuciem humoru kolegę. Założenia powyższej teorii wraz dyskursywnymi dystynkcjami genderowymi stanowią fundament, w oparciu o który można dokonać rekonstrukcji stylów komunikacyjnych oraz wyodrębnienia ich w płaszczyźnie porządkujących je typologii.

Leżący u podstaw teorii genderlectu algorytm dzielenia stylów komunikacyjnych na żeńskie i męskie stanowi tylko fundament dystynkcji genderowych. W tabeli 1 będącej zestawem typologii stylów komunikacyjnych zawarto dwa podstawowe style odnoszące się do teorii genderlectu, które zawierają po dwie klasy sposobów mówienia. Żeński styl komunikacyjny odnosi się do werbalnego komunikowania się nauczycielek oraz odrębnego stylu mówienia uczennic. Męski styl komunikacyjny natomiast obejmuje sposoby mówienia nauczycieli, a także styl uczniów. Zbyt „ciasny gorset” genderlectowej teorii skłonił mnie do skonstruowania nowej relacyjnej typologii I stylów komunikacyjnych podmiotów edukacji,

pozwalającej uwydatnić oraz poddać bardzo szczegółowej analizie urzeczywistniającej się w ich ramach praktyki komunikacyjne oraz fenomeny społeczne uwikłane w sieć relacyjnych powiązań.

Tabela 1. Zestawienie typologii zhierarchizowanych genderowo stylów komunikacyjnych podmiotów edukacji

Numer typologii	Typologia (nazwa)	Płaszczyzny relacyjne stylów komunikacyjnych	Styl komunikacyjny
1.	Teoria genderlect (osnowa stylów komunikacyjnych podmiotów edukacji)	Żeński styl komunikacyjny (kobieta – mężczyzna) Męski styl komunikacyjny (mężczyzna – kobieta)	Styl komunikacyjny nauczycielek Styl komunikacyjny uczennic Styl komunikacyjny nauczycieli Styl komunikacyjny uczniów
2.	Typologia I Typologia relacyjna (odnosi się do teorii kodów językowych Bernsteina)	Nauczycielka – uczennica, nauczycielka – uczeń, nauczyciel – uczennica, nauczyciel – uczeń, <i>Uczennica – uczennica, uczeń – uczeń, uczennica – uczeń, uczeń – uczennica,</i> Uczennica – nauczycielka, uczennica – nauczyciel, uczeń – nauczycielka, uczeń – nauczyciel	Style komunikacyjne nauczycielek i nauczycieli z uczennicami i uczniami nie zawierają elementu symetryczności. Style komunikacyjne uczennic i uczniów zawierają element symetryczności. Style komunikacyjne uczennic i uczniów z nauczycielkami oraz nauczycielami nie zawierają elementu symetryczności.
3.	Typologia II Typologia nauczycielskich stylów komunikacyjnych	Nauczycielskie style komunikacyjne. Typologia wyróżniona została na podstawie kryterium władzy nauczycielki oraz nauczyciela. Wszystkie powyższe typologie dotyczą języka klasy szkolnej uporządkowanego zgodnie z polityką gender.	Styl kontrolno-pozycjonujący-dyscyplinujący (dalej: kpd) Styl kpd z elementem nauczycielskiego poczucia humoru Dynamiczny styl komunikacji kpd Styl kpd „młody badacz” Styl subtelno-łagodny

Źródło: badania własne.

Owa sieć jawi się jako konstrukt koherentny oraz skonfigurowany z uwzględnieniem zhierarchizowanej genderowo relacji władzy i wiedzy. Bardzo czytelny jest sposób uprawianej przez pedagogów tradycyjnej dydaktyki odciskający swoje piętno na procesie konstruowania wiedzy oraz nadawania znaczeń. Słabym ogniwem wyżej opisanego systemu jest niski współczynnik językowej wrażliwości estetyczno-etycznej podmiotów w przestrzeni klasy szkolnej (Grzechnik 2015a).

Omawianą typologię odniosłam do założeń teorii kodów językowych Bernsteina w aspekcie odtwarzania zhierarchizowanej genderowo kultury w przestrzeni komunikacyjnej klasy szkolnej (Bernstein 1975, 1990). Bernstein pokazywał, jak kody językowe determinowane są przez charakter podziału pracy i podstawowe wartości, które oddziałują na kulturę i system ról w głównych instytucjach socjalizujących, a zwłaszcza w rodzinie i szkole. Kulturowo uwarunkowany kod komunikacyjny uzależniony jest od pozycji jednostki i rodziny w strukturze klasowej. Moim zamiarem jest odniesienie stylów komunikacyjnych do kulturowo konstruowanego aspektu gender, aby dowiedzieć się, jak w klasie szkolnej aspekt gender wpływa na style komunikacyjne. Wyodrębnienie typologii I i typologii II ma również na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób style komunikacyjne pozycjonują podmioty edukacji oraz w jaki sposób wpływają na pełnienie roli ucznia i roli uczennicy polu klasy szkolnej.

Kolejnym rodzajem typologii jest nowy w swojej konfiguracji konstrukt – typologia II, który odnosi się do grupy stylów mówienia nauczycielek i nauczycieli. Takie uporządkowanie zawiera sposoby widzenia stylów komunikacyjnych oraz zhierarchizowane genderowo działania komunikacyjne, omówione szczegółowo przy każdym z analizowanych stylów. W gronie nauczycielskich sposobów mówienia znajdują się następujące style: kontrolno-pozycjonująco-dyscyplinujący (kpd), kontrolno-pozycjonująco-dyscyplinujący (kpd) z elementem nauczycielskiego poczucia humoru, dynamiczny styl komunikacji kpd, styl „młody badacz” oraz subtelno-łagodny, będący „odwrotnością” stylu kontrolno-pozycjonująco-dyscyplinującego (kpd).

Nauczycielski styl kontrolująco-dyscyplinująco-pozycjonujący (kdp)

W ramach stylu komunikacyjnego kdp nauczycielka i nauczyciel wydają zakazy, nakazy oraz swoiste stylistycznie polecenia co do zachowania się uczennic oraz uczniów w klasie szkolnej. Takie działania komunikacyjne wydają się mieć dla „kontrolujących” prymarne znaczenie. „Kontrolne nakazy” kierowane są do wychowanków w formie imperatywów lub pytań. Nauczyciel i nauczycielka nieustannie podkreślają intonacją, rytmem i akcentami towarzyszącymi omawianemu stylowi swoją pozycję w przestrzeni dyskursywnej, jednocześnie zarządzając wiedzą, sposobem jej „przyswajania” oraz emocjami (Galasiński 2008: 152, 153). Ponadto uplasowanie samej jednostki lekcyjnej jest znacznie wyższe niż prawa uczennicy i ucznia do odpowiadania na pytania nauczyciela w niczym oraz przez nikogo nieskrępowany sposób. W ramach tak skonfigurowanej logiki stylu kdp spontanicznie i swobodnie pojawiają się akty performatywne mające moc ranienia i jednocześnie podkreślania dominującej pozycji osoby dyscyplinującej oraz ustanawiającej młode podmioty (Kopciewicz: 2007, 2011). Do opisywanego stylu w ramach zarządzania sytuacjami mówienia przypisane są: pierwiastek krytyczności nauczycielskiej oraz

wymuszanie milczenia i ciszy, które częściej zostają przyporządkowane uczniom niż uczniom (Grzechnik 2015b). Reasumując powyższy sposób komunikowania, można powiedzieć, że ten dominujący w przestrzeni komunikacyjnej klasy szkolnej styl jest egzemplifikacją dominacji uwikłanej w nakazowo-zakazowo wiedzę, wzbogaconą mocą kontrolowania oraz performatywnego ranienia uczennic i uczniów.

N1H⁴: Czy mogłabyś się zająć sobą, bez komentarzy. (Uczeń U5 zaczął klaskać po słowach nauczyciela skierowanych do uczennicy Ua2).

N1H: Jeśli ktoś chce cokolwiek powiedzieć, podnosi rękę do góry.

U13: Mogli zabijać. (Uczeń U13 odpowiada po uprzednim podniesieniu ręki).

U16: Mogli. (Uczeń U16 odpowiada bez podniesienia ręki). [...] (*lekcja historii nr 1*)

Na7B: Chciałabym, żeby każdy z was tych pięć pierwiastków umiał wymienić, a nie takie tam mówienie, w sumie. [...] (*lekcja przyrody nr 1*)

Na2P: Co wy sprawdzian napisaliście i się boicie, że was ta tablica napadnie, czy co? (*lekcja języka polskiego nr 1*)

N1H: Nie, bo kręgosłup ci się wygnie zupełnie niepotrzebnie.

U1: A mama mówi, że mam wygięty.

N1H: No, i to wcale nie jest fajne.

U5: Ty cały czas jesteś wygięty.

Ua2: Czy pogięty?

N1H: Czy mogłabyś się zająć sobą, bez komentarzy. (Uczeń U5 zaczął klaskać po słowach nauczyciela skierowanych do Ua2). (*lekcja historii nr 2*)

Powyższy fragment wypowiedzi nauczycielki wskazuje na fakt, że pierwiastek krytyczności w interakcji pytań z odpowiedziami „inspiruje” nauczyciela do szybkiego udzielania odpowiedzi.

Ogromną potrzebę mówienia ma zdecydowana większość nauczycielek oraz nauczycieli. Jeśli chodzi o uczniów oraz uczennice nieco więcej uczniów niż uczennic stara się uzyskać pozwolenie na zabieranie głosu, natomiast zdecydowana większość chłopców z dużą determinacją stara się bardzo czytelnie zaistnieć w przestrzeni komunikacyjnej (Bochno 2009). Chłopcy, spotykając nauczycielskie

⁴ Klucz oznaczeń badanych nauczycielek, nauczycieli, uczennic oraz uczniów – transkrypcje nagrań lekcji oraz dziennik obserwacji. Pomocniczo zastosowano pogrubienie oznaczenia w przypadku nauczycieli oraz nauczycielek: **N1H** – nauczyciel historii, **Na2P** – nauczycielka języka polskiego, **Na3B** – wychowawczyni 1, **N4M** – nauczyciel muzyki, **Na5S** – nauczycielka muzyki, **N6R** – nauczyciel religii, **Na7B** – nauczycielka przyrody, **Na8** – wychowawczyni 2; Ua1, Ua2, Ua3, Ua4, Ua5, Ua6, Ua7, Ua8, Ua9, Ua10, Ua11, Ua12, Ua13, Ua14, Ua15, Ua16, Ua17, Ua18, Uax – uczennice; U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10, U11, U12, U13, U14, U15, U16, U17, U18, Ux – uczniowie.

komunikacyjne utrudnienia, stanowczo walczą o „przynależną” im dyskursywną pozycję w klasie szkolnej. Komunikowanie się przez nauczycielki i nauczycieli w klasie szkolnej jest jakościowo różne z uczniami różnej płci (Kopciewicz 2007).

Styl kontrolująco-dyscyplinująco-pozycjonujący z poczuciem humoru

Odmianą tego stylu jest sposób nauczycielskiego komunikowania się z uczniami i uczniami, który różni się od stylu kontrolująco-dyscyplinująco-pozycjonującego jednym drobnym elementem, jakim jest poczucie humoru czasem pozycjonujące wychowanków. Poczucie humoru w przestrzeni tego stylu ma prawo być urzeczywistnianie zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.

U16: Dziwne dźwięki.

N4M: Dlaczego? Ponieważ, kiedy się śmiejecie, to przepona intensywnie pracuje. Masuje wewnętrzne organy naszego ciała, co ma dobroczynny wpływ na cały organizm. Słucham.

U16: Jeżeli śmiech jest dla zdrowia, to pośmiejmy się grupowo.

N4M: No dobrze. Wszyscy głośno się śmieją. (Śmiech). Dobrze, dziękuję. Dziękuję. Zostawmy sobie trochę zdrowia na przerwę. (*lekcja muzyki nr 3*)

„Dynamiczny” styl nauczycielski

Sposób mówienia nauczycielki zaprezentowany w poniższym fragmencie charakteryzuje się, obok licznych nakazów, „narzucaniem tempa” i „szybko” zauważyć można, że połączenie dynamiki z częstym stosowaniem trybu warunkowego konstruuje stylistyczną swoistość wypowiedzianych aktów mowy. Kategoria ta odnosi się w analizowanym przypadku do „potocznej” wypowiedzi, która oferuje słuchaczkom oraz słuchaczom zimną i niezbyt miłą intonację wzmacnianą niespecyficznym rozmieszczeniem akcentów. Poniższy kilkuminutowy fragment dialogu ma moc unicestwiania w dyskursie klasy szkolnej przestrzeni dla interakcji pytań z odpowiedziami:

Na7B: Szybciułko. OU14 może ma coś do powiedzenia. Obudźcie się ludzie!

Na7B: Przemiany fizyczne i chemiczne. Tempo szybkie.

Ua6: Ooo.

Na7B: Czy ja prosiłam o marudzenie? Chyba, że ktoś omawia. Zamiast sobie powtórzyć w czasie wolnym, to wy dyskutujecie.

U16: A jaki temat mamy?

Na7B: Radzę sobie powtórzyć.

Ua6: A mnie nie było, to jak mam powtórzyć? [...]

Na7B: Hej! Koniec marudzenia. Bierzemy się do pracy. Uwaga! [...] Jedna osoba odpowiada, a potem szybko pytamy. Proszę to może Ua6.

Ua6: Ale mnie nie było.

Na7B: Ale. A kiedy ty wróciłaś do szkoły? Dzisiaj?

Ua6: No, nie. Ale na tym mnie nie było właśnie. [...] Bo ja mam ten temat, ale się go nie nauczyłam. [...]

Na7B: Dobrze. Dzisiaj jest minus, a na następną lekcję, jak nie będziesz umiała, dostaniesz jedynkę. [...] Proszę, po pierwsze szybko, raz, dwa. A wy do tej pory zamiast powtórzyć, to siedzicie, jak takie sroki!

Ua6: A proszę pani. To, to świat materii?

Na7B: Tak.

Ua6: To byłam.

Na7B: Jeszcze nie zdążyłam ci tego minusa wstawić, szybko!

Ua6: Czyli materia.

Na7B: Proszę pytanie jeszcze do niej. Szybko, raz, dwa! [...] Narzucamy tempo!

Na7B: Jeżeli będziecie się guzdrali w miarę szybko, to może dam troszeczkę czasu, żeby zrobić jakieś doświadczenie. Jeżeli będziecie mieli tempo beznadziejne, to doświadczenia nie będzie [...].

Na7B: [...] Narzucamy tempo, bo mamy jeszcze doświadczenie.

Na7B: Krzepnięcie. [...] Proszę drugi punkt. Proszę, kto pisze? Proszę.

Ua10: Ja. (Uczennica jednocześnie podnosi rękę do góry).

Na7B: Ruszaj się, no! [...]

Na7B: Proszę. Możecie się nie drzeć? (do chłopców). Posuń się. (*lekcja przyrody nr 2*)

W przestrzeni omawianego nauczycielskiego stylu uczennice odpowiadają nieśmiało, cichym głosem. Ponadto mówią rzadko, gdyż niezbyt często zapraszane są do zabierania głosu. Kiedy już uczennica otrzyma nakaz zabrania głosu, zobowiązana jest udzielać odpowiedzi na dość pokaźny strumień nauczycielskich pytań, czego przykładem jest wyżej zaprezentowany fragment.

Nauczycielka **Na2P** posiadająca wyrazistą przewagę komunikacyjną mówi dużo i głośno, współtworząc z dziewczynkami oraz chłopcami czytelną dynamikę stylu komunikacyjnego, czego przykładem jest poniższy fragment.

U16: Ale chcesz, żeby szybko?

Na2P: Ruszaj się, no! Słuchajcie, szybciej, bo was tutaj naprawdę Wielkanoc zastanie.

U14: Jutro jest Wielkanoc? (*lekcja języka polskiego nr 3*)

„Szara” codzienność klasy szkolnej przeplatana z tworzeniem genderowych podziałów to kategoria manifestująca się interaktywnie oraz bardzo czytelnie w prezentowanych fragmentach „gier językowych”. Owe podziały zarysowały się między innymi w tendencji do zaniżania ocen za wypowiedź uczennicy.

Na7B: Proszę, jak oceniacie koleżankę?

U16, U12: Pięć.

Na7B: O nie, panowie, co najwyżej cztery.

U16: Pięć!

Na7B: Powiedziała! (Głośno i dobitnie) Daj mi zeszyt, szybko! (*lekcja przyrody nr 2*)

Uczennice i uczniowie dostali pozwolenie/polecenie ocenienia wypowiedzi koleżanki: „Proszę, jak oceniacie koleżankę?” Koledzy ocenili tę wypowiedź na „pięć”. Nauczycielka postanowiła obdarować uczennicę oceną „dobry”, a po powtórnym wystąpieniu kolegów „z prośbą” o ocenę bardzo dobrą „oceniająca” zaprotestowała głośno i stanowczo: „Powiedziała!”. Nauczycielka zarządza sytuacjami mówienia, decyduje o logice oceniania wypowiedzi uczennic i uczniów oraz o trybie sankcjonowania za brak uczniowskiej subordynacji.

Styl kontrolująco-dyscyplinująco-pozycjonujący – „młody badacz”

W materiale empirycznym wyodrębniono kolejny styl komunikacyjny, jakim jest styl kpd-„młody badacz”, stanowiący mieszankę stylu kdp ze stylem zorientowanym na „młodego badacza” (w mniejszym stopniu na „badaczkę”) otaczającego świata. Nauczyciel w ramach takiego sposobu mówienia oraz komunikowania się z uczniem rozbudza jego ciekawość oraz wrażliwość poznawczą, która łączy się tylko częściowo ze swobodną spontanicznością uczniowskiego eksplorowania rzeczywistości. Omawiany sposób komunikowania zawiera zdecydowanie więcej pierwiastka „kpd” niż „młodego badacza”. Jest to jedyny styl mówienia nauczycielek oraz nauczycieli, który dopuszcza aspekt eksploracyjności w myśleniu oraz mówieniu w procesie konstruowania wiedzy przez uczniów i bardzo rzadko przez uczennice (Grzechnik 2014).

N4M: Nie wiem, czy wiecie, ale w czasach średniowiecza była tortura, kara, polegająca na wrywaniu języka.

U16: Wrywali?

N4M: Tak, wrywali język za karę skazańcom. Tobie też chyba bym dzisiaj to zrobił.

U1: Aaa, mnie?

U10: Tobie by się przydało. (*lekcja muzyki nr 3*)

We wszystkich omawianych powyżej czterech nauczycielskich stylach komunikacyjnych swoje zarezerwowane miejsce zajmuje werbalna, czytelna, często raniąca, pozycjonująca i ujarzmiająca, kierowana wprost kategoria zwana w niniejszym projekcie performatywną bezpośredniością nauczycielską. Stanowi ona swoistą odmianę „pedagogicznej sztuki performatywnej”, o której należy mówić oraz pisać. Nie znaleziono natomiast owej bezpośredniości w poniższym, tak bardzo odbiegającym od pozostałych, wysmiewanym przez uczniów stylu.

Subtelno-łagodny styl komunikacyjny

Ostatnim zauważonym i zrekonstruowanym stylem mówienia jest styl subtelno-łagodny uznający oraz respektujący poszanowanie godności drugiego człowieka, każdej dziewczynki i każdego chłopca. Styl ten uplasowany w typologii II stylów nauczycielskich nie spotkał się z aprobatą uczniów (chłopców). Jego entuzjastkami są tylko dziewczęta, które w pełni akceptują zajmowane pozycje w przestrzeni dyskusyjnej zgodne z założeniami teorii społecznej Bourdieu. Proces uczenia się spokojnych uczennic zakłócany jest przez głośnie oraz destrukcyjnie wpływające na przebieg lekcji zachowanie chłopców. Wrażliwa, spokojna, zrównoważona, taktowna, cierpliwa, dbająca o kulturę słowa oraz otwarta na uczennice oraz uczniów nauczycielka ma trudności z utrzymaniem dyscypliny w dyskusyjnej przestrzeni klasy szkolnej. Jej styl komunikacyjny ukazuje, że osoba ta jest prawie ideałem nauczycielki otwartej, cierplivej, charakteryzującej się wysokimi kompetencjami budowania interakcji komunikacyjnej z uwzględnieniem jej etyczno-estetycznego aspektu.

Każdy z powyższych stylów zawiera elementy indywidualności nauczyciela, które przekładają się na swoistość stylistyczną wypowiedzi, różną w każdym stylu komunikacyjnym nauczyciela oraz nauczycielki.

Na2P: U3! Jest za głośno. Czy wy przestaniecie gadać?

Na2P: Co się dzieje? Taka cisza. Myślę, że trzeba by było tak nagrywać, co lekcję, widzę. *(lekcja języka polskiego nr 2)*

Powyższe fragmenty wypowiedzi nauczyciela oraz nauczycielki stanowią sugestię, że obecność kamery wpisuje się w logikę podstawowego komunikacyjnego stylu nauczycielskiego, którego głównym zadaniem jest pozycjonować, kontrolować oraz dyscyplinować wychowanków.

Ua5: Czemu?

Na2P: Jeśli chodzi o ciszę i spokój. Napisane? *(lekcja języka polskiego nr 4)*

N1H: Dzieci już zamykają buzię. Będziecie mieli teraz okazję się wygadać.

N1H: Marysiu, przepisujesz z tablicy! *(Uczennica Ua3 potakuje posłusznie kilkukrotnym ruchem głowy.)*

N1H: *(Do Ua12)* Zaraz ciebie przesadzę na stałe. *(lekcja historii nr 4)*

Na2P: Ua7! Na jaki temat ty jeszcze dyskutujesz?

Ua7: On się mnie pyta, co to jest? Kwiaty.

Na2P: A ty nie gadasz, w tym samym momencie? *(lekcja języka polskiego nr 2)*

Uczennica Ua5, choć ośmieliła się zadać pytanie, mówi szeptem, cicho, niepewnie, niewyraźnie. Posiadająca mało pewności siebie Uczennica Ua7 jest spokojną, osiagającą bardzo dobre wyniki w nauce dziewczyną, która mówi cicho i nieśmiało.

Sposób skonstruowania oraz opisanie wyodrębnionych typologii pozwala na pogłębioną analizę i interpretację utrwalania w praktykach komunikacyjnych podmiotów edukacji zjawiska hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej.

W stylu mówienia uczennic oraz uczniów zarówno w klasie, jak i na szkolnym korytarzu daje się słyszeć „wołanie” uczennic oraz uczniów o symetryczność w nauczycielsko-uczniowskim komunikowaniu się, a w jej ramach o większą atencję, otwartość na młode umysły oraz językową wrażliwość etyczno-estetyczną. Aspekt gender stylów komunikacyjnych wraz z *illusio* przenosi się poza klasę szkolną. Moc języka podmiotów edukacji towarzyszyć będzie prawdopodobnie uczennicom oraz uczniom w przyszłości (Marody 1982).

Obserwując w ramach etnografii komunikacji sposoby komunikowania się podmiotów w klasie szkolnej, odnosiłam wrażenie, że działanie językowe konstruowane oraz wygłaszane przez nadawcę – nauczycielkę/nauczyciela – urzeczywistniało się mechanicznie i nieświadomie. Jednakże nieświadomość, czy też niska świadomość, wzmacniania nieustannie przez *illusio*, stanowi gwarancję wielu kolejnych powtórzeń oraz odczytań jako prawidłowe, właściwe i konieczne. Ten „swoisty sposób działania komunikacyjnego” powiązany jest nie tylko z aktami mowy, ale również z performatywami (Butler 2010). Ich umiejscowienie w stylach komunikacyjnych jest zgodne z zasadami działania pola społecznego (klasy szkolnej), które służą utrwalaniu hierarchizacji genderowej, ujarzmianiu poznania, które odbiera nie tylko uczennicy, ale również uczniowi „wolność” w procesie tworzenia wiedzy i codziennie wyznacza granice zakorzeniania się w codziennie poznawanych i odtwarzanych światach.

Zauważyć można, że omawiane na podstawie bogatego materiału empirycznego style są odmianą stylu potocznego, gdyż cechują się bogactwem wyróżniających cech, do których należą: ustna droga przekazu językowego, nasilona ekspresywność i impresywność zaopatrzone w elipsy, równoważniki i wykrzyknienia, a także wysoki stopień zmienności składników, jakimi są kontrasty kulturowej powagi oraz poczucia humoru splecionego z kontrolą i ujarzmianiem podmiotu. Kolejnym argumentem na „szkolną potoczność” (Klus-Stańska 2010) owego sposobu mówienia jest stałe nastawienie na szybki kontakt językowy oraz związane z tym posługiwanie się szablonami, stereotypami (formułami) frazeologicznymi, składniowymi i sytuacyjnymi. Niebagatelne znaczenie dla całego klimatu analizy oraz interpretacji stylów komunikacji ma brak występowania w aktach mowy nauczycielek i nauczycieli wypracowanej składni w oparciu o bogatą terminologię specjalną, związaną z opisem otaczającej rzeczywistości, którą konstruują podmioty edukacji. Obok „szkolnej potoczności” pojawiła się również oficjalna szkolna, na wskroś normatywna forma przekazu wiedzy sprzężona ze schematyzmem,

nienaruszalnością językowego *illusio* oraz mechanizmów rządzących polem dyskursu. Zgodna z panującym hierarchicznym porządkiem w szkole wiedza spleciona jest ściśle z impresywną funkcją języka nakłaniającą uczennice i uczniów do podejmowania takich działań oraz prezentowaniu takich postaw, jakich oczekują nauczycielka i nauczyciel. Zarządzający sytuacjami mówienia nauczycielka i nauczyciel są dobrze zorientowani w tym, czego potrzebują uczniowie, lub przynajmniej są przekonani o tym oraz wierzą, że tak w istocie jest.

Podsumowanie

Realizując swój projekt badawczy, podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie, czy mogę potwierdzić rezultaty prowadzonych wcześniej przez innych naukowców badań, czy też pokazać, że dyskursywne genderowe umiejscowienie uczennic i uczennic w badanej przeze mnie klasie szkolnej nie istnieje.

W zakończeniu niniejszego artykułu chciałabym umieścić trzy zasadnicze wnioski. Po pierwsze można z całą stanowczością stwierdzić, że w procesie nauczania i uczenia się w nauczycielsko-uczniowskich stylach komunikacyjnych będących zbiorem działań utrwalane jest zjawisko hierarchizacji genderowej. Pole społeczne, jakie stanowi klasa szkolna, to przestrzeń, w której tworzona jest wiedza połączona z nauczycielską władzą utrwalającą polaryzację genderową uczennic oraz uczniów. Wiedza dostarczana jest w „najlepszy i szczególnie” zarazem sposób, zatem stereotypowo, naiwnie oraz tradycyjnie. Siłą napędową, a zarazem sprawczą teje hierarchizacji jest sprzężony z utrwalającą mocą *illusio* efekt mnożnikowy⁵ potencjału zbioru wszystkich cech nauczycielskich stylów komunikacyjnych. Uprawomocnieniem dla owych „tradycyjnych” stylów komunikacyjnych jest nie tylko nauczycielska i wszechobecna władza (Foucault 2002, 2010), ale również umiejscowienie i charakter nasyconej „genderową potocznością” wiedzy wraz z bardzo poważną rolą, jaką przyszło jej odgrywać w szkole.

Po drugie style komunikacyjne konstruowane przez nauczycielki i nauczyciela kierowane do ucznia oraz uczennicy pozycjonują każdy podmiot edukacji w klasie szkolnej w odmienny sposób. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że język, style komunikacyjne uczennic, uczniów, nauczycieli oraz nauczycielek przejawiające się jako utrwalanie różnic genderowych skutecznie wpływają na konstruowanie „uporządkowanych możliwości” oraz wybór „oczywistych” pozycji dziewcząt oraz chłopców w szeroko pojętym polu społecznym w przeszłości.

Kończąc podsumowanie, chciałabym podkreślić, że wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pokazują, że szkolne interakcje werbalne są egzemplifikacją zbioru przyczyn braku oraz niweczenia szansy na konsensus. Zdzisław Aleksander

⁵ Kategoria zapośredniczona z języka ekonomii, charakteryzująca potęgowanie się i wzmacnianie siły poprzez scalenie poszczególnych czynników.

w jednym ze swych dzieł opisuje szansę na międzypokoleniowy dialog współczesnych podmiotów edukacyjnych dotyczący uczennic i uczniów w wieku 15 lat (Aleksander 2009), dla której w świetle moich badań w odniesieniu do 12-letnich dziewcząt oraz chłopców niewiele jest miejsca w szkole. Na podstawie moich badań etnograficznych można zauważyć omawianą wyżej szansę, jednakże sposób, w jaki komunikują się podmioty edukacji, nie przyczynia się znacząco do konstruowania przestrzeni umożliwiającej jej rozwój i uzyskanie silnej pozycji w polu klasy szkolnej. W tle spolaryzowanych genderowo stylów komunikacyjnych umiejscowionych w dyskursywnej przestrzeni klasy szkolnej urzeczywistnia się fenomen braku językowej wrażliwości etyczno-estetycznej, zaufania, niezadawalająca jakość relacji nauczycielsko-uczniowskich oraz zniechęcenie. Na podstawie powyższej prawdy można wysnuć wniosek, że zrozumienie oraz porozumienie pomiędzy podmiotami edukacji wydaje się niemożliwe.

Literatura

- Aleksander Z., 2009, *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernstein B., 1975, *Class, Code and Control, Toward a Theory of Educational Tramsmissions*, Vol. 3, London–Boston: & Kegan Paul.
- Bochno E., 2009, *Stereotyp płci czy płć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczyciela z uczennicami [w:] Koniec mitu niewinności. Płć i seksualność w socjalizacji edukacji*, red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Bourdieu P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Butler J., 2010, *Walczące słowa i polityka performatywu*, tłum. A. Ostolski, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Foucault M., 2002, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komentant, Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Foucault M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, tłum. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galasiński D., 2008, *Man and the Language of Emotion*, New York: Palgrave Macmillan.
- Grzechnik S., 2014, *Dyskursywne konstruowanie wiedzy zgodnie z logiką budowania męskiego habitusu uczniów w klasie szkolnej*, „Ars Educandi” t. 11, red. H. Bougsiaa, L. Kopciwicz, M. Welenc.
- Grzechnik S., 2015a, *Pozycja aktów performatywnych oraz językowej wrażliwości etycznej w zhierarchizowanym rodzajowo-dyskursywnym polu klasy szkolnej*. *Krytyczna analiza dyskursu [w:] Codziennosc, performatywnosc, demokracja. Pedagogika wobec*

- norm życiowych i problematyki nienormatywności*, red. L. Kopciewicz, B. Simlat-Żuk, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA.
- Grzechnik S., 2015b, *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej. Krytyczna analiza dyskursu*, „Wymiary męskości” nr 10.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2005, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D., 2012, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kopciewicz L., 2007, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kopciewicz L., 2011, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Marody M., 1982, *Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań*, „Studia Socjologiczne” nr 3–4.
- Tannen D., 1999, *Ty nic nie rozumiesz! Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, tłum. A. Sylwanowicz, Poznań: Wydawnictwo W.A.B..

Abstrakt

Komunikowanie się jest procesem społecznym nieodłącznie związanym z procesem nauczania i uczenia się uczennic oraz uczniów. Style komunikacyjne nauczycielek oraz nauczycieli ujawniają androcentryzm w postaci genderowych nierówności wpisanych w logikę funkcjonowania pola społecznego, jakim jest klasa szkolna. W niniejszym artykule prezentuję style komunikacyjne urzeczywistniane przez nauczycielki i nauczycieli w interakcjach werbalnych z uczennicami oraz uczniami. Interakcje komunikacyjne są zhierarchizowane genderowo, co oznacza, że dziewczęta umiejscowione są w innych punktach badanego pola niż chłopcy. Wiąże się to z faktem, że w dyskursywnej przestrzeni klasy szkolnej tworzona jest spolaryzowana genderowo wiedza. Spleciona jest ona z nauczycielską władzą przy współudziale mocy „tradycyjnego” *illutio*, stanowiącego uprawomocnienie dla stosowanych stylów komunikacyjnych. Sposób użycia języka przez nauczycielki i nauczycieli odkrywa fenomen braku językowej wrażliwości etyczno-estetycznej oraz jakość relacji nauczycielsko-uczniowskich przyczyniających się do braku porozumienia pomiędzy podmiotami edukacji.

Słowa kluczowe

hierarchizacja genderowa/nierówności, style komunikacyjne, porozumienie, szkoła

Summary

Communication styles of education entities in gender perspective. Critical discourse analysis

This article is an exploration of the communication styles of teachers in classroom in gender perspective. The ways of speaking show how power and knowledge are constructed by verbal interactions. Schoolchildren have to be positioned in traditional order in discursive space of school. The first is teacher, the second – boys, and then – girls. Quality of communication styles do not contribute to reach a consensus between teachers, schoolgirls and schoolboys.

Keywords

gender hierarchization/inequality, communications styles, consensus, school

Piotr Prósiniowski
Piotr Krzywdziński
Uniwersytet Gdański

Potencjał gier wideo: o nadawaniu znaczeń, dyskusji, inkulturacji i rozwoju literackim młodych graczy

Wstęp

Fikcja a codzienność – pedagogiczna podstawa badania gier i innych tekstów kultury

Gry wideo – tak jak literatura czy film – są rodzajem tekstów kultury (Szeja 2004) i tak samo jak literatura (Nikolajewa 2014) wraz z innymi inkarnacjami kultury towarzyszą dzieciom od najmłodszych lat. To w ich kontekście wzrastają, uczą się, rozwijają, poznają świat. To w tych inkarnacjach dopatrujemy się mocy inkulturacji i socjalizacji.

Fikcja – także w formie gier, filmów, literatury – jest znacząca. Fikcja wychowuje (Miller 1977; Rodziewicz 2011). Na wiele sposobów pomaga w poznaniu rzeczywistości. Po pierwsze fikcja stawia przed dzieckiem pewne sądy, przekonania na temat świata. Po drugie namawia do analizy świata, do niełatwej próby jego zrozumienia. Po trzecie po poznaniu świat fikcyjny jest konstruktem, wobec którego odbiorca może dokonać porównania rzeczywistości, w której żyje; czytelnicy, poznając uniwersum książki czy gry, odnoszą je do znanej rzeczywistości, porównują. Na przykładach fikcyjnych, zaczerpniętych między innymi z popkultury, można nauczać i ukazywać, że edukacja nie musi być oderwana od istotnych dla młodych ludzi (i nie tylko) zjawisk, produktów, tekstów kultury (Wierzba 2015).

Gry jako twory ludyczne ściśle powiązane są z zabawą, a cytując Johana Huizingę „Każda zabawa coś oznacza” (Huizinga 1985), mimo że rozumiana jest jako antyteza powagi (Huizinga 1985: 17). Twór ludyczny jest konstruktem, z którym można pracować, który może inspirować, może stawiać przed odbiorcą problemy i tezy, dzięki swojej zdolności do angażowania może nakłaniać do dalszych aktywności. W grach wideo angażowanie ma specjalne znaczenie, bo jest nierzadko efektem immersyjności (Filiciak 2006) tegoż medium. Zezwala ona na

wyjatkowe doświadczanie fikcyjnego uniwersum, na zdobywanie doświadczenia z „bezpiecznej odległości”.

Gra wideo jest także ludyczną okazją do działania i eksperymentowania. Ponownie – gra coś oznacza. Dzięki swojej formie metaforycznie odnosi się do tego, co codzienne i znane; zezwala na swojego rodzaju dialog gracza ze stawianymi tezami i popkulturowymi alegoriami. Dialog ten nie jest jałowy, raczej umożliwia poznawanie istotnych fenomenów, interakcję oraz, przy odpowiednich warunkach, rozwój umiejętności analizy tego, co przedstawione, usposabia do treningu nadawania i odczytywania znaczeń.

Gra wideo jest tekstem kultury uformowanym mocą inkulturacji. Dotyka kwestii wszechobecnych i istotnych, jak chociażby płęć i role płciowe (Prósiniowski, Ranachowska 2014; Prósiniowski 2015), *ergo* uczestniczy w formowaniu rozumienia świata (w tym przypadku świata społecznego) lub przynajmniej prezentuje pewne konstrukty, oferuje wyzwanie poznawcze. Gry są także polisensoryczne. Angażują wzrok poprzez obraz, wizualną kreację uniwersum. Atmosferę kształtują dzięki dźwiękom (ugłosowieniu postaci, muzyce, dźwiękom otoczenia). Wymagają chociażby dotyku i ruchu (poprzez myszkę, klawiaturę, pad, kontrolery ruchu) do np. kierowania postacią. Nie można także zapomnieć o rozwijającej się technologii VR (ang. *virtual reality*), dzięki której doznawanie staje się jeszcze mocniej podkreślone. Czy mogą pobudzać do czegoś jeszcze? Do zachowań kreatywnych? Do kreatywnego pisania?¹

Próbując odpowiedzieć na te oraz na inne pytania, poruszając kwestie istotne dla edukacji, wychowania czy rozwoju człowieka w ogóle, sięgnę do konkretnego przykładu gry wideo – *Elegy for a Dead World* – stworzonej przez Dejobaan Games, jak i innych produkcji pozostałych deweloperów gier.

Gra *Elegy for a Dead World* jako przykład ludycznej okazji edukacyjnej

Gry wideo są kompleksowymi konstruktami posiadającymi swoje cechy, możliwości oraz ograniczenia. W celu ukazania możliwych potencjałów gier w ogóle posłużę się głównie konkretną grą wideo – *Elegy for a Dead World* – inne produkcje utrzymując w formie dygresji czy dodatkowych przykładów, bowiem zależy mi na ukazaniu, że gry generalnie, ze względu na swoją popularność, ludyczność czy atrakcyjność, zasługują na uwagę ze strony pedagogów, nauczycieli i psychologów. Jednocześnie warto nadmienić, że istnieją także inne, wartościowe, interesujące oraz potencjalnie pomocne gry (zarówno jako narzędzia edukacyjne, jak

¹ Przez kreatywne pisanie rozumiem nieprzymusowe, angażujące zajęcia pisarskie, wykonywane z chęcią, będące znaczące dla autora (gracza), budzące zadowolenie, będące przejawem twórczości, mogące być przyczynkiem do szeroko rozumianego rozwoju osoby piszącej.

i materiały dyskusyjne), które można wykorzystać w edukacji, a które mogą być pomocne dla wielu uczniów w całej rozpiętości wiekowej; *Elegy* służy tu natomiast jako bardzo dobry przykład edukacyjności gier.

Charakterystyka produktu

Elegy for a Dead World to gra wideo wydana przez amerykańskie studio niezależne Dejobaan Games. Gra zaklasyfikowana została do gatunku eksploracyjnych, artystycznych oraz indie (skrót od ang. *independent* – niezależna). Nie ma ona szczególnych ograniczeń wiekowych; oznaczeń ostrzegających o wulgarnym języku, strachu czy występowaniu innych treści mogących budzić wątpliwości u niektórych odbiorców. Oto jak twórcy opisują swój produkt:

W *Elegy for a Dead World* masz okazję odwiedzić odległe planety i stworzyć opowieści o ludziach, którzy niegdyś je zamieszkiwali. Otworzyły się trzy portale do nieznanych światów. Ziemia wysłała grupę odkrywców, by zbadali nieznanne miejsca, jednakże z powodu pewnych wydarzeń pozostał tylko jeden odkrywca. Twoja misja nie uległa zmianie: odkryj nieznanne światy, opisz je w jedynych dokumentach, jakie kiedykolwiek trafią w ręce innych ludzi. [...] Elegia powstała, by każdy mógł pisać. Podczas eksploatacji gra będzie pomagać wam w tworzeniu narracji. [...] Każdy ze światów oferuje wiele zestawów podpowiedzi; każdy z zestawów stworzony został do tego, by zainspirować zupełnie inne historie. Elegia może poprosić cię o napisanie krótkiej historii o ostatnich dniach mieszkańców, piosenki o rezygnacji, poezji o tematyce wojny. Na bardziej zaawansowanych poziomach możecie otrzymać nowe informacje już w trakcie rozgrywki. Informacje rzucające nowe światło na wydarzenia oraz nakłaniające do spojrzenia na swoją opowieść pod zupełnie innym kątem. Lubimy patrzeć na naszą grę jak na wyzwanie – napisanie własnej historii pomimo „ograniczonego miejsca na kartce” (Dejobaan Games 2014).

Jak widać, gra została stworzona intencjonalnie z myślą o pobudzaniu kreatywności; stara się inspirować różnego rodzaju historie, nie naprowadzać na jedną właściwą interpretację audiowizualnego uniwersum. Wspierają to także podpowiedzi (a raczej dostępne formy) pisarskie. Wybierając jeden ze światów, otrzymamy takie sugestie: *The Four Ages of Byron's World* (Cztery lata świata Byrona), *Freeform Writing* (Swobodny tekst), *Darkness by Lord Byron* (Ciemność Lorda Byrona), *This Vacation is Terrible* (Te wakacje są straszne), *10 Choices We Made* (10 decyzji, które podjęliśmy), *War of the Worlds* (Wojna światów), *Plundering Byron: A Musical* (Plądrujący Byron: musical), *This Was My World* (To był mój świat). Jak wynika z powyższego wyliczenia, propozycje są zróżnicowane (a każdą z nich można dodatkowo modyfikować – nawet jeśli wybierzemy opcję podpowiedzi w rodzaju „dokończ zdania” to, co znajduje się przed luką lub po niej, także można modyfikować), budując bogatą ofertę dla graczy-pisarzy na różnym poziomie umiejętności. Wyraźne są także nawiązania do pisarza – George'a Byrona.

Gra zbudowana jest w sposób na tyle otwarty, że pozwala graczom na podejmowanie decyzji, pozostawia swobodę wyboru różnych form pisarskich. Udostępnienie przez autorów dużej ilości stylów/formatów nie jest bez znaczenia. Przypomina to rodzaj wspierania rozwoju językowego, celowe i niezwykle ważne stwarzanie pozytywnych warunków (mnogich propozycji i ofert) dla podejmowania przez jednostkę aktywności językowej (Stawinoga 2007: 53) esencjonalnej w rozwoju kreatywności. Wielu badaczy właśnie w pisaniu dopatruje się zarówno manifestacji kreatywności, jak i okazji to treningu tejże (Ming Cheung, Kam Tse, Wh Tsang 2003).

Bardzo istotną – zarówno teoretycznie jak i praktycznie – cechą *Elegy for a Dead World* jest prosta umiejętność dzielenia się swoimi historiami. Gra posiada opcję udostępniania powieści stworzonych z myślą o konkretnych światach, a każde udostępnienie będzie zilustrowane dzięki wygenerowanemu obrazkowi (jeśli przykładowo fragment tekstu powstał, gdy w tle, za bohaterem, stała góra, na ilustracji znajdować się będzie ten właśnie „wirtualny pejzaż”). Wśród opcji znajduje się możliwość eksportowania historii do plików, które także można wydrukować i rozprzestrzeniać w postaci fizycznej, co także ma zachęcać graczy do „wymieniania się” swoimi historiami.

Cyfrowe opowieści, poznawanie świata i inspiracje freinetowskie

Przyglądając się konstrukcji *Elegy for a Dead World*, doszliśmy do wniosku, że na swój sposób można dostrzec w niej inkarnację myśli freinetowskich. Mam tu na myśli metodę swobodnego tekstu, który cechują „spontaniczność, twórczość, związek z życiem, bliskie i stałe kontakty ze środowiskiem, głęboka ekspresja przeżyć dziecka” (Freinet 1976: 393). Właśnie pod kątem tychże cech ocenialibyśmy grę jako silnie związaną z pedagogiką Celestyna Freinet. Oto w jaki sposób manifestują się wspomniane cechy w analizowanej grze:

- spontaniczność – zabawa sama w sobie nierzadko jest wiązana ze spontanicznością (Palczyński 2012: 19). W przypadku gier wideo objawia się w inny sposób. To, co widzimy na ekranie lub słyszymy dzięki głośnikom, jest bodźcem. Często czymś nowym. Poleceniem lub „szturchnięciem” do reagowania, bo chcemy, by „nasza postać” rozwijała się; gracz pragnie poznać historię, na którą na bieżąco reaguje. Człowiek z grą wideo także bawi się spontanicznie, uruchamia ją „tu i teraz”, ponieważ ma chwilę wolnego czasu, skończył pracę, może się bawić; w trakcie rozgrywki jest medialnie zaskakiwany oraz zachęcany do reakcji. Bez reagowania, bez obecności gracza gra wideo straci sens, przestaje być istotna, bo to odbiór, dialog i reakcja nadają grze sens i znaczenie;
- związek z życiem – gry wideo mają związek z życiem. Chociażby – i tu powracamy do Huizingi (1985) – dzięki swojemu potencjałowi kulturotwórczemu. Można z pewnością stwierdzić, że działanie ekspresyjne jest ściśle

związane z codziennością, nierzadko jest realizacją potrzeb wewnętrznych. Gry wideo w XXI wieku weszły do kultury codzienności, są obecne w życiu człowieka już od pierwszych lat życia, później natomiast „starzej się i zmieniają” wraz z odbiorcami, takie wnioski można wynieść z badań GIT KIDS (Game Industry Trends 2014) oraz Jestem Graczem (Jestem Graczem 2015). Gry obrazują oczekiwania społeczne (np. wobec grup społecznych, kobiet, mężczyzn, organizacji) poprzez prezentowanie postaci/zjawisk oraz pobudzanie dyskusji wokół tychże. Jednocześnie, jako element popkultury, są wpisane w życie „tu i teraz”, jak twierdzi Paulina Wierzbą (2015), są znaczące dla młodzieży (i nie tylko tej grupy) i edukacji, a ignorowanie popkultury oraz tego, co ze sobą niesie, nie jest niczym innym jak ignorowaniem młodzieży i dzieci wzrastających w jej duchu (za Wierzbą: Melosik 2012: 18);

- bliskie i stałe kontakty ze środowiskiem – gry wideo często oskarżane są o zły wpływ na kontakty gracza z otoczeniem (Braun-Galkowska, Ulfik-Jaworska 2002: 221–222); powszechnie uważa się, że gry „izolują od ludzi”. Kwestia jest jednak bardziej złożona. O ile spędzanie czasu na grach oraz zajęciach okologicznych (udzielanie się na forach społecznościowych, tworzenie fanartów² oraz fanfiction³) faktycznie musi odbywać się kosztem czasu niespędzanego przed komputerem (*ergo* czasami kosztem czasu spędzanego z rodziną, znajomymi), nie zawsze oznacza to izolację od ludzi. Często komunikacja zaczyna przybierać inny kształt. Przykładem mogą być fandomy, grupy ludzi tworzących fanart oraz fanfiction; grupy wymieniające się poglądami, spostrzeżeniami. Często zdarza się tak, że poprzez fanfiction oraz fanart dochodzi do przełomów życiowych (lub co najmniej zdarzeń znaczących) wśród fanów, jak przykładowo dzielenie się pierwszymi twórcami artystycznymi, rozpoczynanie całozyciowych przyjaźni, poznanie partnerów/partnerek życiowych, *coming out*⁴ poprzez zamieszczanie twórców cechujących homoerotyzm (Dennis 2010). *Elegy for a Dead World* cechuje możliwość komunikacji z innymi twórcami poprzez tekst. Dochodzi do przemieszania się pojęć twórcy i odbiorcy; dochodzi do sytuacji, w których tuż po opublikowaniu swojej wersji opowiadania o wybranym świecie gracze sprawdzają, jak bardzo ich wizja różni się od opowiadania

² *Fanart* – sztuka zainspirowana grami, serialami, filmami, książkami, zazwyczaj polegająca na rysowaniu miejsc, postaci i zdarzeń z tychże. Często jest to wyrażenie poparcia, uwielbienia, uznania wobec konkretnego dzieła. Ostatnim etapem tworzenia fanart jest zazwyczaj podzielenie się nim z innymi fanami poprzez umieszczenie dzieła do wglądu na portalu (np. deviantArt).

³ *Fanfiction* – podobnie jak fanart jest to rodzaj oddania hołdu, pokazanie poparcia czy uznania konkretnemu twórcy kultury poprzez tworzenie tekstów (głównie opowiadań). Ostatnim etapem tworzenia fanfiction jest zazwyczaj podzielenie się tekstem z innymi fanami poprzez umieszczenie dzieła do wglądu na portalu (np. fanfiction.net).

⁴ *Coming out* – wyjście (w domyśle z ukrycia, z tzw. „szafy”) – ujawnienie swej nienormatywnej (homoseksualnej, biseksualnej, panseksualnej) orientacji seksualnej.

umieszczonego przez osobę mieszkającą po drugiej stronie kontynentu lub nawet planety. Także graczy, wbrew społecznym przekonaniom, cechują bliskie i stałe kontakty ze środowiskiem, czasami jednak „niewidzialne” dla opiekunów i rodziców istniejących tu i teraz; środowiskiem internetowym, bogatym w inne doznania i inne rodzaje/jakości relacji i znajomości. Warto podkreślić, że w trakcie tworzenia niektórzy odbiorcy gier nawiązują współpracę i zaczynają wspólnie pracować nad swoimi projektami – docho-
dzić może więc do dalszego rozwoju znajomości;

- twórczość oraz głęboka ekspresja przeżyć dziecka – cechy twórczości oraz głębokiej ekspresji postanowiliśmy omówić jako jeden podpunkt z powodu łączenia się tychże wartości. Pisanie jest twórcze (Ming Cheung, Kam Tse, Wh Tsang 2003). To możliwość wyrażenia siebie, swoich potrzeb, pragnień, myśli, obaw (oraz wielu innych stanów) przez fikcję, tworzenie. Jest treningiem kreatywności przygotowującym do codziennych wyzwań. *Elegy* jest skonstruowana do inspirowania, do wspomnianego „szturchania” i „chwytania”, aby to, co wewnątrz odbiorcy, mogło być poddane ekstermalizacji, mogło stać się nie tylko dziełem autorskim, ale także materiałem możliwym do poznania przez innych (tu: graczy, odbiorców); materiałem, z którym można pracować, który dalej może inspirować już jako nowa jakość. Gra wideo ma się stać okazją do „odczuwania potrzeby wyrażenia piórem tego, co nas przepęlnia” (Freinet 1976: 393). To właśnie gra wideo staje się kontekstem oraz zapewnia przestrzeń potrzebną do zaistnienia nowych tekstów; swobodnych ekspresji. Staje się to wydarzeniem wyjątkowym dla autora – twórczym doznaniem. Wrażenie to opisuje znany pisarz – Neil Gaiman:

Najlepszą rzeczą w pisaniu fikcji, jest ten moment, gdy opowieść zaczyna wrzeć i zaczyna żyć; wszystko zaczyna mieć sens, wiesz o czym jest, gdzie to zmierza, co robią i mówią stworzone postacie; zaczynasz się czuć twórcą i odbiorcą jednocześnie. Wszystko zaczyna być oczywiste i zaskakujące jednocześnie; magiczne, cudowne i dziwne⁵ (Gaiman 2007).

Oczywiście jest to opis bardzo subiektywny, spisany piórem profesjonalnego pisarza, jednakże pokazuje, jak proces tworzenia tekstów (powieści, historii) kojarzony jest z procesem wyjątkowym, na swój sposób katartycznym. Mimo że Gaiman odnosi się do własnych doświadczeń (a jest znanym pisarzem, autorem wielu książek, komiksów), to nie można odmówić doświadczenia zbliżonych emocji młodym pisarzom dopełniającym twórczego aktu – także tego wspieranego przez grę.

Myśl freinetowska, kładąca duży nacisk na samodzielne konstruowanie wiedzy pisemnych przez wychowanków, wydaje się bliskim teoretycznie gruntem dla rozważania potencjału gier takich jak *Elegy for the Dead World*. Oczywiście

⁵Tłum. P.K. i P.P.

przy uwzględnieniu specyficznego kontekstu, jakim jest cyfrowe środowisko świata przedstawionego. Powiązanie z indywidualnym doświadczeniem ucznia przyjmuje tu specyficzną formę immersyjnego zanurzenia w wirtualnym świecie gry (Filiciak 2006). Freinet, zwracający uwagę na praktyczne zastosowania zdolności czytania i pisania, odnosił się nie tylko do instrumentalnej funkcji tychże w kontakcie z materialną rzeczywistością, ale również do funkcji ludycznej (Legrand 1993). W przypadku gier wideo czytanie należałoby rozumieć szerzej – nie tylko w sensie literackim, lecz także jako odczytywanie innych elementów tego konkretnego medium: warstwy graficznej, dźwiękowej czy symbolicznych odniesień do innych elementów i dzieł kultury.

Także uzupełnianie lub tworzenie tekstu na podstawie danych ma tu specyficzne znaczenie. Sam Freinet w nauce pisania zwracał uwagę na istotny element, jakim jest komunikowanie poprzez tekst, rozumiany nie tylko jako pisanie – akt odizolowany od innych praktyk społecznych, lecz także nakierowany na dzielenie się wytworzonymi informacjami z innymi (Legrand 1993). O ile w jego, oraz jego kontynuatorów, przypadku przybierało to formę tworzenia gazetek, pracy uczniów przy fizycznie istniejącej prasie drukarskiej, o tyle udostępnianie efektów swego wysiłku pisarskiego poprzez sieć może stanowić doskonały odpowiednik tej praktyki, na miarę możliwości XXI stulecia.

Potencjał gier wideo

Gry wideo – nawet, gdy niezaklasyfikowane do gatunki gier edukacyjnych – posiadają potencjał uczący oraz kulturotwórczy. Są „wariacją codzienności”, propozycją rozumienia znaczeń, a więc namawiają do dyskutowania; zachęcają do obserwacji, konstruowania (także technicznego jak w *Cargo! The Quest for Gravity* studia Ice-Pick Lodge), zatapiania się w szczegółach – jak również w *Elegy for a Dead World* – odczytywania obrazów, znaczeń, nastrojów. Zachęcają do odpowiedzi, kreowania, niekiedy niszczenia. Owszem, nie są idealne, ale stanowią możliwość.

Niewątpliwym minusem *Elegy for a Dead World* na rynku polskim jest brak polskiej wersji językowej⁶, jednakże czy nie można zaproponować tej gry dzieciom, które poznają język, i w ten sposób połączyć treści artystyczne, edukacyjne oraz językowe?

Gry wideo są częścią kultury popularnej – kultury bombardującej, pełnej bodźców, wszechobecnej, bliskiej uczniom XXI wieku (Melosik 2015). Czasami warto przypomnieć o tym pedagogom, nauczycielom, wychowawcom i edukować ich o potencjale gier wideo. Pewne jest, że szkoła nie powinna tabuizować gier wideo, nadawać im cech „głupoty”, nieakceptowalnej infantylności, antytezy nauki. Czyniąc tak, poddaje się w wątpliwość także inne teksty kultury – np. kinematografię, literaturę. Gry wideo zmieniały się przez lata; stawały się bardziej rozbudowane,

⁶ Stan na 28.02.2017.

dotykające większej ilości tematów; obecnie oferują wiele różnych form doświadczania i poznawania. To fakt, którego pedagodzy powinni być świadomi.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że gry wideo, jako element rzeczywistości kulturowej, w której funkcjonujemy, posiadają pewne unikalne właściwości predysponujące je do wspomagania procesów edukacyjnych. Jak wynika z prowadzonych na ten temat badań psychologicznych, granie może przynosić konkretne efekty w zakresie rozwijania mechanizmów poznawczych (Bavelier 2012). Dodatkowo wspomniany wcześniej mechanizm immersji (Filiciak 2006) czyni doświadczenia czerpane z rozgrywki bliższymi niż te, które mogą być przekazywane przez inne, bardziej tradycyjne media. Kolejnym istotnym czynnikiem w tym zakresie jest rozwijanie postawy twórczej poprzez zjawiska i formy działań związane bezpośrednio z grami. Najbardziej chyba oczywistym przykładem takiej praktyki społecznej jest kreacja tak zwanych *modów*, czyli nieoficjalnych dodatków do gier tworzonych przez samych użytkowników.

Tworzenie modów (ang. *modding*) stanowi bardzo specyficzną formę działalności oddolnej, mającej swe źródło w dobrowolnej pracy zaangażowanych użytkowników konkretnej aplikacji. Z reguły jest działalnością nieodpłatną. W swej naturze wydaje się mieć charakter kompensacyjny, tzn. gracze koncentrują zwykle swe wysiłki w celu poprawy tych elementów rozgrywki, które w ich opinii są wybrakowane, niedoskonałe lub mogłyby zostać bardziej rozbudowane (Prósiniowski, Krzywdziński 2016). Szczególnie istotny jest tu fakt, że wraz z tworzeniem tego typu dodatków nierozzerwalnie łączy się ich upublicznianie i udostępnianie szerokiemu gronu odbiorców. Upodabnia to tym samym działalność moderską do freinetowskiej idei społecznego komunikowania się za pomocą tworzonego tekstu jako istotnego elementu procesu kształcenia.

Myśli końcowe. O pedagogice, *game studies* i dalszych wyzwaniach

Gry wideo mogą być naznaczone ideami bliskimi pedagogice. Posiadają potencjał inkulturacyjny, edukacyjny, niekiedy wychowawczy. Mogą skłaniać do refleksji, lecz mogą także tematy spłycać. To dlatego potrzebni są badacze z dziedziny *game studies* – także wśród pedagogów, bo komu bliższe są wychowanie, edukacja, inspirowanie, działanie z dziećmi, młodzieżą, czasami też dorosłymi?

Istnieją gry, takie jak *Elegy for a Dead World*, mogące działać na wiele sposobów, oferować zabawę, która także uczy. Są gry wymagające czytania, podejmowania decyzji oraz analizy (jak gry typu cRPG, np. *Planescape: Torment*⁷). Są także gry

⁷ Planescape Torment zaklasyfikowane jest jako gra dla dojrzałych graczy w wieku około 16+. Duża część cRPG skierowana jest dla starszych ze względu na trudniejsze treści, swoje skomplikowanie, bardziej dosadne obrazowanie zdarzeń, niekiedy nieodpowiednie dla młodych, początkujących odbiorców. Jednocześnie jednak stają się ciekawym materiałem do analizy w kontekście starszych graczy; dostarczają kontekstu do dyskusji kwestii bardziej kompleksowych.

przypominające baśnie, oferujące ciekawe postacie, kreacje, rozwiązania graficzne (np. *Ori and the Blind Forest* czy *Seasons after Fall*).

W praktyce pedagogicznej (także psychologicznej, socjologicznej czy kulturoznawczej) nierzadko możemy być pytani przez rodziców, opiekunów, edukatorów, studentów o gry wideo, ich możliwy wpływ, zagrożenia z nimi związane. Warto więc pamiętać, że poza często wspominanymi zagrożeniami ze strony gier (treści nieodpowiednie dla uczniów/dzieci w konkretnym wieku, dyskryminacja wewnątrz fabuły gry, stereotypowe przedstawienie postaci/zjawiska, zbyt duże ilości czasu spędzane przed komputerem/tabletem/konsolą) oraz zagrożeń w czasach technologii cyfrowych w ogóle (Prymak 2014), gry posiadają także potencjał i mogą pomóc tam, gdzie szkoła zawodzi (możliwość ekspresji, wypoczynku, nauki/treningu języków, poznania tematów na co dzień tabuizowanych, poznania ludzi spoza najbliższego grona – ludzi z innych kontynentów, a udzielających się na tym samym portalu co uczeń/dziecko), a czasy rozwoju cyfrowego posiadają także inne oblicze – oblicze perspektyw i dokonań do niedawna jeszcze niemożliwych właśnie z powodu ograniczeń technologicznych.

Literatura

- Bavelier D., 2012, *Gry wideo a mózg*, http://www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games?language=pl#t-1053457 [dostęp: 7.03.2015].
- Braun-Gałkowska M., Ulfik-Jaworska I., 2002, *Zabawa w zabijanie*, Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium”.
- Dejobaan Games, 2014, <http://www.dejobaan.com/elegy/> [dostęp: 30.11.2015].
- Dennis J.P., 2010, *Drawing Desire: Male Youth and Homoerotic Fan Art*, „Journal of LGBT Youth” Vol. 7, Iss. 1.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Freinet C., 1976, *O szkołę ludową: pisma wybrane*, red. A. Lewin, H. Semenowicz, tłum. H. Semenowicz, Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Gaiman N., 2007, *Why write?*, <http://journal.neilgaiman.com/2007/10/why-write.html> [dostęp: 30.11.2015].
- Game Industry Trends, 2014, www.git2013.pl/konto/materialy [dostęp: 30.11.2015].
- Huizinga J., 1985, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa: Czytelnik.
- Jestem graczem, 2013, <http://www.jestemgraczem.com/> [dostęp: 30.11.2015].
- Legrand L., 1993, *Celestin Freinet*, „Prospects: The Quarterly Review Of Comparative Education” Vol. 23, No. 1/2, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinete.pdf> [dostęp: 20.02.2017].
- Margarita A., Montenegro L., 1994, *The „Global Method” of Celestin Freinet: Whole language in European setting?*, „The Reading Teacher” Vol. 48, No. 1.
- Melosik Z., 2012, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej* [w:] *Media – Edukacja – Kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.

- Melosik Z., 2015, *Nauczyciele i kultura popularna: konteksty działań pedagogicznych* [w:] *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie*, red. J. Pyżalski, Łódź: the Q Studio.
- Miller R., 1977, *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie* [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ming Cheung W., Kam Tse S., Wh Tsang H., 2003, *Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers*, „The Journal of Creative Behavior” Vol. 37, Iss. 2.
- Nikolajeva M., 2014, *Reading for Learning: Cognitive approaches to children’s literature*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Paleczny T., 2012, *Transgresyjne formy zabawy w świecie ponowoczesnym* [w:] *Kultura zabawy*, red. T. Paleczny, R. Kantor, M. Banaszekiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prósiniowski P., Ranachowska J., 2014, *Męskość na waszych ekranach: konstrukty mężczyzn i ich seksualności w komputerowych grach fabularnych, filmach i reklamach*, „Ars Educandi” t. 11, red. H. Bougsiaa, L. Kopciewicz, M. Welenc.
- Prósiniowski P., 2015, *To, co męskie, to, co kobiece. Konstrukty płci i seksualności w grach komputerowych* [w:] *Codziennosc, performatywnosc, edukacja*, red. L. Kopciewicz, B. Simlat-Żuk, Gdańsk: Wydawnictwo Katedra.
- Prósiniowski P., Krzywdziński P., 2016, *Gry wideo a postawa twórcza: potencjał i narracja zagrożeń*, „Ars Educandi” t. 12: *Światy wyobrażone a codzienność*, red. P. Prósiniowski, P. Krzywdziński.
- Prymak T., 2014, *O patologii i zagrożeniach cyfrowego pokolenia*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 4 (27).
- Rodziewicz E., 2011, *Między wstępem a tekstem. Co robi fikcja w pedagogice Romany Mil-ler i w naszej książce* [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E Rodziewicz, M. Cackowska, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stawinoga R., 2007, *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków: Rabid.
- Wierzba P., 2015, *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współ-czesnej praktyce edukacyjnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” t. 18, nr 2(70).

Ludografia

- Black Isle Studios, 1999, *Planescape: Torment*, Interplay Entertainment.
- Dejobaan Games, 2014, *Elegy for a Dead World*, Popcannibal Games.
- Ice-Pick Lodge, 2011, *Cargo! Quest for Gravity*.
- Moon Game Studios, 2015, *Ori and the Blind Forest*, Microsoft Studios.
- Swing Swing Submarine, 2016, *Seasons after Fall*.

Abstrakt

Poznanie, nazywanie, odczytywanie i nadawanie znaczeń to jedne z najistotniejszych aktywności dziecka. Dziecięce poznanie świata, eksperymentowanie stają się kluczem do życia społecznego oraz rozwoju jednostki. Poznanie świata prowadzi także do inkulturacji, dostrzegania złożoności rzeczywistości, umiejętności dostrzegania i analizy tego, co nas otacza. Początkowo doświadczanie jest proste, niekiedy powierzchowne, lecz wraz z rozwojem dziecko jest w stanie dokonywać nowych eksperymentów poznawczych oraz uczyć się. Oczywiście jest, że istnieje wiele sposobów wspierania rozwoju – współdziałanie z innymi, działania artystyczne, zabawa *etc.* Wspierać potrafią także różne teksty kultury: animacje, muzyka, literatura dziecięca i młodzieżowa. Jednak rzadko wspomina się o grach wideo w kontekście wspierania dziecięcego poznania świata. Celem tekstu jest ukazanie możliwego wsparcia rozwoju dziecka ze strony gier wideo – za przykład posłuży gra *Elegy for a Dead World* (której rozgrywka posiada wiele wspólnych cech z metodą swobodnego tekstu Celestyna Freineta) studia Dejobaan Games, jak i inne teksty kultury.

Słowa kluczowe

dziecko, gry wideo, game studies, edukacja, nowe media, ludologia

Summary

The potential of video games: giving meanings to phenomena, inculturation and literary development of young gamers

Discovering, naming, reading and giving meaning to objects/phenomena is one of the most significant activities a child may engage in. Child's way of discovering the world, experimenting, are a key to socialisation and mental development. Learning about the world also helps in realizing how complex reality is; it aids in development of seeing and ability to analyse our cultural environment. In the beginning, the patter of discovery is simple, but along with child's development, it becomes able to perform more advanced experiments. It begins to learn differently. It is obvious, that there are many ways of supporting the development – performing acts with different children/human being; engaging in artistic processes; playing *etc.* There are many different types of text of culture that may support children in their development: different animations, music, literature. Rarely video games are mentioned as a possible support of child's development. The aim of this text is to present how video games can aid children, teach them, educate. In the specific text will focus on a game *Elegy for a Dead World* (which has features similar to Freinet's free text method) by Dejobaan Games, and some other examples of video games.

Keywords

child, video games, game studies, education, new media, ludology

Agnieszka Budnik

Powiatowy Zespół Kształcenia Specjalnego w Wejherowie

Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle europejskiego i polskiego ustawodawstwa¹

Artykuł 32 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, ze zm.) stanowi: „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne”. Grupom osób z niepełnosprawnością intelektualną lub zaburzeniami psychicznymi, które składają się na podmioty zainteresowań niniejszego artykułu, dedykowane są w Polsce niektóre artykuły kodeksów karnego, cywilnego, rodzinnego i opiekuńczego, a także ustawa o ochronie zdrowia psychicznego oraz ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. W ustawodawstwie europejskim są to między innymi: deklaracja praw osób upośledzonych umysłowo, deklaracja praw osób niepełnosprawnych, Karta Praw Osób Niepełnosprawnych czy Europejska Karta Społeczna. Jak można się domyślić, ich głównymi celami są: podniesienie jakości życia osób z różnymi niepełnosprawnościami oraz zapewnienie im bezpieczeństwa, środków do życia (renty, emerytury) oraz opieki i leczenia (domy pomocy społecznej, szpitale psychiatryczne).

Z wstępnych wyników Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku w zakresie populacji osób niepełnosprawnych wynika, że liczba osób, które zadeklarowały ograniczenie zdolności do wykonywania zwykłych czynności podstawowych dla swojego wieku i/lub posiadały ważne orzeczenie kwalifikujące je do zaliczenia do zbiorowości osób niepełnosprawnych, wynosiła 4 697 500, co stanowiło 12,2% ludności kraju. Co ciekawe, w związku z dobrowolnym charakterem pytań dotyczących niepełnosprawności blisko 1,5 mln respondentów odmówiło udzielenia odpowiedzi. Można się domyślać, że wśród tej grupy osób także mogły znajdować się osoby niepełnosprawne (*Wstępne wyniki z Narodowego Spisu Powszechnego... 2011*).

Reasumując, grupy osób, których prawa są przedmiotem zainteresowania badawczego niniejszego artykułu, stanowią spory odsetek ludności kraju, dlatego tak ważne wydaje się podjęcie owego tematu. Celem publikacji jest analiza oraz

¹ Stan prawny: 26 lipca 2017 roku.

omówienie wyżej wspomnianych artykułów i ustaw oraz prawodawstwa europejskiego, które bezpośrednio dotyczą osób z niepełnosprawnością oraz osób z zaburzeniami psychicznymi.

Miejsce osób z niepełnosprawnością intelektualną w Unii Europejskiej – prawo antydyskryminacyjne

Koniec XIX wieku i pierwsza połowa XX wieku to niechlubny czas w kartach historii dla rozwoju człowieka i cywilizacji. Rozwój pseudonauki – eugeniki, dwie wojny światowe, rewolucje i konflikty na całym świecie upodliły istotę człowieczeństwa, dzięki wymyślnym sposobom torturowania i mordowania ludzi. Po zakończeniu drugiej wojny światowej Organizacja Narodów Zjednoczonych uchwaliła Kartę Narodów Zjednoczonych, w której wezwała narody do poszanowania praw człowieka, szczególnie akcentując prawo do wolności, bez względu na płeć, język, rasę i wyznanie (Andrzejuk 2004: 41). Dokument ten, ratyfikowany przez wszystkie państwa, które odniosły straty w czasie wojny, ma istotne, symboliczne znaczenie, jednak brak w nim jakiegokolwiek wzmianki o osobach z niepełnosprawnością. Beata Cytowska twierdzi, że można ten fakt interpretować na dwa sposoby: „albo uznano te podmioty za mało znaczącą populację lub/i potraktowano je jak każdego innego człowieka, nie identyfikując czy nie naznaczając w ten sposób tej grupy społecznej” (Cytowska 2012: 134).

Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych podjęło kolejny krok 10 grudnia 1948 roku, którym było opracowanie Powszechnej deklaracji praw człowieka. Znajduje się w nim pierwsze postanowienie antydyskryminacyjne: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa” (Sokołowski 2004: 12). Akt ten nakazuje niwelować różnice koloru skóry, rasy, płci, języka, religii, poglądów politycznych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku czy urodzenia (Piechowiak 1999: 89).

W latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych ogłosiło kolejne akty mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji: konwencję dotyczącą dyskryminacji w zakresie zatrudnienia i wykonywania zawodu, przyjętą przez Międzynarodową Organizację Pracy w 1958 roku; konwencję w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, zatwierdzoną w 1960 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury; konwencję w sprawie dyskryminacji rasowej z 1966 roku; konwencję w sprawie dyskryminacji kobiet z 1979 roku. Polska podpisała się pod każdym z wyżej wymienionych dokumentów (Cytowska 2012: 135). Sytuację osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz innych niepełnosprawnych dostrzeżono dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku. Bernadeta Szczupał stwierdziła, że stało się to możliwe dzięki przejściu od modelu

medycznego w pojmowaniu niepełnosprawności do modelu społecznego, głównie w państwach Europy Zachodniej (Szczupał 2009: 80). W 1971 roku przyjęto Deklarację praw osób upośledzonych umysłowo, natomiast w 1975 roku – Deklarację praw osób niepełnosprawnych. Deklaracja praw osób upośledzonych umysłowo określa prawa tych osób do: odpowiadającej potrzebom opieki lekarskiej i usprawniania fizycznego oraz do nauki, szkolenia, rehabilitacji i poradnictwa w takim zakresie, aby umożliwić maksymalny rozwój posiadanych uzdolnień i potencjalnych możliwości; zabezpieczenia środków utrzymania i godziwego poziomu życia; wykonywania pracy zarobkowej bądź innego pożytecznego zajęcia przy najpełniejszym wykorzystaniu ich uzdolnień; życia razem z własną rodziną względnie z rodziną zastępczą i uczestnictwa w różnych formach życia społecznego, a jeśli konieczne jest umieszczenie w zakładzie opiekuńczym, to warunki życia i otoczenie w tym zakładzie powinny być zbliżone do warunków normalnego życia; korzystania z pomocy opiekunów o odpowiednich kwalifikacjach; ochrony przed wyzyskiem, nadużyciami i poniżającym traktowaniem; normalnego postępowania sądowego z pełnym uwzględnieniem ich stopnia odpowiedzialności (Deklaracja praw osób upośledzonych umysłowo przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych uchwałą 2856 (XXVI) w dniu 9 grudnia 1975 roku). Obie wyżej wspomniane deklaracje podkreślają, że osoby z niepełnosprawnością mają takie same prawa jak inne istoty ludzkie w tym samym wieku, niezależnie od stopnia czy rodzaju niepełnosprawności i należy je chronić przed wszystkimi formami wykorzystania i traktowania, które mają charakter dyskryminacyjny i poniżający.

W latach 1983–1992 ogłoszono dekadę Osób Niepełnosprawnych. W tym okresie na organizacje i rządy nałożono obowiązek wprowadzenia w życie Światowego programu działania na rzecz osób niepełnosprawnych zatwierdzonego przez ONZ w 1982 roku. Program ten był efektem obchodów Międzynarodowego Roku Niepełnosprawnych, który przypadał na rok 1981. Pod koniec lat osiemdziesiątych ONZ ogłosiło dzień 3 grudnia Międzynarodowym Dniem Osób Niepełnosprawnych, mając na celu uświadamianie społeczeństw w kwestii niepełnosprawności oraz mobilizowanie do działań wspierających tę grupę społeczną oraz ich aktywne uczestnictwo (Cytowska 2012: 136). Dopiero w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526) (dalej: konwencja o prawach dziecka) po raz pierwszy zwrócono uwagę na potrzebę chronienia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W artykule 23 konwencji o prawach dziecka można przeczytać: „Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”. Polska podpisała tę konwencję 7 maja 1991 roku (Cytowska 2012: 137).

W 1997 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął Kartę Praw Osób Niepełnosprawnych, w której wzywa Rząd Rzeczypospolitej Polskiej i władze samorządowe do podjęcia działań mających na celu realizację tych praw. W dokumencie tym znalazł się zapis: „[...] osoby, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi, mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji” (Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. Nr 50, poz. 475). Na rząd Polski nałożono coroczny obowiązek informowania parlamentu o podjętych staraniach w realizacji praw osób niepełnosprawnych.

Kiedy Polska przystępowała w 1991 roku do Rady Europy, a 13 lat później do Unii Europejskiej, musiała uczestniczyć w europejskich projektach, które zobowiązywały kraje członkowskie do wprowadzenia regulacji prawnych, zmierzających w kierunku dobrostanu osób niepełnosprawnych. Jednym z najważniejszych aktów prawnych odwołujących się do realizacji działań antidyskryminacyjnych wobec niepełnosprawnych była Europejska Karta Społeczna. Pod pierwszą wersją tego dokumentu z 1961 roku Polska podpisała się 30 lat później (w 1991 roku, po wstąpieniu do Rady Europy), natomiast drugą wersję (zmienioną) wszystkie kraje członkowskie przyjęły w 1996 roku. W pierwszej wersji Karty z 1961 roku w części II wyróżniono artykuły dotyczące między innymi praw do: bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, sprawiedliwego wynagrodzenia, ochrony dzieci i młodocianych, poradnictwa zawodowego, ochrony zdrowia, zabezpieczenia społecznego, szkolenia zawodowego, rehabilitacji oraz readaptacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo (Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz. U. z 1999 r., Nr 8, poz. 67, ze zm.). W drugiej wersji tego dokumentu zwrócono uwagę między innymi na prawo osób niepełnosprawnych do równych szans i do równego traktowania w sprawach zatrudnienia i wykonywania zawodu, bez dyskryminacji ze względu na płeć, czy na prawo do ochrony przed ubóstwem i marginalizacją społeczną (Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) z dnia 3 maja 1996 roku).

Kolejnym znaczącym dokumentem stanowiącym o sytuacji osób z niepełnosprawnością był przyjęty w 2006 roku Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015. Główne kierunki działań tego programu zorientowane były na wewnętrzną politykę państw członkowskich Rady Europy, które miały na celu między innymi: zapewnienie osobom z niepełnosprawnością pełnego uczestnictwa w życiu politycznym, publicznym i kulturalnym; prawa do edukacji, zatrudnienia, poradnictwa i szkolenia zawodowego; prawa do życia w społeczności lokalnej, opieki zdrowotnej, rehabilitacji, ochrony socjalnej, prawnej i ochrony przed przemocą i wykorzystywaniem.

Wymogi Rady Europy dotyczące wyrównywania szans i realizacji działań mających na celu integrację społeczną osób z niepełnosprawnością Polska zrealizowała poprzez przyjęcie w 1997 roku Karty Praw Osób Niepełnosprawnych i stworzenie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Do dziś (mimo licznych korekt) jest to akt prawny bardzo istotny dla podnoszenia jakości życia, integracji społecznej i zawodowej oraz zatrudniania wspomnianej populacji na otwartym rynku pracy, wprowadza też system dofinansowania pracodawców oraz nakładania kar finansowych na przedsiębiorców, którzy pomimo preferencyjnych dopłat nie zatrudniają osób z orzeczonym stopniem niepełnosprawności (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 2046, ze zm.) (dalej: u.r.z.s.z.). Założenia ustawy zostały omówione szerzej w rozdziale dotyczącym praw osób z niepełnosprawnością w Polsce.

Rozporządzenia Unii Europejskiej zostały zawarte w obowiązującej od 1 stycznia 2011 roku ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2016 r., poz. 1219). Komisja Europejska od kilku lat zarzuca Polsce zaniedbania w zakresie wdrażania postanowień unijnych. Przeciwno Polsce wszczęto pięć postępowań dotyczących niewdrożenia do polskiego systemu prawnego wspólnotowego prawa antydyskryminacyjnego; dwa z nich trafiły do Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości (Cytowska 2012: 139). Od kilku lat podejmuje się próby wprowadzenia w życie projektu stworzonego przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, który miał na celu wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych. Zaproponowano, aby nazwać go ustawą o niedyskryminacji osób z niepełnosprawnością lub ustawą o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnością. W Międzynarodowym Dniu Osób Niepełnosprawnych, 3 grudnia 2008 roku, dokument ten został przekazany premierowi, jednak dalsze losy projektu nie są znane (Cytowska 2012: 139).

Niepełnosprawność intelektualna w kontekście ustawy o ochronie zdrowia psychicznego

Głównym aktem prawnym w Polsce gwarantującym ochronę zdrowia osobom z niepełnosprawnością intelektualną, a także z zaburzeniami psychicznymi, jest ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 882, ze zm.) (dalej: u.o.z.p.). Ustawa ta była kilkakrotnie nowelizowana, a obecnie obowiązuje tekst jednolity z dnia 5 kwietnia 2017 roku (Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 kwietnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o ochronie zdrowia psychicznego, Dz. U., poz. 882). Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku została stworzona na podstawie doświadczeń i związanych z nimi ogólnymi normami

ustawodawstwa psychiatrycznego w krajach Unii Europejskiej oraz Stanach Zjednoczonych. Była także odpowiedzią na ratyfikowanie przez Polskę w 1993 roku Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Obywatela i Podstawowych Wolności, co wynikało z przystąpienia Polski do Rady Europy. Ratyfikowany został również Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych w 1997 roku (Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 525).

Przepisy ustawy o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku zostały podzielone na 3 grupy i stanowią one kategorię celów, które można ująć następująco:

- promocja zdrowia psychicznego i kształtowanie postaw społecznych;
- opieka zdrowotna i pomoc w środowisku rodzinnym i społecznym;
- ochrona praw osób z zaburzeniami psychicznymi.

Celem pierwszej grupy postanowień ustawy jest zapewnienie promocji zdrowia psychicznego i zapobieganie zaburzeniom psychicznym oraz kształtowanie właściwych postaw społecznych wobec osób z zaburzeniami psychicznymi, przede wszystkim zrozumienia, tolerancji, życzliwości i przeciwdziałania ich dyskryminacji. Celem drugiej grupy przepisów jest zapewnienie osobom z zaburzeniami psychicznymi wielostronnej i powszechnie dostępnej opieki zdrowotnej oraz innych form pomocy, niezbędnych do życia w środowisku społecznym i rodzinnym. Celem trzeciej grupy jest ochrona praw obywatelskich osób z zaburzeniami psychicznymi poprzez wzmocnienie przestrzegania praw określonych w obowiązujących dotychczas ustawach oraz gwarancję praw obywatelskich pacjentów poddanych przymusowemu postępowaniu.

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku dotyczy trzech kręgów podmiotowych: osób chorych psychicznie, tzn. wykazujących zaburzenia psychotyczne; osób upośledzonych umysłowo oraz osób wykazujących inne zakłócenia czynności psychicznych, które zaliczane są do zaburzeń psychicznych. Należy zauważyć, że wszystkie wyżej opisane przypadki traktowane są w ustawie jako „osoby z zaburzeniami psychicznymi”, a pomimo powszechnie uznanego i promowanego terminu „niepełnoprawność intelektualna” w ustawie, nawet w najnowszej nowelizacji, funkcjonuje stara nomenklatura, czyli „upośledzenie umysłowe”.

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku w swoich założeniach duży nacisk kładzie na działania zapobiegawcze w zakresie ochrony zdrowia psychicznego, wskazując na konieczność rozwoju różnych form samopomocy rodzinnej, środowiskowej, poradnictwa psychologicznego, socjalnego, dostępności do opieki specjalistycznej. Artykuł 8 u.o.z.p. stanowi:

[...] jednostki organizacyjne i inne podmioty działające na podstawie ustawy o pomocy społecznej [...] w porozumieniu z zakładami psychiatrycznej opieki zdrowotnej organizują na obszarze swojego działania oparcie społeczne dla osób, które z powodu ochrony psychicznej lub upośledzenia umysłowego mają poważne trudności w życiu codziennym, zwłaszcza w kształtowaniu swoich stosunków z otoczeniem, w zakresie edukacji, zatrudnienia oraz w sprawach bytowych.

Ustawodawca określa, że oparcie społeczne polega w szczególności na rozwijaniu i podtrzymywaniu umiejętności niezbędnych do samodzielnego, aktywnego życia; organizowaniu w środowisku społecznym pomocy ze strony rodziny, innych osób, grup, organizacji społecznych i instytucji; udzielaniu pomocy finansowej, rzeczowej oraz innych świadczeń na zasadach określonych w ustawie o pomocy społecznej.

Zgodnie z zapisem artykułu 4 u.o.z.p. działania zapobiegawcze w zakresie ochrony zdrowia psychicznego są podejmowane przede wszystkim wobec dzieci, młodzieży, osób starszych i wobec osób znajdujących się w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia psychicznego. Działania te obejmują w szczególności:

1. stosowanie zasad ochrony zdrowia psychicznego w pracy szkół, placówek systemu oświaty, placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz w jednostkach wojskowych;
2. tworzenie placówek rozwijających działalność zapobiegawczą, przede wszystkim poradnictwa psychologicznego, oraz placówek specjalistycznych, z uwzględnieniem wczesnego rozpoznawania potrzeb dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego;
3. wspieranie grup samopomocy i innych inicjatyw społecznych w zakresie ochrony zdrowia psychicznego;
4. rozwijanie działalności zapobiegawczej w zakresie ochrony zdrowia psychicznego przez podmioty lecznicze;
5. wprowadzenie zagadnień ochrony zdrowia psychicznego do programu przygotowania zawodowego osób zajmujących się wychowaniem, nauczaniem, resocjalizacją, leczeniem i opieką, zarządzaniem i organizacją pracy oraz organizacją wypoczynku;
6. podejmowanie badań naukowych służących umacnianiu zdrowia psychicznego i zapobieganiu zaburzeniom psychicznym;
7. uwzględnianie zagadnień zdrowia psychicznego w działalności publicznych środków masowego przekazu, a zwłaszcza w programach radiowych i telewizyjnych.

W zapisie ustawy o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku pojawia się także pojęcie „świadomej zgody”, której wyjaśnienie zostało zapisane w artykule 3 u.o.z.p. Zgodnie z nim świadoma zgoda oznacza:

swobodnie wyrażoną zgodę osoby z zaburzeniami psychicznymi, która – niezależnie od stanu jej zdrowia psychicznego – jest rzeczywiście zdolna do zrozumienia przekazywanej w dostępny sposób informacji o celu przyjęcia do szpitala psychiatrycznego, jej stanie zdrowia, proponowanych czynnościach diagnostycznych i leczniczych oraz o dających się przewidzieć skutkach tych działań lub ich zaniechania.

Definicja ta dotyczy nie tylko świadomej zgody osoby z zaburzeniami psychicznymi, ale także – jak już wyjaśniono wcześniej – osób z niepełnosprawnością intelektualną. Koncepcja świadomej zgody ma bardzo duże znaczenie w każdym dążeniu osób z zaburzeniami psychicznymi do zachowania indywidualności i autonomii. W przypadku tej grupy osób to pojęcie jest znaczące i doniosłe, ponieważ

w świetle artykułu 82 kodeksu cywilnego (ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 459, ze zm.) (dalej: k.c.) ważność oświadczenia woli osoby z zaburzeniami psychicznymi może zostać podana w wątpliwość. Kwestionowanie zdolności do wyrażenia świadomej zgody oparte jest na błędnym domniemaniu, że każda osoba z zaburzeniami psychicznymi znajduje się w stanie wyłączającym swobodne lub świadome podjęcie decyzji i wyrażenie woli, co prowadzi do nieuzasadnionego ograniczenia autonomii tych osób. Autonomia osoby z zaburzeniami psychicznymi, a także wynikające z niej prawo do wyrażenia zgody lub odmowy może zostać ograniczone wtedy, gdy osoba ta nie jest w stanie zapewnić sobie istotnego dobra lub gdy zamierza wyrządzić sobie poważną szkodę. Polski ustawodawca w takiej sytuacji posiłkuje się zasadą paternalizmu. W myśl paternalizmu jednostki, które nie są w stanie kierować swoimi sprawami w obiektywnie dobry dla nich sposób, potrzebują pomocy i kontroli innych jednostek (grup), które są predestynowane lub przynajmniej posiadają kompetencje do sprawowania tej funkcji. W psychiatrii dość często pojawiają się przesłanki do stosowania przymusu zewnętrznego, a każde stosowanie przymusu (pośredniego czy bezpośredniego) jest naruszeniem autonomii jednostki, co musi być uregulowane prawnie. Zgodnie z ustawą o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku w psychiatrii można wyróżnić paternalizm miękki i twardy. Miękki paternalizm dotyczy osób wykazujących głębokie upośledzenie autonomii, u których występują na przykład objawy psychotyczne lub głęboka niepełnosprawność intelektualna, co świadczy i jest przesłanką o niezdolności do podjęcia świadomej decyzji. Twardy paternalizm dopuszcza ochronę jednostki wbrew jej woli, nawet wtedy, gdy jest ona zdolna do swobodnego i świadomego wyboru. Tego rodzaju sytuacja zdarza się przy stosowaniu wobec niepsychotycznego pacjenta przymusu bezpośredniego albo badania lub przyjęcia bez zgody (Dąbrowski, Pietrzykowski 1997: 27).

W celu zapewnienia ochrony praw pacjentów poddanych przymusowemu postępowaniu u.o.z.p. w artykułach: 23 (hospitalizacja) i 24 (obserwacja) przewiduje odstępstwo od zasady zgody w sytuacji nieodzownej konieczności. Przymus bezpośredni, przymusowe badanie i przyjęcie do szpitala psychiatrycznego na obserwację lub leczenie można zastosować tylko wtedy, gdy z powodu zaburzeń psychicznych lub choroby psychicznej powstaje bezpośrednio zagrożenie, szczególnie cennych dóbr, tzn. życia pacjenta albo życia i zdrowia innych osób, i zachodzi potrzeba podporządkowania autonomii pacjenta dobrom wyższego rzędu (Dąbrowski, Pietrzykowski 1997: 24).

Zgodnie z artykułem 29 u.o.z.p. do szpitala psychiatrycznego może zostać przyjęta osoba z zaburzeniami psychicznymi, której zachowanie wskazuje na to, że przyjęcie do szpitala spowoduje znaczne pogorszenie jej stanu psychicznego, bądź która jest niezdolna do samodzielnego zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, a uzasadnione jest przewidywanie, że leczenie w szpitalu psychiatrycznym przyniesie poprawę jej stanu zdrowia; może ona zostać przymusowo skierowana decyzją sądu opiekuńczego na leczenie szpitalne na wniosek małżonka, krewnych

w linii prostej, rodzeństwa, jej przedstawiciela ustawowego lub osoby sprawującej nad nią faktyczną opiekę. W stosunku do osoby objętej oparciem społecznym wniosek może złożyć również gmina lub właściwy organ administracji rządowej. Zgodnie z artykułem 30 u.o.z.p. do wniosku, o którym wspomniano powyżej, dołącza się orzeczenie lekarza psychiatry szczegółowo uzasadniające potrzebę leczenia w szpitalu psychiatrycznym. Orzeczenie lekarz psychiatra wydaje na uzasadnione żądanie osoby lub organu uprawnionego do zgłoszenia wniosku o wszczęcie postępowania. Jeżeli treść wniosku lub załączone do wniosku dokumenty uprawdopodabniają zasadność przyjęcia do szpitala psychiatrycznego, a złożenie orzeczenia nie jest możliwe, sąd zarządza poddanie osoby, której dotyczy wniosek, odpowiedniemu badaniu. Badanie to może być przeprowadzone bez jej zgody, jeżeli osoba, której sprawa dotyczy, odmawia poddania się badaniu. O wypisaniu ze szpitala psychiatrycznego osoby w nim przebywającej, zgodnie z artykułem 35 u.o.z.p., decyduje ordynator (lekarz kierujący oddziałem), jeżeli uzna, że ustały przewidziane w niniejszej ustawie przyczyny przyjęcia i pobytu tej osoby w szpitalu psychiatrycznym. Osoba ta może, za swoją później wyrażoną zgodą, pozostać w szpitalu psychiatrycznym, jeżeli w ocenie lekarza jej dalszy pobyt w tym szpitalu jest celowy. W rozdziale 4 (artykuł 38) u.o.z.p. znalazł się zapis mówiący, że:

jeżeli osoba, która wskutek choroby psychicznej lub upośledzenia umysłowego nie jest zdolna do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych i nie ma możliwości korzystania z opieki innych osób oraz potrzebuje stałej opieki i pielęgnacji, lecz nie wymaga leczenia szpitalnego, może być za jej zgodą lub za zgodą jej przedstawiciela ustawowego przyjęta do domu pomocy społecznej.

W sytuacji, gdy osoba z zaburzeniami psychicznymi lub jej przedstawiciel ustawowy nie wyrażają zgody na skierowanie jej do domu pomocy społecznej, a brak opieki zagraża życiu tej osoby, organ do spraw pomocy społecznej może wystąpić do sądu opiekuńczego miejsca zamieszkania tej osoby z wnioskiem o przyjęcie do domu pomocy społecznej bez jej zgody, zgodnie z artykułem 39 u.o.z.p. Z wnioskiem może wystąpić również kierownik szpitala psychiatrycznego, jeżeli przebywająca w nim osoba jest niezdolna do samodzielnego zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, a wymaga stałej opieki i pielęgnacji, natomiast nie wymaga dalszego leczenia w tym szpitalu. W artykule 39 u.o.z.p. mowa również o tym, że jeżeli osoba wymagająca skierowania do domu pomocy społecznej ze względu na swój stan psychiczny nie jest zdolna do wyrażenia na to zgody, o jej skierowaniu do domu pomocy społecznej orzeka sąd opiekuńczy. Zgodnie z artykułem 42 u.o.z.p. w sytuacji, w której dana osoba została przyjęta do domu pomocy społecznej bez jej zgody, przedstawiciel ustawowy, małżonek, krewni w linii prostej, rodzeństwo lub osoba sprawująca nad nią faktyczną opiekę mogą wystąpić do sądu opiekuńczego o zmianę orzeczenia o przyjęciu do domu pomocy społecznej. Z takim wnioskiem może wystąpić także kierownik domu pomocy społecznej, jeżeli uzna, że zmieniły się okoliczności uzasadniające o przyjęciu tej osoby do domu pomocy społecznej bez jej zgody.

Należy podkreślić, że zgodnie z artykułem 43 u.o.z.p. do szpitala psychiatrycznego i domu pomocy społecznej przeznaczonego dla osób chorych psychicznie lub upośledzonych umysłowo ma prawo wstępu o każdej porze sędzia w celu kontroli legalności przyjęcia i przebywania w takim szpitalu lub domu pomocy społecznej osób z zaburzeniami psychicznymi, przestrzegania ich praw oraz kontroli warunków, w jakich przebywają. Artykuł 48 u.o.z.p. gwarantuje, że postępowanie przed sądem opiekuńczym w sprawach określonych ustawą jest wolne od kosztów sądowych oraz, że sąd może ustanowić dla osoby, której postępowanie dotyczy bezpośrednio, adwokata z urzędu, nawet bez złożenia wniosku, jeżeli osoba ta ze względu na stan zdrowia psychicznego nie jest zdolna do złożenia wniosku, a sąd uzna udział adwokata w sprawie za potrzebny.

Można zauważyć, że ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z 1994 roku z jednej strony koncentruje się na potrzebach zdrowotnych osób chorych psychicznie zarówno zagrażających sobie i innym, jak i wymagających leczenia; ogranicza prawo odmowy leczenia pacjentów przyjętych bez zgody; określa lekarza jako osobę decydującą o wypisaniu pacjenta przebywającego w szpitalu na mocy postępowania sądowego, a także odrzuca ideę, że zagrożenie życia lub zdrowia może być jedynym kryterium przymusowej hospitalizacji. Z drugiej strony określa względnie precyzyjne ustawowe kryteria stosowania środków przymusu (przymusu bezpośredniego, przymusowego badania, przyjęcia i leczenia), przewiduje jasny system gwarancji administracyjno-medycznych, sądowo-procesowych i sądowo-kontrolnych, praktycznie ogranicza przymusowe leczenie do ram szpitala psychiatrycznego, nie rozszerzając go na leczenie ambulatoryjne (Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 530).

Wybrane aspekty dotyczące zagadnienia niepełnosprawności intelektualnej w kontekście prawa cywilnego

Głównymi zagadnieniami dotyczącymi niepełnosprawności intelektualnej z zakresu prawa cywilnego są: zdolność do czynności prawnych oraz kwestia ubezwłasnowolnienia, popełnianie czynów niedozwolonych i odpowiedzialność za wyrządzoną szkodę, a także wady oświadczenia woli.

Zdolność do czynności prawnych oraz kwestia ubezwłasnowolnienia

Artykuł 8 k.c. stanowi: „każdy człowiek od chwili urodzenia ma zdolność prawną”, zgodnie z artykułem 11 k.c.: „pełną zdolność do czynności prawnych nabywa się z chwilą uzyskania pełnoletniości”, czyli w momencie ukończenia osiemnastu lat. W artykule 12 k.c. podkreśla się jednak, że „zdolności nie mają osoby, które nie ukończyły lat trzynastu, oraz osoby ubezwłasnowolnione całkowicie”. Ubezwłasnowolnienie jest postępowaniem sądowym mającym na celu pozbawienie

lub ograniczenie zdolności prawnych osoby, której dotyczy (Łuniewski 1950: 55). Należy zwrócić uwagę na fakt, że ubezwłasnowolnienie jest środkiem prawnym mającym na celu ochronę interesów osoby, która ma być ubezwłasnowolniona (Ustkiewiczowa 1973: 31–40). Zgodnie z artykułem 13 k.c.:

§ 1. Osoba, która ukończyła lat trzynaście, może być ubezwłasnowolniona całkowicie, jeżeli wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, nie jest w stanie kierować swym postępowaniem.

§ 2. Dla ubezwłasnowolnionego całkowicie ustanawia się opiekę, chyba że pozostaje on jeszcze pod władzą rodzicielską.

Reasumując, osoba, której ma dotyczyć ubezwłasnowolnienie, musi być chora psychicznie, niepełnosprawna intelektualnie lub przejawiać innego rodzaju zaburzenia psychiczne, które mogą wiązać się z uzależnieniem od alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych i wskutek tych zaburzeń nie jest w stanie kierować swoim postępowaniem (Pazdan 1997: 59).

Zgodnie z artykułem 14 k.c.: „czynność prawna dokonana przez osobę, która nie ma zdolności do czynności prawnych, jest nieważna”, jeżeli jednak osoba ta „zawarła umowę należącą do umów powszechnie zawieranych w drobnych bieżących sprawach życia codziennego, umowa taka staje się ważna z chwilą jej wykonania, chyba, że pociąga za sobą rażące pokrzywdzenia osoby niezdolnej do czynności prawnych”. Według zapisu artykułu 16 k.c.:

osoba pełnoletnia może być ubezwłasnowolniona częściowo z powodu choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, jeżeli stan tej osoby nie uzasadnia ubezwłasnowolnienia całkowitego, lecz potrzebna jest pomoc do prowadzenia jej spraw.

Dla takiej osoby ustanawia się kuratelę. Artykuł 15 k.c. stanowi, że osoby ubezwłasnowolnione częściowo mają ograniczoną zdolność do czynności prawnych, podobnie jak osoba małoletnia, która ukończyła trzynaście lat. W artykule 545 kodeksu postępowania cywilnego (ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego, tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1822, ze zm.) wymieniono osoby uprawnione do złożenia wniosku o ubezwłasnowolnienie, są nimi: małżonek osoby, której dotyczy wnioski o ubezwłasnowolnienie, krewni w linii prostej i rodzeństwo lub jej przedstawiciel ustawowy. Podstawą do wydania przez sąd postanowienia dotyczącego ubezwłasnowolnienia jest sposób, w jaki osoba, która ma zostać ubezwłasnowolniona, kieruje swoimi postępowaniem, czy zagraża swojemu dobru lub dobru otoczenia, czy jej stan lub choroba wpływa na rozumienie tego, co robi, czy oddziałuje na jej wolę, czy stanowi zagrożenie dla siebie lub otoczenia (Hajdukiewicz 2004: 63). Podstawą do całkowitego ubezwłasnowolnienia w kwestii niepełnosprawności intelektualnej jest stan głębokiej niepełnosprawności intelektualnej, natomiast w przypadku częściowego ubezwłasnowolnienia – stany

niepełnosprawności intelektualnej, które nie są tak nasilone, by uzasadniały ubezwłasnowolnienie całkowite (Uszkiewiczowa 1973: 31–40).

Czyny niedozwolone i odpowiedzialność za wyrządzoną szkodę

Osoby niepełnosprawne intelektualnie mogą dopuścić się czynów niedozwolonych. Podstawową zasadą odpowiedzialności z tytułu czynów niedozwolonych jest zasada winy, która wynika z artykułu 415 k.c. By ponieść odpowiedzialność za czyn, musi zaistnieć szkoda, czyn sprawczy będący winą oraz związek przyczynowy pomiędzy czynem a szkodą (Banaszczyk 1997: 758). Zarzut takiego zachowania można postawić jedynie osobie, która działała z rozeznaniem, czyli wtedy, kiedy można jej przypisać winę. Artykuł 425 k.c. stanowi: „osoba, która z jakichkolwiek powodów znajduje się w stanie wyłączającym świadome albo swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli, nie jest odpowiedzialna za szkodę w tym stanie wyrządzoną”. Zgodnie z zapisem w artykule 82 k.c. stanem takim jest: „niedorozwój umysłowy”, „choroby psychiczne lub co najmniej przejściowe zaburzenia psychiczne wynikające z przyczyn chorobowych lub innych czynników wewnętrznych”. Fakt ubezwłasnowolnienia osoby, która wyrządziła szkodę, nie ma znaczenia dla postawienia zarzutu winy. Jak słusznie zauważa Zbigniew Banaszczyk, nawet osoba całkowicie ubezwłasnowolniona może w chwili wyrządzenia szkody działać z pełnym rozeznaniem (Banaszczyk 1997: 820). Odpowiedzialność za szkodę jest utrzymana u osoby, która świadomie i swobodnie podejmuje decyzję i wyraża wolę (Hajdukiewicz 2004: 63).

Może dojść do sytuacji, w której osoba ubezwłasnowolniona prawomocnym orzeczeniem sądu cywilnego będzie oskarżona o popełnienie przestępstwa. W wyroku z dnia 25 lutego 2009 roku (II KK 316/08) Sąd Najwyższy orzekł, że ubezwłasnowolnienie samo w sobie nie oznacza niepoczytalności sprawcy czynu zabronionego, będącego ubezwłasnowolnionym. Sytuacja taka powoduje jedynie dopuszczenie dowodu z opinii biegłych psychiatrów celem ustalenia poczytalności oskarżonego, albowiem w zaistniałej sytuacji powstaje wątpliwość co do stanu zdrowia psychicznego oskarżonego.

Czynności prawne i wady oświadczenia woli

W kwestiach czynności prawnych i wad oświadczenia woli bardzo istotne są artykuły 82 i 87 k.c.. Z przepisów tych wynika, że nieważne jest oświadczenie woli złożone przez osobę, która z jakichkolwiek przyczyn znajdowała się w stanie wyłączającym świadome lub swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli. Stanem takim jest, jak już wspomniano wcześniej, stan głębokiej niepełnosprawności intelektualnej. Należy zauważyć, że w przypadku niepełnosprawności intelektualnej niezwykle istotne wydają się być aspekty ważności oświadczenia woli, czyli świadomość

podejmowanej decyzji, swoboda i możliwość bezpośredniego wyrażenia – słownie, pisemnie lub w sposób dorozumiany (gestem, mimiką) swojej woli. Osoby niepełnosprawne intelektualnie, by mogły wyrazić wolę w sposób ważny, muszą rozumieć swoją decyzję, a także przewidywać jej skutki prawne. Wybory powinny być dokonywane w sposób swobodny, a należy zwrócić uwagę, że osoby niepełnosprawne intelektualnie są podatne na sugestie, łatwiej ulegają naciskom otoczenia, poszukują akceptacji, przy czym często nie potrafią w sposób racjonalny przewidzieć konsekwencji swoich decyzji. Chcąc spełnić oczekiwania otoczenia i jednocześnie być docenionym, osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą ulegać presji otoczenia wbrew własnym korzyściom. Mogą także wykazywać większą skłonność do zachowań zgodnych z poleceniem lub kontekstem sytuacji. Racjonalna ocena podejmowanej decyzji jest w dużej mierze zależna od sprawności funkcjonowania intelektualnego. Stan niepełnosprawności intelektualnej, zwłaszcza lekkiego stopnia, nie wyklucza zdolności podejmowania racjonalnych decyzji, jeśli sprawa, której decyzja dotyczy, oraz konsekwencje owej decyzji przedstawione zostaną w sposób przystępny i zrozumiały dla danej osoby. Reasumując, jedynie stan głębokiej niepełnosprawności intelektualnej wyklucza możliwość podjęcia świadomej lub swobodnej decyzji i wyrażenia woli (Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 537).

Wybrane aspekty dotyczące zagadnienia niepełnosprawności intelektualnej w kontekście orzecznictwa rentowego

W zakresie form zabezpieczenia finansowego obywatela przez państwo można wyróżnić świadczenia rentowe i orzecznictwo o niepełnosprawności. Niepełnosprawność intelektualna jest stanem niepełnego rozwoju intelektualnego objawiającego się od najmłodszych lat rozwojowych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną zdolne do wypełnienia obowiązków społecznych w zakresie zarobkowania, a więc osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, mogą korzystać ze świadczeń rentowych w sytuacji, gdy z przyczyn chorób współtowarzyszących utracą zdolność do zarobkowania. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym (niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym) nie są zdolne do podjęcia aktywności zawodowej, a stan niepełnosprawności intelektualnej zauważany jest od najwcześniejszych lat rozwojowych. W sytuacji dzieci w wieku do 16 roku życia orzeka się tzw. niepełnosprawność – dotyczy to przypadku stwierdzenia naruszenia sprawności fizycznej lub psychicznej o przewidywalnym okresie trwania powyżej dwunastu miesięcy i konieczności zapewnienia całkowitej opieki i pomocy osób trzecich. W takich sytuacjach rodzice dziecka mogą otrzymać tzw. zasiłek pielęgnacyjny. U osób powyżej 16 roku życia orzeka się o stopniu niepełnosprawności (Zyss 2009: 218). Wyróżnia się 3 stopnie niepełnosprawności – lekki, umiarkowany i znaczny. Do otrzymania świadczeń uprawnia co najmniej umiarkowany stopień niepełnosprawności. Do

celów rehabilitacyjnych, udzielania pomocy społecznej, korzystania z uprawnień przysługujących osobom z niepełnosprawnością świadczenia rentowe są niewystarczające. Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 1997 roku wyróżnia 3 stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany i znaczny. Zaliczenie do danego stopnia niepełnosprawności odbywa się drogą orzeczenia wydawanego przez powiatowe zespoły do spraw orzekania przy powiatowych centrach pomocy rodzinie. Zgodnie z artykułem 4 u.r.z.s.z.:

Do znacznego stopnia niepełnosprawności zalicza się osobę mającą naruszoną sprawność organizmu, niezdolną do pracy albo zdolną do pracy jedynie w warunkach pracy chronionej i wymagającą, w celu pełnienia ról społecznych, stałej lub długotrwałej opieki i pomocy innych osób w związku z niezdolnością do samodzielnej egzystencji. Do umiarkowanego stopnia niepełnosprawności zalicza się osobę z naruszoną sprawnością organizmu, niezdolną do pracy albo zdolną do pracy jedynie w warunkach pracy chronionej lub wymagającej czasowej albo częściowej pomocy innych osób w celu pełnienia ról społecznych. Do lekkiego stopnia niepełnosprawności zalicza się osobę o naruszonej sprawności organizmu, powodującej w sposób istotny obniżenie zdolności do wykonywania pracy, w porównaniu do zdolności, jaką wykazuje osoba o podobnych kwalifikacjach zawodowych z pełną sprawnością psychiczną i fizyczną, lub mającą ograniczenia w pełnieniu ról społecznych dające się kompensować przy pomocy wyposażenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze lub środki techniczne.

U osób, u których stwierdza się poza niepełnosprawnością intelektualną również inne rodzaje niepełnosprawności (np. uszkodzenia narządu słuchu, wzroku, ruchu, choroby psychiczne, schorzenia neurologiczne), ustala się zakres poszczególnych niepełnosprawności (Zyss 2009: 219–222).

Aktualnie obowiązująca ustawa z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 1383, ze zm.) nie zawiera żadnych wytycznych orzeczniczych, które określałyby w sposób jednoznaczny, w jaki sposób dane schorzenie wpływa i ogranicza zdolność pacjenta do zatrudnienia. Procedura orzekania w zakresie przypisywania danemu schorzeniu o danym nasileniu sprecyzowanego znaczenia orzeczniczego została przerzucona na decyzję lekarzy ZUS oraz biegłych sądowych (Zyss 2009: 232). Do niedawna obowiązujące rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 maja 1989 r. w sprawie uprawnień do wcześniejszej emerytury pracowników opiekujących się dziećmi wymagającymi stałej opieki (Dz. U. Nr 28, poz. 149) było jedynym aktem prawnym, który wymieniał schorzenia i przypisywał im określone znaczenie orzecznicze (Zyss 2009: 232).

Jedno z opisywanych zagadnień w rozporządzeniu RM z dnia 15 maja 1989 roku to schorzenie psychiczne, którego głównym objawem był deficyt intelektualny – należała do niego niepełnosprawność intelektualna. Orzecznictwo rentowe zajmowało się sprawnością intelektualną poniżej 90 punktów ilorazu inteligencji. Według rozporządzenia niepełnosprawność intelektualna została podzielona na sześć podzakresów: inteligencja poniżej normy (wartość ilorazu inteligencji 80–89) i pogranicze

„upośledzenia” (dawna ociężałość umysłowa, wartość ilorazu inteligencji 70–79), niepełnosprawność intelektualna stopnia lekkiego, umiarkowanego, znacznego i głębokiego. Podstawą do orzeczenia całkowitej niezdolności do pracy była niepełnosprawność intelektualna co najmniej umiarkowanego stopnia. Głębsze stopnie niepełnosprawności przeważnie powiązane z deficytami neurologicznymi lub padaczką były powodem orzeczenia u pacjenta, poza całkowitą niezdolnością do pracy, także niezdolności do samodzielnej egzystencji. Osoba z lekką niepełnosprawnością intelektualną mogła wymagać opieki osób trzecich jedynie przy współwystępowaniu innych ciężkich schorzeń – bardzo poważnie utrudniających sprawność ustroju. Sama niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia była podstawą do orzeczenia jedynie częściowej niezdolności do pracy. Pogranicze niepełnosprawności intelektualnej lub inteligencja poniżej przeciętnej nie stanowiły przesłanki do orzekania o choćby częściowej niezdolności do pracy. W sytuacjach, gdy deficyt intelektualny nawet niewielkiego stopnia współwystępował z deficytem w zakresie narządu słuchu, ruchu, wzroku czy zaburzeniem lub chorobą psychiczną, mogła zaistnieć przesłanka do orzeczenia całkowitej niezdolności do pracy. Wśród bardzo często współwystępujących z niepełnosprawnością intelektualną zaburzeń psychicznych należy wymienić zaburzenia zachowania i zaburzenia emocjonalne, które potwierdzone koniecznością leczenia mogły dać podstawy do orzeczenia nawet całkowitej niezdolności do pracy (Zyss 2009: 235). Poruszając kwestię świadczeń finansowych, jakie otrzymać mogą osoby niepełnosprawne intelektualne, a także ich rodziny, należy wspomnieć, że wytyczne zawarte w powyżej omówionym rozporządzeniu mają zastosowanie w orzekaniu w zakresie renty rodzinnej i socjalnej (Zyss 2009: 240). W aspekcie niepełnosprawności intelektualnej renta rodzinna przysługuje w sytuacji śmierci jednego z rodziców bez względu na wiek, jeżeli dziecko jest całkowicie niezdolne do pracy oraz samodzielnej egzystencji. Renta socjalna jest świadczeniem finansowym przysługującym osobom, które zachorowały w okresie dzieciństwa i młodości. Należy zwrócić uwagę jeszcze na fakt, że osobom ciężko chorym, wymagającym opieki drugiej osoby, przysługuje świadczenie w formie dodatku lub zasiłku pielęgnacyjnego. Przyznawany jest on osobom, które zostały uznane za całkowicie niezdolne do pracy i samodzielnej egzystencji (znacznym stopniem niepełnosprawności). Zasiłek pielęgnacyjny przysługuje bez względu na wysokość dochodów na członka rodziny, nie przysługuje natomiast osobom przebywającym w domu dziecka, domach opieki społecznej, zakładach opiekuńczo-leczniczych czy zakładach opiekuńczo-wychowawczych. Zasiłek pielęgnacyjny może zostać przyznany w przypadku bardzo ciężkich schorzeń, jak na przykład niepełnosprawność intelektualna co najmniej umiarkowanego stopnia lub lżejsza niepełnosprawność intelektualna, ale przebiegająca z zaburzeniami neurologicznymi (padaczką, niedosłuchem, głuchotą, niedowidzeniem, ślepotą, porażeniem mózgowo-rdzeniowym) lub zaburzeniami psychicznymi znacznie utrudniającymi codzienne funkcjonowanie. Zasiłek pielęgnacyjny jest świadczeniem o charakterze pomocniczym, wypłacanym przez opiekę społeczną, natomiast dodatek pielęgnacyjny jest świadczeniem o charakterze ubezpieczeniowym i wypłacany jest przez Zakład Ubezpieczeń

Spółecznych. Dana osoba może otrzymywać albo zasiłek, albo dodatek pielęgnacyjny (Zyss 2009: 216–217).

Wybrane aspekty dotyczące zagadnienia niepełnosprawności intelektualnej w kontekście prawa karnego

Niestety nie istnieją konkretne dane, które mogłyby zobrazować zjawisko popełniania przestępstw w Polsce przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W tym miejscu można przytoczyć jedynie badania amerykańskie, które pokazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie popełniają przestępstw częściej niż osoby sprawne intelektualnie (Richard-Devantoy *et al.* 2009 za: Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 530). Z kolei w innych, również amerykańskich (Caldera *et al.* 2009 za: Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 530) badaniach pojawiła się słuszna teza, że ze względu na cechy charakterologiczne osób niepełnosprawnych, takie jak podatność na sugestie i chęć akceptacji przez otoczenie, istnieje duże prawdopodobieństwo, że będą one przyznawać się do czynów, których nie popełniły. Osoby niepełnosprawne intelektualnie najczęściej nie działają same, raczej wypełniają czyjeś zadania. Przestępstwa przez nie popełniane przeważnie są nieplanowane i wynikają z zaburzonej kontroli zachowań impulsywnych, nieumiejętności radzenia sobie z emocjami i sytuacjami stresowymi oraz braku umiejętności przewidywania konsekwencji. Często więc mogą wynikać ze strachu, złości lub paniki. Niskie zdolności intelektualne, a więc także niskie zdolności planowania i przewidywania powodują, że przestępcy z niepełnosprawnością intelektualną częściej są ujmowani, mają mniejszą szansę na postępowanie we własnej obronie i częściej przyznają się do winy (Caldera *et al.* 2009 za: Gałęcki, Eichstaedt, Bobińska 2012: 531).

W przedostatnim podrozdziale zostaną przedstawione najważniejsze zagadnienia związane z opiniowaniem sądowno-psychiatrycznym w sytuacjach, w których postępowanie karne dotyczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Ustalenie poczytalności sprawcy z punktu widzenia norm prawa karnego jest bardzo istotne, ponieważ jest to jedyna z okoliczności wyłączających winę. Artykuł 1 § 3 kodeksu karnego (ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1137, ze zm.) (dalej: k.k.) mówi, że: „Nie popełnia przestępstwa sprawca czynu zabronionego, jeżeli nie można mu przypisać winy w czasie czynu” (łac. *nullum crimen sine culpa* – nie ma przestępstwa bez winy). Kluczowym dla opiniowania sądowno-psychiatrycznego jest artykuł 31 k.k., zgodnie z którym:

§ 1. nie popełnia przestępstwa, kto z powodu choroby psychicznej, upośledzenia umysłowego lub innego zakłócenia czynności psychicznych, nie mógł w czasie czynu rozpoznać jego znaczenia lub pokierować swoim postępowaniem.

§ 2. Jeżeli w czasie popełnienia przestępstwa zdolność rozpoznania znaczenia czynu lub kierowania postępowaniem była w znacznym stopniu ograniczona, sąd może zastosować nadzwyczajne złagodzenia kary.

Zgodnie z artykułem 202 kodeksu postępowania karnego (ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego, tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 1904, ze zm.) (dalej: k.p.k.), aby móc odpowiedzieć na pytania dotyczące kwestii występowania u sprawcy czynu zabronionego niepełnosprawności intelektualnej, powoływani są biegli w celu sporządzenia opinii sądowo-psychiatrycznej:

§ 1. W celu wydania opinii o stanie zdrowia psychicznego oskarżonego sąd, a w postępowaniu przygotowawczym prokurator, powołuje co najmniej dwóch biegłych lekarzy psychiatrów.

§ 2. Na wniosek psychiatrów do udziału w wydaniu opinii powołuje się ponadto biegłego lub biegłych innych specjalności.

§ 3. Do udziału w wydaniu opinii o stanie zdrowia psychicznego oskarżonego, w zakresie zaburzeń preferencji seksualnych, sąd, a w postępowaniu przygotowawczym prokurator, powołuje biegłego lekarza seksuologa.

§ 4. Biegli nie mogą pozostawać ze sobą w związku małżeńskim ani w innym stosunku, który mógłby wywołać uzasadnioną wątpliwość co do ich samodzielności.

§ 5. Opinia biegłych powinna zawierać stwierdzenia dotyczące zarówno poczytalności oskarżonego w chwili popełniania czynu, jak i jego aktualnego stanu zdrowia psychicznego oraz zdolności do udziału w postępowaniu [...].

Określenie poziomu intelektualnego na potrzeby badania sądowo-psychiatrycznego powinno odbywać się przez zebranie wywiadu, przeprowadzenie badania psychiatrycznego oraz sprawdzenie funkcjonowania intelektualnego metodami testowymi (Przybysz 2003: 27). Zgodnie z artykułem 202 § 2 k.p.k. zadanie to wykonywane jest przez biegłego psychologa, którego powołuje organ procesowy na wniosek biegłych psychiatrów.

W kontekście niepełnosprawności intelektualnej podstawę do oceny poczytalności jako zniesionej w chwili czynu daje niepełnosprawność stopnia głębokiego bądź stwierdzenie obecności choroby psychicznej w znaczeniu psychozy lub krótkotrwałych, przemijających zakłóceń czynności psychicznych będących krótkotrwałymi psychozami, które mogą być stanami współlistniejącymi z niepełnosprawnością intelektualną, również lżejszego stopnia. Poczytalność ograniczona w stopniu znacznym może zostać orzeczona w niepełnosprawności intelektualnej, która nie daje podstaw do stwierdzenia niepoczytalności, ale ogranicza ją w stopniu znacznym. Należy podkreślić, że zarówno niepoczytalność, jak i poczytalność ograniczoną w stopniu znacznym zawsze orzeka się w czasie czynu i w odniesieniu do konkretnego czynu zabronionego (Filar 2006: 99). Na stwierdzenie stanu niepoczytalności składają się dwie składowe: psychologiczna i psychiatryczna. Zgodnie z tym czynnik intelektu odpowiada za rozpoznanie znaczenia czynu, a alternatywnie mu przeciwstawny czynnik woli za możliwość kierowania swoim intelektem (Filar 2006: 98). Oba człony – psychiatryczny i psychologiczny, wzajemnie się ograniczają, ponieważ nie każde zaburzenie psychiczne daje podstawę do oceny niepoczytalności, ale tylko takie, które pozbawia sprawcę zdolności rozpoznania

znaczenia czynu lub pokierowania swoim postępowaniem, natomiast brak tych zdolności musi być spowodowany przez zaburzenia wymienione w członie psychiatrycznym. W pewnych przypadkach, mimo sprawnego intelektu i niezaburzonej świadomości, zaburzenia dotyczące sfery woli zakłócają kierowanie postępowaniem. Błędny byłoby sformułowanie odwrotne, że sprawca pozbawiony zdolności rozpoznawania czynu może kierować swoim postępowaniem (Hajdukiewicz 2007: 116).

Ocena poczytalności sprawcy, z punktu widzenia medycyny, bardzo często jest sprawą niejednoznaczną i mogącą budzić wątpliwości i kontrowersje. Zdarza się, że biegli psychiatrzy powoływani przez sąd lub prokuraturę nie potrafią jednoznacznie ocenić poczytalności sprawcy czynu w jednym badaniu ambulatoryjnym. Podobnie wygląda kwestia określenia stopnia niepełnosprawności, pojmowania reguł społecznych i sposobu funkcjonowania. W konsekwencji może to przesądzić o orzeczeniu poczytalności zniesionej lub ograniczonej w stopniu znacznym. Zgodnie z artykułem 203 k.p.k. w sytuacji, gdy to niezbędnie konieczne, może zająć przymus orzeczenia obserwacji sądowo-psychiatrycznej.

Jednym z najtrudniejszych zadań zarówno dla opiniujących biegłych, jak i sądu jest orzekanie w sprawach odpowiedzialności w stanie niepoczytalności lub poczytalności ograniczonej, która wystąpiła w wyniku spożycia alkoholu lub innego środka odurzającego. Zgodnie z artykułem 31 § 3 k.k. niepoczytalność lub poczytalność ograniczona nie mają zastosowania, gdy: „sprawca wprawiając się w stan nietrzeźwości lub odurzenia przewidywał wyłączenie lub ograniczenie jego poczytalności albo mógł je przewidzieć”. Zgodnie z komentarzem Mariana Filara nie można przypisać niepoczytalności lub poczytalności ograniczonej w stopniu znacznym, gdy sprawca doprowadził się w stan nietrzeźwości sam, dobrowolnie umyślnie oraz musiał lub co najmniej mógł przewidzieć następstwa wprowadzenia się w ten stan (Filar 2006: 101). W związku z tym artykuł 31 § 3 k.k.:

nie ma więc zastosowania do osób, które odurzone zostały wbrew własnej woli lub których odurzenie było wynikiem nadzwyczajnych i nietypowych procesów fizjologicznych (upojenie patologiczne i na podłożu patologicznym). W wypadkach tych bowiem użycie alkoholu jest jedynie czynnikiem zaostrażającym istniejący już stan patologiczny (np. uszkodzenia mózgu, niedorozwój umysłowy), nie zaś samoistną przyczyną utraty lub ograniczenia poczytalności (Filar 2006: 101–102).

W sprawach dotyczących nieletnich do kwestii związanych z niepełnosprawnością intelektualną zastosowanie ma artykuł 12 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1654, ze zm.), który mówi, że:

w razie stwierdzenia u nieletniego upośledzenia umysłowego, choroby psychicznej lub innego zakłócenia czynności psychicznych bądź nałogowego używania alkoholu albo innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, sąd rodzinny może orzec umieszczenie nieletniego w szpitalu psychiatrycznym lub innym odpowiednim

zakładzie leczniczym. Jeżeli zachodzi potrzeba zapewnienia nieletniemu jedynie opieki wychowawczej, sąd może orzec umieszczenie go w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, a w przypadku, gdy nieletni jest upośledzony umysłowo w stopniu głębokim i wymaga jedynie opieki – w domu pomocy społecznej.

Krystyna Gromek do środków leczniczo-wychowawczych zalicza:

a) środki lecznicze: obejmujące szpitale psychiatryczne i inne odpowiednie zakłady lecznicze przeznaczone dla osób nieletnich skierowanych z powodu następujących przyczyn dodatkowych:

- niezależnych od postępowania nieletniego, tj. upośledzenia umysłowego, choroby psychicznej i innego zakłócenia czynności psychicznych;
- zależnych od postępowania nieletniego, tj. nałogowego używania alkoholu albo innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia;

b) środki opiekuńcze: obejmujące domy pomocy społecznej, przeznaczone dla osób nieletnich wymagających jedynie specjalistycznej opieki oligofrenopedagogicznej z powodu upośledzenia umysłowego w stopniu głębokim;

c) środki opiekuńczo-wychowawcze: obejmujące placówki opiekuńczo-wychowawcze, przeznaczone dla osób nieletnich wymagających specjalistycznych oddziaływań rewalidacyjno-resocjalizacyjnych (Gromek 2001: 136).

Pomimo braku konkretnych danych przedstawiających liczbę osadzonych w więzieniach osób z niepełnosprawnością intelektualną lub chorych psychicznie temat nie pozostaje w sferze tabu. W zeszłym roku Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich przeprowadziło badania, w toku których znaleziono w więzieniach osoby niepełnosprawne intelektualnie lub chore psychicznie, które nie powinny tam trafić. Po wizytacji i rozmowach Rzecznika ze stu osobami przebywającymi w odwiedzonych jednostkach penitencjarnych okazało się, że część z nich prawdopodobnie nie powinna nigdy znaleźć się w więzieniu, część mogłaby odbywać karę nie w zwykłym reżimie, ale pod opieką specjalistów, korzystając z programów terapeutycznych w warunkach zapewniających bezpieczeństwo zarówno im, jak i współosadzonym i funkcjonariuszom. Osoby te trafiają do zakładów penitencjarnych, ponieważ informacje o niepełnosprawności umykają uwadze lub nie są uważane za istotne: policjanci ich nie odnotowują, prokuratorzy nie powołują biegłych w przypadku wątpliwości co do stanu zdrowia psychicznego danej osoby, sądy ignorują przesłanki świadczące o tym, że dana osoba może mieć kłopot z korzystaniem ze swoich praw (nie zapewnia się obligatoryjnego obrońcy), zapadają też wyroki nieuwzględniające możliwości skazanego do odbycia kary. Zdarza się, że kuratorzy wnioskuje o umieszczenie w zakładzie karnym kogoś, kto nie zapłacił zasądzonej grzywny albo nie wykonał wskazanych w wyroku prac społecznie użytecznych, nie widząc tej osoby, a sąd nie sprawdza, czy taka osoba może w ogóle zasądzonego wyrok wykonać. Funkcjonariusze Służby Więziennej nie przekazują ważnych informacji o osadzonym prokuratorom, sądom, sędziemu penitencjarnemu, nie wiedzą, jak

reagować w takiej sytuacji, ponieważ nie są dostatecznie szkoleni. Sędziowie penitencjarni nie otrzymują sygnałów, które skłaniałyby do podjęcia działań w ramach ich kompetencji: spotkania z osadzonym, którego sytuacja wymaga interwencji, wydania zaleceń Służbie Więziennej, wystąpienia z urzędu o przerwę w odbywaniu kary (*Więżniowie z niepełnosprawnością intelektualną...* 2016).

Zdaniem prof. Janusza Heitzmana z Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie prawo w Polsce jest dobre, ale źle stosowane.

Trzeba pamiętać, że na stan psychiczny człowieka mają wpływ uwarunkowania społeczne. Dlatego może nie wystarczyć jedno badanie psychiatryczne, a ocena ilorazu inteligencji nie przekłada się wprost na to, jakie paragrafy można zastosować. Jeśli do więzienia trafia osoba, która intelektualnie nie jest przystosowana do przemiany, to przecież cel naprawczy wymiaru sprawiedliwości nie zostanie osiągnięty (*Więżniowie z niepełnosprawnością intelektualną...* 2016).

Po rozmowach Adama Bodnara ze skazanymi Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich analizuje dokumenty pod kątem ewentualnej kasacji lub wniosku do sądu o wznowienie postępowania. Być może część z tych spraw zakwalifikuje się do tego, aby prezydent rozważył udzielenie aktu łaski niektórym ze skazanych.

Kontrowersja w ramach prawa rodzinnego i opiekuńczego – prawo osób z niepełnosprawnością intelektualną lub chorobą psychiczną do małżeństwa

Ową tytułową kontrowersję w polskich prawodawstwie stanowi artykuł 12 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 682, ze zm.), zgodnie z którym: „Nie może zawrzeć małżeństwa osoba dotknięta chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym. Jeżeli jednak stan zdrowia albo umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie, sąd może jej zezwolić na zawarcie małżeństwa”.

W listopadzie 2016 roku zakończyła się w Trybunale Konstytucyjnym sprawa, którą wniósł Rzecznik Praw Obywatelskich. Inspiracją było konkretne zdarzenie: urzędnik stanu cywilnego odmówił kobiecie z porażeniem mózgowym udzielenia ślubu, ponieważ miała ona problemy z wypowiedaniem się (była pełnosprawna intelektualnie). Na rozprawie przed Trybunałem przedstawicielka Rzecznika Praw Obywatelskich argumentowała, że owy przepis jest dyskryminujący, powodujący poczucie poniżenia i upokorzenia, narusza godność osoby oraz prawo do życia rodzinnego. W jej ocenie u podstaw tego artykułu leży motywacja eugeniczna: utrudnienie prokreacji osobom niepełnosprawnym intelektualnie. Jednak z naukowego punktu widzenia choroba psychiczna czy niepełnosprawność nie musi być

dziedziczna. Nowoczesne leki pozwalają z kolei na kontrolowanie choroby psychicznej w taki sposób, że chory często normalnie funkcjonuje w środowisku rodzinnym i społecznym. Przedstawicielka Rzecznika Praw Obywatelskich podkreślała także, że małżeństwo korzystnie wpływa na chorego: „Przepis pochodzi z czasów, gdy uważano, że chorych psychicznie należy izolować od społeczeństwa. Dziś wiemy, że należy ich właśnie włączać. Poza tym brak małżeństwa nie udaremnia prokreacji. Z badań aktowych wynika, że większość osób, które starały się o zgodę sądu na małżeństwo, albo miała już dzieci, albo ich właśnie oczekiwała” (Siedlecka 2016). Z owej relacji jasno wynika, że względny zakaz małżeństwa dla tych osób jest środkiem nieproporcjonalnym i nieprzydatnym.

Prawo do zawarcia małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną na równych prawach z osobami pełnosprawnymi zawiera Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169). Polska ratyfikowała konwencję w 2012 roku, ale złożyła do niej zastrzeżenie właśnie w punkcie dotyczącym równości osób niepełnosprawnych intelektualnie w małżeństwie i innych prawach cywilnych. Dlatego Rzecznik Praw Obywatelskich nie mógł powołać się na konwencję w skardze do Trybunału. Za czasów rządów Platformy Obywatelskiej w Ministerstwie Sprawiedliwości trwały prace nad dostosowaniem polskich przepisów w tym punkcie do konwencji, ale ich nie zakończono. Obecnie, w związku z likwidacją działającej przy ministrze sprawiedliwości komisji kodyfikacyjnej prawa cywilnego, sprawa w ogóle się nie toczy.

Trybunał Konstytucyjny nie uznał za słusznych argumentów Rzecznika Praw Obywatelskich. Sędzia prawoznawca Andrzej Wróbel podkreślił, że polska konstytucja nie zawiera prawa do małżeństwa, a zawarte w niej (art. 47) prawo do życia rodzinnego należy czytać w kontekście artykułu 18, który ustanawia ochronę małżeństwa, rodziny i rodzicielstwa: „Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych za najważniejszą wartość, w kontekście małżeństwa, uważa indywidualną wolność. Polskie prawo – ochronę małżeństwa, rodziny, rodzicielstwa i dobro dziecka” (Siedlecka 2016). Podkreślił także, że ograniczenie prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną do małżeństwa zmierza właśnie do ochrony tych wartości. Trybunał nie zgodził się też, że przepis narusza zasadę poszanowania godności człowieka. Zdaniem Trybunału w tym przypadku można by mówić o naruszeniu godności rozumianej nie jako cecha konstruktywna każdego człowieka, ale o naruszeniu godności osobistej, a ta może być ograniczona, podobnie jak inne prawa i wolności człowieka, np. ze względu na ochronę praw i wolności innych osób. I tak jest właśnie zdaniem Trybunału w tym przypadku – w szczególności chodzi o zagwarantowanie bezpieczeństwa i dobra dzieci (Siedlecka 2016).

Literatura

- Andrzejuk R., 2004, *Prawa człowieka podstawą prawa narodów do samostanowienia*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Banaszczyk Z., 1997, *Czyny niedozwolone* [w:] *idem*, *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, red. K. Pietrzykowski, Warszawa: C.H. Beck.
- Cytowska B., 2012, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dąbrowski S., Pietrzykowski J., 1997, *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego – komentarz*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Filar M., 2006, *Wyłączenie odpowiedzialności karnej* [w:] *Kodeks karny. Komentarz*, red. O. Górniok *et al.*, Warszawa: LexisNexis, wyd. 2.
- Gałecki P., Eichstaedt K., Bobińska K., 2012, *Aspekty i orzecznictwo u osób z niepełnosprawnością intelektualną w polskim ustawodawstwie* [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki, Wrocław: Continuo.
- Gromek K., 2001, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Hajdukiewicz D., 2004, *Opiniowanie sądowo-psychiatryczne w sprawach cywilnych*, Warszawa: Instytut Psychologii i Neurologii.
- Hajdukiewicz D., 2007, *Podstawy prawne opiniowania sądowo-psychiatrycznego w postępowaniu karnym, w sprawach o wykroczenia oraz w sprawach nieletnich*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Łuniewski W., 1950, *Zarys psychiatrii sądowej. Część ogólna*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Pazdan M., 1997, *Zdolność prawna i zdolność do czynności prawnych* [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, red. K. Pietrzykowski, Warszawa: C.H. Beck.
- Piechowiak M., 1999, *Filozofia praw człowieka: prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Przybysz J., 2003, *Psychiatria sądowa. Opiniowanie w procesie karnym. Podręcznik dla lekarzy i prawników*, Toruń: Fundacja Tumult.
- Sokołowski T., 2004, *Międzynarodowa ochrona praw człowieka: zarys*, Warszawa: WSP TWP.
- Szczupał B., 2009, *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Uszkiewiczowa L., 1973, *Opinia biegłego psychiatry w postępowaniu cywilnym* [w:] *Opinia biegłego z zakresu psychiatrii*, red. L. Uszkiewiczowa, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Więźniowie z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. RPO opowiada o wynikach badań w więzieniach i o tym, co robi, by pomóc osobom, które nigdy nie powinny były trafić do więzienia*, 2016, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/wiezniowie-o-umyslowski-dzieci-chorzy-psychicznie-rpo-opowiada-o-wynikach-badan-w-wiezieniach> [dostęp: 24.07.2017].

Wstępne wyniki z Narodowego Spisu Powszechnego 2011 w zakresie populacji osób niepełnosprawnych, 2011, <http://niepelnosprawni.gov.pl/container/niepelnosprawnosci-w-liczbach/dane-demograficzne/wstepne-wyniki-z-narodowego-spisu-powszechnego-2011-w-zakresie-populacji-osob-niepelnosprawnych.pdf> [dostęp: 25.07.2017].

Zyss T. (red.), 2009, *Orzecznictwo rentowe ze szczególnym uwzględnieniem psychiatrii*, Kraków: Wydawnictwo Medyczne, wyd. 2.

Dokumenty

Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo – Rezolucja 2856 (XXVI)

Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r. (Dz. U. z 2011 r. Nr 168, poz. 1007)

Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) z dnia 3 maja 1996 r.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, ze zm.)

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169)

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada z 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526)

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 kwietnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U., poz. 882)

Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 maja 1989 r. w sprawie uprawnień do wcześniejszej emerytury pracowników opiekujących się dziećmi wymagającymi stałej opieki (Dz. U. Nr 28, poz. 149)

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. Nr 50, poz. 475)

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 682, ze zm.)

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 459 ze zm.)

Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1822, ze zm.)

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1654, ze zm.)

Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 882, ze zm.)

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 1137, ze zm.)

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 1904, ze zm.)

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (tekst jedn.: Dz. U. z 2016 r., poz. 2046, ze zm.)

Ustawa z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 1383, ze zm.)

Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2016 r., poz. 1219)

Wyrok SN z dnia 25 lutego 2009 r. (II KK 316/08)

Abstrakt

Z wstępnych wyników Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku w zakresie populacji osób niepełnosprawnych wynika, że liczba osób kwalifikujących się do zaliczenia ich do owej zbiorowości wynosiła 4 697 500, co stanowiło 12,2% ludności kraju. Celem artykułu jest analiza oraz omówienie głównych założeń zawartych w wybranych artykułach polskiego oraz europejskiego prawodawstwa ze szczególnym zwróceniem uwagi na kwestie, które bezpośrednio dotyczą osób z niepełnosprawnością oraz osób z zaburzeniami psychicznymi.

Słowa kluczowe

niepełnosprawność, zaburzenia psychiczne, ubezwłasnowolnienie, prawo polskie, prawo europejskie

Summary

The rights of people with intellectual disability in the eyes of European and Polish legislation

Preliminary results of The National General Census from 2011 about persons with disability population shows that number of people qualifying for classification them to this communities amount – 4 697 500, it constituted 12,2% of population of a country. The aim of this article is analysis and discussion of main assumptions contained in selected articles of Polish and European legislation with particular drawing attention to issues, which is directly concerned by persons with disability and persons with mental distress.

Keywords

disability, mental distress, interdiction, Polish law, European law

Przemysław Szczygieł
Uniwersytet Gdański

Hiszpańska polityka edukacyjna wobec Katalonii w czasie dyktatury Francisco Franco – próba analizy z perspektywy teorii polityki Ernesto Laclau

W niniejszym tekście przedmiotem analizy będzie polityka edukacyjna w czasie reżimu Francisco Franco Bahamonde (1892–1975) wobec Katalonii. Kluczową kategorią podejmowaną w tekście jest więc dyktatura, która generalnie oznacza formę „sprawowania absolutnej i nieograniczonej władzy przez jedną osobę lub grupę osób, mającą poparcie wojska i policji” (*Słownik języka polskiego PWN*, 2014). Dyktaturę w tym tekście rozumiem jednak nieco szerzej – jako narzucanie określonych znaczeń i wykluczanie innych pojmowane w sensie: społecznym, politycznym i kulturowym, które niesie określone konsekwencje w kontekście konstruowania tożsamości.

Problematyka dyktatury jest nadal ważna, ponieważ obecnie wciąż spotykamy się z tym zjawiskiem, jednak w zawaolowanej formie, zwłaszcza w kontekście ekspansji ideologii neoliberalnej we współczesnych państwach. Wiąże się ona między innymi z wdrukowywaniem w jednostki określonych dyspozycji oraz wykluczeniem alternatywnych (niewolnorynkowych) sposobów myślenia i staje się przyczyną wielu negatywnych konsekwencji, opisanych w literaturze przedmiotu (Potulicka, Rutkowiak 2012). Z tego względu nadal ważne jest badanie mechanizmów dyktatury, przede wszystkim w kontekście kreowania tożsamości jednostek, które dokonuje się między innymi za pośrednictwem określonej polityki edukacyjnej.

Polityka edukacyjna w czasie dyktatury jest narzędziem służącym narzucaniu partykularnych znaczeń i tym samym konstruowaniu określonych podmiotowości. Proces ten zaznaczył się szczególnie wyraźnie w czasie dyktatury frankistowskiej w Katalonii. Postaram się, wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami, przeanalizować go w dalszej części pracy. Zacznę jednak od opisanie Katalonii jako terytorium Hiszpanii.

Samo zdefiniowanie Katalonii w sensie terytorialnym jest skomplikowane, ponieważ z jednej strony jest ona uważana za państwo (Constitució de Catalunya 2010) w regionie śródziemnomorskim Europy, na półwyspie Iberyjskim, ze stolicą w Barcelonie. Zajmuje powierzchnię 32 106 km² a zamieszkuje ją 7 539 618 osób

(*Gran Enciclopèdia Catalana* 2014). Równocześnie Katalonia jest jednym z 17 regionów autonomicznych (Comunidad Autónoma) Hiszpanii. Artykuł 137 konstytucji hiszpańskiej stanowi, że terytorialnie państwo hiszpańskie zorganizowane jest w formie *municipios* (odpowiednik polskich gmin), prowincji i regionów autonomicznych, które łączą się w jedno państwo. Wszystkie te podmioty posiadają autonomię w zarządzaniu zgodnie z ich interesami (Constitución Española, BOE núm. 311, de 29.12.1978).

Ze względu na szeroką autonomię oraz odmienność językową i kulturową można powiedzieć, że Katalonia jest państwem w państwie (hiszpańskim). Sytuacja ta jest i była skomplikowana ze względów politycznych. Szczególnie w czasie reżimu Francisco Franco, który był jednym z najbardziej burzliwych momentów w historii Katalonii, zwłaszcza w kontekście edukacji.

Polityka edukacyjna podejmuje wiele obszarów związanych z konstruowaniem tożsamości. Zawiera ona cele, orientacje, ogólne priorytety, które – zdefiniowane przez rządy w postaci strategii – należy wdrożyć (UNESCO 2005). Odmienność kulturowa Katalonii jest na tyle duża, że warto podjąć zagadnienie analizy polityki edukacyjnej w kontekście tożsamości językowej Katalończyków, bo, jak pisze Zbyszko Melosik, Katalonia jest „regionem, w którym tożsamość językowa stanowi najważniejszy komponent tożsamości politycznej i kulturowej” (2007: 273). Językiem urzędowym tego regionu jest kataloński.

Język kataloński należy do języków romańskich i narodził się w średniowieczu. Według niektórych źródeł w wieku XIII i XIV był językiem konfederacji królestw ze stolicą w Barcelonie. W XV stuleciu, w trakcie „hiszpańskiej unifikacji” Katalonia straciła swoją niezależność, a w wieku XVIII także autonomię. W tym czasie dynastia Burbonów wprowadziła polityczną „uniformizację”, co oznaczało zakaz używania języka katalońskiego, również w edukacji. W tamtym okresie Katalonia doświadczyła wzrostu gospodarczego, stając się najważniejszym regionem dla przemysłu hiszpańskiego. Nastąpiło wówczas odrodzenie świadomości, kultury narodowej i alfabetyzacji w języku katalońskim, a nowa klasa średnia zaczęła prowadzić politykę nacjonalistyczną. Separatystyczna polityka zakończyła się uzyskaniem autonomii w 1931 roku (Melosik 2007: 273).

Zaprezentowany wycinek historii Katalonii do roku 1931 pokazuje walkę o hegemonię, która niewątpliwie wpłynęła na konstruowanie tożsamości w oparciu o odrębność kulturową, a przede wszystkim językową. W dalszej części tekstu przeanalizuję politykę edukacyjną w czasie dyktatury Francisco Franco (1939–1975), w czasie której szczególnie zaznaczyła się walka o hegemonię. W tym celu skorzystam z teorii polityki Ernesto Laclau.

Teoria polityki Laclau przydatna jest między innymi z dwóch powodów:

- pozwala na analizę procesów społecznych we współczesnych państwach wieloetnicznych i wielokulturowych;
- wspiera proces demokratyzacji społeczeństw, biorąc pod uwagę żądania grup mniejszościowych, wykluczanych, co sprawia, że posiada ona ogromny potencjał polityczny.

Politykę edukacyjną w czasie reżimu frankistowskiego wobec Katalonii będą wpisywał w nurt rozważań Laclau traktujących o grze partykularne/universalne. W dalszej części artykułu zaprezentuję ten fragment teorii Laclau.

Teoria Ernesto Laclau jako narzędzie do analizowania polityki edukacyjnej

Teoria Laclau wpisuje się w nurt rozważań nad demokracją. Jak zauważa Dorota Sepczyńska, Laclau jest kluczowym teoretykiem radykalnej demokracji. Badaczka pisze, że poddał on krytycznej selekcji teksty marksistowskie, odrzucając idee, takie jak: determinizm ekonomiczny, teorię walki klas, historyczną logikę konieczności, wiarę w proletariatus oraz jego dziejową misję, a także postulat rewolucyjnej krwi, natomiast za kluczowe uznał hegemonię, emancypację, dialektykę i antagonizm społeczny (Sepczyńska 2006: 280).

Hegemonia w ujęciu Laclau odnosi się do praktyki przygodnego tworzenia chwilowej jedności wspólnoty politycznej. Emancypacja jest eliminacją wyzysku ekonomicznego oraz innych form dyskryminacji, ma służyć zapewnieniu praw człowieka, zespoleniu wolności obywatelskiej z wolnością polityczną. Wolność obywatelska rozumiana jest jako wolność od przemocy i dominacji ze strony innych, a także realna wolność w podejmowaniu działań publicznych czy formułowaniu wszelkiego rodzaju sądów, natomiast wolność polityczna to udział we władzy i uprawnienia wyborcze. Dialektyka dotyczy paradoksalnej relacji między tym, co uniwersalne, a tym, co partykularne (Sepczyńska 2006: 281). Antagonizm społeczny natomiast oznacza nieusuwalny konflikt między różnymi grupami politycznymi i społecznymi. Jest efektem praktyk hegemonicznych i ma służyć określeniu granic dyskursu. Owo ustanowienie granicy polega na wykluczaniu poza dyskurs dyskursu mu zagrażającego. Jedność hegemoniczna jest uzyskana dzięki „mobilizacji przeciwko zagrażającej sile, stającej się uniwersalnym przedstawieniem wroga czy ciemności” (Laclau 2004: 21). Jak twierdzi Laclau „[...] relacje między grupami powstają jako relacje władzy, tzn. każda grupa nie tylko różni się od pozostałych, ale w wielu przypadkach różnicę tę konstytuuje wykluczenie i podporządkowanie innych grup” (Laclau 2004: 57).

Zdaniem Laclau w polu społecznym mamy do czynienia z nieustanną grą partykularne/universalne. Ten element teorii jest kluczowy w analizie polityki edukacyjnej wobec Katalonii. Opisywana przez Laclau gra nie ma końca, ponieważ w dyskursie nigdy nie ma ostatecznych konfiguracji i stałych pozycji. Badacz wskazuje na 4 typy relacji partykularizm/universalizm:

- pierwszy typ uznaje, że istnieje granica oddzielająca uniwersalność od partykularności, a rozum może całkowicie pojąć biegun uniwersalności. W tej perspektywie można powiedzieć, że nie istnieje żadne zapośredniczenie między uniwersalnością a partykularnością: „to, co partykularne, może co

najwyżej doprowadzić do wynaturzenia tego, co uniwersalne” (Laclau 2004: 51). Jest to podejście reprezentowane w klasycznej filozofii starożytnej;

- w drugim podejściu uznaje się „istnienie punktu widzenia totalności, lecz jest to perspektywa Boga, nie nasza, przekracza bowiem możliwości ludzkiego rozumu” (Laclau 2004: 52). To, co uniwersalne, jest pewnym zdarzeniem w ciągu eschatologicznym i jest nam dostępne za sprawą objawienia. Relacja partykularność/ uniwersalność jest więc nieprzejrzysta i niepojęta (przyjmuje ona formę inkarnacji), co oznacza, że pomiędzy uniwersalnością a ciałem, które ją wciela, nie zachodzi racjonalne powiązanie. Bóg jest jedynym i absolutnym pośrednikiem. Ten typ relacji związany jest z chrześcijaństwem;
- trzecia perspektywa odrzuca logikę wcielenia, a Bóg zostaje zastąpiony przez rozum, dla którego wszystko jest przejrzyste – także relacja między uniwersalnością a ucieleśniającym ją ciałem. Oznacza to, że niewspółmierność między uniwersalnością, która ma się ucieleśnić, a ucieleśniającym ją ciałem jest wyeliminowana. Przyjmuje się tutaj istnienie ciała, które jest tym, co uniwersalne. Jest to ujęcie racjonalne;
- ostatni typ uznaje to, co uniwersalne, za symbol brakującej pełni, natomiast partykularyzm istnieje w ruchu między określeniem oraz uznaniem dyferencyjnej tożsamości a jej zniesieniem za pośrednictwem niedyferencjalnego pośredniczącego środowiska (Laclau 2004: 51–59).

Laclau swoje rozważania wpisuje w czwarty nurt, co ma wyraźne odniesienie do działań politycznych. Jedną z odmian polityki jest ujmowanie tożsamości w kategoriach różnicy i zamknięcia w celu zachowania czystych tożsamości. Zdaniem Laclau konstrukcja dyferencjalnych tożsamości za pośrednictwem zamknięcia się na to, co jest wobec nich zewnętrzne, nie jest jednak realną ani postępową strategią polityczną. Jeżeli grupa uciskana definiowana jest przez różnicę w stosunku do grup uciskających, różnica ta staje się składnikiem tożsamości uciskanego, a idea „negatywności” uniemożliwia nam wyjście poza granice logiki czystej różnicy. Ujawnia się to w formach sprzeciwu: aby był on radykalny, powinien zrównać to, co wyklucza, z tym, co uznaje; a to oznacza, że wykluczenie jest szczególną formą uznania. Każdemu sprzeciwowi, pisze Laclau, jest właściwy pewien konserwyzm. W antagonistycznych stosunkach obecna jest pewna dwuznaczność, którą można poddawać negocjacji, jednak nie da się jej zupełnie wyeliminować. W polityce różnicy kontynuowanie różnicy jako bycie zawsze innym skutkuje tym, że odrzucenie innego nie stanowi radykalnej eliminacji, lecz ciągle renegegowanie form jego obecności. Jeżeli odwrócimy relację ucisku, „inny” (uciskający) będzie podlegał wykluczeniu i uciskowi, a owo odwrócenie formę ucisku pozostawia nienaruszoną. Jeśli tożsamość grup wyemancypowanych ukonstytuowała się poprzez odrzucenie poprzednich grup dominujących, grupy te w dalszym ciągu kształtują ich tożsamość. Inwersja dokonała się w ramach formalnego systemu władzy. Tożsamości polityczne uciskanych i uciskających są rozszczępione, gdyż „żadna partykularność nie może się ukonstytuować bez zachowania wewnętrznego odniesienia do uniwersalności pojętej jako pewien brak” (Laclau 2004: 59–62).

Laclau zarysowuje kilka kierunków działań, dzięki którym można obronić wielokulturowość. Z jednej strony można uznać prawa różnych grup etnicznych i kulturowych do oddzielnego rozwoju i poszanowania ich odmienności. Ścieżka ta prowadzi do dobrowolnego apartheidu, zalecającego całkowity segregacjonizm i opozycję partykularyzmów. Tego rodzaju działania polityczne oparte są jednak na niespójności. Zwolennicy tej opcji, broniąc praw do różnicy jako uniwersalnego prawa, walczą o zmiany legislacyjne, mające służyć ochronie w instytucjach sądowych, angażując się w walkę o zmiany aktualnie istniejących instytucji. Instytucje te są jednak zakorzenione w politycznych i kulturowych wartościach sektorów zachodniego społeczeństwa, przez co żądania te nie mogą doprowadzić do reformy systemu i szeroko zakrojonego działania hegemonicznego. Laclau podkreśla, że z systemem ucisku „można walczyć na dwa różne sposoby – albo poprzez operację odwrócenia, która wytwarza nowe zamknięcie, albo poprzez zanegowanie wymiaru uniwersalnego tego systemu: samej zasady zamknięcia” (Laclau 2004: 63–64).

Proces demokratyczny, który dokonuje się w dzisiejszych społeczeństwach, można pogłębić i poszerzyć, obejmując nim żądania większych sektorów populacji, czyli mniejszości oraz grup etnicznych, które zwykle były z niego wykluczone. Z tej perspektywy instytucje i teorie liberalnej demokracji należałoby zdekonstruować, gdyż były one pomyślane dla bardziej homogenicznych społeczeństw niż współczesne. W każdym razie konkluzja wnikliwych analiz Laclau jest taka, że to, co uniwersalne, nie ma konkretnej treści, lecz stanowi umykający horyzont, który powstaje w wyniku łańcucha ekwiwalentnych żądań. „Uniwersalność jest niewspółmierna z żadną partykularnością, lecz nie może istnieć bez tego, co partykularne” (Laclau 2004: 65–66). Paradoks ten, zdaniem Laclau, nie ma rozwiązania, stanowi natomiast warunek istnienia demokracji.

Koncepcja Laclau jest przydatnym narzędziem do interpretacji zjawisk społecznych i politycznych w społeczeństwach wieloetnicznych i wielokulturowych. Niewątpliwie do takich można zaliczyć Hiszpanię, którą oprócz Kastylijczyków (nazywanych Hiszpanami), zamieszkują obecnie Katalończycy, Baskowie, Galicyjczycy, Romowie, imigranci z Afryki, Azji oraz Ameryki Centralnej i Południowej. María Jesús Lago Ávila wskazuje, że grupy mniejszościowe narażone są na dyskryminację, czyli proces, w którym jedno lub więcej praw, które przysługują reszcie społeczeństwa, są naruszone, a możliwości korzystania z tych praw są ograniczone (Lago Ávila 2000: 81).

Hiszpania w czasach Franco była państwem, w którym prawa mniejszości etnicznych były szczególnie naruszane, stąd w tym miejscu chciałbym choćby w zarysie przeanalizować okres dyktatury Franco. Do interpretacji, jak wspominałem wcześniej, użyję kategorii będących elementami koncepcji Laclau, zdając sobie sprawę z tego, że stanowi ona teorię demokracji radykalnej. Ukazuje ona jednak relacje między różnymi podmiotami, które dążą do władzy i konstruowania swoich tożsamości.

Edukacja podczas dyktatury Francisco Franco

Dyktatura Franco rozpoczęła się w chwili jego dojścia do władzy w 1939 roku i trwała do roku 1975. Na początek warto przybliżyć jego doktrynę polityczną, jednak, jak zauważa Adam Wielomski, trudno wytyczyć precyzyjną ideologię Franco. Można jednak wskazać na elementy, które w ciągu kilkudziesięciu lat reżimu nie zmieniły się:

- katolicyzm – frankizm uznawany jest za doktrynę polityczną państwa katolickiego, w którym religia jest fundamentem systemu politycznego i uznawana jest za religię stanu. Zdaniem teoretyków frankizmu legitymizacja władzy ma dwa źródła: albo od ludu, albo od Boga, dlatego też Franco w katolicyzmie odnalazł kontrpropozycję dla liberalnej demokracji;
- nacjonalizm – zmiany polityki były uzależnione od tego, co w danym momencie Franco uznał za korzystne dla hiszpańskiego narodu. Nacjonalizm w jego wydaniu to „uznanie wyższości interesu narodowego (dobra wspólnego) nad interesami partykularnymi, przy założeniu, że interes ten wyraża państwo”;
- podporządkowanie *caudillo* – wierność i uznanie przywództwa generała Franco (Wielomski 2012: 98–105).

Na politykę frankistowską szczególnie wpływ wywarł nacjonalizm. Wyrażają ją słowa generała Franco:

Hiszpania zorganizowana jest w szerokim koncepcie totalitarnym, poprzez instytucje narodowe, które zapewniają jej totalność, jedność i ciągłość. Charakter każdego regionu będzie respektowany, ale bez uszczerbku dla jedności narodowej, która ma być absolutna, z jednym językiem, kastylijskim, i jedną osobowością, hiszpańską¹ (Moa 2010).

Polityka frankistowska dotyczyła między innymi mniejszości etnicznych i dążyła do „wymazania tożsamości etnicznej rdzennych grup zamieszkujących Hiszpanię” (głównie Basków i Katalończyków), co realizowano za pośrednictwem różnych instytucji (Gmerek 2011: 287). Kluczowa w tym kontekście była edukacja i polityka szkolna, za pośrednictwem których podejmowano wówczas różne działania w celu kulturowej i społecznej unifikacji państwa. Instytucje edukacyjne miały na celu promowanie dominującej, czyli kastylijskiej, kultury i języka. Mniejszość katalońska była więc podporządkowana i marginalizowana (Gmerek 2011: 287). Oprócz skutków działań politycznych generała Franco na marginalizację języka i kultury katalońskiej wpływały również: brak posługiwania się katalońskim w życiu publicznym, małe zainteresowanie jego użyciem przez osoby mówiące językiem kastylijskim, a także napływ imigrantów (ci używali języka kastylijskiego, asymilując się w hiszpańskiej społeczności) (Gmerek 2011: 288).

¹ Tłum. P.S.

Zasady wprowadzane przez Franco miały stanowić uniwersalną misję rehiszpanizacji, ponieważ kataloński partykularyzm zdaniem prawniczej polityki stanowił zagrożenie dla kultury hiszpańskiej (kastyljskiej). W tym celu zdelegalizowano język kataloński i usunięto go z publicznych instytucji. Działania te wywoływały opór. W Katalonii grupą społeczną, która dążyła do zachowania odrębności językowej i kulturowej, była klasa inteligentna. Można powiedzieć, że opór stawiany przez Katalończyków i inne mniejszości w Hiszpanii traktowany był jako konflikt między kastyljską uniwersalnością a mniejszościowymi partykularyzmami, w którym owe grupy społeczne miały ujawniać „niezdolność do reprezentowania tego, co uniwersalne” (Laclau 2004: 54).

W takiej sytuacji hiszpańskość przejawiała się poprzez ustanowienie nierówności pomiędzy obiektywnymi pozycjami społecznych podmiotów, pośród nich Katalończyków czy Basków. Rząd Franco reprezentujący konkretną partykularność, musiał utrzymywać, „iż zna obiektywne znaczenie każdego zdarzenia, punkt widzenia wszystkich pozostałych partykularizmów sił społecznych należy zaś odrzucić jako fałszywą świadomość. W tym momencie zwrot ku autorytaryzmowi stał się nieunikniony” (Laclau 2004: 55).

Jak pisze Anna Antczak, „w czasach dyktatury generała Franco wszystkie języki mniejszościowe, w tym kataloński, zostały zakazane, a edukacja odbywała się wyłącznie w języku kastyljskim, który był także językiem całej administracji, sądownictwa, wojska i świata biznesu” (Antczak 2008: 156). Widać tutaj wyraźnie hegemonię frankizmu. Franco, zdaniem Melosika, uważał, że terytorialne tożsamości stanowią zagrożenie dla jedności narodowej i jego władzy. Stąd też narzucił „model homogenizacji”, w którym językiem oficjalnym miał być kastyljski, a jedność narodu miała się opierać na kulturze kastyljskiej. Polityka asymilacyjna przyniosła jednak konsolidację tożsamości regionalnych, a przemoc Franco spowodowała, że „tożsamość hiszpańska” była identyfikowana z działaniami autorytarnymi, natomiast tożsamość regionalna – z polityką liberalno-demokratyczną (Melosik 2007: 269–270).

Ucisk Katalończyków przybierał różne formy: od zakazu używania języka katalońskiego, zniesienia katalońskich instytucji politycznych i kulturalnych, sankcjonowania bądź wydalania nauczycieli, po dokonywanie tysięcy egzekucji, szczególnie na osobach zaangażowanych w obronę autonomii Katalonii (jak Lluís Companys) (*Gran Enciclopèdia Catalana* 2014). Ucisk i wykluczanie Katalończyków w kontekście konstruowania tożsamości można potraktować dwojako. W czasie frankistowskiej dyktatury opozycja katalońska, konstruowana w tym systemie władzy, miała bowiem charakter dwuznaczny wobec tego systemu. Z jednej strony system ten uniemożliwiał wytworzenie się tożsamości katalońskiej, z drugiej natomiast był warunkiem jej istnienia. Zwycięstwo nad systemem naruszałoby tożsamość zwycięskiej siły, co potwierdza tezę Laclau o nieustannej grze partykularne/universalne. Hiszpania (tożsamość kastyljska) istnieje dzięki Katalonii (tożsamość katalońska)

i odwrotnie. Poprzez wykluczanie Katalończyków Franco niejako uznaje ich tożsamość, a uznanie to jest warunkiem konstruowania obu tożsamości.

Na terenie Hiszpanii w czasach dyktatury Franco istniał silny antagonizm społeczny pomiędzy reprezentantami odrębnych kultur kastylijskiej i katalońskiej. Jak się okazuje, różnicy tej nie można wyeliminować – jest ona składnikiem zarówno tożsamości uciskanego, jak i uciskającego, nawet w momencie, w którym jeden dyskurs staje się hegemoniczny. Idąc tokiem rozumowania Laclau, „[...] przepaść między tym, co uniwersalne, i tym, co partykularne, nie daje się zasypać, co znaczy tyle, że to, co uniwersalne, nie jest niczym więcej niż pewną partykularnością, która w pewnym momencie zdobyła dominującą pozycję, społeczne pojednanie jest zaś niemożliwe” (Melosik 2007: 55–56).

Dyktatura Franco miała swoje skutki w kontekście emancypacji Katalończyków. Paradoksalnie niski status języka katalońskiego spowodował, zdaniem Tomasza Gmerka, że język ten stał się domeną kultury elit katalońskich, które to podtrzymywały jego znajomość w życiu towarzyskim i relacjach osobistych. Elementem zachowania języka była również kultura wysoka (sztuka i poezja) (Gmerek 2011: 288). Antczak pisze, że odrodzenie kulturowe rozpoczęło się w Katalonii w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych, głównie za sprawą protestów studentów, ruchu młodzieżowego i Nowej Lewicy. Wówczas postępowi katolicy po drugim soborze watykańskim rozpoczęli osadzać kwestie ekonomiczne i społeczne w realiach katalońskich. Przewodził tej grupie społecznej Jordi Pujol i Soley, którego celem była odbudowa katalońskiej tożsamości narodowej „w oparciu o kulturę i postęp gospodarczy, które stworzyłyby podstawę dla podjęcia działań politycznych w przyszłości” (Antczak 2008: 140). Tym samym w kontekście emancypacji, potępiany przez większą część społeczeństwa, nacjonalizm uzyskał nowe znaczenie z punktu widzenia idei antykolonialnych. Lewica katalońska porównywała bowiem Katalonię w tamtym czasie do hiszpańskiej kolonii, co legitymizowało dążenia do odzyskania autonomii. W roku 1969 Coordinadora de Forces Polítiques (skoordynowane siły polityczne), przekształcone w 1971 roku w Assemblea de Catalunya, zażądały demokracji, autonomii i wolności. Antczak podkreśla, że „było to już nowe pokolenie, wychowane w czasach reżimu frankistowskiego, gotowe do działania i mające konkretne cele” (Antczak 2008: 140).

Opór i dążenia emancypacyjne, które konstituowały tożsamość katalońską, odbywały się w kontekście państwa hiszpańskiego. Zgodnie z logiką Laclau Katalonia, aby w pełni ukonstytuować swoją tożsamość, musiała się w pewnym sensie zintegrować z Hiszpanią:

tożsamość sił ucisku musi być w jakiś sposób wpisana w tożsamość poszukującą emancypacji. Tę sprzeczną sytuację wyraża nierozstrzygalność między wewnętrżnością a zewnętrznością uciskającego w stosunku do uciskanego: bycie uciskającym jest częścią mojej tożsamości jako podmiotu walczącego o emancypację; bez obecności uciskającego moja tożsamość byłaby inna (Laclau 2004: 46).

Konstruowanie tożsamości zachodzi poprzez żądania dotyczące edukacji, dóbr konsumpcyjnych, zatrudnienia. Sytuacje takie miały miejsce głównie po upadku reżimu frankistowskiego w 1975 roku i wprowadzeniu nowej konstytucji w 1978 roku. Po śmierci Francisco Franco w roku 1975 nastąpiło społeczne, kulturowe i polityczne odrodzenie regionu, które spowodowało ożywienie społeczeństwa katalońskiego. Szczególnie było to widoczne w sferze edukacji. Po wielu latach dyskryminacji pojawiła się szansa na odrodzenie języka i kultury mniejszości. Najważniejszym elementem tego procesu zdaniem Gmerek było wprowadzenie języka katalońskiego do szkół oraz uczynienie go językiem znaczącym w dyskursie społecznym i instytucjonalnym (Gmerek 2011: 288).

Stało się to za sprawą podpisanego w 1979 roku Statutu Autonomicznego Katalonii, popartego 88% głoszącej ludności regionu (Antczak 2008: 141), który tym samym uzyskał szeroką autonomię w sprawach polityki. Współcześnie rząd Katalonii ma kompetencje do tworzenia polityki edukacyjnej i zarządzania oświatą. W Hiszpanii jednak system edukacyjny jest mocno scentralizowany, co świadczy o tym, że to rząd centralny ostatecznie gwarantuje jakość kształcenia oraz jego unifikację na obszarze całego kraju. Oznacza to realizację edukacji jednego systemu narodowego, która znacząco się różni od edukacji proponowanej przez poszczególne regiony autonomiczne (Gmerek 2011: 289). Można zatem powiedzieć, że gra o hegemonię trwa bezustannie. Jak wskazuje Xosé Manoel Núñez Seixas: „Hiszpański dyskurs nacjonalistyczny i patriotyczny istnieje od śmierci Franco i utrzymuje się do dzisiaj jako zespół różnych i wieloaspektowych idei. W tym sensie nie ma nacjonalizmu hiszpańskiego, lecz różne dyskursy nacjonalistyczne mimo pewnych podstawowych założeń”² (Núñez Seixas 2005: 56).

Okres dyktatury Franco i wydarzenia z nią związane są egzemplifikacją procesów, które zachodzą również obecnie, zwłaszcza w warunkach wielokulturowości. Uważam, że, analizując wydarzenia z przeszłości, również te poza polskim kontekstem, możemy wyciągać cenne wnioski dotyczące aktualnej polityki i edukacji. Z jednej strony dlatego, że żyjemy w różnorodnym społeczeństwie, w którym koegzystuje ze sobą wiele grup społecznych, mniejszościowych, a każda z nich tworzy inną tożsamość i walczy o wytworzenie swojego „ja”/„my”; z drugiej strony – ze względu na wspomniane przeze mnie na początku „nowe” typy dyktatury, jak na przykład hegemonia dyskursu neoliberalnego, które tworzą określone podmiotowości. Dzięki analizowaniu mechanizmów walki hegemonicznej jesteśmy bardziej wrażliwi na nowe projekty hegemoniczne.

² Tłum. P.S.

Literatura

- Antczak A., 2008, *Kształtowanie się tożsamości narodowych wspólnot autonomicznych Hiszpanii*, Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Dyktatura, 2014, *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/slownik/2555633/dyktatura> [dostęp: 8.12.2017].
- Gmerek T., 2011, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Laclau E., 2004, *Emancypacje*, red. L. Koczanowicz, A. Orzechowski, tłum. L. Koczanowicz et al., Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lago Ávila M.J., 2000, *Minorías étnicas en España. Entre la exclusión y la integración*, „Revista de teoría de la literatura y literatura comparada” N° 11.
- Melosik Z., 2007, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moa P., 2010, *Franco y las lenguas regionales*, <http://blogs.libertaddigital.com/presente-y-pasado/franco-y-las-lenguas-regionales-5710> [dostęp: 8.12.2017].
- Núñez Seixas X.M., 2005, *Patriotas y demócratas: Sobre el discurso nacionalista español después de Franco (1975–2007)*, http://www.upf.edu/iuhjvv/activitats/nunseix_doc.pdf [dostęp: 8.12.2017].
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sepczyńska D., 2006, *Ernesto Laclau – postmarksistowska koncepcja wspólnoty politycznej* [w:] *Z myśli hiszpańskiej i iberoamerykańskiej. Filozofia, literatura, mistyka*, red. M. Jagłowski, D. Sepczyńska, Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Wielomski A., 2012, *Doktryna polityczna Hiszpanii Franco* [w:] *Franco i Salazar: Europejscy dyktatorzy*, red. M. Słęcki, B. Szklarski, Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky.

Dokumenty

- Constitució de Catalunya*, 2010, <http://territorials.reagrupament.cat/bcn-eixample/documents/constitucio-de-catalunya/> [dostęp: 8.12.2017].
- Constitución Española (BOE núm. 311, de 29.12.1978), http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html [dostęp: 8.12.2017].
- UNESCO, 2005, *Políticas nacionales de educación*, http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi10_educationpolicy_es.pdf [dostęp: 8.12.2017].

Abstrakt

W prezentowanym tekście zostanie przedstawiona problematyka hiszpańskiej (kastylijskiej) polityki edukacyjnej wobec Katalonii w czasie dyktatury Francisco Franco. Dyktaturę rozumiem jako narzucanie określonych znaczeń oraz wykluczenie, za pośrednictwem których konstruowana jest tożsamość katalońska. Analizy polityki edukacyjnej wobec Katalonii dokonuję z perspektywy teorii Ernesto Laclau, a relacje między Hiszpanią

a Katalonią traktując jako nieustanną grę partykularne/universalne i walkę o hegemonię. W czasie swojej dyktatury Franco narzucał Katalonii kastylijską partykularność, odrzucając wszelkie elementy katalońskości jako zagrożenie dla jedności narodu. Dyktatura Franco, poprzez opisywaną w tekście politykę szkolną, z jednej strony uniemożliwiła wytworzenie się tożsamości katalońskiej, a z drugiej strony była warunkiem jej istnienia. Tym samym tożsamość kastylijska mogła istnieć dzięki tożsamości katalońskiej i odwrotnie. Ucisk i wykluczanie Katalończyków miały szczególne znaczenie dla emancypacji i procesów, jakie miały miejsce po 1975 roku.

Słowa kluczowe

edukacja, polityka, Ernesto Laclau, Katalonia, Franco

Summary

*Spanish educational policy towards Catalonia
during the dictatorship of Francisco Franco – attempted analysis
from the perspective of the political theory of Ernesto Laclau*

The text deals with the problem of Spanish (Castilian) educational policy towards Catalonia during the dictatorship of Francisco Franco. The dictatorship in this text is understood as an imposition of certain meanings and the exclusion which shaped the Catalan identity. The educational policy towards Catalonia is analyzed from the perspective of Ernesto's Laclau theory, in terms of the relations between Spain and Catalonia treated as a constant particular/universal game and the struggle for hegemony. During the dictatorship, Franco imposed the Castilian particularity, by rejecting elements of Catalan identity, being a threat to the unity of the Spanish nation. The dictatorship of Francisco Franco via usage of school policy on the one hand precluded the formation of Catalan identity and, on the other hand, was the condition of its existence. Thus, the Castilian identity could exist due to the identity of the Catalan and vice versa. Ipso facto, the oppression and the exclusion of Catalans were particularly significant for their emancipation and processes that took place after 1975.

Keywords

education, politics, Ernesto Laclau, Catalonia, Franco

Tomasz Nowicki
Uniwersytet Gdański

Zoo jako projekt socjalizacyjny

Tematem niniejszego artykułu jest dekonstrukcja zoo. W związku z tym spróbuję wyodrębnić dwie warstwy tekstu, jakim jest zoo, i przedstawić wnioski z dokonanych analiz. Pytaniami roboczymi, które stawiam, są: w jaki sposób zoo konstruuje pojęcie natury, gatunku i zwierzęcia? oraz w jaki sposób zoo wpisuje się w wytworzony w zachodniej kulturze model wiedzy?

Nowożytna forma ogrodów zoologicznych o charakterze edukacyjnym i rozrywkowym pojawiła się w XVIII wieku. Definitywnie przyjmuje się, że ogrodami zoologicznymi są: „parki publiczne, w których wystawia się na pokaz zwierzęta, przede wszystkim dla celów rekreacyjnych lub edukacyjnych” (Jamieson 2011: 192). Pierwszym otwartym i istniejącym do dziś ogrodem zoologicznym jest wiedeńskie zoo, ufundowane w 1752 roku. Wraz z rozwojem nauk przyrodniczych i formułowanych teorii ewolucyjnych wzrosło zainteresowanie zwierzętami; mający wpisany w swój statut rozrywkę i edukację ogród zoologiczny powstał w Paryżu w 1793 roku. Mimo wysokiej śmiertelności zwierząt przenoszonych z ich naturalnego środowiska do Europy przedsięwzięcie zakładania przez największe miasta ogrodów zoologicznych spotkało się z dużym entuzjazmem władarzy. Zanim otworzono kolejne londyńskie zoo (1828) do zwierząt trzymanyh w ogrodach dołączyli ludzie dostarczani z europejskich kolonii, wśród których najwięcej było Afrykanów, chociaż dużym zainteresowaniem cieszyły się także ekspozycje osób niepełnosprawnych lub dotkniętych chorobami genetycznymi. Takie wystawy nazywano ludzkimi zoo czy też etnologiczną ekspozycją lub Wioskami Murzynów. Kolejne ogrody zoologiczne powstawały w: Amsterdamie (1838), Berlinie (1843), Melbourne (1857), Moskwie (1864), Filadelfii (1874), Buenos Aires (1888) i Kairze (1890). W późniejszym okresie do wymienionych funkcji zoo dołączyły zadania ochrony zagrożonych wyginięciem gatunków zwierząt oraz cele badawcze.

Zoo jako rozrywka

Pierwszą funkcję zoo, jaką jest rozrywka, charakteryzuje voyeuryzm spojrzenia. Czynnikiem powodującym dostarczenie przyjemnych wrażeń w zoo jest zmysłowa potrzeba kontaktu z przyrodą. Na trajektorii widz – patrzenie – obiekt dochodzi do ucieleśnienia oraz przestrzennego osadzenia odczuć i emocji związanych z wystawieniem zwierząt. Dystans, przyswojenie, obiektywizacja – czyli uprzedmiotowienie – jako elementy spojrzenia voyeurysty podkreślają władzę wiktyimizującą zwierzęta sprowadzone do obiektu.

Wnioski na temat dominacji zasady przyjemności potwierdzają badania przeprowadzone w ogrodzie w Buffalo (New York), które pokazały bardzo niską skuteczność edukacyjną tej placówki. Z badań tych wynikało, że osoby odwiedzające ogrody zoologiczne nie są zainteresowane czynnikiem edukacyjnym, lecz ich głównym motywem zwiedzania jest dostarczenie wrażeń w postaci rozrywki (Jamieson 2011: 197). Badania frekwencji i populacji odwiedzających ogrody zoologiczne wskazują na fakt, że z zoo pod względem liczby zwiedzających nie mogą konkurować muzea czy też galerie.

John Urry i Phil Macnaghten zwracają uwagę na to że, aby przyroda stała się dla człowieka atrakcyjna, trzeba nią zawładnąć, co z kolei każe zwrócić uwagę na władczość patrzenia (Macnaghten, Urry 2005: 156). To zawłaszczanie oznacza poddanie doświadczenia zmysłowego hegemoni wizualności, która przeobrażała przyrodę w swego rodzaju spektakl. Camille Paglia ujęła to w następujący sposób: „W przyrodzie, muszę stwierdzić, nie ma nic pięknego. Przyroda jest pierwotną siłą, prymitywną i chaotyczną. Piękno jest naszą bronią przeciw przyrodzie... Piękno zatrzymuje i zamraża kipiący strumień przyrody” (Macnaghten, Urry 2005, za: Paglia 1990). Ujarmione w ten sposób zwierzęta stają się ucieleśnieniem zwycięstwa męskiego spojrzenia, których reprezentacja staje się potwierdzeniem optycznej prawdy. Identyfikacja patrzącego z obrazem artefaktu zwierzęcia staje się zatem możliwa poprzez obramowanie tego doświadczenia w przyjemność czerpaną z utożsamienia ze wzrokiem (władzą spojrzenia) i obserwacji podporządkowania. Jacques Derrida, nawiązując do Jacques’a Lacana, nazywa to doświadczenie narcyzmem, upodmiotowienie człowieka zachodzi w przeglądaniu się w zwierciadle własnej konstrukcji przyrody. Zwierzęta w warunkach wiwaryjnych egzemplifikują niewolę jako oddanie, stereotypie¹ – jako infantyлизację. Zwierzęta

¹ „Stereotypie ruchowe (zool.) – powtarzające się identyczne lub prawie identyczne zespoły ruchów zwierząt; mogą stanowić naturalny składnik ceremonii behawioralnych zwierząt, zwłaszcza tańców, najczęściej jednak są wyrazem przejściowego zaburzenia lub trwałej aberracji psychicznej, a u ludzi – nawet choroby psychicznej; zaburzenia pojawiają się jako zjawiska reaktywne w warunkach deprivacji, np. wskutek trzymania w izolacji zwierząt społecznych odbywających sezonowe wędrówki, braku miejsca w klatce czy boksie, złej hodowli lub wskutek unieruchomienia zwierzęcia; najczęściej występujące stereotypie ruchowe to: kręcenie lub kiwanie głową, obroty lub zwroty całego ciała, bieganie tam i z powrotem po stałej trasie, zwykle przy ogrodzeniu, kiwanie się (np. kiwanie się na boki na przednich nogach

powracają w konsumpcji przyrody jako przeciwieństwo zdziczenia i chaosu, jaki kojarzymy z dziczą przyrodą. Tabliczki umieszczone przy klatkach i wybiegach udzielają im języka, który ukazuje zwierzę w jego jednostkowości i złożoności jako gatunek. Estetyzacja sceny, w jakiej widzimy zwierzę w zoo, pozwala dostrzec jego zubożoną naturę jako piękno. Proces kulturowego zniekształcania Theodor Adorno i Max Horkheimer ujęli w następujący sposób: „Zza męskiego podziwu dla piękności wyziera jednak wciąż gromki śmiech, bezmierne szyderstwo, barbarzyński żart siłacza wobec impotentą: w ten sposób siłacz zagłusza tajemny strach przed impotencją, śmiercią, regresem w naturę” (Horkheimer, Adorno 2010: 244). Przypomina to o obscenicznosci oburzenia, jakie przeszło przez media w związku z zabójstwami w kopenhaskim zoo, które zakłóciły kultywowanie piękna, czyniąc widzialną prawdę o tym, co robimy ze zwierzętami w przemyśle spożywczym i rozrywkowym. A przecież doszło tylko do uczynienia widzialnym tego, co Paul McCartney wyraził w słowach „Gdyby rzeźnie miały szklane ściany, każdy byłby wegetarianinem” (McCartney 2010). Władze kopenhaskiego ogrodu zoologicznego wyjaśniały, że morderstwo żyrafy i lwów przecież niczym nie różniło się od selekcji naturalnej, miało egzemplifikować naturę dziką i bezwzględna, inną niż oswojona natura w zoo. Kopenhaski błąd polegał na zapomnieniu o tym, że wszelkie odstępstwa od sielankowej wizji przyrody są karane jako zbrodnie przeciwko ideologii szowinizmu gatunkowego.

Organizacja tego, co widzialne w zoo, dzieli się na estetyzację zwierząt oraz poznawczą warstwę przygotowanej sceny. Estetyzacja i wartość poznawcza składają się na zasadę przyjemności i dyscyplinowania spojrzenia. Dyscyplinowanie odbywa się przez wprowadzenie reguł przestrzennego porządku zwiedzania, mapy zoo – czyli przestrzennej symbolicznej wizualizacji z lotu ptaka (abstrakcji spojrzenia), kamer, nadzoru obsługi oraz regulaminu. Mapy zoo dyscyplinują podróż spojrzenia oraz porządkują podział przestrzenny na miejsce usytuowania spojrzenia jako trasy zwiedzania, czyli miejsca kultury oraz miejsca usytuowania zwierząt jako przyrody. Wzrok staje się wszechobecnym spojrzeniem podążającym za sobą. Jak w panoptykonie spojrzenie zostaje podwójnie zorganizowane – jako spojrzenie zwiedzającego oraz jako wszechogarniająca siła spojrzenia porządkującego podział: kultura – natura, ludzkie – nieludzkie.

Ponadto władza spojrzenia zostaje wzmocniona przez rolę technologii w kulturze wizualnej i uprzemysłowieniu zmysłu wzroku. Kamery i aparaty pozwalają na widzenie pojedyncze, neutralne, izolowane i odcieleśnione. Tworzony w ten sposób

przez konie trzymane w ciasnych boksach, tzw. konie tkające) lub kiwanie i kulenie się z głową ukrytą w dłoniach przez makaki hodowane w izolacji. Stereotypie ruchowe wywołane przebywaniem w skąym otoczeniu występują w wyniku braku zmian bodźców sterujących, powodując „zamrożenie” składowej orientującej ruchu; stereotypie te mogą ustąpić po uwolnieniu zwierzęcia, inne, np. wynikiem z choroby sierocej, zazwyczaj pozostawiają trwałe uszkodzenia psychiczne i behawioralne”; <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/stereotypie-ruchowe;3979622.html> [dostęp: 7.11.2017].

dystans pozwala na zamrożenie obserwowanych zwierząt oraz na potwierdzenie oddzielenia obserwatora od tego, co obserwowane. Urry i Macnaghten zwracają uwagę na to, że doświadczanie przyrody coraz częściej staje się hiperrealne i hiperzmysłowe, przypominając tym samym symulację (Macnaghten, Urry 2005: 167). Kamery i techniki wizualizacji online pozwalają na zwiedzenie zoo bez wychodzenia z domu. Ogrody coraz częściej przypominają parki rozrywki. W architekturę dostępną dla turysty zostaje wpisana możliwość wypoczynku poprzez rozmieszczenie na terenie ogrodów ławek, sklepów z napojami i jedzeniem, barów oraz sklepów z upominkami i pamiątkami. Donna Haraway pojawienie się nowych technologii wzmacniających doświadczenie wzrokowe opisuje jako „[...] technologiczny festyn (który) szybko zmienia widzenie w niepoahamowane obżarstwo; wszystko wskazuje na to, że nieskończenie ruchoma wizja zmieni mityczną boską zdolność widzenia wszystkiego znikąd w zwykłą życiową praktykę” (Haraway 2008: 10).

Ten okocentryczny nadmiar spłyca zwierzęcą cielesność do powierzchni. Zawładnięta zwierzęcością relacja do ciała w zachodniej kulturze przybiera postać sfeminizowanej natury. Feministyczne krytyki koncepcji natury podkreślają znaczenie epoki kolonialnej, kiedy to eksplozja podboju Afryki, Azji i Ameryki doprowadziła do rozwoju niewolnictwa, rasizmu, militarizmu, kapitalizmu i trzymania egzotycznych zwierząt w niewoli. Anne McClintock takie zawłaszczenie opisuje jako erotykę gwałtu, w której biały mężczyzna podbijał przyrodę i konstruował podbite ciała w kategoriach radykalnej inności (McClintock 1995).

Zoo jako poznanie

Drugą funkcją ogrodów zoologicznych jest poznanie. Tę rolę w dyskursach zoo nazywa się przede wszystkim edukacją, niemniej to, co moim zdaniem jest istotne w tej perspektywie, to reprodukcja charakterystycznego dla projektu oświecenia doświadczenia zmysłowej obserwacji. W tym sensie twierdę, że wycieczka do zoo to historyczna podróż do źródła paradygmatu poznania i pytanie o sposób i znaczenie, jakie nadawane jest reprezentacji zwierząt. Podobnie jak panoptikon tradycja istnienia ogrodów zoologicznych i ukształtowanego wokół nich dyskursu naucza, że wytwarzanie obiektywności, czyli normatywności, to proces konstruowania warunków ludzkiego spojrzenia jako relacji wiedzy-władzy. Michel Foucault w *Słowach i rzeczach* rekonstruuje dzieje rozwoju historii naturalnej jako procesu mającego prowadzić do produkcji tablic wprowadzających ład w reprezentację badanych obiektów (Foucault 2006: 119–151). Proces ten znajduje swoje ucieleśnienie w zoo w postaci stawiania tablic informacyjnych klasyfikujących poszczególne gatunki zwierząt. Materiałem badawczym przestają być jedynie biblioteki i archiwa, w których przechowywana jest wiedza zakodowana w formie druku. Źródłem wiedzy stają się przestrzenie, w których zestawia się rzeczy: zielniki, kolekcje, ogrody. Ślad po tej metodzie pozostaje do dziś w dyskursie zoo,

w którym zwierzęta określane są mianem kolekcji². Taka organizacja wystawionej na spojrzenie rzeczy pojawia się w przestrzeni znaków gotowych na wchłonięcie zwierzęcia przez dyskurs. Foucault ujmuje to w następujący sposób:

Powiada się często, że na tworzenie ogrodów botanicznych i kolekcji zoologicznych przekłada się nowa ciekawość do roślin i zwierząt egzotycznych. W istocie wzbudzały one zainteresowanie od bardzo dawna. Zmieniło się jedno – przestrzeń, gdzie można je ujrzeć i w której można je opisywać. W Renesansie osobliwość zwierzęcia powoływała spektakl: wchodziła w skład festynów, pojedynków, realnych albo fikcyjnych bojów, odgrywania legend, podczas których bestiarium odsłaniało odwieczne fabuły. Gabinet historii naturalnej i ogród urządzone w epoce klasycznej zastępują powracający bieg „pokazów” wyłożeniem rzeczy „na stół”. Między widowiska a katalog nie wślizgnęła się żądza wiedzy, lecz nowy sposób wiązania rzeczy ze spojrzeniem i dyskursem. Nowy sposób tworzenia historii (Foucault 2006: 124).

Obserwacja skupia się na rejestracji tego, co oczywiste i przestrzenne. Dochodzi tym samym do wykluczenia niepewności poprzez skrócenie dystansu między słowem a rzeczą. Ta postawa zostaje wzmocniona poprzez uprzywilejowanie ludzkiego ciała jako instrumentu obiektywizującej widzialności poprzez posiadanie wzroku i języka. Wytworzone w ten sposób podłoże epistemologiczne pozwala na metodyczną i systemową klasyfikację przyrody. Zwierzę zostaje sklasyfikowane jako gatunek w grze różnicujących cech, jego istnienie zostaje potwierdzone na powierzchni tego, od czego się odróżnia. Jednak, aby historia naturalna mogła zaistnieć i rozwinąć się w oświeceniu, konieczne jest rozszerzenie spojrzenia poza kontynent europejski. Kolejnym krokiem jest zawładnięcie tym, co ujrzał wzrok kolonizatora, i sprowadzenie tego do Europy w celu nadania tym rzeczom nazwy i ładu. Twórca taksonomii Karol Linneusz wyrażał zdziwienie wobec faktu, że natura nie odzwierciedla porządku rozumu i umieszcza w tych samych miejscach organizmy, których nie łączą wspólne cechy. Konieczne zatem jest wprowadzenie do obserwacji warunków pozwalających na transfigurację nieuporządkowanej natury i wskazanie jej miejsca w porządku laboratorium, ogrodu botanicznego i zoologicznego. Podział na przyrodę i społeczeństwo w tej organizacji porządku poznania staje się coraz bardziej sztuczny i przestrzenny. Linneusz wyraził to w następujący sposób:

Metoda dusza nauki, desygnuje przy pierwszym podejściu jakiekolwiek ciało naturalne w taki sposób, że ciało to wypowiada właściwą mu nazwę, owa nazwa zaś przypomina wszystkie wiadomości, jakie nagromadziły się z biegiem czasu na temat tak nazywanego ciała – tak oto w najwyższym pomieszeniu odkrywa się suwerenny ład natury (Linneusz 1776: 13, za Foucault 2006: 149)

² Np. <https://www.zoo.gda.pl/history> [dostęp: 7.11.2017].

Przyporządkowanie nazw dla poszczególnych istot żywych tworzone jest na jednolitej dwuwymiarowej powierzchni tabeli taksometrycznej. Znajdujące się na powierzchni cechy jednostki wskazują właściwe rubryki taksonomii: rodzaj i gatunek. Niemniej wraz z rozwojem anatomii porównawczej Georges'a Cuviera to budowa wewnętrzna staje się głównym pojęciem kategoryzacji natury. Pojęcie życia zostaje wydobyte z dotychczas abstrakcyjnej idei natury. Natura podlega wykrajaniu w laboratorium za pomocą skalpela i mikroskopu, tak oto wewnętrzny porządek organizmu czyni się widzialnym. Jednak powierzchnia ciała nie przestaje się liczyć, lecz jej ważność dla porządku indeksowania zostaje złączona z wewnętrzną funkcją organów. Powstałe w ten sposób klasyfikacyjne napięcie między zewnętrzem i wnętrzem organizmu prowadzi do wyodrębnienia się porządku wegetatywnego roślin i animalnego zwierząt. Zapleczem dostarczającym materiału do sekcji zwłok i rozwoju wiedzy staje się wysoka śmiertelność zwierząt w ogrodach zoologicznych na przełomie XVIII i XIX wieku. Dużą popularnością cieszy się w tamtym czasie przeprowadzanie publicznych sekcji zwłok zwierząt, takich jak: wielbłądy, nosorożce, renifery itp. Efektem tych badań jest powstanie pierwszego atlasu anatomicznego (Gucwiński, Strojny 1977: 41). Wkład ogrodów zoologicznych w tworzeniu „bazy do nauki” dokumentuje się od 1866 roku. W laboratoriach dochodzi do referencji istot żywych w rzeczy i słowa. Gdy ta praca zostaje wykonana, przyroda staje się widzialna i zrozumiała, można zatem wystawić na spojrzenie tablice taksonomiczne oraz rozmieścić zwierzęta i rośliny w ogrodach według porządku ich indeksowania. Ogrody zoologiczne i botaniczne stają się zatem sceną manifestującą widzialny ład i porządek natury. Władza spojrzenia nie ma wzbudzać jak kiedyś strachu i fascynacji poprzez krwawy spektakl kaźni, ale wprawiać w podziw i osłupienie.

Zoo posiada własną infrastrukturę i organizację, która wprowadza określony porządek spojrzenia. Wysprzątane klatki, kraty, a później także kamery oraz geometrycznie ustalone przestrzenie, po których porusza się wzrok, stają się określonymi wymogami materialno-formalnymi poznania. Jednocześnie mury i płoty oddzielają i wyznaczają przestrzeń zoo, tworząc działający układ zamknięty. Analogicznie do powyższego przebiega przygotowanie obiektów do badania w laboratorium, które odbywa się w następującej sekwencji: redukcja złożoności – pokazanie – izolowanie obiektów – zrozumienie – indeksowanie i katalogowanie ich działania – manipulacja. W przypadku zoo proces laboratoryzacji odbywa się kolejno poprzez sprowadzenie zwierzęcia z naturalnego złożonego środowiska i umieszczenie w kontrolowanej przestrzeni klatki bądź wybiegu oraz oddzielenia od innych gatunków; następnie przeprowadza się proces izolacji obiektu i wyodrębnienia jego cech mogących zaistnieć w przygotowanych warunkach, które umożliwią jego hodowlę i reprodukcję; kolejnym krokiem jest przygotowanie tablicy przedstawiającej dystynktywne cechy wyizolowanego obiektu; na koniec następują badania mające na celu manipulację gatunkami i ich zrozumienie. Aby jednak system zoo mógł stanowić sprawnie działający układ, musi uporać się z problemem

wysokiej śmiertelności zwierząt i zrozumieć sposoby ich reprodukcji w warunkach wiwaryjnych. Jednak na początkowym etapie rozwoju wiedzy na temat zwierząt działanie ogrodów ogranicza się do reprodukcji samej idei zoo. Aby zoo stało się działającym układem zamkniętym, należy zmierzyć się z wysoką śmiertelnością zwierząt, która początkowo daje pretekst do dostarczania dużej ilości cennych eksponatów dla muzeów zoologicznych i laboratoriów. Uzyskane w ten sposób materiały służą do badań anatomiczno-morfologicznych. Pierwsze próby ekstrapolacji zdobytej w ogrodach wiedzy na terenach pierwotnych środowisk życia zwierząt zazwyczaj kończyły się porażką (Gucwiński, Strojny 1977: 41). Dlatego też największej wagi zadaniem dla nowo powstających ogrodów było zrozumienie biologii rozrodu zwierząt. Od poznania warunków rozrodu, okresu godowego oraz sposobu karmienia wielu gatunków zależała kontynuacja systemu zoo i reprodukcja zwierząt w niewoli. Wiedzano też, że uzyskane w ogrodach wyniki badań są jedynymi, jakie udaje się technicznie przeprowadzić i nie ma możliwości porównania ich z wynikami badań terenowych. Problem braku porównania badań wiwaryjnych z terenowymi pozostał nierozwiązany do dziś. Z badań dokonanych w 1995 roku przez Ben Beck, zastępcę dyrektora National Zoological Park w Waszyngtonie, wynika, że na 145 zarejestrowanych restytucji zwierząt, w których uczestniczyło 115 gatunków, 16 zakończyło się pomyślnie, z czego połowa z nich należała do kategorii zwierząt zagrożonych. Przyczyną porażki w aplikacji posiadanej wiedzy było to, że naturalne środowiska zwierząt, które przysły na świat w zoo, zanikły bądź uległy degradacji, ponadto ignorowano sam proces zmian biologicznych, jaki zachodził w organizmach zwierząt wyhodowanych w niewoli (Jamieson 2011: 203). Innymi słowy pomijano fakt, że wiedza zdobyta w warunkach wiwaryjnych będzie skutecznie działała tylko w podobnych warunkach.

Wysunięcie na pierwszy plan zagadnienia reprodukcji i hodowli zwierząt każe nam znowu powrócić do problemu statusu spojrzenia na zwierzęta tym razem od strony lingwistycznej. Kategorie gatunek i zwierzę narzucają traktowanie indywiduów jako wielości, co wyrażane jest w posługiwaniu się trzecią osobą liczby mnogiej (one/oni), niepostrzeżenie ich jako podmiotów (ja), czyli w pierwszej osobie liczby pojedynczej, czy też jako partnerów w dialogu (ty), czyli w drugiej osobie liczby pojedynczej. Na użycie tej formy fleksyjnej w odniesieniu do zwierząt i gatunków zwrócił uwagę Derrida, ujmując to w następujący sposób:

Chciałbym usłyszeć liczbę mnogą *zwierzęta* w liczbie pojedynczej. Nie ma żadnego Zwierzęcia w ogólnej jednostkowości, oddzielonego od człowieka jedną, niepodzielną granicą. Powinniśmy sobie wyobrazić istnienie „żywych stworzeń”, których wielość nie może zostać złożona w jedną figurę zwierzęcości, którą można by po prostu przeciwstawić ludzkości (Derrida 2008).

Wmieszanie każdego nieludzkiego indywiduum w kategorię ogólną zwierzę bądź gatunek, jak zauważył Derrida, nie było błędem przeciwko rygorowi myślenia, lecz dyskursywną strategią szowinizmu gatunkowego, grzechem przeciwko

empiryzmowi. To właśnie ten zabieg fleksyjnej multiplikacji tego, co jednostkowe, zapewnił trwałość szowinizmowi gatunkowemu. Richard D. Ryder używa terminu szowinizmu gatunkowego w celu nazwania błędu w naszym moralnym rozumowaniu. W podobnym duchu czytamy o tym u Richarda Dawkinsa, który wyjaśnia szowinizm gatunkowy jako błędny nawyk nieciągłości naszego umysłu, który dąży do rozumienia pojęcia „gatunku” na przestrzeni ścisłych, nieprzekraczalnych granic moralności. Przy pomocy terminu umysłu nieciągłego Dawkins nazywa dążenie do wytyczania granic tam, gdzie ich nie ma, i poszukiwanie ścisłości semantycznej dla kategorii, które definiuje się w oparciu o zachodzące między nimi związki i relacje. Problem ten ma długą tradycję sięgającą starożytności, która od średniowiecza aż do dziś nosi nazwę sporu między statusem uniwersaliów i nominaliów. Innymi słowy, wszelka forma wykluczenia tworzy się jako napięcie między uznaniem pierwszeństwa w definiowaniu jakiejś kategorii istot jako zbioru ogólnego kosztem uznania przejawów ich jednostkowego istnienia jako manifestacji zbioru cech pojęcia ogólnego. W odniesieniu do zoo możemy zauważyć, że ujęcie roli i funkcji zoo jako hodowli, kolekcji i reprodukcji jest konsekwencją ujęcia zwierząt w kategorii gatunku. Dlatego w dyskursie zoo pierwszeństwo zyskuje naukowo-technologiczna kwestia zastępowalności, reprodukcji i bioróżnorodności gatunków poprzez chów wsobny mający za zadanie selekcję materiału genetycznego zwierząt. W przekazach uzasadniających rasowanie (gatunkowanie) nawet reprodukcja zwierząt występujących obecnie na wolności zaliczana jest do działań ekologicznych, ponieważ wiedza i doświadczenie zdobywane w ten sposób mają uchronić w przyszłości żyjące jeszcze na wolności zwierzęta przed zagładą (Gucwiński, Strojny 1977: 45–52). Traktowanie zwierząt w kategorii gatunku ma także podstawę w mechanicystycznym podejściu do zwierzęcego organizmu – koncepcji zapoczątkowanej przez Kartezjusza, który twierdził, że zwierzę to mechanizm, dający się wytworzyć i zastąpić innym. To uzasadnia twierdzenie, że niektóre zwierzęta, takie jak: żubr, jeleń milu, gnu brunatne, okapi czy koń Przewalskiego, żyją jedynie dlatego, że istnieją ogrody zoologiczne. Powiada się, że gdyby nie istnienie zoo, gatunki te wyginęłyby. Tak więc powodem hodowli i zabijania zwierząt jest osiągnięcie korzyści gatunkowej, jaką odniosą zwierzęta pojawiające się w miejsce ich zabitych poprzedników, oraz korzyść, jaką odniosą nasi potomkowie z możliwości zaspokojenia swoich potrzeb estetycznych – głodu spojrzenia. Koncepcja „korzyści” czy też „interesu” w byciu przetrzymywanym w niewoli przeniknęła do dyskursu zoo w postaci darwinizmu przyjmującego za jednostkę doboru naturalnego gatunek. Dlatego w ramach sukcesów wiewaryjnych ogrodów zoologicznych jako uzasadnienie ochrony bioróżnorodności gatunków prowadzi się chów wsobny i dokonuje się selekcji materiału genetycznego zwierząt, poddając osobniki o zbyt spokrewnionych pulach genetycznych recyklingowi. W ramach tych praktyk nadwyżkowe zwierzęta sprzedawane są różnym instytucjom lub do odstrzału na prywatnych obszarach łowieckich. Stosuje się także zabijanie nadwyżkowych zwierząt na terenie zoo, by podać je potem do spożycia innym zwierzętom (Jamieson 2011: 202). W ogrodach zoologicznych prowadzi

się także eksperymenty z międzygatunkowym krzyżowaniem zwierząt. Wiele istniejących obecnie krzyżówek zwierząt powstało w ogrodach zoologicznych, szacuję się tę liczbę na około 70% nowych modyfikacji genetycznych (Gucwiński, Strojny 1977: 44). Koncepcja zastępowalności życia przypisuje wartość istnieniu gatunków, a nie poszczególnym przedstawicielom tychże gatunków. Jednak gatunek jako forma trwania zwierząt nie posiada wsobnej wartości życia, która przysługuje jedynie indywiduom. Zwierzęta bowiem nie mają i nie mogą mieć interesów związanych z trwaniem ich gatunków z powodu nieposiadania odpowiedniej struktury mentalnej pozwalającej im na tego typu abstrahowanie. Przypisanie korzyści w byciu utrzymanym w niewoli jest zarówno szowinizmem gatunkowym, jak i błędem atrybucji oraz antropomorfizacją. Zwierzęta ujmowane jako gatunki nie posiadają interesu w byciu utrzymanymi, zabijanymi i hodowanymi przez ludzi.

Wracając do problemu postrzegania kategorii „zwierzę” jako wielości, czyli pierwszeństwa gatunku – populacji przed jednostką, okaże się, że nakaz istnienia populacji zwierząt wynika przede wszystkim z naszej biopolityki. Foucault twierdzi, że suwerenna władza przekształca się w biowładzę wraz z narodzinami nauk policyjnych. Formuła takiej władzy sprowadza się do imperatywów: kazać żyć i pozwalać umierać (Foucault 2009). Czy w tym sensie pozostanie żywym aż do chwili otrzymania zgody na śmierć nie jest warunkiem konstytuowania się granicy podmiotowości między zakazem a pozwoleniem, którego przestrzeń wyznacza obszar gatunek – populacja – zwierzę? Oznaczałoby to, że zwierzę w zoo zajmuje przestrzeń nagiego życia, czyli wyznacza biopolityczną substancję, życie, które w swej nagości jest już nieodróżnialne od biologicznej masy. Idąc dalej za Giorgiem Agambenem, jest życiem, które można zabić, ale którego nie można złożyć w ofierze (2008). Populacja jako forma troski o gatunek wskutek rozwoju panoptikonu spojrzenia wiedzy-władzy stała się funkcją przetrwania. Zastępowalność, hodowla i nakazywanie życia są zatem czymś więcej niż ekologią i nauką, wyrażają paradygmat władzy spojrzenia, zamieniającej pytanie „dlaczego mamy prawo zabijać zwierzęta?” w pytanie „dlaczego nie mamy prawa pozwolić im umrzeć?”. Być może zwierzęta mają przeżyć własną śmierć po to, aby w przyszłości zdać świadectwo ze swojego cierpienia? Jednak czy życie upodłone i zubożone do stereotypii zniewolenia, stając się świadkiem całkowitym, będzie w stanie wysunąć oskarżenie przeciwko swoim oprawcom? Być może zburzenie dzisiejszej koncepcji świeckiej teodycei kazałoby postawić pytanie o to, czy lepsze byłoby istnienie od nieistnienia życia sprowadzonego do troski o populację? Podtrzymywanie istnienia gatunków zwierząt w niewoli nie jest wyborem interesu tych gatunków, lecz naszym kaprysem i zachcianką. Dlatego pytanie o kulturową konstrukcję zwierzęcia nie odsyła nas do czegoś na zewnątrz, lecz wpisuje się we współczesne debaty dotyczące dyskursywnej konstrukcji podmiotu. Patrząc na kulturowo wytworzone „artefakty” zwierząt utrzymanych w niewoli, patrzymy z zadowoleniem na własną konstrukcję porządku ludzkie-nieludzkie. Spojrzenie w zoo należy umieścić w zachodniej tradycji interpelowania podmiotów mającej swój początek w nowożytnej nauce.

Powracając do rozważań o zoo jako laboratoryzacji świata i ekspansji instrumentów władzy, udana hodowla, krzyżowanie i reprodukcja stały się źródłem sukcesu poznawczego i technologicznego nauk zootechnicznych, czyli wiedzy o racjonalnym chowie i użytkowaniu zwierząt. Tego rodzaju rozszerzanie się warunków wiaryjnych pozwoliło na przekształcenie naturalnych środowisk życia istot żywych w nadzorowane parki i rezerваты przyrody. Przykładem udanych praktyk restytucji, czyli przenoszenia zwierząt z zoo do przygotowanych na ich przyjęcie przestrzeni, nastąpiło w przypadku: żubra, jelenia milu, gnu brunatnego. Tego rodzaju praktyki pozwalają na ekstrapolację wniosków wyciągniętych z antropologii nauki i spojrzenie na zoo z perspektywy praktyki badawczej zacierającej granicę między zootechniką i jej przewidywaniami a technologią organizacji i reprodukcji życia zwierząt trzymanyh w zoo. Tak więc sukces reprodukcji i restytucji staje się możliwy, ponieważ dokonuje się zmiany w populacjach zagrożonych gatunków, a następnie przeniesienia do przygotowanych środowisk o ograniczonej niestabilności biologicznej i niskim współczynniku występowania drapieżników i innych czynników doboru naturalnego. W ten sposób zoo staje się praktyką samouzasadniająca, tworzącą układ zamknięty, w którym dzięki izolacji tworzone są nowe natury zdolne przetrwać i istnieć poprzez zacieranie granicy między naturą a kulturą, wewnątrz a zewnątrz, wolnością a zniewoleniem. Zatarciu ulega także granica między technologicznym wytwarzaniem natur i życia a wiedzą zdobywaną w trakcie tej praktyki. Wiedza to dostarcza wsparcia dla biopolityki i rozszerzania warunków hodowli na populacje żyjących gatunków.

Podsumowanie

Z dokonanych analiz wyłania się obraz kategorii „zwierzę” jako konstrukcji kulturowej, w której to, co biologiczne, przeplata się tym, co społeczne. Skuteczność poznawczo-techniczna przyrody oraz zwierzęcia formowana jest poprzez dyscyplinowanie spojrzenia i przetwarzanie badanych obiektów. Poznanie naukowe jako unieruchamianie i domykanie układów odbywa się poprzez stosowanie przemocy wobec splotu rzeczywistości kultura-natura (Afeltowicz, Pietrowicz 2009: 35). W tej perspektywie należy się zastanowić się nad korzyściami rozbicia pojęcia „gatunku” i „zwierzęcia” na jego część biologiczną i kulturową. W końcu pojęcie natury i zwierzęcia we wszystkich analizach wykluczenia pojawiało się zawsze jako pierwotna matryca umieszczania jakiejś grupy istot poza granicą tego, co społeczne, polityczne i moralne. System wykluczeń natura – zwierzę – gatunek – rasa – płeć przebierał to, co społeczne, w biologiczny determinizm, pozbawiając tak wykrojonych aktorów społecznych możliwości buntu i języka, przekształcając ich w biologiczne monady. Możliwość rozsądzenia monolitu natura – gatunek – zwierzę poprzez przywoływanie i wydobywanie jego historycznego i językowego kontekstu pozwoliłoby na kontynuowanie etycznego projektu wyzwolenia zwierząt

i jego społeczno-politycznego pozycjonowania. Naruszenie biologicznego autorytaryzmu omawianych kategorii otwiera przed nami pole możliwych interwencji politycznych na osi ludzkie – nieludzkie, podmiot – zwierzę.

Wracając do diagnozy współczesnej sytuacji „zwierzęcego”, możemy powiedzieć, że ciało zwierzęce, stanowi jedynie surowiec do realizacji naszych oczekiwań dotyczących tego, co chcemy ujrzeć w naturze sprowadzonej do przezroczystej kategorii nagiego życia. W ramach zachodniego dyskursu „zwierzę” staje się wytworem wiedzącego oka. Zoo jako laboratorium staje się zabezpieczeniem i kolekcją przedmiotów potwierdzających władzę naszego apetytu, ładu, porządku i dominacji. Staje się przestrzenią socjalizacji gatunkowej naszej koncepcji zachodniego androcentryzmu. W tym układzie nie ma miejsca na partnerstwo i odwiązanie od rzeczy aktorów i aktantów społecznych.

Stawką w projekcie emancypacyjnym zwierząt jest odzyskanie biologicznych zwierząt, które mogą stać się sojusznikiem w strategii zwracania i przepisywania teleologicznej tablicy taksonomii gatunku wystawianej przed klatką bądź wybiegiem. Chodzi o odzyskanie dla zwierząt ich natury, nawet jeśli każe nam to przyjąć tę kłopotliwą zewnętrzną pozycję człowiek/zwierzę. Musimy pamiętać, że dzisiejszy podział na ludzkie-nieludzkie nie jest niekwestionowalny i w świetle istniejących badań nad nauką potrafimy pokazać, w jaki sposób został uwikłany i spleciony w nasze cywilizacyjne partykularyzmy rozrywkowo-przemysłowe. Porzucenie zwierzęcia i pozostawianie go na pastwę spojrzenia nauki byłoby tym samym, co ucieczka dr. Frankensteina z laboratorium.

Literatura

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., 2009, *Czy socjologowie są w stanie budować maszyny społeczne?*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- Agamben G., 2008, *Homo sacer: suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Derrida J., 2008, *Zwierzę, którym więc jestem (dalej idąc śladem)*, tłum. M. Koza, http://www.academia.edu/3316323/Jacques_Derrida_Zwierze_ktorym_wiec_jestem_dalej_idac_sladem_ [dostęp: 13.10.2017].
- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Foucault M., 2006, *Słowa i rzeczy: archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Gucwiński A., Strojny W., 1977, *Znajomi z zoo*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne 41.
- Haraway D., 2008, *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/częściowej perspektywy*, tłum. A. Czarnacka, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0062haraway1988.pdf> [dostęp: 13.10.2017].
- Horkheimer M., Adorno T., 2010, *Dialektyka oświecenia: fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

- Jamieson, D., 2011, *Przeciw ogrodom zoologicznym* [w:] *W obronie zwierząt*, red. P. Singer, tłum. M. Betley, Warszawa: Czarna Owca.
- Linneusz K., 1776, *Systema naturae*, s. 13, za: M. Foucault, 2006, *Słowa i rzeczy: archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, s. 149.
- Macnaghten P., Urry J., 2005, *Alternatywne przyrody*, tłum. B. Baran, Warszawa: Scholar.
- McCartney P., 2010, *If slaughterhouses had glass walls, everyone would be vegetarian*, <https://www.youtube.com/watch?v=odgldsDVDis> [dostęp: 13.10.2017].
- McClintock A., 1995, *Imperial leather: race, gender and sexuality in the colonial contest*, New York-London: Routledge, http://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/mcclintock_imperial-leather.pdf [dostęp: 13.10.2017].
- Paglia C., 1990, *Sexual Personae: art and decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*, London: Yale University Press.

Abstrakt

W statusie epistemologicznym ogrodów zoologicznych można zobaczyć realizację procesu wiedzy-władzy wspierającego coś więcej niż przestarzały kartezjański model nauki. Wycieczka do zoo to historyczna podróż do źródła paradygmatu poznania i pytania o sposób i znaczenie, jakie nadawane jest reprezentacji zwierząt. Zobaczyć zwierzęta w klatkach to jedna z pierwszych lekcji na temat tego, czym ma być wiedzące spojrzenie. Zdobycie doświadczenia poprzez obserwację prowadzi do przyjęcia oczywistości homogenizacji treści poznania ze środowiska naturalnego. Zwierzęta są przekształcane w obiekty poznania poprzez przekształcenie subiektywności ich doświadczenia w obiektywność laboratorium. Jako treści poznania są one poddawane ekspozycji w zamkniętym systemie klatka – wybieg – akwarium, które stanowią reprezentację laboratoryzacji natury. Podobnie jak panoptikon tradycja istnienia ogrodów zoologicznych i ukształtowanego wokół nich dyskursu naucza, że wytwarzanie obiektywności = normatywności to proces konstruowania warunków ludzkiego spojrzenia jako relacji wiedzy-władzy.

Słowa kluczowe

zoo, posthumanizm, animal studies, laboratoryzacja, wiedza, władza, spojrzenie

Summary

Zoo as a project of socialization

The epistemological status of the zoo can be seen as a process of knowledge-power which supports something more than the Cartesian model of science. A visit to the zoo is a historical journey to the source of the cognition paradigm. Seeing animals in cages is the first lesson of what human perception should be like. It leads to adopting the attitude of gaining experience by homogenizing its contents from the natural environment.

Animals were turned into the object of cognition by depriving them of subjectivity. As a content of knowledge, it is formulated in a closed system cage – pen – aquarium, which is a representation of laboratisation of nature. Just like panopticon the tradition of zoological gardens and the discourse shaped around them teaches that the production of objectivity = normativity is a process of constructing the conditions of human perception in the form of a knowledge-power relation.

Keywords

zoo, posthumanism, animal studies, laboratisation, knowledge, power, gaze

KRONIKA

Katarzyna Wajszczyk
Uniwersytet Gdański

Wspomnienie o Profesor Teresie Bauman (1955–2017)¹

Profesor Teresa Alicja Bauman urodziła się 4 stycznia 1955 roku na południu Polski. Z tym regionem była związana do ukończenia liceum. Tytuł magistra pedagogiki uzyskała w roku 1978 na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją przygodę z Uniwersytetem Gdańskim rozpoczęła w tym samym roku, zdobywając w nim kolejne stopnie awansu zawodowego. Uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 12 czerwca 2003 roku nadano Jej stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – pedagogika szkoły wyższej. Od 2004 roku Profesor Teresa Bauman pracowała w Instytucie Pedagogiki na stanowisku profesora nadzwyczajnego. W latach 2005–2015, czyli do chwili przejścia na emeryturę, sprawowała funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki UG. Pracę naukowo-dydaktyczną kontynuowała w Wyższej Szkole Bankowej, pełniąc tam jednocześnie funkcję dyrektora Instytutu Nauk Społecznych i Humanistycznych.

W obszarze zainteresowań badawczych Profesor Teresy Bauman znajdowała się problematyka procesu kształcenia akademickiego, w szczególności: społeczna rola uniwersytetu, formy i przemiany dydaktyki akademickiej, uczenie się w uniwersytecie, prowadzenie badań jakościowych. Habilitowała się na podstawie monografii: *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego* (Bauman 2001). Uniwersytet dla Profesor Teresy Bauman, jak pisze prof. Joanna Rutkowiak, był Jej pasją, żywiołem, a zarazem – tematem przemyśleń i prac naukowych. Stąd czerpała energię do działania właściwie ukierunkowanego hasłem „Róbmy swoje”, podobnie jak u Wojciecha Młynarskiego! Studiowała i uprawiała krytyczne analizy stanu współczesnego szkolnictwa wyższego, ale nie wyprowadzała z nich negatywnych konkluzji. Widziałam, że bliżej Jej było do poszukiwań rozwiązań pozytywnych, dlatego inicjowała, tworzyła, próbowała, prowadziła, dyskutowała, działała, niestrudzenie zarządzała otoczenie swoją energią i zainteresowaniami (Rutkowiak 2017).

¹ Tekst jest inspirowany wspomnieniami koleżanek i kolegów z Zakładu Dydaktyki.

Troska o jakość kształcenia na Uniwersytecie Gdańskim była dla Niej priorytetem. Podkreślała wagę tej kwestii, walcząc o nią jako członkini Senackiej Komisji do Spraw Kształcenia w latach 2008–2012. Jednocześnie w latach 2009–2014 kierowała kluczowymi pracami w ramach, finansowanych z programu europejskiego Kapitał Ludzki, projektów unowocześniania dydaktyki akademickiej. Stworzyła i przeprowadziła innowacyjny kurs typu *blended learning* dla młodej kadry UG i promowała dobre praktyki podczas licznych sesji samokształceniowych. Stworzyła program kursu dydaktyka akademicka, którym z zapałem kierowała. Prowadząc zajęcia z młodymi pracownikami naukowymi na Uniwersytecie Gdańskim, Politechnice Gdańskiej oraz Gdańskim Uniwersytecie Medycznym, rozpoznawała potrzeby młodych nauczycieli i doskonaliła program kursu.

Postulowała uwzględnianie informacji zwrotnej od studentów w konstruowaniu programów i doborze kadry dydaktycznej. To studenci, Jej zdaniem, byli lustrem jakości, o którą zabiegała. Opierając się na własnych badaniach, pokazując nisko oceniany przez studentów poziom wymagań w czasie studiów, apelowała i podejmowała działania, aby wzmacniać znaczenie teorii i badań empirycznych w ich uniwersyteckim doświadczeniu.

Wynikiem tego zainteresowania oraz udziału w projekcie „Uniwersytet promotorem jakości innowacji w edukacji przedmiotów ścisłych – podnoszenie kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej” była publikacja *I tak można uczyć na UG* (Bauman, Jagiełło-Rusiłowski, red., 2013a).

Przykład na to, że jakość kształcenia, nie tylko na uniwersytecie, była dla Profesor Teresy Bauman czymś niezwykle istotnym, stanowi Jej oferta adresowana do nauczycieli w formie programu studiów podyplomowych z zakresu aktywizujących metod nauczania.

Inną dziedziną aktywności naukowej Profesor Teresy Bauman była metodologia badań. Autorka znana jest w środowisku pedagogów szczególnie z książki: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, napisanej wspólnie z prof. Tadeuszem Pilchem (Bauman, Pilch, red., 2001). Publikacja ta doczekała się kilku kolejnych wydań, stała się modelowym podręcznikiem do metodologii badań, nie tylko dla początkujących badaczy. Zdaniem prof. Bogusława Śliwerskiego: „To m.in. publikacje T. Bauman z metodologii badań pedagogicznych przełamały w naszym środowisku naukowym lęk przed paradygmatem badań jakościowych, biograficznych” (Śliwerski 2017).

Effektem nieustannego eksplorowania obszaru badań jakościowych był Jej udział w merytorycznym przygotowywaniu seminariów metodologicznych. Owocem seminarium organizowanego w Gdańsku jest książka pod Jej redakcją: *Praktyka badań pedagogicznych* (Bauman, red., 2013b).

Źródłem Jej zainteresowań metodologicznych i badań nad uniwersytetem była zawsze dydaktyka ogólna. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wprowadziła do polskiej pedagogiki dystynkcję między dydaktyką technologiczną a dydaktyką krytyczną. Krytycyzm, potrzeba wyjścia poza schematy, utarte ścieżki i twarde modele to stały *leitmotiv* Jej wysiłków naukowych. Była orędownikiem

myślenia o uczeniu się jako procesie długofalowym, nieograniczonym murem szkoły i transmisyjnym modelem przekazu wiedzy. Wspierała alternatywy w edukacji, promowała wyjście poza instytucję i zmianę w relacjach uczenia się. Poprzez krytykę szkoły tradycyjnej szukała możliwości jej zmiany i tworzenia takich sytuacji uczenia się, które dawałyby szansę na indywidualny rozwój młodego człowieka. Instytucja miałaby tu zadanie wspierania, towarzyszenia i stwarzania możliwości. Wyrazem tych zainteresowań stało się zorganizowanie seminarium naukowego w Bychowie, którego pokłosiem spotkań była publikacja pod Jej redakcją: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (Bauman, red., 2005).

Wspomnienie o Profesor Teresie Bauman nie może jednak obejść się bez podkreślenia Jej stylu bycia w uniwersytecie, który był magnetyczny w dosłownym tego słowa znaczeniu (przyciągał jednych i odpychał innych). Nie sposób pisać o tym, stroniąc od bardziej osobistej niż akademickiej formy wypowiedzi. Profesor Teresa Bauman cechowała się niezwykle wrażliwością na młodych badaczy, gotowością do ich wspierania, udzielania bezinteresownej pomocy w ich zmaganiach z własnymi poszukiwaniami. Była świetnym opiekunem naukowym dla swoich doktorantów. Jako promotor dawała wolną rękę w dysponowaniu czasem, dyscyplinowała w sposób nienachalny, delikatny. Zawsze jednak zapewniała o swojej chęci pomocy. Dostępna, gdy tylko zachodziła potrzeba. Była i czekała. Spotkanie z Nią stawało się zawsze ogromnym wydarzeniem, w czasie którego odbywał się niezwykle inspirujący i transformujący uczestników dialog. Rozmowa o „własnej robocie” była zawsze początkiem czegoś nowego, uruchamiała inne obszary myślowe, dekonstruowała pierwotny sposób widzenia. Profesor Teresa Bauman traktowała z powagą sprawy, o których dyskutowaliśmy, i osoby, które brały udział w dyskusjach. Nie znosiła intelektualnego lenistwa i bezmyślnego powtarzania cudzych argumentów. Chciała, abyśmy myśleli samodzielnie i odważnie. Uśmiechała się, najczęściej, jak pamiętamy, gdy któryś student, kolega czy koleżanka zrobił coś błyskotliwego – to był taki delikatny uśmiech dumnego nauczyciela, któremu udało się wydobyć z drugiego człowieka coś pięknego i mądrego.

Profesor Teresa Bauman była bezkompromisowa w sprawach dla Niej fundamentalnych. Swoją osobą i swoim działaniem zachęcała, aby mieć własne zdanie i nie bać się go wyrażać, nawet jeśli spotka się to z nieprzychylnością odbiorców. Swoboda myślenia, upór, dociekliwość, szczerłość i odwaga zabierania głosu to były cechy, do których nas wychowywała. Wymagała od innych, ale przede wszystkim od siebie. W swoim byciu z nami była tak autentyczna, że nieraz musieliśmy przyznać – właśnie tak trzeba, bo tak jest uczciwie.

Paśja i mądrość Profesor Teresy Bauman są w wielkiej mierze odpowiedzialne nie tylko za to, gdzie pracujemy, kim jesteśmy, jacy jesteśmy i jak pojmujemy swoją rolę, a także za to, czym jest dla nas uniwersytet. Dla nas wszystkich była charyzmatycznym nauczycielem. Studenci mawiali, że jest wymagająca, koledzy z zakładu – że inspirująca, doktoranci – że nauczyła ich kochać naukę i uniwersytet. To prawda, skoro wielu podkreśla, że to Jej energia i zaangażowanie sprawiały, że chcieli się chcieć.

Profesor Teresa Bauman była wielu osobom bardzo bliska. Towarzyszyła nam wówczas, gdy zdobywaliśmy stopnie naukowe, i wtedy, gdy urządzaliśmy spotkania mniej formalne w Jej ukochanym letnim domu w Lipuszu. Wspierała nas w niepowodzeniach i kibicowała postępom naukowym. Zapamiętamy Ją jako osobę serdeczną, dobrą, która doceniała przyjaciół, zauważała tych, którym trzeba pomóc, zawsze gotową, aby wspólnie pomyśleć nad czyimś problemem.

Najważniejsze jest to, że umiemy o Niej mówić jako o kimś ważnym w naszym życiu, o kimś, komu wiele się zawdzięcza. Wielu z nas pamięta rozmowy z Profesor Teresą Bauman jako punkty zwrotne w swoim życiu. Rozmowy poświęcone sprawom naukowym i osobistym, rozmowy o przyjaźni i polityce, o sprawach społecznych i podróżowaniu, o kłopotach i sukcesach. Z Nią można było mówić o wszystkim, a każda dyskusja była pasjonująca.

Odeszła 15 marca 2017 roku. Choć już się w tym życiu nie spotkamy, Profesor Teresa Bauman z nami zostaje – w publikacjach, w pamięci studentów i naszej, w tym, co i jak mówiła. Pozostaje – ciągle żywy – Jej obraz, gdy przemierza zdecydowanym krokiem korytarz Instytutu Pedagogiki, z uśmiechem witając przechodniów.

Literatura

- Bauman T., Pilch T. (red.), 2001, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Żak, wyd. 2 popr. i rozsz.
- Bauman T., 2002, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych: casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bauman T. (red.), 2005, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman T., Jagiełło-Rusiłowski A. (red.), 2013a, *I tak można uczyć na UG*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bauman T. (red.), 2013b, *Praktyka badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2.
- Rutkowiak J., 2017, *O Teresie i dla Teresy*, <https://wns.ug.edu.pl/media/promowane/64378/wspomnienia> [dostęp: 18.03.2017].
- Śliwerski B., 2017, *Odeszła gdańska pedagog – dr hab. Teresa Bauman*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/03/odesza-gdanska-pedagog-dr-hab-teresa.html> [dostęp: 16.03.2017].

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Piotr Stańczyk
Uniwersytet Gdański

Dialogując z Romaną Miller. Recenzja książki *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, pod redakcją Marii Szczepskiej-Pustkowskiej oraz Ewy Rodziewicz

Recenzowana książka to zbiorowe opracowanie pod redakcją naukową Marii Szczepskiej-Pustkowskiej i Ewy Rodziewicz, którego przedmiotem stał się dorobek Romany Miller, ze szczególnym uwzględnieniem jej teorii edukacji teatralnej. Książka ta nie jest jednak pisana „ku pamięci” mentorki gdańskiej pedagogiki, ale ma charakter twórczego przekształcania, aktualizującej reinterpretacji, a niekiedy surowej rewizji teoretycznej spuścizny Romany Miller. Dyskurs toczy się – co zresztą znajduje swój wyraz w tytułach poszczególnych części książki – w konwencji „aktualizacji”, „przemieszczenia znaczeń”, „krytyki” i „konfrontacji”. Uprzedzając bardziej szczegółową analizę, *Więcej niż teatr* jest wartościową pozycją, której przedmiotem jest filozofia wychowania, pedagogika ogólna, teoria wychowania, a przede wszystkim teoria i praktyka edukacji teatralnej, pojmowanej w kategoriach wychowania do świata rzeczywistego przez świat fikcyjny, przez inscenizację.

Szczególne wartości książki *Więcej niż teatr* polega także na tym, że w jednej publikacji spotyka się bodaj aż pięć pokoleń gdańskiej pedagogiki, która – o ile mogą zachować bezstronność w ocenie – stanowi na mapie polskiej pedagogiki szkołę wyjątkową z jej inklinacjami do filozofii, jakościowych metod badawczych, pedagogiki krytycznej czy demokratycznych, poziomych struktur wymiany intelektualnej między jej członkami. Efekt spotkania pięciu pokoleń gdańskiej pedagogiki został osiągnięty przez Autorki omawianej pozycji za sprawą pomysłu kompozycyjnego, którego należy pogratulować, a który polegał na włączeniu do książki *Więcej niż teatr* tekstów samej Romany Miller. Otrzymujemy tu zatem nie tylko współczesne i uwspółcześnione interpretacje teorii dialektycznej interwencji wychowawczej w relacje między człowiekiem – wychowankiem a jego światem życia, ale i samą koncepcję Romany Miller w procesie jej tworzenia.

Przechodząc jednak do stałego elementu recenzji, czyli do omówienia zamieszczonych w książce tekstów, zastrzec muszę, że omówienie to będzie krótkie i zdawkowe, gdyż nie chcę psuć przyjemności z obcowania z tekstami poszczególnych Autorów i Auterek ani z książką w całości. Mówiąc językiem kolokwialnym – nie zamierzam „spoilerować”.

Więcej niż teatr składa się z pięciu wyodrębnionych przez Autorki części, w tym: dwóch tekstów wstępnych, ośmiu tekstów Romany Miller, dwunastu tekstów stanowiących reinterpretację teorii Romany Miller, posłowie oraz noty o autorach. Pierwsza część nosi tytuł *Podniesienie kurtyny*, a składają się nań: artykuł Joanny Rutkowiak zatytułowany *Romany Miller „...więcej niż teatr...”* (s. 9–17) oraz tekst Ewy Rodziewicz *Romany Miller *Theatrum Vitae** (s. 18–37). Rutkowiak koncentruje się na formule „więcej niż...”, którą określa jako „nadwymiarowość” (s. 9) pojmowania percepcji sztuki i przeżycia teatralnego w koncepcji Romany Miller. Owa „nadwymiarowość” wiąże się z dialektyczną relacją między doświadczeniem życiowym dziecka a jego estetycznym doświadczeniem teatralnym. Analizując dorobek Romany Miller, Rutkowiak trafnie zauważa ważny element jej postawy badawczej, który składa się na specyfikę gdańskiej pedagogiki:

Romana Miller nie była i bodaj być nie mogła pedagogiem technicznym, dalekie jej były tendencje do przekształcania teorii pedagogicznej w zasady działań instrumentalnych, co też oznaczało, że teatr w jej ujęciu nie był traktowany jako prosta metoda wychowania realizowana przez modelowanie (s. 10).

Ważnym wątkiem dorobku Romany Miller, zdaniem Rutkowiak, było także dowartościowanie dzieciństwa i dziecka, podejście do dzieciństwa z powagą i potraktowanie dziecka jako partnera i osobę kompetentną w obszarze przeżycia teatralnego (s. 14–16).

Drugim tekstem wstępnym jest artykuł Ewy Rodziewicz, która podejmuje udaną próbę spojrzenia na dorobek, ale – co ważniejsze – życie twórcze, osobiste i zaangażowanie społeczne Romany Miller w kategoriach Rancièrowskich. Autorka spogląda także na późniejszą twórczość Romany Miller z perspektywy jej dysertacji doktorskiej, znajdującej się pod wpływem idealizmu w estetyce. Zdaniem Rodziewicz „Idea «jedności i/w różnorodności» [...] stanowiła oś orientującą i inspirującą jej późniejsze poszukiwania i zaangażowanie pedagogiczne” (s. 27). Co jednak ważniejsze w kontekście zjawisk współczesnych – „splatanie na nowo” estetyki i polityki (s. 18) w działalności Romany Miller Rodziewicz ilustruje, przedstawiając prawicową połajankę, której ofiarą stali się ludzie kultury i nauki obwinięci o „kryzys duchowy” teatru, czego dowodem miało być wsparcie okazane wydalonym z III Rzeszy i nielegalnie przetrzymywanym w obozach przejściowych przez sanacyjny reżim obywatelom polskim o narodowości żydowskiej (s. 28–29). Osobiste zaangażowanie Romany Miller nabrało dramatycznej aktualności w dzisiejszym klimacie antyuchodźczej paniki moralnej.

Druga część książki nosi tytuł *Edukacja teatralna między światem rzeczywistym i fikcyjnym. Romany Miller teksty autorskie: przypomnienia i wznowienia*, a składają się na nią teksty Romany Miller z lat 1966–1979 przedstawione (z małym odstępstwem) w porządku chronologicznym, co umożliwi śledzenie procesu formowania się koncepcji edukacji przez teatr. Tak więc Czytelnik będzie mógł zapoznać się lub przypomnieć sobie teksty: *Dziecko i jego teatr* (1966); *Z rozważań nad edukacją teatralną* (1968); *Edukacja teatralna jako droga poznania świata i siebie we wczesnym dzieciństwie* (1970); *Wychowanie i psychoterapia* (1975, opublikowany w 1979); *Śmiech i łzy jako ekspresja człowieka i współczesny problem wychowawczy* (1975); *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie* (1977); *Dialog z publicznością w teatrze J. Dormana* (1974, maszynopis, który pierwszy raz ukazuje się w druku w niniejszej publikacji) oraz *Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją* (1979). Teksty zostały tak dobrane, aby Czytelnik mógł mieć pełny ogład badań i teorii Romany Miller na temat edukacji teatralnej. Zamieszczono zatem przegląd eksploracji gdańskiej badaczki prowadzonych w gdańskim teatrze Miniatura, teorię nawarstwiania się przeżyć w kontekście przeżycia teatralnego, koncepcję kryteriów dostępności sztuki, opis fenomenu „przywłaszczania” przez dzieci sztuki tworzonej dla dorosłych, teorię propedeutyki wychowania przez świat fikcyjny, rozbudowaną analogię teatru i życia społecznego, koncepcję styku wychowania i psychoterapii, czy też koncepcję teatru dialogicznego.

Tytułowa formuła „więcej niż teatr” reprezentowana jest we wszystkich tekstach Romany Miller, obecnych w recenzowanej książce, choć ten fragment *Wychowania i psychoterapii* zwrócił moją szczególną uwagę: „Zdrowie psychiczne i szczęście człowieka stanowią jeden z celów wychowania, wchodzi w skład modelu wszechstronnego rozwoju osobowości i celów budowy społeczeństwa socjalistycznego” (s. 81). Tu nasuwa się oczywiste pytanie o żywotność tekstów Romany Miller. Choć niejedynemu Czytelnikowi może potraktować powyższy fragment jako archaizm, z mojego punktu widzenia powyższy cytat umożliwia raczej postawienie aktualnego pytania o zdrowie psychiczne w późnym kapitalizmie, jak robi to choćby Mark Fisher (2009) czy Slavoj Žižek (między innymi 2001a; 2001b). Z drugiej strony razi mnie przykładowo pojęcie „sztuki prymitywnej” (s. 42), które jest dziś używane z dużo większą ostrożnością ze względu na jego postkolonialny ładunek znaczeniowy (Amselle 2003). Nietrafione dziś jest też przekonanie Romany Miller na temat tego, że małe dzieci nie interesują się telewizją (s. 66). To wszystko jest jednak mało istotne, ponieważ koncepcja edukacji teatralnej Romany Miller jest zaskakująco aktualna i inspirująca, co zresztą pokazują teksty zamieszczone w dalszej części książki *Więcej niż teatr*.

Trzecia część recenzowanej publikacji zatytułowana została *Namysł – pomiędzy teatralnymi inspiracjami R. Miller a impulsami współczesności: czytanie aktualizujące, refleksyjne, przemieszczenia znaczeń*, a zastosowana w niej formuła „czytania aktualizującego” i „przemieszczenia znaczeń” to świetny pomysł Autorki książki.

Pierwszy tekst, lokujący się we wzmiankowanej formule, autorstwa Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, nosi tytuł *Między sceną a widownią – na marginesie tekstów teatralnych Romany Miller* (s. 145–169). Jest to tekst genialny w swej prostocie, któremu daleko jednak do trywialności czy lapidarności. Autorka *Między sceną a widownią* podejmuje udaną próbę aplikacji teorii kultury Margaret Mead do interpretacji fenomenu teatru dziecięcego w koncepcji Romany Miller. I tak, kultura postfiguratywna utożsamiona jest z „teatrem dla dzieci” (s. 148–153), gdzie uznaje się prymat kultury dorosłych, a „dziecko jest projektem i produktem socjalizacji” (s. 149). Tak pojmowany teatr wymaga jakiejś formy alfabetyzacji kulturalnej dzieci i zagrożony jest „pedagogizmem” (s. 150–151). Kultura kofiguratywna utożsamiona jest przez Autorkę z „teatrem (współ)tworzonym przez dzieci” (s. 153–160), w którym mamy do czynienia z bardziej partnerskimi relacjami, a także z wymiennością ról między wychowawcami i wychowanymi. Zdaniem Szczepskiej-Pustkowskiej odpowiednikiem kofiguratywności kultury edukacyjnej teatru w dorobku Romany Miller jest koncepcja dialogu teatralnego (s. 154). Natomiast kultura prefiguratywna ustawia dziecko w roli osoby kompetentnej, a może jedynej kompetentnej osoby i odnosi się do sytuacji teatru dziecięcego (s. 160–166).

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz jest Autorką kolejnego w tomie tekstu o tytule *Wokół śmiechu i zabawy – rekontekstualizacja warunków ludzkiego uczenia się* (s. 170–181). Jak sama pisze, „wydobywa” z dorobku Romany Miller wątki zabawy i śmiech, które inspirowane są twórczością Helmutha Plessnera (s. 170). Autorka podejmuje ciekawą próbę spojrzenia na społeczne funkcje śmiechu i zabawy w kontekście teorii pustych znaczących Ernesta Laclau, ale niestety zagadnienie to jest jedynie zasygnalizowane, choć zasługiwałoby na dodatkowe rozwinięcie.

Natomiast Astrid Męczkowska-Christiansen w tekście *Edukacja teatralna Romany Miller jako kultywowanie obywatela* (s. 182–190) spogląda na prace Romany Miller z perspektywy filozofii wychowania, nadając im znaczenie „próby rozumienia fenomenu bycia człowiekiem w świecie jako procesu dialektycznego” (s. 182). Pojmuje edukację teatralną w kategoriach Jaegerowskich, jako „kultywowanie człowieczeństwa w przestrzeni przesyconej najwyższymi wartościami” (s. 182), a dalej – akcentując wątki Deweyowskie (s. 182–185) – podąża tropem pragmatystycznego kierunku w twórczości naukowej i działalności praktycznej Romany Miller. W konkluzji Autorka stawia wniosek, że proces edukacji teatralnej może być ujęty w kategoriach edukacji obywatelskiej, formującej podmiot autorefleksyjny, zdolny do wydawania sądów, ale przede wszystkim twórczy.

Ostatni artykuł w trzeciej części publikacji: *Romany Miller obecność we współczesnym dyskursie pedagogiki, estetyki i polityki. Konfrontacje nie tylko z Jacques'em Rancière'em* napisała Ewa Rodziewicz (s. 191–217), a stanowi on teoretyczne rozwinięcie tekstu z części wstępnej książki *Więcej niż teatr. W Romany Miller Theatrum Vitae* Rodziewicz kładzie nacisk na splot życia prywatnego i profesjonalnego Romany Miller, natomiast drugi tekst stanowi drobiazgową i erudycyjną analizę dorobku autorki *Socjalizacji – wychowania – psychoterapii* w perspektywie filozofii

polityki i teorii estetycznej Rancièrè'a. Pedagogia Romany Miller według Rodziewicz to wizja pedagogii wpisującej się w „dialektykę dynamiki życiowej”, w której edukacja teatralna implikuje pojmowanie sztuki jako angażującej i zaangażowanej.

Czwarta część książki *Więcej niż teatr* nosi tytuł *Konfrontacje: inspirujące impulsy tekstów R. Miller – czytanie aktualizujące, krytyczne*, a otwiera ją artykuł Karoliny Starego *Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym* (s. 221–240). Autorka dokonuje wnikliwej rewizji poglądów Romany Miller w perspektywie pedagogiki emancypacyjnej Paula Freirego ze szczególnym uwzględnieniem własnej koncepcji „trzeciego terminu”, która wyrosła na gruncie specyficznie pojmowanej relacji międzypodmiotowej zapośredniczonej w przedmiocie (s. 221). Jak pisze Starego:

Kluczowym warunkiem emancypacyjnego potencjału pedagogii Miller jest ontologiczny i antropologiczny fundament jej teorii. W założeniu o dialektycznym związku człowieka ze światem mieści się dynamiczna, aktywistyczna koncepcja ludzkiej osobowości, w ramach której człowiek rozumiany jest jako byt niegotowy, niedokończony oraz plastyczny. Jednocześnie, niejako z natury jest podmiotem sprawczym, zdolnym do przekształcania siebie, swojego najbliższego środowiska oraz rzeczywistości społecznej, w której działa (s. 224).

Przy tym, po opisanu licznych punktów wspólnych między teoriami Romany Miller i Paula Freirego (s. 228–231), Starego dostrzega fundamentalne różnice, które, w perspektywie pedagogiki emancypacyjnej, mogą wręcz uchodzić za niedostatki koncepcji nestorki gdańskiej pedagogiki. Pierwszą kluczową różnicą jest niewystarczająco zaakcentowany wątek klasowego konfliktu społecznego w pismach Romany Miller (s. 226–227). Po drugie zaś niepostrzeżenie dynamiki społecznej w kategoriach konfliktu klasowego owocuje sprowadzeniem całości wychowania do systemu wychowania, a nawet węższej jeszcze, do systemu szkolnego (s. 232), co powoduje „izolację” edukacji teatralnej „od warunków społecznych” (s. 238).

Autorem kolejnego tekstu *Edukacja (także teatralna) w polu kultury. Inspiracje myślą Romany Miller* (s. 241–257) jest Sylwester Zielka. Uwaga autora koncentruje się wokół dorobku Romany Miller w perspektywie koncepcji dzieła otwartego Umberto Eco, co umożliwiła umieszczenie jej prac w kategoriach tradycja – nowatorstwo.

Tę część książki *Więcej niż teatr* zamyka Przemysław Szczygieł, który proponuje artykuł pod tytułem *Spektakl płci na przykładzie tekstu Podróż Guliwera. Ujęcie z perspektywy teorii performatywnej i teorii przemocy symbolicznej* (s. 258–276). Tekst ten zasadza się na pomysł Romany Miller dotyczącym przejmowania tekstów dla dorosłych przez dzieci, co prowadzi Autora do przeanalizowania jednego z takich dzieł. *Podróż Guliwera* badane są w perspektywie ich potencjału wychowawczego, a jednocześnie dwóch teorii: teorii performatywnej Judith Butler i teorii przemocy symbolicznej Pierre'a Bourdieu.

Ostatnia część książki nosi tytuł *Działania teatralne i ich przesłania wychowawcze*, a pierwszym tekstem w niej umieszczonym jest artykuł Adama Jagiełły-Rusińskiego zatytułowany *Teatr a kompetencje interkulturowe młodzieży. Projekty „Wybrzeżaka” jako realizacje dialogowych postulatów Romany Miller* (s. 279–292). W tekście tym Autor, odnosząc się do koncepcji teatru edukacyjnego, przedstawia *casus* teatru „Wybrzeżak” z jego dokonaniem na polu edukacji międzykulturowej i profilaktyki społecznej. Bardzo ważną część artykułu stanowi rekonstrukcja teoretycznych podstaw praktycznego przedsięwzięcia, którym jest działalność „Wybrzeżaka”. Jagiełło-Rusiński nawiązuje do teatru uciśnionych Augusto Boala, a jednocześnie do koncepcji dialogu Michaiła Bachtina. Równolegle prowadzona jest również dyskusja z koncepcją edukacji teatralnej Romany Miller.

Natomiast Andrzej C. Leszczyński w bardzo swobodnym, eseistycznym i erudycyjnym tekście przedstawia swoją wizję warsztatów teatralnych. *Warsztat teatralny* (s. 293–297) zawiera próbę zdefiniowania, czym w ogóle jest ta forma dydaktyczna a jednocześnie teatralna. Autor przyrównuje ją do eseju, konstrukcji bardziej otwartej niż zamkniętej, której celem jest raczej poszukiwanie niż znajdowanie.

Kolejnym tekstem jest artykuł Malwiny Tkaczyk *Teatr i jego rola psychoterapeutyczna* (s. 298–309), w którym autorka koncentruje się na wątku psychoterapii w koncepcji wychowania, pojmowanej w kategoriach dialektycznej interwencji w relacje między człowiekiem a jego kulturą i światem społecznym (s. 298). Ze względu na teoretyczny charakter tekstu – moim zdaniem – powinien on znaleźć się w części trzeciej zbioru *Więcej niż teatr*.

Czwarty artykuł w części dotyczącej działań teatralnych to *Sztuka Natalii Gołębiowskiej „Bo w Mazurze taka dusza...” jako prowokacja namysłu o kondycji współczesnego teatru lalkowego* Marcina Skowrońskiego (s. 310–318). W swym tekście Autor opisuje potencjał wychowawczy oraz rozwiązania inscenizacyjne zastosowane w spektaklu *Bo w Mazurze taka dusza...* granym na deskach teatru „Miniatura” przez 25 lat. Szkic zawiera jednak – moim zdaniem – nietrafną krytykę przedsięwzięć teatralnych podejmowanych w „Miniaturze” w czasie, gdy jej dyrektorem był (i nadal jest) Romuald Wicza-Pokojski, do czego jeszcze wrócę w zakończeniu.

Autorką ostatniego tekstu *Relacja z warsztatów dramowych (Ogólnopolskie Seminarium Naukowe: Romany Miller teatr i edukacja teatralna – tropy dla współczesnej pedagogiki i edukacji)* jest Marta Jurczyk (s. 319–323). Dokonuje ona sprawozdania z warsztatów dramowych oraz przedstawia krótki rys teoretyczny, lokujący metodę dramy, „poruszającego dialogu”, w obszarze pedagogiki krytycznej, radykalnej i emancypacyjnej, powołując się na koncepcje Petera McLarena oraz Augusto Boala.

Kompozycję książki *Więcej niż teatr* domyka *Po-słowie* (s. 324–334), którego Autorkami są Maria Szczepska-Pustkowska oraz Ewa Rodziewicz. Przedstawiają one historię wieloletniego projektu „Gdańskie rodowody pedagogiczne: geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych”, mającego swój początek w 1984 roku, a także dzieje sesji naukowych i seminariów poświęconych Romanie Miller.

Podsumowując recenzję zbioru *Więcej niż teatr*, muszę podkreślić, że jest to książka ważna i wartościowa, a jej odbiorcami mogą być zarówno profesjonalści-badacze, jak i (a może przede wszystkim) profesjonalści-praktycy, angażujący się w szeroko rozumianą edukację teatralną. Całą książkę przenika duch dialogu, którego zdaje się brakować i w przestrzeni akademickiej, i w szkole. Dzięki Autorom książki powstał dialog nie tylko między nimi a tekstami Romany Miller, ale także między nimi a innymi wielkimi postaciami humanistyki, wśród których znaleźli się: Agamben, Arendt, Bachtin, Badiou, Bauman, Boal, Boy-Żeleński, Bourdieu, Burke, Butler, Conrad, Dewey, Diderot, Dilthey, Dorman, Eco, Foucault, Freire, Fromm, Gadamer, Giroux, Gombrowicz, Grotowski, Habermas, Huxley, Jaeger, Janion, Kant, Kantor, Kohlberg, Kopciwicz, Kwieciński, Laclau, Latour, McLaren, Mead, Mouffe, Nussbaum, Piaget, Plessner, Rancière, Sartre, Simmel, Szacki, Szkułdarek, Suchodolski, Śliwerski, Tatarkiewicz, Witkowski czy Žižek.

Więcej niż teatr ujawnia jednak niedostatek badań pedagogicznych prowadzonych wspólnie z wrzeszczańskim teatrem „Miniatura”. Mówiąc wprost, wielka szkoda, że badania założonych i rzeczywistych funkcji teatru edukacyjnego zostały zarzucone w gdańskiej pedagogice. Wracając zatem do zarzutów Wrońskiego pod adresem „Miniatury”, należy podkreślić, że wydają się one niepoparte niczym więcej niż własnym wrażeniem estetycznym, nawet jeżeli profesjonalnie ugruntowanym. Mówiąc inaczej, dopóki brakuje badań nad procesem negocjowania znaczeń w doświadczeniu teatralnym, a już szczególnie, gdy poddaje się krytyce wymienione wprost środowisko, to z ową krytyką należy być bardziej ostrożnym. Tymczasem w okresie, w którym dyrektorem „Miniatury” jest Roman Wicza-Pokojski, w zespół tchnięto nowe życie. Spektakle wystawiane na deskach wrzeszczańskiego teatru są nagradzane (między innymi *Brzydkie kaczątko*, *Remus*, *Krzyżacy*), grane jest 300 spektakli w sezonie, a średnia frekwencja to 80%. Przy tym rzeczywiście w „Miniaturze” nie gra się spektakli, które za swój wzorzec mają *Bo w Mazurze taka dusza...*, ale przecież czas nie stoi w miejscu, a epoka zadekretowanego w polityce artystycznej folkloryzmu prawdopodobnie nie wróci. Należy pamiętać, że teatr dla dzieci również jest dziełem otwartym i nie można zaprzestać poszukiwań w zakresie treści i rozwiązań formalnych, nie powinno się ograniczać do wystawiania *Czerwonego kapturka* wedle zasady „ma być kukła, marionetka albo pacynka, inne formy nie są już interesujące, to nie lalki” (Kochanowska 2017). Tu pojawia się pytanie o wartość eksperymentu w teatrze dla dzieci – jeżeli mamy podążać za spuścizną Romany Miller, w której dziecko postrzegane jest jako równy partner dialogu teatralnego, to protekcyjalne traktowanie dziecka zgodne ze „strategią pobłażania” jest niedopuszczalne (Bourdieu, Wacquant 2001: 134). W taki oto sposób zjawisko wykluczenia teatru dla dzieci charakteryzuje teatrolożka, scenarzystka i PR-owiec „Miniatury” Agnieszka Kochanowska:

Spróbujcie jednak poeksperymentować – zróbcie lalki z gliny (*Krzyżacy*) czy z piany (*Fahrenheit*), a nasi piewcy teatru eksperymentalnego i poszukującego albo nie zwrócą na to najmniejszej uwagi, albo ponarzekają, że nie ma lalek. Takich lalek, jakie oglądali

w dzieciństwie. Jakby teatr dla dzieci/teatr lalkowy był wykluczony z poszukiwań i eksperymentu, jakby akurat na tym obszarze eksperyment czy poszukiwania nie były interesujące. Musi być ładnie, żywo, kolorowo i zabawnie. Idealny przepis na teatr dla dzieci. Jesteśmy przyzwyczajeni, że przekraczającego utarte schematy teatru dla dzieci nie cenią nauczyciele, że każda nietypowa forma czy treść powoduje czasem ostre i nieprzyjemne dyskusje, ale że nie będą potrafili tego docenić specjaliści od teatru? Ci, których powinno cieszyć to, co świeże i nowe? (Kochanowska 2017).

I dalej:

Ryzykujemy robiąc coś dla widowni 10+, a nie dla zwyczajowego odbiorcy teatru dla dzieci, czyli widzów z przedszkola i wczesnej podstawówki. Ryzykujemy nie robiąc znanych tekstów albo przepisując je w niestandardowy sposób. Ryzykujemy stosując nietypowe formy lalkowe. Ryzykujemy zapraszając artystów teatru dramatycznego, którzy tworzą swoje pierwsze spektakle dla dzieci w teatrze, w którym znajomość adresata jest ogromnie ważna.

Nasza działalność jest cały czas próbą balansowania. Poszukiwania, ale też bycia w kontakcie z naszą publicznością. A jednak cały czas słyszymy te głosy – dlaczego nie ma Czerwonego Kapturka, a jak już jest, to dlaczego taki współczesny albo dlaczego w teatrze cieni, przecież ekran mamy w kinie itd. itp. (Kochanowska 2017)

To ryzyko podejmowane jest przez „Miniaturę” w kolejnych spektaklach, jak choćby w *Kasieńce*, która dotyka tematyki migracji, a inscenizacja to słuchowisko połączone z teatrem cieni i wideoartem; czy *Siedmiu krasnoludkach* – o tematyce ekologicznej i feministycznej, gdzie jednocześnie występują aktorzy, ożywiają tamareski i wykorzystane są lalki planszетowe; czy *Balticu. Psie na krze* utrzymanym w konwencji opowieści wigilijnej, gdzie jedyną lalką jest tytułowy Baltic, a pozostałe postacie to aktorzy. Podkreślę to raz jeszcze, teatr dla dzieci i dziecięcy to dzieło otwarte, to także proces negocjowania znaczeń, którego pełnego obrazu w tej chwili nie mamy, gdyż zarzuciliśmy badania w tym zakresie.

Kończąc i nie zmieniając mojej wysokiej oceny recenzowanego zbioru tekstów poświęconych koncepcji teatru edukacyjnego Romany Miller, pragnę podkreślić, że szkoda dla publikacji jest brak wersji cyfrowej wydanej na licencji otwartej w domenie publicznej. Moim zdaniem, i nie jest to zdanie odosobnione, wiedzę należy się dzielić, tym bardziej, że publikacja została sfinansowana ze środków publicznych. W sytuacji, gdy zasięg *Więcej niż teatr* ograniczony jest do nakładu papierowego, należy mieć nadzieję, że opublikowane w recenzowanej książce teksty prędzej czy później znajdą się w repozytoriach w rodzaju academia.edu czy researchgate, co umożliwi lekturę wszystkim zainteresowanym.

Literatura

- Amselle J.-L., 2003, *Primitivism and Postcolonialism in the Arts*, „Modern Language Notes” Vol. 118, No. 4, French Issue.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Fisher M., 2009, *Capitalist Realism. Is There No Alternative?*, Winchester–Washington: Zero Books.
- Kochanowska A., 2017, *Ryzyko dla dorosłych*, <http://www.teatrminiatura.pl/pl/aktualnosci/2017/04/07/ryzyko-tylko-dla-doroslych/> [dostęp: 8.12.2017].
- Žižek S., 2001a, *Przekleństwo fantazji*, tłum. A. Chmielewski, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Žižek S., 2001b, *Wzniosły obiekt ideologii*, tłum. J. Bator, P. Dybel, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Piotr Zamojski

Liverpool Hope University

Sprawozdanie z sympozjum „Education: What For and Why?”

W dniach 12–13 czerwca 2017 roku na Uniwersytecie Gdańskim odbyło się sympozjum „Education: What For and Why?” zorganizowane przez prof. Tomasza Szkudlarkę (Uniwersytet Gdański) we współpracy z dr Tonym F. Carusi (Massey University, Nowa Zelandia). Sympozjum zostało pomyślane jako próba rewitalizacji sieci SCAPE – Studies of Conflict, Culture, & the Political in Education (*About Scape*, 2015), której ostatnie posiedzenie odbyło się właśnie w Gdańsku w 2011 roku (Szkudlarek, red., 2013). W związku z powyższym formuła sympozjum w ogromnym stopniu nawiązywała do formuły spotkań sieci SCAPE: było to wydarzenie kameralne, kładące nacisk na swobodę czasową zarówno w zakresie prezentacji referatów, jak i dyskusji nad nimi. W sympozjum wzięło udział około 30 osób, które w ciągu pełnych dwóch dni dyskutowały nad wywodami przedstawionymi w 14 referatach. Stworzyło to – dotąd niezbyt częstą – okazję do wnikliwego wglądu zarówno w poszczególne prezentacje, jak i tytułową kwestię edukacyjną.

Pomimo niewielkiej liczby uczestników dyskusje okazały się niezwykle nieprzewidywalne i dynamiczne. Było to zasługą zróżnicowania dyskutantów, którzy reprezentowali 11 ośrodków akademickich z 7 krajów oraz znajdowali się w odmiennych okresach swoich zawodowych karier. Oprócz nazwisk o silnej, międzynarodowej renomie (np. Sharon Todd, Jan Masschelein, Tomasz Szkudlarek) w sympozjum brali udział badacze średniego pokolenia, jak i badacze dopiero rozpoczynający swoje kariery.

Organizatorzy postawili przed uczestnikami fundamentalne pytanie o racje dla edukacji w kontekście zagadnienia instrumentalizmu i instrumentalizacji. Wobec nieustannie diagnozowanej funkcjonalizacji edukacji przez polityczno-ekonomiczne reżimy (neokonserwatyzmu, neoliberalizmu *etc.*) pojawiają się dziś coraz częściej głosy, wedle których edukacji nie należy podporządkowywać zewnętrznym wobec niej celom. Publikowane w ostatnim czasie badania Jana Masscheleina, Maartena Simonsa czy Tysona Lewisa zdają się budować perspektywę, wedle której edukacja ma swój wewnętrzny logos. Podporządkowanie owego

logosu jakimkolwiek politycznym celom (niezależnie od tego, czy będzie to kształcenie dla gospodarki opartej na wiedzy, czy dla silnej demokratycznej wspólnoty i krytycznej sfery publicznej) przeczy immanentnemu sensowi edukacji, instrumentalizuje kształcenie, spychając wszelkie praktyki edukacyjne w obręb tego, co Hannah Arendt nazywała wytwarzaniem (cf. Masschelein, Simons 2013; Lewis, 2013). W związku z tym rzeczywiście uprawnione staje się pytanie o relacje między polityką a edukacją, które w obrębie dyskursów krytycznych, a ostatnio za sprawą renesansu pojęcia polityki historycznej, także w obrębie dyskursów neokonserwatywnych, są pojmowane jako nierozłączne, wzajemnie na siebie wpływające, intymnie powiązane.

Podczas sympozjum referenci zajmowali się owymi zagadnieniami zarówno wprost, jak i pośrednio – odnosząc się do konkretnych zjawisk w obrębie praktyk oraz dyskursów edukacyjnych. I tak, Olga Veveri (Liverpool Hope University) próbowała rewitalizować dyskurs krytyczny dla edukacji na przykładzie analizy Cram Schools (Szkoł Korepetycyjnych) w Atenach, prowadzonych całkowicie w formule wolontariatu i utrzymywanych przez samych wolontariuszy; Tamás Tóth (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Dolnośląska Szkoła Wyższa) w odniesieniu do aparatu krytycznego Michela Foucaulta starał się znaleźć rozwiązanie dylematu stworzonego przez opozycję edukacyjnych ewangelii i edukacyjnej pornografii w teoretyzowaniu kształcenia; Anna Blumsztajn (Liceum Wielokulturowe Jacka Kuronia, Uniwersytet Gdański) usiłowała odczytać pedagogiczne refleksje Jacka Kuronia z perspektywy otwartej przez filozofię Jacques'a Rancière'a; a Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski) dokonał krytyki anglosaskich analitycznych koncepcji celów edukacji z perspektywy hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera.

Wśród głosów bezpośrednio odnoszących się do tytułowego zagadnienia, oprócz referatów otwierających perspektywę pojmowania edukacji jako oddzielnej, immanentnej i autotelicznej logiki społecznej (Sharon Todd, Maynoth University; Jan Masschelein, KU Leuven), uczestniczyliśmy w dyskusji między tymi, którzy zdawali się podążać tym tropem, wskazując chociażby na ontologiczną różnicę między logiką polityczną a edukacyjną (Joris Vlieghe, Liverpool Hope University; Piotr Zamojski, Liverpool Hope University), czy na ontologiczną bezużyteczność edukacji (Karolina Starego, Uniwersytet Gdański; Łukasz Stankiewicz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego), a tymi, którzy zwracali uwagę na inne kluczowe kwestie. Podejmowano zatem wysiłek konceptualizacji konieczności instrumentalizmu w myśleniu o edukacji (Paulina Sosnowska, Uniwersytet Warszawski), ontycznego i ontologicznego poziomu instrumentalności (Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański), retroaktywnych form instrumentalizmu (Maria Mendel, Uniwersytet Gdański), różnicy pomiędzy instrumentalizmem a instrumentalizacją edukacji (Stefano Oliverio, University of Naples Federico II), czy też różnicy między przyczynowością a instrumentalnością w odniesieniu do polityki oświatowej (Tony F. Carusi, Massey University).

Sympozjum zakończyło się dyskusją wokół planów cyklicznych spotkań w podobnej formule oraz możliwości opublikowania materiałów przygotowanych przez referentów.

Literatura

About Scape, 2015, <http://blogs.ubc.ca/scape/> [dostęp: 8.12.2017].

Lewis T., 2013, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, London–New York: Routledge.

Masschelein J., Simons, M., 2013, *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven: Education Culture & Society Pub.

Szkudlarek T. (red.), 2013, *Education and the Political. New Theoretical Articulations*, Rotterdam: Sense Publishers.

Agnieszka Pohl
Agnieszka Skotnicka
Uniwersytet Gdański

Report of the Three-day Lectures with Professor Gert Biesta on His Book *The Beautiful Risk of Education*

Between the period of March 1st–3rd, at the Faculty of Social Sciences of the University of Gdansk, lectures by Professor Gert Biesta were held, devoted to the publication of *The beautiful risk of education* (2013).

A key aspect to which the Professor drew our attention was the exploration of the fundamental „weakness” (openness) of education in response to attempts to make education „work”, to make it strong, secure and risk-free, to turn it into a predictable machine for the production of pre-specified and measurable „learning outcomes”.

The first part of the lecture was concerned with ongoing „panic” about education driven by the fear of being left behind. But Biesta cited the words of Philippe Meirieu, who stated that the desire to „fix” education is an infantile desire because it denies the reality of education.

The next issue concerned the double history of school, where the Professor pointed to the fact that school is „a servant of two masters” – the society and the children. School has to have a „place to breathe”, it has to become a place shielded from the expectations of society. To do that, good educators must:

- know how to „serve” both masters;
- know how to keep the two agendas in balance;
- know that a choice ‘for the child’ is not a choice against society.

The most important thing, the ultimate task is to encourage children to want to be in the world in a mature way. But how do we restore balance? What should the school stand for? The answer that the Professor gave us concerned three issues:

1. learning – the point of education is not that children/students learn, but that they learn something, that they learn for a reason and that they learn it from someone; but education raises questions about content, purpose and relationships; the most important is the question about purpose/direction;

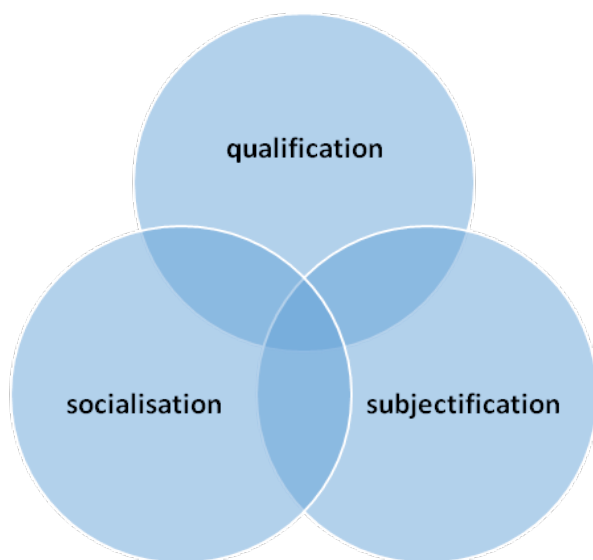


Diagram 1. Three functions of education and three domains of educational purpose

Source: The diagram is by Professor Biesta, which was presented during lectures with Professor Gert Biesta on his book *The beautiful risk of education*.

2. development – finding the right talents and the right potential and pursuing the right development – but the question is what is right? We can look at that issue in two ways:
 - A. „I will tell you!” – the teacher says what is the best for the student – moralizing/authoritarian education – it changes students into objects;
 - B. the risky work of education:
 - a. the task – what is an educational task – to enable grown-up existence;
 - b. the question – what is an educational question – is what I desire desirable? – this is the question that interrupts; the task is not to erase or destroy our desires but to select and transform them so they can support a mature way of being in the world;
 - c. the work – what is educational work – staging the encounter with reality, working with a principle of pressure (providing space, time and forms through which we can attend to our desires), providing support and sustenance (helping students to endure the difficult encounter with what and who is different);

- d. the attention – what should we pay attention to – educational attention is focused on the non-visible (unforeseen);
 - e. the language – what is educational language – an educational way of speaking, a language that makes educational ways of seeing and doing possible;
3. formation – education as the „encounter” of a child and the world in which the child comes „into the world” – this requires giving a place to what is „out there” – a world-centered education.

The Professor finished Wednesday’s lecture by saying that educational processes are weak, they are risky encounters. That in the educational work we don’t have quick fixes or instant gratification. It is a long-term orientation that needs patience, trust, faith, hope and love. It is also risky because as educators we risk with ourselves:

- because we interrupt the life of a human being, which is an act of power;
- we hope that the students conclude that this interruption was helpful, which transforms power into authority;
- but this moment may never arrive – unauthorized acts of power.

The lecture on the second day concerned aspects of education, subjectivity and teaching. The Professor stated the idea that it ought to be possible to make a distinction between socialization and subjectification as a modern idea – that it ought to be possible to exist outside of traditions. Biesta referred to Immanuel Kant and said that rational autonomy is to think independently and critically.

Before speaking about subjectivity, Professor talked about creativity, which was the theme of chapter 1 of his book. He said that it should have been called „creation”, but the Professor did not have the courage to do it. The chapter explores what education may have to do with the coming into presence of human beings as subjects (which means not as objects, but also not as units). We talked about two creation stories – Elohim and YHWH. Elohim creates adults, YHWH prefers his creatures to remain children – this gives us two different attitudes. We can see creation as working with elements over which one has only so much control. This shows us creation as a weak force.

The question of subject – what does it mean to be a human subject? Is the subject a thing (substance) with qualities or is subject-ness an event? The first looks at the question of subject-ness in essential terms and the second looks at it in existential terms. If subjectivity is an event, there is nothing for the educator to produce. It leaves them empty-handed – there is nothing to create in the „strong” sense.

Another important aspect to which the Professor drew our attention was what is wrong with „traditional” teaching and freedom. The problem on which we are focused is that of teaching as control – authoritarian teaching. But we should think about the reconstruction of our understanding of teaching. When it comes to freedom, Biesta talked about freedom-as-sovereignty and neo-liberal freedom-as-choice. We need to know that a different notion of:

- freedom is possible (freedom as action, Arendt);
- freedom is necessary (grown-up relationship with power);
- liberation is possible.

In the traditional, authoritarian education the student can only appear as an object. Also under learning as signification students cannot appear as subjects. But our subject-ness is „opened” from the outside (being addressed, being taught).

On the last day of the lectures, we primarily focused on the issue of a hermeneutical worldview and emancipation. A hermeneutical worldview is where a human being is understood as an adaptive meaning-worker; is a universe of signification (relativism). A signification receives its sense from interlocution (Emmanuel Levinas) – it is dialogical, not ego-logical; where the other is not an object of my interpretation. In Levinas interlocution the others are not a phenomenon, but „epiphany” and he speaks to me, he addresses me and it singles me out, puts my subject-ness at stake.

The one of last things that we spoke about was the role of education in emancipation. The Professor drew two lines: from Kant, via Rousseau to progressive child-centered education and from Marx to „kritische Padagogik” and critical pedagogy. We spoke about the modern „logic” of emancipation; that it requires an intervention from the „outside” by someone whose understanding is not subjected to the workings of power. It starts with inequality in order to bring about equality – it is a political logic that is also an educational logic.

- the teacher who knows – the student who does not know;
- the teacher who explains the world to the student so that the student can become like the teacher.

We had a different look on the subject of emancipation with Paulo Freire – his alternative „logic” of educational emancipation and emancipatory education. He criticizes the „banking education” where teachers (subjects) deposit knowledge and students (only objects) are receptacles. The emancipation is from alienated existence of the oppressed and the oppressor (not from workings of power). Freire wants to overcome the teacher-student contradiction, the teacher and student both simultaneously interact as teacher-student and student-teacher.

Yet another way of looking at emancipation was made possible with Jacques Rancière and his critique of explanation (and the „explicative order”). For him to explain is to demonstrate incapacity. The question is whether it is possible to teach without explanation. The answer – everyone can teach („universal teacher”). Teaching is a relation of will to will, not a transfer of information (banking), not the encounter of a superior intelligence and an inferior intelligence. And with this, emancipation takes place when intelligence obeys only itself, even while will obeys another will. The emancipatory educations are an act of revealing an intelligence to itself.

The aim of Biesta’s lecture was to make us reflect on the current process of education, to help us to look a little different at education, show some of the problems that we had not noticed before and show that the weakness has its strength.

Autorzy/Authors

Agnieszka Budnik – mgr., Powiatowy Zespół Kształcenia Specjalnego w Wejherowie/The District Team of Special Education in Wejherowo (Poland)

Jolanta Dyrda – dr, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku/Ateneum – University in Gdańsk (Poland)

Sława Grzechnik – mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Piotr Krzywdziński, mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Tomasz Nowicki – mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Pohl – mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Piotr Prósiniowski, mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Joanna Rutkowiak – prof. dr hab., Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego/ Jozef Rusiecki Olsztyn University College (Poland)

Justyna Siemionow – dr hab., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Skotnicka – mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Sojka – dr, Uniwersytet Jagielloński/ Jagiellonian University (Poland)

Piotr Stańczyk – dr, Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Przemysław Szczygieł – mgr., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Katarzyna Wajszczyk – dr, Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Piotr Zamojski – dr, Liverpool Hope University (United Kingdom)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który powstał w 1998 roku. W roku 2009 środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Do artykułu należy dołączyć oświadczenie Autora/Autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom *ghostwriting* i *guest authorship*, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz charakteru autorskiego wkładu, to jest informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Podpisane oświadczenie należy przesłać w formie skanu na adres redakcji: arseducandi@ug.edu.pl.

Artykuł należy przesłać również na adres: arseducandi@ug.edu.pl.

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc i przesłany drogą elektroniczną na adres: arseducandi@ug.edu.pl. Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstępiemy między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;
- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach, na przykład (Giddens 2010: 38).

Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.

Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku angielskim, tytuł tekstu w języku angielskim oraz słowa kluczowe (4–6) w językach polskim i angielskim.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi około dwanaście miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. *Ghostwriting*, *guest authorship* są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

Information for authors

„Ars Educandi” is an annual Scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdansk. In 2009, the pedagogues of Gdansk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions

Every submission must include a statement in which author/-s includes/- an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/s that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

Statements and texts should be sent to: arseducandi@ug.edu.pl.

The authors do not receive gratification for the publications in „Ars Educandi”.

The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text's content.

Editorial standards

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation – 12;
- the title of the centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1,5, margins 2,5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1,0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

– included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;

- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text – in brackets for example (Giddens 2010: 38).

The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text.

References should be made the same way as in previous issues of „Ars Educandi”.

The text should include a summary in English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. Twelve months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika Ars Educandi informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN 1230-607-X). Od roku 2011, każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa.

Czasopismo ARS EDUCANDI jest uwzględnione w bazach:

Baza bibliograficzna BazHum

RCO

Google Scholar

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Armii Krajowej 119/121

81-824 Sopot

tel. 58 523 11 37

Adres Redakcji/Editor's address

„Ars Educandi”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Strona internetowa/Website

<http://www.arseducandi.ug.edu.pl/>