

Ars Educandi

18/2021

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Nieobecne

redakcja naukowa numeru:

Tomasz Szkudlarek

Komitet Naukowy / Scientific Council

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

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósinowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka,
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane (2021) / Peer-reviewed journal (2021)

Recenzenci tomu / Volume reviewers

Joanna Ostroch-Kamińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Iwona Chmura-Rutkowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
F. Tony Carusi, Massey University
Itay Snir, The Yezreel Valley Academic College
Szymon Dąbrowski, Akademia Pomorska w Słupsku
Miroslaw Patalon, Akademia Pomorska w Słupsku
Magdalena Kuleta-Huboj, Uniwersytet Warszawski
Jolanta Klimczak, Uniwersytet Śląski
Maksymilian Chutorański, Uniwersytet Szczeciński
Andrzej Nowak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Małgorzata Moszyńska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Marta Jurczyk, Uniwersytet Gdański
Przemysław Grzybowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

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

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Natalia Maliszewska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków działalności statutowej
Instytutu Pedagogiki UG i Wydziału Nauk Społecznych UG

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN: 2083-0947
ISSN (ONLINE): 2657-6058

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

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

Spis treści

Tomasz Szkudlarek, Piotr Stańczyk (Uniwersytet Gdański)	
Logika systemu i szukanie nieobecności.	
Wprowadzenie do specjalnego tomu „Ars Educandi”	5
Dyskusja	
Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa)	
O edukację jako podmiot samoregulacji społecznej	15
Joanna Rutkowiak (emer. prof. Uniwersytetu Gdańskiego) Łukasz Stankiewicz (Ateneum Szkoła Wyższa) Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)	
Powrót do systemu? Dyskusja redakcyjna wokół tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego z 1980 roku	29
Artykuły i rozprawy	
Monika Humeniuk (Uniwersytet Wrocławski)	
Czy pedagogika religii daje się sekularyzować? O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny	51
Lucyna Kopciwicz (Uniwersytet Gdański)	
Dyskursy kryzysu klimatycznego	67
Colette Szczepaniak (Uniwersytet Szczeciński)	
Autoetnografia trudów macierzyństwa	83
Oskar Szwabowski (Akademia Pomorska w Słupsku)	
Kształcenie jako wydarzenie. Manifest	105
Piotr Kowzan (Uniwersytet Gdański)	
Ku inżynierii społecznej	113
Abdellatif Atif (Free University of Bolzano)	
Instrumentality after radical lack. Education and populism as co-prosthetic	129

Recenzje i sprawozdania

Edyta Zierkiewicz (Uniwersytet Wrocławski)

Recenzja książki Martynty Pryszmont pt. <i>Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem</i>	145
Autorzy/Authors	153
Informacje dla autorów	155
Information for authors	157

Logika systemu i szukanie nieobecności. Wprowadzenie do specjalnego tomu „Ars Educandi”

W 1991 roku, w okresie intensywnych przemian społecznych i politycznych, ukazuje się pierwsza część *Nieobecnych dyskursów* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego. W zaledwie sześciu tomach z lat 1991–2000 redaktor, autorki i autorzy skutecznie otwierali polską pedagogikę na nowe idee i teorie. Tak powstała seria, która inspirowała kolejne pokolenia pedagogów zwracających się nie tylko w stronę pedagogiki krytycznej, emancypacyjnej i pedagogik alternatywnych, ale także w stronę antycyjentystycznych strategii w metodologii badań.

Ferment intelektualny związany z tranzycją do liberalnej demokracji, który karmił się bardziej uwięciem zadekretowanej przed 1989 rokiem pedagogiki socjalistycznej niż gruntowną krytyką kapitalistycznych patologii wczesnych lat dziewięćdziesiątych, kończy się równie gwałtownie, jak się zaczął – przynajmniej w przypadku *Nieobecnych dyskursów*. Wraz z nastaniem XXI wieku seria ta staje się konsekwentnie nieobecna, chociaż prezentowane w niej teksty przez długi czas oddziaływały na cyrkulację edukacyjnych idei w Polsce.

Co mogło zadecydować o zakończeniu cyklu wydawniczego – na tak postawione pytanie tu nie odpowiemy. Z pewnością jednak formuła *Nieobecnych dyskursów* nie wyczerpała się z powodu braku dyskursów, które podlegałyby wykluczeniu. Polityki głosu ciągle dają wyraz strukturalnym formom dyskryminacji. Nawet, zdawałoby się, zaprzeszczone i dawno skompromitowane kryteria dyskryminacji znajdują nowe pola praktyk dyskursywnych, aby się replikować w kolejnych wojnach kulturowych. Koniec *Nieobecnych dyskursów* nie mógł być również spowodowany zmianą perspektywy poznawczej i postawy teoretycznej Kwiecińskiego, który w kolejnych dekadach swojej działalności badawczej i publikacyjnej dawał aż nadto wystarczające dowody wrażliwości na nierówności społeczne i wykluczenia rozdzierające polskie społeczeństwo i system oświaty.

W kontekście obecnej nieobecności *Nieobecnych dyskursów* trzeba też zwrócić uwagę na prowokacyjny charakter myśli przewodniej tej serii, stanowiącej zarówno o trudnościach, jak i o sensowności tego zamierzenia. Chodzi tu o dążenie do „tekstualizacji nieobecności”, jak o zadaniu stawianym we wstępie do pierwszej części serii pisze Kwieciński. Mimo że takie zamierzenia mają oczywiste precedensy w tradycji psychoanalitycznej czy w teorii krytycznej, wraz z typową dla niej krytyką ideologii, i tak stajemy tu przed aporetyczną konstrukcją rodem z filozofii antycznej: to tak, jakby Parmenidesowy niebyt zaistniał. Czy poddawany tekstualizacji nieobecny dyskurs pozostawał wystarczająco wykluczony, by nazwać go prawdziwie nieobecnym? Skoro może on zostać stekstualizowany, to czy w istocie nie był już on jakoś obecny? A może jego niebycie było w istocie pozorem, zradyzalizowaną nazwą dla bycia gdzie indziej, w czegoś cieniu lub ukryciu?

Oczywiście zwróciliśmy się do Kwiecińskiego z prośbą o okolicznościowy komentarz, licząc na to, że zechce nie tylko podsumować dorobek zainicjowanej przed laty wpływowej serii, ale również wypowie się zarówno o współczesnych formach nieobecności, jak i o samym pomysle uobecniania nieobecnego. Profesor Kwieciński zdecydował się jednak na inną formę obecności w tym tomie – na przedstawienie nam tekstu napisanego w 1980 roku, opublikowanego, ale mocą politycznej decyzji wkrótce wycofanego z obiegu. Ten tekst nie tylko przywołuje coś (już) nieobecnego, ale – o czym będziemy pisać za chwilę – skłania też do poszukiwania nieobecności, a także obecności powtórnych, w którym to przypadku nieobecna może się okazać świadomość owego powtórzenia. Ponadto, co ciekawe, ten powtórzony tekst zawiera argumentację, która – w zamierzony bądź niezamierzony przez autora sposób – dopisuje coś interesującego do kwestii obecności tego, co nieobecne. Chodzi o obecność wziętą w nawias fantazji i fantastyki. W tamtym czasie, w latach dziewięćdziesiątych, taka forma kulturowej (nie)obecności nie miała w dyskursie publicznym (w tym akademickim) charakteru wiodącego: w okresie ustrojowej transformacji szło bowiem o nieobecności uznawane za realne, o braki w sferze materii (gospodarcza zapaść) i deficyty myślenia (blokada „postsocjalistycznej mentalności”), które miały zostać poddane transformacyjnej konieczności. Trzeba jednak pamiętać, że ustrojowa transformacja niewątpliwie karmiła się fantazjami (o doganianiu Zachodu, o normalnym społeczeństwie albo o dziejowej misji narodu polskiego przywracania Zachodowi „prawdziwych wartości”), a także o tym, że dekadę wcześniej – w okresie ostrej cenzury stanu wojennego – fantastyka była pisana i czytana jako fascynujące pole społecznych eksperymentów myślowych: krytycznych, utopijnych, dystopicznych, ironicznych i niepoohamowanych wizji światów możliwych do pomyślenia – a zatem możliwych. Było to potężne narzędzie budowania kulturowej gotowości do zmiany. Poświęcone takiej literaturze czasopisma zyskiwały wtedy rekordowe nakłady.

„Gdyby tej książki nie było, gdyby nie leżała na moim biurku, sam uznałbym może jej pomysł za oryginalny, nawet frapujący, ale nie do urzeczywistnienia” – pisał Stanisław Lem (2017, akapit 2959) w recenzji jednej z książek, które nigdy się

nie ukazały. Lemowska formuła pisania o nieobecnych dyskursach „podpowiada się” tu sama, gdyż Kwieciński w przypominanym już artykule odwołuje się do argumentów wysnutych z fantastyki naukowej Lema. Można więc powiedzieć, że zamysł tekstualizacji nieobecnych dyskursów jest równie genialny i fantastyczny jak *One human minute* (J. Johnson i S. Johnson), gdzie „Nie z gór, rzek i pól utworzony krajobraz, lecz z miliardów ciał ludzkich, będzie ci się ukazywał migawkowo, tak jak zwykły krajobraz ukazuje się ciemną nocą podczas burzy, gdy łyśnięcia błyskawic rozdzierają mrok i dostrzegasz przez ułamek sekundy ogrom rozpostarty ku wszystkim horyzontom” (Lem 2017, akapit 2982). W tej nieistniejącej książce Lem profetycznie rozpoznaje zamysł stosowania *big data*.

Nieobecne dyskursy są pomysłem tego samego kalibru co *Kultura jako błąd* niejakiego Wilhelma Kloppera (Lem 2012) czy przypisana przez Lema MacLuhanowi (zapewne nie McLuhanowi) fikcyjna książka *Genitocracy*. Jej recenzja pojawia się w innej fikcyjnej książce, *Sexplosion* Simona Merrila, zawierającej postapokaliptyczną wizję świata (Lem 2012). W końcu wreszcie koncept *Nieobecnych dyskursów* jest nie mniej fantastyczny jak *Non serviam* Arthura Dobba, w którym to tekście Lem wymyśla całą dyscyplinę naukową – personetykę zwaną także teogonią eksperymentalną, polegającą na tworzeniu modeli matematycznych alternatywnych światów w celu obserwowania personoidów, czyli osób stworzonych do zaludnienia tychże światów. Można by dodać, że i *Dialektyka negatywna* Theodora W. Adorna (1986), czyli traktat filozoficzny o niemożliwości filozofii po Holocauście, mogłaby znaleźć się w składzie Lemowskich książek fikcyjnych, gdyby nie to, że się urzeczywistniła.

Nieobecne dyskursy zaistniały na początku lat dziewięćdziesiątych tak, jak nas tego nauczyła naukowa fantastyka: jako otwierająca ekspozycja myśli i światów możliwych; możliwych w ogóle albo możliwych tutaj, skoro obecne są gdzie indziej. Dlaczego więc – poza czysto rocznicową chęcią uczczenia znaczącego wydarzenia z naszej przeszłości – wracamy dziś do tamtej serii? Ani z naukowością teorii społecznej i pedagogicznej, ani z prawem do publikowania myśli jeszcze nie stało się w ostatnim czasie nic na tyle złego, by musiały się one osunąć w fantastykę. Zadanie nieustannego zaczynania jest jednak nieustające; nieobecność zawsze jest też jakoś obecna i przypomnienie tamtej serii musi rodzić pytania o jej aktualne postaci. Po trzydziestu latach wracamy więc do radykalnego pytania o dyskursy nieobecne.

Krytyczny, miejscami profetyczny, a w warstwie argumentacji odwołujący się do naukowo-fantastycznej i scjentyistycznej zarazem myśli Lema tekst Kwiecińskiego nie mógł w tym powrocie pozostać bez odpowiedzi. Podjęliśmy zatem na jego temat redakcyjną rozmowę. Odbyła się ona 27 października 2021 roku i nie była ukierunkowana uprzedzającymi pytaniami; miała swobodny i nieuporządkowany charakter – prezentujemy ją w tym tomie bez ingerowania w jej strukturę. W jej przebiegu okazało się, że tekst Kwiecińskiego stał się dla nas prowokacją do podjęcia kwestii „różnicy i powtórzenia” (posługujemy się tu frazą pożyczoną od Gilles’a Deleuze’a i Félix’a Guattariego; Deleuze 1997). Artykuł, napisany tuż po sierpniowej rewolucji 1980 roku, jest bowiem wizją reakcji na wielowymiarowy

kryzys społeczny i polityczny. Czy erozja obecnej formy władzy w Polsce jest – a jeśli, to w jakim sensie i w jakim stopniu – powrotem do kryzysowego stanu upadku PRL, kiedy zasadne było pytanie o konieczność zmiany dyskursu? Czy znówu coś w naszej dyskursywnej praktyce przeoczyliśmy – i co to miałyby być? Co jest dziś nieobecne? Czy też – ze względu na kompletnie odmienną logikę społecznego systemu i warunki jego kryzysu – o żadnych podobieństwach do stanu „upadającej komuny”, poza „falowaniami powierzchni”, mówić nie można? Co ciekawe, w dość zaskakujący dla nas sposób, znaczącą część dyskusji zdominowały kwestie myślenia systemowego, które u Kwiecińskiego (jak zresztą w ogóle w socjologii i pedagogice tamtego czasu) było bardzo silnie obecne. Czy współczesny autorytaryzm wynika – podobnie jak autorytaryzm PRL – z jakichś systemowych uwarunkowań? Czy tak zwana IV RP sama jest autorytarnym systemem – czy też jej autorytarny rys jest zaledwie rezultatem systemowego kryzysu i jakichś „samowzbudnych oscylacji” (cytując przywoływane przez Kwiecińskiego, a w samej rozmowie przez Piotra Stańczyka kategorie myśli Stanisława Lema)? Czy dzisiejsze społeczeństwa w ogóle dają się opisywać w logice systemów? I jeśli tak – to w jakiej? W optyce Lema mieliśmy inspiracje cybernetyczne i wywodzące się z analiz systemów biologicznych homeostaty; nieco później myśl społeczna została „zarażona” przez koncepcję Luhmana i inne wizje systemów autopoietycznych, a wreszcie przez poststrukturalne wizje „płaskiego”, bezgranicznego i zdecentrowanego dyskursu jako systemu znaków zdolnych do tworzenia symulaków nie tyle zasłaniających „struktury głębokie” (do których tęsknota wciąż się w naszej rozmowie przewijała), ile zasłaniających ich fundamentalną nieobecność... Czyżby to właśnie system wyłaniał się tu jako dyskurs nieobecny? W dyskursie nauk społecznych w liberalnym świecie został on niemal porzucony jako coś podejrzanego, jako kategoria, której samo użycie – nawet w celach analitycznych – odtwarza ryzyko totalizacji i hierarchicznego sterowania. Co wydaje się przy tym znaczące, takie porzucenie cechuje myśl krytyczną; ta, którą ona chce krytykować, nie wydaje się mieć obiekcji w projektowaniu ogarniających nas sieci i systemowych parametryzacji. Czy nie stajemy się wobec nich – na własne żądanie – w ten sposób bezsilni? Dalej, czy może mamy w związku z tym powrót systemu (nie tylko myślenia systemowego jako teorii i metodologii, ale i „tamtego”, „słusznie minionego” systemu z jego upiorną logiką nietransparentnej społecznej maszyny)? I czy powrót do systemowego toposu nie świadczy o tym, że nie ma już przyszłości, że rzeczywiście pozostają nam „oscylacje tego samego”, mimo że w „czarnych skrzynkach” maszynowego brzucha obracać się mogą już inne mechanizmy? Czy jest to zatem kolejna odsłona końca przyszłości i myślenia retrotopicznego (Bauman 2017)? A może to tylko reminiscencja sprowokowana lekturą tekstu sprzed ponad czterdziestu lat – i sprowokowana nią projekcja na świat dzisiejszy?

W trakcie przygotowywania niniejszego tomu zaskoczyło nas między innymi, że myślenie w kategoriach społecznych maszyn, przywracające nie tylko wizje cybernetycznego sterowania, ale i postulaty redukcyjnej instrumentalizacji pedagogiki,

rzeczywiście pojawiło się w jednym z artykułów (tekst Piotra Kowzana) jako odpowiedź na wyzwania obecnej społecznej kondycji edukacji. Tym razem teoretycznym pretekstem dla takiego myślenia są koncepty Deleuze'a i Guattariego, co ma dziś wciąż aurę bliską awangardowej ekstrawagancji. Warto jednak przypomnieć, że znaczące prace tych autorów pochodzą z lat 1970–1980, że bardzo długo torowały sobie one drogę do społeczno-filozoficznego mainstreamu i że koncepcja systemów autopoietycznych (Maturana, Varela 1980) stanowi – podobnie jak w niezwykle dziś wpływowym nurcie posthumanizmu (Braidotti 2013) – jedną z istotniejszych dla nich inspiracji.

Czy zatem wraca „system”?

Trudno powiedzieć. Nie da się jednak zignorować pytania o systemową logikę w świetle poniższego fragmentu tekstu Kwiecińskiego, gdzie przywoływana jest taka oto strategia „przesuwania w czasie momentu wystąpienia nowego kryzysu” zaczerpnięta z tekstu Lema z 1957 roku:

Dokonuje się to przez totalne inwestowanie, świadomą inflację, demagogiczne skupianie uwagi społeczeństwa wokół wymyślanego, niemożliwego do osiągnięcia celu, dawanie obietnic, przez zręczne, pośrednie, ale skuteczne manipulowanie ideologią, propagandą i informacją, by nie dopuścić do rozwoju świadomości społeczeństwa, stopniowe lecz konsekwentne „upaństwowienie” organizacji i instytucji przedstawicielskich, zastępowanie decyzjami centralnymi – myślenia i działania samorządowego, dobrowolnego, społecznego i zespołowego.

Dlaczego tamta obserwacja aż tak bardzo przypomina aktualną strategię polityczną PiS?

Autorzy, którzy zareagowali na nasze zaproszenie i których prace zostały po recenzjach zaakceptowane, odpowiedzieli na pytanie o nieobecność w zróżnicowany sposób. Z jednej strony nie widać w tej kolekcji tekstów śladów pracy jednorodnej systemowej maszynerii, która mogłaby wymusić na autorach zaproszonych do zidentyfikowania nieobecności jakąś koherentną reakcję. Z drugiej jednak pojawiają się tu znaczące punkty mapy społecznych problemów, które – z pedagogicznego punktu widzenia – mogą sugerować kontur jakiejś systemowej logiki. Oto czytamy, że żyjemy w świecie, w którym o Bogu strach mówić inaczej niż w dogmatycznej optyce „tekstu absolutnego”, który – jak pisał cytowany przez autorkę Odo Marquard – niesie ze sobą wizję „bycia ku zabijaniu” (tekst Moniki Humeniuk o perspektywie sekularyzacji pedagogiki religii); w świecie, który przesycony jest też wizją zagłady klimatycznej – wprawdzie „bogato stekstualizowanej”, a zatem niewątpliwie obecnej. Lucyna Kopciwicz pisze o dyskursach tej katastrofy w liczbie mnogiej, ale nie ma tu zatem „nieobecności”, wizje te jednak mają siłę paraliżującą. Nawet jeśli są one obecne, to wypychamy je poza granice codziennych zachowań i politycznych strategii, w sferę uniku, na który chyba tylko dzieci radykalnie nie chcą się godzić. Żyjemy też w części świata, która dosłownie w sensie demograficznym wymiera i próbuje się przed tym wymieraniem zasłonić różnymi deklaracjami wsparcia dla rodzicielstwa, ale macierzyństwo i tak pozostaje tu samotną i trudną do opowiedzenia walką (autoetnografia macierzyństwa autorstwa Colette Szczepaniak).

Tak minimalistycznie zarysowany kontur można już wypełnić wizją świata, który przed świadomością klęski broni się za pomocą usztywniania własnych mentalnych granic: przez dogmatyzację i wyparcie.

W tych granicach lokuje się spór o pedagogikę, który zostaje w niniejszym skromnym zbiorze zarysowany bardzo radykalnie. Oczywiście znajdujemy tu dobrze uargumentowane wizje pedagogiki otwartej (oparcie pedagogiki religii na związkach z religioznawstwem, a nie z antagonizującą teologią w tekście Humeniuk, czy otwarcie na obszar codziennego i dalekiego od pedagogicznych schematów doświadczenia w tekście Szczepaniak), co wyraziście kontynuuje tradycję *Nieobecnych dyskursów*. Postulat otwartości zradykalizowanej w stopniu pozwalającym na ogłoszenie wyjścia poza metodologię jest jednak kontrowany w recenzji przedstawionej przez Edytę Zierkiewicz, która uruchamia hamulce bezpieczeństwa po lekturze książki Martyny Pryszmont. Możemy podejrzewać, że hamulce te wręcz by zazgrzytały, gdyby do recenzowanej publikacji dołączyć zamieszczony tutaj manifest Oskara Szwabowskiego, który neguje sens naukowości dydaktyki; naukowość jest groźna i ślepa na wydarzenia, a te są zawsze jednostkowe i nieprzewidywalne. Jednocześnie jest w tym zbiorze reprezentowany problem instrumentalizmu w pedagogice i powiązana z nim kwestia autonomii edukacji. To w ostatnich latach jeden z gorących tematów debat teoretycznych (zob. np. Biesta 2015; Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2018; Masschelein, Simons 2013). W niniejszym tomie mamy jego silnie zradykalizowaną i zarazem niemal klasycznie dialektyczną ekspozycję. Oto gdy Szwabowski nawołuje do traktowania kształcenia jako wydarzenia poza sferą sprecyzowanych celów i zaplanowanych środków, Kowzan postuluje powrót do ściśle instrumentalnego i dosłownie technologicznego tworzenia procedur działania edukacyjnego jako narzędzi dla nieuchronnie kiepsko wykształconych pedagogów. Co ciekawe, obaj autorzy przywołują w tekstach myśli Deleuze'a – chociaż zgodnie z własną wydarzeniową wizją kształcenia i zgodnie z estetyką manifestu Szwabowski nie opatruje tego odniesienia przypisem. Tekst Szwabowskiego zawiera natomiast część dyskusyjną, w której autor (na prośbę redakcji) odnosi się do polemicznych uwag jednego z recenzentów, broniącego nauki jako siły kreatywnej i krytycznej. Na tym tle kolejna propozycja (tekst Abdellatifa Atifa) ukazuje się jako ontologiczne spojrzenie z dystansu na relacje edukacji i polityki, w którym obie te sfery uchwycone są jako wzajemnie instrumentalne i ułomne: mogą one działać jedynie jako dopełniające się protezy (McLuhanowskie „ekstensje”, przedłużenia, które wskazują zarazem na to, co nieobecne, bo zostało amputowane), bez których ani edukacja, ani polityka nie są w stanie istnieć.

W trakcie przedłużającej się pracy redakcyjnej sami poruszaliśmy się na granicy obecności i nieobecności. Recenzenci i recenzentki domagali się zmian w nadesłanych tekstach, a niektórzy z nich odrzucali. Co jednak znaczy odmowa publikacji w tomie, który jest poświęcony dyskursom nieobecnym? Które dyskursy pozostają „prawdziwiej” nieobecne – te zidentyfikowane w artykułach, które publikujemy, te, których przekształcenia zostały zlecone po recenzjach – czy te,

których publikacji odmówiliśmy? Skoro celebруем tradycję tekstualizacji nieobecności, nie można było przejść nad tymi kwestiami do porządku dziennego i całkowicie unieobecnić tę nieobecność. Stąd konieczność decyzji niecodziennych. Jeden ze skorygowanych po recenzjach tekstów postanowiliśmy zamieścić w wersji ponownie przez jednego z recenzentów skrytykowanej, ale zarazem poprosiliśmy autora o zreferowanie też tej krytyki i poszerzenie tekstu o odpowiedź na nią. Ta wersja artykułu została ostatecznie przez recenzenta zaakceptowana. Uznaliśmy, że uwidoczony w postaci „rozmowy z recenzentem” spór o naukę i nieuchwytność wydarzenia, a także ostry antagonizm instrumentalizmu i antyinstrumentalizmu, albo może lirycznego i technologicznego podejścia do edukacji, stanowią zbyt wyrazisty przyczynek do dyskusji nad konstrukcją współczesnego dyskursu edukacyjnego, aby stracić go z oczu w efekcie standardowej obróbki redakcyjnej, której bardzo częstym efektem jest stępienie kantów i przybliżanie pierwotnie niezgadnialnych stanowisk do bezpiecznego i szeroko akceptowanego środka. W żadnym wypadku nie kwestionujemy przy tym potrzeby takich uzgodnień w procesie tworzenia nauki, szczególnie w jej „normalnych” w sensie Kuhnowskim okresach rozwojowych. Jednak może na chwilę, ale za to bardzo gwałtownie, świat właśnie postanowił odsunąć się od normalności. Poza tym mówimy tu o fenomenie tekstualizacji nieobecności. Jak można tego dokonać, nie zostawiając po niej śladów? Szukanie ścieżek między rygorem recenzji a potrzebą otwartej rozmowy, między selekcją a wolą wiedzy także o tym, czemu statusu wiedzy znaczącej „można by chcieć” odmówić, i wynikająca z tych napięć potrzeba dyskusji i komentarzy, bardzo wydłużyły proces przygotowywania tego tomu „Ars Educandi”. Mamy jednak nadzieję, że po tym mozole trudnych decyzji, korekt, poprawek i poszukiwań formy publikacji, która nie zatarłaby agonistycznego sporu toczącego się zwykle pod powierzchnią redakcyjnie uładowanych tekstów, czytelnicy uznają ten numer za otwierający pole istotnych pytań dotyczących ram współczesnego dyskursu edukacyjnego. Pewna gwałtowność zarysowującego się tu sporu o (anty)instrumentalizm może okazać się pomocną prowokacją do przemyślenia kwestii instrumentalizmu.

Ta ontologiczno-metodologiczna kwestia wiąże się przy tym z propozycją Zbigniewa Kwiecińskiego, aby rozpocząć ten tom tekstem napisanym w schyłkowym momencie historii PRL, co – jak wspominaliśmy – otwiera nas na istotne pytania o systemowość, strukturalną i procesualną logikę świata społecznego i – w konsekwencji – o ciągłość lub powtarzalność historii. Są zatem jakieś znaczące prawa do odkrycia w społecznym świecie – czy znaczące są tylko wydarzenia? Zauważmy, że to pytanie o systemowość, o różnice i ewentualną powtarzalność historii (o jej „nomotetyczność” vs „idiograficzność”, o to, czy historia kieruje się jakimiś prawami, czy buduje się przez zerwania, akty woli „wybitnych jednostek” i nieprzewidywalne wydarzenia) dobrze ponad sto lat temu dało podstawy rozłamowi pozytywizmu i antypozytywizmu. Jak widać, myślenie o polityce i o pedagogice zatacza dziś krąg i łącznie zdaje się zmierzać do tego samego pytania. Naukowa

systematyczność czy wydarzenie? Prawo i normy społeczne czy biografia? Reguły (a czasem dogmaty) czy różnorodność?

Prowadząc w październiku 2021 roku rozmowę o tym, czy przywołana przez Kwiecińskiego historia końca PRL i stawiane wtedy pytania o społeczną samoregulację, wolność i systemową przemoc ma strukturalne podobieństwa do współczesnego kryzysu politycznego, dawaliśmy wyraz lękowi o kierunek społecznych zmian. Lęk, niepokój i niepewność ujawniające się jako pole polemicznej rozmowy zdaniem Joanny Rutkowiak (zob. refleksja napisana przez nią po zakończeniu rozmowy) odsyłają jednak do czegoś jeszcze. Do tego, co realnie nieobecne – w sensie bliskim Lacanowskiej figurze Realnego: nie do lęku, obaw czy niepokoju, a do strachu, który w tamtej rozmowie był już wyczuwalny, pozostał jednak – poza końcową ekspozycją w tekście Rutkowiak – dyskursywnie nieobecny. Dzisiaj, w trakcie wojny wywołanej przez Rosję, możemy czytać tamte „podsyte strachem” rozmowy jako wczesną tekstualizację jego (nie)obecności.

Tomasz Szkudlarek
Piotr Stańczyk

Literatura

- Adorno T., 1986, *Dialektyka negatywna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa: PWN.
- Bauman Z., 2017, *Retrotopia*, New York: John Wiley & Sons.
- Biesta G.J.J., 2015, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, London: Routledge.
- Braidotti R., 2013, *The posthuman*, Cambridge: Polity.
- Deleuze G., 1997, *Różnica i powtórzenie*, tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., 2018, *Manifesto for a post-critical pedagogy*, Punctum Books.
- Lem S., 2012, *Doskonała próżnia*, Warszawa: Agora.
- Lem S., 2017, *Ogród ciemności i inne opowiadania*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Masschelein J., Simons M., 2013, *In defence of the school. A public issue*, transl. J. McMartin, Leuven: E-ducation, Culture & Society.
- Maturana H.J., Varela F.J., 1980, *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*, Kluwer.

Diskusja

Zbigniew Kwieciński
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ORCID: 0000-0002-4993-5072

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.01>

Ludzie zbudują, mimo wszystkie zawody, klęski i tragiczne omyłki, lepszy świat. Gdybyśmy nie mieli działać z tą myślą, utracilibyśmy wiarę w człowieka i jego możliwości, a wtedy lepiej byłoby nam nie żyć, przyjacielu (Lem 1957: 314).

O edukację jako podmiot samoregulacji społecznej¹

W latach siedemdziesiątych – aż do wybuchu społecznego latem 1980 roku – narastał kryzys polityczny, ekonomiczny i społeczny, którego istotną przyczyną (już w trzeciej oscylacji w powojennej Polsce) był narastający poziom alienacji władzy wobec społeczeństwa oraz – w rezultacie – rosnąca alienacja pracy. Pomiędzy poprzednim wybuchem (grudzień 1970) a ostatnim (sierpień 1980), czyli pomiędzy dwoma „progami pokoju klasowego”, można wskazać punkt krytyczny, po którego przekroczeniu nastąpił okres świadomego, zintegrowanego działania znacznej części dysponentów władzy, środków produkcji, dóbr materialnych, upowszechniania informacji i ideologii owych decydentów na rzecz ich własnych, wyraźnie wyartykułowanych interesów, a kosztem społeczeństwa pracującego. Okres ten był także fazą deklasacji podstawowych grup wytwórców oraz manipulacji ich sytuacją i świadomością w celu utrwalenia akceptacji przeciwstawnego położenia

¹ Tekst ten, napisany jesienią 1980 roku, był moją reakcją na wydarzenia Sierpnia '80, z przeznaczeniem do dyskusji seminaryjnych. W 1981 roku Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza zwróciła się do mnie o przygotowanie książki z wyborem artykułów i esejów związanych z ówczesnym przesileniem ustrojowym, ujętych z perspektywy krytycznej socjologii wychowania i pedagogiki krytycznej. W styczniu 1982 roku nakładem tego wydawnictwa ukazała się moja książka *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych* (ss. 288), w której końcowa część V pt. *Edukacja a kryzys społeczny* zawiera ten właśnie esej. Po rozesłaniu egzemplarzy sygnałnych do księgarń książka szybko... zniknęła. Wydawnictwo prawie cały jej nakład (10 000 + 500) przekazało na przemiał. Ktoś (?) uznał ją za nieodpowiednią w okresie stanu wojennego. Tak stała się „nieobecnym dyskursem”. Dodatkowo w samym tekście cenzura dokonała usunięć pewnych passusów zawierających krytykę ówczesnych polityków centralnych. Prezentuję tu obszernie fragmenty tego eseju z drobnymi poprawkami. Uwzględniam również te wycięte przez cenzurę – zaznaczam je nawiasem kwadratowym.

decydentów i ludzi pracy. Eskalacja alienacji politycznej przyczyniła się jednak do stopniowego wzrostu alienacji pracy. To zaś doprowadziło do obniżenia efektów gospodarowania i spadku możliwości zagarniania przez decydentów coraz większych nadwyżek. Ponadto spowodowało to powolny, lecz znaczny wzrost świadomości społeczeństwa, które zaczęło coraz wyraźniej dostrzegać hipokryzję oraz narastanie rozbieżności pomiędzy podtrzymywaną retoryką demokratyzacji, osiągnięć społecznych i gospodarczych a coraz silniejszym centralizmem, biurokratyzmem, nieładem i kryzysem gospodarczym. Niezadowolenie mas społecznych pogłębiało się aż do stanu wrzenia. Nasilała się jednocześnie obronna propaganda, skala zasłony była coraz potężniejsza. Najbardziej doświadczona w poprzednim wybuchu, najlepiej zorganizowana, młodsza i stosunkowo dobrze opłacana część klasy robotniczej – po przekroczeniu „progu pokoju klasowego” – ruszyła do gniewnego i zdecydowanego protestu [...].

W jakiej kondycji psychospołecznej zastaje ten moment społeczeństwo? Jakie – inaczej mówiąc – są rezultaty najszerzej pojętego wychowania społecznego? A zwłaszcza – jakie są efekty tego przesilenia w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych?

Spróbuję sformułować tu odpowiedzi dotyczące: 1) społeczeństwa wychowującego jako całości; 2) systemu oświaty (a szczególnie szkolnictwa); 3) badań nad oświatą. Następnie przeanalizuję możliwości udziału systemu edukacji w procesach samoregulacji i odnowy społecznej.

Najkrócej mówiąc – w okresie pomiędzy punktem krytycznym około 1973 roku a progiem pokoju klasowego w sierpniu 1980 roku – nastąpił: 1) rozkład naturalnych sił wychowujących społeczeństwa i na skalę masową zaszły procesy ich demoralizacji oraz deprywacji osobowości; 2) oświata i szkolnictwo występowały jako instrument utrwalania różnic społecznych i zacierania świadomości zbiorowej; 3) badania nad oświatą i wychowaniem poddano skutecznej etatyzacji, stały się zewnątrzsterowne i potakujące; znaczna część ich przedstawicieli uległa znikczemnieniu.

Utrata sił społeczeństwa wychowującego. Deprywacja osobowości

W okresie wspomnianego narastania alienacji politycznej narastały też sprzeczności. Były to – moim zdaniem – cztery główne tendencje:

- 1) Zmniejszały się liczba wolnych statusów i tempo pionowej ruchliwości społecznej – przy równoczesnym wzroście orientacji „do góry”, „znaczyć”, dążeń do wysokich pozycji i prestiżu.
- 2) Wzrastała przewaga apetytów konsumpcyjnych nad możliwościami ich zaspokajania – przy równoczesnej, coraz silniejszej orientacji na „mieć”, dążeń do posiadania, gromadzenia i zużywania.
- 3) Narastała entropia narzucanych ideologii, utrata zaufania do głoszonych publicznie wartości, powszechne zubożenie, eklektyzm systemu ideologicznego – przy równoczesnej silnej tendencji do uznawania i posiadania dalekosiężnych,

pewnych, godnych zaufania idei, wizji oraz silnych potrzebach poczucia sensu życia jednostkowego i społecznego.

- 4) Nasilał się konflikt patriotyzmów – narodowego i państwowego – spowodowany historycznie wyprzedzałą Polski obcym mocarstwom przez rządzącą oligarchię magnacką i jej biurokratyczne zaplecze, następnie zabory i okupacje, a potem w wyniku kolejnych fal utraty zaufania do programów państwa = partii (lata 1949–1953, 1956, 1968, 1970); także w rezultacie „radosnej twórczości” uznawania wyraźnych niepowodzeń za wybitne osiągnięcia – przy jednoczesnym wzrastaniu świadomości politycznej i ekonomicznej społeczeństwa.

Skutki społeczno-wychowawcze na poziomie władzy i funkcjonowania systemu społecznego

W powojennym okresie odbudowy i rozwoju nasze społeczeństwo cechowało się silną ruchliwością pionową jednostek, zbiorowości oraz klas społecznych. Sukcesywnie stawało się jednak – i nadal jest – społeczeństwem z malejącą liczbą wolnych pozycji, co w konsekwencji wiąże się z brakiem możliwości wspinania się po stopniach piramidy statusów społeczno-zawodowych. Otwarta i wysoka mobilność wertykalna jest zastępowana w znacznej mierze przez wymianę, reprodukcję i obronę już zyskanych pozycji. Część pokolenia pionierów, które wykorzystało powojenną szansę przeskoku o kilka pozycji w górę, stanowi jednak dla młodzieży nośny wzorzec podtrzymywania orientacji na awansowanie, znaczenie, władzę i posiadanie.

Na poziomie funkcjonowania władzy centralnej i całego systemu społecznego prowadzi to do: zaostrzenia walk, dążeń do zdobywania i obrony wysokich pozycji, do rządzenia i prawa „ludzi organizacji”, do odradzania się i krzewienia obronnych, konserwatywnych ideologii, do powstawania aktywnych i świadomych postaw antyegalitarnych, do uzasadniania koniecznych i sprawiedliwych zróżnicowań. Powoduje to eklektyzm oficjalnej doktryny ideologicznej, politycznej i ekonomicznej. Do politycznej i państwowej władzy selekcjonuje się ludzi o rozmaitych orientacjach politycznych, ideowych, moralnych, o różnorodnych kompetencjach, ale jednocześnie akceptujących retorykę i interesy decydentów. Hipokryzja i oportunizm stają się warunkiem i metodą dojścia, a następnie utrzymywania się u władzy. Jest to psychologiczne podłoże, subiektywna infrastruktura wzrostu centralizmu i autorytaryzmu, stanowiących obronną palisadę przed wzrostem mechanizmów samoregulacji oczyszczania. Stąd też trafna zdaje się konstatacja socjologów określających taki stan państwa jako „centralizm biurokratyczny” – stan, który powoduje konflikty interesów planu centralnego z interesami rozwoju ludzi, harmonijnego rozwoju regionów i społeczności lokalnych.

Społeczne postrzeganie tych procesów było utrudnione, gdyż zanikły ostre przedziały klasowe. Istniejące obecnie – często niemałe, a nawet rosnące – różnice w materialnym i kulturalnym położeniu ludzi układają się według złożonych kryteriów, słabo uświadamianych sobie przez społeczeństwo i niepostrzeganych jako

konfliktotwórcze. Jednak realną siłą zapalną było narastanie – jako skutku procesu stabilizacji i centralizacji władzy oraz skutku głoszonych, choć nierealizowanych treści ideologicznych – orientacji na pięcie się w górę, na karierę, awans, zamiast na pełny rozwój możliwości każdej jednostki i polepszania jej relacji z innymi.

Procesy te wzrastały, nakładając się na nie, wzrost aspiracji konsumpcyjnych szybszy niż możliwości ich zaspokojenia. Otwarte uczynienie głównym celem programu rozwoju kraju bezwzględny wzrost dobrobytu wszystkich i każdego – przy równoczesnym intensywnym przepływie (poprzez telewizję, kino, turystykę) zachodnich, zwłaszcza amerykańskich wzorów życia urzędzonego, bogatego, łatwego – spowodowało powszechną orientację na „mieć”, jak nazwali to Gabriel Marcel i Erich Fromm. Ten skok apetytów konsumpcyjnych okazał się daleko silniejszy niż wzrost rzeczywistych możliwości ich powszechnego zaspokojenia. Poszerzanie się granic aspiracji i możliwości konsumpcyjnych pogłębiły: światowa recesja gospodarcza, niepełne lub zawodne owocowanie obcych kapitałów włożonych w przemysł, inflacja oraz brak równowagi rynkowej. W tej sytuacji zaspokojenie owych potrzeb stało się istotnym przedmiotem społecznej rywalizacji, a dostęp do szeroko pojętej władzy przeistoczył się w metodę osiągnięcia przywilejów materialnych. Zamętowi uległa sfera redystrybucji dochodu narodowego, zaobserwowano zjawisko utraty wrażliwości niby-socjalistycznej władzy powodujące utrzymywanie się lub pogłębianie społecznych dysproporcji, wzmożyły się procesy zacierania w społecznej świadomości już posiadanych przywilejów, natężyły się akty społecznego cynizmu i ślepoty socjalnej. Widoczne, lecz niezastuzone przywileje pozapłacowe kłuły jednak w oczy opinię publiczną i – co gorsza – powodowały gorączkę szybkiego bogacenia się na masową skalę.

Entropia ideologii to nie tylko proces wyzbywania się przez społeczeństwo wiary w wartości głoszone przez jej oficjalnych nosicieli, ale też proces pozbawiania się uwewnętrznionych idei, ponadosobistych wizji społecznych przez sam podmiot zinstytucjonalizowanej władzy. W rezultacie był to jeszcze jeden powód do pogłębiania rozmiarów i moralnych skutków hipokryzji, cynizmu, oportunistów, skłonności do obrony *status quo*, fasadowości, narzucania idei rzekomych, rozdźwięku pomiędzy tym, co myśleli, a tym, co mówili i czynili ludzie władzy, pomiędzy światopoglądem urzędowym i prywatnym. Pogłębiało to także świadome utrwalanie systemowego braku i rozmywanie odpowiedzialności za podjęte decyzje i ich wielorakie skutki.

Czynnikiem konfliktotwórczym była potrzeba istnienia i uznawania autorytetów moralnych i politycznych, surowe kryteria osądów ujawnionych przypadków fałszu i hipokryzji głosicieli ideologii i reprezentantów władzy politycznej i państwowej.

Utrata zaufania do władzy oraz konflikt patriotyzmów partyjno-państwowego i narodowego (zob. dalej) wzmacniały konsolidowanie się jej obronnych postaw, autorytaryzmu, blokady informacji z góry do dołu i na odwrót, podporządkowanie nauki i naukowców centralnej władzy. Przedstawiciele nauk społecznych chętniej byli widziani w roli wytwórców pożądanych potaknięć, klakierów i katechetów niż niewygodnych ekspertów z alternatywnymi propozycjami, ze zdrowym poczuciem

rzeczywistości, a zwłaszcza diagnostów i demaskatorów, niespokojnych innowatorów, katalizatorów kontroli społecznej w imię podstawowych celów rozwoju. Stąd wzrost nadzoru nad obszarami i instytucjami potencjalnej i rzeczywistej diagnozy i krytyki, co jednak wzmagало też tendencje do demaskacji i kontestacji.

Entropia ideologii i konflikt patriotyzmów wywoływały wysoką doraźną dyrektywność, mylenie środków z celami, przekazywanie instrukcji zamiast idei i ważnych zadań, partykularyzm, rabunkową gospodarkę. Można by rzec, że w rezultacie tych procesów mieliśmy latem 1980 roku: zapożyczone ze wschodu struktury, zachodnie licencje, nastawienie na amerykański styl życia. Tylko długi i złudzenia osiągnąć – własne.

Skutki społeczno-wychowawcze na poziomie funkcjonowania instytucji i środowisk społecznych

Sprzeczności pomiędzy wygasaniem wolnych statusów a wzrostem orientacji „mieć”, „znaczyć” oraz pomiędzy apetytami a możliwościami konsumpcyjnymi wywołują łańcuch zjawisk w instytucjach i w środowiskach, z którymi bezpośrednio stykają się zwykli ludzie w ich miejscach pracy i życia. Na tym poziomie systemu społecznego można było obserwować nasilające się procesy rywalizacji i dominacji, drapieżną walkę o przywileje pozapłacowe (przydziały, bony, talony, ulgi, kredyty, zamknięty obrót i dostęp do deficytowych dóbr, luksusowych możliwości wypoczyniania, leczenia, rekonwalescencji, wyjazdów zagranicznych, stypendiów itp.), nepotyzm, obronę raz zajętych pozycji, pogłębianie się braku odpowiedzialności za skutki decyzji, „urządzenie się” z wykorzystaniem wszelkich przywilejów, znajomości i „pleców”. Towarzyszyła temu inflacja władzy – wypieranie ze wszystkich jej szczebli ludzi, którzy mogliby być bardziej kompetentni i bardziej wrażliwi moralnie niż ktoś wyżej. W tym procesie „wypierania dobrej monety przez złą” ludzie stawiani są przed trudnym wyborem pomiędzy: być wolnym człowiekiem, być sobą czy być konformistą wobec zła, głupoty, niekompetencji, cynizmu połączonego z „mieć” i „znaczyć”.

W procesach tych – i na poziomie pośrednim pomiędzy „centralą” a jednostką – wzmagaly się tendencje do uproszczonej, wulgarnej indoktrynacji i sakralizacji, pozbawiających ludzi możliwości dostrzegania alternatyw wyboru, tworzono zakłamanie obrazy rzeczywistości i fałszywe nadzieje. Szukano kozłów ofiarnych dla wyjaśniania wykrywanych trudności, kłopotów oraz gospodarczych i społecznych skandali. Trudno było jednak je znaleźć. Nikt już nie wierzył, że kłopoty i zapaści spowodowali „kułacy”, „syjoniści”, „rewizjoniści”, „warcholskie i nieodpowiedzialne elementy” lub „siły antysocjalistyczne”. Coraz wyraźniejsza była świadomość tego, że to sama zbiurokratyzowana i zdemoralizowana część władzy jest za to wszystko odpowiedzialna.

Najbardziej bezpośrednim i widocznym skutkiem omawianych tu patologii, kryzysów i sprzeczności w instytucjach i środowiskach społecznych jest osłabienie

woli pracy, poczucie bezradności oraz zanikanie uczuć prospołecznych. Odradzał się i umacniał typ człowieka, który sprytnie się „urządzał” i potrafił „zajść daleko” bez wielkiego wysiłku, bez kompetencji, bez ciężkiej pracy.

Skutki dla socjalizacji, wychowania i osobowości

W procesach uprzednio omawianych uczestniczą wszystkie pokolenia – zarówno te wychowujące, jak również młodzież i dzieci. Natłok oraz tempo tych zjawisk, wzajemne ich nakładanie się na siebie i wzmacnianie się powodują, że zaplanowane cele, treści i humanistyczne ideały wychowania są osłabiane lub wręcz unieważniane. Górze bierze spontaniczne przystosowywanie jednostek i grup społecznych do rzeczywistego kształtu życia w rodzinie, środowisku pracy, zamieszkania, w państwie. „W szybko zmieniającym się świecie zachodzi obawa, że wpływy socjalizacji stają się bardziej intensywne, ale i bardziej sprzeczne ze sobą i mogą osłabić i zniszczyć wysiłki wychowawcze” (Miller 1979: 20). W rezultacie wskazanych tendencji społecznych w socjalizacji dominują: trening w rywalizacji i walce o wyznaczniki sukcesów zamiast dążenia do samych sukcesów poprzez rozwiązywanie trudnych i ważnych zadań (Łukaszewicz 1979: 124), nastawienia egoistyczne, orientacje na terażniejszość (hedonizm) i przeszłość (konserwatyzm, tradycjonalizm, oderwanie od przyszłości), postawy obronne, a nie twórcze i innowacyjne oraz poddawanie się woli zewnętrznych decydentów przy rezygnacji z przewagi sterowania wewnętrznego (Łukaszewicz 1978: 52).

Młodzież wzrastająca w poczuciu rozbieżności pomiędzy tym, co widzi i słyszy, a tym, co myśli, uczy się – tak jak całe społeczeństwo – hipokryzji i ćwiczy w „moralności behawioralnej”, „orientacji radarowej”, to znaczy wdraża reguły postępowania dostosowanego do aktualnej sytuacji i do tego, co pożądanego przez konkretnego, zmiennego przełożonego, kogoś, kto ma nad nią władzę, umożliwia dostęp do różnych dóbr. Towarzyszy temu zwrot ku prywatności, celom tylko osobistym, egoistycznym, dążenie do spieszego „urządzenia się”, powierzchowności życia duchowego, brak uznania dla kultury i kompetencji, poszanowania pracy i zasług za nią.

Dominuje podporządkowanie obserwowanym normom i regułom postępowania dorosłych. Najbardziej niepokojącą nas postawą młodzieży – jak zauważa Mikołaj Kozakiewicz – winien być jej masowy konformizm, nie zaś krzykliwe objawiające się marginalne postawy kontestatorskie (Kozakiewicz 1979: 7).

Wskazane tu kryzysy i sprzeczności społeczne prowadzą do utraty ponadosobistych celów, do skrócenia wizji, zamierania nadziei, do wzrostu poczucia braku sensu, bezradności i bezsilności, niezadowolenia, niechęci do pracy, lęków. Zarazem jednak powodują u części młodzieży poszukiwanie stałych zasad, ogólniejszych idei i celów, skłaniają do podjęcia próby zrozumienia świata i znalezienia miejsca dla siebie w procesach jego ulepszania.

Posługując się ustaleniami Wiesława Łukaszewskiego na temat trendów naturalnego rozwoju młodzieży, można powiedzieć, że owe krytyczne stany naszego społeczeństwa i kierunki jego zmian mogą prowadzić – poprzez stwarzanie barier dla rozwoju samoregulacyjnych funkcji osobowości – do dominacji w zachowaniach mechanizmów popędowych nad poznawczymi, postępowania według kryteriów hedonistycznych zasymilowanych z otoczenia, a nie świadomych i autonomicznych. Powodują one postawę konkretną i „momentalistyczną” – krótką perspektywę czasową, krótkoterminowe plany, niezdolność do odraczania gratyfikacji, zmniejszoną odporność na działanie pokus i skłonność do działań impulsywnych, rosnącą zależność od otoczenia, utratę samokontroli, skłonność do bierności, egocentryzmu, zmniejszania poczucia wpływu na zdarzenia, utratę zdolności do aktywności twórczych i skierowanych ku przyszłości (Łukaszewski 1980: 38).

*

Omówione procesy kryzysowe i sprzeczności w zmianach społecznych mają charakter napięć, które nie mogły rosnąć w nieskończoność. Stworzyły one nie tylko bariery w rozwoju osobowości i wywołały patologiczne zjawiska społeczne degradujące ludzi. Doprowadziły także do stanu zagrożenia równowagi całego systemu, aż do wybuchu woli obalenia dotychczasowego ładu.

Oświata jako narzędzie dezorganizacji państwa i ograniczania społecznej świadomości

Wybuch grudniowy 1970 roku i krótka faza demokratyzacji życia publicznego – która pojawiła się podobnie jak po wydarzeniach z 1956 roku – wzmogły oczekiwania społeczeństwa co do ważnych, atrakcyjnych i wiarygodnych reform społecznych. Aby im sprostać, odnowiona, „zmeliorowana” ekipa decydentów użyła tak zwanej reformy oświaty. Oświata, kształcenie jest przedmiotem zainteresowań wszystkich pokoleń; szkolnictwo to ważny kanał stabilizacji lub wzmaganie indywidualnej i zbiorowej ruchliwości społecznej w górę.

[Gra decydentów ze społeczeństwem z użyciem reformy oświaty odsłania fakt, że bardzo wcześnie mieli oni świadomość i zamiar ubezwłasnowolnienia myślenia społeczeństwa, zetatygowania (upaństwowienia) jego świadomości. Otóż szkolnictwo – zwłaszcza wyższe – wcześniej niż inne podsystemy społeczne wykazało świadomość kryzysu i gotowość do zdecydowanego sprzeciwu. Na dwa i pół roku przed grudniem 1970, bo w marcu 1968 roku, na skalę masową organizowano gniewne demonstracje studenckie. Te wydarzenia przyczyniły się do pośpiesznego myślenia i przekonania wśród decydentów o większej skuteczności etatygowania całego systemu oświaty. Pod hasłami demokratyzacji szkolnictwa wprowadzono – najpierw w szkolnictwie wyższym, potem średnim i wreszcie w podstawowym – głębokie

zmiany strukturalne, treściowe, ideologiczne prowadzące do znacznego osłabienia materialnych podstaw oświaty powszechnej, pogłębiania niejednorodności i segregacyjności szkolnictwa ponadpodstawowego, niedemokratyczności jego funkcjonowania, mierzonego losami szkolnymi młodzieży z podstawowych klas społecznych, oraz wdrożeniem na skalę masową totalistycznych, przeideologizowanych treści kształcenia i wychowania. Zastosowano wypróbowane i ostatecznie uznane jako nieudane oraz szkodliwe koncepcje reformy szkoły w Związku Radzieckim, w tym dziesięcioletniej powszechnej szkoły średniej. Tam reforma ta – rozpoczęta w 1958 roku – została skrytykowana i porzucona już latem 1973 roku przez Radę Najwyższą ZSRR. Tymczasem w Polsce w październiku tegoż roku Sejm owacją na stojąco przyjął uchwałę o reformie oświaty, przygotowaną rzekomo w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” pod kierunkiem profesora Jana Szczepańskiego (Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL 1973). Projekt ten, przewidujący między innymi powszechną dziesięcioletnią szkołę średnią i gminne szkoły zbiorcze na wsi, został wówczas przygotowany przez niejawną grupę partyjną pod kierunkiem Jerzego Wołczyka. Przyjęto tam rozwiązania dobrze sprawdzone przez „naszych towarzyszy radzieckich”. Wykazano tu cyniczną bezwzględność w walce o zniszczenie podstaw polskiej szkoły. Zasadniczych kroków w reformach strukturalnych dokonano bez podstaw prawnych, materialnych, bez liczenia się ze zdaniem społeczeństwa, ekspertów, z wynikami badań, opinią komisji sejmowej, przy bezwzględnym zablokowaniu informacji, podporządkowaniu i kupowaniu nauki resortowej i uniwersyteckiej, niweczeniu każdej próby autentycznej dyskusji naukowej i społecznej].

Jak wielka była skala zasłony rozbieżności retoryki „osiągnąć rozwiniętego socjalizmu” z rzeczywistym kryzysem, niech świadczą takie fakty: 1) systematyczne zmniejszanie nakładów na oświatę z 5,4% do 3,3% dochodu narodowego, czyli poniżej określonego przez UNESCO „proggu śmierci oświatowej”; 2) hasło „losy szkolnictwa rozstrzygną się na wsi” towarzyszące niemal całkowitemu rozbiciu sieci szkolnej, zlekceważeniu poważnego ostrzeżenia społecznego, jakim był bojkot szkolny na wsi w 1973 roku² (Kwieciński 1982: 234–240), przy ogromnym ubytku izb szkolnych i nauczycieli oraz zwiększaniu się dysproporcji rozwojowych pomiędzy obszarami zurbanizowanymi i rustykalnymi; 3) obietnice przedłużania wykształcenia powszechnego aż do dziesięcioletniej pełnej szkoły średniej, podczas gdy już wtedy powszechne kształcenie było dostępne przez jedenaście lat (ośmioletnia szkoła podstawowa i trzyletnie szkoły zawodowe), przy zamiarze wprowadzenia skróconego do sześciu–siedmiu klas kształcenia młodzieży „manualnie uzdolnionej”; 4) hasło „wychowującego społeczeństwa” i jednocześnie upowszechnianie szkoły totalnej, kontrolującej całe życie codzienne dzieci, także

² Latem 1973 roku zespół oświaty i wychowania IRWiR PAN pod kierunkiem Kozakiewicza przeprowadził badania terenowe nad przebiegiem i przyczynami bojkotu szkoły przez rodziców z kilku dziesięciu wsi. Nasz raport z tego badania został przekazany władzom centralnym. Nie zareagowały one na zawarte w nim sygnały o niepojętych skutkach reformy sieci szkolnej na wsi.

poza szkołą; 5) hasła humanistyczne i prospołeczne w wychowaniu przy jednoczesnym upowszechnianiu manipulacyjnych, behawioralnych technik urabiania, warunkowania, wywłaszczania młodzieży z samodzielnego myślenia kategoriami humanistycznymi; 6) propaganda „wiodącej roli nauczyciela” przy blokowaniu wszelkiej innowacyjności i samorządności nie tylko nauczycieli, ale także szkoły jako instytucji i szkolnictwa w regionie. Całkowitej etatyzacji (uzależnieniu od władz państwowo-partyjnych) uległ Związek Nauczycielstwa.

[Tak więc największy program społeczny odświeżonej ekipy władzy początku lat siedemdziesiątych był od początku grą i mistyfikacją. Rzeczywistym celem „reformy” – jak można sądzić po skutkach – było ubezwłasnowolnienie społeczeństwa, zmniejszenie jego samoregulacyjnych zdolności, petryfikacja i powiększanie różnic społecznych].

Potakująca pedagogika

Pedagogika w czasie, gdy narastały owe trudne i niepokojące procesy, bardziej potakiwała i doradzała, jak tresować zachowania pożądane, niż dostrzegała te zjawiska w całej ich komplikacji. Wielu przedstawicieli nauk o wychowaniu w okresie dekompozycji społecznego systemu wychowania („socjalistycznego”?) zachowało się – że sparafrazuję tytuł znanej książki – poza godnością i odwagą (Skinner 1978). Większość reprezentantów nauk o oświacie, kształceniu i wychowaniu znalazła się w obszarze podporządkowania wyników „badań” decydom. Tymczasem „należy wystrzegać się takich specjalistów, pracujących w tajemnicy dla swoich zwierzchników, którzy z kolei zawsze mają inklinację do wymagania ślepego zaufania w ich osąd, a nie omieszkają powoływać się na to, że konsultowali się z augurami i patrzyli na wróżby” (de Jouvenel 1978).

Większość naukowców i badań udało się resortowi oświaty i wychowania podporządkować swoim decyzjom, pieniądzom, pochwałom i zastraszaniu. Można to jakoś tłumaczyć – choć nie usprawiedliwiać – na przykład rezultatami likwidatorskich posunięć z lat pięćdziesiątych, (wspomaganych) odchodzeniem najlepiej przygotowanego pokolenia najstarszych profesorów, nadmiarem obowiązków nauczycieli akademickich po eksplozji studiów pedagogicznych, wejściem do grona badaczy i kierowników jednostek uniwersyteckich „ludzi organizacji”. Zdecydowana większość znaczących osób w obszarze nauk o wychowaniu swoim osobistym przykładem, jeśli nie naciskiem, wymogła na podległych sobie ludziach i placówkach potaknięcia decyzjom resortu i uczyniła to chętnie³.

Retoryka nauki, ekspertyz, publicystyki była wykorzystywana sytuacyjnie przez decydotów połowy lat siedemdziesiątych z całym jej bogactwem w celu potwierdzenia powziętych przez nich decyzji. Na szczęście oświata i szkoła w dużej mierze

³ Bogata jest typologia ludzi opracowana przez badaczy zajmujących się oświatą i wspierających jej zmiany. Ze względu na ograniczoną objętość tego tekstu pominię ją (Kwieciński 1982: 263–265).

trwa i zmienia się w zależności od tego, co naprawdę mogą robić i robią nauczyciele. „Reformatorzy” oświaty z lat 1972–1980 mogli jednak skutecznie hamować owe naturalne procesy rozwojowe poprzez już podjęte przekształcenia strukturalne, stworzone „układy” kadrowe, poprzez rozproszenie i zdemoralizowanie instytucji doradztwa oraz lekceważenie głosów i inicjatyw oddolnych, tłamszenie dyskusji, rozpanoszenie się biurokracji wraz z „prawami” jej funkcjonowania.

Kilka lat temu Szczepański pisał o konieczności wbudowania w nowy całościowy model oświaty „mechanizmów samodoskonalenia i samoprzystosowania”.

Idea ta, wysunięta w *Raporcie o stanie oświaty*, jest bardzo prosta: nie można tworzyć ustroju szkolnictwa, a następnie nie doskonaląc go przez kilka dziesięcioleci i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę. Trzeba do systemu szkolnego wbudować urządzenia pozwalające na stałe udoskonalenia i bieżące przystosowania do zmieniającego się stale społeczeństwa i gospodarki (Szczepański 1976: 160).

Sądzę, że takich „urządzeń” samoregulacji systemu szkolnictwa nie tylko nie udało się rozwinąć do roku 1980, ale udało się ich zaczątki skutecznie „wymontować” i osłabić.

Szansa na edukację jako podmiot i instrument samoregulacji społecznej

Analizę tę rozpocząłem od wskazania demoralizujących skutków zastąpienia procesów wychowania humanistycznego przez działania zbiurokratyzowane na rzecz etatyzacji ludzi, ich osobowości, środowisk i instytucji. Na ile są one trwałe? Jak bardzo mogą utrudniać przeprowadzenie odnowy?

Problem ten można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: władzy i społeczeństwa. Świat „aparatu” autokratycznej władzy, wspartej ośrodkami szeroko pojętej informacji, systemem poplecznictwa i wspomaganie (włącznie z kupowaniem ekspertów), uległ deprawacji najbardziej głębokiej i najbardziej szkodliwej. Gdy procesy te trwają długo – a u nas z pewnymi krótkimi przerwami od zakończenia II wojny światowej, z nasileniem w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych – to w procesach doboru i selekcji następuje degradacja moralna ludzi z szeroko pojętych kręgów władzy, co jednocześnie idzie w parze z długotrwałym dysponowaniem przez nich majątkiem społecznym, środkami informacji, propagandy i tendencyjnej ideologii. Świat ten staje się „zbiornicą odpadów”. Ludzie ci nie mają drogi wyjścia. Procesy deprawacji tych osób są nieodwracalne, gdyż tkwili oni w zamkniętym kręgu ludzi i instytucji przeciwnych interesom społeczeństwa.

[Józef Balcerek wskazał w swojej ekspertyzie na historyczną prawidłowość powtarzania się totalnego konfliktu interesów zwyrodniałej, antyspołecznej i antynarodowej biurokracji centralnej i interesów społeczeństwa pracującego oraz na powtarzanie się zapaści państwa polskiego w rezultacie sprzedajności rządzącej oligarchii biurokratycznej, która też każdorazowo umiała podporządkować sobie

układ grup nadbudowy – a w nich oświatę, naukę, informację i propagandę. Wskazał też na stałą strategię dzielenia i utrzymywania w stanie niemocy klasy chłopskiej, a potem robotniczej, by nie dopuścić do uświadomienia sobie przez nich ich własnej mocy sprawczej (Balcerek 1980)].

Skutki owej masowej demoralizacji nie są nieodwracalne. Są one groźne, ale możliwe jest ich złagodzenie, a nawet stopniowa likwidacja. Największe szanse mają ci młodzi robotnicy, którzy byli sprawcami przełomu społecznego 1980 roku. Ich postawy nie mogą jednak być zbyt pospiesznie przenoszone na całą młodzież.

Młodzi robotnicy – wraz z rozumiejącą ich interesy inteligencją – byli w wysokim stopniu sprawcami, organizatorami i uczestnikami ruchu strajkowego, który przemienił się w masowy ruch odnowy społecznej. Myślę wszak, że nie jest to rys dominujący wśród współczesnej młodzieży polskiej, zwłaszcza inteligenckiej, drobnomieszczańskiej, młodzieży na pograniczu kultur chłopskiej, robotniczej i mieszczańskiej, a także młodzieży wrzuconej – przez procesy bezwzględnych selekcji społecznych – w granice nędzy materialnej, oświatowej, kulturowej i moralnej.

Młodzież, instytucje kształcące ją i jej organizacje odzwierciedlają to, co dzieje się w życiu i w organizacjach ludzi dorosłych. Młodzież jest zarazem bardziej niż dorośli krytyczna, odważniejsza, ma wyższe aspiracje, jest lepiej wykształcona, lepiej poinformowana, także przez intensywność kontaktów międzykulturowych. Chociaż instytucje formalnego masowego kształcenia oraz środki kultury masowej stały się instrumentami reprodukcji różnic społecznych, środkami utrwalania *status quo*, swoistym narkotykiem usypiającym młodych i mimo że organizacje młodzieżowe skutecznie wychowywały nowych kandydatów do władzy politycznej i jej kręgów ekonomicznych i biurokratycznych, to przyniosło to efekty paradoksalne. Mamy dziś młodzież wykształconą jak nigdy dotąd. Dzięki temu może ona myśleć, czytać, dyskutować, analizować, oceniać, krytykować. Młodzież także – bardziej serio niż starsze pokolenie – przyswoiła sobie zarówno ideały sprzeczne z ich rzeczywistym spełnianiem, jak i obietnice lepszej konsumpcji. Skutki znamy...

[Jeżeli istnieje możliwość osłabienia skutków tych kryzysowych procesów, to w jaki sposób należy się do tego zabrać? Najwyższa jest cena ślepoty politycznej w przypadku tej części władz, która na wszystkich szczeblach i we wszystkich ogniwach życia społecznego jest najbardziej odpowiedzialna za kryzys. Procesy społecznej odnowy nie są możliwe bez całkowitego usunięcia tego elementu, który wyalienował się i zwrócił się przeciwko interesom własnego społeczeństwa jako świadoma i zorganizowana grupa. Szczepański na jednym z seminariów w 1978 roku powiedział: „Dojdziemy do wniosków okrutnych i bezlitosnych wobec tych, którzy odpowiadają za sprawy bardzo ważne. [...] Władców odpowiedzialnych za wszystko powinno się oceniać bezwzględnie, gdyż władza absolutna pociąga za sobą odpowiedzialność absolutną” (Szczepański 1978).

Sposoby prowadzenia odnowy... Już w 1957 roku, tuż po wydarzeniach roku poprzedniego, Stanisław Lem w swych *Dialogach* pisał o trzech metodach zwalczania oscylacji i niestałości systemu społecznego i nawrotów tego samego błędu. Warto je

pokrótce omówić. Pierwsza metoda to nadmierna korekcja. Prowadzi ona jednak do totalitaryzmu, do faszyzacji życia, nadmiernego autokratyzmu, powtórzenia wypaczeń w jeszcze większym wydaniu, z jeszcze gorszymi skutkami społecznymi. Druga metoda to maksymalne przesuwanie w czasie momentu wystąpienia nowego kryzysu. Dokonuje się to przez totalne inwestowanie, świadomą inflację, demagogiczne skupianie uwagi społeczeństwa wokół wymaganego, niemożliwego do osiągnięcia celu, dawanie obietnic, przez zręczne, pośrednie, ale skuteczne manipulowanie ideologią, propagandą i informacją, by nie dopuścić do rozwoju świadomości społeczeństwa, stopniowe lecz konsekwentne „upaństwowienie” organizacji i instytucji przedstawicielskich, zastępowanie decyzjami centralnymi myślenia i działania samorządowego, dobrowolnego, społecznego i zespołowego. Od początku lat pięćdziesiątych stosowano – z krótkimi przerwami – tylko te dwie metody, które w rzeczywistości były półśrodkami i nie zapobiegały kolejnym kryzysom.

W czasie tych kryzysów wzrastała świadomość [polityczna] społeczeństwa, lecz nie dochodziło ani do przebudowy struktury władz, ani do pełnej samoświadomości i samoorganizacji ludzi pracy, do pełnego upodmiotowienia przez nich zarządzania gospodarką i procesami społecznymi. Inaczej mówiąc, nie dochodziło do pełnej ewolucji systemu. A to jest właśnie ta trzecia, najbardziej efektywna metoda. Obecnie idzie więc o powołanie przez samych ludzi pracy kolejnej fazy demokracji, będącej realizacją najlepszych ideałów humanizmu, ale uwarunkowaną strukturalnymi zmianami w podstawowych organizacjach i instytucjach władzy i zarządzania. Główna idea tych zmian to wyłowienie autentycznej reprezentacji szerokich mas społecznych. Potrzeba nam wielu instytucji samoregulacji i samooczyszczania się. Działania ich zależą nie tylko od ich struktury, ale i od rozwoju funkcji samokontroli i samoregulacji w człowieku (Lem 1957: 184–194).

Dochodzimy do zadań stojących przed szeroko pojętym wychowaniem społecznym. Do działań, które w pierwszym etapie odnowy pomogą zmniejszyć „cenę ślepoty”, jaką społeczeństwo płaci deformacją swych charakterów, w drugim etapie zaś – pomogą w przebudowie i umocnieniu autentycznie demokratycznych struktur władzy.

Głównie idzie tu o orientację na cel. Przede wszystkim należy rozwijać w ludziach koncentrację na ważnych i trudnych zadaniach, a nie na sobie i na zewnętrznych, „sprawozdawczych” wskaźnikach doraźnych sukcesów. Następnie trzeba dążyć do nastawienia na przyszłość, a nie na teraźniejszość i przeszłość, na zmianę i rozwój, a nie na obronę istniejących stanów rzeczy. Należy rozwijać zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Wymaga to zmiany człowieka sterowanego na wewnątrzsterownego. Trzeba również rozwijać nastawienia prospołeczne i osłabić rywalizację.

Czy podjęcie tych zadań jest realne? Jest to niezbędne. Zrozumiąły jest jednak sceptycyzm wielu ludzi, brak ufności, tylekroć zawiedzionej w naszych najnowszych dziejach. Sądzę, że kilkakrotnie uruchamiające się wahadło systemu społecznego,

parokrotny nawrót kryzysów, a zwłaszcza przebieg i skutki wydarzeń lata 1980, są najgłębszą i trwalszą, niż myślą sceptycy, lekcją zachowań obywatelskich. To, co się wydarzyło i co dzieje się w rezultacie wybuchu robotniczego gniewu, jest pierwszą, podstawową i konieczną zmianą warunków dla rozwoju osobowości ludzi uspołecznionych, nastawionych na przyszłość i zmianę, ludzi samodzielnie myślących, wolnych, odważnych, odpowiedzialnych za coś więcej niż tylko własne sprawy, mających poczucie sensu istnienia, wysokie poczucie i kompetencje sprawstwa⁴.

Listopad 1980

Literatura

- Balcerek J., 1980, *Dziesięcioletnia szkoła ogólnokształcąca a społeczno-gospodarczy rozwój kraju. Raport w problemie węzłowym 11.4. temat XI*, Warszawa: Szkoła Główna Planowania i Statystyki; maszynopis udostępniony na seminarium Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk.
- Jouvenel H. de, 1978, *Przewidywanie, decyzja i działanie* [w:] *Przegląd Zagranicznej Literatury Progностycznej*, t. 2, red. J. Danecki, W. Szulc, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, 1973, *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa: PWN.
- Kozakiewicz M., 1979, *Glossy do tematu „Sytuacja młodzieży w społeczeństwie wychowującym”*, preprint referatu na konferencji w Jabłonie 16 grudnia.
- Kwieciński Z., 1982, *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Lem S., 1957, *Dialogi*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Łukaszewicz R., 1978, *Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R., 1979, *Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewski W., 1980, *Przesłanki samorealizacji* [w:] *Studia do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, red. R. Łukaszewicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Miller R., 1979, *Dzieciństwo w procesie socjalizacji i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Skinner B.F., 1978, *Poza wolności i godności*, tłum. W. Szelenberger, Warszawa: PIW.
- Szczepański J., 1976, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczepański J., 1978, Wystąpienie na seminarium Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk w Warszawie.

⁴ Z powodu konieczności przestrzegania rygoru objętości tekstu pomijam końcową, obszerną część tekstu pt. *Samoregulacyjna funkcja edukacji jako przedmiot badań i zadanie nauki*.

Streszczenie

Tekst zawiera analizę związków masowego wybuchu społecznego protestu w sierpniu 1980 roku, jego przyczyn, implikacji dla demokratycznych przemian społeczeństwa polskiego oraz dla zmiany funkcji edukacji z instrumentu autorytarnej władzy na ważny podmiot samoregulacji społecznej. Próba jego wydania w książce *Konieczność – niepokój – nadzieja* skończyła się niepowodzeniem. Najpierw tekst został okrojony przez cenzurę, a następnie na początku stanu wojennego w styczniu 1982 roku wydawca prawie cały nakład książki (ponad 10 000 egzemplarzy) przekazał do zniszczenia.

Słowa kluczowe

kryzys systemu, Sierpień '80, konieczne zmiany oświaty i wychowania

Summary

For education as a subject of social self-regulation

The text contains an analysis of the connections between the mass outbreak of social protest in August 1980, its causes and implications for the democratic transformations of Polish society and for the change in the function of education from an instrument of authoritarian power to an important subject of social self-regulation. The attempt to publish it in the book *Konieczność – niepokój – nadzieja* ("Necessity – anxiety – hope") ended in failure. First, the text was cut down by censorship, and then at the beginning of martial law in January 1982, the publisher handed over almost the entire circulation of the book (over 10,000 copies) for destruction.

Keywords

crisis of the system, August 1980, necessary changes in education and upbringing

tłum. M. Kwiecińska-Zdrenka

Joanna Rutkowiak
emer. prof. Uniwersytetu Gdańskiego

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.02>

Łukasz Stankiewicz
ORCID: 0000-0002-4767-8877
Ateneum Szkoła Wyższa

Piotr Stańczyk
ORCID: 0000-0001-5092-9879
Uniwersytet Gdański

Karolina Starego
ORCID: 0000-0001-9232-7067
Uniwersytet Gdański

Tomasz Szkudlarek
ORCID: 0000-0001-9308-7106
Uniwersytet Gdański

Powrót do systemu? Dyskusja redakcyjna wokół tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego z 1980 roku

Piotr Stańczyk: Sam nie wiem, czy pomysł na ten numer „Ars Educandi” zrodził się w głowie Gosi Cackowskiej czy w mojej. W każdym razie to miał być numer specjalny na okoliczność trzydziestej rocznicy ukazania się w Toruniu pierwszej części *Nieobecnych dyskursów*. Uznaliśmy to za ważne, gdyż cały czas funkcjonujemy w świecie, w którym wyklucza się pewne sposoby mówienia i myślenia. Prawdopodobnie każdy trafia na takie dyskursy, z którymi się wcześniej nie spotkał, i nagle jest stawiany w wielkim zadziwieniu. Kiedy już opublikowaliśmy *call for papers* do tego numeru, sam znalazłem się w takiej sytuacji – po lekturze *Chamstwa* Kacpra Poblóckiego (2021). Zacząłem dopytywać rodziców o swoje pochodzenie klasowe. Z rozmów wyszło – co teraz wydaje mi się oczywiste – że prapradziadowie z obu stron to było chamstwo, a wolność uzyskali wyłącznie dzięki caratowi, który zdecydował się pognębić polską szlachtę i znieść pańszczyznę. Co chcę podkreślić – przodkowie moi nie zawdzięczają niczego ich polskim ciemniom. W książce *Chamstwo* wyraźny jest wątek usuwania z przestrzeni publicznej, z publicznego dyskursu, innej historii niż warstwy uprzywilejowanej (choć niejednolitej społecznie), która to stała

się oficjalną historią narodową. Dla mnie jest to najświeższy nieobecny dyskurs, ale wiem, że musi być takich jeszcze mnóstwo. To jest jak z tematami tabu – tabu jest dopóty, dopóki nie zacznie się o tym mówić. Tych tematów jest oczywiście wiele, chociażby to, że wypychanie uchodźców za granicę nazywa się push-backami, a nie wywózkami, aby nie kojarzyło się to z działaniami sił zbrojnych totalitarnych reżimów. To są ćwiczenia dyskursywne, które dzieją się cały czas na naszych oczach i w których bieżąca władza jest wyjątkowo dobra.

A tekst Zbigniewa Kwiecińskiego (w niniejszym tomie) jest trochę jak zatrzymany zegar, który raz na 12 godzin wskazuje czas w sposób bardziej precyzyjny niż zegary atomowe. I nagle okazuje się, że ten artykuł z 1980 roku świetnie opisuje rzeczywistość, która nas otacza – i w ogóle, i w szczególności. Jakbyśmy zaczęli analizować konkretne punkty, które przedstawia Kwieciński, o wyobcowaniu władzy choćby, to myślę, że bylibyśmy w stanie z rękawa sypać przykładami takich procesów, które opisuje.

Łukasz Stankiewicz: Nie jestem pewien, czy tak to widzę. Generalnie wydaje mi się, że artykuł ten nie może być traktowany jako aktualny, ponieważ gdy był pisany, warunki były bardzo specyficzne i całkowicie inne niż obecnie. Źródła problemów, które definiuje Kwieciński, są inne niż nasze. Może poza kwestią władzy – ale wydaje mi się, że w tym przypadku podobieństwa są jedynie kosmetyczne. Natomiast jest jeszcze coś innego w tym tekście. Są to emocje, które się z tą władzą wiążą. Ale to wiem po dyskusji z Karoliną, a nie chcę mówić za nią.

Joanna Rutkowiak: Mamy tu wspólny problem: czy ten tekst pasuje do dzisiejszego dnia? Jako obraz czy opis rzeczywistości bardzo przywodzi na myśl terażniejszość. Natomiast widzę różnicę w zakorzenieniu tej sprawy. Kwieciński boryka się z problemem, jak on to sam nazwał, relacji między upaństwowieniem a uspołecznieniem – wówczas mieliśmy silne upaństwowienie edukacji przy deficycie jej uspołecznienia. Natomiast my mamy teraz inne podstawy problemu: dziś chodzi raczej o relację między upaństwowieniem a upartyjnieniem. Ale charakterystyczne jest to, że narysować ten obraz można prawie tak samo, mimo że ma on moim zdaniem inne zakorzenienie.

Piotr Stańczyk: To ja się może włączę jeszcze raz, *ad vocem* wypowiedzi Łukasza. Sięgnąłem do swoich notatek z lektury tekstu i patrzę na przyczyny kryzysu i jego obszary. Pytanie: co jest przyczyną, a co skutkiem? Bo to wygląda jak związek korelacyjny – bardziej współwystępowanie niż relacja przyczyna–skutek. Zresztą nie wiadomo, czy to pytanie o przyczynę i skutek jest z punktu widzenia koncepcji homeostatu, na którą się powołuje Kwieciński, odnosząc się do Lema.

Czyli pierwszą przyczyną kryzysu jest zmniejszanie się ruchliwości pionowej i liczby wolnych statusów. Czy ruchliwość pionowa jest w tej chwili większa czy mniejsza niż dziesięć, piętnaście, dwadzieścia lat temu? Trudno ocenić, choć jesteśmy świadkami procesu inflacji dyplomów. Z pewnością jest jednak mniejsza niż trzydzieści lat temu, na początku transformacji społeczno-ekonomicznej. Według badań Henryka Domańskiego (2004; 2020) z tą ruchliwością pionową nie jest aż tak

źle, ale nie jest też dobrze. Drugą przyczyną jest apetyt konsumpcyjny nieadekwatnie duży do możliwości jego zaspokojenia. Generalnie cała gospodarka kapitalistyczna po II wojnie światowej koncentruje się na tym, aby energia ludzka szła w produkcję i zaspokajanie potrzeb, które są sztucznie generowane przez kapitalistyczną fabrykę snów, czyli system reklamy.

Po trzecie – entropia ideologiczna władzy przy jednoczesnym zapewnieniu, że zawsze się ma rację. Tu na pewno działają mechanizmy łagodzenia dysonansów poznawczych (Tavris, Aronson 2014). Czy ta entropia ideologiczna występuje? Tak na szybko wynalazłem trzy przykłady tego zjawiska. Pierwszy – wycofanie się z aktów wprowadzających regionalnie strefy wolne od LGBT, czyli jednak ideologia anty-LGBT nie jest ważniejsza niż środki płynące z Unii Europejskiej. Drugi – czytałem analizy, z których wynika, że doły i środek partyjnych struktur PiS nie wiedzą, po co Ziobrze konflikt z Unią Europejską, jeżeli chodzi o kwestie sądownictwa i praworządności, bo można by było sobie to odpuścić i dalej rządzić. I trzeci – nawet minister Czarnek nagle chce, aby młodzież zamiast protestować jeździła na rowerach i bawiła się swoim życiem, czyli – zamiast twardego faszysty – wyrasta na dobrego apolitycznego wujka w stylu Gierka, który w latach siedemdziesiątych na fali spektakularnego wzrostu ekonomicznego „pozwoił” Polakom konsumować, bogacić się, jeździć fiatami 126p, zamiast zajmować się kwestiami politycznymi. Oczywiście, nie ma bezpośredniego połączenia między sytuacją z 1980 roku i dzisiejszą, poza tym, że mamy kryzys paliwowy i ryzyko stagflacji, identycznie jak po konflikcie Irak–Iran. Tylko oczywiście kryzys obecnie wywołany jest pandemią i odbudową gospodarek po lockdownach. Pewne podobieństwa jednak są. Na pewno to, że dzieli i rządzi jedna partia. Także skutek ordynacji wyborczej, która jest w Polsce wybitnie niesprawiedliwa i dopuszcza do tego, że rządzić może jedna partia, jedna struktura – PiS, podobnie jak PZPR, stał się „naczelną siłą narodu”. Możliwe, że sama ta sytuacja bycia „naczelną siłą”, a nie ideologia, którą się wyznaje, w jakiś sposób demoralizuje, prowadząc do partyjniactwa, aparaczkostwa i entropii ideologicznej. I jeszcze jedna rzecz, kolejna cecha lub przyczyna kryzysu to – jak pisze Kwieciński – konflikt między patriotyzmem narodowym i państwowym oraz oficjalne uznawanie porażek za sukcesy. Nie wiem, o co chodzi z tym konfliktem form patriotyzmu. Najwyraźniej nie jestem wtajemniczony w język sporu politycznego lat osiemdziesiątych. Tam w ogóle dziwnie – dla mnie – Kwieciński zarysowuje konflikt z biurokracją centralną jako antyspołeczną – co jestem w stanie zrozumieć – ale jednocześnie także jako antynarodową... Na koniku ideologii narodowej na pewno nie będę jeździł, gdyż nacjonalizm jest moralnie skompromitowany. Ale już uznawanie porażek za sukcesy – to się po prostu dzieje. Wystarczy obejrzyć wydanie „Wiadomości” TVP, jeśli ktoś ma silne nerwy. Przykładem może być głosowanie Beaty Szydło przeciwko Donaldowi Tuskowi, który kandydował na przewodniczącego Rady Europejskiej. Otrzymała po tym przegranym głosowaniu kwiaty od Kaczyńskiego. Albo teraz – z góry przegrana batalia o Turów. A wcześniej walka rządu o wycięcie

Puszczy Białowieskiej z takim zapalem, który był godny lepszej sprawy. Ta władza ma takie tendencje, że jak się uprze, to już nie odpuszcza, a z każdej porażki robi sukces. To à propos podobieństw obu sytuacji.

Karolina Starego: W tekście Kwiecińskiego kluczowe wydają mi się nie tyle kwestie krytyki samej władzy, diagnozy stopnia jej degradacji czy stanu jej rozpadu, ile raczej efekty tej destrukcji. Myślę, że najbardziej istotne jest tutaj uchwycenie przez autora spłotu dwóch elementów, a więc rzeczywiście patologicznego funkcjonowania decydentów oraz jego wpływu na rzeczywistość społeczną. Kwieciński pisze przede wszystkim o dramatycznym kryzysie społeczeństwa wychowującego przez zaburzenie – czy nawet uniemożliwienie – warunkami socjalizacyjnymi realizowania humanistycznych celów wychowania. Korupcja władzy to korupcja społeczna. W tym zresztą widzę niepokojące symptomy tego, co później staje się elementem dominującym polskiego dyskursu nauk społecznych, a więc szukanie przyczyn rozpadu bazy w rozpadzie nadbudowy, sięgające daleko posuniętej indywidualizacji przyczyn wszelkich problemów – od ekonomicznych po społeczne. Można powiedzieć, że jest to zapowiedzią tego, co po transformacji stało się dominującą tendencją krytyczną w Polsce.

Tekst wydaje mi się jednak ciekawy z jeszcze jednego powodu – jego naładowania emocjonalnego. I tu widzę największe podobieństwo do naszej sytuacji historyczno-polityczno-społecznej. My również moglibyśmy napisać podobny tekst tu i teraz. Podobieństwo polega na tym, że czujemy – podobnie jak wówczas Kwieciński – frustrację, gniew czy nawet wściekłość i impuls do oporu. W tym sensie tekst jest przepełniony pasją. Ewentualna analogia, jaka się narzuca, to analogia do naszej subiektywnej odpowiedzi, frustracji i poczucia braku wpływu na rzeczywistość.

Joanna Rutkowiak: Czy nie zastanawia was to, jak się kończy tekst Kwiecińskiego? To jest typowa dla pedagogiki postulatyczna narracja. Mamy tam nawet sformułowania, że „należy” stawiać cele ważne i trudne, kształtować odpowiedzialność, wewnątrzsterowność i nastawienia prospołeczne, „należy” osłabić rywalizację... To mi się wydaje wspólną cechą naszej i jego sytuacji. To znaczy posługiwanie się hasłami: są szlachetne, sensowne, mądre. Ale pozostają właśnie w sferze hasałów. A przecież dopiero realna zmiana systemowa coś w to wszystko wniosła. Myślę, że teraz – i chyba w pedagogice też się to dzieje – gramy taką hasłowością. Nawiasem mówiąc, jestem ciekawa w którym miesiącu on to pisał, bo to ważne w tym 1980 roku...

Tomasz Szkudlarek, Piotr Stańczyk: W listopadzie.

Joanna Rutkowiak: Właśnie, sądziłam, że musiał to pisać po Sierpniu. W każdym razie to mi się wydaje jakąś wspólną cechą współczesnego i tamtego czasu: że takie szlachetne, wzniosłe i wspianiałe hasła są nieskuteczne, jeśli za nimi nie idzie realna zmiana społeczna.

Piotr Stańczyk: Pani profesor, czy ta zmiana społeczna powinna iść za hasłami czy przed hasłami? Ucieszyłem się niesamowicie, gdy w tekście Kwiecińskiego zobaczyłem odwołania do Lema...

Joanna Rutkowiak: Ja myślę o tej części po Lemie.

Piotr Stańczyk: Tak, ale mówiąc Lemem o pedagogice, nie mówilibyśmy o hasłach, które miałyby potem jakoś funkcjonować w bycie społecznym, tylko raczej o przewidywaniu sytuacji, która miałaby nastąpić. I – o ile to w ogóle jest możliwe – przewidywać i tworzyć historię. Lem w *Dialogach* używa argumentu, że naukowa socjologia czy teoria społeczna musiałaby być 8 mld razy bardziej skomplikowana od neurologii, gdyż społeczeństwo działa podobnie do sieci i jest to sieć 8 mld sieci neuronalnych. Póki co jesteśmy zmuszeni działać chałupniczo na polu teorii społecznych, bo nie ma takich mocy obliczeniowych, żeby móc ogarnąć model matematyczny społeczeństwa. Tak czy inaczej Lem pisze o homeostatach, które podlegają oscylacji i miotają się między warunkami brzegowymi. W przypadku homeostatów biologicznych, kiedy przekraczają warunki brzegowe, zaczyna się wielkie wymieranie. Homeostaty społeczne jednak – jak mówi Lem – działają w inny sposób. Te biologiczne funkcjonują bardziej niezawodnie w tym sensie, że jeżeli przekroczy się warunki brzegowe, to się najzwyczajniej ginie i nie przekazuje się informacji zakodowanej w genach dalej. Natomiast homeostaty społeczne mogą działać dłużej pomimo stanu nierównowagi ze względu na ideologię. Jesteśmy w takiej właśnie sytuacji. W takiej sytuacji znalazł się też Kwieciński i całe społeczeństwo w 1980 roku, kiedy jeszcze trzeba było blisko dziesięciu lat, żeby ten system w końcu upadł, choć już na początku dekady wiadomo było, że musi upaść.

To trochę przypomina cykl powieści Isaaca Asimova *Fundacja* (Asimov 2013), w którym historia imperium jest już przewidziana przez psychohistoryków. Na wiele lat wcześniej wiadomo było, że imperium upadnie, i trzeba zrobić wszystko, aby ten upadek był mniej bolesny. I mam wrażenie, że to też musi upaść; chyba wszyscy wiemy, że to się stanie. Tylko pytanie kiedy? Gdy oscylacji, o których mówi Lem w teorii homeostatów, nie da się już łagodzić za pomocą środków kulturowych.

Jedna rzecz mnie jeszcze zastanawia. Nie chcę wchodzić w rolę profety, ale ciekawi mnie, co za dwadzieścia, trzydzieści lat będą myśleli ludzie? Sądzę, że wiem: jak można było dopuścić do tego, co w tej chwili dzieje się na granicy? Jak można było przesładować gejów i lesbijki? Jak można było zabraniać kobietom wykonywać aborcje ratujące zdrowie i życie?

Łukasz Stankiewicz: Chciałbym poruszyć kilka kwestii, zaczynając od tych wspomnianych przez panią profesor „należy”. Według mnie najbardziej rozczarowujące jest w nich to, że są one wewnętrznie sprzeczne, a przynajmniej w większości sytuacji społecznych. Zbigniew Kwieciński chciałby autonomii, odpowiedzialności i wszystkich tych neoliberalnych cnót jednocześnie, chce też zgody oraz braku konfliktów. Mam wrażenie, że jedyną sytuacją społeczną, w której można te elementy połączyć, jest rewolucja – a dokładniej jej wczesna faza, ponieważ mamy wtedy do czynienia jednocześnie z upelnomocnieniem i masowością. Natomiast w każdych innych warunkach społecznych, jak dostajemy jedno, to pozbywamy się drugiego. Tak więc proszenie się o te rzeczy jednocześnie jest wewnętrznie sprzeczne, chyba że chcemy wziąć udział w rewolucji.

Joanna Rutkowiak: A czy my dziś też popadamy w taką wewnętrzną sprzeczność?

Łukasz Stankiewicz: Do pewnego stopnia chyba jest takie stałe pragnienie połączenia sprzeczności. Być może to jest pragnienie, które w ogóle towarzyszy polskiemu dyskursowi od czasów „Solidarności”. W tym sensie, że na przykład w dyskursie, powiedzmy w cudzysłowie, „Gazety Wyborczej”, widać pragnienie, żeby wszyscy byli jednostkami pełnymi siły przebiccia, niezależności i nierozszczeniowymi, a jednocześnie żeby wszyscy skupili się wokół pewnego kompleksu ideowego i nie wychodzili poza niego. Sądzę, że tak, jest takie pragnienie.

Ale chciałbym się też odnieść do słów Piotra. Aspiracje konsumpcyjne – czy są niespełnione? W kapitalizmie nigdy nie są spełnione, ale tu nie o to chodzi. Chodzi o to, czy są spełnione w danej chwili. A teraz mamy bezrobocie niższe niż kiedykolwiek po transformacji i jednocześnie najwyższą partycypację ludzi w rynku pracy. Mamy wyższe płace, równość społeczną na poziomie Szwecji. Bo w Szwecji przez tak długi czas nierówności rosły, a u nas przez tak długi czas spadały, że w chwili obecnej stoimy na równi. Mamy stałe podwyżki płacy minimalnej, mamy realny system pomocy społecznej.

To nie jest tak, że ludzie, którzy głosują na PiS, głosują dlatego, że partia ta nie lubi gejów. PiS chciałby, żeby tak było, bo wtedy byłby samowystarczalny – w tym sensie, że wystarczyłoby wywołać wojnę kulturową o to lub owo, tak jak to robią republikanie w Stanach Zjednoczonych, i miałby poparcie wyborców. W tym momencie tak nie jest. By utrzymać poparcie, PiS musi dawać i dawać, i dawać, i dawać – i bardzo dobrze, ponieważ nikt ludziom nic nie dawał przez poprzednie 25 lat. Dodatkowo ludzie mogą emigrować, więc jak jest źle, to tak robią. I z tego względu nie mamy bezrobocia, napięć społecznych i tym podobnych.

Co do awansu społecznego, to jest to po części kwestia, która dotyczy sporu wewnątrz elit. W tym sensie, że aspiracje do awansu społecznego są też aspiracjami jednej elity do zastąpienia innej. A nie było większego epizodu wymiany elit niż ten, który się dokonał, gdy PiS przejął władzę. Elity wymieniły się na te, które od tak dawna nie mogły się dorwać do miejsc, do których aspirowały, że zeszły na pozycje antysystemowe. A jeśli chodzi o realną ruchliwość społeczną wśród reszty społeczeństwa, to nic o tym nie wiemy, bo nie mamy danych.

Więc według mnie myślenie o tym, że jest w naszej obecnej sytuacji jakieś podobieństwo do kryzysu – tego stałego kryzysu, który towarzyszył mniej więcej od 1975 roku systemowi komunistycznemu – jest całkowicie błędne.

Inną sprawą jest to, że PiS rzeczywiście próbuje robić podobne rzeczy jak władza komunistyczna, tylko że robi to w warunkach gry demokratycznej. Oni chcą wywołać jakąś wojnę kulturową: o gejów i lesbijki, o gender, o aborcję, o tych nieszczęsnych ludzi na granicy, po to, żeby przyciągnąć do siebie wyborców. Rzucają te tematy i patrzą, czy coś się przylepi. Bo jeśli się przylepi, to będzie to dla nich samograj – nie będą musieli już nic nikomu dawać, wystarczy powiedzieć, że lewacy chcą tego, a my chcemy tego. Ale nic się nie przylepia, wręcz przeciwnie. I przy ostatnim wielkim sporze – o aborcję – PiS stracił jedną czwartą poparcia.

Czyli oni próbują wywołać wojnę kulturową i zazwyczaj im się nie udaje. A gdy już im się udaje, to najczęściej przegrywają.

Z tego powodu myślę, że absolutnie nie można mówić o jakimś uwiąznię społecznym, ponieważ do wywołania go trzeba potężnej władzy – takiej jak komunistyczna. Obecnie jest inaczej – im więcej PiS robi, tym bardziej pobudza wszystko dookoła. Powiedziałbym, że pobudzenie społeczne, emocje społeczne, chęć partycypacji są większe niż kiedykolwiek. I to wyłącznie dlatego, że PiS próbuje toczyć te wojenki.

Natomiast komuniści realnie byli w stanie przykryć tę energię tak, jak przykrywa się gotujący gar. I to im w końcu wybuchło. A u nas te wybuchy następują bez przerwy – wokół nas i w nas również.

Karolina Starego: Pomimo narzucających się podobieństw jesteśmy jednak w nieco innej sytuacji strukturalnej, jeśli chodzi o relację czy raczej konfrontację „my” – „oni”, czyli społeczeństwo – władza. Ostatecznie, potencjalnie możemy mieć większy wpływ polityczny z racji warunków strukturalnych.

Myląca wydaje mi się również kwestia ulokowania odpowiedzialności, dość upraszczająca w tekście Zbigniewa Kwiecińskiego, jeśli chcielibyśmy ją zastosować jako logikę diagnostyczną do naszych własnych okoliczności. Lokowanie odpowiedzialności za diagnozowany rozpad społeczny w pojedynczym czynniku – w tym wypadku partii – wydaje się uproszczeniem bez względu na warunki strukturalne. Ale przede wszystkim przeniesienie tego do dzisiejszej sytuacji jest ostatecznie i paradoksalnie ponowną reprodukcją dyskursu indywidualizacji winy i odpowiedzialności. Analiza jednej partii politycznej – a nie jestem przekonana, czy w zamiarze opisywania aktualnych kryzysów do końca nam o to chodzi – wydaje mi się w gruncie rzeczy epifenomenem pewnej praktyki analizy i krytyki typu osobowości, która na nią głośuje. A tu już widzę niebezpieczną możliwość budowania pogardy klasowej. Natomiast odmiennosc naszej sytuacji polega na tym, że za chwilę to się zmieni. W czasie, o którym pisze Kwieciński, było jednak inaczej.

Joanna Rutkowiak: Ta rola partii wynika ze struktury politycznej. Jak powiedział Łukasz, w strukturze demokratycznej pewna partia wygrywa wybory i robi to, co w demokratycznych warunkach może robić. Korzenie kryzysu są zatem inne, ale obraz wciąż pozostaje podobny. Pierwsze moje wrażenie było właśnie takie – i z Tomkiem o tym rozmawialiśmy – że my to znamy.

Tomasz Szkudlarek: Może zacznę od tej ostatniej myśli. Zwróćcie uwagę, że pewnie od około czterdziestu lat mamy w filozofii społecznej, a pewnie jeszcze wyraźniej w filozofii kultury, namysł, czy przypadkiem to, co widać na powierzchni, nie jest ważniejsze od tego, co uznajemy za strukturę głęboką. Z tym się wiąże podejrzliwość, czy te struktury głębokie nie są być może retroaktywnie konstruowane jako protezy legitymizacyjne dla tego, co przeżywamy – a przeżywamy to tu i teraz, i właśnie powierzchniowo. W tym sensie podobieństwo emocji, niemocy i alienacji, które już nazywaliśmy, jako obraz, widzialna powierzchnia jest naprawdę znaczące. Natomiast jeśli mówimy o różnicach, to zaczynając od owych powierzchni, to – o ile ja to pamiętam, a jestem dostatecznie starym facetem, żeby tego doświadczać

świadomie – mam poczucie, że bunt lat osiemdziesiątych był naładowany większą dawką optymizmu i zakładał bardziej optymistyczną historiozofię niż to, na co możemy sobie pozwolić teraz.

Joanna Rutkowiak: Tak, zgadzam się.

Tomasz Szkudlarek: Głównie dlatego, że wtedy było rewolucyjne wrzenie z bardzo silnym poczuciem – mówiąc dzisiejszym językiem – coming outu i upełnomocnienia z uświadomieniem sobie, że jest nas tyle, iż nie może to być zignorowane. Bunt stał się tak masowy, że pojawiła się świadomość siły: mogą nas rozjeżdżać czołgami, ale wszystkich nie rozjadą. Mieliśmy zbiorowe doznanie mocy. Rzeczywiście pojawiło się coś, o czym mówił Łukasz, przywołując metaforę pokrywki zamykającej całą różnorodność w jednym garnku, który musiał eksplodować, aby jakkolwiek ruch stał się możliwy. Dzisiaj mamy do czynienia z innym zarządzaniem strukturą społeczną. Pokrywka jest cały czas uchylona i para może ulatywać bokami; jest to represyjny system, ale nie do tego stopnia, aby groziło to eksplozją. Co jest uderzające w tekście Kwiecińskiego, i w ogóle w myśleniu systemowym i strukturalnym, a pojawiło się też w wypowiedzi Piotra, gdy padło pytanie o strukturalne różnice pod przeżywaną sytuacją bezradności i alienacji, to samo owo domniemanie, że prawdziwe procesy toczą się właśnie „pod spodem”. A zatem, mimo że powierzchwie są dosłownie znaczące, to fundamentalnie ważne miałyby być to, co dzieje się „pod dekle” – i to założenie, jak sądzę, wskazuje na być może istotne różnice. Po pierwsze więc w języku Zbyszka Kwiecińskiego – ale też w języku ówczesnej teorii społecznej w ogóle – bardzo silna była kategoria systemu społecznego. To się potwierdza w kategoriach zapożyczonych od Lema: jego systemowe teksty sięgają przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, gdy naukowa wyobraźnia karmiła się cybernetyką (do której bardzo lubił się odwoływać). Potem się to poszerzyło o teorię systemów biologicznych i jej przeniesienia na systemy społeczne – Ludwig von Bertalanffy, Ervin Laszlo, funkcjonalizm, system jako organizm i tak dalej. Dziś widzimy społeczeństwo raczej przez pryzmat heterogeniczności, nieuzgadnialnych antagonizmów, które mogą być zamrażane tylko tymczasowo i w związku z tym ciągle mogą być rozmrażane na użytek bieżących gier politycznych (jak na przykład wykopana przez PiS „spod lodu” kwestia niemiecka) – zauważcie, że używam tu metafory nawiązującej do innej fantastyki, do Jacka Dukaja (2017); jakkolwiek stałość jest tu odwracalnym zamrożeniem. Krótko: opozycja państwo–społeczeństwo, państwo–naród czy naród–społeczeństwo (nawiasem mówiąc – i tu uwaga do wypowiedzi Piotra – gdy Kwieciński mówi o narodzie, to raczej traktuje to jako synonim społeczeństwa; nie odwołuje się do ideologii nacjonalistycznej) – zatem: państwo, naród, społeczeństwo to bardzo silne totalizacje, które nie mają jednoznacznego przełożenia na współczesną wyobraźnię socjologiczną – poza niedawno reanimowaną i stotalizowaną wyobraźnią nacjonalistyczną. Utożsamienie narodu w tekście Kwiecińskiego z narodem wszechpolaków byłoby zupełnie nieuzasadnione. Dalej, myślenie o demokracji nie przebiega dziś chyba na osi państwo–społeczeństwo. Nie dlatego, że nie ma państwa. Ono jest i zostało zawłaszczone przez jedną

partię i rozpycha się w skali zbliżającej się do układu mafijnego. Natomiast nie ma społeczeństwa w sensie jakiegś jednorodnej istoty. Obecnie łatwiej jest ujmować konflikt polityczny jako konflikt między różnymi i zantagonizowanymi społeczeństwami: prawdziwymi i nieprawdziwymi Polakami, ludźmi liberalnymi i socjalnymi, społeczeństwami prawicy i lewicy, Polski wschodniej i zachodniej, homo i hetero (nawiasem mówiąc, nasza nastoletnia siostrzenica przewiduje, że ministerstwo edukacji zmieni niedługo łacińską nazwę człowieka z *homo sapiens* na *hetero sapiens*). Jesteśmy traktowani jak kolekcja ludzi, którzy mogą być dyskursywnie wiązani w dowolnie zantagonizowane paczki, łatwy łup dla doraźnych hegemonii budowanych na wywoływanych na trzy miesiące, do czasu zużycia, antagonizmach. Jak u Orwella, gdzie telewizja co jakiś czas ogłaszała zmianę frontów: trwa wojna przeciw Zachodowi w koalicji z Północą, a za miesiąc bez szczególnego wytłumaczenia przekształca się ona w konflikt z Południem w koalicji z Zachodem. Istotne jest tylko to, by w naszych umysłach trwała wojna. To jest Carl Schmitt (2007) w upiornej praktyce: polityka jest tam, gdzie mamy wroga – i w świecie nowych mediów jest to niewyczerpywalny zasób strategii podtrzymywania władzy. Co piętnaście minut można wynajdywać kolejny antagonizm i wykorzystywać go do nieustannego mobilizowania poparcia. A jeśli miałby się ten zasób wyczerpać, jeśli byłoby społeczeństwo kompletnie już przestanie reagować na wojny kulturowe, to pozostanie wojna fizyczna – i nie mam najmniejszej wątpliwości, że i taki scenariusz w razie potrzeby wejdzie w grę. Mamy zmienioną ustawę o obronności, dosłownie już się używa retoryki wojennej w wypowiedziach dotyczących Unii Europejskiej, łącznie z nazywaniem jej IV Rzeszą. Ja wcale nie widzę tego jako czegoś niemożliwego, że w momencie, gdy retoryczne wojny kulturowe się wyczerpią, zacznie się szukanie poręcznego wroga do konfrontacji fizycznej. To, co się dzieje na wschodniej granicy, wyraźnie pokazuje takie tęsknoty¹. A póki co te doraźne antagonizmy naprawdę nie mają żadnego oparcia strukturalnego w marksowskim sensie, gdzie antagonizm ma bazę w ekonomii² czy w kategoriach teorii krytycznej, gdzie można było widzieć wyalienowaną biurokrację gnębiącą społeczeństwo, które bez niej byłoby w stanie się samodzielnie organizować i dążyć do emancypacji. Zostaliśmy wpuszczeni do cyrku, w którym dzieli się nas na grupy niemalże na zasadzie ciągnięcia losów, i mamy ze sobą walczyć. Chyba nieprzypadkowo serial *Squid Game* powstał teraz i jest tak popularny – w czasie mediów społecznościowych, Trumpa, Orbana i Kaczyńskiego. Przecież to się dzieje nie tylko w Polsce.

¹ Nasza dyskusja toczyła się sześć miesięcy przed napaścią Putinowskiej Rosji na Ukrainę. Zauważmy, z jaką swobodą można było tworzyć dla tej inwazji uzasadnienia odwołujące się do „walki z faszyzmem” czy „denazyfikacji”. Ich absurdalność nie miała tu żadnego znaczenia.

² Chociaż w tym przypadku trzeba zauważyć, że marksowska interpretacja rosyjskiej inwazji jest absolutnie zasadna – absurdalna „denazyfikacja Ukrainy” może być odczytywana jako prowokowanie wojny z Zachodem w celu krystalizacji monopolistycznej pozycji Rosji na rynku paliw kopalnych.

Piotr Stańczyk: Tak, dobre porównanie.

Tomasz Szkudlarek: I toczy się to w kierunku bez wyjścia, bo dominująca partia konstruuje urządzenie władzy tak, żeby nie móc przegrać wyborów. Chyba każdy znaczący polityk PiS ma na sumieniu coś, o czym wiedzą pozostali uczestnicy gry, i za co może być sądzony. Nikt się stamtąd nie może wyłamać bez ryzyka procesu, więc dla obrony tak skonstruowanej „homeostazy” nie da się dopuścić do normalnej zmiany systemu przez „przypadkowy” wynik wyborczy. Krytycznym momentem demokracji nie jest bowiem to, jak się władzę zdobywa, tylko jak się ją oddaje: nie przez przewrót i szubienice, tylko przez głosowanie i powrót tych, co rządzą, do wcześniejszych zajęć w biurze lub ogródku. I tę możliwość spokojnego oddania władzy w inne ręce PiS sam sobie świadomie zablokował. Racjonalnie można to zrobić tylko wtedy, gdy planuje się rządzić wiecznie – to chyba najsilniejszy mechanizm utrzymywania bezwzględnej lojalności i posłuszeństwa wewnętrznego. Tu się naprawdę coś systemowo istotnego zmienia i dokładnie to może odbudowywać ten PRL-owski rodzaj klinczu, zamrożenia systemu, mówiąc językiem Dukaja. Dlatego nie zgadzam się z Łukaszem, że ta gra toczy się w warunkach systemu demokratycznego: jest to już jedynie ułomna, elektoralna wersja demokracji³.

A wracając na marginesie do polityki PRL, to wojny kulturowe również i tam się toczyły, tylko że w czasach Gierka nie były one już tak wyraziste jak w czasach późnego Gomułki, gdy jego charyzma zniknęła i zaczął gwałtownie politycznie słabnąć. Mieliśmy serię publicznych wrogów: prywaciarzy, Syjonistów...

Piotr Stańczyk: Afera mięsna...

Tomasz Szkudlarek: Tak, afera mięsna, spekulanci... Co charakterystyczne, to były chyba strategie podtrzymywania legitymacji władzy, gdy ta już gwałtownie słabła. Ta bliska naszemu doświadczeniu paranoja szybkich wojen kulturowych może więc oznaczać, że PiS się „moralnie zużył”. A wracając do tekstu Kwiecińskiego, przywoływana przez niego ontologia społeczna z czasu rewolucji „Solidarności”, gdzie silne społeczeństwo jest w konflikcie z aparatem partyjno-państwowym, wydaje się dziś nieadekwatna, tego dziś nie ma. Tamten układ był stotalizowany, bo byli „oni” – tak się potocznie mówiło o ludziach władzy, pod takim tytułem pisała „o nich” Teresa Torańska (2004). W efekcie tej totalizacji po stronie władzy byliśmy i „my”. Dziś „oni” i „my” się porozmnażali i to rozmnożenie obejmuje zarówno ludzi władzy, jak i ich wyborców. „Oni” są albo z PiS, albo z PO, albo – co trzy tygodnie – z Niemiec, z parad równości czy z samorządów. Ontologicznie to są

³ W raporcie V-Dem z 2021 roku Polska została zidentyfikowana jako kraj, który z pozycji demokracji liberalnej przesunął się do modelu demokracji elektoralej (kraju, który nie respektuje reguł demokracji, ale utrzymuje instytucje wyborów dla legitymizacji nieliberalnej władzy). Przesunięcia w stronę autokracji uznano w raporcie za dominującą współcześnie trajektorię zmian; poza Polską obserwuje się je nie tylko na przykład w Turcji czy Rosji, ale też w Wielkiej Brytanii w czasie Brexitu czy w USA Trumpa. Co ważne, ilościowe wskaźniki tych zmian wskazują na to, że w Polsce dokonują się one najszybciej w skali globu (zob. *Autocratization turns viral: Democracy Report 2021* 2021).

zatem inne światy. Tylko dlaczego ta powierzchnia tak się tu powieliła? Wyczuwamy początek totalizacji?

Karolina Starego: Ja chyba jednak nadal będę obstawać przy tym, że sytuacja tylko powierzchownie czy pozornie jest podobna. I troszkę niepokoi mnie kierunek naszej dyskusji. Wydaje mi się, że budując tak dosłowne analogie, popadamy w pułapkę ramy, którą sobie zupełnie bez powodu narzucamy. Tym samym potencjalnie ograniczamy nasze spojrzenie diagnostyczne. Heurystycznie wydaje się to pociągające i atrakcyjne, ale aktualna sytuacja polityczno-społeczna może wymagać nieco innych narzędzi niż te zaczerpnięte z odmiennych warunków strukturalnych. W zależności od tego, jak postawimy problem, możemy się spodziewać takiej lub innej odpowiedzi. Niepokoi mnie to, że nasze odpowiedzi są już niejako gotowe. Z tego względu nie jestem pewna, czy szukanie ram interpretacyjnych w tekście Kwiecińskiego nie powoduje tego, że część problemów po prostu umyka nam z pola widzenia.

W nawiązaniu jeszcze do wypowiedzi Tomka, chciałabym dodać, że nie do końca zgadzam się z dość uniwersalizującym językiem „my” kontra „oni”. I w tym również widzę odmiennosć warunków strukturalnych. Mimo wszystko wydaje mi się, że Kwiecińskiemu łatwiej było mówić „oni-władza” w opozycji do „nas-społeczeństwa”. W naszym przypadku, w części „my-społeczeństwo” istnieje spora grupa ludzi, która boi się zmiany nie dlatego, że w wypadku jej nastąpienia nie będzie w stanie realizować swoich aspiracji „narodowościowych”, a więc identyfikacyjnych, czy wyrażać swojej tożsamości w esencjalistycznych terminach „my-naród”. Niepokój czy niechęć wobec zmiany ma raczej charakter ekonomiczny. W efekcie interes ekonomiczny, który stoi pod spodem wyborów politycznych, jest silniejszy.

Tomasz Szkudlarek: Ja się w pełni z tym zgadzam i dlatego mówiłem, że dziś nie ma społeczeństwa w takim „monochromatycznym” sensie. Są natomiast społeczeństwa w liczbie mnogiej, rozmaite grupy identyfikujące się lub identyfikowane według bardzo różnych kryteriów: ekonomicznych, kulturowych, religijnych, płciowych i tak dalej. Lekcje, które możemy wyprowadzić z tamtego tekstu dla siebie, są tylko pośrednie, bo przeniesć go na dzisiejszą rzeczywistość i szukać dróg wyjścia w ideach z tamtego czasu się nie da. Może z wyjątkiem porzuconych pomysłów z czasu I Zjazdu „Solidarności”, gdzie mówiono o samorządnej Rzeczypospolitej, która miała być anarchistyczno-socjalistyczno-liberalną hybrydą samoorganizacji – tu możemy nawiązywać do idei homeostatu jako dynamicznego i zrównoważonego zarządzania siebie. Za to ta współczesna pluralna struktura raczej chyba odsyła do wizji Floriana Znanieckiego (2001) sprzed dokładnie stu lat: do Polski po 1918 roku, gdy trzeba było myśleć o państwie jako organizacji metaspołecznej, obok i trochę jakby przeciw wszystkim partykularnym społeczeństwom (Znaniecki używał tu liczby mnogiej!) zajęтым podtrzymywaniem swoich tożsamości i biologicznego trwania. Terytorium państwa zamieszkują tu zróżnicowane społeczeństwa religijne, narodowe, klasowe, etniczne i tak dalej, edukacja jest troską każdego z tych społeczeństw o trwanie i reprodukcję własnej kultury, a rolą państwa jest tworzenie ramy, w której te

wszystkie grupy i społeczeństwa mogą żyć razem. To jest perspektywa myślowa, która nie tylko jest nieobecna, ale nawet niemal niewyobrażalna obecnie w Polsce, bo wciąż chcemy ją widzieć jako coś do zhegemonizowania przez którąś z tych partykularnych narracji do postaci monolitu. Nie ma dziś wśród elit politycznych chyba nawet woli pomyślenia o państwie w kategoriach federacyjnych, gdzie społeczne różnice mogą trwać obok siebie w swobodnych relacjach i przepływach, gdzie rolą państwa jest tworzenie struktury mediacyjnej, wzajemnych powiązań i budowanie takiej matrycy interesów, w której te zróżnicowane społeczeństwa raczej wybiorą kooperację niż wojnę. Taka perspektywa federalistyczna byłaby dziś ważną opcją do poważnej rozmowy nie tylko, gdy myślimy o Unii Europejskiej, ale też gdy rozmawiamy o kryzysach i szansach państw ją współtworzących. Tekst Kwiecińskiego mocno mi uświadamia dzisiejszy rozpad figury społeczeństwa jako czegoś jednolitego, ale tłamszonego przez partyjno-państwowy aparat, od którego trzeba się uwolnić, bo „chcemy być sobą wreszcie”, jak w piosence Perfectu z czasu stanu wojennego.

Piotr Stańczyk: Chciałbym dodać kilka rzeczy. Kwestia biurokracji – nie jest z nią aż tak źle, to znaczy z unijną biurokracją, chociaż pewnie niektórym słowa te zjeżyły włosy na głowie. Część naszego społeczeństwa zwraca się do unijnej biurokracji niemalże jak w modlitwie: „Do Ciebie się uciekamy, święta, boża rodzicielko...”, biurokracja unijna, żebyś nas w jakiś sposób uratowała. To trochę przypomina sytuację chłopów pańszczyźnianych z czasów zaborów, którzy na nic dobrego nie mogli liczyć ze strony polskiej szlachty, a pisali listy do cesarza Austro-Węgier, skarżąc się na swój marny los. Dla części narodu lepsza jest ta siła zewnętrzna, bardziej spolegliwa w rozumieniu Tadeusza Kotarbińskiego (1987) niż władza krajowa. To pierwsza rzecz. A druga to pytanie, czy sytuacja z 1980 roku jest podobna do obecnej. Zależy, z jakiej perspektywy się spojrzeć. Jeżeli byśmy wyobrazili sobie akwarium, to dopiero patrząc na nie z zewnątrz, widzimy wszystko, co się w tym układzie zamkniętym dzieje. Z punktu widzenia praktycznego, Karolino i Łukaszu, możliwe, że macie rację. Możliwe, że porównując dzisiejszą sytuację do peerełowskiej, mamy gotowe odpowiedzi i tracimy z pola widzenia rozwiązania, które mogłyby doprowadzić do zmniejszenia naszego wyobcowania.

Natomiast co do perspektywy bardziej ogólnej – z uporem wracam do Lema, ale przecież jest on u Kwiecińskiego i nie można go pominąć. Nawet odrobiłem zadanie domowe i znalazłem ten fragment w *Dialogach*, na który Kwieciński się powołuje. Dla mnie w ogóle Lem jest w pewnym sensie pomostem pomiędzy scjentyzmem pozytywistycznym a marksizmem. Wyrasta z tych dwóch korzeni filozoficznych, które mają swoje początki w XIX wieku i ostatecznie pogrążają filozofię, metafizykę, zabobon, opium dla ludu niezależnie od tego, czy krytykę rozwiniemy po linii Comte’a czy Marksa. Rozumowanie, do którego odwołuje się Kwieciński, rozpoczyna się od akapitu 2755 (nie używam numerów stron, bo korzystam z czytelnika). Rozważania są następujące. Filonous zagadnięty przez Hylasa zaczyna przemyśliwać funkcjonowanie homeostatów, tego, jak one trwają, i że ich trwanie musi przybrać formę

równowagi dynamicznej. Zatem nie jest to proste trwanie, lecz rozwój. Filonous porównuje homeostaty biologiczne, populacje biologiczne i homeostaty społeczne, czyli te, które wytwarzają kulturę. Jego, a właściwie Lema, zdaniem homeostatom społecznym można narzucić trwałość przy użyciu jakiejś formy przymusu.

Wobec tego Filonous mówi, że w ewolucji biologicznej nie dochodzi do rewolucji. Przydarzają się one natomiast homeostatom społecznym, co dostrzeżemy z łatwością, gdy tylko przeanalizujemy ich procesy rozwoju. Rewolucje są więc charakterystyczne dla homeostatów społecznych – i mówiąc Paulo Freirem (1975: 59–60) – siła, która stoi po stronie warstw emancypujących się, jest tak samo gwałtowna, jak siła stosowana przez uciskających w procesie ucisku. I teraz Tomek mówi, że nie można mówić o społeczeństwie jako całości. Zgoda, społeczeństwo jest podzielone złożoną siatką konfliktów i nierówności, ale możemy myśleć o całości właśnie, gdy zaczniemy myśleć kategoriami oscylującego homeostatu. W takim wypadku mamy elementy pewnej całości – jednym elementem jest partia władzy ze swoją strukturą, kulturą organizacyjną, dziećmi, wnukami i pociotkami, którym trzeba dać pracę i którzy rozsiadają się w spółkach skarbu państwa i tak dalej.

Tak czy inaczej obie formy homeostatów, biologiczne i społeczne, podlegają oscylacjom – gdy zostaną przekroczone warunki brzegowe, rozpoczyna się wielkie wymieranie. Może ono zostać spowodowane katastrofą ekologiczną, którą na Ziemię sprowadził człowiek w antropocenie, lub jakąś – zdawać by się mogło – bardziej niezależną od nas sytuacją, jak kolizja Ziemi z asteroidą. Przy tym homeostaty społeczne mają trzy metody utrzymywania równowagi, a w zasadzie tłumienia oscylacji. Pierwsza metoda to ta zastosowana w 1989 roku: całkowitego usunięcia (na ile rzeczywiście było ono całkowite) systemu społeczno-ekonomicznego, elit, kultury organizacyjnej i tak dalej. Generalnie system po 1989 roku nie wyglądał jak ten przed 1989 rokiem. Pozostają jeszcze dwie metody, w których mamy do czynienia z zachowaniem oscylującego systemu. Pierwsza – cytując Lema – „Jest to użycie nagiej siły jako środka tłumiącego czy raczej maskującego oscylację. W systemie kapitalistycznym nazywamy taki sposób chronienia jego struktury przed wpływami rosnących wahań faszyzacją życia społecznego”. Na pojęcie faszyzacji mógł sobie Lem pozwolić w 1957 roku. Jeżeli zdaniem Kwiecińskiego Lem odpowiada w *Dialogach* na wydarzenia roku 1956, to język jest do zaakceptowania przez ówczesną ideologię i dla partii rządzącej. Natomiast już meritum diagnozy niekoniecznie, bo to, co robiła partia co jakiś czas, to właśnie była faszyzacja życia społecznego. Wczesny Gomułka – powiew wolności, późny Gomułka – siermiężny satrapa; podobnie z Gierkiem. Inaczej było już z Jaruzelskim, który wszedł do polityki w roli satrapy, ale później dobrowolnie oddał władzę, a następnie zrezygnował ze stanowiska prezydenta RP.

Filonous porównuje do sytuacji maszyny wpadającej w wibracje. Część energii jest przez nią zużywana do tłumienia wibracji, drgań, oscylacji samowzbudnych. A to oznacza, że proces tłumienia oscylacji pomniejsza energię użyteczną maszyny. W społeczeństwach, w których mamy duże rozwarstwienie społeczne, wydaje

się mnóstwo środków na ochronę, szyby pancerne w limuzynach, szkolnictwo niepubliczne i tak dalej. Mówiąc krótko, bogaci jeszcze bardziej alienują się od biedy, bo z klasami ludowymi nie mają już zupełnie nic wspólnego – poza tym, że wzbogacili się pracą biednych. Innym rozwiązaniem, ale wciąż w ramach faszyzacji, jest zastąpienie celów faktycznych celami rzekomymi społeczeństwa, a także celów realnych – czyli zaspokojenia potrzeb ludności – celami namiastkowymi. Te ostatnie umożliwiają przystosowanie psychiczne jednostki do stanu narzuconego. Za najbardziej irracjonalny cel rzekomy Lem podaje nacjonalistyczną ideę wspólnoty ziemi i krwi, charakterystyczną dla państwa faszystowskiego. Jeżeli PiS nie prowadzi takiej właśnie polityki za pomocą IPN czy zmian w programach szkolnych, za pomocą pełzającej reformy Czarnka, to ja nie wiem, jak to nazwać inaczej. Oni to robią, przy tym polityki publiczne są bardziej rozwinięte niż przy poprzedniej władzy, ale nie zapominajcie, że gdzieś tam w tyle głowy fundamentalistów jest hasło „nieważne, czy Polska będzie bogata, czy biedna, ważne, że jest katolicka”. I to jest typowy cel namiastkowy. W trakcie kolizyjnego kursu, na którym jesteśmy z Unią Europejską, coraz więcej celów namiastkowych i rzekomych będzie miało zastąpić zaspokojenie celów realnych i faktycznych. Przynajmniej do pewnego momentu, dopóki to nie wybuchnie, jak ten garnek, o którym wspominał Łukasz. Ostatnią metodą jest ingerencja w cykl ekonomiczny charakterystyczna dla pomysłu Keynesa. Tutaj Lem wprost odwołuje się do Marksa, pisząc, że prawo pauperyzacji proletariatu i prawo akumulacji kapitału mają charakter praw liniowych. Za sprawą ekonomii keynesowskiej udaje się władzy te oscylacje społeczne związane z cyklami ekonomicznymi ogarniać. Ośrodkiem, który ogarnia cykle ekonomiczne w większym stopniu niż władze krajowe, jest Unia Europejska. Nie wiem, jak bez wsparcia z zewnątrz będzie się to udawało. Podsumowując, tłumienie oscylacji ma charakter dwubiegunowy i oba środki mogą być stosowane jednocześnie: *love* i *hate*. Z jednej strony nie było po 1989 roku władzy, której policja łamała demonstrującym kobietom ręce. Nie było władzy, która dopuszczała się wywózek ludności czy przerzucała ciężarne kobiety przez granicę ponad płotem z drutu kolczastego. Czyli ewidentnie mamy tu faszyzację. Z drugiej strony nie było też takiej władzy, która lekką ręką dawała 500+, trzynaste i czternaste emerytury oraz podwyższała dynamicznie wynagrodzenie minimalne.

Sytuacja zatem jest skomplikowana, ale z pewnego oddalenia widzimy system, który poddany jest samowzbudnym oscylacjom, które rosną. Tego może nie było widać za poprzednich rządów, ale – moim zdaniem – cały czas mamy do czynienia z jednym systemem społecznym, systemem późnego kapitalizmu.

Joanna Rutkowiak: Kilka słów na temat tego, co Tomek powiedział o społeczeństwie jako całości. Mnie się wydaje, że jest jednak czynnik, który nas scala. I – może niestety – jest to konsumpcja. Wydaje mi się, że zarówno to, co posiadane, jak i to, co upragnione, tworzy społeczny klajster.

Piotr Stańczyk: Konsumpcja i produkcja globalnie. Żyjemy w systemie międzynarodowego podziału pracy. Jedziemy na tym samym wózku – my, ludzie klasy

średniej z wielkiego miasta europejskiego, razem z kobietami z Bangladeszu i kierowcami Ubera ukraińskiego pochodzenia pracującymi w Polsce czy z kierowcami busów przewożącymi migrantów przez granicę.

Joanna Rutkowiak: To jest jasne, ale mi się wydaje, że – wracając do Kwiecińskiego – łączy się to z problematyką przystosowania i samoprzystosowania, gdzie nawiązuje on do Szczepańskiego. Jednoczymy się społecznie, nie używając do tego kłajstru społecznego. Wiąże nas i czyni nas przystosowującymi się do tego układu konsumpcja. Zgadza się?

Tomasz Szkuclarek: To na pewno, to tworzy tę matrycę neoliberalnej logiki więzi społecznej, gdzie jesteśmy powiązani przez system ekonomiczny.

Joanna Rutkowiak: Nie tylko powiązani. My wspólnie go kochamy!

Tomasz Szkuclarek: Zgadza się i to jest również istotny element – jak Łukasz zwracał uwagę – utrzymującego się poparcia dla tej władzy politycznej. Ten element będzie powodował, że w sytuacji, gdy ta władza już naprawdę poczuje się bezradna i wpakuje się w jakąś militarną wersję konfliktu, to nie będzie żadnego wybuchu społecznego w proteście, tylko masa ludzi będzie szczęśliwa, że ktoś broni, przed wrogami realnymi lub wymagowanymi, tego względnego dobrobytu, który duża część ludzi dzięki tej władzy uzyskała. Nie wolno tego wprost porównywać do sytuacji faszystów, ale przecież rządy narodowych socjalistów nie zaczynały się od prześladowań i ograniczania praw obywatelskich – może poza likwidacją trybunału konstytucyjnego i zapewnieniem sobie w ten sposób bezpieczeństwa prawnego – tylko od przywrócenia ludziom poczucia optymizmu i nadziei przez przerwanie kryzysu ekonomicznego i wprowadzenie polityki socjalnej. Urlopy macierzyńskie, ludowy samochód dla każdego, elektryczne odkurzacze i tak dalej – to było realne wyjście z poczucia niemocy i beznadziei. To między innymi powodowało, że społeczeństwo poparło militaryzację. Uwierzono, że dobrobyt i odzyskana po I wojnie godność są zagrożone przez wewnętrznych – jak Żydzi i komuniści – i zewnętrznych – jak Anglia – wrogów, których bardzo łatwo można było wskazać.

Piotr Stańczyk: Jesteśmy w innej fazie kryzysu ekonomicznego. W tej chwili wchodzimy prawdopodobnie w fazę stagflacji i bez pieniędzy z Unii Europejskiej nasza sytuacja będzie bardzo zła, nie będzie kapitału inwestycyjnego. To będzie raczej przypominało lata osiemdziesiąte, dogorywanie PRL, niż sytuację, kiedy jeszcze na początku II wojny światowej Niemcom żyło się lepiej, bo gospodarka była wspierana grabieżą z podbitych państw. Ale faszyzacja jest faktem, nie tylko w Polsce.

Joanna Rutkowiak: Jeszcze jeden wątek z tekstu Kwiecińskiego. Zauważmy, że gdy odwołuje się on do Szczepańskiego, mówi o jego wizji samoprzystosowania krytycznie, a nawet z pewną ironią... Wydaje mi się, że dziś taka krytyka byłaby jeszcze ostrzejsza.

Łukasz Stankiewicz: Nawiązując do słów Piotra, rzeczywiście mamy populistyczne władze w różnych krajach. Mieliśmy je w Stanach Zjednoczonych, mamy w Turcji, na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii i tak dalej. Ale wydaje mi się, że PiS jest najsłabszą z tych władz, abstrahując może od Włoch. To widać w tym, jak PiS działa,

i w tym, co musi robić. Wcześniej porównywałem PiS do Partii Republikańskiej w Stanach Zjednoczonych. Większość wyborców republikanów święcie wierzy na przykład w to, że ostatnie wybory były sfałszowane. To oznacza, że udało im się zdelegitymizować system demokratyczny w mateczniku współczesnej demokracji. I oni żyją z tą nierzeczywistością, można powiedzieć. Natomiast nasza populistyczna władza musi nadal odnosić się do rzeczywistości. Nie jest u nas tak, że oni mogą, tak jak Trump, mówić o równości, jednocześnie obniżając podatki bogatym, i nie tracić przy tym poparcia. To tak nie działa. U nas rzeczywistość nadal odgrywa kluczową rolę i dlatego wydaje mi się, że to nie jest takie proste, żeby to, co jest, gładko przeszło w faszyzm, taki pełen faszyzm z wojną i tak dalej. Ale oczywiście mogą się mylić, bo wszystko jest możliwe i na tym też cała natura PiS polega, że on stale zaskakuje swoich oponentów.

Uważam też, że świetną sprawą jest to, co Piotr mówił o homeostatach. Oczywiście kwestia ta odnosi się do każdego systemu, ale to, co pisali Lem i Kwieciński, dotyczyło jednak sytuacji odmiennej od naszej. Naszym mechanizmem, pozwalającym na utrzymanie homeostazy, jest okresowa zamiana miejscami władzy i opozycji. I zamiana na PiS była chyba konieczna, nieunikniona po tylu dekadach liberalizmu. I rzeczywiście, nie wiemy, co będzie dalej, nie wiemy, czy oddadzą władzę. Możemy mówić, że nie, bo zasługują na trybunał stanu, ale zastanawiam się, czy mówiąc to, nie poddajemy się dyskursowi drugiej strony. Czy to jest obiektywne spojrzenie, czy raczej włączenie się w tę dualną sytuację tylko z perspektywy drugiej strony?

Tomasz Szkudlarek: System USA przez lata był oparty na takim dwubiegunowym układzie. Nazywano to systemem partii usługowych, które mają luźną ramę ideologiczną i w ciągu niewielu lat potrafią wykonać zwrot o 180 stopni. To go ustabilizowało jako bipolarną gwiazdę, która sama sobie wytwarza pole grawitacyjne i punkty odniesienia. I to rzeczywiście jest jakaś groźba (jeśli to jest groźne), jesteśmy chyba niedaleko od takiej zamkniętej matrycy.

Łukasz Stankiewicz: Chciałem jeszcze powiedzieć, że świetne jest to, co mówiłeś, Piotrze, o celach namiastkowych. To jest bardzo dobra kategoria i wydaje mi się, że ona doskonale opisuje te rozgrywane wciąż i wciąż wojny kulturowe. Tylko że te cele namiastkowe, które są nam w tym momencie proponowane, nie umywają się do tych, które zaproponował na przykład Hitler Niemcom. Bo jaki był mit założycielski nazizmu? Cios w plecy, który w momencie zakończenia I wojny światowej zadali narodowi niemieckiemu socjaliści i Żydzi. A mitem założycielskim PiS jest okrągły stół. To nie jest rzecz, która siedzi ludziom w głowach, to nie jest żywe.

Joanna Rutkowiak: PiS nie uznaje okrągłego stołu za założycielski dla siebie...

Łukasz Stankiewicz: W tym sensie, że okrągły stół był miejscem, w którym zblatowały się elity komunistyczne i opozycyjne, po to, by oszukać całą resztę społeczeństwa.

Tomasz Szkudlarek: Ale to umarło, zauważcie, że to już straciło moc strukturyzującą. O komunistach z PRL właściwie nikt dziś nie mówi. Tamtej wojny już nie ma, teraz mamy nowych wrogów.

Piotr Stańczyk: Wewnętrznych i zewnętrznych, strachy na Lachy.

Łukasz Stankiewicz: Strachy na Lachy, dokładnie. Wydaje mi się, że to nie ma takiej siły. Ta częsta wymiana wrogów sugeruje, że to po prostu nie działa w naszym wypadku.

Piotr Stańczyk: Miało być o nieobecnych dyskursach. Wracając do poprzednich wątków, nieobecnym dyskursem jest problem naukowości nauk społecznych, w tym pedagogiki – potworny problem metodologiczny, który polega na tym, że społeczeństwo ludzkie jest dziewięć rzędów bardziej skomplikowane niż mózg ludzki, a ten nie jest jeszcze dobrze poznany. Co dopiero mówić o globalnym społeczeństwie. W tym układzie – nie wiem, na jak długo – skazani jesteśmy na chałupnictwo, które może kończyć się, jak większość tekstów pedagogicznych, jakimś „powinno się”, „należy”, jak to profesor nazwała – hasłowością. Co my mamy z tym zrobić? Zamilknąć w ogóle, czy próbować przewidzieć przyszłość – w obu przypadkach zostanie nam czekanie na zmianę, a nie jej powodowanie.

Druga kwestia, do czego to w ogóle miałyby zmierzać według Lema? Ty, Łukaszu, powiedziałeś, że są to dwie logiki, które się wykluczają. U Lema to idealne społeczeństwo, idealny homeostat ma zachowywać dynamiczną równowagę, czyli ma się rozwijać, reagować na zewnętrzne czynniki przy zachowaniu maksymalnej liczby stopni swobody członków homeostatu. Aby możliwości rozwojowe jednostek były zachowane, a nie „budujemy hutę”, „nie zostaniesz malarzem” albo „nie będziesz ćwiczył jogi, marsz do kościoła”.

Tomasz Szkuclarek: À propos Lema, taki przypis na marginesie. Skoro mówisz, że adekwatna wiedza o społeczeństwie wymagałaby hiperzłożonej socjologii, bo społeczeństwo to miliardy sieci neuronowych, to w *Golemie XIV* Lem (1981) pisał o takiej logice ewolucyjnej, dzięki której im bardziej złożony jest organizm, tym prostsze są mechanizmy jego systemowej regulacji. Piękny przykład to porównanie skomplikowanych biochemicznych regulacji na poziomie komórkowym i prymitywnej tłoczni brzusznej u złożonych organizmów. Krótko mówiąc, to może nie jest tak, że im bardziej złożony system, tym bardziej skomplikowane są mechanizmy jego regulacji? Wizja Lema jest bliska teorii Niklasa Luhmanna (2007), gdzie o relacji skomplikowanych systemów decydują kody binarne: ma pieniądze czy ich nie ma? Swój czy wróg? Kocha czy nie kocha? Hiperzłożone wnętrza systemów na zewnątrz, w relacji z innymi systemami, są koordynowane przez bardzo proste mechanizmy włączania albo wyłączania z relacji⁴.

Dyskusja odbyła się 21 października 2021

⁴ Zob. tekst Piotra Kowzana w niniejszym numerze; potrzeba redukcji złożoności jest dla Kowzana argumentem na rzecz powrotu do idei zalgorytmizowanej inżynierii społecznej, tym razem wywodzonej z ontologii Gilles’a Deleuze’a i Félix’a Guattariego. Autor nie odwołuje się jednak do Luhmanna.

Coda: strach, wprost

Komentarz Joanny Rutkowiak napisany 2 listopada 2021 roku

We wprowadzeniu do *Nieobecnych dyskursów*, napisanym ponad czterdzieści lat temu, Zbigniew Kwieciński – inicjator serii – uzasadniał potrzebę takiej literatury naszymi ówczesnymi brakami w dostępie do aktualnych tekstów naukowych, materiałów źródłowych i wzorów, które wynikały z półwiecznego odcięcia od świata, a także z konieczności powrotu do dyskursów rodzimych, zapożyczonych w określonych okolicznościach historycznych.

Zastanawiając się dziś nad emancypacyjną rolą tego cyklu „wyższej alfabetyzacji pedagogicznej”, stajemy przed pytaniami o komentowanie czasu minionego, a także o jego aktualizację. Przekonuje mnie propozycja Tomasza Szkudlarka, aby w tej robocie uwzględnić dzisiejsze nieobecności, z podejmowaniem wysiłków wyszukiwania i werbalizowania ich dla lepszego rozpoznawania rzeczywistości.

Owe nieobecności warto odróżniać od wyników myśli krytycznej, pokrytycznej i od utopii – a takie namysły pedagodzy uprawiają. Zarówno projekty utopijne, jak i wyniki po- i krytyczne, kiedy przemyślane, nazwane, a nawet empirycznie przetestowane, nabierają tożsamości jako fenomeny, mają swoją tematyczną materię, dają szansę mówienia o czymś.

Inaczej jest z dyskursami neo/nie/obecnymi, jakie są wokół nas i w nas, z dyskursami, których dawniej nie zaznawaliśmy, a dziś nasycają atmosferę tak, że dotyka nas ich „nieobecna obecność”. Choć już obecne, występują one pulsująco: to zaznaczają się, to rozplywają, istnieją, nawet są wyraźne i zarazem nie ma ich, bywają uobecnianie na tyle powściągliwie, że aż wydają się nieistniejące, bywają też radykalnie negowane. Jest tak bodaj dlatego, że unikamy namysłu i mówienia o nich, gdyż albo uznajemy je za banalne, albo za niedookreślone, lub za zbyt nas obciążające, niekiedy wręcz bolesne. Wtedy odcinamy się od nich w imię własnego bezpieczeństwa.

Zaproponuję mały wstęp do namysłu nad jednym – i oczywiście nie jedynym – takim neo/nie/obecnym dyskursem, który odbieram jako szczególnie dziś znaczący. Mam na myśli strach, widziany jeszcze nie tyle jako dyskurs, ile jako temat dyskursu. Strach, odróżniany od lęku, jest napięciem emocjonalnym wywołanym przez zagrożenie realne, istniejące w rzeczywistości. Niekiedy energetyzuje on człowieka, a niekiedy osłabia, wywołując ucieczkę bądź zniechęcenie. Być może najbardziej dojmujące są nie tyle same te krańce, ile oscylacje i napięcie między nimi. Natomiast lęk odnosi się do ludzkiego odpowiadania na sytuacje wyobrażone, imaginacyjne, nierealne, wywołujące niedookreślone napięcia i ogólnie obniżające nastrój.

Zatrzymam się na strachu. Jestem zdania, że jest on obecnie dla nas dotkliwym dyskursem, a dokładniej – tematem dyskursu, nowym w tym sensie, że krąży wokół realnej możliwości destrukcji totalnej, która dotąd była raczej imaginacją, a więc tonacją lęku; jest ważny o tyle, że każdy ma jedno życie, a wszyscy razem mamy – póki co – naszą jedną planetę. A kochamy i życie, i planetę, chociaż traktujemy ten temat jako obligujący do powściągliwości.

Strach, dotykający nas coraz bardziej, jest obecnie rozpowszechniany za pomocą cynicznych zabiegów, co sprzyja ujawnianiu się jego bezwzględności. Ogarnia on całość życia, dociera więc też do edukacji, która dawniej była myślana jako wyspa opiekuńczości i bezpieczeństwa. Strachowi podlega młodzież, rodzice, nauczyciele-wychowawcy, decydenci oświatowi, a krócej – całe społeczeństwo zaniepokojone o przyszłość. Mówią o nim przyrodznawcy, medycy (szczególnie głośno psychiatry dziecięcy), psychologowie – terapeuci, artyści, ale nie pedagodzy. Dlaczego? Temat jest ciężki, wali w łeb, niektórym przychodzi na myśl najgorsze biograficzne wspomnienia. Ale temat jest prawdziwy, a prawda zawsze jest ciężka, także wówczas, kiedy postawisz ją na stole do wspólnego rozpatrywania.

Inny aspekt sprawy dotyczy języka. Zgodnie ze znanymi tezami Johna Austina w mowie wyróżniamy akty: lokucyjne (oznajmienie stanu), perlokucyjne (wywołanie skutku drogą słowną) i akty illokucyjne. Sens tych ostatnich, nazywanych wyrażeniami performatywami, zawiera się w tezie, że mówienie jest działaniem, czyli mówienie czyni pewne stany. Ilustruje się tę myśl popularnym przykładem przeprosin, które stają się, gdy przepraszający wypowie określone słowo. W aspekcie teorii mowy „strach” jest więc performatywem, co my potrafimy dla siebie ustalić. Skoro tak, to co zrobimy z tym neo/nie/obecnym tematem na aktualny dyskurs?

Zamiast odpowiedzi opowiem historię z okresu polskiego stanu wojennego 1981 roku. Jej bohaterką jest kobieta w wieku zdecydowanie podeszłym, osoba niesilna, nieekspansywna, ale o mocnym kręgosłupie. Wbrew ówczesnym zakazom komunikacyjnym obejmującym pocztę, telefony, pociągi, postanowiła dotrzeć do młodej części swojej rodziny zamieszkałej w odległym mieście, aby przekazać im przesłanie wynikające z jej doświadczenia życiowego. Zdecydowaną rozmową na posterunku ówczesnej milicji wymusiła dla siebie przepustkę jednodniową, łącznie kilkusetkilometrowej podróży. Dotarła do miasta i mieszkania rodziny, zdjęła płaszcz, usiadła i powiedziała: „Przyjechałam po to, żeby wam powiedzieć, że macie się nie bać”, po czym zaczęła ubierać się do wyjścia na stację kolejową, wsiadła w pociąg i wróciła do siebie.

Literatura

- Asimov I., 2013, *Fundacja*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Austin J.L., 2018, *How to do things with words*, Eastford: Martino Fine Books.
- Autocratization turns viral: Democracy Report 2021*, 2021, V-Dem Institute, https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.v-dem.net%2Fstatic%2Fwebsite%2Ffiles%2Fdr%2Fdr_2021.pdf&pdf=true [dostęp: 21.09.2021].
- Domański H., 2004, *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Domański H., 2020, *Ruchliwość społeczna i wzory zawierania małżeństw w Polsce*, „Studia BAS” nr 2.
- Dukaj J., 2017, *Lód*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Freire P., 1975, *Pedagogia do oprímido*, Porto: Afrontamento.
- Kotarbiński T., 1987, *Opiekun społecliwy* [w:] *idem, Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lem S., 1981, *Golem XIV*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Lem S., 2010, *Dialogi*, Warszawa: Agora.
- Luhmann N., 2007, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M. Kaczmarczyk, Kraków: Nomos.
- Orwell G., 2013, *Rok 1984*, tłum. T. Mirkowicz, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Pobłocki K., 2021, *Chamstwo*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Schmitt C., 2007, *The concept of the political*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Tavis C., Aronson E., 2014, *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, tłum. A. Nowak, Sopot: Smak Słowa.
- Torańska T., 2004, *Oni*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Znanięcki F., 2001, *Socjologia wychowania*, t. 1–2, Warszawa: PWN.

Streszczenie

Dyskusja zorganizowana przez redakcję „Ars Educandi” dotyczy aktualności diagnoz społecznego kryzysu w czasie upadku systemu komunistycznego w Polsce. Wydany w 1980 roku tekst Zbigniewa Kwiecińskiego stał się pretekstem do rozważań na temat podobieństw i różnic tamtego systemu do obecnej formy autorytaryzmu w Polsce, do pytań o logikę kryzysu, o relacje społecznych emocji do struktury społecznego systemu oraz o to, czy posługiwanie się figurą systemu społecznego nadal jest zasadne.

Słowa kluczowe

kryzys, system społeczny, logika historii, autorytaryzm, struktura a powierzchnia

Summary

Return to the system? Editorial debate around Zbigniew Kwieciński's paper of 1980

The debate organized by editors of “Ars Educandi” pertains to the question of whether the diagnoses of the social crisis in the time of the fall of communism in Poland have retained any value in actual conditions. The text by Zbigniew Kwieciński written in 1980 made a pretext for discussing similarities and differences between that and the current form of political authoritarianism in Poland, the relation between the “surface” of social emotions and “deep structures” of the social systems, as well as on whether the very figure of the social system has retained its force in social analyses.

Keywords

crisis, the social system, historical logic, authoritarianism, structure vs surface

Artykuły i rozprawy

Monika Humeniuk
ORCID: 0000-0002-9888-3010
Uniwersytet Wrocławski

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.03>

Czy pedagogika religii daje się sekularyzować? O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny

Proszę odejść kawałek dalej od drzewa
Kiedy komu coś opowiadam nie lubię
Aby mi przy tym liście wpadały w słowo tysiącami swoich
języków.

Konstantin Biebl
Drzewo

Wprowadzenie

Pedagogika religii ma długą, ponad stuletnią już tradycję (Marianiński 2021: 44). Traktowana początkowo jako subdyscyplina teologii pastoralnej z czasem coraz częściej korzystała z wiedzy pedagogicznej. Obecnie wykazuje znaczące, wewnętrzne zróżnicowanie w zakresie przyjmowanych formuł, nurtów i podejść badawczych. Dyskusję nad jej obecnym kształtem, a także nad formą polskiej edukacji religijnej (stanowiącej zwykle jej główny przedmiot) przywołują w swych badaniach między innymi Jerzy Bagrowicz (1999, 2005 i dalsze), Cyprian Rogowski (2011), Bogusław Milerski (2011), Szymon Dąbrowski (2016), Helena Słotwińska (2016, 2019) czy Janusz Marianiński (2021). W rekonstrukcjach tych pedagogika religii bywa zwykle sytuowana na pograniczu normatywności pedagogicznej i teologicznej. Najczęściej przypisuje się jej formułę mniej lub bardziej otwartej dyscypliny „interreligijnej, łączącej analizę teologiczno-pedagogiczną, opartą na szerszym horyzoncie nauk społecznych i humanistycznych” (Dąbrowski 2016: 50).

Moje aktualne zainteresowania badawcze, których fragment chciałabym zasygnalizować w niniejszym artykule, sytuują się tymczasem nie tyle na pograniczu

pedagogiki i teologii, co pedagogiki i religioznawstwa. Szczególną uwagę w tym kontekście przykuwa wspólny obu dyscyplinom problem napięcia między tym, co normatywne, i tym, co nienormatywne. Przyglądam się znaczeniowym i funkcjonalnym potencjałom wskazanych dualności, artykulacjom tego, co normatywne i nienormatywne, ortodoksjom i herezjom. Staram się badać konteksty, w których się je sytuuje, ich wewnętrzną dynamikę oraz znaczenia i sprawczość, z jakimi bywają identyfikowane. Rekonstruuję ich teoretoryczny potencjał z myślą o włączeniu go w obszar pedagogiki ogólnej i pedagogiki religii. Jednocześnie stale napotykam i obserwuję tę zastanawiającą konsekwencję, z którą pedagogika religii – zarówno w swej warstwie teoretycznej, jak i w praktyce edukacyjnej – pozostaje w ścisłym związku z pedagogiką chrześcijańską oraz myśleniem konfesyjnym (Milerski 2011).

Poszukując źródeł tej wzajemnej zależności, zauważam, że ów realizowany najczęściej paradygmat konfesyjny rezonuje z klasycznymi teoriami religioznawczymi sytuującymi się w nurcie tak zwanej rewaloryzacji religii: z koncepcją Rudolfa Otto (1993) – element racjonalny i irracjonalny jako kategorie konstytuujące religię, Mircei Eliadego (1996) – kluczowe dla religii kategorie sacrum i profanum, czy Gerardusa van der Leeuwa (1997) – postulat kontemplacyjnej postawy poznawczej wobec tak zwanych zjawisk religijnych jako istota fenomenologii religii. Jednak to właśnie na problemie ich kryptoteologiczności czy wręcz kryptokonfesyjności koncentruje się dziś krytyka tych ujęć, zarzucając im kulturową stronniczość i kolaborowanie z filozofią i teologiami chrześcijańskimi. Współczesne krytyczne religioznawstwo od dawna bowiem problematyzuje kategorię religii¹, nie wiążąc już tak ściśle jej problemów z zagadnieniami teologicznymi. Odrywa fenomen religii od konfesyjnych uwikłań i zawłaszczeń. „Desakralizuje” podstawowe kategorie dyscypliny, takie jak sacrum czy transcendencja rozumiane wcześniej na sposób stricte religijny. Proces ten, który w tytule określam umownie jako sekularyzowanie, skutkuje niezwykłą wprost różnorodnością teorii religii. To zaś często prowadzi do wiązania jej z tak niereligijnymi tematami jak ekologie, ideologie, sport czy ruchy miejskie.

Spoglądając na te procesy z perspektywy pogranicza pedagogiczno-religioznawczego, wydaje się, że ten teoretyczny potencjał rozmaitych teorii mitu, rytuału czy doświadczenia religijno-estetycznego pozostaje niedoszacowany i niewykorzystany na gruncie pedagogiki religii jako subdyscypliny pedagogiki ogólnej. I tak na przykład takie interesujące z perspektywy współczesnego krytycznego

¹ Jak wskazuje Monika Bobako, „nieproblematyzowane na ogół pojęcie «religii» okazuje się być produktem oświeceniowo-liberalnej tradycji intelektualno-politycznej, wyrastającej z historii europejskich wojen religijnych i filozoficznych teorii «uniwersalnej» (Immanuel Kant) czy «naturalnej» (Herbert Spencer) religii, wcielającej się w poszczególne wyznania o nierównym stopniu «zaawansowania cywilizacyjnego» (Hegel, a także Marks). Ta genealogia konceptu «religii» pokazuje, że wszelkie prowadzone przy jej użyciu narracje dotyczące «fenomenów religijnych» i ich politycznego czy «cywilizacyjnego» znaczenia, w Europie czy poza nią, są już zawsze uwikłane w projekt potwierdzenia europejskiej/zachodniej dominacji” (Bobako 2013: 12).

religioznawstwa koncepcje i problemy jak ekologie i sport (Hervieu-Lèger 2007), performatyka i teatr (Schechner 2006; Kolankiewicz 2016), koncepcja niewidzialnej religii (Luckmann 2011), związane z rytuałem koncepcje mikrosocjologii radykalnej (Collins 2011), ideologie (Włodarczyk 2016), metafory (Klemczak 2018) czy ewolucyjno-kognitywne podstawy form mitycznych (Czeremski 2021) – te i wiele innych perspektyw teoretycznych od dawna podejmowanych w naukach społecznych i w religioznawstwie nie znajdują właściwie żadnego przełożenia na pedagogikę religii.

Co ciekawe, również i na tym (meta)poziomie rozważań intryguje problem normatywności i nienormatywności, ortodoksji i herezji: czy bowiem uprawianie pedagogiki religii w zgodzie z którąś ze wskazanych współczesnych, nieklasycznych teorii religii (fundowanych na nieteologicznych definicjach tego, co religijne) mieści się w obszarze normatywności subdyscypliny, czy raczej staje się nienormatywne, „heretyckie”? A także – kto, jakie instancje miałyby o tym statusie decydować, zarówno na poziomie meta (normatywność/nienormatywność definiowania subdyscypliny), jak i na poziomie partykularnych teoretycznych i kategorialnych rozstrzygnięć w jej ramach? Wydaje się więc, że rekonstruowanie kategorii ortodoksji i herezji, badanie procesów ich wyzyskiwania, sytuowania, rozumienia, interpretowania oraz recepcji mogą sprzyjać tego typu namysłom na gruncie pedagogiki ogólnej i pedagogiki religii. Mogą służyć konstruowaniu swoistej teorii przesunięcia paradygmatycznego: od pedagogiki religii uprawianej w polu teologii do pedagogiki religii uprawianej w polu krytycznego religioznawstwa. W dalszej części artykułu zrekonstruuję koncepcje ortodoksji i herezji obecne w wybranych wątkach myśli filozoficznej i socjologicznej, podejmując próbę namysłu nad ich przydatnością dla pedagogiki religii myślanej w nowy sposób.

Hermeneutyczne konteksty ortodoksji i herezji – hermeneutyka literacka Odo Marquarda

Wraz ze stopniowym rozkładem i – jak pisze Zygmunt Bauman – nagłym upadkiem nowoczesnego złudzenia² dokonana się we współczesnej filozofii istotna, paradygmatyczna zmiana. Odtąd jej ton nadaje nieufność wobec dogmatów i paradygmatyczny antyfundamentalizm. Sama filozofia zaś staje się – wedle propozycji Jacques’a Derridy (1999) – *kind of writing* lub – wracając do Baumana (1998: 183) – „sztuką niekończącej się cywilizowanej rozmowy”. Nowy, antymetafizyczny i „antyontologiczny”

² Upadek ten jest zwykle wiązany z paradygmatyczną dla współczesnej filozofii interpretacją Zagłady jako swoistego zwieńczenia logiki rozwoju cywilizacji zachodniej, punktu zwrotnego w czytaniu ludzkiego świata. Jak ujmuje to Anna Zeidler-Janiszewska, „Współczesna cywilizacja nie była warunkiem wystarczającym Holocaustu, lecz jego warunkiem koniecznym. Bez niej Holocaust nie byłby do pomyślenia. To właśnie racjonalny świat współczesnej cywilizacji uczynił go realnym” (Zeidler-Janiszewska 2019: 181).

krajobraz sprzyja dowartościowaniu „różnicy” (Deleuze 1997; Derrida 1978), a tym samym i heterodoksji. Współczesna filozofia stawia otwarte wyzwanie ortodoksjom jako takim i niemal z definicji rehabilituje herezje. Człowiek pozbawiony iluzji totalnych projektów i nadziei życia wiecznego (choćby rozumianego na sposób świecki) musi skonfrontować się ze skończonością własną oraz innych.

Interesującą odpowiedzią na tę śmiertelność, z jej inspirującymi dla refleksji nad ortodoksją i herezją wątkami tekstu absolutnego, jest hermeneutyczna propozycja Odo Marquarda (1994). Punktem wyjścia jest tu śmierć (kategoria absorbująca dla bardzo wielu systemów religijnych), jedyna i pewna przyszłość człowieka i jego kultury. Marquard zestawia ze sobą hermeneutykę biblijną i literacką. Ta pierwsza, zwana przez filozofa hermeneutyką syngularyzującą, została powołana z potrzeby teologicznego ustalania jedynie słusznej, zapewniającej zbawienie absolutne wersji odczytania Biblii. Hermeneutyka tego typu, czy to w ujęciu katolickim, czy protestanckim, prowadziła do krwawego sporu, zwanego „wojną domową o tekst absolutny” (Marquard 1994: 137). W ten sposób pojawia się w kontekście hermeneutyki „bycie ku zabijaniu”, czyli śmierć. „Hermeneutyka odpowiada na to zabójcze doświadczenie hermeneutycznej wojny domowej o absolutny tekst przez to, że zmieniając się w hermeneutykę pluralizującą, tj. literacką – odkrywa nieabsolutny tekst i nieabsolutnego [...] wykształconego czytelnika literackiego” (Marquard 1994: 137–138). Hermeneutyka literacka zastępuje „bycie ku zabijaniu” (w imię jedynie słusznej prawdy tekstu absolutnego) byciem „ku tekstowi” w jego wersji koncyliacyjnej, zapobiegającej gwałtom, zwiększającej tolerancyjność samego tekstu, relatywizującej kontrowersje związane z absolutnym rozumieniem tekstu na korzyść tego, co w nim „jest niekontrowersyjne lub kontrowersyjne bez następstw” (Marquard 1994: 138–139). O ile znakiem hermeneutyki biblijnej była śmierć związana z krwawą wojną o jedynie słuszną prawdę, o tyle znakiem hermeneutyki literackiej stało się życie, czyli zasada nieskończonej rozmowy – „mówić i pozwalać mówić”, co obejmuje też „czytać i pozwalać czytać”. Hermeneutyka literacka „służy życiu i pozwala żyć”. Zyskuje zasadniczą przewagę nad biblijną – jest to przewaga życia nad śmiercią, życiodajnej prawdy tekstu literackiego nad śmiertelnością prawdą tekstu absolutnego.

Ta oryginalna opowieść o hermeneutyce jako replice na śmierć wydaje się wnosić w obszar badań nad ortodoksją i herezją bardzo silną legitymizację tych ostatnich. Z argumentacją Marquarda zyskują moc, stają się rzeczniczkami i przejawem życia samego w sobie, pozwalają „czytać” przeszłość człowieka i jego kultury za pomocą języka pojęć i wyobraźni tu i teraz, ocalają przeszłość dla terażniejszości i chronią ją przed śmiertelnością wpisaną w przyszłość. Ortodoksje będące depozytariuszami stałych, jedynie słusznych prawd umierają. Herezje, z ich hermeneutycznym genem życia, żyją i życie to bezustannie przenoszą. Żywotność tekstu kulturowego ujawnia się więc w życiodajnej, niekończącej się rozmowie, w której wszyscy uczestnicy-heretycy są w równym stopniu dopuszczani do głosu, w wolnym od dominacji dyskursie, bez limitu czasu na wypowiedź oraz bez przymusu uzgadniania

stanowisk (Marquard 1994: 140). Hermeneutyka Marquarda wnosi do rozważań nad ortodoksją i herezją kategorie graniczne. Posługując się metaforami życia i śmierci oraz życiodajności i śmiertelności, sytuuje te rozważania na poziomie paradygmatycznym, czyni ortodoksję znakiem dawnej, przednowoczesnej filozofii, herezję zaś modelem filozofii współczesnej, ponowoczesnej.

Takie wysupływanie czy przemieszczanie koncepcji, motywów czy metafor niemal programowo podejmowanych (zawłaszczanych?) dotąd przez systemy doktryn poszczególnych konfesji poza pole klasycznej teologii przynosi pedagogice religii ważną szansę sekularyzacji. Konfesyjnie dotąd uprawiana subdyscyplina zyskuje dzięki temu możliwość innej niż teologiczna strategii opracowania tematów „religijnych” (na przykład biblijnych). Można ten ruch określić mianem hermeneutycznej strategii wychodzenia z ortodoksji rozumianej jako przypisywanie teologicznych treści i pedagogiczno-apologetycznych funkcji subdyscyplinie w stronę ujęć dających się definiować jako heretyckie, mających potencjał bycia nie-teologicznymi i nie-apologetycznymi.

Takie sekularyzowanie religijnego oraz przyjmowanie interesujących strategii hermeneutycznych pozwala na zmiany usytuowań myślenia o tym, co normatywne i nienormatywne. W nowych warunkach tak rozumiane herezje nie tylko przekraczają granice dyskursu religijnego tradycyjnie rozpisanego między na przykład sacrum a profanum lub racjonalnym i irracjonalnym, gdzie funkcjonowały dotąd jako zjawiska niepożądane czy wręcz negatywne. Oprócz tego trwale zyskują nie teologiczną, a przykładowo polityczną, filozoficzną, literacką, artystyczną bądź społeczną charakterystykę, wciąż pozostając przy tym w polu zainteresowania pedagogiki religii.

Analiza dyskursu – herezje jako dyskursy w archeologii wiedzy Michela Foucaulta

Hermeneutyka nie wyczerpuje filozoficznych kontekstów odniesień do problematyki ortodoksji i herezji. Interesujących inspiracji dostarcza również filozoficzna perspektywa analizy dyskursu. Tu, jak wiadomo, kluczowym staje się językowy sposób reprezentacji historii, przyjmowane formy „mówienia” o niej, sposoby komunikowania znaczeń. Tradycja analizy dyskursu wiązana jest ze strukturalizmem – znaczący wkład mieli tu między innymi Ferdinand de Saussure (2004), Claude Lévi-Strauss (1970) czy Roland Barthes (2009). W poststrukturalistycznej tradycji dyskursu interesujących ustaleń poszukiwać można w jej zastosowaniach na przykład u Jacques’a Lacana (1996; struktury nieświadomości), Derridy (2011; dekonstrukcja tekstu) czy u Ernesto Laclau (2002; dyskurs polityczny). W dalszej części artykułu przywołam Michela Foucaulta (2002) i jego refleksję poświęconą analizom relacji między dyskursem i wiedzą, władzą i nowoczesnością, wyrażaną w klasycznej już teorii archeologii wiedzy.

Zdaniem Foucaulta „w każdym społeczeństwie wytwarzanie dyskursu jest jednocześnie kontrolowane, selekcjonowane, organizowane i poddane redystrybucji przez pewną liczbę procedur, których rolą jest zaklinać moce i niebezpieczeństwa, zawładnąć przypadkowością zdarzeń, wymknąć się ciężkiej, niepokojącej materialności” (Foucault 2002: 7). W tradycyjnie strukturyzowanej i analizowanej historii idei celem było ustalanie i nadawanie wewnętrznej spójności i ciągłości rozmaitym faktom społecznym i historycznym, a tym samym tworzenie ogólnej, stosunkowo stałej artykulacji wypowiedzi bądź to z przeszłości, bądź z teraźniejszości. Takie zamiłowanie do tworzenia totalizujących artykulacji należy traktować, jak sugeruje to między innymi John Gray (2020), jako spadek nowoczesności po judeochrześcijańskim monoteizmie. Sposób organizacji wypowiedzi zakładał możliwość odtworzenia źródeł, a także konstruowanie trwałych, niezmiennych, prawomocnych ortodoksyjnych artykulacji wiedzy na podłożu idei aktualnie przyjmowanych za oczywiste. A przecież układ zewnętrznych i wewnętrznych odniesień poszczególnych elementów każdej wypowiedzi nigdy nie jest homologiczny. Jej metastruktury nie da się ustalić bez dodatkowych, skonstruowanych i arbitralnych uzupełnień, nadpisów i połączeń. Oddawana w ten sposób prawda historyczna jest ułomna. Foucault okazuje się sceptyczny w stosunku do formuł, które określiłibyśmy tu ortodoksiami.

W ich miejsce francuski filozof proponuje odmienny rodzaj strategii, interesujący sposób opisu i analizy dyskursu. W ramach nowej metodologii, określanej jako archeologia wiedzy, kwestionuje stosowane dotąd metody organizacji wypowiedzi, jej uogólniania, spajania ze sobą i syntetycznych artykulacji wybranych jej partii i elementów. Archeologia wiedzy zakłada, że historia jest z natury nieciągła, nietotalna, pluralistyczna, warstwowa, nieprogressywna, bezosobowa, bezstronna i neutralna aksjologicznie. Proponowana przez Foucaulta teoria nie będzie zatem koncentrować się na myślach czy ideach ujawniających się w dyskursach, lecz na samych dyskursach. Nie będzie usiłowała odtwarzać intencji podmiotów wypowiedzi dyskursu, świata ich myśli i wartości. Będzie dążyć do systematycznego opisu samego dyskursu poprzez zastosowanie nowych kategorii służących jego analizie – rozpoznanie nieciągłości, rozłamów, progów, granic, serii, przesunięć i transformacji w jego ramach.

Przyjmując taką perspektywę, nie sposób argumentować na rzecz jakiejś metahipermitologii czy zwartych systemów teologicznych, a tym samym – tradycyjnie rozumianej, na nich zwykle fundowanej pedagogiki religii. Chodzi raczej o transformacje religijnych elementów i znaczeń z przeszłości, teraźniejszości i wyobrażonej przyszłości, przypadkowe i niesystemowe ich kojarzenia, tymczasowe multiplikacje czy nieoczekiwane redukcje – oto intrygująca, nowa perspektywa i jednocześnie nowa tkanka badań nad tym, co w polu pedagogiki i religii jest obecne jednocześnie. Namysł nad mechaniką tworzenia trajektorii ludzkich wyobrażeń i szlaków rozumienia staje się ważniejszy niż sama treść przekonań czy praktyk religijnych.

Porzuciwszy spekulacje i próby symulowania oglądów z perspektywy „boskiego oka”, człowiek odzyskuje należne sobie epistemologicznie miejsce.

Siła ortodoksji zasadza się zwykle na tradycji i tradycyjnym sposobie organizacji faktów i wypowiedzi. Aby uchodzić za ważną i obowiązującą, potrzebuje czasu na zbudowanie swojej opowieści – muszą pojawić się mity, doktryny, fakty, sytuacje, artefakty, z których w określonym kontekście ideologicznym daje się ułożyć linearny porządek zdarzeń w antropologiczną, spójną historię. Potrzebuje także wyłaniającego się, pełniącego funkcję legitymizującą podmiotu władzy. Swoisty urząd nauczycielski, głos wyroczni, opatrności, boskiego natchnienia, świętych duchów. Odpowiedzialny za to, by konkretne treści wyłanianych zdarzeń poddawane zostawały świadomej logice powiązań, gdzie każde nowe zdarzenie zyskiwałoby natychmiast swoją pozycję i definicję, stawało się elementem zaprojektowanej całości, zostawało dopasowane, włączone w obowiązujący porządek lub wyłączone z niego. Tak, rzecz można, urządzają się ortodoksje. Zupełnie inaczej konstytuują się herezje. Na tle epok ortodoksji stają się ich okresem wypowiedzeniowym. Zachowują określoną wewnętrzną modalność, ale ich artykulacja stanowi jedynie sposób wykorzystania partykularnych pojęć danego czasu po to, by opowiadać w nowy sposób własną autonomiczną historię, mniej zobowiązującą, pozbawioną roszczeń i odwołań do unieruchomionej przeszłości. Herezje, jak dyskursy, pozostają poza organizacją, aspiracją, strukturą, logiką i harmonią ortodoksji formułowanych i artykułowanych na sposób właściwy historii dziejów.

Kontekst współczesności pozostaje znacząco nieobojętny dla myślenia dawnymi, przednowoczesnymi kategoriami prawdy i fałszu, normatywności i nienormatywności, ortodoksji i herezji. Poststrukturalizm nauczył nas, że wielkie narracje nieustannie ulegają zużyciu, hiperteologie, silne ontologie i metafizyka pozostają podejrzane. Ortodoksje szybko się dezaktualizują, przekłamują rzeczywistość, tworząc złudzenia. Nijak nie oddają jej płynnego, relacyjnego, historycznego, dyskursywnego klimatu. Ostatecznie prędzej czy później ulegają pod naporem ponowoczesnego sceptycyzmu, pluralizmu i niekonsensualności.

Ponowoczesność wydaje się za to łaskawa dla herezji – pozytywnie się je waloryzuje, sytuuje w ważnej sferze symbolicznej. Ruch i zmianę, które wprowadzają na mocy swojego heretyckiego imperatywu, uznaje się za ustawiczny pęd w stronę życia, ratowania kultury przed śmiercią bezruchu ortodoksji. Wyobrażam sobie, że pedagogika religii mogłaby twórczo korzystać zarówno z owego hermeneutycznego imperatywu wytwarzania herezji, jak i z Foucaultowskiej anatomii dyskursu. Mogłaby uznawać niejako z definicji heretycki sposób myślenia i działania, dostrzegając w nim szansę nowych otwarć subdyscypliny na świeckie i postsekularne bogactwo rozmaitych tropów kultury.

Ortodoksje i herezje a asymetria władzy i doksy – Max Weber, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu

Sytuowanie procesów wytwarzania i ścierania ze sobą ortodoksji i herezji w szerokim planie urządzeń makrospołecznych zainicjował Max Weber (2006) w swych analizach poświęconych ortodoksji i heterodoksji w Chinach. Jego kontynuatorzy zwracają uwagę na obecny w nich, ważny dla wskazanej problematyki, aspekt władzy.

W swym głośnym studium przypadku, to jest w obszernej analizie tradycji konfucjanizmu i taoizmu w Chinach, Weber opisuje interesującą drogę rozwoju ruchu mistycznego wywodzącego się pierwotnie od legalnej instytucji anachoretów (najczęściej starców, świętych, porzucających politykę i całe dotychczasowe życie, spędzających swoje ostatnie lata życia w leśnych pustelniach na kontemplacji). Początkowo niewiele znacząca, z założenia apolityczna sekta była nie tylko tolerowana przez państwo i państwowy konfucjanizm, ale nawet przez nie uznawana. Pewne odstępstwa doktryny stały się przyczyną wyraźnej niechęci ze strony państwa, nie zdołały jednak doprowadzić do systemowej delegalizacji taoistycznych sekt, które wciąż były przez ortodoksyjny mainstream tolerowane.

Decydujące dla dalszych losów heterodoksji taoizmu miały się okazać inne szczegółowe zapisy: pierwszy dotyczył zarzutu zrzeszania się w niekoncesjonowane stowarzyszenia, drugi zarzucał heterodoksom posiadanie przywódców, którzy głoszą zbawienie duszy w zaświatach, a trzeci – usuwanie przez nich tablic z imionami przodków w celu praktykowania nieklasycznego stylu życia (Weber 2006: 174–175). Językiem u wagi okazało się tworzenie przez heterodoksyjne sekty rodzaju „religijności konfesyjnej” z kapłanami o specyficznych kwalifikacjach, niekoncesjonowanymi przez biurokrację państwową. Wszystkie te zapisy, jak dowodzi Weber, ukazują samo sedno i istotę sprzeciwu oraz wrogości ortodoksji wobec heterodoksji: przyczyną stanowczego, systemowego rozprawiania się z taoizmem nie stali się jednak niekoncesjonowani bogowie. Nie chodziło przecież o oburzający zamach na doktrynę i legitymizowaną przez nią prawdę, lecz o poczucie zagrożenia aparatu i struktur ortodoksyjnej biurokracji ze strony charyzmatycznych kapłanów nowych sekt. Ci, wypowiadając posłuszeństwo duchom przodków, stali się realnym zagrożeniem dla konstytuującej ład społeczny kardynalnej cnoty szacunku, od której zależała jednak polityczna dyscyplina w hierarchii urzędowej i posłuszeństwo poddanych (Weber 2006: 175). Wnioski Webera ukazują ważny teoretyczny trop dla późniejszych badań nad ortodoksją i herezją: herezje oznaczają w nich będą bardzo wyraźne zagrożenie dla ortodoksji. Dla badacza ta asymetryczna relacja miała wiązać się z sytuowaniem władzy politycznej. Ta pozostaje po stronie ortodoksji. Heterodoksja zaś odnosi się do grup politycznie podrzędnych. Podobne ujęcie będzie pojawiać się w późniejszych koncepcjach, między innymi u Antoniego Gramsciego czy Pierre’a Bourdieu.

Pierwszy z kontynuatorów Weberowskiego tropu Gramsci, włoski marksista, kojarzony jest zwykle z kluczową dla marksizmu koncepcją hegemonii (Laclau,

Mouffe 2008). Sama już historia ewolucji tej kategorii to fascynująca i złożona opowieść o tym, jak marksistowska ortodoksja infekowana przez rozmaite odśrodkowe herezje, na przykład w duchu rewolucyjnego syndykalizmu czy rewizjonizmu, była nadkruszana i stopniowo przekraczała sztywną Leninowską kategorię sojuszu klasowego, przesuując dyskurs w obszar hegemonii postmarksistowskiej, gdzie nie było już mowy o władzy narzucanej masom przez elity za pomocą nagiej siły, przemocy. Z czasem (a szczególne w tym zasługi Gramsciego) hegemonia zaczęła oznaczać reprodukcję się władzy w nowy sposób: w kulturze popularnej, w instytucjach społeczeństwa obywatelskiego czy obszarze zdroworozsądkowej wiedzy (Wróblewski 2016). Ten rodzaj zmian w ortodoksyjnej doktrynie marksizmu, zgodnie z którymi duża część społeczeństwa wyraża zgodę na ideologiczną narrację grup dominujących (czyli identyfikuje się z jej wartościami, interpretacjami dotyczącymi wizji tego, jak jest, i tego, jak być powinno, oraz manifestuje określone postawy) w interesujący sposób skomplikował późniejsze recepcje tej koncepcji. Na ich gruncie, w różnym czasie, a czasami równolegle budowały swoje ideologiczno-strukturalno-instytucjonalne uzurpacje przedstawiciele grup z różnych stron politycznej sceny, zarówno ultrapravicowe, jak i ultralewicowe, systemowe i antysystemowe. A więc herezje w pewnych okolicznościach bywają politycznie zagospodarowane przez zewnętrzne w stosunku do tradycji wyjściowej, przeciwne wobec niej siły i grupy ideowe. Problematyczna staje się jednak kwestia statusu takich uzurpacji: czy herezje, które swoją ingerencją na skalę masową zmieniają horyzont społecznej wyobraźni, wciąż jeszcze pozostają herezjami? Jak uchwycić i zdefiniować moment zmiany statusu systemu znaczeń i oznaczeń, który przedziera się przez tkankę zastanej powszechności, stając się nową mapą życia społecznego? Ze wskazań Gramsciego wyłania się obraz herezji dającej się definiować jako taka w zasadzie głównie przez pryzmat czasowej funkcji, jaką pełni. Zarówno Weber, jak i Gramsci pozostają w swych koncepcjach blisko problemu asymetrii władzy. Ortodoksję wytwarzają tu i legitymizują grupy silniejszych, dysponujących władzą. Mają zwykle do realizacji dwa zadania. Wyższość grupy społecznej przejawia się jako dominacja oraz intelektualne i moralne przywództwo. Dominacja może polegać na czynnym podporządkowywaniu, neutralizowaniu lub likwidowaniu heretyckich grup antagonistycznych. W celu przewodzenia innym grupom nie może pozostawać przy statusie zamkniętej kasty, musi zyskać zdolność tworzenia szerokiego historycznego bloku. Za Weberem i Gramscim należy uznać, że rządzący aparat polityczny opiera się na sile i zgodzie. Według Webera każdy system uzasadnionej dominacji „próbuję ustanowić i krzewić wiarę w jej zasadność”, siła fizyczna zaś bywa traktowana „jako ostatnia deska ratunku”. Dla Gramsciego instytucja intelektualistów odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu zgody. Są oni rozproszeni po całym społeczeństwie obywatelskim i niestrudzenie starają się zaszczepiać w nim ideologiczne imperatywy aparatu hegemonicznego.

Pozostając wciąż w polu namysłu nad problematyką ortodoksji i herezji w jej uwikłaniach w problem władzy i, w tym przypadku również, przemocy symbolicznej,

warto krótko przywołać Pierre'a Bourdieu (1990, 2008, 2006, 2001) i niektóre elementy jego teorii. W ramach religijnego pola odbywa się społeczna gra: walka symboliczna, ukryta lub jawna, której dynamikę myśliciel ukazał na przykładzie dwóch aktorów – kapłana i proroka, reprezentujących dwie strony konfliktu: ortodoksję i heterodoksję (Warczok 2010). Kapłan to reprezentant instytucji Kościoła, zainteresowany *status quo*, reprodukcją i trwaniem instytucji, która za nim stoi. Prorok jest w opozycji do kapłana. Władza Kościoła opiera się świadomości własnej przewagi wynikającej z posiadania dużego, nagromadzonego przez wieki tradycji kapitału symbolicznego. Władza taka jest milcząco uznawana (podporządkowanie aktorów pola najczęściej nie jest świadome, wynika z uległości strukturalnym siłom przemocy symbolicznej), a jej prawomocność opiera się na przyjmowanych za pewnik, zdroworozsądkowych i niedyskusyjnych założeniach zwanych doksą. „Prorok, jako agent zmiany, poprzez udyskursowanie doksy, dyskusji z tym, co dotąd było uznawane za oczywiste i naturalne, unaocznia arbitralność władzy” (Warczok 2010: 157). Po zakwestionowaniu oczywistości dochodzi do starcia między strażnikami starego porządku (ortodoksami) i rzecznikami zmiany (heretykami). Ci drudzy, nie dysponując tak dużym kapitałem symbolicznym jak pierwsi, często muszą odwoływać się do pierwotnych zasad konstytuujących pole, czyli do powrotu do źródeł. Heretycy „sytuując się na pozycjach reprezentantów wartości uświęconych tradycją, oskarżają dominujących o odejście od nich (motywy zaprzędania, komercjalizacji, banalizacji). Zabiegi takie znajdziemy zarówno w historii różnych herezji i schizm w polu religijnym («to nie jest prawdziwa religia!»), jak i w polu sztuki («to nie jest prawdziwa sztuka!»)” (Warczok 2010: 158).

Koncepcja doksy i specyficznego zarządzania nią wydaje się interesującym *novum* w namyśle nad problematyką ortodoksji i herezji. Ortodoksja i heterodoksja to typy wiedzy w teorii Bourdieu, które funkcjonują na poziomie dyskursu (lub argumentacji), podczas gdy doksa rezyduje we wszechświecie niedomówień (Berlinerblau 2001). Doksa to sfera ukrytych i niepotwierdzonych przekonań rządzących praktykami społecznymi, przyjmowanie świata poprzez sferę oczywistego, naturalnego sensu, fundamentalna akceptacja ustalonego porządku usytuowanego poza sferą krytyki, to, co rozumiane jest samo przez się, bez słów. Ten rodzaj toksyczności, przed którą trudno się obronić, jest właściwy i ortodoksom, i heretykom, również w polu przemyślenia na nowo pedagogiki religii. Doksa jest punktem widzenia dominującym, który jawi się i narzuca jako uniwersalny. Przekonania w niej pozostają niewidzialne dla tych, którzy są pod ich wpływem, a ten jest przemożny. Ortodoksja będzie wypracowywała, narzucała i zaszczepiała w uczestnikach pola religijnego specjalny habitus, silnie zatopiony w doksie. W interesie klasy dominujących pozostaje obrona integralności doksy lub ustanawianie na jej miejscu jej niedoskonałego substytutu, czyli ortodoksji. W tym polu dokonywać się może obrona *status quo* tradycyjnie uprawianej pedagogiki religii – w przywiązaniu do utożsamień tego, co religijne, z tym, co teologiczne, w kwestionowaniu zasadności rozszerzania definicji tego, co religijne, na nieteologicznie ujmowane

aspekty kultury – takie jak mit czy rytuał. Heretycy natomiast mogą zasadę doksy odkrywać, dekonspirować ją, starać się przekraczać jej granice. Warto zatem ze szczególną uwagą nie tyle przyglądać się deklarowanym credo obu stron sporu o sferę wpływów i władzę – to jest strażników ortodoksji oraz heretyków – co raczej z uwagą badać sposoby strukturyzowania się dominacji i oporu w ich wzajemnych relacjach. Dla namysłu nad tym, co normatywne i nienormatywne w pedagogice religii, uwikłanie refleksji w problem doksy i władzy oznaczać będzie konieczność krytycznego, ustawicznego rozpoznawania własnych ślepych punktów podejmowanej pracy myślowej nad sekularyzowaniem pedagogiki religii, czujność, by nie konstituować nowych ortodoksji w miejsce dawnych herezji, by dostatecznie i ustawicznie dbać o żywotność heretyckiego imperatywu w wytwarzaniu nowych paradygmatów i teorii.

Konkluzje

Tradycyjna pedagogika religii bywa zwykle sytuowana na pograniczu pedagogiki i teologii. Taka orientacja subdyscypliny zdaje się wyrastać na gruncie klasycznych ujęć religioznawczych mieszczących się w nurcie tak zwanej rewaloryzacji religii. Perspektywa ta słabo problematyzuje kategorię religii, nie wyczerpując tym samym spektrum dostępnych metodologicznych i teoretycznych możliwości, jakie niesie dziś współczesne krytyczne religioznawstwo. Ono bowiem, w przyjmowanych od co najmniej drugiej połowy XX wieku perspektywach teoretycznych, odrywa fenomen religii od konfesyjnych uwikłań, sekularyzuje go. Skutkuje to niezwykle różnorodnością teorii religii.

W artykule przywołałam wybrane wątki z zakresu badań własnych nad tym, co w myśleniu (nie tylko) o religii normatywne, czyli ortodoksji, i tym, co nienormatywne, czyli herezji. Ustalenia te miałyby służyć pracy nad znaczącymi przesunięciami myślenia o pedagogice religii. Miałyby posłużyć zbudowaniu zrębów metodologii wyjścia poza wyłącznie teologiczne jej uwikłania, ukazać wybrane filozoficzne i socjologiczne konteksty mechanizmów wykraczania poza nie.

Wydaje się, że przyjęcie w pedagogice religii skonstruowanej na podstawie powyższych ustaleń perspektywy teoretycznej, odwołującej się do kategorii ortodoksji i herezji, pozwoliłoby na spluralizowanie ujęć obecnych dziś w ramach subdyscypliny, na przełamanie monopolu teologii w kształtowaniu jej tożsamości, zsekularyzowanie jej tak, jak od dekad dzieje się to na gruncie filozofii, socjologii czy psychologii religii. W ten sposób wyłoniłyby się nowe warunki do tego, by zacząć sytuować pedagogikę religii nie tylko w domenie teologii, lecz także szeroko rozumianego, krytycznego religioznawstwa, pobudzając jej rozwój w nowych perspektywach refleksji nad fascynującą złożonością teorii religii i kultur.

Literatura

- Bagrowicz J., 1999, *Konfesyjny czy ogólnokulturowy model nauczania religijnego młodzieży?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Bagrowicz J., 2005, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice* [w:] *Abyśmy podtrzymywali nadzieję. Księga jubileuszowa ku czci ks. Romana Murawskiego SDB*, red. P. Tomasiak, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Barthes R., 2009, *Podstawy semiologii*, tłum. A. Turczyn, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman Z., 1998, *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Warszawa: IFiS PAN.
- Bauman Z., 2006 *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beckford J., 2006, *Teoria społeczna a religia*, tłum. M. Kunz, T. Kunz, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Berger P.L., 2005, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, tłum. W. Kurdziel, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Berger P.L., Luckmann T., 1983, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Berlinerblau J., 2001, *Toward a sociology of heresy, orthodoxy and doxa*, „History of Religions” vol. 40.
- Bobako M., 2013, *Teologie oporu*, „Praktyka Teoretyczna” nr 2, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/prt/article/view/2913/2896> [dostęp: 14.10.2018].
- Bourdieu P., 1991, *Genesis and structure of the religious field*, „Comparative Social Research” vol. 13.
- Bourdieu P., 2006, *Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu P., 2008, *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1990, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Collins R., 2011, *Łańcuchy rytuałów interakcyjnych*, tłum. K. Suwada, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Czeremski M., 2021, *Mit w umyśle. Ewolucyjno-kognitywne podstawy form mitycznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowski S., 2016, *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Deleuze G., 1997, *Różnica i powtórzenie*, tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Derrida J., 1978, *Różnia (différance)*, tłum. J. Skoczylas [w:] *Drogi współczesnej filozofii*, red. M. Siemek, Warszawa: Czytelnik.
- Derrida J., 1999, *Hora-Chora*, tłum. M. Gołębiewska, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Derrida J., 2011, *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Łódź: Wydawnictwo Oficyna.
- Dominiak Ł., 2004, *Nowy Foucault, czyli analiza genealogiczna*, „Dialogi Polityczne” nr 2.

- Duszak A., Fairclough N. (red.), 2008, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dybel P., Wróbel S., 2008, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk–Fundacja Aletheia.
- Eliade M., 1996, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M., 1977, *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault M., 2002, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, tłum. M. Kozłowski, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gramsci A., 1961, *Pisma wybrane*, t. 1, tłum. B. Sieroszevska, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gray J., 2020, *Siedem typów ateizmu*, tłum. A. Wilga, Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Hervieu-Léger D., 2007, *Religia jako pamięć*, tłum. M. Bielawska, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Klemczak S., 2018, *Deus ex metaphora. Bóg filozofów i jego funkcje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kolankiewicz L., 2016, *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*, Wrocław: Instytut im. Jerzego Grotowskiego.
- Kołąkowski L., 2010, *Herezja*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kruszelnicki W., 2016, *Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów [w:] Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kurtz L., 1983, *The politics of heresy*, „America Journal of Sociology” vol. 88.
- Lacan J., 1996, *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*, tłum. B. Górczyca, W. Grajewski, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Laclau E., 2002, *Dyskurs*, tłum. C. Cieśliński, M. Poręba [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R. Goodin, P. Pettit, tłum. C. Cieśliński M. Poręba, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Laclau E., 2003, *Nieemożliwość społeczeństwa*, tłum. L. Rasiński, „Nowa Krytyka” nr 14, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nowa_Krytyka/Nowa_Krytyka-r2003-t14/Nowa_Krytyka-r2003-t14-s327-331/Nowa_Krytyka-r2003-t14-s327-331.pdf [dostęp: 20.07.2021].
- Laclau E., 2009, *Lud i dyskursywna produkcja pustki*, tłum. E. Okroy, J. Hajduczenia [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. zespół pod kierunkiem T. Szkudlarka, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Laclau E., Mouffe Ch., 2007, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Leeuw G. van der, 1997, *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Lévi-Strauss C., 1970, *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Luckmann T., 2011, *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, tłum. L. Bluszcz, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mariański J., 2021, *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Marquard O., 1994, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Milerski B., 2011, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT & Bogusław Milerski.
- Otto R., 1993, *Świętość. Elementy racjonalne i irracjonalne w pojęciu bóstwa*, tłum. B. Kupis, Wrocław: Thesaurus Press.
- Rogowski C., 2011, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Saussure F. de, 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, tłum., wstęp, red. M. Danielewiczowa, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Schechner R., 2006, *Performatyka. Wstęp*, tłum. T. Kubikowski, Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych.
- Slotwińska H., 2016, *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Slotwińska H., 2019, *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stark R., Sims Bainbridge W., 2007, *Teoria religii*, tłum. T. Kunz, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Warczuk T., 2010, *Ład konsekrowany, ład zdenaturalizowany. O socjologii religii Pierre'a Bourdieu [w:] Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Weber M., 1998, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków-Warszawa: Znak-Fundacja im. Stefana Batorego, <https://docplayer.pl/45286284-Max-weber-polityka-jako-zawod-i-powolanie-1.html> [dostęp: 26.08.2020].
- Weber M., 2006, *Etyka gospodarcza religii światowych*, tłum. T. Zatorski, G. Sowiński, D. Motak, Kraków: Zakład Wydawniczy: Nomos.
- Włodarczyk R., 2016, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wróblewski M., 2016, *Hegemonia i władza. Filozofia polityczna Antoniego Gramsciego i jej współczesne kontynuacje*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zeidler-Janiszewska A., 2019, *Bezinteresowna ciekawość... Humanistyka, kultura, sztuka*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

Streszczenie

Rekonstruowanie znaczeniowych i funkcjonalnych kontekstów zastosowania kategorii ortodoksji i herezji w wybranych koncepcjach socjologicznych pozwala budować i włączać ich teoriiotwórczy potencjał w obszar pedagogiki ogólnej i pedagogiki religii. Uprawiana w Polsce pedagogika religii bywa zwykle rezerwowana dla myślenia pedagogiczno-teologicznego w ramach tradycji chrześcijańskiej. Ujęcie tego typu silnie rezonuje z klasycznymi teoriami religioznawczymi sytuującymi się w nurcie tak zwanej rewaloryzacji religii, nie wyczerpuje jednak spektrum możliwości, jakie przed pedagogiką religii stawia współczesne krytyczne religioznawstwo, które nie wiąże już tak ściśle problemów religii z problemami teologii. Przeciwnie, odrywa fenomen religii od teologii, sekularyzuje go, co skutkuje niezwykłą różnorodnością teorii religii, wiążąc je często z tak „niereligijnymi” tematami jak ekologie,

ideologie, sport czy ruchy miejskie. W przygotowanym referacie, wychodząc od zaprezentowania wybranych ustaleń z zakresu badań własnych nad kategoriami ortodoksji i herezji, spróbuję zarysować ów niedoszacowany przez pedagogikę religii, inspirowany krytycznym religioznawstwem teoretyczny potencjał jej rozwoju.

Słowa kluczowe

ortodoksja, herezja, krytyczne religioznawstwo, pedagogika religii

Summary

*Can pedagogy of religion be secularized?
On orthodoxy, heresy, and the prospects of disciplinary development
from the point of view of critical religious studies*

Reconstructing semantic and functional contexts of using categories of orthodoxy and heresy in selected sociological concepts allows to build and include their theoretical potential in the field of general pedagogy and pedagogy of religion. The pedagogy of religion in Poland is usually reserved for pedagogical-theological thinking within the Christian tradition. This type of approach resonates strongly with the classical theories of religious studies situating itself in the current of the so-called revalorization of religion. It does not, however, seem to exhaust the spectrum of possibilities offered to the pedagogy of religion by contemporary critical religious studies, which no longer link the problems of religion so closely with the problems of theology. On the contrary, they detach the phenomenon of religion from theology, secularize it, which results in an extraordinary diversity of theories of religion, often linking them with such “non-religious” subjects as ecologies, ideologies, sports or urban movements. In this paper, starting from the presentation of selected findings from my own research on the categories of orthodoxy and heresy, I am outlining the thus-far underestimated theoretical potential of critical religious studies for the development of pedagogy of religion in Poland.

Keywords

orthodoxy, heresy, critical religious studies, pedagogy of religion

Lucyna Kopciewicz
ORCID: 0000-0003-0888-7665
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.04>

Dyskursy kryzysu klimatycznego

Nieobecne dyskursy były przełomowym, dla polskiego środowiska pedagogów, zbiorem tekstów ukazujących perspektywy i podejścia badawcze amerykańskiej i europejskiej pedagogiki krytycznej. Kolejne tomy stanowiły obszernie zaplecze teoretyczne, proponując nowy język opisu takich zagadnień jak: władza, rzeczywistość społeczna, podmiotowość, tożsamość, rozwój czy zmiana. Uwypukliły znaczenie różnorodnych postaci dominacji i przemocy tkwiących w kulturze, w codziennych praktykach, ideologicznych wspornikach porządku społecznego, obecnych w sposobach poznawania i opisywania rzeczywistości (Kwieciński 1991). Imperatyw krytyczności płynący z lektury tych prac oznaczał czujność i uważność względem oczywistych, manifestowanych, ale też subtelnych i ukrytych postaci dominacji oraz przemocy, w których następstwie ludzie odsuwani są na margines kultury i życia społecznego, tracą szanse rozwojowe, przestają mówić własnym głosem. Krytyczność odnosiła się nie tylko do demaskatorskiej postawy badawczej, ale także do aktywizmu, wskazując istotność ludzkiej sprawczości. Ta miała wyrażać się w tworzeniu warunków demokratycznej partycypacji obywateli, struktur włączającego uczenia się, humanizacji egzystencji dewaloryzowanych grup społecznych, angażowaniu się na rzecz społecznych zmian dla możliwie pełnej realizacji indywidualnego i grupowego potencjału, korzystaniu z pełni praw i poszerzaniu pól wolności osobistej i społecznej w ramach demokratycznej sfery publicznej (Czerepaniak-Walczak 2006; Kwieciński 1991; Śliwerski, Szkudlarek 1991; Szkudlarek 1993).

Trzydzieści lat, które upłynęły od tej pamiętnej publikacji, nie napawają optymizmem. Czy rozwój – jedna z podstawowych kategorii teorii pedagogicznych – jest jeszcze możliwy w świecie, który nie ma przyszłości? Ludzka sprawczość okazała się bowiem wyjątkowo słaba i problematyczna w przypadku procesów demokratyzacji i równości – nierówności społeczne, ekonomiczne i kulturowe są mocniejsze niż kiedykolwiek, a miejsce solidarności i polityki uznania zajęły strach przed innymi i polityka wznoszenia płotów. Ludzka sprawczość okazała się za to wyjątkowo

skuteczna i silna (mówi się wręcz o supersprawczości człowieka) w kontekście dewastacji przyrody, przynosząc zmiany klimatyczne, utratę bioróżnorodności i niebezpieczne, wielokierunkowe modyfikacje w obrębie kluczowych parametrów warunkujących możliwość życia na Ziemi (Bińczyk 2018; IPCC 2021).

Trzydzieści lat temu, chcąc zidentyfikować źródła cierpień, zastanawialiśmy się, co ludzie – kierując się dominacją ekonomiczną, kulturową, religijną, patriarchalną lub społeczną – zrobili innym ludziom. Również trzydzieści lat temu w Rio de Janeiro odbyła się konferencja ONZ zwana Szczytem Ziemi, zapoczątkowując erę ekorozwoju. Z tego względu analiza skomplikowanych relacji między ludźmi musi obejmować również pytania o przyrodę, która w polskiej pedagogice wciąż ma status dyskursu nieobecnego i problematycznego (Chutorański 2020; Obrycka 2020). Czy badacze społeczni mają prawo zajmować się przyrodą w kontekście kryzysu klimatycznego? Czy kwestia ta w ogóle wpisuje się w obszar zainteresowań nauk społecznych? Czy badacze społeczni mogą przekroczyć naiwne dyskursy „uświadamiania”, że „przyroda jest ważna”? Pytania te odnoszą się do namysłu nad teoretycznymi ramami pedagogiki kryzysu klimatycznego – nad nowymi postaciami nierówności i opresji, sprawiedliwością klimatyczną i destrukcyjną rolą kapitalizmu.

Relacja łącząca ten nowy pedagogiczny obszar teorii i praktyk z teoretycznym i politycznym zapleczem teorii krytycznych w *Nieobecnych dyskursach* nie jest oczywista. Z publikacji zaczerpnięta została niewątpliwie idea tekstualizacji nieobecności (Kwieciński 1991) jako strategia otwierania określonego pola problemowego – analizowania jego układu sił, pozycji aktorów społecznych i stanowisk oraz stawek w sporze o wytwarzanie takich postaci wiedzy i praktyk społecznych, które pretendują do statusu oczywistych. Kwestie środowiska, przyrody, klimatu i planety nie pojawiły się jednak jako problem w *Nieobecnych dyskursach*, dlatego teoretyzacje zawarte w dalszej części artykułu sprawiają wrażenie zerwania tematycznego.

Zainteresowanie sprawczością planetarną człowieka pojawiło się na gruncie nauk przyrodniczych i ścisłych w momencie, w którym w naukach społecznych i w humanistyce dyskutowano o konieczności odejścia od antropocentryzmu w kierunku posthumanizmu (Bińczyk 2018: 12). Rozwój takich perspektyw jak studia nad rzeczami i sprawczością przedmiotów – pedagogika rzeczy (Chutorański, Makowska 2019), studia nad technologiami, animal studies, studia nad granicami, pograniczami i miejscami – pedagogika miejsca (Mendel 2006) umacnia obecność paradygmatu posthumanistycznego w polskiej pedagogice. W przestrzeni międzynarodowej formułowane są też postulaty klimatycznej lub ekologicznej korekty teorii humanistycznych i społecznych (Bińczyk 2018: 13; Macnaghten, Urry 2005: 15). Rzecz jasna posthumanistyczną krytykę rozwijaną na gruncie świata zachodniego i jego peryferiach należy nazywać krytyką usytuowaną lub wręcz etnocentryzmem w takim samym stopniu jak etnocentryczna jest tradycja amerykańskiej pedagogiki krytycznej czy tak zwanej francuskiej nowej socjologii oświaty¹.

¹ O czym świadczą zapożyczenia, modyfikacje, rekontekstualizacje koncepcji tworzonych w Ameryce Łacińskiej czy Algierii wyzwalającej się z zależności kolonialnej od Francji.

Nieobecna przyroda? Koniec przyrody? Pułapki dychotomizacji

Dychotomizacja przyrody i społeczeństwa jest związana z kształtowaniem się socjologii jako nauki wzorowanej na modelu przyrodoznawstwa, jednak analizującej nie tyle prawa przyrody, co organizm społeczny, społeczne fakty, strukturę i działanie. Na gruncie kształtującej się socjologii przyjęto dogmatycznie założenie o spójnej relacji między przyrodą a społeczeństwem – przyroda została podbita i ujarzmiona, co stało się warunkiem możliwości rozwoju i postępu nowoczesnych społeczeństw. Przyjęto, że życie ludzkie zależy w znacznej mierze od zdolności wynalazczych – doskonalenia narzędzi pracy oraz coraz lepszego poznania przyrody będącej środowiskiem aktywności wytwórczej. Prawdziwe przeznaczenie człowieka jako istoty społecznej wiązało się z wyzwoleniem od wielowiekowej zależności od przyrody przez zapewnienie wielości dóbr (dobrobyt i postęp realizowany dzięki technice przy milczącym założeniu niewyczerpalności zasobów przyrody) i racjonalną kontrolę procesów przyrodniczych (Panasiuk 1993).

Teorie społeczne przenika nie tylko antropocentryzm, ale też mają one zazwyczaj biofobiczny charakter wyrażający się uprzedzeniami i stereotypizacją przyrody, traktowanej jako chaotyczna, dzika lub bierna, jako tło ludzkich działań, zasób do wykorzystania. Antropocentryzm stworzył też człowieka jako aktora społecznego wyobcowanego z procesów przyrodniczych, co współcześnie skutkuje pewnym zamieszaniem pojęciowym, a niekiedy brakiem adekwatnego języka opisu przyrody i utrudnienia jej konceptualizacji.

Światowe nauki społeczne i humanistyczne stawały się bezradne wobec opisów globalnych zmian w środowisku przyrodniczym, które ujmowano niemal wyłącznie jako zbiór problemów wymagających technicznych rozwiązań (Macnaghten, Urry 2005: 15). W kontekście kryzysu klimatycznego humanistyczno-społeczne ujęcia przyrody pojawiły się w dwojakiej wersji. Pierwsza to dyskurs zagrożonej przyrody zdefiniowanej przez pryzmat lęku wobec bezpowrotnej utraty bioróżnorodności. Przyroda jest tu ograniczonym zasobem istot żywych i elementów nieożywionych, które należy zachować dla przyszłych generacji. Jest też rozumiana jako zespół podmiotów wyposażonych w prawa, które trzeba utrzymywać i umacniać (zwłaszcza w przypadku zwierząt).

Drugi dyskurs uwypuklał estetyczne i sakralne znaczenia przyrody, jej wartość i siłę moralną (czysta przyroda). Przyroda jest w nim definiowana przez pryzmat wzniosłości i piękna lub też pierwotnych dóbr oraz jako alternatywa wobec sztucznego i alienacyjnego społeczeństwa (Lovelock 1988; Margulis 2000).

W obu dyskursach przyrody można bez trudu zidentyfikować kilka klasycznych koncepcji powielających pierwotny błąd dychotomizacji sfer przyrodniczej i społecznej. Jak zauważają autorzy pracy *Alternatywne przyrody*, pierwsza koncepcja to realizm środowiskowy zakładający, że przyroda to byt rzeczywisty, który jest oddzielony substancjalnie od praktyk społecznych i ludzkiego doświadczenia. Jako niezależny byt sama z siebie wytwarza zjawiska i fakty, które dają się obserwować

i mierzyć. Drugą koncepcją jest idealizm środowiskowy – zgodnie z nim niezbędne jest poznanie, jakie wartości ludzie przypisują znaczeniu przyrody (charakterowi, sensowi i jakości przyrody). Wartości wyznawane przez ludzi w odniesieniu do środowiska są uznawane za fundamentalne, stałe i spójne. Warto podkreślić, że ich źródłem jest zarówno przyroda, jak i praktyki społeczne, w których są tworzone, artykułowane lub przyswajane. Trzecią koncepcją jest instrumentalizm środowiskowy, który wiąże się z analizą działań i typów zaangażowania ludzi w praktyki podejmowane wobec przyrody. Przyroda analizowana jest tu w kontekście jednostkowego lub zbiorowego interesu, korzyści i kalkulacji (Macnaghten, Urry 2005: 8–11).

Jak już podkreślano, te trzy koncepcje zakładają przeciwstawienie świata przyrody i świata ludzi. Ich immanentną cechą jest też antropocentryzm – radykalne odróżnienie człowieka od innych gatunków oraz założenie, że zajmuje on najwyższe miejsce w gatunkowej hierarchii bytów. Na gruncie zidentyfikowanych koncepcji i dyskursów kryzys klimatyczny nie może być ujęty inaczej niż przez pryzmat „końca przyrody”. Autor pracy *Human Dependence on Nature. How to Solve the Environmental Crisis* krytykuje ten pogląd, wskazując, że zagłada ludzkości nie oznacza końca przyrody. Ten nawyk myślowy jest efektem antropocentryzmu, na którym ufundowany jest ów pogląd. Zdaniem autora przyroda jedynie uwolni się od człowieka jako gatunku (Washington 2013). Odniesienie się do gatunkowości człowieka (przywrócenie tego wymiaru) jest – być może – drogą uznania, że człowiek zależy od przyrody, nie zaś przyroda od człowieka.

Próbą przekroczenia dychotomizacji ludzie–przyroda są badania przynależności środowiskowej człowieka i konsekwencji stłumienia (zaprzeczania) tej łączności – badania nad procesami zdomowienia i wykorzenienia go z określonego miejsca na Ziemi. Badania nad solastalgią (oraz zdrowiem i chorobami psychoterratycznymi i somaterratycznymi) należą do ciekawych przykładów analiz umiejscowionych w tym paradygmacie (Albrecht 2007, 2011). Solastalgia została zdefiniowana jako tęsknota za miejscem życia, za „moim miejscem na Ziemi” lub za własnym kawałkiem świata. Ujawnia się w postaci głębokiego stresu i cierpienia grup lub jednostek na skutek zmian środowiskowych zachodzących w otoczeniu, w którym żyją – będących następstwem przesiedleń, procesów gentryfikacji, wojen lub katastrof naturalnych. W relacjach osób przeżywających traumę spowodowaną tymi zjawiskami można dostrzec nie tylko smutek w związku ze stratami materialnymi – dobytkiem, stratą najbliższych osób – ale również tęsknotę za miejscem, do którego należeli – za przyrodą i krajobrazem. Z tego względu destrukcja środowiska jest odczuwana jako „utrata gruntu pod nogami” i stan bezsilności, braku kontroli, dezorientacji, niepewności, poczucia straty i ograbienia z czegoś cennego. Przyroda jest w tej perspektywie definiowana jako dom, dobrostan, równowaga, zdrowie i więź kształtowana na podstawie przynależności człowieka do środowiska.

Dyskursy kryzysu klimatycznego

W dalszej części artykułu zostaną omówione – siłą rzeczy skrótowo – najważniejsze dyskursy konceptualizujące kryzys klimatyczny. Diagnozują one dzisiejszy stan przyrody oraz definiują zbiór aktualnych problemów i zagrożeń środowiskowych. Z pedagogicznego punktu widzenia są one istotne jako płaszczyzny organizacji wiedzy ludzi o kryzysie klimatycznym, jako zasoby do konstruowania tożsamości obywatelskich, globalnych lub gatunkowych wokół problemu zmian klimatu (na przykład aktywizm klimatyczny) oraz dyskursy mobilizujące kapitał emocjonalny i społeczne działanie².

Ze względu na sposób identyfikacji dyskursów kryzysu klimatycznego trudno wyznaczyć spójne i jednolite kryteria ich wyłaniania. Każdy dyskurs oferuje nieco inną diagnozę stanu klimatu, odmienne spojrzenie na udział i sprawstwo klimatyczne człowieka i możliwość wyjścia z kryzysowej sytuacji (tabela 1). Dyskursy te są punktami przecięcia różnorodnych społecznych zasobów – bazą niektórych jest wiedza ekspercka, stanowiska filozoficzne, ideologiczne, ekologiczne nawrócenie lub teorie spiskowe. Wydaje się więc, że zabiegi metodologiczne zmierzające do prób wyłonienia wspólnych osi problemowych tych dyskursów nie są właściwe³ – trudno stawiać na wspólnej płaszczyźnie porównawczej wiedzę i tak zwane fake newsy, naukowe ekspertyzy i wiarę.

Opisane dyskursy kryzysu klimatycznego można nazwać codziennymi pedagogiami organizującymi wiedzę na temat zmian klimatu czy przekonania dotyczące ewentualnych środków i działań naprawczych. Dyskursy te wyzwalały emocje, wzywały do zaangażowania, przebudzenia lub przeciwnie – podkreślały znaczenie nieangażowania się, oczekiwania na nieuniknione, brak nadziei i tym podobne. Niektóre z nich są możliwe do opisanego w perspektywie potencjalnych implikacji pedagogicznych – zdołały bowiem osiągnąć status oficjalnej pedagogiki wspieranej autorytetem instytucji międzynarodowych. W przypadku innych implikacje pedagogiczne są trudne do ustalenia.

² Zidentyfikowane dyskursy (ich nazwy) zostały wyłonione dzięki zastosowaniu narzędzia do analizy mediów społecznościowych Union Metrix (analiza kategorii / hashtagu: climate change), co pozwoliło na wyłonienie związanych z nimi kategorii i na ich podstawie ostrożne wnioskowanie dotyczące społecznego wpływu poszczególnych dyskursów. Zastosowana procedura miała charakter prowizoryczny – jej celem była jedynie identyfikacja „etykiet” (nazw dyskursów). Nie badano siły poszczególnych dyskursów, ich zasięgu i zaangażowania, ponieważ potencjalny korpus danych empirycznych jest ogromny – liczy ponad 4,5 mld materiałów opublikowanych w serwisie YouTube, 5,2 mld wpisów na Facebooku oraz 6,3 mld wpisów oznaczonych tym hashtagiem na Twitterze w ostatnim półroczu.

³ Zabieg ten można porównać do prób racjonalnej dyskusji między ekspertami – epidemiologami i zwolennikami teorii spiskowych – ruchem antyszczepionkowym.

Tabela 1. Dyskursy kryzysu klimatycznego

Dyskurs	Istota zmian klimatu	Założenia	Człowiek w perspektywie zmian klimatycznych
Negacjonizm klimatyczny	a. Kwestionowanie zmian klimatycznych b. Kwestionowanie ludzkiej sprawczości w zakresie zmian klimatu	a. Zmiany klimatu – o ile zachodzą – to proces naturalny b. Sprawczość przyrody jako jedyny czynnik c. Akcentowanie korzyści związanych ze zmianami klimatu d. Przemilczanie zagrożeń klimatycznych	Działalność człowieka nie ma wpływu na zmiany klimatu
Zrównoważony rozwój	Niszczący wpływ gospodarek na środowisko	a. Zmianami klimatu można racjonalnie zarządzać b. Można pogodzić dobrobyt i jakość życia z ochroną środowiska	Poszanowanie środowiska, wzrost gospodarczy i postęp społeczny nie są antagonistyczne
Ekologia głęboka	Globalny kapitalizm i konsumpcjonizm jako sposób życia unieważniają przyrodę	a. Ratowanie przyrody jest możliwe b. Katastrofę klimatyczną można powstrzymać	Przebudzenie, oświecenie i zmiana sposobu życia ludzi kluczem do powstrzymania zmian klimatu
Dyskursy apokaliptyczne	a. Zagłada planety b. Perspektywy odrodzenia	a. Nieodwracalne zmiany klimatu powodujące zagładę poszczególnych gatunków roślin i zwierząt b. Nieodwracalne zakłócenia w ekosystemach	a. Działalność człowieka przyczyną zagłady b. Człowiek ofiarą zagłady
Głęboka adaptacja do zmian klimatycznych	a. Możliwa zagłada b. Kryzysy społeczne c. Konieczność dostosowania życia do nowych warunków klimatycznych	Zmiany klimatu można spowolnić, ale nie można ich zatrzymać lub odwrócić	Konieczność określenia nowych form społecznych, zachowań, wartości i norm w związku z przetrwaniem w warunkach zmian klimatu

Źródło: opracowanie własne.

Negacjonizm klimatyczny

Jednym z istotnych stanowisk wobec kryzysu klimatycznego jest negacjonizm klimatyczny. To zespół zróżnicowanych poglądów – od zaprzeczających katastrofalnym zmianom klimatu, po głoszące, że zmiany te jednak zachodzą (Jacobs *et al.* 2016). W opinii tych pierwszych notowany przez meteorologów wzrost temperatur jest spowodowany błędami pomiarowymi i prowadzeniem obserwacji na terenach zurbanizowanych, gdzie temperatura jest wyższa. Ci drudzy natomiast twierdzą, że podwyższone stężenie dwutlenku węgla w atmosferze ma naturalne przyczyny – chodzi głównie o wzrost aktywności słonecznej, której skutkiem jest ocieplenie klimatu na Ziemi. Ta wersja całkowicie odrzuca ludzką sprawczość klimatyczną – udział systemu kapitalistycznego jako sposobu produkcji w ocieplaniu klimatu. Negacjoniści wskazują, że taki pogląd jest niepotwierdzoną spekulacją, a nawet spiskiem lewicowych i ekologicznych działaczy zwanych alarmistami klimatycznymi (Jacques, Knox 2016). Ich zdaniem alarmiści znaleźli w katastrofie klimatycznej dogodnie narzędzie walki ze elitami świata zachodniego. Ich ukrytym celem jest stworzenie nowego globalnego porządku i układu sił, w których tradycyjne elity cywilizacji zachodniej zostaną odsunięte i zastąpione innymi. Kluczową kwestią dla negacjonistów jest podważanie roli dwutlenku węgla w ocieplaniu klimatu. Twierdzą oni, że w historii ziemi był czas, kiedy jego stężenie w atmosferze było wyższe niż obecnie. Ich zdaniem mamy zatem do czynienia z naturalnymi cyklami wzrostów i spadków stężeń CO₂ w atmosferze, a działalność człowieka nie ma z tym zjawiskiem nic wspólnego. Negacjoniści zwracają również uwagę na kategorie pojęciowe, przy których użyciu opowiada się o kryzysie klimatycznym. Nie posługują się kategorią „katastrofa”. Dopuszczają użycie pojęcia „zmiana klimatu”, które jest pomocne w lansowaniu tezy głoszącej ochłodzenie klimatu – podając przykład zim z temperaturą poniżej przeciętnej w Stanach Zjednoczonych, dużych opadów śniegu i innych „niekonsekwentnych” zdarzeń pogodowych związanych z okresem jesienno-zimowym na półkuli północnej (Peterson *et al.* 2008).

Kolejnym stanowiskiem w obrębie negacjonizmu klimatycznego jest działanie na rzecz pomniejszania ryzyka związanego z kryzysem klimatycznym przez wskazywanie, że skutki tych zmian nie będą miały wpływu na codzienne życie ludzi we własnym kraju, a mogą przebiegać gwałtowniej w krajach globalnego Południa. Niekiedy negacjoniści uwypuklają korzyści gospodarcze wynikające ze zmian klimatycznych. Najczęściej zwraca się uwagę na korzyści z redukcji kosztów ogrzewania ze względu na zanikającą porę zimową, lepsze samopoczucie z związku wydłużonym okresem nasłonecznienia, obietnicę całorocznego lata, zaistnienie warunków klimatycznych dla upraw roślin, które w dotychczasowych na danym terenie by nie przetrwały. Nietrudno przy tym nie zauważyć zabiegów cenzury nakładanych na niewygodne dla negacjonistów kalkulacje i fakty – pomijane milczeniem środowiskowe koszty utraty bioróżnorodności, społeczne i ekonomiczne konsekwencje deficytu wody,

konieczność zmian diety człowieka ze względu na niemożność prowadzenia hodowli niektórych gatunków roślin i zwierząt wrażliwych na warunki klimatyczne.

Dyskurs negacjonistyczny jest rozwijany od ponad trzydziestu lat przez konserwatywne oraz liberalne grupy interesów związane z organizacjami i korporacjami zajmującymi się produkcją i przetwarzaniem paliw kopalnych. Jego istotą jest negowanie faktów naukowych, podważanie wiarygodności nauki oraz ludzi nauki. Negacjoniści stosują narzędzia dezinformacji i propagandy (McKie 2019). Angażując mechanizmy nacisku politycznego, wykorzystują instytucje publiczne – sądownictwo, instytucje parlamentarne i inne – do wywołania tak zwanego efektu mrożącego w środowisku naukowym (w Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii i Stanach Zjednoczonych powoływano komisje parlamentarne do wyjaśnienia rzekomych manipulacji danymi empirycznymi przez naukowców badających poszczególne parametry kryzysu klimatycznego). Negacjoniści zwalczają pogląd o konieczności odejścia od paliw kopalnych w możliwie najbliższej perspektywie czasowej, przedstawiając pogląd o konieczności rozwijania technik z zakresu geoinżynierii klimatu (na przykład „sianie chmur”, odzyskiwanie siarki z atmosfery, „nawożenie” oceanów związkami żelaza w celu dynamicznego namnożenia fitoplanktonu, leśne gospodarstwa węglowe). Rozwiązania te są ich zdaniem prawdziwą alternatywą, niezagrażającą eksploatacji paliw kopalnych i sektorowi biznesowemu, który jest z nimi związany (Bińczyk 2018: 221–223).

Najważniejszym miejscem upowszechniania poglądów negacjonistycznych jest Internet – zwłaszcza media społecznościowe. Ta swoista pedagogia codzienności wychowuje do braku zainteresowania problematyką klimatu i środowiska, ignorowania tych kwestii, promowania niewiary w naukę oraz zachęca do hejtu (mowy nienawiści) wobec instytucji i działaczy podejmujących kwestie kryzysu klimatycznego (O'Brien, Selboe, Hayward 2018).

Zrównoważony rozwój

Początków idei zrównoważonego rozwoju można doszukiwać się w latach siedemdziesiątych XX wieku – w pojęciu granic wzrostu, które pojawiło się w dyskursie ochrony środowiska rozwijanym przez ONZ. Jednak oficjalnym początkiem tego dyskursu publicznego jest 1992 rok, kiedy zwołany został Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro. Na szczycie przyjęto szereg istotnych dokumentów w sprawie ochrony klimatu i różnorodności biologicznej, ponieważ rządy państw uczestniczących w konferencji zgodziły się, że wyzwania środowiskowe mogą skutkować światowym kryzysem. Delegacje państw zobowiązały się do prowadzenia polityki zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju po to, by pogodzić rozwój społeczno-gospodarczy ze skuteczną ochroną środowiska.

Najważniejszym przesłaniem konferencji klimatycznej z Rio de Janeiro było potwierdzenie prawa ludzi do zdrowego i twórczego życia oraz zasada solidarności

pokoleniowej, zgodnie z którą należy sprawiedliwie łączyć potrzeby rozwojowe i środowiskowe obecnych i przyszłych pokoleń. Z tych dwóch zasadniczych kwestii wynikają pozostałe zasady, takie jak: wysiłki państw na rzecz eliminacji ubóstwa, prowadzenie odpowiedzialnej polityki demograficznej, prawo państw do suwerennego korzystania z zasobów naturalnych, wprowadzanie efektywnych polityk środowiskowych, eliminacja praktyk przemieszczania do innych państw działalności lub substancji degradujących środowisko i zagrażających zdrowiu ludzi. Istotną zasadą są też kwestie równości płci i udział kobiet w zarządzaniu środowiskiem (Kozłowski 2000). Podczas szczytu ogłoszono koniec ery przemysłowej i początek ery ekologicznej (Bińczyk 2018: 44).

Zrównoważony rozwój został uznany za nowy dyskurs, dzięki któremu grupy zajmujące się ochroną środowiska znalazły wspólny język z instytucjami państwa i grupami interesów związanymi z biznesem. W okresie trzydziestu lat, które upłynęły od Szczytu Ziemi, koncepcja zrównoważonego rozwoju zmieniła się w serię narzędzi pomiaru oraz wskaźników zrównoważenia środowiska. Dyskurs zrównoważonego rozwoju wygenerował ideę mierzalności środowiska, która jest akceptowana w kręgach politycznych i biznesowych, bo dzięki temu zabiegowi można prowadzić wspólną politykę – ustalać cele, tworzyć plany naprawcze i mierzyć postęp. Idea mierzalności środowiska stała się też narzędziem komunikacji ze społeczeństwem – zakładano, że ludzie dzięki poszczególnym wskaźnikom mogliby zrozumieć, jakimi parametrami powinni się zająć. Dyskurs zrównoważonego rozwoju oferował zatem strategię racjonalnego zarządzania kryzysem klimatycznym. Włączono do niego obywateli – zakładano, że są oni racjonalnymi jednostkami, do których przemawiają wskaźniki i dane liczbowe – w związku z nimi zmodyfikują swoje codzienne działania (Macnaghten, Urry 2005: 286–289).

Dyskurs zrównoważonego rozwoju jest przedmiotem długoletniej, głębokiej krytyki z uwagi na obecność niedających się wyeliminować założeń dotyczących kontroli – panowania nad przyrodą, zachodnich wizji rozwoju społecznego i ekonomicznego, specyficznej wizji równości płci. Kolejne szczyty klimatyczne (Paryż, Katowice, Glasgow) witane są z nadzieją na odejście od języka zrównoważonego rozwoju, jednak ich konkluzje – jak dotąd – wciąż mieszczą się w tym dyskursie.

Najsilniejszą instytucją edukacyjną, która wspiera pozycję zrównoważonego rozwoju jako jedynej prawomocnej propozycji pedagogicznej, jest UNESCO. Dyskurs ten został zdefiniowany jako pedagogika na rzecz rozwoju, która oferuje wiedzę, umiejętności, wartości i postawy do podejmowania świadomych decyzji i odpowiedzialnych działań na rzecz integralności środowiska, rentowności ekonomicznej i sprawiedliwego społeczeństwa. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju to proces uczenia się przez całe życie i integralna część wysokiej jakości edukacji, która wzmacnia poznawczy, społeczny i emocjonalny oraz behawioralny wymiar uczenia się. Pedagogika zrównoważonego rozwoju jest holistyczna i transformatywna – jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym osiągnięcie wszystkich celów zrównoważonego rozwoju i zmianę społeczną (UNESCO 2020).

Ekologia głęboka

W latach siedemdziesiątych XX wieku próbowano zdefiniować alternatywny system powiązań między człowiekiem a przyrodą, tak aby ukazać go jako istotę biologiczną włączoną w system środowiskowych powiązań, nie zaś jako władcę przyrody. W tym kontekście warto odnieść się, choćby skrótowo, do dwóch koncepcji – ekologii głębokiej oraz określanej dziś jako fizjologia ziemi (lub hipoteza Gai).

Twórca ekologii głębokiej – Arne Naess⁴, zwrócił uwagę na współzależności łączące wszystkie istoty żywe i przyrodę nieożywioną. Ich negowanie i promowanie przekonania, że człowiek panuje nad przyrodą, jest przyczyną kryzysu ekologicznego. Z tego względu przyjmowane strategie ochrony środowiska, takie jak ograniczanie zanieczyszczeń, recykling, zrównoważone korzystanie z paliw kopalnych, są rozwiązaniami doraźnymi i dalece niewystarczającymi z punktu widzenia pytań o trwałe i skuteczne zażegnanie kryzysu ekologicznego. Zdaniem Naessa wyjście z niego będzie możliwe wówczas, kiedy zakwestionuje się światopogląd, który spowodował jego zaistnienie (Kozioł 2018). Zmiana postulowana na gruncie ekologii głębokiej to nie reforma, ale radykalna transformacja postaw człowieka wobec przyrody. Musi ona obejmować zakwestionowanie wypaczonego sensu przyrody, zgodnie z którym istnieje ona na użytek człowieka. Celem ludzkości nie może być postępująca produkcja dóbr i wzrastająca konsumpcja jako wskaźniki poziomu i jakości życia. Wyjście z impasu ekologicznego wymaga nowego światopoglądu, odrzucającego koncepcję człowieka-w-środowisku na rzecz koncepcji człowieka jako jednego z ogniw łańcucha powiązań środowiskowych – jako jednego z węzłów biosferycznej sieci istotowych relacji. Kolejną zasadą jest biosferyczny egalitaryzm – równe prawo do życia i rozkwitania, które jest niehierarchizujące i niealienujące wobec jakichkolwiek istot żywych. Istotnym aspektem ekologii głębokiej jest postawa akceptacji bioróżnorodności – wspieranie wszelkich form życia na Ziemi, bez uprzywilejowania jakiegokolwiek. Naess zakładał, że rozwój i pomyślność innych gatunków wymaga zahamowania nieograniczonego wzrostu ludzkiej populacji oraz zaniechania konsumpcjonizmu. Życie i kultura ludzka, jak twierdził autor, nie stoją w sprzeczności z tymi wartościami (Naess 1987).

Hipoteza Gai również podkreśla znaczenie holistycznego myślenia o procesach środowiskowych. Zgodnie z nią Ziemia jest żywym superorganizmem, który podlega samoregulacji i jest zdolny do zachowania równowagi dynamicznej – homeostazy. Organizmy żywe, współdziałając ze środowiskiem abiotycznym, regulują skład chemiczny hydrosfery, litosfery i atmosfery oraz wpływają na czynniki fizyczne (Lovelock 1988). Autorzy hipotezy Gai zwracają szczególną uwagę na zależności o charakterze symbiotycznym i kooperację wszystkich istot w celu zachowania życia na Ziemi (Margulis 2000). Mimo wielu kryzysów i katastrof korzystne warunki do życia są

⁴ Termin ten pojawił się po raz pierwszy w 1973 roku w artykule Naessa (1973) *The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary.*

względnie trwałe, co oznacza, że samo życie określa warunki potrzebne do jego trwania – mechanizmy samoregulacji stworzyły ewolucyjnie gatunki przystosowane do życia w określonych warunkach. W przypadku gdy działalność gatunku bardzo wyraźnie zmienia te warunki, gatunek przekracza możliwości przystosowawcze i ginie, tworząc przestrzeń dla innych. W ten sposób, mimo zagłady jednego z nich, życie na Ziemi trwa.

Stanowiska filozoficzne wpisujące się w nurt ekologii głębokiej można określić mianem krytycznych poszukiwań lub prób tworzenia utopii społecznych. Ich pedagogiczne działanie dotyczy grup budzenia, wnoszenia krytycznej świadomości – ruchów społecznych, emancypacyjnych i awangardowych, które wciąż stanowią alternatywę, niszę i kulturowy margines w stosunku do sposobów życia głównego nurtu współczesnych społeczeństw zachodnich.

Dyskursy apokaliptyczne

Jak zauważa Ewa Bińczyk, bardzo istotną perspektywą i źródłem społecznych narracji jest fetyszycyzacja katastrofizmu – opisywanie zmian klimatu jako apokalipsy (Bińczyk 2018: 136). Powodów definiowania katastrofy klimatycznej w języku religii chrześcijańskiej i wyobrażeń biblijnych jest kilka. Autorka wskazuje, że pojęcie klimatu zawsze było mitologizowane – klimat funkcjonował w wyidealizowanej postaci jako rajski ogród Eden. Natomiast katastrofy naturalne, takie jak trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, huragany, ulewy lub susze, były definiowane jako kara boża za grzechy, sąd boży nad ludzkością lub pokuta. Współczesne katastrofy naturalne związane z żywiołami ognia lub wody także są opisywane z wykorzystaniem wyobrażeń religijnych – płonące lasy Australii są porównywane do piekielnego ognia, powodzie, tsunami i ulewne deszcze zaś do potopu przynoszącego zagładę (Jarecka 2020; Smolak-Lozano *et al.* 2020).

Bińczyk zwraca również uwagę na reprezentacje klimatu tworzone w czasach zachodniego kolonializmu. Wilgotny i gorący klimat podbitych ziem wzbudzał w białych kolonizatorach lęk przed niemożnością przystosowania się, a w związku z tym całkowitego zawładnięcia podbitą ziemią. Stąd też bierze swój początek postrzeganie tropikalnego klimatu jako patologii budzącej „niecywilizowane” aspekty ludzkiej cielesności – lepkie, związane z brudem, wilgocią i zapachem. Patologiczny klimat jest definiowany jako źródło nieznanych chorób i śmiertelnego zagrożenia (Bińczyk 2018: 137).

Ćwiczenie wyobraźni apokaliptycznej w perspektywie katastrofy klimatycznej ma – jak się zdaje – jeden cel. Chodzi o wyobrażenie sobie tego, co wydaje się niewyobrażalne – o możliwość istnienia świata postapokaliptycznego, konstruowanego na gruzach cywilizacyjnej i przyrodniczej katastrofy przez tych, którym udało się przetrwać. Jak przekonują badacze tak zwanej francuskiej szkoły apokaliptycznej, katastrofy mają głęboki sens pedagogiczny – wpływają na doświadczenia ludzi i uczą ich przetrwania (Girard 2018). Podobnie sprawę stawia Naomi Klein (2016).

Katastrofy czynią ludzi uważnymi i czujnymi wobec nadchodzących zmian. Badacze apokaliptycznych dyskursów podkreślają, że czasy upadku i zagłady były, historycznie rzecz ujmując, momentami, w których do głosu dochodzili prorocy z przekazem nadziei (Debray 2011: 19). Koniec czasu, koniec historii i wypełnienie się ziemskiego przeznaczenia człowieka jest zapowiedzią tryumfu boskości i sprawiedliwego sądu nad człowiekiem lub – jak w starotestamentowej opowieści o potopie i arce – boskie pragnienie, by złe postępowanie człowieka ukarać zniszczeniem wszystkiego, co żyje na ziemi, jest „stąpione” miłosierdziem wobec reprezentantów dobra – Noego, jego rodziny i skomponowanej przez niego kolekcji istot żywych. Opowieść o niszczycielskim potopie jako koniecznej karze zagłady jest jednocześnie historią ocalenia, oczyszczenia oraz odrodzenia człowieka i istot żywych.

Również Bruno Latour w apokalipsie ekologicznej dopatruje się nadziei – i nie jest ona związana z dydaktycznym przesłaniem biblijnym. Jego zdaniem apokalipsa de facto oddała koniec świata – jest bowiem związana z przyszłością, natomiast myślenie apokaliptyczne budzi świadomość i troskę – mobilizuje ludzi do działania w teraźniejszości (Latour 2015: 281–283).

Pojawienie się dyskursów apokaliptycznych, w chrześcijańskich (Girard 2018) oraz świeckich odniesieniach (Latour 2015), jest bardzo symptomatyczne, ponieważ ilustruje załamanie się wiary w postęp, rozum i europejskie ideały wywiedzione z oświecenia. Wyobrażenia apokalipsy są więc odwołaniem do przedoświeceniowych zasobów kulturowych jako impulsów wobec wyzwań związanych z kryzysem klimatycznym. W tym kontekście warto zasygnalizować kilka pytań i wątpliwości. Czy dyskursy apokaliptyczne są wyposażone w potencjał pedagogiczny i emancypacyjny? Czy rzeczywiście zawierają potencjał uczenia się i zmiany? Wydaje się bowiem, że w dyskursach apokaliptycznych dochodzi do bardzo silnego przeciwstawienia człowieka i przyrody, co stało się kulturowym źródłem współczesnych problemów człowieka jako władcy przyrody.

W przypadku dyskursów apokaliptycznych jako formy krytyki filozoficznej i kulturowej trudno wyczytać i wyprowadzić jakiś klarowny program pedagogiczny – dyskursy te są jedynie praktykami uważnego „czytania” założeń, na których ufundowany jest projekt cywilizowanego świata (jedyne, jaki znamy), oraz – być może – refleksją nad wartością przetrwania jako pedagogicznym programem minimum czasów katastrofy klimatycznej.

Głęboka adaptacja do zmian klimatu

Koncepcja ta jest historycznie najmłodsza, bowiem została nakreślona w 2018 roku przez Jema Bendella. Autor zwraca uwagę, że od 2010 roku międzynarodowe instytucje rozwojowe, rządy poszczególnych państw i organizacje filantropijne na całym świecie rozpoczęły finansowanie działań w zakresie adaptacji rolnictwa do zmian klimatu. Dyskurs zrównoważonego rozwoju został, zdaniem autora,

faktycznie zastąpiony modelem rezyliencji – takim modelem rozwoju, w którym ludzie i przyroda mieliby wykorzystać wstrząsy, załamania i kryzysy do odrodzenia i innowacji; gdzie cały ekosystem przezwycięzałby trudności, osiągając wyższy stopień zróżnicowania (wyższe stadium rozwojowe).

Głęboka adaptacja zakłada, że rezyliencja jest użytecznym modelem w kontekście katastrofy klimatycznej. Należy jednak przyjąć, że będzie on pozbawiony elementu postępu. Bendell wskazuje, że katastrofa klimatyczna będzie się raczej wiązać z poważnym rozbiciem i głęboką zmianą tożsamości ludzkich oraz ustanowieniem lub zachowaniem wartości i norm społecznych koniecznych do przetrwania, nie zaś rozwoju. Z pedagogicznego punktu widzenia sprawą pilną byłoby dokonanie analizy sposobów, strategii i taktyk przetrwania wspólnot i kultur, które doświadczały katastrofy i zagłady. Nie chodzi tu jednak o wypreparowanie z tych narracji instruktarzu w zakresie przetrwania, ale raczej o to, by ludzie stali się zdolni do wyobrażenia sobie własnej zagłady. Chodzi również o odpowiedzi na pytania o to, czy jako ludzkość chcemy coś ocalić w obliczu katastrofy klimatycznej, co naprawdę chcemy ocalić, co warto ocalić oraz dlaczego chcemy to ocalić (Bendell 2018: 29–31).

Kolejną składową koncepcji głębokiej adaptacji jest rezygnacja. Nie ulega wątpliwości, że w obliczu zmian klimatu konieczne jest porzucenie określonych sposobów życia, spędzania czasu wolnego, korzystania ze środków komunikacji, nawyków żywieniowych oraz związanych z nimi sposobów produkcji, wzorów konsumpcji oraz eksploataowania zasobów naturalnych. W przypadku rezygnacji rodzi się jednak pytanie o to, jakie aspekty życia współczesnych ludzi w społeczeństwach wysokorozwiniętych i rozwijających się trzeba porzucić, by nie pogłębiać degradacji klimatycznej (Bendell 2018: 29). Doświadczenie rezygnacji będzie niosło ze sobą poczucie głębokiej dehumanizacji.

Ostatnim elementem wpisującym się w koncepcję głębokiej adaptacji do katastrofy klimatycznej jest rewitalizacja – przywrócenie sposobów życia, wartości i zasobów, które uległy erozji na skutek rozwoju nowoczesnego społeczeństwa i jego infrastruktury. Autor ma na myśli powrót do podstaw, przekonań na temat życia i jego organizacji (na przykład powrót do koncepcji lokalnej samowystarczalności kulturowej, społecznej, żywieniowej jako alternatywy dla idei mobilności społeczeństw globalnych). W przypadku rewitalizacji chodzi o odpowiedź na pytanie o to, co jako ludzkość uważamy za warte przywrócenia w perspektywie katastrofy klimatycznej, co ograniczy w jakimś stopniu cierpienie, zmobilizuje w obliczu potężnych trudności, kryzysu i ryzyka zagłady (Bendell 2018: 30).

Koncepcja Bendella jest próbą nakreślenia strategii działań w obliczu nieuniknionej katastrofy. Jest to podejście najbardziej pesymistyczne, ale również próbujące naszkicować racjonalną mapę drogową ukazującą kurczące się możliwości i działania, na które mamy jakikolwiek wpływ. Bendell nazywa swoją koncepcję „mapą nawigacyjną katastrofy klimatycznej”. Można ją określić mianem poradnika dla ludzkości – metodyką działań podejmowanych po to, by nie pogarszać sytuacji i ograniczyć szkody. Punktem wyjścia pracy autora były pytania jego studentów – nie

dotyczyły one jedynie wymiaru osobistego bezpieczeństwa, ale zapoczątkowały proces systematycznego zbierania pomysłów na nowe życie w świetle przekonań o nieuchronnej zapaści społecznej i prawdopodobnej zagładzie ludzkości w związku katastrofą klimatyczną. Refleksyjność towarzysząca powstaniu tego poradnika jest tu rozumiana jako projektowanie życia przez pryzmat danych naukowych zawartych w raportach o stanie klimatu. Najważniejszym procesem jest odrzucenie postawy zaprzeczeń katastrofie i uznanie, że presja klimatyczna w najbliższych latach poważnie zakłóci podstawowe formy funkcjonowania społeczeństw. Choć adresatem tego poradnika jest ludzkość jako podmiot zbiorowy, to refleksja nad katastrofą klimatyczną i głęboką adaptacją do nowych warunków jest zawsze procesem głęboko osobistym – emocjonalnym, moralnym i intelektualnym.

Zakończenie

Powyższe dyskursy kryzysu klimatycznego zostały opisane w perspektywie codziennych pedagogii organizujących i dystrybuujących wiedzę na temat zmian klimatu, roli człowieka oraz ewentualnych środków i działań naprawczych. Mają one zróżnicowany potencjał mobilizacji i angażowania ludzi wokół istotnych spraw związanych z ich miejscem życia.

Niektóre z analizowanych dyskursów są propozycjami pedagogicznymi w pełnym tego słowa znaczeniu – tako teorie i działania pedagogiczne rozwijane ze wsparciem instytucji międzynarodowych. Pedagogiczność innych wciąż jest niejednoznaczna lub trudna do ustalenia.

Rekonstrukcja dyskursów kryzysu klimatycznego nie przyjmuje za niejawną cel udowodnienie tezy, że problemy zaistniałe w polskiej refleksji pedagogicznej trzydzieści lat temu za sprawą *Nieobecnych dyskursów* były w istocie proste, łatwe i przyjemne, a w związku z sytuacją klimatyczną powinniśmy się zająć bardziej doniosłymi kwestiami. Przeciwnie, wydaje się, że problematyczność ciągłości ludzkiego trwania na Ziemi i prawdopodobieństwo skończoności ludzkiego projektu cywilizacyjnego wskazują, jak pilnym zadaniem jest odwołanie się do zaproponowanych wówczas narzędzi w celu identyfikowania i opisywania napięć społecznych wokół kryzysu klimatycznego. Choć warunki klimatyczne dotyczą człowieka jako istoty gatunkowej i podmiotu zbiorowego, którym jest „ludzkość”, to de facto mamy do czynienia z wieloma „ludzkościami”, których granice tworzą nierówności – bieda i bogactwo, przynależność płciowa, miejsce zamieszkania, usytuowanie geograficzne. W tym kontekście rodzi się też pytanie o winę – czy źródłem kryzysu klimatycznego jest działalność człowieka jako istoty gatunkowej czy raczej specyficznych „ludzkości” związanych z systemem kapitalistycznym. Udział poszczególnych grup ludzi w dewastacji klimatycznej z pewnością jest zróżnicowany, jednak ryzyko przerwania ciągłości życia na Ziemi jest doświadczeniem dotyczącym wszystkich w jednakowym stopniu. Pytanie, jak będzie wyglądać „bój nasz ostatni”, jest wciąż intrygujące.

Literatura

- Albrecht G., 2007, *Solastalgia. The distress caused by environmental change*, „Australasian Psychiatry” no. 15.
- Albrecht G., 2011, *Chronic environmental change. Emerging ‘psychoterratic’ syndromes* [w:] *Climate change and humanwell-being. International and cultural psychology*, ed I. Weissbecker, New York: Springer.
- Bendell J., 2018, *Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej*, tłum. A. Wierzba, P. Szaj, <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl> [dostęp: 29.09.2021].
- Bińczyc E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański M., 2020, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M., Makowska A., 2019, *Rzeczy–kultura–edukacja*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debray R., 2011, *Du bon usage des catastrophes*, Paris: Gallimard.
- Girard R., 2018, *Apokalipsa tu i teraz*, tłum. C. Zalewski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- IPCC, 2021, *Climate change 2021. The physical science basis*, <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-i/> [dostęp: 29.09.2021]
- Jacobs P.H., Jokimäki A., Rice K., Green S.A., Winkler B., 2016, *Polluted discourse. Communication and myths in a climate of denial* [w:] *Communicating climate-change and natural hazard risk and cultivating resilience. Advances in natural and technological hazards research*, eds J. Drake, Y. Kontar, J. Eichelberger, T. Rupp, K.M. Taylor, Cham: Springer.
- Jacques P.J., Knox C.C., 2016, *Hurricanes and hegemony: a qualitative analysis of micro-level climate change denial discourses*, „Environmental Politics” vol. 25.
- Jarecka U., 2020, *Wyzwania antropocenu. Żywioł wody w retoryce audiowizualnych narracji o katastrofach*, „Kultura Współczesna” nr 2.
- Klein N., 2016, *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Kozioł P., 2018, *Ekologia głęboka Arne Naessa – wizja panteistycznej religii współczesności*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” nr 4.
- Kozłowski S., 2000, *Ekorozwój – wyzwanie XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński Z. (red.), 1991, *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Latour B., 2015, *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Paris: La Découverte.
- Lovelock J., 1988, *The ages of Gaia*, Oxford: Oxford University Press.
- Macnaghten P., Urry J., 2005, *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, tłum. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Margulis L., 2000, *Symbiotyczna planeta*, tłum. M. Ryszkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- McKie R.E., 2019, *Climate change counter movement neutralization techniques: a typology to examine the climate change counter movement*, „Sociological Inquiry” vol. 89.

- Mendel M. (red.), 2006, *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Naess A., 1973, *The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary*, „Inquiry” vol. 16.
- Naess A., 1987, *Ecology, community and lifestyle*, London: Cambridge University Press.
- O'Brien K., Selboe E., Hayward B.M., 2018, *Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent*, „Ecology and Society” vol. 23.
- Obrycka M., 2020, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Panasiuk R., 1993, *Człowiek wobec przyrody*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica” nr 10.
- Peterson T.C., Connolley W.M., Fleck J., 2008, *The myth of the 1970s global cooling scientific consensus*, „Bulletin of the American Meteorological Society” vol. 89.
- Smolak-Lozano E., Villafranca P.L., Ponce D.G., 2020, *#Australiafires2020: obraz katastrofy w mediach online. Analiza wzorów komunikacji cyfrowej*, „Kultura Współczesna” nr 2.
- Szkudlarek T., 1993, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B., Szkudlarek T., 1991, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie Impuls.
- UNESCO, 2020, *Education for sustainable development: a road map*, Paris: UNESCO.
- Washington H.W., 2013, *Human dependence on nature. How to solve the environmental crisis*, New York: Earthscan.

Streszczenie

W artykule omówiono najistotniejsze dyskursy definiujące katastrofę klimatyczną: denializm, zrównoważony rozwój, ekologię głęboką, dyskursy apokaliptyczne oraz koncepcję głębokiej adaptacji. Są one analizowane jako narracje o tożsamości ludzi żyjących w czasach globalizacji zagrożeń środowiskowych.

Słowa kluczowe

dyskurs, klimat, katastrofa, przyroda

Summary

The discourses of climatic change

The aim of the article is to discuss the most important discourses that define the climate catastrophe: denialism, sustainable development, deep ecology, apocalyptic discourses and the concept of deep adaptation. These discourses are analyzed as narratives about the identity of people living in the times of globalization of environmental threats.

Keywords

discourse, climate, catastrophe, nature

Colette Szczepaniak
ORCID: 0000-0002-0496-4144
Uniwersytet Szczeciński

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.05>

Autoetnografia trudów macierzyństwa

Dlaczego autoetnografia?

W literaturze naukowej wśród rodzajów trudnego macierzyństwa wymienia się macierzyństwo kobiety dziecka niepełnosprawnego, kobiety żyjącej w ubóstwie, kobiety z rodziny patologicznej, kobiety samotnej, kobiety chorej i niepełnosprawnej czy kobiety niepełnoletniej (Maciarz 2004). Psychologowie doszukują się wyjaśnień w odczuwaniu trudów macierzyństwa z perspektywy problemów z zajściem w ciążę, samego czasu ciąży, wcześniejszej straty dziecka, czy tak samo jak w przypadku pedagogów – w niepełnosprawności potomka (Celińska-Miszczuk, Wiśniewska 2017). Analizując literaturę naukową z tematyki macierzyństwa, można dostrzec, że „standardowe” macierzyństwo (kobieta i dziecko/dzieci są zdrowe, kobieta świadomie decyduje się na ciążę ze swoim mężem/długoletnim partnerem i ma stabilną sytuację finansową), które również jest pełne trudów, zdaje się niewarte rozważań naukowych, a jeśli zyskuje zainteresowanie badaczy, to nie wypada nazywać go trudnym. Chcąc zwrócić uwagę na ten problem, nazwałam swój artykuł autoetnografią trudów macierzyństwa, a nie jego badaniem. Trudy i cienie bycia matką spotykają kobietę w każdej sytuacji życiowej, a macierzyństwo może być analizowane z perspektywy indywidualnego doświadczenia kobiety, uwzględniając społeczno-kulturowy wzór, czego dowodem jest niniejsza praca. W tym artykule pragnę zbadać zjawisko współczesnego macierzyństwa przez pryzmat swoich osobistych (trudnych) przeżyć. Zdecydowałam się na tę konkretną metodę badawczą, ponieważ macierzyństwo z badawczego punktu widzenia zdaje się wymykać jakimkolwiek ustaleniom, kierując się ku indywidualnemu i subiektywnemu doświadczeniu życiowemu kobiety (Pryszmont 2020).

Żeby dobrze ukazać kontekst społeczno-kulturowy, w tekście będą pojawiać się pojedyncze wypowiedzi zapisane kursywą. Są to zdania powtarzane w mojej rodzinie z pokolenia na pokolenie, utrwalane w szkole, w sklepie czy na placach zabaw

przez obce mi osoby. Są to również fragmenty przekazów medialnych i kulturowych wywołujących w młodych matkach uczucie frustracji, konieczności wypełniania pewnych norm i ulegania presji. Można powiedzieć, że wszystko to będzie składało się na obraz ramy (zob. Goffman 2010) „młodej matki” funkcjonującej w naszym społeczeństwie.

Autoetnografia jest metodą, która umożliwia badaczowi wpisanie własnego doświadczenia, własnych przeżyć w geopolityczny kontekst. Badacz jest jedyną osobą, która może dokonać tej analizy, ponieważ tylko on/ona może zrozumieć, w jakim społeczno-politycznym kontekście „dzieje się” jego doświadczenie. Dzięki temu autoetnografia jest jedyną metodą, która pozwala na uchwycenie unikatowego, niepowtarzalnego momentu nie tylko w historii osobistej naukowca, ale również z perspektywy miejsca i czasu, w którym się wydarza. A miejsce i czas stanowią już przestrzeń wspólną dla wielu innych osób, żyjących w tej samej kulturze i tym samym społeczeństwie. Autoetnografowie patrzą tam i z powrotem: najpierw przez szerokokątne soczewki etnograficzne, sięgają do społecznych i kulturowych znaczeń własnych doświadczeń, a następnie spoglądają do wewnątrz, odsłaniając wrażliwe ją (Ellis 2004 za: Kafar, Kacperczyk 2020).

Autoetnografia jest znaną metodą badań nad macierzyństwem w innych krajach (zob. Faulkner 2012, 2014; Pineau 2000, 2013; Ferdinand 2022). Badane macierzyństwo zawsze jest wpisane w kontekst społeczno-kulturowy autorki autoetnografii. Może dotyczyć białej kobiety z klasy średniej (Haugh 2016), a także przedstawiać perspektywę afroamerykanki żyjącej w Stanach (Ferdinand 2022). Również inne kwestie wpisujące się w obszar badań nad rodziną są prowadzone metodą autoetnografii, na przykład relacja mężczyzny z jego rodziną z perspektywy jego homoseksualizmu, relacje rodzic–dziecko stworzone przez badaczy z różnych dziedzin czy też reakcje społeczne na bycie dzieckiem alkoholika oraz samo funkcjonowanie autora jako DDA (Adams, Manning 2015).

Autoetnografia daje piszącemu tekst również możliwość dostrzeżenia i podjęcia próby poznania innego obok nas. Taka zmiana, polegająca na głębszym zrozumieniu i lepszej orientacji w otaczającej rzeczywistości społeczno-politycznej, może dokonać się również w odbiorcy, który ma otwarte nastawienie do indywidualnego doświadczenia drugiego człowieka.

Macierzyństwo w teorii krytycznej

Adrienne Rich (1986: 13) wskazała na dwa nakładające się na siebie znaczenia macierzyństwa jako z jednej strony potencjalnej relacji kobiety do jej sił reprodukcyjnych i dziecka, a z drugiej instytucji, której celem jest wykorzystanie tej relacji do bycia poddaną kontroli przez mężczyzn. Amerykańska autorka podkreślała więc przeplatanie się tych dwóch światów w indywidualnym doświadczeniu kobiety. Również Simone de Beauvoir pisała o tym, że kobieta-matka „pod względem

socjalnym czuje się niższa od mężczyzny. Nie ma ona władzy nad światem ani nad przyszłością, toteż za pomocą dziecka chce wynagrodzić sobie wszystkie te braki” (de Beauvoir 2020: 599). Obie autorki podkreślały więc, że bycie matką stawia kobietę w sytuacji podporządkowanej względem mężczyzn, ponieważ pozbawia ją to pewnych przywilejów, których nie traci mężczyzna, zostając ojcem.

Rich wskazuje ponadto, że to macierzyństwo jako instytucja jest centrum różnych systemów społecznych i politycznych, która spowodowała wstrzymywanie się ponad połowy ludzkości z podejmowaniem pewnych decyzji wpływających na ich życie. Oprócz tego macierzyństwo-instytucja spowodowała niebezpieczny rozłam pomiędzy „prywatnym” i „publicznym” życiem. Sprawiała, że ludzkie wybory i możliwości, a także potencjał skamieniały. Rich używa nawet wyrażenia, że macierzyństwo jako instytucja spowodowało zamknięcie w gettach kobiecego potencjału (Rich 1986: 13).

Kiedy autorka analizowała swój dziennik, zauważyła, że pełniąc biologiczne funkcje matki, dała się złapać na stereotyp rodzicielki, której miłość jest bezwarunkowa. Wynika to według niej z różnych innych społeczno-kulturowych założeń, jak na przykład tego, że matka nie ma żadnej innej tożsamości. Zgodnie ze stereotypem wskazanym przez Rich jest to kobieta, która czerpie przyjemność z przebywania ze swoimi dziećmi cały dzień i żyje w tempie dostosowanym do ich potrzeb. Izolacja, której doświadcza w takiej sytuacji, musi być czymś traktowanym jako niezmienność i oczywistość (Rich 1986: 23).

W teorii krytycznej Rich zawarta jest również teza, że XIX- i XX-wieczny ideał matki skupia się wokół uwięzienia jej razem z dziećmi w domu. Świat mężczyzny natomiast jest odseparowany od domowej rzeczywistości kobiety, ponieważ koncentruje się na zarabianiu pieniędzy, konkutowaniu z innymi mężczyznami, ambicji i władzy (Rich 1986: 86).

Co miało być wstępem

Chcąc opisać moje trudne doświadczenia w macierzyństwie, chciałam najpierw napisać: „kocham moje dzieci, a moja miłość do nich jest bezgraniczna i bezwarunkowa”. Zorientowałam się jednak, że w ten sposób wpadłam w sidła (pop)kulturowego, stereotypowego wizerunku matki, troszczącej się o wypełnianie takiego modelu, jakiego się ode mnie oczekuje, że w rezultacie zrealizuję ten cukierkowy i pudrowy wzór matki znanej nam z mediów. Matki, która ciągle ma świadomość bycia poddanej obserwacji i ocenie innych – tych, którzy wiedzą lepiej. Gdybym jednak nie napisała tego, że tak właśnie chciałam rozpocząć swój wywód, to ani jako badaczka, ani jako osoba badana nie przeprowadziłabym rzetelnych badań. Chcąc rzeczywiście przeanalizować swoje doświadczenia jako wciąż świeżej mamy, muszę więc odżegnać się od tego, co czuję do moich dzieci. Bardziej zależy mi na opisie swoich przeżyć jako osoby starającej odnaleźć się w sytuacji, w której się znalazła i w której bywa jej trudno.

Co rzeczywiście jest wstępem

Chciałabym, żeby więcej kobiet w Polsce opisywało swoje doświadczenia, bo tylko takie świadectwo ukaże nam prawdę o współczesnym macierzyństwie. Buntuję się przeciwko lukrowanemu wizerunkowi macierzyństwa i zмовie milczenia tych „matek-ideałów”, które na placach zabaw, miejskich bawialniach, w sklepach, galeriach i w budynkach uczelni prześcigają się w potokach słów wypowiedzianych na temat jak to „trzeba”, jak „należy”, jak „się nie powinno”. Tekst ten jest próbą przeciwstawienia się stereotypom, które opisała Bogusława Budrowska (2000), a które wciąż w naszym społeczeństwie są żywe. Przedstawiając wyniki swoich badań nad macierzyństwem, autorka wskazała główny punkt w zbiorze stereotypów macierzyństwa, czyli obiegowych przekonań o funkcjonowaniu kobiety w roli matki – dziecko jako sprawa najważniejsza. Kolejnymi stereotypami, będącymi tylko dopełnieniem tego głównego, jest to, że macierzyństwo jest powołaniem każdej kobiety, że wszystkie mają wrodzony instynkt macierzyński, oraz przekonanie, że bycie matką wyzwala tylko pozytywne emocje, że to matka ponosi całkowitą odpowiedzialność za rozwój dziecka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne, wygląd, zachowanie. Kolejny stereotyp dotyczy nierozłączności – zgodnie z nim matka, owszem, może powierzyć komuś opiekę nad dzieckiem, ale pod warunkiem, że w tym czasie pracuje zawodowo. Jednak nawet wtedy powinna mieć poczucie winy, że opuściła potomka. Naturalne jest za to poświęcanie się dziecku – całej swojej energii, czasu i aspiracji i nieposiadanie własnych celów, marzeń, aspiracji (matka-męczennica). Ostatnim z wymienionych przez Budrowską stereotypów jest aseksualność matek, to znaczy zaprzeczenie faktu, że są one istotami seksualnymi (Budrowska 2000: 213–214).

Myślę, że wszystkie te stereotypy towarzyszyły mi już od dzieciństwa, przez okres dojrzewania i wczesnej dorosłości, po czas obecny, kiedy to sama stałam się mamą. Byłam z nimi związana od zawsze, jakbym się z nimi urodziła, jakby były mi wpisane w głowę, dopóki nie skonfrontowałam ich z prawdziwym życiem, czyli swoim macierzyństwem.

Sprzeciwiam się nie tylko stereotypom obecnym w kulturze; buntuję się również przeciwko przekazom medialnym (w telewizji, w mediach społecznościowych, w prasie), w których widać zawsze uśmiechniętego, spokojnego bobasa, którego piękna, szczupła, atrakcyjna i równie uśmiechnięta mama nosi na rękach. To tak jak z wizerunkiem kobiecego ciała obecnym w kulturze popularnej: jest zawsze szczupłe, młode, gładkie, nie ma na nim cellulitu, rozstępów, popękanych naczynek, zmarszczek czy chociażby pieprzyka – jest wyretuszowane. W rzeczywistości nasze ciała, nawet jeśli szczupłe, choć często w naszych umysłach niewystarczająco, noszą na sobie jakieś znaki upływającego czasu. Tak samo jest z macierzyństwem. Nie jest pozbawione skaz i błędów. Media je retuszują, pudrują, cukrują, ukrywając prawdę.

Obraz wyidealizowanego macierzyństwa nie tylko źle wpływa na zdrowie psychiczne kobiet, które starają się być tymi „bezbłędnymi matkami” – obniżając poczucie własnej skuteczności i zwiększając poziom odczuwanego stresu, jednocześnie wytwarzając poczucie winy i podwyższając poziom lęku, ale nawet na te, które nie dążą do wypełnienia owego przekazu, tzn. dla których nie jest on (na poziomie świadomym) czymś ważnym (Celińska-Miszczuk, Wiśniewska 2017: 187–188).

Z kulturą popularną jest jak z sąsiadką, która przyszła oddać pożyczoną wcześniej szklankę cukru, a stoi w naszym przedpokoju i od 15 minut opowiada o tym, że dziecku trzeba ubierać czapkę, karmić mlekiem z piersi, smarować pośladki, kąpać raz dziennie czy raz w tygodniu, dawać smoczek czy nie dawać. A my stoimy i milcząco przytakujemy, bo myślimy już tylko o tym, żeby wrócić do przerwanej niezapowiedzianej wizyty zajęcia, i zastanawiamy się, jak grzecznie ją przegonić. Na potwierdzenie powyższego cytuję słowa Lidii Wiśniewskiej i Agaty Celińskiej-Miszczuk dotyczące psychologicznych aspektów macierzyństwa w XXI wieku: „Matki nigdy nie pełnią swojej roli w oderwaniu od warunków społecznych, kulturowych, ekonomicznych – nigdy bowiem nie funkcjonują «w próżni». Ich doświadczenia są naznaczone i kształtowane nie tylko przez przekazy rodzinne, ale także oczekiwania społeczne i wymagania kulturowe” (Celińska-Miszczuk, Wiśniewska 2017: 187).

Przeżyć dzień, przeżyć noc

Kiedy zostałam sama na 42 długie dni i 42 za krótkie noce z 3-miesięcznym synem i 1,5-letnią córką, moim celem było przetrwanie. Przeżyć dzień – zrobione, teraz noc – zrobione. Kolejny dzień, kolejna noc. Przetrwać. Córka teoretycznie była zapisana do żłobka, w którym w rzeczywistości była łącznie osiem dni w trakcie pierwszego wyjazdu męża do pracy, bo dzieci cały czas chorowały. Dałam ogłoszenie, że potrzebuję pomocy, i na szczęście zgłosiła się do mnie N. Sama ma trójkę dzieci, jednak na ile to było możliwe, przychodziła mi pomagać. Zajmowała się dziećmi i robiła wszystko to, co ja, gdy byłam sama – nosiła, bujała, zmieniała pieluchy, przebierała, a ja w tym czasie gotowałam obiad, wstawałam pranie, odkurzałam, szłam po zakupy do osiedlowego sklepiku, albo – co było już ogromnym przejawem wolności – brałam psa na spacer. Być może czytelnik jest teraz skonsternowany, co ja mogę wiedzieć o trudach macierzyństwa, skoro oprócz żłobka miałam jeszcze osobę do pomocy. Postaram się to wyjaśnić na kolejnych stronach niniejszej pracy. N. przede wszystkim nie przychodziła codziennie, a dwa–trzy razy w tygodniu na cztery godziny. Dla mnie był to czas na zorganizowanie jedzenia, czystych ubrań, czystej podłogi do zabaw, zapłacenie rachunków, załatwienie ubezpieczenia, zamówienie karmy dla psa, wystawienie odpowiednich śmieci przed dom, tankowanie samochodu czy serwis pieca. Wszystkie obowiązki, które jak sądzę są podzielone na (minimum) dwie osoby w rodzinie, czasami muszę brać na siebie przez okres od sześciu tygodni do

czterech miesięcy. Dodatkowo mam jeszcze dwójkę małych dzieci, które potrzebują mnie najbardziej spośród wszystkich wymienionych spraw, a jednak powyższych również nie mogę zaniedbać.

Dzień

Słyszę płacz z drugiego pokoju. Próbuję otworzyć sklezione powieki. Patrę na zegarek. 5.22. To córka. Idę po nią do pokoju, kładę się z nią jeszcze w swoim łóżku, ale ona już skacze, coś mówi po swojemu, chodzi po mnie, schodzi z łóżka tylko po to, żeby znowu na nie wejść. „Nie, to niemożliwe, że ona już chce wstawać. Przecież ja znowu nie spałam dzisiejszej nocy, muszę spać” – myślę. Córka jednak ciągnie mnie za rękę. Syn szczęśliwie się nie budzi. Biorę ją do łazienki, ściągam pieluchę po nocy... zaczynamy nowy dzień.

Zakładam córce pieluchę, wyciągam z szuflady wcześniej wyprane i wyprasowane przeze mnie dziecięce ubrania w rozmiarze 68 i 86. Przebieram ją z piżamy w koszulkę, spodnie i skarpetki. Idziemy do kuchni, a pies przychodzi się z nami przywitać. Córka głaszcze swojego dwukrotnie większego przyjaciela, przytula się do niego, uśmiecha i mówi „dadi”. Wypuszczamy go do ogrodu. Za oknem jest jeszcze ciemno, bo to koniec stycznia. Włączam czajnik, ekspres do kawy i radio. Robię córce śniadanie, a ona w tym czasie cały czas trzyma się mojej nogi i płacze, krzycząc „da, da, da”. Znowu to samo. Kiedy ona przestanie płakać w trakcie przygotowywania dla niej posiłku? „No już, już, zaraz ci dam” – mówię. Daję jej dużą plastikową miskę i drewnianą łyżkę, żeby choć przez chwilę się czymś zajęła. Głowa mi pulsuje; przez przypadek widzę swoje odbicie w oknie – oczy mam spuchnięte, podkrążone. Nie zatrzymuję wzroku na swojej twarzy, bo córka zaraz znowu zacznie krzyczeć – muszę się spieszyć z mieszaniem kaszki w mleku. Sádzam ją w foteliku do karmienia, zakładam śliniak, podaję łyżkę i miseczkę z kaszką. Zabieram się za zrobienie sobie śniadania: 2 kanapki z szynką. Gdy jest już gotowe, budzi się syn, a córka jest cała ubrudzona kaszką. Idę po małego, w drodze do kuchni przykładam go już do piersi. Siadam naprzeciwko córki i patrę, jak oboje jedzą: na jednym przedramieniu leży syn, którego karmię, a drugą ręką pomagam małej. Gdy syn kończy ssać, kładę go na ramieniu i czekam, aż mu się odbije. Córka kończy kaszkę. Muszę się spieszyć, bo zaraz zacznie kombinować, jak wyjść z fotelika. Wstaję więc i noszę syna to w jedną, to w drugą stronę kuchni, aż w końcu mu się odbija. Kładę go na macie na podłodze w kuchni, żeby powycierać córcię i posprzątać jej fotelik. Mały leży spokojnie, wycieram chusteczkami nawilżanymi ręce i buzię małej, wyciągam ją z krzeselka i stawiam na ziemi. Córka klęka przy bracie, głaszcze go po główce i czule całuje w czoło¹. Kiedy fotelik jest gotowy, a miska umyta, biorę gryz kanapki. Córcia staje okrakiem i w charakterystycznym skupieniu załatwia

¹ Rich (1986) uważała, że dobre i złe momenty w macierzyństwie są ze sobą nierozłączne.

jedną ze swoich potrzeb fizjologicznych – zawsze zaraz po jedzeniu. Biegnie już do wanny, a ja biorę syna na ręce i idę za nią. W ustach czuję suchość, strasznie chce mi się pić, a w brzuchu burczy. Wkładam synka w leżaczek-bujaczek (*leżaczki-bujaczki są niezdrowe dla kręgosłupa dziecka*), bo jak nas nie widzi i nie słyszy, to się denerwuje (*tak go przyzwyczaiłaś*). Wkładam małą do wanny, niestety kupa przeciekła i znowu musimy się przebierać. Czekam, aż zacznie lecieć ciepła woda, rozbieram ją, myję dokładnie, owijam w ręcznik. Brudne ubrania zostawiam w wannie. Z szuflady wyciągam nowe, a z szafki pieluchę (*za naszych czasów to nie było takich pieluch!*). Zakładam pieluchę, ubieram w czyste ubrania. Córka ucieka mi kilka razy, nie chce dać się ubrać, bawi ją to, że ucieka mi, a ja ją gonię. W końcu udaje mi się ją ubrać. Synek wciąż jest w nocnej pielusze, więc przebieram również jego. Nie udało mi się zjeść śniadania, to może chociaż się umyję. Córka jest w wieku ogromnej ciekawości i wszystko ją interesuje – najbardziej ściąganie kosmetyków z półek, wkładanie palców w kontakty, wchodzenie na meble, toaletę. Jest żywym dzieckiem (*tak ją nauczyłaś!*), musiałam więc w trakcie mojego prysznic sadzać ją w krzeselko do karmienia i kłaść na blat zabawki, które ona w ciągu pierwszej minuty zrzucała na podłogę. Mój prysznic trwał więc około trzech–pięciu minut, ale było to coś, bez czego nie mogłam kontynuować dnia. To była moja podstawa dbania o siebie. Dzieci towarzyszyły mi więc w trakcie codziennego prysznic, ale również w trakcie każdej wizyty w toalecie. Codziennie, przez 42 dni, nie byłam w toalecie sama. Spędzając czas w łazience, śpiewałam, opowiadałam wierszyki, rozmawiałam, ewentualnie krzyczałam „nie wolno!”, kiedy córka znów po coś sięgała.

Kiedy mała akurat jest zdrowa i idzie do żłobka, ubieram syna w śpiworek, jej zakładam buty, kurtkę, szalik i czapkę, wsadzam ich w foteliki samochodowe i zawożymy ją. Mały w tym czasie drzemie, więc w dni wolne od żłobka wymaga ode mnie warunków do drzemki w tym samym czasie. W związku z tym, kiedy córka nie szła do żłobka z powodu przeziębienia, wsadzałam ich w samochód o tej samej porze, czyli około 8.30, i jeździłam w kółko po okolicy. Często siedziałam w samochodzie w piżamie, jeśli nie udało mi się wcześniej przebrać, ale musiałam jeździć tyle czasu, żeby mały trochę pospał, a mała nie zasnęła. Po trzydziestominutowej przejażdżce był już czas drugiego śniadania córki, więc trzeba było wracać. Wchodziliśmy do domu, rozbierałam dzieciaki, mały najczęściej chciał już jeść, więc siadałam z nim na kanapie i karmiłam go piersią. Córkę w tym czasie roznosiła energia, jak zawsze. Skakała po kanapie albo próbowała coś zbroić. Kiedy mały był nakarmiony, szykowałam dla niej drugie śniadanie, wkładałam do fotelika, stawiałam przed nią miskę z jogurtem i pomagałam jej operować łyżką.

Po drugim śniadaniu przychodzi czas na spacer – jest 10 rano. Synka ubieram w kombinezon, wkładam do wózka, przykrywam kocykiem, wystawiam wózek do garażu. W tym czasie narzucam na siebie kurtkę i wkładam ciepłe buty, ubieram córcę buty, ciepłe spodnie, szalik, kurtkę i czapkę. Płacz syna cały czas dobiega z garażu. Uff, wychodzimy, jestem cała mokra. Gdzie mam czapkę i szalik? Nieważne, pewnie mała się w nie przebierała i leżą gdzieś w domu, już się nie wracam.

Mały płacze, więc wózek musi jechać dość dynamicznie. Córca jednak nie może iść w szybkim tempie, bo jej chód jest jeszcze chodem półtorarocznego dziecka. Mała więc drepta w swoim tempie, a ja stoję i ruszam wózkami to w jedną, to w drugą stronę. Daję synowi smoczek (*będzie miał wadę zgryzu*), w końcu się uspokaja. Zbliża się 11, musimy wracać do domu, bo córka o tej godzinie idzie na drzemkę. Stawiam wózek ze śpiącym synem na tarasie za oknem i wchodzę z córką do domu. Rozbieramy się, zmieniamy pieluchę (*na nocnik jeszcze nie sadzasz?*), idziemy do jej pokoju, zamykam rolety, śpiewam kołysanki. W duchu proszę, żeby synek się jeszcze nie obudził. Córka standardowo nie chce spać w dzień, płacze dwadzieścia minut, w końcu usypia. Wychodzę z pokoju, idę do kuchni ugotować makaron do rosółu. Biorę gryz kanapki ze śniadania, podgrzewam zupę i robię sobie kawę. Budzi się syn, otwieram okno i wciągam wózek do salonu (*a ja mieszkałam na trzecim piętrze bez windy i też codziennie chodziłam na spacer*). Rozbieram go, a on w tym czasie płacze i płacze. Przykładam go do piersi, je, a później mu się odbija. Makaron na pewno już się rozgotował. Budzi się córka. Odkładam małego na podłogę, wyciągam córcię z łóżeczka, przytulam i siedzę z nią piętnaście minut na kanapie, bo po przebudzeniu potrzebuje sporo czasu, żeby dojść do siebie. Chcę w końcu odlać makaron, ale gdy tylko odsuwam córkę od siebie, ona zaczyna strasznie płakać. Teraz ona płacze i płacze. Idę odlać makaron i przelać go zimną wodą. Syn w międzyczasie robi kupę, biorę go więc na ręce i niosę do łazienki. O, brudne ciuchy w wannie, zapomniałam ich wcześniej zamoczyć (*„T., ale z ciebie jest dobry gospodarz” – mówi do mojego męża pewien wujek, który przyjeżdża do nas w odwiedziny*). Córka idzie za nami do łazienki, ale wciąż płacze po obudzeniu się z drzemki. Burczy mi w brzuchu i chce mi się pić. Zmieniam synowi pieluchę i przenoszę jego leżaczek-bujaczek do kuchni. Córkę sadzam w foteliku, a syna w bujaczku. Jest 13. Nalewam sobie i małej zupy. Trochę muszę jej pomagać przy jedzeniu. Swoją talerz z zupą stawiam obok talerza z kanapkami ze śniadania. Syn zaczyna płakać. Biorę go więc na ręce i tulę, a drugą ręką karmię córkę (*a kiedyś to kobiety dziesięcioro dzieci rodziły, gotowały, w domu sprzątały i jeszcze w pole szły*). Kiedy ona kończy jeść, odkładam syna w bujaczek, wyciągam ją z fotelika i stawiam na podłodze. Zmywam szybko jej miseczkę po zupie i szykuję się na kolejny spacer. Ponownie ubieram dzieci. Harmonogram jest taki sam, jak o poranku; znowu nie wiem, gdzie mam czapkę i szalik. Spacerujemy po przydomowych uliczkach, wolno, w tempie małej, która ciągnie za sobą na sznurku plastikową przyczepę. Kiedy zaczyna marudzić, sadzam ją w niej i jedną ręką pcham wózek z synem, a drugą ciągnę córkę na sznurku w zabawkowej przyczepie. Po godzinie–półtorej wracamy do domu, bo nadszedł czas drugiego dania; zresztą w styczniu około godziny 15.30 zaczyna się ściemniać, a ja marznę. Rozbieram dzieci, siebie. Synek płacze, jest głodny. Karmię go. Później przebieram córcę pieluchę. Stawiam ją na krześle przy kuchennym blacie i obieram z nią ziemniaki, przerywając tę czynność co najmniej trzy razy z różnych powodów. W czasie, gdy warzywa się gotują, kroję surówkę i podgrzewam mięso z poprzedniego dnia. Córka ciągle coś ściąga z suszarki do

naczyń, wierci się na krześle, boję się, że zaraz spadnie. O, kubek zimnej kawy z rana. Wstawiam go do mikrofali. Syn leżący na podłodze coś sobie mówi – może chce nas widzieć? Kładę go więc w leżaczkę. Odlewam wodę z ziemniaków, nakładam na talerze swój i córki. Siedzam ją w foteliku, zakładam śliniak, daję łyżeczkę. Mały szuka piersi. Siadam przy swoim talerzu, jedną ręką karmię syna, drugą choć trochę staram się zjeść swój obiad. Patrzę, jak córka je. Rozmawiamy sobie, opowiadam jej, co będziemy robić, jak tata wróci. Kiedy kończy jeść, denerwuje się, że już chce wyjść, a ja jeszcze nie skończyłam karmić syna. Krzyczy, złości się. „Poczekaj, zaraz cię wyciągnę” – mówię do niej. Mały w końcu kończy jeść, odkładam go bez odbijania na podłogę. Zaczyna płakać, bo nie został odpowiednio potraktowany po karmieniu, wyciągam córkę z fotelika. Ona po chwili już się gdzieś wspina, wchodzi na moje krzesło. Małego znowu biorę na ręce i noszę. Mam dosyć tego dnia, jestem zmęczona. Córka już weszła na stół. „H., nie wolno!” – mówię i ciągnę ją za rączkę, żeby nie spadła. Zostawiam bałagan w kuchni, sprzątnę go, gdy pójdą spać. Czas zmienić synkowi pieluchę. Zbliża się godzina 17, a więc pora, kiedy on codziennie przez dwie godziny płacze (*to na pewno kolka! Co zjadłaś? Groch? Kapustę?*). Po zmianie pieluchy wkładam synka w chustę, a więc noszę przez dwie godziny mocno przywiązanego do mojej klatki piersiowej, żeby było mu ciepło i bezpiecznie. Warunkiem tego, żeby nie płakał o tej godzinie, było oprócz tego ciągłe chodzenie. Nie mogłam usiąść. Gdy siadałam, on od razu zaczynał płakać (*przyzwyczaiłaś do noszenia!*).

Czasami świadomość tej niezastąpialności, tego, że to ja jestem potrzebna do przytulenia, pocałowania uderzonego kolana, była dla mnie przytłaczająca. Świadomość, że to ja jestem jedyną osobą na świecie, której oni w tym momencie potrzebują, często obydwójce naraz, bywała męcząca².

Kiedy noszę go w chuście, trzymam jednocześnie córkę za rączkę i albo spacerujemy po domu, albo tańczymy, albo bawimy się samochodem bądź pchaczem. O 17.30 daję jej owoc. Z synem na brzuchu ponownie podnoszę córkę do fotelika: znowu śliniak, talerzyk... Nie siadam, bo mały się obudzi. Gdy mała kończy jeść, włączam telewizor (*małe dzieci nie powinny patrzeć w ekrany*), żeby chociaż zobaczyć jakiegokolwiek wiadomości ze świata. Coś innego niż to, co dzieje się w naszych czterech ścianach. Nic jednak nie słyszę, bo córka stukła jakąś zabawką w okna, a mały zaczyna się wiercić w chuście. Synek budzi się na dobre i chce jeść. Wyciągam go z chusty, a on się przeciąga, rozciąga kręgosłup po dwóch godzinach spędzonych w pozycji embrionalnej. Na ramionach mam ślady od chusty, czuję ból barków i dołu pleców. Synek chce jeść, więc go karmię. Córka jest już śpiąca i marudna, rzuca czymś na ziemię, coś kopie. Gdy kończę karmić syna, idziemy na kolację. Córka w fotelik... Po kolacji przychodzi czas na kąpiel, która jest chyba najtrudniejszą

² Rich również pisała o tym, że obciążona pewną tradycją i jej wyobrażeniem tego, kim jest Matka, zaczęła budować ze swoimi dziećmi mikrokosmos. Ona i jej dzieci tworzyły rodzaj emocjonalnego kartelu, w którym zdarzało jej się spędzać całe dni bez spotkania z drugim dorosłym człowiekiem, nie licząc jej męża (Rich 1986: 24).

częścią dnia. Bywałam na tyle zdesperowana, że prosiłam kogokolwiek, kto nie kąpał w tym czasie swoich dzieci, żeby przyszedł na te czterdzieści minut wieczorem. Kiedy byłam sama, wyglądało to tak: musiałam kąpać dwoje dzieci po sobie, nie w jednej w wannie, nie jednocześnie, bo synek jako niemowlę nie siedział i nie utrzymywał samodzielnie żadnej pozycji. On musiał więc być przeze mnie trzymany w niemowlęcej wanience, która sięgała mi do pasa. Córka natomiast mogła kąpać się w dużej wannie, ale też nie była jeszcze na tyle samodzielna, żebym mogła spuścić ją z oczu choć na chwilę. Podczas kąpieli musiałam więc stuprocentowo skupić się wyłącznie na jednym dziecku. Był wieczór, więc wszyscy byliśmy już zmęczeni, ale jedynie dzieci miały prawo do tego, żeby okazywać to płaczem czy krzykiem, co chętnie robiły. Ja musiałam wykonać swoje zadanie: wykąpać dzieci i stworzyć warunki do spokojnego, wieczornego zasypiania (*wieczorne rytuały*). Kiedy za pierwszym razem kąpałam syna w niemowlęcej wanience, córka wyciągnęła wąż, którym woda po kąpieli spływała do prysznicza, więc podłoga w łazience została całkowicie zalana. Postanowiłam wtedy, że muszę ją sadzać w krzeselku i dać jej zabawki na czas kąpieli jej brata.

Córka nie lubi być ograniczana czymkolwiek i przez cokolwiek, nie usiedzi w jednej pozycji, w jednym miejscu przez dłużej niż trzydzieści sekund, więc całą kąpiel brata próbuje się wydostać z krzeselka, co powoduje u niej frustrację, nerwy i krzyk. Kąpię syna, muszę go pewnie i mocno trzymać, bo jego ciało nie jest w ogóle sztywne, a główki nie trzyma samodzielnie. Myję go, uśmiecham się do niego, masuję brzuszek, a kątem oka patrzę na wściekłość córki, która krzyczy coraz głośniejsze. Po kąpieli syna wycieram go, ubieram w piżamkę i śpiworek i wkładam do leżaczka-bujaczka, który stawiam przy wannie, żebym jedną nogą mogła go bujać. Nalewam wodę do wanny, rozbieram córkę i wkładam ją do kąpieli. Syn płacze, a właściwie nie płacze – drze się w niebogłoso (*trzeba reagować na każdy płacz dziecka, żeby wiedziało, że jego emocje są ważne*), bujanie nic nie daje. Wieczorami tak miał – nieważne, co się działo, on płakał przez całą kąpiel siostry. Ona za to płakała przez całą kąpiel brata. Mnie bolała głowa, chciało mi się jeść, pić i spać. Moje macierzyństwo wówczas było ciągłym brakiem: snu, jedzenia, wody, pomocy, sił. Mawiałam wtedy, że prawa człowieka są wobec mnie wciąż łamane: wolność – to oczywiste, ale nawet zakaz tortur: przebywanie w ciągłym hałasie, uczucie ciągłego głodu, fizycznego wyczerpania, brak snu, niemożliwość wyjścia w samotności do toalety³.

Mimo krzyku syna udaję przed córką, że wszystko jest dobrze i że atmosfera jest spokojna: uśmiecham się do niej, śpiewam, mówię (*to nie są warunki do usypiania!*). Po kąpieli wyciągam ją z wanny, wycieram, kremuję, ubieram w piżamkę, myję zęby (mały cały czas płacze). Biorę w końcu na ręce syna, który się uspokaja. Mała idzie na nóżkach do swojego łóżka ze szczebelkami. Wchodzi tam sama, a ja zamykam łóżko, żeby już nie mogła z niego uciec. Siadam na fotelu przy jej łóżeczku, karmię

³ We wspomnieniach Rich (1986: 31) możliwość wyjścia do toalety w samotności jawi się jako moment spokoju w życiu matki małych dzieci.

małego i śpięłam kołysanki. Córka szaleje po całym łóżku, w końcu kładzie się, kopie jeszcze nogami i zasypia. Gdy kończę karmić, kładę syna na ramieniu i szybko wychodzę z jej pokoju, w razie gdyby się rozplakał. Nie chcę, żeby ją obudził. Mały po jedzeniu jest jeszcze rozbudzony, ale idę z nim do mojej sypialni, noszę i śpię, żeby śpiącego odłożyć do łóżeczka.

Noc

20.30 – dzieci zasypiają. Włócę nogami do kuchni, która wygląda jakby przez cały dzień ktoś dokładał tam tylko brudne naczynia. Tak było, obraz kuchni był dokładnie taki, bo nikt tam nie sprzątał. Nie miał kto (*wszystko jest kwestią dobrej organizacji czasu*). Moim celem było nakarmienie dzieci, głównie córki, a jak już to się udało, to zwykle działo się coś, co uniemożliwiało mi posprzątanie: albo mały chciał jeść, albo mała chciała na nocnik, albo któregoś z nich trzymało się mojej nogi, płacząc z niewiadomego powodu. Sprzątam więc kuchnię, myśląc często nad sensem mojego obecnego życia. Przecież zaraz muszę się położyć, bo zapewne o 23 obudzi się syn, którego będę musiała nosić na rękach czy nakarmić. Narzucam kurtkę i wsuwam nogi w buty – idę szybko wyrzucić śmieci. W dzień przy córce nie mam możliwości ich wyjąć, bo albo ona ciągnie worek po całym domu, albo zagląda do pustego, brudnego śmietnika. Zresztą gdy wychodzimy na spacer, często brakuje mi rąk, żeby wziąć jeszcze śmieci. Wychodzę na dwór. Na naszej wsi panuje całkowita cisza. Jest głucho, nie szczeka pies, nie jedzie samochód. Myślę sobie, że w ciszy odpoczywam najlepiej i że jak już się „to” skończy, będę odpoczywać, chodząc na spacer do lasu. Jak będę miała możliwość w końcu wyjść sama z domu, to nie pójdę do fryzjera czy kosmetyczki, ani na żadne zakupy, ale pójdę w ciszę.

Wracam z dworu, patrzę jeszcze na mojego psa. Jest mi go żal. Kolejny dzień bez spaceru. Jak w końcu będę mogła wyjść sama z domu, to wezmę go na długi spacer do lasu. Włócę nogami do łazienki, myję twarz i zęby, czuję się od razu lepiej. Nie mam siły wejść pod prysznic, zakładam piżamę, idę po ciemku do łóżka, obok którego stoi łóżeczko mojego syna. Nie zaglądam do niego, kładę się i od razu zasypiam. Jest 21.30.

Wyrывam się ze snu, słyszę płacz trzymiesięcznego syna. Patrzę na zegarek – punktualnie 23.00. Myślę sobie, że tym razem nie dam rady wstać, nie mam siły ruszyć nogą ani ręką. Może on zaraz zaśnie, może uspokoi się sam. W końcu jednak wstaję, bo jego płacz może obudzić córkę. Biorę go na ręce, szuka piersi. Siadam na łóżku i przykładam go do piersi. Oczy mam zamknięte, a głowę ciężko utrzymać mi w pionie. Przez chwilę je, a jego małe ciepłutkie ciało się rozluźnia. Kiedy kończy, podnoszę go pionowo i kładę na swoim ramieniu, głaszczę go po plecach. „Najadł się, może prześpi chociaż 4 godziny” – myślę. Siedzę tak z nim i czekam, aż mu się odbije. Bardzo mocno walczę z tym, żeby nie zasnąć, oczy wciąż mam zamknięte, a kiedy próbuję je otworzyć, czuję, jak mnie szczypią, piach pod powiekami nie

pozwała mi ich unieść, muszę kilka razy pomrużyć. Małemu się odbija, a ja powolutku, delikatnie, bez gwałtownych ruchów odkładam go do łóżeczka i bardzo chcę, żeby za szybko się nie obudził. Wracam do łóżka, patrząc jeszcze smutno na puste miejsce obok mnie, na którym zwykle śpi mój mąż, nakrywam kołdrą zmarzniętą od siedzenia z synem ramiona. Przez przypadek dotykam dłonią swojego brzucha (*wieczorami, jak dzieci śpią, możesz ćwiczyć brzuszki*). Zасыpiam.

1.00. Ponownie budzi mnie płacz, tym razem brzmiący inaczej niż ten, który sygnalizuje głód. Zrywam się, podchodzę do syna, biorę go na ręce. Płacze i płacze, nie chce się uspokoić. Pręży się. Noszę go po pokoju, nie chcę z niego wychodzić, żeby nie obudził siostry. Chodzę to w jedną, to w drugą stronę, śpiewam, kołyszę w ramionach. „Śpij już, śpij” – błagam dziecko w myślach. On nie przestaje. „Dlaczego ja nie wiem, czemu on płacze?! Dobra matka na pewno by wiedziała” (*a dlaczego ona płacze? – przypomina mi się sytuacja z parku, kiedy chodziłam z kilkumiesięczną córką w wózku i zaczęła nas jakaś starsza pani, zadając to właśnie pytanie. Nie wiem – odpowiedziałam – ale może pani ją zapytać*). Wącham pieluchę – sucho. Chodzę tak jeszcze przez dwadzieścia minut, a spod opuchniętych powiek zaczynają lecieć mi łzy, które szczypią oczy jeszcze bardziej. „Nie dam rady dłużej” – myślę – „niech ktoś go ode mnie weźmie, ja chcę tylko spać, chcę się tylko w końcu wyspać. Czy to tak wiele?”. Próbuję teraz z nim usiąść i masuję mu brzusek. Z drugiego pokoju dochodzi płacz córki. Biorę syna na ręce i idę do córki. Trzymając już spokojniejszego syna jedną ręką, schylam się na dół do jej łóżeczka i głaszczę ją po policzku, mówię: „ciii, śpij, jest nocka”. W końcu po czterdziestominutowym spacerze w środku nocy, masażu, śpiewaniu i głaskaniu, dzieci się uspokajają. Wychodzę z pokoju córki, wracam do swojej sypialni i odkładam powoli małego do jego łóżeczka. Kładę się, jest prawie 2.00 w nocy, bolą mnie plecy, ręce i ramiona od noszenia dziecka. Zасыpiam. Znowu słyszę płacz – jakby daleko, w podświadomości, czy to sen? Ciało! Obudź się – mówi mózg. Co? Dlaczego? Dopiero co zasnęłam. Udaje mi się ocknąć. Aha, 4.30, to standardowa pora, kiedy syn domaga się jedzenia. Ponownie wstaję, wyciągam go, siadam na łóżku, przykładam do piersi. Je, a ja nie otwieram oczu. Kiedy kończy, trzymam go w pionie, głaszczę po pleckach, odbija mu się, odkładam go. Jest 5.00. Wracam do łóżka, zamykam szczypiące oczy i już sama nie wiem, co sprawia mi więcej bólu – próba ich otwarcia czy ich zamknięcie. Kładę głowę na poduszce. Od jutra zacznę ćwiczyć, żeby wrócić do formy sprzed ciąży – myślę. Zdaje mi się, że zасыpiam, ale słyszę wołanie z drugiego pokoju. To córka. Jest 5.20. Idę po nią, kładę się z nią jeszcze w swoim łóżku, ale ona już skacze, chodzi po mnie, schodzi z łóżka, tylko po to, żeby znowu na nie wejść. „Nie, to niemożliwe, że ona już chce wstawać. Przecież ja znowu nic nie spałam dzisiejszej nocy, muszę spać” – myślę. Córka jednak ciągnie mnie za rękę. Synek szczęśliwie się nie budzi. Biorę córkę do łazienki, ściągam pieluchę po nocy (*bycie z dziećmi w domu to najpiękniejszy okres w moim życiu. I ja nie miałam dzieci w żłobku!*). Zaczynamy kolejny dzień. Taki sam jak wszystkie inne.

Najtrudniejsze z trudnych – wybrane wspomnienia

Mąż nie zdążył na pierwszy poród, który zaczął się tydzień przed terminem. Była mama, która przypadkiem przyjechała do mnie na dwa dni, bo upały w kraju sięgały 39°C, a moja miejscowość była najgorętszym miastem w całej Polsce, w tym konkretnym dniu, kiedy urodziła się moja córka. Gdy odeszły mi wody, myślałam tylko: „Nie, nie, nie teraz. Nie da się tego jakoś zatrzymać? Przecież T. nie ma”. Szykując się do szpitala, myślałam tylko o tym, jak powiem mężowi, że zaczęłam rodzić. Nie w jakie słowa to ubiorę, ale w jaki sposób się z nim skontaktuję. Nie miał Internetu ani zasięgu, na szczęście zostawił mi numer awaryjny, którym dysponuje statek i na który próbowałam się dodzwonić. Całą drogę do szpitala myślałam tylko o tym, czy da się to jeszcze jakoś zatrzymać, czy może uda mi się wrócić jeszcze do domu z dzieckiem w brzuchu, a mąż zdąży dojechać. W szpitalu nie skupiałam się na wszystkich badaniach i na zadawanych mi pytaniach, ale tylko na tym, żeby w jakiś sposób skontaktować się z mężem. W końcu, jak byłam już w szpitalnej koszuli porodowej, udało mi się dodzwonić na statek. Nie odebrał mój mąż, tylko ktoś inny. Powiedziałam: „Dzień dobry, jestem żoną T., proszę mu powiedzieć, ale tak spokojnie, żeby się nie denerwował, że jestem w szpitalu i zaczęłam rodzić”. Bardzo miły pan powiedział, że zrozumiał i że przekaże. Za chwilę zadzwonił T. zapytał, czy to prawda i czy nie da się tego zatrzymać, żeby on mógł zdążyć. Odpowiedziałam, że nie, ale żeby szedł spać, bo to pewnie trochę potrwa. Jakie były moje pierwsze słowa po urodzeniu mojej córki? „O, jest, jaka ona śliczna! Zadzwoni do T., zadzwoni do T., że ma córkę”. Cały mój poród, chcąc nie chcąc, skupiony był na kimś, kogo nie ma, zamiast na tej najważniejszej i wyjątkowej osobie, która pojawiła się na świecie. Moja mama była przy porodzie, ale to nie jej potrzebowałam najbardziej tamtego dnia. Zrozumiałam to bardzo wyraźnie po drugim porodzie, przy którym był obecny mój mąż.

T. wyjechał na cztery miesiące: ja byłam w ciąży z synem, był to okres od czerwca do listopada (1 listopada wrócił, a 12 listopada urodził się nasz syn), więc czas, w którym dużo zdążyło się wydarzyć. Między innymi to, że córka zaczęła chodzić do żłobka, zaraz po tym, jak skończyła roczek (*a ona musi iść do tego żłobka? Nikt w twoim otoczeniu, środowisku nie zdecydował się na takie rozwiązanie. Ja byłam sześć lat z wami w domu! I jeszcze: Ale jak to? To obca osoba będzie się nią zajmować?*⁴). W domu trwał remont salonu, którego termin był tak ustalony, żeby był mój mąż. Z jego pracą jednak jest tak, że nigdy do końca nie wiadomo, kiedy wróci. Był upał, sierpień – szósty miesiąc ciąży, w domu był kurz i brud. Pan majster, który miał 100 000 pytań odnośnie do remontu i prośby, żeby jeździć z nim do oddalonego o 20 km sklepu budowlanego, znał się również na wychowywaniu dzieci. Początek

⁴ Rich wskazuje, że istnieją pewne przekonania dotyczące tego, że „są rzeczy, które kobiety robiły od zawsze” (Rich 1986). Bycie z małymi dziećmi w domu jest jedną z nich. Skoro jest tak „od zawsze”, to próba zmiany tego modelu spotyka się co najmniej ze zdziwieniem, a nawet z jawną, społeczną dezaprobatą.

źłobka to był dla mnie i mojej córki koszmar: po powrocie z placówki mała wpadała w histerie trwające dwie godziny, do tego często dochodziły wymioty – odreagowywała to, że nie była ze swoją mamą przez cztery godziny dziennie. „Co ja mam zrobić?” – myślałam. Nie miałam z kim o tym porozmawiać, mąż był w Chinach, nie widział tego na własne oczy, miał dużo ważnej pracy. Nie miałam wsparcia ze strony rodziny w kwestii żłobka. Według nich córka powinna być ze mną w domu, a ja wiedziałam, że nie mogę zrezygnować ze żłobka, za chwilę miało urodzić się drugie dziecko, a ja mam do skończenia doktorat, który dla własnego zdrowia psychicznego muszę dokończyć (*może lepiej od razu zrezygnować?*). Za to pan, który remontował salon, znał się na wychowaniu dzieci doskonale. Miał dla mnie mnóstwo wspianiałych rad dotyczących wychowywania dzieci i postępowania z córką. Sam miał dwie, już dorosłe, to przecież wiedział. Kiedy widział, jak żywym dzieckiem jest córka, że próbuje wszędzie wejść, wszystkiego dotknąć i wszędzie zajrzeć (spokojnie, wyznaczałam granice), powtarzał, że z nią jest coś nie tak, raz zapytał mnie, „czy ona jest jakaś chora?”. Nie, czytelniku, mam zdrowe dziecko, tylko żywe, takie, którego wszędzie pełno. Ma tysiąc pomysłów na minutę i wszystkie chce zrealizować. Rzeczywiście jednak, gdy była w takim wieku, że nie rozumiała racjonalnych argumentów (*kucnij do dziecka i spokojnie wytłumacz, dlaczego nie może się tak zachowywać*), wychowywanie jej sprawiało mi trudność – szczególnie, że pod sercem nosiłam już jej brata.

T. nie było, gdy córka miała 41 stopni gorączki, gdy leciała mi przez ręce. Byłam sama i nie wiedziałam, co robić, bo byłam w takiej sytuacji po raz pierwszy. Widok dziecka, za którym zwykle nie można nadążyć, a które leży na moim ciężowym brzuchu i jedyne, co robi, to oddycha i patrzy oczami w jeden punkt, był dla mnie stresujący, byłam bezsilna. Świadomość, że w takiej sytuacji muszę liczyć sama na siebie, nie mam po kogo zadzwonić, nie mam kogo się poradzić, nie ma kto mi pomóc, sprawiła, że zmobilizowałam się do działania. Córka potrzebowała być przy mnie, to wszystko. Nie chciała ze mnie zejść, a w jakiś sposób musiałam zrobić jej okłady i podać paracetamol. Chociaż płakała, musiałam odłożyć ją na chwilę, żeby jej pomóc. Mogłam liczyć tylko na siebie. Okazało się, że to ząbkowanie i wszystkie zęby moich dzieci wyrzywały się z wielkim bólem, gorączką i infekcją. Czy kodeks pracy przewiduje trzy dni wolnego na każdy wyrzynający się ząb? Nie, więc cieszę się, że obydwójce mają już wszystkie zęby.

Pewnego razu po szczepieniu dwójka dzieci na raz dostała silnego bólu nóg i wysokiej gorączki, musiałam zadzwonić do N., która tak naprawdę była dla mnie obcą osobą. Obydwójce płakali, ja nie wiedziałam, dlaczego, obydwójce chcieli być do mnie przytuleni. N. przyjechała bardzo szybko, wzięła ode mnie jedno dziecko i tak siedziałyśmy – jedna z jednym, druga z drugim. Być może ta sytuacja sama w sobie nie była bardzo trudna, ale czułam wstyd, że muszę prosić obcą osobę o pomoc. Mimo że mogłam na nią liczyć, to było mi przykro, że jedyną osobą, która może mi w tym momencie pomóc, jest obca osoba, która dostaje ode mnie pieniądze. Miałam wrażenie, że muszę też przed nią pokazywać, że daję radę, a przecież nie starczało

mi rąk. Tak bardzo ciąży na nas presja, że musimy być supermatkami (zob. wystawa zdjęć Elżbiety Jabłońskiej pt.: „Supermatka”), że ze wszystkim musimy dawać radę same, że to wstyd prosić o pomoc. To samo czuła moja koleżanka, która zadzwoniła do nas pewnego dnia, żebyśmy przyjechali do niej, bo jej synek z zespołem Downa ma wysoką gorączkę, a ona musi jechać po drugie dziecko do przedszkola.

Dwójka moich dzieci urodziła się z taką samą wagą – 2620 g. Co do grama. Obydwoje urodzili się trochę przed terminem, córka mierzyła 51 cm, a syn 52 cm. O ile w przypadku córki taka waga urodzeniowa nie wzbudzała wątpliwości lekarzy, o tyle w przypadku syna, ze względu na jego niewielkie rozmiary, lekarze od początku mieli podejrzenie, że jest chory. Gdy odpowiadałam, że córka urodziła się z taką samą wagą, w odpowiedzi słyszałam, że dla chłopców są inne siatki centylowe, i on jest poniżej średniej chłopców urodzonych w tym okresie ciąży, wciąż doszukiwali się, że coś może być nie tak. W końcu, na jednym ze szczepień z ust lekarki padło: „On ma za małą głowę”. Walczyłam, kłóciłam się, że to nieprawda, że przecież urodził się mały, trzy tygodnie przed terminem. Odpowiedziała, że według siatek centylowych tylko 20% dzieci ma głowę w takim rozmiarze i że trzeba go zbadać. Bardzo się zdenerwowałam, a gdy wyszliśmy z gabinetu, zaczęłam płakać, bo w tamtym momencie uwierzyłam w to, co mówili do mnie lekarze. Ten dzień był bardzo smutny, myślałam, że mam chore dziecko. Myślałam, że walczyłam o to, żeby był zdrowy, udawaniałam, że jest zdrowy, wszystkim, nawet lekarzom, a teraz w końcu okaże się, że jest chory, tak jak wszyscy mi mówili, a ja do tej pory nie chciałam w to wierzyć. Zaraz przed pierwszym lockdownem udało się nam zrobić USG głowy i okazało się, że wszystko jest w porządku. Syn jest zdrowym dzieckiem, dogonił wagowo i rozmiarowo swoich rówieśników, ale wiem już, co czują matki, gdy dowiadują się, że ich dziecko jest chore. Czułam to tylko przez jeden dzień, na szczęście. One walczą, wierzą w swoje dziecko. To karygodne, żeby te kobiety musiały iść do sejmu i koczować tam, aby walczyć o godne życie dla siebie i swoich dzieci.

Małe kroki w walce o siebie

W czasie, gdy moje dzieci były tak małe, ja po prostu jako człowiek przestałam istnieć. A tak bardzo tego nie chciałam. Stałam się „tylko matką”, chociaż w mojej głowie pojawiały się nowe pomysły badawcze, naukowe, wyjazdowe. Chciałam być sobą. „Ja” zostało uwięzione w ciele, którego moje dzieci tak bardzo wtedy potrzebowały. Potrzebowały mojego brzucha, żeby się w nim rozwinąć, piersi do wykarmienia, ramion do przytulania, sprawnego kręgosłupa do wkładania ich do wanny i na przewijak, a moja głowa była wciąż tą samą kobietą, istniejącą poza tym ciałem. Nie poddawałam się jednak, nie zapomniałam o tej kobiecie, którą byłam, zanim zostałam mamą. Próbowałam chociaż w ciągu dnia włączyć ulubioną muzykę czy posłuchać radia. Niestety, niewiele słyszałam, bo ciągle ktoś krzyczał w domu.

Wychodziłam z dziećmi na spacer – codziennie, albo dwa razy dziennie, bo była duża szansa, że spotkam kogoś znajomego. Miałam wtedy zasadę: „nie rozmawiam o dzieciach”. I zadawane mi pytanie: „jak dzieciaki?” powodowało we mnie agresję. „A co ze mną?!” – krzyczałam w myślach – „nikt się nie zapyta, a jak JA się czuje, będąc sama z dwójką tak małych dzieci?!”. Raz powiedziałam znajomej, która ma dwójkę nastoletnich dzieci, że jestem zmęczona, w odpowiedzi usłyszałam: „ja też jestem zmęczona” – i wtedy zdałam sobie sprawę, że nikt mnie nie rozumie. Nikt nie rozumie, jak wyczerpane, wycieńczone jest moje ciało, a przez to jak strasznie dosyć ma mój mózg. Do tego dochodziła świadomość własnej niezastąpioności – cokolwiek się stanie, ja muszę trwać. Ja jestem skałą sama dla siebie, nikt mnie nie przytrzyma, gdy rozboli mnie ząb, ucho, cokolwiek. Nie mam na kogo liczyć. A może nie powinno mi nic dolegać, bo przecież jest to dziecko, na którym skupia się teraz cały świat?

W ramach walki o swój własny, osobisty byt i sens istnienia pojechałam z dziećmi na weekend do rodziców. Zrobiłam to tylko po to, żeby choć na chwilę je z kimś zostawić i wyjść sama. Przebycie samotnie 120 km samochodem z dwójką dzieci i psem było stresujące, ale byłam zdeterminowana, żeby moja codzienność nabierała barw⁵. Gdy zajechaliśmy na miejsce, powiedziałam rodzicom, że idę gdzieś na obiad sama, a dzieci zostaną z nimi. Zgodzili się ochoczo, warunek był tylko taki, żeby syn był nakarmiony. Nakarmiłam więc go, założyłam przyciasne spodnie sprzed ciąży, wsiadłam do samochodu i pojechałam do restauracji. W drodze mogłam wreszcie posłuchać muzyki – o tak, tego właśnie potrzebowałam! Muzyki! Usłyszeć ją, wsłuchać się w nią. Spodnie trochę mnie cisnęły, co po raz kolejny wpędzało mnie w wyrzuty, że powinnam w końcu się za siebie wziąć, przecież to już trzy miesiące po porodzie! W kolorowych pismach celebrytki na tym samym etapie co ja prezentują przecież swoje brzuchy, które są płaskie jak u nastolatki. Podjechałam pod restaurację. Wiał bardzo silny wiatr. Zobaczyłam za szybą ludzi siedzących przy stolikach. „Czy ja jeszcze umiem być wśród ludzi?” – pomyślałam i weszłam do środka nieco onieśmielona. Pani kelnerka zaprosiła mnie do stolika i podała kartę. W końcu ktoś nakarmił mnie (*matka przecież nie ma potrzeb. Jej potrzebą jest szczęście dziecka*), mogłam siedzieć i dać się rozpieszczać, ale największą ochotę miałam położyć głowę na stole, zakryć ją kartą dań i zasnąć. Jednak zjedzenie pysznego posiłku, a nawet zjedzenie czegokolwiek wymagało ode mnie trzymania głowy pionowo. Zjadłam przepyszny obiad, wypiłam gorącą herbatę, a później jeszcze zamówiłam brownie i kawę. Wszystko działało bardzo intensywnie na moje zmysły – wszystko było jakby bardziej. Bardziej mi smakowało niż przed dziećmi, bardziej mnie cieszyło niż przed dziećmi i bardziej cieszył mnie widok dorosłych ludzi w restauracji. W końcu musiałam wracać. Kiedy wyszłam z restauracji, wiatr omal nie urwał mi głowy. Wsiadłam do samochodu, oparłam głowę o zagłówek,

⁵ Rich, opisując swoją codzienność z trójką dzieci, napisała: „walczyłam o to, aby moje życie znalazło się w centrum uwagi” (Rich 1986: 27).

zamknęłam oczy, zaczęłam głęboko oddychać, bo tak bardzo nie chciało mi się wracać (*dzieci to sama radość*).

W trakcie tej trudnej i ciężkiej przygody, jaką są początki macierzyństwa, tylko jedna kobieta okazała mi życzliwość i zrozumienie. Niektóre z innych sądziły, że dają mi wsparcie, mówiąc, że to najcudowniejszy okres w życiu, że to takie piękne uczucie być mamą i że co z tego, że jestem zmęczona. Przecież jestem dorosła, a to są tylko dzieci, wobec których muszę być cierpliwa, pogodna, życzliwa, opiekuńcza i wciąż uśmiechnięta (*przecież jesteś ich mamą, oni mają tylko ciebie*). Nie były to jednak słowa, których w tamtym okresie potrzebowałam. Mamy znajomych, a teraz mogę chyba powiedzieć już, że przyjaciół, u których mogłam znaleźć schronienie w trudnych chwilach. Raz na jakiś czas mogłam wpaść do nich z dziećmi, a właściwie to do niej, bo nasi mężowie pracowali na jednym statku, więc zawsze byliśmy same na łądzie w tym samym czasie. A. z wykształcenia i powołania jest pedagogiem, aktywnym zawodowo, ma pełnoletniego syna, ale pamięta, co to znaczy żywot matki małego dziecka. Jako jedyna nie prawiała mi kazań dotyczących sadzania na nocnik, smoczka, ubierania, nauki chodzenia i wielu innych rzeczy, które „powinam”, tylko mówiła: „wiem, co przeżywasz, pierwsze trzy lata życia mojego dziecka to był koszmar: brak snu, ciągle z tym dzieckiem”. Nie bała się tego powiedzieć głośno. Do tej pory nie wiem: albo nie dla wszystkich kobiet to jest aż tak trudne, jak było dla mnie, albo nasza samotność jest większa z powodu specyfiki pracy naszych mężów, których nie ma chociaż wieczorem przy kąpeli i rano przy śniadaniu. Mogą chociaż zrobić zakupy, wynieść śmieci, zapłacić rachunki. W każdym razie w moim środowisku tylko A. mówiła o tym, że macierzyństwo oprócz tego, że jest piękne, bywa też męczące, uciążliwe, trudne. Przyjechałam do niej któregoś ranka (*dziecko musi mieć stały rytm dnia*), bo dzieci o 11 szły już na drzemkę. To znaczy syn zasypiał, a córka przez dwadzieścia minut płakała, żeby zasnąć na czterdzieści minut. Wydobycie się z domu było tego dnia z jakichś przyczyn dla mnie trudne: raz jedno zrobiło kupę, raz drugie, później znowu to pierwsze zrobiło kolejną, ciągle płakali, z trudem się umyłam, ale zjeść już nie zdążyłam. Całą drogę, trwającą dwadzieścia minut jazdy, obydwójce płakali, a raczej darli się. Pękała mi głowa, bo noc jak wszystkie poprzednie była nieprzespana, w brzuchu burczało z głodu. Kiedy dojechałam na miejsce, była może 9 rano, a ja już miałam dosyć dnia. Wysiadłam z samochodu i się rozpłakałam. A. zapytała, czy coś jadłam. Powiedziałam, że nie, że poranek był bardzo trudny. „To co ci zrobić?” – zapytała – „jajko na bekonie? Jajeczniczkę?”. To jajko na bekonie i ciepła herbata to był najpiękniejszy gest i najlepsze śniadanie, jakie jadłam w życiu. Kobiety-matki! Wspierajmy się w taki sposób! Ciepłą herbatą, dobrym słowem: „świetnie sobie radzisz”, nawet jeśli widzimy, że inna kobieta-matka robi coś inaczej, niż my byśmy to zrobiły, inaczej ubiera, inaczej uspokaja, inaczej rozmawia z dzieckiem. To nie znaczy, że robi to źle. Przestańmy się nawzajem umoralniać, podpowiadać, oceniać. Wszystkie się staramy, wszystkie jesteśmy wystarczająco dobre. A to śniadanie oznaczało dla mnie, że ja też jestem ważna. Że muszę o siebie zadbać, że takie małe rzeczy sprawiają, że będę lepsza dla siebie, a co za tym idzie – dla dzieci.

Kiedy już mogłam na trochę dłużej wyjść z domu, bo przerwy między karmieniami się wydłużyły, a syn zaczął jeść więcej normalnego jedzenia, spotkałam się z koleżankami ze studiów, które nie mają dzieci. Jedna z nich zaczęła opowiadać, że w czasie lockdownu bardzo dbała o swoje włosy: codziennie nakładała maski odżywcze i robiła jakieś inne cuda, że jej włosy zgęstniały i lśniły. W tamtym momencie uświadomiłam sobie, że ja też miałam kiedyś włosy. A może nadal je mam? Wprawdzie myłam je regularnie co drugi dzień, ale nie przyglądałam się im, w ogóle rzadko patrzyłam w lustro. Czy ja jestem jeszcze zadbana? Czy ktoś obcy, patrząc na mnie, od razu wie, że jestem matką? Gdy wróciłam do domu z tego spotkania, spojrzałam w lustro. Zobaczyłam pierwsze zmarszczki, podkrążone oczy, rzadkie po ciężkich włosy i zmienioną sylwetkę. „Dobrze, że nie mam czasu się tym przejmować” – pomyślałam.

Nadzieja

Siedzę przy kuchennym stole w dresie, bez makijażu, z włosami spiętymi w niedbały kok. Niby karmię dzieci obiadem czy śniadaniem, ale myślę o tym tekście, o tym, że jeśli nauka chce znać prawdę o macierzyństwie, to musi wziąć pod uwagę pojedynczy, autoetnograficzny głos zwykłej matki, która żyje w tej konkretnej kulturze, w tym konkretnym społeczeństwie. Zwykłej, szczerzej, zmęczonej, kochającej matki – takiej, jak wiele innych. A być może takiej jak większość matek, które nie cieszą się zainteresowaniem badaczy.

„Jeście zielone glamy!!!!!!” – krzyczy córka i wyrwa mnie z zamyślenia. No tak: „Jeszcze w zielone gramy, jeszcze nie umieramy, jeszcze któregoś rana odbijemy się od ściany...”. Dziękuję, córeczko. W końcu uda mi się skończyć ten tekst. I cały doktorat. Jeszcze gram.

Rozwiązania

Nie wiem, czy udało mi się oddać ciężar sytuacji, których doświadczyłam w swoim macierzyństwie. Wiem jednocześnie, że są kobiety, które obiektywnie mają dużo gorzej, bo na przykład nie śpią przez całe lata, mają dzieci niepełnosprawne, przy których muszą czuwać 24 godziny na dobę. Zdaję sobie sprawę z tego, że moje macierzyństwo nie jest tym najtrudniejszym, i matki, które przeżyły prawdziwe dramaty, śmieją się teraz ze mnie pod nosem. Dlatego też tym tekstem chcę dopiero rozpocząć debatę nad potrzebą wprowadzenia pomocy psychologicznej dla wszystkich świeżo upieczonych mam. Uważam, że instytucja położnej, która przychodzi do domu nowonarodzonego dziecka, nie odpowiada na potrzeby kobiet. Nie jest ona zainteresowana matką, interesuje się dzieckiem – czy nie jest odwodnione, zaniedbane, czy ma ciepłe rączki i nóżki, czy waży odpowiednio dużo. Położna,

która była u nas po narodzeniu mojego drugiego dziecka, zapytała: „Macie jakieś problemy?” i udzieliła sama sobie odpowiedzi: „A nie, wy nie możecie mieć żadnych problemów”.

O konieczności wprowadzenia etatu dla psychoterapeutów i psychologów do poradni położniczo-ginekologicznych oraz na oddziały położnicze, a także stworzeniu domowej pomocy psychologicznej w pierwszym okresie macierzyństwa pisano już w 1998 roku (Kościelska). Uważam jednak, że organizacja pomocy psychologicznej dla młodych mam nie powinna polegać na tym, że kobieta samodzielnie zgłasza się do poradni, bo proszenie o pomoc to wciąż dla młodych mam powód do wstydu i większość z nich, nawet jeśli czuje, że sobie nie radzi, po prostu nie zgłosi się sama. Położna powinna przychodzić do domu kobiety wraz z psychologiem lub psycholożką. Położna zajmowałaby się stanem zdrowia dziecka, tak jak to ma miejsce do tej pory, a psycholog lub psycholożka stanem zdrowia psychicznego matki. Wystarczy krótka rozmowa przeprowadzona na osobności przez specjalistę, zadanie odpowiednich pytań. Ona zajmuje się dzieckiem – waży je i mierzy, a on kobietą. Psycholog pytałby, rozmawiał, nie trzymał przed sobą formularza z rubrykami do wypełnienia. Jest w taki sposób wyedukowany, aby dać kobiecie rzeczywiste zainteresowanie i wsparcie, pomoc w znalezieniu rozwiązań jej osobistych problemów. I taka wizyta powinna odbyć się co najmniej, tak jak w przypadku wizyty położnej, trzy razy w przeciągu pierwszych trzech–pięciu miesięcy.

Zwracam się teraz do świata nauki: nie tylko matki z problemami oczywistymi, przebadanymi potrzebują pomocy. Zajmowanie się tymi zagadnieniami jest łatwe. Ale jak zbadać skalę trudów każdego macierzyństwa? Nie tylko dziecka chorego, nie tylko matki ubogiej, niepełnoletniej. Samotność, brak wiary we własne kompetencje, brak snu, brak pomocy – to są problemy matki każdego noworodka. W zależności od umiejętności matka poradzi sobie w taki czy inny sposób, ale jakoś sobie poradzi. Tylko to „jakoś” ma wpływ na dziecko, o które tak bardzo troszczymy się w naszym społeczeństwie.

Dziadkowie i inni bliscy – wasz czas z wnukami nie jest tak istotny jak pomoc ich mamie. Jeśli chcecie pomóc – jedno z was bierze dziecko na spacer, a drugie pyta się matki: „co mogę dla ciebie zrobić?”. Matka zapewne odpowie, że nic, bo przecież jest supermatką, sama da sobie radę ze wszystkim. Ale to pozory, które musi utrzymywać, aby odnajdować swoje miejsce w kulturze, w której żyjemy. Dlatego jedno z was bierze dziecko na spacer, a drugie gotuje obiad/odkurza/zmywa/wynosi śmieci – w zależności od potrzeb. A matka w tym czasie śpi/słucha muzyki/bierze kąpiel/czyta książkę/pisze artykuł/dzwoni do koleżanki – w zależności od potrzeb i nie ma z tego powodu wyrzutów, stereotypy odkłada na bok. To matka jest w macierzyństwie najważniejsza. To ona jest centrum.

Literatura

- Adams T.E., Manning J., 2015, *Autoethnography and family research*, „Journal of Family Theory & Review” no. 7.
- Beauvoir S. de, 2020, *Druga pleć*, tłum. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Budrowska B., 2000, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław: Funna.
- Celińska-Miszczuk A., Wiśniewska L.A. (red.), 2017, *Macierzyństwo. Szanse i ograniczenia. Perspektywa psychologii osoby*, Warszawa: Difin.
- Faulkner S.L., 2012, *That baby will cost you. An intended ambivalent pregnancy*, „Qualitative Inquiry” no. 18.
- Faulkner S.L., 2014, *Bad mom(my) litany. Spanking cultural myths of middle-class motherhood*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” no. 14.
- Ferdinand R., 2022, *An autoethnography of African American motherhood. Things I tell my daughter*, New York: Routledge.
- Goffman E., 2010, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. S. Burdziej, Kraków: Nomos.
- Haugh B., 2016, *Becoming a mother and learning to breastfeed. An emergent autoethnography*, „The Journal of Perinatal Education” no. 25.
- Kafar M., Kacperczyk A., 2020, *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O wędrującym pojęciu „autoetnografia” [w:] Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, red. M. Kafar, A. Kacperczyk, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kościelska M., 1998, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Maciarz A., 2004, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pineau E., 2000, *Nursing mother and articulating absence*, „Text and Performance Quarterly” no. 20.
- Pineau E., 2013, *The kindness of (medical) strangers. An ethno poetic account of embodiment, empathy, and engagement [w:] Writings of healing and resistance empathy and the imagination-intellect*, ed. M.E. Weems, New York, NY: Peter Lang.
- Pryszmont M., 2020, *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Rich A., 1986, *Of woman born. Motherhood as experience and institution*, New York, London: W.W. Norton & Company.
- Wystawa Elżbiety Jabłońskiej „Supermatka”, Elżbieta Jabłońska, <http://www.elajablonska.com/projekt-35-supermatka> [dostęp: 28.07.2021].

Streszczenie

Artykuł jest autoetnograficznym badaniem społeczno-kulturowej perspektywy ponowoczesnego macierzyństwa. Macierzyństwa, jakich wiele: uwikłanego w stereotypy, osądy i przekazy medialne oraz rady, dostępne od ręki w każdej telewizji, w radiu, na forach dla rodziców. Za pomocą przyjętej metody kieruję się w stronę indywidualnego i subiektywnego

doświadczenia życiowego kobiety, które zdaje się wymykać jakimkolwiek ustaleniom naukowym. Aby ukazać środowisko, w którym się wychowałam, i kulturę, w której funkcjonuję jako matka, przeanalizowałam najtrudniejsze dla mnie doświadczenia, z początków macierzyństwa. Treści odnoszące się do perspektywy społeczno-kulturowej zapisane są w tekście *kursywą*. Sytuacje opisane w artykule nie dają powodów do tego, żeby definiować moje macierzyństwo jako trudne, ale przedstawiają codzienność wielu innych, zwykłych, kochających, zmęczonych, wątpiących w siebie matek. A każda z nich zasługuje na pomoc ze strony systemu, zasugerowaną w ostatniej części artykułu.

Słowa kluczowe

autoetnografia, macierzyństwo, kultura, społeczeństwo

Summary

An autoethnography of the difficulties of motherhood

The article is an autoethnographic study of the socio-cultural perspective of postmodern motherhood. A motherhood like there are many: entangled in stereotypes, judgments, media advice broadcast by television, radio, or published on parenting forum boards. By applying the adopted method, I am heading towards the individual and subjective life experience of a woman, which seems to elude any scientific findings. In order to present the environment in which I was brought up and the culture in which I function as a mother, I analyzed the most difficult experiences at the beginning of motherhood. Content related to the socio-cultural perspective is provided in italics in the text. The difficult situations described in the article do not give reasons to define my motherhood as difficult, but they present the everyday life of many ordinary, loving, tired and self-doubting mothers. And each of them deserves the help of the system, as suggested in the last part of the article.

Keywords

autoethnography, motherhood, culture, society

Oskar Szwabowski
ORCID: 0000-0002-7464-0081
Akademia Pomorska w Słupsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.06>

Kształcenie jako wydarzenie. Manifest

I

Kształcenie może być ujmowane jako to, co powtarzalne, mierzalne, możliwe do zaprojektowania. Może też być wydarzeniem. Wiele zależy od soczewek, ostrości spojrzenia, dawek teorii i inwestycji w pragnienia – to, co się widzi i co się myśli, że widzi; to, co się robi i co się myśli, że się robi; to, czego się pragnie, i to, gdzie pragnienia prowadzą nas nieświadomie. Patrzenie, myślenie i działanie są poddawane treningowi – nie ma w tym nic naturalnego ani koniecznego ze względu na jakiś istniejący stan rzeczy. Unaukowanie spojrzenia, myślenia, a także działania ma często smutne konsekwencje. Nasze konstrukcje traktujemy nie tylko jako prawdziwe, ale też jako istniejące poza podmiotem oraz tam, gdzie znika pamięć o ich wytworzeniu. Skostniałe praktyki, już martwe i bez ducha, utrzymywane są przez mechaniczne działania, powtarzane i podtrzymywane przez instytucje, które wyłoniły się w celu stabilizowania i reprodukcji (w skrócie – reanimowania) danego kształtu świata i powstrzymywania chaotycznych wytrysków życia.

To, co skostniałe, daje pewność. To, co powtarzalne, daje moc.

Naukowe podejście jest podejściem pana, który nawiązuje perwersyjny związek z tym, co uznaje za rzeczywistość. Sadomasochistyczną relację pozbawioną emancypacyjnego orgazmu, a niosącą mroczną rozkosz umierania i unicestwienia. Pragnienie prawa i porządku, któremu trzeba się podporządkować, ale które to podporządkowanie daje w konsekwencji moc – nie tyle tworzenia, co powtarzania; w najlepszym przypadku jest to reprodukcja rozszerzona. Z kosmicznego chaosu wyłaniają się wzory, a nauka spleta się z magią, dając pozorną kontrolę nad przedmiotami. O ile najpierw pozbawi się je życia, tak jak samemu zrzekło się go w momencie podporządkowania.

Niekiedy w naszych spojrzeniach, naszych sposobach myślenia minione formy życia utożsamiają się z rzeczywistością. Poszukiwanie prawdy stanowi odniesienie do resztek, które wydają się całością. Wiatr targający fragmenty zwłok, odpady i gruz jawi się jako prawo spajające rozpoznawalny i przez to poddający się manipulacji świat. Dydaktyka kierowana naukowością przywiera do martwych form – i w swoich projektach nie tylko próbuje je zrozumieć, ale przywołać to, co wydaje jej się, że było. Chociaż resztki, muzealne eksponaty, nie są tym, co się wydarzyło.

Dydaktyka, wyłaniająca się z pragnienia kontroli i chęci posiadania uniwersalnej, skutecznej recepty, spaja się z takim myśleniem naukowym i takim patrzeniem, które przemienia edukację w rodzaj maszyny: są tam elementy, powiązania między nimi, pewne prawidłowości. Gdy już wszystko poznamy, zrozumiemy, jak działa, będziemy w stanie sprawnie zaprojektować czynności, które będą przynosić zamierzone skutki. Takie pragnienie instytucjonalizuje się pod postacią szkoły, w której ma się odbywać zarządzana przez specjalistów, zgodnie z najnowszym stanem wiedzy kształcenie.

Tak wytrenowane spojrzenie, tak uformowane myślenie i tak zainwestowane pragnienie nie pozwalają otworzyć się na wydarzenie. Wydarzenie w szkolnej rzeczywistości (i w uszkołnionym uniwersytecie) jest zakazane. I nawet jeżeli się przejawia – a wydarzenia mają to do siebie, że się wydarzają – spychane są w kąt oka jako coś problemowego lub/i uciszane przez odniesienie do tego, co powtarzalne, mierzalne, rozpoznawalne. Do minionych form. Uśmiercone w *tableau* nauczyciela czy/i uczonego.

Mechaniczne konstrukcje zapominają o życiu i na to, co żywe, próbują się uodpornić. Maszyna dydaktyczna ma produkować efekty – sprawnie i przy jak najmniejszych kosztach. Maszyna dydaktyczna kieruje się ogólnymi prawami. Maszyna dydaktyczna wie, co robi. Maszyna dydaktyczna ma sposoby sprawdzania tego, co robi. Maszyna dydaktyczna wie. Maszyna dydaktyczna działa.

Powyższe pragnienie, sposoby patrzenia i działania nie tylko charakteryzują dydaktykę tradycyjną, nie tylko są rezultatem pozytywistycznego nastawienia, lecz także przejawiają się w postępowych nurtach, a nawet w krytycznych.

II

Dydaktyka jednak może być ujęta inaczej. Nie tyle w innej perspektywie teoretycznej, co kierowana innym pragnieniem – w pewnym sensie antydydaktycznym. Nie dotyczy ono osiągnięcia efektów lub/i panowania. To pragnienie wspólnego unoszenia się w nieznanym. Pragnienie to rozkwita w dziwnej sferze bezcelowości, przypadkowości i melancholijnej bezradności. W czarnym słońcu jest jednak coś wyzwalającego, coś rozkosznie utopijnego. Wizje że rewolucja już się wydarzyła, zbawienie nadeszło, a inny świat istnieje, tylko o nim nie wiemy. To, co jawić się może jako utrata, może być też doświadczane jako spełnienie.

Kształcenie jest wydarzeniem.

Nawet kiedy nasze spojrzenie jest wytresowane naukowo, nawet kiedy jesteśmy zainfekowani pragnieniem poznania i kontroli, projektowania i nadzorowania, kształcenie jest wydarzeniem. Przeciska się ono przez szpary, ujawnia niepokojem w ciele, przejęzyczeniem i nieporozumieniami. Nawet gdy lokuje się w kącie oka, tuż za możliwością dostrzeżenia, słychać skrzypienie dydaktycznych śrub.

Wydarzenie nie jest ani dobre, ani złe.

Wydarzenie jest jak życie, poza dobrem i złem. Również smutek i radość nie są tym, co go jednoznacznie określa. Może być i radosne, i smutne, i dobre, i złe – i takie, i nie takie.

Wydarzenie się wydarza.

Się wydarza – oznacza to, że nie można go wywołać, nie można go zaplanować. Oznacza to też, że zdarza się ciągle.

Wydarzenie jest nie(roz)poznawalne.

Możemy tworzyć różne opowieści o wydarzeniach – nie tyle są jednak one odbiciem, co nowymi wydarzeniami, które rodzą się na gruzach dawnych wydarzeń. Im bardziej staramy się go pochwycić, tym bardziej się oddala.

Nieuchwytność nie jest jednak powodem do smutku, ale podstawą umożliwiającą doświadczanie. Umożliwiający zaskakujące bycie razem.

Wydarzenie jest niepowtarzalne.

Złożoność wydarzenia sprawia, że nigdy nie można wytworzyć takiej samej konstrukcji. Nie ma też odniesienia do tego, co ogólne, poza samymi założeniami, toteż nie ma siły, która mogłaby tworzyć własne odbicia poza momentami przypadkowych spotkań.

Wydarzenie jest zawsze i nigdy.

Zawsze – bo wydarzenie się wydarza.

Nigdy – bo nigdy nie wiemy, co się wydarza.

Wydarzenie jest niekontrolowalne.

Tak jak wydarzenia nie można wywołać ani zaplanować, tak też nie można go kontrolować. Jest ono kresem władzy, szczeliną w murze, przejęzyczeniem i nieoczekiwanym pytaniem lub odpowiedzią.

Wydarzenie nie ma celu.

Wydarzenie nie wydarza się dla czegoś innego. Jest zawsze spełnione i nie myśli o innych wydarzeniach. Jest raczej cięciem w czasie i czasu spełnieniem niż projektem i planem podróży.

Wydarzenie nic nie wytwarza poza samym sobą.

Wyczerpuje się w sobie. To, co zostaje po, to nie efekty, ale resztki.

Wydarzenie jest wielością.

Wydarzenie nigdy nie przychodzi samo – jest pojedyncze, ale zawsze jako złożenie. Mającą w nim wydarzenia inne, minione, nadchodzące, z innych czasów i innych przestrzeni. I między innymi przez to rozbija się na wiele opowieści.

Dydaktyka otwarta na kształcenie jako wydarzenie porzuca naukę kierowaną pragnieniem rządzenia. Tak samo jak jej masochistyczny rewers – naukę jako podporządkowanie. Porzuca również mimetyczne podejście, nie wikła się w alternatywę opisu-rozumienia. Dydaktyka nie jest badaniem procesu kształcenia, próbą tworzenia teorii, uogólnień czy nawet refleksją nad nauczaniem i uczeniem się. Dydaktyka otwarta na wydarzenie nie jest subdyscypliną pedagogiki. Dydaktyka wrażliwa na wydarzenie nie jest czymś, co ujmuje się w rejestrze nauki. Wytwarza ona własny słownik, pełen raczej słów wywoływaczy, zapomnianych zaklęć i tajemniczych formuł. Dydaktyka staje się kolekcją resztek, chaotycznie gromadzonych w magazynach. Kolekcje jak i słowa nie odnoszą się do żadnej wiedzy. Jeżeli o czymś świadczą, to o brakujących fragmentach. Dydaktyka staje się ciszą minionych wydarzeń. Jedyną jej funkcją jest stanie na straży nie(roz)poznawalności wydarzenia. Dokonuje terapii pragnienia i świadczy, że wydarzenia się wydarzają.

Taka dydaktyka to nomadyczna maszyna wojenna. Chroniąca przed dydaktycznym upiorem. Chroniąca kształcenie przed nauką.

Po wygłoszeniu manifestu – rozmowa z recenzentem

Recenzent: To manifest. Trudno go recenzować. Muszę to zrobić. A nie zgadzam się z jego punktem wyjścia, diagnozą ani z konkluzją.

Autor: To nie jest konieczne. Zgoda nie jest konieczna.

Recenzent: Wiem. Sprawia on jednak więcej problemów. Wadą tekstu-manifestu jest to, że podąża płaską drogą Adorna i Horkheimera z *Dialektyki oświecenia* oraz ciemną drogą Heideggera.

Autor: Nie czytałem Heideggera od studiów, bo brzmi dla mnie nieustannie nazistowsko. Co do Adorna i Horkheimera, to siedłem z nimi jakiś czas, ale są zbyt oświeceniowi. Drogi się rozeszły. Ale – tak, lubię płaskie przestrzenie.

Recenzent: Wspomniałem o nich, ponieważ wydaje się, że podzielasz ich niechęć do nauki. Ona jest traktowana prze ciebie jak czarna skrzynka, w której mieści się wszystko, co złe. Nie rozumiem przeciwstawienia wydarzenia i nauki, to jakaś wymuszona dychotomia. Wiele wydarzeń jest możliwych dzięki nauce. To ona otwiera horyzont możliwości wydarzania się. Gdyby nie naukowa transformacja

świata, na przykład zielona rewolucja, synteza azotu z powietrza, nie wydarzyłby się epokowy przyrost ludności, a więc nie wydarzyłaby się w ogóle potrzeba pedagogiki. Ta ostatnia, nie szukajmy się, nie jest potrzebna nikomu w przednowoczesnym horyzoncie wydarzania. Książd, kij karbowego, pies, którym szczujemy za zbieranie chrustu, wystarczą jako „system pedagogiczny”. Więc nie rozumiem spłaszczenia i podłożenia pod pojęcie nauki wszystkiego, co negatywne (ujmowane jako jednowymiarowa racjonalność instrumentalna). Proszę pozwolić mi na wyznanie. Gdy byłem w szkole podstawowej, wydarzeniami dla mnie były: odkrywanie świata przez kupiony za własne pieniądze mikroskop pochodzący z NRD, zabawa zestawem młodego chemika oraz obserwacje nieba przez radzieckiej produkcji teleskop. Wydarzenie przychodziło do mnie w szacie nauki także wtedy, gdy zostawałem po lekcjach na kółku chemicznym. Proszę, powiedz, czy moje doświadczenie (auto) pedagogiczne postanowisz wymazać i uznać za niebyłe, czy będziesz potrafił znaleźć dlań miejsce w swoim manifestcie?

Autor: Nie chcę wypowiadać się na temat konieczności pedagogiki czy innej dyscypliny – nie wiem, na czym konieczność miałaby polegać. Jest to pewna praktyka naukowa, ale samo jej zróżnicowanie wskazuje na historyczną i lokalną przypadkowość. Zaś co do bardziej merytorycznych kwestii... Nie jestem pewien, czy dychotomia to właściwe słowo. Chodziłoby o stosunek do wydarzenia. O próbę jego rozpisania, skatalogowania i powtarzania, jak również tworzenia opowieści o ciągłości i wzajemnej, równie jasnej, relacji między wydarzeniami. Wydarzenia się wydarzają nie poza praktykami, rzeczami, światem, ale w nim – w tym sensie wszystko je umożliwia, bo wszystko jest nimi.

Recenzent: Ale co z moimi doświadczeniami pedagogicznymi?

Autor: Są wydarzeniem. Nie wiem, jak miałabym je wymazywać. Po co? Tylko że stanowią one właśnie osobiste wyznanie... I zastanawiam się nad „szatą nauki”. To interesujące sformułowanie. Szata skrywa, wprowadza w błąd, jest formą przedstawienia, kreacji mającej więcej wspólnego z pragnieniem bycia widzianym w dany sposób niż – użyjmy tego sposobu myślenia – z jakimś prawdziwym ja. O ile ono istniało. Niewiele też z ciałem, bo przecież modyfikuje je do naszych (auto)wyobrażeń.

Recenzent: Możesz trochę bardziej rozpakować, co rozumiesz przez naukę? Czy piszesz tylko o naukach przyrodniczych czy też społecznych i humanistycznych...?

Autor: Tak, tak. Nie piszę o naukach, ale o pewnego rodzaju pragnieniu, które stanowi postawę, określone nastawienie do wydarzenia. To pragnienie znajdujemy u Comte’a. Opisać świat, rozpoznać mechanizmy, prawa, a następnie przejąć nad nimi kontrolę w celu ulepszenia społeczeństwa. A potem w wersji pogodzonej, pozbawionej pazura, tylko opisać i się dostosować. Spojrzenie napęczniałe takim pragnieniem zmienia na przykład świat w dane. I przy całym konstruktywizmie, i po zwrocie performatywnym wciąż trudno wyobrazić sobie praktykę badawczą bez danych. Oczywiście, w swoim manifestcie ograniczam się do spojrzenia na kształcenie z punktu widzenia dydaktyka i jego pragnienie, by rozpoznać sytuację,

by móc powtarzać, ulepszać. To pragnienie jest niebezpieczne. I wciąż obecne wśród dydaktyków chcących dydaktykę unaukować. Ale bez nazwisk, bo to nie jest skierowane przeciwko osobom, a przeciwko rażącemu pragnieniu, które wpływa na to, jak postrzegamy kształcenie.

Recenzent: Wiemy z terapii poznawczo-behawioralnej, z filozofii Spinozy, z socjologicznych teorii bezpieczeństwa ontologicznego, że stabilizowanie otoczenia, wytwarzanie nawyków, tworzenie schematów zachowań to kluczowy komponent osiągnięcia dojrzałej tożsamości. To warunek jej stabilności. Czy proponowany manifest zrywa z tym spinozjańskim programem opanowywania afektów? Czy zamiast samowzrastania, rozwijania się jako *conatus*, walka z entropią mamy ulec wydarzeniu. Tylko wtedy co? Czy mamy czekać, jak patrolujący manifestowi Martin Heidegger, że „tylko Bóg będzie nas w stanie uratować”?

Autor: Nikt nas nie ratuje. Tak na marginesie. To też jest jedno z niebezpiecznych pragnień, które rzeczywiście może się łączyć z pragnieniem naukowym. Swoją drogą, czy te próby unaukowania dydaktyki nie są pragnieniem przetrwania, stworzenia poczucia bezpieczeństwa, że jest wiedza, która nas ocali przed upadkiem, przed porażką, która jest efektem wydarzenia? Jeżeli podchodzimy do wydarzenia z projektem, planem. Chyba że jesteśmy mało refleksyjni, wtedy zawsze jest sukces i bijąca brawa publiczność. Wiem, że stabilizowanie otoczenia, tworzenie nawyków daje pewność, ale obawiam się, że to może przyczynić się do zamknięcia na nowe, na specyfikę doświadczenia. Nawyki można potraktować jak pancerz. Bo tym chyba jest „dojrzała tożsamość”. Nie lubię tych słów. I chyba nie wiem, co one znaczą. Wiem, że są represyjne... Z perspektywy nauczyciela bliższe mi są próby rozplatania tej tożsamości, ukazywania relacji władzy, które mnie tworzą, niż doskonalenia siebie jako nauczyciela. Tak, zamiast twardej, skamieniałej tożsamości proponuję rozplnięcie się w wydarzeniu, bo w nim tylko się stajemy, na tyle, na ile ono trwa. Nasze *self* przynosi duchy, minione formy, które je współtworzą, nawiedzają. Jeżeli już stawanie się – i trzeba dodać rozpad, bo o tym zbyt często posthumaności zapominają – to nie stawanie się podmiotem. To raczej płynne nawiązywanie połączeń i wyłanianie tymczasowych konstelacji. No tak, nikt nas nie ratuje, bo my to tymczasowe złożenie.

Dziękuję za inspirujące komentarze Piotrowi Zamojskiemu i Jarkowi Jendzy.

Streszczenie

To jest manifest. Manifest dotyczący kształcenia i dydaktyki. Manifest przeciwstawiający się unaukowieniu kształcenia. Manifest nawołujący do otwarcia się na zdarzające się wydarzenia.

Słowa kluczowe

dydaktyka, kształcenie, wydarzenie

Summary

Education as event. A manifesto

This is a manifesto. A manifesto on education and didactics. A manifesto that opposes the science of education. A manifesto calling for openness to events that may happen.

Keywords

didactics, education, event

Piotr Kowzan

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.07>

Ku inżynierii społecznej

Wstęp

Postępująca katastrofa klimatyczna wraz z pomniejszych, lecz nie mniej dolegliwymi, kryzysami ekonomicznymi/energetycznymi i politycznymi/społecznymi stawiają pod znakiem zapytania kierunki rozwoju różnych dyscyplin naukowych oraz wybory badawcze samych naukowców (Bendell 2018). Szkole fundamentalne pytanie o jej dalszy sens w kontekście odnaukowania polityki wykrzyczeli uczniowie, uczestnicząc w Młodzieżowym Strajku Klimatycznym, czyli w ruchu Fridays For Future (Biswas, Mattheis 2021). W Polsce problem sensu edukacji, a w szczególności tego, co warto ratować i odbudowywać, narasta wraz z kolejnymi wstrząsami – strajkiem nauczycieli i ich exodusem z zawodu (Michniuk 2020; Jankowiak-Maik 2020).

Gdy ratowanie świata jest nawet poza zasięgiem indywidualnych państw, to jako pedagodzy stoimy przed problemem przystosowania się. Proponuję przede wszystkim pogodzić się z tym, że w Polsce szkołę powszechną nie będą zajmować się najtęższe umysły naszych czasów, gdyż te, które jeszcze nie uciekły, zostaną z niej najpewniej wygnane na marginesy. Ręczne sterowanie szkolnictwem w kierunku jedynie słusznej prawdy zapewne zniechęci do pracy w tym zawodzie także kilka roczników maturzystów.

Studentom natomiast można zaproponować taką wiedzę pedagogiczną, która będzie nie tyle zbiorem informacji o zastanych uwarunkowaniach funkcjonowania szkoły, ale czymś w rodzaju pakietu startowego składającego się z zasad, procedur i wytycznych, które pozwoliłyby im ustanowić sensowną edukację, szczególnie w warunkach niedoboru wykwalifikowanej kadry. Edukacja na poziomie podstawowym jest w zasięgu każdej dorosłej osoby jeżeli chodzi o treści nauczania. Wyzwaniem jest wszystko dookoła tych treści. Gdy nie będzie można polegać na

wiedzy ogólnej o świecie, czyli kompetencjach interpretatywnych (Kwaśnica 1990) przyszłych nauczycieli i pedagogów, ani na ich elastyczności poznawczej (kompetencje wykonawcze), to można wyposażyć ich w wiedzę składającą się z łączących i uzupełniających się klocków i polegać na wręcz manualnych umiejętnościach manipulowania nimi.

Cel pracy

Celem nadrzędnym artykułu, który realizuję niejako przy okazji rozwiązywania problemu niedoboru kadr, jest rozważenie programu unifikacji myśli pedagogicznej z innymi naukami. W związku z tym proponuję zwrócenie pedagogiki w kierunku inżynierii społecznej rozumianej jako generowanie narzędzi, technik i dyspozycji¹ ułatwiających kształcenie (zob. Afeltowicz, Pietrowicz 2008: 45). Zakładam, że nie da się tego osiągnąć bez szerszego stosowania matematyki i – w konsekwencji – narzędzi informatycznych dla optymalizacji procesów edukacyjnych. Redukcja ilości informacji, którą przyszli nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy musieliby przyswoić podczas studiów, oraz zmiana charakteru zdobywanej wiedzy (zadanie przeorganizowania jej jest dla naukowców) pozwolą zwiększyć zainteresowanie zarówno zawodem nauczyciela, jak i technicznymi problemami edukacji. Przystosowanie się pedagogiki akademickiej do sytuacji skumulowanych kryzysów, w których funkcjonują szkoły, da nadzieję na prowadzenie sensownej edukacji.

Obecnie akademicka pedagogika wymusza na studiujących dysponowanie wszechstronną wiedzą, co jest zgodne z jej humanistycznym etosem. Zainteresowanie studentów wąskim specjalizowaniem się bywa szufladkowane jako sprawdzanie uniwersytetu do roli supermarketu (Knasiecka-Falbińska 2014). Szybkie zdobywanie wiedzy jest uważane za podejrzane. Powszechnym zarzutem wobec ścieżek nauczycielskich realizowanych na studiach w oparciu o tak zwane dydaktyki szczegółowe jest to, że mają tam za mało godzin z przedmiotów ogólnych. Co pewnie jest prawdą, ale zaleceniem ze strony pedagogów akademickich jest zawsze „więcej godzin”. Jako pedagodzy akademicy dostarczamy nieskończenie rozległej wiedzy i przy każdym problemie zachęcamy do większego zaangażowania czasowego. W ten sposób pedagogika staje się stylem życia. Wówczas nie dziwi, że po studiach nauczyciele doksztalają się w weekendy zamiast w godzinach pracy. Jak gdyby nie dało się w tej dyscyplinie pójść na skróty, czyli nauczać mniej, a przy tym na tyle uniwersalnie, żeby szybko wyposażyć przyszłych nauczycieli w zestawy procedur, których powinni się na ogół trzymać.

¹ Dyspozycje są tu rozumiane jako pewien zestaw poleceń, co obiecuje jednoznaczny wynik – w przeciwieństwie do wyników pracy tego, co w pedagogice określane jest jako dyspozytyw/urządzenie (zob. Ostrowicka 2015: 19).

W artykule chcę zwrócić uwagę na to, że myślenie o pedagogice jako raczej o inżynierii niż sztuce (*ars educandi*) lub stylu życia nie oznacza kapitulacji wobec celów polityki partyjnej. Może za to przysłużyć się integracji tej dziedziny z innymi naukami. Co więcej, w kontekście społecznej i ekonomicznej degradacji zawodu nauczyciela w Polsce (Knasiecka-Falbierska 2014) przygotowywanie przyszłych pedagogów do pracy w sposób charakterystyczny dla inżynierów może być ratunkiem dla zawodu, który ma coraz mniejsze szanse na przyciąganie intelektualistów. Bezpieczniej jest postawić na to, żeby ludzie posługiwali się w swojej pracy sprawdzonymi procedurami (kompetencje wykonawcze), niż polegać na ich domniemanej mądrości (kompetencje interpretacyjne).

Pomijam tu problem refleksyjności w edukacji – nie tylko ze względów praktycznych, lecz także ze względu na niedialektyczność materialistycznego widzenia świata w pracy *Tysiąc plateau* (Deleuze, Guattari 2015), która jest teoretyczną inspiracją zarówno dla warstwy pojęciowej, struktury tego artykułu, jak i konstrukcji przykładów. Przestrzeń dyskursu edukacyjnego traktuję więc po deleuzjańsku, jako „wyżłobioną”, czyli mającą klasyczne punkty odniesienia, kierunki zwiedzania i uporządkowanie, choćby definicji, charakterystyczne dla dyscypliny naukowej. Ale poruszam się po tym terytorium, wychodząc od problemu znikających kadr w szkołach publicznych; idę do najbliższego prowizorycznego rozwiązania, a stamtąd dalej, w zależności od potencjału ustanowionego prowizorium. Mówiąc o edukacji, mam pierwotnie na myśli tylko działania nauczyciela w klasie, następnie proces kształcenia przyszłych pedagogów, a ostatecznie skupiam się na edukacji jako procesie naukowego rozpoznania i opisu działań wychowawczych oraz nauczania w przestrzeni instytucji. Z kolei mówiąc o rozwiązaniach, mam na myśli uproszczenia inspirowane matematyką i modele pomocnicze, które miałyby zaradzić kognitywnym przeciążeniom podczas rozwiązywania problemów edukacyjnych i wspomóc międzydyscyplinarną komunikowalność pedagogiki.

Planując swój ruch, nie doceniłem jednak siły grawitacji dyscypliny, która powoduje, że z każdym krokiem pojawia się wokół coraz więcej odniesień historycznych, pozostałości po dawnych poszukiwaniach, eksperymentach, a także umarłych pedagogów – lecz żywych w kolektywnej pamięci. W ostatniej części artykułu postaram się odnieść do niektórych z takich znalezisk, podsuniętych mi szczerze przez wyrozumiałych recenzentów.

Czytelników wrażliwych na wszelkie przejawy barbarzyństwa pragnę uspokoić. Ważną cechą tej metody jest działanie na abstrakcyjnym terytorium wiedzy, więc zniszczenia nie są trwałe. Ten sam pomysł, wdrożony przez izraelską armię jako metoda poruszania się w gęsto zabudowanym mieście, skutkował takimi zniszczeniami podczas wywracania zastanej geometrii miasta, że można je nazwać rzeczywiście barbarzyńskimi (Jędrał 2014).

Powody poszukiwania zmiany

Warto zwrócić uwagę, że rozwiązywanie problemów współczesnego świata powierza się dyscyplinom, które posługują się bliskimi pedagogice pojęciami: uczenie się maszynowe, sztuczna inteligencja. Współczesna pedagogika nie rozważa problemów z zakresu optymalizacji działań pedagogicznych ani nie dysponuje gotowymi rozwiązaniami. W ograniczonym stopniu posługuje się matematycznym zapisem, a popularność badań jakościowych umożliwiła wielu rocznikom studentów zaniedbanie statystyki. Zapowiada to katastrofę o tyle, o ile w obszarze zainteresowań pedagogiki problemy i ich rozwiązania przedstawiać będą inne dyscypliny. Przykładowo w sferze wychowania obecność robotów w szkole wymusi stworzenie algorytmów minimalizujących przemoc dzieci wobec maszyn (Yamada *et al.* 2020). Roboty, obecnie naśladujące pracę nauczycieli (Halbach *et al.* 2021), z czasem staną się wzorem dla osób chcących nauczać. Wówczas będziemy musieli zmierzyć się z zagadnieniem adekwatnego do wyzwań pracy pedagogicznej opisu ludzkiej niezdarności. A w przypadku samych dzieci staniemy z czasem przed problemem kształcenia swego rodzaju centaurów (Case 2018), czyli osób dysponujących inteligencją ludzką oraz tak zwaną sztuczną, a nam przypadnie zadanie nadawania kształtu ich współpracy. I choć przykłady te mogą wydawać się skrajnie futurystyczne w polskim kontekście, gdzie zawsze można zabronić nowości, to jednak dają odczuć skalę wyzwania.

Pedagogika jako nauka inżynierska, urzeczywistniająca się w działaniu i powszechnie użytkowana także przez mężczyzn (dotąd nielicznie ją studiujących), musiałaby mieć swoje „klocki”, których nazewnictwo pożyczam od Gilles’a Deleuze’a i Félix’a Guattariego (2015). W kolejności od najmniej złożonych byłyby to:

- dyspozycje, czyli wskazówki dla newszechstronnie wykształconych ludzi, jak pracować sprytniej, a nie ciężiej. Przykładem mogą być niektóre programy przeciwdziałania przemocy szkolnej, w których dorośli powstrzymują się od prowadzenia dochodzeń typu „kto zaczął” i nie mogą delegować swoich działań na psychologa szkolnego (Roland, Midthassel 2012);
- urzędnicy i maszyny społeczne, czyli całościowe, ponadinstytucjonalne wzory i schematy organizacyjne, które umożliwiałyby przeprowadzanie ludzi przez edukację lub resocjalizację nawet przy brakach kadrowych. Przykładem może być organizacja pracy fundacji Delancey Street, która resocjalizuje osoby po wieloletnich wyrokach siłami samych jej rezydentów, czyli bez udziału specjalistów (Afeltowicz, Pietrowicz 2013: 198–204).
- metody, czyli obudowane technikami podejścia, które umożliwiają zarówno rozumienie, jak i działanie w ramach danego problemu. Ich przykładem może być popularna wśród rodziców metoda samoregulacji (Self-Reg), która daje praktyczny wgląd zarówno w emocjonalność dzieci i młodzieży, jak i ich radzenie sobie ze stresem. Ale sądząc po relacjach rodziców, metoda swą popularność

zawdzięcza temu, że można ją najpierw sprawdzić na sobie (Shanker, Barker 2016; Jaedtke 2019).

Należy przyjąć, że ludzie raczej rozumieją rzeczy proste oraz te, które zostaną im przedstawione w przystępny sposób. Studiowanie pedagogiki powinno zachęcać studentów przed wszystkim do majsterkowania, gdyż ich kompetencje w zakresie rozumienia złożoności świata są co najmniej drugorzędne wobec realizacji, czyli aktualizowania się kompetencji w działaniu. Oznacza to, że bardziej nas interesuje, żeby ludzie nie robili krzywdy sobie i innym, niż to, żeby rozumieli, że ją robią. Odwołuję się do idei majsterkowania, ponieważ do podobnych zmian, tyle że w socjologii, nawoływali przed laty Łukasz Afeltowicz i Krzysztof Pietrowicz, tłumacząc przy tym, że „majsterkowanie przyjmuje najczęściej postać wypróbowywania różnych konfiguracji materiałów i technik, czemu wcale nie musi towarzyszyć refleksja teoretyczna. Jest to raczej proces pragmatyczny, a nie próba przełożenia teoretycznej metodologii na praktykę” (Afeltowicz, Pietrowicz 2008: 45).

Pedagodzy-inżynierowie powinni też oczywiście umieć powiedzieć coś od siebie o ograniczeniach narzędzi, jakie przyjdzie im stosować wobec innych. Tak wyposażeni mieliby szansę stać się partnerami choćby przemysłu rozrywkowego, korzystając z rozwiązań o masowym zasięgu i dostarczając je. Można zżymać się na ten przemysł rozrywkowy, ale pedagogika jako dyscyplina z silną tendencją do moralizowania mogłaby zostawiać po sobie więcej śladów społecznej użyteczności. A to współcześnie objawia się w postaci aplikacji na telefon.

Brak śladów użyteczności nie jest tylko kwestią bariery technologicznej i występuje także w obszarach, które wydawałoby się powinny rozkwitać ze względu na akademicki charakter pedagogiki. Pedagodzy powinni umieć pisać, a tymczasem liczba haseł w Wikipedii w dziale pedagogika jest niewielka, choć ich edycja to działalność prosta, pomocna i użyteczna. Orientacyjnie na portalu można znaleźć zaledwie 113 stron i 16 podkategorii. Są może dziedziny słabiej reprezentowane, ale pedagogikę studiowało 6,4% z 1 000 200 studentów w roku akademickim 2019/2020 (GUS 2020), a w szczycie było to 12,3% z 1 000 900 w 2009/2010 roku (GUS 2010). Żeby zobrazować te wielkości, proszę czasem studentów o podzielenie liczby studiujących na 25-osobowe grupy i przeliczenie, jaki mielibyśmy zapas gazet, gdyby każda taka grupa przygotowała jeden numer dziennie. Być może te tysiące osób studiujących pedagogikę i nauki pokrewne spełnia się akurat w działaniu, a nie w pisaniu – oni sami mogą więc być zainteresowani przesunięciem akcentów w tej dziedzinie w kierunku inżynierii społecznej.

Metody transformacji wiedzy

Jak należałoby przekształcić dyscyplinę pedagogiki, żeby można było uczynić z niej naukę inżynieryjną? Wiedza pedagogiczna wymagałaby uproszczeń – i to wielokierunkowych. To, co nazywamy tu uproszczeniem, jest w swej istocie optymalizacją

ilości informacji potrzebnych do sprawnego działania. Mam tu na myśli nie tylko samo działanie nauczyciela/wychowawcy polegające na zastosowaniu wiedzy, lecz także abstrakcyjne operacje analizowania i przetwarzania informacji. Ze względu na czas ich powstawania należy przyrzeć się istniejącej wiedzy; tej, która powstaje, oraz jej oczekiwanym przyrostom.

W obrębie tego, co jest, można przyrzeć się ograniczeniom edukacji i z nich wyprowadzać znaczące uzasadnienia. To podejście zainspirowane teorią informacji, a w szczególności pracą Chiary Marletto (Deutsch, Marletto 2015), która wychodząc od tego, co niemożliwe, próbuje doprowadzić do generalizacji w fizyce kwantowej. Jest to koncepcja dość obiecująca, gdyż przy okazji porządkowania i unifikacji można spodziewać się redukcji informacji. I tak normalnie praw fizycznych nie definiuje się w postaci sądów kontrfaktycznych. Z kolei nauki społeczne kwestionują normy, żywiąc się złożonością życia społecznego. Słowo „niemożliwe” nie należy do typowego słownika naukowego. Występuje zaledwie jako wyraz zdziwienia lub niedowierzania samych naukowców w obliczu nowych wyników badań.

Spróbujmy zatem wygenerować przykładową listę takich ograniczeń podstawowych w pedagogice:

- 1) nie ma (szkolnej) edukacji bez socjalizacji;
- 2) nie można nauczać, bijąc uczących się;
- 3) uczenie się jest nieuchronne, czyli nie da się tego procesu zatrzymać;
- 4) nie ma podmiotów, których nie dałoby się czegoś nauczyć.

Ten zestaw nie jest czysto pedagogiczny, gdyż pierwsze ograniczenie ma charakter socjologiczny, drugie prawny, a trzecie psychologiczny. Spróbujmy mimo to wyprowadzić jakieś uzasadnienia dla tych ograniczeń.

Ad. 1. Edukacja to proces społeczny, a nie indywidualny. Znaczenie dla jej przebiegu mają między innymi otoczenie, punkty odniesienia i sieci społeczne. Użyteczność takiego uzasadnienia zależy od tego, jaką wiedzę ono integruje i dokąd nas ono zabiera. Z pewnością redukuje ono znaczenie indywidualności, która wówczas pojawia się już tylko w pytaniach typu: w ilu osobach w grupie musi zająć zmiana, żeby zmiana zaszła w grupie? Albo – ile uczniów w klasie musi wziąć udział w dyskusji, żeby uznać ją za aktywną? Ważny jest rozkład aktywnych osób w przestrzeni – jeżeli siedzą obok siebie, to wrażenie jest niekorzystne. To, co indywidualne, zmienia się w społeczne także ze względu na czas. Szczególnie, gdy w klasie obserwujemy zjawisko synchronizacji społecznej. Polegać może ono na tym, że dzieci nieświadomie uzgadniają rytm działania i przykładowo śmiech lub inny hałas poszczególnych osób nakłada się na siebie i wzmacnia.

Ad. 2. Dorośli decydują o warunkach uczenia się. Są one stworzone, odtwarzane i mogą zostać zmienione. Odpowiedzialność za proces nauczania jest po stronie silniejszych, a ryzyko po stronie słabszych.

Ad. 3. Jeżeli przyjąć za Davidem Kolbem (2015), że uczenie się złożone jest z czterech komponentów – zdarzenia, refleksji, uogólnienia i postanowienia – to nawet gdyby pozbawić danego człowieka kontaktów z innymi ludźmi, sama cykliczność

pór roku i nuda skutkowałyby uczeniem się. Skoro proces ten jest nieuchronny, to poza nim samym zainteresuje nas i wynik. Organizujemy takie warunki do nauki, aby kolejnym pokoleniom przychodziło to szybciej, łatwiej i żeby uczyło się przede wszystkim tego, co pożyteczne, skoro może to być cokolwiek. Skoro uczenie się jest nieuchronne, to samo kontrolowanie jego szkolnych warunków nie będzie wystarczające dla stworzenia takiego samego wyniku nauki. Możemy przyjąć, że rozumienie poznanych w procesie edukacji fenomenów będzie różne u różnych ludzi. Ujmując to ostrożniej – podobne rozumienie tych samych fenomenów u różnych ludzi będzie tymczasowe.

Ad. 4. Część napędu motywującego do pracy nauczycielskiej składa się z przekory wobec społecznie utrzymujących się przeświadczeń o czyichś niemożliwościach. Nawet jeśli nie dysponują taką przekorą wszyscy, to jednak do części dokonań w myśli pedagogicznej – szczególnie w zakresie pedagogiki specjalnej, opiekuńczej i resocjalizacyjnej – doszło w wyniku spektakularnych wyłomów w powszechnych przekonaniach o czyichś niemożliwościach. Treść tego ograniczenia jest reformulowaniem konkluzji „Everyone is able to learn at least something”, której rozwinięciem było wyjaśnienie współtwórcy eksperymentu z Zagorsku (obecna nazwa miasta to Siergijew Posad), gdzie w latach siedemdziesiątych XX wieku specjalizowano się w pracy z głuchoniewidomymi:

Nawet głuchoniewidome dzieci z poważnym upośledzeniem umysłowym, które cierpią z powodu poważnych organicznych uszkodzeń mózgu, są w stanie nauczyć się przynajmniej czegoś, jeśli nie ukierunkowanego na cel systemu behawioralnego, to przynajmniej indywidualnych umiejętności behawioralnych (Suvorov 2016: 658)².

Jest więc to paradoksalny przykład ograniczenia. Pojawienie się społecznego przeświadczenia, że kogoś nie da się nauczyć lub nie warto wkładać wysiłku w pracę z jakąś grupą, przyciąga nauczycieli-eksperymentatorów, których wysiłki z czasem owocują przełomowymi osiągnięciami.

Zaproponowane ograniczenia podstawowe oraz ich uzasadnienia nie tłumaczą wszystkiego; po pierwsze to tylko propozycje na początek, a po drugie – bez podjęcia kolejnych prób nie wiadomo, czy jest to zadanie wykonalne.

Wracając do obszarów transformacji – w obrębie tych dyskusji w nauce, które prowadzimy obecnie, należałoby położyć nacisk na stosowanie matematycznego języka. Nie jest to jedyna droga optymalizacji informacji, bo można optymalizować ją pod różnymi względami. Przykładowo Janusz Korczak, pisząc *Bankructwo małego Dżeka* (2022), stworzył narrację, czyli dodał informację, żeby ułatwić czytelnikom zrozumienie i zapamiętanie podstaw działania szkolnej spółdzielni. Matematyzacja opisu procesów kształcenia i wychowania doprowadzi raczej do uproszczeń opisów. Sprzyjałoby to też renesansowi w posługiwaniu się rysunkami w ich opisie (otwarcie wizualnego kanału komunikacji pomaga nawet w badaniach

² Tłumaczenia cytatów, o ile nie zaznaczono inaczej, są mojego autorstwa.

jakościowych; zob. Bravington, King 2019), a w ostateczności ułatwiłoby symulacje tych procesów. Sytuacje edukacyjne zyskałyby na porównywalności.

Przyjmijmy, że o kształceniu moglibyśmy myśleć jak o procesie transformacji macierzy³, gdzie mnożenie wektorów oznaczałoby właśnie określone oddziaływania edukacyjne. Musielibyśmy diagnozować ludzi na wejściu, poszukując wartości dla interesujących nas parametrów i określać cele kształcenia w odniesieniu do nich. Podobne rzeczy dzieją się w szkołach, ale zwykle interwencyjnie, gdy badanie ankietowe wykazuje dramatyczną częstotliwość przemocy szkolnej. Wówczas w odniesieniu do całego oddziału lub szkoły projektujemy działania, które mają zmniejszyć jej występowanie. Do oceny skuteczności danych środków potrzebne jest kolejne badanie. Taka transformacja interesujących nas zmiennych w postaci wektorów może oznaczać ich wydłużanie się i skracanie, ale może oznaczać także zmianę ich kierunku, czyli jakościową zmianę w charakterystyce danej grupy.

Nasze dotychczasowe modele myślowe, na przykład relacja mistrz–uczeń, posługują się liczbą pojedynczą, czyli widzą świat spolaryzowany. W języku matematycznym taka relacja nie ma wielu osi symetrii. Gdy uwzględnimy, że uczeń występuje zawsze jako pewna zbiorowość, to będzie to bliższe rzeczywistym wyzwaniom, a liczba osi symetrii wzrośnie. Symetrie pomagają ustalić, jakich zmian można dokonywać, żeby nic nie uległo zasadniczej zmianie. W pedagogice identyfikacja symetrii może więc pomóc w unikaniu pozornych zmian, co jest ważne, ponieważ kategoria pozorów ma rozległe zastosowanie do opisu realnie istniejących instytucji edukacyjnych (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013).

Uzyskanie poznawczych korzyści ze stosowania matematyki w pedagogice wymagałoby zapoznania się z zaawansowaną matematyką, żeby ograniczenia w posługiwaniu się jej językiem nie wykreowały nam opisów zubożonych raczej niż uproszczonych.

Wracając do obszarów transformacji – w obrębie oczekiwanych przyrostów wiedzy należałoby nie tylko wytwarzać więcej modeli przyczynowo-skutkowych oraz procedur, lecz także zbierać je i grupować. Tutaj ograniczymy się do wspomnianych wcześniej dyspozycji i sklasyfikujemy je pod względem złożoności. Punktem wyjścia poszukiwań jest ograniczenie pierwsze. Wówczas zaczniemy od edukacji (E) jako socjalizacji (s) wzbogaconej niewielkim działaniem/wiedzą (σ). Proces optymalizacji działań edukacyjnych możemy więc zacząć od założenia, że edukacja ma strukturę ciągu rekurencyjnego, dającego się opisać wzorem $E_0 = s + \sigma$. A dowolnie odległy poziom złożoności działań edukacyjnych opisujemy przez dodawanie do poprzedniego poziomu złożoności jednego tylko kroku (+1). Ten krok to minimalny przyrost działania i wiedzy: $E_n = E_{n-1} + 1$. Optymalizacji dokonujemy małymi krokami, które są kolejnymi przyrostami działania i wiedzy potrzebnymi do tego, żeby urzeczywistnić daną dyspozycję.

³ Przykład macierzy podaję ze względu na przywołane wcześniej w tekście maszynowe uczenie się.

Tabela 1. Klasyfikacja działań pedagogicznych w zależności od poziomu złożoności. Próba zakreślenia planu minimum

Poziom złożoności	Działanie	Wiedza	Przykłady
E_0	Nic nie robić	Nic nie wiedzieć	<ul style="list-style-type: none"> • Medytacja w szkole, która sprowadza się do regularnego i wspólnego spędzania kilkunastu minut w ciszy z zamkniętymi oczami (Fisher 2006) • Powstrzymanie się przed uciszaniem dzieci, gdy zaczynają synchronizować się w mówieniu i zabawie (Engdahl 2012; Ito 2004)
E_1	Prawie nic nie robić	Rozpoznać ograniczenia sytuacji	<ul style="list-style-type: none"> • „The ignorant schoolmaster” Jacquesa Rancière’a (1991) i nauczanie przy pomocy książki (Zamojski 2019) • Wyposażenie domów dzieci w określoną liczbę książek (Evans, Kelley, Sikora 2014)
E_2	Działać schematycznie	Znać ograniczenia schematu	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda babci Sugaty Mitry polegająca na chwaleniu dzieci i proszeniu ich o rekonstrukcję dróg dojścia do rozwiązania (Mitra, Dangwal 2010) • Schematyczne rozmowy ze sprawcami przemocy szkolnej, wymagające ignorowania tłumaczenia się sprawców (Roland, Midthassel 2012) • Drobnie, szczątkowe i mechaniczne sposoby uznania dla wykonanej przez ludzi pracy (Ariely 2016; Ziółkowska 2019)

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela ta z oczywistych względów nie jest kompletna i stanowi jedynie punkt wyjścia do tworzenia kolejnych kolekcji z coraz to bardziej złożonymi dyspozycjami.

Znowu ku inżynierii społecznej?

Propozycja transformacji pedagogiki w kierunku inżynierii społecznej może sprawiać wrażenie ruchu przeciwnego do tego, do którego zapraszał Zbigniew Kwieciński, pisząc o odchodzeniu „od pedagogiki neopozytywistycznej, zorientowanej na racjonalność instrumentalną, ku pedagogice humanistycznej, zorientowanej na racjonalność krytyczno-emancypacyjną” (Kwieciński 1991: 6). Od tamtego czasu zmienił się kontekst polityczny i stosunek do wiedzy naukowej. Wśród wygasłych wraz z PRL trendów w teorii i praktyce pedagogicznej, do których propozycja pedagogiki jako inżynierii społecznej może wydawać się podobna, to pedagogika cybernetyczna, a także nieco przerażający w swoim instrumentalizmie eksperyment poznański Heliodora Muszyńskiego.

Cybernetyka w pedagogice pojawiła się w refleksji o szkole w latach sześćdziesiątych XX wieku jako myśl naprawcza i próbująca obedrzeć praktykę nauczania z rzeczy zbędnych, na przykład szumu informacyjnego (Mazur 1965). Problemem takiego podejścia jest jednak zrównanie informacji z relacją, ignorując, że każdy element zbioru (uczeń lub grupa uczniów) wymaga znalezienia punktu dostępu dla danej informacji, czyli jak gdyby osobnego szyfrowania. Żeby przepływ informacji spajał elementy w system, ta musi zostać przyjęta. Marian Mazur pod tym względem jest zasadniczy, bo nie tylko klasyfikował ważność informacji w edukacji, ale także etykietował inteligencję odbiorców w zależności od tego, jak ją odbierają (Mazur 1978). Sporadycznie udaje się znaleźć taki sposób przedstawienia, opakowania, dopasowania informacji, że trafia ona z łatwością do grupy dzieci, przyczyniając się do wywołania w nich doniosłej zmiany. Dlatego w zakresie informacji przekazywanej dzieciom więcej nadziei na skuteczne dostarczanie informacji widzę w tym, co charakterystyczne dla kultury, czyli w powtarzalności. Powtórzenie nie będzie idealne. Gdy kolejne transformacje informacji nie wywołują zmiany, świadczy to o odporności na nią. Niektórzy mają wiele osi symetrii, co przekłada się na bezowocność wysiłków w dostarczeniu określonych informacji. To, jakie transformacje (na przykład opakowanie informacji w kostium superbohaterów) otwierają grupę dzieci, jest charakterystyczne dla danego czasu historycznego. Pedagogika cybernetyczna w swoim zainteresowaniu systemami (budową układów, optymalizacją i realizacją, sprzężeniami zwrotnymi) jest w zasadzie pozbawioną skrupułów syntezą *Traktatu o dobrej robocie* Tadeusza Kotarbińskiego, przy czym pozbawia nas języka osadzonego w doświadczeniu społecznym, w zamian dając wizualizacje i obietnicę nieuchronnej sterowalności. Tę uzyskuje się, pomijając przemoc potrzebną do tego, żeby cybernetycznie projektowane modele działały w społeczeństwie. Widać to w książce *Cybernetyka społeczna* (Kossecki 1981), gdzie charakterystyczną cechą tych rozważań jest mnogość militarnych odniesień. Informacja zachowuje się tak, jak zakładali cybernetycy, głównie w warunkach dyscypliny wojskowej. Z mniejszym, ale wciąż z powodzeniem daje się to myślenie rozciągnąć na aparat biurokratyczny i działalność gospodarczą przy zachowaniu możliwości stosowania policyjnej przemocy (Graeber 2009, 2016). Kiedy informacji nie towarzyszy groźba zastosowania przemocy – a to szczęśliwy przypadek edukacji – nie ma gwarancji, że zostanie odebrana i przyjęta. Cybernetyka społeczna opiera się na informacji, ale w istocie składa się z systemów zorganizowanej ignorancji, ponieważ zwalnia ludzi dysponujących przemocą z konieczności interpretowania zachowań tych, których wystarczy poinformować. Im mniej polegamy na choćby zawołowanych groźbach przemocy w edukacji, tym mniej pomocna będzie cybernetyka pedagogiczna, przynajmniej w swym XX-wiecznym kształcie. Gdy jednak powstają pomysły systemowego uchwycenia edukacji (i przygotowywania nauczycieli do pracy w ten sposób) pozbawione tego przemocowego charakteru, brakuje im analizy dynamiki przepływu informacji (Duraj-Nowakowa 1995, 1997), co ogranicza ich potencjał diagnostyczny. Analizy systemowe dają narzędzia do

przygotowania obsesyjnie spójnych planów (w tym planów pracy), które wydają się bezradne wobec sprzężeń zwrotnych.

Podobnym jak u cybernetyków błędem obarczone były próby instrumentalizacji życia szkolnego. Eksperyment poznański, który poznałem jedynie z krytycznych rekonstrukcji, był próbą inżynierii społecznej przeprowadzoną nie tylko w nurcie pedagogiki socjalistycznej, ale przede wszystkim w ramach stosunkowo represyjnego państwa legitymizującego się tą samą ideologią. Długa lista ambitnych celów wychowania człowieka socjalistycznego może zniechęcać współczesnych do tego eksperymentu, ale wystarczy podmienić go na człowieka przedsiębiorczego, a inne odniesienia do socjalizmu na demokrację, żeby przewyciężyć reakcję alergiczną i móc szukać wewnętrznych przyczyn porażki tego eksperymentu. Sądząc po krytycznych opisach życia szkolnego (ekscesywna obrzędowość, biurokratycznie rozliczane współzawodnictwo), na przykład „podział dzieci jakby na pułki, bataliony, kompanie, odbieranie im prywatności i bezwzględne podporządkowywanie kolektywom, które uczą, wychowują i bez przerwy świętują” (Bortnowski 1980: 13 cyt. za: Sienko 2002: 135), zawiniła wówczas przemoc systemowa wpisana w ten projekt (pozór na użytek aparatu nadzoru). Gdyby ten sam eksperyment przeprowadzić w sposób ryzykowny dla wszystkich, czyli w opozycji do aparatu państwowego, nie wspierając się na obowiązku szkolnym i ocenianiu wywołującemu administracyjne skutki, to nie można byłoby posługiwać się stygmatyzowaniem i wykluczeniem w celu wywołania konformizmu. Rezygnacja z przemocy wymusiłaby wrażliwość wobec osób, które w każdej chwili mogłyby opuścić szkołę, i po okresie praktycznej weryfikacji celów i metod ta ambitna pedagogika może by się utrzymała.

Ciekawym kontrprzykładem pedagogiki, która po zredukowaniu się do najprostszych form i wykazaniu się skutecznością w docieraniu do wychowanków prezentuje się na zewnątrz głównie ze swej przemocowej strony, to postapokaliptyczna pedagogika walki, której twórcą był Anton Makarenko. Ukraiński pedagog, działający tuż po pierwszej wojnie światowej w warunkach wojny domowej (armie: czerwona, czarna, biała) i postępującej rewolucji bolszewickiej, ustanowił nieopodal Połtawy Kolonię im. Maksyma Gorkiego dla zdeprawowanych dzieci i młodzieży (Makarenko 1955). Wojskowe nazewnictwo przyjęte w placówce wydaje się zaprzęgnięte tam na zasadzie dominującego wówczas wzoru zrozumiałego do naśladowania i atrakcyjnego dla młodzieży. Ciekawe są jednak te elementy pedagogiki Makarenki, które – już w nowej placówce, Komunie im. Feliksa Dzierżyńskiego – zaczęły z czasem doskwierać władzy przygotowującej kraj do kolejnej wojny. Wśród nich były zebrania dowódców i zebrania ogólne społeczności:

Zarząd Komuny Dzierżyńskiego utrzymywał przeciwko Makarence, że system podejmowania decyzji z radą dowódców i walnymi zebraniem jest czasochłonny i często prowadzi do błędnych decyzji. Zarząd chciał również nadać priorytet produkcji, zmniejszając liczbę godzin spędzonych w szkole (Halvorsen 2014: 63).

To, co nie działało poprawnie z perspektywy nadzoru, było prawdopodobnie tym, co stanowiło o skuteczności tego podejścia mierzonej docieraniem informacji do wychowanków i wywoływaniem u nich zmian. Niekończące się dyskusje podczas otwartych zebrań, testowanie prowizorycznych rozwiązań w poszukiwaniu zgody – do dzisiaj jest to cecha charakterystyczna tych ruchów społecznych, które podkreślają wyższość zastosowanych środków nad politycznymi celami (Graeber 2013).

Historyczne przypadki pozostają jednak ilustracją i ewentualnie przestrogą dla propozycji wyjścia pedagogiki w kierunku inżynierii społecznej. Wszak są to tylko ewenementy – wzniesione przez nauczycieli-powieściopisarzy siłą przekory zło-bienia na terytorium, które przez wzgląd na liczbę placówek i ich rozmieszczenie pozostaje nieznane. Większość pracy pedagogicznej nie mieści się w narracjach i przemija nierozpoznana w swojej oryginalności.

W proponowanym w tym artykule przekształceniu pedagogiki w inżynierię społeczną nie chodzi o to, żeby domknąć myśl pedagogiczną, lecz przearanżować ją inaczej niż w ramach tradycji humanistycznej. Jest to raczej propozycja obrony dorobku, próba uczynienia pedagogicznych treści komunikatywnymi poza humanistyką. A przy okazji szansa pokazania ich studentom tak, żeby wiedzieli, co są w stanie z nich zrobić. Można więc przyjąć, że ta propozycja wychodzi naprzeciw użytkownikom pedagogiki. I jak zwykle, gdy w jakiejś dziedzinie pojawiają się użytkownicy, zachodzi obawa przed nadużywaniem tego, co im dane. Groźbę powrotu do pedagogiki normatywnej można potraktować jako ostrzeżenie przed takim potencjalnym nadużyciem. Obawy te nie są bezzasadne. Można obawiać się tego, że najłatwiej komunikuje się to, co już skodyfikowane, więc całą złożoność procesu kształcenia sprowadzą nowi inżynierowie do analizy ocen i postępów uczniów oraz absolwentów względem nauczycieli, których spotkali po drodze. Do tego uwzględniają nakłady finansowe, bo to też już policzalne. Takie zainteresowania badawcze nieuchronnie doprowadzą do wykorzystania wyników w celu represjonowania i wywoływania nacisków na szkoły i nauczycieli. Ostatecznie dużo zależy więc od tego, jak zaawansowanej matematyki jesteśmy w stanie użyć. Zatem pozostaje powtórzyć za Kwiecińskim: „Spróbujmy pomarzyć sobie: jakiego nauczyciela nam potrzeba?” (za Kwieciński 1991: 11).

Literatura

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., 2008, *Koniec socjologii, jaka znamy, czyli o maszynach społecznych i inżynierii socjologicznej*, „Studia Socjologiczne” nr 3.
- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., 2013, *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie, o ile działa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ariely D., 2016, *Payoff. The hidden logic that shapes our motivations*, New York: Simon and Schuster.
- Bendell J., 2018, *Deep adaptation: a map for navigating climate tragedy*, „Institute for Leadership and Sustainability (IFLAS) Occasional Paper” vol. 2.

- Biswas T., Mattheis N., 2022, *Strikingly educational. A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice*, „Educational Philosophy and Theory” vol. 54.
- Bortnowski S., 1980, *Eksperyment wyretuszowany*, „Życie Literackie” nr 23.
- Bravington A., King N., 2019, *Putting graphic elicitation into practice: tools and typologies for the use of participant-led diagrams in qualitative research interviews*, „Qualitative Research” vol. 19.
- Case N., 2018, *How to become a centaur*, „Journal of Design and Science”, <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/issue3-case> [dostęp: 1.08.2021].
- Deleuze G., Guattari F., 2015, *Tysiąc plateau*, Warszawa: Bęc Zmiana.
- Deutsch D., Marletto C., 2015, *Constructor theory of information*, „Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences” vol. 471.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Duraj-Nowakowa K., 1995, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i przykłady*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa K., 1997, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Engdahl I., 2012, *Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool*, „European Early Childhood Education Research Journal” vol. 20.
- Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., 2014, *Scholarly culture and academic performance in 42 nations*, „Social Forces” vol. 92.
- Fisher R., 2006, *Still thinking. The case for meditation with children*, „Thinking Skills and Creativity” vol. 1.
- Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2010, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2020, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Graeber D., 2009, *Direct action. An ethnography*, AK Press.
- Graeber D., 2013, *The democracy project. A history, a crisis, a movement*, New York: Random House Publishing Group.
- Graeber D., 2016, *Utopia regulaminów. O technologii, tępotcie i ukrytych rozkoszach biurokracji*, tłum. M. Jedliński, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Halbach T., Schulz T., Leister W., Solheim I., 2021, *Robot-enhanced language learning for children in Norwegian day-care centers*, „Multimodal Technologies and Interaction” vol. 5.
- Halvorsen T., 2014, *Key pedagogic thinkers. Anton Makarenko*, „Journal of Pedagogic Development” vol. 4.
- Ito T., 2004, *Children's synchronization of utterance in the Japanese preschool*, „乳幼児発達臨床センター年報 = Research and Clinical Center for Child Development: Annual Report” vol. 26.
- Jaedtke A., 2019, *Metoda Self-Reg Stuarta Shankera w życiu codziennym rodziców*, [praca licencjacka], Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Jankowiak-Maik A., 2020, *Największy kryzys w oświacie w Polsce od kuchni – relacja*, „Czas Kultury” nr 36.
- Jędral P., 2014, *Przestrzeń i przemoc. Izraelska armia czyta Deleuze'a*, Mała kultura współczesna, <https://malakulturawspolczesna.org/2014/12/15/pawel-jedral-przestrzen-i-przemoc-izraelska-armia-czyta-deleuzea/> [dostęp: 1.08.2021].

- Knasiecka-Falbierska K., 2014, *Student – klient na współczesnym uniwersytecie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 1.
- Kolb D.A., 2015, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Korczak J., 2022, *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kossecki J., 1981, *Cybernetyka społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwaśnica T., 1990, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński Z., 1991, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Makarenko A., 1955, *Poemat pedagogiczny*, tłum. B. Rafałowska, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Mazur M., 1965, *Twór skostniały*, „Argumenty” nr 27.
- Mazur M., 1978, *Modelowanie cybernetyczne i jego przydatność w modelowaniu procesu dydaktycznego* [w:] *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*, red. E. Berezowski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Michniuk A., 2020, *Why Polish teachers quit jobs in public schools? Research report*, „Yearbook of Pedagogy” vol. 43.
- Mitra S., Dangwal R., 2010, *Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppam experiment*, „British Journal of Educational Technology” vol. 41.
- Ostrowicka H., 2015, *Przemysław z Michelem Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków: Impuls.
- Roland E., Midthassel U.V., 2012, *The Zero program*, „New Directions for Youth Development” vol. 133.
- Shanker S., Barker T., 2016, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, tłum. N. Fedan, Warszawa: Mamaniana.
- Sienko M., 2002, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii: dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Yamada S., Kanda T., Tomita K., 2020, *An escalating model of children’s robot abuse, HRI ‘20: Proceedings of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*, Cambridge.
- Zamojski P., 2019, *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parecja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” nr 11.
- Ziółkowska K., 2019, *Uczniowie wobec motywowania ich przez nauczyciela*, [praca licencjacka], Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Streszczenie

W artykule zaproponowano odejście od kultuwowania wiedzy ogólnej w pedagogice na rzecz inżynierii społecznej. Rozważane są w nim transformacje wiedzy pedagogicznej, które mają uczynić ją komunikatywną poza obszarem humanistyki. Ich celem jest optymalizacja i uproszczenie wiedzy do poziomu umożliwiającego adeptom majsterkowanie. Zaproponowane rozwiązanie polega na: 1) wyprowadzaniu naukowych uzasadnień z tego, co

pedagogicznie niemożliwe; 2) matematyzacji języka opisu; 3) tworzeniu zestawów procedur wymagających minimalnej wiedzy i do minimum ograniczającej działania osób dorosłych.

Słowa kluczowe

inżynieria społeczna, unifikacja, maszyny społeczne, matematyzacja, eksperyment myślowy

Summary

Towards social engineering

The article proposes a departure from cultivating general knowledge in pedagogy towards social engineering. It considers proposals for the transformation of pedagogical knowledge in order to make it communicative beyond the area of the humanities. The goal of these transformations is to optimize and simplify the knowledge to a level that allows its adepts a DIY approach. The proposed solution consists in: 1) deriving scientific justifications from what is pedagogically impossible; 2) mathematization of the language of description; 3) creating sets of procedures requiring minimal knowledge and limiting the actions of adults to a minimum.

Keywords

social engineering, unification, social machines, mathematization, thought experiment

Abdellatif Atif
Free University of Bolzano

<https://doi.org.10.26881/ae.2021.18.08>

Instrumentality after radical lack. Education and populism as co-prosthetic

Man has, as it were, become a kind of prosthetic God. When he puts on all his auxiliary organs he is truly magnificent; but those organs have not grown on to him and they fall give him much trouble at times (Freud 1961: 38–39).

Ignorance is bliss

There haven't been many elections when education has been a political hardliner point. However, Labour leader Jeremy Corbyn, in the elections of 2017 and 2019, has been an exception through his education plans, from children's centers to student grants. His proposals have included a national education service and an end to private schools' charitable status. They also promised six years of free education for adults. Finally, and most importantly to this paper, many ideas that have been considered taboo, like free education, tertiary education tuition fees, and private schools' status, are now back on the agenda for fresh debate. In this discourse, education is clearly an instrument to solve economic, social, and political problems; however, it grounds in rhetoric that represents education as not an instrumental relation. Otherwise, its legitimacy could be rejected as how most approaches in critical educational theory do.

Nevertheless, this situation is not as simple as it may sound because the rejection of instrumentality does not exclude the desire for it; instead, it catches us in an aporia. As in our departing empirical case, on the one hand, we accept the instrumentality of education since its aims do not diverge from the general goals of education. Yet, for safety, one wants to scarify the desire of education to be instrumentalized to worthy goals, to avoid the risk of another instrumentalization that may deviate education from its ends. In both cases, instrumentality seems to be a shame. If one

accepts it, it is possible under the condition of making clear that education can also exist without being instrumentalized.

This contribution supposes that one category that persists in this aporia towards instrumentality is mechanical causality. While it helps describe instrumentality, unfortunately, it substitutes and covers the being of instrumentality by supposedly cause-effect relations. Therefore, challenging this rigid, linear and mechanical causal relation may help us understanding instrumentality in better terms. Preliminary to this attempt to change the understanding of instrumentality is considering its epistemology as not neutral and assuming that there is a bridge between ontology and epistemology. In other words, if we remained with purely epistemological criteria, claims about instrumentality as mechanically causal might be true or false. However, they depend on and reveal ontological assumptions that their authors may not be aware of, but that exist (Glynos, Howarth 2007: 7; Laclau 1990: 34), and this epistemological–ontological bridge is important for our considerations.

Radicalizing instrumentality

The cornerstone of this paper's attempt at shaking the causal – mechanical reading of instrumentality in education is the assumption that, ontologically, the failure of a subject to be crystallized into a necessary being not only limits it, but it is also ontologically constitutive of it. The “subject” whose ontological limits we are considering here are education (Szkudlarek 2019), the people (Laclau 2005), and instrumentality (Vardoulakis 2020). Thus, a discourse on each of these subjects is an attempt to master their negativity. Let us start with how populist discourses aim to dominate the negativity referring to the people as a subject. In that case, in Laclau's theory of populism (2005: 165), “the people” is much more than an assemblage of residents or citizens (population). It is a political discursive articulation with no privileged signifier (social class, ethnicity, history, etc.) capable of constructing its fullness. Thus, when we talk about a populist articulation of education, we refer to education as one of the nodal points that can support this political articulation. However, education is also a subject with a negativity that can never attain complete objectivity. Therefore, it can exceed the scope of didactic discussions and thus become a space for articulating new popular alternatives that may appear as instrumental to the people's problems. Articulation does not simply mean “expression” or “putting into words” here, but as for Laclau and Mouffe's understanding (2014), it signifies a connection between several elements that transforms them all. Therefore, the populist instrumentalization of education changes the object of education (the people) and education itself. In other words, education as an instrument in populist articulations is not merely a technical attempt to master the people's negativity by recourse to a fixed positivity, the one of education. Instead, in turning the people's negativity into a positivity, education's positivity is contaminated by the identity of the people it aims to sustain.

What has been at stake so far in this discussion is emphasizing the constitutive role of social negativity to get over the dominant understanding of populism as an ideologically perverted political content, and education as grounded in an essentially conceived “the educational”. Similarly, I will proceed to the instrumentality of education in its populist articulations. Let us start with the general understanding of populist instrumentality as framed by a cause-effect relation where a successfully hegemonic articulation of education suppresses the differences (negativity) between heterogeneous social groups and turns them into one people. The problem with this linear causal relation is that it is only possible with what we have rejected before: that the negativity of elements involved in this instrumental relation (education and the people) is limited to their external interactions while internally they are unaltered. In this sense, education and populism, like parts of an engine, are static elements in a mechanical exchange which may change their appearances but never their essences. As mentioned before, such a reading substitutes the instrumental relation for what causal mechanical ties are.

This paper evades the exclusion of negativity to an external level (which would be an ontological condition of this mechanical reading of instrumentality) by seeing negativity as internal to identities and not only external. It builds on the concept of antagonism, which refers typically to external conflicts between subjects (political parties, philosophies, nations, etc.). But for Laclau and Mouffe (2014), it signals not only this external contradiction, but also the constitutive role of internal negativity in every identity. What is then instrumentality in regards to this double level of antagonism? Vardoulakis (2020) gives a satisfactory answer. For him, every subject is condemned to an ontological lack (negativity) that can be temporarily compensated by the instrument of hegemonic political strategies. However, this ontological failure is not a positivity that can be encountered while expressed in many instrumental empirical failures. Therefore, there is a circular relation here: empirical instrumentality is only possible because ontological instrumentality is failing, and circularly, ontological instrumentality is necessary because every empirical instrumentality is failing.

This approach translates this circularity of instrumentality between the two levels into a new epistemological language alternative to mechanical causality. On the first level of this circularity, the aim is to conjecture the logic of how empirical instrumentality shows itself as only a technicality that will undoubtedly attain positive effects and as having no political character; what Glynos and Howarth (2007) call a social logic. Then, we engage the circularity of this instrumentality to proceed to the second level, the one of ontological instrumentality, by looking at how it aims to cover up ontological negativity through hegemonic practices of empirical instrumentalities. We access this second level through two other logics that focus on instrumental relations’ political contingency and ideological underpinnings; Glynos and Howarth (2007) call them political and fantasmatic logics.

What is the status of each of these logics? First, a logic does not speak from a positive or transcendental stand. Instead, it admits that, like any subject, it is

hindered by antagonism, which means that other logics subvert it while it also needs them to support itself. Thus, a valid logic does not refer to the principles of non-contradiction inside a populist instrumentalist articulation of education as causal explanations would see it. Rather, it builds on admitting that contradiction gives the best stand to capture the being of these instrumentalities and permits a better and more explicative analysis. Therefore, a logic does not refer to a meta-discursive level that speaks to the eternal relations of the subjects of instrumentality as causality does, but it is conjectural as it recognizes the overdetermined nature of the parts of any instrumental association.

Let us go back to the empirical case of the Labour party manifestos in 2017 and 2019 to show these three logics of the populist instrumentality of education.

The social logic of instrumentality: social justice instrumentality

The social logics of instrumentality refer to those sedimented discourses taken as not political (Glynos, Howarth 2007: 137). However, in moments of populist contestation, these logics are activated and shown as political. Thus, before coming to the articulations of education in the two Labor Party parliament elections manifestos, 2017 and 2019, we must first focus on the sedimented discourses these manifestos reacted to. I mean the instrumentality of education that the Thatcherist (1979–1990) and New Labour (1994–2015) eras have sedimented and stabilized.

Starting from Thatcher, good schools are an instrument to achieve a good economy by developing good skills to compete with the outside market. Reciprocally, competitiveness, the logic of every prosperous economy, is an instrument to achieve successful schools. This discourse was scandalous. However, it made a success gradually and its hegemony lasted even 20 years later when the opposition of the Labour party came back to power. When Thatcher was asked about her most outstanding achievement, she answered, “Tony Blair and New Labour. We forced our opponents to change their minds” (Burns 2008). These anecdotal words apply to how education was instrumentalized with the manifestos of the Labor party under the leadership of Blair, Brown, Harman and Miliband. The New Labour indeed recognized the conservatives’ failure in education. “Education has been the Tories’ biggest failure. It is Labour’s number one priority” (Labour Party 1997). However, the solution is limited to reformism; the party acts recognize the general Thatcherist articulation of education and claim that “we only bring change where the Tory’s did not succeed” (Labour Party 1997). This discourse adopts neoliberal policies, and instead of reactivating the articulatory conditions of Thatcher’s instrumentality, it recognizes it as non-political and transparent. Thus, education is not articulated to change its political meaning but in an institutionalist articulation that reduces its crisis to problems related to its administration.

Moving to the electoral manifestos of Corbyn's leadership (2017 and 2019), the party continued to share the same logic of instrumentality of education to the economy. However, this time, it is to have a new result: a new people; as in every populist articulation – the only people. The way to that is through the reactivation of the politics of the instrumentality sedimented by Thatcher and the New Labour Party. Thus, Corbyn shows how the subordination of education to the economy is instrumental, not authentic to the British people, and more importantly, as political and not neutral. With Corbyn, "it is time for real change", as the manifesto of 2017 is entitled. He articulates the existing instrumentality of education as no longer failing because of administrative or technical issues but because of the political character of this articulation.

The New Labour could recognize that something is not working with education; however, the solution is adjusting where the existing instrumentality of education fails. Therefore, an accurate answer to the education crisis should reciprocally generate a response to the other fields. In these terms, the Conservative and the New Labour instrumentality of education is articulated as unjust and as the reason behind a general deprivation concerning education and other lacks in other fields (with which, from our ontological stand, education has no necessary relation). This is how for Corbyn, many inequalities come from the unequal provision of education. Therefore, a new redistribution of education opportunities can recreate the people in a new egalitarian way. One can find different examples in the manifestos of 2017 and 2019 that articulate the inequality in education provision as a reason for economic disparities:

But education isn't just vital to our economy – it lets people develop their talents, overcomes injustices and inequalities, and helps us understand each other and form social bonds. The Conservatives have starved our education system of funding, transferring costs onto students, staff and communities (Labour Party 2019: 37).

The prominent social logic here is a social justice instrumentality of education. It espouses education with specific economic measures that could emerge as a subject ideal of relevance to the people conceived in egalitarian terms. Thus, the demands articulated around the name of education are resources for building the people. They transform education into means to achieve social and economic gains whose result will be an emancipated people.

The problematization of the social logic

In the articulation of education in these two Labour manifestos, we can recognize something typical of social justice approaches to the instrumentality of education. One feels an implicit anti-instrumentality tone, condemning political interventions as blasphemy to education's transcendence. Still, instrumentality is not negated but

used again for different aims judged as right. In this aporia, the choice of studying the discourse of Corbyn on the instrumentality of education is interesting. If Corbyn remained coherent to an anti-instrumentalist discourse of education and decided to leave it outside his agenda, this study would not have much sense. However, the persistence of instrumentality despite its apparent rejection and ontological unevenness invites to consider, beyond its success or normative evaluation, something ontological that here will be identified as the ontological lack of every identity, and the continuous attempts to cover it through instrumentality.

Thus, it is evident that Corbyn does not aim to talk about education but about the people. Yet, why can he not do it directly? The reason is that since the people is not a pre-existing subject but a discursive one, it is condemned to a radical lack. Hence, to cover up on this absent fullness, it needs to embody an object that covers this absent fullness. That is what education does here by being a hegemonic discourse that interpellates different social demands as a “chain” of equivalence around it that comes about when a series of demands from different discursive origins are articulated as equivalent (Laclau 2005: 4). Consequently, the instrumentality of education has more than didactic or technical means to act on the population’s living. Still, more than that, it is a means for ontological grounding of the people as an identity (Szkudlarek 2017; Tony Carusi, Szkudlarek 2020).

Nevertheless, this grounding function is not a mere technicality because the identities articulated together contaminate each other. Hence, what is the people is contaminated by the sedimented contents of education, and *vice versa* for education as it has to adjust itself to economic, social, and political elements outside its realm. We will call this logic a co-prosthetic relation, where instrumentality as a prosthetic relation covers hegemonically over the lack of these identities through the embodiment of each for the other. However, both identities pay for such a grounding relation by being mutually dependent and thus contingent subjects.

Why prosthesis?

Prosthesis as a logic for instrumentality is to be worked rather than being a simple metaphor to be adopted. This work aims at the most important level of our ontology, evading limiting antagonism to an empirical level but taking it circularly to the ontological one. The confinement of instrumentality to the empirical level renders it a technical determinism (a social logic). This is what is missing, for instance, in Stegiler’s reading of technology. For him the human being, because it is a being in time, it is characterized by finitude, and therefore has a handicap, “for which he has need of prostheses to supplement this original flaw, or more exactly to defer (and differ from) it [*le différer*]” (Stiegler 2003: 156). However, such reading may oversimplify the conception of instrumentality to a mere mechanical technicality that compensates prosthetically the ontological lack (Marchart 2012).

Instead, the prosthesis needs to refer also to the constitutive ontological negativity expressed at the contradictory level of the positive dimensions of the prosthesis of extension and desire. We can look at how prosthesis also numbs and reminds of loss and even produces uncanniness. Following Glynos and Howarth (2007), I refer to this duality through the political logic of instrumentality (equivalence and difference) and the fantasmatic logic of instrumentality (beatific and horrific fantasies). Furthermore, since what is important is not only showing the contradictions but also how they are constitutive, I will show how these logics limit and sustain each other, and how negativity is constitutive of identities.

With this understanding of prosthesis, we can understand the ontology of instrumentality as precarious. But we can also grasp that its hegemonic success (social logic) depends on the disappearance of the borders of the two subjects of the prosthetic relation (the people and education) into a natural fusion. Thus, the mutual contamination that instrumentality presupposes is misrecognized; no one stares at the body as divided between an original body and a prosthetic device. What research needs to do instead is to look at the unresolvable internal conflicts (antagonisms) between the political logics of the instrumentality and the tensions in its fantasmatic underpinnings.

The political logics of instrumentality: between extension and amputation

Instead of supplementing the sedimented social logic of an instrumentality, a populist discourse reactivates its political dimension to withdraw its transparency. This makes the difference between an institutionalist instrumentality as in the New Labour and a populist instrumentality as in Corbyn. What the New Labour articulates as an educational policy is a reform of the measures of Thatcher. Therefore, the instrumentality of education they propose is only a prosthetic enlargement of the one by Thatcher. On the opposite, for Corbyn, the Thatcherite instrumentality might enlarge the original body of the people. However, it is not an egalitarian enlargement for the entire body of the people. Metaphorically one feels as if this prosthesis is a deformative metamorphosis. Alternatively, Corbyn articulates a new prosthesis that is natural as it makes an equal egalitarian enlargement of the whole body of to emancipate.

However, even with his prosthesis, Corbyn cannot ontologically fix that lack he points at because the incompleteness of education and the people as subjects is ontological. Thus, Corbyn's instrumentality falls into positively hegemonically supplementing discursive associative equivalences, but discursive differences haunt it. I shall now explain this double dimension of instrumentality via the same logic of prosthesis.

Extension through prosthesis or equivalence through populist articulation

The work of extension can be found in how education as a demand having a negative answer from the conservatives presents itself as unifying many other demands that also had a negative response from the conservatives. This way, education becomes an equivalence and a representation of many social groups; the manifestos of 2017 and 2019 are full of illustrations. Here are some:

From cutting budgets of schools, disproportionately in deprived areas, to closing Sure Start centres and underfunding support for those with special educational needs and disabilities, Conservative policy has meant those in most need have lost out... (Labour Party 2019: 37)

The Conservatives have failed a generation of children with special educational needs and disabilities, who have endured years of cuts and chaos. Labour will provide the necessary funding for children with special educational needs and disabilities (Labour Party 2019: 39).

Create an Emancipation Educational Trust to educate around migration and colonialism, and to address the legacy of slavery and teach how it interrupted a rich and powerful black history which is also British history (Labour Party 2019: 67).

We will “poverty-proof” schools, introducing free school meals for all primary school children, encouraging breakfast clubs, and tackling the cost of school uniforms (Labour Party 2019: 40).

We will recruit nearly 150,000 additional early years staff, including Special Educational Needs Co-ordinators, and introduce a national pay scale, driving up pay for the overwhelmingly female workforce (Labour Party 2019: 38).

Set targets to increase apprenticeships for people with disabilities, care leavers and veterans, and ensure broad representation of women, Black, LGBT and people with disabilities in all kinds of apprenticeships (Labour Party 2017: 43)

The NES will do the same for the 21st, giving people confidence and hope by making education a right, not a privilege (Labour Party 2019: 34).

All of these groups are crystallized with one name, which is the people:

Our National Care Service will work in partnership with the NHS, ensuring care is delivered for people, not for profit (Labour Party 2019: 36).

Education makes our economy stronger, our society richer and our people more fulfilled (Labour Party 2019: 37).

The challenge here, as in prosthesis, is to convince these groups with their different demands that their natural place is within this chain of equivalence that this articulation of education offers. This question is crucial as it turns our attention to the logic of difference as different from equivalence but as its condition. Difference inhibits the theoretical disclosing of instrumentality to a technical supplement and introduces the circularity of instrumentality to an ontological level. To elucidate this, we will turn to something else that the prosthesis does: amputation. We will refer to it here as the radical negativity that subverts any instrumentality.

Amputation through prosthesis or difference through populist articulation

The instrumentality of education in a populist discourse shares the challenge of the prosthesis, making the different elements of the chain of equivalence look natural and not instrumental. In other words, it needs to convince the different social groups that the demands they are constructed around are only possible to be responded to through responding to the demand of education.

However, this does not entirely eliminate the negativity between these demands; there is always the possibility that the unity of this equivalence is threatened, and that's why this collapse is deferred through the logic of difference. This means that the elements of the chain of equivalence are totalized only through their shared negativity vis-à-vis the equivalence that the name of the conservatives presents. We can see this in how Corbyn articulates, through a logic of difference, another stance as equivalent to the reason for all the needs of the people. It takes for him the name of "the conservatives"; it represents a range of groups and practices that enjoyed the privatization of education at the expense of the people, and thus in this new prosthesis of education by the people, there is also an amputation of this group from the people:

The Conservatives have starved our education system of funding (Labour Party 2019: 37).

while the Tories' so-called free childcare offer is desperately underfunded and excludes many of the most disadvantaged children (Labour Party 2019: 38).

We will end the fragmentation and marketization of our school system by bringing free schools and academies back under the control of the people (Labour Party 2019: 39).

Labour will end the 'high stakes testing culture of schools' (Labour Party 2019: 39).

The academies system is over-centralised, inefficient and undemocratic (Labour Party 2019: 39).

Schools are being subjected to intensified testing, inspection, league tables and competition (Labour Party 2019: 39).

We will close the tax loopholes enjoyed by elite private schools and use that money to improve the lives of all children, and we will ask the Social Justice Commission to advise on integrating private schools and creating a comprehensive education system (Labour Party 2019: 40).

As the prosthesis extends the identity by putting different elements in one chain of equivalence, it also amputates, through blocking, other elements. Thus, there is a transgression from extension through equivalence to amputation through difference, and vice versa. However, these two dimensions are not separate processes. On the opposite, the necessity of one to the other is ontological because the equivalence of the *people* as a totality for the multitude of social groups is only possible by excluding some particularities and taking their negativity to this outside as the condition of equivalence. Similarly, the difference is only possible by

putting another name as equivalent for other differences. Hence, in this relation of representation, we find the failure of harmonic fullness; a moment in which the people as a totality is simultaneous with all the social groups (the population) through the disappearance of all differences into one equivalence that a certain articulation of the instrumentality of education offers. Nonetheless, a totality can still grip the subjects. How is this possible? With this question, we turn to the fantasmatic logics of instrumentality.

The fantasmatic logics of instrumentality: between desire and fear

I present the fantasmatic logics of the instrumentality of education as a third type after the social and the political ones. Political and fantasmatic logics account for transforming the circularity of instrumentality from an empirical level, described through social logics, to an ontological one.

Fantasmatic logics elucidate how fantasy suppresses the tensions between equivalence and difference by explaining how specific instrumentalities can grip subjects hegemonically and be stabilized despite their contingency. However, since all meaning is contingent, fantasy is not reducible to a fantasm, a false story set against a true one. Therefore, fantasmatic logics cannot be a final technical solution to provide instrumentality with stable meaning. Alternatively, they have the same structure as political logics since they possess contradictory features, exhibiting a kind of radical instability between incompatible positions. I will flesh out these contradictory positions between beatific and horrific dimensions through the logic of co-prosthesis, where we find a tension between desire and a reminder of loss.

Beatific fantasy, desire for extension and fulfillment

There is a double desire in the experience of the instrumentality of education. On one side, it is the desire to have the power to transform that the instrumentality of education makes available by all the horizons of change it opens once adopted: a prosperous economy, an egalitarian society, an emancipated youth, etc. The other side is the wish for total transparency, a complete embodiment of the instrument of education that truly becomes the people. Briefly, the articulation of education as an instrument by Corbyn to achieve social justice principles is not meant to be perceived as alien from the British people. At the heart of instrumentality, this contradiction can be described as a transcendence striven for through immanence. A populist instrumentality wants the transformation of the existing articulation of the people by the instrumentality of education to happen as an emancipation of the people. However, this is desired in such a way that we are unaware of its presence, as if

this part of the identity of the people is what was amputated and now comes back to take part of it; it is not a foreign part, it is just coming back to its natural state.

The Labour will create a unified National Education Service (NES) for England to move towards cradle-to-grave learning that is free at the point of use. The NES will be built on the principle that “Every Child – and Adult – Matters” and will incorporate all forms of education, from early years through to adult education.

When the 1945 Labour government established the NHS, it created one of the central institutions of fairness of the 20th century. The NES will do the same for the 21st, giving people confidence and hope by making education a right, not a privilege, and building bridges where the Conservatives build barriers (Labour Party 2017: 34).

Labour will reintroduce maintenance grants for university students, and we will abolish university tuition fees.

University tuition is free in many northern European countries, and under a Labour government it will be free here too (Labour Party 2017: 43).

The Labour Party wants all these new elements in its discourse but wants them as natural moments. It wants no one to look skeptical and wonder: “Is this natural? What does this have to do with education?” In these terms, the instrumentality of education in populist articulations is a relation of quasi-transparency that emerges from a feeling of ambiguity since the extension of every prosthetic articulation (equivalence) is only possible on condition of an unwanted feeling of reduction (difference). Now, I turn to this horrific aspect.

Horrorific fantasy, a reminder of amputation, and fear of repulsion

No matter how the embodiment of the instrumentality of education looks natural, what is articulated as an integral part of the body risks provoking a feeling of alienation when it is seen as unauthentic or instrumental. We find something illuminating about this in the Lacanian reading of the mirror stage; it is a stage in psychological development when seeing his image in the mirror leads the child to become aware of his body and distinguish it from other bodies. Thus, in the mirror stage the child attempts to stave off alienation by producing a sense of integrity and wholeness. We find the same logic in reading the instrumentality of education in populist articulations co-prosthetically. Here, self-awareness (as natural, not instrumental through the mirror) is created from the specular image of education with the identity of the people and the people with the identity of education. However, the disappearance of the border between the original body and the prosthetic one in a total fusion (between the body and its specular image), which is the condition of a good instrumentality and a good prosthesis, cannot be sustainably maintained since it is susceptible to be undone in moments of contestation (as the populist ones).

Such moments show instrumentality, not as a whole subject but as split between an original body and a prosthetic one.

Consequently, instrumentality becomes a relation whose elements face resistance to embody each other. The articulation of education as an instrument shows itself as only partially itself and belongs to other domains outside it (popular identity here). It is not itself to control and recognize itself; its naturalness is no longer natural. Similarly, for the identity of the people, in these moments of contestation, a sense of “inclusive awareness” leads to disintegration among the people over education. Remember, for instance, how although the discourse of Corbyn describes a beatific picture of the people in which education is for free and for everyone, he was accused of willing to destroy the economy of universities by imposing free tuition.

Corbyn does not see this horrific dimension that may appear to many; instead, he focuses on the horrific dimension of those existing articulations. This one is causing a disintegration of the original popular identity; if not in the present as we have shown before, then in the future. A horrific future is drawn in which the education the English people get has nothing to do with the future it deserves:

With automation and the Green Industrial Revolution bringing major changes to the industry, it is more important than ever that people have the opportunity to retrain and upskill throughout their lives. Under the Tories, adult education has undergone 10 years of managed decline. England already faces a shortage of people with higher-level technical qualifications, and demand for these skills will only grow as we create new green jobs (Labour Party 2019: 40)

Schools have faced years of budget cuts, leaving headteachers forced to beg parents for money for basic equipment. Despite promising to reverse their own cuts, the Tories latest funding announcement leaves 83% of schools still facing cuts next year (Labor Party 2019: 39).

Conclusion

This antagonist reading of instrumentality as recognized in a circular move between an empirical and an ontological level has proved to be productive, permitting a better and more explicative analysis of instrumentality that can account for the different nuances of the instrumental relation of populism and education (Glynos and Howarth 2007). However, this is productive also for at least two other ethical and democratic reasons. Firstly, when instrumentality is confined to an empirical level, some articulations of education are declared natural and thus permitted while others are instrumental and thus are banished. Consequently, because the political is ontological and cannot be banished, instead of being played in the democratic space, instrumentality turns to be substituted by essentialist distinctions, such as racist, moralist, or nationalist ones (Mouffe 2005). Finally, recognizing the inability of all instrumentalities to fix the radical ontological negativity, it is necessary to accept the succession of different instrumentality projects without closing any of them into a final totalitarian fullness (Vardoulakis 2020).

Bibliography

- Burns C., 2008, *Margaret Thatcher's greatest achievement: New Labour*, Conservative Home, <https://conservativehome.blogs.com/centreright/2008/04/making-history.html> [accessed: 1.08.2021].
- Freud S., 1961, *Civilization and its discontents*, New York: W.W. Norton.
- Glynos J., Howarth D., 2007, *Logics of critical explanation in social and political theory*, London–New York: Routledge.
- Ihde D., 1990, *Technology and the lifeworld. From garden to earth*, Indiana University Press.
- Labour Party, 1997, *New Labour because Britain deserves better*, London: Labour Party, <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1997/1997-labour-manifesto.shtml> [accessed: 28.08.2021].
- Labour Party, 2017, *For the many not the few*, London: Labour Party, <https://labour.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/labour-manifesto-2017.pdf> [accessed 28.08.2021].
- Labour Party, 2019, *It is time for real change*, London: Labour Party, <https://labour.org.uk/wp-content/uploads/2019/11/Real-Change-Labour-Manifesto-2019.pdf> [accessed 28.08.2021].
- Laclau E., 1990, *New reflections on the revolution our time*, London–New York: Verso.
- Laclau E., 2005, *On populist reason*, London–New York: Verso.
- Laclau E., Mouffe C., 2014, *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, London–New York: Verso.
- Marchart O., 2012, *Antagonism and technicity. Bernard Stiegler on Eris, Stasis and Polemos*, “New Formations” no. 77.
- Mouffe C., 2005, *The return of the political*, London: Verso.
- Stavrakakis Y., 2002, *Lacan and the political*, London–New York: Routledge.
- Stiegler B., 2003, *Technics of decision an interview*, “Angelaki” vol. 8.
- Szkudlarek T., 2017, *On the politics of educational theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, London–New York: Taylor & Francis.
- Szkudlarek T., 2019, *Postulational rhetoric and presumptive tautologies: the genre of the pedagogical, negativity, and the political*, “Studies in Philosophy and Education” vol. 38, iss. 4.
- Tony Carusi F., Szkudlarek T., 2020, *Education is society... and there is no society. The ontological turn of education*, “Policy Futures in Education” vol. 18.
- Vardoulakis D., 2020, *Radicalizing radical negativity: On Oliver Marchart's thinking antagonism*, “Etica & Politica/Ethics & Politics” vol. 3, iss. 22.

Summary

This contribution refuses two positions: one defends education against instrumentality, and the other reduces education to a political instrument. Alternatively, it recognizes instrumentality as precarious but necessary. Thus, with focus on populist articulations, education is instrumentalized as a demand to fix the people's incompleteness as a totality. However, both education and the people are lacking totalities, and it is through their articulation as prosthetic bodies one to the other that they help each other to be, however without fully being.

Keywords

education, populism, instrumentality, antagonism, radical negativity

Streszczenie

Instrumentalizm w perspektywie radykalnego braku.

Edukacja i populizm jako wzajemne protezy

Artykuł przeciwstawia się dwóm stanowiskom. Pierwsze broni edukacji przed instrumentalizmem, drugie redukuje ją do narzędzia polityki. Alternatywnie uznają tu instrumentalizm za prowizoryczny, ale nieunikniony. Gdy spojrzymy na strategie populistyczne, widzimy, jak edukacja staje się narzędziem służącym budowaniu społecznej całości (totalności) ludu. Jednak zarówno ów lud, jak i edukacja są całościami wybrakowanymi. Dopiero ich połączenie jako wzajemnych protez pomaga im zaistnieć – chociaż żadnemu z nich w pełni.

Słowa kluczowe

edukacja, populizm, instrumentalizm, antagonizm, radykalna negatywność

Recenzje i sprawozdania

Edyta Zierkiewicz
ORCID: 0000-0003-0312-874X
Uniwersytet Wrocławski

Recenzja książki Martyny Pryszmont
pt. *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze
i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach
nad macierzyństwem*

Jakościowe badania naukowe nie powinny kojarzyć się z brakiem jakiegokolwiek warsztatu czy rygoru postępowania badawczego (w tym z nieprzestrzeganiem przyjętych zasad, na przykład wiarygodności i transferowalności; zob. Muszyński 2018; Finlay 2006; Meyrick 2006; Johnson, Waterfield 2004; Krefting 1991). Tak jednak nadal się dzieje; co gorsza, wciąż ukazują się publikacje, których autorzy hołdują zasadzie pełnej dowolności, wynikającej najczęściej ze źle pojętego przez nich relatywizmu. Publikacją, którą można uznać za przykład takiej „metodologicznej agnologii” jest książka Martyny Pryszmont pt. *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem* (Atut 2020). O zawartości tej książki będzie traktować niniejszy tekst.

Tytuł recenzowanego opracowania, zawierający niezrozumiałą metaforę („sztuka wyjścia”), niewiele wyjaśnia; jednak w pierwszym rozdziale autorka zaznajamia czytelników ze swoim konceptem. Uznaje w nim badania jakościowe za „twórcze, refleksyjne i autonomiczne”; kreujące „hybrydy teoretyczne”, będące kombinacją „elementów pochodzących z różnych tradycji badawczych”, które sprawiają, że „poszukujący [*sic!*] przybliży i pogłębia rozumienie badanych światów”. To zaś powoduje, że „autonomia badacza rozciąga się na obszar tworzonych perspektyw poznawczych, a także jego autentycznej, nieskrępowanej regułami i konwencjami naukowymi, obecności w terenie badań” (s. 48). W związku z tym autorka zdecydowała, że wyjdzie „poza określoną konwencję, standard, horyzont poznawczy”, by realizować pewnego rodzaju sztukę „kreowania trajektorii poznania”. W takim ujęciu metodologia badań rozumiana jest jako „sztuka wyjścia poza naukę”¹,

¹ Podkreślenia w cytatach, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autorki recenzji.

w kierunku życia jednostek” (s. 49). W tym miejscu ogólnie można stwierdzić, że autorce udało się zrealizować ten postulat: książka egzemplifikuje „pozanaukowość” i duże braki w wiedzy metodologicznej.

Jako pierwsza podczas lektury rzuca się w oczy bezradność Pryszmont wobec „opornej materii” języka; w książce trudno znaleźć kilka poprawnych pod względem językowym zdań z rzędu. Nie dostrzegając swojej nieporadności, autorka konstruuje własne (nieuzasadnione naukowo i językowo) pojęcia i wielokrotnie ich używa, na przykład „k o m b o m e t o d o l o g i a” (tu: oznaczająca, wspomnianą już, kombinację elementów różnych tradycji badawczych oraz „nowe narzędzia poznawcze” [dlaczego właśnie narzędzia?]; s. 48). W innym miejscu Pryszmont stwierdza, że

priorytetem niniejszej pracy jest przybliżenie takich praktyk badawczych, w których metodologia badań traktowana jest jako sztuka projektowania różnych trajektorii poznania i działania w świecie społecznym. Są to konstrukcje metodologiczne kreowane przez twórczych i zaangażowanych uczestników badań; określam je jako kombo metodologie umożliwiające realizację celów poznawczych i praktyczno-społecznych (s. 119).

Można by zapytać, czy od tej pory studium przypadku – jako że dopuszcza stosowanie różnych technik gromadzenia materiału empirycznego – będzie nazywane kombo metodą?

Autorka, w swoim mniemaniu, opracowała własną koncepcję metodologiczną, którą jest gotowa podzielić się z innymi:

metodologia badań zrealizowana w autorskiej inicjatywie badawczej [...] przyjmuje charakter kombo metodologii złożonej z różnych paradygmatów [...] podejść [...] metod i technik [...] narzędzi badawczych [...] oraz narzędzi wspomagających proces artystyczny [...] dzięki której realizowane były działania badawcze, jak również artystyczne (s. 119).

Recenzowana publikacja jest przede wszystkim towarem wtórnym, przygotowanym z opisanych już wielokrotnie przez autorkę „półproduktów” (zob. np. Pryszmont 2013a, 2016). Pryszmont była bowiem pomysłodawczynią pięciu, niezależnych od siebie, projektów – określanych mianem badawczych, ale realizujących przede wszystkim cele edukacyjne, uświadamiające² – podejmowanych kolejno w latach 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, które w recenzowanej pozycji zostały niejako uspojone i przedstawiane są jako jeden wspólny projekt badawczy.

To, jak bardzo prezentowane rozumienie metodologii jest odległe od obowiązującego „kanonu”, ujawniają wszystkie etapy realizacji opisanego w recenzowanej książce projektu „badawczego”, poczynając od sformułowania przedmiotu badań, przez cele badań, dobór strategii (i paradygmatu), po upowszechnianie wyników. „Obszar zainteresowań badawczych” (przedmiot badań?) to „doświadczenia macierzyństwa”.

² Oto przykładowe sformułowanie: „Niniejszy projekt badawczy związany jest z dążeniem do wypuklenia spojrzenia na macierzyństwo z perspektywy drogi życiowej kobiety i matki” (Pryszmont-Ciesielska 2013b: 11). Edukacyjno-społeczny wymiar projektów był podkreślany także poprzez prace powstające w ich wyniku (w 2012 r. były to fotografie/plakaty), a prezentowane publicznie różnym grupom odbiorców, na przykład podczas wystawy.

Wśród celów (ujednoliconego projektu) autorka wymienia: „uwrażliwienie na obecność różnych mikroświatów macierzyństwa oraz różnorodnych obszarów jego doświadczenia” (a w dalszych częściach publikacji używa już skracanej formuły: „uwrażliwienie na doświadczenia macierzyństwa” [?]); „rozpoznanie edukacyjnych aspektów badań z wykorzystaniem materiałów wizualnych”; „popularyzacja badań poświęconych macierzyństwu” (s. 121). Do każdego z pięciu projektów autorka sformułowała inne pytania (od trzech do sześciu w każdym z nich), z których żadne się nie powtarza, a część brzmi niezrozumiale, na przykład „Jakie jest macierzyństwo kobiet doświadczonych przemocą?”, „Jaki potencjał posiada doświadczenie macierzyństwa dla poznawanych kobiet?” (s. 121). Niejasne jest także utożsamienie strategii badawczych z formą prezentowania „wyników badań” (tu: plakat, album, etiuda filmowa) czy narzędzi badawczych z „narzędziami wspomagających proces artystyczny” (zob. s. 122–123). Autorka książki wielokrotnie wspomina, że projekty realizowane „w formie triangulacji badających” (to jest badaczek; s. 123) były przez nią samodzielnie opracowane (tu: przedmiot i cel badań, problemy badawcze) i ukierunkowane na określony efekt „artystyczny” (ta „samodzielność” czy wyłączność w decydowaniu o przebiegu realizacji projektu jest kwestią kontrowersyjną w kontekście wybranego ostatecznie podejścia badawczego, dlatego jeszcze do niej wróć).

Biorąc pod uwagę wywód prowadzony w książce, zrozumiałe jest, choć naukowo nieadekwatne, utożsamienie „tworzenia biografii” z „aktem sztuki” – właśnie to pozwoliło autorce „uzasadnić” wybór swojego podejścia badawczego (w którym lokuje odrębne wcześniej projekty) i dogodnie dla siebie ześlizgnąć się z obszaru nauki w obszar sztuki: „Zatem (re)konstruowanie swojej biografii i tym samym budowanie własnej tożsamości stanowi akt twórczy i może być odczytywany w kategoriach sztuki” (s. 153–154). Po tym krótkim „wyjaśnieniu”, jak metoda biograficzna staje się sztuką, w książce nie pojawiają się inne uzasadnienia dla tej kwestii (leitmotiwem książki jest zresztą dopasowywanie teorii i empirii do przekonania lub oczekiwań autorki).

Wybór podejścia użytego do uspoźnienia odrębnych projektów edukacyjnych ostatecznie „padł” na badania oparte na sztuce (ang. *arts-based research*). „Interesującą perspektywę prowadzenia poszukiwań badawczych z wykorzystaniem różnego rodzaju kreatywnych i twórczych form aktywności artystycznej stanowią badania posługujące się sztuką. W świecie metodologii badań są one trudne do zdefiniowania, podobnie jak badania z wykorzystaniem biografii” (s. 154). Tutaj warto dodać, że określając jeden z projektów mianem badań biograficznych, Pryszmont oprócz narracji o życiu matek zbierała także „biografie nieprzeżyte” (s. 174).

Kluczowe, wydawać by się mogło, dla recenzowanej tu pracy podejście badawcze omówione zostało niezwykle powierzchownie – zaledwie na pięciu stronach (s. 154–158).

Uwzględniając powyższe nazewnictwo oraz ustalenia definicyjne, w niniejszej pracy będę posługiwała się określeniem badania posługujące się sztuką. W procesie badawczym wykorzystuję aktywność artystyczną, zogniskowaną na wybranych formach sztuki, tj. plakacie, albumie fotograficznym i etiudzie filmowej, do przybliżania mikroświatów macierzyństwa kobiet, a także edukacji odbiorców zrealizowanych projektów. [...] Jednocześnie istotnym założeniem tych badań jest to, iż mają one służyć ujawnianiu różnych zagrożeń i pobudzać działania do zmiany tych negatywnych praktyk (s. 156 – podkr. w oryg.).

Należy zauważyć, że ani w poprzedzającej ten wywód części książki, ani na dalszych stronach autorka nie podejmuje refleksji nad sztuką (w tym nad, wydaje się niezwykle ważną w tym kontekście, sztuką krytyczną), historią sztuki czy działaniami społeczno-artystycznymi. Podkreśla natomiast, że sama „wytwarza sztukę”, na przykład w postaci „plakatu” prezentującego dwa–trzy zdjęcia i trzy krótkie fragmenty tekstu/cytaty z wywiadu, dopracowanego w ostatniej fazie przez grafika! Po co kończyć studia artystyczne (na przykład aktorstwo), reżyserię czy scenopisarstwo, jeśli wystarczy, na podstawie zebranej narracji, samodzielnie „wytworzyć” scenariusz monodramu, zagrać w spektaklu i go wyreżyserować? Zaskakujące jest to, że Pryszynt, wraz ze „współbadaczkami”, realizowała (w ramach dwóch projektów) etiudy filmowe, choć nie miały do tego przygotowania, o czym autorka pisze otwarcie (zob. s. 160, 179–180).

Oba projekty realizowane były w ten sam sposób, tj. miały ustaloną przeze mnie strukturę obejmującą zarówno czynności badawcze, jak i artystyczne. Niemniej realizacja części artystycznej spowodowała, iż podczas trwania projektów wprowadzane były niezaplanowane wcześniej elementy lub modyfikowane wcześniej ustalone zasady. Wynikało to głównie z braku wiedzy na temat tworzenia etiud filmowych w momencie ich planowania (s. 179).

Autorki recenzowanej pracy nie zajmuje ani metodologia, ani sztuka, na których się nie zna – i wydaje się nie mieć z tym problemu. Z książki wyraźnie wynika, że interesuje ją po prostu przeżywanie własnego macierzyństwa i nieco ekshibicjonistyczne (celebryckie?) dzielenie się nim oraz ewentualne współdoświadczenie go z innymi matkami. Po co i dlaczego więc zamierzyła się na opracowanie książki o metodologii (nie mówiąc o sztuce)? Naprawdę trudno stwierdzić.

Chociaż, jak wspominałam, autorka próbowała opisać podejście oparte na sztuce, to nie potrafiła wykorzystać tej dostępnej już szeroko wiedzy w swoich opracowaniach oraz w projektach. Ba, wielokrotnie i bez zawstydzenia pisze o tym, jak przeinaczała ustalenia metodologiczne lub zaprzeczała założeniom wybranego podejścia. Oto jeden z takich przykładów:

Zrealizowane badania nie polegały na modelu bazującym na wspólnych działaniach uczestników badań. Istotą tego podejścia jest bowiem zaangażowana aktywność uczestników [...] na rzecz kolektywnie określonych celów, prowadząca do ulepszenia, a także zmiany zastanej rzeczywistości społecznej. Tego typu projekty [...] mają często zaangażowany, krytyczny, a nawet polityczny charakter. Natomiast realizowane przeze mnie badania, mimo założonych celów społecznych, związanych z uwrażliwianiem na różnorodność doświadczeń macierzyństwa, a nawet edukację w tym zakresie, nie polegały na realizacji wspólnego projektu badawczego, zorientowanego na zmianę społeczną *sensu stricto*. [...] w trakcie ich realizacji nie został wypracowany

model, który umożliwiłby przeprowadzenie działań wspólnych z osobami badanymi. Rola matek ograniczała się wyłącznie do przekazania informacji na temat światów ich życia, szczególnie w kontekście opisu doświadczeń macierzyńskich (s. 161).

W tym miejscu trzeba spytać: jeśli większość założeń badań opartych na sztuce (zob. na przykład Finley 2009), czy tu: posługujących się sztuką, została zanegowana, a nawet pogwałcona, to czym w takim razie są i jaki mają charakter projekty prezentowane w recenzowanej książce? Uzupełniając niejako to pytanie, dodam, że autorka – wbrew wybranemu podejściu, bazującemu na paradygmacie postmodernistycznym (zob. Finley 2009) – osobiście przyznaje, że w jej projektach (edukacyjnych) striangulowane zostały trzy paradygmaty (bazujące na wykluczających się założeniach ontologicznych i epistemologicznych): interpretatywny, krytyczny i postmodernistyczny.

Cała książka to dzieło w wysokim stopniu zaskakujące – trudno wskazać, co jest w niej najsłabsze i najbardziej nienaukowe; można jednak między innymi stwierdzić, że metodologicznym nieporozumieniem jest opis procedury analitycznej materiału „empirycznego” (s. 186–207). Autorka wyróżnia dwa „poziomy” analizy: treściową (w rzeczywistości chodzi o formalną) i merytoryczną (pytanie: czy pierwsza analiza jest niemerytoryczna i co tu oznacza przymiotnik „merytoryczna”?). Z wywodu wynika, że w jednym z projektów pojawił się także trzeci poziom analizy, całkowicie niepojęty i nieuzasadniony naukowo: „analiza danych wytworzonych” przez badaczkę. Tak więc najpierw prowadziła wywiad z wybraną matką, następnie, na podstawie jej narracji, „przygotowywała” scenariusz i reżyserowała etiudę, a na końcu poddawała „analizie” swoją etiudę nagrany na filmie (s. 202).

Nie będę szczegółowo charakteryzowana braków w wiedzy metodologicznej autorki w odniesieniu do prowadzenia analizy danych – wydaje się, że wystarczające będzie wskazanie, iż aktywność analityczna sprowadza się przede wszystkim do dobierania odpowiednich cytatów do problemów badawczych – co oznacza, że autorka nie ma pojęcia, na czym polega ten etap badań. Charakteryzując analizę treściową, pisze ona tak:

Kolejny etap [...] polegał na wyborze kluczowych fragmentów narracji skoncentrowanych na problemach badawczych. [...] wybrane fragmenty stanowiły główny trzon przygotowanych plakatów, esejów i etiud filmowych. Niemniej to, co cechuje tę analizę, to fakt, iż odnosi się ona wyłącznie do wyboru odpowiednich fragmentów pochodzących z materiałów badawczych. Pozostają one w oryginalnej formie, bez jakiegokolwiek ingerencji ze strony poznającego (s. 189–190 – podkr. w oryg.).

Natomiast specyfiką analizy merytorycznej było poszerzenie dotychczasowej analizy, tj. zawierającej się w kolejnych etapach analizy treściowej, o interpretację skoncentrowaną na problemach badawczych oraz tę dokonywaną w perspektywie wybranych tradycji teoretycznych, zgodnych z problematyką badawczą dyscypliny naukowej (s. 188 – podkr. w oryg.).

Te niezrozumiałe omówienia sugerują, że autorka nie bardzo wie, na czym polega praca z danymi (zob. też tab. 7, s. 195). Kolejną znaczącą niejasność wprowadza stwierdzenie: „W opisywanych badaniach każda badająca przeprowadzała

indywidualną analizę treściową (podstawa przygotowanych prac artystycznych [które jednocześnie były „prezentacją wyników badań” – E.Z.] oraz merytoryczną (artykuły naukowe przygotowane na podstawie zrealizowanych projektów)” (s. 192). Oprócz „rozgryzania” sensu zdania, warto zapytać o to, kto „analizował” dane zebrane w projektach? Jeśli każda z badaczek (jak to wynika z cytowanego stwierdzenia), to dlaczego autorka książki niejako przywłaszcza sobie cudzą pracę?

Metodologiczną „grozą wieje”, gdy przyjrzeć się etycznemu wymiarowi badań. O znaczeniu podjęcia namysłu etycznego na etapie projektowania badań oraz o konieczności przestrzegania założeń etycznych już podczas ich realizacji (w szczególności badań jakościowych) powstało bardzo wiele opracowań naukowych. Ich autorzy podkreślają ważność dbania o szeroko rozumiane dobro osób badanych/uczestników badań. Warto tutaj zaznaczyć, że w recenzowanej książce tylko raz występuje termin troska – w niezbyt zrozumiałym ujęciu. Przytoczę dłuższy fragment z ostatnich stron książki, gdzie autorka odnosi się do etycznego aspektu badań, dodając w kilku miejscach moje własne pytania:

zastosowana multiparadygmatyczna metodologia badań spowodowała, iż podczas jej realizacji [realizacja metodologii?] pojawiło się wiele problemów natury etycznej [metodologia powoduje problemy natury etycznej?]. Troska o refleksyjny namysł nad tymi aspektami była ważnym wymiarem aktywności badawczej. Niemniej źródłem tych problemów była także wybrana problematyka, która dotyczyła intymnych doświadczeń kobiet [problematyka dotyczyła doświadczeń?]. Przybliżenie tych doświadczeń w opisywanych projektach badawczych miało na celu zwrócenie uwagi na te przeżycia kobiety i tym samym pobudzenie krytycznej refleksji na temat mikroświatów macierzyństwa [celem badań było zwrócenie uwagi na przeżycia itd.?]. Otwiera to [to przybliżenie?, to zwrócenie uwagi?, czy to pobudzenie krytycznej refleksji?] nowe spojrzenie na rolę nauki i sprzęgniętej z nią metodologii badań [?]. Dotyczy [?] ono [jak wyżej] wyjścia poza schemat nauki i metodologii przyporządkowanej światu akademii [?], na rzecz tej, którą zajmują ważne problemy społeczne [metodologię zajmują problemy społeczne?] – ich naświetlanie i poszukiwanie optymalnych rozwiązań [metodologie zajmuje poszukiwanie rozwiązań problemów społecznych?]. Taki cel wpisany był w realizację mniejszej inicjatywy badawczej. Przybliżenie mikroświatów macierzyństwa miało służyć dowartościowaniu różnych doświadczeń [celem „przybliżenia” było dowartościowanie doświadczeń?] kobiet będących matkami [czy cel jest tu utożsamiany z etycznością badań?] (s. 243–244).

Susan Finley, za którą Pryszynt używa nazwy metody, pisze, że w badaniach posługujących się sztuką istotna jest

dyskusja na temat problemów etycznych, które dotyczą relacji pomiędzy badaczami i społecznościami, w których oni pracują. [...] uczestnicy przestali być tylko obiektami badań, stając się zamiast tego współpracownikami badacza, a nawet współbadaczami [...]. W przypadku badań tego typu, czyli badań dotyczących kwestii istotnych dla lokalnych społeczności, badacze i uczestnicy badań aktywnie rozwijali etykę troski, która w końcu stała się obowiązującym standardem w ramach nowego paradygmatu badań społecznych (Finley 2009: 59).

Z tego i innych opracowań naukowych (zob. na przykład Damianakis, Woodford 2012; Lafrenière *et al.* 2012; Kuri 2020) wynika, że badania posługujące się sztuką powinny przestrzegać takich założeń etycznych jak: 1) współpraca badacza z badanym,

2) realizacja celu badań ważnego dla ich uczestnika, tj. badanego, a jeśli to możliwe wskazanego przez niego, 3) wspólnie tworzona praca artystyczna, realizowana w procesie badawczym lub będąca jego istotną częścią, albo też uznanie, że autorem pracy jest uczestnik badań (tu: podważone zostaje tradycyjne nastawienie na reprezentację badanego, skutkujące niedoreprezentowaniem tak zwanych grup wrażliwych lub błędnym ich reprezentowaniem przez badacza), 4) zrealizowanie celu badań powinno prowadzić do zmiany niekorzystnej dla badanego sytuacji. Żadne z tych (i innych) założeń (a nawet warunków) *arts-based research* nie zostało spełnione.

W przypadku badań przedstawianych w książce *Metodologia jako sztuka wyjścia* matki nie były pełnoprawnymi uczestniczkami badań, ale zostały wykorzystane do „dostarczenia materiału empirycznego” badaczkom (o czym autorka otwarcie pisze między innymi w cytowanym już przeze mnie fragmencie: „Rola matek ograniczała się wyłącznie do przekazania informacji na temat światów ich życia, szczególnie w kontekście opisu doświadczeń macierzyńskich”; s. 161), zatem potraktowano je (ich doświadczenia) jak przedmiot badań/inicjatyw edukacyjnych. Matki-narratorki nie uczestniczyły w procesie „analizy” dostarczonych przez nie „danych”, zatem nie były współautorkami ani tym bardziej autorkami „wytwarzanej sztuki”, to jest plakatów, etiud filmowych i tak dalej. Ich doświadczenia były przedmiotem aktywności badaczek, które zgodnie z – nawet nie własnym, tylko narzuconym im przez Pryszmont – celem i wzorem (re)prezentowały matki-narratorki, wypowiadały się za nie, pokazywały to, co w ich przeżyciach same uznały za istotne. Nie została spełniona żadna z wytycznych koncepcji etyki troski, opracowanej przez Carol Gilligan (zob. na przykład 2015). Ponieważ cel badań/inicjatyw edukacyjnych nie został sformułowany przez badane, ani nawet wspólnie z nimi (nie mówiąc o tym, że jest bardzo niejasny, niepoprawnie skonstruowany), nie prowadził on do zaspokojenia ważnych dla uczestniczek badań (badanych) potrzeb i nie prowadził do zmian w ich sytuacji życiowej. Co więcej, Pryszmont wielokrotnie i wprost pisze (w trzecim rozdziale, którego podtytuł brzmi *W stronę metodologii inicjujących uczenie się*), że to ona lub projektowane w głównej mierze przez nią inicjatywy edukacyjne/badania umożliwiały uczenie się – zarówno badanym (tu: ze swojej własnej biografii), jak i osobom zaangażowanym do realizacji projektów (na przykład badaczkom z zespołu badawczego czy studentkom PWST grającym w etiudach filmowych) oraz odbiorcom „prac artystycznych”: „Poznające (tj. badaczki) otrzymały zatem sposobność, aby przyjrzeć się własnym doświadczeniom macierzyństwa [...]. Możliwość uczenia się z biografii Innych otrzymały także osoby wspomagające projekt oraz odbiorcy badań” (s. 151). W tym kontekście należy mówić wyłącznie o, deklaratywnie krytykowanym przez autorkę, a w rzeczywistości realizowanym, nastawieniu na nauczanie!

Z racji tego, że autorka recenzowanej książki jest kierowniczką Pracowni Metodologii w Instytucie Pedagogiki i prowadzi wykłady z metodologii, można się obawiać, że ta jej praca wkrótce stanie się lekturą obowiązkową i swoistym wzorem postępowania metodologicznego w badaniach dla studentów.

Literatura

- Damianakis T., Woodford M.R., 2012, *Qualitative research with small connected communities. Generating new knowledge while upholding research ethics*, „Qualitative Health Research” vol. 22.
- Finlay L., 2006, ‘Rigour’, ‘ethical integrity’ or ‘artistry’? *Reflexively reviewing criteria for evaluating qualitative research*, „British Journal of Occupational Therapy” vol. 69.
- Finley S., 2009, *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. wyd. pol. K. Podemski, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gilligan C., 2015, *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, tłum. B. Szelewa, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Johnson R., Waterfield J., 2004, *Making words count. The value of qualitative research*, „Physiotherapy Research International” vol. 9.
- Krefting L., 1991, *Rigor in qualitative research. The assessment of trustworthiness*, „The American Journal of Occupational Therapy” vol. 45.
- Kuri E.L., 2020, *Ethics in arts-based research. Drawing on the strengths of creative arts therapists*, „Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy” vol. 54.
- Lafrenière D., Hurlimann T., Menuz V., Godard B., 2012, *Health research: ethics and the use of arts-based methods in knowledge translation processes*, „International Journal of the Creative Arts in Interdisciplinary Practice” iss. 11.
- Meyrick J., 2006, *What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality*, „Journal of Health Psychology” vol. 11.
- Muszyński M., 2018, *Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna*, „Rocznik Andragogiczny” t. 25.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2013a, *Mikroświaty macierzyństwa*, „Rocznik Andragogiczny” t. 20.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2013b, *Wprowadzenie* [w:] *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, red. eadem, Wrocław: Atut.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2016, *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” t. 19.

Autorzy/Authors

Abdellatif Atif – MA, Free University of Bolzano (Italy)

Monika Humeniuk – dr, Uniwersytet Wrocławski / University of Wrocław (Poland)

Lucyna Kopciewicz – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

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

Zbigniew Kwieciński – prof. dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa / University of Lower Silesia (Poland)

Joanna Rutkowiak – prof. emerytowana, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Łukasz Stankiewicz – dr, Ateneum – Szkoła Wyższa / Ateneum – University in Gdańsk (Poland)

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

Karolina Starego – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Colette Szczepaniak – mgr, Uniwersytet Szczeciński / University of Szczecin (Poland)

Tomasz Szkudlarek – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Oskar Szwabowski – dr hab., Akademia Pomorska w Słupsku / Pomeranian University in Słupsk (Poland)

Edyta Zierkiewicz – dr hab., prof. Uniwersytetu Wrocławskiego / University of Wrocław (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” powstało w 1998 roku. Jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Czasopismo jest indeksowane w bazach ERICH+, DOAJ, i Google Scholar Scientific Commons.

Zgłaszanie utworu

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

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

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

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

Standardy wydawnicze

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

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja oraz numer ORCID – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;

- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.
Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.

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

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość.

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

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

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

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

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

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

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

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

Information for authors

„Ars Educandi” is an annual academic journal established in 1998 affiliated with the Institute of Education, University of Gdańsk. The journal is indexed in ERICH+, DOAJ, and Google Scholar Scientific Commons.

Submissions

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

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

No publication fee is charged and the authors do not receive gratification in „Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, providing that such changes have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards

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

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation and ORCID – 12;
- the title of the paper centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1.5, margins 2.5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1.0.

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

- pictures to be included in the text should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal editor of MS Word should be integrated.

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

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

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

For the exact format of references, please see the style used in previous issues of “Ars Educandi”.

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

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

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

The responsibility for providing exact information about all authors and contributors, including those providing material or financial support, shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, and any such attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika „Ars Educandi” informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN: 2083-0947). Od roku 2011, każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa

ISSN (ONLINE): 2657-6058.

Czasopismo ARS EDUCANDI jest indeksowane w bazach ERICH+, DOAJ, Google Scholar Scientific Commons

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Adres Redakcji/Editor's address
„Ars Educandi”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

Strona internetowa/Website

<http://www.arseducandi.ug.edu.pl>
<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi>