

ARS
EDUCANDI

ARS EDUCANDI

TOM
IX

PEDAGOGIKA KRYTYCZNA DZIŚ
PODSTAWY, DYLEMATY
I WYBRANE PROBLEMY

redakcja naukowa
Piotr Stańczyk

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu GDAŃSKIEGO
GDAŃSK 2012

Komitet Naukowy

Ryszard Borowicz, Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa
Wiesław Jamrożek, Marek Konopczyński, Roman Leppert, Mieczysław Malewski
Lech Mokrzecki, Bolesław Niemierko, Joanna Rutkowiak, Tomasz Szkudlarek
Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Patricia Thomson, Jan Żebrowski

Zespół Programowy

Piotr Bauć, Radosław Breska, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel, Lucyna Kopciewicz
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Tomasz Maliszewski, Justyna Siemionow

Redakcja

Zdzisław Aleksander, Michał Daszkiewicz, Alicja Sadownik
Piotr Zamojski (redaktor naczelny), Sylwester Zielka (sekretarz)

Redakcja i konsultacja tekstów w języku angielskim

Michał Daszkiewicz

Recenzent

Zbigniew Kwieciński

Projekt okładki i stron tytułowych

Andrzej Taranek

Redaktor Wydawnictwa

Ariana Nagórska

Skład i formatowanie

Urszula Jędrzycka

Publikacja sfinansowana ze środków własnych

Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Copyright by Uniwersytet Gdański

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012

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

wyd.ug.gda.pl, kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Piotr Stańczyk (Uniwersytet Gdański) Pedagogika krytyczna dziś – słowo wstępne	7
--	---

OTWARCIA

Lech Witkowski (Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy) Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)	13
Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański) Pedagogika krytyczna dziś?	36
Bogusław Śliwerski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) Pedagogika w potrzasku między humanistyką a naukami społecznymi . .	40

TEORIE

Piotr Stańczyk (Uniwersytet Gdański) Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność	59
Katarzyna Szumlewicz (Uniwersytet Wrocławski) Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu . . .	81
Szymon Dąbrowski (Uniwersytet Gdański) Krytyczna pedagogika religii – zarys problematyki	90
Michał Zawadzki (Uniwersytet Jagielloński) Denaturalizacja racjonalności instrumentalnej w edukacji menedżerskiej w Polsce	112
Monika Noworolnik-Mastalska (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) Demokracja i uczenie się w miejscu pracy	131
Przemysław Szczygieł (Uniwersytet Gdański) Wytwarzanie kapitałów rodzajowych w procesie edukacji i jego wpływ na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn	141
Anna Walczak (Uniwersytet Łódzki) Tworzenie wiedzy pedagogicznej z perspektywy archetypowych wymiarów kobiecości i męskości	152

BADANIA

- Agnieszka Imbierowicz** (Uniwersytet Wrocławski)
Tabu seksualności seniorów jako wyzwanie dla współczesnej geragogiki 177
- Jolanta Rzeźnicka-Krupa** (Uniwersytet Gdański)
Krytyczne konteksty tworzenia wiedzy na pograniczu pedagogiki radykalnej i współczesnej sztuki zaangażowanej (czyli, co może łączyć analizę dyskursu współczesnej sztuki z badaniami nad kategorią *niepełnosprawności*) 191
- Justyna Dobrołowicz** (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników.
Analiza dyskursu w praktyce 206
- Karolina Starego** (Uniwersytet Gdański)
Kontrola interpretacji i interpelacja podmiotów. Możliwości zastosowania Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniu podręczników szkolnych (na przykładach wyników badań dyskursu wybranych podręczników Wiedzy o społeczeństwie dla gimnazjum) 215
- Lukasz Stankiewicz** (Uniwersytet Gdański)
Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego 238

PRAKTYKI

- Agnieszka Janik** (Uniwersytet Wrocławski)
Heterotopia teatru – inwazja na przestrzeń miejską: Bajkobus Wrocławskiego Teatru Lalek 259
- Agata Rzeplińska, Jarosław Jendza** (Uniwersytet Gdański)
Od pedagogiki krytycznej ku postkrytycznej pedagogii (z metodą Montessori w tle) 272
- Beata Karpińska-Musiał** (Uniwersytet Gdański)
O dwóch rodzajach krytycznego podejścia do zmiany wśród neofilologów na polskich uniwersytetach 284
- Noty o Autorach 306

Pedagogika krytyczna dziś – słowo wstępne

W dniach 28–29 maja 2012 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się konferencja, której pokłosiem jest IX tom Rocznika Naukowego „Ars Educandi”. Kwestia, która organizowała nasze prace, dotyczyła statusu teorii i praktyk pedagogiki krytycznej, a także – co podkreśla Lech Witkowski – pedagogiki radykalnej. I tu, już na samym początku, pojawia się problem pedagogiki krytycznej jako „nieobecnego dyskursu” – jest to problem, który można wyrazić w kategoriach żiżkowskiej psychoanalizy jako problem nieusuwalnej luki. Chodzi mi o to, że pedagogika radykalna i krytyczna ciągle jest na etapie „tekstualizacji”, choć jest w zupełnie innym miejscu niż wtedy, gdy Zbigniew Kwieciński podejmował wysiłek przybliżenia polskiej pedagogice nurtów myślenia, które mogłyby dostarczyć nowych strategii interpretacyjnych rzeczywistości po przełomie formacyjnym¹. Uwaga, którą poczynił L. Witkowski, faktycznie utrafia w problem, który dobitnie ujmuje w swym tekście-manifeście Lucyna Kopiciewicz. Oba wspomniane teksty, które otwierają IX tom „Ars Educandi”, wpisują się w Z. Kwiecińskiego formułę „tekstualizacji nieobecności”. Mówiąc wprost, choć pedagogika krytyczna nie jest już „nieobecnym dyskursem” w przestrzeni dyskursu akademickiego, to dlatego, że pozostaje w akademickim getcie, pozostaje bezradna wobec blokady uniemożliwiającej jej przejście od krytyczności do radykalnej pedagogiki, a właściwie radykalnej pedagogii. Ujmując to wprost, wyteżony wysiłek badaczy utożsamiających się z radykalnym i krytycznym paradygmatem pedagogiki jest z pragmatycznego punktu widzenia zaangażowania społecznego całkowicie pozbawiony praktycznych następstw. Co ważniejsze, nie z powodu małości badań i teorii, ale – paradoksalnie – z powodu ich teoretycznego wyrafinowania.

Do pedagogiki radykalnej i krytycznej zdają się pasować słowa Slavoj Żiżka:

„Odpowiedź na pytanie «Kto, gdzie i jak jest wpisany – jako (fantazjujący) podmiot – w fantazmatyczną narrację?» jest więc daleka od oczywistości. Jeżeli nawet sam podmiot jest wpisany we własną narrację, nie stanowi to automatycznie jego punktu utożsamienia, tzn. wcale nie musi «utożsamiać się z sobą samym».

¹ Zob. Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991, s. 5–12.

(To samo dotyczy – na innej płaszczyźnie – symbolicznej tożsamości podmiotu; najlepszym sposobem na nadanie temu paradoksowi konkretności jest parafraza standardowego zaprzeczenia, jakie często pojawia się w napisach na taśmach filmowych: «Jakiegokolwiek podobieństwo do prawdziwych zdarzeń lub osób jest czysto przypadkowe»; w tym wypadku luka (...) między pustką podmiotu i reprezentującą go znaczącą cechą oznacza, że «wszelkie podobieństwo podmiotu do niego samego jest czysto przypadkowe»².

Mówiąc inaczej, wszelkie podobieństwo pedagogiki radykalnej i krytycznej do siebie samej jest czysto przypadkowe – pedagogika radykalna i krytyczna nie jest tym, czym jest, nie dlatego, że nie chce tym czymś być, ale wręcz odwrotnie. Problem, o którym piszę, kumuluje się w L. Witkowskiego dostrzeżeniu tego, że etykieta „krytyczności” dla pedagogiki krytycznej może być irrelevantna, podobnie jak etykieta „socjalizmu” dla tak zwanej pedagogiki socjalistycznej, oraz w tym, co twierdzi L. Kopciewicz, iż mamy do czynienia z „bezpiecznym odczytaniem” tego, co wynika z postulatów pedagogiki krytycznej, satysfakcjonującej się tworzeniem wiedzy o „naszych wykluczonych”. Mówiąc wprost, pedagogika krytyczna nie jest podobna do siebie ze względu na fetyszyzowanie krytyki i konsekwencje tego: obezwładniającą moc teorii.

Przy tym wszystkim z krytyki pedagogika krytyczna zrezygnować nie może, jak twierdzą S. Aronowitz i H.A. Giroux, antyrasizm, antyseksizm i antykapitalizm są zasadami, które składają się na szerszą mobilizację intelektualistów opowiadających się po stronie radykalnej demokracji³ – takie „opowiedzenie się”, czy wręcz „opowiedzenie siebie”, jest wypowiedzią stanowiącą „kontrtekst”⁴, jest krytyką i zabranieniem głosu dyskursowi dominującemu. Tu wracamy do punktu wyjścia, czy pedagogika krytyczna jest tylko „bezpiecznym” zabranieniem głosu, czy jest tylko taką „bezpieczną” dezynwolturą akademików, do której zastosować można anarchistyczny slogan dotyczący wyborów – tu w wersji: „gdyby pedagogika krytyczna mogła coś zmienić, byłaby zakazana”.

Pedagogika krytyczna jeszcze nie umarła, póki my żyjemy, póki istnieją wykluczenia, asymetrie społeczne, alienacje. Póki jesteśmy nawiedzani przez „widmo Marksa”, jak pisze Jacques Derrida:

„Ponownie przeczytałem *Manifest komunistyczny*. Ze wstydem przyznaję, że nie dokonałem tego od lat, a to musi coś oznaczać. Doskonale wiedziałem, że czeka tam na mnie duch (...). Oczywiście teraz właśnie odkryłem, co tak naprawdę było w mojej pamięci i co ją nawiedzało: pierwszy rzeczownik *Manifestu*, tym razem w liczbie pojedynczej, «widmo»: «Widmo krąży po Europie – widmo komunizmu»⁵.

² S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 23.

³ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991, s. 123.

⁴ *Ibidem*, s. 118–121.

⁵ J. Derrida, *Spectres of Marx*, Routledge, New York–London 1994, s. 2.

Widmo Marksa nawiedza J. Derridę, nawiedza też Tomasza Szukdlarka pomimo – jak ten pisze – „swoistej alergii na marksizm”⁶. Alergia, o której wspomina T. Szukdlarek, dotyka kluczowej dla pedagogiki krytycznej postaci – Z. Kwiecińskiego, który wzbrania się przed skojarzeniem pedagogiki krytycznej z marksizmem⁷. Przy tych wszystkich problemach lektury pedagogiki krytycznej – jak zauważa L. Kopciewicz – były najbardziej wartościowymi lekturami czasu studiów, nawet, jak w moim przypadku, gdy było się studentem filozofii, nie pedagogiki. Retroaktywnie zupełnie innego sensu nabierają teksty frankfurtczyków, Antonio Gramsciego, György Lukácsa, Stanisława Brzozowskiego, a w końcu samego Marksa, u którego, chcąc nie chcąc, jesteśmy teoretycznie zadłużeni.

Problem, którego tu dotykamy, polega na tym, że krytyka jest koniecznym, aczkolwiek nie wystarczającym warunkiem możliwości zmiany społecznej, jak trafnie zauważa w kolejnym, otwierającym niniejszy tom tekście Bogusław Śliwerski, który w swych reminiscencjach z okresu przesilenia transformacyjnego przywołuje moment publikacji *Wyzwań pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, jednej z najważniejszych lektur z punktu widzenia studenckiego czytania radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Mówiąc wprost, teoria może stanowić impuls zmiany społecznej, a jeżeli tak, to znaczy, że ciągle nam czegoś brakuje, a radykalna i krytyczna teoria edukacji ten brak próbuje tekstualizować.

Tom IX „Ars Educandi” jest zbiorem tekstów, które wyrażają różne odmiany krytyczności i które stanowią różne odmiany krytycznych działań. Tekst Katarzyny Szumlewicz ujmuje brak historii idei oraz historii wychowania i oświaty z punktu widzenia radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Autorka rekonstruuje korzenie idei emancypacji przez wychowanie – korzenie, od których po wielokroć odcinamy się ze względu na poststrukturalną krytykę rozumu, zapominając, że emancypacja jest przedsięwzięciem z gruntu oświeceniowym. Artykuł Szymona Dąbrowskiego jest próbą rekonstrukcji krytycznego paradygmatu w obszarze subdyscypliny, którą jest pedagogika religii – co ważniejsze, religia też może mieć walor emancypacyjny.

Kolejne dwa teksty, artykuł Michała Zawadzkiego i Moniki Noworolnik-Mastalskiej zajmują się stykiem edukacji, ekonomii i polityki, mając za swój przedmiot asymetrię najbardziej cynicznie tkwiącą na powierzchni dzisiejszej społecznej praktyki, asymetrię wynikającą z podziału pracy. Michał Zawadzki przedstawia koncepcję edukacji menedżerskiej, która będzie miała nachylenie krytyczne przez denaturalizację i instrumentalizację w procesach pracy. Rewersem problemu instrumentalizacji podmiotów pracy jest zagadnienie stawiane przez Monikę Noworolnik-Mastalską, która analizuje warunki możliwości demokratyzacji relacji w miejscu pracy.

⁶ T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s. 226.

⁷ Por. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 173.

Tekst Przemysława Szczygła, będący wyrazem kojarzenia myśli feministycznej z pedagogiką radykalną i krytyczną, skwitować można trawestacją *Manifestu komunistycznego*: widmo krąży po Europie – widmo równouprawnienia.

Ciekawą odmianę pedagogiki krytycznej prezentuje Anna Walczak, która zagadnienie form wiedzy, języka i ukrytego programu analizuje w perspektywie psychoanalizy Jungowskiej.

Blok tekstów, które bardziej koncentrują się na prezentacji wyników procedur empirycznych, rozpoczyna się artykułem Agnieszki Imbierowicz otwierającym pedagogikę krytyczną i radykalną na zagadnienia ageizmu, a dokładnie tabuizacji seksualności osób trzeciego wieku. Mozaika uwrażliwień pedagogiki radykalnej i krytycznej uzupełniana jest przez Jolantę Rzeźnicką-Krupę, obierającą za przedmiot dociekań niepełnosprawność, wpisując ją w siatkę pojęciową wyznaczoną kategoriami ciała i sztuki zaangażowanej.

Kolejne trzy artykuły są udanymi przykładami stosowania analizy dyskursu. Justyna Dobrołowicz prezentuje wyniki swoich badań dotyczących wizerunku szkoły kreowanego przez opiniotwórcze tygodniki – obraz, który wyłania się z narracji mediów, można nazwać paniką moralną. Z kolei tekst Karoliny Starego jest metodycznym wykładem teoretycznych podstaw badania podręczników z zastosowaniem Krytycznej Analizy Dyskursu, wraz z przedstawieniem wyników i interpretacji badań podręczników wiedzy o społeczeństwie. Tymczasem Łukasz Stankiewicz zajmuje się analizą dokumentów powstałych na okoliczność debaty nad reformą szkolnictwa wyższego w Polsce, ze szczególną pieczołowitością rekonstruując wizję roli studentów.

Ostatni blok tekstów, zbyt skromny jak na pragmatyczne ambicje pedagogiki radykalnej i krytycznej, dotyczy praktycznych aplikacji teorii. Agnieszka Janik przedstawia funkcjonowanie projektu „Bajkobus”, prowadzonego pod auspicjami Wrocławskiego Teatru Lalek. Artykuł Agaty Rzeplińskiej i Jarosława Jendzy jest próbą zbudowania przejścia od koncepcji pedagogiki krytycznej do jej praktycznej aplikacji. Natomiast Beata Karpińska-Musiał prezentuje odmianę krytyczności polegającą na refleksyjnej praktyczności nauczyciela akademickiego.

Zachęcając do lektury i podsumowując słowo wstępne sięgnę do pytania, jakie formułuje P. Freire: „[z]a czym badasz? Za kim badasz? Przeciwno czemu badasz? Przeciwno komu badasz?”⁸ W obszarze nauk społecznych, a szczególnie w pedagogice, nie można unikać tak stawianej kwestii.

⁸ P. Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas i outros escritos*, Editora UNSEP, São Paulo 2000, s. 37.

OTWARCIA

Lech Witkowski

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz

Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)

Wstęp¹

Chciałbym poczynić kilka uwag metodologicznych i meta-narracyjnych, dotyczących strategii w traktowaniu tzw. pedagogiki krytycznej, czy „radykalnej”, jako nie tylko przedmiotu dociekań, ale także perspektywy rozumienia w pedagogice polskiej naszego bycia w świecie społecznym, akademickim, w sferze publicznej i edukacji, zarówno przez pryzmat zmian z ostatnich dwudziestu pięciu lat, stanu na dziś, jak i pod kątem kierunku zmian pożądaných na przyszłość. Kieruję się tu swoim doświadczeniem zajmowania się tym nurtem czy typem refleksji od początku lat 80. XX wieku, a także niedawną próbą ogarnięcia całości recepcji pedagogiki krytycznej w wersji związanej z publikowanymi w Polsce przekładami prac Henry’ego A. Girouxa, bądź prac jego współautorstwa i z moimi analizami². Miło mi, że mogę podkreślić, że w próbie bilansu recepcji pedagogiki krytycznej udział biorą w tym tomie, w trybie przedmowy, posłowania i aneksu główni protagoniści tej recepcji w osobach profesorów: Zbigniewa Kwiecińskiego, Tomasza Szkudlarka, Zbyszko Melosika oraz Bogusława Śliwerskiego. Wszystkie te głosy z pewnością warto uwzględnić, jako dające świadectwo tego, czym stało się w Polsce zjawisko pedagogiki krytycznej czy radykalnej. Pragnę także zwrócić uwagę na fakt, że w książce tej opublikowałem obszerny rozdział pt. *O stanie recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, do którego odsyłam po szczegóły, rozwinięcia i dokumentację też, które mogę tu jedynie sygnalizować.

Chcę w moim wystąpieniu zrobić trzy główne odsłony. Najpierw pozwolę sobie na pewne zastrzeżenia oraz na kilka uwag niemal anegdotycznych, pragnąc przywołać znamienne okoliczności osadzające kwestie samej pedagogiki krytycz-

¹ Podstawą tego eseju jest tekst mojego wystąpienia plenarnego na otwarciu konferencji „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę”, Gdańsk, 28 maja 2012 roku w Instytucie Pedagogiki UG. Zasadniczy trzon tego wystąpienia pozostaje tu niezmienny.

² H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

nej w realnych odniesieniach do postaw i losów jej twórców. Nastąpi potem retrospekcja dotycząca tego, co się wydarzyło z nami samymi, gdy zaczęliśmy w naszym pokoleniu jeszcze młodych doktorów w gronie seminaryjnym Zbigniewa Kwiecińskiego w IRWiR PAN w Toruniu zdawać sobie sprawę i rozumieć konsekwencje płynące dla nas z faktu, że jest coś takiego jak fenomen pedagogiczny Giroux a nurtu krytycznego. W trójce środowisk i ich liderów: T. Szkularek i Gdańsk, Z. Melosik i Poznań oraz Z. Kwieciński i Toruń, z moim skromnym udziałem, powstały w kolejnych latach impulsy, o których sam Zygmunt Bauman pisał już wprost jako o ważnych dla niego samego i dla historii nauk pedagogicznych, widząc w nich przejawy „szkoły poznańsko-toruńsko-gdańskiej”³. A są przejawy postawy krytycznej w pedagogice wyrosłej na naszym przewartościowaniu jednocześnie marksizmu, postmodernizmu, szkoły frankfurckiej i poststrukturalizmu francuskiego.

Wreszcie, w trzeciej odsłonie, musi paść kluczowe pytanie: co to znaczy dzisiaj uprawiać pedagogikę krytyczną w Polsce i dlaczego znaczyć to może, a nawet musi, coś innego niż w USA? I na koniec nie unikniemy kwestii – na czym opierać najlepszy możliwy krytycyzm w pedagogice, jeśli da się go zaprojektować czy choćby postulować z jakimiś konkretami? Amerykańska pedagogika krytyczna pokazała, że przeszła całą masę inspiracji, które dla nas pozostały ciągle zadaniem do podjęcia. Tymczasem my nawet nie mamy za sobą świadomości dotyczącej dokonania naszej rodzimej tradycji i jej krytyczności ani tego, jak się ona wpisuje w ewolucję pedagogiki krytycznej na Zachodzie. Przykład niech stanowi fakt, że w polskiej pedagogice jeszcze międzywojennej mamy wiele akcentów uczulających na wagę zjawisk oporu w interakcjach edukacyjnych (wychowawczych), podczas gdy przejście w analizach krytycznych do paradygmatu oporu – po strategii rozpoznawania mechanizmów reprodukcji przez edukację różnych aspektów nierówności – jest na ogół traktowane jako wpisane w późną fazę ewolucji postaw w pedagogice zachodniej, wiązaną z okresem lat 70.

Zastrzeżenia i motywacje oraz ukierunkowania programowe krytycyzmu

Muszę się zastrzec, że mam świadomość, że nie jestem tu bezstronny, rzecz jasna, jako uczestnik pewnego procesu, jaki się zaczął i nie sądzę, żeby się już zakończył, ani nawet nie jestem pewien, czy jeszcze intensywnie trwa, choć wydaje mi się nadal ważny i potrzebny. Krytyczna refleksja meta-pedagogiczna jawi się tu tym bardziej jako niezbędna, że mam przekonanie o narastającym kryzysie intelektualnym w naszym środowisku akademickim, o czym długo by mówić; niech tu wystarczy, że sporo już o tym pisałem, jak łatwo się przekonać. Na dodatek, sporym utrudnieniem dla mnie w podejmowaniu perspektywy zdystansowanej

³ *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.

relacji jest to, że nie tyle pociąga mnie samo analizowanie pedagogiki krytycznej, ile raczej jej uprawianie, a tu w narracji muszę tymczasem trochę zmienić postawę. Genetycznie widziana, pedagogika ta wymaga wskazania na jej źródłowo ważne tradycje krytyczne, po czym niezbędne jest badawczo podejmowanie ich tropów, jak to zrobiłem z Bachtinem, Bourdieu i częściowo z Lacanem za Giroux i McLarenem, oraz z Eriksonem i Kohlbergiem za Habermasem. Funkcjonalnie z kolei trzeba wskazać na nowe obszary, zadania i specyfikę podejścia tej pedagogiki, wpisane zwłaszcza w zdolność rozpoznawania zjawisk wcześniej niewidocznych, jak przemoc symboliczna, czy szerzej na przejawy ukrytego programu i rytualizację pozoru, a także wskazać zdolność problematyzowania strategii gdzie indziej uchodzących za oczywiste czy wystarczająco lepsze od innych. W tym, dla przykładu – mimo rozmaitych przewag (neo)liberalizmu nad przewyciężanym bagażem doświadczeń związanych z totalitaryzmem rozmaitych odmian, łącznie z generującą postawy *homo sovieticus* – trzeba umieć rozpoznać zjawiska wymagające krytyki w świecie coraz bardziej posttotalitarnym, ale też uwikłanym w sprzeczności i pułapki neoliberalizmu i globalizację, i to w sposoby nie dające się łatwo nazwać ani rozsypać z ich splotów i inercji czy uwodzącego naiwnych kamuflażu.

Najtrudniej jest krytycznie budować dyskurs wobec świata, który zaczyna mieć objawy braku podatności na obalenia i wpisany jest w niego, z jednej strony, mechanizm zasłaniania się proceduralnością (gdzie demokracja sama staje się zakładnikiem procedur), oraz globalności, gdzie różnica zaczyna tracić na znaczeniu i wartości, z drugiej. A wszystko za przyzwoleniem jednostek coraz mniej refleksyjnych i coraz bardziej wyzbywających się podmiotowości obywatelskiej, czy zdolności do brania odpowiedzialności za los własny i społeczny w dłuższej perspektywie procesów budowania demokracji i wrastania w kulturę inną niż doraźnie nagłośniona medialnie. Nieprzypadkowo Giroux uczula na „nowy autorytaryzm neoliberalizmu”, krytykowany aż w kategoriach terroru. I to ostatnie słowo też musi być krytycznie widziane, gdyż – jak w jednej z wypowiedzi zauważył to przenikliwie Tomasz Szkudlarek – „neoliberalizm jest słabo inwazyjny”, a nawet uwodzący. Oddziałuje środkami miękkimi, dając iluzoryczne ostatecznie poczucie komfortu i braku uzależnienia. Trzeba umieć rozpoznawać środki tego nowego sposobu oddziaływania, aby znaleźć możliwości przeciwstawiania się ich ukrytym wpływom. Obok strategii politycznej poprawności warto wyróżnić presję kultury organizacji i interakcji, zdominowanej modelem proceduralności. Porządek gwarantowany już nie przez hierarchię czy decyzyjność w punkcie wyjścia, ale poprzez procedury, które się stawia w miejsce odpowiedzialności, zdolności do troski, etycznej wrażliwości. Pojawia się więc świat, w którym dominuje przemoc politycznej poprawności (ostentacyjna uprzejmość fałszuje ukryte podłości), uwikłanie uzależniające w perwersyjną i perfidną socjalizację oraz troska o dominację konwencjonalności w sensie Habermasa, w postaci procedur i proceduralności działań, stającej się nową przestrzenią rytualizacji pozoru, przez co jeden z włodarzy miasta powiedział mi kiedyś, że „konkursy są dla

tych, którzy mają je wygrać". Także w edukacji coraz częściej wysiłki skupione są na wytwarzaniu świata papierowych zgodności, upragnionych przez każdego biurokratę, zamiast realnej troski o autentyczną życiodajność, jeśli ta nie jest mierzalna, modularnie poszatkowana i definiowalna w deklaratywnych pożytkach kompetencyjnych po krótkiej sekwencji impulsów.

Coraz częściej jesteśmy ofiarami mechanizmów nie tylko ukrytych, ale także przewrotnie posługujących się ukradzioną tożsamością, zawłaszczoną tradycją, językiem afirmującym prawo (a w istocie uzurpatorskie roszczenie) do bycia poza krytyką, jako obiekt naturalizowany, czy kontynuujący świetlane etosy. Interakcje społeczne i organizacje jako przestrzeń roszczeń, ukrytych, przezroczystych, milczących – to perspektywa, której włączenie do analiz pedagogicznych jest konieczne, mimo że dokonuje się z oporami; tu Habermas od dawna powinien być elementarzem, a nie jest. Co więcej okazuje się, że owe uzurpacje działają w konwencji orwellizacji nowomowy, odwracającej sensy, a dokładniej, nakładającej etykiety na sytuacje i nowe twory, wręcz nowotwory zaprzeczające skojarzeniom z tymi etykietami wiązonym.

W ramach moich własnych ujęć krytyczności wzrasta waga ciągle u nas lekceważonej, acz obecnej już w tradycji międzywojennej, czujności pedagogicznej wobec obosieczności środków działania wychowawczego oraz złożoności dwubiegunowej podstawowych zjawisk, które zredukowane do jednoznaczności stają się zwykle reduktami jednostronnymi, gubiącymi konieczność widzenia procesów i praktyk z drugiej strony. Musimy sobie umieć poradzić z wymogiem uwzględnienia krytyczności w postaci jej paradoksalnej siły chronienia od przesady, przerośnięć czy skrajności z jednej strony, a od braku, deficytu i nieadekwatności, z drugiej. Krytycyzm nie da się już prosto wiązać z postulatami zmiany, gdyż krytycyzm musi umieć uderzyć także w same zmiany, ich strategie i sposoby realizacji, nakazuje dostrzegać ich przejawy szkodliwe, chore, czasem oszalałe i ślepe albo naiwne, czy też wpisane w charakterystyki typowe dla tzw. orwellizacji świata, gdzie jego opis jest dokładnie w duchu „nowomowy” (*newspeak*) zaprzeczeniem jego sensu i narzucaniem perspektywy zmuszającej do ślepoty i uczestnictwa w podtrzymywaniu świata na to nie zasługującego. Krytycyzm wpisuje w postawę poznawczą refleksyjność, która rozpoznaje także przewrotność efektów ciężących nad intencjami, gdzie refleks – jako odbicie zwrotne skutków w postaci wypaczonego echa – bywa nierozpoznany przy braku narzędzi do adekwatnego pojęcia, czyli rozumiejącego przetworzenia wyjściowej postawy. Krytycyzm musi umieć żywić się jakimiś impulsami także ze sfery zjawisk, wobec których potrafi wezwać do buntu, alarmując, a nie tylko diagnozując i zgłaszając niepokój. Dla budowy krytycyzmu czy jego rozpoznawania ważne szczególnie jest pytanie o to, czym jest on motywowany i jakim ukierunkowaniem (niekoniecznie projektem, czy tym bardziej utopią) żyje, na rzecz czego chce działać, za jaką cenę i z jakim dopuszczeniem do głosu różnicy w obrębie sporów o jego (tj. krytycyzmu) konstytuowanie.

W polskich realiach szczególnie ważne i trudne jest wpisanie krytycyzmu w dyskurs zajmujący się obecnością religii w szkole, stosunkiem do ciała i do nie-

pełnosprawności oraz tym, jak przeciwdziałać skutkom programów reform, których nie da się zatrzymać, zahamować, czy odwrócić. Jak pokazałem już gdzie indziej, mamy przynajmniej cztery możliwe strategie pedagogiczne ukryte za odmiennymi stosunkami do tradycji, innymi wizjami wolności i wyzwania duchowości ludzkiej, odmiennymi zapotrzebowaniami na zmianę i wreszcie innymi ideałami miejsca, co łącznie wymaga zupełnie odmiennych wyobrażeń o możliwości dialogu, spotkania z kulturą, o mechanizmach komunikacyjnych i ich racjonalności. Zupełnie inna skala krytycyzmu dochodzi do głosu, gdy potrafimy dostrzec potrzebę „racjonalności transwersalnej” (której wagę dla pedagogiki społecznej odkryła i wdraża Ewa Marynowicz-Hetka) czy – gdy pamiętając o triadzie rozwojowej Habermasa-Kohlberga czy jej antycypacji u Sergiusza Hessena w znanej sekwencji: anomii–heteronomii–autonomii – potrafimy krytycznie analizować obosieczność proceduralności (poziomu konwencjonalnego w terminologii Habermasa), co najbardziej chyba spektakularnie przybliżył Leszek Kołakowski w analizie obosieczności kodeksowego regulowania odpowiedzialności zawodowej we wzorcowym dla krytycznej czujności eseju *Etyka bez kodeksu* (ze słynnego tomu *Kultura i fetysze*).

Dla pedagogiki szczególnie ważne wydaje mi się nieustanne naruszanie jej wyobrażenia o socjalizacji (ze względu na jej stereotypizację i redukcję złożoności do wymagań lokalnych) i uwypuklanie przemocy obecnej w oddziaływaniu uzyskującym „dobrowolną uległość”, aż po rzekomo pożyteczną i pożądaną „nie-naruszalność” autorytetu i afirmację uwiedzenia czy fascynacji. Pedagogika krytyczna uczy rozumieć, że niebezpieczeństwa i realnie groźne zjawiska nie polegają głównie na agresji, ostentacji czy skwapliwej ofensywności. Bywają one słabo inwazyjne, a nawet uwodzące, i siłę oddziaływania uzyskują pozornym brakiem zainteresowania uzależnieniem. Wiemy też, że niezbędne jest śledzenie zjawiska odwróconej skuteczności (efektu odwrotnego od zamierzonego nie pomimo wysiłków w przeciwną stronę, ale dzięki nim), czy wręcz perwersyjności i perfidii zacierania po sobie śladów, aby szczytowe przejawy dominacji i czynienia ofiarą były dla jednostki im poddanej niedostępne refleksyjnie, a tym bardziej dla generowania gestów oporu, trudnych, jeśli nie już całkowicie niemożliwych w uwikłaniu w „syndrom ofiary” z jednej strony, a narcystycznego skupienia na zaspokajaniu potrzeb i zachcianek konsumenta na rynku dóbr, stosującego którąś z postaw będących zaprzeczeniem zaangażowania pielgrzyma w kulturze, co znakomicie opisał Bauman, uczulając jak wiemy między innymi na roszczenia turysty czy włóczęgi, dla których oferta edukacyjna czy wysiłek rozwojowy same w sobie nie mają wartości. A odsłoniłem już osobno za Baumanem diagnozę „końca kultury uczenia się”, jako dodatkowego wyzwania dla edukacji, przesłoniętego przez fikcję sloganu „społeczeństwa wiedzy”⁴.

⁴ L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

O pułapce etykietowania w nauce na przykładzie krytycyzmu

Mówić o pedagogice krytycznej i pisać o pedagogice krytycznej można sensownie jedynie wówczas, moim zdaniem, gdy się ją jednocześnie uprawia, kulturuje, stosuje do własnej postawy dla dobra całej pedagogiki, a nie jakiejś kolejnej wygodnej dla profesorów czy adeptów szuflady, z której można wyjmować teksty na awans lub tolerowane teksty o jakimś egzotycznym tworze. Gdy zarazem jest się czujnym wobec pułapek i zagrożeń. Jestem przeciwny tworzeniu getta z kręgu zajmującego się tą JUŻ tradycją myślową w pedagogice zachodniej, mającą swój kanon, warianty, postaci formatu światowego i ewolucję. Nie chodzi też o to, aby widzieć tu jednorodne zjawisko, ani tym bardziej zasługujące na bezkrytycyzm i jednostronne afirmacje. Jak mało która etykieta, sama formuła „krytyczności” obejmuje zadanie meta-narracyjne, odniesienia do własnych roszczeń. Nie darmo Marek Siemek uczulał na dwoiste, nieredukowalne napięcie w historii filozofii między biegunem krytyki i biegunem systemu, gdzie łatwo o bezkrytycznie traktowany system albo o krytykę pozbawioną systemowego oparcia jako uprawomocnienia jej roszczeń.

Etykieta afirmująca „krytyczność” nie daje placetu na słuszność, nie może być zwolnieniem z czujności i odpowiedzialności, choć sami sobie często zastawiamy tu pułapki i zgłaszamy uzurpatorskie aspiracje, albo przynajmniej kuszące obietnice. Tak chociażby jak reklamowana w telewizji zupa „smaczna” nie może być smaczna mocą nazwy na torebce, tak psychologia zwana „humanistyczną” nie ma żadnych racji do wyższości, a tym bardziej jedyności standardu reprezentowania takiego bycia tylko z powodu tej nazwy, bywając zarazem naiwną, płytką czy wyrzuconą poza obręb złożoności zjawisk, wymagającej aż znajomości psychoanalizy, w jej wersji dalekiej od ortodoksyjnej redukcjonistycznej.

Takich przykładów z uzurpacjami, albo nieszczęściem etykiet i ich obietnic, jest cała masa. Znamienny jest przykład związany z tzw. pedagogiką socjalistyczną, której wtórowali w większości niestety wielcy naszej tradycji pedagogicznej po wojnie. Tam, gdzie pedagogika ta ma rację i zachowuje aktualność, nie ma nic wspólnego z socjalizmem, gdyż ma wartość poza tą etykietą i jej odniesieniem, pod wieloma względami ułomnym. Nie jesteśmy więc zakładnikami etykiety uznając jakieś jej elementy za pozytywne. Tam z kolei, gdzie ta tradycja pedagogiczna obrosła rozmaitymi usiłowaniami, jest błędna, nawet etykieta socjalizmu nie pomaga, a – co więcej – staje się wręcz przeszkodą dla wysiłku odróżniania pozytywnych od nieporozumień. Podobnie marksizm, jako filozofia „postępowa” z nazwy, nie umiał kryć braku postępowości w wielu swoich rozbieżnych wcieleniach, podobnie jak kościół dumny z określenia *katholikos*, czyli powszechny, wcale z mocy nazwy taki nie jest i staje przed wyzwaniem ekumenizmu. Przypomnijmy, że krytyka Lutera u zarania reformacji nie tyle postulowała

jakiś nowy kościół, ile walczyła o to, aby kościół ówczesny nie tylko nominalnie dochowywał wierności swojej misji chrześcijańskiej, a nie skazywał na kojarzenia „papieża” jako „anty-Chrysta”. Wiemy zatem, że za etykietami często kryją się potężne roszczenia, a nawet uzurpacje, maskujące interesy związane z dążeniem do panowania określonej konstelacji sił. W historii filozofii krytyczną etykietę kojarzono najpierw głównie z tradycją kantowską, a potem z teorią krytyczną rodem z Frankfurtu nad Menem, w sporze z „racjonalizmem krytycznym” Karla Poppera, zatem krytycyzm niejedno ma imię, ale dobrze by było, aby o niego się troszczyć i nad nim zastanawiać.

Podobnie, choć pedagogika krytyczna ma swoje naturalne odnogi i odniesienia do tradycji marksizmu, to krzywdę by się jej robiło wpisując ją w całość i wyłącznie w tę tradycję. Zarazem byłoby absolutnym nieporozumieniem, gdyby niechęć wobec np. Engelsa czy Lenina miała stanowić alibi dla potępiania w czambuł postawy Antonia Gramsciego, czy wersji czytania tej tradycji w wersji np. frankfurckiej, nie mówiąc już o powrocie do refleksji etycznej „młodego Marksa”.

Dyskusja o pedagogice krytycznej musi sama być krytyczna. I to szerzej niż w odniesieniu do jakiejś zamkniętej całości. Nie chciałbym, abyśmy powielali tu błędy, a przynajmniej nawyki z podejściem do innych etykiet, jak: pedagogika alternatywna, pedagogika postmodernistyczna, pedagogika emancypacyjna. Pedagogika krytyczna chce być pedagogiką *tout court*, jako taką, a nie jakimś marginesem czy egzotycznym wariantem, dumnym ze swojej odrębności i wspinałomyślnie uznającym prawo do równoprawnego funkcjonowania nurtów nieświadomych swojej ułomności, a nawet szkodliwości dla demokracji, dla postaw obywatelskich i dla jakości podmiotowego funkcjonowania człowieka w świecie kultury. Jest to w szczególności okazja do refleksji nad stanem całej pedagogiki w Polsce i jej części, jak pedagogika ogólna, pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza. I projektowania zadań dla każdej oraz rozpoznawania ich mielizn czy zapóźnień. Zwłaszcza, gdy bywają całkowicie nieuświadomiane w typowej postawie pełnej dobrego samopoczucia.

Zamknąć tę część rozważań chcę prowokacyjną tezą. Jeśli pedagogika jest na serio – to jest krytyczna. Oczywiście to dopiero otwiera dramatyczne zadanie, jakie przed nami staje. Bo miary krytycyzmu niełatwo się dobić, jak i nie ma jednego tu ukierunkowania czy zamkniętej listy tematów do podjęcia. Mimo rozmaitych wyjściowych wzorców. I mimo zarazem sugestii, że nie ma jednej obowiązującej wersji pedagogiki krytycznej ani jednego jej ukierunkowania. Dodam zarazem jeszcze tytułem doprecyzowania, świadom dodatkowej komplikacji na wstępie, pewne zastrzeżenie do sygnalizowanych tu pułapek i sporów terminologicznych, które nie muszą być traktowane jako błahe. Otóż wyznam, iż ja sam wolę zdecydowanie termin: *pedagogika radykalna*. Raz, że łatwiej się bać tego terminu, bo radykalizm się źle kojarzy, choć ma etymologię związaną z korzeniami, z sięganiem korzeni zjawisk jako warunkiem następnie „wykorzenia” z jednej strony, a troski o zakorzenie np. w kulturze jako pamięci symbolicznej z drugiej. Rodzi to naturalnie czujność intelektualną i etyczną, jako pierwszy warunek krytycz-

mu sięgającego głęboko. Dwa, że trzeba się dobrze zastanowić nad tym, co i jak radykalizować (sam dawno już postulowałem radykalizację semantyczną pedagogiki). Trzy, że w związku z tym jest to termin bardziej teoretycznie wymagający ufundowania niż krytyczny, bo każdy chce być krytyczny, a nie zastanawia się nad tym, jak być krytycznym wobec ... samej krytyki. Chęć czy determinacja bycia radykalnym wymaga znacznie poważniejszego strategicznie uzasadnienia, wnikliwości i czujności. Co więcej, muszę się tylko odwołać do własnej już rozwijanej tezy o potrzebie „radykalizacji semantycznej” różnych kategorii w dyskursie pedagogicznym, także przy jego ambicjach akademickich, choćby po to, aby dało się pogłębić kojarzenie rozmaitych kategorii, jako niosących rozmaite pułapki czy choćby zróżnicowanie semantyczne, gdzie sensowne użycie jakiegoś terminu wymaga zerwania z potocznymi skojarzeniami na jego temat. Kluczowym przykładem jest dla mnie wskazanie na napięcie między funkcją socjalizacji jako wiru redukcji kulturowej danego miejsca a edukacji jako wyrwania z tego wiru w trybie przekraczającym lokalne i doraźne oczekiwania i dominacje.

Przyczynek do opisu recepcji pedagogiki krytycznej w Polsce

Jeśli się nie mylę, to pierwszy trop dotyczący pedagogiki krytycznej odkryty w Polsce datuje się na początek lat 80., gdy na fali przebudzenia solidarnościowego napisałem list do Giroux z prośbą o przesłanie książki, której trop gdzieś znalazłem w literaturze, o wymownym i obiecującym tytule: *Theory and resistance in education*. Książka ta szybko stała się naszym wyjściowym źródłem otwarcia intelektualnego, zachęcając do pójścia tropami dotąd nawet u nas nie odkrytymi. Nieprzypadkowo jej partie były tłumaczone w kolejnych numerach *Nieobecnych dyskursów*, redagowanych przez Z. Kwiecińskiego w serii wychodzącej na UMK. Była to książka kluczowa dla dalszego rozwoju naszej świadomości metodologicznej, która uświadomiła nam nie tylko to, że jest gdzieś inna pedagogika, już dawno (lata 80.) krytycznie mająca przyswojoną tradycję frankfurcką i poprawiająca własny krytycyzm wobec realiów kapitalizmu przejściem od paradygmatu reprodukcji do paradygmatu oporu i to jeszcze krytycznie, a nie sentymentalnie afirmowanego.

Okazało się nie tylko, że jest gdzieś INNA pedagogika w stosunku do dominującej u nas, ale że pedagogika w ogóle może być, jest, a nawet być powinna INNA. Cała pedagogika powinna być inna. Że jej inspiracje mogą, a nawet muszą być inne, głębiej zrośnięte ze stanem filozofii, socjologii, nawet literaturoznawstwa i psychoanalizy. To jest główna dla mnie lekcja, która legła u podstaw kierunku dalszych poszukiwań i lektur, także naszej tradycji. Że kontakt z marksizmem nie musi być powieleniem dominacji wyznań nawet naszych czołowych koryfeuszy, ale może dostarczać narzędzi krytyki. Inne uprawianie pedagogiki przez T. Szukdlarka czy przeze mnie, przy wszystkich różnicach między nami

wzięło się chyba z takiego odkrycia, mojego z czytania, a znakomitego gdańskiego pedagoga także z pobytu w Stanach u Giroux, gdy byliśmy jeszcze „piękni i młodzi” w latach 80.

Wraz z nowymi lekturami odkryłem sobie w amerykańskiej pedagogice krytycznej trop rosyjskiej semiotyki Bachtina, co zaowocowało książką profesorską⁵ czy uznaniem wagi psychoanalizy francuskiej Jacquesa Lacana dla pedagogiki, co dało przeprowadzenie przeze mnie aż trzech doktoratów z psychoanalizy w pedagogice i filozofii. Odkryłem także dla siebie, że Pierre Bourdieu to wielki humanista, znakomicie zakorzeniony w historii filozofii (patrz *Medytacje pascaliańskie*), a nie „tylko” socjolog interesujący dla samych socjologów i dla prowadzących wąskie badania. Okazało się, że wszyscy oni dają pedagogice nowy język, krytyczny i zradykalizowany semantycznie, który nam się wcześniej nie śnił, a nagle zaczął występować z oczywistością, jako coś koniecznego i już przyswojonego przez pedagogikę na świecie.

Szybko też okazało się, jak bardzo wizja emancypacji jest zakorzeniona w przykładzie latynoamerykańskim Paolo Freirego, którego jednak w naszych oglądach zdarza się kojarzyć z jakąś inną wizją pedagogiki, oklejonej etykietą pedagogiki wyzwolenia. Odkryliśmy, że trzeba umieć zadawać sobie poważne, trudne i krytyczne pytanie, jakiej psychologii pedagogika potrzebuje i dlaczego? I dlaczego ta uczona nagminnie przez akademicką psychologię jest często za słaba. I dlaczego to musi być także psychoanaliza w wersji Lacana. Pedagodzy amerykańscy pokazywali dwadzieścia lat temu, że Lacan jest konieczny w pedagogice, podczas gdy my z rzadka nadal rozumiemy, że jest choćby tylko możliwy i wart przyglądania się dla zmiany sposobów patrzenia i rozumienia. Odślonięcie wagi kategorii braku, jako niekoniecznie wiążanego z deficytem, a wpisanego w porządek pragnienia z jednej strony, a zarazem docenienie zdolności rozpoznawania braku jako podstawy działań, to tylko jeden z tropów, które wymagają wnikliwych studiów i włączenia w myślenie pedagogiczne.

Ale zarazem podkreślam, że błędem byłoby początek pedagogiki krytycznej kojarzyć w Polsce z naszym odkryciem Giroux i krytycznej socjologii edukacji z Applem. Żeby nie zaczynać dopiero od lat 80. XX wieku, warto się nieco cofnąć. Przytoczmy znamienne zdanie z Mysłakowskiego z roku 1967 jako *motto* dla niektórych naszych aktualnych rozterek wobec normatywnych uzurpacji ministerialnych wpisanych w wizje i rozwiązania włączone w program reformy szkolnictwa wyższego. Mamy tu uczulenie na konieczność widzenia dwoistości zakresów wykształcenia, pod groźbą inaczej postawy samobójczej wobec kultury.

„Zapewne, motocykla nie zbudujemy za pomocą prawd zawartych np. w *Księdze Hioba*, ale i do życia nie staniemy się dojrzałsi przez znajomość mechaniki i umiejętności spawania”.

⁵ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1991, II wyd. 2000,

W skromnym tomiku niemal felietonów Mysłakowskiego pt. *Zatracone ścieżki, zagubione ślady* (1967) jest wpisana duża dawka dramaturgii, zarazem uczulająca na to, że pedagogika krytyczna musi być ... dramatyczna, nie może nie widzieć dramatu, a nawet tragedii, a tym bardziej rytualizacji pozorów. Chcę też dodać, że zaskakuje, gdy się Mysłakowskiego czyta, jak mocno afirmuje obecność wymiaru oporu w relacjach edukacyjnych, podczas gdy czytaliśmy, że paradygmat oporu nastąpił dopiero po trzech krytycznych odsłonach paradygmatu reprodukcji w sferze edukacji. Tytuł zbioru esejów też jest znamieny dla pedagogiki krytycznej: *zatracone ścieżki, zagubione ślady*, chcę tym nawiązać do idei z lat 80. promocji w polskiej pedagogice 'nieobecnych dyskursów'. Jednym z nich była pedagogika krytyczna. Czy przypadkiem z naszej winy nadal nie jest nieobecnym dyskursem i za jaką cenę?

Trzeba zatem krytycznie pytać: czy umiemy podejść do własnej tradycji z odsłanianiem w niej akcentów, jakie gdzie indziej przebijały się nawet później, ale się przebiły znacznie dobitniej? Czy ją krytycznie przyswajamy? A krytycznie oznacza nie tylko zaprzeczenie bezkrytyczności, ale i zaprzeczenie powierzchowności, brakowi silnych inspiracji, zdolności do odsłonięcia tropów, którymi warto dalej pójść. Które zobowiązują, które stają się narzędziem nie tylko obnażania, ale wręcz alarmistycznym wezwaniem do uruchamiania zmiany postaw. Krytycyzm musi być wpisany w formułę zaangażowania w znaczące kwestie społeczne, rozpoznawane jako przełomowe historycznie, jak to doskonale odczuwało pokolenie pedagogów polskich urodzonych w latach 80. XIX wieku, następnie z oddaniem rozwijających refleksję pedagogiczną w trosce o wspieranie powstania oświaty w państwie polskim odzyskującym niepodległość w 1918 roku po latach nieistnienia.

Zauważmy też na marginesie, że pod względem wyczulenia i otwarcia na psychoanalizę pedagogika przedwojenna w Polsce, zajmująca się choćby tylko najpierw głównie Adlerem i problemami z kompleksem niższości (także u nauczycieli jako przeszkodą w działaniu wychowawczym), była bardziej krytyczna i zaawansowana w przejmowaniu impulsów z nowej wówczas humanistyki niż nasza obecna. Nastąpił tu tymczasem regres kompetencyjny i zanik styków dyskursywnych, moźolnie dopiero odzyskiwanych w kolejnych studiach monograficznych (np. doktoraty z Lacana dla pedagogiki). Ja odkryłem u nich wagę szkoły frankfurckiej, a samodzielne lektury Habermasa odsłoniły wagę tropu teorii cyklu życia Eriksona i triady Kohlberga jako podbudowy wizji procesów rozwojowych, do dziś nie zastosowanych w całości w pedagogice. W tym nurcie poszedłem, inaczej niż Giroux i McLaren, tropem teorii działania komunikacyjnego i jej odniesień u Habermasa. Wszystko to pozwala zobaczyć ograniczenia rozmaitych tropów dominujących w naszych obiegowych skojarzeniach, jak związanych z afirmacją psychologii humanistycznej, czy hermeneutyki traktowanej w opozycji do myślenia krytycznego. Tymczasem wystarczy zauważyć, że w świetle podejścia Habermasa jest jasne, że ważna rozwojowo i edukacyjnie emancypacja nie da się zredukować do perspektywy hermeneutycznej i wymaga dopełnień uw-

zględniających jej zakresy wpisane w inne typy działań niż zorientowanych na (po)rozumienie. Wystarczy skojarzyć typy racjonalności i interesy poznawcze. Słabość recepcji pedagogiki krytycznej w Polsce ma wiele wspólnego ze słabością recepcji tradycji krytycznej w zakresie tradycji frankfurckiej, na co nie ma już alibi cenzuralnego po ponad 25 latach prób pokazywania tej tradycji i jej przekładów.

Po pierwszych rozmowach z prof. Kwiecińskim, który wówczas dostał zaproszenie do zostania dziekanem nowo powstającego wydziału na UAM, dyskutowaliśmy formułę przejścia doświadczeń z *Miami University* na Florydzie, aby to była jednostka o nazwie Wydział Studiów Edukacyjnych (ewentualnie także kulturowych). Zaskakuje mnie, że to do dziś zupełnie osamotniony przypadek nazwania Wydziału w oderwaniu od dyscypliny, której nazwa gdzie indziej nawet niespecjalnie jest znana i uznana. Nie umiemy nawet korzystać z krytycznych doświadczeń innych.

Ważnym pożytkiem z odkrycia pedagogiki krytycznej była wyprawa studyjna prof. Tomasza Szkudlarka (jeszcze jako młodego adiunkta) do Stanów, jego znakomite przygotowanie, publikacje, w tym w USA, wcześniej wizyta Girouxa z McLarenem w Polsce, dokładniej w Toruniu na UMK, w Warszawie w IBE i w Poznaniu na UAM. To wszystko otworzyło drogę do przesilenia formacyjnego w Polsce, niosąc nowe impulsy pokoleniowe. Prawdopodobnie nie powtórzył się już potem taki skok pokoleniowy, który jednocześnie wygenerował i wypromował czołówkę pokoleniową aktywnych postaci nurtu krytycznego w pedagogice, w osobach przynajmniej: T. Szkudlarka, Z. Melosika, B. Śliwerskiego, R. Kwaśniczy i mojej skromnej osoby. Nie jest nadal jasne, czy to tylko epizod biograficzny nas dotyczący, czy coś, co istotnie zmieni psujący się klimat intelektualny w środowisku akademickiej pedagogiki w Polsce, na uniemożliwiający głębsze przejmowanie się postulatami krytycznej troski o edukację.

Dwie czy trzy anegdoty na okoliczność świadectwa

Warto moim zdaniem zwrócić uwagę na dokonany przez Girouxa wybór okładki dla naszej wspólnej książki *Edukacja i sfera publiczna* z motywem postaci *Króla Ubu* z Alfreda Jarry'ego, do tematu edukacja i sfera publiczna wprost genialnego, wykonanym przez litewskiego pochodzenia grafika zamieszkałego w Polsce, mającego renomę międzynarodową, Stasysa Eidgrigevičiusa. Postać zamaskowanego, uśmiechniętego przyjemniaczka, zarazem zgłaszającego rozmaite roszczenia (do władzy, do wyższości, do powagi, do życzliwości), miała symbolizować trudności w demaskowaniu ukrytych wymiarów komunikacji w przestrzeni edukacji. Jednym z moich najlepiej przyjętych wykładów był ten, gdy pokazując studentom grafikę *Króla Ubu* z okładki naszej książki z Giroux wyjaśniałem im, dlaczego doskonale pasuje do patologii przestrzeni publicznej i edukacji. Zamaskowani tak bywają i studenci, i profesorowie, zdominowani udawaniem, pozorami zaangażowania, uprzejmością, a nie otwartą agresją. Uśmiech i uwznioślenie

postawą i przebraniem maskuje pustkę, stanowić może przejaw wytrwałej rytualizacji pozoru i jałowości uczestnictwa w procesie tylko w dalekim sensie, zbieżnym z troską o rozwój i pogłębienie kapitału symbolicznego. Zauważmy na marginesie, że są trzy typy zamaskowania (i wynikające stąd trzy strategie demaskacji). Inaczej trzeba postępować, gdy (a) maska jest ukrywana, z roszczeniem do tego, że jej nie ma, (b) maska jest traktowana jako przyrodzona, zatem nie podlega negocjacji jej zmiana czy zdjęcie, (c) maska jest bezwstydnie obnoszona jako taka z ostentacją uzurpacji z nią związanych (np. nic mi nie zrobicie, bo mam władzę).

Wspomnę tu także, w trybie nieco anegdotycznym, opór Girouxa wobec mojej propozycji umieszczenia w książce jego wspólnych z McLarenem tekstów, mimo że wydawali wspólne książki w latach 90., promując np. ideę granicy i pogranicza dla pedagogiki oraz wagę polityczności studiów kulturowych. Teraz uważał, że to zupełnie inne światy się zrobiły, gdyż McLaren stał się bardziej rewolucyjny w sensie klasyki marksistowskiej, znany zwłaszcza w Ameryce Łacińskiej w duchu lewicowym, z identyfikacją z Leninem i Che Guevarą. Giroux, po Miami i po uniwersytecie znanym jako Penstate (od Pensylwanii), wykłada obecnie w McMasters University w Hamilton w Kanadzie, a McLaren po UCLA wyemigrował do Nowej Zelandii do Auckland (pozostając profesorem obu uczelni). Zarazem w Meksyku otworzył Instytut McLarena Pedagogiki Krytycznej ze sztandarowym wezwaniem: „Uczyć dla lepszego świata”. Giroux zdominował swoje teksty analizami krytycznymi stanu kapitalizmu i mechanizmów dominujących w USA, wprowadzając w ostatnich latach dramatyczną terminologię: uniwersytet w łańcuchach, Ameryka na krawędzi, terror neoliberalizmu. Został ostatnio zgłoszony do Nagrody Pulitzera w Kanadzie wraz z dwunastoma innymi intelektualistami. Giroux mniej ostatnio jeździ po świecie. McLaren za to podbija świat w miejscach zgłaszających zapotrzebowanie na lewicowe zaangażowanie polityczne i obywatelskie, uruchomił i nagłośnił instytucjonalne działania antykapitalistyczne w ofensywie ideologicznej w duchu radykalnej lewicowości latynoamerykańskiej. Kiedy poprosiłem o przedmowę do polskiej edycji *Schooling as ritual performance*, McLaren przysłał tekst, w którym kluczową tezę jest to, że to CIA doprowadziła do wyboru Karola Wojtyły na Papieża JP II. Choć zarazem autor dał mi prawo do retuszu, z którego nie skorzystałem. Tekst został opublikowany tymczasem bez retuszu w tomie mi dedykowanym⁶. Da się to połączyć z faktem, że na swojej stronie internetowej na jej czołówce McLaren umieścił obraz Lenina, a szereg tekstów jest w duchu Che Guevary, przez co z jawną retoryką rewolucyjną amerykański radykał jest znany zwłaszcza w krajach latynoamerykańskich.

Wskazuję na te nieco anegdotyczne informacje z powodu dość zasadniczego i to na serio. Okazuje się bowiem, że nie ma jednego wzorca postawy politycznej w pedagogice krytycznej, co jest jej dużym potencjałem, wymagającym intelek-

⁶ Por. *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, pod red. Z. Kwiecińskiego, M. Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

tualnego mierzenia się ze światem neoliberalizmu i w obliczu fiaska mrzonek o socjalizmie państwowym po dramacie socjalizmu narodowego. Marksizm także może być obosieczny w postawie krytycznej, tyle ułatwiający, co przeszkadzający. I ta wspomniana już obosieczność etykiet, nie wyłączając pedagogiki krytycznej, jest tu ważną dla mnie tezą. Generalnie uważam, że etykiety (nawet dyscyplin) są zbyt redukcyjne, zbyt narzucają stereotyp skojarzeń, zbyt zamykają, zbyt zwalniają z poczucia obowiązku sięgnięcia, bo nasza etykieta jest inna. Bo nie chodzi o samą pedagogikę ani jej interes. Może to jest tym bardziej niezbędny i aktualny kierunek wpisania się w oczekiwania 'ryнку'. Pamiętam, jako pouczającą, uwagę McLarena, że nie wystarczy mieć w głowie poukładane, ale trzeba być wiarygodnym dla odbiorcy, krótkie włosy z krawatem niszczą szansę na porozumienie ze studentami college' u w USA zanim otworzy się usta. Wypada podkreślić w naszych kontekstach, że interes pedagogiki czy środowisk pedagogicznych nie wszędzie jest tożsamy z interesem edukacji i kultury pedagogicznej. Mamy środowiska reprezentujące w swojej części przynajmniej antyświat akademicki, pilnując swoich interesów (układów, przeciętności, stabilności). Nie darmo tak trudno walczyć o interes edukacji, gdy dominuje interes nauczycieli, reprezentowany np. przez związek zawodowy nauczycielstwa.

Większość naszych wydziałów to wydziały pedagogiki czy pedagogiczne, jeśli nie ukryte wśród historyków na Wydziale Historycznym, jak we Wrocławiu, czy wśród socjologów i filozofów na Wydziale Filozoficznym na UJ. Na dodatek nazwy nasze tam, gdzie pada termin *pedagogika*, kryją czy gubią to, że zawodowe studia przysposobienia pedagogicznego wcale tam nie są prowadzone. Czego nie wie nawet pani minister Kudrycka, wmawiając nam niedawno, że słabość szkół w Polsce wynika ze słabości przygotowania nauczycieli na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów. Pedagog szkolny z kolei wiadomo jak wąsko się kojarzy fikcyjnemu ciału pedagogicznemu naszych rad nauczycielskich, także fałszywie zwanych pedagogicznymi.

Problem szukania alternatywy czy zmiany głównego nurtu?

Wymaga uściślenia perspektywa traktowania pedagogiki krytycznej czy radykalnej, bo nie chodzi o to, aby była „tylko” alternatywna, czy tak nazywana i traktowana, jako odstępstwo od normy, czy zbuntowany margines. Znakomity Wydawca Oficyna Wydawnicza „Impuls” reklamuje naszą z Giroux książkę *Edukacja i sfera publiczna* jako reprezentanta pedagogiki alternatywnej i nie wiem, czy tym nie robi sprawie krzywdy, bo wpisuje w jakieś getto czy jakąś szufladę. Chodzi tymczasem o przebudowę głównego nurtu, jako ułomnego i ułudy. Ani pedagogika alternatywna, ani tym bardziej pedagogika krytyczna nie może być jeszcze jedną szufladą w wygodnym dla nas podziale pracy i wycinaniu sobie kółek zainteresowań. Pedagogika krytyczna to jest paradygmat dla całej pedagogiki, odwracający relację z tym, co jeszcze Kotarbiński nazwał „fuszerowaniem dyscyplin”

w ramach rzekomych specjalizacji. Kiedy pedagodzy radykalni sięgają po *gender studies* to nie po to, aby uprawiać jakąś grządkę, ale by zapytać, co z nich wynika dla całej pedagogiki, jeśli ta nie chce być pod tym względem zapóźniona. Nie chodzi bowiem o jeszcze jeden typ pedagogiki zwany 'genderowym', ale o pedagogikę genderu jako przedmiotu refleksji, z której mają następnie wynikać ważne odpowiedzi dla rozmaitych dyscyplin pedagogicznych, a dokładniej dla całej pedagogiki. Kiedy w pedagogice krytycznej pojawiły się nawiązania do postmodernizmu czy ponowoczesności, a w ostatnich książkach Giroux jest dużo odwołań do Baumana, to nie po to, aby stworzyć jeszcze jedną szufladę. Nigdy nie chodziło tu o tworzenie jakiejś specyficznej wizji, np. pedagogiki postmodernistycznej, ale o wskazanie, na co musi umieć się zdobyć pedagogika nowocześnie odniesiona do stanu, który od jakiegoś czasu wspomniany Zygmunt Bauman określa mianem płynnej nowoczesności, zamiast ponowoczesności.

W polskiej pedagogice mamy za sobą okres gdy rozmaici, także wybitni uczeni ogłaszali, że uprawiają pedagogikę „socjalistyczną” (Suchodolski, Mysłakowski, czy Muszyński) i uwikłali się na wiele sposobów w taką etykietę, z której, jak wiemy, dziś nie pozostało zupełnie nic. Tam, gdzie taka pedagogika była mądra i wartościowa, żadną miarą nie musi być wciśnięta w etykietę „socjalizmu”, podobnie jak tam, gdzie była w tę etykietę wciśnięta, nie musiała wszędzie być dogmatyczna i głupia. Po prostu etykieta socjalistyczna była całkowicie irrelevantna, czyli od rzeczy.

Twierdzę, że z terminami takimi, jak pedagogika alternatywna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika krytyczna jest, a nawet MUSI BYĆ tak samo. Z jednym uściśleniem: krytycyzm jest postulatem METATEORETYCZNYM. Uwikłanym w dwoistość z troską o ujęcie systemowe, związane z zapytaniem o uzasadnienie strategii krytycznej. Apeluje do poziomu zorganizowania siły dyskursu i do niezbędnego wobec niego dystansu. Krytyka może być bezkrytyczna wobec samej siebie. Nie o taki krytycyzm nam chodzi. Krytyka nie musi być tylko demaskatorska i to w żadnym z trzech sensów, które wskazałem w nawiązaniu do typów statusu maski. Bardziej pożądana jest pedagogika alarmistyczna, gdy alarm oznacza już zagrożenie zasadnicze, ze zdolnością jego uprzedniego zdiagnozowania. Demaskatorska jest krytyka zrywająca maskę. Alarmistyczna jest krytyka, że maski zdjąć się nie da, bo broni swoich roszczeń. Tymczasem największe zło nie pojawia się tylko w masce, ale w ostantacyjnie cynicznej minie, że i tak nikt nic mu nie robi. Domaganie się zredukowania uniwersytetów do rynku wcale nie wymaga demaskacji jako szkodliwe, bo ono jawnie ogłasza, że chodzi o zredukowanie uczelni do szkoleń, do oczekiwań pracodawców, a nie o wzniosłości kulturowe czy rozwój duchowy ludzi. Nie musi, a nawet nie może być „systemowa”, gdyż unieważnia to troskę o krytykę samego systemu (założeń, intencji, nadziei, wyczuleń).

Krytyka wobec edukacji może być sentymentalna i chybiona w swoim roszczeniu do czystości własnych intencji, ich szlachetności, a w istocie naiwności. Jak uniknąć naiwnej krytyki sentymentalizującej np. opór, czy ideologicznie manifes-

tującej ślepo poczucie wyższości? To ważne pytanie dla pedagogiki krytycznej. Jeden z trudno przebijających się w naszej świadomości kierunków odpowiedzi brzmi, jak to pokazują rekonstruując historię pedagogiki na tle stanu nauk społecznych, w tym socjologii jak u Simmla, Eliasa czy Baumana, że musi być świadoma wymagań paradygmatu dwoistości, uczulającego np. na wspomnianą już groźbę, że może być kiczowata krytyka kiczu, albo z drugiej strony nierozumna pochwała rozumu. Krytyka wobec szkoły sama wymaga czujności krytycznej, krytycyzm nie jest immunizowany na wymogi czujności w sprawie pozycji, z których przemawia i widzi świat, czy choćby tylko jego część edukacyjną. Demokracja wyzwoliła się już z absolutyzmu i automatyzmu rachunkowego, opartego na racji większości, a uciążliwe celebrowanie różnicy stało się znamię kultury demokratycznego współbycia jako współżycia, przynajmniej tam, gdzie mamy do czynienia z dojrzałością sfery publicznej czy odpowiedzialnością polityczną, zamiast ogłaszania, że zwycięzca bierze wszystko, a opozycja ma w zamian swoje „zbojeckie prawo” stosowania wszelkich chwytów.

Warto też pamiętać, że krytyka nie ma oznaczać jedynie jakiejś alternatywy czy alternatywności w stosunku do także jakoś prawomocnej pedagogiki pozbawionej krytycyzmu. Kiedy Bogusław Śliwerski odkrywał dla nas antypedagogikę i była wspólnie prezentowana w tomie o pedagogice krytycznej we współredakcji z młodym jeszcze Tomaszem Szkudlarkiem (mając już kilkanaście co najmniej wznowień), to myśmy już jednak wiedzieli, że trzeba poszukiwać czegoś zupełnie innego, bo nie wystarczy deklaracja: *nie będę Cię wychowywał ani nie chcę sprawować władzy*, aby relacje podporządkowania zniknęły. Styk pedagogiki krytycznej i antypedagogiki okazał się nad wyraz złudny, mimo że w obu przypadkach o jakiś krytycyzm chodzi. Pedagodzy radykalni szukali krytycznej psychologii i powstawały teksty Phila Wexlera o „psychologii krytycznej”, gdy jednocześnie byliśmy czasem przekonywani, że antypedagogika nie potrzebuje żadnej psychologii, bo przecież nie potrzebuje psychologii ... oddziaływania czy wpływu, gdy nie chce oddziaływać ani ustanawiać relacji dominacji. Tak, jak gdyby zawieszenie intencji sprawowania władzy samo automatycznie znosiło relację władzy. Okazało się więc w sumie dość niefortunne, że poza „nieobecnyimi dyskursami” pierwsze skojarzenia dotyczące pedagogiki krytycznej były z krzywdą dla niej jednorodnie sprzęgające ją z antypedagogiką. Żałuję, że o tej sprawie nie możemy bliżej i na serio porozmawiać wobec nieobecności Bogusława Śliwerskiego. Wypada zauważyć jedynie, że wśród 18 „współczesnych teorii i nurtów wychowania” w ważnych i godnych uznania rozważaniach Bogusława Śliwerskiego⁷ są finezyjne odróżnienia i podziały na pedagogikę nieautorytarną czy antyautorytarną, radykalnego humanizmu Fromma czy emancypacyjną Freirego, a krytyczna nauka o wychowaniu wiąże się z Habermasem, Girouxa nie ma, a Freire wpisany jest w ujęcie, z którym ja bym dyskutował. Ale to na inną okazję. Kwestie te są jednak kluczowe dla naszej kultury pedagogicznej.

⁷ Por. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

Jak już, to od lat 80. wolałem włoską wersję pedagogiki krytycznej w postaci *clinica della formazione* Riccardo Massy, gdzie podejście 'kliniczne' było uściśleniem jego rozumienia krytycyzmu pod wpływem bezpośredniego otwarcia na trop Michela Foucault, z jego władzo-wiedzą i na „szkołę frankfurcką”, a myśmy zaczęli wówczas samodzielnie czytać Habermasa, gdy panowie z NRD z Greiswaldu mówili nam, że oni z Habermasem „rozprawili się” już dawno. Tymczasem zauważamy, że niepodjęcie u nas głębszych analiz na temat tego, co niesie „dyskurs kliniczny” dla pedagogiki (jako wzór i jako zaplecze specyficznej wiedzy), jest dodatkowo świadectwem naszej ułomności wpisywania się środowiska we własną tradycję, gdyż zarówno Stefan Wołoszyn jak Wincenty Okoń dawno postulowali nawiązanie przez pedagogikę ściślejszej relacji z podejściem w medycynie, zwłaszcza w zakresie badań nad patologią. Pełniejszy styk z podejściem klinicznym ułatwiłby także nasycanie pedagogiki wątkami z psychoanalizy, zagłuszonej dotąd w pedagogice jej ograniczeniem w dyskursie akademickiej psychologii.

Problem odniesienia do krytyki w kontekście pedagogiki porównawczej

Zająć się warto pytaniem o to, czy jest miejsce na pedagogikę krytyczną w opisach i typologiach stanowisk pedagogicznych, jakie spotykamy w naszej literaturze. Dotąd moim zdaniem nie ma i to nie tylko dlatego, że pedagogika krytyczna została wyłączona do klasy „nieobecne dyskursy”. Albo dokonuje się rozmaitych typologii, do odrębnych kategorii wpisujących Freirego, Habermasa z jednej strony i przeciwstawiających sobie rzekomo istniejącą pedagogikę emancypacyjną oraz pedagogikę wyzwolenia, albo pedagogikę postmodernistyczną. Wszystkie te próby uznaję za nieuprawnione i teoretycznie nieciekawe. Od Habermasa znamy pułapkę dla interpretatorów, polegającą na tym, że z jednej strony jest wyróżniony u niego „interes emancypacyjny”, ale z drugiej strony mamy residua emancypacji dzięki każdemu z pozostałych interesów poznawczych i residua te są obecne w każdym typie racjonalności. Także racjonalność „instrumentalna” (uprzedmiotawiająca, oparta na mechanizmie panowania i podporządkowania) ma oczywiście swoje residuum emancypacji (od ograniczeń natury przyrodniczej), tak jak racjonalność konsensualna ma swoje residuum emancypacji od ograniczeń społecznych w zakresie nieporozumienia się.

Tak jak słowa *wolność* czy *rozwój* nie należą tylko do dyskursu liberalnego, tak i słowo *tradycja*, *autorytet* czy *kanon* nie należą jedynie do dyskursu konserwatywnego. Istnieje liberalna afirmacja tradycji, jak i konserwatywna wizja wolności. Potrzebny jest słownik pedagogiki krytycznej, który ma swoją specyfikę kategorii, jak: upełnomocnienie albo postawa „transformatywnego intelektualisty”, czy zadanie dekonstrukcji kanonów, a z drugiej strony specyficzne znaczenie kategorii tradycyjnych w pedagogice, jak chociażby autorytet, co pokazałem w tomie I o wyzwaniach autorytetu w Impulsie.

Kluczowa jest kwestia, jaki projekt normatywny wiąże się z tym samym terminem. Pedagogika krytyczna nie musi wyrzucać na śmieci autorytetu ani kanonu, w drugiej sprawie Giroux mówi o potrzebie jego dekonstruowania, zaś w pierwszej o wartości autorytetu emancypacyjnego związanego z postawą transformatywnego intelektualisty, postuluje tożsamość pogranicza albo tożsamość hybrydalną, zwraca uwagę na kategorię głosu, jako głębiej sięgającą w praktykę edukacji i społeczeństwa niż sama afirmacja podmiotowości. Pozwala bowiem zadawać konkretne pytania i stosować surowe kryterium w zakresie tego, kto ma prawo głosu, kogo do głosu się dopuszcza, czyj głos jest słyszalny i czyj głos może być wysłuchany.

Krytycyzm pedagogiki w warunkach polskich

Podjmijmy wreszcie trzeci blok zagadnień, jaki zamierzyłem. Jeśli nie ma jednej pedagogiki krytycznej, a pedagogika jako taka, jeśli istnieje, musi być krytyczna, to jak to rozumieć w kontekście polskim i to obecnym? W Ameryce mamy za sprawą tytułów ostatnich książek Girouxa wskazanie na 'terror liberalizmu', walkę o odzyskanie uniwersytetu zakuwanego w łańcuchy kompleksu militarnego, czy patologie masowej kultury w wydaniu nawet Myszki Miki, z miękkim wdrukowywaniem nastawień przejmowanych w konwencji zabawowej i pozorowanej niewinnej.

U nas nie wystarczy już kojarzenie krytycyzmu z funkcją demaskatorską, niezbędny jest dyskurs nazwany przez Z. Kwiecińskiego dyskursem alarmistycznym, czy wysiłek odsłaniania inspiracji pedagogicznych z dyskursu dyskretnego. Walka o uniwersytet musi się wiązać zarówno z odzyskiwaniem funkcji kulturowej edukacji wyższej przeciw powracającemu szczytowi patologii nakazujących tylko taką edukację, która przyda się zawodowo na rynku pracy. To zbiorowe szaleństwo powraca co jakiś czas, już Hegel je wyśmiewał w czasach jego uniwersytetu, oskarżając część środowiska profesorskiego, jako ulegającego temu szaleństwu. Stąd teza, pedagogika jeśli jest, jest krytyczna także w sensie rozpoznawania zbiorowego szaleństwa, jakiemu dla własnej wygody i z dominującej głupoty jesteśmy w stanie ulegać.

Mało uczestniczymy w debacie publicznej, podczas gdy Giroux uważa to za istotny aspekt niezbędnego funkcjonowania krytycznego intelektualisty. U nas do wyjątków i niezwykłego wydarzenia urastają indywidualne wywiady w gazetach czy tygodnikach, jak niedawno znakomity Tomasz Szukdlarka, czy w innej konwencji i perspektywie aksjologicznej Aleksandra Nalaskowskiego. Sam nie bardzo to umiem i lubię, mimo że kilka prób w „Gazecie Wyborczej” i w jej dodatku lokalnym poczyniłem, wcześniej nawet próbując sił w felietonach krytycznych w trzech kolejnych odsłonach gazetowych. Co gorsza jednak, nie czytamy wzajemnie swoich książek, nie odtwarzamy najcenniejszych tropów z historii myśli pedagogicznej, zaczynając od „Chowanny” Trentowskiego, pozostawionej przez

nas bez widocznego sensu i pożytku samym historykom wychowania, a która jest kopalnią idei pedagogicznych, także oczywiście błędnych, ale warta bardziej czytania niż niejedna współczesna pozycja koryfeuszy dyscyplinarnych, w tym podręczniki, bywa przedwczesne, albo wręcz niewczesne, chybione jako niewpisujące się w dorobek tradycji.

Grozi nam katastrofa intelektualna w środowisku, jeśli pedagogika polska nie stanie się naprawdę pedagogiką, czyli dyskursem krytycznym, zarazem dojrzałe samokrytycznym. Jednocześnie musimy ten krytycyzm traktować jako zadany, a nie dany, kroczący i rozwijający się, przemieszczający, a nie dający się skodyfikować ostatecznie. Krytyka jest zawsze lokalna, historycznie i przestrzennie, będąc zakładnikiem swojego czasu i swoich ograniczeń, które da się zobaczyć jedynie z oddali. Jednym z zadań, które uświadomione i podjęte zmieniłyby kondycję dyscypliny, jest zadanie krytycznego odniesienia się do dorobku pedagogiki z czasów PRL, w jej najbardziej potocznie afirmowanych wariantach, nie wyłączając twórczości Bogdana Suchodolskiego. Pierwsze kroki w tę stronę staram się zrealizować w najnowszej swojej książce⁸.

Wskazanie na kierunki troski o upełnomocnienie obywatelskie musi iść u nas w parze z troską o funkcję kulturową, przeciw wykorzenieniu z dziedzictwa symbolicznego, które nie musi być rozumiane konserwatywnie, ale jako gleba rozwijającej nas dziejowości, jak nazwał to Heidegger w swojej sztandarowej książce *Bycie i czas*.

Nie umiemy często czytać tradycji krytycznej ani jej wykorzystywać w naszym pisaniu. W jednym z niedawnych podręczników z pedagogiki ogólnej Bourdieu jest jedynie wielokrotnie przywołany. Jako afirmujący rzekomo mamy prawo do automatycznego czucia się wręcz „depozytariuszami” naszych dyscyplin. No to ja wolę lekturę Bourdieu, stanowiącą trzon niezbędny dla poważniej traktowanej pedagogiki ogólnej, z odniesieniem do takich kategorii jak: rytualizacja pozorów, ekonomia oszustwa, zysk symboliczny, postawa sojuszników w złej sprawie (*adversaires complices*), pary epistemologiczne, etc. Potrzebujemy pojęć krytycznych, by móc pojmować, by pojąć, czyli pochwycić krytycznie. Rozumienie staje się kategorią bardziej ofensywną także politycznie i kulturowo; jak uczuła na to Adorno⁹, również uprawianie filozofii i nauki może być barbarzyństwem, jeżeli z oglądu stanu rzeczy nie wynika postulat jego zmiany, zamiast sankcjonowania *status quo* czy samego podejścia do zmiany.

⁸ Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej między historią i teorią*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

⁹ Por. T.W. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999)

Zamiast zakończenia: o naturalizacji świata jako źródle zagrożeń

Zauważmy na marginesie, że to aż zagrożenia opisane przez Norberta Eliasa¹⁰ musieli mieć na myśli Frankfurtczycy w osobach Adorno i Horkheimera, gdy ostrzegali w *Dialektyce oświecenia*¹¹, że postawa ćwierćinteligentów i półinteligentów jest groźniejsza dla kultury od postaw analfabetów, gdyż ci ostatni nie aspirują do pozorowania zachowań np. elit intelektualnych, podczas gdy ci pierwsi prowadzą do „niwelacji” różnic i wyrównywania standardów, ale za cenę w istocie ciągnięcia ich w dół. Kategoria niwelacji wielokrotnie powraca u Eliasa i warto ją wykorzystać do kojarzenia tu powiązania niwelowania różnic za cenę degradacji sposobów przejawiania się modeli w trybie rytualizacji ich pozoru. Za mało mamy najwidoczniej świadomości zagrożeń, jakie dla kultury niesie dopuszczanie zdegradowanych form pozornego awansowania do warstw „wykształconych” poprzez umasowienie fikcyjnej jakości edukacji, zwłaszcza na poziomie nominalnie wyższym. Podkreślmy w ramach tej ważnej dla nas tu dygresji, że te same (czy analogiczne) zjawiska warto by dostrzegać i obnażać w obszarze mechanizmów komponowania uczestnictwa w życiu i emanacji środowisk akademickich, z udziałem osób, które nigdy dość wysiłku do sprostaną wymogom najwyższych standardów nie podjęły, ale którym to nie przeszkadza jednocześnie aspirować do wyróżników statusowych, nie wyłączając sprawowania władzy akademickiej i pozornego bycia „depozytariuszami” tradycji poszczególnych dyscyplin, z racji zdominowania ich swoją pozycją instytucjonalnego hegemonu.

Jednym z zadań, jakich nie umiemy problematyzować nadal w praktyce relacji w obrębie zróżnicowania w kulturze, jest samo przekładanie na wartość i potencjał spotkania z różnicą. Tolerancja bardzo często kojarzy się z lekceważeniem z jednej strony, a roszczeniem do nienaruszalności, z drugiej. Powstają rozmaite przejawy getta i gettoizacji zabijające możliwość oddziaływania wzajemnego i traktowania różnicy jako bogactwa, którym da się ożywić i ożywiać relacje. Zauważmy, że słusznie i znakomicie Mirosława Dziemianowicz pokazywała, że edukacja zróżnicowana (separacji płci) *de facto* niszczy wartość płci dla siebie w ich funkcji generowania ważnego doświadczenia także kulturowego i okazji do nabywania kompetencji w zakresie zdolności do upominania się o siebie w przestrzeni interakcji, a nie rozdzielania. A tak ta Orwellowsko nazwana edukacja, niszcząca wartość różnicy poprzez jej sztywne podtrzymywanie w gettach, uruchamia procesy stereotypizacji socjalizacyjnej już nie tylko w zakresie płci, zawodów, postaw w sferze publicznej, ale i rekrutacji do samej obecności i zabierania głosu. Na fali zainteresowania zjawiskiem interdyscyplinarności widać, jak bar-

¹⁰ Por. N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.

¹¹ M. Horkheimer., T. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994.

dzo pozamykane od wewnątrz specjalności same na tym zamknięciu tracą, uwikłane w iluzoryczne jakości służące do fuszerowania całych dyscyplin na lata, a nawet pokolenia. Mam dowody na to, że pedagogika znalazła się w takiej sytuacji, jeśli porównać jej potencjał międzywojenny z dominującymi trendami w PRL, na co remedium jest możliwe moim zdaniem jedynie przy zaangażowaniu impulsów w trybie zwielokrotnionego i transwersalnego krytycyzmu.

Reasumując: pedagogika krytyczna w jej rozmaitych przejawach pokazuje minimum radykalizacji dyskursu i dążeń, akademickich czy obywatelskich, które pora intensywniej wykorzystywać. Jest wyzwaniem do podjęcia pod groźbą tego, że zadowoleni z siebie i zadomowieni w swoich gettach dyscyplinarnych nawet nie dostrzeżemy momentu, w którym marzenie o demaskatorskiej funkcji będzie niemożliwe do realizacji nie dlatego, że nam ktoś w tym będzie przeszkadzał, ale dlatego, że sami swoją ślepotą, niemotą i głuchotą, jednym słowem: głupotą, nie będziemy w stanie sprostać zadaniu przebudzenia, a następnie przetarcia oczu i podjęcia czynności codziennych z myślą o przyszłości. Pozostanie biadolenie nad naszym losem, który sami sobie zgotujemy. A nawet pewnie jest już prawie gotowy, z małymi szansami na jego odwrócenie. Tymczasem można nawet zupełnie tak robić, że nie da się jej zjeść, mimo że będzie z torebki z napisem „Smaczna”. Pozostaje życzyć smacznego!

Teza kluczowa z wyżej powiedzianego jest jedna: nie ma już alibi na nieobecność impulsów krytycznych dla pedagogiki w samokształceniu, dydaktyce i badaniach w Polsce i to niekoniecznie impulsów pochodzących z samej już intencjonalnej pedagogiki krytycznej w codzienności naszego funkcjonowania akademickiego. Impulsy krytyczne pojawiają się w różnych typach dyskursu, które przedstawił Zbigniew Kwieciński, a zilustrowała ich działanie wykorzystując konteksty kulturowe Monika Jaworska-Witkowska w ich niedawnej wspólnej, niezwyklej książce¹². Chodzi tu w szczególności o rozmaite praktyki dyskursywne oraz rozmaite postaci intencjonalności pedagogicznej, przynoszące efekty, z których trzeba umieć odsonić inspiracje krytyczne dla pedagogiki z literatury i innych obszarów kultury oraz z różnych dyscyplin w integralnie pojmowanej humanistyce. Mamy całe mnóstwo niedocenianych i przez to niewykorzystanych w pedagogice nowych tropów kulturowych i humanistycznych, jakie przebiły się, także dzięki przekładom w Polsce, w obszary przyległe do pedagogiki, przez co nie ma już alibi na zamykanie naszego dyskursu w kanonie czy konwencji znanej naszym starszym kolegom czy ich młodszym ofiarom, skazanym, ale i skazującym się brakiem szerszego odczytania na zbyt już ograniczony kontekst dla prac pisanych na stopnie. Badacze w naukach społecznych mogą sobie funkcjonować zamknięci w swoich algorytmach, schematach, parametrach, statystykach. Pedagog nie może takiej postawy powielać, jeśli ma go być stać na głębsze funkcjono-

¹² Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011).

wania, jako że to świadomość i czujność humanistyczna tu jest kluczowa, a nie same intencje i sztywność procedur.

W przeciwieństwie do tezy Suchodolskiego z końca lat 80., że pedagogika nie ma już do czego się odwołać ani na czym oprzeć, jest wiele tropów, na których możemy dalej budować siłę i przenikliwość krytyczną dyskursu pedagogicznego, wykorzystując także tropy śmiało nawiązujące do akcentów okrzyczanych mianem postmodernistycznych, choć najczęściej rozumianych na opak, szkodliwie dla zadania odnawiania nowoczesności. Nie ma jednego kanonicznego nazwiska, kręgu, ani jednej obowiązującej wykładni. Trzeba umieć składać potencjał krytyczny z nanizowania, jak w przypadku sznura koralii, idei jak pereł myślowych, dając sobie możliwość rozpoczęcia „gry szklanych paciorków”, o której pisał znakomity noblista z 1946 roku Hermann Hesse w tomie pod tym tytułem.

Wówczas odkryjemy także kategorię „oświeconego cynizmu” za Peterem Sloterdijkem, orwellizację mowy, terror przeciętności skażonej syndromem masowości, etc. Nie ulega moim zdaniem wątpliwości, że cynizm uczestników życia publicznego i reprezentantów jego oficjalnych instytucji, nie wyłączając instytucji edukacyjnych i politycznych, oraz orwellizacja języka to istotne wyzwania dla demokracji, z punktu widzenia troski o społeczeństwo obywatelskie. To jest obszar szczególnie ważny nie tylko dla pedagogiki społecznej w Polsce, wymagający podejścia wpisanego w tradycję krytyczną. W postawie krytycznej trzeba wiedzieć, przeciw czemu się jest i jaką ma wartość alternatywa, w tym – czy krytyka sama wytrzymuje krytykę, a jakiej nie wytrzymuje. Zastanowienie się nad tym, co może być przedmiotem krytyki, jest pośrednio sposobem analizy tego, gdzie są ustanowione bariery komunikacyjne i presje władcze wyłączające spod refleksji chroniącej przed degeneracją. Na dodatek niebezpieczne i godne krytyki są nie tylko zachowania skrajnie ofensywne, ostentacyjne czy agresywne, ale zamaskowane, uprzejme, dające poczucie afirmacji podmiotowości, naturalizując pewne stany jako iluzorycznie nie do zmiany, nawet niewidoczne w ich przezroczystości.

Pozostaje, jako ważne do podjęcia, zasadnicze pytanie o to, czy jesteśmy w swoim podejściu poznawczym i etycznym wystarczająco radykalni w sensie docierania do korzeni zjawisk, czujni na rozmaite wykładnie sensu i wartości, a tym bardziej gotowi do wysiłku źródłowego konfrontowania tego, co dociera do nas jedynie w opakowaniu autorytatywnych redukcji. Zmienia się charakterystyka potencjalnego przedmiotu wymagającego czujności i uważności radykalizującej nasz potencjał upominania się o siebie. Oswojenie i naturalizacja (roszczenie do bezrefleksyjnej oczywistości urządzenia świata społecznego) to główne źródło zagrożeń. Przedmiot wymagający krytyki nie tyle sam się zakamuflował albo obudował niedostępnością jakiegoś zewnętrznego obwarowania, ile wbudował to obwarowanie w nas samych poprzez to, że się naturalizował w naszych oczach: bezalternatywnością, polityczną poprawnością, inercją proceduralności, uprzejmością i zdolnością nadużywania mechanizmów i praktyk demokratycznych, np. wyborów, brakiem autentycznej wspólnoty akademickiej ludzi rozmawiających ze sobą i spierających się o ważne próby badawcze i publi-

kacje. Większość pozamykała się w swoich gettach i mozolnie ciuła punkty oraz publikacje na stopień taki czy owaki.

Nie sztuka krytykować totalitaryzm czy autorytaryzm. Sztuka zobaczyć zamulowane zapędy do miękkiej przemocy ukrytej, a tym bardziej takie, które działają na poziomie socjalizacji, wymagając desocjalizacyjnej czujności, dla wyrywania jednostek i grup społecznych z tego wiru redukcji kulturowej. Proszę mi pokazać podręcznik pedagogiczny, który o socjalizacji także tej pożądanej mówi w kategoriach perwersji i perfidii oddziaływań nawet szczytnych. A jest to niezbędne, bo socjalizacja sankcjonuje to, co SIĘ robi, zarazem udając, że to wzory osobowe, a poza tym zaciera po sobie ślady, bo człowiek nie wie już wtedy, czego go to pozbawiło, wdrażając go w świat udawanej oczywistości, gdzie indziej nie kryjącej swych arbitralnych roszczeń. Niezbędne jest widzenie funkcji edukacji, mimo ciągłego jej uwikłania w socjalizację, jako stawiającej zadanie desocjalizacji, rozbijania zastygających struktur zwalniających z myślenia, z dopuszczania do głosu różnicy jako życiodajnego impulsu. Ważnym aspektem krytyczności pedagogiki jako całości dyskursu i praktyki jest uznanie wreszcie wszędzie OBOSIECZNOŚCI środków, jakimi się musimy posługiwać, DWOISTOŚCI sytuacji działania, skazującej nas na napięcia i nieredukowalne dylematy, ciągle grożące jednostronnością wyborów. Oznacza to wpisanie naszego działania w perspektywę dwubiegunowości, od której nie jest wolny żaden przejaw naszych dążeń pedagogicznych, jak to pokazuję w najnowszej książce¹³.

Dodam, już na samo zakończenie, choć nie gwoli jedynie kurtuazji, ale z wewnętrznej potrzeby, że Uniwersytet Gdański i jego środowisko pedagogiczne jest jak najwłaściwszym miejscem na debatę o kondycji i zadaniach pedagogiki krytycznej w Polsce. Dzięki wczesnemu kontaktowi z analizami Giroux stało się ono, zwłaszcza za sprawą rozwoju i oddziaływań twórczych Tomasza Szkudlarka, wiodącym ośrodkiem w kraju, promieniującym nową optyką badań i narracji pedagogicznej w zakresie krytyczności analiz i nowych wątków badań i teorii, obejmując między innymi krytykę neoliberalizmu (Joanna Rutkowiak), otwarcie na *gender studies* (Lucyna Kopciewicz), włączenia do analiz pedagogicznych tradycji socjologii krytycznej, np. Bourdieu i Foucault (Astrid Męczkowska). Rosną także młodzi badacze. Dzięki między innymi środowisku pedagogicznemu Gdańska po impulsach teorii krytycznej nastąpiło moim zdaniem w kraju – mimo że z oporami i w ograniczonej skali – przesilenie pokoleniowe, a w samym tym ośrodku powstaje wręcz nowa szkoła badań pedagogicznych, której obecność można znakomicie uwypuklić przy okazji organizacji przyszłorocznego Zjazdu Pedagogicznego, którego gospodarzem znów będzie Gdańsk. Można by też pokusić się o jakąś formę uhonorowania na nim samego Giroux, dla podkreślenia wagi ewolucji badawczej wokół strategii krytycznej w pedagogice, jaka się dokonuje w ciągu ostatniego ćwierćwiecza. Skala wpływu twórczości Henry'ego Giroux

¹³ Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej, między historią i teorią*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012).

na zmiany, nie tylko w pedagogice gdańskiej i jej strategii dydaktycznej, kierunków badań i dokonań indywidualnych, w tym rozwoju naukowego nowego pokolenia badaczy (z Tomaszem Szkudlarkiem na czele), jest nie do zlekceważenia i zasługuje na szersze uznanie. Cieszy fakt, że nowe i dynamiczne pismo pedagogiczne, jakim jest *Ars Educandi*, siłami jego młodego, przebojowego i twórczego trzonu redakcyjnego sprzyja refleksji nad tym nurtem, a może i z czasem przyniesie istotny refleks w kondycji kolejnego pokolenia młodych pedagogów i jego uwarunkowań badawczych oraz zaangażowania obywatelskiego i kulturowego, tak bliskiego radykalnemu rozumieniu misji edukacji we współczesnym świecie. Tego należałoby sobie życzyć.

Summary

Around critical pedagogy (retrospection and projection at the background of problems and experiences in polish pedagogy)

The content of the article is the status of radical and critical theory of education in Poland. The Author presents the educational theorists' generational experience that included both the initial contact with radical and critical pedagogy as well as following attempts to find strategies explaining the reality of the transformation period. The text is therefore an attempt to answer the question about the ways of practicing critical pedagogy in Poland but also about the foundations of criticism and criticality in general.

Pedagogika krytyczna dziś?

Moja odpowiedź na pytanie o to, czym jest pedagogika krytyczna w dzisiejszej Polsce po dwudziestu latach ustrojowej transformacji, nie wpisuje się w porządek stwierdzeń typu „nie ma jej wcale”, „jest w kiepskiej kondycji”. Diagnoza ta jest oczywiście trafna, ale dotyczy „pedagogiki dziś”, nie tylko pedagogiki krytycznej. Myśląc o „nieobecności pedagogiki” mam bowiem na myśli jej marginalne miejsca w uniwersytecie i słabą, niemą pozycję w przestrzeni publicznej.

Pytanie o pedagogikę krytyczną dziś w Polsce wiąże się z pytaniem o to, czym była ona kiedyś dla mnie, dla moich koleżanek i kolegów studiujących pedagogikę w Uniwersytecie Gdańskim. Uczenie się pedagogiki krytycznej w pierwszej połowie lat 90. XX wieku było fascynujące z uwagi na jej odmiennność od skompromitowanej pedagogiki socjalistycznej oraz wyraźny dystans względem „powinnościowej” pedagogiki inspirowanej katalogiem wartości konserwatywnych. Pedagogika krytyczna była wyrazista i inna. Oferowała dostęp do innego instrumentarium (teorii, pojęć, sposobów analizy) i otwierała nowe możliwości badań: relacji władzy, polityczności kultury, siły pozycji podmiotów w istniejącym porządku społecznym, procesów wytwarzania i narzucania pewnych wersji kulturowego ładu kosztem innych, czy wreszcie – nierównych stosunków sił między grupami społecznymi utrwalanych przez szkołę.

Pedagogika krytyczna była dla nas wszystkich – wówczas studiujących pedagogikę – bezapelacyjnie fascynująca i mocna. Dyskutowaliśmy o niej na zajęciach i na studenckich imprezach. Żaden inny nurt nie był wart większego zainteresowania. Pedagogika personalistyczna wydawała się nam podejrzana i fałszywa, liczne nurty liberalne – były akceptowalne, lecz nieporywające w porównywalnym do pedagogiki krytycznej stopniu. Kilka osób związanych z katolickim ruchem oazowym odnosiło się do niej z większą nieufnością (za „skażenie lewicowością”). Niemniej jednak opuszczając mury uczelni mieliśmy przekonanie, że wśród licznych nurtów, z których można czerpać inspirację, jest ten „jeden ważniejszy”.

Z dzisiejszej perspektywy zdajemy sobie sprawę, że pedagogika krytyczna w Polsce była odczytywana bardzo bezpiecznie. Do dziś wiele problemów nie do czekało się poważniejszego, badawczego opracowania. Mam na myśli wachlarz

tematów radykalnie problematyzujących grupę zagadnień wiążących się z normalizacją, hierarchizacją i polityką głosu mniejszości. Środowisko pedagogiczne, w tym pedagogów krytycznych, jest bardzo powściągliwe w publicznym wspieraniu tego głosu. Mniejszości chyba nie mogą na nas liczyć.

Inną istotną kwestią, którą przyjęliśmy jako pewnik, jest to, że pedagogika krytyczna dotyczy „kulturowych innych”, słabszych grup społecznych, marginalizowanych i skazanych na milczenie w socjalizacyjnym treningu szkolnym. Niemniej jednak polska pedagogika krytyczna zadowala się tworzeniem wiedzy o owych „innych” (o ich nierówności, o warunkach społecznych, w których oni żyją), a w mniejszej mierze – wiedzy zaangażowanej, tworzonej w ich interesie. Efektem tej pracy są liczne, błyskotliwe studia empiryczne, które niewątpliwie ułatwiają akademicki awans, ale niekoniecznie służą emancypacji tych, których doświadczenia biograficzne stały się cennym „materiałem empirycznym”.

Kolejnym istotnym problemem związanym ze współczesną pedagogiką krytyczną jest „znaczące przeoczenie” jednego z ważniejszych wątków badawczych, jakim jest analiza relacji władzy w samej pedagogice. Szkoda, że nie badamy tego, czym są i jakie są relacje władzy w akademickiej pedagogice; tego, w jaki sposób „mamy władzę” (jak jej używamy), ale i tego, jak owa władza „ma” nas, ograniczając naszą badawczą wyobraźnię, czasami zmuszając do milczenia i odbierając cywilną odwagę. Badanie relacji władzy mogłoby – jak sądzę – przynieść wiedzę o pokładach protekcyjnalizmu i licznych formach (sytuacjach), w których ów protekcyjnalizm się pojawia: nauk ścisłych dyscyplinujących humanistyczne, pracowników samodzielnych przywołujących do porządku niesamodzielnych, badaczy szkoły względem nauczycieli, pracowników akademickich względem studentów, hermetycznego świata uczelni wyższej względem „świata praktyki” i wielu innych podziałów „my” – „oni”.

Badanie relacji władzy przyniosłoby wiedzę na temat licznych postaci działania cenzury i autocenzury praktykowanej w akademickiej codzienności – strachu, asekurantwa, „gryzienia się w język”, przekonania „to i tak nic nie zmieni” – w imię jakiegoś „wyższego dobra” lub własnego spokoju. Owa cenzura *de facto* krępuje gwarantowaną konstytucyjnie wolność badań naukowych (w obawie, że „taki” temat nie przejdzie ze względów światopoglądowych), zabija odwagę cywilną i socjalizuje do pozorowania układności i grzeczności w zhierarchizowanych akademickich relacjach.

Badanie relacji władzy, na co wskazywał choćby Pierre Bourdieu, mogłoby przynieść wiedzę na temat możliwości i ograniczeń realizacji naukowego *libido dominandi* w pedagogicznym polu wiedzy i władzy. Mam tu na myśli codzienne sytuacje, w których dochodzi do, z pozoru drobnych, aczkolwiek dojmujących narcystycznych zranień: niedowartościowania, pomijania, odrzucania, niedostrzegania. Innymi słowy, wytwarzania czyjejś nieważności – braku znaczenia. Takie działanie rozproszonej, dyskryminującej władzy opisano w wielu studiach poświęconych problematyce blokad zawodowego awansu jednostek wywodzących się ze słabszych czy opresjonowanych grup społecznych. Zatem w miejsce

odmowy dostępu pojawia się strategia „niedostrzegania”, w miejsce działania zakazów i wykluczeń – lekceważenie.

Konfrontacja z mechanizmami wytwarzania braku znaczenia rodzi frustrację, agresję lub poczucie niemocy („nienadawania się”). Analizując liczne sytuacje odczuwania frustracji, agresji, zazdrości czy niemocy (szybki awans naukowy młodszego kolegi, wyższe zarobki, liczniejsze publikacje, mocniejsza pozycja i siła przebicia, inne, zwłaszcza filozoficzne, zaplecze teoretyczne), staje się możliwe dotarcie do sposobów działania współczesnej władzy. Warto też przyrzeć się zjawisku „zdobywania przewagi”, strategiom umacniania się jednostek i grup w pedagogicznym polu wiedzy i władzy. Jakie drogi i strategie wiodą do tego celu? Moją intencją nie jest cyniczny instruktaż sprawnego poruszania się w pedagogicznym polu w jego lokalności (identyfikacja dróg szybkiego awansu, właściwych tematów badawczych czy zdobywania władzy), ale chęć poznania określonych mechanizmów w celu poddania ich – w miarę możliwości – kontroli. Dokładniejsze przyjrzenie się sobie w sytuacjach niemocy, frustracji, ale też sytuacjach sprawstwa ułatwia odpowiedź na pytania o to, kim jesteśmy i czego chcemy. Ta wiedza może mieć również charakter porządkujący nasze relacje z podmiotami usytuowanymi poza światem akademickiej pedagogiki. Jakiego języka potrzebujemy, by zakomunikować naszą obecność, by odzyskać głos. Jakim językiem zamierzamy komunikować się ze środowiskiem nauczycielskim, związków zawodowych, organizacji pozarządowych, z mediami? Czy efekty naszej pracy badawczej mają osiągać wyżyny wyrafinowania teoretycznego (i niekiedy granic komunikowalności), by sprostać recenzenckim kryteriom dobrej pracy w związku z kolejnym stopniem naukowego awansu, czy raczej powinniśmy dbać o to, by efekty naszych prac czyniły nas partnerami do rozmowy (partnerami, którzy mają coś sensownego do powiedzenia i potrafią o tym mówić w nieakademickich warunkach)?

Akademickie *libido dominandi* jest dziś dodatkowo wystawione na ciężką próbę – doświadczenie prekaryzacji pracy w uniwersytecie (brak bezpieczeństwa zatrudnienia i jego ciągłości), co niewątpliwie wzmacnia „wsobność” środowiska pedagogicznego (nastawienie na awans) i brak zainteresowania tym, co dzieje się „po sąsiedzku”. Rodzi to kolejne „narcystyczne urazy” (choćby środowiska doktoranckiego), że uniwersytet jest „ślepy jak kret” i „nie widzi”, że oni (doktoranci) są prawdziwymi depozytariuszami krytycznego ducha pedagogiki, którego przenieśli poza mury akademii i wynieśli na takie wyżyny, jakich istnienia akademicy nawet nie przeczuwają¹. Pomijając to, że uniwersytet w tej konkretnej wypowiedzi zyskał atrybuty wielkiego patrzącego, który powinien widzieć i doceniać, warto odnotować również splot „ambiwalentnych doznań”, dobrze opisanych na gruncie studiów postkolonialnych – pogardy względem konserwatywnej, skostniałej instytucji, która wyklucza i jednocześnie marzenia o włączeniu – o znalezieniu się w jej murach (na etacie, choćby na czas określony).

¹ Wpisy z Facebooka – komentarze po konferencji *Pedagogika krytyczna dziś*.

Pedagogika krytyczna dziś jest pedagogiką czasu kryzysu. A ten czas niewątpliwie sprzyja społecznemu ruchowi w lewą stronę, w kierunku etyki troski, odbudowy poczucia wspólnotowości i solidarności. Oby nie był to dla nas czas stracony.

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika w potrzasku między humanistyką a naukami społecznymi

Pedagogika zabiegając od ponad wieku o swoją autonomię, wyłączność, odgraniczalność od innych nauk doprowadziła do sytuacji, w której istnieje ona w dwu formach: pierwszą wyznacza ona sama jako suwerenna dyscyplina wiedzy, a drugą określają inkorporowane do niej inne dyscypliny wiedzy, przez co muszą one albo żyć ze sobą w dialogu, albo wzajemnie się marginalizować. Ma zatem w związku z tym nieustanny problem z własną tożsamością, choć takowego w ogóle nie doświadczają ani socjologia, ani też psychologia, a przecież także przynależą do tej samej dziedziny nauk społecznych, a do niedawna nauk humanistycznych. Wobec (...) braku zadowalających wyników opisanych procedur przenoszenia teorii ustalonych do pedagogiki i nade wszystko dwuznaczna jej kondycja naukowa musiały pociągnąć za sobą odwrót pedagogów od koncepcji pedagogiki jako kompleksu wiedzy czerpanej i ich zwrócenie się do faktów, do ich naukowego badania z pełnią rezerwy i nieufności do wszelkich sądów ogólnych „czerpanych” w postaci gotowej z innych nauk. Złe samopoczucie pedagogów w związku z pojmowaniem pedagogiki jako „kompleksu wiedzy czerpanej” kompensowane być mogło właśnie przez scjentyzm, do którego chętnie sięgano już w pierwszych latach naszego [XX w. – dop. B.Ś.] wieku¹.

Czy osiągnęty przez INNE nauki wyższy – w porównaniu z pedagogiką – poziom naukowy nie prowadzi do zagrożenia utratą przez nią własnej szansy na dalszy rozwój, na włączenie się do wyścigu o prymat czy wysoką pozycję? Konfrontacja naukowego poziomu pedagogiki jest częściowo wymuszana przez władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego, które wpisały ją do problemowych paneli naukowych w Narodowym Centrum Nauki wespół z psychologią i socjologią². Ubiegając się o środki na finansowanie własnych projektów badawczych pedagogicy już na starcie mają gorszą pozycję, gdyż w porównaniu z psychologią

¹ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 100.

² B. Śliwerski, *Anomia akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem*, [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, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

mi i socjologami nie są w stanie konkurować ani lepszą metodologią badań, bo sami z nich korzystają, ani też nie stoi za nimi wysoki wskaźnik cytowań ich publikacji w świecie. W tym wyścigu metodologicznych „zbrojeń” pedagogika stanowi „świat opóźniony” czy wciąż „niedojrzały”, uświadamiając naukowcom ich swojego rodzaju „kalectwo”.

Pedagogika jest przede wszystkim nauką humanistyczną, chociaż także społeczną. Wystarczy sięgnąć do historii wychowania, do dziejów tej nauki, by przekonać się, że od samego początku traktowana była jako wiedza refleksyjna i normatywna o wychowaniu i kształceniu innych. To, że pedagogika jest nauką normatywną, wcale nie wyklucza jej jako nauki, gdyż metodologia badań pedagogicznych musi być zgodna z nienormatywną metodologią nauk i teorią poznania naukowego czy z ogólną metodologią, a więc posługiwać się logiczną i epistemologiczną teorią nauk empirycznych, które zajmują się m.in. analizą języka, metod, struktur i dynamiki badanych procesów czy zjawisk.

W zakresie badania zjawisk o charakterze społecznym pedagogicy stosują konsekwentnie metody i techniki formalne, które są uzasadnione w metodologii badań społecznych. Nawet w tych badaniach, które mają charakter normatywny, kiedy analizują pojęcia, hipotezy, teorie czy ewolucję myśli itp., obowiązuje metodologia ich uprawiania, a ta przecież rządzi się kryteriami formalnej poprawności. Oba jednak podejścia badawcze w nauce, tak deskryptywne, jak i normatywne, są w pełni uzasadnione we współczesnej metodologii nauk. Nie jest zatem zrozumiałe odmawianie pedagogice jako nauce humanistycznej prawa do bycia nauką w sytuacji, gdy kompetentni badacze poprawnie stosują metodologię badań tożsamą dla: filozofii (w przypadku filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej, teorii wychowania), historii (w przypadku historii oświaty i idei), psychologii (w przypadku badań w zakresie dydaktyki, resocjalizacji, pedagogiki specjalnej, pedagogiki twórczości, pedeutologii itp.), socjologii (w przypadku socjologii wychowania, pedagogiki społecznej, pedagogiki opiekuńczej itp.) czy nauk o zdrowiu (np. pedagogika zdrowia, gerontologia, pedagogika sportu itp.).

W humanistyce i naukach społecznych nie można bazować na traktowaniu dyscyplin naukowych jako rozwijających się jedynie dzięki kumulatywnemu rozwojowi wiedzy i uzyskiwaniu powszechnej zgody co do podstawowych problemów i metod badawczych. Pojawiają się bowiem w nauce anomalie, których nie potrafią wyjaśnić istniejące teorie, prowadząc do rewolucji naukowych. To właśnie w wyniku odrzucenia dotychczasowego paradygmatu badawczego i ukonstytuowania nowej tradycji badawczej oraz stylu badań dochodzi do zmian, które naruszają tradycję i generują nowe podejścia badawcze. Tym samym pojawia się nowy paradygmat uprawiania nauki, który określany jest mianem: „*nauka post-akademicka*” (J. Ziman), „*potrójna helisa*” (H. Etzkowitz i L. Leydesdorff), „*technonauka*” (B. Latour), „*nauka post-normalna*” (P. Weingart), „*nauka dla zwykłych ludzi*” (*grassroots science*, T. Hansen), „*akademicki kapitalizm*” (S. Slaughter i L. Lesie). Róż-

nice między wymienionymi koncepcjami nie mają jedynie charakteru terminologicznego, ale także merytoryczny³.

Badania naukowe nie są już „obiektywnym” badaniem świata przyrodniczego czy społecznego przez wyizolowany podmiot poznający, gdyż nastąpiło otwarcie granic między naukami oraz zanikają hierarchicznie funkcjonujące wspólnoty badawcze, na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, które realizują krótkotrwałe projekty naukowe oraz ma miejsce włączanie się w rozwiązywanie formułowanych w nich problemów badawczych także nowego typu organizacji typu think-thank. *Kształtują się inne formy kontroli jakości badań, kryteria teoretyczne jakości wiedzy stapiają się z kryteriami praktycznymi. Tradycyjnie jakość badań i wyników była oceniana przez kolegów z tej samej dyscypliny za pomocą takich mechanizmów, jak recenzowanie (peer Review); (...) nie ma stabilnej taksonomii dyscyplin, z których mieliby pochodzić oceniający „fachowcy”, a ponadto znane formy kontroli jakości nie mogą być łatwo zaaplikowane do problemów, w rozwiązywaniu których biorą udział rozmaici „producenci” wiedzy, ale także „dyrygenci”, „sprzedawcy wiedzy” czy jej „dystrybutorzy”. Nie ma jasnych kryteriów, które mogłyby służyć do oceny jakości badań i zdobytej wiedzy, ponieważ jest wiele wymiarów jakości⁴.*

Krzysztof Rubacha nie wdaje się w dywagacje dotyczące tego, czym jest pedagogika, czy jest nauką, czy też nie, tylko ze względu na to, że pedagodzy muszą badać edukację, jako *formę praktyki społecznej, która jest nastawiona na formowanie zdolności życiowych człowieka, a więc obejmuje wychowanie, opiekę, kształcenie, nauczanie, uczenie się i socjalizację*, podobnie zresztą, jak jest tym zainteresowana psychologia i socjologia⁵. Pedagog powinien zatem skupić się na metodologii badań nad edukacją, rozumianej jako akceptowane przez społeczność naukowców normy postępowania badawczego, by jego konceptualizacja i realizacja zostały uznane za naukowe. Autor wyraźnie wskazuje na to, że odwołuje się tu do metodologii nauk społecznych, a więc nie ma powodu, by wyróżniać odrębną metodologię badań pedagogicznych. Tak więc zaproponowane przez niego podejście nie bez powodu wskazuje na metodologię teoretyczną i praktyczną badań nad edukacją, z której mogą korzystać przedstawiciele wszystkich dyscyplin mieszczących się w obrębie nauk społecznych, a nie tylko pedagodzy.

Okazuje się jednak, że sytuacja wcale nie jest tak prosta, gdyż zdaniem J. Górnicwicza: *(...) badania empiryczne oparte o zasady przyjęte w innych dyscyplinach z zakresu nauk społecznych napotykają na pewne bariery. Są to, jak się wydaje, podstawowe problemy metodologiczne pedagogiki. Owe bariery mają swoje źródło w tradycji akademickiej, w osobowości samych badaczy, w poziomie ich samooceny, w ewokowanym statusie tej dyscypliny naukowej, jak też w krytyce dokonań badawczych pedagogów prezentowanej*

³ A. Lekka-Kowalik, *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 79.

⁴ *Ibidem*, s. 82.

⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, WaiP, Warszawa 2008, s. 9.

przez przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych i społecznych⁶. Nie ma zatem sensu mówić o metodologii badań pedagogicznych w ujęciu pozytywistycznym, skoro ta dyscyplina nie posiada – odrębnego w stosunku do innych nauk – przedmiotu badań (wychowaniem, opieką, kształceniem, socjalizacją itd. zajmują się także inne nauki społeczne), a ponadto zmieniają się nieustannie uwarunkowania badanych procesów i uzasadniające je interpretacje teoretyczne.

Tymczasem w ujęciu Teresy Bauman następstwem (...) przyjęcia tezy o wykluczającym się przedmiocie badań w naukach społecznych jest czystość metodologiczna, poczucie, że funkcjonuje się w dyscyplinie ze starannie określonymi obszarami brzegowymi i bada to, co do przedmiotu danej dziedziny należy. Efektem przyjęcia takiej postawy jest hermetyczność, zamknięcie się w obszarze danej dyscypliny wiedzy, brak zainteresowania badaniami, które są prowadzone w ramach innych nauk. (...) Za uprawnione uważa się praktyki podejmowania problemów badawczych w obszarach innych dyscyplin wiedzy oraz akceptację badaczy z innych dyscyplin wchodzących w pole tradycyjnie przynależne do obszaru naszej nauki. Co prawda, traci się przez to czytelność własnego przedmiotu badań, jednak zyskiem jest poszerzenie się perspektywy oglądu danego zjawiska⁷.

Słusznie krytykujemy niski poziom badań w pedagogice, gdyż nie są w nich przestrzegane ani standardy w paradygmacie ilościowym, ani w jakościowym, choć w tym drugim przypadku takowe są mocno dyskusyjne. Jak bowiem standaryzować coś, co ma kierować się na każdym etapie postępowania badawczego zasadą otwartości. Tym właśnie różnią się badania jakościowe od ilościowych, że w tych pierwszych badacz rezygnuje z jakiegokolwiek standaryzacji gromadzenia materiału badawczego. Z obaw jednak przed ich odrzuceniem przez recenzentów, którzy są zwolennikami badań ilościowych, pedagodzy zaczęli udowadniać, że te też rządzą się określonymi procedurami. Tyle tylko, że co metoda, to inna procedura. W sukurs idzie im jednak D. Kubinowski, który podkreśla, że (...) w pedagogice zorientowanej humanistycznie nie ma (...) gotowych rozwiązań metodologicznych, a jedynie zbiór opisów zastosowania różnych procedur badawczych i nastawienie na każdorazowe konstruowanie, kreowanie toku postępowania poznawczego⁸.

Jeśli zgodzimy się z Karlem R. Popperem, że metodologia nauk jest teorią reguł metody naukowej, to przyjęcie takowych w odniesieniu do badań jakościowych i określenie tego metodyką ich konstruowania i prowadzenia, powinno sprzyjać upełnomocnieniu ich naukowego statusu. Tymczasem Dariusz Kubinowski zastrzega się: *Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Ich metodyka jest z jednej strony oparta na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań*

⁶ J. Górniewicz, *Metodologiczne problemy empirycznej pedagogiki – spór o status naukowy*, „Wychowanie na co dzień” 2011, nr 3, s. 3.

⁷ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Koncepcje tualizacji przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 61.

⁸ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 120.

*metodologicznych każdorazowo wynikających ze specyfiki danego projektu badawczego, a z drugiej – obejmuje obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych zastosowanych z powodzeniem przez poszczególnych badaczy w poszukiwaniu odpowiedzi na formułowane przez nich lub wyłaniające się problemy*⁹.

Uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyście zorientowanych psychologów tezę – że pedagogika, nie spełniając rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie nauką. Jak pisał Jerzy Brzeziński: *O dojrzałości danej dyscypliny empirycznej świadczy to, w jakim stopniu twierdzenia jej sprawdzane są na drodze eksperymentalnej. Najbardziej pod tym względem zaawansowana jest fizyka, a najmniej niektóre nauki społeczne, jak na przykład pedagogika*¹⁰. Nauk humanistycznych, których przedmiotem badań jest człowiek, nie można ani włączać, ani też porównywać do nauk ścisłych i przyrodniczych, gdyż przedmiotem ich badań jest inna materia. *Warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność. Nic dziwnego, że ten wybitny matematyk uważa za podejrzany status naukowy wszystkich tych dyscyplin naukowych, jak psychologia, socjologia, ekonomia, (...) które w sposób jawny lub ukryty roszczą sobie pretensje do sprawowania – indywidualnej lub zbiorowej – kontroli nad człowiekiem (...)*¹¹.

Podejmowane przez kolejne pokolenia pedagogów wysiłki, by ich dyscyplina wiedzy stała się bardziej naukową, czy nawet bardziej ścisłą, a tym samym technologicznie przydatną, dzięki docieraniu do tego, co powtarzalne, ogólne i powszechne, mogą się sprawdzać częściowo jedynie w dydaktyce, zaś w pozostałych obszarach badań pedagogicznych spełzły na niczym, i inaczej być nie może. Zajmujemy się bowiem tym, co jest do końca niemierzalne, niewymierne, co pozostawia nas sam na sam z nierozpoznawalnością osób i zdarzeń, determinowanych nie tylko przez to, co jest wymierne, ale i to, co jest określane mianem współczynnika humanistycznego, przez transcendencję i los. Zdaniem R. Thom: *(...) w naukach humanistycznych prawdę uzyskuje się tylko wtedy, gdy rezygnuje się z oddziaływania. Wszelkie bowiem oddziaływanie na materiał ludzki pociąga konsekwencje trudno przewidywalne. (...) W naukach humanistycznych, tak jak we wszelkich innych naukach, nie można rzecz jasna, wykluczyć odkrycia jakiejś innowacji technologicznej, która dysponującej nią grupie dałaby niespotykaną dotąd przewagę. Wówczas jednak towarzysząca temu nierówność pogłębiłaby się do tego stopnia, że doprowadziłaby do rozłamu ciała społecznego, co czyniłoby wszelki konsens niemożliwym. Z tego względu skuteczność technologii w naukach humanistycznych jest nieuchronnie ograniczana przez etykę, gdyż tylko etyka może przechować konsens niezbędny do istnienia nauki*¹².

⁹ *Ibidem*, s. 159.

¹⁰ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 60.

¹¹ R. Thom, *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa 2010, s. 38.

¹² *Ibidem*, s. 42.

Być może stan zapóźnienia czy niechęci do rozwijania badań porównawczych myśli pedagogicznej jest następstwem nieuświadomienia sobie przez część pedagogów wysokiego poziomu rozwoju metateoretycznego nauk społecznych, w tym także nauk o wychowaniu, na skutek rozproszenia i skupienia własnych badań na wąsko rozumianych problemach społeczno-wychowawczych, edukacyjnych czy historycznych oraz usprawiedliwiania ich ateoretyczności stanem panującego chaosu teoretycznego. A z teorii chaosu – jak słusznie wskazuje na to Otto Speck – *nie można i nie powinno się wyprowadzać żadnych wniosków pedagogicznych*¹³. Dzisiaj dysponujemy bowiem już takimi metodami badań porównawczych myśli pedagogicznej, że można dzięki nim usytuować tak teorie, prądy czy nurty myśli o charakterze deterministycznym, jak i indeterministycznym, te, które lokują się w horyzoncie silniejszego lub słabszego naturalizmu czy subiektywizmu (nieokreśloności, bezzałożeniowości), jak i te, które można lokować na osi pozytywizmu czy obiektywizmu (konieczności, teleologiczności).

Współczesna myśl pedagogiczna ma społeczne znaczenie, gdyż jest szczególną formą komunikacji międzyludzkiej (międzypokoleniowej, międzykulturowej itp.). Jednych nakłania do refleksji nad własnym stylem wychowania czy kształcenia, uczenia się czy pracy nad sobą, innych wręcz uczula na frazesy, stereotypy, ideologiczne konwencje czy uprzedzenia, a wszystko po to, byśmy zdali sobie sprawę z własnej ograniczoności, abyśmy potrafili zrozumieć podejście innych do procesów edukacyjnych, dostrzegli odmienne źródła ich stanowienia, a zarazem żebyśmy mogli zabronić własnego stanowiska i dostrzec możliwe konsekwencje jego stosowania w praktyce. Pedagogika powinna dzięki swoim analizom i porównaniom czynić trudnym i zobowiązującym do wysiłku to, co wydaje się proste, łatwe czy banalne, ale także uświadamiać nam, że nie wszystkie – a tym bardziej nie tylko – nasze poglądy są słuszne.

Problemy z metodologią badań naukowych mają jednak także filozofowie, wśród których zmniejsza się zainteresowanie tą dyscypliną wiedzy, w następstwie czego dochodzi do obniżania (...) *poziomu naukowego i nauczania w szkołach wyższych, w tym także na uniwersytetach. Są one ustawiane na coraz większą – i coraz bardziej doraźną – dydaktykę oraz praktycyzację i coraz większą profesjonalizację. Tendencja taka nie sprzyja filozofii i filozofowaniu, choćby to była filozofia bardzo „praktyczna”*¹⁴. *Szczególnie pominięcie w standardach kształcenia na kierunku filozofia dydaktyki metodologicznej oraz wprowadzenie studiów dwustopniowych na tym kierunku nie sprzyja gruntownej edukacji w tym zakresie, solidnej i praktycznej formacji metodologicznej, w związku z czym – jak piszą Andrzej Bronk wraz ze Stanisławem Majdańskim: Nie dla wszystkich „miłośników mądrości” postawa prometodologiczna jest oczywista, zwłaszcza gdy chodzi o tzw. czystą metodologię. Być może jest to jakiś wpływ postmodernistycznego podejścia do filozofii, jak i do nauk humanistycznych i społecznych, do których*

¹³ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślak, GWP, Gdańsk 2005, s. 22.

¹⁴ A. Bronk, S. Majdański, *Metodologia nauk: Jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 11.

zaliczono „administracyjnie” filozofię, chociaż polska tradycja była w tym względzie odwrotna. Chodzi też o współczesny antyfundamentalizm, antydemarkcjonizm, aż po „postdyscyplinarność”, lekceważące sobie zbyteczne jakoby metodologiczne rygory, co sprawia, że nie ma „mody” na problematykę metodologiczną¹⁵.

Pedagogika ma problemy, podobnie jak inne nauki społeczne, z własną aparaturą pojęciową, która tworzona jest w oparciu o język zarówno naukowy, w tym wywodzona jest z różnorodnych teorii filozofii, psychologii, socjologii, a nawet nauk ekonomicznych, jak i konstruowana jest w oparciu o język potoczny (podobnie jak w socjologii czy psychologii). Janusz Gnitecki poddając procedurze eksplikacji przedmiot badań pedagogiki, wykazał jego wieloaspektowość i wieloznaczność naukowego rozumienia i znaczenia jej podstawowych pojęć. Znaczenia podstawowych pojęć (...) są niejednorodne i wynikają z różnych założeń pedagogiki. Bardzo znaczącą rolę odgrywają zróżnicowane założenia, paradygmaty, sposoby syntetyzowania i uogólniania prawidłowości procesów wychowania w stałym i zmiennym kontekście kulturowym¹⁶.

Jak pedagodzy mają badać i doskonalić jakość oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, skoro sami psychologowie borykają się nieustannie z klarownym zdefiniowaniem osobowości jako ich przedmiotem badań? Wcale nie jesteśmy gorsi od psychologów, skoro i oni mają dylemat z bogactwem teorii, w tym przypadku m.in. osobowości, perspektywą kumulacji wiedzy i jej interpretacji. Jak pisze Piotr Oleś: *Choć upłynęło blisko 70 lat od powstania psychologii osobowości, wciąż nie wygasły spory, jak należy ją uprawiać i jak należy rozumieć osobowość. Czy dążyć do ustalenia struktury osobowości w kategoriach cech, czy rozumieć osobowość jako system informacji, nawyków albo osobistych znaczeń, czy może nadal poszukiwać fundamentalnego i nieświadomego konfliktu determinującego zachowania człowieka, jak proponowały teorie psychodynamiczne? Czy odwoływać się do praw rządzących światem przyrody, jak sugeruje socjobiologia, czy poszukiwać specyficznie ludzkich predyspozycji do rozwoju i aktywności intencjonalnej, jak postulują teorie humanistyczne i fenomenologiczno-egzystencjalne? Czy badać możliwości twórczych zmian i rozwoju na przestrzeni życia, czy skupić się na nabywaniu kompetencji, regulacyjnej mocy przekonani dotyczących „ja”, a może na świadomych i nieświadomych konfliktach?*¹⁷

Wielość języków i wiedzy o wychowaniu wypomina także pedagogom filozof Włodzimierz Prokopiuk uważając, że tak charakterystyczne dla nich miksowanie (...) wypowiedzi naukowych, filozoficznych, potocznych, religijnych, mitycznych, publicystycznych, inspirowanych sztuką (...) owocuje formami pogranicznymi, eklektycznymi, językami pseudo- i para-¹⁸. Podobnie Stanisław Kawula wskazuje na to, że pedagogikę

¹⁵ *Ibidem*, s. 10.

¹⁶ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 35.

¹⁷ P. Oleś, *Perspektywa integracji nauki o osobowości czy metateoria?*, [w:] *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, red. Z. Chlewiński, A.E. Sękowski, TN KUL, Lublin 2004, s. 143.

¹⁸ W. Prokopiuk, *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przelomu wieków*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 130.

deprecjonuje w opinii przedstawicieli innych nauk stosowany w niej język i sposób wyprowadzania przez pedagogów twierdzeń. *Uważa się mianowicie, że jest to nadal język przednaukowy, raczej literacki lub nawet mistyczny, a pedagogika jedynie „pięknie przemawia”, nie mając zasadniczego wpływu na praktykę oświatowo-wychowawczą i efekty wychowania*¹⁹.

Wprawdzie wiedza o wychowaniu i kształceniu, gromadzona i poszerzana przez kolejne pokolenia badaczy, ma wiele odmian, to jednak pojawia się pytanie, czy dzięki niej wiemy znacznie więcej na temat prawidłowości rządzących tymi procesami, aniżeli nasi poprzednicy wiedzieli przed stu czy dwustu laty? Czy nie jest tak, że nieustannie powracając do minionych opisów, kategorii i wyjaśnień, stosujemy jedynie ich współczesne zamienniki terminologiczne, ale niewiele posunęliśmy się do przodu? Znacznie łatwiej jest przyjąć twierdzenie o postępie w zakresie wiedzy technicznej, technologicznej, medycznej czy przyrodniczej, niż humanistycznej. Gdyby historia wiedzy pedagogicznej miała istotny wpływ na życie społeczne, kulturowe i polityczne społeczeństw, w których jest rozwijana, to być może mielibyśmy postęp wyrażany lepszym wychowaniem i wyższym wykształceniem kolejnych pokoleń. Wzrost jednak wiedzy pedagogicznej nie zapobiegł i nie przeciwdziałała kolejnym porażkom ludzkości, jednostkowym i zbiorowym tragediom. Niestety, mimo tak dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych i społecznych nasza ogólna wiedza o funkcjonowaniu człowieka, o uwarunkowaniach i sposobie jego zachowań nadal jest w pewnym stopniu wątpliwa, probabilistyczna. Zastanawiam się, czy pedagogika nie wpadła w pułapkę ideonomii, czyli odkrywania wiedzy już istniejącej, ukrytej w używanych przez minione pokolenia słowach, a zatem niewnoszącej nic nowego do wiedzy o badanych fenomenach, chociaż być może interesującej i doraźnie owocnej w praktyce²⁰.

Nauka o wychowaniu nie posiada własnych teorii pedagogicznych, zaś przedstawiciele tej dyscypliny niechętnie korzystają z teorii innych nauk z nią współdziałających. Nie ma też wśród pedagogów zainteresowania budowaniem własnych teorii, co powinno być głównym ich zadaniem. *Tymczasem budowanie pedagogiki teoretycznej można uznać za swoiste „być albo nie być” tej dyscypliny jako równorzędnej innym naukom społecznym. (...) Niestety, kiedy śledzi się najnowsze dzieje i współczesny stan polskiej (i nie tylko) pedagogiki, można ulec w sposób nieodparty wrażeniu, że nie zmierza ona bynajmniej ku osiągnięciu takiego bardziej dojrzałego oblicza, którego istotną cechą byłaby jej „teoretyzacja”*²¹. Nie można jednak zgodzić się z tezą tego autora,

¹⁹ S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 15.

²⁰ Ch. Van Doren, *Historia wiedzy od zarania dziejów do dziś*, przeł. B. Stokłosa, R. Gołędowski, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997, s. 481.

²¹ H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003, red. W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004, s. 89.

że najwyższym stopniem rozwoju pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej jest osiągnięcie przez nią stanu określanego jako zbudowanie jednolitej, zintegrowanej, ugruntowanej i usystematyzowanej teoretycznej dyscypliny naukowej²². Takie oczekiwanie było być może wartościowe i ważne w dobie, kiedy miała obowiązywać jedna pedagogika. Otóż usystematyzowanie pedagogiki nie powinno polegać na takim właśnie jej sfinalizowaniu, ale na rozpoznawaniu i samookreśleniu przez pedagogów, w jakim nurcie czy paradygmacie teoretycznym nauk humanistycznych i/lub społecznych lokują własne badania. Poszukiwanie czy nawoływanie do tworzenia jakiejś jednej syntezy wiedzy o wychowaniu i edukacji jest powrotem do stanu rozwoju nauk w paradygmacie jedynie pozytywistycznym. To nieprawda, że wiedza o kształceniu czy wychowaniu, która jest osadzona w jednoznacznie wybranym przez badacza prądzie, orientacji, teorii czy paradygmacie będzie nieprzydatna dla praktyki. Wręcz odwrotnie. Właśnie dzięki temu nie tylko lepiej wyjaśnia określone procesy i fakty, ale i pozwala lepiej je interpretować.

Pedagogika nie posiada swoistych metod badawczych, a i w obrębie prezentowanych przez pedagogów-autorów podręczników metodologicznych istnieją daleko idące różnice co do rozumienia samej nauki, w tym lokowania w niej pedagogiki, klasyfikowania paradygmatów, metod i technik badawczych. Badania pedagogiczne powinny zatem być interdyscyplinarne, wyzwalając się – jak pisze Marian Nowak – (...) od monopolu jakiegoś jednego aspektu wiedzy o wychowaniu, dominującego nad innymi, czy to filozoficznego, czy innych (...). Pedagog powinien dążyć do naukowego zrozumienia działalności wychowawczej i jednocześnie być otwartym na świat idei (filozofia wychowania) oraz na stanowiska wyprowadzone z perspektyw innych nauk zainteresowanych wiedzą o wychowaniu, takich jak: psychologia wychowania, socjologia wychowania, polityka wychowania itp.²³

Spójrzmy, jak pedagogzy-autorzy podręczników z metodologii badań tej właśnie dyscypliny utwierdzają nas w poczuciu własnej wartości (kompetencyjnej odrębności) lub zaśluzonym ich zdaniem poczuciu niższości czy koniecznej submisji. Marian Nowak w podręczniku z podstaw metodologii badań w pedagogice określa tę dyscyplinę jako naukę filozoficzno-empiryczno-praktyczną z całą zawartością poszczególnych określeń i ich tradycją w historii rozwoju metodologii badań naukowych²⁴. Przyjmuję za Wilhelmem Flitnerem, że pedagogika (...) jest myśleniem zaangażowanym wychodzącym od wychowawcy odpowiedzialnego. Nade wszystko jest nauką humanistyczną, a to niejako wymusza na niej określone naukowe podejście²⁵. Wprowadzie – jak dodaje – jej problematyka wpisuje się w ogólną metodologię badań naukowych, to jednak przede wszystkim wiąże się z tradycją nauk humanistycznych i społecznych, z których te ostatnie wykorzystują także metody poznania nauk przyrodniczych.

²² *Ibidem*, s. 91.

²³ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 86–87.

²⁴ M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 15.

²⁵ *Ibidem*.

W związku jednak z tym, że pedagodzy mają do czynienia z sytuacjami otwartymi, to badając zachodzące w nich procesy nie zawsze są w stanie jasno wskazać na ich realne przyczyny, zachodzące między nimi relacje czy następstwa.

Dlatego M. Nowak proponuje, by za Thomasem Cookiem posługiwać się w przypadku prowadzonych w pedagogice badań empirycznych określeniem quasi-eksperymentowanie, które to podejście badawcze odwołuje się do probabilistycznych uwarunkowań zmiennych. Tego typu badania (...) wymuszają traktowanie uzyskanych wyników jako próbnych, czy też przewidywanych, a zatem są to badania typu realistyczno-probabilistycznego, w których uznaje się potrzebę przeprowadzania krytycznej debaty na temat problemów, procedur i wyników badań naukowych, z uwzględnieniem różnych znaczących perspektyw²⁶. Zastrzega ów autor zarazem, że takie postępowanie badawcze nie gwarantuje ani obiektywności, ani neutralności uzyskanych danych. Nic dziwnego, że stwierdza: *Pedagogika zatem nie jest wiedzą rygorystycznie naukową w znaczeniu pozytywistycznym, podzieloną i funkcjonującą według określonych reguł, lecz jest to pewna wiedza dynamiczna, która nadaje sens wydarzeniom rozpatrywanym z określonej perspektywy epistemologicznej*²⁷.

W tym samym podręczniku Dariusz Kubinowski wyróżnia dwa zasadnicze dla pedagogiki zakresy badań, których przedmiotem jest istota wychowania, a mianowicie: *badanie kontekstów wychowania w perspektywie pedagogicznej i badanie wychowania w perspektywie pedagogicznej*²⁸. Ze względu na wieloparadygmatyczność pedagogiki podaje w wątpliwość jej swoistość teoretyczno-metodologiczną, lokując tę dyscyplinę wiedzy jako pograniczną, naukę „pomiędzy” (...) *humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, pomiędzy teoretycznością i praktycznością, pomiędzy faktycznością i potencjalnością, pomiędzy filozofią i empirią, pomiędzy opisem i wartościowaniem, pomiędzy diagnozą, prognozą i projektowaniem, pomiędzy doświadczeniem i wyobrażeniem, pomiędzy demokracją i powinnością, pomiędzy werbalizmem i zaangażowaniem, pomiędzy jednością i różnorodnością, pomiędzy refleksją i metodyką, pomiędzy...*²⁹. Tak rozumiana nauka rozmywa się w jakiejś przestrzeni, dążąc do uzgodnienia komplementarnego i przyjętego czy obowiązującego w danym czasie i miejscu paradygmatu pedagogicznego.

Kiedy sięgniemy do podręcznika tego autora na temat jakościowych badań pedagogicznych, gdyż to podejście jest przedmiotem jego szczególnych zainteresowań poznawczych i aplikacyjnych, to znajdziemy w nim tezę, którą zapewne posłużył się wcześniej tu przywołany J. Górniewicz. Píše bowiem, że skoro pedagogice od czasów J.F. Herbarta nie udało się ziszczenie marzenia o jej „unaukowieniu” w zgodzie z podejściem pozytywistycznym, to nie ma co się dziwić, że powstaje pytanie: *czy tak daleko posunięta niejednoznaczność stanowisk pedagogów akademickich odnośnie do tożsamości własnej dyscypliny świadczy o jej słabości, czy może*

²⁶ *Ibidem*, s. 22.

²⁷ *Ibidem*, s. 27.

²⁸ D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 43.

²⁹ *Ibidem*.

zdradza tropy prowadzące do zidentyfikowania jej swoistości – idiomu pedagogiki/edukacji? Stan ten pogłębiają – przeważnie skrywane – kompleksy niższości niektórych pedagogów akademickich, którzy chcieliby być uważani za takich samych uczonych jak socjologowie, psychologowie, antropolodzy, a często nie są właśnie w związku z ową niejednoznacznością, podnoszoną zresztą także przez nich samych, stąd zapewne ich dążenie do potwierdzenia swojej „naukowości” poprzez zwrot w kierunku tradycji pozytywistycznych. Unikają przy tym tematu swoistości i autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz odpowiednio jej metodologii, deklarując, że po prostu prowadzą badania nad wychowaniem/edukacją różnymi sposobami w ujęciach interdyscyplinarnych, rezygnując tym samym z udziału w kluczowej dla każdej dziedziny wiedzy debacie metateoretycznej³⁰.

Nauki o wychowaniu nie uzyskują też najwyższych not instytucjonalnych, eksperckich związanych z oceną jakości prowadzonej przez pedagogów działalności badawczej i jej wytworów, a dokonywaną nie tylko wewnątrz jednostek akademickich, ale przede wszystkim przez agendy państwowe (Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów; resortowa ocena parametryczna osiągnięć jednostek naukowych; Państwowa Komisja Akredytacyjna dokonująca oceny uczelni prowadzących studia II stopnia; panele recenzenckie grantów badawczych). Pojawia się głos sprzeciwu D. Kubinowskiego przeciwko nadal dominującemu w ocenach jakości rozpraw naukowych we współczesnej pedagogice polskiej paradygmatowi pozytywistycznemu, a wraz z nim podejściu ilościowemu, które to skutkuje „kwantofrenią humanistyczną w pedagogice” (za Pitirim Sorokinem). Polega ono na tym, że usiłuje się przekształcać przedmiot badań pedagogicznych na wymiar liczbowy i bezkrytycznie uniwersalizować mierzalność zjawisk do końca lub w całości niemierzalnych przez wymuszanie stosowania metod matematyczno-statystycznych, jako jedynie uprawomocnionych naukowo³¹.

Jacek Piekarski słusznie pyta o to, w jakim stopniu jest jeszcze możliwe w środowisku akademickim, w tym w szczególności pedagogicznym, uzyskanie akceptacji dla określonych reguł metodologicznych w sytuacji ich różnorodności i wieloparadygmatyczności oraz jakie można w świetle rozszerzającego się zjawiska tolerancji metodologicznego stawiać wymagania poddawanym do oceny wypowiedziom naukowym, gdy recenzent chce się kierować ogólnie przyjętymi zasadami *ciągłości wiedzy, jej spójności, jakości odniesienia do kluczowych kategorii pedagogicznych czy też precyzacji możliwych warunków dalszego [ich – dop. B.Ś.] rozwijania i wykorzystywania. Przyjmowane w tym zakresie szczegółowe kryteria, zróżnicowane także z uwagi na określony rodzaj metodologicznej orientacji, zdają się wymagać stałej dyskusji i krytycznego konfrontowania przyjmowanych rozwiązań³².*

³⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*, s. 92.

³¹ Tenże, *Metodologia spod znaku x^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, z. 80.

³² J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice...*, s. 172–173.

Dzisiaj nie ma już żadnego sensu podejmowanie separatystycznych prac nad konstruowaniem metodologii badań pedagogicznych, gdyż będące ich przedmiotem zjawiska czy prawidłowości wymagają znajomości wiedzy z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Badane procesy wychowawcze czy edukacyjne determinowane są zmiennymi przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi, toteż pedagogika, jako jedna z wielu nauk o człowieku, ma ponadspecjalnościowy i integracyjny charakter. *Pedagogika jest więc multidyscypliną naukową, a nie dyscypliną o wąskim profilu. W tym też sensie należy do grupy nauk „kompleksowych”*³³. Naukowcy powinni współpracować ze sobą w tym zakresie, uwzględniając zarazem granice swoich kompetencji. Przykładowo diagnostyka edukacyjna, która musi wiązać się z przetwarzaniem danych, a nie rejestrowaniem zachowań, staje się jedynie dziedziną pomocniczą, a przy tym niezwykle (...) *użyteczną po połączeniu z wiedzą wychowawczą, dydaktyczno-przedmiotową lub administracyjną (...) zwłaszcza dwu bliskich sobie dyscyplin: psychologii i pedagogiki*³⁴.

W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny. Wystarczy dostrzec, kto je dzisiaj prowadzi na zamówienie polityczne? Beneficjentami środków unijnych na diagnozowanie polskiej oświaty są przede wszystkim socjolodzy i psycholodzy. Wystarczy przejrzeć najnowsze raporty, publikacje dotyczące tylko oświaty szkolnej, by zobaczyć, kto i na jakim poziomie prowadzi diagnozy, a przy tym by częściowo dowartościować się niskim poziomem interpretacji i analiz pozyskanych nawet najlepiej wystandaryzowanymi narzędziami danych empirycznych. Musimy zatem zacząć od uświadamiania sobie barier, ograniczeń i zniekształceń dialogu naukowego z tymi, którzy tak wśród nas, jak i przede wszystkim w innych naukach społecznych, mieniają się przedstawicielami metodologii „wysokiej”. *Uświadomiona sytuacja (społeczna, edukacyjna, polityczna etc.) musi być nazwana w języku przekraczającym jej wyznaczniki, umożliwiającym jej wyjaśnienie (a więc odniesienie do tego, co wobec niej zewnętrzne) i podjęcie działań w kierunku zmiany. (...) Takie kształtowanie kompetencji krytycznej, kompetencji do rozumienia przekraczającego ograniczenia sytuacyjne, musi być osadzone w obu wymienianych tu obszarach – w bezpośrednim doświadczeniu wyznaczanym przez konkretną pozycję społeczną, kulturową tożsamość i sytuację polityczną oraz w obszarze wiedzy o charakterze „akademickim”. Dopiero krytyczne rozumienie może z kolei stanowić podstawę autonomicznych, podmiotowych działań prowadzących do zmiany sytuacji zniewolenia*³⁵. Człowiek wprawdzie jest w swej istocie łękliwy, gdyż instynkt samozachowawczy powstrzymuje go przed działaniem w sytuacjach zagrożenia, to jednak nie powinien poddawać się dramatowi o rosnącej skali trudności, ale zmagać się z samym sobą.

³³ S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka...*, s. 14.

³⁴ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2009, s. 11.

³⁵ T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. trzecie poprawione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 29.

Kiedy w 1990 r. przygotowywałem do druku z Tomaszem Szudlarkiem książkę o pedagogice krytycznej i antypedagogice, traktowaliśmy ją jako istotny impuls (stąd i nazwa oficyny, w której ukazała się książka) na rzecz budowania pedagogiki wyzwolenia i z jej udziałem konstruowania i realizowania w praktyce edukacji emancypacyjnej. Pewnie nikt nie dostrzegł i nie przejął się tezą, jaką sformułował gdański naukowiec, a – jak się okazuje – miała ona niemalże proroczy charakter. Przytoczę tu jakże kluczowy dla niniejszych rozważań akapit:

*Relacja między pedagogiką wyzwolenia (tj. teoretyczną wizją prowadzenia ku wolności) a wyzwalającą, emancypacyjną edukacją, jest taka, jak między każdą pedagogiką a edukacją – **problematyczna**. W przypadku radykalnej pedagogiki krytycznej problematyczność ta ma jednak szczególną wagę. W pewnym sensie pedagogika radykalna wydawała się bowiem inną teoretyzacją, inną próbą uchwycenia złożonej rzeczywistości wychowania – satysfakcjonująco ogarniającą te jego aspekty, które przedtem w żadnym teoretycznym systemie nie mogły się zmieścić, które przez każdą klasyczną pedagogikę, musiały być uznane za przypadkowe, uboczne zjawiska, współwystępujące co najwyżej (jeśli w ogóle zauważane) z „porządnym” wychowaniem. Jest to grupa teorii zrywająca ze scjentyistycznym obiektywizmem sprowadzanym do przekładalności danych na liczby, z niejasną ideologicznością skrywaną za deklaracjami hołdowania uniwersalnym wartościom tradycyjnej kultury, z zamknięciem w skostniałych ramach pojęć odpornych na konfrontację z żywym doświadczeniem. Toteż perspektywa podważenia roszczeń teoretycznych tej odmiany pedagogiki ma szczególne znaczenie – zmusza bowiem do powstania pytania absolutnie fundamentalnego, ostatecznie, radykalnie pierwszego: pytania o możliwość **istnienia pedagogiki w ogóle**³⁶.*

Dzisiaj, po przeszło dwudziestu latach polskiej transformacji widzę, jak bardzo sami sprzyjamy temu procesowi już nie tylko marginalizacji i wykluczania, ale także kolonizacji własnej dyscypliny naukowej. Nie tylko gdański naukowiec pytał o to, czy pedagogika jest jeszcze w ponowoczesnym świecie możliwa i komukolwiek potrzebna? Wydawało mu się jednak zasadne sformułowanie pytania – Czy mamy do czynienia z końcem pedagogiki w wyniku śmierci polityki rozumianej szeroko, jako (...) *śmierć społecznego działania ukierunkowanego na realizację wartościowych celów*³⁷. To ona miała oznaczać także koniec pedagogiki jako nauki służącej celowemu wychowaniu człowieka. Zdaniem tego pedagoga jedynie możliwą jest taka pedagogika, która zrezygnuje z normatywności, a zatem podda się rygorom nauk społecznych.

Dla (...) wielu pedagogów taka perspektywa, ograniczająca zakres roszczeń teorii do opisu i krytyki, a edukacji do działania „kontekstualnego”, nie kierowanego świadomością celów ani przekonaniem o rozumieniu natury wychowania, będzie niesatysfakcjonująca. Bardzo trudno jest zrezygnować z przekonania o ważności tego, co ma się do zaoferowania innym: o powszechnej ważności uznawanych przez siebie wartości; o tym, że wyprowadzane z tych wartości cele wychowania mogą służyć dobrze także tym, którzy nie dostrzegają ich

³⁶ *Ibidem*, s. 31.

³⁷ *Ibidem*, s. 44.

sensu. Trudno zrezygnować z pedagogiki³⁸. Nauka będąca częścią kultury jest przecież obszarem nieustannego ścierania się tendencji totalizujących (etatystycznych) i różnicujących, dominacji i oporu, toteż walka o bycie INNA dyscypliną naukową powinna koncentrować się na wzmacnianiu różnicy naszej wiedzy o przedmiocie naszych badań i podejmowania aktywnego, a transformatywnego oporu wobec prób ich deprecjonowania i wykluczania z nauki.

Jak widzimy, znakomicie sprzyja analizie pedagogiki wśród innych nauk dychotomia: obcy – swój, gdzie z perspektywy każdej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych pedagogika jest dyscypliną dla nich obcą, kiedy złą jakością swoich badań wyklucza się ze świata tych dyscyplin, których przedstawiciele troszczą się o ich jak najwyższy poziom naukowy. Mimo zatem, że w części wywodzi się z filozofii, to jednak już do niej nie przynależy, podobnie jak swoimi wynikami badań jawi się jako obca w stosunku do psychologii, socjologii, etnografii czy nauk politycznych. Obcość pedagogiki wynika z braku gotowości nawet do czytania rozpraw z tej nauki przez naukowców innych dyscyplin, a tym samym z niezrozumiałości zakresu i wartości dokonań, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym.

W wysoko rozwiniętych gospodarczo krajach świata pedagogika jest traktowana z szacunkiem, jako odrębna i w pełni uznawana nauka. W jednej z najmłodszych dyscyplin naukowych, jaką jest lingwistyka tekstu, która rozwija się od ćwierćwiecza w szeroko pojmowanej interdyscyplinarnej nauce o tekście (niem. *Textwissenschaft*), zachodnioeuropejscy humaniści dostrzegają także znaczącą i równoważną innym dyscyplinom (retoryka, teologia, jurysprudencja, psychologia, literaturoznawstwo, lingwistyka tekstu) obecność pedagogiki. W prowadzonych przez pedagogów badaniach podstawowych przedmiotem badań części z nich są występujące w analizowanych tekstach regularności, które decydują o tekstualności danego tekstu³⁹.

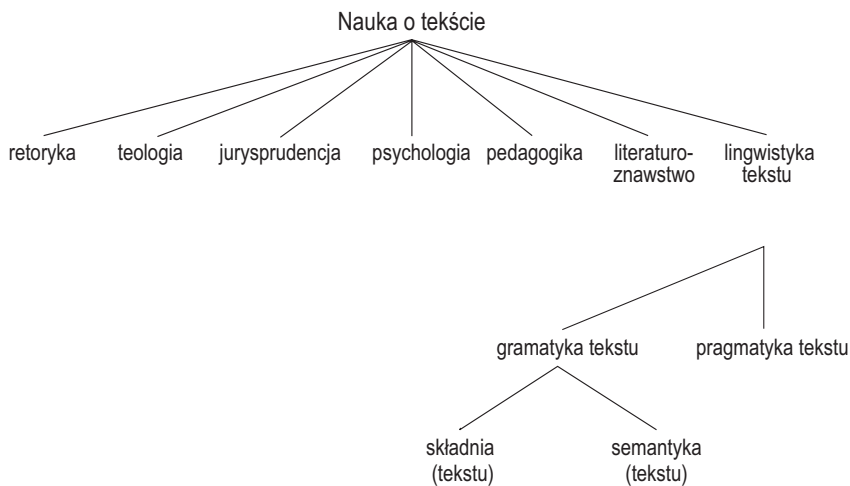
W pedagogice od szeregu lat zwraca się uwagę na to, które jej teksty spełniają kryteria naukowości, a które są tekstami w rozumieniu nienaukowym. Rozprawy teoretyczne ze swej istoty muszą spełniać kryteria kohezji, koherencji, intencjonalności, akceptowalności, informatywności, sytuacyjności i intertekstualności, natomiast rozprawy empiryczne zawierają poprzedzające konceptualizację badań studia teoretyczne, które są opisem i uzasadnieniem sformułowanego problemu badawczego, jak i stanowią podstawę do zdefiniowania i operacjonalizowania zmiennych.

Niezwykle interesującą próbą zamazywania granic dla potrzeb integralności rozwijanej wiedzy i prowadzenia badań niejako w poprzek wszystkich dyscyplin są rozprawy Lecha Witkowskiego. We wstępie do swojej rozprawy o autorytecie ów filozof edukacji zaznaczył: *Praca ta pisana jest w poprzek nurtów, tradycji, perspek-*

³⁸ *Ibidem*, s. 45.

³⁹ H. Vater, *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstu*, tłum. E. Blachut, A. Gołębiowski, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.

tyw i pól działania, zbuntowana przeciwko uświęconym nawykami podziałom, zamknięciom i przejawom ignorancji między nimi. Oczywiście znowu przepraszam za szarganie „świętości” dyscyplinarnych specjalizacji, które co najwyżej zasługują na debaty interdyscyplinarne⁴⁰. Pedagogika zatem, jak każda nauka humanistyczna, powinna być jedną integralną przestrzenią refleksji, zobowiązującą pedagogów do unikania sztywnego trzymywania się własnej dyscypliny i subdyscypliny naukowej oraz szufladkowania w niej wiedzy na rzecz jej problematyzowania.



Schemat 1. Klasyfikacja nauk o tekście

źródło: H. Vater, *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstu*, tłum. E. Błachut, A. Gołębiowski, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009 s. 14.

Wiek XXI zapoczątkowuje zupełnie nowy zakres badań humanistycznych i społecznych w obszarze metapoznawczym, a więc tym, którego przedmiotem analiz i sporów są najważniejsze, najbardziej wartościowe, a zarazem łączące przeszłość, kanon, tradycję z teraźniejszością i wyzwaniem przyszłości, idee, zjawiska, trendy myśli i teorii. To one przecież stawały się w każdej epoce nurtem poszukiwań i lokowania istoty oraz zakresu czy natężenia interesujących naukowców zjawisk badawczych. Dla pedagogiki, podobnie zresztą jak dla wszystkich nauk humanistycznych i społecznych (cóż za fatalny podział), nie bez znaczenia było, jest i będzie to, co kreuje wiedzę o kondycji ówczesnego, współczesnego czy wyobrażanego sobie przez futurystów człowieka przyszłości i tym samym, jak to wpływało, rzutuje obecnie i będzie wpływać na praktykę – tak kształcenia i wychowania, jak i na całą cywilizację. Na skutek procesów globalizacyjnych i wymuszonej rywalizacją naukową parametryzacji osiągnięć naukowych, kończy się okres skupienia na narodowych naukach pedagogicznych (co nie jest równo-

⁴⁰ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 26.

znaczne z końcem ich wsobnego rozwoju) na rzecz ich konfrontowania z naukami pedagogicznymi innych krajów, kultur, języków, by ich wzajemne przenikanie wzbogacało poprzez dialog ich rozwój. Tworzy to zupełnie nowy krąg relacji naukowych, przekraczających stan różnego stopnia izolacji, na rzecz ich wymiany, pogłębiania, rewizji, czerpania od siebie nowych inspiracji, wypróbowywania odnowionych modeli czy idei w praktyce i otwierania się na nowe pola badań.

Summary

Pedagogy in a trap between humanities and social sciences

The content of the article is a discussion on the place of pedagogy as a scientific discipline. The author characterizes pedagogy as a discipline locating both in social sciences area as well as in the humanities. Such a location of pedagogy generates methodological problems – including questioning its scientific status. The author perceives pedagogy being interdisciplinary science as a chance for its development enabling the break-up of the scientific disciplines' isolation.

TEORIE

Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność

„Ideologia jest złudzeniem interesownym,
lecz bardzo dobrze ugruntowanym”¹.
P. Bourdieu, *Dystynkcja*

Punktem wyjścia dla tego artykułu, którego przedmiotem jest zagadnienie warunków możliwości zaangażowania i niezaangażowania w badaniach empirycznych ze szczególnym uwzględnieniem badań w obszarze pedagogiki, jest problem, na który zwraca uwagę Tomasz Szkudlarek odnoszący się do koncepcji pustych znaczących autorstwa Ernesto Laclau. Chodzi mi o „paradoksalne zadanie oceny *znaczenia odmiany pustki*”² – jak określa to T. Szkudlarek. Choć problemy z koncepcją pustych znaczących stanowią inspirację dla tego artykułu, to nie będę omawiał koncepcji E. Laclau, poprzestając jedynie na uproszczonym stwierdzeniu, iż oto ocena pustych znaczących oznacza różnicowanie i ocenianie elementów znaczących stanowiących wyraz nietrwałego układu sił, mobilizacji grup społecznych, permanentnego konfliktu i prowizorycznego uniwersalizmu, który nieuchronnie prowadzi do hegemonii³. Sprowadzając życie polityczne do przemijającego życia kolejnych populizmów, które zyskują legitymizację⁴ zagadnienie oceny pustych znaczących faktycznie sprowadza się do oceny populizmów, do oceny porządków społecznych. To kluczowe dla pedagogiki zadanie oceny populizmów utrafia idealnie w przedmiot dyskusji między E. Laclau a Slavojem Žižkiem, w której ten pierwszy o pryncypialności S. Žižka mówi jako o „czekaniu na Marsjan”⁵, drugi zaś odpowiada E. Laclau, że z punktu widzenia

¹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Bilos, Scholar, Warszawa 2005, s. 98.

² T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe”, nr specjalny 2008, s. 132.

³ Por. *ibidem*, s. 125.

⁴ Zob. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

⁵ Por. *ibidem*, s. 197–203.

myślenia o radykalnej przebudowie bytu społecznego nie jest wszystko jedno, z jakim porządkiem społecznym, z jakim „populizmem” mamy do czynienia⁶. W perspektywie badań i działań w obszarze pedagogiki (jeżeli w ogóle można sensownie dokonać rozróżnienia na badania i działania) pozostaje zatem kwestia oceny pustych znaczących, które owe badania i działania organizują – pozostaje kwestia populizmu, który stanowi moment założycielski określonej praktyki szkolnej czy wychowania, a także moment założycielski konstruowania teorii tychże praktyk.

„Prototypem” sporu między S. Žižkiem i E. Laclau o wartościowanie pustych znaczących i populizmów jest spór o pojęcie ideologii między Karlem Mannheimem⁷ i Maxem Horkheimerem⁸. Pewne podobieństwo do tych dyskusji ma również rozróżnienie wprowadzane przez Stanleya Aronowitza i Henry’ego A. Giroux, którzy analizując znaczenie postmodernizmu dla pedagogiki i edukacji, ukuli serię dystynkcji, które miały umożliwić im wartościowanie teoretycznych zdobyczy postmodernizmu dla pragmatyki emancypacji. Dystynkcje, o których wspominałem, są następujące: „postmodernizm prawicowy” v. „postmodernizm emancypacyjny”⁹, „postmodernizm reakcyjny” v. „postmodernizm postępowy”¹⁰, a pozytywną odmianą myślenia postmodernistycznego (i w ramach postmodernizmu) o edukacji jest „postmodernizm oporu”¹¹. Znając siłę rażenia postmodernistycznej myśli także na metodologię badań, siłą rzeczy rozważania S. Aronowitza i H.A. Giroux staną się punktem centralnym moich rozważań nad zaangażowanymi badaniami (ze szczególnym uwzględnieniem badań jakościowych) w edukacji. Punktem dojścia będzie rozwinięcie teorii interesów w krytykę naiwności, której dokonuje P. Freire¹², ale ostatecznie do wypracowania pozytywnego pojęcia naiwności poznawczej, jako technicznej biegłości utrafiającej w postulat bezzałożeniowości w prowadzeniu badań jakościowych. W pierwszej jednak kolejności przedstawię spór między K. Mannheimem a M. Horkheimerem, gdyż, choć jest on nadmiernie uproszczony i ma przede wszystkim wartość historyczną, zawiera on wszystkie elementy strukturalne interesującego mnie zagadnienia relacji badań do rzeczywistości.

⁶ Por. S. Žižek, *W obronie przegranych spraw*, tłum. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 253–289 oraz por. E. Laclau, *Rozum...*, s. 63–147.

⁷ Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, tłum. U. Niklas, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, wybór A. Chmieleckiego, S. Czerniaka, J. Niżniaka, S. Rainko, PWN, Warszawa 1985, s. 312–394.

⁸ Zob. M. Horkheimer, *Nowe pojęcie ideologii?*, tłum. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy...*, s. 396–416.

⁹ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991, s. 19.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 67–80.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 110–121.

¹² Będę się także posiłkował poglądami A. Gramsciego na ideologię i rolę intelektualistów.

K. Mannheim *versus* M. Horkheimer: ideologia i interesy

To za sprawą K. Mannheim'a nastąpiło akademickie dowartościowanie Marksowskiego pojęcia ideologii, które jego zdaniem nierozzerwalnie powiązane jest z refleksją nad społecznie konstruowanymi formami wiedzy, w kontekście zróżnicowanych warunków bytowych¹³. Można powiedzieć, co też stanie się zarzutem M. Horkheimera wobec K. Mannheim'a, że dokonanie przez autora *Ideologii i utopii* rozróżnienia na „ideologię partykularną” i „ideologię totalną” umożliwiło, za sprawą nadania pojęciu ideologii jednocześnie bardziej uniwersalnego, obiektywnego i neutralnego znaczenia, uznanie tego pojęcia przez szersze kręgi badaczy niż tylko tych, którzy wprost (tak jak choćby przedstawiciele Szkoły Frankfurckiej) deklarowali swoje przywiązanie do myśli Marksowskiej. Tym samym, choć źródłem socjologii wiedzy K. Mannheim'a on sam doszukuje się w radykalnym myśleniu K. Marksa na temat pochodzenia i funkcji form wiedzy, to zabiegi, jakich dokonuje autor *Ideologii i utopii*, powodują, iż kategoria ideologii staje się możliwa do zaakceptowania jako kategoria potencjalnie płodna poznawczo w kręgach akademickich – można ten moment uznać za instytucjonalizację pojęcia ideologii. Modyfikacje, o których mowa, nie polegały jedynie na rozwinięciu myśli K. Marksa, uzupełnieniu jej o pewne zdobycze socjologii, lecz także pozbawiły tę myśl radykalnego wymiaru w myśleniu o emancypacji i działaniu emancypacyjnym.

W każdym razie – jak pisze K. Mannheim o podstawowych założeniach socjologii wiedzy:

Główna teza socjologii wiedzy głosi, że istnieją sposoby myślenia, których nie można właściwie zrozumieć bez ujawniania ich społecznych źródeł. Prawda, że tylko jednostki zdolne są do myślenia. Nie istnieje żaden byt metafizyczny w rodzaju grupowego umysłu, myślącego ponad głowami jednostek, lub którego idee jednostki jedynie odwzorowują. Niemniej jednak fałszem byłoby wyprowadzanie stąd wniosku, że wszelkie idee i uczucia, które jednostką powodują, mają źródło w niej jedynie i że można je trafnie wyjaśnić wyłącznie na podstawie życiowego doświadczenia owej jednostki¹⁴.

Taki punkt wyjścia, moment założycielski subdyscypliny socjologii, której przedmiotem są formy wiedzy i myślenia, rodzi mnogość konsekwencji w postaci szczegółowych problemów socjologii wiedzy, w skład których wchodzi historia zmienności wiedzy i myślenia, ich uwarunkowanie bytowe, zależności wiedzy i myślenia w relacjach jednostek i społeczeństwa, zależności między systemem językowym a formami wiedzy i myślenia. Jednakże siłą napędową dla socjologii wiedzy, będącej pewną odmianą relatywizmu, są „problemy ze współczesną kategorią myślenia”¹⁵ – jak określa to K. Mannheim – problemy, któ-

¹³ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 356.

¹⁴ *Ibidem*, s. 313.

¹⁵ *Ibidem*, s. 316.

re wiążą się z szeroko pojmowaną kategorią mobilności. Chodzi o pewną konsekwencję wynikającą ze zmienności społeczeństwa i zmienności form wiedzy i myślenia, co stanowi „doniosły dla nas i widoczny fakt”, a także „zmusza nas do refleksji nad społecznymi korzeniami naszej wiedzy”¹⁶. Mobilność, o której tu mowa, wiąże się z: przemianami społecznymi, które od rewolucji przemysłowej trwały przez cały wiek XIX, a zatem z historyczną nietrwałością form wiedzy i myślenia; migracjami, zatem z powstawaniem pewnego poczucia nieoczywistości, iż pewne określone formy wiedzy i myślenia koniecznie utrafią w prawdę i że w ogóle możliwa jest jakaś prawda uniwersalna; w końcu z przemieszczaniem się jednostek wewnątrz struktury społecznej, w której pojawiają się nowe klasy czy warstwy społeczne, a inne tracą na znaczeniu lub znikają¹⁷. Ostatecznie K. Mannheim, dając także wyraz podstawowemu założeniu socjologii wiedzy, zwraca uwagę na to, że – w przeciwieństwie do „społeczeństwa o znacznej stabilności” – demokratyzujące się społeczeństwo, w którym on żyje, jest – podobnie do społeczeństwa greckiego z okresu demokracji ateńskiej – jakby idealnym miejscem dla refleksji nad warunkami myślenia i powstawania wiedzy¹⁸. Poszukując historycznych analogii autor *Ideologii i utopii* odnajduje podobny rys myślenia u sceptyków, dokonując powiązania tej odmiany myślenia z momentem historycznym, w którym dokonuje się rozpad jednoznaczności w interpretowaniu świata, a także struktur aksjo-normatywnych, w związku z wzbierającym na sile konfliktem społecznym, wynikającym z nierozwiązanych sprzeczności wewnątrz samego społeczeństwa¹⁹. Tutaj koło się zamyka: wewnętrzne napięcia, będąc uświadamiane przez członków społeczeństwa, stają się przyczyną rozpadu jednoznaczności i warunkiem możliwości zadania pytania o korzenie myślenia, a w konsekwencji przyczyną kryzysu wiedzy i myślenia, czyli rozpadem „monopolistycznego typu myślenia”²⁰. Nikogo nie trzeba przekonywać, że przypomina to ogłoszony przez Jean-François Lyotarda „upadek wielkich narracji”²¹, a zatem bardziej jeszcze radykalny powrót do pytań, które stały się problemami socjologii wiedzy.

O jakie pytania chodzi, albo inaczej, zapytując o ideologię jako formę wiedzy, o co zapytujemy? Założyć można, że wszystkie problemy socjologii wiedzy swą kumulację uzyskują w procesach komunikacyjnych, przyjmując zatem porządek zstępujący (od praktyki językowej do materialnych warunków bytu), podążając za sceptycyzmem socjologii wiedzy należy: (1) zapytać o genezę systemu językowego i jego społeczny wymiar, gdyż jednostka „nie mówi językiem swoim, lecz językiem swych współczesnych oraz przodków”²²; w obliczu czego (2) także należy

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 316–318.

¹⁸ Por. *ibidem*, s. 318–319.

¹⁹ Por. *ibidem*, s. 319.

²⁰ *Ibidem*, s. 320.

²¹ Zob. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa 1997.

²² K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 313.

zapytać o związek myślenia z językiem, a także samodzielność myślenia i komunikowania, gdyż „[j]ednostka tylko w sensie nader ograniczonym sama z siebie wytwarza przypisywany jej sposób myślenia i mówienia. Mówi językiem swej grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli jej grupa”²³; by w końcu (3) zadać pytanie o podstawę, która wiąże się z doświadczeniem zbiorowym, bo „[k]ażde pojęcie, każde konkretne znaczenie, stanowi krystalizację doświadczeń pewnej grupy”²⁴, podobnie jak „specyficzny styl myślenia”, będący wynikiem „wspólnego położenia członków grupy”²⁵. Ostatnie (4) pytanie, które jest szczególnie ważne z punktu widzenia teorii edukacyjnej, to pytanie o formy wiedzy i myślenia w kontekście procesu „wpajania tych samych znaczeń słów i tych samych sposobów dedukowania idei”²⁶.

Podanie w wątpliwość form wiedzy, ukazanie ich fragmentaryczności, zmienności czy ułomności, ale nade wszystko ukazanie ich „interesowności”²⁷, wydaje się idealnym narzędziem krytyki monopolistycznych typów myślenia, których społeczną agendą jest szkoła. Jeżeli jeszcze za K. Mannheimem dodamy, że w zantagonizowanym społeczeństwie „zgoda może być przywrócona tylko za pomocą elementów sformalizowanych”²⁸, a zatem języka, to teoretycznie w socjologii wiedzy dopatrzeć się można narzędzia ciągle potencjalnie skutecznego w dekonstruowaniu form wiedzy umożliwiających stabilizowanie stosunków dominacji. Mówiąc inaczej, jest to moment, w którym autor *Ideologii i utopii* jest bardzo bliski ortodoksyjnemu, niemal Marksowskiemu wyłożeniu znaczenia pojęcia ideologii, w którym chodzi przede wszystkim o zbiorową nieświadomość naturalizującą, a przez to uniemożliwiającą zniesienie asymetrycznych stosunków społecznych. Problemem jest jednak pojęcie interesowności jako warunku powstawania form wiedzy i myślenia, szczególnie w kontekście ukutego przez K. Mannheim’a „totalnego pojęcia ideologii”, które musi implikować także totalne pojęcie interesu, co – w konsekwencji – prowadzi nas do konstatacji, że wszelkie formy wiedzy i myślenia są równocześnie ideologiczne, bo przychodzą w sukurs partykularnej interesowności. Wyrażając to z maksymalną logiczną ścisłością, jeżeli wszystkie formy wiedzy i myślenia są ideologiczne, to nie ma nieideologicznych form myślenia, a zatem przez samą niemożliwość dodania przeczenia, niemożliwe jest odróżnienie form wiedzy i myślenia pod kątem kryterium ideologiczności. Tym samym, pojęcie ideologii, które ewidentnie posiadało w *Ideologii niemieckiej* K. Marksa i F. Engelsa²⁹ potencjał „rozróżniania” ideologii, przez to, że w wykładni Mannheimowskiej rozciąga swój dekonstrukcyjny zasięg, traci swój potencjał krytyczny, a zatem i emancypacyjny.

²³ *Ibidem*, s. 313.

²⁴ *Ibidem*, s. 329.

²⁵ *Ibidem*, s. 314.

²⁶ *Ibidem*, s. 316.

²⁷ Por. *ibidem*, s. 344.

²⁸ *Ibidem*, s. 330.

²⁹ Zob. K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, KiW, Warszawa 1981, s. 197–262.

Konstatacja i konsekwencje tej konstatacji, iż każda z grup społecznych, także te defaworyzowane, ma swe interesy i swe ideologie, spotyka się z krytyką M. Horkheimera, w duchu, który został przedstawiony powyżej. Autor *Nowego pojęcia ideologii* zauważa, że konsekwentna realizacja – zbudowanego na uwarunkowaniu bytowym wszelkiej wiedzy i myślenia – postulat K. Mannheima, „by marksizm wniknął sam w siebie i poznał także i swą ideologiczność”, bez uwzględnienia kwestii podziałów społecznych prowadzi pojęcie ideologii do jego „wyzucia z treści”³⁰. Jak pisze M. Horkheimer:

Gdziekolwiek w historii narody i klasy usiłowały zapewnić swój stan posiadania nie tylko za pomocą oręża, lecz i poprzez idee moralne, metafizyczne, religijne, tam wszędzie też idee te były ostatecznie narażone na atak poddanych. Batalia przeciw kulturowym podporom stosunków społecznych zwykła rozpoczynać bunt polityczny i towarzyszyć mu, i to w taki sposób, że podział na strony w walce intelektualnej odpowiada w zarysie stanowi interesów, który był punktem wyjścia walki polityczno-ekonomicznej³¹.

Mówiąc inaczej, nie jest wszystko jedno, z jaką ideologią mamy do czynienia, bo nie jest wszystko jedno, czy pewne interesy konstytuujące formy wiedzy i myślenia są interesami warstw uprzywilejowanych, a inne warstw emancypujących się. Tymczasem zarzut ideologiczności, stosowany „po równo” względem wszelkich form wiedzy i myślenia, może i jest bardziej „naukowy”, lecz przede wszystkim jest oddaniem się bez zażenowania wyznawanemu twierdzeniu o bytowym uwarunkowaniu wiedzy i myślenia: neutralny jakoby akademik rozbraja narzędzie emancypacji warstw społecznie upośledzonych. Jak pisze o tym M. Horkheimer:

Dlatego kwestionowanie wartości pewnych idei, które uzasadniają, wspierają, zacieśniają zniechęcony stan rzeczy, jest równie stare jak i sama ta walka. Atak ten w mniejszym stopniu charakteryzuje cytowane przez Mannheima renesansowe powiedzenie, że inaczej myśli się w pałacu niż w chacie, aniżeli słynna mowa, którą Machiavelli w swych *Istorie fiorentine* (1532) wkłada w usta jednego z przywódców powstania mas pospółstwa: „Spójrzcie na sposób postępowania ludzi” – czytamy – „zobaczcie, że wszyscy, którzy dochodzą do wielkiego bogactwa i wielkiej władzy, zawdzięczają to przemocy lub oszustwu. Co zaś przemocą lub podstępem sobie przywłaszczyli, upiększają, by ukryć niecność uzyskania fałszywym tytułem zdobyczy lub zysku”³².

Stosując retorykę M. Horkheimera, a właściwie Niccolò Machiavellego, by wyrazić większą trafność strategii różnicowania ideologii, niżli wrzucenia wszelkich form wiedzy i myślenia do jednego zbioru oznaczonego pojęciem ideologii, należy powiedzieć, iż „bogactwo”, utożsamione z „władzą”, które mają swe źródła w „przemocy”, „oszustwie” i „podstępnym przywłaszczeniu”, ma swój re-

³⁰ Por. M. Horkheimer, *Nowe...*, s. 413.

³¹ *Ibidem*, s. 409.

³² *Ibidem*.

wers. Drugą stroną stosunku, który wyrażony jest w różnicy myślenia w „pałacu” i „chacie”, jest bieda i ubezwłasnowolnienie, bycie ofiarą przemocy, oszustwa i podstępnego przywłaszczenia. Choć może i naukowo bezstronne i neutralne, to podejście K. Mannheim’a jest podejściem nietrafnym, bo ... ideologicznym, ale nie tylko. Do totalnego pojęcia ideologii można podejść z perspektywy znacznie bardziej aktualnych sporów, których zapowiedzią może być taki oto sposób argumentacji. Jeżeli – w nadmiernym uproszczeniu – uznajemy ideologię za bytowo warunkowaną nieświadomość, czy wręcz świadomość fałszywą, konstytuowaną przez interesy, to defaworyzowane (pod dowolnym względem) grupy społeczne mają „najmniej” zafalszowaną świadomość w zakresie ideologii, która uzasadnia ich dyskryminowanie, wykorzystanie czy wyzysk. Ujmując to w kategoriach Jürgena Habermasa, przystępując do analizy i interpretacji (także oceny) ideologii, nie jest obojętne, czy dana konstrukcja ideologiczna, poznanie ukonstytuowane jest przez interes techniczny i praktyczny, czy też przez interes emancypacyjny³³.

Wracając do sporu E. Laclau i S. Žižka, i wartościowania populizmów, nie chodziłoby o interes emancypacyjny w ogóle, lecz o to, że pewien partykularyzm podnoszony w procesie narzucania hegemonii przez pewien populizm staje się przyczyną wykluczenia jakiejś części społeczeństwa. Według E. Laclau jakaś forma wykluczenia jest nieodzowna, także dlatego, że nie ma powodu, aby którąś z form dyskryminacji uznać za podstawową, z czym nie zgadza się S. Žižek, uznając, że czysto materialne konsekwencje dominacji są jej stawką, tak samo, jak są stawką emancypacji. Zatem – podążając za S. Žižkiem – można znaleźć wspólną podstawę dla wszystkich ruchów emancypacyjnych, a więc możliwe jest myślenie w kategoriach jakiegoś uniwersalizmu w odniesieniu do procesów emancypacji. Znów, wyrażając to językiem J. Habermasa, mamy do czynienia z „emancypacyjno-pojednawczymi” oraz „represyjno-rozszczepiającymi” aspektami społecznej racjonalizacji³⁴, a zatem: E. Laclau, może i skoncentrowany na emancypacji, wyklucza pojednanie, gdyż każdy ruch emancypacyjny kończy się „represyjno-rozszczepiającą” formą hegemoniczną; K. Mannheim zaś nie oferuje możliwości odróżnienia ideologii „emancypacyjno-pojednawczej” od „represyjno-rozszczepiającej”. Próbując zatem odpowiedzieć na pytanie o warunki możliwości badań zaangażowanych, choć tu pojawiła się dodatkowa komplikacja związana z pytaniem o warunki możliwości badań neutralnych, doszliśmy do próby określenia granic sceptycyzmu wobec „wielkiej narracji” emancypacyjnej. Tym samym musimy uporać się z oceną wartości postmodernizmu, w kontekście tego, co J. Habermas określa jako „normatywna zawartość nowoczesności”³⁵,

³³ Por. J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, [w:] *Kierunki filozofii współczesnej*, pod red. J. Pa-właka, część 2, UMK, Toruń 1995, s. 264–266 i 268–272.

³⁴ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000, s. 380.

³⁵ Por. *ibidem*, s. 378–430.

a także twierdzenia Gregory Ulmera, że pedagogika „zawsze była postmodernistyczna”³⁶, ale przede wszystkim ze względu na to, że jest nauką stosowaną.

Pedagogika krytyczna i wartościowanie postmodernizmów

Próba rozróżniania postmodernizmów, próba dokonania oceny teoretycznych rozwiązań, których ten dostarcza, zorganizowana jest w wywodzie S. Aronowitza i H.A. Giroux podług kryterium „korzyści politycznych i pedagogicznych”³⁷, gdyż perspektywa, w której traktuje się edukację jako projekt polityczny, jest ich punktem wyjścia³⁸. W z gruntu modernistycznym zabiegu, autorzy *Postmodern Education* tworzą binarne opozycje różnicujące postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, ale i zaproponowana przez nich oceniająca kategoryzacja zawiera dodatkowe założenia.

Pierwsza kategoryzacja – postmodernizm prawicowy *v.* postmodernizm emancypacyjny – implikuje także, zgodnie z Saussure’owską zasadą języka jako systemu opozycji, postmodernizm lewicowy (ten emancypacyjny) i anty-, bądź nie-emancypacyjny (ten prawicowy). Podział ten jest nośnikiem dwóch ważnych założeń, z których pierwszym jest to, że S. Aronowicz z H.A. Giroux myślą tradycyjnymi kategoriami o kształcie sceny politycznej i sporów między prawicą i lewicą. Autorzy *Postmodern Education* takiemu tradycyjnemu podziałowi dają wyraz, dokonując gruntownej krytyki konserwatywnych pomysłów Allana Blooma i Erica D. Hirsha na „restaurację kultury Zachodu” w edukacji i poprzez edukację³⁹. S. Aronowicz i H.A. Giroux mają jednak skłonność, by wewnątrz tego tradycyjnego podziału umieszczać – ze względu na tradycyjność poglądów – jedynie konserwatywnych teoretyków edukacji, sami częściej wybierając „emancypacyjność” jako etykietę ich odmiany postmodernizmu. Wobec czego jednak muszą czynić założenie, iż coś takiego jak emancypacja istnieje, a nawet jest osiągalna, a jeżeli ruchy emancypacyjne napotykały trudności, to ze względu na coś, co możemy określić jako ruchy anty-emancypacyjne.

Druga z binarnych opozycji wyrażających oceniający stosunek S. Aronowitza i H.A. Giroux względem postmodernistycznych odmian myślenia o edukacji, chyba jeszcze bardziej tkwi w modernistycznych schematach myślenia, ale na pewno może być rażąca w polskich warunkach, a chodzi mi o podział na postmodernizm reakcyjny, wobec jego postępowej odmiany. Ta para opozycyjnych pojęć implikuje – co kluczowe dla wcześniejszych sporów między E. Laclau i S. Žižkiem, a także K. Mannheimem i M. Horkheimerem – wizję historii jako procesu mają-

³⁶ G. Ulmer, *Teletheory. Grammatology in the Age of Video*, [za:] T. Szkudlarek, *Wstęp*, [w:] M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 10.

³⁷ S. Aronowicz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 59.

³⁸ Por. *ibidem*, s. 117.

³⁹ Por. *ibidem*, s. 24–56.

cego i kierunek, i jakiś, może i odległy, ale jednak finał: emancypację. Mówiąc inaczej, autorzy *Postmodern Education*, próbując ocenić wartość postmodernizmu dla edukacji, z konieczności wklajają się w trudności wynikające z pragnienia zachowania teoretycznej czystości przy jednoczesnym niezaprzaszczeniu walorów pragmatycznych teorii edukacji. Problem z edukacyjnym modernizmem pedagogiki krytycznej może pojawić się dopiero w perspektywie dyskursu postmodernistycznego, pierwotnie jednak można dokonać takich deklaracji:

Teoria edukacji zawsze była oddana językowi i założeniom modernizmu. Edukatorzy (...) podzielali wiarę w te ideały nowoczesności, które akcentowały ludzką zdolność do krytycznego myślenia, rozwijania odpowiedzialności społecznej i przekształcania świata podług Oświeceniowego marzenia o rozumności i wolności⁴⁰.

Jednakże w perspektywie postmodernistycznej krytyki totalności, arbitralnych roszczeń do uniwersalnej prawdy i w ogóle jakichś stałych, powszechnych i niezmiennych znaczeń, oraz wszystkiego tego, co składa się na arbitralne domknięcia, o których pisze choćby E. Laclau, nie można dalej oddawać się bezkrytycznie „Oświeceniowemu marzeniu o rozumności i wolności”. Jeżeli, jak pisze J. Habermas, „[r]adykalna krytyka rozumu płaci wysoką cenę za pożegnanie z nowoczesnością”⁴¹, to do rachunku, który wystawiają nam postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, należy wliczyć utratę nadziei na ostateczną emancypację, gdyż ta zawsze może być postrzegana jako tyrania jakiegoś rodzaju uniwersalizmu i rodzaj narzuconego, arbitralnego domknięcia. Problem jednak polega na tym, że – zdaniem przedstawicieli pedagogiki krytycznej – w obecnej chwili już mamy do czynienia z arbitralnym domknięciem, gdyż „[k]ultura polega na wytwarzaniu i legitymizowaniu pewnych sposobów życia, a szkoły często transmitują kulturę właściwą klasie, płci czy rasie”⁴². Z jednej strony „dyskursy postmodernizmu dostarczyły nowego, silnego języka, który umożliwił nam zrozumienie przemian dominacji i oporu w społeczeństwach późnego kapitalizmu”⁴³, z drugiej ich konsekwencja polega na zachowaniu ostrożności w odniesieniu do procesów edukacyjnych, które można podważyć, używając argumentów o ich arbitralności.

Pedagodzy krytyczni próbują pogodzić radykalną krytykę rozumu z utrzymaniem nowoczesnej wiary w jego emancypacyjną moc:

Uważamy, że poprzez połączenie (...) modernizmu i postmodernizmu, edukatorzy mogą pogłębić i rozszerzyć to, co generalnie odnosi się do pedagogiki krytycznej. Musimy połączyć modernistyczne wyakcentowanie indywidualnych zdolności do krytycznego użycia rozumu w życiu publicznym z postmodernistyczną troską o to,

⁴⁰ Por. *ibidem*, 57.

⁴¹ J. Habermas, *Filozoficzny...*, s. 378.

⁴² S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 50; por. H.A. Giroux, *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*, [w:] *Cultural Studies*, ed. by L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler, Routledge, New York–London 1992, s. 201.

⁴³ *Ibidem*, s. 71.

jak możemy doświadczyć sprawstwa w świecie konstytuowanym przez różnice niepoparte transcendentnymi (...) i metafizycznymi gwarancjami⁴⁴.

I dalej:

Postmodernizm radykalizuje możliwość emancypacyjnego nauczania i uczenia się, jako części szerszej walki na rzecz demokratycznego życia wspólnotowego i krytycznej obywatelskości. Czyni tak poprzez odrzucenie form wiedzy i pedagogii skrywanych za legitymizującym dyskursem tego, co błogosławione i uświęcone; odrzucenie rozumu powszechnego jako podstawy spraw ludzkich; domaganie się uznania wszelkich narracji za częściowe; i poprzez dokonywanie krytycznej lektury wszelkich naukowych, kulturowych, społecznych tekstów, jako konstrukcji historycznych i politycznych⁴⁵.

Korzyści, jakie płyną z dyskursów postmodernizmu, to choćby dowartościowanie kwestii języka, które dla pedagogiki krytycznej oznacza skupienie się na języku jako medium władzy, a właściwie jako władzy tekstów nad jednostką i jej myśleniem⁴⁶, co musi prowadzić – jeżeli jesteśmy zorientowani na proces emancypacji – do generowania możliwości powstawania „anty-tekstów” (ang. *counter-text* – przyp. P.S.)⁴⁷, które są wynikiem pedagogii głosu i swoiście pojętą polityką głosu faktów dokonanych⁴⁸. Już samo zabranie głosu przez ucznia z grupy defaworyzowanej jest zabranieniem głosu dominującemu dyskursowi H.A. Giroux powołuje się na *bell hooks*, która uznaje „przejście milczenia do mówienia za gest rewolucyjny”⁴⁹ – gest niemożliwy do teoretycznego ogarnięcia bez poststrukturalnego dowartościowania języka.

Drugim pozytywnym aspektem dyskursów postmodernistycznych w edukacji jest krytyczność w odniesieniu do kultury jako całości⁵⁰ – oto „dekonstrukcyjny trop w pedagogice radykalnej”⁵¹, jak określa to L. Witkowski, wiążąc pedagogikę krytyczną z jej Derridiańskimi inspiracjami. Dekonstrukcja w jej praktycznym zastosowaniu oznacza „[r]zucanie wyzwania zdroworozsądkowym założeniom wpisanym w dominującą ideologię”⁵², które ma prowadzić, poprzez przekształcenia ram języka i myślenia, do przededefiniowania własnej roli i pozycji osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Ostatecznie chodzi o upelnomocnienie i nauczycieli, i uczniów, a to dokonuje się poprzez konstruowanie sensu, potrzeby

⁴⁴ *Ibidem*, s. 117.

⁴⁵ H.A. Giroux, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York–London 1992, s. 134.

⁴⁶ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 24–56.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 118–121.

⁴⁸ Por. *ibidem*, s. 100–103.

⁴⁹ *bell hooks* [za:] H.A. Giroux, *Resisting Difference...*, s. 205. Tu też możemy dostrzec przenikanie się dyskursów i inspiracji pedagogiki krytycznej, postmodernizmu i studiów kulturowych.

⁵⁰ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 72.

⁵¹ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 339–349.

⁵² Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 93.

czy wręcz konieczności zmiany społecznej, za pomocą zabiegów dyskursywnych minimalizujących w jakiś sposób demobilizującą siłę dyskursu hegemonicznego⁵³.

Trzecim kluczowym aspektem dyskursów postmodernistycznych w myśleniu o edukacji jest dostrzeżenie problemów różnicy i tożsamości, i choć dowartościowanie pojęcia różnicy ma pewien demokratyzacyjny potencjał, to:

Istnieje w tym dyskursie zagrożenie afirmowania różnicy jako takiej, bez dostrzeżenia, jak owa różnica jest wytwarzana, wymazywana, przywracana wewnątrz (...) asymetrycznych stosunków władzy⁵⁴.

Tu doszliśmy do granic dyskursu postmodernistycznego w naznaczonym modernizmem myśleniu teoretyków radykalnej edukacji. Słynne „celebrowanie różnicy”⁵⁵, jako wynik postmodernistycznej koncentracji na fragmentaryczności i krytyce uniwersalizmu, w odniesieniu do zagadnienia tożsamości ma swoje granice. Problem S. Aronowitza i H.A. Giroux polega na określeniu granic afirmacji różnicy w tym sensie, że nie mogą się oni wyzbyć oceniającego stosunku wobec etycznych aspektów różnicy. Mówiąc inaczej, różnica wiąże się z władzą, a nie po prostu z ... różnicą. Mam tutaj na myśli proces estetyzacji różnicy, który wiąże się z abstrahowaniem od relacji dominacji⁵⁶. Chodzi o to, że nie można po prostu opisać różnicy tożsamości czy stylów życia i domagać się, aby osoby z grup defaworyzowanych „zostały sobą”, bo implikuje to także fakt, że przedstawiciele grup dominujących także pozostaną sobą, a nawet więcej, mają prawo do życia swoim wyestetyzowanym stylem życia. Tego typu odmiana postmodernizmu jest bezradna wobec asymetrii społecznej (istnieje tylko różnica) i jak piszą S. Aronowitz z H.A. Giroux: „[w]łaściwie nie ma teoretycznych prób ukazania, jak dominujące i podporządkowane głosy są kształtowane w ideologicznym i materialnym kontekście rzeczywistego konfliktu i opresji”⁵⁷. Tymczasem:

Ekonomia polityczna oznaczania nie wypiera ekonomii politycznej; po prostu obiera właściwe jej miejsce jako podstawowej kategoryzacji rozumienia tego, jak tożsamości są zafalszowane wewnątrz konkretnych stosunków uprzywilejowania, opresji i władzy⁵⁸.

Tym samym powróciły dwie kluczowe kwestie: ekonomii politycznej i interesów, które „zafalszowując tożsamości” przekładają się na formy wiedzy i myślenia, ale także kwestia roszczenia do tego, by móc w jakiś sposób owe „zafalszowania” oceniać. Jeżeli pójdziemy drogą E. Laclau i K. Mannheima, to nie mamy instrumentarium do takowej oceny, gdyż albo wszystko jest tylko „prowizorycznym zszyciem” społeczeństwa przez afektywne zaangażowanie w jakieś tożsamości, które zawsze oznaczają wykluczenia grupy niehegemonicznej, albo wszystko jest ideologicznym „zafalszowaniem” i nieważne w tym względzie są „stosunki

⁵³ Por. *ibidem*, s. 297.

⁵⁴ Por. *ibidem*, s. 72.

⁵⁵ H.A. Giroux, *Resisting...*, s. 207.

⁵⁶ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 72–73.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 73.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 116.

uprzywilejowania, opresji i władzy”. Zatem jedynie „teoria interesów” pozwala w jakiś sposób odróżnić postmodernizm reakcyjny od postępowego, czy w ogóle edukację reakcyjną od emancypacyjnej. Jednak – jak pisze L. Witkowski – z teorią interesów jest pewien problem:

Otóż: teoria „interesów” w makrosocjologii i filozofii społecznej wydaje się neuralgicznym i najbardziej kłopotliwym punktem każdej koncepcji i zwykle jest najbardziej wątpliwa, podobnie jak to było w przypadku funkcjonowania pojęcia „interesu klasowego”. Wariant teorii interesów, na który powołuje się P.L. McLaren, odsyłając do rozważań H.A. Giroux, nie wydaje się dotąd wystarczająco rozwinięty, więc próba „materialistycznego” poprawienia strategii dekonstrukcjonizmu na użytek teorii krytycznej pozostaje bardziej projektem i zapowiedzią niż gotową konstrukcją intelektualną⁵⁹.

Ten teoretyczny problem jednak praktycznie należy przewyciężyć, a właściwie to jest on przewyciężany, a z pragmatycznego punktu widzenia niemożliwy do nieprzewyciężenia. Mam tu na myśli sytuację, która umożliwi rozróżnienie choćby seksizmu od feminizmu⁶⁰ – tak z punktu widzenia skrajnie konsekwentnego postmodernizmu kampusów, czy akademickiej neutralności w prowadzeniu badań, męska dominacja implikuje po prostu różnicę genderową, którą można opisać i pokazać, jak zostaje dyskursywnie wytworzona oraz udowodnić, że jakaś inna forma relacji też będzie oparta na arbitralnym domknięciu. Zatem jakaś forma oceniania różnicy jest konieczna, aby dyskursy postmodernistyczne nie stały się czynnikiem konserwowania relacji społecznych w ich asymetryczności. By móc się zaangażować w procesy społeczne, także jako badacz, konieczne jest wartościowanie ideologicznych form wiedzy i myślenia, także własnych, na równi z koniecznością wartościowania „pustych znaczących”, wartości, którym oddajemy się ze względu na afektywną inwestycję.

P. Freire i A. Gramsci: o intelektualistach, krytyce i naiwności

W najlepszym swym rozumieniu pedagogika krytyczna umożliwia nie tylko nauczycielom postrzeganie edukacji jako przedsięwzięcia politycznego, społecznego i kulturowego. To znaczy, jako formy zaangażowanej praktyki, pedagogika krytyczna wzywa do kwestionowania form subordynacji, które tworzą nierówności pomiędzy różnymi grupami (...). Podobnie odrzuca (...) podporządkowanie się celom szkolnictwa, definiowanym jedynie w nurcie ekonomicznego i instrumentalnego namysłu. Oto pojęcie krytycznej pedagogii, które utożsamia procesy uczenia się z formowaniem krytycznych nie zaś, co najwyżej, poprawnych obywateli⁶¹.

⁵⁹ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja...*, s. 349.

⁶⁰ Antyrasizm, antyseksizm i antykapitalizm są uznane przez S. Aronowitza i H.A. Giroux za walki składające się na szerszą mobilizację na rzecz demokratyzacji. Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 123.

⁶¹ *Ibidem*, s. 118.

Pedagogika krytyczna opowiada się za radykalną odmianą demokracji, która pozostaje w ciągłym ruchu na rzecz równouprawnienia grup defaworyzowanych, z jednej strony, z drugiej zaś włączeniu wszelkich przejawów praktyki społecznej w swe ramy myślenia – ani jakaś grupa, ani jakaś praktyka nie może pozostawać niedemokratyczna⁶². Sprzyjanie rozwojowi krytycznych kompetencji obywatelskich stanowi jeden z celów pedagogiki krytycznej, a jednocześnie – na zasadzie opozycji – jest kształtowaniem kompetencji sprawiających, że obywatel, choć krytyczny, to „nie-co-najwyżej-poprawny”. Biorąc pod uwagę, iż efekty, na których koncentrują się autorzy *Postmodern Education*, odnoszą się do form wiedzy i myślenia, a właściwie dekonstrukcyjnego myślenia względem form wiedzy, to postulat przez nich formułowany również odnosi się do postulowanych cech badacza społecznej rzeczywistości. Reasumując, badacz krytyczny nie jest badaczem „poprawnym”, a badacz „co-najwyżej-poprawny” nie jest badaczem krytycznym: niesubordynowanym, bo ogniskującym swą uwagę na nierównościach.

Krytyczność i niesubordynacja podążają – w jakimś sensie – za formułą uczynienia refleksji społecznej (także nad edukacją) refleksją polityczną⁶³, której koncentracja na stosunkach władzy legitymizowanej arbitralnymi domknięciami dyskursu będzie sprowadzała się do pojmowania roboty teoretycznej jako praktycznego rozerwania dyskursu dominującego i ponownego jego otwarcia⁶⁴. Jednym zdaniem, pedagogika krytyczna jest projektem kontrhegemonicznym⁶⁵. Z drugiej strony musimy mieć dyskurs „poprawny”, nieotwierający się na głos grup defaworyzowanych, hegemoniczny. Autorzy *Postmodern Education* dostrzegają w warunkach amerykańskich, w odniesieniu do szeroko rozumianej teorii społecznej, deficyt teorii na miarę „klasycznej” tradycji, choćby K. Marksa, M. Webera czy É. Durkheima. Jako rewers tego braku występuje „ateoretyczny empiryzm” w odmianie „statystycznej” lub „etnograficznej”⁶⁶. Co więcej i co ważniejsze, owa ateoretyczność prowadzi do akumulacji danych i ich interpretacji, która – zdaniem S. Aronowitza i H.A. Giroux – nie prowadzi do pogłębiania rozumienia zjawisk społecznych, ale za to w jakiś sposób chroni autorów ateoretycznych badań przed zarzutem braku neutralności⁶⁷. Niemniej jednak także w powierzchownie niezaangażowanych, bezzałożeńowych, czy wręcz ateoretycznych

⁶² Zob. m.in. *ibidem*, s. 122–126; H.A. Giroux, *Resisting...*, s. 199–212.

⁶³ Zob. T. Bennett, *Putting Policy into Cultural Studies*, [w:] *Cultural Studies*, s. 23–37.

⁶⁴ Por. S. Hall, *Cultural Studies and itd. Theoretical Legacies*, [w:] *Cultural Studies*, s. 278–282; S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 43.

⁶⁵ H.A. Giroux, *On Critical...*, s. 59.

⁶⁶ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 18. D. Silverman używa natomiast kategorii „uproszczony indukcyjność”, który polega na oderwaniu praktyki badań jakościowych od teorii społecznej. Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2009, s. 114–116.

⁶⁷ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 18.

i neutralnych z pozoru badaniach „pracują po cichu meta-kategorie, które są rzadko lub w ogóle nie są uświadamiane”⁶⁸.

Skąd ta nieświadomość meta-kategorii, które stanowią przedzałożenia dla procedur badawczych? Z afektywnego zaangażowania – powiedziałby E. Laclau. Przecież wszystkie formy wiedzy i myślenia są z konieczności ideologiczne – jak zauważa K. Mannheim. T. Szkuclarek zaś mówi o „ideologicznym zaangażowaniu” lub – co na jedno wychodzi, ale „lepiej” brzmi – „hermeneutycznym przedrozumieniu”⁶⁹. Aby móc coś badać, trzeba wiedzieć, jak to robić, aby wiedzieć, jak to robić, trzeba wiedzieć, jakie to jest, lecz by wiedzieć, jakie to jest, trzeba to zbadać – koło, które wyraża problem bezprzesłankowości, zamyka się, a badacze skazani są na uruchamianie wiedzy o standardach odbiegających od przyjętych i stosowanych przez pozytywistów i możliwej do uznania za „obiektywną”. Nie oznacza to jednak, że badacze zorientowani pozytywistycznie lub badacze jakościowi, zakładający możliwość bezzałożeniowości, faktycznie prowadzą prawdziwie neutralne badania. Każde badanie jest formą zaangażowania się społecznego, problem, jaki się tu pojawia, jest taki, że nie jest wszystko jedno, po jakiej stronie angażujemy się.

Bardzo ostro problem zaangażowania i niemożliwej neutralności w badaniach formułuje P. Freire, pisząc o historycznym i społecznym kontekście myślenia i działania:

Dlatego też, nie wydaje mi się ani możliwa, ani do zaakceptowania, pozycja naiwna, lub gorzej jeszcze, przerażająco neutralna, z której dokonuje się badań, będąc biologiem, fizykiem, matematykiem, czy badaczem edukacji. Nikt nie może być w świecie, ze światem i z innymi, w sposób neutralny. Nie mogą być w świecie, tworząc jedynie sądy o nim [poznając go – przyp. P.S.] w rękawiczkach⁷⁰.

Bezzałożeniowa i neutralna metodologia jest uznana przez autora *Pedagogia da indignação* za naiwną w tym także sensie, że niemożliwą. Postulat neutralności można głosić z wysokości uniwersyteckich katedr, ale – podążając za metaforą P. Freire – obchodzenie się ze światem w „białych rękawiczkach”, aby tylko nie pobrudzić sobie rąk robotą badawczą, jest niewykonalne. Mówiąc innymi słowy, każde badanie uwikłane jest w jakieś stosunki władzy, każde ma walor polityczny, każde też dotyczy konkretnych ludzi i prowadzone jest przez badacza, który także jest człowiekiem konkretnym. Tym samym P. Freire uznaje, iż niemożliwe są badania dla samych badań, gdyż te zawsze z konieczności implikują włączenie

⁶⁸ Por. *ibidem*, s. 18. Podobnego zdania jest Alfred Schutz, który pisze: „[n]asza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa, zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji (...). Ściśle mówiąc, nie istnieją nagie fakty”. A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej, wybór E. Mokrzycki, tłum. D. Lachowska, PIW, Warszawa 1984, s. 139.

⁶⁹ Por. T. Szkuclarek, *Radikalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000, s. 277–278.

⁷⁰ P. Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNSEP, São Paulo 2000, s. 37.

się do praktyki społecznej poprzez podejmowanie decyzji i wyborów leżących u podstaw procedur badawczych, a także dokonywanie interpretacji. Interpretacje zaś są domeną dyskursu, a więc interwencją w sferę kultury, gdyż – jak trafnie zauważają S. Aronowitz z H.A. Giroux – „ludzie są albo mobilizowani, albo demobilizowani przez dyskurs”⁷¹. Wobec czego nie dziwi seria pytań, jakie P. Freire proponuje badaczom: „[z]a czym badasz? Za kim badasz? Przeciwno czemu badasz? Przeciwno komu badasz?”⁷²

Silnie pracująca teoria konfliktu w myśli brazylijskiego edukatora z jednej strony umożliwia P. Freiremu uzupełnienie pewnej luki wynikającej z „ateoretycznego empiryzmu”, z drugiej zaś, poprzez skoncentrowanie się na asymetriach społecznych i stosunkach dominacji, umożliwia podjęcie interwencji edukacyjnej. Badanie nie jest celem samym w sobie, jest zaś kluczowym elementem zmiany społecznej, czy ma być to alfabetyzacja dorosłych, czy demokratyzacja. Co więcej i co ważniejsze, zdaniem P. Freirego nie można obu tych procesów rozpatrywać osobno, bo alfabetyzacja przynosi efekty polityczne, a zmiany polityczne mają walor edukacyjny. Wobec czego – zdaniem P. Freirego – trudno jest postrzegać edukację jedynie w wąsko technicznych kategoriach dydaktycznych, gdyż każde z przedsięwzięć edukacyjnych winno być postrzegane i planowane jako działanie na rzecz zwiększania świadomości społecznej (port. *conscientização* – przy. P.S.)⁷³. Z drugiej strony procesy polityczne mają walor edukacyjny i przynoszą efekty poznawcze, jak choćby reforma rolna⁷⁴. Autor *Extensão ou Comunicação* zwraca uwagę na zbyt wąskie i naiwne postrzeganie procesów parcelacji fazend w kategoriach prawnych i organizacyjnych, gdy te faktycznie pociągają za sobą zmiany społeczne, których kluczową rolą jest wytworzenie „nowej mentalności”⁷⁵, w której świat nie może być dalej postrzegany jako „dany, statyczny, niezmienny”⁷⁶. Pogląd P. Freirego w tym zakresie jest z gruntu Marksowski, zmiana w środkach produkcji i stosunkach produkcji prowadzi do zmiany utartych form wiedzy i myślenia, ale co ważniejsze doprowadza do utraty przekonania, że skoro jest tak jak jest, to zawsze już musi tak być. Proces badania świata (refleksji, uczenia się, ale też działania) na różnych poziomach może przynieść potencjalnie rewolucyjne zmiany społeczne.

W każdym razie kategoria naiwności ma we Freireowskiej teorii edukacji trzy odśłony: (1) dotyczy osób uczących się, które pozostają w „obszarze czystej doksy” lub „myślenia magicznego”, są zatem „bezbronnymi formami poznania przed-krytycznego”⁷⁷; (2) dotyczy nauczycieli, którzy postrzegając świat jako nie-

⁷¹ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 151.

⁷² P. Freire, *Pedagogia da indignação...*, s. 37.

⁷³ Por. tenże, *Extensão ou Comunicação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983, s. 59.

⁷⁴ W „okresie” chilijskim P. Freire czyni z podejścia do reformy rolnej przykłady dwóch typów świadomości: naiwnej i krytycznej. Por. P. Freire, *Extensão...*, s. 38; por. tenże, *Educação e Mudança*, Paz e Terra, São Paulo 1979, s. 10–11.

⁷⁵ P. Freire, *Extensão...*, s. 41.

⁷⁶ Tenże, *Educação...*, s. 11.

⁷⁷ Tenże, *Extensão...*, s. 20.

zmienny, prowadzą swych uczniów do bezkrytycznej dlań adaptacji, co dla P. Freirego oznacza „kompromitację” powinności nauczycielskich⁷⁸; (3) dotyczy badaczy – co nas tu najbardziej interesuje, badaczy edukacji – którzy pod pozorem neutralności badają świat, jakby był on dany, statyczny i niezmienny, albo przynajmniej niezmienny pod wpływem badania. Łącząc wątki związane z naiwnością, na poziomie badawczym będziemy mieli do czynienia z naiwnością, która implikując neutralność, bezstronność badań, będzie pomijała kwestię asymetrii społecznej, a także to, że w asymetrię tę uwikłany jest badacz. Będzie to także czyta doksą, czy jakby określili to S. Aronowicz z H.A. Giroux, ateoretyczny empiryzm, którego kołem zamachowym jest – jakby nie było – „magiczne myślenie” o czystej, nieuwikłanej i neutralnej pracy badawczej. Co jednak ważniejsze – z etycznego punktu widzenia – i co wikała nas w paradoks niezaangażowania, to jest to, że „niezaangażowanie się” jest zaangażowaniem się po stronie dyskursu dominującego, jest tym, co P. Freire określa jako kompromis z wyalienowanym i alienującym społeczeństwem, a zatem kompromitacją⁷⁹. Używając Freirowskiej kategorii „edukacji anestetycznej”, która pozostawia edukowanych bezkrytycznymi i naiwnymi wobec świata ich życia⁸⁰, badacze naiwni podobnie są znieczuleni, uśpieni, będąc pozbawionymi świadomości nierówności społecznych i związanych z nimi form wiedzy i myślenia.

Tu doszliśmy do dwóch kluczowych problemów, istotnych także dla A. Gramsciego, i które, poprzez Gramsciańskie inspiracje pedagogiki krytycznej, istotne są również dziś. Chodzi mi o rolę intelektualistów oraz relacje między potocznymi a naukowymi formami wiedzy i myślenia. Punktem centralnym staje się tutaj zagadnienie „zdrowego rozsądku” i stosunku do niego intelektualistów, także gdy chodzi o „ich” „zdrowy rozsądek” – jeżeli można tak powiedzieć. Gramsci za-
pytuje:

(...) czy filozofia praktyki odrzuca historię etyczno-polityczną, czyli nie uznaje realności momentu hegemonii, czy nie przypisuje znaczenia kierownictwu kulturalnemu i moralnemu i czy naprawdę osądza fakty wchodzące w zakres nadbudowy jako „pozory”? i odpowiada: „Wprost przeciwnie: ostatnia faza rozwoju tej filozofii polega właśnie na »upelnowartościowieniu« faktów kulturalnych, działalności kulturalnej, frontu kulturalnego, jako elementów koniecznych obok czynników czysto ekonomicznych i politycznych”⁸¹.

A. Gramsci nawiązuje tym samym do obiegowego postrzegania metafory bazy i nadbudowy, kwestionując opinie zwolenników ekonomizmu o jednostronnej determinacji ideologicznych form wiedzy i myślenia przez warunki materialno-bytowe. W tym miejscu jesteśmy już blisko problematyki i rozwiązań

⁷⁸ Por. tenże, *Educação...*, s. 9–11.

⁷⁹ P. Freire używa tu gry słów, która bazuje na tym, iż „kompromis” i „kompromitacja” mają wspólny źródłosłów. Por. *ibidem.*, s. 7–13.

⁸⁰ Por. P. Freire, *Extensão...*, s. 55.

⁸¹ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszevska, J. Szymanowska, PWN, Warszawa 1991, s. 24.

K. Mannheim (z zastrzeżeniem polemiki M. Horkheimera) – hegemonia jest formą panowania, która wykorzystuje formy wiedzy i myślenia, a także język, a zatem środki czysto kulturowe. Mamy tu do czynienia z „rzeczywistością ludzkich stosunków poznawczych”, które stanowią jądro uznania stosunków dominacji, są elementem hegemonii politycznej⁸². Co więcej i co ważniejsze, sami badacze tkwią w owych stosunkach hegemonicznych, które są ich „rzeczywistością stosunków poznawczych”. Społecznie warunkowana nauka i wiedza potoczna postrzegane są przez A. Gramsciego jako formy wiedzy będące w stałym, dialektycznym kontakcie z wiedzą o wyższych standardach metodologicznych:

Każda warstwa społeczna ma własny „potoczny rozsądek” (*sensu comune*) i własny „zdrowy rozsądek” (*buon senso*), które są w gruncie rzeczy najbardziej rozpowszechnionym poglądem na świat i na człowieka. Każdy kierunek filozoficzny zostawia po sobie osad „potocznego rozsądku”: jest to świadectwem jego historycznej efektywności⁸³.

Podobnie i warstwa, którą są akademicy, ale co ważniejsze, to oni tworzą „kierunki filozoficzne”, które „pozostawiają po sobie osad” w postaci – jak w innym miejscu określa to A. Gramsci – „folkloru filozofii”⁸⁴. W każdym razie to „zdrowy rozsądek”, czy też „rozsądek potoczny”, jako uwspólniony pogląd na świat, staje się największym problemem związanym z hegemonią, gdyż – raz, że stanowi wyraz stosunków dominacji i blokadę emancypacji, ale dwa, określa także formy wiedzy i myślenia osób snujących refleksję nad bytem społecznym. Wobec czego A. Gramsci proponuje:

Poddać krytyce własny światopogląd znaczy więc – uczynić go jednolitym i konsekwentnym, podciągnąć go do punktu, do jakiego doszła najdalej sięgająca myśl ogólnoswiatowa. Oznacza to również poddanie całości filozofii istniejącej dotychczas w tej mierze, w jakiej pozostawiła ona trwałe nawarstwienie w filozofii ludu. Początkiem tej pracy krytycznej jest uświadomienie sobie, czym się jest naprawdę, a więc pewnego rodzaju „poznaj samego siebie” jako produkt dotychczasowego procesu dziejowego, który pozostawił w nas samych nieskończoną ilość śladów nagromadzonych bez dobrodziejstwa inwentarza. Trzeba zacząć od zestawienia takiego inwentarza⁸⁵.

W podobnym duchu wypowiada się K. Mannheim – dla obu tych badaczy stosunków społecznych „poznanie samego siebie” czy „samopoznanie własnej orientacji w życiu codziennym” są warunkiem *sine qua non* trafności procesu badawczego. Jak pisze autor *Ideologii i utopii*:

Jest nadto jasne, że każda diagnoza w naukach społecznych wiąże się ściśle z ocenianiem i nieuświadomionym ukierunkowaniem badacza i że krytyczne samopoznanie w naukach społecznych nierozłącznie związane jest z krytycznym samopoznaniem

⁸² Por., *ibidem*, s. 50.

⁸³ *Ibidem*, s. 513–514.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 239.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 213.

własnej orientacji w życiu codziennym. Badacz, który nie przejawia głębokiego zainteresowania społecznymi przemianami etyki swych własnych czasów, który nie ujmuje problemów życia społecznego w kategoriach napięć między warstwami społecznymi, który we własnym doświadczeniu nie odkrył jeszcze śladów, jakie odciska resentyment, nie zdoła nigdy dostrzec opisanej wyżej fazy rozwoju etyki chrześcijańskiej, a tym bardziej jej zrozumieć⁸⁶.

Jak dodaje – „z tą obnażoną nieświadomością nadal trzeba żyć”⁸⁷, wobec czego pozostaje „samo-kontrola” i „samo-krytyka”, jako droga do „nowej koncepcji obiektywności”⁸⁸. Zatem, idąc tym tropem, bardziej uczciwą strategią badawczą jest określenie granic własnego myślenia i wiedzy lub pozostawienie założeń, które legły u podstaw badań, ocenie czytelników, interpretatorów, bowiem koncepcja badań neutralnych nawet nie tyle, że kończy się wraz z wyjściem w teren, ale już samo postulowanie takiego nastawienia jest głosem wspierającym naiwny empiryzm, i – co ważniejsze – petryfikującym *status quo*. Jedyny problem z Mannheimowską socjologią wiedzy, gdy próbuje się z nią dyskutować z pozycji pedagogiki krytycznej, dotyczy kategorii interesów. Wyrażając to w kategoriach J. Habermasa, jeżeli to interesy konstytuują poznanie, a także komunikację wyników, to należy zadać sobie pytanie o to, z jakiej pozycji mówię, dokonać „hermeneutycznie bezwzględnej krytyki własnych presupozycji”⁸⁹, aby móc określić, czy jako badacze możemy uznać interes, jaki nami kieruje, za interes emancypacyjny. Obiektywizm w badaniach będzie wtedy pewnym rodzajem solidarności z grupami defaworyzowanymi⁹⁰.

Pozytywne pojęcie naiwności: zakończenie

Mógłbym zadać pytanie w tym miejscu, czy tak szczegółowa analiza relacji między interesami, poznaniem, statusem badacza i naiwnością, w kontekście badań zaangażowanych, w kontekście badań lokujących się w krytycznym i radykalnym paradygmacie pedagogiki była potrzebna? Przecież tego typu nastawienie badawcze doczekało się podręcznikowych opracowań, co oznacza, że doczekało się momentu pozytywnego wykładu bardziej niż problematyzowania⁹¹. Może zatem powinienem był sięgnąć do prostszych rozwiązań, które ograniczyłyby się do krótkiej charakterystyki krytycznego paradygmatu w badaniach jakościowych, pod kątem jego cech i tego, co różni go od paradygmatu pozytywistycznego i kon-

⁸⁶ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 348.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 350.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 349.

⁸⁹ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, tłum. A. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999, s. 110.

⁹⁰ Por. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 31.

⁹¹ Zob. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa 2009 i 2010.

strukturywistycznego⁹². Może powinienem był zacząć niejako od podsumowania, iż zakładam historyczność uwarunkowań społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, etnicznych i genderowych, i że uznaję aksjologiczne zapośredniczenie wyników, a za walor badań uznaję podawanie w wątpliwość form wiedzy i myślenia, których efektem może być „objawienie”, a w konsekwencji działanie i zmiana społeczna⁹³. Dodać jeszcze, iż jest to jeden z paradygmatów, i że chociaż różni się to od funkcjonowania paradygmatów w naukach przyrodniczych, to jednak tak się robi badania, choć można też robić badania inaczej⁹⁴. Faktycznie jednak stawka jest znacznie wyższa, a chodzi o prawomocność głosu i jeżeli nie roszczenia do prawdy, to chociaż do tego, by doprowadzić do uznania interpretacji za możliwą do przyjęcia.

Przy tym wszystkim, choć – jak pisze K. Mannheim – „całkowite wyeliminowanie woli nie ustanawia obiektywności, lecz wręcz przeciwnie, jest zaprzeczeniem istotnej jakości przedmiotu”, to „sytuacja odwrotna – im wyraźniejsza stronniczość, tym większa obiektywność – nie jest prawdziwa”⁹⁵. Zatem „pójście na skróty” w kwestii badań zaangażowanych i zawierających interesowne presupozycje – cały czas twierdzą, że badania nie mogą być inne – byłoby zignorowaniem kluczowego problemu, jeżeli chodzi o uprawianie badań społecznych w Polsce, a szczególnie uprawianie badań jakościowych. Na problem tego samego typu natrafia L. Kopciewicz, która lokując się w perspektywie feministycznej pedagogiki radykalnej i krytycznej, oraz uznając strategie jakościowe za najwłaściwsze strategie badawcze dla obranego przez nią przedmiotu, trafia – w warunkach polskich – jednocześnie na dwa możliwe zarzuty, podważające prawomocność procedur, a zatem wyników i ich interpretacji⁹⁶. Zarzuty, o których tutaj piszę, to – w pierwszej kolejności – zarzuty w ogóle przeciwko badaniom jakościowym jako takim, gdyż te, w perspektywie „twardych” naukowców, uchodzą za nienaukową publicystykę krytyczną, przez to, że nie są wolne od wartościowania⁹⁷. W drugiej kolejności, choć nie mniej ważne, są zarzuty spośród grona badaczy jakościowych, którzy – myśląc że można powstrzymać się od wartościowania i presupozycji – traktują takie działania jako podnoszące, chyba tylko w oczach badaczy ciągle wierzących w scjentyzm, „naukową” rangę badań jakościowych. Tymczasem N.K. Denzin i Y.S. Lincoln opisują najnowszą fazę (od 2005 roku) badań jakościowych tymi słowami: „Ósma faza [w rozwoju badań jakościowych – przyp. P.S.] za-

⁹² Nawiązuję do typologii i charakterystyki E.G. Guby i Y.S. Lincolna. Por. E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 283–289.

⁹³ Por. *ibidem*, s. 283–289.

⁹⁴ Por. *ibidem*, s. 281–313, zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Aletheia, Warszawa 2009.

⁹⁵ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 349.

⁹⁶ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Engram-Difin, Warszawa 2011, s. 98–105.

⁹⁷ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 30.

daje pytanie o to, czy nauki społeczne i humanistyka stają się stroną krytycznego dialogu o demokracji, rasie, płci, klasie, państwie narodowym, globalizacji, wolności i wspólnocie⁹⁸.

W warunkach polskich badania feministyczne – których L. Kopciwicz jest kluczową reprezentantką w pedagogice – są dobrym, jeśli nie najlepszym przykładem badań zaangażowanych społecznie. Pisząc „dobry przykład”, mam nie tylko na myśli, iż jest to trafna egzemplifikacja, ale przede wszystkim jest to egzemplifikacja trafności, dobry przykład dobrej praktyki badań społecznie zaangażowanych. Idąc za tematami ósmej fazy rozwoju badań jakościowych można koncentrować się na asymetriach społecznych, wobec czego możemy mieć do czynienia z badaniami zaangażowanymi w stosunki hegemoniczne konstruowane w oparciu o kryterium rasy, płci, klasy. Za wyborem tematu idzie dobór metod i strategii badań zaangażowanych⁹⁹, co w warunkach polskiej pedagogiki przedstawia się tak: etnografia krytyczna¹⁰⁰, badania feministyczne¹⁰¹, krytyczna analiza dyskursu¹⁰², teoria *queer*¹⁰³, badania uczestniczące¹⁰⁴. To oto są konkretne przykłady „stronniczych” badań w ramach „neutralnej” kultury akademickiej – jak określają to Joe L. Kincheloe z Peterem McLarenem¹⁰⁵.

Problem stronniczości powraca, lecz naiwnym myśleniem byłoby założenie, iż oto bezstronność uzyskuje się przy pomocy jakichś akademickich gwarancji, certyfikatów czy stopni naukowych. Jak zatem prowadzić badania jakościowe? Jeżeli centralną kategorią dla tych rozważań była kategoria naiwności, która obejmowała myślenie o neutralności sprzed wynalezienia pojęcia ideologii, czy sprzed wejścia tej kategorii do świata akademii za sprawą Mannheimowskiej socjologii wiedzy, to czy jest możliwe, przy zachowaniu stronniczości przez opowiedzenie się w badaniach za interesem emancypacyjnym (także swoim), ustanowienie choćby minimalnej dozy naiwności, a zatem i minimalnej dozy bezstronności? Choć kwestia postawiona jest w złożony sposób, to rozwiązanie jest dość proste, ale o ograniczonym zasięgu. Chodzi mi o naiwność (i bezstronność, a zatem i – w jakimś sensie obiektywizm w badaniach jakościowych), o której pi-

⁹⁸ *Ibidem*, s. 22.

⁹⁹ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*, tłum. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 272–279.

¹⁰⁰ W warunkach polskich udaną aplikacją koncepcji P.F. Carspeckena jest opracowanie M. Boryczko, *Między oporem a adaptacją. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2012.

¹⁰¹ Por. L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007; J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako realizacja współzależnych podmiotów: studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹⁰² Zob. teksty K. Starego i Ł. Stankiewicza w niniejszym zbiorze.

¹⁰³ Zob. M.N. Welenc, *Konstruowanie znaczeń coming out w prywatnej i publicznej przestrzeni doświadczeń homoseksualnych mężczyzn*, UG, Gdańsk 2012.

¹⁰⁴ Zob. H. Červinkova, B.D. Gołębnik, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

¹⁰⁵ Por. J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, tłum. P. Pluciński, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 432–435.

sze Steinar Kvale, nazywając postawę badacza w prowadzeniu wywiadu jakościowego „rozmyślną naiwnością”¹⁰⁶. S. Kvale proponuje pewne rozwiązanie techniczne, które polega na tym, że „zamiast zadawać z góry przygotowane pytania i podsuwać ustalone kategorie”¹⁰⁷, co ma umożliwić „otwartość na nowe i nieoczekiwane zjawiska”¹⁰⁸. Mówiąc inaczej, aby po stronie odpowiedzi nie znalazło się to, co badacz chce, aby się znalazło, to, czego badacz „nie chce”, czego się nie spodziewa, to nie powinien o to pytać, gdyż użycie pewnej kategorii w pytaniu spowoduje, iż znajdzie się ona po stronie znaczącej, czyli w wypowiedzi badanego. Do tego należy pozwolić sobie na pewną dozę rozmyślnej naiwności, gdy przedmiotem pytań pogłębiających jest rozumienie użytych przez badanego zwrotów, czy też związek pomiędzy użytymi pojęciami. Zatem rozmyślna naiwność znajduje swą praktyczną realizację w pytaniach pogłębiających. W tym wszakże wypadku mamy do czynienia z zabiegiem technicznym i tylko zabiegiem technicznym, który nawet, gdy dokonywany z wyjątkową biegłością, nie zwalnia badacza z konieczności wyartykułowania metakategorii leżących u podstaw projektu badawczego, bo ta biegłość techniczna nie pozwala na postawienie się badacza poza bytem społecznym. Nic – oprócz wyniesionego z terenu badawczego dysonansu poznawczego – nie zwalnia badacza z konieczności przygotowania projektu badawczego i interpretacji wyników zgodnie z najlepszą swoją wiedzą, wiedzą uprzednią względem badania. Nic go także nie zwalnia z krytyki własnych przedzałożeń.

Summary

Critical Pedagogy and Engaged Research: ideology, interests and naivety

The article deals with the problem of engagement in social research. However mentioned problem seems to be solved (Aronowitz, Giroux 1991; Denzin, Lincoln 2009, 2010; Fairclough, Wodak 2007; Rogers 2011) but it is not obvious in Polish conditions especially among quantitative researchers and, what is even more important, among qualitative researchers who try to establish some kind of neutral, ideology-free and transcendent point of view. Thus the most important reason is to deconstruct ideologically based critics of ideology parallel to apotheosis of social neutrality of social sciences, especially educational theory.

Critical pedagogy's ethical orientation in the area of social action as well as in the area of research procedures is based theory of ideology and interests (Aronowitz, Giroux 1991; Marx, Engels 1981; Habermas 1995). Awareness of necessary ideological involvement however due a part with postmodern awareness of arbitrary imposition of meanings what is the main problem for establish emancipatory strategies (Laclau 2009). The author considers discussion on notion of ideology between Horkheimer and Mannheim as a „prototype” of lat-

¹⁰⁶ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004, s. 42–44.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 44.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

est quarrel between Žižek and Laclau. To put it in distinction made by Aronowitz and Giroux (1991) it is a problem of progressive and reactionary postmodernism.

Finally naive neutral point of view has to face questions asked by Freire (2000) – for what and for whom do you make your research? Simultaneously – against what and against whom do you make your research? Trying to establish some kind of neutrality in social research which will not be an instrument of petrifying of social relation the author supports concept of naivety as technical skill rather than serious devotion to positivism vision of „objective“ empiric procedures.

Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu

Pojęcie emancypacji przyjęło się kojarzyć z drugą połową XX wieku. Wtedy zaczyna się go używać w dyskursie pedagogicznym i filozoficznym na większą skalę. Jednak jego historia, jak i dzieje samej emancypacji – rozumianej jako warunki umożliwiające godne życie, autonomię i egalitarny udział we wspólnocie – są o wiele dłuższe. Tę historię opowiadałam w książce *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia* (GWP 2011). Rozpaczynam od Oświecenia, wokół którego narosło wiele stereotypów, uniemożliwiających rzetelną refleksję nad jego dziedzictwem. W powszechnym odczuciu, czy to konserwatywnym, czy progresywnym, stanowiło ono epokę tyranii rozumu, włączania ciała w sztywny kierat, podporządkowania instytucjom, pogardy dla doświadczenia estetycznego itp. Paradoks polega na tym, że większość wartości emancypacyjnych, którym dziś hołdujemy, ba!, większość współcześnie uznawanych perspektyw krytycznych, pojawiło się właśnie wtedy. Czy zatem można mówić o liniowym postępie w dziedzinie wrażliwości, datującym się od drugiej połowy XVIII wieku? Oczywiście nie. Historia doktryn wyzwolenia pełna jest nieciągłości i niekonsekwencji. Przejawiają się one w wykluczeniach i pominięciach, zaprzeczających uniwersalnemu wydzwiękowi pojęcia emancypacji. Prowadząc badania oparte na analizie tekstów źródłowych, za swoje zadanie uznałam prześledzić ślady owych historycznych stłumień i ich konsekwencje.

Impuls emancypacyjny stał się szczególnie silny w przededniu Rewolucji Francuskiej. W refleksji nad wychowaniem, jak i w filozofii społecznej, za jego najważniejszą artykulację w tym czasie uważa się twórczość Jana Jakuba Rousseau. Jak pamiętamy, Emil, bohater jego traktatu pedagogicznego, miał dorastać z dala od wpływów społecznych i samodzielnie uczyć się rozumowania; nie mogła nim rządzić „żadna władza oprócz własnego rozumu”¹. Między innymi, samodzielnie miał wybrać religię lub niewiarę. Paradoksalnie, indywidualistyczne wychowanie chłopca prowadzić miało do utworzenia ścisłej wspólnoty, w której jednostkowy namysł ustępuje dobru ogółu. Logikę tego przejścia ujawnia filozofia społeczna

¹ J.J. Rousseau, *Emil*, t. 2, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955, s. 71.

Rousseau. Przedstawia ona samowystarczalnego „dobrego dzikusa”, czyli człowieka sprzed nastania złej cywilizacji, która oplata „girlandami kwiatów” skuwające ludzi „żelazne łańcuchy”² feudalnych zależności. Alternatywą dla zastanych nierówności nie jest jednak powrót do natury, ale uspołecznienie na wyższym szczeblu: umowa społeczna. Polega ona na tym, że jednostki z własnej woli zdają się całkowicie na wynik głosowania, w którym każda z nich ma równy głos. W wyniku ścierania się niezgodnych opinii wyłania się demokratyczne jądro: wola powszechna. Jej postanowienia automatycznie stają się prawem, które musi być przestrzegane przez jednostkę nawet wówczas, gdy ogół zdecydował odmiennie od niej. W ten sposób „wolność przyrodzona” ustępuje „wolności społecznej, ograniczonej przez wolę powszechną”³. Odpowiada to dialektycznemu przejściu od wychowania Emila – najpierw „dobrego dzikusa”, później racjonalnego indywidualisty – do wychowania kolektywnego, opartego na dobrowolnej identyfikacji ze wspólnotą równych.

Ta dialektyka pojawia się potem u Immanuela Kanta i Fryderyka Schillera. Pierwszy postuluje „wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy”⁴ i kreśli wizję „państwa celów”. Żaden człowiek nie może w nim być traktowany jako środek do celu, a zawsze tylko jako cel. Na tej podstawie filozof odrzuca istnienie wojska, czyli ludzi traktowanych przedmiotowo na drodze do zbrojnego zwycięstwa. Wychowanie ma przybliżyć realizację porządku, w którym każdy będzie traktowany podmiotowo. Dziecko ma nauczyć się myśleć, zamiast wierzyć; samodzielnie decydować, a nie słuchać rozkazów. Jednak środki pedagogiczne zalecane do realizacji tych szczytnych celów, uderzają surowością i nieczułością na konkretne cierpienie. Kant w swoim traktacie pedagogicznym postuluje iście wojskową dyscyplinę w stosunku do dzieci⁵, dorosłym natomiast w *Krytyce rozumu praktycznego* zakazuje na podstawie wyśrubowanych, abstrakcyjnych norm moralnych kradzieży i krzywoprzysięstwa nawet w sytuacji zagrożenia życia, z drugiej strony zaś nie dopuszcza samobójstwa w przypadku bólu nie do zniesienia⁶. Schiller, który jako młodzieniec poddany był reżimowi wychowawczemu opartemu na restrykcyjnych zaleceniach poprzednika, przebudowuje tę „odstraszającą gracie” wizję pedagogiki i moralności. Jej surowość zastępuje swobodą i zabawą, które wywodzi z estetyki Kanta, definiującej piękno jako „celowość bez celu”⁷. Schillerowskie *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* stanowią wielką pochwałę spontaniczności, swobody i kreatywności⁸. Ten sam

² J.J. Rousseau, *Rozprawa o naukach i sztukach*, [w:] *Trzy rozprawy o filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, PWN, Kraków 1956, s. 11.

³ J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiakowicz, Kęty 2002, s. 23.

⁴ I. Kant, *Co to jest Oświecenie*, tłum. A. Landman, [w:] T. Kroński, *Immanuel Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 164.

⁵ Zob. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas, Łódź 1999.

⁶ Zob. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Galecki, PWN, Warszawa 1984.

⁷ Zob. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, tłum. J. Galecki, PWN, Warszawa 1986.

⁸ Zob. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. J. Prokopiuk, I. Krońska, Czytelnik, Warszawa 1972.

entuzjazm wyraża jego *Oda do radości*, do której muzykę napisał inny wielki zwolennik Oświecenia, Ludwig van Beethoven.

Odniesienie się filozofa do twórczych i witalnych potencjałów drzemających w człowieku zostało podchwyczone przez znacznie późniejszego teoretyka wyzwolenia stłumionych mocy erotyzmu i wyobraźni, Herberta Marcusego. Schiller jednak nie ceni, tak jak jego następcy, spontaniczności dla niej samej. Piękno i zabawa nie stanowią u niego samoistnych celów wychowania czy pożądaných cech porządku społecznego, lecz służą temu, by popędy zostały skutecznie zaprzęgnięte do służby rozumowi – temu samemu, na którym Kant oparł swoją restrykcyjną etykę i surową pedagogikę, a także wizję polityki społecznej. Wbrew pozorom, ta ostatnia wcale nie jest demokratyczna. Obaj filozofowie obawiali się dopuszczenia do politycznych decyzji klas niższych i byli zwolennikami monarchii absolutnej. Jak zauważa Terry Eagleton⁹, w ich metaforach uosabia ona rozum, podczas gdy odpowiadająca masom natura popędowa ma, wedle słów Schillera, „brać udział w triumfie święconym nad nią samą”¹⁰. To samo dotyczy kobiet, które mimo skojarzenia z wychwalanymi przez filozofa wartościami wrażliwości i piękna, nie zasługują według niego na prawa obywatelskie. Ten aspekt jego myśli także odziedziczony jest po Kancie, który wykluczył kobiety ze wspólnoty politycznej na zaskakującej jak na pacyfistę podstawie. Otóż uznał on „kobietę, obojętnie w jakim wieku” za „niedojrzałą do spraw obywatelskich” z tego powodu, iż „tak jak nie przystoi ich płci, aby ciągnęły na wojnę, w równie małym stopniu są w stanie bronić osobiście własnych praw i samodzielnie zajmować się sprawami wagi państwowej”¹¹. Warto zauważyć, że militarystyczne elementy wychowania pasują do tej wizji obywatelstwa jak ulał.

Obaj przedstawiciele idealizmu niemieckiego (a po nich między innymi Georg Wilhelm Friedrich Hegel) czerpali pod tym względem z filozofii społecznej Rousseau. Kobiety nie biorą udziału w zawiązywaniu umowy społecznej, a ich głos nie wchodzi w skład woli powszechnej. Mają one jedynie stanowić niemą podstawę wspólnoty politycznej mężczyzn, których potrzeby i pragnienia obowiązane są realizować. Nic dziwnego, że rozdział *Emila* poświęcony wychowaniu dziewczynki stoi w jaskrawej sprzeczności z tym, jak traktowany ma być chłopiec. O ile Emil miał myśleć samodzielnie, bez zewnętrznych autorytetów, o tyle jego przyszła partnerka Zofia polegać ma na nich w pełni. Gdy rzecz dotyczy wychowania dziewczynki, Rousseau pisze: „należy podkreślić, że do wieku, w którym rozum się przejaśnia, a rodzące się uczucie budzi sumienie, dobrem i złem dla młodych osób jest to, co uznaje za takie otoczenie. To, co się im nakazuje – jest dobre, czego się im zabrania – jest złe. Nic więcej nie potrzebują wiedzieć”¹². Kwestia

⁹ T. Eagleton, *Schiller and Hegemony*, [w:] T. Eagleton, *The ideology of the aesthetic*, Basil Blackwell Ltd., Oxford–Cambridge 1990, s. 111.

¹⁰ F. Schiller, *O wdzięku i godności*, [w:] F. Schiller, *Listy...*, s. 274.

¹¹ I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. W. Buchner, „Pismo literacko-artystyczne” 1988, nr 4, s. 54.

¹² J.J. Rousseau, *Emil*, t. 2, *op. cit.*, s. 258.

wyboru religii, tak ważna w przypadku Emila, w ogóle nie jest stawiana w odniesieniu do Zofii. Ma ona po prostu przyswoić sobie prawdy wiary wyznawanej przez rodziców i przy nich pozostać do końca życia. Powinna też trzymać się z daleka od nauk abstrakcyjnych, a w ciągłej bliskości lustra, ponieważ to uroda, a nie samoświadomość, ma największe znaczenie, jeśli chodzi o jej przyszłe losy. Kobiety mają w wizji Rousseau przyzwyczajać się od dzieciństwa do tego, że męska opinia rządzi ich życiem.

Jak widać, tradycja myślenia o polityce i wychowaniu wywodząca się od Jana Jakuba zaprzecza swoim emancypacyjnym deklaracjom. Długo jednak w refleksji zarówno filozoficznej, jak i pedagogicznej pomijano milczeniem kwestię wykluczenia kobiet. Zdaniem Carole Pateman, wynikało to z braku refleksji nad trzecią obok wolności i równości sztandarową wartością Rewolucji Francuskiej. Braterstwo przyjęło się interpretować jako inne określenie międzyludzkiej solidarności, podczas gdy jej zdaniem należałoby rozumieć je bardziej dosłownie: jako męską wspólnotę, opartą na podporządkowaniu kobiet¹³. Wbrew powszechnym uzasadnieniom pominięcia kobiet w koncepcjach filozoficznych jako czegoś we wczesnej nowoczesności oczywistego, nie brakowało wtedy krytyki tego podejścia, a także alternatywnych koncepcji społecznej emancypacji. Mary Wollstonecraft w *Wolaniu o prawa kobiety* tworzy wizję wychowania, w której dziewczęta uczą się samodzielnie rozumować i nie są jak dotychczas wdrażane do słabości oraz przyuczane do tchórzostwa, co przekłada się na zawodową i osobistą niezależność dorosłych kobiet¹⁴. Filozofka zwraca uwagę na liczne niekonsekwencje wywodów Rousseau dotyczących Zofii, chociażby tę, że skoro kobiety z natury pragną się jedynie podobać i słuchać mężczyzn, po co postuluje on tak wiele restrykcyjnych zabiegów wychowawczych, by to osiągnąć? Wbrew „braterskiej” definicji sfery publicznej, uważa ona, że macierzyństwo nie tylko nie przekreśla obywatelstwa, ale przeciwnie, powinno stanowić jedną z jego podstaw, na równi z pokojową działalnością dla dobra społeczeństwa. Nie można natomiast uzależniać przynależności do wspólnoty politycznej od noszenia broni, armia bowiem to szkoła niebezpiecznego irracjonalizmu.

Krytykiem Jana Jakuba z pozycji emancypacyjnych był także współczesny Wollstonecraft, Jean Antoine Condorcet. Odrzucał on militarystkę Rousseau i wykluczenie przez niego kobiet. Stworzył projekt bezpłatnego, koedukacyjnego kształcenia dzieci i dorosłych ze wszystkich klas społecznych, umożliwiającego naukę wykluczonym geograficznie i kulturowo¹⁵. Sprzeciwiał się rasizmowi i odrzucał kolonializm, postulował „współdziałanie w niezawisłości, wolności i oświece-

¹³ C. Pateman, *Braterska umowa społeczna*, tłum. K. Szumlewicz, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/pateman.pdf>. Jest to rozdział II książki C. Pateman, *The Disorder of Women. Democracy, Feminism and Political Theory*, Polity Press 1989.

¹⁴ Zob. M. Wollstonecraft, *Wolanie o prawa kobiety*, tłum. zespołowe, Wydawnictwo Mamina, Warszawa 2011.

¹⁵ Zob. J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948.

niu¹⁶ ludzi o innym niż biały kolorze skóry. Wierzył, że postęp technologiczny ulepszy społeczeństwo, a jego przepowiednie przyszłych wynalazków, chociażby samolotu, zaskakują trafnością. Przestrzegał jednak przed rządami wiedzących elit nad niewiedzącym tłumem, co nie różniłoby się wiele od władzy kleru, że-rującego według niego na ciemnocie wiernych. Dostrzegał także niebezpieczeństwo oparcia się nawet na słusznym entuzjazmie, gdy ten nie dopuszczał krytyki. W badaniach naukowych i praktyce dydaktycznej stawiał na prawo do błędu, czego odpowiednikiem, jeśli chodzi o społeczeństwo, było przyzwolenie na odmienne zdanie oraz krytykę.

Widać stąd, że John Stuart Mill ze swoim *Poddaństwem kobiet* wcale nie był pierwszym filozofem-feministą, jak wynikałoby z dominujących sposobów nauczania. Walcząc o polityczne prawa kobiet, ich niezależność ekonomiczną i wolność osobistą, uznawał on za pożądane realizowanie się ich przede wszystkim w obrębie rodziny. Dopiero po odchowaniu dzieci lub w przypadku ich nieposiadania kobiety są jego zdaniem gotowe do tego, by zająć się karierą zawodową lub polityczną. Inaczej sądziła jego żona, Harriet Taylor Mill, która w eseju *The Enfranchisement of Women*¹⁷ postulowała dostęp do działalności obywatelskiej także dla kobiet w ciąży i zajmujących się dziećmi. Ani u niej, ani u jej męża nie ma jednak wzmianki o tym, że to ktoś inny niż matka lub ewentualnie wynajęta do tego celu kobieta mógłby przejąć funkcje opiekuńcze. W tym czasie żłobki stanowiły już postulat części socjalistów. Druga część lewicy domagała się... zakazu pracy kobiet, połączonego z płacą dla mężczyzn wystarczającą na wyżywienie rodziny. Taylor Mill polemizowała z tym poglądem twierdząc, że znacznie bardziej pożądany byłby zakaz pracy dzieci. Powoływała się przy tym na Roberta Owena, filozofa, posła i działacza społecznego, który oburzony tym, że na początku XIX wieku już 7–8-latkowie pracowali w fabrykach tak jak dorośli, czyli do 13, a nawet 14 godzin dziennie, zgłosił w 1815 roku do Parlamentu projekt „humanitarnego ustawodawstwa fabrycznego”. Polegał on na zakazie pracy dzieci do lat 12 oraz ograniczeniu jej czasu do 12 godzin z obowiązkową przerwą 1,5 godziny dla młodocianych w wieku 12–18 lat. W znacznie złagodzonej formie udało się wprowadzić te postulaty do obowiązującego prawa po czterech latach.

Owen zwracał też uwagę opinii publicznej na skandal karania proletariackich i lumpenproletariackich dzieci za przewinienia bezpośrednio wynikające z ich sytuacji lub wywołane niezawinioną przez nie ignorancją¹⁸. Otrzymywały one wyroki takie jak dorośli, nie wahano się orzekać wobec nich kary śmierci. Filozof stawał także po stronie dorosłych, którzy wcześniej byli takimi dziećmi, a ich los bynajmniej nie uległ zmianie wraz z osiągnięciem pełnoletniości. Owen nie poprzestawał jednak na piętnowaniu wad systemu karnego i walce o bardziej hu-

¹⁶ J.A. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, tłum. E. Hartleb, J. Strzelecki, PWN, Kraków 1957, s. 214.

¹⁷ Zob. H. Taylor Mill, *The Enfranchisement of Women*, http://www.pinn.net/~sunshine/booksum/ht_mill3.html.

¹⁸ Zob. R. Owen, *Wybór pism*, tłum. M. Przyborowska, PWN, Kraków 1959.

manitarną politykę zatrudnienia. Jeszcze zanim rozpoczął aktywność parlamentarną, działał jako reformator społeczny na ograniczoną, eksperymentalną skalę. W jego tkalniach w New Lanark czas pracy został zredukowany i wprowadzono dla pracowników oraz ich dzieci szereg zajęć edukacyjnych, kulturalnych i rozrywkowych. W zaprojektowanym przez niego idealnym społeczeństwie – ze względu na które był zwany „utopijnym” – miał zostać zniesiony podział na bogatych i biednych, wieś i miasto. Ludzie mieli mieszkać w estetycznych budynkach, otoczonych zakładami pracy i rolniczym krajobrazem. Czynności gospodarskie, dotąd wykonywane dużym nakładem sił i kosztów w domu, podjęte zostałyby przez publiczne placówki. Także wychowanie dzieci w dużej mierze przejąłby kolektyw. Uwolnione od obciążeń kobiety zyskać miały pełnię praw osobistych i politycznych. Religia stałaby się sprawą wyboru, nie przymusu, zaś potępienie odstępców od wiary miało stać się niemożliwe, kiedy wierni różnych wyznań zaczęli modlić się razem w tych samych przybytkach kultu.

Charles Fourier radykalizuje poglądy Owena, rozwijając je w kierunku poddyktowanym przez artystyczną wyobraźnię¹⁹. Ludzie mają u niego mieszkać w pałacach, wspólnie jadać i gotować wspólnie, pełne inwencji posiłki, doceniane przez biesiadników. Życie osobiste, łącznie z erotyzmem, ma przenieść się do sfery publicznej, gdzie przybierze rozbuchane, libertyńskie formy. Realizacja popędów i potrzeba piękna zostają powiązane z pracą, nazwaną z tego powodu „pracą atrakcyjną”. Szczególna rola przypada w tej wizji dzieciom. Już niemowlęta są powierzane kolektywowi, złożonemu z kobiet przejawiających autentyczne zamiłowania macierzyńskie, obce zdaniem filozofa większości płci żeńskiej. Potem dzieci trafiają pod skrzydła... innych dzieci, mianowicie tych ze starszych grup wiekowych. Wszystkie one aktywnie uczestniczą w życiu wspólnoty zwanej Falansterem, gdzie powierzone im zostają różnorakie odpowiedzialne funkcje, między innymi czyszczenie ustępów, odpowiadające dziecięcej fascynacji nieczystością. W ten sposób Fourier dowcipnie i z psychologicznym wyczuciem odpowiada na pytanie zadawane od wieków wszelkim utopistom, mianowicie, kto będzie w idealnym społeczeństwie wykonywał najbrudniejsze prace. Władza ma być w Falansterze na wskroś demokratyczna, przy czym każdy może nosić tytuł, jaki mu lub jej się żywnie podoba. To samo dotyczy religii, która wypełniać ma życie wspólnoty w swoich rozlicznych, nieortodoksyjnych i całkowicie dobrowolnych formach, wykluczających jedynie dogmaty oparte na nienawiści.

Karol Marks i Fryderyk Engels odnosili się z dystansem do poglądów Owena i Fouriera, od których zapożyczyli jednak więcej, niż się do tego przyznawali. Postulowali bowiem prawo do rozwodu i posiadania nieślubnych dzieci, wprowadzenie żłobków dla odciążenia pracujących matek, publiczne stołówki i pralnie, edukację opartą na szacunku do pracy i zawierającą jej elementy. Tak samo jak ich poprzednicy wyczuleni byli na krzywdę dzieci w realiach społeczeństwa kapitalistycznego. Potępiali nagminne zatrudnianie ich, opisywali warunki pracy nielet-

¹⁹ Zob. Ch. Fourier, *Oeuvres completes*, t. I-XII, Anthropos, Paris 1966–1968.

nich w manufakturach, przy których błędą Dantego „najstraszniejsze fantazje o piekle”²⁰. Tym, co Marksowi i Engelsowi nie odpowiadało u socjalistów utopijnych, była – poza elementem fantastycznym – zbyt duża określoność wizji szczęśliwego społeczeństwa oraz to, że miało ono nastąpić na drodze pokojowych reform. Autorzy *Manifestu komunistycznego* natomiast uważali, że to rewolucja wyłoni kształt przyszłego społeczeństwa, którego nie mogą przewidzieć ludzie ukształtowani przez dotychczasowe realia. Miało to umocowanie w twierdzeniu o bycie określającym świadomość, ale niesprawiedliwie redukowało wychowanie, praktykę o potencjale zmiany nie mniejszym niż rewolucja, do przemian ekonomicznych.

Na pytanie, „Jak wychować wychowawców”, odpowiedzi w obrębie marksizmu udziela dopiero Antonio Gramsci²¹. Odwołując się do słynnego stwierdzenia z *Ideologii niemieckiej*, że „Myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi”²², zauważa on, że nigdy nie jest tak, by panowała tylko jedna ideologia odzwierciedlająca stosunki materialne. Mówić należy raczej o rozmaitych świadomościowych „warstwach tektonicznych”, z których część nie odpowiada już materialnym stosunkom, a część stanowi przecucie egalitarnej przyszłości. Rolą wychowawców jest uświadomić sobie aktualnie panujący typ „światopoglądu organicznego” i na niego oddziaływać. Rzecz jasna, najtrudniej przekonać ludzi, zwłaszcza niewykształconych, do poglądów nowych, rewolucyjnych, nawet jeśli wyrażają one ich interesy. Toteż intelektualne dopracowanie wizji emancypacyjnej musi być powiązane ze znajomością materialnego życia i sposobu myślenia ludu. W przyszłym społeczeństwie filozof pragnie wprowadzenia „szkoły jednolitej”, to jest bezpłatnej i takiej samej dla wszystkich dzieci. Oddziaływałyby je ona w dużej mierze od środowiska rodziców i wprowadzała do ich życia całkiem nowe treści i umiejętności, których nie nabyłyby one w domach pochodzenia, przesiąkniętych „folklorystycznymi” sposobami myślenia. Jak widać, rodzina w nowoczesnej myśli socjalistycznej nie cieszyła się dobrą prasą. Miała ona wpływać na potomków w jak najmniejszym stopniu, a jej reformy upatrywano głównie w oddziaływaniu instytucji zewnętrznych.

W tym samym czasie za Oceanem powstaje inna radykalna koncepcja wychowania. Na pierwszy rzut oka postulaty Johna Deweya nie różnią się od europejskiej pedagogiki emancypacyjnej. Dzieci powinny według niego zyskiwać w toku nauczania świadomość praw obywatelskich i równości, a ich zainteresowania mają rozwijać się organicznie, co nie znaczy, że bez udziału dyscypliny i samodyscypliny²³. Ważne jest, by zapoznały się z kluczową rolą pracy i odczuwały wobec niej szacunek. Ma to być połączone z nabywaniem wrażliwości artystycznej, która

²⁰ K. Marks, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej* (1867), tłum. H. Lauer, M. Kwiatkowski, J. Heryng, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XXIII, Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 286.

²¹ Zob. A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. I–II, tłum. B. Sieroszewska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.

²² K. Marks, F. Engels, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. III, *op. cit.*, s. 50.

²³ Zob. J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, tłum. J. Pieter, Ossolineum, Wrocław 1967.

sprawia, że praca, tak jak wcześniej nauka, staje się źródłem szczęścia i satysfakcji. Amerykanin jednak proponuje nową podstawę teoretyczną dla tych celów. Jego teoria nie tylko domaga się demokracji i tłumaczy jej zasady, ale ma stanowić wprost jej artykulację. Wiele z dotychczasowych filozofii zawodziło pod tym względem, bowiem „u ich podstaw leżało założenie o jedynej, ostatecznej i niezmiennej władzy, z której wywodzą się władze pomniejsze. Ludzie kwestionujący boskie prawa królów czynili to w imię innego absolutu. Głos ludu był mitologizowany jako głos Boga”²⁴. Tymczasem „ideał demokratyczny” Deweyowskiego pragmatyzmu nie ma nic wspólnego z jakąkolwiek odgórną ahistoryczną prawdą, zawsze bowiem wyrasta z bieżącej sytuacji, z dominujących w danej chwili postaw i tendencji jednostek oraz społeczeństwa. Oznacza to, że nie istnieje żadna zewnętrzna względem materialnego świata instancja, a prawdę stanowi to, co w danym momencie sprawdza się jako dobre rozwiązanie. Filozof nie uważał za nie rewolucji, utrwalającej jego zdaniem dawne sposoby myślenia, oparte na binarnych podziałach. Wierzył natomiast w gruntowne, jednoczesne reformy sfery ekonomicznej i wychowania.

Skupienie na bieżącej sytuacji nie znaczy, że edukacja obejść się ma bez historii. Dzieci mają poznawać dzieje Stanów Zjednoczonych, ucząc się o zmaganiach pionierów i naśladowując ich codzienne czynności, co wiąże się z rozbudzeniem praktycznej wynalazczości. W wizji przeszłości przekazywanej dzieciom nie ma mowy o odbieraniu ziemi rdzennym mieszkańcom Ameryki ani o potworności niewolnictwa. Odpowiada temu wizja płodnej mieszanki kultur, wśród których filozof nie wymienia afrykańskiej ani indiańskiej. Także jeśli chodzi o kobiety, jego poglądy trudno nazwać emancypacyjnymi. Feminizm był jego zdaniem jedną z socjalistycznych skrajności, a podwyższenie pozycji kobiet uważał on za pożądane tylko wówczas, gdy służyło polepszeniu relacji w rodzinie i jej ogólnemu dobrobytowi. Mimo to pragmatyzm ze swoją niechęcią do dualizmów i nieruchomej prawdy oraz naciskiem na praktykę stał się skutecznym orężem ruchów obywatelskich w Stanach Zjednoczonych. Wpłynął także na socjologię krytyczną Jürgena Habermasa, która jest dla mnie ważna nie tylko jako filozofia emancypacyjna, ale także pod względem metodologicznym. Wedle jego wytycznych, badanie historii powinno polegać na dopuszczaniu do głosu emancypacyjnych dążeń przeszłości i podejmowaniu z nimi dialogu. Mam nadzieję, że udało mi się to uczynić, a tym samym przybliżyć realizację roszczeń emancypacyjnych, wysuwanych przez teraźniejszość.

²⁴ J. Dewey, *Philosophy and Democracy*, [w:] *The Essential Dewey*, t. I, *Pragmatism, Education, Democracy*, red. L. A. Hickman, T. M. Alexander, Indiana University Press, Bloomington 1998, s. 77.

Summary

Emancipation through Education: from the Enlightenment to the Pragmatism

How to characterize the term „emancipation through education”? Emancipation is the process which leads to social equality, political freedom and a real possibility of individual progress for every human being. An egalitarian education means that knowledge is available for everybody irrespective of his or her social class, sex, race and nationality. It helps people from the oppressed or discriminated groups to fight injustice and teaches them how to defend their already achieved rights. The idea of emancipation through education understood in such a way emerged in the period of the Enlightenment, which encompassed the times before, during and right after the French Revolution. Then this idea evolved through the whole modern era, which ends in the beginning of the Second World War. In my essay *Emancipation Through Education: from Enlightenment to Pragmatism* I study the emancipatory threads present in the philosophical theories of such thinkers as Jean Jacques Rousseau, Jean Antoine Condorcet, Mary Wollstonecraft, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, John Stuart Mill, Harriet Taylor Mill, Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci and John Dewey. When carrying out my research I found out that some of the modern thinkers represented the emancipatory position only in the part of their ideas while in the other part of their thought they remained conservative. For example, Rousseau, one of the fathers of the emancipatory pedagogy, was against the participation of women in the public space. Another example is using the power of beauty and joy to bring the „impulsive” masses under the control of the „rational” elites in the Schiller’s vision of the aesthetic pedagogy. I analyze these „omissions” using the critical discourses such as the philosophy of the feminist thinker Carole Pateman and the Marxist theoretician Terry Eagleton.

Krytyczna pedagogika religii – zarys problematyki

Wstęp

Celem tegoż artykułu jest przedstawienie zarówno genezy, jak i rozwoju pedagogiki religii w horyzoncie paradygmatu krytycznego. Głównym zadaniem jest tu ukazanie dociekań pedagogiczno-religijnych szczególnie w XX wieku, jako źródłowo zaangażowanych analiz w przestrzeni ideowo-krytycznej interpretacji. Jest tu mowa o tradycji niemieckiej pedagogiki religii, która powstała na początku XX wieku, a najintensywniej rozwinęła się w czasie międzywojennym dzięki postulatam teologii liberalnej i tendencjom emancypacyjnym¹. Co ciekawe, postulaty krytycznej rewizji wychowania religijnego na gruncie Kościoła protestanckiego w Niemczech były zainicjowane oddolnie, przede wszystkim przez pedagogów i nauczycieli szkolnych. Z kolei najważniejszymi przedstawicielami tego podejścia w środowisku naukowym byli Otton Baumgarten i Richard Kabisch, którzy bazując na pedagogice reformy wnosili emancypacyjne postulaty dotyczące eliminacji dominacyjnej pozycji Kościoła zarówno w życiu społecznym, jak i edukacyjnym². Edukacja religijna przez nich rozumiana nie miała wprost kształtować ludzkiej religijności, teologiczności, monoteistyczności czy nawet ewangeliczności, ale przede wszystkim miała na celu rozwój człowieczeństwa w możliwie doskonałej postaci jego boskiej konstrukcji. Były to tezy krytyczne wobec ówczesnego stanu wychowania i nauczania religijnego, przez co były niepopularne, wskazując jednocześnie, że pedagogika religii jest dziedziną niekorzystnie wpływającą na „interesy” Kościołów protestanckich. Ten etap rozwoju pedagogiki religii jako dziedziny naukowej – datowany na początek wieku XX – był powiązany z paradygmatem krytycznym, przede wszystkim na poziomie potocznego rozumienia tej kategorii. Z kolei bezpośrednie nawiązanie do myśli krytycznej – szczególnie teorii krytycznej, hermeneutyki i pedagogiki krytycznej – miało miejsce dopiero w drugiej połowie XX wieku, szczególnie dzięki osobom G. Otto, H.J. Dogera

¹ Zob. *Teologia liberalna*, [w:] H.Vorgrimer, *Nowy leksykon teologiczny wiara – objawienie – dogmat*, Warszawa 2005, s. 380–381.

² Zob. M. Konieczny, *Emancypacja*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 157–161.

i J. Lotta. Autorzy ci pierwsi zaproponowali radykalną zmianę paradygmatu w pedagogice religii z kerygmatycznej i konfesyjnej na ideologiczno-krytyczną. Polegało to w głównej mierze na przyjęciu kryteriów F.D. Schleiermachera, w odniesieniu do relacji między teorią pedagogiczną a praktyką wychowawczą, którym przysługuje całkowita odrębność³. W tym przypadku teoria nie musiała usprawniać czy poprawiać efektywności danej praktyki, ale przede wszystkim miała czynić ją bardziej świadomą – względem możliwie wszelkich uwarunkowań. Na gruncie edukacji religijnej miało to bardzo poważne konsekwencje, gdy teoria pedagogiczna odsłaniała i uświadamiała uwarunkowania filozoficzne, społeczne, ideowe, itd. w paradygmacie krytycznej interpretacji. W obrębie podstawowych założeń krytycznej pedagogiki religii w tymże tekście zaprezentowana będzie również problematyka na gruncie polskiej pedagogiki religii nurtu krytycznego, do której należą szczególnie prace Cypriana Rogowskiego – np. w obrębie hermeneutycznej interpretacji symbolu religijnego⁴ oraz prace Bogusława Milerskiego – np. wokół hermeneutycznej pedagogiki religii⁵.

Pedagogika religii

Wiek XIX dla pedagogiki religii, był momentem kluczowym, gdyż zaczęto systematycznie włączać kryteria analizy pedagogicznej w przestrzeń edukacji religijnej. Inicjatorem takiego podejścia był przede wszystkim F. Schleiermacher, filozof i teolog ewangelicki żyjący jeszcze w XIX wieku, który w 1826 roku prowadził na Uniwersytecie w Berlinie wykłady z pogranicza pedagogiki i teologii. W swojej pracy z jednej strony podkreślał pilną potrzebę poszerzenia edukacji religijnej o wymiar empiryczny i duchowy, z drugiej zaś strony wnosił postulat otwarcia na współczesną humanistykę. Pomysł ten doprowadził w tamtym czasie do powstania założeń teologii liberalnej, polegającej przede wszystkim na odnowie i uwspółcześnieniu interpretacji tekstów biblijnych. Innymi zwolennikami reinterpretacji form edukacji religijnej byli Charles Palmer, który 1844 roku wydał dzieło o ewangelickiej katechetyce i pedagogice pt. *Ewangelicka katechetyka*, oraz Tuiskon Ziller, przedstawiciel herbartyzmu⁶. Obaj wnosili nie tylko o włączenie analiz humanistyki w przestrzeń religijną, ale przede wszystkim o skorelowanie w równym stopniu wpływu nauk społecznych i teologii. Stanowisko liberalnych teologów w kolejnych latach doprowadziło do żywego sprzeciwu tzw. ruchu kerygmatycznego, którego propagatorami byli Karl Barth (1886-1968) i Gabriel Bohne (1885-1977), uznający pierwotność i nadrzędność objawienia zawartego w *Biblii* względem całego procesu kształcenia⁷.

³ Zob. M. Patalon, *Teologia a pedagogika*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 786–790.

⁴ Zob. C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Toruń 2011.

⁵ Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.

⁶ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia, Encyklopedia PWN*, t. 8, s. 51–53.

⁷ M. Patalon, *Teologia a pedagogika*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 786–790.

Pojęcie *pedagogika religii* jako nazwę dziedziny łączącej zakres badań teologii i pedagogiki wprowadził jako pierwszy niemiecki teolog i filozof Max Reischle. Uznał on w swojej rozprawie *Pytanie o istotę religii. Podstawy metodologiczne filozofii religii*, wydanej w Freiburgu w 1889 r., że pedagogika religii nie jest dziedziną samodzielną z zakresu religioznawstwa, należy natomiast do nauk teologicznych⁸. Dzieje się tak dlatego, że analizy wchodzące w jej skład zawsze uwarunkowane są rozumieniem w kontekście konkretnej konfesji. Zagadnienia nauczania i wychowania religijnego mają swoje miejsce w strukturze teologii pastoralnej, jako dziedziny katechetyki. W tym samym czasie w nieco innym tonie wypowiadali się Otton Baumgarten i Richard Kabisch, którzy w swoich pracach inicjowali nowe podejście do edukacji religijnej, opartej na teologii liberalnej i procesach emancypacji w kulturze. Głównym ich postulatem była potrzeba odróżnienia katechezy kościelnej od szkolnego nauczania religii, które miało łączyć się z edukacją humanistyczną, uprawianą w obrębie edukacji powszechnej. W tym rozumieniu szkolna edukacja religijna nie miała nadrzędnego, konfesyjnego celu, ale przede wszystkim cel ogólnokulturowy⁹.

W kolejnych latach katechetyka zarówno katolicka, jak i protestancka coraz szerzej otwierała się na osiągnięcia takich nauk, jak pedagogika czy psychologia. Na początku XX wieku O. Eberhardt oraz J. Gottler spostrzegli stopniową autonomizację problematyki i metody pedagogiki religii w strukturze katolickich nauk teologicznych. Wydaje się, iż pedagogika religii w tamtym okresie rozwijała się coraz intensywniej, im mocniej uobecniała się krytyka tradycyjnej roli religii, a w szczególności roli Kościoła we współczesnym społeczeństwie. Potrzeba szybkich zmian zarówno języka, jak i treści religijnego przekazu, doprowadziły do stopniowej autonomizacji treści pedagogicznych wewnątrz teologii pastoralnej¹⁰. W tym też okresie wokół rozumienia i potrzeb pedagogiki religii narastała żywa dyskusja, wielu teologów i filozofów różnie rozumiało miejsce, cele i zadania dla rodzącej się już samodzielnej dziedziny. Jednym z nich był Friedrich Niebergall, który w 1911 roku opublikował manifest pt. *Rozwój katechetyki w kierunku pedagogiki religii*¹¹. W tekście tym ukazywał on nowatorskość i niezależność analiz wchodzących w skład pedagogiki religii od klasycznej protestanckiej katechetyki, oraz wnioskował potrzebę tworzenia nauki ogarniającej relację między pedagogiką i teologią, z dominującym uwzględnieniem samej pedagogiki. Było to jeden z pierwszych pomysłów zbudowania metodologicznie niezależnej od protestanckiej teologii dziedziny pedagogicznej działającej na rzecz pracy katechetycznej opartej jednak przede wszystkim na kryteriach nauk o wychowaniu. Od tego momentu można zanotować początek dużego ruchu intelektualnego w obrębie kate-

⁸ M. Reischle, *Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie*, Freiburg 1889.

⁹ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 45–68; C. Rogowski, *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 561–565.

¹⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 47–49.

¹¹ F. Niebergall, *Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik*, Berlin 1911.

chetyki protestanckiej, zmierzającego do zbudowania pedagogiki religii rozumianej jako dziedzina autonomiczna wobec teologii, a szeroko wykorzystującej analizy i rozstrzygnięcia z zakresu pedagogiki i psychologii ogólnej¹². Podobnie wyglądała sytuacja po stronie katolickich teologów, gdzie Joseph Göttler, kierownik katedry pedagogiki i katechezy katolickiej na uniwersytecie w Monachium, wydał prace w duchu pedagogiczno-religijnym. Istnieje jednak w tamtym czasie, różnica między protestanckim a katolickim rozumieniem nowej dziedziny, gdzie ta pierwsza sytuuje pedagogikę religii jako samodzielną naukę pedagogiczną, natomiast druga, wprost uzależnia ją od katechetyki, której ma służyć jako odnowa metodologiczna¹³.

Efektom pracy na rzecz odnowienia i uwspółcześnienia niemieckojęzycznej edukacji religijnej było powołanie nowych periodyków i czasopism *stricte* poświęconych zagadnieniom pedagogiczno-religijnym, m.in. „Christlich-Pädagogische Blätter” wydawany w Wiedniu, „Katechetische Blätter” oraz „Zeitschrift für den Evangelischen Religionsunterricht” i „Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht”, wydawane jednak tylko do lat trzydziestych. Główną problematyką tamtego czasu był, po pierwsze, wewnętrzny rozwój całej katechetyki chrześcijańskiej, po drugie, zbudowanie współczesnej, otwartej na aktualne problemy i dylematy człowieka XX wieku edukacji religijnej, oraz po trzecie, kontestacja dominacji Kościoła ewangelickiego w społeczeństwie demokratycznym. Rozwój edukacji religijnej w tym przypadku był rozumiany jako wypracowanie narzędzi skutecznego przekazu treści religijnych, które odpowiadałyby nieustannie zmieniającej się sytuacji religijno-społecznej. Zmiany te dotyczyły zarówno języka przekazu, jak i reinterpretacji i uwspółcześnienia treści teologicznych. Pomysł stworzenia nauki pedagogicznej pracującej na rzecz współczesnej, otwartej edukacji religijnej, miał polegać przede wszystkim na wypracowaniu jak najskuteczniejszych modeli edukacyjnych. Kształt tych modeli był modyfikowany i zależny od aktualnych potrzeb społeczno-kulturowych, natomiast z założenia miał być możliwy do zastosowania przez różne kościoły chrześcijańskie w pluralistycznym społeczeństwie¹⁴.

Rozwój pedagogiki religii w Niemczech został zahamowany w latach trzydziestych z powodu sytuacji polityczno-społecznej, gdzie państwo nazistowskie wykorzystując edukację religijną do celów ideologicznych, zredukowało jej metodologiczny i naukowy kontekst. Jednocześnie w latach międzywojennych dużą popularnością cieszył się w protestanckiej teologii nurt kerygmatyczny reprezentowany przez teologów katolickich i protestanckich, np. J.A. Jungmanna, G. Bohne, O. Hammelsbecka czy H. Kittela. Podejście to z założenia w dużej części

¹² Zob. B. Milerski, *Nurty w ewangelickiej pedagogice religii w XX wieku*, [w:] *Paedagogia Christiana*, t. 8, 2001; Tenże, *Elementy pedagogiki religijnej. Status edukacji religijnej w Niemczech*, Warszawa 1998.

¹³ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 49.

¹⁴ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń 2000, s. 275–289.

eliminowało z zakresu analiz teologii kontekst współczesnej problematyki pedagogicznej¹⁵.

W kolejnych dekadach XX wieku, już od lat pięćdziesiątych pedagogika religii jako dyscyplina naukowa uzyskiwała coraz większe znaczenie w kontekście wyzwań i procesów społecznych, takich jak: rewolucja kulturowa, modernizacja życia rodzinnego, liczne procesy emancypacyjne, sekularyzacja i krytyka niedemokratycznej władzy w Kościele. Już w 1948 roku powołano w Niemczech czasopismo „Der Evangelische Erzieher”, łączące badania teologii i pedagogiki, a w 1954 roku Kościół ewangelicki utworzył centrum Munster Comenius-Instytut, w którym pracowano na rzecz interdyscyplinarnych badań łączących analizę kategorii teologicznych ze współczesnymi teoriami wychowania. Bardzo intensywna krytyka teologii dialektycznej¹⁶ i kerygmatacyjnej koncepcji wychowania¹⁷ w tamtym czasie doprowadziła do powstania nowych teorii i modeli edukacji religijnej, wprost czerpiącej z systemów antropologii filozoficznej. Chodzi przede wszystkim o prace Martina Stallmanna, Hansa Stocka, Gerta Otto oraz w kolejnych latach Hansa-Bernharda Kaufmanna, Dietera Stoodta, Klausu Wegenasta, wprowadzające metodę hermeneutyczną, fenomenologiczną i emancypacyjno-krytyczną do edukacji religijnej¹⁸. Dekady lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w Niemczech były okresem stabilizacji i szybkiego instytucjonalnego rozwoju na uniwersytetach i w państwowych instytucjach pedagogiki religii. W tym też czasie zaczęto oficjalnie posługiwać się pojęciem *ewangelicka pedagogika religii*, oznaczającym dziedzinę nauk pedagogicznych łączącą teologię protestancką z teorią wychowania. Również w obrębie Kościoła katolickiego rozpoczęto kształcenie w zakresie katechetyki otwartej na projekty współczesnej teorii edukacji. W 1984 roku powołano czasopismo „Jahrbuch der Religionspädagogik”, które na stałe w zakres badań pedagogiczno-religijnych wprowadziło kategorię ponadkonfesyjności, otwartości, dialogu międzyreligijnego i ekumenicznego¹⁹.

Odmienną tradycją kulturowo-językową była pedagogika religii uprawiana w Stanach Zjednoczonych, gdzie początkowo zdominowana przez protestanckich teologów, ale szybko uzyskała charakter interdyscyplinarny i ekumeniczny. Stało się to jednak dlatego, gdyż wyrosła na gruncie już uprawianej edukacji reli-

¹⁵ Zob. J. Bagrowicz, *Problematyka katechizacji młodzieży w nurcie katechezy kerygmatacyjnej*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1996, 34, nr 1, s. 183–200.

¹⁶ *Teologia dialektyczna* to okres w rozwoju teologii XX wieku datowany na lata 1920–1933, do którego należą: Karl Barth, Eduard Thurneysen, Friedrich Gogarten, Emil Brunner, Rudolf Bultmann oraz Georg Merz. Koncepcja ta była sprzeciwem wobec teologii liberalnej początku XX wieku, oraz starała się odpowiadać na egzystencjalno-teologiczne problemy związane z wydarzeniami I wojny światowej. Zob. M. Patalon, *Teologia a pedagogika*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 786–790.

¹⁷ *Kerygmatayka* to kierunek w teologii katolickiej łączący teologię systematyczną z pastoralną, w celu skutecznego oddziaływania na rozwój wiary wspólnoty chrześcijańskiej. Zob. J. Bagrowicz, *Problematyka katechizacji młodzieży w nurcie katechezy kerygmatacyjnej...*, s. 183–200.

¹⁸ Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia, Encyklopedia PWN...*, s. 52–53.

¹⁹ C. Rogowski, *Czasopisma pedagogiczno-religijne niemieckojęzyczne*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 89–90.

gijnej opartej na tzw. szkolnictwie niedzielnym, działającym od połowy XVIII wieku. Była to inicjatywa purytańskich kościołów angielskich i kolonialnych, które organizowały nauczanie dla dzieci w niedziele, jako jedynym dniem wolnym od pracy. Inicjatorem tego ruchu był angielski teolog R. Raikes (1736–1811), który prowadził naukę dla dzieci przede wszystkim w zakresie wiedzy religijnej, ale również wiedzy ogólnej. Początkowo odbywało się to na płaszczyźnie międzykościelnej, następnie na płaszczyźnie międzywyznaniowej, gdzie nauczycielami były osoby świeckie. W 1803 roku w Wielkiej Brytanii powstał London Sunday School Union (Londyński Związek Szkół Niedzielnych), który w 1880 roku obejmował nauką 12 milionów uczniów. W 1824 roku w Filadelfii powołano The American Sunday School Union (Amerykańska Unia Szkół Niedzielnych), którego organizacyjnym celem działania było powołanie szkoły w każdej amerykańskiej miejscowości. W kolejnych dekadach zasięg szkolnictwa niedzielnego obejmował już całe Stany Zjednoczone²⁰.

Pod koniec XIX wieku ujawniła się potrzeba głębokiej dyskusji i refleksji w obrębie edukacji religijnej, czego wynikiem było powołanie w 1903 roku The Religious Education Association – REA (Stowarzyszenie Edukacji Religijnej). Przewodniczącym został William R. Harper – prezydent Uniwersytetu w Chicago, który w swoim odczycie nakreślił otwarty i naukowy charakter działalności stowarzyszenia. Kolejnym prelegentem pierwszego zjazdu był George A. Coe, jeden z prekursorów dialektycznej wizji edukacji religijnej. Koncepcja ta polegała na binarnej perspektywie antropologicznej, uznającej człowieka jako byt jednocześnie społeczny i religijny. W pierwszym rozumieniu człowiek-dziecko zajmuje centralne miejsce w systemie kształcenia szkolnego, ale jednocześnie posiada głęboką naturę aksjologiczną i transcendentny punkt odniesienia. W tym przypadku pedagogika religii służy dialektycznej edukacji religijnej rozumianej jako jeden z istotnych elementów całościowego procesu kształcenia. W pierwszym zjeździe uczestniczył również John Dewey, który w swoim odczycie postulował, aby wszelkie badania w zakresie pedagogiki religii spełniały identyczne metodologiczne warunki, jak pozostałe badania o charakterze edukacyjnym. Z powyższej dyskusji wyłonił się jeden najistotniejszy wniosek, mianowicie, współczesna edukacja religijna winna rozwijać się równoległe z edukacją powszechną, spełniając tożsame naukowe, jak i społeczne kryteria weryfikacji²¹.

Na kolejnych, corocznych zjazdach sformułowano jednorodny cel edukacji religijnej, którym była wzajemna, dwustronna korelacja wymiaru religijnego i edukacyjnego zarówno w przestrzeni naukowej, jak i społecznej. W 1906 roku w Chicago powołano czasopismo „Religious Education”, które stało się centralnym ośrodkiem rozwoju amerykańskiej otwartej i ekumenicznej myśli edukacyjno-religijnej. W 1917 roku G.A. Coe opublikował pierwszą na gruncie amerykańskim

²⁰ Zob. M. Patalon, *Teologia a pedagogika*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 786–790.

²¹ Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 47–48.

pracę w zakresie pedagogiki religii pt. *Social Theory of Religious Education* (Społeczna teoria edukacji religijnej). Była ona poświęcona teoretycznym założeniom edukacji religijnej, które nie sprowadzały się wyłącznie do nauk społecznych czy teologicznych, ale były autonomicznym połączeniem dwóch źródłowych nauk jednocześnie²².

Obok REA w 1931 roku środowisko katolickich naukowców powołało do istnienia „Journal of Religious Instruction”, przekształcony w 1947 w „Catholic Educator”. W tym także czasie włączono w badania edukacyjnoreligijne analizy z zakresu psychologii, gdzie Granville S. Hall utworzył „American Journal of Religious Psychology and Education”. W kolejnych latach działacze REA doprowadzili do szerokiego zainteresowania problematyką edukacji religijnej w zakresie szkolnictwa wyższego, dzięki czemu na uniwersytetach zaczęły powstawać instytuty i katedry pedagogiki religii uprawianej w obrębie religioznawstwa. Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte poprzedniego stulecia na gruncie amerykańskim to czas nie tylko dialogu na rzecz wspólnej edukacji religijnej między wyznaniem chrześcijańskimi, ale również to otwarcie pedagogiki religii na dialog interreligijny, w tym szczególnie chrześcijaństwa z judaizmem, islamem czy religiami wschodu, a w kolejnym etapie kulturowy dialog religii z ateizmem²³.

Ostatnie dekady XX wieku przyniosły również duże pobudzenie na gruncie brytyjskiej pedagogiki religii, która w odróżnieniu od tradycji amerykańskiej i niemieckiej nie posiadała bogatej naukowej przeszłości. Dopiero w latach osiemdziesiątych za sprawą anglikańskiego działacza oświatowego Johna Hulla ruszyła praca na rzecz instytucjonalnej budowy pedagogiki religii jako dziedziny naukowej. Od roku 1971, w którym Hull stał się redaktorem naczelnym czasopisma „The British Journal of Religious Education”, ruszyła praca na rzecz budowy naukowych podstaw w anglikańskiej pedagogice religii. W tym także czasie dynamicznie powstawały instytuty i katedry pedagogiki religii, które jednak nie były powoływane na wydziałach teologicznych czy studiów nad religią, ale właśnie na wydziałach edukacyjnych i pedagogicznych. Brytyjska edukacja religijna stała się mocnym filarem w przestrzeni międzynarodowych badań interdyscyplinarnych²⁴. Druga połowa XX wieku była dla pedagogiki religii jako subdyscypliny naukowej czasem bardzo intensywnego rozwoju, stworzono nowe koncepcje edukacyjne, w których zarówno pedagogika, jak również filozofia, psychologia czy socjologia wprowadzały nowe wymiary analiz. Jest tu mowa przede wszystkim o hermeneutycznej, egzystencjalnej i emancypacyjno-krytycznej pedagogice religii, a także powstałej w kolejnych latach psychologii religii odsłaniającej nieświadome, przez co nieobecne do tej pory wymiary badań w zakresie edukacji religijnej. W kolejnych latach, pod koniec XX wieku, pedagogika religii rozwijająca się przede wszystkim na gruncie anglojęzycznym i niemieckojęzycznym

²² *Ibidem*, s. 48.

²³ *Ibidem*, s. 54.

²⁴ *Ibidem*, s. 48.

uzyskuje status dziedziny samodzielnej. Powstające instytuty i katedry stawały się placówkami naukowymi, dzięki czemu otwierała się możliwość współpracy międzykulturowej.

Sytuacja kulturowo-polityczna końca poprzedniego wieku w krajach demokratycznych była bardzo zróżnicowana, a społeczeństwa zmagaly się z wieloma problemami wynikającymi ze zmian kulturalno-społecznych. W tej dynamicznej strukturze również religia, jak i poszczególne Kościoły na nowo poszukiwały swojego miejsca w hierarchii społecznej. W sytuacji tej pedagogika religii stała się dziedziną autorefleksyjną oraz krytyczną, również wobec religii jako takiej. Edukacja powszechna, której część stanowiły również zajęcia z religii, wymagała, by zarówno treści, jak i cele edukacji religijnej były spójne z podstawowymi założeniami i organizacją społeczeństwa pluralistycznego. Poszczególne Kościoły narodowe zostały postawione przed faktem działania na rzecz współczesnego społeczeństwa, jednocześnie odpowiadając na indywidualne i grupowe potrzeby. Kategorie takie, jak tolerancja, wolność, równość, różnorodność, itp. nie były już tylko hasłami z przeszłości, ale stały się codzienną rzeczywistością krajów Europy Zachodniej i całego świata. W tej oto sytuacji religie świata oraz Kościoły narodowe poszukiwały współczesnego narzędzia przekazu, umożliwiającego włączenie się w debatę o wyzwaniach społeczeństwa XXI wieku²⁵.

W obecnej sytuacji termin *pedagogika religii* jest kategorią niejednoznaczną, z kilku co najmniej powodów. Po pierwsze, istnieje kilka odmiennych tradycji językowych, z których najważniejszymi są niemiecko- i anglojęzyczna tradycja. Po drugie, jest to pojęcie stosunkowo młode, w aktualnym rozumieniu obecne w naukach dopiero od połowy XX w. Po trzecie, nie ma zgody co do wzajemnej relacji i granic między dziedzinami wchodzącymi w skład pedagogiki religii, mianowicie pedagogiką i teologią. Po czwarte – co wprost wynika z poprzedniego – brak zgody wobec relacji między powyższymi dziedzinami skutkuje niejednorodną treścią wchodzącą w skład analiz i badań pedagogiczno-religijnych²⁶.

Językowa różnorodność pojęcia pedagogiki religii nie wynika tylko z wielości tłumaczeń, ale również z różnego rozumienia i interpretacji tak bliskich pojęć, jak: katechetyka, nauka religii w szkole, edukacja religijna, no i właśnie pedagogika religii. W tradycji niemieckojęzycznej, z której pojęcie to pierwotnie pochodzi, sytuacja jest dość klarowna, gdyż między pedagogiką religii – *Religionspädagogik* a katechetyką – *Katechetik*, istnieje różnica przedmiotowa. Pojęcia te w historii niemieckiej pedagogiki i teologii zawsze miały inny przedmiot i znaczenie, mówiąc najprościej, katechetyka przynależała do danej konfesji i służyła jej celom, natomiast pedagogika religii przynależała procesowi edukacji religijnej od strony kontaktu z instytucją państwa. Inaczej ma się sytuacja w tradycji anglojęzycznej, gdzie wprost pojęcie pedagogika religii nie występuje, a jest zastępowane pojęciem edukacja religijna – *Religious education* bądź teoria edukacji religijnej – *Theory*

²⁵ Tenże, *Elementy pedagogiki religijnej*, Warszawa 1998.

²⁶ Zob. C. Rogowski, *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 561–598.

of religious education. Oba pojęcia oznaczają dziedzinę praktycznej i teoretycznej refleksji pedagogicznej o przedmiocie religia, natomiast pojęcie katechetyka – *cathetetic* oraz nauczanie religii – *religius instruction* są pojęciami sporadycznie używanymi i przynależą jako narzędzie ewangelizacji do danego Kościoła czy konfesji. Sytuacja w Polsce jest dużo bardziej zróżnicowana, szczególnie z uwagi na obecnie toczącą się dyskusję między przedstawicielami katechetyki i pedagogiki religii. Polemika ta, najprościej rzecz ujmując, polega na postawieniu granicy między teologią i pedagogiką w analizie edukacyjnej oraz na uznaniu bądź odzuceniu niezależności powyższych dziedzin względem siebie²⁷.

Rozwój i status pedagogiki religii w Polsce wprost zależał od uwarunkowań prawnych lekcji religii w powszechnej edukacji państwowej. W Polsce w XX wieku, przed II wojną światową na podstawie konstytucji z 1921 roku, religia była przedmiotem obowiązkowym na wszystkich poziomach edukacji dla uczniów, którzy nie ukończyli 18 roku życia. Konkordat z 1925 roku wskazywał na szczególną i dominującą rolę Kościoła rzymskokatolickiego w strukturze II Rzeczypospolitej. Po wojnie już od 1945 roku sytuacja zaczęła radykalnie się zmieniać, gdy początkowo na mocy dekretu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej przestał obowiązywać konkordat. Następnie w 1952 roku został wprowadzony całkowity rozdział Kościoła od państwa, co w konsekwencji doprowadziło do usunięcia lekcji religii z polskich szkół. Od roku 1961/1962 lekcje religii odbywały się tylko jako zajęcia pozalekcyjne, poza obrębem budynków oświatowych. Sytuacja ta trwała do roku 1989, kiedy po wydarzeniach zmian ustrojowych religia ponownie wróciła do szkół. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce pojawia się po raz pierwszy w dyskusjach pedagogicznych pojęcie *pedagogiki religii*, mimo iż analizy w tym zakresie były obecne znacznie wcześniej. Należy tu odnotować postać Walentego Gadowskiego, który już na początku XX wieku postulował pogłębienie katolickiej katechezy o źródłowy kontekst pedagogiczny. Jak również w latach trzydziestych na gruncie ewangelickim Karol Banzel, pragnący zrealizować pomysł otwarcia katedry pedagogiki religii na wydziale teologii ewangelickiej. W tym też czasie Sergiusz Hessen wskazywał nowe źródła i potrzeby rozwoju w polskiej edukacji religijnej. Po II wojnie światowej szczególnie w naukowych środowiskach KUL-u odnaleźć można prace z zakresu edukacji religijnej, uprawianej jednak wyłącznie w duchu konfesji katolickiej. W latach siedemdziesiątych Stefan Kunowski, co prawda wprost nie odwołując się do źródeł europejskiej pedagogiki religii, ale poprzez łączenie analizy doktryny katechetycznej Kościoła rzymskokatolickiego z dorobkiem pedagogiki humanistycznej tworzy podwaliny polskiej pedagogiki religii. Za kolejnego prekursora można uznać Janusza Tarnowskiego, który w osiemdziesiątych latach z perspektywy pedagogicznej, uwzględniając kontekst filozoficzny i teologiczny opisuje teorię wychowania chrześcijańskiego. Obok badań *stricte* pedagogicznych należy odnotować prace z zakresu katechetyki, które zostały wzbogacone

²⁷ Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 242–249.

szerokim kontekstem metodologicznym, jak i bogatą perspektywą antropologiczną. Jest tu mowa o pracach Mariana Finke, Mieczysława Majewskiego, Jana Charytańskiego, a także Władysława Kubika, gdzie ten ostatni zapoczątkował program dydaktyki katechetycznej. Od tego momentu można mówić, że polska edukacja religijna rozwijała się w dwóch niezależnych wymiarach, pierwszym był nurt katechetyki tradycyjnej, opierający się przede wszystkim na źródłach katechetyki i teologii pastoralnej, drugim nurt pedagogiki religii, posługujący się źródłami zarówno z dziedziny religioznawstwa i pedagogiki, jak i filozofii, socjologii i psychologii²⁸.

Do dnia dzisiejszego toczą się liczne polemiki i dyskusje edukacyjno-polityczne dotyczące statusu i zakresu edukacji religijnej w państwie polskim. Dopiero na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat obserwujemy dużą aktywność w opracowaniach naukowych otwartych na dorobek i bogactwo europejskiej i światowej pedagogiki religii. Sytuacja społeczno-polityczna ostatnich lat umożliwiła prowadzenie edukacyjnych analiz i badań w obrębie pedagogiki religii, niezależnie od badań katechetyki. Dzięki temu pojawiła się świadomość pilnej potrzeby reinterpretacji statusu i zasięgu edukacji religijnej w nowej rzeczywistości. Odnowa edukacji religijnej wydała się konieczna, z uwagi na dynamiczne zmiany społeczeństwa polskiego po roku 1989, ale również dokonana re-konfiguracja statusu Kościoła rzymskokatolickiego we współczesnym społeczeństwie. Dyskusja w zakresie zmian edukacji religijnej trwa do dziś i jak się wydaje – niezależnie od kontekstu politycznego – koncentrując się na analizach i badaniach naukowych. Pedagogika religii, jak również katechetyka, znalazły się w realnym impasie wobec rozumienia i odpowiedzi na potrzeby społeczeństwa polskiego XXI wieku. Kryzys ten, jak się wydaje, wynika z kilku co najmniej powodów:

- po pierwsze, istnieje niejawni spór między zwolennikami i przeciwnikami pedagogiki religii i katechetyki, który uniemożliwia transponowanie wiedzy teoretycznej i praktycznej z jednego kontekstu w drugi;
- po drugie, istnieje stała, zamknięta postawa Kościoła rzymskokatolickiego względem teoretycznych modeli współczesnej edukacji i praktycznych postulatów ich realizacji;
- po trzecie, kontekst dyskursu na temat edukacji religijnej, zdeterminowany jest relacją władzy i polityki, a zmarginalizowana jest kwestia metodologii nauk społecznych, w tym szczególnie nauk o wychowaniu, nauk psychologicznych i socjologicznych;
- po czwarte, edukacja religijna oparta na pedagogice religii jest wciąż dziedziną nową, która w kontekście polskiej pedagogiki nie ma statusu dziedziny samodzielnej.

²⁸ Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia, Encyklopedia PWN...*, s. 54–55.

Paradygmaty pedagogiki religii

Przedstawiciele współczesnej pedagogiki religii, czerpiąc z szeroko rozumianej teologii religii²⁹, różnych systemów filozoficznych³⁰, a także z dorobku pedagogiki kultury³¹ oraz pedagogiki krytycznej³² tworzą własne, autorskie koncepcje teoretyczne. Obejmują one rozumienie wychowawczej działalności konkretnych Kościołów, ale również analizują religijny wymiar ogólnej edukacji humanistycznej opartej na określonej antropologii, odpowiadającej aktualnym przemianom społeczno-kulturowym. Przede wszystkim są to prace z zakresu pedagogiki i filozofii wychowania, obejmujące konkretną przestrzeń treści religijnych, danego wyznania lub Kościoła. Współczesna pedagogika religii na świecie jest mocno zróżnicowana i niejednorodna, odmienności pojawiają się zarówno od strony kulturowo-językowej, ale także od strony przedmiotowo-problemowej. W tym miejscu należy wymienić środowiska czy też pewne paradygmaty myśli pedagogicznoreligijnej. Pierwszą płaszczyzną jest tu amerykańska pedagogika religii szczególnie uwzględniająca sytuację w Stanach Zjednoczonych, drugą europejska pedagogika religii obejmująca niemieckojęzyczne badania w Niemczech, Austrii i Szwajcarii oraz kontekst badań krajów skandynawskich, a także anglojęzyczne analizy w Wielkiej Brytanii. W paradygmacie badań europejskich znajdują się również nieliczne badania polskiej pedagogiki religii.

Amerykańska pedagogika religii uprawiana w Stanach Zjednoczonych ma tradycje sięgające XIX wieku i wcześniej. Dziś przede wszystkim opiera się na trzech fundamentach, neopragmatycznej filozofii, psychologii religii i kulturoznawstwie. Źródłowe badania pedagogiczne z zakresu psychologii religii pod koniec XX prowadził J. W. Fowler, profesor teologii i antropologii w Emor University w Atlancie, zaś w nurcie teorii krytycznej opartej na analizie kulturoznawczej Daniel S. Schipani. Bardzo istotnym wydarzeniem w przestrzeni badań pedagogiczno-religijnych było w 2003 roku połączenie się The Religious Education Association, tzw. REA, z The Association of Professors, and Researchers in Religious Education, tzw. APRRE, w jedną instytucję REA:APRRE działającą na rzecz badań ekumenicznych i interreligijnych na kontynencie Ameryki Północnej. Organizacja ta skupiła nie tylko profesorów i pracowników naukowych, ale rów-

²⁹ Zob. J. Pawlik, *Teologia religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 797–799; *Teologia religii, Chrześcijański punkt widzenia*, red. G. Dziewulski, Łódź–Kraków 2007; M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu...*, s. 159–171.

³⁰ Zwłaszcza jest tu mowa o filozofii dialogu, egzystencjalizmie, fenomenologii, hermeneutyce czy filozofii personalistycznej. Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992; E. Levinas, *Całość i nieskończoność: esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1990; M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994; H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004.

³¹ Zob. B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki...*, s. 220–231.

³² Zob. T. Szkudlarek, *Ibidem*, s. 363–377.

niez środowiska nauczycieli i duchownych przedstawicieli największych religii świata. Obecnie najważniejszymi działaczami na gruncie edukacji religijnej są m.in. L.M.A. Bowman, Th. Brelsford, R.H. Cram, P. Gilmour, B.A. Keely, R. Nishio-ka, E.B. Price, A.C. Vrame, A.S. Wimberly, którzy tworzą metodologiczną i systemową bazę tej dziedziny na gruncie amerykańskim³³.

Duże znacznie w europejskiej pedagogice religii odgrywała od samego początku do dnia dzisiejszego jej niemieckojęzyczna tradycja. Jak się wydaje, kluczowym etapem rozwoju tej dziedziny był okres po Soborze Watykańskim II, szczególnie na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, gdy nastąpiło wzajemne otwarcie katolickich i ewangelickich ośrodków badawczych z Niemiec, Austrii, Szwajcarii, a także krajach skandynawskich. Umownie rzecz ujmując, proces ten rozpoczął się w 1978 roku w Niemczech, gdzie środowisko katolickich pedagogów religii powołało do istnienia czasopismo „Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten”, wydawane w Kaarst, następnie Kassel, a obecnie pod patronatem Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik Katechetik (AKRK) w Moguncji. Następnie w 1991 roku w Austrii w Graz powstaje „Osterreichisches Religionspädagogische Forum” wzmacniające współpracę przedstawicieli różnych konfesji chrześcijańskiej pedagogiki religii. Jeszcze w 1982 roku środowisko ewangelickich pedagogów zainicjowano powstanie czasopisma „Schulfach Religion” w Wiedniu, w którego tworzenie obecnie włączył się Wydział Teologii Uniwersytetu Wiedeńskiego. Od roku 1984 w Neukirchen-Vluyn w Niemczech wydawany jest rocznik „Jahrbuch der Religionspädagogik”, w którym otwarcie prezentowane są ekumeniczne treści i promowany jest dialog między katolicką a protestancką pedagogiką religii. Ważną rolę w rozwoju ewangelickiej teorii edukacyjnej odegrał Karl E. Nipkow, profesor Uniwersytetu w Tybindze. Obecnie w europejskich krajach niemieckojęzycznych na wielu uniwersytetach i szkołach wyższych o profilu teologicznym i pedagogicznym obecne są instytuty i katedry pedagogiki religii. Aktualnie do najistotniejszych przedstawicieli ewangelickiej pedagogiki religii należą: G. Adam, Peter Biehl, H.-J. Fraas, J. Lahnemann, Michael Meyer-Blanck, G. Schmidt, Heinz Schmidt, Friedrich Schweitzer, do katolickiej natomiast: G. Bitter, Anton A. Bucher, Rudolf Englert, Norbert Mette, Hans-Georg Ziebertz, H.A. Zwergel³⁴.

Podobnie wygląda sytuacja w tradycji anglosaskiej, gdzie pedagogika religii najintensywniej rozwinęła się w latach osiemdziesiątych XX wieku, głównie za sprawą Johna M. Hulla z Wydziału Edukacji Uniwersytetu w Birmingham.

³³ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 47–68; Tenże, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN...*, s. 53; J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 242–248.

³⁴ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN...*, s. 53; Tenże, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 47–68; J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 244–248.

W Wielkiej Brytanii najaktywniejsze są środowiska naukowe bezpośrednio związane z periodykami z zakresu edukacji religijnej, m.in. „The British Journal of Religious Education”, „Retoday” oraz „Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion and Education”, a także działające stowarzyszenia i organizacje pedagogiczno-religijne The Professional Council for Religious Education i Christian Education. Zostały również powołane instytucje badawcze The Culham College Institute i Welsh National Center for Religious Education prowadzone przez L. J. Francisa oraz Warwick Religions and Education Research Unit kierowane przez R. Jacksona, prowadzące międzynarodowe badania w zakresie edukacji religijnej na styku polityki i kultury³⁵.

Polska pedagogika religii otrzymała mocny intelektualny impuls na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. W 1990 roku została powołana sekcja pedagogiki religii na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (dzisiejsza Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”) przez Władysława Kúbika. Od tego momentu termin *pedagogika religii* został na stałe wprowadzony do słownika nauk społecznych i teologicznych. Następnie, również w Krakowie, zaczęto wydawać „Rocznik sekcji Pedagogiki Religijnej”, „Horyzonty Wychowania”, oraz powołano serię wydawniczą „Biblioteka Pedagogiki Religijnej”. Ośrodek ten spowodował powstanie przestrzeni merytorycznej dyskusji dotyczącej zakresu współpracy teologii i pedagogiki na poziomie akademickim. Drugim bardzo istotnym impulsem dla rozwoju polskiej pedagogiki religii było powołanie Zakładu Edukacji Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu, której kierownikiem został Jerzy Bagrowicz. Kolejnym krokiem było założenie w 1997 roku pod redakcją Bagrowicza czasopisma „Pedagogia Christiana”, na łamach którego trwały interdyscyplinarne prace łączące zakres teologii i pedagogiki, a także widoczna była próba przezwyciężenia konfesyjnych ograniczeń. Trzecim impulsem było powołanie w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie katedry pedagogiki religii, której kierownikiem został Bogusław Milerski. Była to inicjatywa tym istotniejsza, że skupiała badaczy edukacji religijnej spoza środowiska katolickiego, co umożliwiała zrównoważenie intelektualnych prac w zakresie całego chrześcijaństwa. Kolejne lata przyniosły dalszy rozwój, m.in. w 2001 roku Jerzy Bagrowicz powołał Zakład Katechetyki i Pedagogiki Religii na Wydziale Teologii UMK, a rok później Cyprian Rogowski katedrę o tej samej nazwie na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W tym samym czasie w Poznaniu na UAM wydzielono Zakład Pedagogiki Chrześcijańskiej i Dialogu, prowadzony przez Romualda Niparko. Kulminacją i potwierdzeniem międzynarodowego zasięgu polskiej pedagogiki religii było powołanie przez Cypriana Rogowskiego przy współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim i Uniwersytetem w Wiedniu czasopisma

³⁵ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN...*, s. 53–54; Tenże, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 55–68.

„Keryks”, zamieszczającego aktualne badania w polsko- i niemieckojęzycznej wersji³⁶.

Pedagogika religii w ostatniej dekadzie otrzymała instytucjonalne i organizacyjne podstawy, na których możliwy jest rozwój w bardzo szerokim spektrum przedmiotowym. Badacze w tym czasie podejmowali próby (...) *repcji dorobku europejskiej pedagogiki religii, zwłaszcza niemieckojęzycznej, wypracowali teoretyczne podstawy edukacji religijnej w różnych środowiskach dydaktycznych (parafii, szkole, grupach rówieśniczych itp.), podjęli zagadnienia edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym, pedagogiczny status nauczania religii w szkole czy wychowawczego wymiaru pracy szkoły*³⁷. Nawiązała się również ścisła współpraca polskich i niemieckich pedagogów, której owocem od 2009 roku są coroczne polsko-niemieckie Kongresy Pedagogiki Religii, a także tworzenie międzynarodowego czasopisma „Keryks”³⁸.

W całej przestrzeni dyskursywnej pedagogiki religii przełomu XX i XXI wieku, jako dziedziny krytycznej wobec współczesnych przemian kulturowo-społecznych, wyłania się na plan pierwszy silna tendencja do poszukiwania aktualnych treści i narzędzi przekazu. Prace te są obecne szczególnie w zakresie współczesnych dyskusji nad kształtem tzw. teorii, koncepcji, nurtów czy modeli dzisiejszej edukacji religijnej. Wielość pojęć w tym przypadku sprowadza się jednak do dwóch kluczowych zagadnień, mianowicie, na jakich teoriach edukacyjnych powinna się dziś opierać edukacja religijna oraz jakimi narzędziami bądź metodami winna się posługiwać w transmisji własnych treści. Obie sprawy są ze sobą nierozzerwalnie powiązane, gdyż najczęściej konkretna teoria pociąga za sobą stosowanie konkretnej metody lub narzędzia teoriopoznawczego. Również od wybranej teorii uzależniony jest wymiar przedmiotowy, gdzie wyznaczona zostaje konkretna relacyjność między szczegółowymi dziedzinami nauk, a w tym przede wszystkim między teologią i pedagogiką.

Badania krytyczne w pedagogice religii

Druga połowa XX wieku dla pedagogiki religii była czasem szybkiego rozwoju i wchodzenia w badawcze związki z innymi naukami. Niemcy, jak również Austria, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA, kraje skandynawskie oraz Polska to tylko przykłady miejsc, gdzie na gruncie protestantyzmu, katolicyzmu czy anglikanizmu namysł pedagogiczno-religijny stał się nader istotny dla rozumienia współczesnych przemian kulturowo-społecznych. Jednocześnie źródłowy rozwój pedagogiki religii nieustannie wiązał się z praktyczną analizą miejsca i roli religii w życiu codziennym, pierwotnie w wymiarze indywidualnym, następnie w wymiarze wspólnotowym, a w konsekwencji również w wymiarze społecz-

³⁶ C. Rogowski, *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 561–565.

³⁷ B. Milerki, *Pedagogika religii*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN...*, s. 54.

³⁸ C. Rogowski, *Czasopisma pedagogicznoreligijne niemieckojęzyczne*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 89–90.

nym. Związki między nauczaniem religii w szkołach a kształceniem równoległym w pluralistycznym społeczeństwie z czasem stały się główną kategorią opisu i tematem prac pedagogiczno-religijnych. Pojawienie się prac z zakresu nauk społecznych, które jednocześnie obejmowały przedmiotowo pojęcie religii, wyznaczyło nową przestrzeń, w której szeroko rozumiana edukacja religijna musiała zostać na nowo zdefiniowana. Jest tu mowa przede wszystkim o relacji edukacji religijnej wobec takich kategorii, jak: *rozwój człowieka w procesie wychowania i nauczania, rodzina, zmiana społeczna, pluralizm społeczny, komunikacja czy współczesne media, a także wielu innych współczesnych zjawisk społecznych*³⁹. Dzięki współczesnym naukom społecznym, a szczególnie psychologii ogólnej i psychologii rozwoju człowieka, ujawniło się ważne zadanie i miejsce w całościowym procesie wychowania i nauczania dla pedagogiki religii. Czym jest i jak jest rozumiane w tym kontekście całościowe wychowanie i nauczanie oraz jakie miałyby być zadanie dla pedagogiki religii, to kluczowe pytania poniższego tekstu. Proces nauczania i wychowania jest tu rozumiany jako całokształt zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka w obrębie fizycznym, intelektualnym, moralnym, duchowym, czy religijnym⁴⁰.

Człowiek w tym przypadku po pierwsze jest rozumiany jako nierozzerwalna i całościowa struktura psychofizyczna, potrzebująca rozwoju w każdej sferze swojego życia. Jest to o tyle istotne założenie całego procesu edukacji, gdyż pomysły na kształcenie i rozwój osobowości ludzkiej tylko w określonych przestrzeniach zawsze uwarunkowane są konkretną treścią ideologiczną bądź polityczną, których to tylko w historii XX wieku było wiele, np: faszyzm – wychowanie człowieka w narodowym socjalizmie (dla narodu), nazizm – wychowanie człowieka w obrębie kategorii rasy (dla wybranej „rasy”), czy komunizm – wychowanie człowieka w świeckiej wspólnotce (dla dobra wspólnego). To tylko niektóre przykłady jawnych ideologii edukacyjnych, które w intencjonalny sposób redukowały antropologię do przestrzeni i form dla siebie ideowo i praktycznie korzystnych. Co ciekawe, w powyższych dwudziestowiecznych przykładach kategoria religii nie zawsze była redukowana bądź wykluczana (stalinizm, komunizm itp.), ale niekiedy pojęcie to w systemowy sposób było również wykorzystywane dla uzasadnienia ideologicznej treści oraz praktycznych celów (nazizm, faszyzm itp.). Całościowa i integrująca struktura wychowania w tym przypadku jawi się jako alternatywa wobec jawnie ideologicznego wychowania, zarówno w indywidualnej

³⁹ Dookreślenie przestrzeni badań krytycznych zostało tu dokonane na podstawie najbardziej aktualnych dyskusji na gruncie polskiej pedagogii religii. Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 100–102; J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, s. 242–249; Tenże, *Pedagogika chrześcijańska*, *ibidem*, s. 121–125; Z. Marek, *Religia w szkole*, *ibidem*, s. 222–223; A. Rynio, *Wychowanie religijne*, *ibidem*, s. 456–457; J. Niewęglowski, *Wychowane chrześcijańskie*, *ibidem*, s. 333–335; J. Mastalski, *Wychowanie w kulturze chrześcijańskiej*, *ibidem*, s. 482–487. Należy tu jednak zaznaczyć, że wymieniona problematyka z pewnością nie wyczerpuje całej przestrzeni badań krytycznych, ale jest raczej przykładem najbardziej aktualnych dyskusji w tym wymiarze.

⁴⁰ J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 243–244.

przestrzeni wolności i rozwoju każdego człowieka, jak również w wymiarze wspólnot lokalnych i całych społeczeństw⁴¹.

Po drugie zakłada się tu, że struktura psychiczna człowieka potrzebuje przygotowania, wprowadzenia w przestrzeń i interakcje społeczno-kulturowe, które następnie umożliwiają dalszy rozwój osobowościowo-społeczny jednostki. Przestrzeń ta w sensie historiozoficznym zawsze uwarunkowana jest konkretnymi regułami, normami czy zasadami danego społeczeństwa. Reguły i normy, pod którymi w sposób jawny bądź ukryty obecne są konkretne wartości pochodzące z danej etyki, są również podstawowymi treściami nauczania w zakresie edukacji religijnej. Nie jest tu mowa o pojęciach teologicznych przynależących do danej religii czy konfesji, które najczęściej są pierwotną treścią nauczania w tradycyjnie rozumianej edukacji religijnej. Jest tu mowa o współczesnej edukacji otwartej i nierozłącznie związanej z pojęciami z zakresu aksjologii, mianowicie: tolerancją, szacunkiem wobec drugiego człowieka, odpowiedzialnością, umiejętnością dialogu oraz świadomością uczestnictwa i tworzenia kultury, itp.

Po trzecie, w człowieku znajduje się sfera przestrzeni osobistej, wyrażającej się w życiowym realizowaniu wolności i potrzebie samostanowienia. Sfera ta również wymaga uświadomienia, wydobycia i uczenia egzystencjalnej realizacji. Rozwinięcie jej powoduje wzmocnienie zachowań rozumnych, przewidywalnych i spójnych, ale również dokonywanie wyborów światopoglądowych, wybieranie postaw moralnie i społecznie akceptowalnych. Również tu religia i związana z nią edukacja nie tylko wprowadza i uzasadnia powyższe pojęcia czy wartości, ale przede wszystkim wypracowuje wewnątrznie spójną systemową antropologię. Ona to, jak się wydaje, odpowiada na aktualne potrzeby danych jednostek w określonym społeczeństwie – odpowiada nie tyle na społeczne, ale właśnie na indywidualne czy personalne potrzeby człowieka. Potrzeby te najczęściej związane są z próbą uchwycenia i rozumienia egzystencjalnie najważniejszych pytań, takich jak cel czy sens własnego życia, kontekst istnienia wartości i relacja wobec szeroko rozumianej transcendencji⁴².

Wydaje się więc, że w kształtowaniu i rozwoju osobowości człowieka wychowanie religijne może być elementem wzbogacającym i poszerzającym rozumienie siebie, innych i świata zewnętrznego. Należy tu jednak bardzo wyraźnie zaznaczyć, że dzieje się to tylko w zakresie *krytycznej pedagogiki religii*, która entymematycznie przyjmuje założenie, iż celem każdej edukacji jest umożliwienie człowiekowi osiągnięcia autonomii i wolności, które prowadzą do wewnętrznej dojrzałości. Założenie to dotyczy całej edukacji, a w tym również edukacji religijnej, w której najważniejszym celem wydaje się być możliwość samodzielnego zbudowania w człowieku osobowości o *dojrzałej strukturze religijnej*. Jest to sformułowanie zaczerpnięte z psychologii religii, oznaczające osobowość, która z jed-

⁴¹ Jednocześnie refleksja ta jest budowana w świadomości, iż edukacja religijna w istocie swojej bezpośrednio wiąże się również z szerokim horyzontem uwarunkowań ideologicznych, których źródłem może stać się również sama religia. Zob. *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwowski, s. 241–242.

⁴² J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 244–247.

nej strony charakteryzuje się stałą i określoną strukturą treściowo-normatywną, z drugiej zaś ma charakter otwarty, procesualny, z założenia emancypacyjny, uznający za priorytet wolność i niezależność własnej osoby względem wszelkich struktur kulturowo-społecznych, w tym również struktur w obrębie danej religii. Jest to o tyle istotne założenie, iż poszukiwana tu tożsamość i zgodność między wymiarem religijnym a psychologicznym dokonuje się wyłącznie w obrębie dojrzałej psychiki człowieka, która bardzo często stoi w sprzeczności względem różnych heteronomicznych, tradycyjnych, konserwatywnych czy fundamentalnych form życia religijnego. Możliwość transponowania treści z religii do życia codziennego i odwrotnie, co skutkuje rozwojem autonomicznej osobowości człowieka, jak się wydaje, jest możliwe przede wszystkim poprzez otwartość i gotowość na zmianę, poczucie własnej tożsamości i wartości oraz umiejętności intrapersonalnego i społecznego dialogu⁴³.

Stan dojrzałej religijności pozwala na budowanie elastycznej struktury psychicznej, która zapewnia możliwość nieustannego rozwoju przede wszystkim w wymiarze intelektualnym, psychicznym, aksjologicznym czy duchowym. W tym przypadku bogate uzasadnienie, utrwalenie i hierarchizowanie na poziomie wartości moralnych obecne w treściach religijnych może skutkować uporządkowaniem i uwewnętrznieniem norm, wartości w codziennym życiu człowieka. Umożliwia to nie tylko kontestację czy niezgodę na normy i zasady niespójne z przekonaniami jednostki a wynikające z relacji społecznych, ale również tworzenie własnego systemu wartości pogłębiającego wewnętrzną tożsamość i poczucie własnej wartości. Idąc dalej, obecna w edukacji religijnej sakralizacja wartości oraz odnajdowanie wewnętrznego sensu będącego odpowiedzią na przemijalność życia i nieuchronność ludzkiej śmierci może być czynnikiem wzmacniającym poczucie bezpieczeństwa i stabilizację emocjonalną. Również wprowadzenie transcendentnego układu odniesienia, wyższego sensu czy meta-prawa obecnego w religii w pojęciu Boga, może skutkować zgodą i otwartością na własny los oraz na tzw. sytuacje graniczne obecne w życiu poprzez cierpienie, śmierć czy chorobę⁴⁴.

Kolejną ważną kwestią dla badań krytycznych w pedagogice religii jest relacja między treściami edukacji religijnej a życiem człowieka w wymiarze rodzinnym⁴⁵.

⁴³ Istnieje bezpośrednia korelacja między religijnością niedojrzałą a ideologicznymi formami kulturowo-społecznego uczestnictwa, gdzie im wyższy stopień religijności niedojrzałej, tym wyższe prawdopodobieństwo wykorzystania religii jako ideologii społeczno-politycznej. Proces ten może prowadzić do edukacji jawnie ideologicznej. Zob. Z. Chlewiński, *Religijność dojrzała i niedojrzała...*, s. 111–115; *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Sliwerski, s. 241–242.

⁴⁴ Świadomie jest tu pomijany fragment problematyki badań krytycznych wyrażający się w analizach wskazujących na niekorzystne psychologiczne konsekwencje oddziaływania religii na psychikę człowieka, z uwagi na powyższe wprowadzenie kategorii religijnie dojrzałej psychiki. Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI...*, s. 243–249; Z. Chlewiński, *Religijność dojrzała i niedojrzała...*, s. 105–114.

⁴⁵ Intencjonalnie pomija się tu dyskusję wokół samej definicji rodziny uznając, iż problematyka ta wymaga osobnej szczegółowej analizy, na którą w tym miejscu nie ma miejsca.

Niezależnie od interpretacji współczesnej kondycji rodziny – której ocena przeważnie wynika z ideowych założeń, najczęściej wynikających z danego systemu religijnego bądź światopoglądowego – istnieje pewna tożsamość treści wchodzących w skład rodziny i religii. Obie te kategorie korelują w co najmniej dwóch przestrzeniach: indywidualnym, gdzie rodzina jest elementem pierwotnym i analizowana jest niezależnie od struktury społecznej, jak i religijnej. Jest tu mowa o wszelkich przejawach życia religijnego w praktyce niezależnej od Kościoła czy wspólnoty religijnej, a mającej wpływ na wewnętrzną egzystencję rodziny. Druga przestrzeń to poziom społeczny, w którym rodzina nie tylko istnieje, ale również warunkuje i jest warunkowana w życiu społecznym i religijnym. Wymiar pierwszy ukazuje korelację między rodzinną praktyką religijną a rozwojem rodziny, zaś drugi z szeroko rozumianą wspólnotową praktyką religijną i jej społecznymi konsekwencjami⁴⁶.

Ponownie religijność, o której jest tu mowa, z założenia związana jest z wymiarem religijności dojrzałej, która, jak się wydaje, wpływa na horyzont rozumienia i egzystencji rodziny niezależnie od przyjmowanej roli w strukturze uczestnictwa. Co więcej, procesy, o których jest tu mowa, bezpośrednio oddziałują na członków rodziny nie tylko, gdy są wynikiem świadomych zamiarów, planów lub czynów, ale również, gdy są nieświadome, ale spójne z danym systemem działań i celów. Chodzi tu przede wszystkim o wszelkie transponowanie treści hierarchii społecznej, porządku natury, prawa pierwszeństwa, role wewnątrzspołnotowe, prawa jednostki itd., które źródłowo zapośredniczają w treściach teologicznych, a mają również znaczenie egzystencjalne lub wręcz praktyczne w życiu rodziny. Przykładami będą tu: wspólne posiłki całej rodziny interpretowane jako wyraz integracji i ważności każdego z jej członków; wspólna modlitwa jako wyraz świadomości wspólnych celów i potrzeb oraz równości wobec prawa, czyli wobec transcendencji; wzmocnienie autorytetu rodziców w obrębie struktury porządku i hierarchii wynikającej z treści teologicznej; ale także wyjątkowość i indywidualność każdego członka rodziny niezależnie od zajmowanego miejsca czy wykonywanej roli, analogicznie do sytuacji w strukturze wspólnoty religijnej czy Kościoła. Analiza ta odnosi się przede wszystkim do wymiaru jednostkowego, personalnego, gdzie treści edukacji religijnej z jednej strony wpływają na codzienną praktykę życia całej rodziny, ale również z drugiej strony wyznaczają cele i zadania, a przez to i normy działania. Normy te z kolei obowiązują w różny sposób, ale wszystkie jednostki, czyli wszystkich członków rodziny, co w konsekwencji odsłania kolejny wymiar współdziałania kategorii religii i rodziny, mianowicie wymiar socjalizacji.

Jak już była mowa powyżej, przykłady wzajemnego oddziaływania religii na rodzinę i odwrotnie mogą wspomagać harmonijny i integralny rozwój rodziny, jak i człowieka, przede wszystkim, gdy religijność, zwłaszcza w wymiarze wspólnotowym, opiera się na dojrzałych kryteriach i normach. Kryteria te wprost wyini-

⁴⁶ J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 245–246.

kają z dojrzałej psychiki religijnej, opartej na autonomiczności i wolności każdego człowieka względem danego Kościoła czy wyznania. To z kolei przekłada się na autonomię jednostek wobec rodziny jako całości oraz suwerenność, zależną od wieku i sytuacji egzystencjalnej członków rodziny, ale niezbywalnie przynależącą każdej osobie w rodzinie⁴⁷.

Istnieje duża korelacja między treścią teologiczną w zakresie nauki społecznej większości kościołów chrześcijańskich a potrzebami społecznymi rodziny jako elementu struktury społecznej. Związek ten polega na szeroko rozumianej socjalizacji, czyli pierwotnie na włączeniu jednostki w strukturę rodziny, a następnie rodziny w strukturę społeczną i równolegle w strukturę wspólnoty religijnej. Rodzina jest tu rozumiana nie tylko jako suma jednostek uczestniczących, ale przede wszystkim jako byt częściowo niezależny, wykraczający poza ilościowe rozumienie danego zbioru. Byt ten charakteryzuje się własną strukturą relacyjności, indywidualnymi normami i wartościami moralnymi. Zarówno od strony społecznej, jak i religijnej rodzina jest podmiotem oddziaływań, co oznacza, że jest traktowana jako cel sam w sobie – cel ponadjednostkowy. Jest kształtowana w zakresie praw, obowiązków, przywilejów, celów społecznych i religijnych, które ukierunkowane są na jej wewnętrzny rozwój i częściową niezależność względem innych bytów społecznych czy religijnych. Istnieje również kontekst przedmiotowego rozumienia rodziny, zarówno na gruncie społeczno-politycznym, jak również na gruncie religii – Kościoła. W tym przypadku rodzina staje się argumentem szeroko rozumianej walki o władzę, przez co zostają uprzedmiotowione nie tylko jej potrzeby czy wewnętrzne cele, ale również – co wydaje się jeszcze bardziej ukryte i częściowo nieświadome – staje się elementem ideowym, będącym jawną treścią ideologicznej edukacji zarówno powszechnej, jak i religijnej.

Kolejnym ważnym elementem badania i analizy krytycznej zarówno w edukacji religijnej, jak i edukacji powszechnej, jest kategoria współczesnego społeczeństwa, jako społeczeństwa pluralistycznego. Dzisiejsze społeczeństwo nie tylko charakteryzuje się zwiększoną dynamiką komunikacyjną, wysoką technologią, szybkim przesyłem informacji itp., ale przede wszystkim niespotykaną jak dotąd w historii otwartością i przenikalnością treści kulturowych społeczeństw lokalnych, które składają się na społeczeństwo globalne. Jest to proces wielopłaszczyznowy i niejednorodny w skali całego globu, jednak w tej dynamicznej strukturze nieustannych zmian dokonujących się w społeczeństwie XXI wieku człowiek jak nigdy dotąd pilnie potrzebuje sposobu, narzędzia czy też języka rozumienia otaczającej go rzeczywistości. Szybkie zmiany społeczne niosą za sobą konkretne skutki, np. wyobcowania i alienacji, gdzie narzędzie rozumienia zmian daje nie tylko pierwotny ogląd świata, ale także umożliwia znalezienie własnego miejsca. Z uwagi na to wiedza pochodząca zarówno z edukacji powszechnej, jak i edukacji

⁴⁷ Aspekt uprzedmiotowienia rodziny jako kategorii politycznej w wymiarze edukacji powszechnej i religijnej nie jest tu przedmiotem szczegółowej analizy, natomiast należy zaznaczyć, iż kontekst ten najczęściej jest bezpośrednio związany z kategorią religijności niedojrzałej lub nie w pełni dojrzałej. Zob. Z. Chlewiński, *Religijność dojrzała i niedojrzała...*, s. 115–119.

religijnej wydaje się dla człowieka nie tylko możliwością, ale i koniecznością dla zbudowania jak najszerzego horyzontu rozumienia. To rozumienie, ta szeroka perspektywa oglądu tego, co nas tu i teraz otacza, wymaga epistemicznej metody oglądu zjawiska z różnych stron i różnych perspektyw, z różnych światopoglądów i różnych moralności. Jest to metoda trudna, niekiedy uznawana za utopijną, ale, jak się wydaje, nie wynika z założeń teoretycznych, lecz z życiowej potrzeby człowieka XXI wieku. To szerokie rozumienie świata i siebie ma pozwolić na zbudowanie światopoglądu możliwie wolnego od stereotypów, mitów czy dogmatów kulturowych, społecznych, jak również religijnych. Powyższy rys epistemologiczny ukazuje wzajemną przenikalność celów i zadań edukacji powszechnej i religijnej względem kategorii społeczeństwa pluralistycznego⁴⁸. Występuje tu również intensywna korelacja między wymiarem społeczeństwa pluralistycznego a współczesnymi religiami. Relacja ta polega na hermeneutycznej zależności występującej w kulturze XXI wieku między społeczeństwem globalnym a religiami świata, gdzie pedagogika religii w tym przypadku poprzez wewnętrzny kontekst analiz ujawnia wzajemnie relacje i zależności między powyższymi przestrzeniami. Hermeneutyka powiązań ma co najmniej kilka aspektów, jednak na pierwszy plan wylania się aspekt socjalizacyjny, gdzie pedagogika religii, opierając się na nauce społecznej danego kościoła lub wyznania, ogniskuje badawczą uwagę, stara się odpowiedzieć na aktualne pytania i rozwiązać współcześnie najbardziej palące problemy danej grupy wyznaniowej jako społeczności lokalnej. Społecznym skutkiem takiego działania może być bardziej świadome, gdyż wciąż aktualizujące się i refleksyjne rozumienie szybkich zmian społecznych. W tym przypadku religia bezpośrednio oddziałuje na człowieka w jego realnym „tu i teraz”, czyli obecnej egzystencji, modyfikując społeczeństwo w wymiarze lokalnym, a następnie w wymiarze globalnym. Istnieje jednak druga strona powyższego oddziaływania, gdzie pluralizm i wciąż rosnąca różnorodność społeczno-kulturowa nie tylko jest wyzwaniem dla edukacji religijnej, ale także jest przyczyną i motorem dla wewnętrznych przemian w jej strukturze. Jak się wydaje, oznacza to, że nie tylko edukacja religijna ma potencjał wpływania na rozumienie współczesnego świata przez człowieka poprzez poszerzanie sfery świadomego uczestnictwa w nim, ale również religie w wymiarze edukacyjnym są mobilizowane do wewnętrznego rozwoju i przeformułowywania własnego języka przekazu, a niekiedy również własnych teorii i dogmatów. W tym przypadku religie świata stymulują, jak i są stymulowane do rozwoju przez otaczający świat, a współczesna edukacja religijna staje się jednocześnie jednym z hermeneutycznych narzędzi rozumienia świata i człowieka⁴⁹.

W tej dynamicznej strukturze współczesnego społeczeństwa pojawia się również kwestia nowych ruchów religijnych, gdzie edukacja religijna, a w niej szczególnie pedagogika religii, może spełniać dość istotną rolę. Jest tu mowa przede

⁴⁸ J. Bagrowicz, *Pedagogika religii*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 248.

⁴⁹ *Ibidem*.

wszystkim o rzetelnej wiedzy na temat nowych wspólnot i wyznań wewnątrz konkretnych religii, ale również o grupach o charakterze izolacyjnym czy sekt ideologicznych. W tej kwestii współczesne media i zaawansowana technika komunikacyjna spełniają dwojaką funkcję, z jednej strony są źródłem bardzo bogatej i szybko dostępnej wiedzy na temat religii świata i nowych ruchów religijnych, która jeszcze kilkanaście lat wcześniej wymagałaby długich i żmudnych poszukiwań i studiów. Natomiast z drugiej strony źródła te mogą służyć powielaniu niesprawdzonych i nierzetelnych informacji, co może skutkować rozprzestrzenianiem się organizacji i grup psychologicznie niebezpiecznych, które mają strukturę organizacyjną o kształcie i kryteriach działania sekty kognitywnej, emocjonalnej lub psychologicznej.

Obok kontekstu badań społecznych, filozoficznych i psychologicznych istnieją przykłady badań krytycznych, których przedmiotem jest sama dydaktyka i metodologia edukacji religijnej. We współczesnej pedagogice religii idąc tropem Bogusława Milerskiego można wyróżnić kilka co najmniej głównych problemów metodologicznych i przedmiotowych, wchodzących w skład krytycznego, naukowego dyskursu edukacyjnoreligijnego. Pierwszym jest dyskusja w zakresie aktualnego statusu naukowego i metodologicznego pedagogiki religii, polegającego na poszukiwaniu teoretycznych fundamentów i empirycznych uzasadnień w zakresie teorii nauki i metodologii badań. Drugim jest polemika wokół wzajemnego wkładu pedagogiki religii i teorii kształcenia ogólnego, który zawiera się w analizach korelacji zarówno teorii, jak i narzędzi między powyższymi wymiarami edukacji. Trzecim zaś polem dyskusji jest relacja pedagogiki religii i edukacji międzykulturowej, jako wspólnego intelektualnego wysiłku prowadzącego do odpowiedzi na współczesne potrzeby społeczeństwa pluralistycznego⁵⁰.

Zakończenie

Obok wymienionych powyżej współczesnych problemów i dyskusji w zakresie krytycznej pedagogiki religii istnieje dużo więcej kwestii i zagadnień, które w tym tekście nie zostały podjęte. Istotą jednak badań krytycznych w tym też miejscu jest dostrzeżenie momentów wykorzystywania problematyki religijnej do niejawnych celów edukacyjnych, zazwyczaj całkowicie wykraczających poza przestrzeń problematyki wychowania i kształcenia. Przykładem może być tu budowanie, jak się wydaje, sztucznej opozycji czy też dychotomii między porządkiem edukacji powszechnej i religijnej. Podziały te najczęściej wynikają z politycznych bądź ideowych przesłanek oraz zazwyczaj opierają się na redukcji i zawężaniu możliwości poznawczych człowieka, odrzucając założenie kumulatywnej teorii wiedzy. W tym oto miejscu integrująca, łącząca czy holistyczna for-

⁵⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji...*, s. 60–67.

ma edukacji powszechnej, w skład której niezbywalnie włącza się religię, wydaje się być częściową konsekwencją krytycznych badań w pedagogice religii. Najprościej rzecz ujmując, poprzez wzajemną korelację tych wymiarów edukacji w pierwszym rzędzie można zaobserwować, że w edukacji powszechnej poszerzeniu może ulec analiza świadomych i ukrytych przestrzeni egzystencji sfery wartości aksjologicznej, w edukacji religijnej zaś może skutkować to otwarciem metodologicznym oraz dostępem do źródłowych analiz społeczno-kulturowych. Należy tu jednak przypomnieć, że priorytetem w krytycznym paradygmacie badań religijnych nie jest możliwość ich zastosowania czy też zaadoptowania dla aktualnych potrzeb, ale przede wszystkim budowa samoświadomej i samokrytycznej teorii i praktyki pedagogicznej w sferze życia religijnego człowieka.

Summary

Critical religious education

The purpose of this article is to present the genesis and the development of religious education in the aspect of critical paradigm. The main thesis introduces 20th century pedagogical and religious inquiries by means of analysis, primarily involved in the phase of ideological and critical interpretation. A few major traditions connected with religious education are discussed, including American, Anglo-Saxon and German research, established at the beginning of the 20th century and most intensively developed over the interwar period, due to the demands of liberal theology and emancipation trends. The German analysis appears to be crucial, with its demands of critical review of religious upbringing in Protestant Church in Germany, where they were initiated mainly by educators and school teachers. Religious education based on critical paradigm was not focused on shaping theology, monotheism or even evangelicality then, but above all humanity in its excellent form of its Divine origin. The text not only presents the aspect of critical religious education, but at the same time discusses selected aspects of social, psychological or philosophical research. Therefore, the issues of upbringing and religious education receive wider range of possible criteria and tools enabling its understanding. The research mostly concerns contemporary matters present in Polish religious education and the crucial role is played by the works of C. Rogowski, B. Milerski and J. Bagrowicz.

Denaturalizacja racjonalności instrumentalnej w edukacji menedżerskiej w Polsce

Wprowadzenie

Z perspektywy kulturowej odpowiedzialności roli menedżera nie jest bez znaczenia jakość edukacji, która przygotowuje do jej pełnienia. Edukacja menedżerska¹ realizująca funkcję wdrażania do uczestnictwa w kulturze, w tym do partycypacji w rzeczywistości organizacyjnej, musi umożliwiać ciągle rozwój krytycznej refleksyjności przez osoby w nią zaangażowane. Zarówno jakość komunikacji pomiędzy osobami uwikłanymi w proces kształcenia, zaangażowane wartości czy treści użyte w procesie edukacji, mają kluczowe znaczenie dla jakości kompetencji kulturowych i poziomu kapitału symbolicznego, które rozstrzygają o stopniu krytycznej refleksyjności decydującej o odpowiedzialności i wrażliwości etycznej oraz kulturowej, które stanowią kryterium efektywności działania w organizacji. Rola menedżera wiąże się bowiem ze zdolnością do rozpoznawania normatywnego charakteru i strukturalnej złożoności tak rzeczywistości, jak i realizowanych celów w trosce nie tylko o ekonomiczną sprawność organizacji, ale przede wszystkim o kondycję egzystencjalną podmiotów zaangażowanych w działanie².

Niestety edukacja menedżerska w Polsce zdominowana jest współcześnie przez imperatyw techniczny, lokujący główne założenia normatywne kształcenia menedżerskiego na płaszczyźnie racjonalności instrumentalnej. Używane treści kształcenia mają charakter przeekonomizowany i przestarzały, lokując się w profilu paradygmatu funkcjonalizmu i pozytywizmu. Komunikacja pomiędzy nauczycielami a studentami, a także kontakt z kulturą symboliczną mają charakter pozorny, sprowadzając się do pamięciowego zapamiętywania informacji. Stu-

¹ Pod pojęciem edukacji menedżerskiej w Polsce rozumiem zarówno studia ekonomiczne, jak i studia z zakresu zarządzania (na prywatnych i państwowych uczelniach wyższych), a także studia podyplomowe, w tym MBA.

² L. Witkowski, *Jak pokonać 'homo oeconomicus'?* (problem specyfiki zarządzania humanistycznego), [w:] *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, pod red. P. Górskiego, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 115.

denci zamiast uczyć się sprawnego zarządzania organizacją, w tym innymi ludźmi, co wymaga rozwiniętych kompetencji kulturowych i wyobraźni humanistycznej pozwalających dostrzegać złożoność życia organizacyjnego i troszczyć się o dobro drugiego człowieka, uczą się jedynie kalkulować zyski i straty oraz traktować innych ludzi w organizacji jak zasób konieczny do realizacji celu ekonomicznego. Szerzący się wśród polskich menedżerów analfabetyzm kulturowy wynika w dużej mierze z faktu, iż edukacja menedżerska, którą kończą, stanowi pozór kształcenia zamaskowany domniemanym prestiżem dyplomu, miejsca instytucji kształcącej w rankingu i wysokiego czesnego (co szczególnie widać w przypadku studiów MBA³).

Interesującym, choć w Polsce nierozpoznanym narzędziem badawczym, pozwalającym diagnozować patologie edukacji menedżerskiej i proponować zmiany na jej gruncie, jest nurt krytycznej edukacji menedżerskiej („Critical Management Education”), który czerpie podstawowe założenia z pedagogiki radykalnej i jednocześnie stanowi najważniejsze pole emancypacyjne dla szerszego nurtu krytycznego w naukach o zarządzaniu („Critical Management Studies”). W niniejszym artykule przybliżam ideę obu nurtów, omawiam fundujące je założenia, a także przy pomocy proponowanych przez nie narzędzi krytycznych podejmuję próbę krytycznej diagnozy obecnego stanu edukacji menedżerskiej w Polsce. Celem podjętej refleksji jest przede wszystkim wskazanie złudzenia naturalności usytuowania założeń normatywnych edukacji menedżerskiej na racjonalności instrumentalnej, w tym ukazanie patologii kulturowych wynikających z tego usytuowania oraz wskazanie alternatywy w postaci racjonalności emancypacyjnej. Refleksja została oparta na własnych badaniach teoretycznych, w których posiłkuję się ideami etyki czytania, autorytetu symbolicznego oraz triady rozwoju moralnego autorstwa Lecha Witkowskiego. W refleksji wykorzystuję również zastane badania empiryczne dotyczące polskich menedżerów i edukacji menedżerskiej.

Nurt krytyczny w naukach o zarządzaniu

Źródła

Nurt krytyczny w naukach o zarządzaniu („Critical Management Studies”)⁴ to transdyscyplinarna płaszczyzna krytycznej refleksji humanistycznej nad teorią i praktyką zarządzania i organizowania. Nurt ten przyjął formę zinstytucjonalizowaną na początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku i choć w zachodnim dyskursie zarządzania zyskuje coraz większą popularność, w polskim jest

³ MBA – Master of Business Administration.

⁴ *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, H. Willmott, M. Alvesson, T. Bridgman (eds), Oxford University Press, Oxford 2009.

słabo rozpoznany obszar⁵. Źródła intelektualne nurtu krytycznego są bardzo szerokie i przede wszystkim obejmują teorię krytyczną szkoły frankfurckiej, postmodernizm, poststrukturalizm, krytyczny realizm, pedagogikę radykalną, studia kulturowe i feminizm. Pomimo mnogości źródeł zasilających nurt krytyczny, które ewoluowały i pluralizowały się wraz z rozwojem nurtu (i które często nachodzą na siebie zakresem proponowanych rozwiązań normatywnych), podstawowym źródłem stanowiącym bazę dla wysiłków poznawczych pozostaje teoria krytyczna szkoły frankfurckiej⁶.

Na płaszczyźnie krytycznych studiów zarządzania możemy wyróżnić dwa główne podejścia związane z adaptacją teorii krytycznej szkoły frankfurckiej do badania świata zarządzania i organizowania⁷. Pierwsze wiąże się z krytyką ideologii i nawiązuje do wczesnych prac badaczy wywodzących się z tej szkoły. Głównym punktem zainteresowania w tym podejściu jest bazująca na teorii marksistowskiej krytyka ideologii menedżeryzmu, uwypuklająca problem wykozystywania pracowników przez menedżerów. Koncepcje bazujące na tym podejściu ukierunkowane są przede wszystkim na krytykę następujących procesów: naturalizacja i uniwersalizacja interesów menedżerskich, prymat instrumentalnego rozumu i hegemonia władzy.

Choć nurt krytyczny czerpie inspirację z wczesnej szkoły frankfurckiej, badacze zwracają uwagę na niedostatki jej propozycji w kontekście namysłu nad światem zarządzania. Przedstawiciele tej szkoły, tacy jak Max Horkheimer i Theodor Adorno na przykład niewielką uwagę poświęcili problemom związanym z pracą menedżera, a jeśli zajmowali się tym tematem, to zazwyczaj traktowali menedżerów jako homogeniczną grupę agentów kapitalizmu, którzy uciskają pracowników w celu maksymalizacji własnych zysków. Owa idea czerpiąca swoje źródło z marksizmu nie pozwala widzieć faktu, iż sami menedżerowie mogą być uciskani, a także tego, że w organizacji mogą istnieć różne poziomy zarządzania wraz z różnymi rolami organizacyjnymi⁸.

Drugie podejście do krytycznych badań nad zarządzaniem i organizowaniem wiąże się z wykorzystaniem inspiracji poznawczych wynikających z przeformułowania paradygmatu teorii krytycznej przez Jürgena Habermasa. Choć w tym podejściu również można odnaleźć elementy związane z krytyką ideologii, to jed-

⁵ Zob. Ł. Sułkowski, *Epistemologia i metodologia zarządzania*, PWE, Warszawa 2012; M. Zawadzki, *Rola i miejsce nurtu krytycznego w naukach o zarządzaniu*, „Culture Management / Kulturmanagement / Zarządzanie Kulturą”, vol. 5 (w druku); M. Zawadzki, *Teoria krytyczna w epistemologii nauk o zarządzaniu*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2011, t. XII, z. 12, s. 13–28.

⁶ A.G. Scherer, *Critical Theory and Its Contribution to Critical Management Studies*, [w:] *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, H. Willmott, M. Alvesson, T. Bridgman (eds), Oxford University Press, Oxford 2009, s. 29–51.

⁷ M. Alvesson, S. Deetz, *Critical Theory and Postmodernism: Approaches to Organization Studies*, [w:] *Critical Management Studies. A Reader*, Ch. Grey, H. Willmott (eds), Oxford University Press, Oxford 2005, s. 60–106.

⁸ J. Duberley, P. Johnson, *Understanding Management Research: An Introduction to Epistemology*, Sage Publications, London 2003, s. 123.

nak punkt ciężkości w wykorzystaniu teorii krytycznej na płaszczyźnie zarządzania zostaje przeniesiony na diagnozę dyskursu zarządzania w kontekście trójkąta interesów poznawczych⁹, a także na wykorzystanie koncepcji idealnej sytuacji komunikacyjnej do diagnozy prób reformowania instytucji poprzez etycznie zorientowany dyskurs¹⁰. W pierwszym przypadku badania koncentrują się na płaszczyźnie epistemologii zarządzania i polegają na krytycznej diagnozie paradygmatów obecnych w naukach o zarządzaniu, w celu ukazania konsekwencji wynikających z przyjmowania określonych założeń normatywnych. W drugim przypadku głównym punktem zainteresowania jest badanie komunikacji organizacyjnej pod kątem możliwości wyeliminowania zakłóceń komunikacyjnych w kontekście ukonstytuowania typu komunikacji stanowiącego podstawę dla racjonalnego, refleksyjnego i moralnego podejmowania decyzji. Ponadto krytyczna analiza komunikacji w organizacji pozwala na diagnozę roli określonych sposobów zarządzania w podwyższaniu lub obniżaniu jakości komunikacji.

Założenia normatywne

Nurt krytyczny oparty na założeniu konieczności troski o człowieka jako uczestnika świata organizacji szczególnie ukierunkowany jest na diagnozę społecznych i kulturowych warunków relacji dominacji czy opresji w organizacji, które nierzadko stanowią efekt procesów zarządzania. Warunki te rozpatrywane są jako elementy składowe takich patologii kulturowych w organizacji, jak ideologia menedżeryzmu, instrumentalne podejście do człowieka czy hegemonia ekonomizmu. W związku z krytyczną i humanistyczną orientacją centralnymi zagadnieniami dla nurtu krytycznego są: pojęcie racjonalności i postępu, technokracja i społeczna inżynieria, autonomia i kontrola, działanie komunikacyjne, władza i ideologia, wartość oporu, a także fundamentalne dla konstrukcji wiedzy z dyscypliny zarządzania kwestie epistemologiczne. Prowadząc badania nad tymi zagadnieniami, badacze kierują się intencją humanizacji dyskursu zarządzania, a także troską o poprawę warunków pracy na mocy demokratyzacji relacji społecznych, co wiązałoby się z koniecznością ukonstytuowania refleksyjnego i emancypacyjnego wymiaru ludzkiego bycia w organizacji.

Nurt krytyczny w naukach o zarządzaniu charakteryzuje się specyficznymi cechami, które pozwalają odróżnić krytyczność badań prowadzonych z perspektywy tego nurtu od innych badań prowadzonych w naukach o zarządzaniu.

⁹ J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston 1972; H. Willmott, *Organization Theory as a Critical Science? Forms of Analysis and 'New Organizational Form'*, [w:] *The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta-theoretical Perspectives*, Ch. Knudsen, H. Tsoukas (eds), Oxford University Press, Oxford–New York 2005, s. 88–112.

¹⁰ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2002; J. Forester, *On Fieldwork in a Habermasian Way: Critical Ethnography and the Extra-ordinary Character of Ordinary Professional Work*, [w:] *Studying Management Critically*, H. Willmott, M. Alvesson (eds), Sage Publications, London 2003, s. 46–65.

Nurt ten nie rości sobie prawa do wskazywania jedyne go prawdziwego znaczenia krytyki (byłby to zabieg zgodny z myśleniem pozytywistycznym, które stanowi główny obiekt krytyki CMSu¹¹) – ale argumentuje jedynie za jej rozumieniem wywodzącym się przede wszystkim z teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, które znacząco różni się od potocznego rozumienia tego pojęcia w badaniach naukowych, stojąc wobec niego w opozycji i wskazując na jego braki.

Jak przewrotnie zauważa Alessia Contu¹², we współczesnej cywilizacji szybkości, innowacji i hiperrefleksyjności (aczkolwiek chodzi tu o refleksyjność zredukowaną do wymiaru osvajania szumu informacyjnego, niemającego nic wspólnego z wiedzą wymagającą przeżycia i krytycznego oglądu) nikt (a szczególnie naukowiec) nie zadeklaruje się przecież jako bezkrytyczny konformista czy dogmatyk. Jednak z perspektywy teorii krytycznej przyznanie sobie miana bycia krytycznym tylko ze względu na pełnioną rolę (naukowiec) czy ilość osvajanych informacji jest nieodpowiedzialną uzurpacją. Krytyczność wymaga bowiem podjęcia określonych strategii względem rzeczywistości w procesie jej badania i zmiany. Adaptacja teorii krytycznej szkoły frankfurckiej na grunt zarządzania pozwala wskazać na kilka z nich. Są to: denaturalizacja, antyperformatywność i refleksyjność, a także idea zaangażowania badań naukowych w proces dążenia do zmiany społecznej na mocy procesów emancypacji¹³.

Denaturalizacja (*denaturalization*) – podstawowa strategia badawcza w nurcie krytycznym, z której wynikają pozostałe – ukierunkowana jest na podanie w wątpliwość tych elementów związanych z zarządzaniem i organizowaniem, które uznane są powszechnie za naturalne, oczywiste i dla których uznaje się, że nie ma alternatywy (*there is no alternative*). Badacze podejmują zatem wysiłek ukazywania uzależnienia każdej refleksji oraz działania od partykularnych kontekstów czy interesów, innymi słowy: wskazują na ich nieuchronnie polityczny i normatywny walor. Idzie to w parze z przyjęciem antyperformatywnego stanowiska i zaprzeczeniem, jakoby relacje społeczne w organizacji powinny być rozpatrywane jako wyłącznie instrumentalne, to znaczy analizowane w terminach maksymalizacji wyników za pomocą określonych środków. Na przykład uznanie, że jakość procesów zarządzania czy pracy menedżera uzależnione są jedynie od zdolności do osiągnięcia wzrostu efektywności ekonomicznej organizacji, prowadzi do odpolitycznienia refleksji na temat procesów zarządzania i organizowania. Pomija się bowiem w ten sposób głębsze etyczne i polityczne kwestie, takie jak dystrybucja szans życiowych w organizacji czy stopień demokratyzacji relacji wewnątrzorganizacyjnych.

¹¹ Dziękuję Panu doktorowi Piotrowi Zamojskiemu za zwrócenie mojej uwagi na ten problem w trakcie kularowych rozmów podczas gdańskiej konferencji „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę” (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, 28–29 maja 2012 r.).

¹² A. Contu, *Critical Management Education*, [w:] *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, H. Willmott, M. Alvesson, T. Bridgman (eds), Oxford University Press, Oxford 2009, s. 538.

¹³ C. Grey, V. Fournier, *At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies*, „Human Relations” 2000, no. 53 (1), s. 7–32.

Wiedza dotycząca zarządzania musi zatem zostać uwolniona od dominacji racjonalności instrumentalnej – kryterium wartości wiedzy nie może być jedynie praktyczna użyteczność oparta na regułach efektywnościowych. W przywracaniu etycznego wymiaru wiedzy w naukach o zarządzaniu pomóc może postulat refleksyjności (*reflexivity*), który odnosi się do zdolności widzenia wszystkich zagadnień dotyczących organizacji i zarządzania jako zapośredniczonych przez partykularną tradycję ich autorów, w tym przez przyjmowane przez nich rozstrzygnięcia o charakterze założeń filozoficznych. Tym samym zanegowane zostaje spojrzenie na wiedzę i prawdę jako obiektywny i autorytatywny wynik pojedynczej racjonalności naukowej na rzecz konstruktywizmu i epistemologicznego pluralizmu.

Nurt krytyczny wskazuje zatem na nieuchronność przyjmowania określonych wartości na każdym etapie procesu badawczego w naukach o zarządzaniu, podkreślając jednocześnie, że oddzielanie wartości od faktów, mające na celu spełnienie warunków obiektywizmu procesu badawczego, to pozytywistyczna i niemożliwa do spełnienia iluzja. Badacz nie jest neutralnym obserwatorem, lecz w proces badawczy zawsze nieuchronnie angażuje osobiste wartości, które wpływają na ten proces i na rezultaty badań.

Denaturalizacja, antyperformatywność i refleksyjność wiążą się ze zobowiązaniem względem *praxis*. Jest to jeden z najważniejszych warunków realizacji celu emancypacyjnego stanowiącego motyw przewodni dla produkcji intelektualnej nurtu krytycznego. Emancypacja jest tu rozumiana jako uświadomienie sobie lub innym ludziom (pracownikom, menedżerom, naukowcom, studentom) niekonieczności przyjmowania dehumanizacyjnych założeń w myśleniu i działaniu i/lub niekonieczności bytowania w uwłaczających podmiotowości i godności warunkach, z jednoczesną intencją zmiany pozwalającej na głębszą troskę o człowieczeństwo i podmiotowość. Dążenie do zmiany rzeczywistości (w tym organizacyjnej) to jedna z podstawowych cech, która odróżnia krytyczność nurtu „Critical Management Studies” od innych koncepcji i teorii krytycznych. Celem nurtu krytycznego nie jest zatem jedynie inne, krytyczne spojrzenie na świat zarządzania, ale przede wszystkim dążenie do wprowadzenia zmian w teorii i praktyce zarządzania i organizowania – również poprzez zmiany na płaszczyźnie edukacji, w tym edukacji menedżerskiej¹⁴.

Pola interwencji

Konstruktywistyczne stanowisko nurtu krytycznego w naukach o zarządzaniu pozwala na projektowanie badań i metodologii badawczej w kierunku reali-

¹⁴ M. Zawadzki, *Autorytet symboliczny jako wyzwanie dla edukacji menedżerskiej i nauk o zarządzaniu*, [w:] *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, pod red. L. Witkowskiego, M. Jaworskiej-Witkowskiej, seria: „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia”, t. I, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 222–248.

zacji postulatów upełnomocnienia i emancypacji. Postulaty te realizowane są w odniesieniu do trzech głównych płaszczyzn dyskursywnych i grup docelowych: płaszczyzna naukowego dyskursu zarządzania i naukowcy (badacze), płaszczyzna dyskursu organizacyjnego i pracownicy organizacji (w tym menedżerowie), płaszczyzna dyskursu edukacji menedżerskiej i studenci wraz z nauczycielami.

Orientacja badawcza nurtu krytycznego na dyskurs naukowy ukierunkowana jest przede wszystkim na diagnozę płaszczyzny epistemologicznej nauk o zarządzaniu, gdzie przedmiotem badań krytycznych są założenia przyjmowane w procesach badawczych oraz składające się na wiedzę dotyczącą zarządzania i organizowania¹⁵. Korzystając z perspektywy konstruktywistycznej badacze sytuujący swoje badania w nurcie krytycznym podkreślają, że sama konstrukcja wiedzy z dyscypliny nauk o zarządzaniu wpływa na dyskurs zarządzania, kształtując nie tylko założenia stanowiące podstawę dla badań naukowych, ale i świadomość środowiska naukowego, zarządzania i konsultantów, a także – ostatecznie – sposób funkcjonowania organizacji¹⁶.

Badania z zakresu nurtu krytycznego w naukach o zarządzaniu mogą być również przeprowadzane bezpośrednio w organizacji. Najczęściej przybierają one wtedy formę krytycznej etnografii ukierunkowanej na procesy denaturalizacji zastanego porządku i krytyki dominującej ideologii. Procesy te bezpośrednio wiążą się z celem emancypacyjnym badań krytycznych: badania te nie tylko zmierzają do konstrukcji użytecznej wiedzy na podstawie diagnozy problemu badawczego i analizy rzeczywistości, ale mają także na celu wpłynąć na postawy i świadomość badanych ludzi, którzy włączani są w proces badawczy¹⁷.

Płaszczyzna edukacji – w porównaniu z dwiema pozostałymi – jest najbardziej skutecznym i wpływowym polem do dokonywania zmian, ze względu na możliwość długoterminowego wprowadzania impulsów emancypacyjnych, opartego na wzroście kapitału kulturowego, warunkując realność i głębokość oddziaływania. Troska o refleksyjny i emancypacyjny wymiar bycia w organizacji łączy się w tym wypadku z pogłębioną refleksją nad płaszczyzną edukacji menedżerskiej, spełniającą kluczową rolę w wyposażaniu podmiotów w kompetencje kulturowe, decydujące o zdolności do upominania się o (swoją lub innych podmiotów) emancypacyjny wymiar bycia w organizacji. Badania nad tym wymiarem zasilane są przez nurt krytycznej edukacji menedżerskiej – „Critical Management Education”, który czerpie swoje podstawowe założenia filozoficzne z pedagogiki

¹⁵ M. Alvesson, S. Deetz, *Doing Critical Management Research*, Sage Publications, London 2000.

¹⁶ N. Harding, *The Social Construction of Management. Texts and Identities*, Routledge, London–New York 2003.

¹⁷ J. Duberley, P. Johnson, *Critical Management Methodology*, [w:] *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, H. Willmott, M. Alvesson, T. Bridgman (eds), Oxford University Press, Oxford 2009, s. 345–368.

radykalnej¹⁸. Kluczowe są w tym kontekście idee emancypacji oraz upełnomocnienia, które wskazują na fakt, że od jakości realizacji przez edukację misji kulturowej związanej z wdrażaniem jednostek do uczestnictwa w kulturze zależy urzeczywistnienie emancypacyjnego wymiaru uczestnictwa w sferze publicznej – w tym organizacyjnej.

Patologie kulturowe w edukacji menedżerskiej w Polsce

Edukacja i zarządzanie w perspektywie racjonalności instrumentalnej

Korzystając z typów racjonalności Jürgena Habermasa¹⁹, a także z opartej na nich koncepcji typów racjonalności Henry Girouxa²⁰, należy zauważyć, że główną patologią edukacji menedżerskiej w Polsce jest oparcie jej założeń normatywnych na imperatywie technicznym, z dominacją racjonalności instrumentalnej jako warunkującą procesy kształcenia. Racjonalność rozumiem za Girouxem jako „określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. U podstaw każdego typu racjonalności leży zbiór interesów, które określają, jak odzwierciedla się świat”²¹.

Dominacja racjonalności instrumentalnej (lub jak woli Giroux: technicznej lub technokratycznej) skutkuje przede wszystkim rytualizacją pozoru apolityczności edukacji i przekazywanej w jej ramach wiedzy. Model edukacji oparty na przewadze tego typu racjonalności charakteryzuje się brakiem refleksyjności na temat przyjmowanych w jego ramach założeń normatywnych, a także (tym samym) bezrefleksyjnym przekonaniem o niepodważalnej słuszności tych założeń i ich uniwersalnej obowiązywalności. Socjalizacja w takim modelu kształcenia sprowadza się do przygotowania jego odbiorców do urzeczowiania odpowiednich środków, które pozwolą na realizację niepodważalnych celów. Odbywa się to poprzez odkrywanie „faktów” mówiących, jak rzeczy mają się naprawdę – wszystko to, co znajduje się poza sferą „faktów”, uznawane jest za bezwartościową spekulację. Jak zauważa Giroux, „pytanie, kto nadaje prawomocność ‘faktom’ danego porządku społecznego, w tym wypadku jest usunięte z kontekstu pedagogiki w klasie szkolnej i z dyskusji”²².

¹⁸ A. Contu, *Critical Management Education*, [w:] *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, H. Willmott, M. Alvesson, T. Bridgman (eds), Oxford University Press, Oxford 2009, s. 536–550; C. Grey, *Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education*, „Academy of Management Learning and Education” 2004, vol. 3, no. 2, s. 178–186.

¹⁹ J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston 1972.

²⁰ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, tłum. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, pod red. H.A. Girouxa, L. Witkowskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 149–184.

²¹ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna...*, s. 153.

²² *Ibidem*, s. 160.

Produkcja wiedzy ukierunkowana jest zatem na wzrost efektywności i wydajności środków w kontekście dążenia do realizacji z góry ustalonych celów – nie pojawia się jednak pytanie ani o prawomocność przyjmowanych celów, ani o słuszność takiego postępowania analitycznego. Rzeczywistość pojmowana jest jako zestaw niezależnych, zewnętrznych, obiektywnych i stałych elementów czy procesów możliwych do odkrycia i manipulowania przez człowieka, który dąży do poszerzenia swojej kontroli nad światem. Elementy te pojmowane są jako manipulowalne i współzależne zmienne, natomiast wartość danej teorii uzależniana jest od jej użyteczności w kontekście kontroli środowiska i produkowania przewidywalnych efektów. Nauczyciel w tej orientacji jest jedynie pasywnym przekąźnikiem wiedzy, a nie negocjatorem sensów dotyczących rzeczywistości.

Edukacja menedżerska w Polsce nastawiona jest głównie na przygotowywanie jednostek do umiejętności kalkulacji tak swojego, jak i organizacyjnego interesu i do działania w zgodzie z ustalonymi procedurami w kontekście realizacji z góry narzuconego celu. Podstawowym problemem jest przeważająca obecność stechnicyzowanych, opartych na paradygmacie pozytywistycznym treści kształcenia, akcentujących techniki efektywności ekonomicznej, kosztem rozwoju wyobraźni humanistycznej na mocy kontaktu z treściami humanistycznymi, nie wspominając o braku otwartości podmiotów na realne przeżywanie tych treści²³. Tym samym edukacja ta nie stwarza warunków do nabywania kompetencji kulturowych i poszerzenia kapitału symbolicznego, koniecznych do działania w złożonej rzeczywistości i do sprawnego zarządzania, które stanowi społeczno-kulturowy proces nadawania sensu rzeczywistości²⁴.

Zakłada się, że praktyka zarządzania wymaga jedynie instrumentalnych umiejętności, które mają pozwolić na racjonalne działanie ukierunkowane na bezkrytyczną realizację odpowiednich środków, co prowadzić ma na mocy relacji przyczynowo-skutkowej do urzeczywistniania przyjmowanego w sposób bezalternatywny celu ekonomicznego. Innymi słowy, na płaszczyźnie podstawowych założeń fundujących współczesną edukację menedżerską w Polsce przyjmuje się model *homo oeconomicus*²⁵ jako idealny konstrukt dla projektowania roli menedżera: niezależnie od złożoności dylematów o charakterze normatywnym menedżer ma dążyć do maksymalizacji subiektywnie oczekiwanych skutków swoich działań, przy czym działania te zredukowane są jedynie do poszukiwania środków koniecznych do realizacji efektywności ekonomicznej. Jednym ze skutków tego stanu rzeczy jest brak problematyzującego wymiaru kształcenia, redukowanego zazwyczaj do jałowej kulturowo strategii socjalizowania do gotowych recept czy rozwiązań, które uznaje się za niepodważalne

²³ Co widoczne jest nie tylko na gruncie edukacji menedżerskiej w Polsce, ale i na Zachodzie, zob. J. Hendry, *Management education and the humanities: The challenge of post-bureaucracy*, [w:] *Management education and humanities*, pod red. B. Czarniawskiej, P. Gagliardi, E. Elgara, Cheltenham–Northampton 2006, s. 21–44.

²⁴ S. Magala, *The Management of Meaning in Organizations*, Palgrave Macmillan, New York 2009.

²⁵ Zob. L. Witkowski, *Jak pokonać 'homo oeconomicus'?*..., s. 115–142.

fakty pozwalające manipulować rzeczywistością. Idzie to w parze z brakiem podejmowania krytycznej refleksji i dyskusji nad omawianymi treściami lub redukowaniem takiej refleksji jedynie do instrumentalnego zagadnienia potencjału danego rozwiązania teoretycznego w kontekście dążenia do realizacji celu ekonomicznego w organizacji.

Należy zauważyć, że już sam charakter treści serwowanych na gruncie edukacji menedżerskiej w Polsce reprodukuje niezdolność do autonomicznego myślenia, usprawiedliwianą jednak domniemanym autorytetem tych treści. Kluczowa jest w tym kontekście uwaga Lecha Witkowskiego za Hansem Georgem Gadamerem, że „wykładnia jakiegoś tekstu pełni czasem funkcję normatywną (...), narzucając swoje ujęcie jako obowiązujące”²⁶. Sama konstrukcja wykorzystywanych w procesie dydaktycznym treści nasiąkniętych pozytywnymi schematami, perswazyjnie komunikującymi o ich rzekomym obiektywizmie i uniwersalnej ważności, generuje złudzenie o ich autorytatywności i w konsekwencji uruchamia mechanizm zwolnienia z krytycznej refleksyjności nad tym, co proponują.

Symptomatyczna jest w tym kontekście konstrukcja polskich podręczników z zarządzania wykorzystywanych w edukacji menedżerskiej. Jak zauważa Sławomir Banaszak: „(...) prezentują one albo wyłącznie pozytywną stronę zarządzania, w ramach której nawet trudności mogą być przezwyciężone dzięki zastosowaniu odpowiedniego algorytmu działania, albo próbują ukazać rzeczywistość (społeczną, gospodarczą, organizacyjną) jako nieskomplikowaną, której ewentualne zawilości i przeciwności są związane z niezrozumieniem jej przez uczestników organizacyjnego życia”²⁷. Idzie to w parze z przeekonomizowanym punktem widzenia (ekonomia traktowana jako recepta na wszelkie problemy organizacyjne), który dodatkowo przedstawiany jest jako jedynie obowiązujący.

Powyższa patologia idzie w parze z brakiem inicjowania realnej dyskusji problematyzującej nabywane treści, co ostatecznie redukuje edukacyjny wymiar kształcenia do kumulatywnego gromadzenia nieproblematycznych informacji, które w takim wypadku, jak czytamy za Erichem Frommem, przybierają formę wyalienowaną, ponieważ przyznaje się im prawdziwość tylko dlatego, że pochodzą od uznanego autorytetu²⁸. Wiedza wyalienowana to efekt „scholastycznego czytania”²⁹, gdzie realny dialog z autorytetem symbolicznym zastępowany jest przez jego bezkrytyczne uwznioślenie.

Mechanizm zwalniania z refleksyjności pod wpływem wygodnego podporządkowania się autorytetowi wzmacnia obecność w programach kształcenia

²⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 190.

²⁷ S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 171–172.

²⁸ E. Fromm, *Wolność, determinizm, alternatywizm*, tłum. A. Żuk, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6(48–53), s. 105; cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 131.

²⁹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu ...*, s. 168.

menedżerskiego nienaukowych poradników pisanych przez osoby uznawane za guru zarządzania. Jak analizują ten problem John Micklethwait i Adrian Wooldridge: „tam, gdzie teoria zarządzania miesza się z przemysłem poradników, guru gmerają w ludzkich umysłach, ucząc innych, co mają myśleć na każdy temat, od porządków na biurku do życia intymnego”³⁰. Kategorieczne stwierdzenia mające sugerować „jak jest naprawdę” i co trzeba zrobić, aby odnieść sukces w organizacji, to konstytutywny element tak książek guru zarządzania³¹, jak i prowadzonych przez nich seminariów, które z uwagi na wysoką cenę i niewymagający głębszego wysiłku myślowego przekaz stają się atrakcyjne i przyciągają chętnych do bezrefleksyjnego naśladowania.

Edukacja menedżerska w perspektywie triady rozwoju moralnego Habermasa-Kohlberga

Konsekwencje wynikające z dominacji racjonalności instrumentalnej w edukacji menedżerskiej w Polsce warto rozpatrzeć w kontekście implikacji wynikających z rekonstrukcji koncepcji triady rozwoju moralnego Jürgena Habermasa i Lawrence’a Kohlberga dokonanej przez Lecha Witkowskiego³² oraz związanych z tą koncepcją typów wspólnoty, gdzie dany typ wspólnoty utożsamiam z danym typem organizacji. Wydaje się zasadne stwierdzenie, że dominujący w Polsce model edukacji menedżerskiej socjalizuje studentów do profilu przedkonwencjonalnej „wspólnoty interesów” (organizacja interesów) oraz konwencjonalnej „wspólnoty zadań” (organizacja zadaniowa).

„Wspólnota interesów” charakteryzuje się silnym naciskiem na zbieżność partykularnie definiowanych interesów i stanowi środek do realizacji celów „odnoszonych do egoistycznie postrzeganego interesu i pożądanego efektu doraźnie wspólnie podejmowanych działań”³³. Wspólnota ta konstituowana jest przez jednostki znajdujące się na przedkonwencjonalnym – a więc najniższym – poziomie moralności, związanym z przyjęciem „orientacji radarowej” w przestrzeni społecznej. Orientacja ta „wraża (...) gotowość do uzgadniania i realizowania interesu własnego z każdym interesem aktualnie dominującym w (...) otoczeniu”³⁴. Jednostka funkcjonuje zatem na poziomie strategii korzyści-strat, starając się działać według logiki unikania kar i indywidualnej opłacalności podejmowanych działań (strategia „świętego spokoju”).

³⁰ A. Wooldridge, J. Micklethwait, *Szamani zarządzania*, tłum. A.M. Unterschuetz, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000., s. 9.

³¹ Zob. np. T. Peters, R. Waterman, *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Harper & Row, New York 1982.

³² L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

³³ *Ibidem*, s. 166.

³⁴ *Ibidem*, s. 182.

Z kolei „wspólnota zadań” stanowi zadaną realność, która zorganizowana została i funkcjonuje wokół sztywno ustalonych celów i zadań „nadrzędnych wobec partykularnych perspektyw jednostek funkcjonujących w niej”³⁵. Wspólnota ta konstituowana jest przez jednostki znajdujące się na konwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego, które działają według logiki aprobaty dla norm i wartości grupowych (organizacyjnych) na mocy bezrefleksyjnej rezygnacji z własnej podmiotowości. Uczestnicy organizacji funkcjonują tutaj zatem na poziomie „tożsamości roli”, który nie dopuszcza zaangażowania w działania odbiegające od założonych norm grupowych ze względu na brak świadomości problemu prawomocności tych norm³⁶.

Trzeci typ wspólnoty to „wspólnota jako zadanie”, która urzeczywistniana jest na mocy „dialogowo uzgadnianych zasad jej kreacji”³⁷. Podmiotowość i twórczość jednostek jest warunkiem koniecznym do jej istnienia, a cele grupowe stanowią swoistą pomoc w możliwości realizacji celów indywidualnych, gdzie jednostki autonomicznie akceptują (lub podają w wątpliwość) słuszność normatywną tak własnych, jak i grupowych celów i na mocy krytycznego dialogu rozpatrują ich zgodność. Wspólnota ta konstituowana jest przez jednostki znajdujące się na najwyższym, to znaczy postkonwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego, charakteryzującym się napięciem aksjonormatywnym związanym z umiejętnością podawania w wątpliwość obowiązujących norm, wartości, zasad, celów czy interesów, jeżeli te ograniczają jednostkową podmiotowość i uniemożliwiają samorealizację (kompetencja do działania w sporze)³⁸.

Zauważmy teraz, że – jak wynika z badań Banaszaka³⁹ – polski menedżer, który ukończył edukację menedżerską, charakteryzuje się wysokim poziomem kapitału społecznego, z jednoczesnym miernym poziomem kapitału kulturowego. Co prawda nie jest uprawnione uogólnianie wniosków wynikających z badań empirycznych na całą populację menedżerów w Polsce, ale mimo to rezultaty przytoczonych badań dają do myślenia. Sprawdza się bowiem symptomatyczna sugestia Witkowskiego za Pierrem Bourdieu, że szczególnie w obrębie zjawisk naznaczonych sukcesem społecznym należy widzieć możliwość istnienia patologii kulturowych⁴⁰.

Wniosek o wysokim poziomie kapitału społecznego wynika z faktu, iż badani menedżerowie posiadają silną motywację do rozbudowywania sieci kontaktów

³⁵ *Ibidem*, s. 166.

³⁶ *Ibidem*, s. 183.

³⁷ *Ibidem*, s. 166.

³⁸ *Ibidem*, s. 183.

³⁹ S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 188–280. Badania przeprowadzono w latach 2006–2008 przy wykorzystaniu techniki wywiadu pogłębionego (31 respondentów), ankiety (211 respondentów) i analizy zawartości (portal społecznościowy GoldenLine).

⁴⁰ L. Witkowski, *Jaka kultura? (tezy, odpowiedzi i podsumowanie)*, [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, pod red. M. Jaworskiej-Witkowskiej, „Pedagogium”, Szczecin 2008, s. 19–49.

z osobami, dzięki którym mogą uzyskać egoistyczną korzyść, do nieformalnego popierania głównie tych, którzy mogą im coś zaoferować w zamian, czy do podejmowania działań według logiki wzajemnego „załatwiania” najkorzystniejszych opcji. Panuje powszechna wśród respondentów opinia, że sukces zawodowy warunkowany jest przede wszystkim przez kapitał społeczny, rozumiany jako odpowiednie znajomości i dobre kontakty. Przedkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego i orientacja radarowa, związana z podejmowaniem działań mających na celu realizację egoistycznego interesu i uzgadnianiem go z każdym dominującym interesem w otoczeniu, widoczne są tu gołym okiem.

Działania badanych menedżerów zdominowane są przez racjonalność instrumentalną, gdzie środkiem mającym pozwolić osiągnąć cel ekonomiczny są nie tylko teorie zarządzania traktowane jako gotowe recepty na sukces, ale także ludzie w organizacji, których traktuje się przedmiotowo jako manipulowalny zasób ekonomiczny. Idzie to w parze z brakiem potrzeby kierowania się w rzeczywistości organizacyjnej zasadami etycznymi i podporządkowaniem ustalonym procedurom, względem których przyjmuje się uległy konformizm. Zarządzanie traktowane jest przez menedżerów jako narzędzie pozwalające eliminować opór pracowniczy i postawy nonkonformistyczne: przyjmuje się, że im wyższy poziom bezkrytycznej akceptacji dla dominujących norm i wartości w organizacji, tym większa szansa na realizację z góry przyjętych i narzucanych celów organizacyjnych⁴¹. Zatrzymanie się w rozwoju moralnym na konwencjonalnym poziomie „tożsamości roli”, skutkujące utratą indywidualnej podmiotowości i swoistą „korozją charakteru”⁴², to kolejna cecha określająca sposób funkcjonowania menedżerów w Polsce.

Niski poziom kapitału kulturowego odzwierciedla się w miernych kompetencjach komunikacyjnych badanych menedżerów, a także w braku zdolności do dokonywania krytycznej refleksji. Brak umiejętności w posługiwaniu się poprawną polszczyzną i w wysławianiu się przy pomocy logicznej konstrukcji zdań i dłuższych narracji to jeden z przejawów braku kompetencji kulturowych – kolejny to brak umiejętności prowadzenia refleksyjnego dialogu opartego na sile argumentu i stosowanie argumentu siły w postaci przemocy symbolicznej względem podwładnych. Symptomatyczne jest w tym kontekście to, że większość badanych przez Banaszaka menedżerów zgadza się co do konieczności stosowania krzyku jako impulsu motywacyjnego, a także pozytywnie ocenia strategię bycia bezwzględny w stosunku do podwładnych.

Obraz nędzy kulturowej badanych menedżerów i ich braku kompetencji w zakresie zarządzania dopełnia brak poczucia braku, odzwierciedlony w wyso-

⁴¹ Pozytywne ocenianie postaw ukierunkowanych na bezkrytyczny konformizm w organizacji to cecha charakterystyczna polskiej rzeczywistości organizacyjnej, co zresztą potwierdzają inne badania, zob. np. I. Stańczyk, J. Bugaj, T. Oleksyn, *Diagnoza i kierunki zmian w zarządzaniu zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach z Listy 500. Raport z badań*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011, s. 119–128.

⁴² R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, tłum. J. Dzierżgowski, Ł. Mikołajewski, Wyd. MUZA, Warszawa 2006.

kim poczuciu sprawstwa, wysokim mniemaniu o sobie, demonstracji pewności siebie za pomocą materialnych atrybutów (samochody, zegarki, gadżety), z jednoczesnym przypisywaniem podwładnym cech leniwości i braku odpowiednich kompetencji. Deficyt kompetencji kulturowych polskich menedżerów staje się jeszcze bardziej przerażający, gdy uświadomimy sobie, że menedżerowie stanowią istotną grupę odniesienia dla pozostałych pracowników organizacji, dostarczając znaczących wzorców etycznych. Jak łatwo się domyślić, w tej sytuacji o reprodukcję analfabetyzmu kulturowego ukrytego pod płaszczykiem wygodnego naśladownictwa i sukcesu ekonomicznego nietrudno.

W kierunku racjonalności emancypacyjnej – etyka czytania jako sposób bycia menedżera

Pułap postkonwencjonalnego rozwoju moralnego i przygotowania do działania w profilu wspólnoty jako zadania wydaje się być na dzień dzisiejszy nieosiągalny dla polskich menedżerów, głównie z uwagi na braki na płaszczyźnie edukacji. W miernym poziomie kapitału kulturowego wyraźnie widać skutki braku krytycznych dyskusji podczas zajęć, braku kontaktu z lekturami charakteryzującymi się bogatym potencjałem epistemologicznym prowokującym do refleksji i skutki braku wyjścia poza przeekonomizowaną perspektywę widzenia rzeczywistości (w tym organizacji i zarządzania), redukującą wymiar kształcenia do próby odpowiedzi na jałowe pytanie, jak odnieść sukces ekonomiczny za pomocą dostępnych środków.

Jak zauważa Banaszak, „zarządcy współczesnych organizacji, choć formalnie dobrze wyedukowani, nie dysponują wartościową wiedzą w zakresach: ludzkiej natury, potrzeb ludzkich, społecznych funkcji zakładu pracy, zasad budowania zespołów itp.”⁴³ Jest to pokłosie zamknięcia dyscyplinarnego nauk o zarządzaniu w Polsce na wpływy humanistyczne, a także konsekwencja pozorowania kontaktu z wiedzą humanistyczną, która bardzo często stanowi jedynie ozdobnik niemający większego znaczenia dla impotentów intelektualnych uwiedzionych rajem twardych liczb i „faktów”. Widać to chociażby po redukcji w procesach kształcenia w Polsce zagadnień etycznych do kilkudziesięciu godzin zajęć z etyki, które dodatkowo zazwyczaj przybierają formę rytualizacji pozorowania nabywania wiedzy, gdyż studentom zazwyczaj proponuje się jałowe zapamiętywanie informacji na temat cech tzw. systemów etycznych, bez próby inicjowania dyskusji.

Edukacja menedżerska w Polsce wymaga przesunięcia punktu ciężkości z założeń normatywnych wynikających z racjonalności instrumentalnej na rzecz racjonalności emancypacyjnej, która stanowi bazę dla wysiłków podejmowanych w nurcie krytycznej edukacji menedżerskiej. Interes emancypacyjny nurtu krytycznego w kontekście edukacyjnym ukierunkowany jest na proces upętnocnienia zarówno studentów jak i nauczycieli i pod kątem potencjału upętnocnienia

⁴³ S. Banaszak, *Edukacja menedżerska...*, s. 197.

analizowane są warunki kształcenia menedżerskiego. Głównym punktem zainteresowania „Critical Management Education” są teoretyczne uwarunkowania konstytuujące możliwość urzeczywistnienia na gruncie edukacji menedżerskiej edukacji obywatelskiej. Krytycznemu oglądowi poddawane są zatem treści używane w procesach dydaktycznych czy jakość komunikacji w sali dydaktycznej warunkująca realność nabywania kapitału kulturowego.

Pytania badawcze, jakie należy postawić z perspektywy krytycznej, mogą oscylować wokół następujących zagadnień: czy użyte treści kształcenia zawierają potencjał pluralizmu epistemologicznego (paradygmatycznego) pozwalającego na krytyczne i wielowymiarowe spojrzenie na rzeczywistość organizacyjną czy może stanowią zamknięte monoprzekazy, które charakteryzują się fundamentalizmem epistemologicznym, generując bezrefleksyjność odbioru przez uwiedzenie pozytywistyczną lub/i poradnikową formułą? Czy sposób odbioru tych treści oparty jest na krytycznej refleksyjności i realnym dialogu z autorytetami symbolicznymi, wywodzącym się z etyki czytania związanej z przeżyciem, przebudzeniem i przemianą podmiotu poznającego, czy może na bezrefleksyjnym, autorytarnym naśladowaniu treści podejmowanym w imię złudnego, instrumentalnego celu oswojenia informacji zredukowanych do pytania, jak osiągnąć wyższą efektywność ekonomiczną organizacji? Czy pomiędzy nauczycielem i studentami istnieje przestrzeń realnego, krytycznego dialogu opartego na pobudzającej wymianie argumentów i poszerzaniu wyobraźni humanistycznej i organizacyjnej, czy na autorytarnym narzucaniu treści do bezrefleksyjnego zapamiętania?

Im większa otwartość krytyczna na poruszane problemy czy na analizowane teksty w procesie dydaktycznym oraz im większa doza otwartości na krytyczną dyskusję, tym większa szansa na realizację potencjału emancypacyjnego na płaszczyźnie edukacji menedżerskiej. Potencjał ten pozwala na uświadamianie patologii opresyjnych relacji władzy, dominacji ekonomizmu czy nierówności płciowej tak w tekstach zarządzania, w praktyce życia organizacyjnego, jak i na płaszczyźnie edukacji. Warto raz jeszcze zaakcentować emancypacyjne znaczenie krytyki w CME, które ma prowadzić do zmian w rzeczywistości w intencji troski o ujawnianie patologii kulturowych, a nie sprowadzać się na przykład jedynie do rozważania problemu nieprzystawalności wiedzy nabywanej w toku kształcenia do praktyki zarządzania i organizowania.

Dążenie do realizacji celu emancypacyjnego w edukacji menedżerskiej w Polsce musi wiązać się dzisiaj z podjęciem określonych strategii zmian szczególnie na płaszczyźnie *curriculum* szkół biznesu czy kursów uniwersyteckich, w sferze komunikacji pomiędzy nauczycielami i studentami, a także pomiędzy treściami kształcenia i ich odbiorcami. Wspólnym mianownikiem tych strategii zdaje się być konieczność oparcia ich założeń normatywnych na idei krytycznej performatywności, która wymaga wzbogacenia procesów kształcenia o element nabywania wiedzy poprzez refleksyjne działanie⁴⁴.

⁴⁴ A. Contu, *Critical Management...*, s. 545.

Po pierwsze zasadne wydaje się zdecydowanie wzbogacenie programów kształcenia o teorie krytyczne, które pozwoliłyby na refleksyjny dystans względem przeekonomizowanych, opartych na imperatywie technicznym treści obecnych w głównym nurcie zarządzania, przyczyniając się do ich delegitymizacji, denaturalizacji i obalenia mitu o braku dla nich alternatywy. Wykorzystanie tych teorii pozwoliłoby zatem na swoistą dewiację od głównego nurtu, przesuwając punkt ciężkości refleksji z instrumentalnych rozważań nad środkami potrzebnymi do osiągnięcia sukcesu ekonomicznego organizacji, na rzecz problemów etycznych, takich jak kwestie nierówności, opresji czy władzy. Poprzez zapośredniczenie myślenia w kategoriach paradoksów, antynomii czy dylematów etycznych nauczyciele i studenci uzyskaliby możliwość rozwoju świadomości na temat polityczności zarządzania i organizowania, co zwrótnie rzutowałoby na umiejętność dostrzeżenia złożoności normatywnej rzeczywistości organizacyjnej i bardziej sprawnego w niej działania.

Po drugie programy kształcenia warto nasycać dziedzictwem symbolicznym sztuki. Dla przykładu literatura (ale także film czy teatr) jest wartościowym medium przekazu wiedzy na temat zarządzania, pozwalając dostrzegać nierozpoznawalne w dyskursie naukowym paradoksy życia organizacyjnego⁴⁵. Rozwój wyobraźni humanistycznej przez współczesnego menedżera na mocy kontaktu z wytworami sztuki wydaje się być fundamentalny z uwagi na coraz większą złożoność normatywną sfery organizacji, a także konieczność posługiwania się w procesach zarządzania intuicją i wiedzą utajoną⁴⁶.

Zauważmy jednak, że samo nasycanie programów kształcenia teorią krytyczną czy literaturą nie przyniesie pożądaných korzyści emancypacyjnych, jeżeli kontakt z kulturą symboliczną oparty zostanie na pozornej komunikacji. W kontekście myślenia o kondycji edukacji menedżerskiej powyższa sugestia wskazuje na to, że samo nasycanie programów kształcenia treściami humanistycznymi nie wystarczy, aby edukacja ta mogła spełnić swoją funkcję poszerzania refleksyjności wśród podmiotów zaangażowanych w kształcenie. Samo poszerzanie punktów widzenia bez zdolności do ich uzasadnienia i negocjowania znaczeń skutkować może, jak zauważa Andrzej M. Kaniowski za Ortęgą y Gassetem⁴⁷, postawą człowieka pośledniego, która wiąże się z brakiem umiejętności dokonywania indywidualnych przemyśleń, z jednoczesnym poczuciem posiadania słusznego zdania i prawa do narzucania go innym. Kryje się tu zatem pułapka autorytaryzmu własnych sądów, związana z brakiem otwartości na ich renegocjowanie.

⁴⁵ Co zostało już dawno temu dostrzeżone na Zachodzie, zob. *Good Novels, Better Management. Reading Organizational Realities in Fiction*, B. Czarniawska-Joerges, P. Guillet de Monthoux (eds), Harwood Academic Publishers, Chur 1994.

⁴⁶ M. Kostera, *Organizacje i archetypy*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

⁴⁷ A.M. Kaniowski, *Dyskurs publiczny a podstawy nowoczesnej kultury: kryzys jako wyzwanie*, [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, pod red. M. Jaworskiej-Witkowskiej, „Pedagogium”, Szczecin 2008, s. 77–92.

Kwestia etyki czytania jako sposobu bycia jest tutaj kluczowa, bo rozstrzyga o efektach kontaktu z przyswajaną treścią⁴⁸. Na płaszczyźnie kształcenia – w tym i menedżerów – urzeczywistnienie upełnomocnienia wymaga przede wszystkim stworzenia warunków do wzbogacania kapitału symbolicznego, co zależy od „gotowości do włączenia do treści edukacyjnych możliwości wytwarzania wiedzy z pozycji doświadczenia”⁴⁹. Etyczność w omawianym zakresie wymaga w pierwszej kolejności tego, aby procesy dydaktyczne osadzić na wizji autorytetu symbolicznego jako kogoś, z kim warto dyskutować, a nie kogo trzeba naśladować⁵⁰. Niezależnie od formy, jaką przybiera treść (podręcznik akademicki z dyscypliny nauk o zarządzaniu, autorska książka naukowa na temat zarządzania, poradnik z przestrzeni pop-managementu, powieść), jej odbiór musi wiązać się z próbą podjęcia dyskusji z autorem z jednoczesnym zaniechaniem strategii obiektywizacji opartej na próbie odpowiedzi na jałowe pytanie, „co autor ma na myśli?”.

Zasadne staje się zatem wykorzystanie strategii drapieżnej pokory⁵¹, która pozwala wyszukiwać emocjonalnie ważne dla czytelnika momenty wybuchowe w tekście, bez uległości względem autorytetu symbolicznego, ale z jednoczesnym unikaniem autorytarności własnego stanowiska normatywnego. Zasadne wydaje się stwierdzenie, że bez przeżycia treści nie ma jej rozumienia, co skutkuje jedynie oswojeniem pewnego zasobu informacji, które nie mają szans na stanie się pracującą w nas i rozwijającą głębię spojrzenia i jakość uzasadnień wiedzą.

Dodajmy, że z perspektywy idei krytycznej performatywności ważnym elementem wzbogacającym procesy kształcenia menedżerskiego jest umożliwienie studentom nabywania wiedzy poprzez partycypację w warunkach organizacyjnych, a także poprzez kontakt z pracującymi menedżerami. Możliwość rozwiązywania problemów organizacyjnych w czasie rzeczywistym występujących w danej organizacji (np. poprzez wykorzystanie studium przypadku i pracy grupowej w przestrzeni organizacyjnej) wydaje się być kluczowe z perspektywy rozwoju kompetencji kulturowych i zawodowych. Podobnie realny dialog z menedżerami pozwolić może na wzbogacenie wyobraźni organizacyjnej i zapoznanie się ze złożonością pracy menedżerskiej. Aby jednak ten typ kształcenia przyniósł realne korzyści i nie stał się pozorem uprawianym pod przykrywką marketingu, partycypacja w warunkach organizacyjnych nie może sprowadzać się do wycieczki promocyjnej po zakładzie pracy, a kontakt z menedżerem do pustego wykładu guru promującego swoją markę. Ponadto trzeba pamiętać, że partycypacja w warunkach organizacyjnych może stać się zmarnowaną okazją na rozwój

⁴⁸ M. Zawadzki, *Etyka czytania jako sposób bycia*, „*Twórczość*” 2010, nr 8(777), s. 129–131.

⁴⁹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu ...*, s. 448.

⁵⁰ *Ibidem*; L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁵¹ L. Witkowski, *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, [w:] *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*; Tenże, t. III *Tryptyku Edukacyjnego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 29–66.

kompetencji menedżerskich w momencie, gdy w sali dydaktycznej będzie trwał pozór kształcenia, o którym pisałem wyżej.

Zakończenie

Wdrażanie idei krytycznej edukacji menedżerskiej w Polsce wydaje się zadaniem koniecznym, fascynującym, ale i szalenie trudnym. Założenie dotyczące konieczności uczynienia praktyki krytycznej kolektywnym przedsięwzięciem w naukach o zarządzaniu, edukacji menedżerskiej i praktyce życia organizacyjnego napotyka szereg przeszkód. Po pierwsze zdecydowana większość osób mających kontakt z zarządzaniem utożsamia tę dyscyplinę z praktyką skutecznego zarabiania pieniędzy, dodatkowo zamykając swoje horyzonty myślenia w ciasnym gorsecie dyscyplinarnym ekonomii. W związku z tym konieczne staje się znalezienie sposobu na konstytucję przestrzeni komunikacyjnej, która pozwoliłaby na realny, transdyscyplinarny dialog pomiędzy przedstawicielami głównego nurtu zarządzania i badaczami wywodzącymi się z nauk humanistycznych, którzy zainteresowani są rozwojem nauk o zarządzaniu. Być może musi to pójść w parze z odebraniem nauk o zarządzaniu osobom, które roszczą sobie miano do bycia ich jedynymi rzecznikami i które starają się negować dorobek wielkich autoritetów symbolicznych, nie zasługujących przecież na wykorzystanie na polu zarządzania z uwagi na przypisaną etykietkę badaczy społecznych (takich jak np. Habermas).

Po drugie warto zwrócić uwagę na problem masowości kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem, które od lat sytuują się na czele najbardziej popularnych kierunków studiów w Polsce. Kształcenie emancypacyjne wymaga bezpośredniego kontaktu pomiędzy nauczycielem i studentami, który musi być oparty na relacji mistrz-uczeń. Nieproporcjonalnie mała liczba nauczycieli w stosunku do liczby studentów nie pozwala na urzeczywistnienie takiej relacji, sprawdając kształcenie do pozorów opartego na masowym zdobywaniu nic nieznaczących w sensie kulturowym dyplomów. Mało tego, jak wskazują badania Aleksandra Sulejewicza i Mahmooda Zaidi, kadra nauczycielska związana z edukacją menedżerską w Polsce charakteryzuje się zacofaniem intelektualnym związanym z posiadaniem przestarzałych informacji na temat zarządzania, z jednoczesnym ich zrytualizowanym odtwarzaniem w procesie dydaktycznym w postaci prezentacji multimedialnych, zazwyczaj w kilku uczelniach jednocześnie (co powoduje, że nie ma czasu na samokształcenie). W skład owej kadry często wchodzi tzw. „pułkownicy” – pracownicy naukowci piszący nic nieznaczące w sensie kulturowym, ale dające awans i prestiż społeczny książki, których jedyną rolą jest zaleganie na półkach⁵².

⁵² A. Sulejewicz, M. A. Zaidi, *Beyond MBA. Management Education in Transitional Economies*, Warsaw School of Economics, Warsaw 2010, s. 143–152.

Wspomniane patologie kulturowe to jedynie kropla w morzu nędzy kulturowej edukacji menedżerskiej w Polsce, dlatego konieczne zmiany wymagają szybkości i radykalności reakcji. Warto w tym kontekście zauważyć, że nie można zamykać poszukiwań przyczyn patologii kulturowych w świecie zarządzania czy edukacji menedżerskiej w stwierdzeniu, że rzeczywistość rynkowa i kapitalistyczna takie-już-są i same w sobie w sposób naturalny są spatologizowane. To błędne założenie, dodatkowo stanowiące wygodne alibi dla impotentów intelektualnych niepotrafiących dostrzec wartości w poważnej refleksji filozoficznej nad sferą ekonomii i zarządzania.

Warto także podkreślić, że krytyczna edukacja menedżerska nie może być traktowana jako jeden z nurtów czy modeli badawczych (lub dydaktycznych) wchodzących w skład edukacji menedżerskiej w ogóle. Podobnie jak pedagogika krytyczna nie jest jednym z pól konstytuujących przestrzeń badawczą pedagogiki. Pedagogika albo jest krytyczna, albo nie istnieje (choć można skutecznie podtrzymywać pozór jej istnienia)⁵³ – podobnie krytyczność zaświadcza o realności istnienia edukacji menedżerskiej. To paradoksalne założenie pozwala walczyć z niebezpieczeństwem sprowadzenia nurtu krytycznej edukacji menedżerskiej (jak i pedagogiki krytycznej) do roli oswojonej, wymiennej i użytecznej na rynku naukowym idei. Realizacja tego założenia w praktyce wymaga między innymi przezwyciężenia tendencji ekskluzywistycznych (tzw. kartelizacji) wśród osób zajmujących się pedagogiką krytyczną i krytyką edukacji menedżerskiej, na rzecz strategii otwartości i wprowadzania za pośrednictwem kultury symbolicznej i kapitału symbolicznego realnych zmian w procesach kształcenia menedżerskiego.

Walka o radykalną zmianę w kierunku krytycznej otwartości emancypacyjnej, przewyciężającej analfabetyzm kulturowy polskich menedżerów i osób zajmujących się naukami o zarządzaniu, jest już opóźniona.

Summary

Denaturalisation of instrumental rationality in the management education in Poland

In the article I diagnose cultural pathologies in management education in Poland using the critical tools proposed by the „Critical Management Education”. The main aim of my reflection is to denaturalize an assumption, that management education should be located on economic paradigm with a domination of instrumental rationality. Reflection is based on my own theoretical research, in which I use such Lech Witkowski’s ideas as ethics of reading, symbolic authority and moral development triad. I also use the empirical research about Polish managers and management education.

⁵³ Dziękuję Panu profesorowi Lechowi Witkowskiemu za zwrócenie mojej uwagi na tę tezę podczas wykładu plenarnego rozpoczynającego konferencję „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę” (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, 28–29 maja 2012 r.).

Demokracja i uczenie się w miejscu pracy

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad relacjami zachodzącymi między uwarunkowaniami środowiska pracy współczesnych przedsiębiorstw, jako potencjalnego środowiska edukacyjnego, a możliwościami uczenia się partycypowania w miejscu pracy zgodnie z wartościami demokratycznymi.

Swoje rozważania rozpocznę od zastanowienia się nad szerszym problemem, który dotyczy dostrzeganego obecnie silnego związku edukacji i neoliberalizmu, tym samym włączając się w krytyczny dyskurs wokół tego zagadnienia. „Zderzenie” ze sobą tych dwóch sprzecznych ontologii (edukacji i neoliberalizmu) stwarza po pierwsze sposobność do podjęcia dyskusji nad ich nie problematycznym łąčeniem w praktyce społecznej, po drugie zaś otwiera przestrzeń dla ukazania powstałych w wyniku tego „zderzenia” pęknięć. Obecnie nauczanie i uczenie się jest bardzo mocno osadzone w rozmaitych polityczno-ekonomicznych kontekstach. W związku z tym pojawia się pytanie o humanistyczne założenia edukacji. Jakie tak naprawdę cele realizuje i komu w istocie służy? Przy czym to krytyczne spojrzenie ma na celu nie tylko rozpoznanie w edukacji narzędzia uprawomocniania i utrwalania istniejącej, neoliberalnej ideologii, ale przede wszystkim ma stworzyć szansę dla zmiany istniejącego porządku. Chodzi tutaj o taką zmianę, która zmierza w stronę uczenia się postaw obywatelskich oraz zdobywania demokratycznej świadomości żyjących w obecnej rzeczywistości ludzi. Edukacja powinna być widziana inaczej. Zgodnie z wartościami demokracji powinna być zaangażowana w transformację na rzecz społeczeństwa i skutecznie przeciwdziałać nierównościom oraz praktykom wykluczania. Przede wszystkim powinna być świadoma swoich politycznych czy ekonomicznych założeń.

Przejdę teraz do ukazania odmienności w rozumieniu podstawowych wartości istotnych dla demokracji i neoliberalizmu, by zwrócić uwagę czytelnika na różnicę występującą pomiędzy edukacją dla demokracji i edukacją będącą na usługach neoliberalizmu. Kluczową sprawą jest uświadomienie sobie tych choć z pozoru ukrytych, to jednak fundamentalnych sprzeczności.

Wolność, równość i sfera publiczna – przestrzenie dyferencjacji neoliberalizmu i demokracji

Jedną z podstawowych zasad doktryny neoliberalnej jest wolność, ale zredukowana do wolności ekonomicznej, tzw. wolności rynkowej. Dyskurs „wolnego rynku” staje się narzędziem ideologicznym, które nie tylko legitymizuje kapitalistyczne instytucje, ale i w określony sposób definiuje rzeczywistość¹. W ten sposób zapoczątkowany proces urynkowienia stopniowo kolonizuje świadomość jego użytkowników, dlatego obserwowana jest raczej reprodukcja zastanego porządku społecznego, niż wyzwalanie się spod niego. Przy czym ta niczym nie ograniczana wolność jednostki, polegająca na prawie wyboru i realizacji własnych, indywidualnie obranych celów, może być osiągnięta nawet mimo kosztów ponoszonych przez pozostałe jednostki, czy nawet przez całe społeczeństwo. Największą wartością polityczną jest bezgraniczna wolność, tzw. „wolność od”, a nie demokracja, która wiąże się z zaangażowaniem i z odpowiedzialnością za swoje wybory, czyli z wolnością rozumianą jako „wolność do”. Innym postulatem jest przyznanie pełni równych praw wszystkim jednostkom. Człowiek zdolny jest sam o sobie stanowić i być za siebie w pełni odpowiedzialny, dlatego też ma prawo do własności i samoposiadania. Tutaj jednak mamy do czynienia z „mitem” owej równości, gdyż ta nadrzędna zasada demokratyczna przesuwana jest z rzeczywistości równości uprawnień i odpowiedzialności społecznych do szans na równość wobec posiadania przedmiotów². Jest to demokracja statusu³, a tzw. „ekonomiczna sprawiedliwość” opiera się tylko na „równości zasobów”. Związek łączący kapitalizm z demokracją jest wątki, gdyż pierwszy z nich służy interesom prywatnym, a drugi interesom publicznym, a jak wiadomo, są to interesy rozbieżne. W zamian dostrzegalna jest bezkrytyczna afirmacja różnicy i zgoda na narastające nierówności, które dodatkowo pogłębia edukacja. Neoliberalna kultura stawia rynek przed społeczeństwem. Stosuje mechanizmy przejawiające się w posługiwaniu się populistyczną argumentacją i manipulacją hasłami o wolnym wyborze, niezależności i prawych rządach. Proces silnego zubożenia sfery publicznej i widoczne osłabienie ducha obywatelskości jest wynikiem specyficznego pojmowania sfery obywatelskiej w neoliberalizmie. Społeczeństwo obywatelskie wyraża się tutaj poprzez autonomiczne decyzje swoich członków⁴. Ma sens, dopóki służy realizacji jakichś interesów, jednak samo w sobie jest bezcelo-

¹ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 53.

² E. Potulicka, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 315.

³ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, Wyd. Sic!, Warszawa 2006, s. 46–47.

⁴ D. Boaz, *Libertarianizm*, Zysk i S-ka, Poznań 2005, s. 30.

we. Dlatego też jego „atomizacja”, polegająca na skupianiu się raczej na jednostce niż na społeczeństwie jako całości, prowadzi do zaniku sfery obywatelskiej, a wraz z nią również do zaniku demokracji. Niemożliwe jest utożsamianie ze sobą tych ontologii, tym bardziej, że różnią się one już w swoich podstawowych założeniach. Po ogólnych rozważaniach na tym polu, przejdę do głównego zagadnienia niniejszego artykułu, dotyczącego uczenia się i kondycji edukacyjnego środowiska pracy w określonym, polityczno-ekonomicznym kontekście.

Demokracja w miejscu pracy? – o (nie)uczeniu się postaw obywatelskich przez pracowników współczesnych przedsiębiorstw

Być może już na samym początku u niektórych czytelników kwestia poszukiwania praktyk czy postaw prodemokratycznych w miejscu pracy może budzić zdziwienie, a nawet i sprzeciw. W miejscu tym bowiem, podobnie jak w każdej instytucji formalnej, istnieje wyraźna struktura i hierarchiczny system zarządzania. Co więcej, obecnie miejsca pracy są pomyślane raczej tak, aby służyć ochronie i dalszej ekspansji neoliberalnej doktryny, niż pracującym w nim ludziom. Z punktu widzenia teorii krytycznej nie ma miejsc politycznie neutralnych, a w każdym środowisku obecne są pewne, będące w stałym konflikcie i nieustannie rywalizujące ze sobą dyskursy. Neoliberalizm, jako dominująca ideologia globalnego kapitalizmu, dostrzegalny jest w wielu sferach życia współczesnego człowieka. Najmocniej jednak zakorzeniony i uprawomocniony, ale i najdotkliwiej odczuwany jest w miejscu pracy. Tam, gdzie interes publiczny i prywatny powinien się łączyć. Jednak obecnie coraz częściej praca, która stanowi ważną część działalności ludzkiej, traci niestety swój etosowy wymiar. Pozostaje w ten sposób tylko towarem, działalnością, którą przelicza się na posiadane środki o wartości wymiernej, ekonomicznej. To sprawia, że środowisko takie w istocie może niekorzystnie wpływać na uczenie się wśród pracowników postaw prodemokratycznych i służyć raczej uczeniu się funkcjonowania według zasad neoliberalnego rynku. Z drugiej strony coraz bardziej popularna staje się tzw. ekonomia społeczna, jako przykład pewnej praktyki, ale odmiennej od tej spotykanej w „tradycyjnych” przedsiębiorstwach. W swoich założeniach, ukierunkowanych na realizację celów społecznych, zakłada funkcjonowanie według reguł bliższych raczej demokracji niż neoliberalizmowi, co mogłoby pozytywnie wpływać na organizowanie środowiska pracy w sposób korzystny dla samego procesu uczenia się postaw obywatelskich i zaangażowanych w życie społeczności praktyki. Ponadto, jak wiemy, zjawisko uczenia się dorosłych jest w swej istocie bardzo złożone i zależy od wielu czynników. Zarówno tych zewnętrznych, jak np. odgórne założenia polityczne czy systemy rynkowe, jak i tych wewnętrznych, takich jak np. negocjowanie znaczeń przez członków danej społeczności praktyki, wytwarzanie

własnych systemów firmy, polityki wewnętrznej, itp. Stąd też podobnie w miejscu pracy, nie tylko zależy ono od samego sposobu organizacji środowiska edukacyjnego, czy przyjętego systemu edukacji formalnej, ale też np. od kultury wytwarzanej w obrębie zawodowych społeczności praktyki, będącej cennym źródłem czy wymiarem nieformalnego uczenia się w danym środowisku pracy. Przy tym fenomen ten jest wynikiem nie tyle kumulowania się tych wszystkich czynników, ile raczej ich wzajemnego korespondowania ze sobą, bycia w procesie charakteryzującym się swoistą, unikatową dynamiką. Przy zastanawianiu się nad zjawiskiem uczenia się we współczesnych miejscach pracy, nasunęło mi się pytanie o to, jak istniejące w większości przedsiębiorstw warunki środowiska zawodowego, zaprojektowanego według neoliberalnej doktryny oraz wszechobecna (rynkowa) tzw. „kultura zysku” mogą utrudniać lub wręcz uniemożliwiać uczenie się prodemokratycznych postaw? A może przeciwnie, przejawiając się w formie oporu stawianego przez pracowników przedsiębiorstwa względem narzuconego im sposobu uczenia się funkcjonowania w zgodzie z neoliberalną doktryną, jak mogą wspierać uczenie się demokracji uczestniczącej w miejscu pracy? Gdyż to właśnie w wyniku tego rodzaju przymusu może przecież najszybciej dojść do nabywania postaw kontestacyjnych. Spróbuję teraz zastanowić się nieco dłużej nad najczęściej spotykanymi uwarunkowaniami środowisk uczenia się w miejscu pracy, czyli nad kondycją współczesnych przedsiębiorstw.

Neoliberalny kontekst uczenia się we współczesnych miejscach pracy

W większości współczesne przedsiębiorstwa to organizacje przedmiotowe o cechach totalitarnych, skierowane przeciw człowiekowi i działające według niedemokratycznych zasad. Zmierzają do celów sprzecznych z dobrem człowieka, a ich kierownicy posługują się przymusem, wymagając przy tym bezwarunkowej dyscypliny i posłuszeństwa. Taki typ organizacji osłabia odpowiedzialność, pomysłowość i aktywność jej członków, otępia i zniechęca, nierzadko doprowadzając ich do frustracji. W obszarze zarządzania stwierdza się narzucanie ludziom centralnych rozwiązań, czemu nie towarzyszą konsultacyjne rozmowy. Owocuje to decyzjami arbitralnymi, które z dialogiem w miejscu pracy jak i też poza nim, w lokalnej społeczności, nie mają nic wspólnego. Pracownicy postrzegani są jako producenci – maksymalnie wydajni, dyspozycyjni i niewolniczo oddani zatrudniającej ich korporacji, motywowani zewnątrz, konkurencyjnie nastawieni wobec innych, egoistyczni, ekspansywni, ale zarazem wewnętrznie pokorni, pod groźbą niemożności spłacenia swoich kredytów bankowych. Neoliberalizm pogłębia charakterystyczny podział na rynku pracy i dystans społeczny między wysoko wykwalifikowanymi profesjonalistami i nisko wykwalifikowanymi producentami. Coraz częściej pracownicy są zmuszeni podjąć pracę poniżej swoich

kwalifikacji. Oferuje się im kontrakty czasowe, które pozbawiają szans na stałe zatrudnienie. Złe warunki pracy, nagminne łamanie praw i despotyczne nastawienie pracodawcy sprawia, że miejsce pracy staje się dla współczesnego człowieka opresyjne. Jednostka zostaje obciążona odpowiedzialnością za swój los w danym przedsiębiorstwie, choć i tak na swój pobyt w nim nie ma zbyt wielkiego wpływu. Korporacjonizm wpływa też na kulturę nauczania i uczenia się kwalifikacji, niezbędnych do wykonywania zawodu. Wykształcenie staje się źródłem podnoszenia wartości pracy we współczesnej gospodarce, która wymaga ogólnych umiejętności analitycznych, zdolności rozumowania oraz innowacyjności. Można zdobyć je na uczelniach, ale im większa jest rola edukacji w tym osiąganiu awansu zawodowego, tym większe niebezpieczeństwo pogłębiania nierówności społecznych⁵. Celem edukacji będącej na usługach polityki neoliberalnej jest kształcenie siły roboczej, co przejawia się w okrojonych planach nauczania, przekazywaniu konkretnych i wąskich umiejętności, zamiast wiedzy. W ten sposób produkuje się różnego rodzaju specjalistów, ekspertów (tzw. „fachidiotów”), którzy posiadają pewien zakres wiedzy w swojej wąskiej dziedzinie, ale kosztem wiedzy ogólnej, kontekstualnej na dany temat. Zjawisko to może powodować nie tylko negatywne skutki dla społeczeństwa i środowiska, ale nawet być źródłem poważnego zagrożenia dla ogółu ludzkości, w szerszej perspektywie. W dodatku można odnieść wrażenie, że niestety edukacja rozumiana jako nauczanie w miejscu pracy w ogóle nie służy rozwojowi pracowników i podniesieniu jakości ich życia, ale jest tylko narzędziem uprawomocniającym dominującą, neoliberalną kulturę. Zaprojektowana najczęściej jest tak, by służyć głównie celom organizacji, czyli stałemu pomnażaniu zysków przedsiębiorstwa. Podsumowując, nie sposób się nie zgodzić z tym, że „obecnie kształcenie redukuje się jedynie do powiększania kapitału ludzkiego”, zajęcia kształceniowe do ćwiczeniowych szkoleń praktycznych, nierzadko z elementem ludycznym, etosowe potencjały ludzi do instrumentalnej sprawności człowieka optymistycznego i wydajnego producenta, sam zaś ideał ludzkiego współdziałania sprowadza się jedynie do zasad konkurencyjności”⁶. Z kolei innym, aczkolwiek nowym i obecnie coraz częściej obserwowanym trendem jest organizowanie współczesnych przedsiębiorstw według zasad ekonomii społecznej.

⁵ E. Potulicka, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 328.

⁶ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 33.

Pomiędzy społeczeństwem a ekonomią – uczenie się w przedsiębiorstwach społecznie odpowiedzialnych

Coraz częściej zwraca się uwagę na znaczenie odrodzenia się etosu ekonomii, której obowiązkiem jest służenie prawdzie i interesom światowej społeczności⁷, a postuluje się odejście od centralizacji, specjalizacji czy standaryzacji na rzecz różnorodności, elastyczności, czy twórczości w działaniu⁸. Przede wszystkim preferuje się organizacje podmiotowe zamiast przedmiotowych, czyli takie, które służą człowiekowi, a nie gdzie człowiek jest środkiem do celu i odnoszą się do jego współdziałania w zespole lub szerzej, w całym społeczeństwie. Organizacja dla człowieka dostosowana jest do jego fizycznych i psychicznych możliwości. Propaguje przyjazną kulturę pracowniczego współżycia, która polega na poszanowaniu godności człowieka. Włącza pracownika do procesu zarządzania. Oznacza to, w pewnym sensie, prymat człowieka w organizacji, co jednak może też powodować całkowitą identyfikację pracownika z zastanym porządkiem, pozbawiając go jakiegokolwiek dozy krytycyzmu. Wymienionym hasłom towarzyszą rozwiązania koncepcyjne w postaci np. przedsiębiorczości społecznej, która dotyczy podejmowania działalności innowacyjnej przez przedsiębiorstwo, ale jednocześnie próbuje przy tym zachowywać wartości istotne z punktu widzenia społeczeństwa. W literaturze istnieje wiele różnych definicji tego zagadnienia. Lidia Zbiegień-Maciąg⁹ definiuje społeczną odpowiedzialność jako moralną odpowiedzialność firmy i zobowiązanie do rozliczania się przed społeczeństwem ze swojej działalności. Inna grupa definicji, jaka została stworzona przez międzynarodowe organizacje, takie jak np. Światowa Rada Biznesu ds. Zrównoważonego Rozwoju, przedstawia społeczną odpowiedzialność biznesu jako etyczne zachowanie przedsiębiorstwa wobec społeczeństwa. Polega ono na stałym zaangażowaniu biznesu w postępowanie etyczne i przyczynia się do ekonomicznego rozwoju, przy równoczesnym ulepszaniu życia pracowników i ich rodzin, jak również lokalnej społeczności i całego przedsiębiorstwa¹⁰. Najczęściej społeczną odpowiedzialność bywa jednak rozpatrywana w takich obszarach, jak: **ekonomiczny**, polegający na zdolności do tworzenia zysku, ale i polepszania wizerunku przedsiębiorstwa, wzrostu konkurencyjności i innowacyjności, kształtowania społecznej kultury organizacyjnej, wzrostu zaangażowania i motywacji pracowników, zainteresowaniu potencjalnych inwestorów, poszerzaniu swojego kręgu stałych i lojalnych

⁷ *Ibidem*, s. 30.

⁸ B. Klusek-Wojciszke, M. Łosiewicz, *Wiedza jako specyficzny zasób przedsiębiorstwa*, [w:] *Współczesne przedsiębiorstwo. Zasobowe czynniki sukcesu w konkurencyjnym otoczeniu*, pod red. J. Frycy, J. Jaworskiego, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk 2009, t. IV, s. 133–146.

⁹ L. Zbiegień-Maciąg, *Etyka w zarządzaniu*, PWN, Warszawa 1991, s. 48–49.

¹⁰ J. Nakonieczna, *Spoleczna odpowiedzialność przedsiębiorstw międzynarodowych*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin Sp.z o.o, Warszawa 2008, s. 19.

klientów, dobrych relacjach z dostawcami, tworzeniu pozytywnych relacji ze społecznością lokalną, np. wizerunek dobrego pracodawcy, wiarygodnego partnera, darczyńcy, itp.¹¹; **prawny**, czyli prowadzenie działalności gospodarczej, zobowiązań podatkowych, ochrony środowiska, ochrony konsumenta, prawa pracy, zobowiązań biznesowych, dotyczący przejrzystości i jawności działalności przedsiębiorstwa, wiarygodności i zaufania do inicjatyw przedsiębiorstwa, zapewnienie rzetelności systemów rachunkowości i sprawozdawczości finansowej przedsiębiorstwa, rzetelne, terminowe wywiązywanie się ze zobowiązań finansowych, rzetelne wypełnianie i dotrzymywanie postanowień umów, zapewnienie stabilnej współpracy z interesariuszami zwiększenie atrakcyjności i zaufania potencjalnych inwestorów i instytucji finansowych; **etyczny**, który polega na dostrzeganiu skutków swojej działalności oraz ponoszeniu za nie odpowiedzialności, kierowaniu się dobrem ogółu, nawet za cenę utraty własnych korzyści; oraz obszar **filantropijny**, opierający się na działaniach charytatywnych czy umiejętności dzielenia się z innymi¹². Interesujące jest to, że według założeń ekonomii społecznej istnieje duże prawdopodobieństwo, iż przedsiębiorstwo, które w sposób świadomy, zaplanowany i skoordynowany podejmuje działania społecznie odpowiedzialne, zyska zaufanie, które przełoży się w dłuższym okresie na kształtowanie efektywnych relacji z przedstawicielami otoczenia i lepsze warunki finansowe oraz odpowiednią pozycję na rynku¹³. Mimo to rezultaty takie, jak wzrost demokracji w miejscu pracy czy współpraca z lokalną społecznością oraz powstawanie poczucia wspólnoty i poprawa klimatu w firmie są ciągle bardzo trudne do zmierzenia, a rezultaty ekonomiczne wciąż są faworyzowane w stosunku do nieekonomicznych. Rozumienie społecznej odpowiedzialności przez przedsiębiorstwa może być pojmowane w kategoriach szerokiego zakresu zobowiązań danej firmy, umiejscawiając ją w koncepcjach kształtowania społecznej strefy działalności. Jednak częściej widziana jest przez pryzmat najlepszego sposobu polepszania publicznego wizerunku, będąc częścią działań o charakterze marketingowym. Wciąż człowiek coraz częściej służy organizacji, organizacja coraz mniej ludziom, co znacznie komplikuje życie społeczne. Rezultaty procesu przedsiębiorczego są oceniane w sposób bardzo zawężony, na ogół w odniesieniu do jednej grupy docelowej. Nie uwzględnia się oddziaływania na innych (szerszych) poziomach, skutków funkcjonowania przedsiębiorstwa np. zewnętrznych, w których mieści się środowisko czy społeczeństwo. Niestety, w większości zasady społecznej odpowiedzialności są w opozycji do faktycznej ich realizacji. Największe znaczenie dla właścicieli badanych firm mają obszary ekonomiczny i prawny, mniejszą wagę przywiązują zaś do spraw etycznych. Społeczna odpo-

¹¹ *Ibidem*, s. 54.

¹² M. Rybak, *Etyka menedżera – społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, PWN, Warszawa 2004, s. 29–31.

¹³ A. Sokołowska, *Cechy społecznej odpowiedzialności małego przedsiębiorstwa w dobie kryzysu*, [w:] *Współczesne przedsiębiorstwo. Zasobowe czynniki sukcesu w konkurencyjnym otoczeniu*, pod red. J. Frycy, J. Jaworskiego, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk 2009, t. IV, s. 51–61.

wiedzialność traktowana jest w badanych przedsiębiorstwach często w ograniczony sposób, tzn. bardziej jako narzędzie *public relations*, w realizacji krótkoterminowych wskaźników finansowych albo jako jednorazowa akcja charytatywna dla poprawy wizerunku, a nie jako celowa, racjonalna i wewnętrznie zintegrowana koncepcja¹⁴. W moich rozważaniach, mając na uwadze powiązania neoliberalizmu i edukacji, muszę przyznać, że niewątpliwie, o czym też przekonałam się dużo wcześniej prowadząc badania w miejscach pracy, neoliberalne założenia mają głównie wpływ na jakość środowiska edukacyjnego. Neoliberalizm, czy w ogóle jakiegokolwiek inne założenia polityczne, bardzo silnie oddziałują na konkretne miejsca, tworząc w nich jakby ramy, w których toczy się wewnętrzne życie społeczne danej grupy pracowniczej. Widząc ten neoliberalny kontekst i mając jego świadomość nie można jednocześnie zapominać o specyficznej dynamice życia toczącego się wewnątrz każdej organizacji, jej kulturze, itp., gdyż czynniki te mają ogromny wpływ na jakość uczenia się. Zatem zamiast pytać o demokrację w miejscu pracy ułożoną w odgórnych założeniach politycznych i systemach zarządzania, może należałoby jej raczej szukać w epizodycznych lub nawet jednorazowych kontekstach sytuacyjnych, podczas zwykłego pracowniczego partycypowania w miejscu pracy.

Demokracja uczestnicząca zakorzeniona w codziennym życiu społecznym miejsca pracy

Być może właśnie owa demokratyczność miejsca pracy, czy gotowość ludzi do zaangażowania w działalność zgodną z celami społecznymi, ukryta jest w tzw. „rzeczach małych”, wytwarzana poprzez uczestnictwo w codziennej praktyce zawodowej i obserwowalna za pośrednictwem pracowniczych interakcji? Może przejawia się ona bardziej w pewnych taktykach obronnych czy też tzw. strategiach przetrwania albo w oddolnych inicjatywach podejmowanych przez zatrudnionych ludzi? Miejsce pracy, pomimo że jest swego rodzaju instytucją, w której dominuje narracja zgodna z polityką neoliberalną, nie determinuje ostatecznie życia pracowniczego. Człowiek mimo wszystko nie jest w swoim środowisku zawodowym tylko jego odbiorcą, biernym obserwatorem, który się uczy, jak dostosować się do środowiska, w którym funkcjonuje. Będąc jego ważnym „elementem” zmienia go, a nie tylko bezrefleksyjnie odtwarza pewne zastane wzorce. Bohaterami i twórcami każdej instytucji są właśnie działający tam ludzie. Przyjmując założenie, że ludzie nieustannie tworzą i współtworzą świat, w którym żyją, również ich świat społeczny istniejący w sferze zawodowej będzie podlegał nieustannym de- lub/i re-konstrukcjom w toku codziennych interakcji. Uczenie się roli zawodowej i kultury danej organizacji osadzone jest zawsze w kontekście, ale kontekst ten nie stanowi tutaj zastygłej struktury systemu neo-

¹⁴ *Ibidem*, s. 59.

liberalnego. Moje doświadczenia badawcze pokazują, że nawet w warunkach bardzo ograniczonych dla uczenia się demokracji w miejscu pracy mogą mieć miejsce pewne praktyki włączające pracowników w życie organizacji. Przykładem są badania prowadzone w duńskim przedsiębiorstwie, gdzie mimo bardzo zhierarchizowanego sposobu zarządzania istniała spora przestrzeń do zagospodarowania dla wszystkich pracowników, zgodnie z ich własną wizją miejsca pracy. Oznacza to nie tyle skłonność do interpretowania kontekstów, w których człowiek żyje, ale wręcz wytwarzanie ich przez uczące się podmioty¹⁵. Najczęściej to właśnie praktyka życia codziennego, a nawet tylko względy pragmatyczne sprawiają, że człowiek jako podmiot ma w niej spore znaczenie. Nie tylko poznaje, ale i zmienia zastaną rzeczywistość. I w tym właśnie tkwi potencjał emancypacyjny jednostki. Stąd też problematykacji może ulegać założenie jedynie o zdolności do reprodukcji właściwości kultury neoliberalnej. Mając na względzie przesłanki konstruktywistycznej filozofii, należy rozważyć i docenić rolę owych mikroświatów, gdyż kultura neoliberalna może być różnie odbierana. Postrzegana jako szansa na realizację własnych (prywatnych) interesów, czy też jako szansa na pogłębianie i modyfikowanie własnych doświadczeń, w wyniku czego następuje właśnie uczenie się zachowań kontestacyjnych i na przymus partycypacji w takim opresyjnym środowisku odpowiada się po prostu oporem. Stąd też uważam, że jakakolwiek zmiana zastanego porządku wydaje się być bardziej realna w formie samoorganizacji ludzi, stymulując przemiany oddolne, inicjatywy nieformalne, aktywność społeczności lokalnych czy indywidualnych działań obywatelskich, gdyż tylko realne doświadczenia ludzi znajdujących się w tych miejscach sprzyjają uczeniu się i zmianie społecznej. Do tego potrzebna, czy wręcz niezbędna jest zaangażowana edukacja. Nie chodzi więc zatem o całkowitą negację czy odrzucanie instytucji, jakimi są miejsca pracy, jako jednego z obszarów zmiany w rzeczywistości neoliberalnej i tym samym negowania faktu zrodzenia się w nich demokracji, lecz o akcentowanie działających w nich jednostek stanowiących w istocie trzon tych środowisk. Oczywiście moje spostrzeżenia w tej kwestii są bardzo świeże i potrzebują dalszego rozszerzenia problemu w formie danych empirycznych. Niemniej jednak, z punktu widzenia samej edukacji, jak też sposobu organizacji środowisk pracy istotne jest prowadzenie badań w obszarze uczenia się w miejscu pracy. Skoro każde uczenie odbywa się w warunkach społecznych, bardzo ważne jest zbadanie, jak warunki danego miejsca pracy wraz z jego życiem społecznym i kulturą oddziałują na proces uczenia się. Instytucje czy przedsiębiorstwa zawsze zorganizowane są według pewnego, przyjętego odgórnie modelu, który jest pewnym kontekstem dla uczenia się. Stąd też badając miejsca pracy, powinno się zwracać uwagę na swego rodzaju dialog, czy nawet „grę” członków danej społeczności uczących się z narzuconymi ramami funkcjo-

¹⁵ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 170.

nowania w danej organizacji. Może zamiast pytać o to, czy możliwa jest demokracja w miejscu pracy, należałoby zadać pytanie, **jak jest ona możliwa?** Jest to też pytanie o kontekst uczenia się postaw zaangażowanych, obywatelskich, a więc też pytanie o uwarunkowania środowiska edukacyjnego, jakim jest miejsce pracy. Inaczej mówiąc, jest to po prostu pytanie o to, jak i w jakim stopniu dane miejsce pracy mogłoby się stać przestrzenią dla rozwijania postaw prodemokratycznych? Stosownych odpowiedzi na te pytania (wyzwania) mogą dostarczyć jedynie zaangażowane badania w środowisku pracy.

Summary

Democracy and the workplace learning

The general aim of the paper is to reflect on a relation between neoliberal, educational environment in the workplaces and possibilities to learn acting in accordance with democratic rules in this environment. Institutions or enterprises are always organized in a concrete, prevailing model, which constitutes a context of learning. Neo-liberalism as the global and dominant ideology is presented in many area of human's life. Although it is the deepest embedded and it is the strongest legitimized in the workplace where it 'serves' company's owners rather than employees. Because of design the today's workplaces frequently on the point of protection or further expansion of neoliberal doctrine, workers are just suffered by this ideology. This type of educational environment could have harmful influence on learning of democratic attitudes. On the other hand social economy becomes the most popular as an example of totally different practice than that encounter in traditional enterprises. The social economy claims activity according to democratic rules with its social goals in itself assumption rather than neo-liberal, economic goals. It could have a good influence on environment for learning of public spirit and it encourages to engage in community of practice inside the organization. Unfortunately The Corporate Social Responsibility (CSR) is seen merely as a form which improves of public relation between society and organization. In the same time it is only a part of market's promotion. However each type of learning is going on in social conditions. What means that we also should take into account inside conditions of educational environment in the workplace, which have a huge impact on whole process of learning. Authoress of the paper considers, how do occurred conditions in majority companies with their dominant 'profit's culture' be able to make impossible, to make difficult or contrariwise – how do they support learning of democratic attitudes in nowadays workplaces?

Wytwarzanie kapitałów rodzajowych w procesie edukacji i jego wpływ na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn

Edukacja w szkole to proces, w którym należy realizować zasadę równości – w traktowaniu osób w nim uczestniczących, a także w równości szans nauki. Społeczeństwa demokratyczne powinny uznawać prawo dziecka do nauki na zasadzie równych szans, o czym traktuje *Konwencja praw dziecka*¹. W powszechnie praktykowanym modelu koedukacji szkoła miała być wolna od nierówności płci, a wprowadzenie tego modelu na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego związane było z realizacją postulatów ruchu feministycznego, walczącego o równy dostęp do edukacji dla kobiet na wszystkich szczeblach. Dodatkowo postępowi działacze oświatowi dowodzili, że taki model szkoły ma wyższość pod względem pedagogicznym nad systemem szkolnictwa rozłącznego². Wskazywano na dobrą atmosferę wychowawczą, koleżeństwo oraz współpracę w szkołach koedukacyjnych³. Liczne badania wskazują jednak, że w polu⁴ szkoły następuje proces wytwarzania kapitałów rodzajowych zgodnie z dawnymi stereotypami płci i odtwarzanie nierówności w traktowaniu chłopców i dziewcząt ze względu na płeć. Płeć okazuje się mocną linią podziałów w szkole.

W pracy tej zostanie ukazany mechanizm wytwarzania kapitałów rodzajowych w przestrzeni szkolnej, który ma niewątpliwie szkodliwy wpływ na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w rzeczywistości społecznej. Niniejszy tekst będzie stanowił przegląd najważniejszych badań genderowych prowadzonych przez polskie badaczki i badaczy edukacji, ale również próbę wyjścia poza samą diagnozę funkcjonowania szkoły w kontekście rozważań genderowych.

Podstawą funkcjonowania szkoły jest zjawisko ukrytej przemocy. Zbigniew Kwieciński, powołując się na P. Bourdieu i J. Galtunga, opisuje szkołę jako miejsce

¹ *Konwencja o prawach dziecka*, www.unicef.org, dostęp: 15.08.2012.

² *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, pod red. T. Pilcha, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 637.

³ *Ibidem*, s. 640–641.

⁴ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

przemocy symbolicznej i strukturalnej. Te dwie formy przemocy są ukryte „przed świadomością podmiotu i możliwością odczuwania przezeń doświadczonej obiektywnej i pośredniczonej relacji użycia przeważającej nad nim siły w celu podporządkowania jego świadomości, sposobu oceniania zdarzeń, ludzi i relacji w świecie społecznym i kulturowym tak, by przyjmował je jako naturalne, oczywiste i dlatego usprawiedliwione (...)”⁵ (przemoc strukturalna) i polegające na narzucaniu interpretacji symboli i znaczeń kultury zastanej (przemoc symboliczna)⁶. Przemoc symboliczna, w ujęciu Pierre’a Bourdieu, środkami symbolicznymi legitymizuje, utrwała, umacnia realną przemoc, dodając do niej zniewolenie czysto symboliczne w sferze wartości. Mechanizm owej przemocy polega m.in. na kształtowaniu habitusu, który Bourdieu określa jako „społecznie ustanowioną naturę”⁷.

Szkoła traktowana jest w tej pracy jako pole społeczne, będące jedną z głównych kategorii w teorii społecznej P. Bourdieu. Pole stanowi w niej „sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału)”⁸. Dostęp do korzyści, jakie daje owa władza, zdaniem Bourdieu, jest celem gry, która toczy się w danym polu. Pole społeczne jest więc grą – gracze są do niej wciągani, walczą, łączy ich zgoda na tę grę oraz jej stawki, przekonania (*doxa*) i uznanie jej istotności. Tak jak wartość karty jest zależna od gry, tak też hierarchia kapitałów (kulturowego, ekonomicznego, społecznego, symbolicznego) jest odmienna w różnych polach⁹. Struktura pola jest określona przez stosunki sił między graczami, natomiast „zasada dynamiki pola tkwi w szczególnej konfiguracji jego struktury, w dystansie i rozdźwięku między specyficznymi siłami, które się tam stykają”¹⁰. Pole ukierunkowuje i podtrzymuje strategie, za pomocą których osoby czy grupy zajmujące określone pozycje dążą do polepszenia lub zachowania swych pozycji i narzucenia zasad wartościowania przychylnych swoim wytworom¹¹.

Działania służące zachowaniu pozycji uprzywilejowanej i narzucaniu pozycji podporządkowanej i określonego wartościowania mają miejsce również w przypadku męskiej dominacji. Męska dominacja, zdaniem Bourdieu, jest formą przemocy symbolicznej. Owa przemoc jest realizowana „w akcie poznania i nierozpoznania, pozostającym poza kontrolą świadomości i woli, w mrokach schema-

⁵ Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1992, s. 121.

⁶ *Ibidem*, s. 122.

⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2011, s. 15–23.

⁸ P. Bourdieu, L. Wacquant, *op. cit.*, s. 78.

⁹ *Ibidem*, s. 78–79.

¹⁰ *Ibidem*, s. 80–83.

¹¹ *Ibidem*, s. 83.

tów, wpisanych w habitus¹². Jak zauważa P. Bourdieu, porządek społeczny stanowi symboliczną machinę, która wprowadza w życie i zatwierdza męską dominację, na której owy system jest oparty. Na porządek ten składają się: podział pracy według płci, struktura przestrzeni – opozycja „rynek” i „gospodarstwo” oraz struktura czasu¹³. Męskiej dominacji podporządkowane są nawet percepcja organów płciowych oraz ciał męskich i kobiecych, a także pojmowanie stosunku seksualnego¹⁴. Różnice ciała kobiecego i męskiego są wynikiem społecznego konstruowania – wcielania. Androcentryczna wizja świata, ustanawia różnicę biologicznych ciał, „czyniąc ją obiektywną podstawą różnic między płciami – w sensie rodzajów stworzonych jako dwie odrębne, społecznie zhierarchizowane esencje”, a relacja dominacji zostaje wpisana w jej naturę biologiczną¹⁵. Struktury dominacji są „wytworem niekończącego się procesu reprodukcji (są więc historyczne), w którym uczestniczą zarówno poszczególne podmioty działające (...), jak i instytucje: rodzina, Kościół, Szkoła, Państwo”¹⁶.

W szkole występuje mechanizm wytwarzania kapitału rodzajowego. Owy kapitał można potraktować jako pewną postać kapitału symbolicznego¹⁷. Badania kapitału rodzajowego wiążą się między innymi z różnicującym umiejscawianiem jednostek w społecznej (szkolnej) przestrzeni, poprzez aktywny współdziałal kadry pedagogicznej w wytwarzaniu różnic w przebiegu kariery szkolnej uczniów i uczennic. Nauczyciele dokonują tego poprzez „powierzanie im odmiennych zadań do wykonania, oczekiwania lub przepowiadanie mistrzostwa w innych domenach wiedzy, nastawienia na opanowanie przez nich jakościowo różnych sprawności, (...) poprzez praktyki podwójnego standardu dającego o sobie znać w procesie oceniania”¹⁸.

Szkoła jest więc miejscem podtrzymywania systemu ról płciowych, który zdaniem Sandry Bem wyraża się w pryzmatach rodzaju, będących ukrytymi założeniami dotyczącymi płci oraz rodzaju (*gender* i *sex*), zakorzenionymi w społecznych praktykach, normach społeczno-kulturowych i świadomości jednostek. Bem wymienia trzy konstytutywne pryzmaty rodzaju: androcentryzm, polaryzację rodzajów i esencjalizm biologiczny¹⁹. Androcentryzm charakteryzuje się stawianiem w centrum uwagi pierwiastka męskiego. Mężczyźni i męskie doświadczenie definiowane są jako neutralna norma lub standard, natomiast kobiety i kobiece doświadczenie jako odchylenie od normy naznaczone płcią. Polaryzacja rodzajów traktuje różnice między kobietami i mężczyznami jako zasadę organizującą życie

¹² *Ibidem*, s. 165–166.

¹³ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 18.

¹⁴ *Ibidem*, s. 25–32.

¹⁵ *Ibidem*, s. 33.

¹⁶ *Ibidem*, s. 47.

¹⁷ L. Kopciewicz, *Szkoła i dramat płci. Teoria społeczna Pierre'a Bourdieu w badaniu rodzajowego kapitału i habitusu*, [w:] *Teatr płci. Eseje z socjologii gender*, pod red. M. Bieńkowskiej-Ptasznik, J. Kochanowskiego, Wydawnictwo „Wschód-Zachód”, Łódź 2008, s. 130.

¹⁸ *Ibidem*, s. 131.

¹⁹ S. L. Bem, *Męskość kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000, s. 15–16.

społeczne w określonej kulturze. Różnica ta dotyczy wielu aspektów życia społecznego. Esencjalizm biologiczny racjonalizuje i uzasadnia opisane pryzmaty, traktując je jako naturalną i nieuniknioną konsekwencję biologicznej natury mężczyzn i kobiet. Pryzmaty rodzaju powielają dominację męską w społeczeństwie²⁰.

Istotą pryzmatów, zdaniem Doroty Pankowskiej, są stereotypy płci. Stereotypy, będące konstrukcją myślową, zazwyczaj powszechną wśród członków określonej grupy społecznej, opartą na uproszczonym i schematycznym postrzeganiu rzeczywistości, przekazywane są w danej kulturze w procesie socjalizacji. Na kształtowanie stereotypów płci mają wpływ normy oraz role społeczne (płciowe). Mechanizm stereotypizacji płci działa poprzez: przydzielanie mężczyznom i kobietom zróżnicowanych zadań i obowiązków, które są związane z rzekomo pewnymi cechami psychicznymi, interpretowanie owych cech „jako wynikających z natury” kobiet i mężczyzn, co umacnia przekonanie, że mężczyźni i kobiety stworzeni są do podejmowania różnych aktywności, a także rozciągnięcie oczekiwań związanych z zachowaniami mężczyzn i kobiet także na inne sytuacje. Jednostki czują nacisk wynikający z norm dotyczących funkcjonowania w roli kobiety bądź mężczyzny i podporządkowują się im, realizując narzucone wzory zachowań. Zachowania zgodne z oczekiwaniami potwierdzają słuszność kobiecego i męskiego obrazu, zawartego w stereotypach²¹. Jednym z miejsc, w których zachodzi stereotypizacja (kategoryzacja?) płci w procesie socjalizacji wtórnej, jest oczywiście szkoła.

Wytwarzanie porządku społecznego w kontekście ról rodzajowych w polu szkolnym następuje za pośrednictwem oficjalnego i ukrytego programu. Ukryty program za Rolandem Meighanem „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”²². U Meighana zjawisko to dotyczy przestrzeni szkolnej, rozkładu zajęć, form organizacji kształcenia, oficjalnego programu nauczania, oczekiwań nauczyciela oraz języka i sposobów komunikowania się w klasie szkolnej²³. Ukryty program działa również poprzez treści przekazywane w podręcznikach szkolnych.

Podręczniki szkolne zawierają treści kształtujące stereotypowe role rodzajowe, co potwierdzają badania naukowe. Dorota Pankowska przeanalizowała 25 podręczników do nauczania początkowego, które obowiązywały w roku 1989, biorąc pod uwagę częstość występowania kobiet i mężczyzn, ich zawody, wzajemne interakcje, rodzaje aktywności, cechy osobowości i sposoby porozumiewania się. Z badań tych wynika, że w szkolnych podręcznikach mamy do czynienia z wszystkimi wyznacznikami systemu ról płciowych: zadania podzielone ze względu na płeć (polaryzacja rodzaju), odmienne cechy psychiczne kobiet i mężczyzn

²⁰ *Ibidem*, s. 16–17.

²¹ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005, s. 19–20.

²² R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 71.

²³ *Ibidem*, s. 69–190.

wśród bohaterów podręczników (stereotypizacja), dominacja męskości i męzczyzn (androcentryzm)²⁴.

W analizowanych podręcznikach kobiety wykonują zawody związane z usługami i opiekuńczością, mężczyźni natomiast dominują w pozostałych grupach zawodów. Ponadto, praca męzczyzn wykracza poza lokalne środowisko, a prace, które wykonują kobiety, związane są z najbliższym środowiskiem i nie wymagają kwalifikacji oraz mobilności. Świat kobiet skoncentrowany jest na dzieciach i domu. Rola kobieca jest definiowana z perspektywy macierzyństwa. Świat męski natomiast definiowany jest poprzez dynamizm, aktywność, samodzielność i różnorodność. Męzczyzna otwarty jest na ekspansję, mobilność i aktywność. Spełnia się w pracy zawodowej, poprzez swoją pracę i spektakularne osiągnięcia zmienia świat, służąc całemu społeczeństwu. Zdaniem autorki polaryzacja rodzaju w podręcznikach wydaje się nieuchronna i naturalna²⁵. I tak, w tekstach podręcznikowych kreuje się portrety psychologiczne zgodnie ze stereotypami męskości i kobiecości, wyżej wartościuje się ogólnie rozumianą męskość, „(...) w społeczeństwie bowiem przyjęło się wyżej cenić pracę zawodową niż domową, działalność publiczną niż prywatną”²⁶.

Na stereotypowe ukazywanie kobiet i męzczyzn w podręcznikach wskazuje również Iza Desperak. Autorka pisze, że pomimo przemian – również w edukacji – podręczniki szkolne oferują ten sam wizerunek chłopców i dziewczynek, męzczyzn i kobiet. Transformacja społeczna, zmiany w komunikacji społecznej czy reforma edukacji nie przyczyniły się do zmian w tej sferze. Nadal zaobserwować można podwójny standard kobiecości i męskości²⁷.

Podręczniki szkolne są tą sferą, która w dużej mierze wspiera socjalizację do tradycyjnych ról związanych z płcią. Na mechanizm wytwarzania kapitału rodzajowego u uczennic i uczniów mają wpływ również oczekiwania oraz zachowania nauczycieli względem uczniów i uczennic.

Mariola Chomczyńska-Rubacha za Kłoskowską twierdzi, że szkoła jest agendą socjalizującą, uruchamiającą przekazywanie i przyjmowanie sposobów zachowania, modeli i norm oraz określonego zasobu wiedzy odnoszącej się do rzeczywistości²⁸. Chomczyńska-Rubacha przeprowadziła badania z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Wynika z nich, że w szkole ścierają się dwa światy socjalizacyjne: nauczycielski i uczniowski. Autorka opisuje i interpretuje przekazy dotyczące płci nadawane przez nauczycieli oraz przekazy nadawane przez uczennice i uczniów. Na potrzeby niniejszego tekstu przytoczę wyniki

²⁴ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 96.

²⁵ *Ibidem*, s. 96–97.

²⁶ *Ibidem*, s. 97–98.

²⁷ I. Desperak, *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 139–141.

²⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 53.

dotyczące przekazów wysyłanych przez samych nauczycieli. Przekazy socjalizacyjne w niniejszych badaniach zoperacjonalizowano jako egalitarne, stereotypowe i mieszane. Według badań dominującymi przekazami wobec uczniów są przekazy mieszane – 37%, ponadto nauczyciele uruchamiają więcej przekazów stereotypowych (zgodnych z dominującą definicją męskości i kobiecości i negatywnie wartościujących przejawy cech uznanych za kobiece u mężczyzn i odwrotnie) – 33%, niż egalitarnych (rezygnujących z przypisywania mężczyznom i kobietom charakterystyk behawioralnych i osobowościowych ze względu na płeć) – 29% względem uczniów i uczennic. Jak wskazuje badaczka, szkoła równocześnie emancypuje, typizuje i uruchamia wieloznaczne przekazy – mieszane²⁹.

Konarzewski przeprowadził badania w klasach pierwszych czterech warszawskich szkół podstawowych, z których wynika, że chłopcom i dziewczynkom nauczyciele zlecają zadania o innym charakterze: dziewczynkom zadania-ćwiczenia, natomiast chłopcom – zadania problemowe. Sukcesy w rozwiązywaniu zadań inaczej sytuują uczniów i uczennice względem autorytetu nauczyciela. Chłopców uniezależniają od nauczycielskiego autorytetu i zachęcają do samodzielności, natomiast dziewczynki osiąganie sukcesów skłania do podporządkowania autorytetowi, prowadząc do wzrostu interpersonalnej zależności.

Badania nad komunikowaniem się nauczycieli z uczniami w klasach III–IV podczas zajęć z matematyki prowadziła Elżbieta Putkiewicz. Badaczka zauważyła statystyczne różnice w odnoszeniu się nauczycieli do chłopców i dziewczynek. Komunikaty kierowane do chłopców były mniej dogmatyczne, co więcej, nauczyciele akceptowali własną osobę oraz osobę słuchacza. Mało dogmatyczny sposób komunikowania się z uczniami jest szansą na większy zakres samodzielności ucznia. Dziewczynki, poprzez dogmatyczne komunikaty, skłania się do przyjmowania i zapamiętywania informacji w sposób dogmatyczny, podczas gdy chłopców traktuje się po partnersku. Takie doświadczenia mogą wpływać na odmienne efekty kształcenia chłopców i dziewcząt oraz rozwój ich cech osobowości.

Nauczycielskie sposoby represjonowania uczennic były przedmiotem badań Lucyny Kopciewicz. Podczas analizy danych metodą krytycznej analizy dyskursu, autorka wyróżniła kilka typów nauczycielskich represji i wyraźnych odmian mowy nienawiści. Zostały one określone mianem formacji dyskursywnych. Dyskurs normalizacyjny jest rodzajem prewencji w „zakresie dziewczęcej atrakcyjności seksualnej”³⁰. Nauczyciele oceniają tutaj dziewczęcy wizerunek. Powodem represji są tutaj: troska o „nierozpieszczanie chłopców podczas lekcji” czy „nieprowokowanie chłopców”. Kategoria, która spina wspomnienia osób badanych, to kategoria „prostitutki”. Uczennica w sytuacji represji jest oddzielona od reszty klasy i widoczna. Dyskurs klasowy ukazuje działanie nauczycielek i nauczycieli z pozycji, która sugeruje wyższy kapitał kulturowy, a uczennice jako bezkrytycz-

²⁹ *Ibidem*, s. 53–62.

³⁰ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie: szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 120.

nie oddające się modzie, pozbawione owych kompetencji kulturowych. Nauczycielki i nauczyciele deprecjonują tandetę (biedotę) i kicz nowobogackich. Uczennice komentowane są publicznie, a nauczyciele i nauczycielki przemawiają z pozycji uniwersalnej estetyki, piętnują brak gustu, bylejakość i kicz. Na gruncie tego dyskursu pojawia się figura „taniego” bezguścia. Elementy ubioru nie pasujące do koncepcji stroju szkolnego traktuje się jako oznaki deklasujące. Z analizy danych odczytać można swoisty kanon wyglądu dziewcząt w szkole, zakładający nakaz bycia „przezroczystą”³¹. W dyskursie poddaństwa traktuje się klasę szkolną w kategoriach prywatnej przestrzeni nauczycielek i nauczycieli, którzy narzucają własną koncepcję porządku. Na tym polu dochodzi nawet do naruszania cielesności uczennic. Nauczycielki i nauczyciele narzucają twarde prawo, co często skutkuje szukaniem winy w sobie przez ofiary i nieszukaniem pomocy w instytucji³². Dyskurs regulacyjny polega na „wytwarzaniu płci”, wymuszając na uczennicach, aby powróciły do stroju dziewczęcego. W przypadku osób niezgodnych ze stereotypem dąży się tutaj do „zawracania” odmieńca z drogi „dewiacji”. Przykładowym typem prewencji jest tutaj de-homoseksualizacja przestrzeni klasy³³. Kolejna formacja dyskursywna (dyskurs samiczy?), w której „nauczyciele i nauczycielki odnoszą się (...) do faktów biologicznych – piętnują dziewczęcą fizjologię, wyśmiewają zmiany pojawiające się w sferze cielesności dziewcząt”, „dochodzi do stworzenia wyjątkowo niekorzystnego środowiska uczenia się, narzucającego liczne ograniczenia, napięcie emocjonalne i unikanie kontaktów z nauczycielem”, co może wpływać na rozwój osobisty i osiągnięcia w nauce³⁴.

W polu szkoły za pośrednictwem oficjalnego i ukrytego programu, treści podręczników, oczekiwań i zachowań nauczycieli wobec uczennic i uczniów wytwarzane są stereotypowe role rodzajowe. Ma to daleko idące konsekwencje w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Negatywnymi konsekwencjami wychowywania do ról stereotypowo przypisywanych kobietom i mężczyznom są między innymi zjawiska dyskryminacji i seksizmu.

Dyskryminacja jest nierównym traktowaniem, ograniczaniem czyichś uprawnień, w perspektywie socjologicznej – traktowaniem członków jednej bądź kilku grup społecznych gorzej od innych. Dyskryminacja płciowa jest więc nierównym traktowaniem ludzi ze względu na płeć. System ról płciowych, zakładający supremację męskości, pozwala na jawną dyskryminację kobiet. Owo zjawisko zachodzi w wielu obszarach życia: prawnym, politycznym, edukacyjnym, zawodowym, obyczajowym i rodzinnym³⁵.

³¹ *Ibidem*, s. 126–131.

³² *Ibidem*, s. 133–139.

³³ *Ibidem*, s. 140–146.

³⁴ *Ibidem*, s. 147–156.

³⁵ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 115.

Wiąże się to z dostępnością do własności i prawa, systemu sprawiedliwości, edukacji, rynku pracy, możliwości decydowania o swoim losie³⁶. Pomimo zmian społecznych, jakie zaszły ostatnimi czasy w społeczeństwach zachodnich, nadal obserwuje się ukryte formy dyskryminacji ze względu na płeć. W dalszym ciągu funkcjonują dawne stereotypy kobiecości i męskości³⁷.

Terminem, który pojawił się niedawno, jest *seksizm*, który obejmuje praktyki społeczne powodujące stygmatyzację jednostki ze względu na płeć, przyczyniające się do nierównego traktowania kobiet i mężczyzn, ograniczające grupom i jednostkom szanse rozwoju. Seksizm występuje na 4 poziomach:

1. indywidualnym, odnoszącym się do jednostek oraz ich postaw wobec rodzaju i płci. Są to postawy, gdy przypisujemy ludziom – na podstawie klasyfikacji do grupy kobiet lub mężczyzn – cechy wiązane stereotypowo z płcią;
2. społeczno-strukturalnym, w którym status przypisywany partnerowi interakcji w zależności od płci manifestowany jest w relacjach grupowych i interpersonalnych; w androcentrycznym społeczeństwie wyższy status przypisuje się mężczyznom, co w relacjach z kobietami może przybierać schemat: przełożony – podwładny, osoba dominująca – podporządkowana;
3. zinstytucjonalizowanym, dotyczy dyskryminacji płciowej w instytucjach oraz ich strukturze, ideologii, organizacji, wzorcach zachowań – np. nierówności kobiet i mężczyzn na rynku pracy, różnice w zarobkach, zjawiska szklanego sufitu, szklane ruchome schody – łatwość awansu mężczyzn w zawodach sferminizowanych, lepka podłoga – zawody o niskim statusie i pozbawione ścieżek awansu;
4. kulturowym, który odnosi się do jawnych i ukrytych założeń dotyczących rodzaju i płci, wywierających wpływ na zachowanie członków określonej kultury. Przekonania te są bazą nierówności społecznych³⁸.

Czy szkoła, która powinna pełnić funkcję emancypacyjną, jest w stanie wypełnić swoją rolę i zapobiec zjawiskom dyskryminacji i seksizmu? W tekstach pedagogicznych pisze się o przekraczaniu stereotypów, partnerstwie i samorealizacji³⁹.

Sandra Bem proponuje natomiast zastanowić się nad takimi zmianami wzorów organizacji życia społecznego i kultury, które eliminowałyby polaryzację rodzaju i androcentryzm na rzecz rodzajowej neutralności⁴⁰. Autorka proponuje przyjąć za aksjomat pewien stopień różnic między mężczyznami a kobietami. W takiej sytuacji akcent w debatach zostanie przesunięty „z różnicy jako takiej na androcentryczne usytuowanie kobiet w strukturze społecznej”⁴¹. Refleksje do-

³⁶ *Ibidem*, s. 115–116.

³⁷ *Ibidem*, s. 118.

³⁸ *Ibidem*, s. 118–128.

³⁹ *Ibidem*, s. 131.

⁴⁰ S.L. Bem, *op. cit.*, s. 167–185

⁴¹ *Ibidem*, s. 173.

tyczące androcentrycznej organizacji życia społecznego dotyczą między innymi organizacji pracy, w której, można odnieść wrażenie, nie bierze się pod uwagę faktu zajęcia w ciężę kobiety. Bem twierdzi, że instytucje społeczne i praktyki podtrzymywane w społeczeństwie w sposób niezauważalny i automatycznie skłaniają różne grupy obywateli w danym miejscu i czasie, aby wybierać historycznie zaprogramowane opcje, czy też konwencjonalne, standardowe (stereotypowe) zachowania⁴². Autorka proponuje również utopijną wizję świata bez polaryzacji rodzajów. Eliminacja rodzajów wiązałaby się z ograniczeniem różnicowania kobiecy – męski do wąskiej sfery związanej z biologiczną reprodukcją⁴³. Depolaryzacja rodzajów wymagałaby, oprócz zmian instytucji społecznych i przekształcania kulturowych praktyk, również rewolucji psychologicznej dotyczącej naszych osobistych odczuć tego, „kim jesteśmy jako mężczyźni i kobiety, głęboka zmiana tego, co rozumiemy pod pojęciem płci i jej związku z naszą psychiką i naszą seksualnością”⁴⁴. Refleksje Bem są przyczynkiem do zmian w polityce, uwzględniającej kwestie rodzajowe.

System ról płciowych ulega transformacji, więc warto dostosować świadomość społeczną do zaistniałych przekształceń oraz pomóc jednostkom w wytwarzaniu indywidualnej roli płciowej, która będzie zgodna z ich potrzebami. Ponadto obecnie, na co wskazuje Dorota Pankowska, coraz więcej badaczy i badaczek uważa, że typizacja płciowa jest dyskryminująca i wpływa negatywnie na zdrowie psychiczne⁴⁵. Na ograniczenia dotyczące tradycyjnego systemu ról płciowych wskazuje Krzysztof Arcimowicz, opisując zmiany w paradygmacie męskości na przestrzeni lat⁴⁶. Współcześnie ukazuje się cenę, jaką kobiety i mężczyźni płacą za odgrywanie tradycyjnych ról płciowych.

Przytoczone wyniki badań wskazują na to, że zmiany są potrzebne, ale jak ich dokonać? Zakończenie tej pracy będzie stanowiło pewne propozycje zmian w zakresie edukacji. Badania ukazują duży problem, co wymagać może powzięcia radykalnych kroków w projektowaniu działań edukacyjnych. Potrzeba więc projektów edukacyjnych, które będą uwrażliwiały na kwestie dotyczące płci. Ale jak zaprojektować edukację równościową w instytucji szkoły, która, jak wykazałem wcześniej, powołując się na teorie z zakresu socjologii krytycznej, jest miejscem ukrytej przemocy i narzucania stereotypowych ról płciowych? To jest pytanie dotyczące całego systemu.

Nauczyciele/lki wrażliwi/e genderowo mogliby mieć możliwość prowadzenia dyskusji, organizowania debat w klasie szkolnej. Debata to jedna z najlepszych metod mobilizacji podczas zajęć, umożliwiającą autentyczne ścieranie się różnych poglądów. Uzasadnione jest uwrażliwianie samych nauczycieli i nauczycielek na gender. Postawy i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek wpływają bowiem na

⁴² *Ibidem*, s. 178–179.

⁴³ *Ibidem*, s. 181–182.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 184–185.

⁴⁵ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 158–159.

⁴⁶ K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, GWP, Gdańsk 2004.

ich zachowania względem uczniów i uczennic, a te wytwarzają kapitał rodzajowy. Co z osobami, które myślą w sposób stereotypowy i kierują się uprzedzeniami?

Może należałoby wyjść poza samą instytucję szkoły i przeprowadzać diagnozę wśród osób, które będą wykonywały zawód nauczycielski? Diagnoza będzie trudna w warunkach umasowienia szkolnictwa, zawsze znajdzie się argument, że uczelni na to nie stać, ale wiadome są konsekwencje takiej krótkowzroczności. Na wydziałach nauk o wychowaniu potrzebna jest oferta programowa, która przyszyłych nauczycieli uwrażliwi na kwestie genderowe. Gender, jako kategoria coraz częściej pojawiająca się w dyskursie pedagogicznym mogłaby stanowić materię w ramach nie tylko zajęć fakultatywnych, ale również obowiązkowych: wykładowych czy ćwiczeniowych. Być może studentów pedagogiki należy edukować na temat teorii z zakresu gender, zapoznawać z najnowszymi badaniami socjopedagogicznymi z zakresu pedagogiki/socjologii gender i zachęcać ich do prowadzenia własnych badań nad stereotypami płci i konsekwencjami działania tych stereotypów.

Studenci/teki mogliby/mogłyby mieć możliwość prowadzenia badań pod okiem profesorów i doktorów, którzy badają kwestie genderowe, na przykład poprzez uczestnictwo w ich projektach badawczych, co przyszłego nauczyciela może zainspirować do dalszego pogłębiania wiedzy w tym zakresie.

Ważnym problemem jest też kwestia stereotypizacji płci w podręcznikach szkolnych. Jak działać na rzecz ich zmiany, kiedy ewidentnie – jak pokazują badania Pankowskiej czy Chomczyńskiej-Rubachy – powielają stereotypy płci? Jak dotrzeć do osób, zajmujących się konstruowaniem podręczników szkolnych? Jak dać głos osobom wrażliwym genderowo i niebojącym się podejmować kwestii ważnych w XXI wieku i sprawić, aby miały wpływ na ustalanie treści podręczników? Problemem jest niewidoczność tych osób i odnosi się wrażenie, że nie są one dopuszczane do debaty publicznej. Pracujmy więc nad ich widocznością i szeroko pojmowaną równością na miarę społeczeństwa demokratycznego. Są to wyzwania dla współczesnej pedagogiki krytycznej w Polsce.

Summary

Production of gender capital in the educational process and its influence on the functioning of men and women

Gender is a category more and more undertaken in pedagogy on Polish ground. In this article will be presented problem of producing students' „gender capital” in the educational process and will be shown mechanism of reproduction and its social implications for the functioning of men and women. The school is a place where socialization intensifies the social roles, including roles stereotypically attributed to women and men. School increases and enforces individuals' sense of belonging to particular gender, but it can be a place of negotiations the meaning of gender. The article refers to the Pierre Bourdieu's social theory, in which a school can be described as social field where takes place the reproduction of social

order in terms of gender. Gender roles in the school space are made through formal and hidden curriculum, textbooks and teachers' expectations and behavior to male and female students. The author refers to these issues, pointing to the main sociopedagogical researches. Socialization to „normal” gender roles is treated by the school system as a process of desirable and positive, despite the fact that carries with it negative consequences in the form of phenomena such as: discrimination and sexism.

Tworzenie wiedzy pedagogicznej z perspektywy archetypowych wymiarów kobiecości i męskości

Podmiot jest cały czymś.
M. Merleau-Ponty

W kierunku nieświadomości jako zapomnianego wymiaru tworzenia wiedzy pedagogicznej

Jeśli uznać, że z jednej strony wiedza ma dawać orientację w pedagogicznym działaniu i orientować to działanie, z drugiej, że jest ona rodzajem doświadczenia, które nabywa się w praktyce komunikacyjnej (dialogicznej, ukonstytuowanej w dialektyce pytania-odpowiedzi), to można ją samą rozpatrywać w trzech aspektach. Po pierwsze jest wiedzą o nas samych i o świecie, wiedzą, dzięki której „jakoś” siebie i świat rozumiemy – „jakoś” rozumiemy świat pedagogiczny i podmioty obecne w tym świecie. Można ją zatem określić jako wiedzę antropologiczną. Po drugie jest wiedzą, w której zawiera się nasz stosunek do świata pedagogicznego i do jego podmiotów, ustanawiający ich sens. Byłaby to wiedza aksjologiczna i teleologiczna, źródłowo zakorzeniona w tego typu pytaniach, jak np. „dlaczego?”, „po co?”, „w jaki sposób?”. Dwa powyższe aspekty wiedzy pedagogicznej sumarycznie tworzą wiedzę, którą określię jako wiedzę kontemplacyjną, budującą się w procesie refleksji nad praktyką i w praktyce¹. Wiedza pedagogiczna jest zarazem wiedzą praktyczną, ponieważ jest wiedzą „działającą w praktyce”. Jak to można rozumieć? Przede wszystkim jest to wiedza odnosząca się do sfery działań ekstra- i interpersonalnych, które stanowią meritum wszelkiego

¹ Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, t. II, PWN, Warszawa 2007; A. Walczak, *Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem*, [w:] *taż, Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

działania pedagogicznego². Pedagogiczna wiedza praktyczna nie jest odzwierciedleniem zewnętrznej wobec niej rzeczywistości pedagogicznej. Jej praktyczność odsłania i generuje nowe jakości – wartości i sensy tejże rzeczywistości.

Wiedzę pedagogiczną w ujęciu trzyaspektowym można potraktować jako paradygmat działania pedagogicznego. Byłaby ona wówczas narzędziem, za pośrednictwem którego można spostrzegać-poznawać-rozumieć-interpretować-tworzyć rzeczywistość pedagogiczną³.

Interesuje mnie to, jak wiedza pedagogiczna może być tworzona w toku praktyki pedagogicznej i dla niej samej. Celowo zatem nie używam takich określeń, jak nabywanie czy zdobywanie wiedzy, a nawet jej odkrywanie czy uzasadnianie. Wiedza dana, która przybiera postać wiedzy „wyrozumowanej”, jest taka, jak świat ludzki jest dany człowiekowi – oswojona, czyli zarazem arbitralna⁴. Zazwyczaj jest to wiedza zajmująca się uzasadnieniem rzeczywistości pedagogicznej, tej realnej, ale i tej postulowanej. Jest oparta na procedurach rozumu, a ściślej umyśle *vel* intelekcie, czyli świadomej części ludzkiej psychiki, która generuje postawę przystosowania. Wciąż rozum, który za Aliną Motycką określimy jako *pewną zdolność i zarazem pewną postawę* jest znanym w kulturze Zachodu instrumentem zapewniającym wiarygodność i sensowność rzeczywistości, w której się partycypuje. Dlatego wiedza jest zazwyczaj kojarzona z dziełem ludzkiego rozumu jako specyficznej ludzkiej zdolności. *W zakres takiej zdolności – pisze Motycka – wchodzi umiejętność myślenia pojęciowego (abstrahowania, tj. uzyskiwania pojęć), sądzenia (tj. otrzymywania sądów), myślenia ukierunkowanego (tj. umiejętności prowadzenia dyskursu), rozumowania argumentującego, wyjaśniającego, uzasadniającego; dowodzenia (czyli myślenia demonstratywnego); jest to również umiejętność odbierania i poddawania obróbce materiału dostarczanego przez zmysły*⁵. Zatem tworzenie wiedzy nie jest aktem dowolnym, bo jej twórca nie jest wolny od siebie samego. Jest zniewolony przez własny proces tworzenia wiedzy, z jednej strony przez rozum i jego pravidła i procedury, które kierują tym procesem i które zależą od ludzkiej woli⁶. Z drugiej

² Ten aspekt wiedzy pedagogicznej odnosi się zarówno do wiedzy tworzonej przez – wciąż dychotomicznie przedstawianych – tzw. pedagogów-praktyków, jak i przez pedagogów-teoretyków, a to dlatego, że w obu przypadkach można potraktować ją w kategorii wytwarzanego tekstu, który „coś” i „komuś” „coś” komunikuje. To znaczy, że wiedza pedagogiczna wytwarzana jest w medium komunikacji i komunikację podtrzymuje, zmienia, kreuje itp.

³ Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny*, PIW, Warszawa 1985. W tym miejscu wypada wskazać, że oprócz związków i podobieństw między wiedzą o rzeczywistości pedagogicznej a nią samą istnieją różnice, które mogą wywoływać napięcia między nimi. To zagadnienie nie jest jednak przedmiotem niniejszego artykułu.

⁴ A. Motycka, *Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, Eneteia, Warszawa 2005, s. 102.

⁵ *Ibidem*, s. 102.

⁶ Por. Giorgio Colli w swej filozofii ekspresji o rozumie jako odpowiedzi na niesamodzielność ludzkiej ekspresji pisze tak: *Rozum narodził się jako pewne uzupełnienie, którego usprawiedliwieniem jest coś ukrytego, coś na zewnątrz niego, co nie może być odzyskane, lecz jedynie wskazane przez 'dyskurs'. Następnie przychodzi złudzenie, że rozum jest sam w sobie swoim celem. Pojawia się nowa perspektywa i nowe sformułowanie, trwa posłuszeństwo wobec struktury i reguł logosu, który jednak pierwotnie był tylko pewnym narzędziem pomocniczym*. Tenże, za: H. Buczyńska-Garewicz, *Prawda i złudzenie. Eseje o myśleniu*, Universitas, Kraków 2008, s. 297.

jednak strony przez nieświadomość⁷. Oba te czynniki, czyli ani rozum jako dyspozycja świadomej części ludzkiej *psyche*, ani nieświadomość, zespolona ze świadomością, nie są pustymi naczyniami wypełniającymi się stopniowo w toku doświadczenia indywidualnego. Zarówno rozum – idąc śladami Kanta – zawiera pewne aprioryczne kategorie, jak i *psyche*, której nie da się sprowadzić tylko do owego rozumu. Korelatem apriorycznych kategorii rozumu są w *psyche* *nieświadome dyspozycje, które każdy człowiek dziedziczy, a nie zdobywa na drodze własnego doświadczenia*⁸.

Spośród koncepcji nieświadomości – obecnych w filozofii i psychologii⁹ – odwołuję się w niniejszym artykule do tej, która jest autorstwa Carla Gustawa Junga¹⁰. Jest ona związana z takimi osiowymi subkomponentami jego teorii, jak z koncepcją nieświadomości zbiorowej¹¹, archetypów, typów psychologicznych i ich funkcji, rozwoju osobowości z koronnym dla niego procesem indywidualizacji oraz koncepcją jedności przeciwieństw, jak i z koncepcją synchroniczności. Według Junga – a dalej w psychologicznych koncepcjach postjungowskich, a zatem we wszystkich kierunkach psychologii głębi – nieświadomość wraz ze świadomością są integralnymi siłami dynamizującymi indywidualną *psyche*. Oznacza to, że nie można utożsamiać *psyche* ze świadomością. Jung pisze (...) *psyche stanowi bezpośrednie doświadczenie naszego życia i istnienia. Jest ona sama dla siebie jedynym i bezpośrednim doświadczeniem, jest conditio sine qua non subiektywnej rzeczywistości*

⁷ Jak podkreślają przedstawiciele polskiej psychologii kultury, implikacje psychologii nieświadomości na obszarze filozofii nauki, wiedzy o kulturze (choć tutaj trzeba byłoby wspomnieć chociaż teorie S. Halla, J. Cambella, E. Neumanna, J. Hillmana), teologii, a także w socjologii, religioznawstwie czy psychologii religii (oprócz badań K.G. Junga, J. Rudina, A. Moreno, E. Drewermann), psychologii języka (F. Lacan), i dodajmy – także w pedagogice (oprócz np. implantowanej na grunt polski myśli Bernie Neville’a) – to raczej sprawa przyszłości. Z. W. Dudek, A. Pankalla, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Eneteia, Warszawa 2005. Natomiast zdaniem Junga, jak pisze o tym Kazimierz Pajor: *ważnym kryterium naukowości jest to, czy dana dziedzina jest w stanie otworzyć się na poznanie całej rzeczywistości. Teza ta ma szczególne znaczenie w psychologii, która „musi uwzględnić to, co irracjonalne” (...). Irracjonalność nie utożsamia się tu z nierealnością i może oznaczać np. specyfikę nieświadomych procesów (...)*. Tenże, *Śladami Junga*, Eneteia, Warszawa 2006, s. 181. Uważam, że uwaga ta jest również stosowna pod adresem pedagogiki.

⁸ K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga*, Eneteia, Warszawa 2007, s. 158.

⁹ Patrz: B. Dobroczyński, *Ciemna strona psychiki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1994; *Nieświadomość jako kategoria filozoficzna*, pod red. A. Motyckiej, W. Wrzosek, IFIS PAN, Warszawa 2000.

¹⁰ Jak pisze K. Pajor: *Jungowska koncepcja nieświadomości jest wyjątkowa, daleko wykracza poza model Freuda i obejmuje ogół procesów rozwojowych ludzkiego ducha w ogóle*. Tenże, *Psychologia archetypów Junga...*, s. 21.

¹¹ W psychologii jungowskiej niemożliwe jest mówienie o człowieku, a zapominanie o kulturze. Jak pisze Zenon Waldemar Dudek: *Aby badać związki procesów psychicznych z kulturą, trzeba przyjąć, że psychika posiada swoje „receptory” i „aktywatory” fenomenów kultury*. Są nimi archetypy, wyrażające podstawowe wymiary życia psychicznego, społecznego i duchowego. Tenże, *Psychologia integralna Junga*, Eneteia, Warszawa 2006, s. 141. Istnienie archetypów nie jest zależne od jednostki, od jej czasowego istnienia, choć z drugiej strony to właśnie jej *psyche* stanowi warunek ich istnienia w danej rzeczywistości kulturowej. *Nieświadomość zbiorowa jest poniekąd rodzajem filogenetycznego skarbcza, w którym to wszystko, co człowiek na przestrzeni tysiącleci ciągle ponownie przeżywał, stało się dziedzictwem każdego indywidualium*. K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga...*, s. 172.

świata w ogóle¹². Ale tym, czego bezpośrednio nie doświadczamy, jest *psyche* nieświadoma, dlatego nie można jej bezpośrednio poznać. Poznajemy tylko jej przejawy. Psychologiczne procesy nieświadomości dają się badać tylko pośrednio, czyli poprzez skutki, jakie wywołują. Jest ona nie tyle dostępna w świadomości, co poprzez nią się przejawia. Jest to jednak osobliwe przejawianie się, bowiem jak mówi Jung: *Niezależnie od tego, co możemy powiedzieć o nieświadomości, i tak zawsze mówimy o świadomości, a to dlatego, że jej język jest językiem akauzalnym, pozaczasowym i alogicznym*¹³. A nie jest to język, do którego przywykliśmy, a raczej nie jest to język, który uchodziłby za prawomocny w zracjonalizowanym świecie, w którym rozum sprowadza się do umysłu z jego znanymi już z psychologii poznawczej funkcjami. Język i myślenie nieświadome są intuicyjne, spontaniczne, instynktowne, niekierowane, czyli charakteryzują się dużą autonomią wobec woli, w przeciwieństwie do języka i myślenia świadomego, zdominowanego przez zasady logiki umysłu, którymi rządzi właśnie wybór, a ten (...) *wymaga kierunku, aby jednak można było wybrać kierunek, należy wykluczyć wszystko, co do niego nie należy. Z tego stanu siłą rzeczy wynika jednostronność znamionująca orientację świadomości*¹⁴. Nieświadomość jest jednak równie żywa, jak i świadomość, tym samym nieświadoma percepcja – tak istotna dla tworzenia wiedzy – charakteryzuje się wysoko rozwiniętą intelektualnie aktywnością, której efekt *przebiega nie tyle automatycznie, co raczej spontanicznie i autonomicznie* w stosunku do świadomości¹⁵. Różnica między świadomością a nieświadomością nie dotyczy tylko sposobu ich funkcjonowania, lecz także treści i ich tendencji.

Niniejszy tekst nie jest apoteozą myśli Junga, ale nie zajmuję także krytycznego do niej stanowiska. Odwołując się do niej chcę zwrócić uwagę na jeszcze jedną z możliwych perspektyw w odkrywaniu rzeczywistości pedagogicznej, jej rozumieniu i interpretacji oraz określaniu kierunków jej zmiany. W dzisiejszych czasach w dociekaniach nie tylko z zakresu nauk humanistycznych, chcąc nie chcąc, natykamy się na Junga. Tyłu, ilu ma zwolenników i kontynuatorów, tyłu ma także krytyków. Słowem, obok jego psychologii analitycznej i integralnej nie sposób przejść obojętnie osobie, której zainteresowania – proszę wybaczyć banał – oscylują wokół człowieka i jego osobowości oraz jego powiązań z kulturą.

Kilka uwag wypada jednak w tym miejscu poczynić. W psychologii ówczesnej/współczesnej kontrowersyjna okazuje się jego perspektywa uwzględniająca *psyche* i nie pomijająca faktu, że człowiek ma duszę, a rozwój tego, co zwykle się określać osobowością, zasadza się na rozwoju ducha. To indywidualizacja rozumiana – w dość dużym skrócie – jako proces rozwoju siebie samego poprzez przekraczanie indywidualnego *ego* w kierunku spełniania siebie jako człowieka, w którym to

¹² C.G. Jung, *Symbole przemiany. Analiza preludeum do schizofrenii*, Wrota – KR, Warszawa 1998, s. 344.

¹³ C.G. Jung, *Podstawy psychologii analitycznej*, Wrota – KR, Warszawa 1995, s. 13–14.

¹⁴ C.G. Jung, *Typy psychologiczne*, Wrota – KR, Warszawa 1997, s. 764. Dla świadomości typowe jest myślenie logiczne, abstrakcyjne, czasowe, przyczynowe i zorientowane na świat zewnętrzny.

¹⁵ K. Pajor, *Psychologia archetypów...*, s. 165.

procesie świadomość jest zarówno częścią, jak i swoistym jego warunkiem¹⁶. Powiązanie tej koncepcji z wizją kultury – dla niektórych badaczy – w wielu miejscach przybiera aspekty redukcjonizmu. Króluje w tej myśli psychologizm¹⁷. Z jednej strony nie można się dziwić, bowiem jest to „*tylko sposób myślenia wychodzący od psychicznych cech jednostki, interpretujący zjawiska społeczne jako przejawy lub pochodne psychiki*”, powiedzą przychylnie nastawieni. Psychologizm to **jednak** czasami podejście „*nothing but*”, nic poza psychiką – odpowiedzą oburzeni przedstawiciele nauk o kulturze¹⁸. Odniesienie kultury do człowieka i człowieka do kultury nie zatrzymuje się w koncepcji Junga na powierzchni zjawisk. Koncepcja archetypów nieświadomości zbiorowej to wejście w najgłębsze obszary kultury, a tym samym wejście do „wewnątrz” człowieka, ponieważ opierała się ona na analizie zjawisk i treści kulturowych „odbijających się” w jego psychice. Dla Junga odsłaniają one zarówno ciemną stronę ludzkiej natury, jak i stanowią twórcze tendencje ku integracji *psyche*. Człowiek pozostał tworem kultury, ale nie tylko determinowanym przez jej społeczne aspekty i własną świadomość, lecz także przez nieuświadomiane znaczenia. W tym miejscu można mówić o esencjalizmie jego teorii, podkreślając tym samym jej irracjonalizm i idealizm. I tak koncepcja archetypów nieświadomości zbiorowej miałaby być koncepcją pewnych stałych, niezmiennych i obecnych pod powierzchnią rzeczywistości istotności, które – wszak tak są określane – pełnią rolę wzorców w rozwoju indywidualnym i kulturowym. Myślenie Junga idzie jednak nie w kierunku kauzalnym, jak u Freuda, lecz teleologicznym – jest zorientowane na przyszłość i finalizację. Jung bowiem wyraźnie opowiadał się, że jego wręcz misją jest doprowadzenie tego, co nieświadome, do świadomości, do wskazania na nie tylko możliwe, ale i konieczne w rozwoju indywidualnym (wiodącym ku indywidualności) i kulturowym konfrontację i dialog między nimi.

Teoria Junga jest nasycona psychobiograficznym elementem – dla niektórych może wydawać się wręcz „pamiętnikarską”, pozbawioną zatem obiektywizmu¹⁹.

¹⁶ Świadomość może także ten proces blokować. Przy czym dla Junga nie sama świadomość odgrywa kluczową rolę w całości procesu indywidualności, ale jej stosunek do nieświadomości. To bardzo ważne założenie dla poruszanej w niniejszym artykule problematyki.

¹⁷ Sam Jung odżegnywał się od psychologizowania jaźni, tym bardziej, że ona sama nie ma charakteru subiektywnego – jest pewną całością, z której indywidualność i tożsamość dopiero się wylania. Nie jest też ukoronowaniem rozwoju duchowego, lecz warunkiem wszystkich jego wyższych form.

¹⁸ A. Pankalla, *O spotkaniu kwadratu z kulą. Jung po polsku*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło. Inspiracje. Współczesność*, pod. red. K. Maurina, A. Motyckiej, Eneteia, Warszawa 2002, s. 219.

¹⁹ Por. F. McLynn, *Carl Gustaw Jung*, Zysk i s-ka, Poznań 2000. O powyższej biografii Junga K. Pajor wypowiada się następująco: *Wiele księzek poświęconych Jungowi stanowi solidną prezentację jego osoby oraz psychologii, ale nie brak też takich, których autorzy zadowolili się powierzchownością, produkując lub przyjmując od innych różne błędne poglądy na temat Junga i jego psychologii. Przykładem jest przetłumaczona na język polski obszerna biografia Junga, jaką napisał Frank McLynn. Wyczuwa się wprowadzanie lekkość jego pióra, ale na tym koniec. (...) Chętnie nazwałbym ją „krytyczną biografią”, gdyby zasłużyła sobie na to. Być może McLynn miał nawet takie aspiracje, lecz to, czego dokonał, nie ma nic wspólnego z naukowo-krytycznym opracowaniem, od którego wymaga się wnikliwych analiz i zamieszczenia oryginalnych wypowiedzi krytycznie ocenianego autora. McLynn tymczasem, odwołując się do poglądów Junga, często przytacza nie jego wypowiedzi, lecz własne ich in-*

Ten osobiwy styl również doczekał się krytyki, która w konkluzji nawet odmawia miana naukowości jego teorii²⁰. Problemem może być także – podkreślany w polemice i krytyce jego myśli – mityczny, a dla niektórych także metafizyczny, charakter koncepcji kultury i osobowości oraz ich symbiozy. Jung, łącząc wiele dziedzin w jedną całość, analizował bowiem zjawiska, których powszechnie nie uznaje się za warte naukowego zachodu. Do nich zazwyczaj zalicza się obecną w jego dziełach alchemię, okultyzm, astrologię, ale także magię czy tzw. zjawiska parapsychologiczne. Studiował filozofię Wschodu, religie dawnej Europy, gnostyczne teksty wczesnego chrześcijaństwa, jak i teksty mitologiczne z kolebki kultury Zachodu. Odbył podróże antropologiczne do Ameryki i Afryki. Jednak jego wkład do współczesnej antropologii i psychologii sprowadza się nieraz do kategorii ezoterycznej gnozy, a jego samego określa się jako nawiedzonego proroka²¹. On sam uważał się jednak za empiryka, choć i ów empiryzm jest również poddawany krytyce za brak respektowania kategorii naukowości²². Pisał: *Jest rzeczą osobliwą, iż moi krytycy, z nielicznymi wyjątkami, przemilczają to, że jako lekarz wychodzę od faktów empirycznych, których sprawdzenie przysługuje każdemu. Za to jednak krytykują mnie, jakbym był filozofem czy gnostykiem, który udaje, że dysponuje poznaniem nadzmysłowym. Naturalnie, łatwo jest atakować mnie jako filozofa czy spekulującego heretyka. Z tej racji woli się przemilczać odkryte przeze mnie fakty*²³.

Warto w tym miejscu wspomnieć o języku teorii Junga, który rzutuje również na jej percepcję. Jest to język często nie tylko aluzyjny, ale i wieloznaczny (czy też wielowartościowy), co dla niektórych łączy się z brakiem precyzji wypowiedzi. Tak na przykład niektóre określenia jaźni uznaje się za wzajemnie się wykluczające. Jaźń, będąca dla Junga centralnym archetypem porządku *psyche* i ukierunkowania na ów porządek, jest także określana – na co wskazuje Zofia Rosińska powołując się na wyróżnienie J. Redfearna – jako:

- *jedność kosmiczna, rozumiana analogicznie do wschodnich koncepcji, gdzie oznacza jedność ze wszystkimi zjawiskami żywymi i nieożywionymi;*
- *całość indywiduum;*
- *doświadczenia całości;*
- *siły pierwotne, elementy organizujące, inne niż świadome „ja”;*
- *organizujące centrum nieświadomości;*

interpretacje. W ten sposób krytykuje Junga, którego sam wykreował. K. Pajor, *Śladami Junga*, Eneteia, Warszawa 2006, s. 9–10. Krytyczną recenzję kolejnej książki o teorii Junga autorstwa Richarda Nolla pt. *The Jung Cult. Origins of a Charismatic Movement* napisał Mirosław Piróg. Tenże, *Jung okiem krytyka*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło. Inspiracje. Współczesność...*, s. 35–43.

²⁰ Trywialność i nienaukowość oraz śladowy wpływ na filozofię i nauki humanistyczne często zarzucano także Freudowi. Zwłaszcza wówczas, gdy kontakt z jego psychologią był pobieżny i nasycony uprzedzeniami. Por. P. Dybel, *Okruchy psychoanalizy. Między teorią Freuda i poststrukturalizmem*, Universitas, Kraków 2009.

²¹ Por. np. artykuły z czasopism „Czwarty Wymiar”, „Nie z tej Ziemi”.

²² Nie wdaję się tutaj w dyskusję na temat ujmowania samej „naukowości” w nauce. Czytelnika odwołuję do stosownej literatury na ten temat z zakresu współczesnej filozofii nauki.

²³ C.G. Jung, za: G. Wehr, *Carl Gustaw Jung*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1998, s. 183.

– *ujawniające się fragmenty nieświadomej jaźni*²⁴.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż Jung trwale zapisał się w tych nurtach psychologicznych i psychoterapeutycznych, które ukierunkowane są na potencjał człowieka, jego aktywność twórczą, jego wymiar duchowy. Jego wybrane koncepcje, jak np. koncepcja typów psychicznych, archetypów i nieświadomości zbiorowej, wprowadzają nowe perspektywy w analizach kultury i pozwalają (a może nawet zmuszają) na reinterpretację procesów kulturotwórczych²⁵. Podobnie jak psychoanaliza Freuda, tak i psychologia analityczna i integralna Junga nie jest tylko teorią psychologiczną, ale wywarła ona również ogromny wpływ na dwudziestowieczną humanistykę. Obie, wprowadzając nowy dyskurs o człowieku i kulturze, inspirują go w dalszym ciągu – również poprzez ich krytykę.

Nieświadomość i wiedza potoczna jako archeologia wiedzy pedagogicznej

Uwzględniając jedność świadomości i nieświadomości w indywidualnym rozwoju *psyche*, wskazuję – za Aliną Motycką – na znaczącą rolę idei w tworzeniu wiedzy. Będzie to oznaczało, że tworzenie wiedzy zapośredniczone jest w idei jako tym, co nie jest bezpośrednio odczuwane, widzialne i poznawalne, ale nie jest zupełnie dowolne²⁶. Idea jest nieostra i niewyrazista, ale zarazem to ona jest uprzednia w stosunku do tworzenia wiedzy o świecie, jak i w samej wiedzy tkwi w sposób decydujący o jej strukturalizacji i funkcji oraz jej granicach²⁷. To ona również decyduje o wyborze dostępnych człowiekowi sposobów widzenia i rozumienia świata. Idea jako taka – odwołując się do psychologii archetypów Junga, o której nieco szerzej w dalszej części artykułu – obok obrazów i symboli jest wy-

²⁴ Z. Rosińska, *Jaźń i poczucie sensu*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło. Inspiracje. Współczesność...*, s. 101.

²⁵ W tym miejscu warto dodać, iż Jung jest także przedstawiany jako uczeń Z. Feuda i jeden z dystrydentów ruchu psychoanalitycznego. W konsekwencji rodzić to może opozycyjność: albo opowiedzenie się za Jungiem, albo za Freudem. Tymczasem można wskazać linie kontynuacji czy komplementarności. Z.W. Dudek pisze: *idąc w swoich rozważaniach w kierunku badania mitów, symboli, religii i kultury, Jung raczej dopowiadał do stwierdzeń psychoanalizy swoje „rozszerzające” koncepcje (aktywna wyobraźnia i metoda amplifikacji obok metody swobodnych skojarzeń, nieświadomość zbiorowa obok nieświadomości indywidualnej, freudowskiej, archetypy obok kompleksów itp.)*. Ale z drugiej strony można powiedzieć, że to dzięki Jungowi i jego krytyce freudowskiej psychoanalizy, a w dalszej kolejności jego studiom kulturowym, Freud podjął w swojej twórczości tematy z pogranicza psychologii i kultury, publikując np. *Tem i tabu*, *Kultura jako źródło cierpienia*. Z.W. Dudek, *Freudowska i Jungowska psychologia kultury – konflikt i dialog*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło. Inspiracje. Współczesność...*, s. 200.

²⁶ A. Motycka, *Rozum i intuicja w nauce...*, s. 111–124, 156–157; A. Motycka, *Człowiek wewnętrzny a episteme. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych o nauce*, Eneteia, Warszawa 2010, s. 34–41.

²⁷ Por. Analizując filozofię ekspresji Giordzio Colli, Hanna Buczyńska-Garewicz w eseju pod znamienym tytułem *Kto mówi*, pisze: *W tym, co obecne, widoczne i dotykalne tkwi bowiem zarazem aluzja do niewidocznego, nieobecnego, niedotykającego. (...) Świat jako przedstawienie, lśniący i połyskujący po wierzchu, kryje w sobie rzeczywistość nieznaną i nieuchwytną, a zarazem warunkującą wszelkie zewnętrzne pojawienia się (...). Taż, Prawda i złudzenie...*, s. 285–291.

obrażeniem archetypowym, które na przestrzeni dziejów, jak również w życiu indywidualnym, może obierać różne formy zracjonalizowania swej treści²⁸. Treści archetypowe, *leżą u podstaw wszelkich aktów myślowych, wszystkich naszych poglądów – nawet naukowych – i które w znacznym stopniu na nie wpływają*²⁹. Są zatem elementami nieświadomości zbiorowej, które „przebijają się” do indywidualnej nieświadomości. Uwzględniając w procesie tworzenia wiedzy wagę czynnika osobowościowego, powiązanego nie tylko ze sferą racjonalną, ale także i z nieracjonalną, to właśnie idea archetypowa jako aktywny archetyp ukierunkowuje tworzenie wiedzy i na nią oddziałuje. To ona nadaje porządek i formę materiałowi świadomości, a zatem przejawom racjonalności³⁰.

W tworzeniu wiedzy pedagogicznej intrygujące jest dla mnie nie tyle, skąd tworzący wiedzę pedagogiczną czerpie materiał na nią – z jakiej idei ujętej tutaj jako wyobrażenie – ile to, jak do idei dociera, a raczej, z jakiego obszaru jego osobowości „przemawia” do niego jaka idea.

Podstawowym źródłem wiedzy człowieka o otaczającym świecie jest – jak pisze Krystyna Ablewicz: *jego potoczne bycie w świecie, czy raczej potoczne tegoż świata rozumienie*³¹. *Potoczne bycie w świecie* można określić mianem wiedzy w szerszym rozumieniu – tak, jak rozumie to na przykład Janusz Gnitecki. Wówczas wiedzę określibyśmy: (...) *wszelki zbiór informacji, poglądów i wierzeń, którym przypisuje się wartość poznawczą i/lub praktyczną. W tym ujęciu wiedza może odnosić się do wielu różnych typów racjonalności oraz wykraczać poza wiedzę naukową*³². Na potoczne rozumienie świata nakłada się wiedza w węższym rozumieniu, tzn. wiedza naukowa (różnie rozumiana w obrębie poszczególnych nauk, jak i w filozofii nauki). Ta wydaje się być kreacją ludzkiego umysłu, który zwykle utożsamiać się z rozumem, o czym pisałam powyżej. Tyle że w procesie tworzenia i tego typu wiedzy nie można już wyrugować czynników, które stanowią o całości człowieka. Wszak jego myślenie nie daje się sprowadzić do myślenia tylko logicznego – ono jest co naj-

²⁸ Patrz: C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1976; Tenże, *O naturze kobiety*, Wydawnictwo Brama – Książnica Włoczęgów i Uczonych, Poznań 1992; Tenże, *Podstawy psychologii analitycznej*, Wrota – KR, Warszawa 1995; Tenże, *Symbole przemiany...*; Tenże, *Typy psychologiczne...*; K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga...*; M. Piróg, *Indywidualność i archetypy*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2001, nr 3, *Archetypy*.

²⁹ C.G. Jung, *Symbol przemiany w mszy*, Wydawnictwo Sen, Warszawa 1992, s. 115.

³⁰ A. Walczak, *(Samo)świadomość vel (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga*, [w:] Taż, *Spotkanie z wychowankiem...*

³¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 37. *Potoczne bycie w świecie* to dla mnie heideggerowskie *bycie faktyczne*, jak ujął to z kolei Marcin Potępa. Tenże, *Fenomen faktycznego życia*. *Martin Heidegger*, Genensis, Warszawa 2004.

³² J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 17. Por. *Gdy zaczynamy analizować wiedzę potoczną, wychodzi na jaw to, że jej część stanowi wiedza pochodna, a część – wiedza pierwotna. Co oznacza, że w niektóre składniki wiedzy wierzymy tylko z uwagi na coś innego, z czego zostały wywiedzione, a w inne składniki wierzymy ze względu na nie same, nie opierając się na żadnych zewnętrznym świadectwach*. B. Russell, *Nasza wiedza o świecie zewnętrznym*, Aletheia, Warszawa 2000, s. 75–78.

wyżej efektem myślenia z różnych *typów racjonalności*, jeśli zasadne jest w tym miejscu nadal używać określenia „racjonalność”. Zakładam, że tworzenie wiedzy pedagogicznej nadbudowuje się na wiedzę potoczną, związaną z *faktycznym życiem*, zawiera ją w sobie, pomimo że często wobec niej zachowuje się zracjonalizowany dystans. Jest ona wiedzą „przemawiającą” z nieświadomości indywidualnej *psyche*, stąd mającą znaczenie i w procesie tworzenia wiedzy pedagogicznej w węższym znaczeniu.

Konkludując, wiedza pedagogiczna – nie ta książkowa, lecz żywa, „działająca w praktyce” – nie jest tworzona dowolnie i poza wszelkimi zasadami teorii poznania i metodologii, najczęściej zapoznanych w trakcie kształcenia uniwersyteckiego. Ale też do nich się nie sprowadza. Ważny jest bowiem czynnik osobowościowy. W tworzeniu wiedzy pedagogicznej nadal kluczowym elementem jest aspekt poznawczy, jednak znaczenie w tym procesie czynnika osobowościowego, który staje się w niniejszym artykule kluczowym zagadnieniem, wynika także z przyjęcia założenia o zniesieniu relacji podmiotowo-przedmiotowej, wyrażającej się w podziale obszaru poznawczego na podmiot poznający i przedmiot poznawany³³. Upodmiotowienie przedmiotu poznania to jego konstruowanie w procesie jego poznawalności (i dodajmy: rozumienia) przez podmiot poznający, bez którego sam przedmiot nie daje się pomyśleć poza relacją podmiot-przedmiot. Będąc pedagogiem, egzystuje się w świecie pedagogicznym (czy będzie to klasycznie określany dychotomiczny świat teorii czy praktyki – nie ma tutaj większego znaczenia) – jest się wewnątrz niego. Inaczej mówiąc – nie można, będąc elementem tworzonej wiedzy pedagogicznej, usytuować się na zewnątrz siebie samego. Tym samym wiedza, będąc tworzona przez człowieka, nabywa jego cech – jest konstruowana w złożonych relacjach kulturowych, bo to jest główne miejsce jego przebywania i określania się, czyli jest konstruowana między innymi przez pryzmat płci i role z nim związane, klasy, rasy, języka i innych kontekstów społecznych. Tworzenie wiedzy pedagogicznej jest także tworzeniem „wiedzy dla nas” – tworzących tę wiedzę. Poprzez nią nadaje się własnemu doświadczeniu znaczenia, które w swej istocie są formą przedstawienia sobie tego, JAK się JEST tym, KIM się jest. W tym znaczeniu wiedza pedagogiczna ma swoją strukturę, choć sama w sobie może być także niespójnością przedstawić. Tworzona wiedza pedagogiczna jest zatem pewnym uzupełnieniem rzeczywistości działań pedagogicznych – jest ich źródłem, ale i zarazem rodzi się wraz z nimi. Dlatego została wcześniej określona jako narzędzie pomocnicze w byciu pedagogiem – wszak jest to zawsze wiedza czyjaś i dla kogoś. Jej użyteczność polega na podstawowej funkcji celowości jej tworzenia – bycie obecnym w rzeczywistości pedagogicznej wymaga od uczestnika uchwycenia sensu „przedstawienia” tej rzeczywistości. Nie jest wartością samodzielną, jej wartościowość ujawnia się ze

³³ Por. z podejściem jakościowym w metodologii badań, np. *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. I, PWN, Warszawa 2009; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodologia – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

względem na potrzebę usensowniania własnych działań, nawet jeśli w efekcie skonstatuje się ich bezsensowność. Także wiedza nabyta i oswojona oraz stosowana w praktyce przez pedagoga ma swój sens dopiero za pośrednictwem jego osobowości.

Irracjonalność/nieświadomość jest strukturalnym elementem tworzenia wiedzy pedagogicznej również wówczas, gdy wiedzę tę zapoznaje się i przyjmuje z arsenału dostępnych teorii pedagogicznych. A zatem pojawia się pytanie o jakość irracjonalności w procesie tworzenia się wiedzy pedagogicznej. I tutaj widzę możliwość połączenia interesującej mnie kwestii z zagadnieniami z zakresu psychologii archetypów Junga, jak i psychologii postjungowskiej³⁴. To, że jestem pedagogiem, bo rozważam siebie samego i to, co robię, jeszcze nie mówi mi o tym, „jakim” pedagogiem jestem. Mogę myśleć o sobie, ale to jeszcze nie oznacza, że myślę z głębi siebie samego. Albo mogę myśleć o sobie, ale głębia mnie samego i tak rzutuje na to myślenie. Motywy ruchu myśli mogą być różne, a i sam ruch myśli także. Tym samym chcę wskazać na możliwą zależność między archetypowym wymiarem męskości i kobiecości w rozwoju indywidualnej *psyche* a rodzajem, strukturą i funkcją posiadaną i tworzonej wiedzy pedagogicznej³⁵.

Anima i Animus jako archetypowe wymiary żeńskości i męskości – aspekt pozytywny

Jungowska koncepcja archetypów zakłada istnienie struktury w sferze nieświadomości zbiorowej odpowiadającej za *występowanie określonego materiału wyobraźniowego*³⁶. Tą strukturą są właśnie archetypy, które zwykło określać się jako uniwersalne dominanty nieświadomości zbiorowej, które *przebijają przez świadomość jednostki nawet wbrew jej własnej i ukształtowanej przez tradycję woli*³⁷. Między strukturami nieświadomości zbiorowej a ludzkim doświadczeniem w ogóle istnieje wzajemne uwarunkowanie, tzn. z jednej strony czynione i wielokrotnie powtarzane do-

³⁴ Dlaczego psychologia Junga i postjungowska? Odpowiedź odnajduję w słowach Z.W. Dudka: *Koncepcje Junga (...) należą do pionierskich, dotyczy to zwłaszcza teorii mówiącej o dziedzicznych, archetypowych wymiarach kobiecości i męskości (archetyp Animy u mężczyzn i Animusa u kobiet). Wyprzedziły one psychologię akademicką niemal o pół wieku globalnością ujęcia kobiecości i męskości jako wymiarów osobowości, świadomości, nieświadomości oraz postaw społecznych i tożsamości kulturowej. Tenże, Płeć psychologiczna, wzorzec kultury i duchowość, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2007, nr 2; Cywilizacja i płeć, s. 63.*

³⁵ K. Pajor o jungowskim poglądzie na temat poznania tak pisze: (...) *substancjalność myślenia czy poznania nie jest związana z faktami fizycznymi, lecz stanowi kwestię psychologiczną, to znaczy, że jest uwarunkowana temperamentem. Tenże, Psychologia archetypów...*, s. 161. [Podkreślenie – A.W.].

³⁶ K. Pajor, *Śladami Junga...*, s. 186.

³⁷ Z.W. Dudek, *Archetypowe wzorce w rozwoju indywidualnej psyche*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2005, nr 4: *Inteligencja archetypów. Typy, stereotypy, symbole*, s. 25. Jung pisze: *Archetyp – aby odwołać się do języka filozofii Kanta – byłby więc czymś w rodzaju noumenu obrazu, który intuicja postrzega i tworzy w akcie postrzegania. Tenże, Typy psychologiczne...*, s. 446.

świadczenia stanowią źródło i początek praobrazów, z drugiej natomiast archetypy, jako sformułowane przez doświadczenie praformy ludzkich przeżyć i doświadczeń, muszą mieć fundamentalny wpływ na doświadczenie człowieka³⁸. Archetypy są psychodynamicznymi siłami nieświadomości, które, przebijając się przez świadomość, organizują i usensowniają oraz normalizują doświadczenia na poziomie świadomości indywidualnej oraz w wymiarze społecznym i kulturowym³⁹. Do podstawowych archetypów, obserwowanych w różnych kulturach, epokach i w rozwoju indywidualnej *psyche*, Jung zaliczył: Cięń, Animusa, Animę, Wielką Matkę, Starego Mędrca i Jaźń. Przyjmując jungowskie założenie, że każdy człowiek jest niejako dwupłciowy, to znaczy jego *psyche* posiada zarówno męskość, jak i kobiecość, w niniejszym artykule skoncentrujemy się na charakterystyce archetypów Animy i Animusa jako tych, które – obok płci biologicznej i psychologicznej – wyznaczają tak zwaną płęć archetypową (kulturową)⁴⁰.

Animę i Animusa traktuje się jako podstawową parę przeciwieństw w rozwoju indywidualnej *psyche*, będącą personifikacją męskiej i żeńskiej nieświadomości⁴¹. W charakterystyce tej szczególnie miejsce poświęcę ukazaniu niedojrzałych form asymilacji Animy – pierwiastka żeńskiego u mężczyzny i Animusa – pierwiastka męskiego u kobiety, przyjmując założenie, że mają one wpływ na tworzenie wiedzy pedagogicznej.

Archetypowe cechy nieświadomości pod postacią Animy i Animusa, oprócz cech nabytych w rozwoju indywidualnym przez świadomość (czynniki biologiczne, żeńskie i męskie role i kanony kulturowe, żeńska i męska orientacja świadomości) określają płęć psychologiczną i wypadkową tożsamość⁴². Płęć archetypowa, na ogół nieuświadomiana, ma znak przeciwny niż płęć świadomości – biologiczna i psychologiczna. Z drugiej strony to ona dopełnia jednostronny kie-

³⁸ K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga...*, s. 156.

³⁹ Jung przyrównał archetypy do niewidocznych reżyserów, którzy zza kulis dyrygują przedstawieniem. W kulturze objawiają się pod postacią symboli. Patrz np. A. Walczak, *O symbolu w kulturze i jego rozumieniu*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1, s. 87–101.

⁴⁰ Z.W. Dudek pisze: *To, co jest określane obecnie jako rodzaj społeczno-kulturowy związany z płcią [gender (...)] można rozumieć jako płęć kulturową – męską lub kobiecą, uwarunkowaną wrodzoną, archetypową strukturę psychiki, która w naturalny sposób wyraża się również w kulturze. Tenże, Płęć psychologiczna...*, s. 63. W jungowskiej i postjungowskiej psychologii płci wychodzi się poza seksualne (poza erotyczne) jej aspekty. Jest to myślenie o płci wolne od panseksualizmu.

⁴¹ Jungowska psychologia określana jest mianem psychologii integralnej, opierającej się na przyjęciu hipotezy o jedności świata, w którym wszystko powiązane jest ze wszystkim innym. Także psychika człowieka funkcjonuje na zasadzie przeciwieństw, które mogą pozostawać w dynamicznej równowadze, znosić się lub wzajemnie kompensować. Jung wyróżnił następujące pary przeciwieństw: świadomość-nieświadomość, ekstrawersja-introwersja, uczucie-myślenie, intuicja-percepcja, duch-materia. Przeciwieństwa nie są zatem stanem zupełnego wykluczenia, *chodzi tutaj raczej* – jak pisze K. Pajor – *o odmienne tendencje psychologiczne czy sposoby funkcjonowania psyche w różnych sferach*. Tenże, *Psychologia archetypów Junga...*, s. 188.

⁴² Patrz: cztery współczesne wzorce męskości wg R. Moore i D. Gillete: król, wojownik, kochanek, mag oraz cztery współczesne wzorce kobiecości za T. Wolff (współpracownica Junga), które „unowocześniła” Pia Skogemann: matka, hetera, amazonka, pośredniczka. Z.W. Dudek, *Podstawy psychologii Junga...*, s. 268–271.

runek świadomej orientacji płciowej (żeńskie lub męskie ego). Płeć archetypowa ma kolosalny udział w procesie budowania wewnętrznej osobowości kobiety i mężczyzny oraz rzutuje na ich funkcjonowanie w kulturze, m.in. na ich relacje wynikające z ról społecznych, tendencje matriarchalne i patriarchalne w stosunkach społecznych, w relacjach interpersonalnych⁴³. Decyduje także o możliwości skonfrontowania tożsamości płciowej z wartościami, jakie niesie płeć przeciwna. Ma fundamentalny wpływ na doświadczenie człowieka – (...) *na konkretne zachowania, nieświadome reakcje i spontaniczne wybory życiowe, których ukryte znaczenie staje się zrozumiałe po dłuższym czasie*⁴⁴.

Animus i Anima jako archetypy mogą być źródłem rozwoju, udzielając wiedzy i przeżyć archetypowych, albo też mogą stać się przyczyną dezintegracji ego. O dojrzałej tożsamości płciowej decyduje androgynizacja ról płciowych – zastąpienie polaryzacji ról płciowych przez kontinuum, w konsekwencji to jednocześnie przeciwieństw staje się składnikiem procesu indywiduacji (tworzenia ducha u Junga). Oznacza to rozumienie płci jako komplementarnego współwystępowania elementu męskiego i żeńskiego – uzupełniającego wymiary indywidualnej *psyche*⁴⁵. Chodzi zatem o wzajemną przynależność nie tylko biegunowych wymiarów (męskości i kobiecości), ale o różnorodność ich przejawów. Nie jest to zatem identyfikowanie się na zasadzie „jednakowości”. Jeśli jednak jest mowa tutaj o „jednakowości”, to w tym rozumieniu, które ujmuje „jedność” jako siłę wydobywającą i wykraczającą ku czemuś innemu niż to, co jest określone przez pryzmat płci biologicznej, psychologicznej i społeczno-kulturowego wzorca płci – wykraczające właśnie ku czemuś innemu, co jednocześnie jest czymś prymarnym. Akceptacja w sobie pierwiastka przeciwnego i świadomość jego udziału w dynamicznej relacji przeciwieństw w jedności funkcjonowania indywidualnej *psyche* pozwala na głębokie przeżycie własnej tożsamości jako kobiety czy mężczyzny oraz wartości, jakie wnosi do tego przeżycia płeć przeciwna⁴⁶. Oznaką rozwoju i dojrzałości świadomości płci jest także świadomość możliwości podejmowania dialogu między przeciwieństwami, umiejętność w pewnych sytuacjach, jeśli to potrzebne, wyboru zachowania charakterystycznego dla danego bieguna⁴⁷. Ta dialogowość ważna jest nie tylko w sytuacjach codziennych, ale

⁴³ *Ibidem*, s. 255.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 258.

⁴⁵ E. Badinter, za: P. Gębala, *Schematy i transgresja płci*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2007, nr 2; *Cywilizacja i płeć*, s. 15.

⁴⁶ C.G. Jung, *Archetypy i symbole...*, s. 69–83; Z.W. Dudek, *Podstawy psychologii Junga...*, s. 260–267; Tenże, *Psychologia integralna Junga...*, s. 215–227; P. Gębala, *Schematy i transgresja płci...*, s. 22–23; K. Kowalski, Z. Krzak, *Tezeusz w labiryncie*, Ossolineum, Wrocław 1989; P. Skogemann, *Kobiecość w rozwoju*, Eneteia, Warszawa 2003; O. Vedfelt, *Kobiecość w mężczyźnie. Psychologia współczesnego mężczyzny*, Eneteia, Warszawa 2004.

⁴⁷ Z.W. Dudek podaje przykład dostosowania odpowiedniego typu postawy i zachowania z zakresu przeciwnego bieguna do sytuacji: (...) *nadmierne pobłażanie z pobudek uczuciowych, „litowanie się” nie przynosi efektów, natomiast chłodna logika i zawieszenie uczuć „na kolku” otrzeźwiają niedojrzałą psychikę dziecka i dają do zrozumienia, że chodzi o istotną sprawę*. Tenże, *Podstawy psychologii Junga...*, s. 188.

szczególnie w sytuacjach przełomowych, do których można także zaliczyć doświadczenia graniczne. Już samo dostrzeżenie przeciwstawnego bieguna (...) *stwarza szansę zwrócenia uwagi „ja” na to, co (...) zawiera – nieznanego, ale autentycznego i cennego*⁴⁸. Dobrze zasymilowana Anima u mężczyzny i Animus u kobiety są przewodnikami po labiryncie ich nieświadomości. Umożliwiają nieświadome, symboliczne, intuicyjne i uczuciowe porozumienie z płcią przeciwną, co w konsekwencji przekłada się na psychologiczną niezależność w relacjach kobieta-mężczyzna oraz zdolność do relacji partnerskich. Dopełniają i aktywizują siłę i dojrzałość uczuciową u mężczyzny (zdolność do empatii i umiejętność wyrażania emocji) oraz inspirują do intelektualnej i zadaniowej samodzielności u kobiety (zdecydowanie, zaradność). Są źródłem równowagi psychicznej w sytuacjach skrajnych oraz wzbudzających lęk egzystencjalny. Podsumowując, można zatem wyróżnić następujące cechy charakteryzujące osobę o tożsamości androgynicznej: wysoka integracja wymiaru męskiego i kobiecego, niezależnie od posiadanej płci, zdolność do szybkiej adaptacji w nowych warunkach, integracja wielu opcji aksjornormatywnych, dobra adaptacja społeczna, sprawowanie kontroli nad własnym życiem, niski poziom lęku, pewność siebie, adekwatność eksponowania cech męskich i kobiecych w zależności od sytuacji. Główną zasadę określającą androginę i jej funkcjonalne znaczenie we współczesnej kulturze Przemysław Gębała określa jako (...) *dążenie do tego, by zachowania społeczne pozabawione były nacechowania płciowego odpowiadającego schematom kulturowym oraz mogły być realizowane niezależnie od uwarunkowań biologicznych*⁴⁹.

Polaryzacja archetypu Animy i Animusa

W procesie asymilacji Animy u mężczyzny i Animusa u kobiety można wyróżnić charakterystyczne aspekty postaw wobec przeciwstawnego bieguna, które mówią o ich polaryzacji⁵⁰. Pierwszą z nich jest biegunowa opozycja (nieświadomość jednego bieguna). Nieświadomy archetyp podlega mechanizmom wypierania. W konsekwencji dochodzi do ignorowania osób o przeciwstawnych cechach, nietolerowanie ich obecności, w razie kontaktu z nimi pojawia się agresja, nienawiść, odrzucenie, które charakteryzować mogą ogólną tendencję do dominacji. Jest to stan alienacji od archetypu, czyli stan utraconej lub zerwanej z nim więzi. Alienacja wobec Animy charakteryzuje jednostronnie męski typ mężczyzny, negatywnie (obronnie lub agresywnie) ustosunkowany do sfery kobiecej (twardziel, macho, kult męskości, siły i władzy). Mężczyzna często izoluje się od kobiet albo traktuje je instrumentalne. Często z nimi walczy. W życiu zazwyczaj pomija rolę

⁴⁸ Tenże, *Psychologia integralna Junga...*, s. 158.

⁴⁹ P. Gębała, *Schematy i transgresja płci...*, s. 23.

⁵⁰ Z.W. Dudek, *Psychologia integralna Junga...*, s. 156–159, 217–229; Tenże, *Podstawy psychologii Junga...*, s. 185–189, 267–274; P. Gębała, *Schematy i transgresja płci...*, s. 17–21; C.G. Jung, *Archetypy i symbole...*, s. 69–83; Tenże, *O naturze kobiety...*

sztuki, piękna, łagodności, poezji, rozrywki, wypoczynku. Alienacja wobec Animusa z kolei charakteryzuje jednostronnie żeński typ kobiety. Główne cechy charakterystyczne to: słabe poczucie indywidualności i niezależności, unikanie zróżnicowania psychicznego i dojrzałych ról kobiecych, uleganie dzieciom w roli matki, słaba, naiwna, bezkrytyczna postawa wobec partnerów, naśladownictwo znanych postaci o powierzchownej osobowości. Niemniej świadomość mężczyzny i kobiety może koncentrować się wokół bieguna przeciwstawnych tendencji do własnej płci biologicznej i psychologicznej. Wówczas w przypadku mężczyzny ta polaryzacja: *W skrajnych przypadkach jest czynnikiem zniewieścienia psychiki mężczyzny, pozostawania w stanie uzależnienia od kobiety (...)*, co skutkuje pojawieniem się u niego bezładu wewnętrznego, zmiennego usposobienia i sentymentalizmu oraz w niektórych sytuacjach teatralnego zachowania się. Natomiast w przypadku kobiety: *Nadmierne zintegrowanie się ego kobiety z archetypem Animusa prowadzi do wykształcenia się męskiego typu kobiety, tzn. dominującej, rywalizującej bezwzględnie z mężczyzną (...)*⁵¹. Taka kobieta charakteryzuje się egotyzmem i emocjonalnym chłodem, w kontaktach z mężczyznami nie brakuje jej uprzedzeń i insynuacji oraz krytyki, którą wysuwa również pod adresem „kobięcych kobiet”, z zachowaniem jednocześnie pewności co do swoich opinii. Wynika to z ekstremalnej niezależności od stereotypowego wizerunku, będącego pochodną cech psychologicznych i ról społecznych, a także wpływów kulturowych słabej choć pięknej płci, co czyni ją często kobietą samotną.

Wyróżnić można także integrację z jednym biegunem, której towarzyszy mała świadomość bieguna przeciwnego. To niedostateczne rozpoznanie bieguna przeciwnego i/lub wyparcie, często zranionej, funkcji psychicznej związanej z danym biegunem. W drugim przypadku balansowaniu między biegunami towarzyszy tłumienie bieguna opozycyjnego. Wypierany ze świadomości przeciwny biegun jest źródłem tzw. kompleksów, lęków, niskiego poczucia własnej wartości, mechanizmów obronnych, unikania zmian, bezradności, niepewności, ogólnego napięcia psychicznego. W konsekwencji może nasilać się działanie mechanizmów obronnych, takich jak racjonalizacja, zaprzeczenie, unikanie.

I trzecia możliwa postawa konstytuuje się na bazie konfliktu przeciwieństw (konfrontacji biegunów). Wówczas nieświadomy obraz Animusa u kobiety i Animy u mężczyzny może klócić się z wzorem, który świadomie wybierają⁵². Rozdarcie między dwoma, względnie zaktywizowanymi biegunami i balansowanie między przeciwieństwami mogą przetrwać jedynie silne osobowości, opierające

⁵¹ Z.W. Dudek, *Podstawy psychologii Junga...*, s. 269 i 266.

⁵² Podany przez Z.W. Dudka przykład pozostawania ego w konflikcie między przeciwieństwami można potraktować jako dwubiegunowe zachowanie się kobiety przeżywającej konflikt między obecnym w niej Animusem a swoją częścią żeńską. Píše on: *Przykładem może być intelektualne, obiektywne zachowanie w pracy, a uczuciowe, emocjonalne wśród przyjaciół i w domu. Do pewnego stopnia jest to rozwiązanie korzystne, jeśli jednak sytuacja domowa wymaga głównie obiektywizmu, a z przyzwyczajenia uaktywnia się postawa uczuciowa, kontrola maleje. I odwrotnie, kiedy w pracy trzeba oprzeć się na postawie uczuciowej, sztywne podejście intelektualne okazuje się nieprzydatne czy wręcz śmieszne. Tenże, Podstawy psychologii Junga...*, s. 187.

się na silnym ego. *Konflikt między opozycjami spełnia wówczas funkcje mobilizujące, inspirujące i rozwojowe. Skłania do uświadomienia sobie znaczenia biegunów*⁵³. W przeciwnym razie osoby z wybiórczą lub fragmentaryczną asymilacją bieguna przeciwnego nie potrafią funkcjonować w różnych – alternatywnych – środowiskach, ponieważ brakuje im możliwości alternatywnego zachowania, o którym decyduje w dużej mierze świadomy wybór. W konsekwencji ich zachowanie charakteryzuje się uległością wobec różnych osób i sytuacji lub izolacją od nich.

Poznawcza funkcja Animy i Animusa

Animus i Anima, podobnie jak pozostałe archetypy, jako *żywe centra nie tylko nieświadomości, lecz całej psyche*, stanowią *zwarty system psychiczny, pełniąc w nim wszystkie istotne funkcje*⁵⁴. Obok funkcji integracyjnej i powiązanej z nią funkcji kompensacyjnej – wspólnych wszystkim opisywanym przez Junga archetypom – Anima i Animus pełnią funkcję poznawczą i prospektywną (antycypacyjną), czyli warunkują spostrzeganie, poznanie i orientację w świecie. Są one ukierunkowane przede wszystkim na cel doświadczenia, a nie na jego przyczynę, co jest z kolei konsekwencją logicznego funkcjonowania świadomości. Są praformami warunkującymi wszelkie poznanie i jego faktoraми, na których zasadza się tworzenie wiedzy – również wiedzy pedagogicznej. Ale jako znaczący element czynnika subiektywnego, poznanie mogą także zdominować. W tym paragrafie skupię się głównie na prezentacji funkcji poznawczej, dokonując zarazem próby charakterystyki wiedzy „wiecznego chłopca” – *puer aeternus* i „wiecznej dziewczynki” – *puella aeterna*, jako przykładów polaryzacji wymiaru męskiego i żeńskiego, kreowanych i podtrzymywanych przez współczesną kulturę Zachodu. W tym miejscu wypada jednak poczynić uwagę, odwołując się do stanowiska K. Pajora: *funkcjonowanie archetypów jako żywych organów psyche zachodzi kompleksowo, to znaczy ich oddziaływanie dokonuje się jednocześnie w różny sposób i na różnych płaszczyznach*⁵⁵. Dlatego należałoby ich funkcje rozpatrywać w łączności i w odniesieniu do pozostałych archetypów. Nie będzie to jednak przedmiotem niniejszego paragrafu.

Aktywność archetypów w procesie poznawczym wynika z ich własnej inicjatywy i zasadza się na porządkowaniu materiału doświadczenia, które przebiega *według określonych wzorców, praobrazów, którymi są one same*, w efekcie czego materiał ten otrzymuje określoną postać⁵⁶. Jako motywy porządkowania materiału do-

⁵³ *Ibidem*, s. 57.

⁵⁴ K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga...*, s. 161.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 155.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 159. Por. Dan McAdams, dla którego tożsamość opisać można w kategoriach narracyjnych z tej racji, iż począwszy od okresu adolescencji każdy staje się biografem własnego Ja – uważa, że istotnym w narracji człowieka jest jej główny wątek, który przyrównuje się do dominującego motywu w życiu danej osoby. To on wyznacza linię tematyczną, jest on „szkieletem” czy też jej ogólną konstrukcją. Tworzy on linię tematyczną (linie tematyczne), która wraz ze złożonością narracji wiąże w całość następujące jej kategorie: epizody nuklearne, wyobrażenia, tło ideologiczne i skrypty genera-

świadczenia w nich samych dają się także rozpoznać – one w nich przedstawiają samych siebie. Archetypy, jako znaczący czynnik subiektywny w procesie poznania, ujmują sens materiału poznania, jaki człowiek za ich pośrednictwem rozpoznaje i utrwała, choć pierwotnie (i zazwyczaj jedynie tam) dzieje się to w sferze nieświadomości.

Stawiam tezę, iż wiedza o świecie i sobie samym jest poszukiwana i tworzona ze względu na „dopasowanie do potrzeb” wynikających z polaryzacji wzorców męskości i kobiecości (lub z kontinuum – androgyniczności). Spróbuję to pokazać dokonując krótkiej charakterystyki „wiecznego chłopca” (*puer aeternus*) i „wiecznej dziewczynki” (*puella aeterna*) w ich aspekcie negatywnym oraz rodzaju, a przede wszystkim celowości tworzenia wiedzy. Zanim jednak przejdę do tego, krótko o kryterium doboru przykładu polaryzacji biegunowych wymiarów żeńskości i męskości. Odwołam się tutaj tylko do znanego stanowiska w psychologii kultury inspirowanej psychologią jungowską, mówiącego o tym, że te formy wyrażania się płci męskiej i kobiecej, określane jako słabo zróżnicowane, u podstaw których jest *zatrzymanie się rozwoju pewnych fragmentów osobowości w fazie „prematuralnej”*, we współczesnej kulturze Zachodu są dość charakterystycznymi wymiarami męskości i kobiecości⁵⁷.

„Wieczny chłopiec” kieruje się tzw. „psychologią pozytywną” – dla niego za pozytywne uchodzi to, co jest łatwe, wygodne i przyjemne. Towarzyszy temu myślenie życzeniowe, które można ująć w formułkę następującej treści: „można sobie coś pomyśleć lub wyobrazić, a to się spełni” lub „wszystko się uda”. Cechuje go również brak precyzji w myśleniu i działaniu, jak również uruchomienie w myśleniu mechanizmów obronnych, dzięki którym zachowuje dobre samopoczucie. W trudnych sytuacjach „wieczny chłopiec” mówi sobie: „można zawsze odłożyć to, co nie jest po mojej myśli lub nie pasuje do moich potrzeb”. Zazwyczaj dodaje „na później”, ale nie określa czasu, bo zazwyczaj nie znajdzie dogodnych warunków, aby móc przedsięwziąć to, co nie leży po jego myśli i nie pasuje do jego potrzeb. Problemy z myśleniem hipotetycznym i perspektywicznym, gdzie w centrum on sam nie zajmuje znaczącego miejsca, przekładają się na przekonanie, że popełniane przez niego błędy, ponieważ nieplanowane („tak wyszło”, „złożyło się”) będą naprawione przez inne osoby lub okoliczności. Często też czuje się niezrozumiany, przez co jeszcze bardziej hołubi siebie samego jako twórcę „pozytywnego” myślenia. Jeśli doświadcza niemożności wyartykułowania swoje-

tywne. Dla poruszanych w niniejszym artykule treści ważne wydają się – oprócz dominującego motywu narracji – linie tematyczne. Koncentrują się wokół motywu zażyłości – dążenie do bliskości, ciepła, podtrzymywania związków, oraz motywu siły – dążenie do bycia silnym, wywierania wpływu na otoczenie, ekspansji, podboju. D.P. McAdams, *Biography, narrative and lives: An introduction*, „Journal of Personality” 1988, no. 56 (1); D.P. McAdams, *The Story we Live by – Personal Myths and the Making of the Self*, The Guilford Press, New York 1993; U. Tokarska, *W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, pod red. A. Gałdowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 181–187.

⁵⁷ Z.W. Dudek, *Pleć psychologiczna...*, s. 67.

go stanowiska lub kiedy spotyka się z krytyką, przejawia dużo chłopięcej agresji, żalu i resentymentu. Podsumowując, jego wiedza o nim samym i świecie charakteryzuje się egocentrycznym nadawaniem jej znaczeń. To wiedza, w której może przejrzeć się jako „ja idealny”. To wiedza, którą używa jako „narzędzie” w projektowanych przez siebie kontaktach interpersonalnych. Wówczas dorosły mężczyzna, *nosząc cechy syndromu wiecznego chłopca, zachowuje cechy duchowości dziecięcej (androgynii), a jednocześnie operuje instrumentalnym myśleniem dorosłego, dzięki czemu potrafi sterować innymi, wywoływać skrajne emocje oraz manipulować grupą*⁵⁸. Z drugiej strony jest to także wiedza wiecznie tworząca się, więc w dużym stopniu na każdym jej etapie niedoprecyzowana. Tworząc ją, „wieczny chłopiec” pozostawia sobie dużą swobodę tzw. „twórczej” interpretacji i przełożenia na praktykę. Jest to także wiedza, w której odnajduje uzasadnienie życzeniowego i pozytywnego (naiwnego) myślenia o tym, w czym partycypuje – od życia osobistego, po życie zawodowe i społeczne. W wiedzy tej nie ma miejsca na precyzję „własnych konsekwencji”. Nie bierze odpowiedzialności za jakość swojej wiedzy, ponieważ nie widzi jej jako szkodliwie ingerującej w rzeczywistość, w której on sam partycypuje. Ale z drugiej strony, według niego, konsekwencje jej aplikacji do rzeczywistości leżą po stronie podmiotowych i pozapodmiotowych „czynników zewnętrznych”.

„Wieczna dziewczynka” wierzy w swoją cudowność i wyjątkowość. Dlatego znaczenie, jakie nadaje swemu ciału, seksualności, inteligencji, kreatywności, rodzinie i pracy jest podniesione do rangi ideału i misji specjalnej. Opiekę nad dzieckiem i innymi osobami potrzebującymi jej traktuje jako niezwykle zadanie, przy czym nie widzi jego/ich odrębności i indywidualności („Moje dziecko będzie niezwykle, to moja wizytówka”). Dlatego zarówno w strefie życia osobistego, rodzinnego, ale także społecznego, w tym życia zawodowego, jej działania opierają się na egocentryzmie. W tworzonej wiedzy o sobie samej i o świecie szuka uzasadnienia swojej pozycji, ale także uzasadnienia swojej wyjątkowości na tle innych („robię to, czego inni nie robią”). Często też szuka takiej wiedzy, której posiadanie i wzbogacanie zapewnia rozwój jej wyjątkowości, z karierą zawodową włącznie. To wiedza, za pośrednictwem której może realizować idealny wizerunek siebie samej i która ten wizerunek potwierdza. To wiedza, która na przykład podkreśla jej pracę jako misję specjalną. Jeśli jest to matka lub kobieta-pedagog, wiedza służy w „oswajaniu” dziecięcego potencjału na kształt przez nią pożądanego – poszukuje w wiedzy wskazówek, jak zrobić z bóstwa dziecięcego Boga.

Płci – z perspektywy psychologii głębi – nie można sobie wybrać dowolnie. Warunkuje nas w dużym stopniu sfera oddziaływania biologiczno-psychologicznego, świadomych wymiarów życia społeczno-kulturowego pod postacią ukrytych i jawnych wzorów, ale także i nieświadomości, która jest powiązana z głębinową warstwą kultury, w której człowiek żył i żyje. Ta z kolei jest żywą materią symboliczną, na którą dopiero nabudowuje się to, co staje się materialnym

⁵⁸ *Ibidem*, s. 71.

i niematerialnym elementem jej samej jako baumanowskiej „fabryki trwałości”⁵⁹. Wyobrażenia kultury jako fabryki sensu istnienia człowieka, a tym samym fabryki jego trwałości, ulegają zmianie. We współczesnej kulturze Zachodu – obszarze wielu transgresji – przestaje się promować wyraziste i skrajne, najbardziej zróżnicowane pod względem cech płciowych, wzorce kobiece i męskie, jak wyróżnione przez Ole Vedfelta postacie „syn ojca” (męski typ mężczyzny) i „córka matki” (żeński typ kobiety)⁶⁰. Do głosu dochodzą typy pośrednie: „syn matki” (kobiecy typ mężczyzny) i „córka ojca” (męski typ kobiety), o różnym stopniu polaryzacji cech męskich i żeńskich, po spolaryzowanie w przeciwnym kierunku w stosunku do płci biologicznej, ale także krótko scharakteryzowane powyżej postacie: „wieczny chłopiec” i „wieczna dziewczynka”. Jak pisze Z.W. Dudek: *Z perspektywy psychologii kultury (...) w cywilizacji transformującej się większą pozycję mają jednostki z cechami wiecznego chłopca i wiecznej dziewczynki oraz przedstawiciele mieszanej płci psychologicznej – syn matki i córka ojca (osoby androgyniczne). Takie osoby uczestniczą bezpośrednio w przemianach kulturowych, w ich psychice rozgrywają się dramatyczne procesy inicjacyjne dotyczące całej wspólnoty kulturowej, subkultury duchowej, całego pokolenia. (...) Jeśli cywilizacja poświęca wiele energii na równouprawnienie płci, dba o prawa dla jednostek homoseksualnych, to znaczy, że szuka nowych wzorców tożsamości, których ważną częścią jest wymiar męskości i kobiecości*⁶¹.

Konkluzja

Skąd dowiadujemy się o tym, co jest intencjonalnym przedmiotem naszego poznania (intencjonalnym ukierunkowanym przez innych i tym, przez konkretnego człowieka)? Otóż – by odwołać się w tym miejscu do Martina Heideggera – nie możemy dowiedzieć się o tym, co jest przedmiotem poznania, czyli zdobyć wiedzy o nim, w oderwaniu od wiedzy o samym tym przedmiocie. Z drugiej strony nie można wiedzieć czegoś i zarazem od tego, czego ta wiedza dotyczy, abstrahować. Powyższe określenia wskazywałyby na mówienie o procesie tworzenia wiedzy w sferze świadomej. W tym miejscu chcę nawiązać do przedstawionego w niniejszym tekście stanowiska psychologii głębi, podkreślającego aktywny udział nieświadomości we wszystkich procesach indywidualnej egzystencji człowieka, ale również w procesach kulturowych. Jednocześnie jeśli czegoś nie wiemy na poziomie świadomości, to nie możemy od tego abstrahować, ponieważ ta operacja mentalna przyporządkowana jest właśnie sferze świadomej. Nie oznacza to jednak, że w tworzonej wiedzy nie przebija czynnik nieświadomego stosunku do tego, co jest jej przedmiotem. Skonstatuję, trawestując pewne założenia filozoficzne M. Heideggera, iż wiedza jest zarówno nieświadomym, jak i świadomym stosunkiem do tego, co jest jej przedmiotem. Pytaniem otwartym pozostaje również

⁵⁹ Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, PWN, Warszawa 1998.

⁶⁰ O. Vedfelt, *Kobiecość w męczyźnie...*

⁶¹ Z.W. Dudek, *Płeć psychologiczna...*, s. 71–72.

i to: „co jest jej przedmiotem?”. W tworzeniu wiedzy króluje zasada odnosząca się do jej pewności, która staje się jej podstawą w ogóle i zaświadcza o jej uzasadnieniu (nawet jeśli ono samo jest tymczasowe). Jak powszechnie przyjmuje się, o pewności wiedzy nie przesądza jednak jej przedmiot, lecz to, *czy i jak coś jest pewne, nie zaś czym jest to, co jest pewne*⁶². Tworzona wiedza jest wówczas pewna dla samego twórcy, kiedy pokazuje mu rzeczywistość jako taką, która odpowiada rzeczywistości. Ale to tylko jedno ze znanych ujęć pewności wiedzy, polegające na odpowiedniości wiedzy i jej przedmiotu. Dla Heideggera prawdziwa wiedza to taka, która jest wiedzą odkrywającą. I tutaj pojawia się podstawowy warunek odkrycia – aprioryczne zainteresowanie. To, co jest przedmiotem odkrycia, musi być zarazem przedmiotem zainteresowania podmiotu. Ponieważ nie jest możliwe docieranie do rzeczywistości oderwanej od wiedzy, stąd to, jaka jest wiedza podmiotu, rzutuje na docieranie i odkrywanie tego, co jest jej przedmiotem. Aby jednak rzecz ukazała się w wiedzy taką, jaką jest, wiedza powinna być właśnie odkrywającą. Wychodząc z tej heideggerowskiej perspektywy można skonstatować, że archetypowe wymiary męskości i żeńskości – pozostające siłami *psyche* i pierwotnie bytujące w sferze nieświadomości – są tym, co skrywa się za tym, co jawne, czyli za ludzką przytomnością. Ważne jest, aby treści archetypów, jako fundamentów *psyche*, biorących czynny udział w tworzeniu wiedzy, mogły przedostawać się do świadomości i wpływać na ten proces – generować wiedzę do jej dojrzalszych form. Jest to możliwe wówczas, gdy nawiąże się i utrzyma kontakt między rzeczywistym, to znaczy aktualnym doświadczeniem człowieka, a archetypowymi uwarunkowaniami tegoż doświadczenia. W grę wchodzi zatem uruchomienie świadomości siebie samego jako bycia bytem w byciu faktycznym – dokonując w tym miejscu paraleli do ujęcia bycia i bytu w filozofii Heideggera – którego doświadczenie jest uwarunkowane. Dodaję w tym miejscu – uwarunkowane archetypami. Sama świadomość tego nie zaświadcza jeszcze o autentyczności bycia bytem – ona raczej wydarza się niż przynależy do codzienności (co też nie oznacza, że nie zdarza się w codzienności, ale codziennością jednak nie jest). Potrzeba zatem, aby na samą wiedzę, w której ważne jest to, *jak coś jest pewne*, spojrzeć jako wiedzę tworzoną na bazie odkrywania tego, *co jest pewne*. To, co jest pewne, to także to, co skrywa się za tym, co jawne – a zatem tym, co jest pewne w tworzeniu wiedzy, są archetypy, które w taki sposób są pewne, w jaki sposób sami jesteśmy nimi apriorycznie zainteresowani, czyli w jaki sposób jesteśmy otwarci na wydarzającą się prawdę swego bycia.

Wiedza pedagogiczna, której nie można sprowadzić do wiedzy metodycznej w tym sensie, że ona sama zaopatruje pedagogów w instrukcje działań, jest wiedzą, którą tworzą oni sami, nawet jeśli jest to wiedza przyjęta przez nich i za ich przyzwoleniem (bardziej nieświadomym niż świadomym) określająca ich działanie. Tworzą ją w tym sensie, że jej sensowność podtrzymują swym

⁶² O tworzeniu wiedzy w ujęciu M. Heideggera patrz: K. Michalski, *Zrozumieć przemijanie*, Kronos, Warszawa 2011, s. 66. Czytelnikowi odwołuję również do dzieł samego Heideggera i jego ujęcia prawdy – *alethei*.

działaniem – konserwują ją również poddając ją kontemplacji. Jest to wiedza, którą mają o sobie samych i celowości pedagogicznego działania, jak również o jego instrumentarium. Ale taka wiedza – metodycznie badająca swój własny przedmiot (tzn. również ich samych) – jest zawsze dopełniana sobą samą jako wiedzą będącą *zjawiskiem prawdy w sensie pierwotnym*⁶³. Ta druga strona wiedzy wymyka się ujęciu jej jak gdyby z zewnątrz – jest ona na tyle spleciona z samym człowiekiem i z istotą jego życia, iż nie można obserwować jej z dystansu. Ona żyje własnym życiem i tylko dzięki myśleniu – czy szerzej dzięki przytomności – można w niej uczestniczyć. Ale można też poprzez swe uczestnictwo w wiedzy pierwotnej zasłaniać jej charakter (polaryzacja archetypów). To znaczy, że wiedzę pedagogiczną nie tylko współkonstruuje pierwiastek osobowościowy pedagoga, ale zarazem jest on źródłowy w stosunku do niej właśnie poprzez żywą sferę nieświadomości przebijającą się do świadomości.

Jeśli nauczyciel/pedagog ma być „transformatywnym intelektualistą”, co postuluje pedagogika emancypacyjno-krytyczna, sprzymierzeńcem słabszych grup społecznych oraz bezpośrednim tłumaczem między człowiekiem i złożonym światem społeczno-kulturowym – pomocnikiem w krytycznym rozumieniu tegoż świata, ważne wydaje się być to, jak kształtuje się jego kulturowa tożsamość płciowa, która w świecie tym jest zakotwiczona przez pryzmat ról związanych z kategorią płci. Chcę jednak wyraźnie zaznaczyć, iż „przebijanie się” do nieświadomych pokładów swojej wiedzy pedagogicznej przez pryzmat tylko „zewnętrznej” o niej wiedzy nie może stać się nałożoną na niego powinnością (w sensowność której i tak należałoby wątpić z etycznego punktu widzenia)⁶⁴. Zdejmując „różową perspektywę” z osoby pedagoga i schodząc na „pedagogiczną ziemię” powiem, iż nie każdy ma potrzebę posiadania wiedzy o sobie – takiej, o której pisałam powyżej, to znaczy, która prowadzi na drogę rozwoju osobowości i która tej drogi jest elementem. Przychyłam się w tym miejscu do stanowiska Junga, które przytacza K. Pajor: „wyższy stopień uświadomienia” osiągną tylko te osoby, które „mają do tego przeznaczenie i powołanie, to znaczy zdolność i pęd do wyższego zróżnicowania”⁶⁵.

⁶³ *Ibidem*, s. 114.

⁶⁴ A. Walczak, *W kierunku etyki jako sztuki odsłaniania i tworzenia pedagogicznego ethosu*, [w:] Taż, *Spotkanie z wychowankiem...*

⁶⁵ Jung, za: K. Pajor, *Śladami Junga...*, s. 114. Biorąc pod uwagę przytomność w dochodzeniu do pełnej wiedzy – wiedzy prawdziwej, widzę paralelę słów Junga z ujęciem myślenia M. Heideggera, o którym K. Michalski pisze tak: (...) *myślenie nie jest samo dla siebie, lecz jest za każdym razem „odpowiedzią” na „wołanie” bycia – mówiąc mniej abstrakcyjnie: myślenie jest odpowiedzią na pewną potrzebę, tyle, że nie „ludzka”, lecz potrzebę samej prawdy. Jeszcze inaczej: myślenie ma strukturę celową, jest z istoty myśleniem ze względu na ujawnianie się bycia. (...) zawiera się w nim moment niezaspokojenia, niejawności – i to jest zaczynem jego działania się. Tenże, Zrozumieć przemijanie...*, s. 115–116. Celem myślenia ma być zatem nie rozwiązanie problemu, lecz jego odkrycie. Zob.: M. Heidegger, *Co znaczy myśleć?*, [w:] *Filozofia współczesna*, pod red. J. Tischnera, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1989; A. Walczak, *Od myśli do myślenia dialogicznego pedagoga*, [w:] Taż, *Spotkanie z wychowankiem...*

Na „namacalną” rzeczywistość działania pedagogicznego, dającą się zobaczyć i (z)rozumieć z perspektywy teorii fenomenologiczno-hermeneutyczno-dialektycznych (i/lub racjonalnie wyjaśnić – w ramach dostępnych, znanych, preferowanych itp. teorii pedagogicznych), nakłada się rzeczywistość wiedzy pedagoga, którą warunkuje m.in. jego archetypowa płęć – stopień (poziom?) asymilacji męskich i żeńskich cech w rozwoju indywidualnej *psyche*. To „nałożenie” jest wszak specyficznego rodzaju, bo raczej warunkuje i określa rozumienie i wyjaśnianie rzeczywistości działania pedagogicznego niż jest jego dodatkowym elementem, jakby nadwyżką, czyli swojego rodzaju elementem dekoracyjnym, bez względu na to, czy pasującym, czy też nie, do całości. Według psychologii jungowskiej i postjungowskiej jest to rzeczywistość „faktyczna”, bo działania symboliczne (a w nich przejawia się nieświadomość) nakładają się na warstwę widocznych działań w relacjach interpersonalnych i intrapersonalnych, które stanowią meritum działań pedagogicznych. Bez pierwszych nie obywa się żadne działanie pedagogiczne, bez drugich – również, przynajmniej jeśli myślimy o „dobrym” pedagogu, to nie powinno się obywać.

Ponieważ archetypowe wzorce rozwoju indywidualnej *psyche* pedagoga (np. różne formy asymilacji Animy i Animusa) są działaniami „z głębi”, to w faktycznych relacjach ekstra- i intrapersonalnych, będącymi śladami nieświadomości, trudno je odszyfrować. To znaczy, że ich zawoalowana forma przejawiania się (choć obserwowana w konkretnych zachowaniach) nie daje jednoznacznych konkluzji interpretacyjnych. Tym bardziej, że „problemy” z asymilacją Animy i Animusa mogą utwierdzać rytuały np. dominacji, czy raczej pod- i u-ległości (także w sferze tzw. przemocy symbolicznej) w relacjach interpersonalnych (często przyjęte za oczywiste kulturowo z racji bycia kobietą lub bycia mężczyzną)⁶⁶. Można zaryzykować stwierdzenie, iż pedagogzy, których asymilacja archetypów Animy i Animusa przybiera postać polaryzacji, w przestrzeni działań pedagogicznych potrzebują czegoś, co będzie tegoż kompensacją (zazwyczaj nieświadomie, ponieważ ich działania dla nich samych są nieczytelne). Stąd rytzy oporu – podkreślane przez pedagogikę krytyczną – mają swoje uzasadnienie lub stają się bezzasadne w przestrzeni działań pedagogicznych. Z drugiej strony jeśli chodzi o „dojrzałość” rytów oporu, tych, które wpisują się w transgresyjność w drodze ku szeroko rozumianej emancypacji, przyjmuję, iż zależą od „dojrzałości” nieświadomego wymiaru męskości i żeńskości pedagogów (androgyniczność, ale także konstruktywne cechy „wiecznego chłopca” i „wiecznej dziewczynki”, „syna matki” i „córci ojca”).

Przyjmując hipotezę, że spolaryzowane formy asymilacji archetypowych męskich i żeńskich wymiarów w rozwoju indywidualnej *psyche* pedagoga mogą nie pozwalać lub ograniczać wejście na drogę ku świadomości krytycznej, ku meta-

⁶⁶ Nieświadomi swych cech płciowych pedagogzy/nauczyciele są obecni w szkole, która na zasadzie foucaultowskiej wiedzy-władzy uznaje „na powierzchni” pewne rytzy oporu, ale „od wewnątrz” podtrzymuje tradycję, którą opór tylko wzmacnia.

-dyskursywnemu rozumieniu własnego działania pedagogicznego, jedne z pytań, otwierających horyzont możliwych badań jakościowych, brzmią:

- jakie są rytualne oznaki nie-zasymilowanego pierwiastka żeńskiego i męskiego w przestrzeni działań pedagogicznych?
- co i przez kogo w strukturze instytucji pedagogicznych jest „ukrywane” (kompensowane) i w jaki sposób?
- jakie są kulturowe strategie podtrzymujące spolaryzowane formy archetypowych wymiarów męskości i kobiecości w tworzeniu wiedzy pedagogicznej (np. w edukacji na szczeblu wyższym)?

Wiedza pedagogiczna jest tworzona w taki sposób i taką też się ją posiada, w jaki sposób się myśli. A myślimy z perspektywy tego, w czym jesteśmy. Wykroczyć poza tę całość, zobaczyć jej z zewnątrz nie możemy w żaden sposób. Tworzona wiedza pedagogiczna „w polu praktyki i dla praktyki” może być niespójna, niewyraźna językowo, niepewna i nieprzystająca do rzeczywistości – a jednak będzie ona zawsze wiedzą konkretnego носiciela. Kreśląc możliwą perspektywę badawczą, ważne jest zatem to,

- w jakim kontekście doświadczeń życiowych jest tworzona wiedza pedagogiczna?
- w jakim języku, a może raczej, w jakich językach?
- co jest jej „ukrytym programem” i co w nim zostało „ukryte”?
- co dzieje się z wiedzą, jeśli charakteryzuje ją „skrytość” w postaci polaryzacji archetypowych wymiarów męskości i żeńskości?

To tylko jedne z niektórych możliwych problemów badawczych, które same narzucają się wówczas, gdy myśli się o poszerzeniu rozumienia źródeł tworzenia pedagogicznej wiedzy poprzez ich odkrywanie z perspektywy archetypowych wzorców w rozwoju indywidualnej *psyche*. Z drugiej strony tak zakreślony przedmiot badań oferuje możliwość krytycznego myślenia w dochodzeniu do ustalenia i zrozumienia owych źródeł wiedzy pedagogicznej dla tworzącego tę wiedzę i rodzajów relacji, w jakie wchodzi z samą sobą i z innymi.

Widzę także możliwość zastosowania teorii archetypów w teorii pedagogicznej jako nie tylko kwestii poszerzenia języka opisu wybranych zagadnień pedagogicznych, ale także jako kwestii praktycznych rozwiązań, np. w diagnozie profilu osobowości pedagoga według archetypowego wymiaru męskości i kobiecości w ich uwarunkowaniach kulturowych.

Choć każdy z nas jest sternikiem na własnym okręcie, to jednak nie ulega wątpliwości, że sztuki pływania nie uczymy się zupełnie sami. Pomaga nam w tym i natura, i inni ludzie, którzy w tej sztuce „jakoś” się obyli. Stąd cały wywód warto zamknąć koronnym pytaniem, które brzmi – dość prosto, ale zazwyczaj to, co proste, jest też i najtrudniejsze w życiu i do przeżycia – jak w toku kształcenia, a dalej w trakcie pracy zawodowej, wspomagać pedagogów „w docieraniu” do własnej sfery archetypowych wymiarów męskości i kobiecości, by tworzona

przez nich wiedza pedagogiczna była wiedzą odkrywającą przed nimi sens działania – ten jawny i ukryty, ale już po jego rozjaśnieniu?

Summary

Creation of pedagogical knowledge from the perspective of archetypal dimensions of femininity and masculinity

This article mostly focuses on answering the question: „Who creates what knowledge in pedagogical practice?” In search of an answer to this question, it was assumed that there existed a relationship between the archetypal dimension of femininity and masculinity in the development of the individual *psyche* and the type, structure and function of the pedagogical knowledge created, which involves three aspects: it is always anthropological, axiological and teleological knowledge and knowledge which „works in practice”. The archetypal gender of those creating pedagogical knowledge, according to Jungian and post-Jungian psychology – is rooted in the unconsciousness – as real as the consciousness with which the process of knowledge creation is usually associated with. The method of assimilating feminine and masculine features of the individual *psyche* development forms a deep layer of pedagogical knowledge with overlaps on the tangible reality of pedagogical actions – on the extra- and interpersonal relations (as well as on intrapersonal ones). The assimilation complexities – usually set in cultural patterns – may consolidate ritual in the area of pedagogical actions – e.g. rituals of submission and submissiveness. The article also presents a hypothesis saying that immature forms of archetypal assimilations of femininity and masculinity prevent or restrict the entry to the road towards critical consciousness of those creating pedagogical knowledge. In conclusions, it was proposed that empirical studies should include the areas determined by the main subject matter presented in the article.

BADANIA

Tabu seksualności seniorów jako wyzwanie dla współczesnej geragogiki

*Kiedy się zastanawiam nad starością, cztery widzę przyczyny, dla których starość zwykliśmy uważać za nieszczęśliwy okres życia: oddala nas ona od życia czynnego, osłabia siły fizyczne, pozbawia nas wszystkich zmysłowych przyjemności, bliską jest śmierci.
Cyceron, Katon starszy o starości*

Spółczeństwa starzeją się, a według demografów zjawisko to będzie podlegało jeszcze większej intensyfikacji. W Polsce obecnie żyje około 4,7 mln kobiet powyżej 60 r. ż. oraz 2 mln mężczyzn powyżej 65 r. ż., a Główny Urząd Statystyczny przewiduje, że liczba ta zwiększy się w roku 2030 do 9,6 mln osób, z czego starszych kobiet jest i będzie dwukrotnie więcej niż starszych mężczyzn¹. Odpowiedzią na to jest coraz większe zainteresowanie nauki jakością życia seniorów. Rok 2012 został nawet określony Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej².

Na tym tle nie dziwi, że coraz prężniej rozwija się geragogika, czyli pedagogika osób starszych, która wspiera procesy adaptacyjne³ do starości, „analizuje ona ostatnią fazę rozwojową życia ludzkiego, diagnozuje sytuację życiową ludzi starych, określa główne czynniki warunkujące proces starzenia się. Prowadzi badania nad przedłużeniem i optymalizacją warunków aktywnego życia osób w wieku poprodukcyjnym”⁴. Do jej głównych zadań można zaliczyć między innymi: wychowanie do starości, zapobieganie patologiom jesieni życia, poradnic-

¹ http://www.stat.gov.pl/gus/5840_648_PLK_HTML.htm, dostęp: 6.06.2012.

² *Informacje o roku tematycznym, 2012 – Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej*, <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=pl&catId=971>, dostęp: 2.06.2012.

³ Na procesy adaptacyjne mają wpływ dwie grupy czynników- wewnętrzne (emocje, motywacje, oczekiwania) oraz zewnętrzne (przejawiające się między innymi w działaniach innych osób, w ich traktowaniu osób starszych), zob. Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego, Kraków 2004, s. 45.

⁴ *Ibidem*, s. 17.

two dla seniorów, terapię, aktywizację, a także przygotowanie do cierpienia i śmierci⁵. Jednak, „problematyka starości traktowana jest na gruncie nauk społecznych «wciąż po macoszemu»”⁶. Co prawda, powstaje coraz więcej publikacji naukowych na ten temat, jednak brakuje prac komplementarnych, ujmujących sytuację człowieka starszego całościowo, podejmujących również tematy tak trudne, jak seksualność.

Należy przy tym wspomnieć, że możemy mówić o kilku różnych teoriach starzenia się w kontekście gerontologii społecznej, do której zalicza się geragogikę, a mianowicie o teorii deficytu, aktywności oraz o teorii kompetencyjnej⁷. Podstawę tej pierwszej stanowi wiara w to, że starszy człowiek w miarę upływu czasu funkcjonuje coraz gorzej – zarówno fizycznie, psychicznie, jak i społecznie. Jego ciało staje się coraz bardziej podatne na różnego rodzaju choroby, zmniejsza się aktywność społeczna, maleje inteligencja, spadkowi ulegają również umiejętności adaptacyjne, a on sam staje się coraz bardziej uzależniony od otoczenia (rodziny, lekarzy, terapeutów, opiekunów). W czasach dominacji tej teorii nie zauważano potrzeby edukowania seniorów, którą uważano za bezcelową i z góry skazaną na porażkę. W jej obrębie rozróżnia się teorię defektu oraz teorię ograniczonego używania. Zasadnicza różnica między nimi sprowadza się do tego, czy uznaje się seniorów za osoby niemające wpływu na swój los i zupełnie poddane wpływom zewnętrznym, czy też takie, które dzięki indywidualnej aktywności mogą przedłużyć swoją młodość. Jednak obie te orientacje teoretyczne akcentują kategorię utraty i w najlepszym wypadku mówią o tym, że możliwe jest odłożenie w czasie postępujących negatywnych zmian, nie wspominają natomiast nic o potencjale rozwojowym jesieni życia. Uwagę na to zwracają dopiero teoria aktywności i teoria kompetencyjna. Aktywność w wieku senioralnym jest wciąż możliwa, a nawet zalecana. Według licznych badaczy, zajęcia zastępcze względem pracy zawodowej po przejściu na emeryturę, hobby, związki towarzyskie sprzyjają zwiększonemu zadowoleniu z życia⁸. Kształcenie ma wtedy przede wszystkim pomagać seniorom w przyjęciu nowej roli życiowej. Z kolei teoria kompetencyjna zakłada, iż aktywność ta „nie powinna sprowadzać się jedynie do aktywności rekreacyjnej. Edukacja pomaga np. utrzymać niezależność osób starszych i przeciwstawiać się stereotypom i ignorancji w zakresie problematyki gerontologicznej”⁹. Coraz częściej dostrzega się kapitał społeczny seniorów i zachęca się ich do wysiłku edukacyjnego, akcentując to, że w tym wieku wciąż można się rozwijać oraz poszerzać obszar swojej niezależności, co znacząco wpływa

⁵ *Ibidem*, s. 19.

⁶ *Ibidem*, s. 10.

⁷ J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000, s. 9–13; Z. Szarota, *op. cit.*, s. 46–47.

⁸ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Janusza Sztumskiego, Katowice 2007, s. 77–79.

⁹ *Ibidem*, s. 80.

na jakość życia¹⁰. Głównym założeniem tej teorii jest przekonanie o tym, że „zachowanie się w wieku starszym, podobnie jak w każdej innej części biografii, musi być rozumiane jako relacja wymagań wobec osób do zasobów umożliwiających sprostanie im”¹¹, co świadczy o jej indywidualistycznym nastawieniu. Każdy etap życia cechuje się bowiem innymi zadaniami rozwojowymi¹², poza tym zmieniają się wymagania podlegającej ciągłym przemianom rzeczywistości, a wraz z nimi zmieniają się oczekiwania, jakie stawiamy poszczególnym grupom wiekowym, w tym również seniorom. Teoria kompetencyjna kładzie zatem nacisk na kształtowanie kompetencji osób starszych, rozumianych w wymiarach: fizycznym, poznawczym oraz społecznym, które wspólnie można określić jako „zdolność człowieka do przyjęcia odpowiedzialności za swoje życie i jego samodzielne kształtowanie”¹³. W jej obrębie mamy do czynienia z kształtowaniem u osób starszych postaw twórczych, afirmacji życia, realizowaniem wartości autotelicznych. Także według psychologii rozwojowej *life-span*, „człowiek na każdym etapie życia ustawicznie się rozwija i podejmuje określone zadania. Rozwój seksualny w wieku podeszłym również podlega tym prawidłowościom”¹⁴.

Na to, jak z owymi zadaniami rozwojowymi radzą sobie osoby starsze, mają wpływ między innymi postawy osób starszych wobec siebie samych, a także nastawienie młodszych pokoleń do nich. Seniorzy najczęściej przejawiają następujące postawy względem jesieni życia:

- konstruktywną,
- zależności,
- obronną,
- wrogości,
- autodestrukcyjnej¹⁵.

Jest to typologia, która ukazuje możliwe reakcje na swoją starość na kontinuum od najbardziej pożądanej, czyli konstruktywnej, aż do najbardziej szkodliwej, autodestrukcyjnej. Są one uzależnione od osobowości danego seniora, jego do-

¹⁰ Oczywiście lansowanie takiego modelu postrzegania starości ma także swoje polityczne uzasadnienie – skoro bowiem i tak nie da się zahamować procesu starzenia się społeczeństw, należy chociaż wykorzystywać efektywnie kapitał społeczny seniorów, który może stanowić pozaekonomiczny czynnik rozwoju gospodarczego państw.

¹¹ J. Halicki, *op. cit.*, s. 11.

¹² Wiele z tych zadań dotyczy postaw wobec siebie jako osoby starzejącej się, w tym m. in. realizacji potrzeby przynależności do danej grupy wiekowej, akceptacji zmian zachodzących w organizmie i pogarszania się zdrowia, przygotowania do śmierci partnera/ partnerki itp., zob. E. Kasperek-Golimowska, *Starość w perspektywie edukacji promującej zdrowie*, [w:] *Starość w perspektywie studiów pedagogicznych*, pod red. A. Tokaj, Studia i Monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno 2008, s. 35.

¹³ J. Halicki, *op. cit.*, s. 13.

¹⁴ M. Cichocka, *Biopsychosocjalne uwarunkowania seksualności ludzi starych*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, pod red. M. Beiserta, PWN, Warszawa 2006, s. 216.

¹⁵ Z. Szarota, *op. cit.*, s. 48 oraz A. Kowgier, *Życie intymno-emocjonalne osób starszych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 78.

świadczeń życiowych, wsparcia bliskich osób lub jego braku, społecznego odbioru starości oraz od wielu innych czynników.

Na ewentualne wykształcenie się negatywnych postaw u seniorów mają olbrzymi wpływ poglądy młodszego pokolenia, które są dość niejednoznaczne. Odwołując się do badań amerykańskich z lat osiemdziesiątych, wśród młodych ludzi wyodrębnić można 3 typy wyobrażeń pozytywnych o seniorach oraz 8 negatywnych. Do tych pierwszych zaliczyć należy obraz *wzorowego dziadka, mędrca, liberalnej głowy rodu*. Natomiast do tych mniej pochlebnych wizerunek: *człowieka słabego, bezbronnego, osamotnionego, niezaangażowanego społecznie, niezdolnego sąsiada, zniechęconego, żebraka i włóczęgi, złośliwca i sknery, mruka, ponuraka*¹⁶. Na gruncie polskim Agata Kowgier przeprowadziła badania, których głównym celem było odpowiedzenie na pytanie o to, jakie są opinie studentów na temat życia intymno-emocjonalnego osób starszych. Ich wyniki wskazują między innymi na to, że:

- większości badanych studentów starość kojarzy się negatywnie¹⁷,
- najwięcej respondentów uznało, że kobiety przestają podejmować aktywność seksualną w wieku 56- 60 lat, a mężczyźni powyżej 66. roku życia¹⁸,
- za ustanie aktywności seksualnej seniorów odpowiedzialne są w równej mierze czynniki psychologiczne (44% odpowiedzi), co fizjologiczne (43% wskazań), natomiast tylko 19% uważa, że ma to związek z czynnikami społecznymi¹⁹,
- niemalże połowa ankietowanych stwierdziła, że bycie aktywnym seksualnie seniorem podnosi poziom satysfakcji życiowej²⁰.

Geragodzy powinni z tych wyników badań wyciągnąć ważne wnioski, przede wszystkim, że należy pracować nad pozytywnym wizerunkiem starości i sprawić, by kojarzyła się ona młodzieży w sposób mniej negatywny. Jednocześnie warto pamiętać, że skoro młodzi ludzie dostrzegają związek między aktywnością seksualną osób starszych a ich poziomem zadowolenia z życia, stanowi to dobrą podstawę do działań edukacyjnych w tym zakresie, przede wszystkim do walki ze stereotypami.

Pojęcie stereotypów oraz mitów jest niezwykle ważne w kontekście tematu tej pracy. Narosło ich wiele wokół życia seksualnego seniorów i umacniają one jego tabuizację oraz sprzyjają ageizmowi²¹. Z badań M. Grabowskiej wynika nawet, że na życie seksualne negatywnie wpływają nie tylko stereotypy starości, ale

¹⁶ A. Kowgier, *op. cit.*, s. 51.

¹⁷ *Ibidem*, s. 152.

¹⁸ *Ibidem*, s. 164.

¹⁹ *Ibidem*, s. 168.

²⁰ *Ibidem*, s. 170.

²¹ Pojęcie to „opisuje (...) negatywne stereotypowe postawy społeczne wobec starszych osób. Negatywne nastawienie znajduje swoje odzwierciedlenie w sposobie traktowania ich przez jednostki, instytucje, w języku, w mediach, dowcipach (...)”, za: J. Janiszewska-Rain, *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A.I. Brzezińskiej, GWP, Gdańsk 2005, s. 612.

w przypadku kobiet także stereotypy płci²². Z kolei R. Bartel wśród siedmiu głównych mitów dotyczących starzenia się i starości wymienił mit aseksualności człowieka starego²³. Agnieszka i Artur Fabiś natomiast wśród najbardziej popularnych mitów dotyczących aktywności seksualnej seniorów wymieniają poniższe:

- „osoby starsze i schorowane nie interesują się seksem,
- osoby starsze i schorowane po 60. roku życia powinny przystosować się do życia w celibacie,
- osoby starsze, które myślą o seksie, są infantylne,
- masturbacja osób starszych jest niezdrowa,
- mężczyźni po 60. roku życia są impotentami,
- u kobiet pożądanie seksualne kończy się wraz z menopauzą,
- kobiety po 60. roku życia nie przeżywają orgazmów,
- abstynencja seksualna po 60. roku życia sprzyja utrzymaniu dobrego stanu zdrowia,
- osoby starsze uprawiają jedynie kontakty waginalne,
- osoby aktywne seksualnie po 60. roku życia są niemoralne”²⁴.

Istnienie tych mitów obrazuje to, że wiele osób wciąż nie wie lub ignoruje osiągnięcia współczesnej medycyny, której postęp sprawił już dawno temu, iż stosunkowo łatwo można poradzić sobie z różnymi problemami seksualnymi natury biologicznej. Dużo trudniej zmienić obraz seksualności seniorów w społecznym odbiorze. Niestety wciąż bywa on oceniany w kategoriach estetycznych i etycznych i poddawany jest ostrej krytyce. Wpływ na to ma wciąż pokutujące, zwłaszcza w społeczeństwach katolickich, postrzeganie seksu przede wszystkim jako sposobu prokreacji²⁵, a także to, iż współcześnie bardzo silny jest kult młodości i ciała²⁶.

²² M. Grabowska, *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Wybrane uwarunkowania*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011, s. 229–237.

²³ Z. Szarota, *op. cit.*, s. 50.

²⁴ A. i A. Fabiś, *Aktywność seksualna osób starszych*, [w:] *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, pod red. A. Jodko, Wyd. Academica, Warszawa 2008, s. 158.

²⁵ K. Imieliński mówi nawet o ideologii reprodukcji, która razem z ideologią seksu waginalnego wpływają na negatywny obraz seksualności seniorów i dlatego należy je obalić, zob. A. Kowgier, *op. cit.*, s. 102–103.

²⁶ „Inną formą współczesnego konsumpcjonizmu, wykreowanego przez modę i rynek medialny, jest kultura powierzchowności. W skali ludzkiej Lasch (1978) określa ją jako kulturę gładkiego ciała, cywilizację depilacji, operacji plastycznych, masaży, gabinetów kosmetycznych, siłowni i kosmetyków przechwytyjących i odbijających światło, a zatem technologii z uporem wygładzających i polepujących narcystycznie skoncentrowane na sobie ludzkie ciało. Zdaniem Baumana (1991) destabilizacja ekonomiczna, społeczna i kulturowa współczesnych społeczeństw powoduje, że zanikają tradycyjne podstawy społecznej tożsamości, poza więziami z ludzkim ciałem, ujmowanym jako jedyny trwały czynnik zmiennej tożsamości. Stąd też we współczesnej kulturze pozycja kultu ciała wspomagana kultem młodości i «powierzchnowości» jako wartości wysoko stawianej w obecnym społeczeństwie konsumpcyjnym. Jogging, dieta, odchudzanie, zabiegi kosmetyczne, upiększające, poprawiające urodę, przedłużające młodość, zachowujące zdrowie i długowieczność są postrzegane jako manifestacja wolności i ważny czynnik atrakcyjności towarzyskiej, seksualnej i zawodowej ludzi. Egzemplifikacją «kultury powierzchowności» jest dynamiczny, lawinowy wzrost usług służących realizacji tej wartości ludzkiego życia, jaką jest uroda, zdrowie i młodość”. K. Rembowska, *Kulturowy aspekt przemian rynku usług*, <http://www.sse.geo.uni.lodz.pl/uploads/space8/rembowska.pdf>, dostęp: 10.06.2012.

Stare ciało można postrzegać jako „fabrykę obrzydliwości, źródło: nędzy i ohydy, niedoli i udręki”²⁷, w końcu „wszystko, co młode, jest piękne, a stare – według potocznego sposobu myślenia i mówienia – jest brzydkie”²⁸. Jest to szczególnie widoczne w przypadku kobiet, wobec których presja młodego i pięknego ciała jest najsilniejsza²⁹. Jak pisały B. Bartosz i E. Zierkiewicz: „O ile starszych mężczyzn spostrzega się jako będących w «sile wieku», o tyle starsza kobieta zwykle nie tylko określana jest jako «babcia» czy «staruszka», lecz tak właśnie jest traktowana, tzn. z pobłażaniem, wyrozumiałością itp. (...) «Kurczowe trzymanie się młodości» jest traktowane jako społeczna konieczność, sankcjonowane przez media i przestrzegane też przez same kobiety”³⁰. Dlatego wspomniany kult ciała, młodości i piękna może wpływać bardzo destrukcyjnie na poczucie własnej wartości kobiet, które zauważają na co dzień postępujące zmiany w swojej cielesności. Największym niebezpieczeństwem takiego dyskursu jest sytuacja, w której „wiara w to, że prawdziwa kobieta musi być atrakcyjna fizycznie, sprawia, że kobieta pięćdziesięcioletnia może stać się wrogiem swego ciała”³¹. Zaczyna ona wydatkować swoją energię na walkę z oznakami starzenia się, kupuje preparaty przeciwmarszczkowe, próbuje oszukać czas. Niestety zakres działania najlepszych nawet kosmetyków nie jest w stanie powstrzymać naturalnych procesów starzenia się organizmu, co w wielu przypadkach może skutkować niechęcią i brakiem akceptacji samej siebie. Bardzo dosadnie wyraża to stwierdzenie: „można powiedzieć, że kobieta przez swoje mocne powiązanie z ciałem, traci swój blask, traci część siebie. «Wygląd nie jest po prostu jej [kobiety – przyp. A.Z., A.C., M.B.] cechą, jak w przypadku mężczyzny; ona jest swoim wyglądem. Praktycznie każdy aspekt powierzchowności kobiety mówi o tym, kim ona jest i jak należy ją traktować»”³². Również tutaj widać niezwykle ważne zadanie dla geragogów, a także pedagogów w ogóle, którzy powinni walczyć z tą podwójną dyskryminacją starszych kobiet (ze względu na wiek i płeć) i już od dzieciństwa kształtować postawy pełne zrozumienia dla specyficznej sytuacji kobiet.

Warto też pamiętać, iż „to nie starość jest okresem trudnym, najcięższy jest sam proces «stawania się człowiekiem starym»». K. Wiśniewska-Roszkowska (1986, 1989) mówi o tzw. sztuce starzenia się, przez którą rozumie umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, jakie niesie ze sobą okres starości i tworzenia na nowo sensu swojego życia”³³. Takim nowym stanem rzeczy, z którym senior musi

²⁷ M. Rusiecki, *Etyczno-religijne aspekty starszego wieku*, [w:] *Demograficzne i indywidualne starzenie się*, pod red. A. Zych, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001, s. 65–66.

²⁸ A. Kowgier, *op. cit.*, s. 37.

²⁹ Zob. M. Grabowska, *op. cit.*, s. 94.

³⁰ B. Bartosz, E. Zierkiewicz, *Starość w narracjach kobiet młodych i starszych*, [w:] *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, pod red. E. Zierkiewicz, A. Łysaka, Wyd. MarMar, Wrocław 2005, s. 13.

³¹ *Ibidem*, s. 24.

³² A. Cieślak, A. Zubik, M. Bańczarowska, „Starość” w narracjach kobiet w drugiej połowie życia, [w:] *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, pod red. E. Zierkiewicz, A. Łysaka, Wyd. MarMar, Wrocław 2005, s. 34.

³³ Z. Szarota, *op. cit.*, s. 44.

sobie poradzić, są właśnie zmiany w aktywności seksualnej. Wśród osób starszych zdarzają się różne postawy z tym związane. K. Imieliński twierdzi, że można mówić o dwóch grupach osób:

- seniorach, dla których życie seksualne stanowiło zawsze istotną wartość – są to jednocześnie osoby obawiające się utraty tejże wartości w fazie starości,
- seniorach, którzy bardzo łatwo godzą się z etykietką osób aseksualnych – seks prawdopodobnie nigdy nie stanowił dla nich ważnej wartości, a czas starości mogą nawet postrzegać jako wybawienie od tej uciążliwej sfery³⁴.

Należy pamiętać szczególnie o tej drugiej grupie, by przypadkiem nie popaść z jednej skrajności w inną i zmienić seniorom etykietkę z osób aseksualnych na takie, które za wszelką cenę powinny być seksualne, a zatem znów narzucić im presję, tym razem innego rodzaju. Seksualność ludzka jest bardzo intymnym i delikatnym zagadnieniem, a co za tym idzie, niezwykle ważne są tutaj różnice międzyosobowe.

Z kolei inny znany polski seksuolog, Z. Lew-Starowicz pisze o tym, że literatura przedmiotu wyróżnia 3 zasadnicze postawy:

- obronną: ambicjonalna reakcja na niepowodzenia seksualne, strategie ucieczkowe, nieprzyznawanie się do niepowodzeń seksualnych, jednostka nie szuka pomocy specjalistycznej ani wsparcia u partnera/partnerki,
- destrukcyjną: rezygnacja z aktywności seksualnej w sytuacji pojawienia się problemów seksualnych, izolowanie się, często zmiany depresyjne,
- optymistyczną: jednostka stara się eliminować pojawiające się trudności seksualne oraz dokłada starań, aby jej stały związek z partnerem/partnerką był satysfakcjonujący³⁵.

Przyjęcie każdej z tych postaw niesie ze sobą pewne, łatwe do przewidzenia, konsekwencje dla danej osoby, ale i dla jej partnera/partnerki oraz ich związku. Strategie ucieczkowe, izolowanie się, całkowite zarzucenie aktywności seksualnej itp. – wszystko to, jeśli nie jest przedmiotem szczerzej rozmowy między kochankami, może mieć bardzo negatywny wpływ na ich relację, ponieważ druga strona będzie postawiona w sytuacji, której nie rozumie i może ją sobie racjonalizować w błędny sposób, np. obwiniając siebie. Zmiany w seksualności i atrakcyjności fizycznej mogą zresztą być przez seniorów postrzegane jako zdarzenie kryzysowe, a w związku z tym pożądana może być pomoc specjalisty w tym zakresie, i to nie tylko medyczna, ale także, a może przede wszystkim psychologiczno-pedagogiczna, związana z informowaniem, doradzaniem, wspieraniem.

Warto przypominać zarówno samym seniorom, jak i reszcie społeczeństwa, że seksualność stanowi integralną część ludzkiego życia, bez względu na wiek. Trafnie ujął to prof. Z. Izdebski, mówiąc na Forum III Wieku w 2011 roku: „Kwestia wieku w miłości nie powinna mieć znaczenia – miłość to po prostu miłość i ko-

³⁴ M. Grabowska, *op. cit.*, s. 32.

³⁵ *Ibidem*, s. 34.

niec. Nie ma co patrzeć na wiek³⁶. Mimo że twierdzenie, iż człowiek jest istotą seksualną i bez względu na wiek ma prawo do przeżywania miłości i życia seksualnego, jest czymś oczywistym, nie każdy jest w stanie je zaakceptować³⁷. Tym bardziej, że wątek seksualności starszych osób spowija swoiste tabu, czyli kulturowy zakaz dokonywania pewnych czynów lub poruszania pewnych tematów, wynikający z obyczajowości i moralności, posiadający sankcje związane z jego ewentualnym naruszeniem³⁸. Według Wojciecha Burszty sfera seksualności objęta jest tabu w większości kultur³⁹.

Przełamanie tabu aktywności seksualnej seniorów może przyczynić się w sposób znaczący do poprawy jakości ich życia⁴⁰, którego ważnym elementem pozostaje także seksualność. Włączenie tej problematyki do zakresu zainteresowań współczesnej geragogiki powinno stać się dla niej wyzwaniem, szczególnie, gdy uświadomimy sobie, iż zagadnienie to do tej pory poruszane było głównie z punktu widzenia medycznego, psychologicznego, kulturowego, czy antropologicznego, natomiast niewiele jest prac pedagogicznych w tym zakresie.

Najważniejsze jest, by „nie pozwolić się mentalnie wykastrować: dać sobie wmówić, że w seksie starych jest coś brzydkiego, niestosownego, niewłaściwego, że stary satyr i erotomanka w pęczkach zmarszczek, że wyuzdanie, ohyda, wstręt”⁴¹. Seksuolodzy mówią już coraz więcej o tym, że seksualność człowieka podlega co prawda przemianom w trakcie życia, ale nie wygasa i pozostajemy istotami seksualnymi do jego końca⁴². Ponadto może ona być wyrazem głębokiego uczucia, a nie tylko przejawem czystej fizyczności, należałoby ją zatem analizować w kontekście osoby jako całości, holistycznie. „Zachwyca to, że zaczynamy o tym mówić i dostrzegać istotność tego aspektu życia seniorów. Holistyczna koncepcja człowieka postuluje współzależność umysłu, ciała i ducha, nie możemy więc odmówić osobom starszym prawa do realizacji ich potrzeb, zarówno duchowych, jak i tych związanych z seksualnością”⁴³. Ponadto do starości w ogóle potrzeba podejścia interdyscyplinarnego⁴⁴, dlatego też współczesna geragogika

³⁶ M. Wysocka, *Nie patrzmy na wiek*, http://www.noweperspektywy.org.pl/materialy/press/puls_medycyny_2011_05_25_2.pdf, dostęp: 7.06.2012.

³⁷ M. Beisert, *W poszukiwaniu modelu seksualności człowieka*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, pod red. M. Beisert, PWN, Warszawa 2006, s. 8.

³⁸ Zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1994, za: A. Tyrpa, *Losy słowa tabu w Polsce (od encyklopedii Orgelbranda do prasy popularnej)*, [w:] *Tabu w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej, „Język a Kultura”, t. 21, Wrocław 2009, s. 16; A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, [w:] *Tom jubileuszowy*, pod red. A. Dąbrowskiej, „Język a Kultura”, t. 20, Wrocław 2008, s. 75.

³⁹ W. Burszta, *Antropologia kultury*, Wyd. Zysk i s-ka, Poznań 1998, s. 15.

⁴⁰ O jakości życia osób starszych w sposób wyczerpujący pisała Agata Kowgier, która zwróciła uwagę na różne sposoby definiowania tego pojęcia w zależności od przyjęcia perspektywy obiektywnej czy subiektywnej, punktu widzenia gerontologii czy medycyny, zob. A. Kowgier, *op. cit.*, s. 54–60.

⁴¹ B. Pietkiewicz, *Urok siwych gołąbków*, <http://www.polityka.pl/psychologia/poradnikpsychologiczny/1503434,1,milosc-na-starosc.read#ixzz1qvLuImUS>, dostęp: 3.06.2012.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ A. Kowgier, *op. cit.*

⁴⁴ *Starość w perspektywie studiów pedagogicznych*, pod red. A. Tokaj, Studia i Monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno 2008, s. 8.

powinna czerpać z wielu dziedzin wiedzy (np. andragogiki, geriatry, rehabilitacji geriatrycznej, psychologii, demografii i socjologii), by móc dostrzec problemy życia w tym okresie z wielu różnych perspektyw i jak najbardziej efektywnie wpływać na polepszenie jakości życia seniorów. Ważne jest także pamiętanie o tym, że aktywność seksualna osób starszych determinowana jest przede wszystkim przez „częstotliwość kontaktów płciowych we wcześniejszych fazach życia, zdrowie fizyczne i psychiczne, czynniki psychologiczne”⁴⁵. Chciałabym jeszcze raz podkreślić znaczenie tych ostatnich, na które niebagatelny wpływ mają właśnie funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy i uprzedzenia.

A przecież, według Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych: „seksualność jest integralną częścią osobowości każdej istoty ludzkiej. Jej pełny rozwój zależy od zaspokojenia podstawowych ludzkich potrzeb, takich jak pragnienie kontaktu, intymności, ekspresji uczuć, przyjemności, czułości i miłości”. [Każdy człowiek ma między innymi – przyp. autorka] „prawo do seksualnej równości. Odwołuje się ono do wolności od wszelkich form dyskryminacji, niezależnie od płci, orientacji seksualnej, wieku, rasy, klasy społecznej, religii ani fizycznej albo emocjonalnej niepełnosprawności. [Powszechne powinno być także prawo – przyp. autorka] do wyczerpującej edukacji seksualnej. Jest ona procesem trwającym przez całe życie i powinny być w nią włączone wszystkie instytucje społeczne”⁴⁶. Wynikają z tego zatem dwie bardzo ważne rzeczy dla geragogiki. Po pierwsze, że wiek nie powinien prowadzić do dyskryminacji w zakresie seksualności. Po drugie, edukacja seksualna nie jest czymś, co dotyczy tylko i wyłącznie osób wkraczających w dorosłość, celem przygotowania ich do aktywności w tej sferze, ale że zapotrzebowanie na nią istnieje na każdym etapie życia. Być może dobrym pomysłem byłoby włączenie jej w zakres programowy zajęć dla seniorów na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, czy położenie większego nacisku na ten temat w różnych instytucjach i organizacjach działających na rzecz osób starszych? Brakuje bowiem konkretnej oferty edukacyjnej czy poradniczej dla seniorów w tej kwestii. Zresztą tak samo potrzebne jest poruszanie tej problematyki z młodymi ludźmi, by uświadomić im, że jesień życia nie jest czasem aseksualnym. Rzetelna edukacja w tym kontekście mogłaby zwiększyć poziom akceptacji społecznej dla aktywności seksualnej seniorów. Tymczasem niewiele się w tym kierunku robi. Ukazują się publikacje dotyczące tego zagadnienia, przeznaczone dla starszego odbiorcy. Niestety, mimo dużego bogactwa tematycznego tych pozycji ich wadą często jest fakt, iż są one pisane zbyt medycznym językiem, a autorzy wikłają się w bardzo szczegółowe zagadnienia biologiczne, co może znacząco utrudniać zrozumienie przekazywanych treści przez adresatów takich lektur⁴⁷. Zresztą z wywiadów przeprowadzonych przeze mnie z samymi seniorami wyni-

⁴⁵ A. i A. Fabiś, *op. cit.*, s. 162.

⁴⁶ Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych, <http://www.funpzs.org.pl/deklaracja-praw-seksualnych.html>, dostęp: 7.06.2012.

⁴⁷ Przykładem może być publikacja Zygmunta Zdrojewicza, *Seksualność człowieka w wieku późnej dorosłości*, która ukazała się w 2011 roku.

ka, że ich zdaniem temat seksualności seniorów poruszany jest głównie w gabinetach lekarskich oraz w dostępnych tam ulotkach, jednakże niejednokrotnie właśnie ich zawily język sprawia, że pozostają one całkiem niezrozumiałe, a więc i nieprzydatne dla przeciętnego starszego człowieka. Moim zdaniem, ignoruje się w przestrzeni publicznej temat seksu seniorów z perspektyw innych niż tylko i wyłącznie medyczna (a i to czyni się niezbyt często). Nie prowadzi się akcji społecznych na ten temat, debat medialnych czy innych tego typu przedsięwzięć, które mogłyby pozytywnie wpłynąć na postrzeganie tego zagadnienia zarówno przez samych seniorów, jak i młodsze pokolenia.

Aby sprawdzić, jak sami seniorzy postrzegają temat seksualności w jesieni życia i czy uważają, że jest ona objęta tabu, a jeśli tak, czy należy z tym walczyć, przeprowadziłam badania jakościowe, składające się z 20 wywiadów swobodnych (12 kobiet i 8 mężczyzn). Badani pochodzili z Wrocławia i Rawicza, czyli zarówno ze środowiska wielkomiejskiego, jak i małomiasteczkowego⁴⁸. Przed przystąpieniem do badań musiałam zdefiniować, w którym momencie rozpoczyna się starość. „Jak twierdzi J. Piotrowski (1973), starość jest zjawiskiem kulturowym, wywołanym na podłożu biologicznym, związanym z osłabieniem sił (inwolucją). Nie ma żadnego obiektywnego czy przyrodniczego progu starości. Wiązanie początku starości z wiekiem chronologicznym 70, 65, 55 lat jest czysto umowne, konwencjonalne (...). [Również – przyp. autorka] wiele koncepcji medyczno-biologicznych głosi, że początek starzenia się jest nieuchwytny”⁴⁹. Przyjęłam zatem, zupełnie umownie, że wywiady przeprowadzę z osobami powyżej 55. roku życia, a ostatecznie wśród badanych znalazło się 8 osób w wieku 55–65 lat, 7 osób w wieku 66–80 lat oraz 5 osób w wieku powyżej 80 lat.

Każdy ze swoich wywiadów zaczynałam od pytań „czym jest starość?” oraz „kiedy się ona zaczyna?”. Wśród odpowiedzi dominowały wątki odnoszące się do zakończenia aktywności zawodowej, okresu odpoczynku i spokoju, co obrazują poniższe wypowiedzi badanych:

- *Starość to wiek, kiedy nie trzeba pracować. Czas opieki nad wnukami (Barbara, 71 lat).*
- *Starość to wiek, kiedy człowiek potrzebuje spokoju, odpoczynku i jest mniej aktywny (Włodzimierz, 66 lat).*

Pojawiały się także bardzo smutne odpowiedzi, ukazujące starość jako czas osamotnienia:

- *To ciężka niedołążność, coś, co się Panu Bogu nie udało. Wtedy człowiek staje się niepotrzebny, jest ciężarem (Stefania, 87 lat).*

Ponadto, zdaniem prawie wszystkich badanych, nie da się jednoznacznie określić początku starości. Zdecydowana większość osób wskazywała na rolę subiektywnych odczuć w jego definiowaniu. Często wspomniano o problemach ze zdrowiem oraz o roli zaprzestania aktywności zawodowej jako o kryteriach defi-

⁴⁸ Rawicz to małe miasteczko (około 25 tys. mieszkańców) w województwie wielkopolskim. http://powiatrawicki.pl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=46, dostęp: 2.06.2012.

⁴⁹ Z. Szarota, *op. cit.*, s. 22- 23.

nicyjnych początku starości. Warta odnotowania jest także wypowiedź, która kładzie nacisk na to, że utrata życiowego partnera/partnerki może skutkować przyspieszeniem procesów starzenia się: *Osoby samotne szybciej się starzeją* (Włodzimierz, 66 lat). To krótkie zdanie dobitnie pokazuje, jak ważna jest obecność i wsparcie bliskich osób dla zdrowia fizycznego i psychicznego seniorów.

Kolejną kwestią poruszaną w trakcie przeprowadzonych wywiadów było to, czy seks jest w ogóle ważny dla osób w jesieni życia. Tutaj badane osoby również wskazywały na znaczenie stanu zdrowia, temperamentu, ale też różnice między poszczególnymi jednostkami oraz na rolę, jaką odgrywają uczucia:

- *Zależy od temperamentu i zdrowia* (Wanda, 61 lat).
- *Każdy ma inne potrzeby, ważne są uczucia i zdrowie* (Piotr, 66 lat).

Pojawiały się także wypowiedzi, w których stanowczo akcentowano to, iż ludzka seksualność nie zanika z wiekiem: *Wiek nie ma tu nic do rzeczy. Każdy potrzebuje czułości!* (Maria, 74 lata). Warta zacytowania jest odpowiedź pewnej pani: *Oczywiście, że jest, tylko o tym się nie mówi* (Krystyna, 68 lat). Pokazuje ona najlepiej, że sami seniorzy zauważają problem tabuizacji tego tematu.

W dalszej części prowadzonych wywiadów pytałam o to, czy badani rozmawiają na temat seksu, i ewentualnie z kim to robią. Większość badanych mówiła, że rozmawia o tym ze współmałżonkiem/partnerem; ewentualnie z lekarzem. Tylko 5 osób (wyłącznie kobiet) wskazało jeszcze na rozmowy ze znajomymi i przyjaciółkami. Natomiast kilka osób wyznało, że o seksie w ogóle rozmawiają bardzo rzadko, prawie wcale. Wyniki te wskazują na to, że temat seksualności nie jest przez badanych seniorów poruszany w sposób swobodny i stanowi obszar zarezerwowany jedynie dla najbliższych osób.

Zdaniem badanych, również media nie poruszają zbyt często tego tematu. Tylko 1 osoba wyraziła przekonanie, że nie unikają one tej problematyki. 4 osoby stwierdziły, że jest ona ukazywana w prasie, radiu, telewizji oraz w Internecie, ale traktuje się ją w sposób żartobliwy, nieraz nawet obraźliwy. Według większości, temat ten jest nieobecny w mediach. Podkreślano jego niemedialność oraz to, że seks pokazuje się tylko w kontekście młodości i piękna. *Nie ma tego w mediach. Jeśli już, to w serialach, albo małe epizody w filmach, ale na pewno nie polskich* (Jadwiga, 59 lat). Cytowana wypowiedź podkreśla także specyfikę polskiej kultury, która w porównaniu z Zachodem jest, według niektórych, bardziej zamknięta na pewne tematy i silniej tabuizuje niektóre sfery życia indywidualnego i zbiorowego.

Dwa poprzednie pytania stanowiły wstęp do najważniejszej kwestii, mianowicie, czy osoby starsze uważają, że ich seksualność stanowi temat tabu, i to zarówno w perspektywie ogólnospołecznej, jak i na gruncie jednostkowych biografii. Zdecydowana większość badanych twierdziła, że tak. Kilka osób nie potrafiło jednoznacznie stwierdzić. Wielokrotnie podkreślano różnice między młodszymi i starszymi seniorami:

- *Dla młodszych seniorów może coraz mniej, ale dla osób urodzonych przed wojną na pewno. Oni byli inaczej wychowani. Poza tym, to zależy też od wykształcenia* (Bogdan, 68 lat).

- *Na pewno tak, chociaż na szczęście ci młodszy [seniorzy – przyp. autorka] coraz częściej o tym rozmawiają* (Włodzimierz, 66 lat).

Poza tym badani dostrzegali również nieobecność tego tematu w przestrzeni publicznej, jego spychanie na margines dyskusji o seksualności w ogóle.

W rozwinięciu tego wątku chciałam się dowiedzieć, czy w takim razie fakt, iż seksualność seniorów przez większość badanych została uznana za objętą tabu, stanowi dla nich problem, czy chcieliby, aby taka sytuacja uległa zmianie. Wśród wszystkich wypowiedzi sedna zagadnienia dotyczą przede wszystkim dwie:

- *Problem... trudno stwierdzić. Trochę szkoda, że mało się o tym mówi, bo później jak człowiek czegoś nie wie, to nawet nie wiadomo kogo spytać, bo to wstyd przecież w tym wieku, a i lekarza nie wypada o wszystko pytać* (Maria, 74 lata).
- *Chyba tak, bo przecież dzisiaj to o wszystkim się mówi, to można by i o tym. Ale starość jest brzydka i niepotrzebna, więc się nie mówi. (...) Kiedyś chciałam porozmawiać o tym ze znajomą, to mi odpowiedziała, że w tym wieku to już lepiej myśleć o oszczędzaniu na pogrzeb, niż o takich rzeczach...* (Jadwiga, 59 lat).

Poruszają one dwa ważne aspekty tego zagadnienia. Znajduje w nich potwierdzenie teza o tym, że istnieje zapotrzebowanie wśród seniorów na działania edukacyjne, poradnicze w kwestii seksualności. Poza tym ukazują one poczucie wstydu, zażenowania i rozczalenia, że starość powszechnie postrzega się jako aseksualną, a osobom starszym nie wypada już zajmować się tą sferą życia. Określenie starości przez jedną z badanych jako *brzydkiej i niepotrzebnej* uwidacznia jej przekonanie o niskim statusie społecznym tego etapu życia. Właśnie tutaj swoje zadanie ma do odegrania edukacja.

Poglądy podobne do powyższych dostarczają dowodów na to, jak ważny jest społeczny wizerunek starości dla samooceny i dobrostanu psychicznego osób starszych. Dlatego też w swoich badaniach poruszyłam również kwestię odbioru seksualności seniorów przez młode pokolenia. Odpowiedzi na to pytanie były najbardziej zróżnicowane. Badani często wskazywali na dystans międzypokoleniowy i różnice między generacjami jako czynniki, które sprawiają, że trudno ocenić, co na podany temat mogą myśleć młodzi ludzie: *Nie wiem... Każdy w pewnym wieku ma inne potrzeby, czasem bardziej liczy się czułość... Trudno powiedzieć, bo młodzi generalnie mają inny pogląd na życie* (Józef, 85 lat). Widoczne było również pewnego rodzaju zakłopotanie, spowodowane tym pytaniem, które być może wskazywało na to, że badani obawiają się tego, jak są odbierani przez młodzież, a jednocześnie jest to dla nich istotne. Często uciekali oni od bezpośredniego odpowiedzenia na pytanie i formułowali odpowiedzi w tonie życzeniowym: *No ja mam nadzieję, że młodzi patrzą na to jakoś tak normalnie. Tak bym chciała, żeby było...* (Barbara, 71 lat).

Zagadnieniem końcowym poruszonym w przeprowadzonych rozmowach było to, czy w ogóle potrzebne jest częstsze podejmowanie tematu seksualności seniorów, np. w mediach, ośrodkach edukacyjnych, za pomocą kampanii społecznych, czy w jakikolwiek inny sposób. Najważniejszy wniosek z tej części badań był taki, że nie pojawił się ani jeden głos, który negowałby taką potrzebę

i uznawał ją za pozbawioną sensu. Seniorzy wyrażali opinie podkreślające naturalność potrzeb seksualnych osób starszych, co już samo w sobie wskazuje na to, że należy o tym mówić: *Seks w tym wieku nie jest już na pewno niczym ładnym, ale jest. Starsze osoby też mają swoje potrzeby (...). Dlatego trzeba więcej o tym mówić* (Jadwiga, 59 lat). Zdarzały się też wypowiedzi sugerujące, jakie konkretnie tematy powinny być poruszane oraz w jakiej formie: *Tak... głównie jeśli chodzi o kwestie zdrowia. Ale raczej przydałoby się coś na łamach prasy, bo osoby starsze częściej czytają gazety, niż np. używają Internetu* (Barbara, 71 lat). Pozwoliłam sobie podsumować zebrane opinie jedną krótką wypowiedzią: *No przecież mówić o tym nigdy nie zaszkodzi. Zawsze lepiej więcej wiedzieć, niż wiedzieć za mało* (Irena, 60 lat). Zdanie to w sposób bardzo przystępny obrazuje przekonanie o roli edukacji i o jej potrzebie.

Podstawową konstatacją płynącą z przeprowadzonych dociekań jest potwierdzenie wniosków z badań wcześniejszych⁵⁰, mianowicie, że starość zdecydowanie nie jest aseksualna. Jednak ważniejsze od tego niezaskakującego już stwierdzenia jest to, że w wielu wypowiedziach badanych osób przejawia się żal, czy poczucie presji społecznej, że osoby starsze nie powinny się już zajmować tematem seksu. Badani seniorzy dostrzegają brak tego zagadnienia w medialnym dyskursie oraz w praktyce życia codziennego i jednocześnie uważają, że powinno się to zmienić i że warto o tym mówić.

Dlatego też chciałam wyrazić przekonanie, że tabu seksualności seniorów powinno stać się przedmiotem zainteresowania współczesnej geragogiki, której zadaniem jest między innymi obalanie stereotypów na temat starości i podnoszenie jakości życia ludzi w starszym wieku. Geragodzy, wychodząc z holistycznej wizji człowieka, nie powinni ignorować sfery seksualnej osób starszych, ale wspierać procesy adaptacyjne związane również ze zmianami w tym zakresie. Ponadto edukacja dotycząca seksualności w jesieni życia powinna obejmować zarówno osoby starsze, jak i młodsze pokolenia, celem obalania negatywnych stereotypów, tworzenia lepszego wizerunku starości i kształtowania bardziej pozytywnych postaw względem seniorów, co wpłynie także na ich samoocenę i sposób odczuwania własnej starości. Dowodem na to mogą być badania dotyczące wpływu czynników kulturowych i etnicznych na seksualność osób starszych, które zostały przeprowadzone przez Winna i Newtona w 1982 roku, poprzez porównanie tego zagadnienia w 106 różnych kulturach świata. Wśród wniosków z tego projektu badawczego na uwagę zasługuje na pewno to, iż oczekiwania kulturowe

⁵⁰ Na przestrzeni lat przeprowadzonych zostało wiele badań dotyczących seksualności osób starszych. Warto tu przytoczyć chociażby te zrealizowane przez Pfeiffer i współpracowników (1969), Brecher (1984), Kivele (1986), Bretschneider, McCoy (1988), Marsiglio, Donnelly (1991), Bergstrom-Walan, Nielsen (1990) czy Call, Sprecher i Shwartz (1995). Jednak wszystkie one miały charakter ilościowy i koncentrowały się głównie na zbadaniu aktywności seksualnej seniorów, pomiarów, jak często uprawiają oni seks. Poza tym, badacze ci poddawali analizie różne grupy wiekowe. Niektórzy za osoby w późnej dorosłości uznawali te, które przekroczyły 60. rok życia, inni 70., a jeszcze inni 80. Nastrożona to problemy w porównywaniu osiągniętych wyników. Jednak wniosek ze wszystkich tych badań jest jednoznaczny: seniorzy są aktywni seksualnie. Zob. M. Cichočka, *op. cit.*, s. 219–225.

i społeczne nastawienie względem seksualności seniorów, jeśli są pozytywne – wspierają aktywność seksualną w jesieni życia; jeśli negatywne – osłabiają ją. Widać zatem, jak wielkie znaczenie mają postawy społeczne wobec tego tematu i w związku z tym, jak wielką rolę do odegrania ma edukacja⁵¹. Społeczeństwo powinno nauczyć się rozumienia specyfiki życia osób starszych, poszanowania ich potrzeb oraz problemów. Ignorowanie tego tematu lub postrzeganie seksu seniorów w kategoriach czegoś nieestetycznego i niemoralnego może być traktowane nawet jako przejaw ageizmu, a już na pewno jako element przemocy symbolicznej, która sprawia, że sami seniorzy zaczynają czuć, że nie mają prawa do szczęśliwego i pełnego przeżywania tej części swojej osobowości, jaką jest seksualność. Zadaniem współczesnej geragogiki powinno zatem być korzystanie także z założeń edukacji emancypacyjnej, która pobudza do krytycznej refleksji nad mechanizmami opresji i która zauważając obszary niesprawiedliwości społecznej i marginalizacji, prowadzi do ich zmniejszania za pomocą dystrybucji wiedzy⁵².

Summary

The taboo of senior's sexuality as a challenge for modern geragogics

The population is ageing and, according to demographers, this phenomenon will be subject to even greater intensification. Despite the fact that increasingly we recognize the specific problems of people in the autumn of life, we still have to deal with ageism, and still topics such as senior's sexuality remains taboo. In addition, the prevailing consumerism and the cult of youth and body seems to detract any possible discussion on the margins of social life. Besides, existence of numerous myths and stereotypes preserve not always truthful picture of the sexual activity of older people. At the same time, social sciences more often covers necessity of learning both to old age, in old age, and that education's task should be breaking the taboos of various kinds, which relates to seniors. Moreover, the need for education that addresses both older people themselves and the rest of society, in shaping the attitude of understanding and acceptance, to combat stereotypes and ignorance of the problems affecting this age group, which in turn has the effect of improving the quality of their lives, becomes more apparent lately. The purpose of this paper is to demonstrate that the taboo of senior's sexuality should become the subject of interest, the challenge for contemporary geragogics. The inspiration for this writing were interviews with seniors, so that this issue is outlined, based on the perspective of those concerned.

⁵¹ M. Cichocka, *op. cit.*, s. 225.

⁵² M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa
Uniwersytet Gdański

Krytyczne konteksty tworzenia wiedzy na pograniczu pedagogiki radykalnej i współczesnej sztuki zaangażowanej (czyli, co może łączyć analizę dyskursu współczesnej sztuki z badaniami nad kategorią *niepełnosprawności*)

*Artysta w społecznej optyce postrzegany jest jako szaman, demiurg,
kolorowy ptak, trochę szaleniec, ktoś nieustannie chory,
trawiony gorączką jakiejś nieusuwalnej dolegliwości.
To jest oczywiście społecznie wyprodukowany fantazmat.
I ten wszechobecny fantazmat chroni społeczeństwo
przed rzeczywistym spotkaniem ze sztuką.
Artur Żmijewski, Drżące ciała. Rozmowy z artystami*

*Sztuka jest polityką przez sam dystans przybierany wobec swoich funkcji,
przez wprowadzany typ czasu oraz przestrzeni,
przez sposób, w jaki dzieli ten czas i zaludnia tę przestrzeń.
Jacques Rancière, Estetyka jako polityka*

Wprowadzenie

Zastanawiając się nad stawianymi w tekstach składających się na prezentowany tom pytaniami o dorobek i kondycję współczesnej pedagogiki krytycznej w Polsce, pytaniami o to, w jaki sposób można uprawiać badania zaangażowane, jaka jest metodologia badań osadzonych w paradygmacie krytycznym i co z nich się wyłania, można zaproponować jedną z potencjalnych ścieżek, wiodącą ku obszarowi pozornie odległej od pedagogiki dziedziny, jaką jest współczesna sztuka, a zwłaszcza pewne jej nurty czy konkretne prace i działania. Przy czym samo pojęcie *sztuki* rozumiem tutaj w dwojaki sposób¹: jako wszelkie postaci wytworów

¹ Nie jest to bynajmniej próba zdefiniowania, czym w ogóle jest sztuka, gdyż tego zadania się nie podejmuję, lecz jedynie robocze określenie przestrzeni, którą zajmuję się w przedstawionych w tym artykule analizach.

materialnych i działań artystycznych o charakterze symbolicznym (przyjmujące bardzo różną formę „dzieła” sztuki), czyli to, co można roboczo określić jako dyskurs sztuki, jak i dyskurs o sztuce, w którego obszarze owe wytwory i działania funkcjonują, podlegając analizie i interpretacji (historia sztuki, teoria i krytyka sztuki).

Analizy przedstawione w niniejszym artykule opierają się na zasadniczej tezie o istnieniu wspólnych obszarów w przestrzeni zorientowanej krytycznie pedagogiki oraz nurtów współczesnej sztuki określanej jako krytyczna i politycznie zaangażowana. Owe punkty stykowe wiążą się między innymi z tym, że zarówno pole sztuki, jak i pole szeroko rozumianej edukacji są kształtowane przez praktyki społeczno-kulturowe, w których obszarze wytwarzane są symboliczne reprezentacje i produkowane znaczenia, a więc wytwarzana jest pewna wiedza o otaczającej nas rzeczywistości. Obie te dziedziny cechuje również pewien rodzaj – jak to ujmuje w odniesieniu do pedagogiki T. Szkudlarek – interwencji w świat społecznej organizacji znaczeń², polegającej na modyfikacji funkcjonujących sposobów rozumienia i interpretowania różnych zjawisk i zdarzeń społecznych, tworzeniu odmiennych konfiguracji i sposobów odczytania społecznych faktów. Zarówno w obszarze pedagogiki, jak i sztuki możliwe jest przyjęcie perspektywy krytycznej, wyrażającej się w nastawieniu na demaskowanie rzeczywistości, przełamywanie dominującego dyskursu i oddanie głosu grupom podlegającym społecznej opresji i marginalizacji (wyraźnie artykułowana w pedagogice kategoria nadziei i związany z nią projekt możliwości dokonania społecznej zmiany)³. W perspektywie krytycznej bowiem zawarty jest postulat zaangażowanego działania, którego celem jest transformacja kulturowych narracji, a co za tym idzie, także zmiana rzeczywistości społecznej. Pedagogika i sztuka są formami społecznego działania silnie przesyconymi politycznością. Zdaniem J. Rutkowiak, polityczność pedagogiki wyraża się w przesyconiu myśleniem o wychowaniu jako procesie nieuchronnie zakorzenionym w zorganizowanej przestrzeni społecznej, funkcjonującej według zasad określonego porządku⁴. Związki sztuki i polityki w przekonujący sposób ukazuje J. Rancière, opisując politykę nie jako walkę o władzę czy też jej sprawowanie, lecz jako pewien sposób konfiguracji przestrzeni społecznej i określonej sfery doświadczenia, wydzielenia wspólnoty i tego, co jest poza nią. Relacja między estetyką (sztuką) i polityką zawiera się właśnie w sposobie, *w jaki praktyki oraz formy widzialności sztuki wkraczają w podział zmysłowości i w jego rekonfigurację, wydzielają przestrzeń i czas, podmioty i przedmioty,*

² T. Szkudlarek, *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Gdańsk 2000, s. 278.

³ Zob. H. Giroux, *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis*, „Harvard Educational Review” 1983, nr 3(53), a także teksty zamieszczone w pracy H. Giroux a L. Witkowskiego, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁴ Zob. J. Rutkowiak, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: upolitycznienie i polityczność jako jej „pulsujące” kategorie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, pod red. T. Lewowickiego i M. Szymańskiego, Wyd. AP, Kraków 2004.

część wspólną i własną⁵. Sztuka kształtując elementy wspólnego doświadczenia, komponując przestrzeń prezentacji określonych podmiotów i przedmiotów ma charakter polityczny, można powiedzieć, że polityka stanowi niejako jej istotę, jak pisze Rancière „estetyka jest polityką”. Inną wspólną cechą obu obszarów wydaje się być fakt, iż zarówno pedagogika, jak i sztuka funkcjonują w stanie istnienia balansującym na granicy obecności/nieobecności w przestrzeni publicznej (pedagogika krytyczna jako jeden z nurtów dyskursu akademickiego, sztuka zaangażowana jako jeden z nurtów dyskursu współczesnej sztuki), cechującym się przypisaniem do wyizolowanych społecznie kręgów, postrzeganych często jako elitarne, niezrozumiałe, obce i wydumane, oddalone od prawdziwego życia czy prawdziwej nauki. Zarówno dla jednej, jak i drugiej dziedziny wspólne są pewne nurty teoretyczne i interpretacyjne, związane najczęściej z teorią krytyczną (marksizm, feminizm, dekonstrukcja, postkolonializm, postmodernizm, poststrukturalizm, studia kulturowe). Natomiast na płaszczyźnie metodologicznej odnaleźć można pewne wspólne praktyki odnoszące się do wizualnych aspektów rzeczywistości i kategorii działania (w obszarze pedagogiki to np. badania audiowizualne, etnografia krytyczna i zaangażowana, badania w działaniu, w obszarze sztuki poza wizualnym aspektem tradycyjnych form artystycznych, takich jak obraz, rzeźba, fotografia, także charakterystyczne dla sztuki współczesnej performance, happening, akcje, zdarzenia i eksperymenty artystyczne).

Proces konstruowania wiedzy pedagogicznej inspirowanej ekspresją artystyczną oraz pytaniami stawianymi w jej obszarze, treści i narracje zeń się wyłaniające, a raczej ich możliwe interpretacje (proces konstruowania wiedzy na pograniczu tych dwóch obszarów), chciałabym ukazać na przykładzie analizy znaczeń kulturowych związanych z kategorią *ciała* i jego uszkodzeń/deformacji/dysfunkcji. Ciało funkcjonuje bowiem jako pewnego rodzaju podstawa konstruowania języka kształtującego myślenie o zjawisku *niepełnosprawności*, a jego „niepełnowartościowość” staje się źródłowym atrybutem ustanawiającym podmioty. Zgodnie z aktualnie obowiązującą definicją *International Classification of Impairments, Disability and Handicaps* (ICIDH) i tzw. społecznym modelem niepełnosprawności, przyjętymi przez Światową Organizację Zdrowia (WHO)⁶ i akceptowanymi w USA, Kanadzie, Australii i większości krajów europejskich, niepełnosprawność postrzegana jest jako następstwo uszkodzenia struktury bądź funkcji organizmu, mogące prowadzić do stanu społecznego upośledzenia w postaci marginalizacji i wykluczenia. Osobę niepełnosprawną, co wynika z powyższego sposobu naukowego definiowania niepełnosprawności, można zatem określić jako jednostkę o niskim kapitale biologicznym, który w istotny sposób

⁵ J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyla i P. Mościcki, przedmowa A. Żmijewski, postłowe S. Żiżek, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2007, s. 25.

⁶ Por. C. Thomas, *Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers*, [w:] *Disability Studies Today*, red. C. Barnes, M. Oliver, L. Barton, Polity Press & Blackwell Publishers, Cambridge–Malden 2002, s. 39–43; D. Goodley, *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*, Sage, Los Angeles–Washington DC 2011, s. 11–12; T. Shakespeare, *The Social Model of Disability*, [w:] *The Disability Studies Reader*, red. L.J. Davis, s. 197–204.

kształtuje jej wpisany w ciało *habitus*. Jak zauważa P. Bourdieu, relacja jednostki ze światem to relacja obecności w świecie silnie angażująca ciało społecznego aktora, w którym to ciele zapisuje się porządek, milczące nakazy i hierarchie struktur społecznych⁷.

Ciało i tożsamość – źródła relacji, konteksty uwikłań

We współczesnej refleksji humanistycznej ciało pełni niezwykle istotną rolę, przekraczając wyznaczoną przez myśl Kartezjusza funkcję biologicznego, przynależnego naturze bytu, stojącego w opozycji do sfery obdarzonego racjonalnością umysłu, który konstytuuje autonomiczny, myślący i obdarzony wolną wolą podmiot. Ciało i cielesne aspekty egzystencji człowieka stały się impulsem i polem refleksji w obszarze filozofii, socjologii, antropologii, historii, pedagogiki, studiów kulturowych, genderowych i wielu innych dyscyplin, stając się ważnym i dyskutowanym elementem refleksji nad kondycją współczesnego świata i człowieka. Ciało, wraz z różnymi znaczeniami i praktykami z nim związanymi, jest obecne w literaturze i sztuce, stając się nie tylko środkiem artystycznej ekspresji, ale także fenomenem z pogranicza natury i kultury, któremu uważnie się przyglądamy, starając się zrozumieć jego doświadczenia, relacje i pozycje zajmowane w świecie społecznym. Ciało, w które nie tylko jesteśmy przyobleczeni niczym w zewnętrznej szacie, ale które jest immanentną częścią nas samych, stało się obecnie (choć pełniło tę rolę już od dawna) bytem zarządzanym, porządkowanym i organizowanym w sposób zgodny z potrzebami i oczekiwaniami społecznych struktur, w jakich funkcjonujemy, czego wyrazem jest dziedzina biopolityki, którą w kategoriach wiedzy/władzy w fascynujący sposób opisał M. Foucault, a która współcześnie pojawia się w pracach między innymi takich autorów, jak G. Agamben, M. Hardt, A. Negri czy też – nie bezpośrednio w takim znaczeniu, ale dotykając kwestii z nią związanych – u A. Giddensa i Z. Baumana⁸.

⁷ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 197–202. Na temat społecznej konstrukcji ciała i koncepcji *habitusu* zobacz także tegoż autora: *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

⁸ Zob. M. Foucault, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 1995 (wyd. II, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010) oraz *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998; G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salawa, posłowie P. Nowak, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2008; M. Hardt, *Imperium*, tłum. S. Ślusarski i A. Kołbaniuk, Wyd. W.A.B., Warszawa 2005; A. Negri, *Powrót: Alfabet biopolityczny. Rozmowy z Anne Dufourmentelle*, tłum. M. Żakowski, Wyd. Sic! Warszawa 2006; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001; Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wyd. UMK, Toruń 1995. Termin „biopolityka” oznacza dosłownie „politykę zajmującą się życiem” i stanowi obecnie intensywnie rozwijany i stosowany nurt w zakresie zróżnicowanych działań politycznych związanych z badaniami medycznymi, epidemiologią, profilaktyką zdrowotną, ekonomią, nurtami ekologicznymi, ale także kwestiami rasowymi, problematyką kolonializmu, jak i biosocjalnością, etopolityką, biokapitałem, o czym pisze w swojej książce prezentującej krytyczne analizy nurtów i pojęć współczesnej biopolityki Thomas Lemke, *Biopolityka*, tłum. T. Dominiak, Wyd. Sic!, Warszawa 2010.

O ciele możemy mówić w wielu wymiarach i kontekstach⁹, stawiających pod znakiem zapytania obecną w ujęciach naturalistycznych swoistą „nieproblematyczność” cielesnego aspektu życia człowieka, sprowadzającą je do kwestii biologii, fizjologii i medycyny. W obszarze refleksji filozoficznej obejmującej ciało, co zostało wyraźnie wyrażone w pracach fenomenologów (głównie zaś w nurcie przedstawicieli francuskiej fenomenologii, m.in. M. Merleau-Ponty’ego, M. Henry’ego, F. Chirpaza, J.-L. Nancy’ego), ustanawia zasadniczą relację człowieka ze światem i zakorzenienia w rzeczywistości, stanowiąc tym samym podstawę konstytuowania się podmiotu i jego egzystencji. W wymiarze społeczno-kulturowym ciało jest postrzegane jako społeczna konstrukcja, której przypisywane są różne znaczenia¹⁰, możliwe staje się ujmowanie go jako żywego *palimpsestu*, na którym zapisywane są kolejne, uwarunkowane czasem i dominującymi wartościami, teksty opisujące naszą egzystencję. W tym kontekście ciało ludzkie staje się tworzywem i miejscem zapisu historii i kultury. Można zatem mówić o swoistym *języku* ciała, jego znakach czy też cielesnej ekspresji ujmowanej za pomocą Derridiańskiej metafory *pisma* ciała. Istotnym aspektem związanym z ciałem jest także kwestia jego potencjalnie negatywnego naznaczenia, wyrażająca się w stosunku społeczeństwa do wszelkich nieprawidłowości, deformacji i uszkodzeń, jakim ciało może podlegać. W klasycznej już pracy antropologicznej poświęconej ustanawianiu społecznego porządku przez tworzenie kategorii przynależnych sferom *sacrum* i *profanum*, na przykładzie analizy funkcjonowania tzw. wspólnot pierwotnych i współczesnych społeczeństw, M. Douglas zwracała uwagę na pewne *tabu* związane z ludzką cielesnością. Różnego rodzaju anomalie cielesne bytują na pograniczu sfery *sacrum*, stanowiącej obszar władzy nad nadawaniem znaczeń i wytwarzaniem reguł oraz sfery *profanum*, w której pojawiają się zjawiska i działania wykraczające poza pierwszy obszar, niemieszczące się w nim, związane z kwestionowaniem norm kształtujących strukturę społeczną. Anomalie ciała często bywają skazą, nieczystością, społecznym brudem, który nie mieści się w sferze ustalonego społecznego porządku i schematów interpretacji, a reakcją nań mogą być bliższe *profanum* dyskwalifikacja, kontrola i dystans, zepchnięcie w sferę tabu lub też przesunięta w stronę przeciwnego bieguna sakralizacja i włączenie w obręb rytuału¹¹.

W kontekście krytyczno-emancypacyjnym ciało jest poddawana opresji społeczną konstrukcją, w którą wpisane są mechanizmy władzy i dominacji, ale także oporu. O ciele jako swego rodzaju zobiektywizowanym konstrukcie

⁹ Przywołuję jedynie skrótowo kilka wybranych perspektyw, istotnych dla prezentowanych analiz i zgodnych z przyjętymi założeniami teoretycznymi.

¹⁰ Socjologiczne analizy problematyki ciała podejmuje B.S. Turner w znanej, wydanej po raz pierwszy w 1984 roku pracy *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, 3-rd edition, Sage, Los Angeles–Singapore 2008, w której analizuje różne manifestacje cielesności obecne w wielu działaniach i relacjach międzyludzkich oraz sposoby zarządzania ciałami i ustanawiania porządku w świetle różnych teorii społecznych.

¹¹ Zob. M. Douglas, *Czystość i zmaza*, tłum. M. Bucholc, wstęp J. Tokarska-Bakir, PIW, Warszawa 2007, s. 71–81.

społeczno-kulturowym, który poddawany jest określonym, zazwyczaj opresyjnym, lecz zarazem mającym zdolność konstytuowania podmiotów praktykom, pisali między innymi M. Foucault i P. Bourdieu. Kwestie opresyjnego charakteru języka, kultury i praktyk społecznych utrwalonych w ciele podejmowała również J. Butler, podając w wątpliwość powszechnie funkcjonujące społecznie i odwołujące się do atrybutów biologicznych znaczenia związane z płcią¹².

Ciało, niepełnosprawność i kultura – próba badawczej egzemplifikacji

Refleksja nad zagadnieniami ciała i cielesności w kontekście zjawiska niepełnosprawności pozwala dostrzec jeden z podstawowych problemów, który może generować pewien konflikt poznawczy. Z jednej strony można postrzegać ów związek w perspektywie naukowej obiektywizacji wytwarzającej weryfikowalną i zgodną z obserwowanymi faktami wiedzę na temat biologicznych uszkodzeń i braków charakteryzujących niepełnosprawną osobę oraz ich następstw. Z drugiej natomiast można przyjąć perspektywę swoistego kulturowego zaangażowania, rodzącego wiele pytań odnoszących się do kwestii tego, co znaczy określona dysfunkcja ciała, jak może być postrzegana, jakie emocje się z tym wiążą, co to znaczy być niepełnosprawnym, mieć dane uszkodzenie, jakie słowa o tym mówią, co owe słowa znaczą, jakim językiem możemy o „anomaliiach” ciała bądź umysłu mówić, w jaki dyskurs/y ten język się wpisuje¹³.

Aby przybliżyć znaczenia, mogące się pojawić przy próbach udzielenia odpowiedzi na tego typu pytania, spróbuję przedstawić rezultaty poszukiwań badawczych, których celem była próba identyfikacji obszarów obecności *uszkodzonego/zdeformowanego/chorego/słabego ciała* (ciało w stanie fizycznej i symbolicznej opresji) oraz języka (dyskursów i znaczeń) niosących pewien potencjał zmiękczenia, rozrzedzenia i transformacji silnie opozycyjnych i normatywnych kategorii (np. zdrowy/chory, normalny/nienormalny). Cel badań wiązał się z poszukiwaniem interpretacji przełamujących dotychczasowe narracje i wykraczających poza sferę przekonań kształtujących profesjonalny, „naukowy” dyskurs niepełnosprawnego ciała/umysłu. W tekstach go tworzących można dostrzec wyraźnie obecną, choć od dawna już nieartykułowaną wprost, wyrosłą na gruncie *episteme* modernizmu, tradycję wykluczenia, która wyznacza zjawisku niepełnosprawności rolę odstępstwa od normy, spychając je w sferę patologii i dewiacji. Tradycja ta wydaje się być współcześnie pogłębianą i wzmacnianą dyskursem kultury promującym

¹² J. Butler, *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, tłum. K. Krasuska, wstęp. O. Tokarczuk, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

¹³ Szerzej na ten temat piszę w tekście *Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 2(3), s. 267–283.

zdrowe, silne, sprawne i piękne ciało, co staje się źródłem swoistej „estetycznej dyskryminacji” i wzmocnieniem marginalizacji osób niepełnosprawnych¹⁴.

Obszarem badań uczyniono wybrane prace z nurtu krytycznie zorientowanej i politycznie zaangażowanej polskiej sztuki współczesnej (lata 90. XX wieku), nurtu stanowiącego swoistą „krytykę społeczną”, której przedstawicielami są między innymi Grzegorz Kowalski (prowadzący w warszawskiej ASP pracownię rzeźby, tzw. „Kowalnię”) i wywodzący się z tej pracowni Artur Żmijewski, Paweł Althamer i Katarzyna Kozyra, a także Zbigniew Libera, Joanna Rajkowska, Katarzyna Górna, Andrzej Karaś, Jacek Markiewicz. Jak określiła D. Jarecka: (...) *istotą ich sztuki jest nie jest tylko (...) podważanie ustalonych ról społecznych, ale wychodzenie naprzeciw temu, co złe*¹⁵. Ta zwięzła charakterystyka prosto i celnie oddaje idee i postulaty obecne także w nurcie krytycznie zorientowanej i społecznie zaangażowanej pedagogiki. I. Kowalska zauważa, iż tzw. sztuka krytyczna tego okresu *poddała analizie mechanizmy ubezwłasnowolnienia ciała przez współczesną kulturę, czyniąc widzialnymi strategie jego dyscyplinowania. Ludzkie ciało, pokazywane na różne sposoby, w różnych sytuacjach i stanach stało się podstawowym obszarem artystycznych dyskusji na temat tożsamości człowieka. Poprzez ukazywanie granicznych stanów fizycznej egzystencji, choroby, śmierci, seksualności, sztuka zaczęła naruszać współczesne obszary tabu*¹⁶. Natomiast A. Żmijewski, artysta, którego wybrane prace stały się badawczym tworzywem w projekcie dotyczącym fenomenu niepełnosprawności, określił sztukę krytyczną jako (...) *nurt myślenia i tworzenia oporu w postaci wiedzy*¹⁷.

Podstawowy problem badawczy sprowadzał się do pytania o to, co znaczy/może znaczyć „uszkodzone/dysfunkcjonalne” ciało oraz co się z tym wiąże, o to, jakie znaczenia mogą/ stanowią podstawę identyfikacji indywidualnych i zbiorowych tożsamości podmiotów postrzeganych jako niepełnosprawne? Główną strategią analityczną była analiza dyskursu, rozumiana jako próba odczytania i dekonstrukcji znaczeń tekstu, czy też, jak ujmuje to D. Howarth: *proces analizowania praktyk znaczeniowych jako form dyskursywnych*, w których tekstem mogą być wszelkie rodzaje językowych i pozajęzykowych materiałów¹⁸. Przyjmując za M. Foucault¹⁹ rozumienie dyskursu jako uwarunkowanego historycznie, a zatem cechującego się zmiennością systemu znaczeń kształtującego podmioty poprzez określone systemy stosunków i praktyki społeczne funkcjonujące w da-

¹⁴ P. Hughes, *Disability and the Body*, [w:] *Disability Studies Today*, s. 70 i n.

¹⁵ D. Jarecka, *Malowanie zła*, artykuł zamieszczony w portalu internetowym „Gazety Wyborczej” z dn. 25 marca 2005 r.; www.gazeta.pl, dostęp: 27.07.2011.

¹⁶ I. Kowalczyk, *Problematyka ciała w polskiej sztuce krytycznej lat 90*, strona internetowa Interdyscyplinarnej Grupy *Gender Studies* Uniwersytetu Wrocławskiego; www.gender.uni.wroc.pl/index.php?lang (artykuły, teksty online), dostęp: 21.06.2012.

¹⁷ Cytat pochodzi z rozmowy Sebastiana Cichockiego z Arturem Żmijewskim, stanowiącej wstęp do książki A. Żmijewskiego, *Drżące ciała. Rozmowy z artystami* (Seria Krytyki Politycznej, t. II), Galeria Kronika&Korporacja Ha!art, Bytom–Kraków 2006.

¹⁸ D. Howarth, *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 25.

¹⁹ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, tłum. M. Kozłowski, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.

nym czasie, w analizach korzystałam także z założeń i metod krytycznej analizy dyskursu (KAD). Jest ona definiowana jako sposób badania dyskursywnych aspektów podmiotu i stanowi jedną z głównych strategii badawczych wykorzystywanych w obszarze studiów kulturowych²⁰.

Materiał badawczy poddany analizie stanowiły obrazy będące rezultatem fotograficznej rejestracji portretów i sytuacji ukazujących ludzi z widocznymi deformacjami ciała, a więc ludzi, którzy w potocznym oraz naukowym odbiorze mogą być określani mianem niepełnosprawnych. Wybrane fotografie (zdjęcia oryginalnych prac) wchodzące w skład cyklu „Oko za oko” Artura Żmijewskiego pochodziły z ogólnodostępnych źródeł internetowych oraz katalogu towarzyszącego wystawie zorganizowanej w polskim pawilonie na 51 Międzynarodowym Biennale w Wenecji²¹, część materiałów badawczych ilustrowała wywiady prasowe z artystą. Częstym tematem podejmowanym przez artystę jest obraz ciała poddawanego różnym formom opresji, a charakterystycznym sposobem pracy, swoistą metodą artystycznego działania – zgromadzenie ludzi i postawienie ich w sytuacji zadania, trudnej emocjonalnie, często kontrowersyjnej.

Analiza materiału badawczego obejmowała równocześnie dwie płaszczyzny: traktowane jako tekst fotografie osób z widocznymi uszkodzeniami ciała (wygenerowane w polu sztuki wytwory artystycznych działań, „dzieła sztuki”) oraz teksty w postaci wypowiedzi samego twórcy i innych osób zawarte w wywiadach, artykułach, recenzjach, polemikach itp. (dyskurs wygenerowany w obszarze teorii i krytyki sztuki, związany ze społeczną percepcją wytworów sztuki). Pozwoliła wyodrębnić różne obszary znaczeń grupujące się w kilka kategorii, takich jak: wizualny poziom opisu, tytuł, emocje, odwrócenie sytuacji/zmiana porządku, inność/hybrydyzacja, przekraczanie/naruszanie granic, terror zdrowych/terror niepełnosprawnych, przy czym granice między poszczególnymi grupami oraz sieci znaczeń w obrębie poszczególnych kategorii są płynne i nawzajem się przenikają, tworząc kolejne konfiguracje i struktury.

Na poziomie opisu tego, co widać na fotografiach, przedstawiają one stojące, siedzące lub leżące postaci, które nie są kompletne, gdyż brakuje im pewnych części ciała, ręki lub nogi. Okaleczeni, zdekomponowani ludzie pozują do zdjęć wspierani przez zdrowych, posiadających wszystkie kończyny, którzy służą im jako protezy. Wspólnymi siłami próbują utworzyć „pełne”, sprawne, zdolne do działania ciało. Wśród ludzi obecnych na fotografiach, jak zauważa D. Jarecka nawiązując do cyklu obrazów Andrzeja Wróblewskiego „Rozstrzelania”: (...) *jedni są cali i zdrowi, inni uszkodzeni, w kawałkach. Nie wiadomo dlaczego. Tak rozdano karty. Zdrowi czują się winni? Co z tego? Nie uratuje to kalek*²². Tego rodzaju interpretacja sytuacji uwidocznionych na zdjęciach zwraca uwagę na zło obecne w świecie, w na-

²⁰ Zob. prace: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, pod red. A. Duszak i N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.

²¹ A. Żmijewski, *If it happened only once it's as if it never happened. Co stało się raz nie stało się nigdy*, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2005.

²² D. Jarecka, *Malowanie zła...*

turze, którego źródeł nie rozumiemy i które stanowi pewną zagadkę, tajemnicę, na postrzegany jako ślepy i okrutny los. Sens takiej interpretacji może odnaleźć potwierdzenie w często obecnym w doświadczeniach osób niepełnosprawnych bądź ich bliskich pytaniu: dlaczego ja, dlaczego to właśnie mnie się przytrafiło?

Drugą grupę znaczeń tworzy **tytuł** cyklu zdjęć „Oko za oko”²³, wokół którego organizowany jest pewien symboliczny porządek. Na bardziej bezpośrednim poziomie interpretacji można go opisać następująco – zdrowe ciała zastępują brakujące kończyny, są „magazynem kończyn”, tworząc wspólnie z ciałami okaleczonymi swoistą hybrydę, nieprzypominającą typowego schematu ludzkiego ciała. Na wyższym poziomie symbolizacji można owe obrazy interpretować w perspektywie metafory zadośćuczynienia krzywdy w poczuciu winy, wówczas zdrowi oferują pomoc i wsparcie tym, którzy są okaleczeni nie tylko w dosłownym sensie, ale również przez opresyjne praktyki kulturowe. Można tutaj również odwołać się do metafory rewanzu, zemsty ze strony kalek, wykorzystujących zdrowych w instrumentalny i zarazem wyczerpujący fizycznie i emocjonalnie sposób. Ale te ludzkie hybrydy można także potraktować zgodnie z duchem interpretacji biblijnej, która mówi nie tyle o rewanzu czy zemście, ile o potrzebie zachowania życiowej równowagi.

Kolejna grupa znaczeń wyodrębnionych w toku analizy wiąże się z **emocjami**. Patrząc na fotografie można dostrzec bardzo duże zróżnicowanie silnych emocji, takich jak zaskoczenie, zdumienie, niepewność, lęk, strach, zażenowanie, wstyd, niesmak, wstręt, obrzydzenie, ciekawość, współczucie, litość, żal, poczucie winy, ulga. Przedstawione obrazy i towarzyszące im szerokie spektrum emocji silnie koncentrują na sobie uwagę odbiorcy i sprawiają, że trudno oderwać od nich wzrok. Mają w sobie pewną specyficzną zdolność uwodzenia. Sam Artur Żmijewski w jednym z wywiadów stwierdził, iż *kalectwo może uwodzić tak samo jak uroda, fizyczna deformacja wyróżnia. To coś niezwykłego, niesamowitego, trzeba uczynić wysiłek, żeby je pojąć*²⁴. Odmienność przedstawianego obrazu od tego, co zazwyczaj jest pokazywane w kontekście ciała, odkrycie i „bezwstydne” ukazanie tego, co raczej jako ludzie staramy się zakryć i schować, może wręcz prowadzić do wrażenia epatowania kalectwem, bombardowania widza wizerunkami ciał nieodpowiadających powszechnie panującym kryteriom estetycznym.

Jeszcze inny zbiór znaczeń, jaki wyłonił się w toku analizy, skupia się wokół **zmiany** pewnego typowego porządku i **odwrócenia sytuacji**, do jakiej zazwyczaj jesteśmy przyzwyczajeni, skutkującej dekonstrukcją i rekonfiguracją znaczeń. Na

²³ Tytuł ten nawiązuje do fragmentów *Księgi Wyjścia* i *Księgi Kapłańskiej Starego Testamentu*. Jeżeli zaś ona poniesie jakąś inną szkodę, wówczas on odda życie za życie, oko za oko, ząb za ząb, rękę za rękę, nogę za nogę, oparzenie za oparzenie, ranę za ranę, siniec za siniec (*Księga Wyjścia* 21, 23–25). Ktokolwiek skaleczy bliźniego, będzie ukarany w taki sposób, w jaki zawinił. Złamanie za złamanie, oko za oko, ząb za ząb. W jaki sposób ktoś okaleczył bliźniego, w taki sposób będzie okaleczony (*Księga Kapłańska* 24, 19–20). Cytaty pochodzą z: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Wyd. Pallotinum, Poznań 2003, s. 88 i 131.

²⁴ Cytat pochodzi z przeprowadzonego przez K. Bielas i D. Jarecką wywiadu z artystą, zatytułowanego *Magazyn kończyn*, zamieszczonego w magazynie „Duży Format” (dodatku „Gazety Wyborczej”) z dn. 16 maja 2005 r., s. 3.

analizowanych fotografiach ludzie zdrowi zostali zredukowani do roli dostawcy kończyn, są traktowani jak przedmioty i postrzegani przez pryzmat pewnych posiadanych atrybutów oraz własnej użyteczności, muszą dostosować się do sytuacji, w której uczestniczą. Tego rodzaju doświadczenia bywają najczęściej udziałem osób niepełnosprawnych, postrzeganych przede wszystkim w perspektywie własnych uszkodzeń i ograniczeń i stawianych wobec konieczności adaptacji do reguł otaczającego ich świata. Działania osób zdrowych i tych pozbawionych kończyn jawią się ambiwalentnie: z jednej strony można je interpretować jako próbę pomocy ze strony osób sprawnych, ale z drugiej owa pomoc i wsparcie, przedstawione w postaci dosłownego, fizycznego podpierania uszkodzonych i niesamodzielnych ciał, może być także pewnym rodzajem przemocy wobec niepełnosprawnych, próbą ich „naprawienia” bądź dopełnienia, uczynienia kompletnymi, co wpisuje się silnie w społeczny dyskurs normatywności i dyskurs normalizacji życia osób niepełnosprawnych. I. Kowalczyk pisząc o cyklu „Oko za oko” stwierdza, iż jest w nim ukazana pozytywna wizja symbiozy osób sprawnych i niepełnosprawnych, w której zacierają się dzielące ich różnice, co sprawia, że podział na sferę normalności i tego, co zostaje z niej wykluczone, przestaje mieć znaczenie. Wyeksponowana ułomność, pokazana w sytuacji współlistnienia z tymi, którzy są jej pozbawieni, prowadzi autorkę do interpretacji mówiącej, że *tylko poprzez poznanie „Innego”, może on zostać włączony w całość. Jego ułomność nie jest (...) zanegowana, zostaje włączona w zamknięty obszar relacji społecznych*²⁵. Ale poznanie Innego skutkujące jego włączeniem w określoną całość, określony porządek i dyskurs może być również odebrane jako zawłaszczający akt przemocy, kolonizacja odmiennej, wymykającej się przyjętym regułom tożsamości tego, który postrzegany jest jako „gorszy Inny” (pojęcie *subaltern* A. Gramsciego). Kolonizatorem zaś mogą być zdrowi, „normalni” przedstawiciele społeczeństwa, także sam artysta, którego praca poddaje się wielu interpretacjom, stając się również potencjalną przestrzenią symbolicznej przemocy bądź aktem artystycznej prowokacji. Innym źródłem pojawiającej się ambiwalencji jest interpretacja, w świetle której osoby niepełnosprawne mogą być traktowane jako odbiorcy pomocy, jednostki słabe, pokrzywdzone przez los, ale również jako źródło opresji dla zdrowych, co A. Żmijewski określił jako *gwałt upośledzonych na zdrowych*²⁶.

Jeszcze inna interpretacja nietypowego charakteru przedstawionych sytuacji może odnosić się do wspomnianego już wcześniej bezpośredniego ukazania tego, co raczej trzyma się w ukryciu (zdeformowane ciało). Wydobyte na jaw i uczynienie widzialnym można interpretować jako „głos kalek”, przedstawienie ich życia i rzeczywistości, ich wersji rzeczywistości, która niekoniecznie musi być taką, jakiej chcieliby zdrowi (różne artykulacje, różne dyskursy, różne wersje prawdy). Obraz wyczerpujących i niedoskonałych prób utworzenia jednego, sprawnego ciała

²⁵ I. Kowalczyk, *Problematyka ciała w polskiej sztuce krytycznej lat 90...*

²⁶ *Magazyn kończyn*, wywiad K. Bielas i D. Jareckiej z A. Żmijewskim, „Duży Format” (dodatek „Gazety Wyborczej”) z dn. 16 maja 2005 r., s. 3.

zdolnego utrzymać równowagę czy też poruszać się, byłby w takim ujęciu swoistym zmaganiem w walce o znaczenia, o własną wersję prawdy.

Kolejna grupa znaczeń wyodrębnionych w toku analizy została wpisana w obszar kategorii **inność/odmienność/hybrydyzacja**, a wiąże się ona z obecną na fotografiach ekspozycją cielesnej odmienności i narracjami na temat ludzi i ich historii zapisanych w ciele. Manifestacja nieprzekraczalnej inności, na którą trudno pozostać obojętnym, jej uporczywa, wręcz nachalna obecność skłania do jakiejś reakcji, wzywa do odpowiedzi w sensie racjonalnym i etycznym. Zdeformowane ciała budzą w nas Levinasowskie wezwanie Drugiego, do którego musimy się ustosunkować. W tej kategorii można również potraktować spotkanie zdrowych i okaleczonych jako obszar negocjacji różnic, wyłaniania różnic znaczących, ustanawiających podmioty. Powstające z połączenia sprawnych i niesprawnych ciał twory mogą symbolizować proces hybrydyzacji tożsamości, w którym – odwołując się do strategii konstruowania tożsamości opisanych przez H. Bhabbę – *mimikra* oznacza upodobnienie po to, by zniknąć, roztopić się w cudzej, obcej tożsamości, *emulacja* oznacza upodobnienie po to, by nie stać się gorszym, zaś *opór* staje się odwróceniem dotychczasowego porządku bądź emancypacją²⁷.

Przedostatnia wyodrębniona kategoria analizy grupuje znaczenia skupione wokół kwestii **przekraczania/naruszania granic**. Sceny przedstawione na zdjęciach dotyczą uczestnictwa w sytuacji bardzo intymnej, emocjonalnie trudnej, sytuacji odkrywania i pokazywania dosłownych i symbolicznych „ran”, swoistego „dotykania blizn” w bliskim kontakcie z innymi, w tym także z widzem oglądającym fotografie. Obnażenie choroby, pokazanie „nagiej” prawdy, ukazanie sfery tabu i zmierzenie się z bardzo trudnym aspektem ludzkiej egzystencji w wymiarze indywidualnym i społeczno-kulturowym może rodzić opór wobec całej sytuacji, ale też opór wobec dominującego dyskursu zdrowego, silnego, sprawnego i pięknego ciała. Fizyczne wejście w sytuację pełną ironii, nieuchronna groteskowość i irracjonalność przedstawionych figur, zderzenie przeciwstawnych uczuć może budzić niepewność, emocjonalny dysonans, dyskusję z normami politycznej poprawności.

Ostatnia grupa znaczeń została określona jako **terror zdrowych/niepełnosprawnych**. Wiązą się one z interpretacjami, w świetle których niepełnosprawni mogą zostać zaakceptowani tylko jeśli staną się podobni do zdrowych. Tak więc dyskurs normatywności staje się warunkiem bycia w świecie, przyjęcie tożsamości „niepełnosprawnego” jedyną możliwością ustanowienia podmiotu. W interpretacji E. Toniak *kalekie ciało staje się na chwilę normalne, uzupełnione o brakujące fragmenty*²⁸. Próby uczynienia kalek zdrowymi, swoistego dopełnienia uszkodzonego ciała/podmiotu, „domknięcia” tożsamości w obszarze typowych, oswojonych znaczeń jest jednak niemożliwe, zaś wysiłek skupiony na tym zadaniu jest

²⁷ Zob. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993, s. 203–224.

²⁸ A. Zmijewski, *If it happened only once it's as if never happened...*, s. 177.

skazany na niepowodzenie, gdyż hybrydalne twory nie przypominają normalnych ciał. Inna możliwa interpretacja odnosi się do „terroru niepełnosprawnych”, którzy swoją obecnością zakłócają spokój zdrowych, zmuszając ich do konfrontacji z tym, co budzi egzystencjalny lęk, jest odsuwane i często wypierane ze świadomości jednostek, a także z życia społecznego.

Dyskurs nauki, dyskurs sztuki – światoobraz różny, lecz nieodległy

Czyniąc przedmiotem badawczych analiz wytwory w postaci kulturowego tekstu wygenerowanego w obszarze sztuki, przyjąłam założenie, iż projekt artystyczny może być źródłem wiedzy o podmiotach i społeczeństwie. Podstaw takiej decyzji można upatrywać z jednej strony w postulowanym przez pedagogikę krytyczną przekraczaniu granic dyscyplin i poszukiwaniu nowych przestrzeni wytwarzania wiedzy, z drugiej natomiast w relacjach między pedagogiką (krytyczną, radykalną, zaangażowaną) a sztuką, których źródła dają się wywieść z obszaru samej sztuki, jak i dyskursu o sztuce. Spróbuję nieco przybliżyć te relacje na przykładzie kilku wypowiedzi artysty, którego prace poddawane były analizie²⁹.

Artur Żmijewski w jednym z wywiadów stwierdził: *Nie ma podziału na sztukę i życie. Sztuka to życie.* W tym zdaniu zarówno życie, jak i sztuka (podobnie jak wszelka edukacja i dziedzina określana mianem pedagogiki) są realnymi praktykami dziejącymi się w określonym czasie i przestrzeni, które coś nam mówią o otaczającej rzeczywistości i w obszarze których podejmowane są pewne działania ingerujące w zastaną rzeczywistość, kształtujące ją, dokonujące pewnych zmian. W innej rozmowie z dziennikarzem, na pytanie, czy uprawia sztukę politycznie zaangażowaną, odpowiedział: *Sztukę, która jest zainteresowana tym, co się dzieje, zabiera głos w dyskusji. Milczenie może być potraktowane jako zgoda, potwierdzenie status quo. Musisz coś powiedzieć, żeby było wiadomo, jakie masz zdanie.* Ta wypowiedź zwraca uwagę na konieczność zabrania głosu, wyartykułowania sprzeciwu wobec ustalonego porządku, niezgodę na milczącą aprobatę zła i niesprawiedliwości dziejących się wokół. Kategorie *głosu* i *oporu*, które się tutaj pojawiają, stanowią jedno z podstawowych pojęć pedagogiki radykalnej, postulującej „politykę głosu” jednostek i grup społecznie marginalizowanych i uciskanych, artykulacji ich tożsamości oraz emancypacji i oporu przeciw społecznie usankcjonowanym, opresyjnym praktykom.

Inny cytat z wypowiedzi artysty: *Sztuka (...) wykluczana jako wiedza (...) przechowuje tę „niepojętą” metodę podążania za intuicją, za tym, co wyparte, a co sztuka potrafi odzyskiwać, przywracać publicznej debacie, ukazuje atrybuty sztuki jako sfery życia niedostępne czy może raczej nieobecne w innych dyskursach, dające jej zdolność*

²⁹ Przywoływane cytaty pochodzą z serwisów: Newsweek.pl; kultura.trójmiasto.pl oraz z rozmowy stanowiącej wstęp do książki: *Drżące ciała. Rozmowy z artystami...*

krytycznej refleksji i demistyfikacji ukrytych w regułach społecznego porządku mechanizmów dominacji i opresji. Podobne postulaty formułuje także projekt politycznie zaangażowanej pedagogiki radykalnej. W innym cytacie zaczerpniętym z jednego z wywiadów czytamy, iż (...) *artyista jest używany przez społeczeństwo. Społeczeństwo zadaje pytania, a on udziela odpowiedzi, a w kolejnym, że sama sztuka może przestać twierdzić uparcie, że dawane przez nią odpowiedzi są pytaniami. W tych wypowiedziach odnajdujemy swoistą redefinicję statusu wypowiedzi sztuki, nadanie jej zdolności nie tylko przedstawiania i komentowania rzeczywistości, lecz także formułowania odpowiedzi na różnego rodzaju problemy i kwestie społeczne. Jest więc w nich obecny, podobnie jak w zorientowanej krytycznie pedagogice, pedagogice oporu, język możliwości, który daje nadzieję na dokonanie zmiany. Dostrzeganie społecznych problemów, ich wydobywanie na powierzchnię i polityczne zaangażowanie w ich rozwiązywanie rodzi postawę artysty, podobnie jak i pedagoga/nauczyciela określonego przez H. Giroux jako myślący krytycznie i nieufny wobec *doxy* „transformatywny intelektualista”, który tworzy warunki do przekształcania rzeczywistości.*

Prowadząc przedstawione w tym tekście badania można postawić pytanie o to, jakiego rodzaju wiedza związana z kategorią „uszkodzonego” (niepełnosprawnego) ciała wylania się z powyższej analizy i jakie mogą być tego następstwa dla pedagogiki i zmiany społecznej? Odpowiedź na nie można streścić, przywołując pojęcia różnorodności, niejednoznaczności i ambiwalencji, wyrażające się w niemożności uchwycenia i jednoznacznego określenia znaczeń „uszkodzonego ciała”, w balansowaniu na granicy uchwycenia tożsamości podmiotu i relacji z nim (próba uchwycenia tożsamości „niepełnosprawnego” podmiotu staje się bezustanną „pogonią za króliczkiem”, który wydaje się być tuż tuż, lecz wciąż nam umyka, nie możemy go złapać, czyli nazwać, sklasyfikować i określić cechujące go właściwości). Prezentuje je zatem wielość stanowisk podmiotowych, różnorodność możliwych „domknięć” znaczenia, otwarcie na różne społeczne ontologie niepełnosprawności, rozumiane za E. Laclau jako zbiory znaczeń zamknięte w strukturach określonych dyskursów³⁰. W rezultacie konieczna staje się krytyczna refleksja nad charakterem obiektywizacji dokonywanych w obszarze tradycyjnego dyskursu pedagogiki, w którym niepełnosprawność traktowana jest, *explicite* lub coraz częściej *implicite*, jako anomalia, odstępstwo od normy. Wyjście poza teren powszechnie praktykowanych pedagogicznych poszukiwań i poszerzenie ich o sferę sztuki pozwala nie tylko szukać pewnych wspólnych obszarów, założeń, dyskursów i znaczeń pogranicza przełamujących dominującą dotychczas głos, ale także odnajdywać odmienne interpretacje, nowe wątki, inaczej konstruowane definicje rzeczywistości. Pozwala więc wytwarzać odmienny rodzaj wiedzy dotyczącej poznawanych w obszarze pedagogiki problemów i kategorii, przyjmować inny horyzont interpretacyjny, inny model rzeczywistości

³⁰ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, przekład zbiorowy, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2009, s. 63–64.

i relacji społecznych. Ponownie odwołam się do słów artysty, A. Żmijewskiego, według którego sztuka i nauka generują odmienne typy wiedzy, każdy z nich jednak może powiedzieć nam coś ważnego³¹. Dyskurs nauki tworzy ustrukturalizowaną sieć odsyłających do siebie nawzajem pojęć, definicji i analiz. Zawiera ona silne punkty węzłowe (wiedzę na temat pewnych zjawisk uważaną za pewną i prawdziwą) oraz puste miejsca, których nauka nie potrafi jeszcze wypełnić, skupiające problemy, których nie potrafi wyjaśnić i rozwiązać, a nawet dostrzec. Natomiast dyskurs sztuki tworzy sieć znaczeń niestrukturalizowanych, w której nie ma punktów węzłowych, lecz jedynie lokalne zawirowania grupujące pewne fragmenty wiedzy. Ponieważ elementy w obrębie sieci mogą się swobodnie i dowolnie przemieszczać, możliwe są wszelkie re-konfiguracje sensów i znaczeń, nie ma więc „niemożliwych skojarzeń”. Typ wiedzy generowany w obszarze powiązanych ze sobą sztuki i dyskursu o sztuce pozwala zatem przekraczać granice dyscyplin, podważać uważaną za oczywistą i naukowo usankcjonowaną „prawdę”, oddaje głos „wiedzy lokalnej”, osobistym doświadczeniom bytującym na marginesach wiedzy dominującej. Co z tego faktu wynika dla rozważań nad zjawiskiem niepełnosprawności postrzeganym jako zjawisko społeczne i kulturowe oraz pewna kategoria teoretyczna? W obszarze *pogranicza* pedagogiki i sztuki oraz poruszającego się w nim pedagoga jako „wędrowca pogranicza” (*border-crosser*), przekraczającego granice dyscyplin i obszarów³², drzemie potencjał przełamania nieuchronnej opozycyjności znaczeń (pojęć) kształtujących dyskurs normatywności i wyrastające z obudowującej go tradycyjnej wiedzy³³ praktyki działania, które niosą ze sobą określone ideologiczne uwikłania oraz stosunki dominacji i opresji. Jest, jak to określił S. Hall, „aktem kulturowego odzyskiwania” tego, co przez dyskurs normatywności było spychane na marginesy życia społecznego i w obszar „specjalnej” wiedzy na temat niepełnosprawności. Może zatem stanowić punkt wyjścia do zmiany, do politycznie świadomych działań ukierunkowanych na opresję, wymagających jednak zrozumienia jej mechanizmów, często niewidocznych, ukrytych za praktykami pomocy i wsparcia. Może stanowić podstawę i początek zmiany, która w odniesieniu do fenomenu niepełnosprawności, silnie zakorzenionego w biologicznym determinizmie charakterystycznym dla esencjonalnych ujęć podmiotu, jest obecna już w samej możliwości dostrzeżenia i uznania, że ów odmienny punkt widzenia jest możliwy.

³¹ A. Żmijewski, *Drżące ciała. Rozmowy z artystami...* (cytat pochodzi z fragmentu rozmowy S. Cichockiego z artystą ze *Wstępu do książki*).

³² Zob. H. Giroux, *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej...*, s. 227.

³³ W dyskursie pedagogicznym wiedza ta jest konstruowana i kumulowana w obszarze pedagogiki specjalnej, a jej źródła można poszukiwać w biologii, medycynie (głównie rehabilitacji, neurologii, psychiatrii i genetyce) oraz psychologii (zwłaszcza klinicznej i rozwojowej) i socjologii (np. socjologii dewiacji, teorii tożsamości społecznej, socjologii grup).

Summary

In the paper some considerations focused on searching for new areas of generating knowledge on the borders of various disciplines, social life and culture spheres are presented. They are based on the thesis that there are some mutual issues and common shared contents in the space of critical oriented pedagogics and contemporary art's currents, which are defined as critical and political involved. These issues, among others, refer to fact that both field of art and field of education are shaped by social-cultural practices in which the symbolic representations and meanings are generated, so they both create some kind of knowledge. Learning about reality on the borders is especially directed to searching interpretations breaking the dominated narratives constructed in the area of formal knowledge and transgressing the sphere of beliefs which consist of professional, scientific discourse of a disabled body. As an exemplification the analysis of meanings connected with the category of impaired body/corporeality, based on some chosen works coming from the A. Żmijewski „An Eye for an Eye” series [1998], is presented.

Justyna Dobrowicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Pedagogiki i Psychologii

Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników. Analiza dyskursu w praktyce

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania tekstów na temat edukacji, opublikowanych w latach 2009–2010 na łamach pięciu opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”. Analizie poddano 522 numery czasopism, w których ukazało się 115 tekstów na temat szkoły i edukacji. Przedmiotem moich zainteresowań badawczych uczyniłam rozpoznanie sposobów, w jakie prasa przedstawia szkołę i edukację; zakładam bowiem, że sposoby te odgrywają ważną rolę w tym, co Polacy myślą o szkole: jak określają jej rolę i jakie wskazują zadania¹.

W prezentowanym tekście zajmuję się rozpoznaniem metafor, stosowanych przez dziennikarzy piszących teksty o edukacji. Metaforę traktuję jako zabieg językowy polegający na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmacnia ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Metafory są dogodnym sposobem ukierunkowania myślenia odbiorcy i przekazania mu zamierzonego znaczenia wypowiedzi. Podstawową funkcją metafory jest funkcja ekspanacyjna, polegająca na tym, że poprzez metaforę kształtuje się sposób myślenia i światopogląd odbiorcy.

Analiza metaforycznych określeń szkoły i edukacji pozwala sformułować wnioski o zaangażowaniu opiniotwórczej prasy w zmianę ukształtowanej przez tradycję mentalności polskiego społeczeństwa i przebudowanie myślenia o edukacji. Celem tej przebudowy jest uzyskanie akceptacji dla ograniczenia wydatków państwa na edukację i przynajmniej częściowego przesunięcia tej dziedziny życia społecznego do sektora prywatnego.

Publikowane w tygodnikach wypowiedzi prasowe traktuję jako dyskurs i w związku z tym nie ograniczam się do relacjonowania prezentowanych w artykułach informacji i sądów, lecz usiłuję dociec intencji autorów tekstów, odsłonić ścieranie się – czy może nawet walkę – odmiennych poglądów i interesów, wydo-

¹ Dokładna analiza lingwistyczna przedstawiona została w książce *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*.

być na światło dzienne ukryte cele, niekiedy także zdemaskować manipulowanie informacjami przez uczestników dyskursu, dążących do wykreowania najbardziej pożądanej dla siebie wersji rzeczywistości.

Przyjmuję pogląd T.A. van Dijka², który pisze o dwóch typach społecznej analizy dyskursu: o analizie deskryptywno-eksplanacyjnej, zorientowanej na bezstronność, aspirujące do obiektywnego badania wypowiedzi oraz o analizie krytycznej, badającej występujące w dyskursach przypadki dominacji czy nierówności lub jakieś inne ukryte interesy. Opublikowane w opiniotwórczych tygodnikach teksty na temat współczesnej polskiej szkoły i – szerzej – całego polskiego systemu edukacji wyrażają tyle emocji, ścierają się tutaj tak różne koncepcje reform oświatowych i zderzają tak sprzeczne opinie, że celowe wydaje się zastosowanie drugiego z wymienionych przez van Dijka typów analizy dyskursu, to jest analizy krytycznej.

Takie stanowisko badawcze zobowiązuje do zajęcia się w pierwszej kolejności językiem dziennikarskich wypowiedzi, do przeprowadzenia analizy lingwistycznej tekstów, rozpoznania środków wykorzystanych na różnych poziomach języka w celu nadawania pożądanych znaczeń, szczególnie zaś środków mających doprowadzić do tego, aby czytelnik przyjął określony punkt widzenia.

Teksty o edukacji, publikowane w analizowanych przeze mnie tygodnikach, zawierają szereg metaforycznych określeń szkoły i edukacji, które można przyporządkować do dwóch grup:

- szkoła i edukacja w metaforze batalistycznej,
- szkoła i edukacja w metaforze rynkowej.

Metaforyka batalistyczna obecna jest już w tytułach analizowanych artykułów:

1. *Do szkoły jak na wojnę* („Newsweek” 2010, 46)
2. *Szkoła seksualnego napastowania* („Przegląd” 2010, 49)
3. *Operacja „matura” z matematyki* („Przegląd” 2010, 12)
4. *Amnestia dla dwójjarzy* („Przegląd” 2010, 22)
5. *Ankieta w profesora* („Przegląd” 2010, 47)
6. *Mękamatyka* („Polityka” 2009, 25)
7. *Dziewczynka z nożami* („Polityka” 2010, 39)
8. *Dzieci rewolucji* („Newsweek” 2009, 20)
9. *Śmierć entuzjasty* („Newsweek” 2009, 36)

W samych artykułach owa wojenna czy bitewna metaforyka pojawia się znacznie częściej. Oto przykłady.

Kiedy Alek wchodzi do szkoły, koty [to znaczy uczniowie młodszych klas] chowają się po kątach; jak raz przywalił koledze, to złamał mu nos; oberwał tak mocno, bo na korytarzu zwrócił starszemu koledze uwagę, żeby go nie potrącał. (...) W ich [gimnazjalistów] środowisku obowiązuje bardzo przejrzysta struktura, na szczycie której stoi czterech

² T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T.A. van Dijka, tłum. G. Grochowski, PWN, Warszawa 2001, s. 31–35.

chłopaków. To oni są w szkole gwiazdami. Co jakiś czas ściągają haracz od tych, którzy stoją niżej w hierarchii³.

W artykule opublikowanym w czasopiśmie „Newsweek” dziennikarka z troską pisze o dzieciach rozpoczynających naukę w szkole: 350 tysięcy dzieci urodzonych w 2003 roku padnie ofiarą edukacyjnej rewolucji. Przygotowana przez minister Katarzynę Hall reforma nauczania początkowego niepotrzebnie je skrzywdzi⁴.

Joanna Podgórska w artykule *Samotność katechety*, pisząc o lekcjach religii w polskich szkołach, posługuje się batalistyczną metaforą nieco innego rodzaju. Artykuł zaczyna się zdaniem: *Wielu katechetów ma poczucie, że Kościół wystąpił na front i pozostawił samych sobie; spotkania z rodzicami na wywiadówkach kojarzą się jak najgorzej, z czymś pomiędzy sądem kapturowym bez obecności podejrzanego-skażenka a wykonaniem wyroku, a jeden z katechetów mówi wprost dziennikarce: moim największym problemem, gdy ruszam do szkoły, jest to, że jestem sam. Nie mam nikogo, kto mi poda rękę. Nie mam sprawnej broni i amunicji (podręczniki i pomoce), nikt mnie nie osłania⁵.*

Z cytowanych wyżej artykułów wyłania się przygnębiający obraz szkoły jako miejsca niebezpiecznego, wręcz groźnego. Trudno sobie wyobrazić, by taka szkoła mogła realizować szczytne cele określone w ministerialnych dokumentach. W atmosferze ciągłego zagrożenia, a nawet strachu przed atakiem, nie można przecież wprowadzać uczniów w świat wartości, uczyć szacunku dla drugiego człowieka, kształtować wrażliwości, empatii.

Trzeba jednak zaznaczyć, że metafora batalistyczna obecna jest wyłącznie w tekstach mówiących o bezpłatnej edukacji państwowej, nieopłacalnej z ekonomicznego punktu widzenia. Teksty na temat płatnych szkół: prywatnych, społecznych, katolickich, pokazują zupełnie inne oblicze edukacji. Wyraźnie widać tutaj manipulowanie czytelnikami, którzy otrzymują wybiórcze informacje: pozytywne o edukacji prywatnej i negatywne o edukacji państwowej.

Czasopismo „Gość Niedzielny” opublikowało tekst o działalności Katolickiego Niepublicznego Gimnazjum i Liceum w Sosnowcu. Z artykułu wyłania się niezwykle pozytywny obraz szkoły, która poza tym, że świetnie uczy, rozwija zainteresowania uczniów, wychowuje, wspiera, pomaga w rozwiązywaniu problemów.

W zależności od zapotrzebowania uczniów powstają kółka zainteresowań. Od lat działa szkolny teatr i schola. Przed lekcjami albo po nich odbywają się zajęcia dodatkowe z przedmiotów, z których młodzież ma problemy. Ale korzystają z nich również przygotowujący się do olimpiad i konkursów przedmiotowych. Bo co roku szkoła ma kilku finalistów i olimpijczyków – przede wszystkim z geografii i historii. W minionym roku szkolnym uczniowie zdali egzamin na tak wysokim poziomie, że znaleźli się w czołówce nie tylko sosnowieckich szkół. (...) Dlatego szkoła przyciąga. Uczniowie dojeżdżają tu nie tylko z miast

³ V. Ozminowski, *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek” 2010, nr 46.

⁴ Z. Wojtkowska, *Dzieci rewolucji*, „Newsweek” 2009, nr 20.

⁵ J. Podgórska, *Samotność katechety*, „Polityka” 2010, nr 50.

Zagłębia Dąbrowskiego, ale i Siewierza, Olkusza, a nawet Katowic, Mysłowic, czy ze Śląska. Choć przecież trzeba płacić czesne. Jeśli ktoś ma trudne warunki finansowe, zawsze jesteśmy gotowi obniżyć opłaty – mówi pani dyrektor⁶.

Z kolei Joanna Podgórska na łamach „Polityki” opisuje szkoły społeczne jako: otwarte, przyjazne, demokratyczne. Pielęgnowują inteligencki etos i postawy obywatelskie. (...) Dla Doroty Dobroczyńskiej [matki ucznia] szkoły społeczne to nie żadne ciepłarnie, tylko miejsca, gdzie panuje normalna atmosfera, w jakiej powinno wychowywać się dziecko. Takie, które czuje wsparcie i bezpieczeństwo, łatwiej poradzi sobie ze światem niż to, któremu ciągle przycina się palce. Twarda szkoła kar, upokorzeń, presji daje багаż, z którym w dorosłym życiu trzeba się uporać. (...) To nie jest szkoła dla nowobogackich. Dla wielu rodziców czesne to jedna z najpoważniejszych pozycji w budżecie. Traktujemy je jako inwestycję w nasze dzieci. Są tu fantastyczni nauczyciele, którzy potrafią w naturalny sposób pobudzać aktywność intelektualną, bez przeciążeń i presji⁷.

Równie popularna jak batalistyczna jest metaforyka rynkowa obecna i w tytułach, i w treści szeregu artykułów. Zwróćmy uwagę najpierw na tytuły:

1. Dyplomy z zieleniaka „Newsweek” 2009, nr 26
2. Głupio wydane pieniądze, „Newsweek” 2009, nr 34
3. Dorastający biznes, „Newsweek” 2010, nr 15
4. Szkoły z kasą „Polityka” 2009, nr 40
5. Z dyplomem bez pracy, „Przegląd” 2009, nr 40
6. Uniwersytet sp. z o.o., „Newsweek” 2010, nr 8
7. Magister bez pracy, „Przegląd” 2010, nr 30
8. Uniwersytet z przeceny, „Wprost” 2010, nr 4

Pisanie o szkole w metaforyce rynkowej prowadzi do upowszechnienia ekonomizacji myślenia o edukacji i jest obecnie powszechne, można nawet powiedzieć, że stało się swoistą normą. Nie można się temu dziwić. Uznanie wolnego rynku i rządzących nim praw za optymalny mechanizm krążenia dóbr, prowadzi do tworzenia wolnego rynku społecznego, którym rządzą prawa ekonomii, obowiązuje zasada zysku, wszystkie dobra są wymierne i policzalne, a tym, co je łączy, jest pieniądź. Znowu kilka cytatów:

Ponad 200 tys. złotych w swoje pierwsze przedszkole zainwestowała Katarzyna Zych z Krosna. (...) Dziś ma 40 podopiecznych, 6 pracowników i około 20 tysięcy przychodów miesięcznie, z czego ponad połowę pochłaniają płace personelu. Zysków jeszcze się nie doliczyła, ale też nie dokłada do interesu⁸.

Absolwent to dla pracodawcy inwestycja, na dodatek – nieraz niepewna. Nikt przecież nie zagwarantuje, że młody człowiek, kiedy już nauczy się podstaw działania w danej branży, nie ucieknie szybko do konkurencji⁹.

⁶ B. Gruszka-Zych, *Sosnowiecki Katolik*, „Gość Niedzielny” 2009, nr 36.

⁷ J. Podgórska, *Efekt ciepłarniany*, „Polityka” 2009, nr 14.

⁸ L. Grzegórska, *Dorastający biznes*, „Newsweek” 2010, nr 15.

⁹ A. Grabau, *Z dyplomem bez pracy*, „Przegląd” 2009, nr 40.

W 131 państwowych szkołach jest na studiach stacjonarnych 807 tys. osób. Rok nauki jednego studenta kosztuje podatnika 14 tys. zł. Zaskakująco dużo, biorąc pod uwagę, że na najlepszych prywatnych uczelniach w Warszawie – w Akademii Leona Koźmińskiego i Szkole Wyższej Psychologii Społecznej – czesne za rok najdroższych stacjonarnych studiów magisterskich wynosi niespełna 8 tys. zł¹⁰.

W kolejnym artykule mowa jest o „pompowaniu pieniędzy”, „wydajnej pracy” i „ekonomicznym przymusie”.

Największe zyski z inwestycji daje pompowanie pieniędzy nie w tych, którzy osiągają najlepsze czy nawet średnie wyniki, ale tych, którzy zostali z tyłu. Kształcenie wykluczonych przynosiłoby korzyści nie tylko im samym, lecz także całym gospodarcom, bo dzięki temu wzrosłaby wydajność pracy i produkt krajowy. (...) Ekonomista z Harvardu James Heckman ocenia, że programy przedszkolne dla dzieci z trudnych środowisk kosztują 10 tys. dol. rocznie na ucznia – a więc niemało – jednak dają rocznie zwroty rzędu 16 proc.¹¹

Niektóre artykuły przedstawiają edukację jednocześnie w metaforze rynkowej i metaforze batalistycznej. Jeden z takich tekstów opublikowany został w tygodniku „Polityka” i zatytułowany jest *Wyższa szkoła kuszenia*¹². Autorki tego artykułu zwracają uwagę, że w sytuacji niżu demograficznego trwa wielka bitwa o studentów. Bitwa, którą rządzą twarde prawa rynku. W wielu uczelniach nauka traktowana jest jak towar, więc i pomysły marketingowe, i retoryka promocji bywają identyczne jak w hipermarketach.

Ekonomizacja myślenia o edukacji rodzi powszechne rozczarowanie jej efektami, obarczanie winą za bezrobocie i podważanie sensu uczestniczenia w niej. Pisanie o edukacji językiem ekonomii prowadzi do upowszechnienia myślenia o niej również w kategoriach ekonomicznych, czyli w kategoriach inwestycji i zysku. Inwestowanie w edukację polega na ponoszeniu kosztów w postaci wysiłku, czasu, energii. Zyskiem jest natomiast kariera zawodowa i będący jej konsekwencją ekonomiczny sukces. Mówiąc inaczej, wysiłek włożony w edukację powinien się zwrócić w postaci dobrze płatnej pracy zawodowej. Pozostając przy ekonomicznej nomenklaturze, można stwierdzić, że inwestycja w edukację obciążona jest dzisiaj dużym ryzykiem. Poniesione dla zdobycia wykształcenia koszty często nie zwracają się. Stąd coraz częściej i głośniej zadawane są pytania: po co się uczyć, po co studiować, skoro i tak nie będę pracować zawodowo. Dotychczas wykształcenie było wartością autoteliczną: zapewniało człowiekowi mądrość, pozwalało rozwijać zainteresowania, dawało szacunek społeczny. Dziś nie ma to żadnego znaczenia. Wartość edukacji jest uzależniona wyłącznie od tego, czy przygotowuje ona do prawidłowego funkcjonowania na rynku pracy. Wykształcenie stało się „dobrem”, które koniecznie należy posiadać (podobnie jak np. samochód czy telefon komórkowy) i coraz częściej jedynie brak środków finansowych, za które można kupić dyplom, jest przeszkodą, by zyskać status jednostki wykształconej.

¹⁰ E. Barlik, R. Omachel, *Uniwersytet sp. z o.o.*, „Newsweek” 2010, nr 8.

¹¹ S. Theil, *Glupio wydane pieniądze*, „Newsweek” 2009, nr 34.

¹² B. Igielska, A. Listoś, A. Sterczyńska, *Wyższa szkoła kuszenia*, „Polityka” 2010, nr 32.

Jeszcze kilka lat temu zakupem [pracy magisterskiej] zainteresowani byli głównie ci, którzy na trzecim, czwartym roku studiów rozpoczęli kariery zawodowe i nie mieli czasu na pisanie pracy. Często także studentki, które nie mogły pogodzić obowiązków macierzyńskich z nauką. – Teraz zgłasza się coraz więcej osób, które po prostu nie umieją napisać pracy. Rozbrajająca jest ich szczerłość: przyznają, że zawsze ściągali na egzaminach, od lat kupowali prace zaliczeniowe i są już na to skazani – mówi 45-letni Paweł z Gdańska, który od 12 lat żyje z pisania prac z kierunków ekonomicznych¹³.

Informowanie czytelników, że edukacja ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do zdobycia pracy, uznać można za szkodliwe. Wiadomo przecież, że przyczyny trudności na rynku pracy nie tkwią wyłącznie w złej edukacji i nie są specyfiką wyłącznie polskiego rynku zatrudnienia. O globalnym wzroście bezrobocia wśród młodych ludzi na całym świecie informują wszystkie międzynarodowe badania, a prognozy na przyszłość nie napawają optymizmem. Przewiduje się bowiem, że już niedługo większa część społeczeństwa zmuszona będzie żyć bez stałego zatrudnienia. Dziś nie można już traktować edukacji jako swoistej „trampoliny”, która pozwoli uczniowi wskoczyć na wysoką pozycję społecznej drabiny i odnieść ekonomiczny sukces. Taki scenariusz sprawdzi się w odniesieniu do niewielkiej grupy dzieci. Realna zaś ocena rzeczywistości nakazuje spojrzenie na współczesnych uczniów jak na potencjalnych bezrobotnych i opracowanie programów przygotowujących do sensownego życia mimo braku etatowej pracy. Tymczasem prasa utwierdza czytelników w przekonaniu, że edukacja ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do zdobycia atrakcyjnej pracy. W innym przypadku nie warto się uczyć. Dziś w edukacji zapanował ekonomiczny pragmatyzm. Wysiłek, czas, pieniądze zainwestowane w wykształcenie powinny jak najszybciej „zwrócić się”, inaczej aktywność edukacyjna jest pozbawiona sensu.

W kryzysie każdy chce pokazać, że jest najlepszy. Lecz w normalnych warunkach studiowanie dwóch, trzech kierunków to nic innego jak nadmierna inwestycja w edukację. Absolwent i tak pracuje w określonym zawodzie. Podobnie jest z tytułem doktora. To może, ale nie musi być sygnał dla pracodawcy, że jesteś dobry. Doktorat ma sens, jeśli ktoś przyszłość wiąże z pracą w instytucjach i ośrodkach badawczych. (...) Niewielki pożytek wynika też ze studiów podyplomowych¹⁴.

Kolejną konsekwencją ekonomizacji myślenia o edukacji jest utrata wysokiej pozycji społecznej, którą szkoła i nauczyciele zawsze mieli i upowszechnienie przekonania o poważnym kryzysie w tej sferze życia społecznego, przy czym kryzys edukacji jest, przez prasę, utożsamiany wyłącznie z trudnościami na rynku pracy. A przecież szkolna edukacja nie jest w stanie sprostać nowym wymaganiom stawianym przez pracodawców. Obecni absolwenci, nieprzygotowani do rynku pracy, uczestniczyli w edukacji 10-15 lat temu, gdy obowiązywały zupełnie inne standardy wykształcenia. Wtedy jeszcze zdobyte wykształcenie wystarczało na dużą część zawodowego życia. Obecnie sytuacja wygląda zupełnie inaczej,

¹³ B. Mikołajewska, *Pokolenie kopiuj-wklej*, „Polityka” 2010, nr 21.

¹⁴ B. Igielska, *Co studiować?*, „Polityka” 2009, nr 13.

szacuje się, że wykształcenie ulega dezaktualizacji już po 15 latach, a niebawem czas ten jeszcze się skróci. I nie ma w tym żadnej winy szkoły, sytuację taką wywołują gwałtowne zmiany technologiczne.

Poza tym kryzys na rynku zatrudnienia stale narasta, a jego przyczyny sięgają znacznie głębiej niż edukacja. Na skutek rozwoju technologii drastycznie zmniejsza się liczba możliwych do obsadzenia stanowisk pracy i nie ma możliwości „dopasowania” edukacji do tego nieustannie kurczącego się rynku. Gospodarka zmienia się cały czas i generuje ciągle nowe potrzeby, edukacja zaś, mimo nieprzerwanej reformy, nie jest w stanie tych potrzeb zaspokoić. Rodzi to oczywiście powszechne rozczarowanie edukacją, obarczanie jej winą za bezrobocie i podważanie sensu uczestniczenia w niej. W tej sytuacji coraz mniej osób odczuwa dyskomfort z powodu oszukiwania, ściągania, plagiatów. Skoro w powszechnym odczuciu „edukacja nic nie daje”, z ekonomicznego punktu widzenia inwestowanie w aktywność, która nie przynosi zysków, jest pozbawione sensu. Redukcja kosztów zaś jest największa, gdy dyplom, poświadczający wykształcenie, młody człowiek po prostu kupi. Zachowanie takie wydaje się być racjonalne, zwłaszcza że towarzyszy mu przekonanie o braku związku między uzyskaniem dyplomu a posiadaniem wiedzy i kompetencji. W tradycyjnym świecie uzyskanie wykształcenia było konsekwencją rozwoju osobowościowego oraz kumulowania wiedzy, kompetencji i kwalifikacji. Dziś, dla większości uczniów, liczy się wyłącznie uzyskanie dyplomu, nazywanego w prasie „papierkiem”.

Portale internetowe, za pośrednictwem których można zlecić komuś odrobienie lekcji czy napisanie pracy – od rozprawki po pracę dyplomową – odwiedzają każdego miesiąca miliony osób. – Od własnego syna, 12-latka, usłyszałam niedawno: „po co mam odrabiać lekcje? Przecież jest Internet!” – mówi nauczycielka polskiego w jednym z łódzkich liceów¹⁵.

Jeśli uznać eksplanacyjną funkcję metafory za wiodącą, trzeba zastanowić się, jak taki sposób pisania o edukacji zmienia myślenie czytelników o tej sferze życia społecznego.

Wydaje się, że krytyka obecnego systemu szkolnego służyć powinna przede wszystkim uświadomieniu kryzysowej sytuacji polskiej edukacji i wynikającej z niej konieczności zmian. Takie działanie prasy uznać można za słuszne. Kryzys edukacji (nie tylko polskiej) powoduje konieczność wprowadzenia pilnych działań naprawczych. System szkolny stworzony dla potrzeb społeczeństwa industrialnego nie może przygotowywać do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Dyskutowali o tym uczestnicy VI Kongresu Obywatelskiego, który obradował w Warszawie 5 listopada 2011 roku. Dyskusja pozwoliła sformułować wnioski na temat konieczności bardzo głębokich zmian w całym systemie szkolnym, a właściwie zbudowania nowej koncepcji edukacji, edukacji, która sprostałaby wymaganiom współczesnego świata. Aby jednak taka zmiana była możliwa, musi pojawić się społeczne zapotrzebowanie na inną szkołę. Tym-

¹⁵ B. Mikołajewska, *Pokolenie kopiuj...*

czasem zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie wyobrażają sobie szkoły innej niż ta, która funkcjonuje i którą sami ukończyli.

Krytyka zamieszczona w opiniotwórczej prasie nie służy jednak zrozumieniu trudnego położenia współczesnej szkoły, nie pomaga w budowaniu zapotrzebowania na nową edukację. Krytyce tej nie towarzyszą bowiem próby odsłaniania mechanizmów działania edukacji czy dotarcia do przyczyn jej nieudolności. Analizując poziom krytycznych tekstów na temat edukacji, trudno nie zauważyć, że sposób pisania o tej sferze życia społecznego odpowiada obserwowanej dziś we wszystkich mediach pogoni za uatrakcyjnieniem przekazów. W zmediatyzowanym świecie tendencja ta nie dziwi, media muszą dziś walczyć o odbiorcę, a atrakcyjny i sensacyjny przekaz gwarantuje odbiorców. Utrzymanie na rynku danego tytułu prasowego uzależnione jest bowiem od tego, czy publikowane w nim teksty zostaną przez czytelnika odebrane, czyli czy zwrócą i zatrzymają na sobie jego uwagę. W interesie spółek wydawniczych leży takie konstruowanie przez dziennikarzy tekstów, by wyrzucić na odbiorcach jak największe wrażenie. Oto kilka przykładów tak właśnie skonstruowanej krytyki.

W 2004 r. cała Polska dowiedziała się z mediów, że pewna nauczycielka z klas I–III z popegeerowskiej wioski w Warmińsko-Mazurskiem utrzymuje, iż Krzysztof Kolumb wielkim polskim uczonym był, wieloryb to ryba, a nurkowiec to zawód związany z wodą. Kto nie przyswajał tych mądrości, nazywany był gamoniem, nieukiem, ciemnogrodem¹⁶.

13 lat miała dziewczynka, która na początku września tego roku omal nie zabiła koleżanki w czasie przerwy w jednym z krakowskich gimnazjów. Kamera zarejestrowała, jak 13-letnia Agata dźga ją kilkakrotnie nożem. Zarejestrowała też, że przechodząca obok nauczycielka, widząc szarpaninę, odwróciła głowę¹⁷.

Wielu nauczycieli nie tylko nie walczy z plagą kupowania prac, ale wręcz na niej zarabia. Piszą anonimowo prace na zlecenie, sprzedają prace maturalne swoich uczniów bez ich wiedzy i zgody¹⁸.

A co się dzieje [na szkolnych lekcjach religii], najłatwiej zobaczyć na filmikach wrzucanych na YouTube, które uczniowie nagrywają komórkami podczas lekcji. Po klasie latają papiery i nadmuchane prezerwatywy. Chłopcy wrzeszczą, tańczą pod tablicą, skaczą po ławkach. Ktoś udaje atak epilepsji, ktoś wychodzi przez okno, inny próbuje poczęstować kompletnie bezradnego katechetę skrzętem¹⁹.

Opiniotwórcza prasa nie pomaga w budowaniu zapotrzebowania na nową edukację, banalizuje jej problemy, wskazując bardzo proste ich rozwiązanie. Zdaniem autorów prasowych artykułów remedium na całe zło w polskiej edukacji jest zmiana sposobu jej finansowania: ograniczanie finansowania edukacji państwowej i zwiększanie obszaru edukacji prywatnej – rzekomo przyjaźniejszej i skuteczniejszej, gwarantującej uczniom odniesienie życiowych sukcesów.

¹⁶ B. Igielska, *Nauczyciel non-fiction*, „Polityka” 2010, nr 15.

¹⁷ V. Ozminowski, *Do szkoły jak...*

¹⁸ B. Mikołajewska, *Pokolenie kopiuj...*

¹⁹ J. Podgórska, *Samotność katechety...*

W USA powszechne jest przekonanie, że w państwowych szkołach uczą się głównie dzieci z gorzej sytuowanych rodzin. Prywatne szkoły cieszą się lepszą reputacją, bo zapewniają większy wybór programów, naukę w mniejszych klasach i większe bezpieczeństwo. (...) Od lat w rankingach szkół średnich w Wielkiej Brytanii na pierwszych miejscach są wyłącznie prywatne placówki. (...) Szwajcarska Federacja Szkół Prywatnych liczy 260 placówek. Są to jedne z najlepszych i najstarszych szkół w kraju²⁰.

Cały prasowy dyskurs zdaje się więc potwierdzać przewidywania Tomasza Szukdlarka, który już w 2004 roku prognozował, że toczące się wówczas dyskusje na temat racjonalizacji zarządzania oświatą służą wyłącznie budowaniu społecznej akceptacji dla ograniczania wydatków państwa na edukację²¹.

Summary

Polish education in opinion-forming weeklies. The discourse analysis in practice

This article presents results of research project. The author analysed 115 texts about school and education published in five opinion-forming weeklies („Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Gość Niedzielny”, „Przegląd”) in 2009–2010. This analysis shows which language instrumentalities build education discourse in polish press. The author concentrated on two kinds of metaphore which are used by press journalists: battle metaphore and market metaphore. She tries to answer on the question why journalists use these metaphors and write about school in this way.

²⁰ A. Sijka, *Kuźnie elit*, „Wprost” 2009, nr 1/2.

²¹ Szerzej na ten temat: T. Szukdlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. IV.

Kontrola interpretacji i interpelacja podmiotów. Możliwości zastosowania Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniu podręczników szkolnych (na przykładach wyników badań dyskursu wybranych podręczników Wiedzy o społeczeństwie dla gimnazjum)¹

Celem artykułu jest po pierwsze wskazanie możliwości, jakie wynikają z badania podręczników szkolnych w paradygmacie krytycznym², w szczególności w perspektywie Krytycznej Analizy Dyskursu (dalej KAD). Po drugie, pokazanie – na wybranych przykładach wyników badań własnych nad wybranymi podręcznikami „Wiedzy o społeczeństwie” do gimnazjum³ – możliwych efektów analiz wykorzystujących narzędzia dostarczane przez KAD. W artykule kładę szczególny nacisk na zjawisko, które określane jest jako kontrola interpretacji oraz na koncepcję interpelacji podmiotów w dyskursie Normana Fairclougha. Zrealizowane badania pokazały, że wykorzystane mechanizmy dyskursywne oraz językowe służą przede wszystkim procesowi legitymizacji oraz usprawiedliwieniu konstruowanej w podręcznikach reprezentacji rzeczywistości społecznej, a ich celem jest opanowanie potencjalnej ambiwalencji znaczeniowej podręcznikowej wiedzy. Zastosowanie perspektywy KAD oraz skonstruowanej w jej ramach metodologii pozwala na ujawnienie środków, za pomocą których dokonują się wyżej wymienione efekty.

W pierwszej, bardziej obszernej części artykułu, przedstawiam po pierwsze istotę badań krytycznych nad podręcznikami szkolnymi, dla których wypracowa-

¹ Prezentowane w artykule badania teoretyczne oraz empiryczne zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego, finansowanego przez MNiSzW, pt.: „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, nr 3637/H03/2007/32, realizowanego w latach 2007-2011 na Uniwersytecie Gdańskim, przy Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych.

² J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. I, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, PWN, Warszawa 2009.

³ Badanie podręczników było elementem większego projektu badawczego, składającego się z trzech elementów: badania narracji nauczycieli, uczniów, oraz dyskursu podręczników szkolnych. Należy więc podkreślić, że badaniu nie podlegały wszystkie dostępne na rynku podręczniki *Wiedzy o społeczeństwie*, ale tylko te, które były wykorzystywane na lekcjach WOS-u przez badanych nauczycieli.

na na gruncie perspektywy KAD metodologia stanowiła podstawę konstrukcji metod i narzędzi badawczych. Po drugie, opisują przyjmowaną perspektywę teoretyczną, opartą na wybranych koncepcjach KAD. Z kolei druga część artykułu poświęcona jest prezentacji przykładowych efektów przeprowadzonych analiz.

Perspektywa krytyczna oraz KAD w badaniu dyskursu podręczników szkolnych

Jason Nicholls wyróżnia cztery podstawowe podejścia do badań nad podręcznikami szkolnymi: pozytywizm, postmodernizm, hermeneutykę oraz teorię krytyczną⁴. Przyjmowana przez mnie ostatnia z wymienionych perspektyw, której głównym przedstawicielem jest zdaniem Nicholla Michael W. Apple, podejmuje treści podręczników przede wszystkim w ich funkcji wytwarzania materialnych warunków procesu kształcenia w szkole oraz definiowania tego, co legitymizowane, elitarne i konieczne do przyjęcia⁵. Jak pisze Falk Pingel, istotnym elementem zawartości podręczników szkolnych są uznane za ważne: normy, zasady, pożądane sposoby zachowań etc., czyli to wszystko, w co generacja wytwarzająca wiedzę podręcznikową wierzy, a przede wszystkim życzy sobie wpoić młodym pokoleniom⁶. Do tego inkulturacyjnego i w istocie reprodukcyjnego spojrzenia na funkcje podręczników szkolnych teoria krytyczna dodaje kolejny istotny element, a mianowicie relacje władzy, hegemonię oraz ideologię. W tej perspektywie określona generacja czy społeczeństwo w swoim konkretnym momencie historycznym nie istnieje jako ciało zuniwersalizowane i nieodróżnicowane. Jak pisze Apple, to nie „społeczeństwo” jako całość konstruuje teksty podręczników szkolnych (tak jak programy szkolne), ale działająca w nim określona grupa ludzi⁷. W ten sposób podręczniki odgrywają istotną rolę w definiowaniu tego, czyja kultura jest uczona i przekazywana⁸.

⁴ J. Nicholls, *The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research*, „Paradigm” 2005, 3/1.

⁵ M.W. Apple, *Teachers & Texts. Political Economy of Class & Gender Relations in Education*, Routledge, New York–London 1986, s. 81.

⁶ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd Revised and Updated Edition*, Unesco, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Paris/Braunschweig 2010, s. 7.

⁷ M.W. Apple, *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge, New York–London 2000, s. 47.

⁸ „[p]odręczniki są bez wątpienia istotne zarówno same w sobie jak i dla siebie. Mają znaczenie przez swoją zawartość jak i formę, przez konstruowanie określonej rzeczywistości, oraz proces selekcji i organizacji rozległego uniwersum możliwej wiedzy. Ucieleśniają to, co Raymond Williams nazywał *selektywną tradycją*: czyjaś selekcją, czyjaś wizją uprawomocnionej wiedzy i kultury, która w procesie uwłaszczania kapitału kulturowego jednych grup wywłaszcza inne. Teksty tak naprawdę są wiadomościami traktującymi o przyszłości i skierowanymi w przyszłość. Jako część programu szkolnego, uczestniczą w zorganizowanym systemie wiedzy społecznej. Biorą udział w tworzeniu tego, co społeczeństwo identyfikuje jako uprawomocnione i prawdziwe. Pomagają w ustalaniu kanonu prawdziwości i jako takie przyczyniają się do konstrukcji punktu odniesienia dla tego, czym tak naprawdę jest wiedza, kultura, wierzenia i moralność”. *Ibidem*, s. 46.

Zbliżone do tej tradycji jest podejście traktujące podręczniki jako produkty społeczne, które analizowane są w odniesieniu do konkretnego kontekstu społeczno-historyczno-kulturowego⁹. Kulturalistyczna perspektywa również skoncentrowana jest na analizowaniu wpływów ideologii na kształt treści podręcznikowej, kontestuje perspektywę badań tradycyjnych, w kręgu zainteresowania których leżą przede wszystkim możliwości realizacyjne założonych, oficjalnych i deklaracyjnych celów kształcenia¹⁰. Podręcznik jest tutaj nadal postrzegany jako jedna z najważniejszych pomocy nauczyciela i ucznia¹¹, jednak także tutaj przyjmowana koncepcja ukrytego programu nauczania wymaga denaturalizacji jego podstawowych funkcji. W ten sposób analizy kierują się z jednej strony na kreowane w podręcznikach wizje świata, w tym rzeczywistości społecznej i tożsamości oraz z drugiej, na identyfikację sposobów, na jakie proces ten się dokonuje¹². Zagadnienia, jakie w tym kontekście badawczym są podejmowane, to między innymi źródła legitymizacji zabiegów konstrukcyjnych, które wpływają na treść podręczników¹³.

Podręczniki, rozumiane w kategoriach artefaktów kulturowych, ujmowane są więc przede wszystkim w swoich związkach z ideologią. W tej perspektywie postrzegane są jako kluczowe instrumenty w procesie legitymizacji ideologii oraz jako odzwierciedlenie wierzeń, wartości i wiedzy uprzywilejowanych grup społecznych. Ich treść analizowana jest jako przejaw kulturowej, ideologicznej oraz politycznej przewagi grup dominujących, które dzięki konstruowaniu obowiązującej wiedzy na temat świata, oraz promocji pożądanych postaw, podtrzymują własną hegemonię kulturową¹⁴. W ten sposób podręczniki dostarczają zapośredniczonych ideologicznie „intelektualnych map”¹⁵, dzięki którym wytwarzany w nich świat może być postrzegany jako obiektywny i konieczny.

Zawarte w podręcznikach ideologie, jak pisze Anyon, mimo że stanowią (dzięki praktyce przekładu oraz interpretacji) reprezentację rzeczywistości, jawią się jako rzeczywistość obiektywna. Obiektywna obowiązywalność reprezentacji zachodzi dzięki uzyskiwaniu przez nią statusu prawdziwości, jako efektu proce-

⁹ J. Anyon, *Ideology and Unites States History Textbooks*, „Harvard Educational Review” 1979, vol. 49, no. 3, s. 361.

¹⁰ M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty – Dyskursy – Perspektywy*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 19.

¹¹ *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, pod red. E. Stawowego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 3.

¹² M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia...*, s. 26.

¹³ E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 142.

¹⁴ K. Crawford, *The Role and Purpose of Textbooks*, „International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research” 2003, vol. 3, no. 2, s. 5.

¹⁵ P.G. Altbach, *Textbooks: The International Dimension*, [w:] *The Politics of Textbooks*, M.W. Apple, L. Christian-Smith (eds), Routledge, New York 1991, s. 244, za: M. Mirkovic, G. Skola and Y.K. Crawford, *Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: A Cross – Cultural Analysis of Textbooks*, „International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research” 2003, vol. 3, no. 2, s. 91–92.

sów usprawiedliwiania, racjonalizacji oraz legitymizacji¹⁶. Przejawem interesów grupowych czy klasowych jest między innymi ideologiczna selekcja, która może przyjąć formę albo „oczywistego wykluczenia”, albo „ukrytych przedzałożeń”. W ten sposób, jak pisze Anyon, analiza wiedzy szkolnej, rozumianej jako produkt społeczny, polega na ujawnieniu partykularnego, a zuniwersalizowanego interesu uprzywilejowanych grup, które demonstrują własną koncepcję rzeczywistości jako ulegitymizowaną. W dalszej kolejności pozwala to na identyfikację grup, które nie są upełnomocnione, przez ujawnienie punktów widzenia, działań, czy praktyk, które nie zostały uwzględnione w programie szkolnym i w szkolnych podręcznikach¹⁷.

Ewa Zalewska umieszcza podejście do podręcznika szkolnego, rozumianego jako „konstruktorium”¹⁸, oraz konstruowanej w nim wiedzy – ujmowanej w kategoriach reprezentacji – w perspektywie, którą nazywa analityczno-dyskursywną¹⁹ (w odróżnieniu od ujęcia „konwencjonalnego”²⁰). W jej ramach, proces konstruowania podręczników (oraz stojących u ich podstaw programów kształcenia) Zalewska określa jako „dyskursywnie uwikłany”²¹.

Przyjęcie perspektywy dyskursywnej w badaniu tekstów podręczników szkolnych pozwala na owocne wykorzystanie metodologii wypracowanych na gruncie podejścia badawczego, jakim jest KAD²². Podstawowym elementem wy-

¹⁶ J. Anyon, *Ideology...*, s. 361–363.

¹⁷ *Ibidem*, s. 363.

¹⁸ E. Zalewska, *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepkiewicz-Pustkowskiej, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 510.

¹⁹ *Ibidem*, s. 521.

²⁰ Podejście konwencjonalne związane jest z konceptualizacją podręcznika jako „książki dydaktycznej”, natomiast badania realizowane w takim ujęciu skupiają się, jak pisze Zalewska, przede wszystkim na funkcji dydaktycznej oraz na ocenie poprawności merytorycznej. *Ibidem*, s. 519, 521.

²¹ *Ibidem*, s. 509. Oznacza to, że wiedza tworzona w podręczniku ma charakter dyskursywny, a więc, jak pisze Zalewska: „podręczniki prezentują uczniom rzeczywistość z określonej perspektywy politycznej, kulturowej i społecznej. Mieści się w nich obraz świata, w którym skupiają się ‘kolektywne przekonania uczestników kultury i reguły służące do sporządzania tych przekonań’; tak skonstruowany obraz świata staje się narzędziem socjalizacji. (...) uznać można, że programy i podręcznik konstruowane są w odwołaniu do ‘procedur wykluczenia’ – idei, typów wiedzy, wartości, stanowisk i poglądów niezgodnych z wyobrażeniami i sądami o tym, co pożądanne, legalne i prawdziwe”. *Ibidem*, s. 511–512.

²² Warto podkreślić, że w ujęciu twórców tego kierunku badawczego KAD nie jest sam w sobie metodą badawczą ani subdyscypliną analizy dyskursu. W pismach przedstawicieli KAD pojawiają się określenia takie jak: „podejście badawcze”, „krytyczna perspektywa badań”, czy „analiza dyskursu z postawą”. M. Meyer, *Between Theory, Method, and Politics: Positioning of the Approaches to CDA*, [w:] *Methods of Critical Discourse Analysis*, M. Meyer, R. Wodak (eds), Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2001, s. 14; T.A. van Dijk, *Multidisciplinary CDA: a Plea for Diversity*, [w:] *Methods...*, s. 96. W podejściu badawczym, jakim jest KAD, mieści się szereg określonych metodologii badawczych oraz perspektyw teoretycznych. Nie jest to zatem pojedyncza specyficzna teoria czy metodologia badawcza. Studia w perspektywie KAD charakteryzują się różnorodnością, zróżnicowaniem podstaw teoretycznych, niejednorodnością w wyborze danych do analizy oraz przyjmowaną metodologią czy różnorodnością podejść do kwestii językowych i gramatycznych. G. Weiss, R. Wodak, *Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis*, [w:] *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*, G. Weiss, R. Wodak (eds), Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New

różniącym jest – w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej – założenie o dyskursywnym lub częściowo dyskursywnym charakterze rzeczywistości²³, a po drugie wspomniana wyżej postawa, jaką jest krytycyzm społeczny oraz kulturowy²⁴. Tak jak każda nauka krytyczna, KAD stawia więc przede wszystkim pytanie

York 2007, s. 12. Różnice wynikać mogą z przyjmowanej w badaniach perspektywy, która w zależności od tego, czy analizy skoncentrowane są bardziej na kwestiach mikrolingwistycznych, makrolingwistycznych, tekstualnych, dyskursywnych czy kontekstualnych, staje się perspektywą bardziej filozoficzną, socjologiczną lub historyczną. R. Wodak, *What CDA is About – a Summary of its History, Important Concepts and its Developments*, [w:] *Methods...*, s. 8. Różnice mogą też być generowane przez konkretne podejście teoretyczne, decydujące o tym, czy w centrum uwagi znajduje się na przykład perspektywa reprodukcji albo innowacyjności (dyskursu), procesy socjokognitywistyczne albo gatunki (z uwagi na ujmowanie relacji mediacji między tekstem i tym co społeczne), czy też wielofunkcyjność tekstu (podejście systemowo-funkcyjne do języka) lub jego dyskursywność (podejście hermeneutyczne i interpretatywistyczne). N. Fairclough, R. Wodak, *Critical Discourse Analysis*, [w:] *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, T.A. van Dijk (ed.), Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2007, s. 262.

²³ Jak przyjmują jedni z głównych, współczesnych przedstawicieli teorii dyskursu – Ernesto Laclau oraz Chantal Mouffe – których teoria uwzględniana jest przez autora kluczowych dla moich badań koncepcji Fairclougha: „dyskurs jest podstawowym obszarem budowania obiektywności”. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 63. Oznacza to, że jest mechanizmem, który odgrywa fundamentalną rolę w konstytuowaniu i kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Zdaniem Laclau i Mouffe, „każdy przedmiot konstytuowany jest jako przedmiot dyskursu”, ale uznanie istnienia dyskursywności zjawisk nie oznacza konsekwencji nieistnienia empirycznej rzeczywistości, a jedynie uznanie, że w przestrzeni symbolicznej istnieją przedmioty, którym przypisywane są określone znaczenia, zależne od „sposobów strukturyzacji pola znaczeniowego”. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 112, 117–118. Co istotne, nie oznacza to jednak, że w relacji dyskurs – rzeczywistość społeczna mamy do czynienia z jednostronnym determinizmem. Większość koncepcji dyskursu, jak i teorii konstruowanych w ramach KAD przyjmuje założenie o istnieniu dialektycznej relacji między tymi dwoma elementami. Jak pisze Wodak, „[z] jednej strony, dyskursy są kształtowane przez sytuacyjny, instytucjonalny, oraz społeczny kontekst, z drugiej strony same dyskursy wpływają na dyskursywne, oraz niedyskursywne procesy i działania społeczne”. R. Wodak, *Introduction: Theory, Interdisciplinarity...*, s. 22.

²⁴ Specyfika KAD nie wynika zatem z uznania przez badaczy konkretnego modelu metody za przepisowy, ale z podstawowego celu postępowania badawczego, jakim jest szukanie związku między dyskursem a społecznymi nierównościami. P. Tomanek, *O swoistości socjologicznej analizy dyskursu*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, pod red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 31. Postawa krytyczna oznacza koncentrację na problemach społecznych, a w szczególności na roli dyskursu w wytwarzaniu i reprodukowaniu relacji władzy, których konsekwencją są społeczne nierówności. T.A. van Dijk, *Multidisciplinary CDA...*, s. 96; T.A. van Dijk, *The Discourse – Knowledge Interface*, [w:] *Critical Discourse Analysis. Theory...*, s. 87. Zgodnie z założeniami krytycznej nauki społecznej, KAD przypisuje sobie „cele emancypacyjne”, przez koncentrację na problemach, przed którymi stają „przegranii” – biedni, społecznie wykluczeni, poddani opresji tożsamości rodzajowej czy rasowej – wewnątrz konkretnej sytuacji społecznej. N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research*, [w:] *Methods...*, s. 125.

o odpowiedzialność, interesy oraz ideologie²⁵. Ma za zadanie analizowanie przejawiających się w języku transparentnych, a jednocześnie strukturalnych relacji dominacji, dyskryminacji, władzy, kontroli, oraz czynników utrwalających czy legitymizujących społeczne nierówności²⁶, jednocześnie zawsze „obierając stronę uciśnionych i krytycznie analizując dzierżących społeczną dominację”²⁷. Ponieważ z kolei ideologiczna dominacja, związana z hegemonicznymi partykularnymi interesami, zawsze podlega naturalizacji, celem nastawionej krytycznie analizy dyskursu jest „denaturalizacja”, polegająca na ukazywaniu związków między dyskursem a określoną (ukontekstowaną) strukturą społeczną²⁸.

KAD wiąże się z silnym określeniem podstawy teoretycznej²⁹, która przez badaczy dyskursu jest zwykle wyrażana *explicite*. U podstaw zrealizowanego badania przyjąłam między innymi następujące (najistotniejsze w perspektywie niniejszego artykułu) założenia: reprezentatywną i formatywną koncepcję dyskursu³⁰; założenie o socjokognitywnym charakterze procesów dyskursywnych³¹,

²⁵ T.A. van Dijk, *Racism in the Press*, Arnold, London 1986, s. 4, za: R. Wodak, *What CDA is About...*, s. 1.

²⁶ R. Wodak, *What CDA is About...*, s. 2.

²⁷ T.A. van Dijk, *Racism...*, s. 4.

²⁸ N. Fairclough, *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, [w:] *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*, N. Fairclough (ed.), Longman, London–New York 1999, s. 27, 35.

²⁹ M. Meyer, *Between Theory, Method...*, s. 17.

³⁰ W jednej ze swoich książek Fairclough w następujący sposób definiuje dyskurs: „Dyskursy uznają za zróżnicowane sposoby reprezentacji różnych aspektów świata materialnego, takich jak procesy, relacje oraz struktury; mentalnego, takich jak myśli, odczucia, wierzenia; oraz świata społecznego. Zróżnicowana reprezentatywność, oraz zróżnicowanie perspektyw widzenia świata powoduje więc konieczność uwzględnienia w analizie relacji między odmiennymi dyskursami. Te zróżnicowane perspektywy zależą przede wszystkim od relacji ludzi do świata, które z kolei uwarunkowane są podmiotowymi pozycjami, społecznymi i jednostkowymi tożsamościami oraz relacjami interpersonalnymi. W efekcie tegoż, dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są projektujące, zawierają element wyobraźniowy oraz przedstawiają światy możliwe, umożliwiając tym samym projekcję zmiany społecznej. Relacje między różnymi dyskursami stanowią istotny element relacji między ludźmi. Dyskursy mogą się uzupełniać, rywalizować ze sobą oraz dominować. Składają się na zasoby, z których ludzie korzystają w trakcie wzajemnych interakcji – izolacji, kooperacji, rywalizacji i dominacji – oraz umożliwiają odnajdywanie nowych sposobów wzajemnego odnoszenia się do siebie ludzi”. N. Fairclough, *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London–New York 2004, s. 124.

³¹ Poznanie, realizujące się w kontekście podzielanych przez daną społeczność przekonań, oznacza tutaj, jak pisze Dijk, proces wzajemnego oddziaływania między dyskursem a społeczeństwem, a struktury poznawcze ujmowane są jednocześnie na poziomie indywidualnym i społecznym (w kontekście władzy ideologii, norm, i wartości). Zdaniem Dijka, podejście socjokognitywne daje zatem podstawę do konceptualizacji procesu wzajemnego oddziaływania wymiaru makro (społecznego) oraz mikro (interakcji). Wiedza w perspektywie dyskursywnej jest bowiem społeczna w podwójnym sensie. Z jednej strony jako społecznie dzielone przekonania, z drugiej jako wytwarzane reprezentacje sytuacji dyskursywnej. W ten sposób konstruowane reprezentacje, jako jednocześnie jednostkowe i ugruntowane społecznie, integrują indywidualne i jednostkowe doświadczenia, cele, czy interesy użytkowników języka, skoro sam język jest u podstaw społeczny. T.A. van Dijk, *Contextual Knowledge Management in Discourse Production. A CDA Perspective*, [w:] *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture*, P. Chilton, R. Wodak (eds), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia 2005, s. 87.

teorię legitymizacji³² oraz koncepcję interpelacji podmiotów w dyskursie. Ostatnia koncepcja zostanie opisana bardziej szczegółowo.

W swojej koncepcji Fairclough przyjmuje założenie o trzech poziomach dyskursu, rozumianego kolejno jako tekst, jako interakcja/praktyka dyskursywna oraz jako kontekst (historyczno-polityczno-ekonomiczny etc.) /praktyka społeczna³³. Wszystkie one pozostają względem siebie w relacji dialektycznej, co w tym wypadku oznacza wzajemne zapośredniczenie. Każdy moment zawiera się w kolejnym, na wyższym poziomie ogólności. Najszerzą perspektywą jest kontekst społeczny. Decyduje on o dostępnych dla agensów społecznych możliwościach znaczeniowótórczych, które Fairclough nazywa „zasobami społecznymi” (*members resources*). Zasoby te stanowią wymiar kognitywny, ponieważ określają uwewnętrznione, społecznie generowane, ale i społecznie modyfikowane zasoby znaczeniowe, których ludzie używają w procesach konstrukcji, rekonstrukcji oraz interpretacji³⁴.

Oznacza to, że produkcja oraz interpretacja generowane są przez ząębające się wzajemnie, po pierwsze, zinternalizowane przez agensów społecznych „zasoby społeczne” (znaczeniowe), oraz po drugie, wzorce produkcji tekstów, które po zdekodowaniu stanowią klucze interpretacyjne tekstów. Wykorzystywanie zasobów oraz proces dekodowania wzorców jest automatyczny i w dużym stopniu nieświadomy³⁵. Jak pisze Fairclough, tekst może coś dla kogoś oznaczać, jeśli ten ktoś już, niejako przedwstępnie, uznał znaczenie tekstu, oraz jest w stanie wyciągnąć „właściwe” wnioski na temat znaczeń, mimo nieobecności „jawnych” wskazówek co do interpretacji. Teksty czy dyskursy tym samym „interpelują” podmioty, co oznacza, że pozycje dla interpretujących teksty podmiotów są już „z góry” ustalone w procesie produkcji³⁶, a tym samym *implicite* zawarte w samym tekście.

W tej perspektywie Fairclough przyjmuje (częściowo zmodyfikowaną) teorię ideologii Louisa Althussera, a w szczególności jej założenia dotyczące po pierwsze zmaterializowania ideologii w praktykach dyskursywnych, po drugie ideologicz-

³² W tym wypadku teorię legitymizacji Wodak i Theo van Leeuwena oraz Petera Bergera i Thomasa Luckmana. W pierwszym ujęciu legitymizacja jest jedną ze strategii dyskursywnych, nastawionych na utrzymanie i utrwalanie określonych struktur znaczeniowych. Ich celem jest wspieranie, utrzymanie i reprodukcja wytworzonych form tożsamości oraz usprawiedliwienie *status quo*. Legitymizacja odnosi do tego, „dlaczego społeczne praktyki, albo ich część, muszą realizować się w ten właśnie sposób. Odpowiedź na pytanie ‘dlaczego’ nie jest natomiast nigdy wewnętrzną wobec samej praktyki, ale tak jak ona musi zostać skonstruowana w dyskursie”. T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing Immigration Control: A Discourse – Historical Analysis*, „Discourse Studies” 1999, vol. 1(1), s. 93, 98. W drugim ujęciu legitymizacja oznacza formę obiektywizacji: „‘wyjaśnia’ porządek instytucjonalny, przypisując jego zobiektywizowanym znaczeniom ważność poznawczą”. P.L. Berger, T. Luckman, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 151.

³³ N. Fairclough, *Language and Power*, Longman Pearson Education, London 2001, s. 21; N. Fairclough, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 2009, s. 73.

³⁴ N. Fairclough, *Language...*, s. 20–21.

³⁵ N. Fairclough, *Discourse and Social...*, s. 80.

³⁶ *Ibidem*, s. 84.

nej interpelacji podmiotowości, i po trzecie walki klasowej, której stawką oraz miejscem są „ideologiczne aparaty państwowe”. Zgodnie z tą koncepcją o podmiotach możemy mówić zawsze już tylko w perspektywie ideologii, która, mówiąc językiem Althussera, interpeluje jednostki do tego, żeby stały się podmiotami³⁷. W efekcie nie możemy mówić o podmiotach poza ideologią oraz poza materialnym wypełnianiem przez nie ideologicznych działań.

Koncepcję tę najkrócej można zobrazować następującym fragmentem autora: „ogromna większość (dobrych podmiotów) maszeruje dobrze całkiem sama, to znaczy zgodnie z ideologią (...). ‘Rozpoznają’ one istniejący stan rzeczy, który polega na tym, ‘że jest prawdziwie, co jest tak właśnie, a nie inaczej’”³⁸. Oznacza to, że rozpoznanie siebie w porządku ideologicznym daje gwarancję uzyskania podmiotowości. Althusser obrazowo przedstawia ten mechanizm opisując sytuację, w której jednostka odwraca się na zawołanie policjanta: „Hej, ty tam”, a jej reakcja jest automatyczną identyfikacją z wzywającym (i nazywającym) ją systemem. Aby jednak upodmiotowienie było możliwe, podmioty muszą „maszerować same”, co oznacza, że animowane przez system, powinny zachować pewną autonomię, a więc zapoznać źródła własnego upodmiotowienia³⁹.

W koncepcji Fairclougha mechanizm ten oznacza sam udział w praktyce dyskursywnej, w ramach której pozycje podmiotowe są częściowo określone. W wypadku podręczników szkolnych są to te elementy tekstu, które za pomocą środków językowych umieszczają poszczególnych uczestników sytuacji edukacyjnej w określonym porządku. We współczesnych odmianach teorii dyskursu, co już zaznaczano, mechanizm ten nie jest postrzegany jako deterministyczny.

Proces produkcji oraz interpretacji jest jednak w dużym stopniu społecznie ograniczony. Z jednej strony jest ograniczony przez wspomniane już zinternalizowane przez agensów „społeczne zasoby” znaczeniowe (które funkcjonują tutaj jako rodzaj „mapy mentalnej” porządku społecznego⁴⁰), z drugiej natomiast, przez konstrukcję społecznej praktyki, w ramach której produkcja oraz interpretacja się dokonuje, a od której zależy selekcja dokonywana na poziomie wykorzystywanych zasobów⁴¹. Fairclough wprowadza w tym miejscu dwa rodzaje sposobów skutecznie ograniczających możliwości interpretacyjne, w warunkach potencjalnej ambiwalencji tekstów. Pierwszym z nich jest „kontekst” (konkretnej

³⁷ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski), Warszawa 2006, źródło internetowe: <http://skfm.dyktatura.info/download/althusser05.pdf>, dostęp: 10.10.2008, s. 22.

³⁸ *Ibidem*, s. 26–27.

³⁹ Identyfikacja możliwa jest zatem przez proste rozpoznanie siebie w ideologii, „że wszyscy jesteśmy zawsze już podmiotami, i jako podmioty bez przerwy praktykujemy rytuały rozpoznania ideologicznego, gwarantujące nam w pełni bycie konkretnymi podmiotami, indywidualnymi nie do pomylenia z kimś innym i (oczywiście) niepowtarzalnymi”. *Ibidem*, s. 23. Udział w rytuałach potwierdza zatem podmiotowość.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 82.

⁴¹ *Ibidem*, s. 80, 83.

praktyki dyskursywnej, w ramach której produkowany jest tekst), drugim „spójność”.

Działanie kontekstu oznacza, że agensi dokonują interpretacji, biorąc jednocześnie pod uwagę (nieświadomie) cały kontekst społecznej praktyki, której tekst jest częścią. Kontekst oznacza więc po pierwsze przedzałożenia co do znaczeń tekstu, które umożliwiają eliminację ambiwalencji wynikającej z wielości możliwości interpretacyjnych, po drugie *background* agensów społecznych, precyzujący ich pozycje podmiotowe (które wytwarzane są w tekście na etapie procesu produkcji)⁴². Spójność, odniesiona do procesu interpretacji (a nie cechy samego tekstu), oznacza, że teksty „interpelują” podmioty, oraz związane z pozycjami podmiotowymi możliwe interpretacje⁴³.

Każda instytucja czy określony model interakcji społecznych (ugruntowanych w konkretnych praktykach społecznych) stanowi podstawową ramę odniesienia, decydującą o możliwościach interpretacyjnych biorących w nich udział jednostek. W wypadku szkoły i wykorzystywanych w niej podręczników oznacza to, że każda zawarta w tekstach ambiwalencja (oznaczająca możliwość pojawienia się zróżnicowanych interpretacji) podlega przede wszystkim kontroli ze strony kontekstu. Najszerszym kontekstem, jak powiedziano, jest rzeczywistość społeczna (a mówiąc konkretniej, jej hegemoniczna reprezentacja).

Kontekst społeczny jest więc istotny nie tylko jako rama, w której podręcznik występuje jako tekst czy wiedza – która jako istotny element produkcji tekstu podręcznikowego jest wytwarzana – ale również jako określanie celów, które temu procesowi produkcji towarzyszą, czy u podstaw którego stoją. Co należy podkreślić, w przyjmowanej tutaj perspektywie relacja między kontekstem a konstruowaną w podręcznikach wiedzą oraz celami kształcenia stojącymi u podstaw programów podręczników szkolnych nie jest bezpośrednia. W perspektywie KAD kategorią, która opisuje relację między praktyką społeczną charakterystyczną dla określonego kontekstu a dyskursywną reprezentacją tej praktyki w ramach innej, jest kategoria rekontekstualizacji⁴⁴.

⁴² *Ibidem*, s. 81.

⁴³ *Ibidem*, s. 83–84.

⁴⁴ Kategorię rekontekstualizacji jest przez przedstawicieli KAD zapożyczona z teorii Basila Bernsteina, którego teoria „dyskursu pedagogicznego” jest w dużej mierze zbieżna z formacyjną koncepcją dyskursu, przyjmowaną w ramach KAD. U Bernsteina społeczna praktyka klasy szkolnej jest postrzegana jako konstytuująca nie tylko wiedzę pedagogiczną, ale też tożsamości oraz relacje między jej uczestnikami. L. Chouliaraki, *Regulation in „Progressivist” Pedagogic Discourse Individualized Teacher-Pupil Talk*, „Discourse and Society” 1995, 9 (1), s. 4. Jak pisze Bernstein, dyskurs pedagogiczny, chociaż sam w sobie nie jest dyskursem („dyskurs bez dyskursu”), to rozumiany jako zasada, dotyczy uzgadniania czy dopasowywania innych dyskursów. W tym sensie oznacza przede wszystkim rekontekstualizację czy zasadę rekontekstualizacji. B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor&Francis, London 1996, s. 46–47. Jako zasada rekontekstualizacji, dyskurs pedagogiczny ucieleśnia dwa podstawowe dyskursy: umiejętności i ich wzajemne relacje (dyskurs instrukcji), oraz dyskurs porządku społecznego (dyskurs regulacji), w efekcie działania których wytwarzany jest dyskurs wyobrażeniowy, a wraz z nim wyobrażeniowe podmioty. *Ibidem*, s. 46–47.

Jak pisze Fairclough, „[k]ażda praktyka (i wszystkie sieci społecznych praktyk – wszystkie pola) rekontekstualizują inne społeczne praktyki, zgodnie z charakterystycznymi dla nich zasadami ich funkcjonowania”⁴⁵. W ten sposób kategoria rekontekstualizacji odnosi się do relacji między produkcją i reprezentacją⁴⁶. Jeśli przyjmujemy, że każda rekontekstualizacja pociąga za sobą transformację, która z kolei warunkowana jest przez zainteresowania, wartości czy cele tekstu w jego własnej społecznej praktyce⁴⁷ (w tym wypadku podręcznika szkolnego w praktyce społecznej, jaką jest edukacja), to dlatego, że rekontekstualizowana społeczna praktyka dyskursywna (bądź niedyskursywna) realizowana jest poza kontekstem praktyki, która jest reprezentowana⁴⁸.

Nawet jeśli proces interpretacyjny podlega tak rozległej kontroli, nigdy nie może być całkowity, chociażby z powodu zróżnicowania społecznych zasobów jednostek i grup. Niemniej jednak założenie o istnieniu dominującej racjonalności oraz hegemonii określonej opcji ideologicznej pozwala spojrzeć na proces edukacyjny, jaki dokonuje się przy udziale podręczników, w perspektywie klasycznej Bourdieu’owskiej teorii przemocy symbolicznej. Należy przy tym podkreślić, że wartościowość KAD dla tego typu badań nie wynika z samej koncepcji przemocy, jaka dokonuje się przy współudziale praktyk dyskursywnych, ale przede wszystkim z możliwości uchwycenia logiki oraz zasad działania samych tych procesów, których efektem jest utrzymująca się hegemonia. Tak więc ewentualna krytyka KAD podkreślająca jej kołowy charakter jest po prostu nietrafiona. Nie chodzi bowiem o to tylko, by udowodnić to, co się uprzednio zakłada: przemoc, relacje władzy etc., ale o to, by pokazać, za pomocą jakich środków i jakich strategii proces ten się dokonuje.

Przykłady wyników zastosowania KAD do analizy działania mechanizmów interpelacji i kontroli interpretacji obecnych w badanych podręcznikach

Uwzględnienie analizy mechanizmów kontroli interpretacji nie stanowiło pierwotnego zamierzenia badawczego. Podstawowym celem badania była rekonstrukcja i analiza reprezentacji obecnych w podręcznikach Wiedzy o społeczeństwie dla szkoły gimnazjalnej⁴⁹ oraz mechanizmów dyskursywnych, za pomocą

⁴⁵ N. Fairclough, *Discourse, Social Theory and Social Research: The Discourse of Welfare Reform*, źródło internetowe: <http://ccs.ukzn.ac.za/files/Discourse.pdf>, dostęp: 16.08.2012, s. 24.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 24.

⁴⁷ N. Fairclough, *Media discourse*, Hodder Education, London 1995, s. 114–115.

⁴⁸ T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing...*, s. 96.

⁴⁹ Analizie poddano 8 podręczników „Wiedzy o społeczeństwie” wydanych w trzech różnych wydawnictwach: 2 podręczniki wydane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (1. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Podręcznik i ćwiczenia dla uczniów gimnazjum*, Część I, CEO, Warszawa; 2. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Podręcznik i ćwiczenia dla uczniów gimnazjum*, Część II, CEO, Warszawa); 3 podręczniki wydawnictwa

których reprezentacje te są konstruowane. W trakcie analizy okazało się jednak, że tekst podręcznikowy stanowi rodzaj sterowanej interakcji z zakładanym odbiorcą, jakim przede wszystkim jest uczeń. Tym samym wiedza konstruowana w podręcznikach nie podlega prostej autorytarnej formie transmisji czy perswazyi, ale że procesowi jej przekazu towarzyszy jednoczesny mechanizm usprawiedliwiania oraz legitymizacji⁵⁰.

Dan B. Fleming zwraca uwagę, że obszar nauk społecznych jest „obszarem drażliwym”, który z konieczności odnosi do sądów wartościujących. Autorzy tego typu podręczników nie zawsze są wystarczająco krytyczni w odniesieniu do własnego społeczeństwa⁵¹. W perspektywie krytycznej wspomniany tutaj „brak krytycyzmu” nie jest przypadkowy. Zgodnie z założeniem o dominacji określonej reprezentacji rzeczywistości wynikającej z hegemonii konkretnej grupy czy grup społecznych, ideologiczna „inwestycja” normatywna uwarunkowana jest określonym kontekstem, w ramach którego dokonuje się produkcja, legitymizacja oraz usprawiedliwienie podręcznikowej wiedzy. Innymi słowy, usprawiedliwienie oraz legitymizacja odnoszą się do tych aspektów rzeczywistości, które w zamierzeniu twórców – a więc *explicite* – odzwierciedlają rzeczywistość, natomiast *implicitie* są reprezentowane w formie określonej wiedzy (zapośredniczonej ideologicznie), konstruowanej w podręcznikach. Ideologiczność i partykularność mogą więc zostać zapoznane w efekcie procesu legitymizacji i usprawiedliwiania, których skutkiem jest naturalizacja i reifikacja arbitralnych reprezentacji obe-

Juka (3. J. Królikowski, *To jest ważne. Żyję wśród innych. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum 1*, Juka; 4. J. Królikowski, *To jest ważne. Żyję wśród innych. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum 2*, Juka; 5. K. Brząkalik, *To jest ważne. Pracuję, zarabiam, gospodaruję. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami do gimnazjum 3*, Juka); 3 podręczniki wydawnictwa Nowa Era (6. K. Kryszk, R. Kryszka, T. Kowalewska, *Dziś i jutro 1. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy pierwszej gimnazjum*, Nowa Era; 7. A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro 2. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy drugiej gimnazjum*, Nowa Era; 8. I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, *Dziś i jutro 3. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*, Nowa Era). Powyżej przyporządkowane numery odpowiadają kodom występującym w przytaczanych fragmentach podręczników.

⁵⁰ Nie oznacza to, że w podręcznikach nie wykorzystuje się „standardowych” form oddziaływań, takich jak: indoktrynacja (mechanizm służący pozyskiwaniu zwolenników określonej opcji ideologicznej), manipulacja (tendencyjne przedstawianie informacji), autorytaryzm (używanie moralizatorskiego i dyrektywnego tonu), sakralizacja (używanie sformułowań pełnych patosu i przesady), dogmatyzm (brak krytycyzmu), blokada i selekcja informacji (mieszanie faktów z ocenami, opisów z interpretacjami, prawidłowości empirycznych z pożądanymi wzorcami, używanie definicji perswazyjnych), dobór i selekcja treści tekstów, informacji czy materiału graficznego, wybiórcza reprezentatywność zjawisk społecznych, waloryzacja określonych wersji rzeczywistości, tendencyjne sposoby wartościowania, hierarchizowanie oraz kwalifikowanie epitetowe, idealizacja oraz odproblematyzywanie rzeczywistości, przywoływanie niekwestionowalnych tez i argumentów. M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza...*, s. 26–28. Przeciwnie, stanowią one znaczną część procesu, o którym mowa. Niemniej jednak podstawowym zjawiskiem, jakie pojawia się w podręcznikach, jest mechanizm wywoływania czy generowania zgody po stronie odbiorców co do określonych reprezentacji.

⁵¹ D.B. Fleming, *High School Social Studies Textbooks: Good or Bad Compared to What?*, „The International Journal of Social Education” 1989-1990, 4, s. 6, cyt. za F. Pingel, *UNESCO...*, s. 8.

nych w podręcznikach, co zresztą stanowi istotę mechanizmu kontroli interpretacji, w efekcie którego konstruowana wiedza o rzeczywistości nie wydaje się czymś arbitralnie narzuconym, ale racjonalnie, a przede wszystkim samodzielnie uznanym.

Należy zaznaczyć, że mówienie o strategiach dyskursywnych – szczególnie, jeśli dotyczą kwestii interpretacji – bez uwzględnienia problematyki reprezentacji jest problematyczne. Strategie dyskursywne w KAD podejmowane są przede wszystkim w perspektywie ich materialnych efektów. Analiza mechanizmów formalnych (czyli tego, jak działa dyskurs) podporządkowana jest bowiem temu, co jest artykułowane w konkretnym dyskursie (a co w KAD interpretowane jest w perspektywie teorii hegemonii). Ponieważ jednak reprezentacje nie stanowią zasadniczego zagadnienia tego artykułu⁵², postaram się w skrócie wskazywać, jeśli będzie taka potrzeba, z jakim typem reprezentacji łączy się dany przykład kontroli interpretacyjnej.

Intertekstualność – obiektywizacja i legitymizacja jako kontrola interpretacji

Podobnie jak w większości szkolnych podręczników, w analizowanych materiałach pojawia się wiele tekstów źródłowych. Selekcja oraz sposób ich doboru, a także umiejscowienie w strukturze poszczególnych tematów pozwala na określenie ich niezakładanych (ukrytych), ale realizowanych funkcji. Punktem wyjścia do ich zrozumienia może być koncepcja „intertekstualności”⁵³ (jedna z kluczowych kategorii wykorzystywanych w KAD). Oznacza to, że każdy tekst pełen jest fragmentów innych tekstów, a w związku z tym każdy proces interpretacji jest generowany i warunkowany przez całość łańcucha intertekstualnego, jaki w danym tekście się pojawia. Fairclough nazywa to zjawisko „jawną intertekstualnością”⁵⁴.

Konstruowanie podmiotowości czy też interpelacja podmiotowości w dyskursie za pomocą intertekstualności dokonuje się, jak pisze Fairclough, dzięki temu, że „[t]eksty postulują oraz *implicite* ustanawiają pozycje interpretatywne dla interpretujących podmiotów, które stają się w ten sposób zdolnymi do użycia założeń wynikających z ich doświadczenia, oraz do zrekonstruowania związków między poszczególnymi elementami intertekstualnymi i w ten sposób do wytworzenia

⁵² Elementy tego zagadnienia zostały poruszone w innych miejscach: K. Starego, *Obraz porządku społecznego i tożsamości obywatelskiej na przykładzie wybranych podręczników wiedzy o społeczeństwie*, [w:] *Podręczniki...*; K. Starego, *Obywatelstwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Ars Educandi Monografie*, t. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

⁵³ Kategoria intertekstualności, którą za Michaiłem Bachtinem i Julią Kristewą stosuje Fairclough, opisuje zjawisko wewnętrznego zróżnicowania tekstowego każdego pojedynczego tekstu.

⁵⁴ N. Fairclough, *Discourse and Social...*, s. 85, 117.

spójnej interpretacji”⁵⁵. Całość procesu ma natomiast ściśle ideologiczny charakter i wytwarza ideologiczne efekty.

W analizowanych podręcznikach możemy wyróżnić przede wszystkim dwa podstawowe sposoby, na które dzięki intertekstualności dokonuje się kontrola interpretacji. Związane są one z dwiema podstawowymi – obecnymi w podręcznikach – funkcjami intertekstualności, które można określić jako obiektywizację oraz legitymizację. W ramach pierwszej mamy do czynienia z procesem wytworzenia ramy dyskursu określającego konstruowaną obiektywność. W tym wypadku pojawiające się w podręcznikach cytowania (które są dobrane tematycznie) znajdują się na początku tekstu. Taka struktura dominuje w 3 podręczniku drugiej serii (dotyczącym życia gospodarczego) oraz podręcznikach trzeciej serii. Warto wspomnieć, że na początku jednego z podręczników – dotyczącego wiedzy o gospodarce – pojawia się cytat z Friedricha Hayeka (którego myśl zaliczana jest do klasyki ideologii neoliberalnej⁵⁶), jako motto podręcznika:

najlepszą drogą do zrozumienia, jakim to sposobem funkcjonowanie systemu rynkowego prowadzi nie tylko do wytworzenia ładu, lecz również do wielkiego wzrostu wynagrodzeń, jakie ludzie otrzymują za swoje wysiłki, jest rozważenie tego systemu jako gry. (...) Jest to gra tworząca bogactwo, to znaczy prowadząca do powiększenia strumienia dóbr i wzrostu szans na zaspokojenie potrzeb wszystkich jej uczestników (5,4).

Zastosowanie intertekstualności jako usprawiedliwienia buduje w tym wypadku reprezentację systemu rynkowego jako siły regulacji i powszechnie podzielnego dobrobytu.

Często pojawiają się wyselekcjonowane źródła prasowe, przy czym większość z nich stanowią źródła o proweniencji konserwatywnej bądź konserwatywno-liberalnej⁵⁷. Jej elementem jest zwykle autoryzacja osobowa (dziennikarze, politycy), oraz bezosobowa⁵⁸ (prasa jako ulegitymizowana reprezentacja zjawisk). W wypadku autoryzacji osobowej w podręczniku pojawia się opis przywoływanej osoby, jej funkcji i znaczenia, np.: *Słowa te wypowiedział Tadeusz Mazowiecki, wybitny polski polityk, premier pierwszego rządu (...)* (4,5); *Dariusz Filar (profesor ekonomii Uniwersytetu Gdańskiego)* (5,63); *Autorem tekstu, który przeczytałeś, jest laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii w 1974 roku – Friedrich von Hayek – wybitny XX-wieczny ekonomista, prawnik, socjolog i filozof* (5,4).

Często punktem wyjścia jest uprzednia delegitymizacja porządku, wobec którego następnie (przez negatywne odniesienie) budowana jest pozytywność. Przykładem mogą być tematy, które budują się na uprzednim odniesieniu do realnego socjalizmu. Na przykład, w temacie dotyczącym gospodarki rynkowej

⁵⁵ *Ibidem*, s. 135.

⁵⁶ Co jest istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że podręcznik dotyczy wiedzy o gospodarce.

⁵⁷ Takie jak: „Wprost” oraz „Rzeczpospolita”, czasem „Tygodnik Powszechny”, rzadziej „Polityka” i „Gazeta Wyborcza”.

⁵⁸ Autoryzacja osobowa oraz bezosobowa stanowią przejawiające się dyskursywnie formy legitymizacji, które dokonują się przez odwołanie do autorytetu (osobowego bądź bezosobowego). T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing...*, s. 104–105.

i rynku legitymizacja porządku gospodarczego po '89 roku budowana jest w opozycji do PRL. I tak cytatem wprowadzającym jest opisane w „Rzeczpospolitej” wspomnienie przedsiębiorcy z PRL. Usprawiedliwienie porządku przez negatywne odniesienie, poza samym zestawieniem, polega również na połączeniu z pracą intertekstualności, legitymizacji przez wartościowanie.

W cytowanym fragmencie dominują słowa nacechowane negatywnie, z kolei w podręcznikowym opisie systemu rynkowego – odwrotnie – słowa wywołujące pozytywne konotacje. I tak w pierwszym wypadku mamy słowa i zwroty takie, jak: „odebrano”, „przejęło je”, „rozdzielanie”, „państwo najlepiej wie”, „ustalano centralnie”, „kolejki”, „kryzys”, „wiele godzin czekano”, „złej jakości”, „marnotrawiono”, „brakowało”, „nie udawało się zdobyć”. W drugim natomiast: „nikt nie nakazuje”, „nie muszą już pisać”, „wszystko...można kupić”, „obfitość”, „zapomnieliśmy o pustych półkach”. W tak budowanej ramie określona forma porządku potransformacyjnego, poza samoreifikacją, zyskuje również automatyczną legitymizację, która zabezpiecza przed możliwością jej zakwestionowania albo stawiania w wątpliwość.

Funkcja zabezpieczania wytwarzanej reprezentacji *status quo* realizuje się dodatkowo przez kontekstową (kontekst kompozycji lekcji) kontrolę interpretacji. W ramach kompozycji lekcji funkcję pośrednika między przedstawioną za pomocą intertekstualności reprezentacją (cytat z Balcerowicza) a legitymizowaną reprezentacją współczesnego systemu społecznego pełnią pytania do uczniów, które pojawiają się w ostatniej części lekcji i które korespondują z wymienionymi na początku lekcji celami:

dowiesz się, skąd wzięły się niektóre polskie problemy gospodarcze...; zrozumiesz, w czym tkwi źródło trudności, jakie przeżywamy współcześnie...; zastanowisz się nad tym, czy proces naprawy polskiej gospodarki został już zakończony...; zdobyte umiejętności pozwolą ci sformułować własne opinie dotyczące przekształceń gospodarczych w naszym kraju.

Jakie są, zdaniem autora tekstu, źródła najpoważniejszych polskich problemów? Czy zgadzasz się z twierdzeniami profesora Leszka Balcerowicza? Jakie problemy gospodarcze są, twoim zdaniem, obecnie najbardziej dotkliwe dla społeczeństwa? Spróbuj samodzielnie wskazać przyczyny tych problemów; Czego nie udało się, twoim zdaniem, zreformować w ciągu ostatnich dwóch lat? Jakie dziedziny gospodarki powinny być przekształcane w pierwszej kolejności?

W przygotowanym wcześniej uniwersum znaczeniowym oraz interpretacyjnym (wyznaczanym przez cytat z Balcerowicza) pojawia się proces legitymizacji reform gospodarczych, zorientowanych przede wszystkim na zwijanie państwa socjalnego, redukcję funkcji socjalnych państwa etc. Ostatnim elementem tego mechanizmu jest powtórzenie procesu legitymizacji, dzięki odpowiednio skonstruowanym pytaniom kontrolnym (zamykającym temat):

Czy wprowadzenie tak radykalnych zmian było konieczne? Czy mogliśmy się bez nich obejść? Jakie koszty społeczno-gospodarcze musieliśmy ponieść?

Innym przykładem obiektywizacji, uzyskiwanej za pomocą delegitymizacyjnej roli intertekstualności, jest przytaczanie badań statystycznych w formie dowodu na brak skrajnego ubóstwa w Polsce, czy delegitymizacji twierdzeń o jego pogłębianiu się. Strategia ta pojawia się w temacie dotyczącym dochodów i wydatków gospodarstw domowych. Jako wskaźnik ubóstwa uznana zostaje ograniczona konsumpcja dóbr trwałych. Przywołane statystyki pokazują, jak w Polsce od '89 roku wzrastała konsumpcja dóbr trwałych. Po czym w końcowej części lekcji „Co tu jest ważne?”, pojawiają się następujące pytania do uczniów:

Czy zgadzasz się z powszechnie wyrażanym twierdzeniem, że Polacy w latach dziewięćdziesiątych stale ubożeli? Czy można udowodnić to twierdzenie, posługując się danymi statystycznymi dotyczącymi wydatków i wyposażenia gospodarstw domowych w dobra trwałe użytku? Dlaczego zatem ludzie sądzą, że są coraz biedniejsi? (5,33).

Co istotne, wcześniej w treści tematu pojawia się twierdzenie, które ma stanowić odpowiedź na ostatnią część pytania do uczniów:

W latach dziewięćdziesiątych coraz więcej gospodarstw domowych zaopatrywało się w takie dobra, co świadczy o wzroście zamożności, a nie o ubożeniu naszego społeczeństwa. Odczucia ludzi są jednak inne – często twierdzą oni, że są biedni, gdy nie potrafią zaspokoić wszystkich swoich potrzeb. Nie zawsze oznacza to życie w ubóstwie (5,29).

We wszystkich analizowanych podręcznikach, poza opisywanymi powyżej tekstami źródłowymi, mamy do czynienia z krótkimi cytatami „okolicznościowymi”. Mają one formę wtrąceń, pojawiających się między różnymi, wyróżnionymi wcześniej częściami kompozycji tekstu. W takim wypadku ich podstawową funkcją jest legitymizacja wcześniej skonstruowanej wiedzy. Przykładem może być legitymizacja przez autoryzację, której istotnym elementem jest „mitotwórstwo”⁵⁹. W jednym z podręczników w temacie dotyczącym „kosztu alternatywnego” pojawia się bajka La Fontaine’a. Jest to przykład ciekawy, ponieważ pokazuje, w jaki sposób na kontrolę interpretacji zawartą w samym zjawisku intertekstualności nakłada się dodatkowo kontrola interpretacji w postaci przypisanego do cytowanego fragmentu ćwiczenia. Jak w każdej bajce, podstawą jest silny przekaz normatywny, moralizowanie oraz przeciwstawianie bohaterów „pozytywnych” (zwykle nagradzanych) oraz „negatywnych” (których zachowanie zwykle zostaje ukarane).

W przytaczanej bajce *Świerszcz i mrówka* (2,91), w kontekście tematycznym podrozdziału, bohaterem konstruowanym jako przykład do naśladowania jest mrówka, pokazana jako pracowita, odpowiedzialna, myśląca o przyszłości, która swoją ciężką pracą zapewniła sobie zimowe przetrwanie; w roli bohatera negatywnego przedstawiony jest świerszcz, który opisany jest w kategoriach bezmyślności, braku odpowiedzialności oraz braku perspektywiczności myślowej (kiedy mrówka całe lato pracowała, świerszcz beztrąsko w tym czasie śpiewał). Chociaż

⁵⁹ Mitotwórstwo również jest formą dyskursywnie konstruowanej legitymizacji, której mechanizm polega na opowiadaniu historii. Mogą być one przedstawiane jako „opowieści moralizatorskie”, stanowiące dowód istnienia ogólnych, wskazanych norm zachowania, albo jako „opowieści ostrzegawcze”, służące do przedstawienia piętnowanych odstępstw. *Ibidem*, s. 110.

interpretacja przedstawionych w bajce charakterów mogłaby zostać ułożona odwrotnie (skąpa mrówka, która odmawia pomocy świerszczowi, który z kolei poświęcił własny interes na rzecz interesu ogółu – uprzyjemnianie śpiewem życia wszystkim mieszkańcom łąki etc.), to zadanie skierowane do uczniów (znajdujące się pod tekstem) nie pozostawia miejsca na taką interpretację. Założonym sposobem interpretacji (znajdującym odzwierciedlenie w pytaniach do uczniów) jest uznanie decyzji świerszcza (o śpiewaniu całe lato) jako decyzji ekonomicznej, która posiada koszt alternatywny (możliwość zbierania zapasów, a więc i przetrwania zimą). W ten sposób decyzja ta ostatecznie może zostać rozumiana jako nieracjonalna i nieodpowiedzialna.

Fragment ten pokazuje, w jaki sposób intertekstualność, oraz nakładające się na siebie dwa typy kontroli interpretacji, odnoszą się nie tylko do legitymizacji wiedzy, ale przyczyniają się do konstruowania modelu mentalnego odbiorcy, w którym różne typy zachowań będą podlegały ocenie w perspektywie „racjonalnych wyborów” jednostkowych, z których każdy ma swoje wliczone w koszty konsekwencje. W takiej sytuacji konsekwencje, jakie każda jednostka podejmuje w kontekście kosztu alternatywnego, będą uprawomocnione jako jej własny problem (konsekwencją każdej nieodpowiedniej decyzji ekonomicznej musi być poniesienie kary – w sytuacji świerszcza jest to kara dość ostateczna).

Kontrola interpretacji w zadaniach

Przedstawienie kontroli interpretacji w odniesieniu do ćwiczeń, jakie uczniowie mają za zadanie wykonać na podstawie materiału przedstawianego w ramach określonego tematu, jest o tyle trudne, że wymaga uwzględnienia kontekstu tematycznego i sposobu reprezentacji zróżnicowanych zjawisk, wartościowań, legitymizacji etc. Zadania pojawiające się w podręcznikach możemy podzielić na dwie podstawowe kategorie: zadań problemowych i zadań odtwórczych (odtwarzających wiedzę). Co ważne, większość z nich ma być realizowana w grupach. W wypadku kontroli interpretacji obecnej w ćwiczeniach (w założeniu problemowych) trudno oddzielić strategię od treści, ponieważ kontrola taka ma na celu przede wszystkim legitymizację zagadnień pojawiających się wcześniej w określonym temacie.

Jedną z przykładowych jej form jest mechanizm, który można określić jako „pozorowanie dylematów ideologicznych”. W tym wypadku proces kontroli interpretacji związany jest albo z brakiem realnych możliwości opowiedzenia się za inną, niż preferowana przez podręczniki, opcją ideologiczną, albo z brakiem realnego konfliktu zawartego w ćwiczeniu. Z takim zjawiskiem mamy do czynienia w ćwiczeniach, które w podręcznikach pierwszej serii opatrzone są symbolem i oznaczają *pojawiające się na lekcjach dylematy, czyli wyjątkowo trudne do rozstrzygnięcia pytania* (1,VII). W takiej perspektywie istotne jest po pierwsze to, co w takich

ćwiczeniach pojawia się jako problem (uznany więc jako trudny do rozstrzygnięcia), z drugiej strony, sugerowany sposób jego rozstrzygnięcia przez kontrolę interpretacji, która pracuje nie tylko przez sposób sformułowania dylematu, ale również przez kontekst, w jakim dany dylemat się pojawia.

Najczęstszą strategią jest założenie właściwej odpowiedzi przez odniesienie do treści tematu, w ramach którego określone ćwiczenie się pojawia, a z którego jasno wynika, która z opcji zderzonych ze sobą w ćwiczeniu jest odpowiednia. Przykładem są następujące ćwiczenia: *Działać czy nie działać?* Ćwiczenie pojawia się w kontekście tematu dotyczącego sposobów uczestnictwa obywateli w życiu publicznym. Opis wygląda następująco:

„Szkoda czasu”, „Po co ci się męczyć?”, „I tak się nic nie zmieni” – mówią niektórzy. „Ci, którzy działają społecznie, na pewno mają w tym jakiś prywatny interes” – dodają inni. Wielu młodych ludzi uważa, że angażowanie się w sprawy publiczne to rzecz raczej nudna, a nawet podejrzana. A co ty sądzisz na ten temat? (2, 5).

Iść czy nie iść na wybory?. Ten z kolei „dylemat” pojawia się w kontekście tematu, którego tytuł brzmi: *Marsz na wybory!* Założenie jakiegokolwiek możliwości pojawienia się dylematycznej sytuacji również zostaje na wstępie wyeliminowane. Oto treść ćwiczenia:

(...) Ludzie, którzy nie chodzą na wybory, twierdzą, że polityka ich nie interesuje, że wszyscy kandydaci są nieodpowiedni albo że głos wyborcy i tak się nie liczy. Niektórym po prostu nie chce się wyjść z domu. Wy też już za kilka lat staniecie za tym dylematem – głosować czy nie. Czy gdy skończycie już 18 lat, weźmiecie udział w wyborach? Dlaczego? (2,8).

Pomijając na moment kwestię założonej odpowiedzi, a przez to pozorowania dylematu, należy zwrócić uwagę na konstruowane tutaj negatywne odniesienie i proces delegitymizacji określonych zachowań (zakładanych jako powszechnie występujących w rzeczywistości społecznej). Tego typu ćwiczenia oparte są na uprzednim założeniu działań pożądaných i niepożądaných, do których przypisane są z kolei określone wzorce myślowe (odzwierciedlane przez pojawiające się w ćwiczeniach uzasadnienia stanowisk sprzeciwu wobec obywatelskiego działania oraz uczestnictwa w wyborach). Ćwiczenia nie mają zatem na celu stworzenia rzeczywistej sytuacji dylematu, ale napiętnowanie i wyeliminowanie postaw, które zdiagnozowane są jako często występujące w rzeczywistości społecznej. Co więcej, za piętnowaniem postaw idzie dalej napiętnowanie jednostek, które do takich postaw mogą zostać przypisane.

Ćwiczenia z drugiej analizowanej serii podręczników, w których pojawia się mechanizm wytwarzania pozornych dylematów ideologicznych, wymagają dokładniejszego omówienia. W tym wypadku mamy do czynienia z osobną podkategorią ćwiczeń „dylematów”, gdzie bardzo istotną rolę odgrywa kontekst i całość kompozycji reprezentacji wiedzy. Ćwiczenia te opierają się na zadaniu przeprowadzenia dyskusji „za” i „przeciw” jakiemuś stanowisku, problemowi, pytaniu etc., w oparciu o przygotowane przez autorów argumenty. Opis argumentów pojawia się w tabeli zatytułowanej: *Podyskutujmy*. Pod tabelą znajdują się

pytania kontrolne do tematu (są to zwykle pytania dotyczące treści podręcznika, pojawiają się jednak również problemowe, ale te zawsze są już sugerujące). Dopiero pod pytaniami mamy zadanie dla uczniów, którzy stawiając się po stronie którejś z alternatyw i w oparciu o podane argumenty, mają dyskutować. Pod opisem zadania znajduje się kolejna tabela: *Chcę wiedzieć więcej*. Tak szczegółowy opis pojawiających się po sobie elementów jest konieczny z punktu widzenia możliwości dokładnego wytłumaczenia logiki kontroli interpretacji, która warunkuje również pozorność przedstawianego dylematu ideologicznego, jako że od podstaw zakłada „właściwą” perspektywę myślową, w którą uczniowie są kierowani.

Pierwszy przykład takiego ćwiczenia dotyczy problemu: *Czy zysk jest sprawiedliwy?* (5,12). Ćwiczenie pojawia się w kontekście tematu: *Rynek dóbr i usług*. Co należy podkreślić, w poprzedzającej zadanie treści tematu konstruowana jest (za pomocą strategii reifikacji) reprezentacja rynku jako zjawiska regulowanego przez siły obiektywne (analogicznie do praw przyrodniczych). Dodatkowo tworzona jest reprezentacja rynku jako pola generującego tylko porozumienie między zróżnicowanymi działającymi w jego ramach aktorami. Jednostki reprezentowane są jako z istoty posiadające ekscesywne potrzeby, których nie sposób zrealizować. I tak adekwatne czy korespondujące z tematem są tylko argumenty na „tak”, wykorzystują bowiem wytłumaczone oraz podejmowane w treści tematu kategorie (np. zysk jako bodziec, przedsiębiorczość). Dodatkowo jeden z argumentów wykorzystuje strategię autoryzacji osobowej przez jawną intertekstualizację, mającą funkcję legitymizującego „głosu z zewnątrz” (cytat z książki na temat zarządzania). W przeciwieństwie do nich argumenty na „nie” wykorzystują zagadnienia, które do tej pory nie były podejmowane w żadnym kontekście, w żadnym z podręczników (np. zysk jednych wynika z pracy drugich, niesprawiedliwość społeczna, niemoralność nadmiernego zysku etc.).

Podręcznik w każdym tego typu ćwiczeniu wytwarza dwa obszary, obszar uprawomocnionej wiedzy oraz obszar delegitymizowanego *common sense*, z założeniem, że drugi może być udziałem części społecznej świadomości (w tym uczniów), która ma podlegać delegitymizacji, czy nawet nihilacji, a następnie resocjalizacji przez alternację⁶⁰. I tak prezentowane argumenty na „nie” odwołują się do emocji czy moralności (co istotne, skonstruowana reprezentacja rynku wyklucza możliwość moralnej oceny efektów jego działania), prezentowane są nazbyt ogólnie czy nawet populistycznie, w formie opinii, a nie zobiektywizowanych

⁶⁰ W koncepcji legitymizacji Luckmanna i Bergera „nihilacja”, „resocjalizacja” oraz „terapia” są sposobami, na jakie określone uniwersum symboliczne radzi sobie z elementami, które mają podlegać wykluczeniu. Nihilacja jest rodzajem „negatywnego uprawomocnienia” i polega na zaprzeczeniu rzeczywistości zjawisk czy tożsamości, albo takiej ich reinterpretacji, aby mogły zostać wpasowane do danego uniwersum. P.L. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie...*, s. 181–183. „Resocjalizacja” stanowi warunek legitymizacji. Konieczność resocjalizacji, rozumianej tutaj w kategoriach „zmiany światów” (czy uniwersów symbolicznych) pojawia się zawsze tam, gdzie mamy do czynienia z potrzebą wypracowania „kontrdefinicji rzeczywistości”. Jedną z możliwości tego procesu jest dokonywanie całkowitej modyfikacji, nazywanej przez autorów „alternacją”. *Ibidem*, s. 240–241.

„faktów” (co istotne, każdy z analizowanych podręczników konstruuje ten podział jako kryterium oceny każdej wypowiedzi) etc. Używane w nich sformułowania są niezrozumiałe, a przynajmniej niejasne, przez brak korespondencji z podręcznikową treścią. Ale przede wszystkim nie znajdują uprawomocnienia we wcześniej konstruowanej wiedzy. W efekcie sytuacja dylematyczna dylematyczną nie jest, ale służy do napiętnowania poglądów niezgodnych z ideologiczną wykładnią, stojącą u podstaw konstruowanej w podręcznikach wiedzy.

Jeśli chodzi o kontekst, to zadanie dyskusji nie pojawia się bezpośrednio po prezentacji argumentacji, ale po ćwiczeniu sprawdzającym *Co tu jest ważne*, a zawierającym pytania odnoszące się do tematu i powtarzające jego treść. Po przeprowadzonej dyskusji natomiast uczniowie mają odpowiedzieć na pytania, między innymi o to:

Dlaczego ludzie uważają, że zysk jest niesprawiedliwy? Czy taki pogląd jest – waszym zdaniem – uzasadniony? Czy możliwe jest ustalenie wysokości „sprawiedliwego” zysku? (5,12).

W tak sformułowanych pytaniach, po raz kolejny, ewentualna niesprawiedliwość związana z zyskiem podlega subiektywizacji, tzn. odniesiona jest do opinii osób, a nie „faktycznej” rzeczywistości. Zresztą zakwestionowanie możliwości dokonania obiektywnego rachunku pojawia się także w trzecim pytaniu sugerującym (w tym wypadku niemożliwość wprowadzenia kryterium obiektywnego).

Całość strategii kontroli kończy się jednak dopiero wraz z ostatnią częścią tematu, a mianowicie tabelą zawierającą fragmenty artykułów prasowych (zatytułowana jest: *Chcę wiedzieć więcej* i stanowi zakończenie każdego podrozdziału), których przedmiot koresponduje z tematem, ale i których funkcją jest legitymizacja przedstawianej wcześniej reprezentacji. W ramce pojawia się fragment z książki Miltona R. Friedmana (kolejnego z głównych przedstawicieli myśli neoliberalnej) na temat „niewidzialnej ręki rynku”, w którym dodatkowo znajduje się podstawa do delegitymizacji twierdzenia o niesprawiedliwości zysku:

Większość niepowodzeń gospodarczych wywodzi się z lekceważenia tej prostej prawdy, z nawyku myślenia, że mając placek – jedni mogą na jego podziale zyskać tylko kosztem drugich (5,14).

Duża część tego typu ćwiczeń obecnych w podręczniku dotyczy ideologicznych sporów o sprawiedliwość społeczną, w różnych jej kontekstach. Gdyby nie opisany na przykładzie mechanizm kontroli interpretacji, można by przypuszczać, że tego typu ćwiczenia mają za zadanie ukazanie zróżnicowania ideologicznych podstaw rozumienia określonych problemów społecznych. Dzieje się jednak inaczej, zróżnicowanie ideologiczne służy tutaj jako przedmiot delegitymizacji, a następnie reinterpretacji. Co więcej, strategia kontroli interpretacyjnej działa nie tylko na materiale podręcznika, kontrolując możliwe interpretacje jego treści, ale również przez wywoływanie problemów, które następnie poddane zostają nihilacji, czy delegitymizacji. Wygląda to zatem tak, jakby kontrola dotyczyła nie tylko interpretacji reprezentacji dyskursu podręcznikowego, ale przenosiła się na kontrolę dyskursu społecznego (wcześniej nie reprezentowanego), który pod-

ręcznik stara się wywołać, a następnie opanować, by uprzedzić jego możliwy wpływ na świadomość uczniów, albo ewentualnie usunąć jego potencjalnie możliwe istnienie w świadomości.

Pozycjonowanie podmiotu w dyskursie

W tej perspektywie przedmiotem analizy były wykorzystywane w tekstach zaimki osobowe, takie jak „ja”, „ty”, „my”, „wy”, „oni/one”, oraz brak zaimków osobowych i wykorzystanie form bezosobowych. Jak pisze Małgorzata Lisowska-Magdziarz, analizując dyskurs, należy zastanowić nad tym, „co – według nadawcy – stanowi wspólny z odbiorcami punkt wyjścia, lub jaki rodzaj poznawczej i emocjonalnej wspólnoty zakładają partnerzy rozwijający dyskurs”⁶¹. Wykorzystanie w tekście zaimków takich jak „my” służy, jak pisze Fairclough, tworzeniu określonego rodzaju wspólnoty między nadawcą/autorem dyskursu a jego odbiorcami, analogicznie zatem użycie określeń takich jak „oni/one” oznacza pracę ekсклюzyjną. Z drugiej strony „my” może wskazywać na manifestację władzy, kiedy używający tego zaimka pozycjonuje siebie w miejscu uprawnionym do mówienia w interesie jakiegoś określonego ogółu. Z kolei „ty” może wiązać się z tworzeniem relacji solidarności między nadawcą/autorem dyskursu a jego odbiorcami, oraz oznaczać rodzaj wezwania do zajęcia określonej pozycji wobec pojawiającego się w tekście problemu⁶².

Tworzenie jedności z odbiorcą/odbiorcami wynika ze stojącego u podstaw każdego dyskursu procesu tworzenia „wyobrażonego” audytorium. Oznacza to, że określony odbiorca czy odbiorcy są do pewnego stopnia projektowani w tekście, podlegają procesom modelowania, których efektem jest idealny czy typowy, zbiorowy bądź indywidualny odbiorca⁶³. Jak pisze Lisowska-Magdziarz, autor „[m]oże wybrać taką strategię komunikacyjną, która podkreśla wspólnotę, jedność, próbuje budować wspólną tożsamość wśród członków zbiorowości odbiorczej”⁶⁴, a w ten sposób dokonać ujednolicenia lub zróżnicowania wewnątrz audytorium.

W analizowanych podręcznikach użycie zwrotów osobowych oraz bezosobowych służy między innymi celom takim, jak: „dystrybucja doświadczeniowości”, dystrybucja sprawczości oraz dystrybucja dostępu. W pierwszym wypadku chodzi o te obszary społecznej rzeczywistości, które konstruowane są jako bliskie albo dalekie oraz abstrakcyjne. Bliskość doświadczenia oznacza z kolei możliwość podejmowania określonych działań w konkretnym obszarze tego, co społeczne, oraz w konsekwencji dostępność do samych tych obszarów. Jest to szczególnie

⁶¹ M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 55.

⁶² N. Fairclough, *Language...*, s. 106–107.

⁶³ M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu...*, s. 62.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 63.

istotne w perspektywie zagadnienia wpływu podmiotów na rzeczywistość społeczną, a więc kształtowania określonej postawy wobec rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, użycie form osobowych bądź bezosobowych służy konstruowaniu reprezentacji zakresu społecznego sprawstwa podmiotów jednostkowych i społecznych. Przykładem są następujące fragmenty:

Jest takie powiedzenie: człowiek człowiekowi wilkiem. Ma ono znaczyć, że każdy z nas dba tylko o swoje interesy, a dążąc do ich zaspokojenia, gotów jest zabierać innym, działać na ich szkodę (...). Każdy z nas ma oczywiście potrzeby i interesy. Dążymy do zdobycia pieniędzy, aby kupić jedzenie, ubrania, samochód, a dzieciom książki i zabawki, aby wyjechać na urlop itp. Ale staramy się zdobyć wykształcenie, przede wszystkim po to, by wykonywać ciekawy zawód, by robić w życiu coś sensownego. Chcemy mieć rodzinę, bo potrzebą człowieka jest też kochać i być kochanym. Jak widać, mamy nie tylko potrzeby materialne (pieniądze), ale i tak zwane potrzeby wyższe (miłość, wiedza) czy duchowe (sens życia). Co więcej, człowiek nie zawsze kieruje się tylko swoimi potrzebami czy swoim interesem. Każdy z nas robi codziennie mnóstwo rzeczy dla swoich bliskich (...). Angażujemy się też w działania na rzecz wspólnych interesów grupy czy społeczności lokalnej (...). Robimy coś dla innych tym chętniej, im bliższy czy bardziej podobny do nas jest to człowiek. Łatwiej pomagać swoim krewnym niż ludziom obcym. Ale potrafimy też pomagać osobom dalekim i innym od nas, uczestnicząc w zbiórce pieniędzy dla dzieci chorych na nowotwory czy dla ofiar wojny w Kosowie, Afganistanie, czy Iraku (1,35).

Organami władzy wykonawczej w Polsce są prezydent i rząd. Prezydent wybierany jest w wyborach powszechnych na pięcioletnią kadencję. Jest głową państwa, a jego głównym zadaniem jest nie tyle bezpośrednio sprawowanie rządów, ile czuwanie nad tym, by nie dochodziło do poważnych konfliktów między różnymi organami władzy. Prezydent ma więc być przede wszystkim arbitrem, tym silniejszym, że dysponującym mandatem zaufania większości obywateli, którzy wybrali go w bezpośrednich wyborach. Prezydent RP dysponuje oczywiście typowymi uprawnieniami głowy państwa, takimi jak prawo ratyfikowania umów międzynarodowych (jednak na ratyfikację ważniejszych umów musi się zgodzić parlament), mianowania i odwoływania ambasadorów reprezentujących Polskę w innych krajach, nadawania odznaczeń, nadawania polskiego obywatelstwa, stosowania prawa łaski (2, 51).

Przed wszystkim zaimki osobowe: „my”, „oni”, „wy”, „ty”, oraz dzierżawcze „nasz”, „wasz” czy „ich” pojawiają się częściej w tematach, w których występuje więcej strategii legitymizacji. Tam, gdzie wiedza jest po prostu przedstawiana w formie opisu procedur, definicji etc., mamy do czynienia częściej z formami bezosobowymi albo przesunięciami obiektywizującymi pozycje podmiotowe: „obywatele”, „konsumenci”, „pracodawcy”, „pracownicy”, „klienci”, „dzieci”, „uczniowie” etc., w tematach wykorzystujących częściej strategię legitymizacji dochodzi do wytworzenia wrażenia upełnomocnienia. Przy pełnej kontroli interpretacji uczniowie kierowani są w stronę z góry założonych wniosków, ale sama konieczność podążania za logiką wywodu, a co więcej konieczność deklaracji zgody (niezgoda, jak się wydaje, w żadnym wypadku nie jest możliwa) wytwarza przekonanie, że wiedza jest do pewnego stopnia współtworzona. Co więcej, mię-

dzy nadawcą/autorem tekstu a odbiorcą zawiązana zostaje specyficzna więź podległości wobec porządku od tych dwóch stron niezależnego: opinia większości, zdanie autorytetów, przyjęte formy zachowań, zdroworozsądkowa argumentacja etc., którym wspólnie i odbiorca, i nadawca muszą przyznać moc perswazyjną. Z kolei w tematach, w których wiedza jest przedstawiana językiem zobiektywizowanym, a następnie wynikająca z niej praktyka podlega iteracji, autor/nadawca tekstu jawi się w kategoriach przekaznika, a w każdym razie sprawozdawcy z obiektywnego porządku, który musi zostać po prostu przyjęty.

Użycie zwrotów osobowych, szczególnie podkreślających wspólnotę doświadczenia nadawcy i odbiorcy, nawet nie tyle zbliża i kontekstualizuje wiedzę w doświadczeniu, ile odbiera temu, co jest konstruowane i przekazywane, status wiedzy. Stojące u podstaw tych wywodów koncepcje czy teorie naturalizują się w postaci zdrowego rozsądku, a tym samym uzyskują większą moc perswazyjną. Zadaniem odbiorcy staje się nie tyle przyswojenie tak skonstruowanej wiedzy, ile odkrycie opisywanych w niej prawidłowości w swoich własnych zachowaniach. W sytuacji, kiedy teksty zawierają dużą ilość terminów formalnych, wytwarzana w nich wiedza zostaje zdekontekstualizowana, a miejsce autora czy nadawcy zostaje ukryte. Co więcej, przedmiot wywodów zostaje w wyniku zastosowania obiektywizującego języka całkowicie oddzielony od doświadczenia odbiorcy. Co należy podkreślić, zbliżenie czy oddalenie od doświadczenia nie oznacza tutaj opisu możliwości udziału czy jego braku w przedstawianym zjawisku, ale użycia określonej formy medium językowego, które samo w sobie może działać jako narzędzie oddalenia, np. przez użycie należącego do innego porządku niż codzienność języka.

Formy osobowe, oznaczające bliskość doświadczenia, oraz w efekcie możliwości dostępu oraz wpływu na rzeczywistość społeczną, pojawiają się w tematach, takich jak: grupy, społeczność lokalna, działania obywatelskie, rynek. Z kolei z oddaleniem oraz uabstrakcyjnieniem mamy do czynienia w odniesieniu do takich obszarów, jak: rząd, samorząd, polityka, demokracja etc. W efekcie możemy mówić między innymi o następujących efektach materialnych ww. mechanizmów: kontroli dystrybucji polityczności; zakreślaniu granicy władzy i wpływu; przeniesieniu konfliktów społecznych na antagonizm społeczeństwo – władza/państwo; homogenizacji tego co społeczne; romantyzacji lokalności; oraz formalizacji demokracji. W pierwszym i drugim wypadku mamy do czynienia z procesem określania granic obywatelskiego sprawstwa, które w analizowanych podręcznikach zostaje silnie oddzielone od władzy i wiążącej się z nią możliwości przekształcania rzeczywistości, w efekcie czego obywatelskie działania tracą wymiar polityczny stając się jedynie manifestacją określonych potrzeb psychologicznych. W trzecim, czwartym i piątym wypadku społeczeństwo pozbawiane jest wymiaru konfliktu. Efektem tego jest niemożliwość ujawnienia relacji dominacji oraz mechanizmów sprzyjających budowaniu społecznego dystansu. Taka perspektywa nie pozwala również na postawienie pytań, a co za tym idzie, zakwestionowanie istniejących nierówności społecznych, będących efektem określonej społecznej

stratyfikacji. Wreszcie sama demokracja traci wymiar społecznego doświadczenia, stając się jedynie zespołem sformalizowanych instytucji i procedur.

Opisane powyżej trzy przykłady analizy działania mechanizmów kontroli interpretacji pokazują, w jaki sposób określone reprezentacje (zróżnicowanych wymiarów społecznej rzeczywistości) zostają relatywnie zabezpieczone przed możliwością ich zakwestionowania oraz podważenia podtrzymywanej przez nie określonej formy ideologicznego *status quo*.

Zaprezentowanie możliwości analizy KAD, w szczególności w perspektywie opisanej w pierwszej części, kontroli interpretacji oraz interpelacji podmiotów w dyskursie, dostarcza narzędzia badania procesu dyskursywnego konstruowania wiedzy w szkole. Co istotne, narzędzia te podporządkowane są przede wszystkim krytycznemu zainteresowaniu tej odmiany analizy dyskursu. Dzięki temu perspektywa KAD pozwala w dalszej kolejności na dokonanie interpretacji ujawnianych mechanizmów dyskursywnych oraz językowych w szerszej perspektywie społecznej, a w szczególności w perspektywie podtrzymywania oraz wspierania dominującej formy racjonalności. Co więcej, KAD umożliwia również zbadanie relacji (nie pojmowanej jednak w kategoriach wąskiego determinizmu) między dyskursem wytwarzanym i odtwarzanym (w tym wypadku za pomocą podręczników) w szkole oraz hegemonicznymi praktykami społecznymi. Co istotne, perspektywa KAD nie może być postrzegana tylko jako sposób na ujawnianie (*de facto* zakładanych) działania hegemonicznych praktyk dyskursywnych, ale jako podejście badawcze służące wykazaniu, w jaki sposób praktyki te się dokonują i za pomocą jakiego rodzaju środków hegemoniczny efekt może się pojawić oraz utrzymywać.

Summary

The Control of Interpretation and the Interpellation of Subjectivity. On the Possible Uses of Critical Discourse Analysis in Textbook Research

The first aim of this paper is to present opportunities arising from the use of critical paradigm (particularly Critical Discourse Analysis, CDA) in textbook research. The second aim is to present an example of research that uses the method and theory of Norman Fairclough's CDA to analyze junior high school Social Science textbooks. The main notions used in the research are interpretation control and Fairclough's interpellation of subjects in discourse. The results show that the discourse and linguistic mechanisms utilized in the researched material are used to legitimize and justify the representations of social reality constructed in the textbooks and to reduce the potential for ambivalent interpretations of the knowledge presented. The CDA perspective allows for a discovery of the means by which the aforementioned effects are produced.

Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego

Zmiany uniwersytetu polskiego po 1989 roku były wypadkową potrójnej presji – z jednej strony chęci liberalizacji pozbawionego autonomii systemu skonstruowanego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej; z drugiej konieczności podporządkowania się procesom uniformizacji systemów akademickich dokonywanym w ramach organizacji ponad- i międzynarodowych (w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i Unii Europejskiej); z trzeciej korekt wynikających z funkcjonowania polskich szkół wyższych w warunkach postkomunistycznego „zwijania” państwa opiekuńczego, połączonego z wysokim prywatnym popytem na edukację akademicką. W ostatnich latach do wymienionych powyżej źródeł presji dołączyło czwarte, związane z postrzeganiem edukacji wyższej jako systemu, od którego zależy rozwój gospodarczy państwa i jako potencjalnie zglobalizowanej gałęzi przemysłu usługowego.

W trwającym od kilku lat procesie formułowania wprowadzanej obecnie reformy systemu szkolnictwa wyższego (SW) rolę odegrały wszystkie z wymienionych powyżej czynników. Procesowi przygotowywania reformy towarzyszyła szeroka debata publiczna, pozwalająca zróżnicowanym aktorom społecznym na ekspresję swoich interesów i przekonań dotyczących reformy i pożądanego kształtu systemu SW. W debacie wzięli udział potężni aktorzy, tacy jak państwo, wynajęci przez ministerstwo eksperci, akademickie organizacje branżowe, a także szereg aktorów o mniejszym znaczeniu – „zwykli” akademicy, studenci, administracja akademicka, przedsiębiorcy i inni interesariusze społeczni.

Jedną z osi debaty był stosunek pomiędzy umasowieniem edukacji wyższej, które dokonało się w Polsce w przeciągu ostatnich dwudziestu lat, a potrzebami państwa, gospodarki i kwestią jakości nauczania. „Problem” umasowienia SW, tak samo w Polsce, jak i innych krajach, które we wcześniejszych dekadach przechodziły ten proces, wiąże się ze zderzeniem interesów studentów (lub potencjalnych studentów) z interesami państwa (niebędącego w stanie finansować powszechnej edukacji trzeciego stopnia) i akademików (chroniących autonomię

swoich instytucji). W ramach polskiej debaty dominujący głos należał do potężnych instytucji i organizacji, a przedstawiciele studentów nie odegrali w niej większej roli. Celem niniejszego artykułu jest analiza, na podstawie dwóch dokumentów, które odegrały istotną rolę w debacie, sposobu, na jaki dominujący aktorzy – państwo i akademicy konceptualizowali przyszłą pozycję studentów, aktora obdarzonego znacznie mniejszą zdolnością do publicznej artykulacji swoich interesów.

Kontekst badania

Reformy polskiego SW po 1989 roku wiązały się z przywróceniem wolności akademickiej, zwiększeniem autonomii uniwersytetów, umożliwieniem tworzenia niepublicznych szkół wyższych i pobierania przez szkoły publiczne czesnego za usługi edukacyjne, o ile nie jest nim objęta więcej niż połowa studentów. Zmianom tym towarzyszyło znaczące ograniczenie stosunku wydatków publicznych na edukację wyższą i naukę wobec całości Produktu Krajowego Brutto (PKB)¹, co w połączeniu z opisaną wyżej liberalizacją doprowadziło do powstania szerokiego rynku edukacji trzeciego stopnia. Rynek ten umożliwił dopływ prywatnych środków do publicznych i niepublicznych uniwersytetów, wymuszając jednocześnie zwiększenie produktywności kadry akademickiej (liczba studentów wzrosła w latach 1989 – 2010 pięciokrotnie² przy nieznacznej zmianie liczby nauczycieli akademickich³). Tak samo jak w wypadku innych porównywalnych epizodów nagłego umasowienia edukacji wyższej spowodowało to obawy o pogorszenie się jakości nauczania. Ponieważ proces tworzenia nowych kierunków był całkowicie poddany mechanizmom rynkowym – to znaczy był zależny od kosztu prowadzenia zajęć danego rodzaju i popytu na nie, dodatkowym źródłem negatywnej oceny systemu stała się struktura nauczania, w której dominują kierunki z zakresu humanistyki, nauk społecznych, zarządzania i prawa. Struktura nauczania opierająca się na dominacji studentów z tych kierunków jest oceniana jako nieadekwatna wobec dominujących modeli teoretycznych przedstawiających funkcjonowanie gospodarek rozwiniętych i potrzeb polskiego rynku pracy. Innym ele-

¹ M. Kwiek, *Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie*, Center of Public Policy Studies „Research Papers” 2010, vol. 16.

² World Bank, *Tertiary Education in Poland*, Biuro Banku Światowego w Polsce, Warszawa 2004, s. 2; Eurostat, *Students in Tertiary Education*, uzyskane 10 września 2012 z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00062&plugin=>.

³ Według zazwyczaj podawanych informacji liczba etatów nauczycieli akademickich w Polsce wzrosła z poziomu około 64 tys. w roku 1989 do 103 tys. w roku 2010 (wzrost o 61%) i utrzymuje się na tym poziomie (GUS, *Rocznik statystyczny 2011*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 343). Jednocześnie istnieją źródła sugerujące, że po wzięciu pod uwagę wielozatrudnienia rzeczywista liczba nauczycieli akademickich w tym okresie spadła o 10% (M. Papuzińska, J. Cieśla, *Szkoły wyższe – reforma i mity*, uzyskane 10 września 2012 z: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1513512,1,skoly-wyzsze—reforma-i-mity.read>).

mentem systemu, który został poddany negatywnej ocenie, są osiągnięcia naukowe – uznane za nieadekwatne wobec potencjału państwa, a także słaba współpraca z przemysłem i komercjalizacja wiedzy co, jak w wypadku struktury nauczania, jest oceniane negatywnie ze względu na dominujące teoretyczne modele gospodarki, nawet pomimo relatywnie niskiej wiedzochłonności polskiego przemysłu⁴ i relatywnie wysokiego (wśród krajów OECD) procentu badań kontraktowanych i finansowanych przez firmy prywatne i publiczne⁵.

Wymienione powyżej oceny zostały sformułowane w trakcie debaty publicznej⁶ towarzyszącej procesowi formułowania treści reformy szkolnictwa wyższego. Intencja przeprowadzenia reformy została zakomunikowana przez MNiSW przy nowo powstałym rządzie Platformy Obywatelskiej w 2007 roku. W debacie wokół wczesnych projektów reformy brało udział samo Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), media, organizacje branżowe (reprezentujące rektorów szkół wyższych i studentów), pozarządowe i w pewnej formie – komercyjne. Istotne znaczenie dla debaty miały również wcześniejsze raporty organizacji międzynarodowych dotyczące SW w Polsce – szczególnie raport OECD z 2007 roku⁷, plany strategii rozwoju kraju i szkolnictwa wyższego formułowane w latach poprzednich⁸, a także dokumenty, takie jak *Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego*⁹, będąca raportem z badań przeprowadzonych przez naukowców z Collegium Civitas.

Jednymi z najistotniejszych dokumentów, które powstały w trakcie debaty, były dwie kompletne strategie rozwoju szkolnictwa wyższego i reformy istniejącego systemu. Pierwsza z nich została przygotowana przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR) i Ernst&Young Business Advisory (E&Y)¹⁰ – zwycięzców w przetargu na przygotowanie strategii zorganizowanego przez MNiSW. Druga przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich

⁴ OECD, *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008*, uzyskane 10 września 2012 z: <http://dx.doi.org/10.1787/453711056038>.

⁵ OECD, *OECD Reviews of Tertiary Education Poland*, OECD Publishing 2007, s. 149.

⁶ Streszczone tutaj oceny stanu SW można znaleźć w wielu wypowiedziach medialnych, a także w raportach i strategiach dotyczących stanu SW w Polsce, np: Ernst & Young Business Advisory & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009; Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

⁷ OECD, *OECD Reviews of Tertiary...*

⁸ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Strategia rozwoju nauki w Polsce do 2015 roku*, Warszawa 2007; Zespół doradców strategicznych Prezesa Rady Ministrów, *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa 2008; Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Narodowe strategiczne ramy odniesienia 2007–2013*, Warszawa 2006; Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Program operacyjny kapitał ludzki*, Warszawa 2006; Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Wyniki narodowego programu Foresight. Polska 2020*, Warszawa 2009.

⁹ *Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego*, Collegium Civitas, Warszawa 2007.

¹⁰ Ernst & Young Business Advisory & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.

(KRASP)¹¹, akademicką organizację branżową. Dokumenty te przedstawiają pozycję dwóch najbardziej znaczących aktorów debaty – z jednej strony państwa reprezentowanego przez posługujące się wiedzą ekspercką i w założeniu neutralne wobec toczącego się wokół reformy sporu organizacje pozarządowe (IBnGR) i komercyjne (E&Y), z drugiej – przedstawiciele władz akademickich. Obie strategie zawierają kompleksową ocenę stanu SW w Polsce i proponują zmiany w sposobie jego finansowania i zarządzania.

W swoim badaniu skoncentrowałem się na tych dwóch dokumentach strategicznych, ponieważ w najpełniejszy sposób wyrażają one punkt widzenia dwóch głównych aktorów debaty, a wizje przedstawiane w ich ramach są kompleksowe i spójne. Oba dokumenty prezentują całościowy obraz SW i powiązań pomiędzy aktorami funkcjonującymi w ramach tego pola organizacji, zarówno w jego stanie obecnym, jak i docelowym. Moim głównym punktem zainteresowania były różnice i podobieństwa widoczne w sposobie konceptualizacji pozycji studentów – aktora, który nie koncentrował na sobie uwagi medialnej, ani nie doprowadził do publikacji dokumentu o podobnej wadze jak dwie główne strony sporu.

Teoretyczne podstawy badania

Debatę dotyczącą szkolnictwa wyższego traktuję jako mający miejsce w przestrzeni publicznej spór dotyczący jej przyszłego kształtu. Aktorzy sporu posługują się dyskursywnymi modelami po to, by zdefiniować zarówno stan obecny jak i przyszły pola, które jest przedmiotem ich zainteresowania. Modele te definiuję za Fairclough'em jako imaginaria, czyli dyskursywne konstrukty mające na celu: „projekcję możliwych stanów rzeczy, możliwych światów (...), możliwych praktyk społecznych i ich sieci, ustalenie możliwych przyszłych form aktywności, podmiotów, relacji społecznych, instrumentów, obiektów, wartości, form świadomości”¹². Jak pisze Bob Jessop¹³, opisując spory pomiędzy siłami społecznymi dotyczące kształtu ich instytucjonalnego otoczenia w warunkach kryzysu instytucji: „To, które rozwiązanie zostanie wybrane, jest częściowo zapośredniczone przez dyskursywne spory co do natury i znaczenia kryzysu i tego, co może po nim nastąpić. W okresach społecznej restrukturyzacji ściera się ze sobą wiele zróżnicowanych ekonomicznych, politycznych i społeczno-kulturowych narracji, które starają się nadać znaczenie zaistniałym problemom przez interpretację ich w kategoriach przeszłych zaniechań i nadchodzących szans. Zróżnicowane, prywatne i publiczne siły społeczne proponują nowe wizje, projekty i programy”¹⁴.

¹¹ Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020...*

¹² N. Fairclough, *The Dialectics of Discourse*, „Textus” 2001, 14(2), s. 233.

¹³ B. Jessop, *The Future of Capitalist State*, Polity Press, Cambridge 2002.

¹⁴ *Ibidem*, s. 92.

To spotkanie idei nie dokonuje się bez konfliktu: „Istnieje przestrzeń dla konkurencji pomiędzy siłami społecznymi, dotyczącej strategii akumulacji, projektów państwowych i hegemonicznych wizji (...). Kluczową rolę odgrywa w niej rywalizacja indywidualnych i kolektywnych sił (...) artykułujących strategię, projekty i wizje mające załagodzić sprzeczności i konflikty i rozwiązać dylematy dotyczące rozmaitych obszarów i skal działania” (Gramsci 1971; Jessop 1990; Portelli 1973). Głównymi siłami zaangażowanymi w tę rywalizację są grupy interesu, partie polityczne i ruchy społeczne, przy czym to media masowe raczej niż sfera publiczna posiadają centralną pozycję pozwalającą na zapośredniczenie sporu dotyczącego hegemonii¹⁵. Teoria Jessopa (który podobnie jak Fairclough posługuje się pojęciem imaginariów) odnosi się głównie do sporów pozwalających na konstytuowanie się, w momencie kryzysu, kolejnych reżimów gospodarczych. W perspektywie tego badania wykorzystuję ją jako model sporu o węższym zakresie. Należy przy tym pamiętać, że współczesne spory dotyczące SW nie dotyczą jedynie „oświaty”, ale dzięki popularnym teoriom dotyczącym powiązań pomiędzy systemem SW a gospodarką i aparatem państwowym, są przez samych zaangażowanych w nie aktorów rozumiane jako spory o przyszłą ekonomiczną i polityczną pozycję całego państwa.

Z tego, co napisane powyżej, wynika, że spory dotyczące kształtu pewnych instytucji mają miejsce (a) w przestrzeni publicznej czy medialnej, (b) uczestniczą w nich aktorzy kierujący się interesem własnym (c) i wykorzystujący jako narzędzia sporu pewne zasoby dyskursywne (imaginaria), które są (d) spójnymi, abstrakcyjnymi, zawierającymi informację o podmiotach i ich stosunkach modelami sytuacji. Celem aktorów jest przedstawienie takich imaginariów, łączących podmioty należące do będącego przedmiotem sporu pola, które rozwiązałyby „sprzeczności” i „dylematy”, jakie w danym momencie temu polu zagrażają. Ponieważ całość dowolnego pola ludzkiej działalności jest zbyt skomplikowana, by być przedmiotem całościowego zrozumienia czy namysłu, opisujące ją imaginaria są selektywne i niepełne. Jednym z głównych celów ich formułowania jest ustalenie, czy możliwe jest „unieruchomienie” (*fixing*) pewnych elementów jako możliwych przedmiotów ingerencji czy panowania¹⁶. Formułowane przez aktorów sporu „teorie” opisujące dane pole działania służą więc jednocześnie wytworzeniu wiedzy na temat przedmiotu sporu, jak i zdobyciu kontroli przez określenie tego w danym polu, co może być jej przedmiotem. Implementacja imaginarium konstytuuje składające się na nie podmioty, nawet jeśli wcześniej nie istniały one w polu. W ten sposób wiedza, a przynajmniej wiedza dotycząca stosunków społecznych, zarówno dotyczy pewnej sfery, jak i przyczynia się do jej ukonstytuowania.

¹⁵ *Ibidem*, s. 50.

¹⁶ *Ibidem*, s. 120; patrz też M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 1998, s. 158–165.

Imaginaria nie są tworzone w próżni, lecz w kulturowym kontekście, powodującym, że pewne rozwiązania są preferowane wobec innych. Wpływ tego kontekstu na lokalne rozwiązania i wyobrażenia dotyczące działania poszczególnych pól społecznych jest przedmiotem teorii dyskursu¹⁷, a także instytucjonalnej teorii organizacji¹⁸ czy (w specyficznej formie) teorii aktora-sieci¹⁹. W kontekście tego badania dokładne zdefiniowanie sposobu, na jaki dokonuje się transfer, czy sposobu, w jaki na lokalne praktyki wpływają Dyskursy przez duże 'D'²⁰, logiki instytucjonalne²¹, racjonalne mity²², czy ukryte w czarnych skrzynkach (*blackboxed*) zestawy praktyk²³ – nie jest konieczne. Nie oznacza to, że sam transfer czy wpływ nie ma miejsca – istnieje pewien kanon dyskursów/mitów/modeli/teorii, poza który aktorzy debaty nie wychodzą i w ramach którego konstruują własne imaginaria pola. By uniknąć niejasności, w dalszej części tej pracy te zewnętrzne elementy teoretyczne, na których bazują lokalne imaginaria, będą nazywane, za instytucjonalną teorią organizacji, racjonalnymi mitami. Z perspektywy tego artykułu istotniejsze od wpływu rozprzestrzeniających się globalnie racjonalnych mitów jest to, że analizowane dokumenty są produkowane przez aktorów będących przedstawicielami pewnych grup interesu. Działania takich grup mają na celu zabezpieczenie własnej pozycji, zdefiniowanie przyszłości pola tak, by dani aktorzy zachowali swój instytucjonalny „stan posiadania”. Racjonalne mity (mające często zasięg globalny) są w tym celu reinterpretowane, lokalizowane i modyfikowane tak, by znalazło się w nich miejsce na podmioty, praktyki i sposoby działania, które dokonujący reinterpretacji aktorzy uznają za zgodne ze swoim interesem. Dyskursywny spór rozgrywa się na poziomie tych procesów redefinicji – poszczególni aktorzy definiują „własne” pozycje (to znaczy te, które w ich rozumieniu będą zajmować w systemie, który zaistnieje) jako dominujące, racjonalne i podmiotowe, tym samym redefiniując pozycje innych aktorów, z którymi będą, zgodnie z imaginariem, wchodzić w interakcje, jako podporządkowane i muszące podlegać stałemu nadzorowi pozycje przedmiotowe. Ponieważ imaginaria są spójnymi mapami praktyk, pozycji podmiotowych etc., więc nie ma w nich miejsca, jak w mniej sformalizowanych formach narracji, na czysto utopijne „pogodzenie sprzeczności” zachowujące interesy wszystkich stron. Aktorzy skrupulatnie projektując przyszły system instytucjonalny, definiują również pozycje władzy

¹⁷ N. Fairclough, *Language and Power*, Longman, London, New York 1989; M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Aletheia, Warszawa 2002.

¹⁸ R.R. Friedland, R. Alford, *Bringing Society Back in: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions*, [w:] *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, pod red. W. Powell, P. DiMaggio, University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 232; J. W. Meyer, B. Rowan, *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, „*American Journal of Sociology*” 1977, s. 340.

¹⁹ B. Latour, *Splatając na nowo to co społeczne*, tłum. K. Abriszewski, A. Derra, Universitas, Kraków 2010.

²⁰ J.P. Gee, *An introduction to Discourse Analysis Theory and Method*, Routledge, London, New York 1999.

²¹ R. Friedland, R. Alford. *Bringing society...*

²² J.W. Meyer, B. Rowan, *Institutionalized Organizations...*

²³ B. Latour, *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*, Harvard University Press, Cambridge 1999.

(pozycje podmiotowe) i pozycje podporządkowane (przedmiotowe), zawsze starając się, by miejsca zajmowane przez nich samych, lub ich klientów, należały do pierwszej z tych kategorii.

Celem niniejszego badania jest porównanie skonstruowanych w dwóch dokumentach stworzonych na potrzeby debaty dotyczącej systemu szkolnictwa wyższego imaginariów tego systemu. Głównym przedmiotem zainteresowania są studenci, którzy, podobnie jak niektóre inne grupy funkcjonujące w ramach SW, posiadają niejasny (w porównaniu ze „standardowym” aktorem „standardowej” organizacji) status – znajdują się oni jednocześnie poza organizacją (jako jej klienti), i należą do niej (np. jako „uczniowie” przygotowywani przez „mistrzów” do dzieła jej reprodukcji). Ustalenie tego, czym są wobec uniwersytetu (produktem, klientem, uczniem wobec akademickich mistrzów, członkami społeczności etc.), jest konieczne dla każdego spójnego imaginariów uniwersytetu. Ich niejasny status jest wyjątkowo podatny na reinterpretację i „unieruchomienie” (*fixing*) w ramach narracji debaty, w której ze względu na swój niski status społeczny i brak dostępu do zinstytucjonalizowanych narzędzi wyrażania swojej opinii biorą oni bardzo ograniczony udział. Zajmują więc oni pozycję, która musi być zdefiniowana, ale sami nie mają wielkiego wpływu na proces definiowania.

Materiał do badania (dwa dokumenty strategiczne) podległ kodowaniu ze względu na dwa elementy – rodzaje aktorów wymienianych w dokumentach i składających się na wewnętrzny i zewnętrzny „ekosystem” SW, i projektowane przez autorów dokumentów pożądane stosunki pomiędzy tymi aktorami. Umożliwiło to ustalenie, które z pozycji mają być pozycjami władzy, które mają być podporządkowane, i to, jakie są przyczyny i jakie mają być mechanizmy tego podporządkowania.

Wyniki

Modele przedstawione w obu strategiach można uznać za częściowo antagonistyczne. Po publikacji ich autorzy prowadzili krótkotrwały spór na łamach prasy²⁴. Jednocześnie w obu wypadkach nie mamy do czynienia ze znaczącymi różnicami, jeśli chodzi o racjonalne mity, które są wykorzystywane do tworzenia narracji dotyczącej uniwersytetu. Zarówno w wypadku strategii E&Y/IBnGR, jak i KRASP najważniejszymi punktami odniesienia są: koncepcje Gospodarki Opartej na Wiedzy Uczącego się społeczeństwa²⁵, Nowe Zarządzanie Publiczne²⁶, a także analogiczne dokumenty (raport OECD) i modele systemu akademickiego

²⁴ P. Węgleński, *Magister brojler*, „Polityka”, 16 marca 2010, uzyskane z: <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1504212,1,jaka-strategia-dla-szkol-wyzszych.read>; B. Wyżnikiewicz, *Zerwany pakt o nieagresji*, „Polityka”, 24 marca 2010, uzyskane z: <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1504428,1,zerwany-pakt-o-nieagresji.read>.

²⁵ B. A. Lundvall, *The University in the Learning Economy*, Aalborg Universitet, Aalborg 2002.

²⁶ J.E. Lane, *New Public Management*, Routledge, London, New York 2000.

(model amerykański). Żadna ze strategii nie powołuje się np. na tradycję Humboldtowską, autoteliczną wartość wiedzy etc. – do niedawna podstawowe składniki imaginariów uniwersytetu w kontynentalnej Europie.

Mimo zbieżności „języków”, jakimi posługują się aktorzy, obie strategie znacznie różnią się proponowanymi rozwiązaniami kwestii finansowania i zarządzania szkołami wyższymi. Strony sporu dokonują odmiennej reinterpretacji wymienionych powyżej racjonalnych mitów, konstruując własne wersje imaginariów SW, zgodnie z którymi to aktorzy społeczni reprezentowani przez autorów danego dokumentu powinni sprawować podmiotową kontrolę nad podstawowymi instytucjami SW, ograniczając tym samym podmiotowość swoich przeciwników w debacie²⁷.

Kwestia statusu studentów nie stanowiła centrum debaty, była jednak silnie wpleciona zarówno w narrację dotyczącą przyczyn „kryzysu” polskiego SW, jak i w proponowane tego kryzysu rozwiązania. Studenci, a raczej wywierany przez nich za pomocą rynku edukacyjnego wpływ, są w obu dokumentach pozycjonowani jako jedna z podstawowych przyczyn kryzysu. Obie strony prezentują odmienne, zbieżne z ogólną logiką ich wywodu koncepcje sposobu, na jaki wpływ studentów powinien zostać ograniczony tak, by osiągnąć pożądany kształt systemu SW.

Studenci jako konsument i produkt

Sposób, w jaki interpretowany jest status studenta, jest wyrażony wprost w strategii E&Y/IBnGR:

(I) Czołowa rola uniwersytetów jako motoru postępu cywilizacyjnego i innowacji zaczęła być kwestionowana, choć z drugiej strony wyraźnie wzrosło zapotrzebowanie na **ich najważniejszy produkt: wysoko kwalifikowaną siłę roboczą** (E&Y/IBnGR, s. 58).

Studenci nie są tutaj traktowani jako podmiot interakcji tworzących pole SW, ale raczej produkt tego pola. Taka reinterpretacja automatycznie zmienia status osób uczących się na uniwersytetach z podmiotowego – pozwalającego na współkształtowanie organizacji za pomocą rozmaitych narzędzi, na przedmiotowy – pozwalający jedynie na bycie kształtowanym przez innych aktorów obecnych w polu.

²⁷ Zarówno Nowe Zarządzanie Publiczne, jak i Gospodarka Oparta na Wiedzy są teoretycznymi konstrukcjami dobrze dopasowanymi do dostarczania dyskursywnej „amunicji” obu stronom konfliktu. Można je z łatwością reinterpretować albo na korzyść szerokiej autonomii uniwersytetów (czy dokładniej, ich managerów), albo precyzyjnej, choć dokonywanej za pomocą mechanizmów quasi-rynkowych, kontroli ze strony państwa. Obie strony korzystają również z rozbieżności pomiędzy deklarowanymi założeniami obu koncepcji a wyprowadzonymi z nich w różnych krajach zróżnicowanymi praktykami.

Reinterpretacja ta dokonuje się przez zmianę sposobu rozumienia pożądanych powiązań pomiędzy poszczególnymi aktorami, którzy składają się (czy powinni się składać) na pole SW: uniwersytetów, państwa, rynku pracy i studentów. Uzasadnieniem dla niej jest negatywnie oceniana struktura kształcenia, blisko powiązana ze strukturą finansowania uniwersytetów.

Jedną z podstawowych zmian w strukturze finansowania proponowanych w strategii E&Y/IBnGR jest zastąpienie dotacji stacjonarnej (przynależącej wszystkim uczelniom publicznym i wyliczanej na podstawie algorytmu) dotacją dydaktyczną przyznawaną w procesie konkursowym ogłaszanych przez ministerstwo. Konkurs (czy przetarg) miałby dotyczyć prowadzenia kierunków, które, zgodnie z analizami ekspertów, pozwolą na „dopasowanie struktury kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb społecznych, w tym rynku pracy” (E&Y/IBnGR, s. 85). Potencjalnym problemem związanym z takim (biurokratyczno-eksperckim) mechanizmem przyznawania dotacji jest:

(II) Niedostosowana do potrzeb gospodarki struktura kształcenia studentów ze względu na ekspercki (a nie rynkowy) sposób określania tej struktury (E&Y/IBnGR, s. 85).

Ekspercki charakter prognoz dotyczących tego, jakie kierunki mają być zamawiane przez państwo:

(III) Pociąga za sobą możliwość popełnienia błędów, które nie występują w przypadku kontraktowania bazującego na rozwiązaniach rynkowych (E&Y/IBnGR, s. 119).

W dalszej części strategii ryzyko to jest oceniane jako możliwe do przyjęcia, ze względu na to, że:

(IV) Funkcjonowanie rozwiązań rynkowych w obszarze szkolnictwa wyższego nie zawsze prowadzi do struktury kształcenia optymalnego z punktu widzenia rozwoju gospodarki. (...) Duża część niekorzystnych zjawisk w szkolnictwie wyższym koncentruje się w sektorze uczelni niepublicznych, które funkcjonują na zasadach zbliżonych do rynkowych (E&Y/IBnGR, s. 120).

W powyższych fragmentach mamy do czynienia z obrazem sytuacji, w której państwo ma powoływać do istnienia kierunki kształcenia ze względu na interes „rynku pracy” czy gospodarki – rzeczywistych konsumentów uniwersyteckich wytworów. Rynkowy sposób ustalania, jakie kierunki mają powstać, jest jednocześnie przedstawiany jako rozwiązanie pozwalające potencjalnie uniknąć błędów w konstrukcji struktury kształcenia związanych z (postulowaną tu) scentralizowaną kontrolą biurokratyczną (fragment III) i jako źródło większości problemów, z którymi mamy do czynienia obecnie (według fragmentu IV). Pozorna sprzeczność obecna w tych twierdzeniach wynika z istnienia dwóch rozbieżnych interpretacji tego, czym są „rozwiązania rynkowe”. W pierwszym wypadku (fragment III) określenie to odnosi się do rynku, na którym konsumentami są pracodawcy a produktem studenci, w drugim (fragment IV) takiego, na którym konsumentem są studenci a produktem usługą edukacyjną.

W ocenie E&Y/IBnGR studencki konsumeryzm przyczynia się do patologizacji struktury nauczania w polskim SW. Aktorem, który może zaradzić tej sytuacji, jest państwo przyjmujące na siebie rolę pośrednika kształtującego akademię zgodnie z interesem prawdziwego klienta uniwersytetów (ryнку pracy, gospodarki), nie pozwalając tym samym na wypaczenia struktury kształcenia, które powstają, gdy produkt (student) staje się klientem.

Na zbliżoną ocenę sytuacji natrafiamy w strategii KRASP. Podsumowując wyniki wspomnianego wcześniej raportu OECD o sytuacji SW w Polsce, autorzy tej strategii piszą:

(V) O ofercie dydaktycznej szkół wyższych decydują warunki podaży, przy bardzo słabej lub zerowej komunikacji z rynkiem pracy (KRASP, s. 48).

Natomiast w jednym z wcześniejszych fragmentów analizujących strukturę podaży i popytu na kształcenie, czytamy:

(VI) Rynek (...) poszukuje specjalistów z nauk technicznych, matematycznych i fizycznych, uczelnie zaś, zmieniając ofertę, w niewielkim stopniu uwzględniają te informacje, kierując się raczej **oczekiwaniami maturzystów**. Nie bez znaczenia jest także ich kondycja finansowa – selektywność oferty kierunkowej jest w dużym stopniu pochodną kosztów kształcenia (KRASP, s. 44).

W interpretacji KRASP niewłaściwa struktura nauczania wynika z popytu maturzystów, niedostatecznego finansowania przez państwo zmuszające uniwersytechy do prowadzenia „tanich” kierunków i braku komunikacji z „rynkiem pracy”, co jest związane z jego „nieprzejrzystością” (KRASP, s. 44). Winny obecnym problemom jest więc „nadmiar” informacji płynących z rynku, na którym studenci są klientem, i niedobór informacji płynących z rynku, dla którego są oni produktem.

Rozbieżność między dwiema interpretacjami dotyczy głównie adekwatności lub nieadekwatności poziomu finansowania przez państwo – jest to element, który KRASP uznaje za jeden z kluczowych czynników negatywnie wpływających na Polskie SW zarówno w aspekcie jakości edukacji, jak i nauki. Zbieżności wyrażają się w podziale rynków na dwa rodzaje – nieracjonalne (bo wypaczające strukturę kształcenia) rynki, w których studenci kupują usługi edukacyjne, i racjonalny rynek pracy, z którego informacja powinna kształtować podaż kierunków uniwersyteckich.

Rozwiązania, które mają umożliwić poradzenie sobie z tą sytuacją, są w obu wypadkach odmienne. Biurokratyczno-eksperycki nadzór ministerstw proponowany przez E&Y/IBnGR wiąże się z ustalaniem listy kierunków niejako ponad głową uniwersytetów, rynku pracy i rynku edukacyjnego; z kolei KRASP widzi sposób na zmianę struktury kształcenia w:

(VII) [Współdziałaniu] uczelni z pracodawcami oraz przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych, jak też instytucji życia publicznego, w ramach organów uczelni, podejmujących decyzje dotyczące procesu i programu studiów (KRASP, s. 73).

(VIII) Misje poszczególnych szkół wyższych będą określane przez nie autonomicznie **we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi**, ale zróżnicowane w celu dostosowywania działalności uczelni do jej własnej wizji rozwoju, w tym profilu naukowego i obszarów kształcenia oraz do **potrzeb społecznych i preferencji kandydatów na studia** (KRASP, s. 64).

W tym rozwiązaniu uczelnie są autonomicznymi aktorami, którzy w swoich decyzjach biorą pod uwagę zarówno informacje z rynku pracy, jak i konsumenckie preferencje studentów.

To ostatnie nie zmienia faktu, że celem obu aktorów jest przedstawienie takiej wizji struktury SW, w której inni aktorzy (uczelnie i studenci z punktu widzenia strategii przygotowanej dla MNiSW oraz państwo i studenci z punktu widzenia strategii KRASP) zostaną w jakimś stopniu pozbawieni podmiotowości. Celem autorów obu strategii jest takie zdefiniowanie sytuacji, by to oni (lub ich klient) byli interpretatorami sygnałów płynących z rynku pracy, który w obu wypadkach jest traktowany jako jedyne źródło społecznej racjonalności. Zarówno w pierwszej, jak i drugiej strategii wymaga to przedstawienia mechanizmu, za pomocą którego pozbawieni tej części swojej władzy, która płynęła z ich statusu konsumentów, studenci będą kształtowani zgodnie z potrzebami innych aktorów społecznych. W obu wypadkach jednym z głównych elementów wyobrażonej struktury przyszłego uniwersytetu mają być systemy służące kontroli, kierowaniu w odpowiednie ścieżki i wreszcie podziałowi na zróżnicowane kategorie „produktu”, który w obecnym systemie deformuje strukturę kształcenia za pomocą swoich konsumenckich wyborów.

Fantazje kontroli

Podstawową kwestią, z którą musieli zmierzyć się autorzy obu strategii, jest niemożliwość włączenia do ich imaginariów SW rynku i konkurencji jako elementów automatycznie rozwiązujących problem struktury kształcenia. Rozwiązania rynkowe były preferowane w czasie polskiej transformacji i rynkowy fundamentalizm²⁸, znacznie słabszy w krajach zachodu od czasu wybuchu „wielkiej recesji” lat 2008–2012, nadal jest dominującą perspektywą ideologiczną w Polsce²⁹. Ślady tego ideologicznego podejścia widać w strategii E&Y/IbnGR, gdzie krytyka sposobu, w jaki rynki edukacyjne ukształtowały strukturę kształcenia (fragment III), występuje stroną po rytualnym (tzn. niemającym żadnego wpływu na dalszą część wywodu) potwierdzeniu wyższości rozwiązań rynkowych nad biurokratycznymi (fragment II). Zgodnie z teorią zależności od zasobów³⁰ wpływ, jaki pod-

²⁸ G. Soros, *The Crisis of Global Capitalism: Open Society Endangered*, Public Affairs, New York 1998; J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004.

²⁹ T. Kowalik, *www.polskatransformacja.pl*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009.

³⁰ J. Pfeffer, G. Salancik, *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, Stanford Business Books, Stanford 2003.

mioty z otoczenia organizacji mogą na nią wywierać, związany jest ze stopniem, w jakim przetrwanie danej organizacji zależy od zróżnicowanych zasobów uzyskiwanych dzięki kontaktom z tymi podmiotami. Struktura opisana zarówno w strategii KRASP jak i E&Y/IBnGR wskazuje, że uniwersytety są zależne od państwa i płacących czesne studentów. Państwo nie wywiera na zależne od siebie organizacje należytego wpływu, ponieważ pieniądze na utrzymanie uniwersytetów są dzielone zgodnie z niemodyfikowanym w zależności od efektów pracy danej instytucji „algorytmem” lub przez przyznające granty niepolityczne ciała eksperckie. Z kolei studenci wywierają na uniwersytety znaczny wpływ za pomocą mechanizmów rynkowych. Jest to wpływ patologiczny, ponieważ zamiast kierować powstawaniem kierunków zgodnie z zapotrzebowaniem swoich prawdziwych „klientów” (przedsiębiorców) na swoje prawdziwe „produkty” (wykwalifikowaną siłę roboczą), uniwersytety muszą sprzedawać usługi edukacyjne nie zorientowanym w tym, co jest potrzebne polskiej gospodarce, maturzystom (fragmenty V, VI). Próba wyobrażenia sobie sposobu regulacji takiego systemu jest złożona, ponieważ uniwersytety nie są bezpośrednio zależne finansowo od przedsiębiorców, rynku pracy, gospodarki etc. – to znaczy, ich „prawdziwi” klienci nie mają na strukturę kształcenia żadnego wpływu. Obie strategie zawierają wstępne propozycje rozwiązania tego problemu opisane w poprzedniej części artykułu. Pierwsze z tych rozwiązań, obecne w strategii powstałej na zamówienie państwa, znacząco ograniczałoby wolność akademicką, redukując ją do „wolności” dobrego wykonywania zadań zleczanych przez podmioty zewnętrzne wobec akademii. Drugie rozwiązanie, proponowane przez akademickie władze, ograniczałoby z kolei wpływ państwa na uniwersytety – byłoby ono oddzielone od zarządu uniwersytetów siecią odpolitycznionych ciał eksperckich, a rola interpretatora potrzeb gospodarki zostałaby przejęta przez same szkoły wyższe. Ten spór o władzę i podmiotowość nie odnosi się jednak do studentów, ponieważ obie strategie zgadzają się na konieczność ograniczenia ich wpływu. W tym celu konstruowane są imaginaria systemów kontroli, w ramach których przesadna, nieracjonalna konsumencka wolność ustąpiłaby drobiazgowej kontroli dokonywanej zgodnie z potrzebami prawdziwych klientów SW.

KRASP

System kontroli w strategii KRASP zakłada interakcję pięciu aktorów – szkół wyższych, państwa, liceów, rynku pracy i gospodarki wiedzy. Państwo ma spełniać funkcję doradczą i informacyjną, jego celem ma być:

- (IX) Zapewnienie (...) powszechnej dostępności informacji dotyczącej:
 - aktualnego stanu rynku pracy, w tym różnic w zarobkach absolwentów poszczególnych (...) uczelni;

- przewidywanych (w horyzoncie kilku lat) potrzeb rynku pracy i poziomu wynagrodzeń w różnych zawodach;
- przewidywanych długookresowych zmian na rynku pracy (...) oraz wspieranie zinstytucjonalizowanych form doradztwa i pomocy w zakresie planowania kariery zawodowej, adresowanych przede wszystkim do uczniów szkół średnich, ale także do studentów (KRASP, s. 74).

Działalność państwa ma się więc ograniczać do dostarczania informacji dotyczącej perspektywicznych z punktu widzenia studentów wyborów, co umożliwi im podjęcie „racjonalnej” decyzji na podstawie danych o zarobkach.

Rola uczelni jest szersza i ma obejmować interakcje z przyszłymi studentami na poziomie szkolnictwa I i II stopnia, a także współkształtowanie doświadczenia edukacyjnego w szkołach podstawowych i średnich:

(X) Upowszechnianie różnych form kształcenia „przedmaturalnego” (...), służących lepszemu przygotowaniu do podjęcia studiów i zwiększeniu **motywacji do studiowania w obszarach nie cieszących się dostatecznym zainteresowaniem kandydatów**, a istotnych z punktu widzenia **realizacji celów społecznych**, zwłaszcza rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (KRASP, s. 74).

Kierowanie studentów na kierunki cieszące się mniejszym zainteresowaniem na rynku wiązałyby się również ze stosowaniem zachęt finansowych:

(XI) Stosowanie zachęt dla studentów do podejmowania studiów w **obszarach ważnych ze względów społecznych i gospodarczych** w postaci odpowiednich rozwiązań w systemie pomocy materialnej (KRASP, s. 74).

Kierowanie studentów na ścieżki edukacji „ważne ze względów społecznych i gospodarczych” jest równoznaczne ze wsparciem wzbudzających relatywnie niskie zainteresowanie na rynku edukacyjnym (i kosztowniejszych dla uczelni) kierunków z zakresu nauk przyrodniczych, inżynieryjnych i technicznych. Jest to działanie związane z wizją rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy – segmentu jednocześnie elitarnego i właściwie w Polsce nieistniejącego, do powstania którego uniwersytety miałyby się we współpracy z państwem i przemysłem przyczynić. Ta misja budowy nowej gospodarki różni się od działań, których celem ma być przygotowanie studentów do wymagającego innego zestawu umiejętności „realnie istniejącego” rynku pracy. W diagnozie istniejącej obecnie sytuacji czytamy:

(XII) Niektóre poszukiwane przez pracodawców umiejętności w ogóle nie były i ciągle w wystarczającym stopniu nie są przedmiotem zainteresowania wielu uczelni (...). Umiejętność uczenia się i chęć doskonalenia kwalifikacji są znaczącym argumentem przemawiającym za zatrudnieniem absolwenta, nawet jeśli jego wiedza kierunkowa, czy specjalizacyjna nie do końca pasuje do profilu firmy. Ważna jest również przedsiębiorczość, bo praca na własny rachunek (do której uczelnie powinny przygotować swoich absolwentów), to znaczna część rynku przyszłości (KRASP, s. 45).

Zapewnienie konwergencji pomiędzy umiejętnościami studentów a realnie istniejącym rynkiem pracy wymaga współpracy z tym ostatnim, przy czym, inaczej

niż w strategii E&Y/IbnGR, ma to być współpraca równych partnerów, a nie podporządkowanie akademii ekspertyzom państwa, które we własnym zakresie rozpoznaje potrzeby gospodarki.

Podziałowi gospodarki na dwie części – stanowiącą wspólny projekt państwa, uniwersytetów i przemysłu gospodarce opartą na wiedzy i posiadający raczej ograniczone wymagania rynek pracy odpowiada podział edukacji na dwie ścieżki – masową i elitarną. Rozróżnienie to jest utożsamiane z wprowadzonym w ramach Procesu Bolońskiego podziałem na studia I i II stopnia. W strategii KRASP sugeruje się „miękkie” metody służące zróżnicowaniu tych poziomów w celu uczynienia magisterskiego poziomu studiów poziomem elitarnym:

(XIII) Podniesienie poziomu kształcenia na studiach II stopnia przez ograniczenie odsetka osób podejmujących studia II stopnia bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia metodami administracyjnymi i przez „ostrą” selekcję kandydatów jest nierealne i nie byłoby właściwe. Konieczne jest więc podejście ewolucyjne, poprzez działania kształtujące wśród pracodawców właściwy obraz kompetencji osób kończących studia I stopnia (KRASP, s. 80).

Sytuacja, w której większość uczących się kończy studia magisterskie, jest oceniana jako patologiczna (z perspektywy założeń Procesu Bolońskiego), ale perswazyjne czy edukacyjne działania mają tutaj być skierowane nie tylko do studentów, lecz również do pracodawców. Studenci mają być motywowani do podejmowania niepopularnych studiów, a pracodawcy do obniżenia swoich wymagań co do wykształcenia pracowników.

Ogólny obraz strategii KRASP wskazuje na chęć zachowania autonomii przez uczelnie – interakcje z ich otoczeniem mają być dobrowolne, partnerskie i niezapośredniczone, a państwo ma spełniać jedynie rolę doradczą i koordynacyjną. Patologie wywołane przez rynki usług edukacyjnych mają być zmniejszone dzięki zastosowaniu „miękkich” metod perswazyjnych i edukacyjnych. Istotną rolę ma spełniać swego rodzaju „edukacja do edukacji”, gdzie ingerencja uczelni w proces nauczania zaczyna się już na poziomie szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Celem tych ingerencji jest pokierowanie przyszłymi studentami tak, by ich wybory zaspokajały wielkie kompleksy racjonalności społecznej – zarówno istniejące (rynek pracy), jak i mające powstać (gospodarkę opartą na wiedzy). Ostatecznym celem edukacji jest więc produkowanie funkcjonalnych elementów społeczeństwa, poprzedzone przez uświadomienie elementom, co oznacza być poprawnie funkcjonalnym. Oznacza to, że w perspektywie tej strategii zakłada się, że ogół ludności nie jest w stanie racjonalnie ocenić własnych potrzeb i że jedynymi źródłami racjonalności są: rynek (przedsiębiorcy), eksperci wypowiadający się o tym rynku, doświadczenie krajów wyżej rozwiniętych, zamknięte w imaginariach takich jak gospodarka oparta na wiedzy i działania podmiotów mających na celu realizację tych imaginariów (uczelni, firm, agend państwowych). Jednocześnie wprowadzenie „miękkich” systemów kontroli nie ma się wiązać z ograniczeniem, a raczej ze zwiększeniem autonomii szkół wyższych. Jednym z elementów,

który nie został objęty tą ogólną wizją, jest kryterium dystynkcji pozwalające podzielić studentów na grupy mające stanowić produkt masowy i elitarny. To kryterium dystynkcji stanowi centrum fantazji kontroli w strategii E&Y/IBnGR.

E&Y/IBnGR

Podział studentów na kilka grup otrzymujących edukację o zróżnicowanej jakości jest jednym z podstawowych celów strategii E&Y/IBnGR:

(XIV) Uczelnie muszą zapewniać kształcenie odpowiednie do podjęcia zróżnicowanych zadań: od **rutynowej pracy umysłowej** (tzw. „umysłowi robotnicy”), przez zadania **szczególnie użyteczne społecznie** (leczenie, kształcenie), po dokonywanie odkryć naukowych i tworzenie innowacji technologicznych (E&Y/IBnGR, s. 46).

Najniższy poziom edukacji – multidyscyplinarne programy licencjackie mają być według opisywanej tu strategii odpowiednikiem amerykańskich koledży:

(XV) Programy multidyscyplinarne będą musiały zawierać przedmioty z różnych dziedzin wiedzy (wymaganie różnorodności) oraz kłaść nacisk na kształcenie **umiejętności tranzytowych** niezbędnych przy wykonywaniu **różnych zawodów** (E&Y/IBnGR, s. 48).

Ich celem ma być w opisywanym tu modelu szkolenie najniższej, niewyspecjalizowanej kategorii pracowników umysłowych przygotowanych do częstych zmian zatrudnienia. Są to umiejętności analogiczne do tych, których uczenie postuluje się w strategii KRASP jako reakcję na potrzeby „realnego” rynku pracy (fragmenty XII, XIII).

W uzasadnieniu dla wprowadzenia kursów multidyscyplinarnych (poza potrzebami rynku pracy) autorzy strategii podają również cele wychowawcze:

(XVI) Odroczenie wyboru specjalizacji, które pozwala studentom na ocenę swojego potencjału i wykorzystanie go w najlepszy sposób. Jak wskazują badania, **wyboru kierunku dokonuje się przeważnie w oparciu o opinie innych osób (nauczycieli, kolegów, rodziców)**. Opóźnienie wyboru specjalizacji i zapewnienie szerokiej bazy wykształcenia ogólnego **daje szansę na lepsze zrozumienie konsekwencji tego wyboru i niezależnienie się od opinii środowiska, co jest szczególnie istotne ze względu na dążenie do wyrównywania szans edukacyjnych** (E&Y/IBnGR, s. 50).

(XVII) Samodzielne kształtowanie programu studiów, co **uczy odpowiedzialności za własne decyzje edukacyjne i życiowe**, pozwala rozwijać zainteresowania, a także kształci umiejętność uczenia się (E&Y/IBnGR, s. 50).

Dzięki tym procesom wychowawczym studenci studiów masowych, przyszli robotnicy wiedzy, mają mieć lepszą szansę na ocenę własnych perspektyw na rynku pracy. Ta zakładana niezdolność uczniów studiów licencjackich do właściwej oceny własnych perspektyw (co ma swoje analogie w strategii KRASP, tam jednak wobec całej „populacji” studentów – patrz fragmenty VI, X, XI) może wynikać

z zakładanego w strategii niskiego kapitału intelektualnego, społecznego i finansowego grupy, która ma stanowić ich podstawowych klientów. Jak czytamy w jednym z późniejszych fragmentów:

(XVIII) Nadanie studiom I stopnia i tytułowi licencjata odpowiedniego statusu jest kluczowe dla procesu wyrównywania szans edukacyjnych i **efektywnego wykorzystania kapitału ludzkiego w gospodarce**. Z jednej strony, **osoby pochodzące z grup o niższym statusie społecznym i ekonomicznym** mogą uznawać perspektywę studiów dwustopniowych za zbyt długą (zwłaszcza gdy są to studia płatne). Z drugiej zaś, kompetencje zdobywane na I stopniu studiów są często wystarczające do podjęcia pracy w wielu zawodach bazujących na pracy umysłowej (E&Y/IBnGR, s. 54).

Proces wychowawczy ma więc, w zamierzeniach E&Y/IBnGR, pozwalać studentom z klas niższych na racjonalne rozpoznanie i wzięcie odpowiedzialności za własną, klasowo zdeterminowaną ścieżkę życiową.

W przeciwieństwie do licencjackich programów multidyscyplinarnych, możliwość rozpoczęcia nauki na ścieżkach II i III stopnia (studia magisterskie i doktoranie) miałaby być ograniczona w celu zwiększenia wagi tych studiów:

(XIX) W Polsce udział studentów studiów II stopnia w całej populacji studentów jest wyraźnie wyższy niż w krajach OECD. Kształcenie I stopnia powinno więc być otwarte dla coraz większego odsetka absolwentów szkół średnich, a **kształcenie II stopnia powinno stawać się dobrem dostępnym selektywnie i dla najlepszych** (E&Y/IBnGR, s. 54–5).

W przeciwieństwie do osób o niskim statusie materialnym i społecznym, których przeznaczeniem jest zajęcie pozycji robotników wiedzy, „najlepsi” studenci nie wymagają według strategii E&Y/IBnGR dodatkowych procesów wychowawczych, pomimo że ich przeznaczeniem jest zajęcie bardziej uprzywilejowanych i odpowiedzialnych pozycji w hierarchii społecznej. Głównym celem procesów wychowawczych wydaje się więc być raczej ograniczenie niż rozbudzanie czy (jak w strategii KRASP) kierowanie ambicjami edukacyjnymi.

Strategia sugeruje, że powinna istnieć drożność pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacji:

(XX) Absolwent dowolnego typu programu może ubiegać się o przyjęcie na dowolny program wyższego stopnia. (...) Przy przejściu z niższego na wyższy stopień studiów (...), uczelnia będzie mogła określić zakres kompetencji, których posiadanie przez kandydata będzie weryfikowane w drodze egzaminu. W celu zwiększenia drożności między poszczególnymi grupami programów dyplomowych, uczelnie będą mogły **prowadzić odpłatne kursy wyrównawcze** (por. 7.E) pozwalające kandydatom uzupełnić braki wiedzy i kompetencji wymaganych do podjęcia studiów na danym programie dyplomowym (E&Y/IBnGR, s. 49).

„Drożność” pomiędzy stopniami edukacji wiąże się więc z wprowadzeniem podwójnej bariery – administracyjnej związanej z koniecznością zdania egzaminu i finansowej. W ten sposób, pomimo formalnego zachowania możliwości przechodzenia pomiędzy stopniami studiów, możliwość zdobycia „elitarnych”

form edukacji przez osoby z niskim statusem społeczno-ekonomicznym jest w strategii E&Y/IBnGR ograniczana w jeszcze większym zakresie.

W porównaniu do strategii KRASP, proponującej „miękkie” kształtowanie wyborów studentów na podstawie porozumienia elitarnych aktorów społecznych, strategia E&Y/IBnGR zawiera szerszy zakres celów społecznych.

Po pierwsze zakłada ona, że właściwą formą upodmiotowienia studentów jest skłanianie ich do internalizacji ich pozycji klasowej. Jednym z celów przeznaczonego dla nich rodzaju szkół jest umożliwienie im dokonania „wolnego” wyboru tego, co w rozumieniu autorów strategii jest konieczne.

Po drugie widzi ona w strukturze studiów trójstopniowych, wprowadzonej w ramach Procesu Bolońskiego, szansę na restytucję dystynktywnej funkcji edukacji, ograniczoną przez występujące wobec „nadmiernej” ilości studentów II stopnia i braku zróżnicowania szkół podług ich jakości zjawisko „inflacji dyplomów”³¹.

Po trzecie, specyficzną innowacją strategii E&Y/IBnGR jest pojęcie „efektywności wykorzystania kapitału ludzkiego” (patrz frag. XVIII), oznaczające kierowanie osób z odpowiednio niższym lub wyższym wejściowym kapitałem ludzkim na mniej lub bardziej wymagające i prestiżowe ścieżki edukacyjne. Chociaż zabiegi tego rodzaju rzeczywiście są „efektywne” w tym sensie, że szkolenie osób z deficytem kapitału społecznego do prostych prac, a osób z grup uprzywilejowanych do prac bardziej wymagających wymaga mniejszych nakładów i „marnuje” mniej istniejącego już kapitału, cel ten, w formie, w jakiej został przedstawiony, można utożsamić z planową, sztywną reprodukcją istniejącej struktury klasowej społeczeństwa.

Podsumowanie

Ograniczenia powyższego badania wiążą się po pierwsze z definiowaniem studenckiej podmiotowości wyłącznie w kontekście roli studentów jako konsumentów usług edukacyjnych, po drugie ze statusem samych badanych dokumentów, będących wypowiedziami stron sporu politycznego, rozwiązanego ostatecznie na sposób, który nie zawdzięcza wiele żadnemu z analizowanych tu dokumentów. Uważam jednak, że wobec pozytywnych wyników liberalizacji polskiego SW dość jednoznacznie wrogie podejście wielu aktorów społecznych do podstawowego efektu tej liberalizacji – umasowienia edukacji wyższej, zasługuje na analizę, nawet jeśli jest to analiza intencji raczej niż dokonań. Jednocześnie nie istnieje materiał, który dawałby nam lepszy wgląd w intencje poszczególnych aktorów społecznych w odniesieniu do SW niż materiały wytworzone podczas debaty dotyczącej bieżącej reformy.

³¹ Jej klasyczny opis można znaleźć w P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford University Press, Stanford 1990.

Obie analizowane wizje są wizjami konserwatywnymi. Wizja KRASP zakłada ochronę akademickiej autonomii przed studenckimi wyborami konsumenckimi, wizja E&Y/IBnGR próbuje sformułować obraz społeczeństwa, którego struktura klasowa jest osłaniana przed nadmierną ambicją klas niższych i dewaluacją tradycyjnych źródeł racjonalizacji przewagi klas uprzywilejowanych. Podmiotowość rozumiana raczej jako podmiotowość konsumenta niż człowieka czy obywatela, by nie stanowiła zagrożenia dla cenionych przez autorów poszczególnych strategii instytucji społecznych, musi zostać, za pomocą skomplikowanej społecznej maszyny, przekształcona w podmiotowość poddającą się kontroli. W wypadku strategii KRASP jest to podmiotowość funkcjonalnego elementu gospodarki rynkowej, instruowanego o tym, czego wymaga od niego racjonalność maszyny społecznej i budującego swoją ścieżkę życiową w oparciu o to zrozumienie. W strategii E&Y/IBnGR jest to podmiotowość klasowa, pozwalająca zrozumieć poszczególnym przedstawicielom wspólnoty, gdzie znajduje się przeznaczone dla nich miejsce w społecznej piramidzie, nawet jeśli zrozumienie to musi się dokonać wbrew nadmiernym ambicjom wzbudzonym w nich przez „nauczycieli, kolegów, rodziców”. Tym, co w analizowanych tu strategiach jest elementem najbardziej paradoksalnym, jest połączenie ich hierarchicznego konserwatyizmu i strategii odgórnej kontroli opartej na porozumieniu elit z koncepcjami gospodarki opartej na wiedzy, zakładającymi upowszechnienie wiedzy, „kreatywną destrukcję”³² istniejących struktur gospodarczych, a także istnienie zaufania pomiędzy współpracującymi ze sobą grupami wytwórców wiedzy³³. Chociaż wobec trwającego wciąż kryzysu można wątpić w słuszność jakichkolwiek teorii gospodarki, to jednocześnie trudno wyobrazić sobie model społeczny mniej przystosowany do potencjalnego rozkwitu gospodarki wiedzy niż społeczeństwo klasowe, zmuszone reprodukowane podług planów zarysowywanych przez elity, uznające ludową ambicję za zagrożenie dla kształtu swoich instytucji i dla legitymizacji swojej pozycji społecznej. Autorzy, dbając głównie o własne statyczne wizje społeczne, wydają się zapominać, że współczesne rynki wysokich technologii wzięły swój początek z deliberacji prowadzonych raczej w garażach niż na salach.

Summary

The Status of Students at the University of the Future – an Analysis of the Main Documents of the Debate on Polish Higher Education Reform

The actors taking part in the public debate concerning the current higher education reform in Poland had diverse interests but they operated in a fairly homogenous field of ide-

³² J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, PWN, Warszawa 1995, s. 99–105.

³³ B. A. Lundvall, *The Social Dimension of the Learning Economy*, DRUID, Aalborg University, Aalborg 1996.

ology/discourse. For the dominant actors such as the Polish state and the academic leadership the ideologies/discourses of Knowledge-Based Economy, New Public Management and market fundamentalism determined what could and could not be said. United in ideology, the dominant groups struggled for power – trying to define the future management and financial structures of higher education institutions (HEIs) in line with their interests.

This paper is based on an analysis of two strategic documents that had a large impact during the debate. The first document was produced by the Rectors Conference, the second one by Ernst&Young Business Advisory and The Gdańsk Institute for Market Economics (on behalf of the Ministry of Science and Higher Education). The aim in researching those documents was to determine how the dominant actors conceptualized the future position of students – an actor that had a limited impact on the debate.

In both documents the students are defined as irrational social subjects, whose influence as consumers should be restricted for the good of the industry and the higher education institutions. The students' position is redefined from 'client' to 'product' of HEIs – which allows for the positioning of „labor market” and „knowledge-based economy” as the real clients of the universities. Because of differentiated needs of the new clients, the product of HEIs is to be divided into two categories. First of them is the „mass product” that is destined for the currently existing labor market and is to be created by processing the lower-class human material. Second category is the „luxury product” that is destined for the prestigious professions and the not yet existent knowledge-based economy.

PRAKTYKI

Heterotopia teatru – inwazja na przestrzeń miejską: Bajkobus Wrocławskiego Teatru Lalek

Teatr, ze względu na oczywistość swojego charakteru oraz jego wielowymiarowość może być postrzegany w kategoriach miejsca pedagogicznego. Szczególnego znaczenia nabiera w tym świetle idea Bajkobusu – teatru wędrownego – który rozumieć można w kategoriach heterotopii.

Za Marią Mendel – prekursorką kategorii pedagogiki miejsca na gruncie polskim – *Wychowanie, które niezaprzeczalnie jest ingerencją, zawsze dokonuje się „gdzieś” i ma swoje „miejsce”, a w związku z tym, że stanowi wejście w dialektyczny związek wychowanka ze światem, jest też metafizyką, ontologią, rozgrywającą się w warunkach wzajemności i transcendencji*¹. Mendel w swoich rozważaniach na temat przestrzeni i kultury wychodzi od, ale też przekracza rozumienie miejsca proponowane przez Michela Foucault. Opisane przez filozofa heterotopie – „miejsca inne” – zdefiniowane zostały poprzez przeciwstawienie ich terminowi utopii, która jest miejscem bez miejsca, przestrzenią nierzeczywistą. Heterotopia zatem stanowi miejsce rzeczywiste, istniejące w społeczeństwie, a raczej na jego „obrzeżach” i kształtowane przez to społeczeństwo². W rozumieniu Mendel kultura tworzy przestrzeń, gdyż złożona jest z przenikających się „naszych” miejsc, którym my sami nadajemy znaczenie. Innymi słowy, współtworzymy świat, czyniąc go „naszym”, „mieszcząc się w nim”, co znaczy „mając w nim miejsce (miejsca)”³. Językiem autorki, kultura „stanowi miejsce miejsc”, które przecina się w ludzkich spojrzeniach⁴ – odbiciach materialnego wycinka rzeczywistości – a ujrzeć je może jedynie osoba „będąca-w-miejscu (heideggerowskie „bycie w świecie”) i wchodząca z nim w in-

¹ M. Mendel, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca*, pod red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 9.

² M. Foucault, *Of Other Spaces (1967), Heterotopias* [online], dostęp: 18.04.2012, dostępny w Internecie: <http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.en.html>.

³ M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 169–170.

⁴ M. Mendel odnosi się do lustra postrzeganego przez M. Foucault zarówno w kategorii utopii, jak i heterotopii. Lustro stanowi przecięcie się istniejącego – heterotopii i nieistniejącego – utopii i spojrzenia osoby przed nim stojącej; M. Foucault, *Of Other Spaces...*; M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel (red.), *op. cit.*, s. 170.

terakcję". Są to więc *Miejsca realne, ale możliwe do społecznego zaistnienia, jedynie w warunkach społecznej interakcji i zdystansowanego „oglądu”, dokonującego się, jak w lustrze, na zasadzie dwukrotnego, oddalającego się i wracającego w to samo miejsce spojrzenia*⁵.

Ową wielowymiarowość sensów miejsca zaobserwować można także w przypadku Bajkobusu Wrocławskiego Teatru Lalek, który Roberto Skolmowski (sprawujący od września 2007 do grudnia 2011 roku funkcję dyrektora naczelnego i artystycznego) nazywa wędrownym teatrem z tradycjami: *Lalkarze przez całe stulecia przychodzili ze swoim teatrem tam, gdzie nie było żadnego teatru i temu „też służy Bajkobus”*⁶.

Bajkobus – fenomen, fajerwerk roku

Bajkobus jest sceną należącą do Wrocławskiego Teatru Lalek (WTL), zlokalizowanego w neobarokowym budynku znajdującym się przy placu Teatralnym 4. Teatr w swoich zasobach poza mobilną sceną plenerową dysponuje trzema scenami stałymi oraz sezonową Sceną Letnią⁷. Mimo iż WTL swoją nazwę zawdzięcza lalkom, w roli jego publiczności wstępują nie tylko dzieci, ale także młodzież i dorośli. W repertuarze dziecięcym teatr dysponuje adaptacjami zarówno klasycznych baśni („Czerwony Kapturek”, „Piękna i Bestia”, „Kot w Butach”, „Kopciuszek”), jak i utworów z kanonu literatury dziecięcej („Konik Garbusek” Piotra Jerschowa czy „Och, Emil” Astrid Lindgren) oraz tworzy spektakle w oparciu o współczesne sztuki (również napisane specjalnie dla WTL)⁸.

Bajkobus „jest unikalną, jedyną w Europie mobilną sceną teatralną, repliką neobarokowego budynku Teatru Lalek. Cała przestrzeń sceniczna – nadbudowa Bajkobusu – została zrobiona ręcznie i zachwyca dbałością o szczegóły i doskonałym oddaniem piękna oryginalnego budynku”⁹. Duża mobilność „sceno-pojazdu” (spektakle mogą odbywać się „wszędzie”) możliwa jest dzięki wyposażeniu go w najnowocześniejszy sprzęt oświetleniowy i akustyczny: „Pozwala to zarówno na prowadzenie intensywnej polityki repertuarowej jak i na realizację społecznej misji Teatru”¹⁰. Bajkobus posiada trzy sceny: „Scena na górze, na dachu, który się automatycznie otwiera, gdzie możemy grać przedstawienia kukielkowe”, mówi Skolmowski, „scena z tyłu – marionetkowa, gdzie gramy opowieści

⁵ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 16–17.

⁶ *O Teatrze* [online], dostęp: 10.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/o-teatrze>.

⁷ *Wynajem* [online], dostęp: 10.04.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/wynajem-sal>.

⁸ *O Teatrze*, *op. cit.*, dostęp: 10.03.2012.

⁹ *Bajkobus* [online], dostęp: 28.02.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/separator/o-bajkobusie>.

¹⁰ *Ibidem*, dostęp: 29.02.2012.

o wrocławskich krasnoludkach, i scena teatru cieni”¹¹. Bajkobus jest teatrem wędrownym (posiada własną scenę), co zdaniem dyrektora jest ważną misją pojazdu: „To jest powrót do tradycji. Przecież teatr lalek powstał po to, by docierać do widza. (...) Chcemy, żeby Wrocławski Teatr Lalek ze swoimi przedstawieniami w Bajkobusie mógł, dzięki tej technologii, temu, że nic nie potrzebujemy, wszystko mamy ze sobą, (...) docierać tam, gdzie teatr nie może dotrzeć, do dzieci w całym Dolnym Śląsku”¹². Konieczność poszukiwania widza uwydatnia także Katarzyna Krajewska – sekretarz literacki teatru. Za sprawą Skolmowskiego, kontynuuje K. Krajewska, WTL podejmował się w szczególności zadań o charakterze edukacyjnym (działalność rozrywkowa zesłała na dalszy plan). Pracownicy i zespół teatru skupili się na popularyzacji tekstów i spektakli posiadających duży potencjał edukacyjny. I tak, niezwykle istotnym celem było „dotarcie do osób, które niekoniecznie poszukują teatru i które niekoniecznie go znają”¹³. Dyrekcja i zespół teatru zamiast wyczekiwać odbiorcy, postanowili wyjść mu naprzeciw, a dokładniej w przestrzeń miejską, postanowili „ruszyć teatr z budynku”¹⁴. Co więcej, „zawłaszczyli” miejsca dotychczas niekojarzone z teatrem jako takim. Tym samym powstały spektakle poza deskami WTL, takie jak: „Rekiny w basenie”¹⁵ mające miejsce w Aquaparku Wrocław czy też spektakle w Domu Handlowym Renoma na Scenie Nova¹⁶. Owo zawłaszczenie przestrzeni pojawia się również u podwalin powstania Bajkobusu. U podstaw jego działalności leży idea grania spektakli dla dzieci zamieszkujących peryferie województwa, pochodzących z najmniejszych miejscowości, które nie mają możliwości uczestnictwa w życiu teatru. Takim też sposobem bajkowy pojazd na początku swej kariery odwiedzał zakątki całego Dolnego Śląska. Drugim założeniem przyświecającym mu w momencie powstania były spektakle rozgrywane w samym Centrum Wrocławia, celem dotarcia do widza nieposiadającego wystarczających środków finansowych, bądź, posługując się nomenklaturą Pierra Bourdieu, widza z ograniczonym dostępem do kapitału kulturowego i ekonomicznego, bądź widza z ograniczonym prawem do takiego dostępu¹⁷.

Zgodnie z tą tendencją, poza gmachem WTL powstały sceny teatralne, wpisując go w nowoczesny trend wkraczania sztuki do przybytków rozrywki. I tak, w owe sceny zmieniły się wyznaczone powierzchnie Miejskiego Ogrodu Zoologi-

¹¹ *Ibidem*, dostęp: 06.03.2012.

¹² *Ibidem*, dostęp: 06.03.2012.

¹³ Badany 1, *Wywiad 1 z Sekretarzem Literackim Wrocławskiego Teatru Lalek – Katarzyną Krajewską*, Rozmowę przeprowadziła Agnieszka Janik.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ A. Saraczyńska, *Teatr Lalek w Aquaparku: Na ratunek porwanej syrence* [online], „Gazeta.pl Wrocław”, dostępny w Internecie: http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,7615318,Teatr_Lalek_w_aquaparku_Na_ratunek_porwanej_syrence.html.

¹⁶ Zob. *Wrocławski Teatr Lalek zaprasza* [online], dostęp: 18.02.2012, dostępny w Internecie: <http://www.renoma-wroclaw.pl/wroclawski-teatr>.

¹⁷ Badany 1, *Wywiad 2 z Sekretarzem Literackim Wrocławskiego Teatru Lalek – Katarzyną Krajewską*, Rozmowę przeprowadziła Agnieszka Janik.

cznego czy Wrocławskiego Parku Wodnego, otwarta została także Scena Renoma w Domu Handlowym Renoma we Wrocławiu. Na potrzeby Bajkobusu zaanektowane również zostały najstarsze przestrzenie Wrocławia. Innymi słowy, spektakle odgrywane są przy „Bajkoprzystankach” zlokalizowanych w atrakcyjnych turystycznie przestrzeniach miejskich (Ryc. 1.), takich jak: Rynek-Pręgierz, Rynek-Kuźnicza, Plac Gołębi, Ostrów Tumski, Kościół Św. Elżbiety, Ogród Staromiejski, Hala Stulecia czy Aquapark Wrocław¹⁸. Są to miejsca nieprzypadkowe, są to heterotopie.

Z drugiej strony, Bajkobus to także daleko idący przykład nowoczesnej kampanii marketingowej. Jak zauważa K. Krajewska, teatr spotyka się z coraz większą konkurencją w postaci szerokiego spectrum instytucji kulturowych i rozrywkowych, w większości komercyjnych, takich jak galerie handlowe czy kina¹⁹. Tym samym teatr nie ma już stałego grona odbiorców, które „i tak do niego trafi”. Innymi słowy, o widza trzeba zabiegać, a Bajkobus, jak mówi Krajewska, to „jeżdżąca reklama Teatru Lalek. Bajkobus niesie przesłanie, że teatr jest otwarty, przyjazny, demokratyczny. Bajkobus przełamuje bariery”²⁰. Komercjalizacja pojazdu ujawnia się również w jego odpłatnej działalności²¹. Niepodważalnym faktem jest natomiast, iż gromadzi on przed sobą jednorazowo setki odbiorców, a widownia WTL wciąż wzrasta. „Nie wiemy, na ile jest to zasługa samego mobilnego teatru – mówi Krajewska – ale został on okrzyknięty fenomenem”²².

¹⁸ *Bajkobus – rozkład jazdy* [online], dostęp: 06.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/separator>.

¹⁹ Ciekawy aspekt stanowi coraz głośniejsza dyskusja podejmująca kwestie komercjalizacji publicznych scen teatrów i wypuszczenia ich na wolny rynek. Aktorzy oraz zespoły teatrów wrocławskich podejmują próby zaradzenia istniejącej sytuacji, między innymi poprzez apele kierowane do odbiorców (dla przykładu przez Mariusza Kiljana, aktora Teatru Polskiego we Wrocławiu podczas spektaklu „Dwadzieścia najśmieszniejszych piosenek na świecie” dnia 15.03.2012 r., Scena Kameralna). W tym świetle niezwykle istotna staje się działalność WTL – wątek zaanektowania przestrzeni komercyjnej przez teatr. Spektakle odbywające się na Scenie Renoma (od lutego 2009 do czerwca 2010 roku) spotkały się z różnym przyjęciem ze strony społeczności lokalnej oraz z negatywnym odbiorem przez środowisko teatralne. Otwartym pytaniem pozostaje to o granicę, którą mogą poruszyć teatry w drodze pozyskiwania klienta, zob. R. Pawłowski, *Teatr to nie produkt...* [online], dostęp: 12.04.2012, dostępny w Internecie: http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,114377,11431304,Teatr_to_nie_produk.html.

²⁰ Badany 1, *Wywiad 2...*, *op. cit.*

²¹ Podczas gdy w dalszej części pracy skupiam się na nieodpłatnej aktywności wędrownego teatru, również na płaszczyźnie charytatywnej, warto zauważyć, że osoby chcące skorzystać z usług Bajkobusu muszą ponieść związane z tym koszty (opłata aktorów, benzyny, zespołu pracującego przy obsłudze pojazdu i tym podobne).

²² Warto również zauważyć, że podczas gdy Bajkobus zbiera jedynie pozytywne opinie zwrotne, zarówno ze strony środowiska społecznego, jak i kulturalnego, wspomniane wcześniej spektakle na Scenie Renoma w galerii handlowej bądź we wrocławskim parku wodnym budziły wiele kontrowersji oraz spotkały się z nieprzychylnym przyjęciem przez środowisko teatralne; Badany 1, *Wywiad 2...*, *op. cit.*



Ryc. 1. Bajkoprzystanki

Źródło: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/separator> [dostęp: 05.03.2012].

Niezwykle ważną kategorię heterotopii, odnośnie do analizowanych przeze mnie wątków pedagogiki miejsca, stanowią spektakle, na które zaprasza Bajkobus, wkraczając, tudzież „najeżdżając” nie tylko na przestrzeń miasta, ale także na jego tradycję, praktyki społeczne czy towarzyszące miejscom legendy. Poszczególne inscenizacje odgrywane są w miejscach, o których opowiadają (dla przykładu za scenię dla sztuki przedstawiającej dzieje Katedry Wrocławskiej służy sama Katedra, dzieje Piwnicy Świdnickiej opowiadane są pod Piwnicą Świdnicką), w które „wkracza/ najeżdża Bajkobus” i które tym samym stają się heterotopiami tak samo teatru jako takiego, jak i teatru w odniesieniu do poruszanych zagadnień i problemów społecznych oraz miejskich.

Spektakle prezentowane w ramach Bajkobusu podzielić można na cztery kategorie w związku z poruszaną tematyką. Otóż są to:

1. Powrót Mamuta,
2. Legendy wrocławskie,
3. Wrocławskie krasnoludki,
4. Spacerownik z Bajkobusem.

Jedną z kluczowych sztuk Bajkobusu jest „Powrót Mamuta”. Z pozoru błaha historia opowiadająca o losach małego zwierzęcia odnalezionego przez łodźiarza

w bryle lodu²³, zahacza o ważny społecznie problem – zanieczyszczanie przestrzeni miejskiej (w szczególności parków i terenów trawiastych) psimi odchodami. Agata Saraczyńska na łamach „Gazety Wyborczej” pisze wprost, że jest to „Sztuka wymierzona w psią kupę zostawioną na chodnikach”²⁴. W polemikę z dziennikarką wchodzi Skolmowski, dla którego psie odchody stają się pretekstem do edukowania widza i walki ze złymi nawykami przy użyciu wszelkich dostępnych i skutecznych metod, a odbiorcą tych działań są dzieci. Skolmowski zauważa: „Naszą rolą nie jest stawianie kublów, ale pokazanie, że powinny być tam, gdzie są potrzebne, czyli wszędzie. (...) Jestem przekonany, że dzieci po naszym spektaklu będą bardziej dbać o swoje otoczenie. (...). Nie mówimy wprost, że brudzenie jest złe, tylko to obrazujemy. Pokazanie w krzywym zwierciadle jest skuteczniejsze od poważnego, pełnego argumentów wywodu (...)”²⁵.

Drugą istotną dla tej pracy kategorię spektakli stanowi cykl „Legendy wrocławskie”. Jest to adaptacja czterech opowieści („Czarownica z mostka”, „Dzwon grzesznika”, „Piwniczna opowieść”, „Opowieść Kamiennej Głowy”), które prezentują prawdziwe bądź fikcyjne dzieje Wrocławia zebrane w postaci legend i podań miejskich opracowanych przez Mariusza Urbanka, w reżyserii Józefa Frymeta²⁶. Każda z legend inscenizowana jest w miejscu dla siebie pierwotnym i właściwym, w miejscu, które nierozłącznie wiąże się z losami bohaterów. I tak, podczas „Opowieści Kamiennej Głowy” widzowie mają okazję dowiedzieć się i zaobserwować, skąd wzięła się tajemnicza, tytułowa głowa na południowej ścianie wieży Katedry. Podczas „Piwnicznej opowieści” akcja rozgrywa się przy jednej z najpopularniejszych wrocławskich restauracji – Piwnicy Świdnickiej. Z kolei, „Czarownica z mostka” i „Dzwon grzesznika” przenoszą odbiorców do kościoła św. Marii Magdaleny. Warto dodać, że muzykę do „Legend wrocławskich” skomponował znany jazzman Piotr Baron, a spektakle przewidują także efekty pirotechniczne i widowiskowe sceny z udziałem kaskaderów²⁷. Tym samym sztuka ze spektakularnymi efektami udostępniana jest przypadkowym przechodniom.

Kolejnej perspektywy działalności edukacyjnej Bajkobusu (którą pozwolę sobie nazwać podsumowującą projekty Bajkobusu) dostarcza „Spacerownik z Bajkobusem”, łączący w sobie elementy lekcji historii, spektaklu plenerowego oraz wycieczki z przewodnikiem. Autorami gawędy o ciekawostkach i historii stolicy Dolnego Śląska są dziennikarze „Gazety Wyborczej” Beata Maciejewska (history-

²³ *Spektakle Bajkobusu* [online], dostęp: 06.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/separatorspektakle>.

²⁴ A. Saraczyńska, *Rozmowa z Robertem Skolmowskim, dyrektorem Wrocławskiego Teatru Lalek* [online], „Gazeta.pl Wrocław”, dostęp: 06.03.2012, dostępny w Internecie: http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,8013844,Sztuka_wymierzona_w_psia_kupe_zostawiana_na_trawnikach.html#ixzz1oMfNtobN.

²⁵ *Ibidem*, dostęp: 06.03.2012.

²⁶ *Spektakle* [online], dostęp: 03.02.2012, dostępny w Internecie: <http://www.bajkobus.za.pl/spektakle.htm>.

²⁷ A. Saraczyńska, *Rozmowa z...*, dostęp: 06.03.2012.

czka, podczas spektaklu występuje na dachu Bajkobusa) oraz wspomniany wcześniej M. Urbanek, reżyserem jest z kolei Skolmowski. Podczas widowiska publiczność zwiedza Ostrów Tumski – najstarszą część Wrocławia. Miejskami na wyspie, którym artyści i aktorzy WTL nadają inne znaczenie (znaczenie heterotopii), są między innymi: Kościoły św. Idziego i Marcina, Katedra czy Kluskowa Brama²⁸. Tak opowiedziana historia staje się atrakcyjna również dla dzieci. Słowa Anny Broniszewskiej: „Teatralny wehikuł przenosi publiczność w świat legend i historii ludzi niegdyś zamieszkujących ten urokliwy zakątek miasta znad Odry”²⁹.

Kolejną, ważną kategorią w ramach rozpowszechniania i udostępniania sztuki warstwom społecznym niewyposażonym w kapitał kulturowy czy ekonomiczny jest wspomniany wcześniej przestrzenny zasięg zjawiska Bajkobusa (poza występami lokalnymi na Dolnym Śląsku, pojazd w 2009 roku rozpoczął misję wyjazdową na terenie całej Polski, a w 2010 roku odbyły się pierwsze wyjazdy zagraniczne)³⁰. Ponadto, lokalno-patriotyczna idea, jak nazywa bajkopojazd A. Broniszewska, objęta została patronatem medialnym – „Polska The Times – Gazeta Wroclawska”, co umożliwiło przyciągnięcie jednorazowo kilkuset osób przed scenę teatru i zadecydowało o jego odbiorze na dużą (można rzec masową) skalę³¹. Ogromną popularność inicjatywy potwierdzają dane statystyczne prowadzone przez WTL. Łącznie widownia Bajkobusa (w latach 2007–2010) liczyła sobie 46 270 odbiorców (przy czym w 2007 roku zgromadził on około 1000, w 2008 r. – 5390, w 2009 r. – 16 300, a w 2010 r. – 14 580 widzów), podczas gdy „Spacerownik z Bajkobusem” przyciągnął 2350 słuchaczy w przeciągu dwóch miesięcy³². Teatralny i społeczny sukces Bajkobusa został potwierdzony nie tylko przez liczną widownię, ale również poprzez otrzymane tytuły i nagrody, jak choćby „Fajerwerk roku 2008” nadany przez prasę w kategorii teatru czy nagroda Marszałka Województwa Dolnośląskiego dla Najważniejszego Teatralnego Wydarzenia Artystycznego 2008 roku. Ponadto Bajkobus wielokrotnie brał udział w największych wrocławskich eventach odbywających się dla przykładu w Duszpasterstwie Akademickim „Maciejówka”, w ramach akcji „Wrocławianie na polanie”, podczas dużych imprez charytatywnych (Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy 2008–2011, akcje Miejskiej Biblioteki Publicznej 2008, Dreamnight we wrocław-

²⁸ *Spacerownik z Bajkobusem* [online], dostęp: 11.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatralalek.wroclaw.pl/index.php/separatorek/spektakle/spacerownik-z-bajkobusem>.

²⁹ A. Broniszewska, *Spacerownik po Ostrowie Tumskim* [online], „Dziennik Teatralny”, dostęp: 11.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatry.art.pl/n/czytaj/22361>.

³⁰ B. Maciejewska, *Bajkobus rusza w świat. Odwiedzi Niemcy i Czechy* [online], „Gazeta.pl Wrocław”, dostęp: 10.03.2012, dostępny w Internecie: http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,7847174,Bajkobus_rusza_w_swiat_Odwiedzi_Niemcy_i_Czechy.html#ixzz1ok3Xmcjg.

³¹ Oprócz wydania wrocławskiego, aktualności odnośnie do grafiku jazdy czy recenzje spektakli odnaleźć było można w wydaniach regionalnych, na przykład w Zgorzelcu i Opolu, *Ibidem*, dostęp: 11.03.2012.

³² Aktywność Bajkobusa kontynuowana była również w roku 2011 i 2012, jednak wzięwszy pod uwagę fakt, iż WTL nie przeprowadził tak dokładnej statystycznie analizy, powyższe dane zebrane zostały przede wszystkim na podstawie działalności do roku 2010 włącznie, *Bajkobus, op. cit.*, dostęp: 10.03.2012.

skim ZOO 2008–2010, Noc Muzeów w Muzeum Narodowym we Wrocławiu 2009-2010, projekt „Voltek” dla dzieci z domów dziecka w Jeleniej Górze 2008).³³

Heterotopia teatru. Pożądana praktyka społeczna

W tym miejscu pragnę powrócić do nakreślonego wraz ze wstępem pojęcia heterotopii, proponowanego przez Foucaulta. Bajkobus i przyświecająca mu idea przeciwstawia się wizji teatru jako instytucji dostojnej i elitarnej. Mianowicie, podczas gdy teatr jako taki (na przykładzie budynku WTL – Ryc. 2) postrzegany jest jako budowla monumentalna, ociążały gmach uzurpujący sobie okazanie szacunku przez osoby przekraczające jego progi, choćby poprzez zachowanie odpowiedniej atrakcyjności wyglądu czy powagi sytuacji przez swoich odbiorców (teatr to nie miejsce dla dzieci), innymi słowy, podczas gdy do teatru przyjść mogą jedynie wybrane grupy społeczne, które, mówiąc językiem Bourdieu, wyposażone zostały w toku reprodukcji kapitałów w odpowiedni kapitał kulturowy i ekonomiczny, Bajkobus (Ryc. 3) – miejsce inne teatru, jawi się jako lekka forma rozrywki nieniosąca za sobą konieczności wydatku finansowego, niewymagająca uprzedniego przygotowania, przeznaczona dla ogółu społeczności, również ubogiej w wymienione kapitały. Bajkobus pozwala na zetknięcie się/ skrzyżowanie dwóch światów: kultury uprzywilejowanej *vs.* kultury podporządkowanej, stabilności *vs.* mobilności, patosu i ceremonialności *vs.* lekkości i codzienności, warstwy inteligenckiej *vs.* społeczeństwa, teatru dla dorosłych *vs.* teatru dla całych rodzin, zamysłu *vs.* przypadkowości. Wreszcie sztuki, spektaklu, rozrywki *vs.* sztuki, spektaklu, rozrywki.

Powróć teraz do rozumienia heterotopii proponowanego przez Marię Mendel. O ile w ujęciu M. Mendel heterotopie „fenomenologicznie przytrafiają się więc i zdarzają, a nie są zawsze”, i aby je „zobaczyć”, badacz musi podjąć wysiłek wejścia w interakcje z człowiekiem, który tworząc życiową narrację „widzi” siebie i swój świat oraz pozwala dostrzec te wizje innym³⁴, o tyle kategoria społeczna, jaką tworzy Bajkobus, wykracza poza przecięcie się spojrzeń badacza, kultury i rzeczywistości. Bajkobus nie tyle leży na przecięciu się owych znaczeń, ile sam wychodzi i pozwala się dojrzeć badaczowi, ale i tłumowi (jednorazowo nawet kilkudziesięcunemu) przypadkowych osób, naruszając ich dotychczasowe postrzeganie i rozumienie miejsca (w przestrzeni miejskiej), poddając refleksji ich życiowe narracje i poniekąd zmuszając do reinterpretacji swojego dialektycznego związku z przestrzeniami, które ich kształtują, ale też które są przez nich kształtowane. Tym samym można stwierdzić, że Bajkobus jest kreatorem nowych praktyk społecznych, językiem antropologii kulturowej tworzy nowe rytuały, choćby

³³ *Ibidem*; J. Bryndza, *Bajkobus bawił przed ratuszem w Jeleniej Górze* [online], „Gazeta wrocławska”, dostęp: 10.03.2012, dostępny w Internecie: <http://www.gazetawrocławska.pl/arttykul/161715,baj-kowoz-bawil-przed-ratuszem-w-jeleniej-gorze,idt.html>.

³⁴ M. Mendel, *Spoleczeństwo i rytuał...*, s. 17.



Ryc. 2. WTL – budynek

Źródło: http://www.rekreacja.wroc.pl/bazy_obiekt.php5?id=102.



Ryc. 3. Bajkobus WTL

Źródło: <http://wrocnam.bikestats.pl/520356,Dzien-siedemdziesiaty-siodmy.html>.

poprzez zmuszanie odbiorców (poprzez treści przekazywane w swoich przedsięwzięciach, takie jak podjęcie tabu społecznego – psie odchody na trawnikach) do krytycznego namysłu nad rzeczywistością, rozpatrywaną w kategoriach czasu, przestrzeni, ludzi i kultury, w której wszystkie te czynniki współlegzystują i wzajemnie siebie formułują.

Powrócę na moment do rozumienia kapitałów przez Bourdieu. Socjolog rozpatruje kapitał kulturowy jako podstawowy czynnik determinujący społeczną stratyfikację. Kapitał kulturowy, rządząc się prawami akumulacji, wymiany i innymi prawami rynku w coraz większym stopniu przyczynia się do determinowania społecznych pozycji i szans dostępu do dóbr i usług³⁵. Kapitał ten można więc rozumieć jako pewne dyspozycje kulturalne, które jednostki otrzymują w ramach swego pochodzenia społecznego, zawdzięczają nabytemu wykształceniu, przynależności klasowej czy pozycji w instytucji³⁶. W tym świetle Bajkobus może być postrzegany jako wyjątek przeciwstawiający się reprodukcji kulturowej poprzez: aktywną promocję (większość spektakli Bajkobusu jest bezpłatna, co implikuje rozpowszechnianie i promowanie działalności teatru wśród różnorodnych środowisk społecznych i wychowawczych Dolnego Śląska), zawłaszczenie przestrzeni miejskiej, czy krzyżowanie spojrzeń przypadkowych odbiorców (aktywne poszukiwanie widza poprzez organizowanie przedstawień na obrzeżach miasta i województwa dolnośląskiego – jako pierwotne założenie działalności bajkopopjazdu) i wyposażanie ich w kapitał kulturowy, stając się heterotopią teatru.

Sytuacja nie jest jednak na tyle klarowna, jak by mogło się wydawać. Przy całym dobrodziejstwie, które niesie ze sobą Bajkobus, warto zastanowić się, na ile opłacalne byłyby to praktyki, gdyby nie „jeżdżąca reklama” niosąca ze sobą przesłanie przyjaznego teatru. Innymi słowy, na ile Bajkobus jest pożądaną akcją społeczną wpisującą się w nurt krytycznych teorii postulujących emancypację umysłu i wyzwolenie spod jarzma kapitalizmu i konsumpcji, a na ile jedynie praktyką neoliberalną doskonale wpisującą się w kapitalistyczne zabiegi rynkowe? Ponadto, warto przyrzeć się głębiej zjawisku masowego dotarcia do widza. Wykluczone kulturowo (i te zagrożone wykluczeniem) środowiska społeczne Wrocławia czy obrzeży miasta z utrudnionym dostępem do kultury wysokiej to docelowe targety działalności Bajkobusu, ale jedynie w jego pierwotnych założeniach. Bajkobus w praktyce jeździ do miejsc nader atrakcyjnych turystycznie i tutaj warto postawić pytania: Ile osób z rodzin patologicznych/ środowisk wykluczonych bądź zagrożonych wykluczeniem spędza niedzielne popołudnia na Rynku czy w Ostrowie Tumskim? A także: Na ile jednorazowe przedstawienie jest w stanie wyposażyć przypadkowego odbiorcę w kapitał kulturowy, zachęcić do pójścia do teatru, gdy nie posiada się kapitału ekonomicznego? Odpowiedź zdaje się być oczywista.

³⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy Teorii Systemu Nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006, s. 346.

³⁶ *Ibidem*, s. 107.

W tym kontekście istotnym zagadnieniem są też inne rodzaje przedsięwzięć z szerokiego spectrum inicjatyw podejmowanych przez WTL. Jednym z takich przykładów jest Park Staromiejski (otwarty po przebudowie ponad 1,4 hektara Parku Kopernika, dawniej Parku Hanki Sawickiej, wraz z dniem 11 września 2010 roku). Teren zagospodarowano w taki sposób, aby przypominał przedwojenny miejski ogród ze starannie utrzymanymi trawnikami, wysokim kutym ogrodzeniem oraz alejkami w odtworzonym układzie z XIX wieku, gdyż właśnie XIX-wieczne Ogrody Tivoli stanowiły inspirację dla projektantów³⁷. Mimo iż park jest w posiadaniu Miasta Wrocław, najczęściej bywa kojarzony z WTL – głównie ze względu na swoją lokalizację (od strony południowej graniczy z Promenadą Staromiejską, od strony północnej z ulicą Teatralną, od strony wschodniej z budynkiem Proximy i Promenadą Staromiejską, a od strony zachodniej z budynkiem WTL)³⁸. Skolmowskiemu miasto zawdzięcza przedwojenny *design* ogrodu, który został pozytywnie przyjęty i wcielony w zielone życie alejek³⁹. Ponadto monitoring, całodobowa ochrona, a także wysokie ogrodzenie posiadające bramę zamykaną na noc⁴⁰ chronią ogród przed zniszczeniami oraz nadają miejscu prestiż z jednej strony, a z drugiej zmuszają do postawienia pytania o jego ukrytą funkcję (program). Brak możliwości przejścia przez park – wejście z jednej strony, plac zabaw ograniczony płotem, karuzela „strzeżona” przez Pana z Melonikiem, szerokie alejki wraz z ławeczkami wzdłuż nich zrećnie sugerują: nie chodź po trawie, nie dotykaj, nie niszczy. Ponadto nad wszystkim czuwa „wielki brat”, który sprawnie monitoruje, w jaki sposób potencjał (pedagogiczny) tego miejsca jest wykorzystywany. Jednym słowem, w Parku na mieszkańca Wrocławia czeka „swoboda”, „zabawa” i „wolność”.

Kolejnym, zastanawiającym zagadnieniem (w kontekście dostępu do kapitału kulturowego) jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: z jakich środowisk społecznych pochodzą dzieci uczestniczące w inicjatywach podejmowanych przez teatry w ogóle, a w przypadku niniejszej pracy przez WTL. Udzielenie takiej odpowiedzi nie jest w pełni możliwe. Odbiorcami teatrów są nie tyle dzieci, co ich rodzice, bądź nauczyciele pełniący funkcje wychowawców szkolnych, którzy zabiorą dzieci do teatru, jako osoby za nie odpowiedzialne. Środowiska społeczne grup szkolnych oraz indywidualnych widzów uczęszczających na proponowane zajęcia i przedsięwzięcia są różnorodne i niejednolite – do teatrów przybywają zarówno dzieci ze szkół publicznych, jak i prywatnych. Ponadto, dotykany problem ściśle łączy się z promocją instytucji. Media, takie jak telewizja, radio czy gazeta, mogące dotrzeć do najszerszego grona odbiorców, rzadko są wykorzystywane w upowszechnianiu przedsięwzięć teatralnych skierowanych

³⁷ *Ogród Staromiejski* [online], dostęp: 09.04.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/park-staromiejski>.

³⁸ *Wynajem* [online], dostęp: 10.04.2012, dostępny w Internecie: <http://www.teatrlalek.wroclaw.pl/index.php/wynajem-sal>.

³⁹ Badany 1, *Wywiad 2...*, *op. cit.*

⁴⁰ *Ogród Staromiejski*, *op. cit.*, dostęp: 09.04.2012.

do dzieci w wieku wczesnoszkolnym (z wyjątkiem Bajkobusu, którego patronatem medialnym zajęła się między innymi „Gazeta Wrocławska” – akcja w szczególności aktywna w roku 2008). Najczęstszym sposobem promocji, jakie podejmują teatry, jest prowadzenie stron „www” oraz aktualizacja wszelkich informacji dotyczących podejmowanych inicjatyw edukacyjnych. We Wrocławiu można dostrzec wiele plakatów i kolportowanych ulotek promujących spektakle i inne widowiska, ale znowu, niekoniecznie te poświęcone dzieciom. Wniosek z poczynionych obserwacji jest następujący: aby dowiedzieć się o szczególnym rodzaju inicjatyw podejmowanych przez teatry (WTL) na rzecz dzieci, trzeba poczynić wysiłek i ich poszukać. Zatem adekwatnym pytaniem będzie, kto taki wysiłek poczyni?

Posługując się terminologią Bourdieu, wysiłek ten podejmą osoby, które są teatrem zainteresowane i owo zainteresowanie chcą zaszczyć w swoich dzieciach. Innymi słowy, są to osoby posiadające dostęp do kapitału kulturowego, czyli kompetentni i świadomi odbiorcy kultury, którzy wiedzę na temat teatru oraz przyjemność korzystania z jego usług stawiają na wysokim miejscu w swojej hierarchii wartości. Można się domyślać, że do takich rodziców z pewnością nie należą ci pochodzący z ubogich środowisk społecznych bądź dotychczasowo niezainteresowani życiem kulturalnym miasta, czyli mówiąc słowami Bourdieu, warstwy nieuprzywilejowane, posiadające ograniczony bądź nieposiadające w ogóle dostęp do kapitału kulturowego czy społecznego.

Wracając do meritum i podsumowując powyższe rozważania uważam, że Bajkobus, mimo że nie stanowi przykładu radykalnych działań emancypacyjnych, na tle innych przedsięwzięć zarówno WTL, jak i takich teatrów, jak Teatr Polski czy Wrocławski Teatr Współczesny im. Edmunda Wiercińskiego, postrzegany jest przeze mnie jako pożądana praktyka społeczna w odniesieniu do kształcenia i edukacji pozaformalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym (szczegółowiej edukacji kulturalnej, w węższym znaczeniu teatralnej), jako wyjątek przeciwstawiający się reprodukcji kulturowej i wychodzący naprzeciw modnej ostatnimi czasy kategorii gettoizacji przestrzeni miejskiej (powstającym zamkniętym, strzeżonym osiedlom – gett dostatków i biedy)⁴¹.

Summary

Heterotopia of the theatre – invasion on the city spaces: Bajkobus of the Puppet Theatre of Wrocław

Heterothopias, according to Michel Foucault, are perceived as „other spaces”, the real places existing in the society (rather than that on the suburbs), what is simply to notice in the case of Bajkobus – the idea of packed-in-bus theatre initiated by the Puppet Theatre of

⁴¹ B. Jałowiecki, W. Łukowski, *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

Wrocław. This article is an attempt of a critical approach to the reality in its cultural dimension. The articles tries to find, expose and explain the relations between the activity of Bajkodus, the transmission of cultural capital (by Pierre Bourdieu) and the location of individuals in the social stratification. In the process, Bajkodus is seen as an example of both new (and wanted?) social practices and a way of forcing individuals to critical thought.

Od pedagogiki krytycznej ku postkrytycznej pedagogii (z metodą Montessori w tle)

Krytyka pedagogiki krytycznej

Kluczową kwestią dla pedagogiki krytycznej wydaje się być zmiana społeczna a demaskacja; nazywanie obszarów zniewalania, opresji i wykluczenia oraz krytyczna refleksja dotycząca praktyk edukacyjnych stanowią imperatywy badań pedagogicznych jawiących się jako badania krytyczne¹. Owe badania, zgodnie z powyższym założeniem, demaskują, nazywają, krytykują – lub innymi słowy – pokazują jak i dlaczego instytucje oświatowo-wychowawcze (czy też szerzej: kultura) amputują rozum ucznia², wćwiczają go w role ustalone przez neoliberalny porządek świata³, reprodukują nierówności społeczne⁴ czy płciowe⁵.

Owe demaskatorskie badania są w pedagogice niezbędne, a ich walor poznawczy jest nie do przecenienia, co świadczy nie tylko o wrażliwości i przenikliwości badaczy, ale także o dojrzałości paradygmatycznej pedagogiki krytycznej jako akademickiej dyscypliny naukowej. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, że jej aparat pojęciowy staje się coraz bardziej wysublimowany, zniuansowany i hermetyczny. Pedagogika krytyczna staje się intelektualną formą zabawy⁶, a rewolu-

¹ Jak pisze J. Wink: *Aby praktykować pedagogikę krytyczną w klasie szkolnej musimy wpieryw zatrzymać się i spojrzeć krytycznie na procesy edukacyjne, których jesteśmy uczestnikami każdego dnia*. J. Wink, *Critical Pedagogy: Notes from the real world*, Longman, New York 1997. Por.: T. Szkudlarek, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?*, [w:] H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

² D. Klus-Stańska, *Mitologizacja transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 35–44.

³ J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁴ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.

⁵ Trzeba dodać jednak, że pedagogika feministyczna nie tylko stara się dokonywać krytyki *status quo*, ale także proponuje pewne rozwiązania.

⁶ P. Zamojski, *Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki*, Referat wygłoszony w trakcie konferencji: „Kondycja Pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacja, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy Gdańskiej”, Uniwersytet Gdański, 06.05.2005.

cja, która miałyby się wydarzyć przy jej udziale, jest swoistym opium dla intelektualistów⁷.

Ten proces ma jednakowoż aberracyjny charakter. Z jednej strony tłumaczyć go można faktem, że teoria krytyczna pierwszego i drugiego pokolenia frankfurtczyków rozpoznała pewne formy zniewalania jednostki przez strukturę. Owe formy – z perspektywy dnia dzisiejszego – miały łatwo identyfikowalny charakter. To powodowało, że teoria krytyczna (a za nią pedagogika krytyczna) demaskowała obszary i przejawy opresji struktur zachowując przy tym potencjał transformacyjny poprzez komunikowalność dla rozmaitych aktorów rzeczywistości edukacyjnej, czy też szerzej społecznej.

Poszukując innych/kolejnych wymiarów wykluczania, budowania tożsamości czy opresjonowania, następne pokolenia krytycznie zorientowanych badaczy społecznych zwróciły się ku głębszym, bardziej skrywanym, zakamuflowanym formom przemocy, co musiało skutkować wykorzystaniem bardziej wysublimowanego aparatu pojęciowego. Paradoks opisywanej tu sytuacji polega na napięciu pomiędzy dążeniem do coraz doskonalszych sposobów badania opresji a utratą komunikowalności w szerszych kręgach społecznych, a co za tym idzie, osłabieniem potencjału transformacyjnego pedagogiki krytycznej. W tym momencie należy zatem postawić pytanie o to, w jakim celu niektórzy z „krytycznych” badaczy społecznych uprawiają swoje badania. Jedną z możliwych hipotez można skrótowo opisać metaforą: *rewolucja jako opium intelektualistów*, albo: *radikalna przemiana szkoły jako opium dla pedagogów krytycznych*. Jest to sytuacja, w której rzeczne opium/hasło nie tylko staje się nieistotnym *cliche*, ale także **odurza** osłabiając krytycyzm wobec własnych poczynań (również naukowych)⁸. Badacz oddala się od podmiotów, którym miał pomagać, okopując się w okowach swojego towarzystwa dyskursu⁹, które mają *za zadanie zachowywać lub wytwarzać dyskursy, lecz tak by krążyły one w zamkniętej przestrzeni (...)*¹⁰.

Drugie z pytań, które należy tu postawić, jest pytaniem o to, jak można rozumieć cel procesu kształcenia. Takie pytanie postawił Piotr Zamojski w książce *Pytanie o cel kształcenia – Zaproszenie do debaty*¹¹. Zdaniem autora o celu można myśleć na trzy sposoby. Pierwsze dwa sposoby ujmują cel jako coś zewnętrznego wobec działania. *Cel jest zatem opisem idealnego stanu rzeczy, ku któremu i ze względu na który podejmujemy jakąś aktywność*¹². Taki sposób myślenia o celu ma dwie odmiany

⁷ R. Aron, *Opium intelektualistów*, Muza, Warszawa 2000.

⁸ Podobny problem podnosi E. Domańska, opisując spór pomiędzy amerykańskimi marksistami a przedstawicielami tzw. French Theory. Ci pierwsi twierdzą, że *zamieniła ona [French Theory] konkretne problemy społeczne na dyskusje o tekstach, że sama idea konfliktu stała się metaforyczna, a „walka klasowa, rasowa czy płciowa” zastąpiona została sporami między tekstami*. E. Domańska, *Co zrobił z nami Foucault?*, [w:] *French Theory w Polsce*, red. E. Domańska, M. Loba, Wyd. Poznańskie, Poznań 2010, s. 66–67.

⁹ M. Foucault, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.

¹⁰ *Ibidem*, s. 29.

¹¹ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – Zaproszenie do debaty*, Wyd. UG, Gdańsk 2010.

¹² *Ibidem*, s. 301–302. Podkreślenie autora.

różniące się od siebie osiągalnością owego celu. W sytuacji, w której *taki idealny stan rzeczy uznamy za nieosiągalny (...), obowiązuje nas finalizm utopijny*¹³, zaś wtedy, gdy ów idealny stan rzeczy można zrealizować, mówimy o *finalizmie eschatologicznym*¹⁴.

Warto zwrócić uwagę, że zgodnie z obiema formami finalizmu edukacja przygotowuje do świata, którego jeszcze nie ma. Cel **jest** zatem czymś zewnętrznym, czymś, co stanowi odrębny od *subiekta* byt. Taki sposób myślenia o celu (zwłaszcza w wersji utopijnej) jest, jak sądzimy, charakterystyczny właśnie dla (choć być może nie tylko) pedagogiki krytycznej¹⁵.

Zgoła odmiennym sposobem myślenia o celu kształcenia jest procesualizm¹⁶. W tym ujęciu cel rozumiany jest jako sens działania¹⁷. Jak pisze Autor:

Cel rozumiany jako coś, co się dzieje, co się wydarza (co proceduje), nie może być rozpatrywany w oddzieleniu od działania, w którym się wydarza. Cel dzieje się zawsze w jakimś działaniu, nigdy nie jest od niego odrębny¹⁸.

Nadawanie celu działaniu pedagogicznemu w tym ujęciu jest czynnością usensawiania interakcji wydarzającej się pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia, jest racjonalnością działania, czy też horyzontem działania. Taki sposób myślenia o celu kształcenia nie jest już zatem ani zestawem instrukcji, które mają prowadzić do określonego, osiągalnego punktu¹⁹ (co jest w pewnym stopniu zgodne z finalizmem eschatologicznym, a także założeniami pedagogiki konserwatywnej i liberalnej), ani utopijną wizją lepszego świata (finalizm utopijny) charakterystyczną dla pedagogiki krytycznej²⁰. Uważamy, że procesualizm jako zasadę myślenia o celu kształcenia można traktować jako **post-krytyczną** perspektywę, która umożliwi projektowanie i działanie pedagogiczne, które z jednej strony inspirowane będzie pedagogiką krytyczną (której założenia przyjmujemy jako własny horyzont działania), a z drugiej strony przełamie jej niemoc, o której mowa była wyżej.

Przyjmując, że cel procesu kształcenia stanowi **horyzont** określonego systemu dydaktycznego rozumianego jako: *całokształt zasad organizacyjnych oraz treś[ci], metody, i środki nauczania-uczenia się, tworzące spójną wewnętrzną strukturę (...)*²¹, trzeba

¹³ *Ibidem*, s. 302.

¹⁴ *Ibidem*, s. 303.

¹⁵ Ten wątek jest rozwijany ostatnio przez P. Zamojskiego m.in. w tekście dotyczącym relacji filozofii i kształcenia. Zob.: P. Zamojski, *Educational theory as rationality of action. Towards a post-critical relation between philosophy and educational practice*, Referat wygłoszony 9 czerwca 2012 r. podczas konferencji „The Second Biennial International Theorising Education Conference” – University of Stirling, Szkocja.

¹⁶ P. Zamojski, *Pytanie...*, s. 312 i dalsze.

¹⁷ *Ibidem*, s. 315.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. Zamojski, *Educational...*

²⁰ *Ibidem*. Zob. także: I. Gur-Ze'ev, *Toward a non-repressive critical pedagogy*, „Educational Theory” 1998, 48/4; G.J.J. Biesta, *Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy*, „Educational Theory” 1998, 48/4.

²¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1974, s. 35.

powiedzieć, że pytanie o cel musi być **pierwszym i ciągle obecnym** pytaniem w każdym działaniu pedagogicznym, i to z niego właśnie wynika dobór treści, metod i środków dydaktycznych.

Dialektyka²² jako racjonalność działania pedagogicznego – ku postkrytycznej pedagogii

Jeśli nasza propozycja miałaby mieć szansę na uznanie za pewien system dydaktyczny, należałoby po pierwsze znaleźć taką logikę, która jest spójna z procesualistycznym pojmowaniem celu kształcenia, a następnie pomyśleć o treściach, metodach i środkach nauczania, a w konsekwencji i o nauczycielu, tworzącymi spójną wewnętrzną strukturę kształcenia. Prezentowany przez nas system dydaktyczny opiera się na dialektyce zaproponowanej przez Moacira Gadottiego²³, zgodnie z którą edukacja:

próbuje uchwycić powiązania, jedność i ruch, które rodzą, opozycjonują, i sprawiają, że przeciwstawne elementy nakładają się na siebie znosząc się i przewyższając²⁴.

Owa edukacja musi zatem charakteryzować się czterema cechami.

Pierwszą z nich stanowi **całościowość** (*totality*), co oznacza, że wszelkie elementy świata są ze sobą powiązane i nie należy ich rozpatrywać w izolacji, lecz – jak mówi autor – w swojej konkretnej całościowości (*concrete totality*). Kolejną stanowi **ruch**, który rozumiany jest tu jako immanentna jakość wszelkich wymiarów rzeczywistości. To założenie jest odrodzeniem heraklityjskiej idei *pantha rei*. Wszystkie elementy rzeczywistości są zatem nie tylko powiązane ze sobą, ale także pozostają w ciągłym ruchu podlegając **zmianom** (założenie trzecie). Ostatnie założenie dotyczy sprzeczności rozumianych jako **gry przeciwieństw**. Sprzeczność (*contradiction*) – jak pisze Gadotti – stanowi fundamentalne prawo dialektycznej edukacji²⁵.

Mówiąc o strukturze dowolnego systemu dydaktycznego, założyliśmy, że na każdym jej stopniu przenika ją cel procesu kształcenia. W tym miejscu stawiamy hipotezę, że właśnie cel kształcenia w ujęciu procesualistycznym może być opisany cechami charakteryzującymi dialektyczną edukację w ujęciu Gadottiego. Całościowość celu kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w pojęciu racjo-

²² Abstrahujemy tu od różnicowania semantycznego tego pojęcia, bowiem nie to jest celem naszego wystąpienia. Nie wspominamy również krytyki wymierzonej w logikę dialektyczną, np. z pozycji logiki formalnej.

²³ M. Gadotti, *Pedagogy of praxis. A dialectical philosophy of education*, State University of New York Press, New York 1996. Dialektyczna koncepcja kształcenia ma także polską literaturę, choć jej rozumienie jest odmienne od tego, które próbujemy tu prezentować. Zob np. R. Łukaszewicz, *Dialektyczna koncepcja kształcenia*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.

²⁴ H. Lefebvre, *Formal logic, Dialectical logic*, Civilizacao Brasileira, bmv, 1975; cytat za: M. Gadotti, *op. cit.*, s. 21.

²⁵ *Ibidem*, s. 19.

nalności działania. *Myślenie, w którym działamy*²⁶ jest wszechobecne w działaniu pedagogicznym w tym sensie, że stanowi rodzaj filtra czy okularów, bez których niepodobna działać sensownie.

Tak rozumiany cel jest oczywiście ruchliwy. Nie **jest**, lecz **wydarza się**. Usensawianie działania, czyli nadawanie mu celu – jak mówi M. Heidegger – (...) *samo jest drogą. Odpowiadamy tej drodze tylko tak, że pozostajemy w drodze*²⁷. Owa ruchliwość celu wiąże się z jego transformatywnością.

Transformatywność – wymuszona niealgorytmicznymi sytuacjami edukacyjnymi, wobec których stajemy jako pedagodzy, oznaczać musi zatem jakościową zmianę celu w konkretnych warunkach, w interakcji z konkretnym człowiekiem, w interpretacji konkretnego zdarzenia.

Owe redefiniowanie odbywa się w sytuacji spotkania uznanego przez nas temporalnie sensu działania z sensem działania innych uczestników tej interakcji. Nie jest to jednak proste zastąpienie celu nauczyciela przez cel ucznia (jak chcieliby niektórzy orędownicy antypedagogiki czy pewnych nurtów pedagogii liberalnych) lub odwrotnie (pedagogika transmisyjna). Idzie tu raczej o wytwarzanie wspólnie uznanego sensu przewyższającego sensory partykularne.

Powracając do zdefiniowanego wcześniej systemu dydaktycznego oraz cech edukacji dialektycznej należy się teraz odnieść do treści procesu kształcenia i wynikających zeń metod i środków dydaktycznych. Wpierw jednak należy poczynić pewne zastrzeżenie.

Jak pokazuje Dorota Klus-Stańska, niekiedy w dydaktyce występuje rozumienie procesu kształcenia przez metody, sygnalizując tym samym trudność/niemożność w transformacji na poziomie koncepcji człowieka (tu: ucznia i nauczyciela)²⁸. Innymi słowy, tym co ruchome, są właśnie metody, treści, środki dydaktyczne. Niezmienne natomiast (i dodajmy: statyczne) pozostają cele kształcenia i leżące u ich podstaw koncepcje człowieka. Modyfikacje metod, treści i środków służą zatem wyłącznie zwiększeniu efektywności realizacji założonych wcześniej (i zewnętrznych wobec samego procesu) celów kształcenia.

Próbując ustrzec się takiej redukcji podkreślamy raz jeszcze sposób rozumienia przyjętego przez nas celu kształcenia. Jeśli propozycję dydaktyczną, którą tu prezentujemy ma stanowić wewnętrznie spójna struktura myślowa, to nie sposób jej budować wyłącznie (czy nawet przede wszystkim) poprzez zmiany na poziomie metod, treści, środków.

Niekiedy treści kształcenia bywają definiowane jako podstawowe umiejętności i wiadomości przewidziane do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole²⁹, co oznacza, że są one wcześniej ustalone, domknięte, obiektywne wobec podmiotu usiłującego je zrozumieć. Rzecz jasna takie rozumienie treści nie

²⁶ P. Zamojski, *Myślenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólności pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198).

²⁷ M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem*, PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 174.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 106 i dalsze.

²⁹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1976.

odpowiada przyjętej przez nas koncepcji kształcenia. Należy tu przyjąć, na przykład za J. Brunerem, że treści to:

zasób wiedzy strukturyzowanej tak, aby charakteryzowała się ona właściwością tworzenia nowych twierdzeń oraz rozszerzania operatywności danego zasobu wiedzy ucznia o określonych zdolnościach w określonej sytuacji³⁰.

Treści kształcenia nie są zatem zbiorem informacji do przyjęcia (choć informacje są oczywiście niezbędne), a stanowią raczej procedury postępowania z informacjami³¹.

Z tak rozumianych treści wynikają określone metody dydaktyczne. W tym wypadku także definicja zaproponowana na przykład przez W. Okonia³² nie wydaje się być spójna z opisywanym pomysłem dydaktycznym. Za metodę należałoby tu uznać takie tworzenie środowiska uczenia się, w którym uczeń miałby okazję konstruować i rekonstruować wiedzę za pośrednictwem środków dydaktycznych, które stwarzają taką możliwość³³. *O ile w tradycyjnym ujęciu środek dydaktyczny służył jako ilustracja określonych treści, to w koncepcji interakcyjno-poznawczej pełni rolę rzeczy do manipulowania, przekształcania i eksperymentowania z nimi*³⁴. Chodziłoby tu chyba zatem o to, co J. Kruk nazywa otwartym środkiem dydaktycznym³⁵.

Jak widać z powyższych ustaleń, nasza propozycja dydaktyczna nie jest ani autorska, ani nowa. Czytelnik szybko zauważy jej zgodność z konstruktywistyczną wizją edukacji i może zadać sobie pytanie:

Co miałyby wyróżniać rzekomo postkrytyczną pedagogię od dobrze już znanej pedagogiki opartej na konstruktywizmie?

Idzie nam wszakże o to, że nie opowiadamy się tu po stronie **jakiegoś** konstruktywizmu, a otwarcie chcielibyśmy identyfikować się z jego krytyczno-emancypacyjną wersją³⁶ – i dodajmy – budować pozytywny projekt dydaktyczny.

Pozostaje jeszcze odpowiedzieć na pytanie, jaki nauczyciel mógłby realizować taki zamysł dydaktyczny. Wydaje się, że jest to osoba usensawiająca swoje działanie, nie stroniąca od kontrowersyjnych kwestii społecznych, obyczajowych,

³⁰ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

³¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 95 i n.

³² W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, PZWS, Warszawa 1970, s. 194. Jak pisze autor: *Metoda to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych.*

³³ J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487 i n.

³⁴ *Ibidem*, s. 496.

³⁵ Zob. J. Kruk, *Dziecko w świecie przedmiotów: studium projektowe pomocy dydaktycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

³⁶ *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

politycznych³⁷. Taka edukacja wymagałaby (...) od *nauczyciela kompetencji intelektualno-rekonstrukcyjnej i odwagi pedagogicznej*³⁸, a celnie, jak sądzimy, opisuje ją zaproponowana przez H. Giroux koncepcja nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty³⁹.

Pedagogia Montessori jako pedagogia postkrytyczna?

Podjęta przez nas próba interpretacji dokonań słynnej Włoszki jako pedagogii postkrytycznej wydaje się zadaniem jeśli nie karkołomnym, to co najmniej ryzykownym. Pierwszym problemem jest rodowód – jak mówiła o niej sama autorka – metody.

Po pierwsze, metoda Montessori wywodzi się z ruchu Nowego Wychowania i bywa utożsamiana z pedagogiką liberalną romantycznego nurtu, a zatem z pedagogiką ostro skrytykowaną przez Nową Socjologię Oświaty.

Po drugie, zarzuca się jej skupienie na rozwoju ruchowym i sensorycznym zapoznając wiedzę o świecie⁴⁰, a zatem o kompetencjach kluczowych w myśl pedagogiki krytycznej.

Po trzecie, wolność w granicach, którą proponuje Montessori, jest sztucznie wypreparowanym środowiskiem uczenia się, w którym uczeń nie może podjąć decyzji, jak manipulować wybranym przez siebie materiałem rozwojowym, a zatem – tak naprawdę odbiera mu się szansę na samorzutne aktywności, a deklarowana wolność wyboru jest iluzją.

Po czwarte, podnosi się niekiedy kwestię nadmiernej wiary Montessori w asocjacionizm psychologiczny, czyli przekonanie o tym, że wszelkie złożone akty psychiczne powstają poprzez kojarzenie⁴¹, co w żadnym razie nie da się obronić po konstruktywizmie.

Powyższa lista nie jest oczywiście wyczerpująca i można z powodzeniem rozbudowywać ją o kolejne argumenty. Nie podejmując się jednak w tym miejscu opracowywania kontrargumentów, zwracamy uwagę, że utrzymują one swoją ważność wyłącznie w pewnym sposobie rozumienia tekstu pedagogicznego.

Jolanta Kruk podjąwszy problem rozumienia tekstu⁴² zwróciła uwagę na fakt, iż znaczna część osób, które badała, uznała tekst za *rodzaj pisemnej lub ustnej wypowiedzi stanowiącej zamkniętą całość*. Takie rozumienie tekstu jest nie tylko pewnym

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*, s. 73.

³⁹ H. Giroux, *Teachers as intellectuals – toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey Inc., Westport, Connecticut – London 1988, s. 121 i dalsze.

⁴⁰ Zob np. Krytyka S. Hessena w stosunku do Montessori. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Żak, Warszawa 1995, s. 338.

⁴¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 181.

⁴² J. Kruk, *Pedagogiczne znaczenie rozumienia tekstu – między jednoznacznością a interpretacją*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Rutkowiak, Gdańsk 1997, s. 202.

zawężeniem⁴³, ale również stanowi swoistą blokadę do jego interpretowania. Dominacja jednoznaczności, przejawiająca się w dążeniu do ostatecznego odczytania myśli autora⁴⁴, odbiera zatem szansę na jego kontekstowanie⁴⁵ w określonym miejscu i momencie historycznym.

Mówiąc nieco inaczej, „dialog” z myślą danego autora albo krytyka jego tekstów funkcjonuje – mówiąc za Wandą Frankiewicz – na poziomie stosowania teorii w praktyce, w którym teoria oceniana jest na podstawie jej uniwersalistycznie pojmowanej prawdziwości⁴⁶.

Zarówno W. Frankiewicz jak i J. Kruk pokazują, że interakcja z tekstem może przedstawiać się zgoła inaczej⁴⁷. Choć nie można postawić znaku równości pomiędzy tym, co pierwsza autorka nazywa inspiracją, a druga interpretacją, to jednak łączy je myśl wypowiedziana onegdaj przez B. Skargę, która mówi, że:

Mistrza trzeba mieć nie dlatego, aby mu być posłusznym przez całe życie, aby powagę jego na każdym kroku podtrzymywać wbrew wdzierającym się faktom nowej rzeczywistości, lecz by móc go prześcignąć. Trzeba się przeciwko mistrzom buntować, trzeba zdobywszy to, co nam przekazali, iść dalej⁴⁸.

Teksty Marii Montessori traktujemy zatem jako inspirację właśnie, interpretując ją krytycznie w każdym działaniu pedagogicznym. Taka interakcja z tekstem włoskiej pedagogażki otwiera – jak się nam wydaje – możliwości jej postkrytycznego odczytania.

Od idei ku praktyce (krok pierwszy) czyli piętrzące się problemy i wątpliwości

Intencją tej części tekstu jest opis praktyk edukacyjnych, których jesteśmy uczestnikami, praktyk, dla których horyzont stanowi naszkicowana powyżej koncepcja dydaktyczna. Jest to również moment, w którym pragniemy podzielić się z Czytelnikiem wątpliwościami i dylematami zarówno o charakterze normatywnym, jak i realizacyjnym. Nie podejmujemy się tu natomiast choćby próby konkluzywnego ujęcia przedstawianej rzeczywistości edukacyjnej, zatem szczegól-

⁴³ Biorąc pod uwagę np. ustalenia P. Ricoeura. Zob. P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, PIW, Warszawa 1989.

⁴⁴ J. Kruk, *op. cit.*, s. 213.

⁴⁵ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁴⁶ W. Frankiewicz, *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja – jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992; zob. także: M. Szuksta, M. Mendel, *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori*, C. Freineta, R. Steinerja, Iwanowski, Płock 1995.

⁴⁷ Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

⁴⁸ B. Skarga, „Przegląd filozoficzno-literacki” 2007, nr 3–4 (18), <http://www.pfl.uw.edu.pl>, dostęp: 27.05.2012.

nie tę część tekstu traktujemy wyłącznie jako zaproszenie do współmyślenia, jako „myśl słabą”⁴⁹. Owo przemyśliwanie należy poprzedzić deskrypcją perspektywy, z której ośmielamy się zabierać głos.

Jesteśmy nauczycielami języka angielskiego w prywatnej szkole językowej. Pracujemy z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi na różnych poziomach zaawansowania pod względem znajomości języka obcego.

Podstawowy dylemat związany z naszą praktyką określa termin **językowego ludobójstwa** (*linguistic genocide*)⁵⁰. Główne argumenty przemawiające za nauczaniem języka angielskiego (zwłaszcza w specjalnie powołanych do tego celu placówkach) były i są przedmiotem krytyki przedstawicieli językoznawstwa krytycznego⁵¹, którzy upatrują w tej praktyce hegemonizacji i neokolonizacji kultury określonych grup osób – a w naszym przypadku, uczniów, których głos staje się niesłyszalny, bowiem nie operuje kodem preferowanym przez szkołę. Tutaj – nieco inaczej niż u B. Bernsteina⁵² – kod wyznacza przynależność do kultury języka angielskiego. Idąc tym tropem, należałoby stwierdzić, że nasza praca jest praktyką kolonizującą, a my występujemy w roli funkcjonariuszy Centrum⁵³.

Wspominany wyżej dylemat wiąże się także z kolejnym problemem, który stanowi nieegalitarny charakter szkoły. To być może właśnie tu przedstawiciele uprzywilejowanych grup społecznych jeszcze bardziej oddalają się od peletonu pędzących po sukces i pozycję. Jeśli tak jest, to nauczyciele tu pracujący jawią się jako osoby wspierające procesy selekcyjne.

Co więcej, szkoła językowa jako placówka prywatna – aby istnieć, musi generować zysk. To może powodować, że działania tu realizowane będą organizowane tak, aby zadowolić poszczególne strony zainteresowane. Dla uczniów mogą to być na przykład takie zajęcia, które, zgodnie z zasadą: *oto jestem – baw mnie*, będą stanowiły rodzaj lekkiej, łatwej i przyjemnej rozrywki, lub w innej wersji będą zajęcia nastawione li tylko na budowanie karier poszczególnych indywidualów.

Innymi słowy, będzie to kształcenie przesyczone cechami charakterystycznymi dla uczenia się w kontekście neoliberalizmu, a zatem: instrumentalizacją, polaryzacją, jednostronnością, symplifikacją, infantyлизacją oraz pasywizacją⁵⁴.

⁴⁹ G. Vattimo, *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, „Teksty Drugie” 2003, nr 5.

⁵⁰ Sam termin ludobójstwa ukuł Rafał Lemkin, łącząc greckie *γένος* *génos* z łacińskim – *cidium*, uzupełnienie tego pojęcia o przymiotnik *językowe* zawdzięczamy krytycznie zorientowanym lingwistom. Zob. np. R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, 1992; A. Canagarajah, A. Suresh, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford University Press, 1999.

⁵¹ Mamy tu na myśli choćby R. Phillipsona. R. Phillipson, *Linguistic Imperialism...*

⁵² B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

⁵³ Na marginesie trzeba dodać, że problem kolonizowania języków narodowych przez język angielski obejmuje również świat akademicki, w którym polski autor pisze tekst o polskim słynnym pedagogu, w polskim czasopiśmie skierowanym wyłącznie do polskiego czytelnika i czyni to ... w języku angielskim. Powierzchniowo wydawać się może, że jest to praktyka mająca na celu wyłącznie zgromadzenie większej ilości punktów, ale jest to przecież gra, w którą grają ludzie akademii, i jest w rzeczy samej przejawem językowego imperializmu.

⁵⁴ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej...*, s. 165-166.

Dla rodziców zaś będzie ono musiało charakteryzować się obserwowalnymi efektami w postaci „podniesienia” ocen w szkołach, do których uczęszczają ich dzieci, zdobyciem większej ilości punktów w kolejnych egzaminach zewnętrznych, czy też uzyskaniem określonego certyfikatu potwierdzającego znajomość języka na określonym poziomie, co również wpisuje się w hipotezę o *edukacyjnym programie ekonomii korporacyjnej*, charakterystycznej dla neoliberalizmu⁵⁵.

Próbując mierzyć się z zasygnalizowanymi (siłą rzeczy wybranymi⁵⁶) problemami musieliśmy dookreślić naszą intersubiektywną normatywność. Działanie nauczyciela jest przecież, jak sądzimy, koniecznie etyczne. W tym kontekście funkcjonowanie jako agent kolonizującego Centrum jest przez nas nie do zaakceptowania. J.W. Goethe miał powiedzieć, że *kto nie wie nic o językach obcych, ten nie wie nic o swoim języku ojczystym*⁵⁷. W słowach Goethego znajdujemy argument, zgodnie z którym pozbawianie uczniów szansy na poznanie języka angielskiego oznacza w istocie wyłączenie ich z możliwości korzystania z pewnego zakresu kultury symbolicznej obecnego świata, cokolwiek byśmy o niej myśleli. Zbigniew Kwieciński przedstawiając potencjał kategorii „braku”, a jednocześnie referując P. Bourdieu, przybliżył rozróżnienie na *smak wolności i smak konieczności*⁵⁸. „Smak wolności” to wybory prawdziwe charakterystyczne dla klasy średniej opierające się na dostrzeganiu wachlarza możliwości (również rozumień) w codziennej egzystencji, podczas gdy „smak konieczności” *może być definiowany tylko negatywnie, poprzez brak, przez niedostępność innych stylów życia*⁵⁹. Poznanie języka angielskiego jako pewnej sfery kultury symbolicznej byłoby zatem (również) alfabetyzacją kulturową niezbędną do krytycznego oglądu świata i jego ewentualnego zmieniania⁶⁰, czyli być może do rozwoju smaku wolności.

⁵⁵ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁵⁶ Rezygnujemy w tym miejscu z charakteryzowania innych problemów. Jednym z nich jest kultura szkoły. Uczniowie przychodzący na nasze zajęcia, wćwiczani w kulturę ciszy i biernego odbioru, mają początkowo ogromne trudności w „znalezieniu się” w sytuacji konieczności partycypacji w procesie kształcenia (również jego planowania). Nie wiedzą i często nie potrafią wziąć odpowiedzialności za swoje uczenie się, co niechybnie wywołuje różnorakie problemy wychowawczo-dydaktyczne. Kolejnym problemem jest zalecany przez M. Montessori nieprzerwany czas samodzielnej aktywności ucznia, który wedle Włoszki powinien być nie krótszy niż 3 godziny. Tylko taki bowiem odcinek samodzielnych eksploracji uruchamia samorzutne formy aktywności uczniów. Zachowanie takiego czasu pracy w warunkach, o których wspominaliśmy wcześniej (tj. np. specyfika działalności szkół językowych jako placówek oferujących popołudniowe zajęcia dodatkowe, niewidzialny uścisk neoliberalizmu itd.), nastrocza pewne trudności.

⁵⁷ <http://quotationsbook.com/quote/22375>, data dostępu: 14.09.2012.

⁵⁸ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 143.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Podobny argument formułuje H. A. Giroux w rozmowie z Manuelą Guilherme mówiącą, że obywatelskość globalna wymaga nie tylko umiejętności rozumienia języka nowych technologii i wyszukiwania informacji, ale również zdolności transgranicznego zaangażowania, uczenia się, rozumienia i odpowiedzialności za kwestię inności i różnorodności. H. A. Giroux, *On critical pedagogy*, Continuum, New York 2011, s. 170.

Co więcej, głos uczniów – częstokroć zagłuszany w ich szkołach w trakcie zajęć z języka angielskiego – zapośredniczony jest właśnie analfabetyzmem kulturowym w tym zakresie. W tym kontekście nasze działania mogą jawić się jako umożliwienie ekspresji uczniom niejako z wnętrza dyskursu. Wychodzimy bowiem z założenia, że zmiana w kulturze symbolicznej szkoły możliwa jest wyłącznie z jej wnętrza, czyli trzeba znać zasady jej gry, żeby je zmienić lub w ogóle zanegować jej sensowność, tym bardziej, że ponad 70 procent uczestników naszych zajęć, to nie liderzy peletonu, co raczej ciężko pedałujący, zmęczeni kolarze okupujący tyły wyścigu⁶¹. Aby go zatrzymać albo zawrócić, muszą oni być liczącymi się w tej rozgrywce zawodnikami, wtedy bowiem trudniej będzie ich zignorować. Mówiąc jeszcze inaczej – widzimy szansę w zmianie makrokontekstu poprzez zmiany na poziomie mikro i to tylko z wnętrza gry – w przeciwnym wypadku ich głos będzie jedynie nieistotnym *goobledygook*.

Jak w każdej placówce oświatowej, tak i w szkole językowej, w której pracujemy, spotykają się różne interesy, a zatem i zróżnicowane są cele realizowanych tam działań. Sądzymy, że towarzysząca tej instytucji racjonalność ekonomiczna jest wyłącznie jednym z horyzontów jej działania. Naturalnie emancypacyjna, upelnomocniająca jej funkcja może stać w opozycji do rzeczowej ekonomiczności. Nie wyklucza to jednak, a jedynie może niekiedy utrudniać, realizację działań, co do których sądzymy, że mają właśnie taki potencjał. Uznanie prymatu ekonomiczności jako racjonalności dominującej (b)lokowałoby wszelkie nasze działania. Uznawszy, że ośrodek determinuje każde działanie, które się w nim odbywa, czyni zeń katalizator swojej hegemoniczności, oddalibyśmy pole walkowerem. Nie do końca być może ugruntowana **wiara** nie pozwala nam na bierną akceptację takiej możliwości. Mówiąc inaczej, związek ośrodka z dziejącym się weń działaniem określilibyśmy jako przygodny, a nie konieczny⁶².

Od idei ku praktyce (krok drugi) czyli migawka z praktyki

Tło, które chcemy tu szkicowo przedstawić, obrazuje jedno z cyklu zajęć, które wspólnie organizujemy dla uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, choć grupa jest heterogeniczna pod względem wiekowym. Planując te zajęcia inspirowaliśmy się zarówno fragmentem koncepcji Marii Montessori – tzn. tak zwanym *wychowaniem kosmicznym*⁶³, jak i czerpaliśmy z metodyki nauczania języka angielskiego opartej na podejściu CLIL⁶⁴, ale podstawowym wskazaniem okazał

⁶¹ Na podstawie badań własnych autorów.

⁶² W przeciwnym razie wszelki odpór z wewnątrz byłby niemożliwy.

⁶³ Czytelnika zainteresowanego tą problematyką odsyłamy np. do: M. Montessori, *The Montessori Method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1912.

⁶⁴ *Content Language Integrated Learning* – podejście, które czyni treścią zajęć określone aspekty otaczającej rzeczywistości, np. historii, biologię czy geografii i stara się je realizować za pośrednictwem języka obcego. Język obcy nie jest tu zatem treścią zajęć, a jedynie medium, za pośrednictwem którego poznaje się świat. Jest to zatem podejście, w którym integruje się język obcy i określony „przedmiot”. Zob. np. D. Lasagabaster, J.M. Sierra, *Language attitudes In CLIL and traditional EFL classes*, „International CLIL Research Journal” 2009, vol. 1(2), www.icrj.eu/12/article1.html, dostęp: 27.09.2012.

się być dla nas opisywany przez J. Ranciere'a przykład nauczyciela języka francuskiego Josepha Jacotot⁶⁵. Ranciere jest dla nas interesujący w dwóch osobach.

Dyskutując z deterministycznym i obezwładniającym podejściem znacznej części przedstawicieli Nowej Socjologii Oświaty, proponuje, aby przyjąć równość nie jako coś, do czego być może można będzie dojść (finalizm utopijny w myśleniu o celu kształcenia) w nieokreślonej przyszłości. Tak rozumiana równość buduje bowiem dystans pomiędzy oświeconym nauczycielem i uczniem-jeszcze-ignorantem⁶⁶.

Właśnie wtedy natomiast, gdy równość staje się dla nas horyzontem działania, wtedy gdy jest praktykowana (postkrytyczne, procesualistyczne rozumienie celu), możliwa jest pedagogia emancypacyjna.

Co więcej, należy stworzyć warunki, w których zarówno nauczyciel, jak i uczniowie stają wobec takich samych trudności edukacyjnych – lub mówiąc nieco inaczej – charakteryzują się tą samą ignorancją. Tak było w przypadku rzeczzonego nauczyciela. On nieznający języka uczniów, oni nieznający jego języka. W tej sytuacji językowe „tłumaczenie nie jest konieczne, aby naprawić niezdolność do rozumienia. Przeciwnie, ta właśnie niezdolność zapewnia strukturyzującą fikcję wyrażającą koncepcję świata. To [właśnie] wyraziciel jest tym, kto potrzebuje niezdolnego, a nie odwrotnie”⁶⁷.

Ową strukturyzującą fikcją uczyniliśmy historię naturalną świata, która jest treścią wychowania kosmicznego⁶⁸. My, nieznający historii naturalnej, potrzebujemy siebie do objaśniania istotnych momentów w dziejach Ziemi, i w tym sensie jesteśmy równi sobie swoją ignorancją.

Zajęcia rozpoczynają się rozważaniem nad tym, jak powstał świat. Wszyscy członkowie grupy, wybranymi przez siebie sposobami wynajdowania informacji przynoszą na zajęcia „swoje” wersje powstania planety Ziemia, które przeczą sobie nawzajem. Każdy konstruuje swoją opowieść o powstaniu świata, operując kodem wybranym przez siebie. Tworzy się koło, na które składają się zebrane wersje. Nauczyciel również opowiada jedną z historii, niektórzy uczniowie nie do końca rozumieją, starają się więc dopytać, ale nie jest to łatwe, bo rozmawiają w różnych językach. Niemniej jednak wszyscy eksperymentują z językiem, gdyż chęć poznania jest silniejsza niż ignorancja w danym zakresie.

Gaśnie światło, ktoś nadmucha balon. Inni czekają w ciemnościach. Nagle balon wybucha i wysypują się z niego papierowe okruchy. Jeden z uczestników zajęć właśnie stara się tłumaczyć „Big Bang Theory”. Fikcja strukturyzująca koncepcję świata.

At the beginning there was nothing...

⁶⁵ J. Ranciere, *The ignorant schoolmaster – Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford CA, 1991.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 7.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 6.

⁶⁸ C.D. Kaul, *Manual on cosmic education – an integrated approach to a responsible attitude towards people and nature*, MoKa Verglags KG, Tegernsee 2005.

O dwóch rodzajach krytycznego podejścia do zmiany wśród neofilologów na polskich uniwersytetach

*Zmiany nie można wprowadzać na siłę.
Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów.
Problemy są nieuniknione i trzeba je polubić.
Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie może Cię zaslepić.
Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie.
Ani centralizacja, ani decentralizacja oddzielnie nie mogą funkcjonować.
Konieczne są związki z szerszym środowiskiem.
Każdy jest agentem zmiany¹.*

Wprowadzenie

W świetle cytowanych powyżej atrybutów zmiany, prezentowany artykuł stanowi próbę krytycznego spojrzenia na sposób, w jaki środowisko neofilologów i glottodydaktyków postrzega zmianę instytucjonalną oraz paradygmatyczną związaną z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego. Celem tego tekstu jest wynikająca z badania sondażowego diagnoza sytuacji powstałej po lub w trakcie pracy nad dostosowywaniem programów studiów i przedmiotów do wytycznych Krajowych Ram Kwalifikacji, wprowadzonych wchodzącą w życie 1 października 2012 roku, a podpisaną 5 kwietnia br. nowelizacją ustawy z 18 marca 2011 roku dotyczącą prawa o szkolnictwie wyższym². Celem jest także zaobserwowanie, czy lub na ile posunięcia wygenerowane przez założenia reformy powodują u przedstawicieli tej dyscypliny akademickiej zmianę w postrzeganiu swej pracy, siebie samych oraz otaczających ich uwarunkowań społeczno-zawodowych. Zagadnienie jest o tyle szczególne, że ta właśnie grupa zawodowa jest niejako podwójnie „naznaczona” w obecnym kontekście zmiany. Z jednej strony wydawałoby się, że jest uprzywilejowana ze względu na wysoką kompetencję

¹ Oparte na: M.G. Fullan, *The complexity of the change process*, [w:] *Change forces: Probing the depth of educational reform*, Falmer Press 1993, s. 19–41.

² J. Jabłkowska, A. Różalski, *Zmiany w ustawach*, Kronika. Pismo Uniwersytetu Łódzkiego 2011, nr 2 (124), s. 7.

w zakresie języka obcego, pozwalającą na lepsze i sprawniejsze funkcjonowanie na globalnym rynku pracy. Posiada narzędzia, które z założenia umożliwiają przekraczanie kulturowych granic, szerokie wejście w mechanizmy innych kultur (poprzez język), oraz dają poczucie panowania nad światową literaturą w zakresie poszczególnych dyscyplin. W czysto ekonomicznym wymiarze kompetencje językowe przynoszą też zyski płynące z możliwości wykonywania tłumaczeń ustnych czy też pisemnych. Z drugiej jednak strony neofilodzy zajmują obecnie pozycję niekoniecznie aż tak komfortową. Są w powszechnej opinii uważani za „warsztatowców”, mistrzów od języka i jego dydaktyki. Mimo iż studia filologiczne kształcą humanistów (naucza się przecież elementów historii, kulturoznawstwa i literaturoznawstwa), w ostatnich dekadach przełomów lingwistycznych, kulturowych, a co za tym idzie metodologicznych i paradygmatycznych, neofilolog jawi się przede wszystkim jako dobry mówca, znawca i nauczyciel obcego języka. Jednak flagowa niejako kompetencja językowa, nawet wsparta szeroką wiedzą kulturoznawczą i historyczną, straciła już na wartości na dzisiejszym rynku pracy. Na rynku tym, będącym nieuchronnie pod wpływem tendencji neoliberalnych, wiedza ta po prostu jest niewystarczająca, gdyż jest jedynie humanistyczna. Trudno się więc dziwić, że ta sytuacja z reguły nie podoba się przedstawicielom dyscypliny. Zwłaszcza w obliczu narastającego współcześnie konfliktu między zwolennikami oświeceniowej tradycji uniwersytetu, za Kantem podkreślającej rolę uniwersalnego rozumu i wolności³, a tymi, według których XIX-wieczne nadużywanie władzy rozumu doprowadziło do przemocy, chociażby symbolicznej, i zmusiło uniwersytet do poddania się neoliberalnym standaryzacji. Punktem zapalnym stają się więc wszystkie możliwe procedury, które zmierzają do zmiany sytuacji dawnej, znanej, skutkującej jakością edukacji zupełnie inną aniżeli przyjmowane dzisiaj standardy wytyczone procesem bolońskim i unijnymi przepisami. Pojawia się polemika, czy jakość ta jest gorsza, czy po prostu inna. Pojawia się dysonans w przekonaniach, czy jest to zjawisko negatywne, czy po prostu konieczne i takie, za którym należy podążać. Posługując się słowami Tomasza Sz kudlarka, polemizującego na temat edukacji przyszłości i zauważanych w niej tendencji, wariant „nadażania” może się okazać fantazją edukacji dla mas, zaś wariant „ignorowania” – dla elit⁴. Stajemy się obecnie świadkami tworzenia się nowych podziałów na wzór prawie że rewolucyjnego, ponownie powołując się na Sz kudlarka, kreowania społeczeństwa wiedzy złożonego z elit „uciekających od przeciętności” oraz mas podążających za nowym hegemonem, jakim jest instytucja prawodawstwa unijnego.

W dużej mierze pożywką dla tego typu kontrowersji staje się profil współczesnych studentów. Od paru już lat zaobserwować można niepokojące postawy młodych rekrutów studiów anglistycznych, którzy będąc ludźmi nowej epoki,

³ M. Gdula, *Władza krytyczna i siła wyobraźni*, [w:] *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik krytyki politycznej*, Zespół KP, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

⁴ T. Sz kudlarek, *Edukacja przyszłości: Tendencje, fantazje i scenariusze*: <http://www.institutobywatel-ski.pl/2285/komentarze/edukacja-przyszlosci-tendencje-fantazje-i-scenariusze>, dostęp: 31.08.2011.

kompetentnymi medialnie i kulturowo, a nierzadko i społecznie, zderzają się z systemem edukacji wciąż rozdającym bilety do zakorzenionych w przeszłości praktyk i metod. Wielu z tych młodych ludzi przejawia duże zdolności adaptacyjne, a w celu ukończenia formalnej edukacji przestają myśleć, bo ze strony systemu dochodzi do nich głos, że *There is no alternative*. Zaczynają żyć w pewnej schizofrenii pomiędzy życiem i własnymi możliwościami (nieraz już pracą w trakcie studiów), a oferowaną w akademii wiedzą, metodą jej podania oraz kompetencjami, które świadczyć mają o jakości wiedzy, ale nie wszędzie i coraz gorzej przystają do potrzeb rynku pracy. Zanim reforma szkolnictwa wyższego formalnie upodmiotowi i upęłnomocni studentów (w ich mniemaniu bowiem nie są oni jeszcze należycie upęłnomocnieni), i nauczy ich konstruować własną wiedzę, studenci, którzy w życiu pozaakademickim nie raz pełnią już funkcje społeczne, jakie zadziwiłyby starsze pokolenia, są jeszcze wciąż zdziwieni, gdy chce się im udzielić głosu nawet na zwykłych zajęciach i seminariach. Postrzegani przez wielopokoleniową kadre jako ogół młodzieży aż nadto wyemancypowanej (laptopy, dobre fakultety, prawa studentów itp.), oni sami czują się złapani w pułapkę systemu edukacyjnego wciąż przypominającego dryl szkolny. Zarzuca się im brak refleksyjności we własnym działaniu, ale zarazem tej refleksyjności się ich nie naucza i nie pozwala jej rozwijać. Według Ryana, studenci aspirujący do bycia nauczycielami często usiłują sprostać zadaniom opartym na refleksji, które skutkowałyby profesjonalnym uczeniem się, zmianą i udoskonaleniem siebie⁵. To wymaga ogromnego wysiłku, ponieważ, jak czytamy za Altrichterem: „profesjonalne uczenie się nie jest po prostu intelektualnym procesem przyswajania i stosowania wiedzy, ale także procesem praktycznego działania, w którym wiedza jest uaktywniana poprzez refleksyjność i rozwój”⁶. Czyli powinni móc przekuć swe ambicje i strategie uczenia się w działanie, realizować model *learning by doing*. Okazuje się jednak, że nie jest to takie proste, ponieważ idzie za tym zupełna redefinicja oczekiwanych i kształconych kompetencji, w tym także językowych. Temu zjawisku towarzyszy postawa kadry akademickiej wobec zmiany zarówno w sensie instytucjonalnym, jak i dotyczącym redefinicji treści i poziomu kształcenia. Jest to postawa z gruntu krytyczna, jednak nie w znaczeniu działaniowym, a raczej pasywnym i odrzucającym. Wspomniane w tytule artykułu dwa rodzaje krytycznego podejścia mają znamionować te właśnie dwa znaczenia: krytyczny jako negujący, oraz krytyczny jako radykalnie poszukujący. Celem wywodu prezentowanego poniżej jest być może wskazanie, który rodzaj krytycyzmu na dzień dzisiejszy dominuje w środowisku akademików obcych filologii. Czy, idąc za sugestią Gduli, perspektywa krytyczna, jeśli w ogóle dotykała kiedykolwiek środowisko neofilologiczne, zamknęła się dzisiaj „w błędnym kole oporu i demaskacji” oraz „dawaniu świadectwa”, czy też może zastanawia się ono, jakim językiem

⁵ T.G. Ryan, *The Reflexive Classroom Manager*, „A Required Pre-Service Mode Networks”, Spring 2007, vol. 9, issue 1.

⁶ H. Altrichter, *The role of the 'professional community in action research'*, „Educational Action Research” 2005, 13(1), s. 11; T.G. Ryan, *op. cit.*, s. 2, tłum. z j. angielskiego B. Karpińska-Musiał.

„poszerzać obszary wolności”⁷. Może środowisko to ma szansę nie tylko dystansować się i krytykować, ale właśnie poprzez wkodowany szacunek dla innych kultur i inności podążyć za Humboldtowską ideą uniwersytetu badawczego, inkorporującego autonomię badacza i zewnętrzną kulturę, i traktując ją jako łącznik, a nie coś, co dzieli, tworzyć nowe rozwiązania w nowych sytuacjach?

Krytycyzm negujący ma swoje uzasadnienie. Wystarczy powołać się na pamflet Ewy Nawrockiej zamieszczony w „Gazecie Wyborczej” z 5–6 maja 2012, zawierający opinie wygłoszone 18 maja 2012 r. na konferencji UG „Wściekłość i oburzenie. Obrazy rewolty w kulturze współczesnej”. Słuchając przytaczanej przez autorkę argumentacji trzeba istotnie przyznać, że poziom intelektualny oraz językowy (co najbardziej oburza neofilologów) młodzieży aplikującej na filologiczne studia uniwersyteckie obniża się⁸. To, z czym zmierzamy się na uczelni wyższej, uważane jest za gorzki, niechciany owoc reformy niższych szczebli edukacji, ponieważ to tam następuje „produkcja” maturzystów „oćwiczonych” w testach i myśleniu schematycznym, fragmentarycznym i stechnicyzowanym. Młodzi są szybcy, mniej lub bardziej zdolni, sprawni i ambitni, ale nie w sposób, w jaki oczekuje tego humanistyczna tradycja akademicka. Dotyczy to w dużej mierze tradycji kształcenia językowego, gdyż to w ramach filologii sformułowano założenia kształcenia retorycznego i usiłuje się wykształcić w młodych ludziach sztukę wysławiania się, umiejętności rozumienia tekstów mówionych i czytanych, pisania i dekodowania tekstów. Z tą rozbieżnością między założeniami u źródeł a dzisiejszymi ich „owocami” ma sobie poradzić grono neofilologów. Może byłoby łatwiej to zrobić, gdyby krytyczność w sensie bycia transformacyjnym intelektualistą (*transformative intellectual*) H. Giroux, miała większą rację bytu w środowisku. Tymczasem ona dopiero woła o głos i szuka swojego miejsca na wydziałach filologicznych. Słysząc na nich niezgodę na rzeczywistość, ale nie wiadomo jeszcze, jakie konkretne działania mogłyby tę niezgodę niwelować lub zaspokajać.

Geneza badania i metoda badawcza

Ciekawa poziomu owej niezgody na rzeczywistość, a także w imię promowanej przez Ryana refleksyjności akademickiej, przeprowadziłam w lutym i marcu 2012 roku anonimowy sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli wydziałów neofilologicznych i filologicznych siedemnastu⁹ uniwersytetów klasycznych w Polsce. Dotyczył on stosunku do wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla

⁷ M. Gdula, *op. cit.*, s. 221–222.

⁸ E. Nawrocka, *Na diabła nam taka edukacja*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 5–6 maja 2012.

⁹ Badanie objęło następujące uczelnie: UG, UAM, UJ, UW, UŚ, UMK w Toruniu, UMCS oraz KUL w Lublinie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Szczeciński, UKW w Bydgoszczy, UWM w Olsztynie, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Rzeszowski.

szkolnictwa wyższego na wydziałach filologicznych i został przeprowadzony drogą internetową. Uzyskane wyniki oraz wypowiedzi respondentów pokazują dość wyraźnie i w sposób zaskakująco emocjonalny, jak trudno jest przeformułować swoje przekonania wobec rzeczywistości akademickiej poddawanej zmianie. Nie jest celem tego artykułu ocena, czy przytaczane wypowiedzi respondentów są uzasadnione, czy nie. Nie poczyniono przy układaniu tego wywiadu pisemnego żadnych założeń. Jego cel jest wyłącznie diagnostyczny i ma pokazać przeżyciowy charakter stosunku do zmiany, bez oceny jej wad lub zalet. Z drugiej strony, badanie to ma też służyć jako przykład działania prowokującego refleksję u nauczycieli, którzy wypowiadając się w ankiecie zostali niejako „wywołani” do namysłu nad sytuacją. Należy bowiem zgodzić się z Lewisem, że samoocena jest dzisiaj popularna w studiach nad edukacją, ponieważ to właśnie udoskonalanie oraz budowanie „od wewnątrz” stanowią szeroko pojęty cel edukacji. Jak pisze na ten temat Ryan: „Jesteśmy zobowiązani kwestionować rzeczywistość w celu analizowania i udoskonalania nauczania, naszych programów dydaktycznych i nas samych. Nauczyciel-badacz nieustannie dodaje coś do aktualnej wiedzy i umiejętności poprzez budowanie na tym, co już istnieje. Często te nowe konstrukcje wymagają znaczących modyfikacji, aby pokonać inercję, zastale struktury i ustalone normy”¹⁰. Co więcej, cytowany przez niego Lewis twierdzi dalej, że refleksyjny nauczyciel-badacz przypomina społecznego konstruktora, który konfrontowany jest z koniecznością brania swoich poglądów w cudzysłów, dystansowania się do nich w sposób ciągle podważający ich zasadność, po to, by uniknąć subiektywizmu w ocenie świata i własnego „ja”. Taka postawa outsidera wobec własnych przekonań jest bardzo pojemnym i silnym narzędziem krytycznego (w znaczeniu działaniowego) podejścia do efektów własnych posunięć i przemyśleń. Jest narzędziem pozwalającym na rozwój i aktywną zmianę¹¹.

Oprócz wyników badania w postaci procentowych obliczeń wybranych odpowiedzi w sondażu, nie pominę też jakościowej analizy wybranych wypowiedzi respondentów, uzyskanych w postaci zamieszczanych przez nich komentarzy do określonych pytań. Są to wypowiedzi, które mówią same za siebie: mamy duży problem i nie wiemy, jak go rozwiązać tak, by wszyscy byli zadowoleni. Niewątpliwie prezentowane przykłady są tylko kroplą w morzu problematyki, jednak poprzez pewną demaskację oporu wobec zmiany wskazują poniekąd na wspomniane dwa rodzaje podejścia krytycznego. Niektóre wypowiedzi nauczycieli bowiem, mimo przeważającej krytyki i oburzenia, pozwalają sądzić, że konieczność zmiany jest dobrze uświadamiana i nawet akceptowana. Szwankują jednak sposób jej wprowadzania, zaplecze infrastrukturalne, a także, co ważne, brak chęci do współpracy zespołowej. Pojęcie kompetencji kluczowych, do których taka współpraca należy, bywa niekiedy zupełnie nierozpoznawalne jako po-

¹⁰ T.G. Ryan, *op. cit.*, s. 4, tłum. z j. angielskiego B. Karpińska-Musiał.

¹¹ Y. Lewis, *The self as a moral concept*, „British Journal of Social Psychology” 2003, 42(2), s. 231; T.G. Ryan, *op. cit.*, s. 4, tłum. z j. angielskiego B. Karpińska-Musiał.

jęcie teoretyczne. Zaliczane do procesu demokratyzacji edukacji i jej umasowienia (kosztem krytykowanego spadku jakości), kompetencje kluczowe wydają się być tworem obcym niektórym spośród przedstawicieli dyscypliny. Mimo wszystko część respondentów, jakkolwiek nieliczna, wydaje się być gotowa na zmiany, chociażby na razie pozostając w sferze rezygnacji raczej niż aprobaty i chęci do działania.

Procedura i wyniki badania

Opinie neofilologów zbadano anonimową ankietą *online* w lutym i marcu 2012 roku. Uzyskany został zwrot od 188 respondentów. Przedstawione poniżej wybrane pytania i odpowiedzi pogrupowane zostały w dwa bloki tematyczne: pierwszy dotyczący ogólnego stosunku do reformy szkolnictwa wyższego, procesu i elementów zmiany instytucjonalnej rozumianej jako zestaw nowych procedur (5 pytań), oraz drugi, skupiający się na stosunku do zmiany w kontekście już *stricte* glottodydaktycznym (3 pytania)¹². Pytania te dotyczyły oceny ogólnej sytuacji w glottodydaktyce w kontekście kompetencji nauczycielskich, własnego postrzegania funkcji i pozycji neofilologa w procesie reformy szkolnictwa wyższego, oraz najbardziej kontrowersyjnego problemu w jej założeniach: obniżenia progu kompetencji językowych wobec kandydatów oraz absolwentów studiów filologicznych. Ostatnie pytanie jest pytaniem podsumowującym i zapytuje o indywidu- dualne ustosunkowanie do zjawiska zmiany.

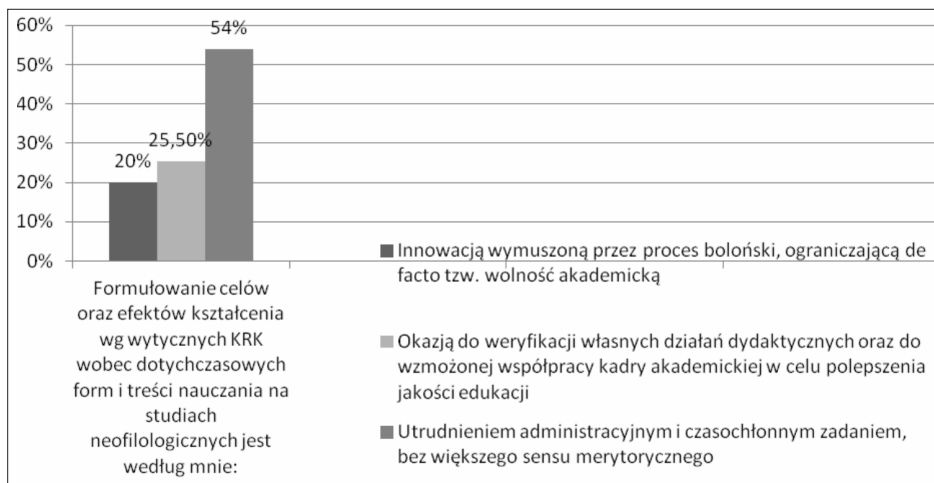
Ogólny stosunek do reformy i zmiany instytucjonalnej

Krytyka negatywna wobec przejawów wprowadzanej reformy ujawnia się w odpowiedziach na dwa spośród pytań dotyczących formułowania celów i efektów kształcenia w ramach tworzenia sylabusów przedmiotów akademickich. Pytania te oraz statystykę odpowiedzi zawierają dwa wykresy: Wykres 1. i Wykres 2.

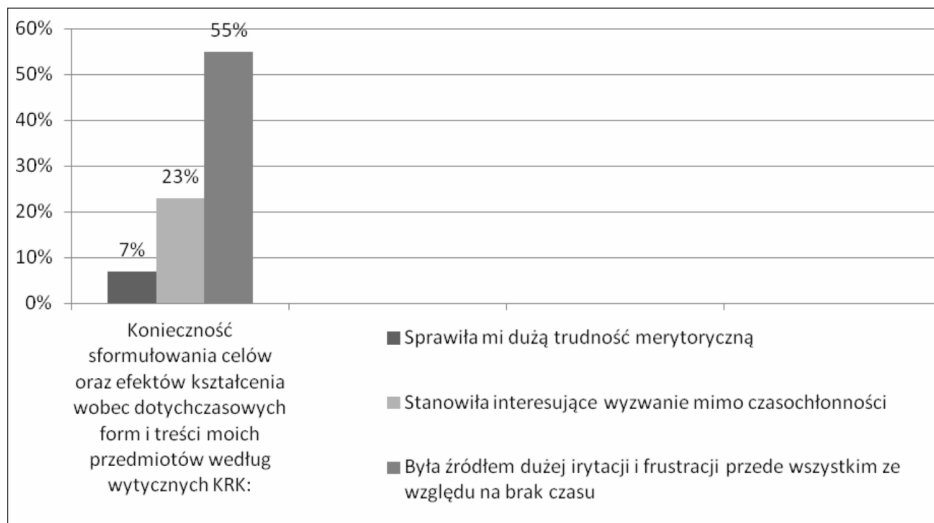
Wykresy te pokazują, że dla ponad połowy badanych konieczność dostosowania się do wytycznych KRK stanowiła utrudnienie i „czasochłonne zadanie, pozbawione większego sensu merytorycznego”. Także komentarze umieszczone pod tymi pytaniami wskazują na zdecydowanie negatywny stosunek badanych do procedury wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Krytyka jest na tyle dogłębna, że sięga nawet całego procesu bolońskiego i jego widocznych już, w mniemaniu respondentów negatywnych, efektów. Jako źródło takiego przekonania wskazywany jest np. brak odpowiednich szkoleń dla

¹² Cała ankieta o tytule: *Proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji na Wydziałach Filologicznych oraz Neofilologicznych* składała się z 22 pytań.

pracowników (*pracownikom nie zostały szczegółowo przedstawione cele i istota KRK; dostaliśmy szcztątkowe dane, czemu ma to służyć?*).



Wykres 1.



Wykres 2.

Opinie wskazujące na wysoki poziom krytycyzmu zawarte były zarówno w ostro sformułowanych zdaniach:

To, co ogranicza wolność akademicką (nie „tak zwaną!”), to uogólnione, a przez to niesłychanie prymitywne kryteria. Poza tym – odwrócenie kolejności działań: najpierw

opisuje się efekty (CO ABSOLWENT MA UMIEĆ), a potem tok nauczania, który ma do efektów prowadzić. Jak wiadomo, efekty to coś, na czym najlepiej się znają pyskaci publicyści i PR-owcy, a nie nauczyciele akademicy, którzy dają wiedzę, podstawę wszelkich UMIEJĘTNOŚCI;

Proces boloński, podobnie jak tzw. wskaźniki skolaryzacji, jest zjawiskiem na dłuższą metę zdecydowanie negatywnym, powodującym obniżenie poziomu polskiej edukacji (co już teraz wyraźnie widać na neofilologiach). Cóż, rozumiem, że jest to działanie celowe, mające na celu zniszczenie polskiej edukacji, bo wiadomo, że głupszymi łatwiej rządzić;

jak i łagodniejszych:

Sposób wdrażania KRK, zwłaszcza obowiązek konstruowania sylabusów w trakcie roku akademickiego sprawia, że nowe sylabusy są uciążliwym obowiązkiem administracyjnym. Mam wiele innych obowiązków, sylabus będę przygotowywać w pośpiechu i na ostatnią chwilę.

W wielu sytuacjach wyrażane opinie wskazują na niedoinformowanie pracowników i ich ogólną dezorientację w temacie, co zostało już ujęte powyżej przy okazji braku szkoleń:

Uczestniczyłam w opracowaniu KRK dla studiów I stopnia w naszym zakładzie, potem z poziomu Instytutu tabelki wróciły do nas i wyglądały zupełnie inaczej; większość osób u nas, także tych opracowujących, nie ma pojęcia, o co chodzi, inni są szczęśliwi, że nie musieli się w to angażować, informacje były naciągane i efekt końcowy w naszym zakładzie napawa mnie niezadowolaniem...

Zdarzały się także komentarze wskazujące na niedostosowanie procedur reformy do procesu kształcenia akademickiego, konkretnie na przykładzie właśnie formułowania we wskazany sposób celów i efektów kształcenia:

To komplikuje proces dydaktyczny, ponieważ ogranicza formalny wkład prowadzącego do kopiowania standardowych fraz z szablonu. Zastanówmy się, czy stosowany tu termin „reforma” nie jest nadużyciem semantycznym...;

Komplikuje proces, ale nie dlatego, że zmusza do konsekwencji. Wykładowca może być konsekwentny i bez ram. Proponowane efekty kształcenia nie są przekładalne na studia akademickie. Kiedyś to szło się na uniwersytet po wiedzę, bo „umiejętności”, czyli zgodnie z udostępnioną nam definicją „zdolność do stosowania wiedzy i rozwiązywania problemów” kandydat posiadał, zaś bez „kompetencji społecznych” nikt by się na studia nie dostał.

Zaistniały też takie, które krótko i rzeczowo prognozowały przyszłość reformy:

Krótkie uzupełnienie: reforma (jeśli się powiedzie) zlikwiduje rzetelną wiedzę i prawdziwie pogłębioną refleksję – zostaną tytuły, stopnie i sprawozdania (ale będą za to ładnie, w uporządkowany sposób napisane).

Ogólne niedoinformowanie oraz czysto organizacyjne utrudnienie prowadzonej w ciągu roku dydaktyki zdaje się być dominującym argumentem przeciwko KRK.

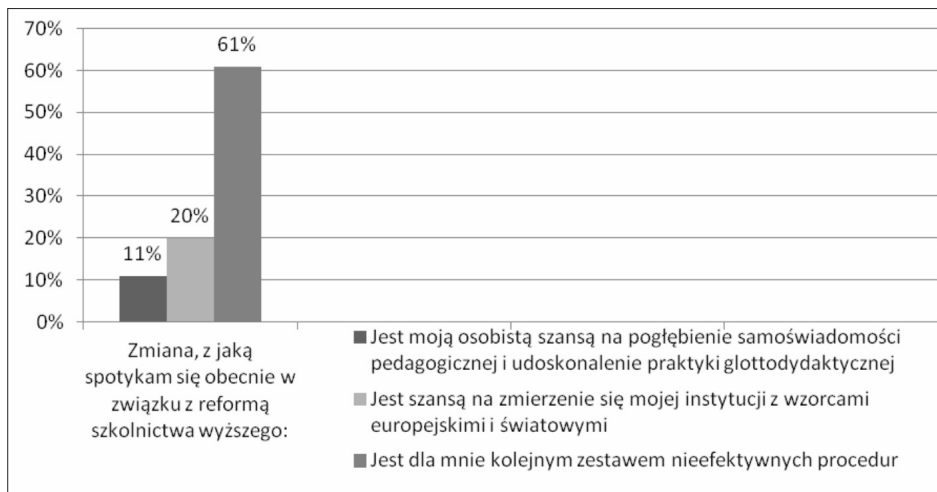
Uwidacznia się bowiem w niektórych wypowiedziach (co prawda mniej licznie) pewne przekonanie, że gdyby nie one, to sama procedura ma jednak jakiś sens i pozytywny wydźwięk. Te właśnie nieliczne opinie pozwalają sądzić, że przy lepszej organizacji procesu, skuteczniejszej instrukcji oraz być może większej ilości czasu do dyspozycji, formułowanie sylabusów nie wzbudziłoby u respondentów tylu negatywnych emocji.

Ogólnie jest w tym sens, ale forma tych opisów jest zdecydowanie zbyt skomplikowana, zagmatwana i niejasna dla przeciętnego odbiorcy – tylko przeszkolony urzędnik jest w stanie przedrzeć się przez taki opis;

Jest to okazja także do uporządkowania pewnych spraw, ale chyba nie jest to najlepszy z możliwych sposobów takiej weryfikacji.

Dobrze jest zastanowić się nad działaniami dydaktycznymi, ale konstruowanie tabelki do tego nie zmusza. Byłoby to owocne, gdyby zatrzymało się na etapie ustalenia, jaką wiedzę i umiejętności powinien posiadać student po ukończeniu danego kursu.

Na niewielką dozę optymizmu pozwala jeden wynik z **Wykresu 1.**, w którym pojawiło się ponad 20% odpowiedzi sugerujących, że jednak KRK było pewną okazją do weryfikacji własnych działań dydaktycznych oraz wzmożonej współpracy między kadrą akademicką, podobnie jak i ponad 20-procentowy wynik odpowiedzi na **Wykresie 2.**, mówiących, iż było to interesujące wyzwanie pomimo czasochłonności.



Wykres 3.

Kolejne pytanie kwestionariusza z zadziwiającą konsekwencją wskazuje na zbliżony procentowy układ odpowiedzi pokazujących krytykę negatywną. Tym razem dotyczyło zmiany w kontekście instytucjonalnym (czy jest ona postrzega-

na jako zmierzanie ku wzorcom europejskim) oraz czysto indywidualnym (czy jest szansą na pogłębienie własnych kompetencji).

Jak widać, ponownie większość respondentów (ponad 60%) uważa zmianę za „kolejny zestaw nieefektywnych procedur”. Dla 20% jest to jednak szansa na podążanie za europejskimi wzorcami, ale tylko dla 11% reforma jest uważana za szansę osobistego rozwoju zawodowego. Dodawane komentarze potwierdzają ten niewysoki wynik ostatniej odpowiedzi, opisując zmianę w następujący sposób:

Jest kolejnym etapem dezintegracji polskiej kultury akademickiej;

Będzie powodowała radykalne obniżenie poziomu wiedzy studentów, którzy potem zostaną nauczycielami;

Pogłębia również frustrację i chęć opuszczenia polskiego środowiska akademickiego;

Będą one bardzo efektywne [zmiany – przypis aut.], jeśli chodzi o zniszczenie środowiska myśli krytycznej na uniwersytetach.

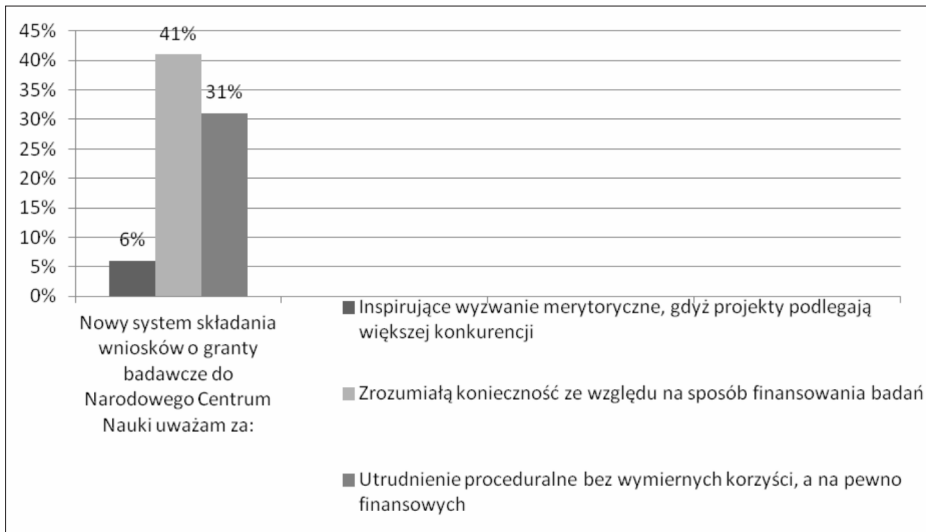
Krytyczny jest też komentarz: *ślepo i bezrefleksyjnie jesteście zapatrzeni w „światowe wzorce”*. Tytułowe światło w tunelu, poszukiwane we wspomnianych wyżej 20% odpowiedzi o postrzeganiu zmiany jako szansy, może miałyby możliwość zabłyśnięcia w komentarzach typu: *Idea wprowadzania nowych modeli jest jak najbardziej inspirująca, problem stanowi SPOSÓB JEJ WDRAŻANIA, z biurokracją przesłaniającą sens całego przedsięwzięcia;* lub też: *Z jednej strony jest szansą, ale przy minimalnych wymaganiach wobec studenta i obniżeniu progu wymagań staje się nieefektywna*. Widać jednak, że administracyjna strona reformy przesłania jej blask przynajmniej na moment obecny. *(Mogło być gorzej, są pewne pozytywne aspekty, ale zasadniczo reforma kuleje)*.

W grupie pytań o ogólny stosunek do zmiany powodowanej reformą, znalazło się też jedno zapytujące o nowy system składania wniosków o granty badawcze do Narodowego Centrum Nauki. Jest to jedno z nielicznych pytań, które uzyskało najwyższy procent (41%) odpowiedzi uznających nowy system za „rozumiałą konieczność ze względu na sposób finansowania badań”. Trudno ocenić, czy jest to postawa optymistyczna, czy po prostu adaptacyjna. Zwłaszcza, że bliski wynik w wysokości 31% uzyskała odpowiedź, że system ten jest „utrudnieniem proceduralnym bez wymiernych korzyści”, czyli wpisująca się w krytykę negatywną. Podobny wydźwięk mają też zamieszczone komentarze, które wydają się akcentować w tym przypadku finansowy aspekt tej procedury. *(Uważam, że granty badawcze nie mogą zastąpić podwyżek, które należą się pracownikom naukowym)*. Odpowiedzi na to pytanie kształtowały się następująco:

Warta zauważenia jest także uwaga na temat kompetencji potrzebnych do złożenia takiego wniosku o grant, podkreślająca, że tak naprawdę należałoby to zadanie powierzyć specjalistom. Konieczność zachowania wszystkich reguł oraz wymogów wniosku badawczego w postaci wypełniania około sześćdziesięciu stron formularza istotnie jest zadaniem wymagającym i czasochłonnym, do które-

go nie każdy może czuć się predysponowany. Taka opinia wyłania się np. z komentarza:

Uważam, że ten sposób może działać efektywnie, o ile instytucje zdecydują się zainwestować w zatrudnienie „doradcy grantowego”; pomysł, by każdy oddzielnie studiował ministerialne reguły i przedzierał się przez gąszcz biurokratyczny, uważam za kompletnie absurdalny. Mam wizję podziału kadry naukowej na dwie grupy: 1/ zajmujących się pozyskiwaniem grantów i 2/ zajmujących się pracą naukową.



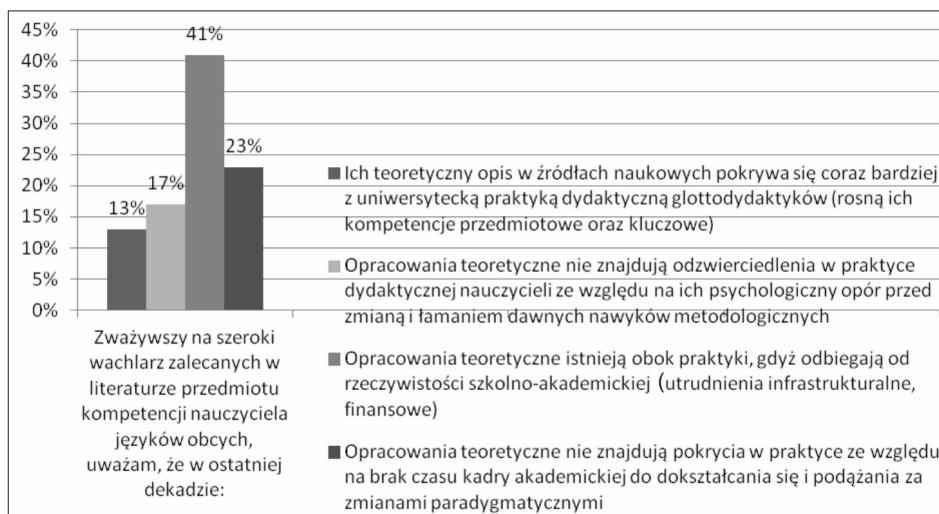
Wykres 4.

Zaledwie jedna osoba zamieściła komentarz: *Inspirujące wyzwanie, ale zbyt radykalnie obniżające możliwości finansowania elementarnych potrzeb jednostki.*

Stosunek do zmiany w kontekście glottodydaktycznym

Ponieważ kontekst artykułu oraz całego badania jest przede wszystkim glottodydaktyczny, część pytań kwestionariusza dotyczy zagadnień związanych bardziej bezpośrednio z dydaktyką języków obcych. Na poczet tego tekstu przytoczone zostaną trzy z nich: jedno pytające o to, jaka jest według badanych relacja między teorią glottodydaktyki a praktyką, drugie sondujące percepcję swojej pozycji w procesie reformy jako neofilologa oraz trzecie, dotyczące kluczowej kwestii obniżania oczekiwanego poziomu kompetencji wobec studenta studiów filologicznych. Pośród komentarzy udzielonych przy okazji tego pytania przede wszystkim uderzało mniej lub bardziej bezpośrednio przyznanie się respondentów, że nie do końca jest dla nich jasne, o co chodzi w sformułowaniu

„teoretyczny opis kompetencji” lub „opracowania teoretyczne” dotyczące zagadnień glottodydaktyki. (Nie wiem, na czym opiera się ów ‘teoretyczny opis’ i skąd się wziął. Chętnie bym przeczytała, ale ankieta nie podaje danych bibliograficznych; Nie mam pojęcia, czym są kompetencje kluczowe, a czym przedmiotowe). Być może rzeczywiście jest to sformułowanie zbyt ogólne. Winna zatem jestem tutaj wyjaśnienie, że chodziło po prostu o literaturę przedmiotu dotyczącą rozwoju badań w glottodydaktyce, zagadnień teoretycznych, opisu kompetencji nauczycieli, uaktualniania metodyki nauczania oraz rosnącej konieczności podążania tej dyscypliny za definiowanymi specyficznymi wymaganiami uczniów szczególnie uzdolnionych, lub też tymi z trudnościami w uczeniu się.



Wykres 5.

Uznałam, że literatura przedmiotu wskazuje na sytuacje i rozwiązania pożądane, godne aplikacji i naśladowania. Pytania o relację teorii z praktyką miały na celu poznanie zdania badanych na temat przyczyn ewentualnych rozbieżności między nimi lub jej braku. Jak się okazało, największa liczba osób (41%) uważa, że teoria odbiega od praktyki ze względu na finansowe i infrastrukturalne problemy rzeczywistości szkolno-akademickiej. Jako drugi w kolejności pojawił się argument braku czasu na doksztalcanie się kadry, a zaledwie 13% uznało, że rozwój teorii pociąga za sobą dobre praktyki dzięki rosnącym kompetencjom kluczowym i przedmiotowym. Taki wynik wydaje się być ostrzem krytyki wymierzonym przez nauczycieli przeciwko sobie samym i cenną formą autorefleksji. Służą jej także zamieszczone uwagi potwierdzające powyższe wyniki:

Nauczyciele języków obcych coraz mniej są humanistami, a coraz bardziej zwykłymi wyrobnikami, którzy nie potrafią zrozumieć dłuższego artykułu publicystycznego, a tym bardziej akademickiego;

Nie czytam literatury przedmiotu.

Szczególnie ostatnie zdanie powinno wzbudzić niepokój i refleksję na temat przyczyn takiego stanu rzeczy. Przy okazji tego pytania warto także zwrócić uwagę na sięgający zaledwie 20% wynik odpowiedzi wskazującej na zauważaną rozbieżność między teorią a praktyką z powodu psychologicznego oporu przed zmianą u nauczycieli w ogóle. Można chyba spojrzeć na ten wynik pozytywnie, na zasadzie szklanki prawie puste, a nie niezupełnie pełnej. Oznaczać by to mogło bowiem, że respondenci bardziej czują się uwikłani w okoliczności zewnętrzne i od nich niezależne, aniżeli odczuwają osobistą niechęć lub opór przed nowymi rozwiązaniami. Pozwala to znowu lekko zajaśnić światelku w tunelu, jeśli za takowe uważać otwartość na przekształcenia formalne i administracyjne zmierzające do ustalenia postanowień reformy. Mimo wszystko jednak jej potencjalne korzyści są nadal zbyt odległe i nie pozwalają zniwelować dojmującej goryczy, jaka wyziera np. z poniższego komentarza:

Jeżeli mówimy o nauczycielu na poziomie akademickim, cały problem tkwi w tym, że nic go nie motywuje do dobrej pracy i nikt, zupełnie nikt go nie kontroluje. Wystarczy być na zajęciach, trzeźwym i obecnym (gdy jest się starszym wykładowcą). Osoby na etatach naukowych muszą zrobić dużo, by się utrzymać, dużo w dziedzinie nauki... W kwestii dydaktyki za nic nie dostaje się punktów. Poza tym wszyscy muszą zarabiać... przy takich pensjach wszyscy pracujemy na 3 etatach... To jak mamy pracować dobrze? Jak ma nam zależeć, by się kształcić, zmieniać, czytać w dziedzinie, za którą jest zero punktów?! To bardzo smutne (bo jak wykształcimy naszych studentów, taki potem będziemy mieli naród), ale tak jest.

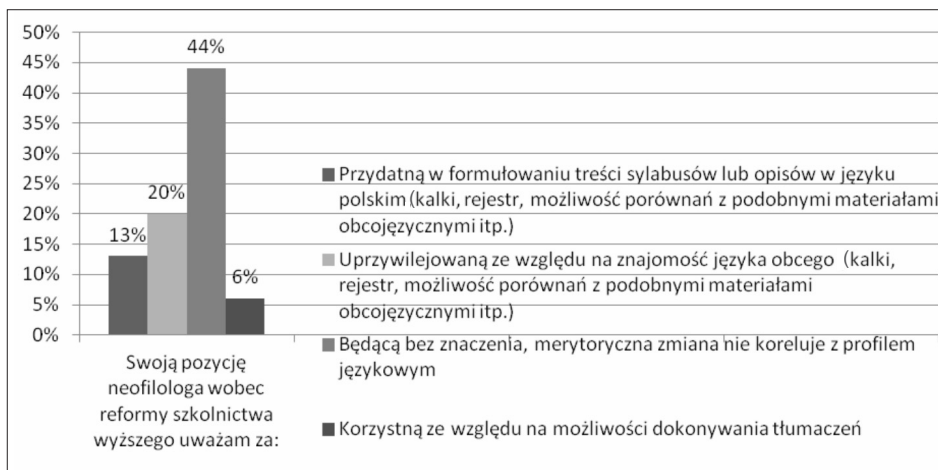
Kolejne pytanie miało na celu sprawdzenie, czy badani respondenci w jakikolwiek sposób postrzegają swoją pozycję neofilologa jako inną od innych dyscyplin humanistyki lub też nawet pozostałych nauk. Inną ze względu na kompetencje językowe i przez to teoretycznie ułatwiony dostęp do tekstów innych kultur. Jak pokazuje **Wykres 6.**, dominowało przekonanie (44% odpowiedzi) o braku znaczenia przedmiotowych kompetencji neofilologa dla procesu wdrażania KRK oraz sprostania pisaniu sylabusów. Potwierdzały to zamieszczane komentarze o następującej treści:

Nie mam na nic wpływu, więc moja znajomość języka nie jest do niczego potrzebna; Oczywiście zmiana merytoryczna NIE MUSI korelować ze znajomością języków obcych;

Nie widzę merytoryczności zmiany;

Bez znaczenia, bo nie ma tu żadnego meritum. Wbrew pseudo-reformie, będziemy robić swoje, tzn. kształcić humanistów, którzy będą w stanie rozumieć rzeczywistość międzyludzką, kulturową i polityczną, nas otaczającą. Tylko tacy potrafią podejmować właściwe wybory obywatelskie i ekonomiczne;

Dla umysłu naukowego nie powinno to mieć znaczenia (znajomość języków jest oczywista).



Wykres 6.

Mimo wszystko jednak 20% ankietowanych uważa tę pozycję za uprzywilejowaną, a niewielu (6%) „korzystną ze względu na możliwości dokonywania tłumaczeń”. Istotny jest jeden z komentarzy: *Nie tyle znajomość języka jest ważna, co znajomość systemów kształcenia w innych państwach europejskich, gdzie ten system już działa od lat*, który słabym światłem, ale rozpała znowu małe światełko i teoretycznie wskazuje kierunek poszukiwania rozwiązań dla trudnej sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym. Opinia ta nie sugeruje, czy inne kraje odniosły sukces, czy porażkę, ale proponuje zrozumienie mechanizmu i próbę odniesienia sposobu jego działania do rodzimej problematyki. Jest to, wydaje mi się, dobry przykład kielkującego krytycyzmu działaniowego, opozycji wobec opozycji, jest to propozycja zarzucenia wędki w kierunku krytycznego spojrzenia na własne „wody”.

Chyba najwięcej emocji oraz rozbudowanych komentarzy wywołało pytanie dotyczące konieczności formalnego obniżenia poziomu językowego wymaganego od studentów na początku oraz na końcu studiów. Praktyczna nauka języka obcego na neofilologiach od zawsze stanowiła bardzo kluczowy element programu studiów i świadczyła o klasie oraz jakości studiów językowych. Dlatego też obniżenie wymagań w tym zakresie jest najbardziej krytykowanym rezultatem umasowienia edukacji uniwersyteckiej. Za niesłuszne uważa ten fakt 63% ankietowanych, podczas gdy tylko dla 14% jest to posunięcie słuszne. Chcąc zinterpretować ten wynik należałoby chyba skupić się na tych właśnie kilkunastu procentach, gdyż wskazują one na nieliczny, ale jednak istniejący odsetek osób uznających zejście z poziomu dotychczasowych wymagań za słuszny. Jakie mogą być przyczyny takiej opinii? Może jest nią np. przeniesienie nacisku z kompetencji przedmiotowych na kluczowe, co jest ogólnoeuropejską i światową tendencją? Może osoby te upatrują w umasowieniu edukacji perspektywy podniesienia jakości funkcjonowania społeczeństwa sensu *largo*?

Niestety większość komentarzy potwierdza ostrą krytykę takiego stanu rzeczy: *Strasznel!; Niestuszne i karygodne; Jest to kompromis wobec ruiny szkolnictwa średniego; Tragiczne i żalosne;*

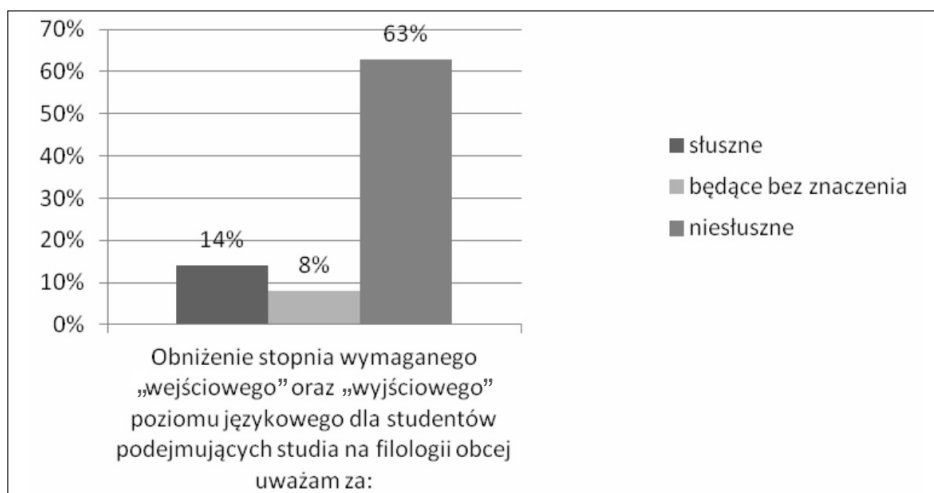
Jest to upadek filologii angielskiej – cofnięcie się do czasów przedwojennych i zrównanie poziomu języka absolwenta z poziomem uzdolnionego licealisty. Na anglistyce będą wyłącznie kandydaci niewiele lepsi od początkujących.

Spora część badanych poświęciła czas na bardziej rozbudowane uwagi, opisujące postrzeganą rzeczywistość i motywy, które doprowadziły do obecnej sytuacji:

Od lat zauważa się postępujące pogorszenie poziomu opanowania języka i ogólnej wiedzy filologicznej studentów. Filologia powoli staje się trochę bardziej zaawansowanym kursem językowym, bo przecież niczego już od studentów nie można wymagać. KRK nie przewidziała jednej kompetencji, którą uniwersytet kształcił: student kiedyś potrafił myśleć. Dzisiaj ma być praktycznie przygotowany do pracy;

Jako metodyk szkoły językowej obserwuję stały spadek kompetencji językowych nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, co z kolei przekłada się na obniżenie poziomu kształcenia uczniów;

Te wymagania dotyczą wszystkich studentów studiów humanistycznych (np. historii czy filozofii), którzy na tym poziomie powinni znać jakiś język obcy (zazwyczaj angielski). Na filologiach efekty kierunkowe powinny wskazywać na wyższy poziom wyjściowy (w przeciwnym razie godzimy się na to, że kształcenie językowe na filologii jest porównywalne z kształceniem językowym na filozofii, gdzie studenci mają lektorat z j. obcego).



Wykres 7.

Na uwagę zasługuje jeden komentarz, w którym poruszony został problem ogólnego spadku formy intelektualnej młodych ludzi i trudność, jaką stanowi próba „wyprodukowania” z nich w ciągu zaledwie trzech lat nauczycieli języka obcego:

To jest w ogóle temat rzeka – po pierwsze, poziom ogólny studentów w ciągu ostatnich dwóch lat obniżył się diametralnie, są to młodzi ludzie, którzy nie potrafią się wypowiadać nawet w języku ojczystym, nie czytają książek (przychodząc na filologię dziwią się, że trzeba czytać książki), nie potrafią się uczyć!!! Po drugie, w obecnej sytuacji, gdy mamy tylko trzy lata na nauczenie ich języka i uczynienie z nich nauczycieli, przy jednoczesnym obniżeniu liczby godzin przeznaczonych na zajęcia, nasza praca i wszelkiego rodzaju wymogi są absolutną abstrakcją. Cały czas zastanawiam się, kiedy ci, którzy formułują te fantastyczne wymogi, zejść na ziemię i zainteresują się rzeczywistym stanem edukacji w Polsce.

Pytanie to wywołało jednak także sporo reakcji innego typu, mianowicie pewnego rodzaju rezygnacji i akceptacji nieuniknioności opisywanego zjawiska. Przy całej jego kontrowersyjności, wielu ankietowanych przyznaje, że jest ono *nieśluszne, ale niestety konieczne*, lub też *nieśluszne ze względów merytorycznych, ale zrozumiałe ze względów ekonomicznych*, gdyż *inaczej nie mielibyśmy studentów*. Zdroworozsądkowe podejście ujawnia się w komentarzu:

Takie obniżenie jest po prostu konieczne, ponieważ w ostatnich latach przy średnio 100 przyjętych osobach 15 znajdowało się na poziomie C1, a następnie poziom spadał aż do poziomu A0. Stojąc przed wyborem nieprzyjęcia 90% kandydatów i zwolnienia 90% pracowników a obniżenia poziomu wniosek nasuwa się sam.

Pragmatyzm natomiast i utylitarne podejście ujawnia się w uwadze typu:

Jest niż demograficzny i nie mamy wyjścia, jeśli postawimy na jakość na dzień dobry, zabraknie nam ilości... Przecież wszyscy chcemy mieć pracę... Dlatego przyjmujemy wszystkich i stawiamy na postęp... Oczywiście bez przesady, ale stawiamy raczej na postęp niż na to, że wykształcimy absolwentów Oxfordu.

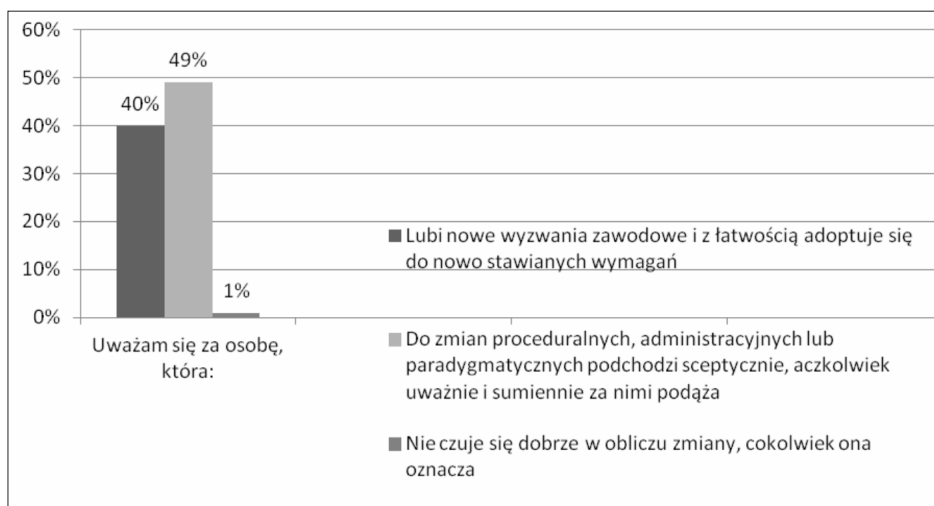
Własna tożsamość wobec zmiany

W ogólnym, podsumowującym ankietę pytaniu o percepcję własnego ustunkowania do zmiany, prawie połowa badanych uznała, że do zmian podchodzi co prawda sceptycznie, ale jednak „uważnie i sumiennie za nimi podąża”. Co więcej, także 40% badanych „lubi nowe wyzwania zawodowe i z łatwością adoptuje się do nowo stawianych wymagań”, a tylko 1% uważa się za osoby nie lubiące zmian. Wyniki te przedstawia **Wykres 8**.

Powyższe odpowiedzi wydają się stać w sprzeczności z opiniami wyrażanymi we wcześniejszych pytaniach, które to opinie z gruntu negowały zachodzącą obecnie zmianę. Jednak można zaryzykować stwierdzenie, że po prostu ta akurat zmiana i sposób jej przeprowadzania (prawdopodobnie ten właśnie aspekt) wywołują opór i krytykę, nie zaś zmiana jako czyste zjawisko oznaczające rozwój

i nowe wyzwania. Spoglądając na przytoczone we wstępie tego artykułu aspekty zmiany sformułowane przez Fullana, należy pamiętać, że zmiana jako wielka nieświadoma będzie zawsze wywoływać opór. Z drugiej jednak strony, „każdy jest agentem zmiany”, zatem własny wkład w jej proces może przynosić satysfakcję i poczucie sprawstwa. Być może tak właśnie myślał jeden z respondentów, komentując swoją odpowiedź następująco:

Pod warunkiem, że widzę SENS w proponowanych zmianach. Dotychczasowe poczynania związane z reformą budzą moje nieustanne zadziwienie – czy ludzie, którzy pracują nad reformą, mają choć ciekawość o pracy filologa, jej warunkach, specyfice??? Śmiem wątpić. Jeśli zatem widzę ciekawe wyzwanie, to je podejmuję – ciągły rozwój i samokształcenie to dla mnie niezbędny warunek bycia naukowcem. Ale stosunek ministerstwa do humanistów i humanistyki w ogóle... brak słów.



Wykres 8.

Podsumowanie i wnioski

Prezentowane fragmenty badania obrazują opinie reprezentantów polskiej neofilologii na temat wdrażanych elementów reformy szkolnictwa wyższego. Mimo planowanej bezzałożeniowości badania próbowałam pośród wypowiedzi respondentów doszukać się jakiegokolwiek cienia wątpliwości wobec dominującej krytyki negatywnej, stwierdzenia, że może jednak reforma nie niesie wyłącznie degradacji polskiej tradycji akademickiej i że można spojrzeć na nią jak na przebudowę rusztowania wokół nowej budowli. Innymi słowy, usiłowałam wyodrębnić dwa rodzaje krytycyzmu, z których jeden opierałby się nie jedynie na kontestacji, a na innych pobudkach, aniżeli wyłącznie przerażenie spadkiem ja-

kości kształcenia powodowanym najczęściej trudną sytuacją ekonomiczną uniwersytetów i nauki polskiej. Być może na zaakceptowaniu, że ta jakość powinna być traktowana jako inna, a nie gorsza. Opisują ją inne parametry, kryteria stosowalności, poparte istniejącymi już opracowaniami naukowymi (*English Lingua Franca Core*¹³, metodyka nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego – *International English*¹⁴ etc.). Także postawa i kompetencje glottodydaktyka jako Międzykulturowego Użytkownika Języka (*Intercultural Speaker*) zmieniły się od czasu ideału aspirującego do bycia niemal *native-speakerem*¹⁵.

Wnioski, jakie nasuwają się w związku z wynikami ankiety, nie pozwalają na razie sądzić, że środowisko neofilologów w Polsce zaakceptowało nowe reguły działania. Przy wysokiej świadomości teoretycznej, rozbudowywanej w publikacjach naukowych, wciąż pojawia się problem z przekładaniem teorii na praktykę. Skrzętnie rozbudowywany jest zakres wiedzy o nowoczesnej szkole i metodach nauczania języków obcych w powiązaniu z kulturą, ale wciąż panuje przekonanie, że przekazanie tej wiedzy młodym adeptom sztuki nauczycielskiej, jak również nauczanie ich języka na miarę brytyjskiego *Received Pronunciation* stanowią trzon działania glottodydaktycznego. Jak wynika z badania, większość neofilologów w Polsce uważa, w imię tradycji Kantowskich, że przyjmując tę wiedzę i umiejętności, młode pokolenia mają budować jakość intelektualną (i językową) nieustępującą tej sprzed kilkunastu lub kilkudziesięciu lat. Na pewno w postawie tej przebija dawna nuta krytyczna, głos uniwersytetu, który świadom konieczności transformacji, walczy jeszcze o utrzymanie dawnego *status quo*. Zarazem jest to już także nuta sentymalna. Prawdą jest, że tradycyjne kształcenie filologiczne, jeśli przyjąć za nie edukację sprzed reformy szkolnictwa w 1989 roku, jakie większość z respondentów pamięta, to przede wszystkim kształcenie humanistyczne, a niejako przy okazji kuźnia mówienia w obcym języku. Może dlatego też należałoby się zgodzić z Klausem Bachmannem, który pisze w kontekście krytyki tendencji neoliberalnych, że współcześnie po pierwsze „uczelnie nie są w stanie

¹³ Np. J. Jenkins, *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press, Oxford 2000; J. Jenkins, *A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language*, *Applied Linguistics* 2002, 23, s. 83–103.

¹⁴ Np. B.B. Kachru, *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle*, CUP, Cambridge 1985; B. Seidlhofer, *A concept of International English and related issues: From 'real English' to 'realistic English'?*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2003; A. Mauranen, E. Ranta (eds), *English as a Lingua Franca: studies and findings*, Cambridge Scholars Publishing 2005.

¹⁵ Np. E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Wyd. Tertium, Kraków 2007; L. Bredella, *For a Flexible Model of Intercultural Understanding*, [in:] G. Alred, M. Byram, M. Fleming, *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003, s. 31–49; M. Byram, *Intercultural Communicative Competence: the Challenge for Language Teacher Training*, [in:] *British Studies: Intercultural Perspectives*, A. Mountford, N. Wadham-Smith (eds), Longman 2000; M. Byram, K. Risager, *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters, 1999; B. Karpińska-Musiał, *Intercultural Speaker jako odpowiedź na współczesne wyzwania globalnego społeczeństwa wiedzy. Analiza procesu nabywania kompetencji międzykulturowej przez ucznia i nauczyciela języków obcych*, [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2005, s. 261–272.

przewidzieć, jak się rozwinie rynek pracy za 4-5 lat, a nawet gdyby mogły, i tak nie byłyby w stanie przyuczyć studentów do konkretnych zawodów, ponieważ personel uniwersytecki nie ma ani wiedzy, ani umiejętności, aby kształcić w konkretnym zawodzie¹⁶. Akademy nie uważają siebie za mistrzów przyjmujących u siebie czeladnika lub praktykanta przyuczającego się do zawodu tłumacza lub nauczyciela (pomimo takowego celu studiów 1 stopnia). Wciąż spora ich część twierdzi, że „od absolwenta wyższej uczelni wymaga się posiadania jakiegoś obowiązującego minimum wiedzy encyklopedycznej w swojej dziedzinie”¹⁷. Bachmann krytykuje jednak zarazem tradycyjną, elitarną formę kształcenia uniwersyteckiego, twierdząc, że przekaz encyklopedycznej wiedzy powinien współcześnie ustępować pokazywaniu, jak swą wiedzę uaktualniać i samemu odnajdywać, w jaki sposób praktycznie zaaplikować hasła kreatywności lub interkulturowości w nauczaniu, jak nauczać kultury w powiązaniu z językiem w sposób pogładowy. To w taki sposób naukowcy *de facto* powinni uprawiać naukę: przechodzić od postaw pozytywistycznych do transformacyjnych.

Uleganie tendencjom neoliberalnym w edukacji uniwersyteckiej jest aż nadto widoczne właśnie w zakresie kształcenia językowego i trudno się dziwić, że neofilolodzy znaleźli się na rozdrożu. Oczekuje się od nich praktycznego kształcenia zawodowego, podczas gdy oni chcieliby zaoferować jeszcze coś więcej: humanistyczną i kulturowo-językową ogładę. Takie idealistyczne dążenia mają swoje wysokie uzasadnienie wobec faktu, że urynkwienie edukacji, jak czytamy za Woodsem i Courpassonem oraz Cleggiem¹⁸ promuje pewne cele, założenia i praktyki, jednocześnie marginalizujące inne. Promuje bowiem traktowanie młodych ludzi jako potencjalne jednostki poddane działaniom ekonomicznym, u których takie umiejętności, jak elastyczność i zespołowość muszą być wkalkulowane obok atrybutów, które zachowają społeczną spójność (np. poczucie obywatelskiej odpowiedzialności). I chociaż takie cechy same w sobie, jak piszą wspomniani autorzy, nie są złe, to podejście edukacyjne, za pomocą którego są kształcone, i którego wizja wyłania się z doświadczanych do tej pory procedur reformy, sprowadza wizję edukacji do rozwijania człowieka w sposób ostatecznie zdefiniowany i wartościujący go w kategoriach instrumentalnego przystawania do danego systemu społeczno-ekonomicznego. Jak czytamy u ww. autorów, „dominującym celem, planowanym efektem dającym się zinstytucjonalizować w systemie, jest ukształtowanie ludzi w taki sposób, że wewnątrz i całym swoim jestestwem stają się przedsiębiorczą, instrumentalnie ukierunkowaną osobowością, obiektem racjonalności typu «wszystkie środki dozwolone o ile prowadzą do celu». Taka osobowość jest ceniona przez współczesne rynki i nowe formy biuro-

¹⁶ K. Bachmann, *Co z tego, że wiedzą, jeśli nie potrafią*, „Gazeta Wyborcza”, 12–13 maja 2012, s. 19.

¹⁷ K. Modzelewski, *Uniwersytet musi czuć problemy swojego czasu*, [w:] *Uniwersytet zaangażowany...*, s. 56.

¹⁸ D. Courpasson, S. Clegg, *Dissolving the Iron Cages? Tocqueville, Michels, Bureaucracy and the Perpetuation of Elite Power*, „Organization” 2006, 13/3, s. 319–343; *Alternative Education for the 21st Century Philosophies, Approaches, Visions*, P. Woods, G. Woods Palgrave Macmillan.

kracji”¹⁹. Gdzie zatem pozostawiono miejsce na rozwój wykraczający poza instrumentalną definicję funkcjonalnej przystawalności? Obrońcy elitarnej edukacji wyższej mają jawne podstawy do żalu i złości.

Nie jest moim zamiarem obrona wizji studenta oraz nauczyciela dostosowanych do nowego systemu, ani też trzymanie warty pod bramą twierdzy dotychczasowej formy edukowania neofilologicznego. Problemem każdego z nas jest obecnie znalezienie sposobu, w jaki z tym nieuniknionym zjawiskiem i wbudowaną w nie sprzecznością sobie poradzić i jak się w nim odnaleźć. Według McCormacka²⁰, potrzeba do tego sporej dawki wewnętrznej siły i umiejętności dokonywania refleksji. Na pewno refleksja nad własną praktyką jest podstawowym narzędziem pozwalającym na przyjęcie postawy krytycznej: albo wobec innowacji, podążając drogą mało konstruktywnej krytyki negatywnej, albo wobec tradycyjnych metod działania, przyjmując wyzwanie krytyki konstruktywnej i budującej. Pedagogika krytyczna, której współcześnie narzuconą rolę (także krytykowaną ze względu na niemoc wyjścia poza krąg jedynie demaskacji) jest między innymi obnażanie sytuacji problematycznych i odsłanianie dyskursywnie tworzonej rzeczywistości społecznej, mogłoby stanowić pożyteczne narzędzie dla skonsternowanych akademików. Nabierając najpierw samej świadomości krytycznej, mogliby z większym dystansem spojrzeć na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną, a potem własnym głosem (którego opisane badanie jest jakimś przykładem) przejść do etapu działania. Działaniem tym może być, jak pisze Gdula, drugi wariant krytyki, którym jest „otwarcie na polityczność i konieczność szukania sojuszników dla tworzenia świata, w którym żyłoby się lepiej większej liczbie aktorów”²¹. Tradycyjny bowiem, emancypacyjny rys teorii krytycznej, który w omawianym przypadku oznacza opór wobec utylitarnych procedur administracyjnych na rzecz obrony struktur i jakości elitarnej, może okazać się mało efektywny. Z czystej emancypacji lub nawet świadomości problemu, ku podniesieniu której zmierzało zaprezentowane badanie, nie zrodzi się bowiem od razu komfort i dobra praktyka. Należałoby może w sposób mniej emancypacyjny (w sensie jedynie buntowniczej demaskacji), a raczej systematyczny i racjonalny zbudować nową jakość. Ta racjonalność jednak musi być pozbawiona rysu dogmatyzacji i raczej opierać się na pewnej translacji racjonalności dawnej na racjonalność oczekiwaną współcześnie. Może powinnością nauczycieli języków obcych jest wejść na proponowany przez Zalewską²² postkonwencjonalny poziom świadomości własnej tożsamości zawodowej, pozwalający na dystans, refleksję i autonomię „do”, a nie „od”. Mając w ręku szczególnie klucz do wielokulturo-

¹⁹ P.A. Woods, G. J. Woods, *Introduction. Alternative Education for the 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions*, Palgrave Macmillan 2009, s. 2–3, tłumaczenie z j. angielskiego: B. Karpińska-Musiał.

²⁰ A. McCormack, *Classroom management: problems, strategies and influences in physical education*, „European Physical Education Review” 1997, 3(2), s. 102–113; [w:] T.G. Ryan, *op. cit.*, s. 5.

²¹ M. Gdula, *op. cit.*, s. 225.

²² E. Zalewska, *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, [w:] *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, red. E. Rodziewicz, Wyd. UG, Gdańsk 1995.

wości, jakim jest język obcy, mają oni szansę podążać takim rodzajem krytycyzmu, który Gdula opisuje jako „wzięcie odpowiedzialności za każde konkretne rozwiązanie jako za swój własny wytwór – możliwość pośród innych możliwości”²³. Dzięki temu, być może będą współtworzyć „model uniwersytetu, który może pełnić funkcję kanału artykulacji w sytuacji otwarcia na polityczność, poszukiwanie sojuszników i tworzenie nowych form życia społecznego”²⁴. W sytuacji tak realizowanej wizji uniwersytetu (być może zmodyfikowanej wersji idei Humboldta) Krajowe Ramy Kwalifikacji ani inne systemy kodów nie będą nikogo przerażały, gdyż będą po prostu czystą porządkującą formalnością, jednym z kanałów „artykulacji interesów”, niezagrażającym meritum. A przede wszystkim niezagrażającym osobowościom uczestników zmiany. Aby to jednak stało się faktem, należy pamiętać o czysto ludzkim, psychologicznym aspekcie zmiany i podążania za nią, na który składa się wiele czynników. Ich analiza wykracza poza rozmiar i ramy tematyczne tego tekstu, zatem pozwolę sobie tytułem zakończenia zacytować za Schwahn i Spady’m parę „reguł” społecznego aspektu zmiany. Moje natomiast wnioski i refleksje oparte na przedstawionym badaniu niech posłużą za punkt wyjścia do rozwijania dalszych analiz w temacie stosunku do zmiany instytucjonalnej w kształceniu filologicznym.

Ludzie nie zmieniają się, dopóki nie połączą ich odpowiedni powód, by się zmienić;

Ludzie nie zmieniają się, dopóki nie mają własnego udziału w zmianie;

Ludzie nie zmieniają się, dopóki ich przywódcy nie pokażą, że sami traktują zmianę poważnie;

Ludzie nie będą chętni zmianie, dopóki nie dostaną konkretnej wizji, co ta zmiana da im w wymiarze personalnym;

*Ludzie nie dokonają zmiany, ani też nie utrwalą jej efektów, dopóki nie otrzymają wsparcia organizacji w tej sferze*²⁵.

Summary

Two kinds of critical approach towards change among the academic staff at Foreign Language Faculties in Polish universities

The chapter addresses the issue of how the academics at foreign language faculties in Polish universities perceive selected aspects of change implemented by the Higher Education Reform. The main objective is to present the results of empirical research (online ques-

²³ M. Gdula, *op. cit.*, s. 224.

²⁴ *Ibidem*, s. 225.

²⁵ Na podstawie: C. Schwahn, W. Spady, *Why Change Doesn't Happen and How to Make Sure it Does*, „Educational Leadership. ASCD”, April 1998, vol. 55, no. 7, s. 45–47; P.M. Keys, *Empowering Teachers in School and University Partnership*, „Learning Communities. International Journal of Learning in Social Contexts”, March 2008, no. 1, s. 53–67.

tionnaire) based on opinions concerning work over adapting programs and syllabi of foreign philology studies to the requirements of KRK (National Qualification Framework). A secondary research objective was to observe whether the necessity to perform additional and demanding tasks to meet these requirements had induced teachers' reflexivity as to their own competencies and the quality of social, as well as professional work conditions. The two kinds of critical approach included in the title refer to the author's attempt to juxtapose a critical attitude of emancipatory character, which is demonstrated predominantly in the research results, with the signs of more transformative and constructive criticality: the one that would suggest building new quality on the new grounds. Foreign language teachers and researchers seem to be in the possession of tools that are especially helpful in meeting this challenge. Nevertheless, it is not yet clear how and to what extent they can be useful. The paper speaks with the voice of those academics who fight to maintain the high quality of philological education in the face of its massification and marketisation.

Noty o Autorach

Szymon Dąbrowski – doktorant, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Justyna Dobrołowicz – starszy wykładowca, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Agnieszka Imbierowicz – Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego

Agnieszka Janik – magister, Uniwersytet Wrocławski, członkini międzynarodowej grupy badawczej Discourse, Power, Resistance

Jarosław Jendza – asystent, Zakład Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Beata Karpińska-Musiał – adiunkt, Katedra Językoznawstwa, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego

Lucyna Kopiciewicz – profesor, Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Monika Noworolnik-Mastalska – doktorantka, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Agata Rzeplińska – studentka, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Jolanta Rzeźnicka-Krupa – adiunkt, Zakład Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Łukasz Stankiewicz – doktorant, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Piotr Stańczyk – adiunkt, Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Karolina Starego – asystentka, Zakład Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Przemysław Szczygieł – student, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Katarzyna Szumlewicz – adiunkt, Zakład Teorii i Metod Pracy Socjalnej, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego

Bogusław Śliwerski – profesor, Wydział Pedagogiczny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Anna Walczak – adiunkt, Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Lech Witkowski – profesor, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Michał Zawadzki – adiunkt, Instytut Kultury, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego