

Komitet Naukowy:

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

Zespół Programowy:

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

Redakcja:

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

Redakcja i konsultacja tekstów w języku angielskim:

Michał Daszkiewicz

Recenzent:

Prof. dr hab. Joanna Rutkowiak

Projekt okładki i stron tytułowych:

Andrzej Taranek

Redaktor Wydawnictwa:

Ariana Nagórska

Skład:

Przemysław Kołodziej

Publikacja finansowana ze środków własnych
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010

ISSN 1230-607-X

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121
81-824 Sopot
Tel./fax: (58) 523-11-37; 523-14-83
<http://wyd.ug.gda.pl>, e-mail: wyd@ug.gda.pl

Spis treści / Contents

Piotr Zamojski

<i>Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice – słowo wstępne.....</i>	8
<i>The question of the „first issues” in pedagogy – foreword.....</i>	14

OTWARCIA / OPENINGS

Ewa Rodziewicz (Uniwersytet Gdański)

<i>Teraźniejszość i metafora „pais-ago” wobec problemu odstawiających się przeźrzeni znaczeń kultury i edukacji (rozmawia dr Małgorzata Lewartowska-Zychowicz).....</i>	23
---	----

Justyna Siemionow (Uniwersytet Gdański)

<i>Istota resocjalizacji penitencjarnej a kwestie pierwsze w pedagogice – wokół rozważań Henryka Machela.....</i>	46
---	----

PODSTAWOWE PYTANIA / BASIC QUESTIONS

Gert Biesta (The Stirling Institute of Education)

<i>Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education.....</i>	55
---	----

Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

<i>Pytania pierwsze o wychowanie i zadania pedagogiki.....</i>	70
--	----

NEOLIBERALNE UWIKŁANIA / NEOLIBERAL ENTANGLING

Henry A. Giroux (McMaster University)

<i>Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking the Higher Education as the Practice of Freedom.....</i>	75
--	----

Eugenia Potulicka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

<i>Pytania o skutki neoliberalnej kultury i edukacji – aspekt jednostkowy i społeczny.....</i>	90
--	----

ZADANIE NORMATYWNOŚCI /
PROBLEM OF NORMATIVITY

- Bogusław Śliwerski** (Chrześcijańska Akademia Teologiczna)
Normy wychowania.....117
- Tomasz Szkudlarek** (Uniwersytet Gdański)
Zadanie rekonstrukcji normatywności – wynaleźć pedagogikę na nowo
(rozmawiają Piotr Zamojski i Sylwester Zielka).....131

WYZWANIA PRAKTYCZNOŚCI /
CHALLENGES OF PRACTICE

- Dorota Klus-Stańska** (Uniwersytet Gdański)
Poza kulturę nadzoru: eksperymentowanie w szkole i ze szkołą
(rozmawia Sylwester Zielka).....149
- Robert Kwaśnica** (Dolnośląska Szkoła Wyższa)
Zadanie krytyki i redefinicja praktyczności – ku pedagogice uwikłanej
w humanistyce
(rozmawia Piotr Zamojski).....169

RECENZJE – INSPIRACJE – DYSKUSJE

- Lech Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*,
Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009,
Wiesław Andrukowicz (Uniwersytet Szczeciński).....181
- Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. I, *Szkice z dziejów*, red. Edmund Kotarski, s. 419; t. II, *Wybór źródeł z XVI i XVII wieku*, red. Lech Mokrzeki, s. 323; t. III, *Wybór źródeł od XVI do XVIII wieku*, red. Zbigniew Nowak, s. 561; t. IV, *W progach muz i Minerwy*, red. Zofia Głombiowska, s. 261, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008
Marian Pawlak (Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy).....188
- Noty o Autorach.....191
- Zaproszenie do współpracy.....192
- Call for papers 2011.....194

Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice – słowo wstępne

Síódmy tom Rocznika Naukowego „Ars Educandi” – zgodnie z przyjętą formułą – jest poświęcony różnym ujęciom jednej kategorii tematycznej. Jednak ze względu na okoliczności jest to niewątpliwie tom wyjątkowy.

Przed wszystkim jest on dedykowany gdańskim **profesorom Ewie Ródziewicz i Henrykowi Machelowi**, świętującym w tym roku swoje jubileusze. Prezentowany tom afiliowanego przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego Rocznika Naukowego „Ars Educandi” jest zatem wyrazem najwyższego szacunku i wdzięczności za wieloletnią współpracę z Jubilatami, składanym przez Redakcję „Ars Educandi” oraz całą społeczność Instytutu.

Wyjątkowość tego tomu polega również na tym, że w swojej treściowej warstwie jest on złożony z odpowiedzi na pytanie postawione przez Zespół Programowy „Ars Educandi” wybitnym pedagogom, których udało się zaprosić do współpracy. Wszystkie zamieszczone w nim artykuły i wywiady należy rozumieć właśnie jako **odpowiedzi Autorów na pytania o „kwestie pierwsze” w pedagogice**.

Odpowiadają oni zatem na pytanie o to, co ich zdaniem jest dla nauk o edukacji dzisiaj sprawą pierwszorzędną, najbardziej palącą, którą należy natychmiast podjąć, która w sposób niecierpiący zwłoki domaga się poznawczej penetracji. Taka konstrukcja prezentowanego tomu wymaga jednak nie tylko wstępnego zarysowania problematyki, ale także dokonania niezbędnych wyjaśnień w zakresie zarówno pytania stawianego Autorom, jak i samej okoliczności odpowiadania na sformułowane wcześniej pytanie.

Otóż koniecznie – zanim przystąpi się do lektury tekstów składających się na ów tom – należy wziąć pod uwagę, że są to odpowiedzi na pytanie, które – jak każde pytanie zadane na serio – próbuje zagadnąć swojego adresata w pewien sposób i ukierunkować jego myślenie na daną sprawę. Oznacza to, że jako pytający mimowolnie próbowaliśmy wywierać na odpowiadających pewien nacisk, nieuchronnie strukturyzujący ich myślenie oraz – co zrozumiałe – ich odpowiadanie. Chociaż, zgodnie z sugestiami pełnej dowolności zawartymi w zaproszeniu do współpracy nad tym tomem, prezentowane poniżej teksty są zróżnicowane zarówno w swej formie, jak i treści, to jednak korespondują ze sobą w znacznej mierze na poziomie charakteru rozważań, jakie

są w nich prowadzone. W moim przekonaniu odpowiada za to specyfika pytania, które postawiliśmy.

Owo pytanie ma swoją historię. Po raz pierwszy publicznie postawiła je Joanna Rutkowiak, która – w ramach przygotowań do udziału w konferencji poświęconej przemianom pedagogiki w pierwszych 20 latach po przełomie transformacyjnym¹ – ustanowiła to pytanie jako centrum międzygeneracyjnego dialogu z początkującym badaczem². Udzielone wówczas odpowiedzi³ zaczęły jednak w perspektywie czasu ustępować miejsca innemu efektowi przeprowadzonego dialogu, mianowicie: uznaniu wagi samego pytania o „kwestie pierwsze” w pedagogice, o to, co jest dziś najważniejsze dla nauk o edukacji, o to, jaki fenomen może być dzisiaj dla pedagogiki najistotniejszy.

Pytanie o to, co pierwsze jest naturalnie pytaniem filozoficznym i jako takie uruchamia właśnie filozoficzny namysł. Nie jest to jednak pytanie o filozofię i dlatego niekoniecznie w odpowiedzi na nie pojawić się muszą koncepcje uważane za filozoficzne. W uznaniu pytania o kwestie pierwsze w pedagogice za filozoficzne nie chodzi przecież o ekspansję filozofii na pedagogiczne *feudum*, ale o to, że wyzwala ono specyficzny rodzaj namysłu, w którym do głosu muszą dojść przedzałożenia ogólnego charakteru, decydujące o naszym obrazie świata. Trzeba tu zatem zdać relację z tego, jak widzi się ów świat, aby można było wskazać, co w danym jego obszarze jest – wobec owego *status quo* – dla nas najważniejsze. Jest to zatem pytanie filozoficzne w sensie aksjologicznym, ponieważ bezpośrednio domaga się ono otwartego wartościowania danych kwestii jako „pierwszych” i „drugich”, najistotniejszych i tych mniej ważnych; w sensie metafizycznym, ponieważ żąda ustanowienia fundamentu, czyli tego, co pierwsze w pedagogice, ale także – co wydaje się szczególnie ważne ze względu na odpowiedzi zawarte w niniejszym tomie – w sensie krytycznym (czy hermeneutycznym), ponieważ zmusza swoich respondentów do odkrywania własnych przedzałożeń, do formułowania racji i przywoływania argumentów stojących za (przed) uznaniem danej kwestii za „pierwszą”, czyli logicznie uprzednich wobec rozstrzygnięć na poziomach metafizycznym i aksjologicznym.

Pomimo swej doniosłości pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice nie jest jednak czymś wyjątkowym czy rzadko spotykanym. Chociaż rzeczywiście nieczęsto stawia się je publicznie, to jednak każdy pedagog, który formułuje i uzasadnia swój problem badawczy, odpowiada sobie właśnie na to pytanie. Problem, w któ-

¹ *Pedagogika dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny*, 21–22 maja 2009, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, KNP PAN.

² Zob. J. Rutkowiak, P. Zamojski, *Transgresyjność pedagogiki w 20-leciu wolności w „kwestiach pierwszych”*. *Dialog międzygeneracyjny*, w druku.

³ W owym międzygeneracyjnym dialogu pojawiły się dwie różne edukacyjne kwestie, uznane za „pierwsze” dla pedagogiki: napięcie wynikające z przenikania się edukacyjnej elitarności z egalitarnością oraz brak nowych, autorskich, ryzykownych pomysłów na zmianę rzeczywistości edukacyjnej.

ry chcemy poznawczo się zaangażować, nie może być przecież czymś błahym – na stosunkowo długi okres jest on naszą „kwestią pierwszą”. Wszyscy zatem stawiamy sobie to pytanie – choć nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę. Być może tutaj także leży trudność wielu początkujących badaczy ze sformułowaniem swojego pierwszego badawczego problemu: muszą oni bowiem najpierw dowiedzieć się co – ich zdaniem – w danym momencie dziejowym jest dla pedagogiki sprawą największej wagi, co jest dla nich kluczowe w edukacyjnym świecie⁴. Niniejszy tom może okazać się niezwykle pomocny w tych poszukiwaniach.

Przed sensownym jego wykorzystaniem konieczne wydaje się jednak podjęcie jeszcze jednej refleksji. Otóż pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice, oprócz zawartego w nim potencjału uruchamiania filozoficznego namysłu nad edukacyjnymi sprawami, niesie w sobie także przedzałożenia dotyczące samej pedagogiki. Wyraźnie sugeruje ono przecież, że istotą poznawczego zaangażowania pedagogów są konkretne kwestie czy sprawy. Typowym poglądem uobecnionym w ogólnej i szczegółowych metodologiach nauk jest ten, według którego przedmiotem zainteresowania zachodniej nauki nowożytnej są zjawiska i teorie⁵, a nie sprawy. Tu jednak rzecz przedstawia się odmiennie: ważne stają się kwestie, jakieś domagające się rozsupłania węzły, konieczne do przezwyciężenia napięcia/sprzeczności, niezbędne do rozpoznania zawilości, nabrzmiałe, odwołujące się do naszej odpowiedzialności⁶ sprawy ludzi.

Bez wątpienia nie można tu przeprowadzić ostrej granicy dychotomizującej „kwestie” oraz „teorie” i „zjawiska”. Kwestie są bowiem splotem zjawisk i sposobów ich rozumienia; mogą być dostrzeżone tylko dzięki jakiejś teorii, oświetlającej w odpowiedni sposób dany zespół zjawisk; można podejmować próby pedagogicznej interwencji w te sprawy tylko dzięki odwołaniu się do określonego teoretycznego zasobu; dochodzą one do naszej świadomości zazwyczaj właśnie w postaci kłopotu ze zjawiskiem/zjawiskami, obok którego pedagog nie może przejść obojętnie. Jednak pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice zakłada takie pojmowanie pedagogiki, w którym teorie i zjawiska stają się istotne dopiero **w obliczu jakichś spraw ludzkich**⁷.

⁴ Por. w tej sprawie: K. J. Szmidt, *Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Impuls, Kraków 2010.

⁵ Por. na przykład ogólnometodologiczne rozdziały polskich podręczników metodologii pedagogiki: zob. np. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, „Żak”, Warszawa 2001, rozdział 1; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, rozdział 1.

⁶ Mam tu na myśli sens pozytywnej odpowiedzialności materialnej. Zob. w tej sprawie: H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1996.

⁷ Nie mam tu jednak na myśli pierwszeństwa w sensie przyczynowym. Kwestie, w obliczu których teorie i tłumaczone przez nie zjawiska stają się ważne, mogą wyłonić się dopiero dzięki

W takim ujęciu pedagogiki nie chodzi jednak w żadnym razie o jakąkolwiek deprecjację teorii czy empirii, ale o wskazanie źródła, ze względu na które teorie i zjawiska stają się dla pedagoga istotne, ważne i interesujące. Choć rzeczywiście zauważa się dziś, że pedagogika ma „kłopot z teorią”⁸, to jednak jest to kłopot zupełnie innego rodzaju niż na przykład ten, który pokonywano w teorii literatury⁹. Pojawiające się zarzuty o brak inklinacji do teoretyzowania, a nawet o swoistą ateoretyczność pedagogów, a także o redukcję teoretyczności zarówno do rekonstrukcji – sprawozdania z odczytu innych teoretyzacji, jak i do gry konwencjami na pograniczu eklezy w zainteresowaniu się wyłącznie stykiem różnych teorii – dotyczą ewentualności wynikających, jak się wydaje, ze skrajnie rozdzielnego, niemal dychotomizującego traktowania empirii i teorii. Pojęcie „kwestii pierwszych” może być – jak uważam – pomocne w przezwycięzeniu tej izolacji. Chodzi tutaj przecież o sytuację, w której fascynacje teoriami i zaangażowanie w empirię byłyby wzniecane i ożywiane jakimiś sprawami zasadniczymi, kwestiami czy problemami, które w danym momencie wydają się właśnie „pierwsze”, kluczowe, najistotniejsze.

Prezentowany VII tom „Ars Educandi” jest swoistym rezerwuarem takich „gorących”, „pierwszych” kwestii, w które – jak przekonują Autorzy – należy się zaangażować. Zebrane tutaj teksty wyraźnie pokazują, że odpowiedź na pytanie o kwestie pierwsze w pedagogice – pomimo metafizycznego i uniwersalistycznego charakteru pytania o to, co „pierwsze” – nie może mieć już dziś dogmatycznego charakteru, ale jest udzielana zawsze jako indywidualna i historyczna. Istotność danych kwestii jest zatem źródłowością złamaną, *po chorobie* – jak M. Heideggera komentuje G. Vattimo¹⁰ – owocująca słabym uniwersalizmem o lokalnym zasięgu¹¹. W tym tkwi szczególna wartość tych odpowiedzi, jako przekonujących do różnych propozycji w myśleniu o tym, co dziś najważniejsze w naukach o edukacji. W całości stanowią one potężny ładunek potencjalnych inspiracji dla uważnego i otwartego Czytelnika, których siłą jest właśnie różnorodność.

tym teoriom i za pośrednictwem zjawisk. Z kolei teorie i zjawiska przykuwają naszą uwagę ze względu na kwestie będące w centrum naszego zainteresowania.

⁸ Zob. D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1; eadem, *O znaczeniu teorii i metodyki w badaniach jakościowych (biograficznych) oraz o ich społecznym kontekście*, „Pedagogika Kultury” 2009, tom V. Kłopotu pedagogów z teorią i z empirią dotyczyły też znaczące wystąpienia na IV Ogólnopolskim Seminarium Metodologii Pedagogiki, pt. „Praktyka badań pedagogicznych”, które odbyło się na Uniwersytecie Gdańskim w dniach 11–12 maja 2010 roku. Mam tu na myśli wystąpienia: D. Urbaniak-Zajac, *Rola teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych*; K. Rubacha, *Praktyka badań nad edukacją. Pedagogika na tle nauk społecznych*.

⁹ Zob. A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Universitas, Kraków 2006.

¹⁰ G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, tłum. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006.

¹¹ Co staramy się podkreślić, systematycznie opatrując kategorię tytułową niniejszego tomu cudzysłowem.

Tom otwierają wypowiedzi Jubilatów. **Ewa Rodziewicz** rozpatrując metaforę „pais ago” jako istotową dla pedagogiki, zwraca uwagę na zmianę jej znaczenia, dokonującą się w kolejnych wielkich przełomach kultury Zachodu. Kulturowe zakorzenienie edukacji sprawia, że o konstytuujących ją procesach kształcenia i wychowania myśli się w danym czasie w określony sposób. Zyskanie zatem tej świadomości własnego czasu i ograniczoności właściwego mu myślenia wydaje się dziś dla pedagogiki „kwestią pierwszą”. Głos **Henryka Machela** w sprawie tego, co dziś dla pedagogiki najważniejsze, zrekonstruowała dla „Ars Educandi” **Justyna Siemionow**. Jako przedstawiciel penitencjarystyki H. Machel zwraca uwagę na warunki sensowności kary pozbawienia wolności, które widzi w umożliwieniu pełnienia jej pedagogicznej – tj. w tym wypadku resocjalizacyjnej funkcji. Wynika stąd konieczność rozpoznania jej wielowymiarowego i złożonego charakteru, który nie poddaje się radykalnym uproszczeniom – typowym dla pospiesznego namysłu nad karą więzienia.

Te dwa głosy, dotyczące – jak się wydaje – skrajnie odmiennej problematyki, potraktowaliśmy jako otwarcia dla myślenia o „kwestiach pierwszych” w pedagogice nie tylko ze względu na ich jubileuszowy charakter, ale także dlatego, że owa tematyczna rozpiętość – wstępnie już ukazująca potencjalną różnorodność kolejnych wypowiedzi – nie przeszkadza Jubilatom w utrzymywaniu wspólnego charakteru wywodzonych idei. Zwracają one bowiem uwagę na wielowymiarowość i niekonkluzywność spraw, które wydają się być dla pedagogiki „pierwsze” – co należy traktować jako istotną wskazówkę dla prób inspirującej lektury tych, jak i kolejnych tekstów.

Odpowiedzi **Gerta Biesty** i **Zbigniewa Kwiecińskiego**, traktując pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice jako pytanie o fundamenty namysłu nad edukacją, próbują przekroczyć – zawarty w redakcyjnym zaproszeniu do niniejszego tomu – dualizm koncepcyjnego zamknięcia tego zagadnienia między ahistorycznym i esencjalistycznym pojmowaniem kwestii pierwszych jako czegoś wiecznego i niezmiennego w pedagogice oraz kontekstualnym i dziejowym ich ujmowaniem jako czegoś zależnego od czasu i miejsca zapytywania. „To, co pierwsze” jest zatem możliwe do określenia i jako takie każdorazowo jest podstawą naszego namysłu nad edukacją, jednocześnie będąc historycznie uwarunkowane, otwarte i niedokończone. Nawet bowiem myślenie kontekstowe i świadome swojej dziejowości wychodzi od jakichś podstaw, które – tymczasowo chociaż – uniwersalizuje.

Z kolei wypowiedzi **Henry’ego A. Giroux** i **Eugeniei Potulickiej** wskazują na współczesne przemiany makrospołeczne jako na rzecz najistotniejszą dla uwagi pedagogów. W świetle tych artykułów zasadniczym współtwórcą procesów edukacyjnych jest neoliberalny przełom w kulturze, który – właśnie z poziomu makro – strukturyzuje każdorazowe działania podmiotów edukacyjnych, składające się na ich – nie tylko edukacyjną – codzienność. Obydwa teksty wyraźnie sugerują, że bez zrozumienia tego makrospołecznego kontek-

stu i bez rozpoznania jego roli w naszym codziennym życiu nie sposób sensownie mu przeciwdziałać. Dawanie mu odporu jawi się natomiast jako konieczne ze względów etycznych, gdyż jego dominacja stanowi żywotne zagrożenie dla funkcjonowania demokratycznych mechanizmów, będących ostatnimi już bastionami naszej wolności, godności i solidarności.

Wypowiedzi **Bogusława Śliwerskiego** i **Tomasza Szkudlarka** podejmują wspólny temat normatywności jako sprawy dziś dla pedagogiki najistotniejszej. Stanowią one swoisty kontrapunkt do poprzednich dwóch artykułów, wskazując na to, czego – w zetknięciu z makrospołecznym wymiarem neoliberalnej dominacji – najbardziej nam brakuje, jednocześnie pokazując, jak silnej komplikacji kwestia normatywności ulega w tym zetknięciu. Wyraźne wydaje się przekonanie obu tekstów, że normatywność w pedagogice – pomimo wielu istniejących propozycji teoretycznych – jest ciągle sprawą „do zrobienia”, niebywale złożoną i nie zamkniętą. Jednocześnie będąc – jak uważają Autorzy – kwestią najważniejszą, „pierwszą”.

Odpowiedzi **Doroty Klus-Stańskiej** i **Roberta Kwaśnicy** w swojej różnorodności wskazują na pewną wspólną płaszczyznę. Kluczowy okazuje się problem pedagogiki z praktycznością, która wydaje się mieć dzisiaj status gorszego obcego (*subaltern*) nauk o edukacji. Pedagodzy nie rozumieją praktyczności, albo redukują ją do techniczności, wulgarnie upraszczając własny namysł nad działaniem pedagogicznym. W tym stanie rzeczy swoje źródło ma wachlarz różnych postaw: strach przed praktycznością, jej deprecjacja, izolacja od świata *praxis*, a także abstrahowanie od niej, jako nieistotnej aberracji pożądanego *status quo*. Tymczasem to rejon *praxis* oznacza miejsce kontaktu pedagoga z człowiekiem wymagającym zaangażowania, w którym to zetknięciu może dopiero wyłonić się horyzont jakiejś sprawy jako kwestii pierwszej. Zaniedbanie tego obszaru przez pedagogikę paradoksalnie stawia zatem sprawę samej praktyczności jako dziś najistotniejszą. W ten sposób rozważna penetracja obszaru, dzięki któremu w ogóle mogą wyłonić się jakieś „kwestie pierwsze” dla pedagogiki, sama staje się ową „kwestią pierwszą”. Zatem teksty zamykające główną część prezentowanego tomu stanowią równocześnie ponowne otwarcie dla tekstów umieszczonych „przed” nimi. Lektura nie kończy się, ale rozpoczyna się od nowa...

Piotr Zamojski
(redaktor naczelny)

PODZIĘKOWANIA

Redakcja „Ars Educandi” chce wyrazić wdzięczność wszystkim Autorom za podjęcie trudu publicznej odpowiedzi na pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice, szczególnie wobec obfitości obowiązków, jakimi na co dzień są obarczeni. Dziękujemy również Członkom Komitetu Naukowego „Ars Educandi” za listowne wyrazy uznania dla pierwszego numeru „Ars Educandi”, wydanego według nowej formuły, oraz za ważne uwagi krytyczne i wyrażenie chęci dalszej współpracy. Szczególne podziękowania kierujemy do profesora Tomasza Szkudlarka za pomoc w nawiązaniu skutecznego kontaktu z profesorami Gertem Biestą i Henrym A. Giroux.

The question of the „first issues” in pedagogy – foreword

The seventh volume of „Ars Educandi” – owing to its formula – is dedicated to the various views of one key matter. This volume, however, is unique since it is, first of all, dedicated to two Gdańsk University Professors – **Ewa Rodziewicz** and **Henryk Machel** who celebrate their jubilees this year. This volume of a scientific yearly „Ars Educandi” – affiliated by the Institute of Education of the University of Gdańsk – therefore ought to be treated as a proof of highest respect and gratitude for many-year cooperation with the Professors expressed by the „Ars Educandi” editors and the whole community of our Institute.

The uniqueness of that volume is also connected with its content. The Editors of „Ars Educandi” have asked a number of outstanding educationalists to comment on the „first issues” in pedagogy¹. Therefore all the articles and interviews should be regarded as the Authors’ answers on the „first issues” in the theory of education.

In this way, they answer the question about the most important matter that demands our cognitive engagement. Such a construction of the volume presented does not only need introductory sketching of the problem area as well as the necessary explanations concerning the question itself – the question to which the Authors were asked to respond, but also the circumstances under which the question was formulated.

Before reading the texts included in this volume it is of great importance to take into account that these are the responses to a particular question, which – as all serious questions – makes an attempt to attract the addressee’s attention in a specific way as well as to guide their thinking of a given matter. It means that we, as the authors of the question, were trying involuntarily to exert an influence on our interlocutors – inevitably structuring their thinking and therefore their answers.

Since it had been suggested that each and every author invited to contribute to this volume had their absolute freedom, the texts presented differ both

¹ By using the term „pedagogy” we refer to the Polish language tradition in which the educational sciences in general are signified by this term. Hence in this foreword, trying to do both: to preserve the character of the original idea developed in Polish language, and to accomplish the demands of English language culture, we use the term „pedagogy” and „theory of education” exchangeably.

in the form and the content but at the same time they very much correspond to each other when the level of character of these considerations is taken into account. I do believe that it is the specificity of the question asked that is responsible for this phenomenon.

This question has got its own history. It was Joanna Rutkowiak who was the first to express this question publicly. She asked this question during the preparations for the conference devoted to the shifts and changes in Polish education theory in the first twenty years after the transformation breakthrough in Poland². Joanna Rutkowiak formulated this question as the centre of inter-generation dialogue with a non-experienced researcher.

The answers given to the question at that time³ turned out – from the perspective of time – to give way to a different effect of that dialogue, namely: appreciating the question itself, the question about the very „first issues” in pedagogy, the question about what, for education theory, is most important nowadays, about the phenomenon that might be of vital importance to educationalists.

The question about the „first issues” is naturally a philosophical question and as such activates philosophical thought. It is not, however, the question about the philosophy and therefore the answers to that kind of question are not necessarily philosophical concepts. On considering the question about the first issues in education theory as a philosophical question we do not think of the philosophy expansion on the pedagogical *feudum*. We rather believe that such a question provokes a specific type of consideration in which pre-suppositions of a general nature (the ones that decide on our perception of the world) find expression.

Therefore it must be reported on how this world is perceived in order to be able to point what is actually most important in its particular sphere. It is then a philosophical question in its axiological sense since it directly demands assessing of what is in fact the first or the second, the essential and not so important issue. It is also a philosophical question in its metaphysical sense since – in the act of questioning about „the first” – it demands establishing the foundations of pedagogical thought. However, in my point of view, it is the critical (or hermeneutical) sense that is of the greatest value and importance as far as this very volume is concerned for it makes its respondents to unveil their own pre-suppositions, to formulate and justify arguments for regarding a particular issue – the very first one, which is logically prior to the decisions at the metaphysical and axiological level.

² *Pedagogika dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny*, 21–22 maja 2009, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, KNP PAN. [Conference was entitled: „Pedagogy 20 – years later. Questions about the transgressivity and the transgenerative potential of the discipline”, has taken place in Wrocław 21–22 may 2009]

³ In this inter-generational dialog two issues were found as „the first ones”: conflict between elitism and egalitarianism as well as the lack of new original, risky ideas for the change of education reality.

Despite its importance, the question about the „first issues” in pedagogy is not something unusual or even rarely raised. Although it is not expressed publicly very often, each and every educationalist who chooses their own research problem and then justifies it, actually answers this question. The research area in which we wish to be involved in, quite often for a long time, cannot be insignificant as it becomes our own „first issue”. That means that we all ask ourselves this question although we are not always aware of that fact.

It might be quite difficult for non-experienced researchers to formulate their first research problem since, first of all, they need to know what (in their point of view) is the most important matter for education theory in particular time at a specific history moment⁴. The volume presented may be very useful while searching for the answer.

It seems that it is necessary to think of one more thing, if one wants to be prepared to use the inspiration potential of this volume. The question about the „first issues” in education theory, apart from the potential of activating the philosophical consideration on education, also brings the pre-suppositions concerning the education theory itself, as it fairly clearly suggests that the essence of educationalists’ cognitive involvement are the specific questions or issues. In western modern science it is almost taken for granted (both in general and disciplinary methodologies) that these are the *phenomena* as well as *theories* that are examined – not the *issues*.

Here it is the other way round: the issues become important. In the centre of our interest stand essential to overcome apories and tensions, the complexities that demand diagnosis or in other words: humans’ matters that need serious investigation, and therefore become our responsibility⁵.

Undoubtedly, it is not possible to create any strict or precise differentiation between „the issues” and „the phenomena” or „the theories” since the issues are the series of phenomena and their ways of understanding. The issues can only be perceived owing to a particular theory enlightening a set of given phenomena. Any pedagogical intervention in these issues can only be conducted in relation to a specific theoretical reservoir. We – the educationalists – usually become aware of the issues when we face a phenomena that cannot be simply ignored.

However, „question of the first issues in the theory of education” assumes such thinking of the theory of education in which the theories and phenomena become important only **in the eye of humans’ matters**.

⁴ This problem was diagnosed in Polish educational sciences. See: K. J. Szmidt, *Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak – Zając, K. J. Szmidt (red.), Impuls, Kraków 2010

⁵ Here I am thinking about the sense of positive material responsibility. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1996 [H. Jonas, *The imperative of responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age*, University of Chicago Press, Chicago 1979].

Nevertheless, in this depiction of pedagogy there is no attempt at depreciation of a theory or empirical research. It is rather searching for the source for the sake of which the theories and phenomena become vital and intriguing. Although it must be remarked that nowadays Polish pedagogy has a ... „problem with theory”⁶. This is however, a different problem than the one that has been being solved in the theory of literature⁷.

The accusations of the lack of inclination to theorizing or even of educationalists’ purely atheoretical attitude as well as of reducing theorizing to reconstruction – reporting others’ theories or eclectic interests situated in the borderland of various theories concern – as I believe – radically separatist treatment of empirical and theoretical research. The concept of „the first issues” can be – as I think – useful while overcoming this isolation since we are talking here of the situation in which the fascinations in theories and the involvement in empirical research are incited and revived by the matters and issues or problems of essential nature which seem to be the very „first” at a particular moment.

The seventh volume of „Ars Educandi” is a reservoir of such „first issues” in which – as the Authors convince – we ought to involve. The texts collected here quite clearly show that the answer to the question of the „first issues” in the theory of education – despite the metaphysical and universalistic character of the question of what is „first” – cannot have dogmatic character any more but it is always answered as individual and historic⁸.

The importance of a given matter is therefore always a broken origination, *after illness* – as G. Vattimo⁹ commented M. Heidegger – bearing fruits in the weak universalism of local range in which lies the value of those answers as they convince of different proposals dealing with what is most important in educational sciences. As a whole they may be a vast load of potential interpretations for a conscientious and open-minded Reader.

The first two voices are the Jubilees’ texts. **Ewa Rodziewicz** dealing with the metaphor of „pais ago” as the crucial one for the theory of education, pays attention to its meaning shift taking place in the Western culture. The cultural roots of education cause a specific way of thinking about two processes (educating and up-bringing) constituting it. It is always thinking set in a particular time and therefore characteristic for the time. This is why the

⁶ See: D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1; eadem, *O znaczeniu teorii i metodyki w badaniach jakościowych (biograficznych) oraz o ich społecznym kontekście*, „Pedagogika Kultury” 2009, tom V.

⁷ See: A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Universitas, Kraków 2006.

⁸ We try to accent this character of *the first issues*, by putting the key category of this volume in a quotation-mark systematically.

⁹ G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, tłum. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006 [G. Vattimo, *The End of Modernity. Nihilism and Hermeneutics in Postmodern Culture*, transl. J. R. Snyder, John Hopkins University Press, Baltimore 1988].

consciousness of one's time and therefore one's characteristic limitation of thinking seems to be the „first issue” in the theory of education. The voice of **Henryk Machel** on what is most important for the theory of education was reconstructed for „Ars Educandi” by **Justyna Siemionow**. As a representative of penitentiaries, H. Machel focuses on the conditions of reasonableness of imprisonment in which he sees in enabling it its pedagogical – i.e. rehabilitating function. It is therefore absolutely essential to diagnose its multi-dimensional and complicated nature – which cannot be radically simplified what is typical of hurried thinking about the imprisonment.

These two voices concerning – as it could be perceived – completely different issues, we treated as an opening for thinking about the „first issues” in the theory of education not only because their Authors are the people celebrating their anniversaries, but also for the reason that this content diversity – initially showing the potential uniqueness of all the texts – does not disturb the Authors to maintain a mutual character of the ideas both of them develop. Both of them pay attention to multi-dimensionality and uncertainty of the issues that seem to be „first” for pedagogy. This ought to be treated as an important hint for inspiring reading of these two and the other texts collected in the volume.

The answers of **Gert Biesta** and **Zbigniew Kwieciński** treating the question of the „first issues” in the theory of education as a question of the foundations of the thinking on education, make an attempt to overcome – included in the invitation to this volume – dualism of its conceptual closing between ahistorical and essentialist understanding of the „first issues” as something eternal and unchangeable in pedagogy or its contextual and historic depicting as something dependent on time and the place of inquiry. It is therefore possible to define what is „first” and as such it is – at every occasion – the foundation of our thinking on education being – at the same time – historically conditioned, open and not finished. It is because even the contextual and aware of its historic character thought appears from some foundations which – at least temporarily – universalizes.

The statements of **Henry A. Giroux** and **Eugenia Potulicka** point at modern macro-social transformations as the most appealing issue for the educationalists. These Authors consider neoliberal breakthrough in culture as the fundamental co-creator of the education processes. This co-creator – from a macro level – imposes structure at each and every educational subjects' actions that constitute their – not only educational – everyday life.

Both of these two texts clearly suggest that without the understanding of this macro-social context and without the ability to diagnose its role in our everyday life, it is not possible to resist it sensibly. On the other hand, resisting this context is essential because of ethical reasons since the dominance of neoliberal context may be treated as a serious menace to democratic mechanisms which are last bastions of our freedom, dignity and solidarity.

Bogusław Śliwerski and **Tomasz Szkudlarek** concentrate on the normative aspect as the most important issue for the theory of education at the time being. Their voices might be regarded as a particular counter-point to the two articles mentioned above. These Authors pointing at what – in the contact with macro-social aspect of neoliberal dominance – we lack most, show at the same time how strongly the axiological issues complicate in this contact.

These two articles express it fairly clearly that the normative aspect of the theory of education – despite many coexisting theoretical proposals – is still an issue to be dealt with, extremely complicated and not at all closed. This is why – according to these authors – this one is the „first issue”.

The answers by **Dorota Klus-Stańska** and **Robert Kwaśnica** in their diversity have a thing in common. The most important issue for the theory of education is its problem with practicality which seems to have a status of being subaltern in the educational sciences.

The educationalists do not understand practicality or reduce it to technicality vulgarly simplifying their thinking on education. They present different attitudes towards practicality: the fear of practicality, its depreciation, isolation from *praxis* world, disregarding it as insignificant abnormality of desirable *status quo*. Nevertheless, the sphere of *praxis* means the place where the educationalist contact with a human being that demands involvement. Only in this contact the horizon of a particular matter may appear as the „first issue”. The negligence of that sphere by the theory of education – paradoxically – places the problem of practicality as the „first issue” nowadays.

In this way, a careful penetration of the sphere owing to which any „first issues” in the theory of education are able to appear, become the very „first issue” itself. Therefore, those two texts included in this part of the volume are at the same time a renewed opening for the texts placed „before” them.

The reading is not coming to its end but it starts again...

Piotr Zamojski
(The editor-in-chief)
Translated by *Jarosław Jendza*

ACKNOWLEDGMENTS

The editors of „Ars Educandi” would like to express their gratitude to all the Authors for Their work on the question about the „first issues” in pedagogy – especially taking into consideration the number of Their usual daily duties and responsibilities.

We would also like to thank all the Members of the Scientific Committee (Editorial Board) of „Ars Educandi” for Their words of appreciation for the first issue of „Ars Educandi”, organized and published owing to a new formula, as well as for Their critical remarks and finally also for Their will for future cooperation.

We are particularly grateful to Professor Tomasz Szkuclarek for His help with getting us in touch with Professors Gert Biesta and Henry A. Giroux.

OTWARCIA / OPENINGS

Teraźniejszość i metafora „pais-ago” wobec problemu odsłaniających się przestrzeni znaczeń kultury i edukacji

z **profesor Ewą Rodziewicz** rozmawia
dr Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz: Pani Profesor, chciałabym w imieniu redakcji „Ars Educandi” zaprosić Panią do rozmowy o kwestiach pierwszych w pedagogice. Idzie o pytania, które uznaje Pani za pierwszorzędne dla współczesnych nauk o edukacji, najbardziej palące, takie, które trzeba w pedagogice podjąć natychmiast. Obszary, które w sposób nie cierpiący zwłoki domagają się – Pani zdaniem – poznawczej penetracji.

Ewa Rodziewicz: Nawiązując do tej sekwencji pytań i zaczynając myślenie tu i teraz – terażniejszość właśnie wydaje się taką kluczową kwestią, zaznaczającą się, jak pisała Hannah Arendt, w uskoku między przeszłością a przyszłością, i dotyczącą nie tylko czasu, który w tej chwili jest, ale czasu, który jednocześnie odsłania przestrzeń, w której się znajdujemy. Wydaje się, że mamy do czynienia z sytuacją w jakiś sposób szczególną. Mianowicie, po pierwsze zmieniła się ona w stosunku do okresu socjalistycznego i jego zamkniętej mono-przestrzeni, wytwarzanej przez tamto państwo. W momencie, kiedy sponad naszych głów podniosła się socjalistyczna pokrywa, a było to wydarzenie istotne w doświadczeniu mojego pokolenia, w naszym społeczeństwie odsłoniły się i wyraziście zaiskrzyły niewidoczne wcześniej wartości, normy, oczekiwania, filozofie, teorie, „nieobecne dyskursy”, a wraz z nimi wyłoniła się nasza lokalność – słowiańskie korzenie, nasze chrześcijańskie osadzenie – jak się okazuje, szczególne na tle Europy. Wreszcie ukazały się nasze niemożności, niedostatki i zacofania, opóźnienia gospodarcze i edukacyjne. Ten nowy, potransformacyjny czas, w którym nadal jesteśmy, jest więc przede wszystkim okazją do przyglądania się naszej kondycji początku XXI wieku, ale jest też momentem ukazania się nam wielkiej przestrzeni świata, w jakiej się znaleźliśmy, jego zróżnicowanych kultur i interesów.

M.L.-Z.: Jak zatem ta nowa z naszej perspektywy przestrzeń wiąże się z kwestią namysłu pedagogicznego?

E.R.: W sensie politycznym i społecznym przestrzeń, w jakiej się znaleźliśmy, otwiera się poprzez likwidujące granice akty prawne, związane m.in. z naszą obecnością w Unii Europejskiej czy w NATO. Ta nagle otwierająca się geograficznie Europa i cały świat odsłaniają nam swoje kultury i stwarzają okazje do konfrontowania się, zmierzania się, czy nawet zderzania z wartościami przynależnymi do innych miejsc.

Dzięki nim możemy na przykład podróżować do wcześniej niedostępnych krajów, śledzić kondycję naszej demokracji i jej prawnych gwarancji oraz nasze umiejętności korzystania z nich. Współczesna kultura europejska to w założeniach kultura różnorodności i związanej z nią tolerancji. Jej przestrzeń, zajęta przez różne znaki kulturowe, symbole i znaczenia, pokazuje nam naszą szczególność funkcjonowania w tej wielkiej i niespójnej całości i jednocześnie nasze możliwości i niemożliwości. Myślę, że to jest ogromna szansa zobaczenia swoich ograniczeń, ale także nazwania mocnych stron naszej kondycji.

Z drugiej strony odsłaniająca się przestrzeń, jeśli potraktować ją nie jako rodzaj doświadczenia geograficznego i kulturowego, ale jako rodzaj doświadczenia filozoficznego, przekształcić się może w źródło praktyki, obierającej za przedmiot problematyzowanie granic samej filozofii, która ową przestrzeń określiła. Uczy bowiem nie tylko otwarcia na inność światopoglądową, ale ukazuje także kanoniczność europejskiej tradycji i ograniczającą rolę zachodniej filozofii jako uniwersalnego arbitra. Wytwarza zatem okazję do uświadomienia sobie filozoficznych horyzontów i granic kultury europejskiej i jej kompetencyjnych ograniczeń. Kultura europejska, idąc myślowo za Gadamerem, została bowiem uformowana na pewnych podstawach i założeniach pochodzących z kultur starożytności, kultury chrześcijańskiej i kultury Oświecenia. Pewne paradygmaty myślowe zatem tę kulturę ufundowały i przymknęły, w pewnym sensie wyróżniły, ale równocześnie oddzieliły ją od reszty świata. Kultura europejska, poprzez ekspozycję uniwersalności, kanoniczności i finalności znaków kulturowych, z jednej strony zaznaczyła wyraźniej swoją tożsamość, natomiast z drugiej strony stała się kulturą eurocentryczną, dominującą, w pewien sposób separującą od reszty świata. Jednym z wielu negatywnych wyrazów tych zabiegów były wyprawy krzyżowe, kolonizacja, które przecież są znakami europejskiej hegemonii.

To właśnie terazniejszość pozwala uświadomić sobie nasze miejsce w kulturze, która nie jest przezroczysta, nie jest wyłącznie kulturą aktów rozwojowych i sukcesów, ale również kulturą wyznaczania granic myśleniu, kulturą separującą się, odgradzającą i dążącą do dominacji. Obecnie czynione próby zrozumienia naszego niejako na nowo „wejścia” do Europy pokazują nam, jakie zajmujemy miejsce w tej wielkiej, zróżnicowanej i dynamicznej całości. Równocześnie odsłaniają wielką przestrzeń świata, nazywanego czasem „globalną wioską”, a czasem globalną gospodarką rynkową. To odkrycie stawia przed nami poważne wyzwania edukacyjne. Należy do nich konieczność od-

powiedzenia sobie na pytania: gdzie my jesteśmy, na jakie sposoby jesteśmy, z kim jesteśmy związani, za jakimi nurtami myślowymi i kierunkami rozwojowymi podążamy, a których nie podejmujemy i nie dostrzegamy. Zadajemy sobie pytania, czy mamy pozostać kulturowo wyróżniającą się częścią, czy też możemy, i na jakich zasadach, zintegrować się z tą wielką całością. To jednocześnie są pytania o sens i kierunki edukacji, o jej cele, o miejsce polskiej edukacji wobec europejskich i światowych standardów, światowych zamysłów rozwojowych (jeżeli takie są). Odkrycie wielu wymiarów przestrzenności naszego świata stawia więc przed nami edukacyjny problem wielowymiarowego kształtowania wyobraźni i na nowo określanych wyzwań.

Mając na względzie te wyzwania, trzeba brać pod uwagę zjawisko tzw. bankructwa humanistyki europejskiej. Ostatnio ukazał się numer czasopisma „Znak” pod tym właśnie tytułem, w którym owo bankructwo jest rozumiane jako rozpad i dezaktualizacja kanonicznej kultury europejskiej, która – jakoby – nie przylega już do kultury zróżnicowanej teraźniejszości, nie wychodzi naprzeciw populistycznym upodobaniom, nie wyjaśnia świata tym, którzy podążają za kulturą codzienności, za kulturą popularną czy też za kulturą demokratycznej wielości. Okazuje się, że dawna kultura kanoniczna, jeśli nie jest odnośzona do tych innych światopoglądów, wartości ważnych w doświadczeniach teraźniejszości, przestaje być wskaźnikiem, drogowskazem i autorytetem, bo nie pokazuje celów, kierunków, map, i nie dostarcza krytycznych odniesień dla zrozumienia ludzkiego *bycia w świecie*.

W tym kontekście istotny jest głos Lecha Witkowskiego, który w wykładzie na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego pt. *Autorytet symboliczny. O humanistyce dla pedagogów* mówił o autorytetach symbolicznych, czyli wielkich, kanonicznych postaciach, które stały się symbolami humanistyki i które nadal są przywoływane jako impulsy tworzenia znaczeń. A jednak – być może współcześnie już nie zawsze powinny one bezpośrednio podpowiadać, co i jak należy robić, jakim być, czy domagać się pamięci i naśladownictwa. Może raczej właśnie dziś wymagają one sztuki ich odkrywania, wpisania ich postaw w nowe relacje ze współczesnością, wraz z zadaniami i doświadczeniami naszej chwili, co wymagałoby odwagi odsłonięcia powodów zerwania ciągłości, kolizji poglądów i wartości, śledzenia pola pomiędzy kanonami i dzisiejszymi poglądami. Ale i równocześnie ukazania kwestii, jak autorytety te zaistniały, jak trwają, upadają i jakie niosą przesłanie dla współczesnych.

M.L.-Z.: Na ile owe relacje i napięcia między dawnymi kanonicznymi autorytetami symbolicznymi, które wyrażały to, co wspólne dla Europejczyków, a współczesną dominacją różnorodności (wyrażaną na przykład ideą Europy regionów, za pośrednictwem której faktycznie dokonuje się zwielokrotnienia zróżnicowanej lokalności) są znaczące jako impuls dla myślenia o edukacji?

E.R.: To jest właśnie *clou* myślenia. Może nie tyle dysputy, bo ta faktycznie nie toczy się zbyt żywo, ale właśnie myślenia, które zaznacza się teraz. Ten problem ilustruje tekst Zygmunta Baumana *Ziemia, krew, tożsamość*¹, w którym pisze on o tym, iż mocująca/scalająca nas myślowo instytucja państwa traci na znaczeniu, a do niedawna była ona wobec społeczeństwa rodzajem „trójwładzy”², zwłaszcza politycznej i ekonomicznej, ale również oświatowej. Natomiast obecnie dochodzi do rozejścia się, prawie „rozvodu” między tym, co nazywa się politycznością, ekonomią i edukacją. Ekonomia staje się bezwzględnie zjawiskiem globalnym, pozapaństwowym i hegemonicznie wyznacza kierunki polityki państw, a pośrednio wywiera też wpływ na edukację. W tej sytuacji kanoniczne autorytety stabilizujące wartości wspólne mogą wchodzić w konflikty ze zwolennikami respektowania indywidualnych interesów ekonomicznych. Mogą też zderzać się z racjami tych, którzy podkreślają ważność różnicy kulturowej. Ma to swoje przełożenia w polityce oświatowej.

Ostatnio coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę „świeżego myślenia”, umieszczanego w wielowymiarowej, globalnej przestrzeni, w relacjach opartych na partnerstwie i interdyscyplinarnym, pragmatycznym, wolnym od dogmatyzmu podejściu do rozwiązywania problemów na poziomie gospodarczym, społecznym, kulturowym. Stawia ono Zachód przed problemem pogodzenia się z myślą, iż nie reprezentuje on już „uniwersalnej kultury”, a traktowana jako kanoniczna europejskość jest tylko jedną z pozycji kulturowych, politycznych czy ekonomicznych.

M.L.-Z: Czy ów fakt globalizowania się takich zjawisk jak zachodni model myślenia, a obecnie – gospodarowania, można w istocie sprowadzić do, usuwanej przez liberałów z kompetencji państwa narodowego, praktyki politycznej i edukacyjnej?

E.R.: Globalność w moim rozumieniu jest polityczna w szerszym, ponadpaństwowym zamyśle i ma obecnie związek z dominacją neoliberalnej doktryny w gospodarce, a w konsekwencji i w praktykach edukacyjnych. Właściwie nie wiadomo, gdzie znajduje się centrum zawiadywania gospodarką światową. Stała się ona bytem nie tylko ponadspołecznym, ale i ponadpaństwowym. Z działalności państwa została wytracona ważna funkcja zawiadywania całością życia gospodarczego. A polityka państwa została sprowadzona w istocie do sporów o to, kto będzie tę władzę sprawował, a nie o to, jakie są nasze cele

¹ Z. Bauman, *Ziemia, krew i tożsamość*, przeł. K. Grabowska, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.

² Na ten fakt zwrócił uwagę Leszek Nowak. Por. L. Nowak, *Marksizm versus liberalizm: pewien paradoks*, [w:] *Marksizm, liberalizm, próby wyjścia*, Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki 1997, nr 4, s. 7–21.

polityczne, gospodarcze, oświatowe. Owa niepewność i niewiedza przekłada się również na współczesną dezorientację w funkcjonowaniu szkoły. Tomasz Szkudlarek uważa, że mamy do czynienia ze zjawiskiem hegemonii dyskursu ekonomicznego, który zaznacza swoje wpływy w różnych płaszczyznach życia społecznego, co niekoniecznie przekłada się na rozumienie dokonujących się procesów ekonomicznych. A owa ekonomiczność, stająca się dominującą (ale nie dyskursywną) praktyką, wypiera na drugi plan humanistyczny namysł nad teraźniejszością, co odczuwamy szczególnie dotkliwie³.

Globalna hegemonia dyskursu ekonomicznego jest również zjawiskiem politycznym w tym sensie, że – jak można przypuszczać – dbałość o stan i rozwój demokracji może tracić na znaczeniu wówczas, gdy obywatele będą nadmiernie przejęci indywidualnymi interesami (co właśnie promuje praktyka rynkowa i charakterystyczny dla niej kult pieniądza, zysku i opłacalności). Te niebezpieczeństwa odsłoniły się na przykład w badaniach prowadzonych pod moim kierunkiem przez studentów, w związku z przygotowywanymi przez nich pracami magisterskimi, dotyczącymi funkcjonowania samorządów i edukacyjnych aspektów formowania się społeczeństwa obywatelskiego, czyli tworzenia się grup samorządowych, które chcą decydować o tym, co i jak będzie się zmieniać w demokratycznie zarządzanym kraju i w gminach, które mają aspiracje być samorządowymi. Czyli chodzi tu o demokrację budowaną *de facto* od dołu i o okoliczności mogące ją stworzyć. Oczywiście ta kwestia ma związek z jakością edukacji społecznej dokonującej się w przestrzeni gminy, od której zależą kompetencje i możliwości angażowania się ludzi w debatę publiczną. To ona decyduje o rozwoju demokracji, o woli ludzi, ich chęci i kompetencji do scalającego, integrującego – tym razem – myślenia, pozwalającego na branie pod uwagę większej całości i decydowanie o wspólnym, społecznym dobru. Tej samorządowej, „samostanowionej” praktyce służy, sformułowana przez Marię Mendel, idea „pedagogiki miejsca”⁴. Chodzi w niej o (z powodzeniem przecież praktykowany w pedagogice) dyskurs, podejmujący kwestię ożywiania sfery publicznej, integracji współpracy rodziców, szkoły i gminy. Bogusław Śliwerski czy Dorota Klus-Stańska uważają jednak, że wiele praktycznych inicjatyw podmiotowej współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów nie zostało podjętych lub zostało zaniechanych⁵. Okazuje się więc, że dyskurs integrujący różne perspektywy aktorów społecznych częścię udaje

³ T. Szkudlarek, *Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

⁴ *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

⁵ Por. na ten temat D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

się na znacznym poziomie uogólnienia w różnych naukowych gremiach, jest jednak duża trudność w jego przekładaniu na praktykę edukacyjną. Nadal mało wiemy i niewiele umiemy praktycznie zrobić, ażeby uruchomić w szkole myślenie zaangażowane społecznie, wspólnotowo, myślenie całościujące, a nie wyłącznie to o indywidualistycznej orientacji.

Problem przekładalności akademickiej debaty na rozwiązania edukacyjne być może wynika stąd, że do prowadzenia dyskursu potrzebne są inne narzędzia aniżeli do jego realizacji w edukacji. Na pewno jednak nie można wiedzy sprowadzać tylko do intuicji, potocznych sądów czy aktów dobrej woli. Równie ważne są profesjonalne umiejętności pedagogiczne nauczycieli, których Romana Miller określała kiedyś jako „życzliwych odzwiernych do kultury”⁶. Praktyka edukacyjna wymaga więc pilnie myślowych i organizacyjnych przekształceń. Stanowienie społeczności zaangażowanej w samorządowe działania społeczne, prócz poznania szerszego pola kultury myślenia, potrzebuje bowiem zapewne również *woli mocy* organizacyjnej. Ta zaś wymaga narzędzi myślenia o większej całości, a nie tylko o własnym interesie kulturowym, jak to było w przypadku dyskursu *czasu wczorajszego*. Chodzi zatem o edukacyjnie ważny problem uwrażliwienia i pewnej dojrzałości ludzi do podjęcia myślenia relacyjnego – pomiędzy interesem własnym a interesem większej całości, to znaczy na przykład środowiska lokalnego, regionów, czy wspólnoty europejskiej lub nawet wspólnoty ludzkiej. Jak pamiętam, Sergiusz Hessen nazwał taką sytuację „napięciem cięciwy” pomiędzy kulturą lokalną a kulturą szerszej przestrzeni.

Nawiasem mówiąc – ten typ myślenia ma również związek z kierunkami rozwoju nauki, w której też przecież podejmuje się wysiłek integrujący. Obecne są próby myślenia w poprzek dyscyplin naukowych, czego przykładem jest uwidaczniający się ostatnio dyskurs nad możliwością integracji współczesnych nauk humanistycznych i przyrodniczych. Ta kwestia miała swoją odstonę podczas jednej z organizowanych w Uniwersytecie Gdańskim w ramach europejskiego projektu sesji „debaty publicznej” nad stanem edukacji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, ich humanistycznym aspektem i zatrważającym stanem umiejętności matematycznych uczniów. Podczas debaty nauczycieli akademickich i nauczycieli szkolnych słyszałam wypowiedź nauczyciela, który mówił, że nie jest zwolennikiem tego, aby uczniów wyuczać wzorów i później aplikować je w nieskończonej liczbie zadań, ale chodzi mu o to, żeby rozumieć zależności w matematyce, fizyce, czy geografii, które doprowadziły do sformułowania wzoru czy definicji.

M.L.-Z.: Czy uważa Pani Profesor ten wielowymiarowo integrujący dyskurs za wyzwanie, a jednocześnie za szczególnie wyraźnie zaznaczający się obecnie

⁶ R. Miller, *Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych, Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1979, s. 53–73.

wątek dociekań pedagogów na temat edukacji? Biorąc pod uwagę reprezentatywne w tej kwestii teksty wprowadzające do kolejnych Zjazdów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, można odnieść wrażenie, że pedagodzy są niezwykle wrażliwi na wszelkie problemy społeczne i edukacyjne związane z otwarciem się przestrzeni społecznej i politycznej. Jednocześnie jednak mocno akcentują to, że edukacja nie tylko słabo sobie z tym faktem radzi, ale trudno wręcz sobie wyobrazić, że mogłaby owe zmiany wyprzedzać. I jest to diagnoza niezmienna od lat. Jakie widzi Pani szanse zasypania tej przepaści między dyskursem pedagogiki a pewną niezaradnością edukacji w kwestii uruchamiania zmian, które prowadziłyby do wyposażania ludzi w odpowiednie kompetencje: narzędzia analityczne, wolę zachowania krytycznego dystansu i nieustannego pytania o świat i własne w nim miejsce? Czy taki impuls może się zrodzić w praktyce edukacyjnej jako związany ze zmieniającym się kontekstem samoistny ferment, czy też należy oczekiwać, że przyjdzie on z zewnątrz – być może od pedagogów?

E.R.: Sądzę, że problem samoświadomości pedagogiki i jej upominania się o zmiany w edukacji należy do zasadniczych kwestii współczesności. Natomiast trudno mówić o dojrzałości dyskursu pedagogicznego jako problemie finalnym. Widzę problem dojrzałości pedagogiki jako proces ewolucyjny, ustawicznie poddawany krytycznemu namysłowi i rekonstrukcji. Można natomiast mieć nadzieję, iż prócz zmian dokonujących się na zewnątrz, w przestrzeni europejskiej i globalnej, wzrastać będzie samoświadomość ludzi (wśród nich pedagogów), ich poczucie bycia w kraju demokratycznym, a zatem mogącym w jakichś granicach samostanowić o warunkach bycia, warunkach edukacji, a nie tylko podlegać zarządzeniom „wstrzelanym” z zewnątrz przez władze oświatowe i polityczne.

Chociaż z drugiej strony owo samostanowienie, co pokazujesz w swojej książce pt. *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*⁷, jest wyznaczone przez preferencje instrumentalne, naciski racjonalności ekonomicznej, sytuacje związane zwłaszcza z brakiem pracy i wynikającym z tych sytuacji niedostatkiem, biedą, nierównością statusu ludzi. Owe nie zrównoważone ekonomicznie i kulturowo trudne sytuacje skłaniają natomiast ludzi do zabiegania o przetrwanie ekonomiczne, utrzymanie rodziny i najogólniej – możliwie optymalne znalezienie się w nowym porządku. Te ekstremalne sytuacje uruchamiają myślenie na poziomie wręcz biologicznego przetrwania, które marginalizuje myślenie wspólnotowe i poczucie odpowiedzialności za kulturę, nasz region, naszą instytucję, naszą akademię, czyli zrywa ową Hessenowską cięciwę.

⁷ M. Lewartowska-Zychowicz, *‘Homo liberalis’ jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Maszynopis 2010.

M.L.-Z.: Czy można w związku z tym stawiać przed pedagogiką pozytywne zadania, związane z uruchamianiem społecznego i indywidualnego potencjału emancypacyjnego?

E.R.: Przydatna może tu być metafora „pais-ago”, nad którą teraz pracuję, próbując ją odnosić do różnych czasoprzestrzeni kulturowych. Z tego terminu wywodzi się pojęcie pedagogiki i pedagogii, a także pedagoga. Od niego pochodzi też rozumienie pedagogiczności jako pewnego klimatu kulturowego i edukacyjnego, który zaznacza się w danej formacji. W *Encyklopedii Powszechnej* Samuela Orgelbranda z 1865 roku metafora ta jest rozumiana jako prowadzenie chłopca z domu do szkoły (gimnazjonu). Wydaje się, że można ją też odczytywać jako przekraczanie progu kultury domu i wchodzenie do szerszej, profesjonalnej kultury szkoły, czyli poszerzanie przestrzeni bycia w świecie. W tej *Encyklopedii* owa metafora jest tłumaczona jako osiągnięcie przez dziecko wyższego, czy najwyższego stopnia doskonałości. Ów poziom „doskonałości” można zdobyć dzięki nabyciu odpowiedniej wiedzy i dzięki odpowiednim metodom owego prowadzenia. I na dobrą sprawę, na tym się ta definicja zamyka – na wewnętrznym, można by rzec psychicznym dorastaniu i doskonaleniu.

M.L.-Z.: Czyli wyrażałaby ona to, co dzisiaj określamy mianem projektu oświeceniowego?

E.R.: Faktycznie, projekt oświeceniowy wystarczyłby do realizacji owego celu. Trzeba jednak pamiętać, że metafora „pais-ago” ulegała przemieszczeniom w czasie. Natomiast definicja w przywołanej *Encyklopedii* nie mówi nic o kontekście danego czasu, w którym ma kształtować się ta „doskonałość”. Nie mówi też wiele o tym, na czym by ta doskonałość miała polegać. A problem jest istotny, bo we współczesnym, dynamicznym, wielowymiarowym kontekście może, między innymi, chodzić o doskonałość jako kompetencję do radzenia sobie w kulturze neoliberalnej lub kompetencję do życia w kulturze narodu, jak chce tego Antonina Kłoskowska, czy kulturze regionu, o czym pisze Kazimierz Kossak-Główczewski. Definicja z owej *Encyklopedii*, orientująca uwagę na wewnętrzny rozwój, gubi więc kwestię kontekstu zewnętrznego, a zatem traci pewne narzędzia analityczne, interpretacyjne, przydatne do rozumienia wychowania i pedagogiki dzisiaj.

Ten brak wypełniła Romana Miller, która metaforę „pais-ago” naświetlała w bardziej złożony i wielowymiarowy sposób. Oczywiście jej definicja wychowania jest umiejscowiona w innym kontekście politycznym i kulturowym aniżeli obecny, pojawia się bowiem w czasie modernizacji kraju, jego cywilizowania w duchu socjalistycznej doktryny. Autorka w swoim rozumieniu wychowania, powołując się na Bogdana Suchodolskiego, przyjmowała

jednak, że rozwój człowieka określają zarówno zmiany w jego osobowości, jak i zmiany zewnętrzne, płynące z przestrzeni społecznej, w której on funkcjonuje. Suchodolski wskazał więc nie tylko na pedagogikę rozwoju osobowości, ale i na pedagogikę przygotowania do życia, która koncentruje się nie tylko na tym, co się ma dzieć z wnętrzem człowieka, z jego osobowością, ale również na tym, czy i jak radzi on sobie z sytuacją zewnętrzną. A na zewnątrz zachodzą przecież (oczywiście inne wówczas niż dziś) procesy zmiany, przemieszczają się znaczenia społeczne, dokonują się procesy konserwacji kultury i rekonwersje znaczeń kulturowych, procesy globalizacji, liberalizacji, awansu ludzi, ale równocześnie ich selekcji, segregacji, marginalizacji, odgradzania miejsc kulturowych. Pojawiają się nowe kierunki rozwoju, nowe kategorie i idee wyznaczające lub tylko zaznaczające owe kierunki. To, co określa się mianem wychowania, nie jest więc wyłącznie prowadzeniem ku doskonałości wewnętrznej, ujmowanej w kategoriach bezwzględnych, stanowi natomiast pewną wypadkową określonej sytuacji wewnątrzno-zewnętrznej. Jest umiejętną konfrontacją tego, co wewnątrz, z tym, co na zewnątrz, korespondencją tego, co było historycznie ważne, z tym, co staje się ważne w teraźniejszości. Idąc za myślą R. Miller, określającą wychowanie w dość uniwersalnych znaczeniach, można je zatem rozumieć jako interwencję w relację człowieka i świata⁸. W realnych sytuacjach owa relacja i interwencja wychowawcza odnosi się do szczególnej kondycji konkretnego człowieka i dostępnego mu doświadczenia bycia w świecie, tworzącego jego szczególny „światoobraz” czy klimat.

Bogdan Suchodolski odsłonił kwestię owych „zewnętrznych” warunków wychowania, formułując „pedagogikę przygotowania do życia” i „pedagogikę powszechnego kształcenia”⁹. Ta druga pedagogika stawiała wówczas przed edukacją zadania związane z rozwojem przemysłu i wynikającą stąd koniecznością i ideologiczną możliwością powszechnego kształcenia i nabywania przez uczniów odpowiednich kompetencji. Współcześnie aktualność i ważność reguł obydwu pedagogik wydaje się niepomiernie wzrastać, pomimo radykalnie zmienionego kontekstu ideowego i realizacyjnego. Obydwie również świetnie dookreśliły w swoim czasie figurę oraz tropy metafor „pais-ago” o kontekst społeczny, kulturowy i gospodarczy.

M.L.-Z.: Przemieszczenia związane z metaforą „pais-ago” wskazują na kontekst czasu i wytwarzanej przez czas przestrzeni jako znaczące dla myślenia o wychowaniu. Jakie zatem zmiany dokonują się obecnie w owym myśleniu, jeśli wziąć pod uwagę nową przestrzeń, która otworzyła się przed polską edukacją w ostatnich latach?

⁸ R. Miller, *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. III, 1975, s. 5–21.

⁹ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1967, s. 5–30.

E.R.: Rzeczywiście, współczesne sposoby rozumienia wychowania są w tej chwili intrygujące ze względu na ich niejednoznaczność. Obecnie mówi się o nurtach głównych, pobocznych, dyskretnych pedagogiki, o wielości pedagogii, a kontestuje się pedagogikę jako uniwersalny projekt. Jeszcze niedawno wychowanie było konstruowane na podstawie teorii systemów i teorii organizacji i zarządzania. Z tych narzędzi myślowych w pewnym stopniu korzystała również Romana Miller, ale ona miała do czynienia z czasem „porządkowania” myślenia o świecie, o państwie i społeczeństwie, również o rozwoju osobowości. Ówczesne to monologiczne idee wyznaczały reguły owych uporządkowań i równocześnie – cele wychowania. Wielu ówczesnych autorów pisało o wychowaniu w kontekście tych narzędzi myślowych jako o tworzeniu systemu, tworzeniu teorii instytucji szkoły, o wychowawcy jako o profesjonalistce, któremu wyznacza się z góry określone zadania, od którego oczekuje się celowego prowadzenia wychowawczego uczniów i osiągania owych założonych celów wychowania. Formułowało obraz wychowawcy, którego wiedza była celowo wyselekcjonowana, specjalistyczna i niejako dodana do jego wiedzy prywatnej, jako człowieka i rodzica. W tym ujęciu nauczyciel profesjonalny posiadał więc jakby podwójne kompetencje, które pozwalały mu funkcjonować w świecie zorganizowanych instytucji, w świecie profesjonalnej aktywności i w świecie prywatnym. Ta kwestia pojawia się w książce Romany Miller *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, gdzie na dobrą sprawę rozdzieleniu uległy kompetencje wychowawców naturalnych (rodziców, sąsiadów, rówieśników) i wychowawców profesjonalnych, którzy mają szczególne zadania do wykonania. W związku z tą dwoistością znaczeń pojawiła się u niej potrzeba pośredników, którzy mogą negocjować i scalać odmienne działania wychowawców nieprofesjonalnych i profesjonalnych – swoistych wychowawców „trzeciej drogi” – jak byśmy dzisiaj powiedzieli – wspomagających wychowanków w rozumieniu świata wobec niespójnych oddziaływań społecznych. Dzisiaj bywają oni nazywani tłumaczami kultury, doradcami, translatorami, wychowawcami „różnicy”, transformacyjnymi intelektualistami.

W teraźniejszości XXI wieku rozumienie wychowania uległo kolejnemu przemieszczeniu i równocześnie skomplikowaniu, stało się ono umiejętnie zarzucaną, czy raczej tkaną siecią, obejmującą wielowymiarowe – stałe i ulotne wartości, znajdujące się w przestrzeni lokalnej, europejskiej i globalnej. Jest więc ono czymś innym niż było wcześniej, gdy zdawało się być jednowymiarowe i najpierw odnosiło się głównie do wzrostu psychicznego, osobowościowego, a później do wielkich planowych społecznych zadań. Współczesna zmiana w myśleniu o wychowaniu ma oparcie w krytyce modernizacji, specjalizacji i rozłącznego myślenia o świecie. Wychowanie współczesne natomiast realizuje się w synchronicznej współobecności wielowymiarowych propozycji rozwojowych, wymagających samodzielnych wyborów, godzenia lub rozróż-

niania w doświadczeniu własnym i społecznym wielowymiarowych przestrzeni, światoo obrazów kulturowych.

Metafora „pais-ago” funkcjonowała więc, jak widać, zarówno wobec doświadczeń przymykających kontakt człowieka ze światem, jak i w sytuacjach rozszerzających jego rozumienie, które wymagają myślenia interdyscyplinarnego i poszukiwania relacji między różnymi typami wiedzy, powiązań pomiędzy dyscyplinami, śledzenia ich nowych dokonań i konstatacji, tropienia relacji i związków na ich pograniczach. O perspektywach takiego relacyjnego myślenia w nauce piszą Zygmunt Bauman i Maciej Brachowicz, zwracając uwagę na odkrycia genetyki, bioetyki, biotechnologii, które odsłaniają nowe możliwości odczytywania i rozumienia tożsamości i kondycji człowieka¹⁰. W ich kontekście rozumienie metafory „pais-ago” można budować w odniesieniu do interwencji w coś, co dawniej nazywaliśmy naturą, a wcześniej przecież natura to było to, co pozostawało poza wpływem człowieka. Tymczasem nauki takie jak genetyka czy biotechnologia pokazują, że i tutaj jest możliwy szczególnie wpływ – polegający na wspomaganiu i modyfikowaniu ludzkiego rozwoju i kondycji. W konsekwencji dochodzi do przemieszczenia relacji między naturą a kulturą, bo decyzje o podejmowanych zmianach są zawiadywane kulturowo. Odkrycia dokonywane w ramach dyscyplin przyrodniczych, biologicznych odsłaniają więc przed pedagogiką poszerzoną perspektywę namysłu, w obrębie której rozwój rozumiany wyłącznie jako doskonalenie osobowości nie wypełnia całego pola myślowych możliwości. W kontekście zarysowujących się tu warunków poznawczych i interwencyjnych zmieniają się również sposoby rozumienia ludzkiej tożsamości, wizerunki kondycji człowieka – poglądy na jego możliwości.

W tym złożonym kontekście nowych kierunków rozwoju nauk biologicznych konieczne staje się postawienie sobie pytania o samego siebie, pytania zadawanego niejako z wnętrza własnej przestrzeni kulturowej. Sadzę, iż odpowiedzi na to pytanie mogą mieć zarówno wspólną podstawę, jak i zindywidualizowany charakter.

Otwarcie, o którym mówiłam wcześniej, nie jest więc tylko naszym otwarciem na europejską i światową kulturę, ale jest również otwarciem na pola myślowe nowych dyscyplin naukowych, na ich nowe narzędzia badawcze, które odsłaniają inne możliwości interpretacyjne i nowe możliwości działania w tym świecie. Metafora „pais-ago”, określająca charakter relacji człowieka ze światem, nabiera w związku z tym dzisiaj nowego wymiaru, nowego sensu, nowej przestrzeni i nowych narzędzi myślenia i działania pedagogicznego. W pedagogice natomiast, która jest tu rodzajem dyscypliny ośrodkowej wobec humanistyki i nauk o przyrodzie, także ekonomii, drogi namysłu przecinają się w miejscu refleksji dotyczącej relacyjnego wymiaru człowieka i świata oraz

¹⁰ Por. na ten temat Z. Bauman, *Ziemia, krew i tożsamość...*, *op. cit.*; M. Brachowicz, *Bioetyka w epoce (samo)świadomości*, „Pressje”, Teka XVII Klubu Jagiellońskiego, 2009, s. 16–19.

form interwencji wychowawczych w otwierających się nowych przestrzeniach myślenia, „wyobraźniowości”, sposobów *bycia w świecie*.

M.L.-Z.: W jaki sposób metafora „pais-ago” lokowana w owej wielowymiarowej teraźniejszości może nam pomóc w lepszym rozumieniu i organizowaniu edukacji we współczesnej heterotropicznej przestrzeni kulturowej?

E.R.: Rzeczywiście nawiązanie do tej metafory może być pomocne w tym sensie, że stanowi ona pewną elastyczną figurę myślową, wspomagającą myślenie o interwencji w związek człowieka i świata. Dzisiaj można ją odnajdywać właśnie w heterotropicznej przestrzeni, która wymaga interpretacji i reinterpretacji dotychczasowych znaczeń kulturowych, może nawet przyrodniczych, geograficznych, czy historycznych. Tymczasem polska edukacja jako praktyka jest najczęściej jednowymiarowa, instrumentalna i prezentuje raczej to, co dorośli już dawno wymyślili, jakie stworzyli definicje świata i przez to gubi możliwość kreowania wiedzy. Uczenie się zostało sprowadzone do znajomości tych definicji świata. Dzisiaj jednak okazuje się, że nie są one skończonym sposobem jego rozumienia, można je przekształcać i można poza nie wykraczać. Można badać ich granice i pokazywać alternatywne sposoby rozumienia, jak pokazuje chociażby zderzenie teorii ewolucji i idei kreacji człowieka. W szkole jednak nie prezentuje się wiedzy dyskursywnej, tylko monadyczne sposoby rozumienia człowieka i jego świata. W czasie, gdy zaznacza się luka pokoleniowa między doświadczeniem starszego pokolenia i oczekiwaniami młodego pokolenia, gdy uwidaczniają się różnice paradygmatyczne i światopoglądowe, nie da się już jednak traktować edukacji jednoprojektowo, instrumentalnie i niedyskursywnie. Zdezaktualizowało się również założenie, że istnieje „esencjalistyczne doświadczenie konstytuujące młodzież”, czy jednoprojektowa wiedza metanarracyjna. Współczesny kontekst metafory „pais-ago” domaga się umiejętności „wychodzenia z”, „wchodzenia do” różnych nisz kulturowych, „przeszukiwania humanistyki”¹¹, przedzierania się poprzez różnorodne dyskursy. Edukacja poszatkowana na przedmioty, zgodnie z podziałem dyscyplin, utrudnia owe „symboliczne przejścia”. Co prawda mówi się, że dzięki temu podziałowi wiedzy na szczegółowe dyscypliny naukowe był możliwy tak wysoki stopień specjalizacji, wypracowanie wysoce skutecznych narzędzi badawczych, odsłonięcie szczególnych punktów widzenia i dokonanie wielkich odkryć naukowych. Być może nawet te odkrycia są możliwe tylko dlatego, że nauka skoncentrowała się na podziałach i narzędziach. Jakże ma to jednak znaczenie dla całościowego rozumienia świata przez nauczycieli i uczniów?

Metafora „pais-ago”, którą się posługuję, rozrasta się jak widać i komplikuje w czasie, ale ten dyskurs ma wciąż dość słabe przełożenie na edukację.

¹¹ *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzeckońska, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2008.

Wydaje się, że edukacja tej wielotropicznej przestrzeni i wielowymiarowej tożsamości nie dostrzega, nie podejmuje problemu wielowartościowości myślenia, chociaż te kwestie były już sygnalizowane przez U. Eco, J. Budrillarda S. Halla, Z. Melosika, L. Grossberga. Autorzy ci rozróżniali myślenie jednoliniowe od map czy sieci namysłu, proponowali tworzenie tzw. map przestrzeni wychowawczych, obejmujących idee i praktyki, które w edukacji powinny być konfrontowane. Tylko że projekty te nie funkcjonują w edukacji i nie stanowią wyznaczników dla praktyki myślenia o wychowaniu. Praktyka edukacyjna jest niewrażliwa na fakt wyczerpania się „jednoznacznościowej, immanentnej tożsamości”. Znacznie wygodniejsza dla szkoły okazała się perspektywa „ulicy jednokierunkowej”, która sprzyja „pozorowanej emancypacji” młodych.

M.L.-Z.: Teza o tym, że polska szkoła kształci „rozum instrumentalny”, jest od dawna obecna w polskiej pedagogice. Czy można powiedzieć, że hegemonia neoliberalnego dyskursu, o której wcześniej mówiliśmy, ma wpływ na wzmacnianie się owej racjonalności instrumentalnej?

E.R.: Niekoniecznie i nie zawsze tak się dzieje. Są takie szkoły, które próbują się wywikłać z tej uniwersalnie traktowanej reguły ekonomizacji i racjonalizacji ich pracy. Przykładem tego jest pewien pomysł edukacyjny, realizowany w jednej z podwarszawskich szkół dla dziewcząt¹². Projekt edukacyjny tej szkoły stawia sobie za zadanie zachowanie równowagi pomiędzy dobrem publicznym a konkurencyjnym wymiarem edukacji. I w związku z tym z jednej strony troską szkoły stało się dążenie do osiągania jak najlepszych wyników, porównywalnych z wyznacznikami edukacji europejskiej, a z drugiej strony szkoła (i współpracujący ze sobą rodzice, uczniowie i nauczyciele, a nawet różni specjaliści znajdujący się w jej zasięgu) stara się być instytucją z „misją” kształtowania w uczniach solidarnych, bezinteresownych postaw, organizującą uwspólnotowione działania, okazje do dzielenia się z innymi kapitałem intelektualnym. Założenia tej szkoły opierają się na uznaniu, iż skoro mamy do czynienia z kulturą globalną, kulturą indywidualizmu, konkurencji i konsumpcji, to trzeba postawić pytanie o to, jak można sobie z tą sytuacją poradzić? W szkole tej nie pyta się o to, czy ta kultura jest jednym wielkim złem, czy też jest ona dla niektórych grup jakąś szansą. Stawiane jest natomiast pytanie o to, czy szkoła stawia opór, odpór i w jakikolwiek sposób przygotowuje do tych nowych okoliczności. Takie same pytania postawiła wcześniej Joanna Rutkowiak. Nie chodzi więc o to, żeby bezkolizyjnie wejść do tego (nie)porządku, tylko żeby sobie z nim ra-

¹² Mowa o Niepublicznej Żeńskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Strumienie” w Warszawie. Por. K. Szymala, *Edukacja: dobro publiczne czy dobro konkurencyjne?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1.

dzić, żeby uczniowie mogli być świadomymi uczestnikami procesów ekonomicznych (można dodać za Suchodolskim – w ramach pedagogiki przygotowania do życia). Idzie o to, żeby uczniowie stawali się kreatorami nowych rozwiązań w procesach, które zachodzą w otwartej kulturze, o której obecnie znacząco decydują zewnętrzne siły ekonomii.

Szkoła, o której mówię, przyjęła założenie, że świat ma teraz taki wymiar i są w nim uczniowie, którzy muszą się z tym światem zapoznać, muszą się uzbroić nie tylko intelektualnie, ale również w wolę oporu czy odporu, a z drugiej strony w zdolność kreowania sytuacji pożądaných, poprawiania realnej wersji świata we współdziałaniu z innymi ludźmi. Chodzi także w tym projekcie o kompetencje radzenia sobie z tą rzeczywistością, która jest też przecież szansą na wyjście z pewnych opłotków, z prowincji, czasem nawet perspektywą wyjścia z jakiegoś prywatnego zaułka kulturowego.

I w takich to dychotomicznych założeniach niektóre szkoły próbują zobaczyć swoją kreatywną, a nie adaptacyjną rolę w otwierającej się przestrzeni globalnej. Z jednej strony tę wielką przestrzeń traktują jako okazję do uświadomienia sobie tego, co jest naszą oswojoną kulturą, naszym zakorzeniem, w czym jesteśmy zakotwiczeni. Ten wysiłek ma z kolei być podstawą uczenia się wspólnotowości, umiejętności tworzenia w najbliższej przestrzeni jakiegoś mocnego „my”, czyli grupy osób, które są pasjonatami jakiejś sprawy, które potrafią sformułować swoje zainteresowania, wyartykułować swoje potrzeby. A z drugiej strony – nowa przestrzeń daje im możliwość choćby chwilowego „odkotwiczenia się”, zderzania się z innymi doświadczeniami i uczenia się, jak sobie radzić z tą większą przestrzenią, z horyzontem znaczeń szerszym aniżeli lokalny, regionalny. Na tym przecięciu powstają problemy, z którymi się aktualnie mierzę – konwersji i rekonwersji znaczeń wychowawczych. W ich cieniu krzyżują się pytania o sposoby radzenia sobie, jak to nazywa Ewa Rewers, z heterotropiczną przestrzenią¹³.

M.L.-Z.: Nawiązując do idei prowadzenia zawartej w metaforze „pais-ago”, jak Pani Profesor ocenia zaangażowanie humanistyki w uruchamianie zmiany społecznej czy zmiany w edukacji?

E.R.: Potencjał humanistyki do zmiany społecznej i edukacyjnej ma zasadniczą wartość. Wystarczy przypomnieć zmianę 1989 roku, która dokonała się w Polsce i którą wspierały „autorytety symboliczne”, bohaterowie wolności reprezentujący filozofię zmiany, solidarności, podmiotowości, emancypacji, demokracji. Zaznaczali oni horyzont wartości alternatywnych wobec obowiązującego monoprojektu społecznego. Ważność humanistyki dla edukacji przypominała również twórczość Romany Miller. Humanistyka w jej poglą-

¹³ E. Rewers, *Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-nowoczesnej*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Universitas, Kraków 2004, s. 119–141.

dach pedagogicznych, szczególnie wobec jednoprojektowej praktyki szkolnej tamtego czasu, wobec ówczesnej „pedagogiki potakującej”, zinstrumentalizowanego myślenia, pełniła rolę psychoterapeutyczną, ale i stanowiła alternatywę myślową wobec państwowego, zbiurokratyzowanego systemu oświatowego, nie dość wrażliwego na problemy uczniów, rodziców, nauczycieli, zamkniętego w dyscyplinie organizacyjnej, programowej i w myśleniu technologicznym. Wówczas funkcję wyzwalającą pełniły teksty filozoficzne, ale również literackie, bajki, mity, sztuka dla dzieci i sztuka dzieci, wszelka fikcja, która przypominała o szerszym wymiarze myślenia w edukacji, uświadamiała możliwości kreacyjne uczniów, która pozwalała na przekraczanie granicy realności i wskazywała na możliwości „uczenia się przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego”¹⁴.

Dzisiejszej humanistyce niektórzy wróżą „zbliżanie się do intelektualnej katastrofy”, na skutek między innymi zaniedbania poszukiwań uniwersalnych, obiektywnych i wiecznych prawd. Inni z kolei dostrzegają niezbędną jej przebudowę myślową, a jeszcze inni sądzą, że wciąż dostarcza ona istotnych impulsów rozumienia innych ludzi w ich światach życia, ich potrzeb, namiętności, systemów pojęciowych, znaczących wychowawczo kompetencji.

Ponownie odwołując się do charyzmatycznej Romany Miller, można zauważyć, że od dawna zwracała ona uwagę na podejmowane przez humanistykę próby uruchamiania w edukacji nietypowych rozwiązań praktycznych. Za każdym razem jednak te projekty myślowe okazywały się utopiami. Współczesna pedagogika nie tworzy już utopii, które wyciągałyby nas poza tę rzeczywistość, pozwala jedynie na tę rzeczywistość spojrzeć z dystansu, z namysłem krytycznym. Ale to nie znaczy, że współcześnie nie ma klimatu pedagogicznego, który kieruje ludzkim działaniem. Neoliberalizm jest taką współczesną pedagogicznością – może bardziej ryzykowną dla ludzi niż inne paradygmatyczne projekty, może też mocniej osadzającą ludzi w życiu codziennym, w ich indywidualnych aspiracjach rozwojowych. Inną na przykład niż pedagogiczność teologii chrześcijańskiej, która stworzyła wizję konstrukcji świata, jego hierarchii, społecznych narzędzi wpływu, regulacji włączających ludzi we wspólnotę wiary. Inną, niż pedagogiczność modernizmu...

M.L.-Z.: Liberalowie nie sformułowali jednak wizji transcendentnego podmiotu, który zawisł na Niebiosach, aby się w niego wpatrywać i za nim podążać w procesie wychowania. Czy w tym sensie liberalnemu projektowi jednostki w realnym procesie wychowania łatwiej stawić opór i powiedzieć „nie”?

E.R.: Problem moim zdaniem jest złożony – zależny zarówno od stopnia radykalizacji myśli liberalnej, jak i myśli wobec niej krytycznej. Zależy także

¹⁴ R. Miller, *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.

od tego, kto i z jakiego miejsca mówi i jakiemu projektowi człowieka chce stawić opór.

W odniesieniu natomiast do kwestii transcendencji, to głównie pedagogiczny klimat kultury premodernistycznej i modernistycznej wskazywał na niezbędność przygotowania ludzi do owej transcendencji, w rezultacie dając nadzieję umocowującą w fundamentach wiary. Obok miejsca i sposobu zakorzenienia w świecie realnym, kultury te wskazywały na „świat wyższy”, czy „zawsze w przodzie”. W premodernistycznym świecie taką rolę spełniała idea zbawienia, w modernistycznym – spełniony projekt nowoczesności. Być może istota pedagogiczności polegała właśnie na równoczesnym zakorzenianiu, umocowywaniu w świecie, ale i zarazem wierze w transcendencję, odsyłającej do perspektyw nawrócenia i zbawienia, poprawy losu, które pozwalały na wykraczanie człowieka poza rzeczywistość, w której nazbyt długo i bez refleksji krytycznej się zakotwiczał.

Dzisiaj, uświadamiając sobie, że możliwości zróżnicowania otwierane przez ponowoczesne dyskursy są przechwytywane przez „chytrość” kapitalistycznej akumulacji kapitału, przeczuwamy, że również owe otwarcia kulturowe być może są tylko pozorowane i mogą przysłańać wzrost społecznych nierówności, rozrost kultury nie regulowanej konsumpcji i ekspansję neoliberalnej racjonalności.

Te skomplikowane zabiegi czynią terażniejszość wielce złożonym i nieprzejrzystym konstruktem. Jej kształt, prócz poświeceniowych pozostałości obecnych w formie idei nowoczesności, wyznaczają nowe kwestie: społeczeństwa wiedzy, deterytorializacji kapitału, migrujących wartości kultury, które jednak nadal podtrzymują przekonanie, że cel jest tuż przed nami, jeszcze nie osiągnięty, ale w zasięgu ręki. Synchronicznie z tymi tendencjami współobecne pozostają idee i praktyki religijne, ale i one dzisiaj również ulegają prywatyzacji i multiplikacji duchowych znaczeń. Oprócz tych tropów i tendencji terażniejszości ideą koegzystującą z nimi, staje się globalizacja, która jest zjawiskiem znacznie szerszym niż tylko globalna gospodarka. To ona pozwala umniejszać rolę państw i naraża kulturę miejsc lokalnych na utratę tożsamości. Jednocześnie odsłania ponad nami wielką przestrzeń globalną, pełną „Wielkich Narracji”, o których mówiono, że upadły.

W takim właśnie złożonym kontekście, niemożliwym do pełnego ogarnięcia i zrozumienia, pojawia się kwestia podmiotu i jego autokreacji, podejmowanych przez niego sposobów rozumienia świata, angażowania własnej energii będącej podstawą zmiany.

M.L.-Z.: Wspólnota religijna była projektem wciągającym w swoją orbitę wszystkich, chociaż nie na równych prawach. Modernizacja również była projektem dla wszystkich i do tego w znacznym stopniu udanym, ponieważ rzeczywiście poprawiła jakość życia wielu ludzi. Zagarnęła też większość lu-

dzi, niewielu pozostawiając na swoich obrzeżach. Projekt neoliberalny jako zamysł edukacyjny wydaje się być w tym kontekście trudniejszy do umotywowania, ponieważ zbyt wielu spycha na margines, do miejsc bez wstępu i bez dróg wyjścia.

E.R.: Pomimo to również w edukacji są liczni zwolennicy neoliberalnej opcji myślenia, służącej interesom tych, którzy chcą być z przodu peletonu. Projekt neoliberalnej efektywności, opłacalności, instrumentalnej zaradności, wydaje się być obecnie doczepiany do różnych orientacji światopoglądowych: wielkich, małych, obecnych, przeszłych, dopiero pojawiających się ideologii i ludzi jako ich nośników. Staje się on atrakcyjny dla kogokolwiek, zgodnie – jak pisze T. Szkuclarek – z przesłaniem „rób i wierz tak, by ci się opłacało”. Ten typ orientacji na rynek pozostaje często współbieżny z redukowaniem złożoności humanistyki, jej dychotomiczności, ambiwalencji i sprowadzaniem jej do konsumpcyjnie atrakcyjnych wymiarów. To zaś w edukacji szkolnej jest przyklepywane i daje o sobie znać kultem metodyczności, i – jeszcze gorzej – jednoprojektowości zamykającej ją w sztywne ramy, gorsety programowe i wzory interpretacyjne.

M.L.-Z.: Wracając do metafory „pais-ago” okazuje się, że ulegała ona wielokrotnym przekształceniom i rekontekstualizacji w zmieniającej się przestrzeni kulturowej – od jednowymiarowej, psychologicznej definicji jej rozumienia, przez modernistyczne ujęcia systemowe, aż do współczesnego jej ulokowania w wielotropicznym polu myślowym. Wciąż jednak dotyczy ona prowadzenia dziecka ku czemuś. Jak zatem ocenia Pani Profesor perspektywę jej rozumienia w obliczu dorobku poststrukturalizmu, który kwestionuje nie tylko cele, ale przede wszystkim sam zamysł owego prowadzenia?

E.R.: Rzeczywiście poststrukturalizm zakwestionował wszelkie stanowione odgórnie cele i zamysły prowadzenia wychowanka¹⁵, ale z drugiej strony nie sposób zamknąć oczu na to, że owe zewnętrzne wartości i cele mogą być obecnie określane w intersubiektywnym uzgodnieniu, w negocjacjach, w społecznych debatach z jego udziałem i wówczas owe ustalenia, nie reprezentujące już mocy bezwzględnie słusznego dobra, zyskują uspołeczniony, ważny praktyczny wymiar i sens współustanowiony przez uczniów, nauczycieli i rodziców. Okazuje się jednocześnie, że jednowymiarowy kierunek prowadzenia wychowawczego, określony ponad głowami nauczycieli i uczniów, w wielowymiaro-

¹⁵ Por. na ten temat P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010; L. Kopciewicz, *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne, geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004; A. Męczkowska, *Wokół Romany Miller koncepcji wychowania (próby rekontekstualizacji)*, [w:] *Ibidem*.

wym świecie traci sens. „Prowadzenie” wychowawcze, jak się wydaje, może teraz przybierać formy zaledwie odprowadzania, objaśniania, tłumaczenia kultury, translacji jej złożonych wartości. Może też mieć formę towarzyszenia w drodze przemierzanej przez wychowawców i wychowanków, niekoniecznie współbieżnie i niekoniecznie po wydeptanym już trakcie, który prowadził do miejsc już dziś mało znaczących.

Natomiast dużą obawę może dziś budzić fakt, że szkoły, uniwersytety, instytucje kultury stają się, w wielu swoich wymiarach, nie tyle miejscami kształcenia, co raczej instytucjami wykonującymi usługi publiczne „produkcji kapitału ludzkiego”, tak jak inne znaczące dla gospodarki przedsiębiorstwa usługowe. Wymusza to na nich strategie marketingowe, dostosowujące do rynkowego zapotrzebowania na „aktywnych klientów”, najlepiej takich, którzy dysponują wysokim kapitałem kulturowym i finansowym. A na drodze wzrostu kapitałowego masowej edukacji owe instytucje marginalizują i gubią tych, którzy przeznaczeni są „na przemiał”¹⁶.

W poststrukturalistycznych artykulacjach idee oświecenia publicznego i oparta na nich misja szkół publicznych zostały zdemitologizowane. Dyskurs krytyczny wobec owych idei jest natomiast w praktyce sprowadzany do coraz mniej widocznych i coraz mniej aktualnych społecznych utopii. W ich miejsce nabierają z kolei znaczenia idee globalizacji wolnego rynku, którym – o dziwo – nie towarzyszy niepokój o obecność „Wielkich Narracji”.

Stan kondycji współczesnego świata określa się często stanem chaosu, wobec którego wzrasta niezbędność edukacyjna, polegająca między innymi na uwrażliwieniu ludzi na różnicę idei, ideologii, kierunków myślenia, ich granic ważności i ograniczeń. Taki kierunek edukacji jest tym trudniejszy, że zjawiska te mają charakter nieliniowy, synchroniczny, niewspółbieżny i wymagają nowych kompetencji.

Metafora „pais-ago”, nad którą się zastanawiam, mogłaby być realizowana poprzez możliwe określanie np. „siatek” czy sieci orientacyjnych w heterotropicznych przestrzeniach, krzyżujących się, wykluczających i możliwych do uwspólnienia znaków i tropów kulturowych. Owe siatki znaczeń mogłyby chwycić podmiotowo i społecznie istotne punkty węzłowe, które trudno ominąć i przejść obok nich, i które trzeba uwzględnić w myśleniu wychowawczym, ponieważ odsłaniają zarówno aktualną kondycję ludzi, jak i nową kondycję świata i wyzwania oraz ograniczenia humanistyki. Narzędzia orientujące w nowych przestrzeniach relacji człowieka ze światem wymagają nowej przestrzeni wyobraźni, kreatywności, innowacyjności. Heterotropiczność naszej po-nowoczesności wyzwala zanikanie rozumianego kumulatywnie doświadczenia terażniejszości. W wytwarzanych światach: cyber world, cybercity, post-polis, w społeczeństwie sieci, w erze logiki telekomunikacji i telemedia-

¹⁶ Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przeł. S. Obirek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

cji, wyłaniają się również nowe wspólnoty wychowawcze, skupiające się wokół sobie tylko znanych doświadczeń. Ich uczestników można znaleźć częściej w globalnej przestrzeni medialnej niż w lokalnym realnym świecie. Znana ze starożytnej Grecji agora przenoszona jest coraz chętniej i częściej do światów wirtualnych. W tych nowych przestrzeniach tworzone są doświadczenia związane w wielokrotne sploty realności i fikcji, kreowane mikro i makroświaty, które mają coraz częściej możliwość zaistnieć tylko dzięki kontaktom wirtualnym w sieci. Z tych nowych doświadczeń wyłaniają się nowe subdyscypliny naukowe, zarysowują się także figury i tropy, poetyki, jak powie H. White, dyscyplin naukowych, których jeszcze nie ma, a których zamysły kryją się w doświadczeniach pogranicznych.

Te przekształcenia wartościowane są dość niejednoznacznie. Według J. F. Lyotarda zmierzają one do rozkładu scentralizowanych, modernistycznych struktur, a w opinii T. W. Adorno mogą prowadzić do upowszechniania stereotypowych wizji świata i w ten sposób sprawować kontrolę nad myśleniem, powodować homogenizację społeczeństwa na skalę globalną.

Te niespójne, ale za każdym razem ważne ostrzeżenia są wyzwaniem dla edukacji, której zadaniem staje się eksponowanie dychotomicznych ujęć kultury, uwrażliwiających na spotkanie z kontr-tekstem, kulturą innego miejsca, z odmiennością interesów. Biorąc pod uwagę zróżnicowane konteksty współczesności, istotną umiejętnością kształtowaną w edukacji może stać się konstruowanie własnych szkiców, map, scenariuszy „bycia w kulturze”. Jeśli jednak w ich tworzeniu skupimy się wyłącznie na tym, co płynie z naszego wnętrza – potrzeb i doświadczeń – może się okazać, że dysponujemy nie tyle adekwatnie orientującym źródłem, co wąską strużką, niezbyt rozległym horyzontem widzenia i rozumienia świata. Ten osobisty punkt widzenia okazać się może oswojoną prowincją, prywatnością, która dopiero w zderzeniu z dynamiką przekształcającego się, różnoznaczeniowego świata może być wyrwana ze stanu ospałości i drzemki.

Metafora „pais-ago” w obecnym kontekście kulturowym i teoretycznym nie dotyczy więc już prowadzenia za rękę, ale włączęgi, wędrowania przyzwalającego na dialog, konfrontację osobiście i społecznie stanowionych drogowskazów, tworzenia map, strategii podróży, wymagającego indywidualnej inicjatywy i społecznej dysputy. Doświadczenie wychowawcze nie tylko koncentruje się na zabiegach kulturowego zakorzeniania, ale przewiduje także sytuacje nomadyczne, choćby chwilowego „odkotwiczenia”, odpłynięcia z portu w celu odbycia podróży, wielokulturowych, w czasie których jest możliwość zderzenia się z innymi wersjami doświadczania świata. Wówczas czyni interwencję wychowawczą złożoną, nie stereotypową, niemożliwą do powszechnego zastosowania, wymagającą permanentnej hermeneutyki i rekonstrukcji.

M.L.-Z.: Wyzwania myślenia „poza”, pomiędzy, myślenia integrującego, które Pani Profesor kreśli, wraz z nowymi sposobami wielokierunkowego uczenia się, wyznaczają w pewnym sensie również kierunki rozwoju współczesnej humanistyki. Czy jeszcze mogą być dla niej użyteczne narzędzia metodologiczne wypracowane na terenie filozofii zachodniej, którą ocenia Pani jako kanoniczną i separującą?

E.R.: Jest pewien problem z dziedzictwem filozofii zachodniej. Pojawia się pytanie o to, czy jest możliwy bezpośredni, nieproblematyzujący, nierefleksyjny powrót do filozofii europejskiej? Czy można ją wyłącznie kontynuować i odtwarzać, czy też istnieje, a o tym właśnie poststrukturalistyczni myśliciele mówią, możliwość jej ujmowania w kontekście dającej znać o sobie złożonej teraźniejszości – która każe zweryfikować wcześniej przyjęte kategorie myślowe, szczególnie uniwersalistycznie, finalnie określone zakresy ich rozumienia. Okazja do wyjścia poza dotychczasową tradycję filozofii europejskiej jako rezultat otwarcia się przestrzeni jest też szansą zderzenia się premodernizmu, modernizmu i postmodernizmu jako swoistych narzędzi myślowych. Daje ono możliwość wzajemnego odnoszenia do siebie tych wielkich europejskich systemów filozoficznych, ale też wykroczenia poza nie. Z tego wynikałoby, że myśl ogarniająca naszą kondycję wymaga jednak pewnej ochrony i podtrzymania, z uwagi na to, że musimy szukać sensu całości, w której jesteśmy i kierunku, w którym zmierzamy.

M.L.-Z.: Jak się ma ten typ myślenia, jako wysiłku ogarniania całości naszej kondycji, do postępującej specjalizacji poszczególnych dyscyplin naukowych?

E.R.: Jeżeli się podąża w myśleniu wyłącznie za specjalizacjami, to oczywiście osiąga się znakomite rezultaty szczegółowe, ale nie ma się szansy oglądu całego pola rozumienia naszego świata i kondycji człowieka. Jeżeli chodzi o edukacyjne konsekwencje, sytuacja ta prowadzić może do redukcyjnego zamykania się na wzajemne twórcze inspiracje dyscyplin naukowych, pozostawiania ich w odseparowanych granicach wiedzy i nieprzenikalnych, nieprzejrzystych metodach badawczych, charakterystycznych dla subdyscyplin. Oznaczać to może zaniechanie transgresji, przekraczania granic dyscyplin i szans na wzajemne uczenie się: np. teoretyków od historyków, pedagogów od filozofów, specjalistów edukacji wczesnoszkolnej od dydaktyków, pedagogów od bio-genetyków itd.

Chodzi tutaj także o miejsce, jakie zajmuje pedagogika wśród innych dyscyplin i innych rodzajów wiedzy, które też przecież koncentrują swoją uwagę na tym świecie, na człowieku, jego kondycji i ich wzajemnych relacjach. Metafora „pais-ago”, korzystająca z pola myślowego wielu dyscyplin, z często

nieuchwytnych i rozproszonych stanowisk może dookreślać tropy przydatne do analizy złożonej relacji wychowawczej.

M.L.-Z.: Czy ta potrzebna, ale niezbyt częsta praktyka nieustannie podejmowanego relacyjnego myślenia znajduje odpowiednią dla siebie realną przestrzeń społeczną?

E.R.: Ewa Rewers pisze, że agora przeniosła się współcześnie do świata wirtualnego, ale można mieć nadzieję, że nie znikła ostatecznie z realnej rzeczywistości. Wskazują na to tworzone coraz częściej okazje do podejmowania dysput. Na przykład Uniwersytet Gdański wystąpił z inicjatywą cyklu konferencji REA (Rozwoju Edukacji Akademickiej) poświęconych szkolnictwu wyższemu i związkom nowych technologii z nauką i edukacją. Sukcesy frekwencyjne i merytoryczne odnosi bezwzględnie „Uniwersytet trzeciego wieku”. Proszę też zajrzeć do poczty e-mailowej, ile tam jest propozycji konferencyjnych, seminaryjnych i debat. Uniwersytet nie tylko tworzy wewnątrz społeczności akademickiej okazje do dysput, ale wykracza też poza swój budynek i trafia w postaci różnego rodzaju inspiracji do środowiska społecznego. Wydaje się więc, że zanikają dawne funkcje uniwersytetu jako instytucji skupiającej i rozstrzygającej dyskurs, a nabiera znaczenia jego nowa rola jako inicjatora myśli dyskursywnej w szerszej przestrzeni społecznej. W rezultacie przemieszcza się także tradycyjnie określone pole pedagogiczności – spolaryzowaniu ulega relacja mistrz-uczeń, zwielokrotnieniu ulegają okazje do zabierania głosu nawet przez tych, którzy do głosu nie zostali wyznaczeni.

M.L.-Z.: Astrid Męczkowska powiedziała kiedyś, że zdobyczą lat dziewięćdziesiątych było uzyskanie prawa głosu, ale konsekwencją jest kakofonia monologów i zredukowanie realnych szans do riposty. Czy jest Pani profesor skłonna podzielać tę opinię?

E.R.: Rzeczywiście, ta poszerzająca się możliwość zabierania głosu stwarza czasem sytuację przewagi monologów – takiej wieży Babel. Z drugiej jednak strony – każdy teraz otrzymuje szansę wypowiedzi, co jest bardzo cenne jako demokratyczny przywilej. Trzeba jednak zważać na to, ażeby ponad tymi głosami poszukiwać wspólnego sensu. Nie tyle więc idzie o ripostę, ile o docenienie ogarniającego namysłu, którego niezbędnie nam potrzeba w świecie nieogarnionej wielości i zróżnicowania. W kontekście edukacji idzie tu o pokazywanie zakorzenienia kulturowego, a z drugiej strony odkrywanie myśli ambiwalentnej wobec niego, po to, aby miał szansę stworzyć się namysł nad owym zakorzenieniem. Ażeby rozwój był pewnym wyborem, poczynionym z rozmysłem, a nie bezrefleksyjnym wpisaniem się w zewnętrznie stanowione programy. Chodzi też o to, żeby umieć zdystansować się od swojego zakorze-

nienia i zobaczyć racje innego. Dla polskiej edukacji jest to sprawa paląca, ponieważ nasza historia tak się toczyła, że pewnych kompetencji mamy w nadmiarze, ale innych niezwykle nam brakuje. Wydaje się, że do tych, których mamy niedostatek, należą właśnie umiejętności takiego relacyjnego, integrującego myślenia i debatowania. Trzeba się ich zatem niezbędnie uczyć.

M.L.-Z.: Dziękuję Pani Profesor za rozmowę.

Bibliografia:

- Bauman Z., *Ziemia, krew i tożsamość*, przeł. K. Grabowska, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4
- Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przeł. S. Obirek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006
- Brachowicz M., *Bioetyka w epoce (samo)świadomości*, „Pressje”, Teka XVII Klubu Jagiellońskiego, 2009
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2010
- Kopciwicz L., *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne, geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004
- Lewartowska-Zychowicz M., *‘Homo liberalis’ jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Maszynopis 2010
- Męczkowska A., *Wokół Romany Miller koncepcji wychowania (próby rekontekstualizacji)*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne, geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004
- Miller R., *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. III, 1975
- Miller R., *Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych, Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1979
- Miller R., *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981
- Nowak L., *Marksizm versus liberalizm: pewien paradoks*, [w:] *Marksizm, liberalizm, próby wyjścia*, Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki 1997, nr 4
- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006
- Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2008

- Rewers E., *Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-nowoczesnej*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Universitas, Kraków 2004
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1967
- Szkudlarek T., *Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002
- Szymala K., *Edukacja: dobro publiczne czy dobro konkurencyjne?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010

Summary

Contemporaneousness and metaphor „pais-ago” in face of exposing meaningful spaces of culture and education

The interview with Professor Ewa Rodziewicz concerns the first issues in contemporary pedagogy and education. According to her, the main question, both for pedagogy as well as for education, is a current „pais-ago” metaphor, which changes together with the educational context changing.

Supervening political, social and cultural opening fosters squaring off with the difference, with alternative styles of thinking, with different practices. It also opens occasion to realize former and current, culturally near and distant meanings of education, conceived as „educative leading”. A challenge of our times in this context is multi-dimensional and concurrently integrating thinking, between various merits, interests, meanings. Educating is no longer leading, but rather escorting a ward in being in difference and simultaneously in his own cultural place. It’s rather revealing one’s own thinking roots, and on the other side discovering their ambivalence.

Justyna Siemionow
Uniwersytet Gdański

Istota resocjalizacji penitencjarnej a kwestie pierwsze w pedagogice – wokół rozważań Henryka Machela

Resocjalizacja, zwana także psychokorekcją, jest potrzebna do zmniejszenia stopnia recydywy przestępczej, ale musi ona istnieć rzeczywiście, nie tylko w zapisach kodeksowych – pisze we wstępie do swojej książki Henryk Machel. Nie można jej odrzucić, jak chcieliby zwolennicy tzw. zerowego efektu resocjalizacji, ponieważ wtedy więzienie czy też inna instytucja resocjalizacyjna stanie się niczym więcej jak przechowalnią tych, których społeczeństwo wyrzuca na margines, z którymi nie chce mieć wspólnych doświadczeń.

Czym zatem jest współczesna pedagogika resocjalizacyjna, jakie są jej najważniejsze tezy, które przecież wyznaczają kierunek myśli i badań pedagogicznych? Czy aktualna rola pedagogiki jako nauki sprowadza się do poszukiwania i wskazywania drogi rozwoju dla pogubionego z różnych powodów człowieka? Na te oraz podobne wątpliwości będę poszukiwała odpowiedzi przywołując rozważania H. Machela zawarte w książce *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*¹.

* * *

Resocjalizacja penitencjarna to zespół oddziaływań zamierzonych i zaprogramowanych dla konkretnego sprawcy przestępstwa odbywającego karę pozbawienia wolności, których celem jest, co najmniej, zabezpieczenie danej jednostki przed powrotem na drogę przestępstwa.

Jest to proces oparty na diagnozie resocjalizacyjnej i ma charakter indywidualny, w jego skład schodzi wiele elementów, takich jak: edukacja, psychoterapia, terapia, oddziaływanie poprzez pracę, dostarczanie bodźców natury *stricte* poznawczej jak i kulturalnej, praca z rodziną, praca socjalna oraz inne. To zespół oddziaływań, który przygotowuje sprawcę przestępstwa do powro-

¹ H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, IMPULS, Kraków 2008.

tu do jego środowiska rodzinnego, do społeczności lokalnej, gdyż to jest z punktu widzenia celu procesu resocjalizacji najważniejsze. Cały proces resocjalizacji, od początku do końca, zmierza do tego, aby daną jednostkę przywrócić społeczeństwu, aby mogła ona bezkolizyjnie w nim funkcjonować, nie łamiąc obowiązujących norm prawnych.

Proces resocjalizacji zatem to mniej lub bardziej długofalowe działanie na rzecz przygotowania więźnia do życia w środowisku otwartym, życia bez konfliktu z prawem – to cel minimalny. Na ile to możliwe, chodzi ponadto o przygotowanie więźnia do respektowania obowiązujących standardów obyczajowo-moralnych, regulujących życie społeczne.

Zatem **pierwsza teza** i pierwszy sens resocjalizacji, na jaki wskazuje H. Machel, to konieczność poszukiwania takiego sposobu wykonywania kary pozbawienia wolności, który by zmniejszył zjawisko recydywy przestępczej wśród osób opuszczających zakłady karne.

Gdy sięgniemy za autorem do historii myśli penitencjarnej, okazuje się, że pierwszy pomysł na osiągnięcie powyższego celu – system celkowy (czyli serwowanie sprawcy maksymalnych dolegliwości, tak aby odstraszyć go w przyszłości od podobnych działań) – jest nie tylko nieskuteczny, ale również „wytwarza” jeszcze bardziej zaburzone jednostki niż te, które kierowano do instytucji izolacyjnych.

Zdaniem Henryka Machela człowiek nieprzystosowany społecznie, który to nieprzystosowanie w warunkach więziennych utrwalił lub pogłębił, nie ma żadnych szans na poprawną readaptację społeczną, jest potencjalnym recydywistą. Praktyka penitencjarna wskazuje, że taki człowiek, nie mogąc zainstalować się w „normalnym” otoczeniu społecznym, jest po prostu spychany do tych środowisk, które uczyniły z niego przestępcę i powraca do przestępstwa².

Diagnoza resocjalizacyjna jest niezbędna do tego, aby zacząć proces „naprawy” zaburzonego człowieka. Jest to proces dynamiczny, w który powinny być zaangażowane obie strony: skazany oraz personel więzienny. Oczywiście stopień aktywności wspomnianych powyżej uczestników zmienia się, przesuwając się w kierunku skazanego, który z biegiem czasu zauważy, że określone naganne zachowania są zupełnie „nieopłacalne” i zacznie z nich rezygnować.

Autor namawia, aby podejmować wysiłek poznawczy wobec przestępców odbywających karę w więzieniu. Wysiłek poznawczy oznaczający poszukiwanie indywidualnych sposobów i metod pracy, nie tylko z samym skazanym, ale również z jego rodziną oraz społecznością lokalną, do której ma on powrócić.

Resocjalizacja przestępcy w więzieniu to nie sprawa wiary, jak chcą sceptycy źle zorientowani w omawianej materii, ale sprawa wiedzy o funkcjono-

² *Ibidem*, s. 149.

waniu człowieka w izolacji penitencjarnej i możliwości jego zmiany. Dzisiejsza penitencjarystyka jest już poważną, interdyscyplinarną dziedziną nauki³.

Drugą tezę istotną dla prowadzonych rozważań jest stwierdzenie, że zadaniem resocjalizacji jest wzmacnianie skuteczności kary w tych przypadkach, w których jest to możliwe. Autor wyraża zdziwienie z powodu tego, że niektórzy uważają, iż resocjalizacja penitencjarna powinna odbywać się w możliwie najłagodniejszych warunkach więziennych. Jako wieloletni praktyk Henryk Machel stwierdza, że nie powinno tak być, jednocześnie jest zwolennikiem zróżnicowanych typów zakładów karnych. *Differential treatment*, czyli zróżnicowane traktowanie – to zasada, która powinna być tu uwzględniona; to także tzw. indywidualizm kary, ujawniający się w odpowiedniej do rodzaju i sposobu przestępstwa dolegliwości. Otóż zdaniem Henryka Machela istnieje konieczność bardzo wyrazistego zróżnicowania zakładów karnych pod względem poziomu dolegliwości, tak aby awans do łżejszego typu zakładu nie był osiąganym zbyt łatwo, ale jednocześnie był realnym celem i dawał satysfakcję awansowanym więźniom, by zależało im na nim, ale też aby bali się ewentualnej degradacji do warunków poprzednich⁴.

Człowieka osadzonego w więzieniu nie można pozostawić samemu sobie, wymaga on wielowymiarowych, interdyscyplinarnych oddziaływań, w tym pomocy psychologicznej, terapii, pracy socjalnej, edukacji. Zawsze będzie istniała grupa skazanych, którzy będą niezainteresowani oddziaływaniem resocjalizacyjnym wobec nich, głęboko przekonanych o słuszności swojej dotychczasowej filozofii życiowej. Zatem wśród ogółu skazanych i przebywających w zakładach karnych istnieje grupa, która nie podda się żadnym oddziaływaniom psychokorekcyjnym. Wszyscy jednak, nawet ta ostatnia wymieniona grupa, wymagają w trakcie swojego pobytu w więzieniu kontaktów z personelem wychowawczym oraz psychologiem. Istotne jest, co Henryk Machel wielokrotnie akcentuje, aby utrzymywać określony poziom higieny psychicznej. Każdy przestępca osadzony w zakładzie karnym ma określone problemy, potrzeby, dążenia, refleksje, stany depresyjne, które chce z kimś, niekoniecznie z współwięźniami, przedyskutować. To składa się na pracę wychowawczą ze skazanymi, pracę wielowymiarową, wielodyscyplinarną, z udziałem różnych specjalistów. Nie można sobie dzisiaj wyobrazić sytuacji, że więzienie będzie tylko miejscem izolacji przestępców i niczym więcej.

Na pytanie: *czy resocjalizacja penitencjarna jest możliwa i dlaczego czasami nie przynosi oczekiwanych efektów*, Henryk Machel jako wieloletni praktyk odpowiada:

**nie zawsze i nie wobec wszystkich
resocjalizacja penitencjarna jest możliwa.**

³ *Ibidem*, s. 153.

⁴ *Ibidem*, s. 154.

Henryk Machel w swojej książce powołuje się na wnioski z amerykańskich badań R. Martinsona⁵, w których analizie poddano różne systemy penitencjarne stosujące odmienne programy resocjalizacyjne wobec więźniów. Wynika z nich, że prowadzone wysiłki na rzecz poprawy (resocjalizacji) więźniów nie skutkowały znaczącym zmniejszeniem recydywy. Oczywiście taki pesymistyczny wniosek zmusza do zastanowienia się nad efektywnością procesu resocjalizacji, mobilizuje do poszukiwań innych, nowych form pracy ze skazanymi. Brak oczekiwanych rezultatów działań psychokorekcyjnych nie oznacza ich zaniechania.

Autor w swoich rozważaniach wskazuje pewien paradoks, otóż w warunkach, które ewidentnie nie sprzyjają resocjalizacji, usiłuje się ją realizować. Systemy karne nie ustają w poszukiwaniu alternatywy dla kary pozbawienia wolności, nie udało się jednak do tej pory jej znaleźć. Czy oznacza to zatem, że instytucje penitencjarne są zbędne? Oczywiście, że nie. Nie można przyjąć takiej tezy; z pomocą przychodzi tu jasne wskazanie funkcji i zadań, jakie te instytucje mają do spełnienia.

Jedną z najważniejszych funkcji więzienia jest funkcja poprawcza, która nieodłącznie wiąże się z izolacją, jasnym wskazaniem dla innych, że naruszenie norm prawnych zawsze będzie wiązało się z określoną konsekwencją. Równie ważne są także pozostałe funkcje instytucji penitencjarnej, a mianowicie: funkcja terapeutyczna, korekcyjna oraz prospołeczna – czyli przygotowująca jednostkę do powrotu do społeczeństwa, podtrzymująca określone umiejętności społeczne.

Mało jest badań przebiegu procesu resocjalizacji, jego sensowności w określonych okolicznościach i warunkach decydujących o jego skuteczności. Rzadko bowiem można znaleźć we współczesnej literaturze przedmiotu relacje z badań naukowych, których przedmiotem byłby udany lub nieudany proces resocjalizacji, ze szczegółową analizą każdego „kroku psychokorekcyjnego”⁶.

Takie badania były co prawda prowadzone, ale niestety było to stosunkowo dawno – w latach siedemdziesiątych. Warto wskazać na opisy poczynione przez H. Świdę oraz W. Świdę⁷ z przebiegu eksperymentu w Szczypiornie dotyczącego młodocianych przestępców oraz na relacje J. Sikory⁸ (1978) z badań dotyczących recydywistów. Instytucje penitencjarne, jak i otaczająca je rzeczywistość były wówczas zgoła odmienne. Wspomniane powyżej badania wniosły optymistyczne spojrzenie na proces resocjalizacji w więzieniu, pokazały

⁵ R. Martinson, *What works? Questions and answers about prison reform*, „The Public Interest” 1983/35.

⁶ H. Machel, *op. cit.*, s. 159.

⁷ H. Świda, W. Świda, *Młodociani przestępcy w więzieniu*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1972.

⁸ J. Sikora, *Problemy resocjalizacji w świetle badań psychologicznych*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1978.

możliwości powodzenia tego procesu, że owszem jest to możliwe, ale też nie w każdym przypadku. Wkład tego typu badań w rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej jest nieoceniony, dostarcza bowiem danych, od czego zależy sukces resocjalizacyjny. Można ująć to bardzo lakonicznie – od szeregu czynników zlokalizowanych zarówno w samym sprawcy, jak i w jego otoczeniu, bagażu doświadczeń, splotu okoliczności, których doznał w swoim życiu. Zatem cała trudność w resocjalizacji sprawców przestępstw polega na odnalezieniu, zdiagnozowaniu owej konfiguracji niekorzystnych czynników i wprowadzeniu programu naprawczego.

Proces resocjalizacji penitencjarnej traktuje się często jako korekturę postaw. To podejście wpisuje się w nurt pozytywnego spojrzenia na proces resocjalizacji, wzmacnia przekonanie o jego skuteczności, gdyż jedną z ważnych cech postaw jest ich zmienność i możliwość kształtowania w nich nowych wymiarów.

Niezmiernie interesującą **tezę Henryka Machela jest konieczność multiperspektywicznego postrzegania kary pozbawienia wolności.**

Jako pierwsza pojawia się **perspektywa psychologiczna**, a konkretnie perspektywa psychologii penitencjarnej. Kara pozbawienia wolności dotyczy konkretnego człowieka, sprawcy przestępstwa, skazanego na nią przez sąd, umieszczonego w więzieniu zazwyczaj nagle, wbrew jego woli. Dotyczy człowieka, który musi dostosować się do warunków więzienia, podporządkować się istniejącym tam regułom i który musi funkcjonować w instytucji penitencjarnej bez stałego kontaktu z najbliższymi, za to w stałej styczności z innymi więźniami i personelem więziennym⁹.

Osoby odbywające karę pozbawienia wolności są w bardzo różnej kondycji psychicznej i fizycznej. Często nowa dla nich i niezmiernie obciążająca sytuacja izolacji wywołuje głęboki kryzys psychiczny, zaburzenia zachowania i emocji, a nieraz i choroby psychiczne. W warunkach więziennych karę odbywają również osoby uzależnione od różnych substancji psychoaktywnych. Nie mogą one zostać pozbawione profesjonalnej opieki, a zatem kolejną perspektywą odbioru kary pozbawienia wolności to **perspektywa medyczna, w tym – psychiatrii oraz psychologii klinicznej.**

Populacja osób osadzonych tworzy określoną społeczność, która dzieli się na różne grupy i kategorie społeczne, pozostające z sobą w rozmaitych relacjach. Więzienie to instytucja totalna, hierarchiczna, wobec czego kreuje podkulturę więzienną. Podkultura więzienna, jako zjawisko dynamiczne, podlega ciągłym zmianom oraz przeobrażeniom, wpływa na relacje interpersonalne. Zatem uwzględniając wymienione tu zjawiska społeczne towarzyszące wykonywaniu kary pozbawienia wolności, można rozpatrywać ją z **perspektywy socjologicznej.**

Karę pozbawienia wolności, jak i samą instytucję więzienia można traktować jako miejsce psychokorekcji określonych zaburzeń zachowania, emocji,

⁹ H. Machel, *op. cit.*, s. 12.

postaw. Oznacza to, że w trakcie jej trwania realizuje się cele resocjalizacyjne zapobiegające powrotowi osadzonych do przestępstwa po jej odbyciu i opuszczeniu więzienia. Wówczas więzienie traktuje się jako instytucję korekcyjną, a organizacja kary pozbawienia wolności ma charakter przede wszystkim poprawczy, wychowawczy, naprawczy. Biorąc to pod uwagę, karę pozbawienia wolności możemy postrzegać z **perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej, a ściślej – pedagogiki penitencjarnej**¹⁰. Niedaleko perspektywy pedagogiki penitencjarnej lokuje się **perspektywa kryminologiczna**, która widzi wykonywanie kary pozbawienia wolności jako utrwalanie w społeczności więźniów zachowań przestępczych, jako ich wiktyimizację.

Personel więzienny jest drugą społecznością w instytucji penitencjarnej, to społeczność realizująca ową karę wobec innej społeczności – społeczności więźniów. Nie od dziś wiadomo, że nieoceniona jest rola czynnika ludzkiego w organizacji, dla prawidłowego jej funkcjonowania. Realizacja stawianych przez daną instytucję celów zależy od kompetencji pracowników, osobowości personelu, od mechanizmów jego funkcjonowania, wreszcie od jego doświadczeń. W takim razie karę pozbawienia wolności, jej wykonywanie, można postrzegać również z **perspektywy teorii organizacji i zarządzania**.

Czy zatem takie wieloperspektywiczne ujęcie wykonywania kary pozbawienia wolności wskaże odpowiedź na pytanie: **co stanowi jej istotę?**

Wielu autorów jest zgodnych, że istotą kary pozbawienia wolności jest dolegliwość wynikająca z samego faktu pozbawienia czegoś powszechnie istotnego. Oczywiście odczuwanie owej dolegliwości będzie uwarunkowane indywidualnie. Niektórzy badacze są zdania, że dolegliwość ta jest całkowicie wystarczająca, gdyż wskazują na to ucieczki dokonywane z więzień, rozmaite samoagresje więźniów, a nawet zamachy samobójcze, które wskazują na desperacką potrzebę uwolnienia się.

Jest to stwierdzenie, z którym Henryk Machel się nie zgadza. Jego praktyka badawcza i zawodowa pozwala stwierdzić¹¹, że wspomniane powyżej przypadki nie są powszechne w więzieniach, a jeżeli się już zdarzają, to najczęściej składa się na nie wiele czynników, zlokalizowanych zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz więzienia.

Kara pozbawienia wolności jest środkiem bardzo starym i zapewne była znana od początku istnienia ludzkości, pod różnymi nazwami, ale zawsze była nastawiona na ten sam cel: aby sprawca nie powtórzył swojego czynu w przyszłości.

Wykonywanie kary pozbawienia wolności, izolowanie sprawców przestępstw od reszty społeczeństwa, ale także ich psychoterapia i oferowana im pomoc – spotykają się z różnymi ocenami i różnym odbiorem, zależnie od

¹⁰ *Ibidem*, s. 13.

¹¹ Henryk Machel pracował w Centralnym Więzieniu w Bydgoszczy w latach 1962–1990, a następnie w Zakładzie Karnym w Gdańsku-Przeróbce, którym kierował przez 17 lat.

wskazanych powyżej perspektyw. Jak dotąd jednak nie wymyślono dla niej alternatywy, pomimo wieloletnich wysiłków.

Tocząca się obecnie dyskusja na temat stosowania kary pozbawienia wolności, w kontekście niepokojących informacji o przeludnieniu więzień i negatywnych konsekwencjach tego zjawiska, często wywołuje pytanie o sens jej stosowania, o efektywność resocjalizacji w warunkach izolacji. To temat stale otwarty, grunt badań i analiz stanowiący dla pedagogiki penitencjarnej ciągle najważniejszą kwestię.

Bibliografia:

- Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, IMPULS, Kraków 2008
- Martinson R., *What works? Questions and answers about prison reform*, „The Public Interest” 1983/35
- Sikora J., *Problemy resocjalizacji w świetle badań psychologicznych*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1978
- Świda H., Świda W., *Młodociani przestępcy w więzieniu*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1972

Summary

The essence of penitentiary resocialization and the first issues in pedagogy – around considerations of Henryk Machel

The article points out the key issues in resocialization and special education. The author discusses and presents ruminations of H. Machel, one of the most significant researchers. A criminal should be treated individually and subjectively. The punishment must vary but isolation from the community cannot be the only method of working with prisoners. H. Machel defends the thesis that we should see imprisonment in a multidimensional way. The first perspective is psychological area, the second – medical area and psychiatric treatment, the third – sociological area and the last one – criminological. The basic question as to what the essence of imprisonment is remains open. According to H. Machel, one thing is certain: we need to discuss, make changes and introduce innovations into the resocialization process.

PODSTAWOWE PYTANIA /
BASIC QUESTIONS

Gert Biesta
The Stirling Institute of Education

Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education

Where, after the metanarratives, can legitimacy reside?
Jean-François Lyotard

Introduction

The idea that there are ‘basic questions’ in education suggests a sense of constancy and continuity. It suggests, perhaps, that there are aspects of the ‘reality’ of education that remain the same across space and time, so that a reflection on these aspects can bring us closer to the ‘essence’ of education. This, in turn, would allow us to speak with a degree of certainty *about* and also *for* education. This is a challenging line of thought, particularly in a time – a time that we might loosely refer to as ‘postmodern’ – in which there seems to be a general suspicion about our ability to identify what is real and essential and about our ability to speak about or in the name of it. When Jean-François Lyotard characterised the postmodern condition as „incredulity towards metanarratives”¹, many took him to make an epistemological point. Thus postmodernism became identified with epistemological and ethical relativism – the idea that ‘anything goes’ – and with anti-realism – the idea that reality put no boundaries on what we can know. This has been a rather unfortunate outcome of Lyotard’s intervention; an outcome, moreover, which has resulted in a large amount of rather confusing and to a certain extent even irrelevant discussions either aimed at defending relativism and anti-realism or refuting it.²

¹ J.-F. Lyotard, *The postmodern condition: A report on knowledge*, trans. G. Bennington and B. Massumi, Manchester University Press, Manchester 1984, p. xxiv.

² It is tempting to draw up a list of unhelpful contributions, but I will resist the temptation. Perhaps one of the most interesting exceptions to the relativistic reading of postmodern-

My reading of postmodernism – a reading strongly inspired by Richard Bernstein's book *Beyond objectivism and relativism*³ and Michel Foucault's essay *What is Enlightenment?*⁴ – has always been to see postmodernism as a critique of the epistemological worldview, that is, a critique of the idea that our most basic, fundamental and original relationship with the world is a knowledge relationship and that everything else – including ethics and politics – is derived from and based upon it⁵. I see postmodernism as being about a foregrounding of ethics and politics in their own right, without any foundations so to speak. After all, postmodernism comes with an explicit ethico-political imperative which could be summarised as „Thou shalt not totalise“. This imperative is neither about relativism, nor does it express an absolute or a truth. It rather summarises a lesson learned. It rather tries to say that not to totalise, not to look for an all-encompassing point of view but to leave room for what Ilan Gur Ze'ev⁶ has referred to as 'transcendence', might, in some cases, be the more desirable option. The postmodern imperative can thus be read as an evocation to try to live with change, diversity and uncertainty, to quote Zygmunt Bauman⁷, and with the difficult responsibility to judge *after* the event rather than before⁸. Its call, therefore, is *existential*, not epistemological or ontological.

With this in mind, what then might be some of the 'basic questions' of education? What might be some of the issues that educational thought and practice today would need to take into consideration? What might be some of the questions that educators need to remind themselves of? And what might be some of the insights that educators may need to be reminded about? In this essay – which is written in a way that aims to take the central idea of 'essay' as an attempt rather than a set of conclusions seriously – I wish to offer five observations that may serve as reminders of forgotten or perhaps of as-yet-unthought aspects of education. They are not meant to be comprehensive or conclusive but represent a point of view.

ism was Bruno Latour's *We have never been modern* (Harvard University Press, Cambridge, MA 1993), as it aimed to understand and reformulate the problem rather than immediately jumping to an answer.

³ R. J. Bernstein 1983, *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1983.

⁴ M. Foucault, *What is Enlightenment?*, [in:] P. Rabinow (ed.), *The Foucault reader*. Pantheon Books, New York 1984, pp. 32–50.

⁵ See particularly: G. J. J. Biesta, *What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy*, [in:] Ilan Gur Ze'ev (ed.), *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education*, Studies in Education (University of Haifa), Haifa 2005, pp. 143–159.

⁶ I. Gur Ze'ev, *Toward a nonrepressive critical pedagogy*, „Educational Theory“ 1998, vol. 48(4), p. 463–486; idem, *Destroying the other's collective memory*, Peter Lang, New York 2003.

⁷ Z. Bauman, *Leven met veranderlijkheid, verscheidenheid en onzekerheid. (To live with change, diversity and uncertainty)*, (ed.) R. Munters, L Boom, Amsterdam 1998.

⁸ See: G. J. J. Biesta, *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2006.

Education, not learning

The first thing to remind ourselves of is that education is about education, not about learning. At first sight it may seem odd to make this point – and perhaps also to formulate it in this way – as many would argue that learning is the core ‘business’ of education⁹. There is, however, an important difference between learning and education just as there is a crucial distinction between the discourse of learning and the discourse of education. To remind ourselves of these differences is particularly important in light of a phenomenon to which I have referred as the ‘learnification’ of education¹⁰. This denotes the fairly recent tendency to refer to anything educational in terms of a language of learning. Thus teachers have become known as facilitators of learning, teaching has been redefined as the creation of learning opportunities, schools are seen as learning environments, students are called learners, adult education has been rebranded as life-long learning, and the process of education is described as that of teaching-and-learning.

While I do not have a problem with the language of learning as such – albeit that further questions can be raised about the concept of learning itself¹¹ – the fundamental difference between learning and education means that the language of learning cannot simply replace the language of education. A main reason for this lies in the fact that education is a *teleological* practice, that is a practice framed and constituted by purposes¹². The educational demand is *not* that students learn, but that they learn *something* and that they do so for particular reasons, that is, with reference to particular intended ‘outcomes’ (by which I do not mean to suggest that such outcomes can be easily specified or achieved). This means that the discourse of learning only becomes an *educational* discourse when we ask questions about the content and purpose of learning – the learning ‘of what’ and ‘for what.’ The discourse of learning only

⁹ There are also issues that have to do with translation and definition, particularly given that the word ‘education’ cannot be translated unambiguously with another word in, say, German or Dutch. In those languages there are conceptual distinctions – such as, in German, between *Erziehung*, *Unterricht* and *Bildung* or, in Dutch, between *opvoeding*, *onderwijs* en *vorming* – that cannot be easily translated into English.

¹⁰ See: G. J. J. Biesta. *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, vol. 21(1), p. 33–46; idem, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2010.

¹¹ See: G. J. J. Biesta. Five theses on complexity reduction and its politics, [in:] D.C. Osberg & G. J. J. Biesta (eds), *Complexity theory and the politics of education*, Sense Publishers, Rotterdam 2010, pp. 5–13.

¹² See, for example: W. Carr, *What is an Educational Practice?*, „Journal of Philosophy of Education” 1987, vol. 21, 163–175; idem, *Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, 253–266.

becomes an *educational* discourse when we ask questions about the ends of learning.

Education can, of course, have many ends, which means that there is always a need for judgement about what is educationally desirable. Who should be involved in such judgements is an entirely open matter – that is to say, it is a matter that in itself requires educational judgement – although it could be argued that one of the ultimate aims of education lies in the ability for oneself to make a distinction between what is desired and what is desirable and thus to judge what is desirable. It is also important to acknowledge that education can be informed by different ends that influence the process and its direction at the very same time. Elsewhere¹³ I have suggested that educational ends fall into three broad categories: the domain of qualification, the domain of socialisation and the domain of subjectification. Whilst qualification is about the acquisition of knowledge and skills and, to a certain extent also values and dispositions, and whilst socialisation refers to the ways in which, through education, we become part of existing traditions and practices, subjectification is about the ways in which education contribution to the formation of certain ‘qualities’ of the person that are not about socialisation but about the person as individual. Here we can locate more ‘traditional’ or modern educational aims such as autonomy and criticality, but also more post-modern understandings of subjectivity, such as in terms of responsibility or uniqueness¹⁴.

To say, then, that education is about education, not learning, is to remind ourselves of the fact that education is in some way always ‘framed’ and perhaps we could even say constituted by ends, and that this is one of the key ways in which education is different from learning, in that learning can occur without (the specification of) any ends. The problem with the discourse of learning – for example in such statements as that teachers should promote students’ learning – is that it lacks an explicit engagement with the question of ends. This does not mean that educational practices framed in terms of the language of learning are without ends; it just means that they lack reflection and judgement about ends, and thus tend to be directed by so-called common sense or even populist ends. The language of learning thus makes it difficult if not impossible to take responsibility for the direction of education, and that is why we need to keep reminding ourselves that education is about education.

¹³ G. J. J. Biesta, *Good education in an age of measurement...*, *op. cit.*

¹⁴ See, for example: G. J. J. Biesta, *What is at stake in a pedagogy of interruption?*, [in:] T. E. Lewis, J. G. A. Grinberg and M. Laverty (eds), *Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play*, IA Kendall/Hunt, Dubuque 2009, pp. 785–807.

Weakness, not strength

With the fact that education is framed by ends and judgements about what is educationally desirable comes the fact that education as an activity is characterised by notions such as influence, interaction and intervention. Education, so we might say, is a *relational* term as it refers to how human beings aim to influence each other intentionally, which is another way in which (the discourse of) education is different from (the discourse of) learning. With the notion of influence comes a range of other educational concepts, such as authority, power, emancipation and freedom, which all try to express something about the 'quality' of educational interaction and about principles that should inform and bound this interaction.

The idea that education is about interaction is acknowledged by many. But there are significant differences in the understanding and, more importantly, the appreciation of the nature of educational interaction. The predicament of educational interaction has perhaps been expressed most poignantly by Sigmund Freud when he included education in his list of three 'impossible professions' – the other two being government and psycho-analysis – „in which one can be sure beforehand of achieving unsatisfying results”¹⁵. The reason for calling education an impossible profession has to do with the fact that educational interaction is not a process of physical 'push and pull' subject to the causal laws of nature, but proceeds in a hermeneutic way, that is by means of interpretation. If teaching is going to have any impact on students, it is because of the fact that students interpret and make sense of what they are being taught, not because the teaching would simply flow into their minds and bodies. Yet the art of interpretation is a fundamentally *open* art which lodges an element of unpredictability at the very heart of education. To say that one can be sure beforehand of achieving unsatisfying results is therefore not to disqualify such results but to highlight the fact that education does not work as a technology and therefore generates results that are unsatisfying if one starts at the other end, that is, from the assumption that there should be a perfect match between educational 'input' and educational 'output'. While part of the discussion centres around the question whether it would be *possible* to achieve such a match, the question that is equally important is whether it would be *desirable* to achieve such a perfect match. In response to this one could argue that technological expectations about education are misplaced because education always entails an orientation towards the independence of those being educated. It is never the ambition of teachers that their students remain dependent on them. At some point teachers want their students to be able to think and act for themselves. In this regard education always antici-

¹⁵ S. Freud, *Analysis, terminable and interminable*, [in:] *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, vol. 23, Hogarth Press, London 1968, p. 248.

pates the freedom of those being educated, which is an important reason for not wanting to treat students simply as material to be moulded or as objects to be trained.

The issue at stake here is whether the weakness of education should be seen as a problem, as something that should be overcome and ultimately 'solved', or as something that is inherent of education so that as soon as one were to eradicate the weakness of education one would, in one and the same stroke, have eradicated education itself. The answer to this question partly depends on one's appreciation of the different dimensions of education and their relative importance. If one were to argue that the only thing that matters education-wise is qualification – and to take this position would turn education into training – then the weakness of education becomes a problem that needs to be 'solved'. Similarly if one were to argue that the only thing that matters in education is socialisation – and to take this position would turn education into indoctrination or brain-washing – then again the weakness of education appears as a problem that needs to be solved. Yet as long as one always (also) keeps an orientation towards subjectification, that is, towards the promotion of qualities of the person that are neither covered by the acquisition of knowledge, skills and dispositions, nor by the insertion of 'newcomers' into existing social, cultural or political 'orders', then the weakness of education matters.

The reason for reminding ourselves of the weakness of education and of its importance lies in the sharp rise of 'strong language' in education, that is, language which depicts education as something that ought to be strong, safe and secure. We can find this in the idea of educational effectiveness in which the more effective school – or, for that matter, the more effective teacher – is the one that manages to achieve the most secure connection between educational 'inputs' and educational 'outcomes'. We can also find it in the ambition to turn education into an evidence-based profession founded on scientific knowledge about 'what works'. We can find it in the suggestion that a good school is one that is able to produce high exam scores, or in the idea that good teachers are those who are in control of all aspects of the educational process – a line of thinking which has even led to a situation in which teachers' salaries are actually being based on the extent to which they are able to increase the exam performance of their students. The prevalence of strong language exemplifies an expectation that education can be 'fixed' so that, at some point, it can come to resemble a smoothly functioning production line or a perfect machine. Such expectations operate at all levels of education – from the level of individual students and schools up to that of entire national education systems – and with regard to a wide spectrum of different educational 'outcomes', ranging from a focus on the traditional three Rs, through to seeing education as the producer of good citizens or confident or resilient individuals.

By acknowledging the fundamental weakness of education and by seeing it as something that is educationally desirable, it is possible to expose and counter attempts that see this weakness as a problem that just needs to be solved. By linking the question of weakness to the different dimensions of education it also becomes possible to be more precise about the extent to which and the way in which the weakness of education matters, that is, first and foremost with regard to the interest of education in what I have referred to as subjectification. But rather than to see this as a separate dimension, I wish to argue that the interest in subjectification permeates the other dimensions as well. Educational activity with reference to qualification does, after all, also impact on the qualities of the human being, just as is the case with educational activity with reference to socialisation.

Existence, not essence

Education in its educational ‘guise’, so to speak, expresses an interest in the human being. Or to be more precise: it expresses an interest in the human being as subject, not as object. One of the things it requires at a practical level is that we aim to make a proper distinction between education and training, and reserve the first for an orientation towards the human being as subject. But while the distinction between the human being as subject and the human being as object is easily made, and while at a superficial level we may have a sense of where education ends and training begins, it is far more difficult to figure out what the distinction actually means and how it might be made in a way that is theoretically defensible and educationally sound.

I am, of course, not the first to raise these questions. Many of the major contributions to educational thought – dating back, within the Western traditions, to the Greek and Roman philosophers and continuing in the writings of such thinkers as Erasmus, Rousseau, Goethe, Kant, Schiller, and Schleiermacher, and taken up again by 20th and 21st century educational theory – have centred explicitly on the question of the human being as a subject of action, thought and initiative and on the question as to what education has to do with subjectivity and subjectification. Many authors have hinted at the paradoxical character of education’s concern with subjectivity¹⁶, an issue perhaps best captured in Kant’s question „How do I cultivate freedom through coercion?“¹⁷.

If we take the postmodern imperative seriously, however, then it means that one way to engage with the question of the human subject in education

¹⁶ See, for example: H. J. Gössling, *Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*. Deutscher SUTDIEN Verlag, Weinheim 1993.

¹⁷ I. Kant, *Über Pädagogik*, [in:] I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1982, p. 711.

is no longer open to us, and this is an approach which aims and claims to be able to know what the essence of the human being is. Such a strategy, known in the philosophical literature as humanism, has not only proven to be impossible, for example in the writings of Foucault and Derrida¹⁸, but more importantly has also been identified as utterly undesirable, particularly in the work of Heidegger and Levinas, who both have argued that humanism has to be denounced „because it is not sufficiently human”¹⁹. To think of the postmodern imperative as a lesson learned goes right back to the insight any attempt to define the essence of the human being – any attempt to define what a real, proper, healthy, pure human being is – does so by drawing a line between those who are able to live up to this definition and those who do not and thus leads to the exclusion and ultimately the annihilation of those who happen to fall outside of the scope of a particular definition. While for Levinas the „crisis of humanism in our society” is manifest in the „inhuman events of recent history”²⁰, he locates this crisis not just in these inhumanities as such, but first of all in humanism’s inability to effectively counter such inhumanities and also in the fact that many of the inhumanities of the 20th century – „[t]he 1914 War, the Russian Revolution refuting itself in Stalinism, fascism, Hitlerism, the 1939-45 War, atomic bombings, genocide and uninterrupted war”²¹ – were actually based upon and motivated by particular definitions of what it means to be human.

From an educational point of view the problem with humanism is that it specifies a norm of what it means to be human *before* the actual manifestation of ‘instances’ of humanity. It specifies what the child, student or newcomer *must* become before giving them an opportunity to show who they are and who they will be. This form of humanism thus seems to be unable to be open to the possibility that newcomers might radically alter our understandings of what it means to be human. The upshot of this is that the subjectification dimension of education becomes itself a form of socialisation, as within this particular framing each ‘newcomer’ can only be seen as a more or less ‘successful’ instance of an essence that has already been specified and that is already known or characterised in advance.

To take the postmodern imperative seriously thus requires that we articulate a different way to ‘access’ the question of subjectivity, both philosophically and ed-

¹⁸ See, for example: M. Foucault, *The order of things. An archeology of the human sciences*, Random House, New York 1970; J. Derrida, *Margins of philosophy*, Chicago University Press, Chicago 1982.

¹⁹ E. Levinas, *Otherwise than being or beyond essence*, Martinus Nijhoff, The Hague 1981, p. 128; see also: M. Heidegger, *Letter on humanism*, [in:] D. F. Krel (ed.), *Martin Heidegger: The basic writings*, Harper, San Francisco 1993, pp. 213–265.

²⁰ E. Levinas, *Difficult freedom. Essays on Judaism*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1990, p. 279.

²¹ *Ibidem*.

ucationally. One concept that has potential in this regard is the notion of ‘uniqueness’ as it represents the very opposite of any attempt to totalise the question of the human being and any attempt to give a total, all-encompassing and complete definition of what it means to be human. It is, however, of crucial importance to be aware of the different ways in which the idea of uniqueness can be articulated. In my own work²² I have made a distinction between two different readings of uniqueness: uniqueness as *difference* and uniqueness as *irreplaceability*. The first notion of uniqueness locates the question of uniqueness in the realm of being in that it understands (my) uniqueness in terms of the way in which I am in some respects uniquely different from everyone else. It thus locates my uniqueness in my own singular unique essence, so we might say. While this is a possible way to understand uniqueness, there are several problems with this way to access the question of the uniqueness of the subject. One is that it is notion of uniqueness that relies on an instrumental relationship with the other. We could say that I only need others in order to articulate how I am different from them. I need them, in other words, to express my uniqueness, but that is all that my relationship with others extends to, at least, that is, with regard to my uniqueness. A second problem is that the question of uniqueness in the idea of uniqueness as difference is answered in cognitive terms and from a third person perspective. Uniqueness here is about what can be known about me. Thirdly – and perhaps this is the most serious point – the idea of uniqueness as difference is indifferent about the particular ‘elements’ or ‘instances’ of uniqueness. It goes no further than to acknowledge that all human beings are in some respect different from each other, but is not able to value the existence of each unique ‘unit’.

The idea of uniqueness as irreplaceability engages with the question of uniqueness in an entirely different way. Here the question is not about what *makes* me unique. The question rather is: „When does it matter that I am unique, that I am I and not somebody else?” And the answer to this question – an answer that is both simple and profound²³ – is that it matters in those situations in which I am called by the other, where the other calls for me, and where it is for me to respond to this call (which I have the freedom to do or no to do, of course). This is what Zygmunt Bauman, following Levinas, has so beautifully phrased as the idea of responsibility as „the first reality of the self”²⁴. Uniqueness as irreplaceability is not essential – it is not about what I have; it is not about some unique essence – but is *existential*. It doesn’t ask ‘What?’ but it asks ‘When?’ – and it puts the question in relational terms. While there is a risk of anthropocentrism, particularly in the way in which Levinas has engaged with the question of uniqueness and responsibility, this is not necessarily so. I can be called in many ways. What is clear, though, is

²² See particularly: G. J. J. Biesta, *Good education in an age of measurement...*, *op. cit.*, chapter 4.

²³ See: E. Levinas, *Otherwise than being or beyond essence...*, *op. cit.*

²⁴ Z. Bauman, *Postmodern ethics*, Wiley-Blackwell, Oxford 1993, p. 13.

that uniqueness as irreplaceability is not about recognition. It is not that I assert my uniqueness by recognising the other, nor that I assert the uniqueness of the other through an act or gesture of recognition. Recognition operates on the basis of intentionality, that is, from a position where I feel safe and secure enough so as to be able to recognise the other. Uniqueness as irreplaceability rather is about an *interruption* of this position because, as Levinas has put it, it is only in „the very crisis of the being of a being”²⁵, in the *interruption* of its being, that the uniqueness of the subject „first acquires a meaning”²⁶.

The idea of ‘interruption’ is one way in which the notion of uniqueness as irreplaceability may gain educational import. If education entails a concern for „the first person singular”²⁷, but if this singularity can only be accessed in existential terms rather than as an essence or a being – if, to put it differently, the question of the subject is located in a ‘domain’ that is „otherwise than being” and „beyond essence”²⁸ – then the relationship between education and subjectivity is not one that can be understood in terms of the *production* of subjectivity, something which Bollnow²⁹ refers to as the *mechanical* or craftsman-like approach to education, nor in terms of the *promotion* of subjectivity along the lines of what Bollnow refers to as the *organic* conception of education³⁰. Education can at most aim to create openings for subjectivity to emerge – openings that always manifest themselves as interruptions of the ‘normal’ state of affairs³¹. But even a pedagogy of interruption cannot operate as a programme but can only exist as a form of weak education.

The soul, not the brain

One question this raises is how we shall refer to that what is at stake in an education that is weak, existential and concerned about uniqueness. While the language of subjectivity is one way to express and articulate these concerns – and it is the language I have been using in my writings fairly consistently over the years – subjectivity is a notion that is very much ‘out there’, linked to action and being-in-the-world. What it perhaps may be lacking is an appreci-

²⁵ E. Levinas, *Ethics as first philosophy*, [in:] S. Hand (ed.), *The Levinas Reader*, Blackwell, Oxford 1989, p. 85.

²⁶ E. Levinas, *Otherwise than being or beyond essence...*, *op. cit.*, p. 13.

²⁷ A. Lingis, *The first person singular*, Northwestern University Press, Evanston, IL 2007.

²⁸ E. Levinas, *Otherwise than being or beyond essence...*, *op. cit.*

²⁹ O. F. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart 1959, p. 17.

³⁰ See: *ibidem*.

³¹ For more on the idea of a „pedagogy of interruption”, see: G. J. J. Biesta, *Beyond learning...*, *op. cit.*; *What is at stake in pedagogy of interruption...*, *op. cit.*; *Good education in the age of measurement...*, *op. cit.* On the ‘creative’ moment in a pedagogy of interruption see also Biesta, *The weakness of education: For a pedagogy of the event*, (A paper presented at the annual meeting of the American Educational Association, San Diego, USA, 13–17 April 2009).

ation of a sense of interiority³², or, in Arendtian terms, the dimension of the life of the mind³³. There are many concepts that may have meaning in relation to this, such as ‘mind’, ‘psyche’, ‘thinking’, or Kant’s notion of ‘*Vernunft*’ as distinguished from ‘*Verstand*’. The one notion that does not capture any of this at all is that of the brain. Yet it is the brain, and particularly the way in which the brain functions as being mapped out by contemporary neuroscience, that is emerging as a new holy grail for education. One reason for caution is that much neuroscientific research operates from the outside in, so to say. It starts with social phenomena, that is, with phenomena that exist in the social or intersubjective world and that depend for their reality also on being named by human beings in a particular natural language, and then looks for its neurological correlate in the workings of the brain. This already raises questions about how ‘hard’ the evidence from neuroscience actually is, if the phenomena it is interested in are basically social phenomena. But the much more important point is that the language of the brain does not capture the very things that matter educationally in the way outlined about, as these ‘things’ – which are not things in the material sense of the world – are events in an existential plane. Not wanting to invoke the old and in many ways fruitless discussion about mind-body dualism³⁴, there may be value in the exploration of another concept, the idea of the soul, as a way to reinvent and reinvigorate a language that can capture a sense of existential uniqueness that is as much about action as it is about interiority. The idea of the ‘soul’ has, of course, been tainted by a complex web of theological and philosophical thinking and has, perhaps, become mainly discredited as a result of its connection with immortality, immaterial existence, and a life beyond death. That, however is just one cluster of interpretations and rather than to talk about soul as ‘the soul’ thus running the risk of making ‘soul’ into a substance itself, we should perhaps begin to think of ‘soul’ as denoting a quality of existence or an existential quality, as in music with ‘soul’ or a book with ‘soul’. At the very least we need to remind ourselves that education needs a language that can provide a viable alternative for brain language, not because it aims to be better at what neuroscience does, but because it aims to do something that is entirely and fundamentally different from it.

Truth, not perspectives

There is one more reminder. I started this essay by arguing that the point of postmodernism is not an epistemological one – that is to say it is not a

³² I would like to thank Donna Kerr for giving me this question.

³³ H. Arendt, *The life of the mind*, 2 vols., Secker & Warburg, London 1978.

³⁴ See, for example: J. Dewey, *The quest for certainty*, Perigee, New York 1980; R. Rorty, *Philosophy and the mirror of nature*, Blackwell, Oxford 1980.

point made *within* epistemology, not a particular position taken on the spectrum of epistemologies – and that those who have taken postmodernism to be a plea for relativism and anti-realism may therefore have missed its point. Postmodernism, so I have suggested, should rather be understood as a critique of an epistemological worldview, a critique of the primacy of knowledge as the way to engage with and live in the world. While this repositions knowledge in relation to life, it does not do away with knowledge. Nor does it do away with the question of truth.

The question of truth is, of course, an enormously complicated one, partly because of its long history and partly because of its political significance. After all, a lot of political ‘work’ is done with truth, particularly by those who claim to be in the possession of ‘the truth’ and who, by implication, position those outside of ‘the truth’ as having a problem. (My language is deliberately vague, as the political work done with or in the name of ‘the truth’ covers a wide spectrum, including both religious truth and scientific truth). Those who read postmodernism in epistemological terms have tried to resolve this problem by shifting from ‘truth’ to ‘perspective’. This allows then to argue that we can have different perspectives on the same issue, depending on our point of view, our historical or social position, our culture, our religion, our gender, and so on. I am inclined to argue, however, that the postmodern imperative should not be read as an injunction to dissolve truth and end up with multiple perspectives. The imperative not to totalise the truth rather means that we need to take truth more seriously – and do so in the plural, that is, in terms of truths. What I have in mind here – and within the confines of this essay I can only provide a brief indication of a longer argument which has partly been developed³⁵ – is that we find ourselves as truth-speakers encountering other truth-speakers. To label this as an exchange of perspectives would be to totalise the very encounter and thus to close off its future before it can even begin. To see it, on the other hand, as an encounter of truth-speakers, an encounter where we offer our truths to each other in the literal sense of the word ‘offer’, that is, as presenting our truths for acceptance or rejection, for transformation or even for destruction, is to take the encounter seriously and not to rise above it.

Postmodernism therefore doesn’t require us to do away with truth but rather to take it more seriously. This is also because truth can play an important role in furthering the ethico-political imperative of postmodernism. This brings us to the difficult terrain of the relationship between truth and morality. While I have rejected the idea that morality needs a cognitive foundation, I do wish to ask the question whether morality and justice are possible without truth. I ask this question with reference to the Truth and

³⁵ G. J. J. Biesta, „*This is my truth, tell me yours.*” *Deconstructive pragmatism as a philosophy for education*, „Educational Philosophy and Theory” (in press).

Reconciliation Commission (TRC) in South Africa under the chairmanship of Archbishop Desmond Tutu. Of course, the TRC does not prove anything about morality, justice and truth. But it stands out as an example – and a reminder – that truth and truth-speaking have a central role to play in the achievement – or even the approximation – of morality and justice.

What this means for education remains an open question. My observation has just been an attempt to remind ourselves that the question of truth may have a place in education.

In conclusion

In this essay I have presented a number of reminders about the basic questions of education. I have chosen this form in order not to pretend to be able to state what the basic question of education are or ought to be. In this respect the reminders presented in this essay are firmly located in space and time and represent what I have referred to as a point of view. They articulate what I am able to see from where I stand. But the reminders presented in this essay also transcend the particular location from which they are articulated. As reminders they also refer to things that we may know or once knew but had forgotten, perhaps because they had just slipped away, perhaps because we had decided that we could do without them, or perhaps because there seemed to be more attractive and exciting options available. This is why the act of reminding ourselves and others is an ongoing task, something we need to return to again and again. This is not in order to discover or rediscover the really basic questions of education, but to ask ourselves what needs to be basic, right here and right now.

References:

- Arendt H., *The life of the mind*, 2 vols., Secker & Warburg, London 1978
Bauman Z., *Postmodern ethics*, Wiley-Blackwell, Oxford 1993
Bauman Z., *Leven met veranderlijkheid, verscheidenheid en onzekerheid. (To live with change, diversity and uncertainty)*, (ed.) R. Munters, L Boom, Amsterdam 1998
Bernstein R. J., *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1983
Biesta G. J. J., *What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy*, [in:] I. Gur Ze'ev (ed.), *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education*, Studies in Education (University of Haifa), Haifa 2005
Biesta G. J. J., *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2006

- Biesta G. J. J., *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, vol. 21(1)
- Biesta G. J. J., *What is at stake in a pedagogy of interruption?*, [in:] T. E. Lewis, J. G. A. Grinberg and M. Laverty (eds), *Philosophy of education: Modern and contemporary ideas at play*, IA: Kendall/Hunt, Dubuque 2009
- Biesta G. J. J., *The weakness of education: For a pedagogy of the event*, (A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA, 13–17 April 2009)
- Biesta G. J. J., *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2010
- Biesta G. J. J., *Five theses on complexity reduction and its politics*, [in:] D. C. Osberg & G. J. J. Biesta (eds). *Complexity theory and the politics of education*, Sense Publishers, Rotterdam
- Biesta G. J. J., „*This is my truth, tell me yours.*” *Deconstructive pragmatism as a philosophy for education*, „Educational Philosophy and Theory” (in press)
- Bollnow O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart 1959
- Carr, D., Rival conceptions of practice in education and teaching. *Journal of Philosophy of Education* 2003, vol. 37, 253–266
- Carr W., *What is an educational practice?*, „Journal of Philosophy of Education” 1987, vol. 21, 163–175
- Derrida J., *Margins of philosophy*, Chicago University Press, Chicago 1982
- Dewey J., *The quest for certainty*, Perigee, New York 1980
- Foucault, M., *The order of things. An archeology of the human sciences*, Random House, New York 1970
- Foucault, M., *What is Enlightenment?*, [in:] P. Rabinow (ed.), *The Foucault reader*, Pantheon Books, New York 1984
- Freud, S., *Analysis, terminable and interminable*, [in:] *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, vol. 23, Hogarth Press, London 1968
- Gössling, H. J., *Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*, Deutscher SUTDIEN Verlag, Weinheim 1993
- Gur Ze’ev I., *Toward a nonrepressive critical pedagogy*, „Educational Theory” 1998, vol. 48(4)
- Gur Ze’ev I., *Destroying the other’s collective memory*, Peter Lang, New York 2003
- Heidegger M., *Letter on humanism*, [in:] David Farrell Krell (ed.), *Martin Heidegger: The basic writings*, Harper, San Francisco 1993
- Kant I., *Über Pädagogik*, [in:] I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1982
- Latour B., *We have never been modern*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1993
- Levinas E., *Otherwise than being or beyond essence*, Martinus Nijhoff, The Hague 1981

- Levinas E., *Ethics as first philosophy*, [in:] S. Hand (ed.), *The Levinas Reader*, Blackwell, Oxford 1989
- Levinas, E., *Difficult freedom. Essays on Judaism*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1990
- Lingis A., *The first person singular*. Northwestern University Press, Evanston, IL 2007
- Lytoard J.-F., *The postmodern condition: A report on knowledge.*, trans. G. Bennington and B. Massumi), Manchester University Press, Manchester 1984
- Rorty, R., *Philosophy and the mirror of nature*, Blackwell, Oxford 1980

Streszczenie

Edukacja, słabość, egzystencja, dusza i prawda: pięć przypomnień o pytaniach podstawowych dla edukacji

Pytanie o kwestie pierwsze w pedagogice Autor przekształcił w poszukiwanie pozostałości pytań podstawowych dla edukacji. Kontekstem teoretycznym tych poszukiwań jest egzystencjalna interpretacja postmodernistycznego przełomu w humanistyce. Tym, co pozostało z pytań podstawowych, i co warto sobie przypomnieć, jest przekonanie, że edukacja jest procesem intencjonalnym i nie może być zredukowana do rozpatrywania samego uczenia się, bez stawiania pytań o jego treść i cel. Edukacja jest również procesem słabym – wyjątkowo nieprzewidywalnym, indeterministycznym, nie opartym na mechanicznych zależnościach. Jest ona formą zaangażowania w człowieka, w ludzi, których każdorazowa wyjątkowość jest rozumiana jako niezastępowalność (czego nie należy łączyć z siłą czyjejs pozycji społecznej, ale z fenomenem zakłócenia czyjegoś bycia przez bycie innego – którego obecność jest wezwaniem niezastępowalnej odpowiedzialności tożsamego). Jest to zatem proces, który może tworzyć szereg otwarć dla wyłonienia się podmiotowości – rozumianej nie w sensie skoncentrowanych na roli mózgu konceptów neuro-nauk, ale pojmowanej w odniesieniu do idei duszy. Wreszcie edukacja jest procesem, w którym powstaje pytanie o prawdę, traktowaną poważnie – nie jedynie jako kolekcję perspektyw.

Zbigniew Kwieciński
Dolnośląska Szkoła Wyższa
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Pytania pierwsze o wychowanie i zadania pedagogiki

Celem szeroko rozumianej edukacji jest wsparcie każdej jednostki w obudzeniu w niej sił, motywacji i umiejętności samorozwoju możliwości własnej pełni, w tym także zdolności do rozumienia siebie w środowisku życia i w punkcie czasowym dziejów, tak by mogła ona czuć się podmiotem dalszego rozwoju, wzrastania świata, w którym dane jej jest żyć.

Głównym zadaniem kształtowania tożsamości jest pomóc jednostce w odnalezieniu i zrozumieniu punktu temporalnego w genealogii rodziny oraz w dziejach swoich i szerszych społeczności oraz swojego miejsca w przestrzeni geograficznej, społecznej i kulturowej jako układów odniesienia dla budowania własnej aktywności, jako twórczej ich kontynuacji. Tożsamość czasu i miejsca to zadanie wychowania do transgresyjnej działalności. Do treści naczelných celów wychowania należy wdrażanie i zachęcanie jednostki do ustawicznego znajdowania równowagi między interesem własnym a prospołecznością oraz pomiędzy kontynuacją a zmianą rozwojową. Osiągnięcie samoświadomości biograficznej i gotowości do zaangażowania na rzecz zmian (kompetencji transformacyjnych) jest miarą sukcesu wychowania. Zdolność do wspomaganiania innych w osiąganiu tożsamości, prospołeczności i zaangażowania transgresyjnego jest sprawdzianem profesjonalizmu wychowawczego/edukacyjnego.

Zadaniem pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej jest rozpoznawanie „map” głównych nurtów, rozjaśnianie i pogłębianie ich po to, by pedagogikę czynić zdolną do przedstawiania różnych wizji wychowania i harmonizowania ich ze sobą, wszakże z ciągłym pamiętaniem o misji pedagogiki jako nauki zaangażowanej na rzecz emancypacji. Takie cele wychowania, jak adaptacja do środowiska i profesjonalna sprawność wykonawcza, ale i opór, krytyka i emancypacja, także samorealizacja i komunikacja, czy studiowanie, przeżywanie i współtworzenie dóbr kultury nie są ze sobą sprzeczne, mogą

w różnym nasileniu współwystępować w jednostce, a dominować w tożsamościach różnych osób. Każdy typ dyskursu (ideologii, racjonalności, nurtu, „paradygmatu”) inaczej formułuje cele i zasady wychowania, posługuje się odrębnym językiem. Propozycje R. Paulstona, J. Habermasa, L. Witkowskiego są tu zbieżne (funkcjonalizm, strukturalizm, humanizm, hermeneutyka; racjonalność instrumentalna, emancypacyjna, komunikacyjna i hermeneutyczna). Propozycje T. Bramelda i B. Bernsteina wskazują odmienne, wybierane przez jednostki, typy zaangażowań, według kryteriów stosunku do czasu, wiedzy naukowej i rozumienia rozwoju.

Summary

First questions about education and the task for pedagogy

Supporting the individual to grow fully in its potentials, including the potential to understand itself and the world in which she lives is the purpose of all kind of educational processes. Rising up is then a transgressive activity, which is accomplished when individuals develop their competences to transform both themselves and the world they live in. The task for pedagogy in its engagement for social and individual emancipation is to be able to create and recognize different visions of education. The article points few existing in humanities propositions for distinguishing those visions: R. Paulton, J. Habermas, L. Witkowski, T. Brameld and B. Bernstein.

NEOLIBERALNE UWIKŁANIA /
NEOLIBERAL ENTANGLING

Henry A. Giroux
McMaster University

Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking the Higher Education as the Practice of Freedom*

With the advent of neoliberalism in the last thirty years, we have witnessed the production of what I want to call, borrowing from the work of Giorgio Agamben, bare pedagogy. Within both schools and the educational force of the culture with its networks of knowledge production in the old and new media, we are witnessing the emergence and dominance of a form of bare pedagogy and the construction of a new kind of market-driven subject. Bare pedagogy is a political and social practice that mirrors the economic Darwinism of neoliberalism. It places an emphasis on winning at all cost, a ruthless competitiveness, an almost rabid individualism, and a subject largely constructed within a market-driven rationality that abstracts economics and markets from ethical considerations. Bare pedagogy strips education of its public values, critical content, and civic responsibilities as part of its broader goal of creating new subjects wedded to the logic of privatization, efficiency, flexibility, the accumulation of capital, and the destruction of the social state. But the values that drive bare pedagogy are also embodied in policies that are now attempting to shape diverse levels of higher education all over the globe. The script has now become overly familiar and increasingly simply taken for granted, especially in the United States. Shaping the neoliberal framing of public and higher education is a corporate-based ideology that embraces standardizing the curriculum, supporting top-to-down management, and reducing all

* Niniejszy artykuł – tak jak wszystkie pozostałe teksty zamieszczone w tym tomie „Ars Educandi” – został napisany specjalnie na prośbę redakcji „Ars Educandi”, jako odpowiedź Autora na pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice. Równoległe ukazało się jego tłumaczenie na język polski, zamieszczone we wspólnej książce H. A. Giroux i L. Witkowskiego pt.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010 [przyp. redakcji].

levels of education to job training sites. Marc Bousquet rightly argues that central to this notion of neoliberalism is a view of higher education that supports „more standardization! More managerial control! A teacher-proof curriculum! ... and a top-down control of curriculum...tenured management”¹, and the reduction of faculty to the status of part-time and temporary workers, if not simply a new subaltern class of disempowered educators. Faculty in this view are just another cheap army of reserve labor, a force to eagerly exploit in order to increase the bottom line while disregarding the rights of academic labor and the quality of education that students deserve. There is no talk in this view of higher education about shared governance between faculty and administrators, educating students as critical citizens rather than potential employees of Wal-mart, or affirming faculty as scholars and public intellectuals who have both a measure of autonomy and power.

There is a general consensus among academics around the world that higher education is in a state of crisis. Universities are now facing a growing set of challenges arising from budget cuts, diminishing quality, the downsizing of faculty, the militarization of research, and the revamping of the curriculum to fit the needs of the market². In the United States, many of the problems in higher education can be linked to low funding, the domination of universities by market mechanisms, public education’s move towards privatization, the intrusion of the national security state, and the lack of faculty self-governance, all of which not only contradicts the culture and democratic value of higher education but also makes a mockery of the very meaning and mission of the university. Universities and colleges have been increasingly abandoned as democratic public spheres dedicated to providing a public service, expanding upon humankind’s great intellectual and cultural achievements, and educating future generations to be able to confront the challenges of a global democracy.

The worldwide crisis in higher education has crucial political, social, ethical, and spiritual consequences. At a time when market culture is aggressively colonizing everyday life and social forms increasingly lose their shape or disappear altogether, higher education seems to represent a reassuring permanence, as a slowly changing bulwark in a landscape of rapidly dissolving crit-

¹ M. Bousquet, *An Education President From Wal-Mart*, „Chronicle of Higher Education” (July 23, 2009). Online: <http://chronicle.com/blogPost/An-Education-President-From/7434/>.

² See S. Aronowitz, *Against Schooling: for an Education that Matters*, Paradigm Publishers, Boulder 2008; J. Wilson, *Patriotic Correctness: Academic Freedom and its Enemies*, Paradigm Publishers, Boulder 2008; Ch. Newfield, *Unmaking the Public University: the Forty Year Assault on the Middle Class*, Harvard University Press, Cambridge 2008; M. Bousquet, *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York University Press, New York 2008; F. Donoghue, *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, New York 2008; E. Watkins, *Class Degrees: Smart Work, Managed Choice, and the Transformation of Higher Education*, Fordham University Press, New York 2008; H. A. Giroux and S. S. Giroux, *Take Back Higher Education*, Palgrave, New York 2004.

ical public spheres. But higher education in the United States and elsewhere is increasingly losing its public character and commitment to public life as it aligns itself with corporate power and military values. Corporate leaders are now hired as university presidents; the shrinking ranks of tenure-line faculty are outsourced to contract labor; students are treated as customers; and learning is increasingly defined in instrumental terms, while critical knowledge is relegated to the dustbin of an impoverished and underfunded liberal arts. As Jennifer Washburn observes,

In the classroom deans and provosts are concerned less with the quality of instruction than with how much money their professors bring in. As universities become commercial entities, the space to perform research that is critical of industry or challenges conventional market ideology—research on environmental pollution, poverty alleviation, occupational health hazards—has gradually diminished, as has the willingness of universities to defend professors whose findings conflict with the interests of their corporate sponsors. Will universities stand up for academic freedom in these situations, or will they bow to commercial pressure out of fear of alienating their donors?³

Conscripting the university to serve as corporate power's apprentice, while reducing matters of university governance to an extension of corporate logic and interests, substantially weakens higher education as a democratic public sphere, academics as engaged public intellectuals, and students as critical citizens. Questions regarding how education might enable students to develop a keen sense of prophetic justice, promote the analytic skills necessary to hold power accountable, and provide the spiritual foundation through which they not only respect the rights of others but also, as Bill Moyers puts it, „claim their moral and political agency“⁴ become increasingly irrelevant in a market-driven and militarized university⁵.

If the commercialization and militarization of the university continues unabated, then higher education will no longer become yet another one of a diminishing number of institutions capable of fostering critical inquiry, public debate, human acts of justice, and common deliberation. The calculating logic of the instrumentalized university does more than diminish the moral and political vision necessary to sustain a vibrant democracy and an engaged notion of social agency; it also undermines the development of public spaces

³ J. Washburn, *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*, Basic Books, New York 2006, p. 227.

⁴ B. Moyers, *A Time For Anger, A Call To Action*, „CommonDreams.org“ (February 7, 2007). Online: <http://www.commondreams.org/views07/0322-24.htm>.

⁵ I take up the issue of the increasing militarizing of the university in H. A. Giroux, *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Paradigm Publishing, Boulder 2007.

where matters of dissent, public conscience, and social justice are pedagogically valued and offer protection against the growing anti-democratic tendencies that are enveloping much of the United States and many other parts of the world.

Educating young people in the spirit of a critical democracy by providing them with the knowledge, passion, civic capacities, and social responsibility necessary to address the problems facing the nation and the globe also means challenging the existence of rigid disciplinary boundaries, the cult of expertise or highly specialized scholarship unrelated to public life, and anti-democratic ideologies that scoff at the exercise of academic freedom. Such anti-democratic and anti-intellectual tendencies have intensified alongside the contemporary emergence of a number of diverse fundamentalisms, including a market-based neoliberal rationality that exhibits a deep disdain, if not outright contempt, for both democracy and publically engaged teaching and scholarship. In such circumstances, it is not surprising that higher education in many parts of the world is held hostage to political and economic forces that wish to convert educational institutions into corporate establishments defined by a profit-oriented identity and mission.

American higher education is ever more divided into those institutions educating the elite to rule the world in the twenty-first century and others training students for low-paid positions in the capitalist world economy. It is increasingly apparent that the university in America has become a social institution that not only fails to address inequality in society but also contributes to a growing division between social classes. Instead of being a space of critical dialogue, analysis, and interpretation, the American university is increasingly defined as a space of consumption, where ideas are validated in instrumental terms and valued for their success in attracting outside funding while developing stronger ties to corporate powers. Moreover, as tuition exceeds the budgets of most Americans, quality education at public and private universities becomes a reserve primarily for the children of the rich and powerful.

Prominent educators and theorists such as Hannah Arendt, John Dewey, Cornelius Castoriadis, and C. Wright Mills have longed believed and rightly argued that we should neither allow education to be modeled after the business world nor sit by while corporate power and influence undermine the semi-autonomy of higher education by exercising control over its faculty, curricula, and students. All of these public intellectuals shared a common vision and project of rethinking what role education might play in providing students with the habits of mind and ways of acting that would enable them to identify and address the most acute challenges and dangers facing a world increasingly dominated by a mode of instrumental and technological thinking that is morally and spiritually bankrupt. All of these theorists offered a notion of the university as a bastion of democratic learning and meaningful social

values, a notion that must be defended in discussions about what form will be taken by the relationship among corporations, the war industries, and higher education in the twenty-first century.

Higher education has a responsibility not only to search for the truth regardless of where it may lead, but also to educate students to make authority politically and morally accountable. Universities must strive to expand both academic freedom and the role of the university as a democratic public sphere, even as these are necessarily refashioned at the beginning of the new millennium. Although questions regarding whether the university should serve **strictly** public rather than private interests no longer carry the weight of forceful criticism as they did in the past, such questions are still crucial in addressing the reality of higher education and what it might mean to imagine the university's full participation in public life as the protector and promoter of democratic values, especially at a time when the meaning and purpose of higher education are besieged by a phalanx of narrow economic and political interests.

What needs to be understood is that higher education may be one of the few public spheres left where knowledge, values, and learning offer a glimpse of the promise of education for nurturing critical hope and a substantive democracy⁶. It may be the case that everyday life is increasingly organized around market principles, but confusing democracy with market relations hollows out the legacy of higher education, whose deepest roots are moral, not commercial. In defending young people's ability to access and to learn from educational rather than corporate institutions, we must heed the important insight expressed by Federico Mayor, the former director general of UNESCO, who insists that „You cannot expect anything from uneducated citizens except unstable democracy”, or, as we are quickly learning, something even worse. As the free circulation of ideas is increasingly replaced by ideas managed by the dominant media, ideas become banal, if not reactionary; intellectuals who engage in dissent are viewed or dismissed as either irrelevant, extremist, or un-American; complicit public relations intellectuals now dominate the media, all too willing to internalize co-optation and reap the rewards of venting insults at their alleged opponents. What is lost in these anti-democratic practices are the economic, political, educational, and social conditions that provide a supportive culture for democracy to flourish. This is, in part, a deeply pedagogical and educational issue that should not be lost on either intellectuals or those concerned about the purpose and meaning of higher education. Democracy places civic demands upon its citizens and such demands point to

⁶ On the relationship between education and hope, see M. Coté, R. J. F. Day, G. de Peuter (eds), *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, University of Toronto Press, Toronto 2007; H. A. Giroux, *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Rowman and Littlefield, Boulder 2003.

necessity of an education that is broad-based, critical, and supportive of meaningful citizen power, participation in self-governance, and democratic leadership. Only through such a supportive and critical educational culture can students learn how to become individual and social agents, rather than merely disengaged spectators, able not only to think otherwise but also to act upon civic commitments that „necessitate a reordering of basic power arrangements” fundamental to promoting the common good and producing a meaningful democracy⁷.

The Question of Pedagogy and the Retaking of the University

Sheldon Wolin, one of the most important political theorists of the last fifty years, has argued that we live at a time when „politics is largely untempered by the political”. For Wolin, this means, in part, citizens are no longer „viewed as agents actively involved in the exercise of power and in contributing to the direction of policy”⁸. Largely removed from politics, citizens are either transformed into consumers and soldiers or relegated to dust-bin of disposability. Democracy is now managed by corporations, ruling elites, and right-wing fundamentalists. Citizens are largely depoliticized, reduced to shadow-like participants in the polity. Matters of power and inequality give way to highly managed media spectacles and work in concert with the corporate logic that power is not to be used for the public good but for private interests. In this context, democratic and state sovereignty is replaced by corporate sovereignty and offers up a notion of ‚shareholder democracy’ that gives a ‚sense of participation’ without demands or responsibilities⁹. The power of government is no longer an expression of the collective will of the people. On the contrary, it is the mechanisms of the market economy that now define both politics and the highest ideals of the nation.

This hollowing out of democracy could not happen without the complicity of a loyal intelligentsia or an uninformed public. What is especially disturbing is that higher education, rather than defend the ideals of a strong democracy and the importance of educating an engaged and critical citizenry, has become an ideological bulwark for corporate values, interests, and practices. As Wolin points out:

Through a combination of governmental contracts, corporate foundation funds, joint projects involving university and corporate researchers, and wealthy individual donors, universities (especially so-called research universities), intellectu-

⁷ S. S. Wolin, *Democracy, Inc.: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*, Princeton University Press, Princeton 2008, p. 43.

⁸ *Ibidem*, p. 66.

⁹ *Ibidem*, p. 65.

als, scholars, and researchers have been seamlessly integrated into the system. No books burned, no refugee Einsteins. For the first time in the history of American higher education top professors are made wealthy by the system, commanding salaries and perks that a budding CEO might envy. ... The Academy has become self-pacifying¹⁰.

As I have argued elsewhere, it is time to take back the university¹¹. It is worth noting that „retaking the university” should not be confused with the idea of taking over the university, a more militaristic and overly determined political concept that I want to avoid altogether. „Retaking the university” is not a call for any one ideology on the political spectrum to „take over” the university. But it does suggest the need for educators and others to take a stand about the purpose and meaning of higher education and the latter’s crucial role in educating students to participate in an inclusive democracy. „Retaking the university” is an ethical referent and a call to action for educators, parents, students, and others to reject Obama’s notion of education as training center for the needs of the market place. It suggests reclaiming higher education as a democratic public sphere, a place where teaching is not confused with either training, militarism, or propaganda, a safe space where reason, understanding, dialogue, and critical engagement are available to all faculty and students. Higher education accordingly must become a site of ongoing struggle to preserve and extend the conditions in which autonomy of judgment and freedom of action are informed by the democratic imperatives of equality, liberty, and justice.

Higher education has always, though in damaged forms, served as a symbolic and concrete reminder that the struggle for democracy is, in part, an attempt to liberate humanity from blind obedience to authority. Individual and social agency gain meaning primarily through the freedoms guaranteed by the public sphere, freedoms in which the autonomy of individuals only becomes meaningful under those conditions that likewise ensure the workings of an autonomous society. What must be acknowledged in light of this intimate relationship between a functioning and strong democracy and higher education is that the principles of the market should not become the organizing structure for either education or social relations. Higher education should neither be run like a business nor simply be sold off to the highest corporate and government bidders.

A campaign must be waged against the corporate view of higher education as merely a training center for future business employees, a franchise for generating profits, a research center for the military, or a space in which corporate culture and education merge in order to produce literate consumers.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 68.

¹¹ H. A. Giroux and S. S. Giroux, *Take Back Higher Education*, Palgrave, New York 2004.

Equally important, higher education must divorce itself from those knowledge forms, underlying values, practices, ideologies, social relations, and cultural representations associated with the intensification and expansion of military culture. Higher education has no legitimate or ethical reason for engaging in practices that are organized largely for the production of violence. It is important to reclaim higher education as a site of moral and political practice whose purpose is not only to introduce students to the great reservoir of diverse intellectual ideas and traditions but also to engage those inherited bodies of knowledge through critical dialogue, analysis, and comprehension. At the same time, education is a set of social experiences and an ethical space through which it becomes possible to rethink what Jacques Derrida once called the concepts of the „possible and the impossible”¹² and to enable what Jacques Rancière calls loosening the coordinates of the sensible through a constant reexamination of the boundaries that distinguish the sensible from the subversive.¹³ Both theorists are concerned with how the boundaries of knowledge and everyday life are constructed in ways that seem unquestionable, making it necessary not only to interrogate commonsense assumptions but also to ask what it means to question such assumptions and to see beyond them. As a political and moral practice, education always presupposes a vision of the future in its introduction to, preparation for, and legitimation of particular forms of social life, demanding answers to the questions of whose future is affected by these forms? For what purposes and to what ends do they endure?

To get beyond bare pedagogy as an instrument of neoliberal legitimation, educators need to create curricula and programs throughout the university that provide students with the humanistic knowledge, technical knowledge, scientific skills, and modes of literacy that enable them to engage and transform when necessary the promise of a global democracy. More importantly, they need to rethink the centrality of pedagogy in the creation of a formative culture that supports the knowledge, identities, values, and social relations necessary to an aspiring democracy. As the market driven logic of neoliberal capitalism continues to devalue all aspects of the public good, one consequence has been that the educational concern with excellence has been removed from matters of equity while the notion of higher education as a public good has largely been reduced to a private good. Higher education is now largely defined through the corporate demand that they provide the skills, knowledge, and credentials that will provide the workforce necessary for the United States to compete and maintain

¹² J. Derrida, *The Future of the Profession or the Unconditional University*, [in:] *Derrida Down Under*, (ed.) L. Simmons and H. Worth, Dunmore Press, Auckland, New Zealand 2001, p. 245.

¹³ F. Carnevale and J. Kelsey, *Art of the Possible: An Interview with Jacques Rancière*, „Artforum” (March 2007), p. 260–261.

its role as the major global economic and military power. Consequently, there is little interest in higher education for understanding pedagogy as a deeply civic, political, and moral practice – that is, pedagogy as a practice for freedom. As schooling is increasingly subordinated to a corporate order, any vestige of critical education is replaced by training and the promise of economic security. Similarly, as pedagogy is now subordinated to the corporate and military interests, academic labor is increasingly removed from the power of governance, removed from tenure track lines, and treated as a disposable body of temporary workers. What this usually means is that academics are increasingly reduced to the status of technicians and deskilled as they are removed from having any control over their classrooms or school governance structures. Overworked and under-represented politically an increasing number of higher education faculty are reduced to part time positions, constituting the new subaltern class of academic labor.

But there is more at stake here than a crisis of authority, the exploitation of faculty labor, and the repression of critical thought. Too many classrooms at all levels of schooling now resemble a „dead zone” where any vestige of critical thinking, self-reflection, and imagination quickly migrate to sites outside of the school only to be mediated and corrupted by a corporate-driven media culture. Higher education furthers this logic by reducing its public vision to the interests of capital and redefining itself largely as a credentializing factory for students and a petri dish for downsizing academic labor. Under such circumstances rarely do educators ask questions asked about how schools can prepare students to be informed citizens, nurture a civic imagination, or teach them to be self-reflective about public issues and the world in which they live. As Stanley Aronowitz puts it,

Few of even the so-called educators ask the question: What matters beyond the reading, writing, and numeracy that are presumably taught in the elementary and secondary grades? The old question of what a kid needs to become an informed ‘citizen’ capable of participating in making the large and small public decisions that affect the larger world as well as everyday life receives honorable mention but not serious consideration. These unasked questions are symptoms of a new regime of educational expectations that privileges job readiness above any other educational values¹⁴.

Against the current regime of stripped down labor and „bare pedagogy” cleansed of all critical elements of teaching and learning, we can rethink the importance of the work of Paulo Freire. Freire believed that all education in the broadest sense was part of a project of freedom, and eminently political because it offered students the conditions for self-reflection, a self-managed life, and particular notions of critical agency. What Paulo made clear in *Peda-*

¹⁴ S. Aronowitz, *Against Schooling: For an Education That Matters*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2008, p. xii.

gogy of the Oppressed, his most influential work, is that pedagogy at its best is about neither training, teaching methods, nor political indoctrination. For Freire, pedagogy is not a method or an a-priori technique to be imposed on all students but a political and moral practice that provides the knowledge, skills, and social relations that enable students to expand the possibilities of what it means to be critical citizens while expanding and deepening their participation in the promise of a substantive democracy. Critical thinking for Freire was not an object lesson in test taking, but a tool for self-determination and civic engagement. According to Freire, critical thinking was not about the task of simply reproducing the past and understanding the present. On the contrary, it offered a way of thinking beyond the present, soaring beyond the immediate confines of one's experiences, entering into a critical dialogue with history, and imagining a future that did not merely reproduce the present. Theodor Adorno captures the spirit of Freire's notion of critical thinking by insisting that „Thinking is not the intellectual reproduction of what already exists anyway. As long as it doesn't break off, thinking has a secure hold on possibility. Its insatiable aspect, its aversion to being quickly and easily satisfied, refuses the foolish wisdom of resignation. ...Open thinking points beyond itself”¹⁵.

Freire rejected those regimes of educational degradation organized around the demands of the market, instrumentalized knowledge, and the priority of training over the pursuit of the imagination, critical thinking, and the teaching of freedom and social responsibility. Rather than assume the mantle of a false impartiality, Freire believed that critical pedagogy involves both the recognition that human life is conditioned, not determined and the crucial necessity of not only reading the world critically but also intervening in the larger social order as part of the responsibility of an informed citizenry. According to Freire, the political and moral demands of pedagogy amount to more than the school and classroom being merely the instrument of official power or assuming the role of an apologist for the existing order, as the Obama administration seems to believe – given its willingness to give Bush's reactionary educational policies a new name and a new lease on life. Freire opposed those modes of pedagogy that supported economic models and modes of agency in which freedom is reduced to consumerism and economic activity is freed from any criterion except profitability and the reproduction of a rapidly expanding mass of wasted humans. Critical pedagogy attempts to understand how power works through the production, distribution, and consumption of knowledge within particular institutional contexts and seeks to constitute students as informed subjects and social agents. In this instance, the issue of how identities, values, and desires are shaped in the classroom is the grounds of poli-

¹⁵ T. Adorno, *Education After Auschwitz*, [in:] *Critical Models: Interventions and Catchwords*, Columbia University Press, New York 1998, p. 291–292.

tics. Critical pedagogy is thus invested in both the practice of self-criticism about the values that inform teaching and a critical self-consciousness regarding what it means to equip students with analytical skills to be self-reflective about the knowledge and values they confront in classrooms. Moreover, such a pedagogy attempts not only to provide the conditions for students to understand texts and different modes of intelligibility, but also opens up new avenues for them to make better moral judgments that will enable them to assume some sense of responsibility to the other in light of those judgments.

Freire was acutely aware that what makes critical pedagogy so dangerous to ideological fundamentalists, the ruling elites, religious extremists, and right-wing nationalists all over the world is that central to its very definition is the task of educating students to become critical agents who actively question and negotiate the relationships between theory and practice, critical analysis and common sense, and learning and social change. Critical pedagogy opens up a space where students should be able to come to terms with their own power as critically engaged citizens; it provides a sphere where the unconditional freedom to question and assert is central to the purpose higher education, if not democracy itself. And as a political and moral practice, way of knowing, and literate engagement, pedagogy attempts to „make evident the multiplicity and complexity of history”¹⁶. History in this sense is engaged as a narrative open to critical dialogue rather than predefined text to be memorized and accepted unquestioningly. Pedagogy in this instance provides the conditions to cultivate in students a healthy scepticism about power, a „willingness to temper any reverence for authority with a sense of critical awareness”¹⁷. As a performative practice, pedagogy takes as one of its goals the opportunity for students to be able to reflectively frame their own relationship to the ongoing project of an unfinished democracy. It is precisely this relationship between democracy and pedagogy that is so threatening to so many of our educational leaders and spokespersons today and it is also the reason why Freire’s work on critical pedagogy and literacy are more relevant today than when they were first published. Clearly, such a pedagogy demands not just a critical understanding of the relation between knowledge and power, learning and experience, education and social change, but also a willingness to fight for the labor conditions that not only promote academic freedom but struggle against academic repression. At the heart of any vestige of critical pedagogy is both the project of relating education to the creation of informed citizens, and the labor conditions that give faculty the opportunity to engage in the pedagogies that make it possible. This is not merely a struggle over who controls the classroom, but also over how power is shared, used, and institution-

¹⁶ E. Said, *Reflections on Exile and Other Essays*, Harvard University Press, Cambridge 2001, p. 141.

¹⁷ *Ibidem*, p. 501.

alized so as to create the structural and ideological conditions for experiencing the university as a democratic public sphere.

According to Freire, all forms of pedagogy represent a particular way of understanding society and a specific commitment to the future. Critical pedagogy, unlike dominant modes of teaching, insists that one of the fundamental tasks of educators is to make sure that the future points the way to a more socially just world, a world in which the discourses of critique and possibility in conjunction with the values of reason, freedom, and equality function to alter, as part of a broader democratic project, the grounds upon which life is lived. Such a future is not built on creating a subaltern class of academics who are powerless, over worked, denied basic benefits, and removed from shaping policy. Nor is the problem solved by simply calling for a limit to the pool of potential faculty. This is a political issue that is about power, the meaning of education, and what role faculty, students, and administrators are going to play in shaping a future much different than the present. This is hardly a prescription for political indoctrination, but it is a project that gives critical education its most valued purpose and meaning, which in part is „to encourage human agency, not mould it in the manner of Pygmalion”¹⁸. It is also a position that threatens right-wing private advocacy groups, neoconservative politicians, and conservative extremists. Such individuals and groups are keenly aware that critical pedagogy with its emphasis on the hard work of critical analysis, moral judgments, and social responsibility goes to the very heart of what it means to address real inequalities of power among faculty and administrators, at the social level, and to conceive of education as a project for freedom while at the same time foregrounding a series of important and often ignored questions such as: „What is the role of teachers and academics as public intellectuals? Whose interests does public and higher education serve? How might it be possible to understand and engage the diverse contexts in which education takes place? What is the role of education as a public good? How do we make knowledge meaningful in order to make it critical and transformative? How do we democratize governance?”. In spite of the right-wing view that equates indoctrination with any suggestion of politics, critical pedagogy is not concerned with simply offering students new ways to think critically and act with authority as agents in the classroom; it is also concerned with providing students with the skills and knowledge necessary for them to expand their capacities both to question deep-seated assumptions and myths that legitimate the most archaic and disempowering social practices that structure every aspect of society and to then take responsibility for intervening in the world they inhabit.

Education cannot be neutral. It is always directive in its attempt to teach students to inhabit a particular mode of agency, enable them to understand

¹⁸ S. Aronowitz, *Introduction*, [in:] P. Freire, *Pedagogy of Freedom*, Rowman and Littlefield, Boulder 1998, pp. 10–11.

the larger world and one's role in it in a specific way, define their relationship, if not responsibility, to diverse others, and to presuppose through what is taught and experienced in the classroom some sort of understanding of a more just, imaginative, and democratic life. Pedagogy is by definition directive, but that does not mean it is merely a form of indoctrination. On the contrary, as Freire argued, education as a practice for freedom must attempt to expand the capacities necessary for human agency and hence the possibilities for democracy itself and how academic labor is configured to ensure such a project. Surely, this suggests that even at the privileged precincts of higher education, educators should nourish those pedagogical practices that promote „a concern with keeping the forever unexhausted and unfulfilled human potential open, fighting back all attempts to foreclose and pre-empt the further unravelling of human possibilities, prodding human society to go on questioning itself and preventing that questioning from ever stalling or being declared finished”¹⁹. In other words, critical pedagogy forges an expanded notion of politics and agency through a language of scepticism, possibility, and a culture of openness, debate, and engagement--all those elements now at risk because of the current and most dangerous attacks on higher education. This was Paulo's legacy, one that invokes dangerous memories and hence is increasingly absent from any conservative discourse about current educational problems. Unfortunately, it is also absent from much of the discussion on the current status of academic labor. It is also a discourse that is either denounced or erased in the various educational theories supporting the corporatization of education and the instrumentalization of pedagogy.

For Freire, intellectuals must match their call for making the pedagogical more political with an ongoing effort to build those coalitions, affiliations, and social movements capable of mobilizing real power and promoting substantive social change both within and outside of the university. Similarly, if the university is to emphasize a discourse of enlightenment, ethics, vision, and democratic politics over the language economic orthodoxy, and market fundamentalism, it is crucial that higher education honor its students not only by providing them with crucial skills and knowledge but also by giving them the opportunity to appropriate and exercise a language of critique and possibility as part of a broader effort to connect what they learn in the classroom to the larger world and the promise of an inclusive and substantive democracy. Education is not only about issues of work and economics but also about questions of justice, social freedom, and the capacity for democratic agency, action, and change as well as the related issues of power, exclusion, and citizenship. Education at its best is about enabling students to take seriously questions about how they ought to live their lives, uphold the ideals of a just society, and act upon the promises of a strong

¹⁹ Z. Bauman and K. Tester, *Conversations with Zygmunt Bauman*, Polity Press, Malden 2001, p. 4.

democracy. These are educational and political issues and should be addressed as part of a broader concern for renewing the struggle for social justice and democracy. Recognizing the political nature of pedagogy and making pedagogy central to politics will provide us with new tools and modes of engagement for not only taking back the university but also reclaiming the connection between education and democracy.

References:

- Adorno T., *Education After Auschwitz*, [in:] *Critical Models: Interventions and Catchwords*, Columbia University Press, New York 1998
- Aronowitz S., *Against Schooling: For an Education that Matters*, Paradigm Publishers, Boulder 2008
- Aronowitz S., *Introduction*, [in:] Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom*, Rowman and Littlefield, Boulder 1998
- Bauman Z. and Tester K., *Conversations with Zygmunt Bauman*, Polity Press, Malden 2001
- Bousquet M., *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York University Press, New York 2008
- Bousquet M., *An Education President from Wal-Mart*, „Chronicle of Higher Education” (July 23, 2009). Online :<http://chronicle.com/blogPost/An-Education-President-From/7434/>.
- Carnevale F. and Kelsey J., *Art of the possible: An interview with Jacques Rancière*, „Artforum” (March 2007)
- Coté M., Day R. J. F., de Peuter G., (eds), *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, University of Toronto Press, Toronto 2007
- Derrida J., *The future of the profession or the unconditional university*, [in:] *Derrida Down Under*, (ed.) L. Simmons and H. Worth, Dunmore Press, Auckland, New Zealand 2001
- Donoghue F., *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, New York 2008
- Giroux H. A., *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Rowman and Littlefield, Boulder 2003
- Giroux H. A., *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Paradigm Publishing, Boulder 2007
- Giroux H. A. and Giroux S. S., *Take Back Higher Education*, Palgrave, New York 2004
- Moyers B., *A Time For Anger, A Call To Action*, „CommonDreams.org” (February 7, 2007). Online: <http://www.commondreams.org/views07/0322-24.htm>.
- Newfield C., *Unmaking the Public University: The Forty Year Assault on the Middle Class*, Harvard University Press, Cambridge 2008

- Said E., *Reflections on Exile and Other Essays*, Harvard University Press, Cambridge 2001
- Washburn J., *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*, Basic Books, New York 2006
- Watkins E., *Class Degrees: Smart Work, Managed Choice, and the Transformation of Higher Education*, Fordham University Press, New York 2008
- Wilson J., *Patriotic Correctness: Academic Freedom and Its Enemies*, Paradigm Publishers, Boulder 2008
- Wolin S. S., *Democracy, Inc.: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*, Princeton University Press, Princeton 2008

Streszczenie

Naga pedagogia i klątwa neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności

Wraz z rosnącym naciskiem neoliberalnych sił edukacja wyższa zostaje zredukowana do ekonomicznego zasobu. Wobec tego uniwersytet rezygnuje z pełnienia swojej misji aktywnego uczestnika sfery publicznej, ukierunkowanej na rzecz rozwoju prężnej i substancjalnej demokracji. Staje się wówczas zinstrumentalizowanym, skomercjalizowanym i zmilitaryzowanym biznesem. Na poziomie procesów edukacyjnych oznacza to, że ogranicza on studentom możliwości nabywania kompetencji krytycznych i transformacyjnych, akcentując – żądane przez rynek pracy – wąskie techniczne umiejętności. Taki *status quo* jest powiązany z usunięciem politycznego wymiaru z teorii i praktyki pedagogicznej (naga pedagogia). W odniesieniu do dzieła Paolo Freirego jest jednak możliwe wypracowanie strategii odzyskania uniwersytetu – które byłoby równoznaczne z odnowieniem edukacji wyższej jako sfery publicznej oraz rozpoznaniem politycznej natury pedagogiki, a także ustanowieniem jej jako centralnej dla polityki.

Eugenia Potulicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Pytania o skutki neoliberalnej kultury i edukacji – aspekt jednostkowy i społeczny

Żyjemy w epoce neoliberalizmu. Wywiera on silne piętno na życiu miliardów ludzi na wszystkich kontynentach, w tak różnych sferach, jak: ekonomia, polityka, stosunki międzynarodowe, ideologia, kultura itp. Na przestrzeni niespełna jednego pokolenia neoliberalizm tak się rozprzestrzenił i stał się tak wpływowy, a przy tym tak wrósł w obszary o krytycznym znaczeniu dla naszego życia, że utrudnia to właściwą ocenę jego istoty i historycznego znaczenia. A jednak dokonanie takiej oceny jest niezbędne, zarówno z racji intelektualnych, jak i politycznych¹. Neoliberalizm jest dominującą ideologią globalnego kapitału, polityczno-ekonomicznym paradygmatem, „monokulturą”. Również zrozumienie reform edukacji dokonywanych na świecie od lat osiemdziesiątych XX wieku nie jest możliwe bez analizy teorii, ideologii, filozofii i pedagogii neoliberalizmu.

Neoliberalizm nazywany jest różnie: korporacjonizmem, Nową Prawicą, neokonserwatyzmem. Zdaniem Irvina Kristola historycznym **celem neokonserwatyizmu jest przekształcenie całego człowieka, nawet wbrew jego woli, w nowy rodzaj, odpowiedni do zarządzania** w warunkach współczesnej demokracji². Margaret Thatcher z kolei mówiła, iż ekonomia to metoda, ale **celem jest zmiana duszy człowieka**³. Całokształt analiz w tym tekście potwierdza hipotezę o funkcjonowaniu edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej realizowanego dla formowania ludzkich jakości odpowiadających zapotrzebowaniu tej doktryny. Jest to zarówno program jawny, jak i ukryty.-

¹ A. Saad-Filho, D. Johnston, *Wprowadzenie*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Książka i Prasa, Warszawa 2009, s. 13.

² I. Kristol, *Neokonserwatywne przekonania dawniej i dziś*, [w:] *Neokonserwatyzm*, oprac. i wpraw. I. Stelzer, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 73.

³ Za D. Harveyem, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 3.

1. Wpływ na poszczególne grupy jednostek

1.1. Oligarchia korporacjonizmu

Zacznijmy rozważanie wpływu kultury neoliberalnej od elity korporacjonizmu: menedżerów korporacji ponadnarodowych, finansjery i współpracujących z nimi polityków. Oni z jednej strony stworzyli kulturę korporacyjną, a z drugiej strony są przez tę kulturę redukowani w swoim człowieczeństwie do jednostronnego wymiaru *homo oeconomicus*. Benjamin Barber mówi o obecnym dzikim kapitalizmie, który jest autodestrukcyjny, groźny dla samego siebie jak rozpuszczone dziecko⁴.

Celem oligarchów jest dążenie do uzyskania olbrzymich zysków w krótkim czasie. Ich hasło przewodnie sprowadza się do wyrażenia: „chciwość jest dobra”⁵. Krótkoterminowe zyski często osiągnane są kosztem wypracowania zysku w dłuższym horyzoncie czasowym czy nawet przetrwania samego przedsiębiorstwa. Menedżerowie otrzymują przeważnie 20% zysków, nie partycypując w stratach. Taka strategia skłania do zachowań ryzykownych. Wysoki i szybko wzrastający poziom apanaży menedżerów nie ma związku z wynikami finansowymi korporacji. Wiele osób z sektora finansowego zarobiło ogromne pieniądze, mimo że doprowadziło własne firmy do bankructwa⁶. Korupcja mieszała się z brakiem kompetencji i brakiem lęku przed prawem. Fortuny tych menedżerów spoczywają bezpiecznie w bankach Szwajcarii. Ich postawę można scharakteryzować za Beigbederem: „Nie ma mowy, żebym zrezygnował z mojej odprawy w wysokości 231 milionów dolarów, ani z premii za rok 2007 w wysokości 312 milionów, nie oddam też pensji za rok 2008, czyli 278 milionów”⁷.

Nie mniej istotne jest powstanie swoistej nomenklatury. Zarządy firm i rady nadzorcze tworzyli ciągle ci sami ludzie, wzajemnie się wspierający i przyznający sobie olbrzymie wynagrodzenia oraz odprawy.

Ze spekulacji uczyniono podstawowy sposób zarabiania pieniędzy. Współczesny kapitalizm charakteryzuje niepoahamowany wzrost kapitału spekulacyjnego, jest to „kapitalizm kasyna” – według określenia Susan Strange. W roku 2007 sektor finansowy zagarnął 1/3 zysków wszystkich firm amerykańskich, chociaż „wytwarza” tylko 3-4% dochodu narodowego. Sprawdżyły się obawy Keynesa, że spekulacja weźmie górę nad przedsiębiorczością i upowszechni się „mentalność giełdowa”⁸. Istnieją też „giełdy dla

⁴ B. Barber, *Współczesny kapitalizm jak rozpuszczone dziecko*. Rozmowa z Michałem Sutowskim, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009, s. 98.

⁵ P. Kuczyński, *Skąd się wziął kryzys?*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy...*, s. 35–37.

⁶ B. Barber, *Współczesny kapitalizm...*, s. 142.

⁷ F. Beigbeder, *Maklerów powinno się kanonizować*, [w:] *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 25.

⁸ J. Żakowski, *Bezcielesne ofiary kryzysu, czyli od neoliberalizmu do neorealizmu*, [w:] *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 71 i n.

elit” korzystających z giełdy z racji dobrego poinformowania czy przecieków, na przykład giełda Sachsa⁹. Stosunek zysków pochodzących ze spekulacji do zysków pochodzących z realnego wytwarzania dóbr jest przerażający¹⁰. Korporacje bez żenady walczą o swe partykularne interesy, a dysponują niezwykle silną siłą weta i możliwościami nacisku na rządy.

Naomi Klein w „czarnej księdze neoliberalizmu”, jaką jest *Doktryna szoku*, dokumentuje wstrząsające przypadki manipulacji dokonanych przez uczniów Milтона Friedmana przy wsparciu administracji amerykańskiej w gospodarkach niemal na całej kuli ziemskiej. Klein pokazuje konkretnie kto, kiedy i jak na tym zarobił. Jej zdaniem neoliberalizm był zawsze wielkim oszustwem, zasłoną maskującą akumulację bogactwa¹¹. Tak na przykład zakrojone na szeroką skalę manipulacje rynkami energii ze strony Enronu kreowały sztuczne niedobory i doprowadziły do drastycznego wzrostu cen energii. Mactactwa Enronu były możliwe między innymi z powodu braku reguł i nadzoru. Jednak także angielski premier Brown chwalił się, że Wielka Brytania ma nie tylko słabe regulacje, ale i w ograniczonym zakresie¹².

Na szeroką skalę praktykowano „kreatywną księgowość”, za pomocą której spółki oszukiwały inwestorów. Nastąpił generalny kryzys zaufania, nikt nikomu nie wierzył – ani klienci bankom, ani banki sobie nawzajem. W końcu, jeśli się samemu oszukuje, to dobrze się wie, że partner może robić to samo. Najgorsze jest to, że globalizacja takie procesy upowszechniła. Uwolniła siły, które stały się polem działania wszelkich egoizmów¹³.

Cyniczna funkcja pieniądza uwidacznia się w jego sile wikłania wyższych wartości w brudne interesy. Ekonomiczna wartość pieniądza wykazuje zdolność wciągania do „interesu” wartości pozaekonomicznych. Jest to siła kuszenia. W kulturze kapitalistycznej kupić można niemal wszystko. W sytuacji kuszenia uniwersalnego słowo „korupcja” odczuwa się jako niezbyt obciążone moralnie. **Ten kulturowy klimat można określić jako „uniwersalny, a zarazem rozproszony cynizm”** – stwierdza Peter Sloterdijk¹⁴.

Panowanie cyników opiera się na fałszywie pojętej wyższości. Ten, kto ma władzę, kieruje się korzyścią własną, chociaż zdaje sobie sprawę z tego, że zajmuje pozycję moralnie podejrzaną. On „doskonale wie, co robi, ale i tak to robi”¹⁵.

Awansowanie korzyści własnej do rangi zasady moralnej doprowadza do skorumpowania polityki. Współczesny kapitalizm – pisze George Soros –

⁹ P. Kuczyński, *op. cit.*, s. 31.

¹⁰ S. Sierakowski, *Historia kryzysu i kryzys historii*, [w:] *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 19.

¹¹ N. Klein, *Doktryna szoku, Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy*, MUZA, Warszawa 2008, s. 380.

¹² R. Wade, *Zmiana ustroju finansowego?*, [w:] *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 261.

¹³ P. Arthus, M. P. Virard, *Wielki kryzys globalizacji*, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 15.

¹⁴ P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 339.

¹⁵ *Ibidem*, s. 160.

charakteryzuje niezdrowe zjawisko zamiany wewnętrznych ludzkich wartości na wartości związane z pieniądzem. Kiedy fundamentalne zasady są szeroko ignorowane w imię interesowności (a właściwie niepohamowanej chciwości), a wszystkie chwytły są dozwolone – ludzie tracą orientację. To, co słuszne, podporządkowane zostaje temu, co skuteczne. W ten sposób osiągnięcie sukcesu staje się łatwe, ponieważ nie wymaga zwracania najmniejszej uwagi na to, co jest słuszne. Po co być uczciwym, jeżeli to sukces, a nie uczciwość czy prawość, zyskuje sobie ludzkie uznanie. Wartością dominującą jest pogoń za pieniądzem. Charakteryzuje ona także 80% polskiej młodzieży¹⁶. Dążenie do maksymalizacji zysku jest podyktowane interesownością i pomija wymogi stawiane przez moralność. „Rozum instrumentalny jako taki (...) jest kapitalistyczny, ma podstawy w stosunkach kapitalistycznych”¹⁷.

Kierujący się pazernym egoizmem i skrajnym indywidualizmem międzynarodowy rynek finansowy stał się – zdaniem Horsta Kohlera, byłego prezydenta Niemiec i szefa MFW – potworem, któremu trzeba pokazać, gdzie jest jego miejsce¹⁸.

1.2. Tak zwani „nowi producenci”

Zajmijmy się teraz kolejną kategorią ludzi oraz ich kształtowaniem przez kulturę korporacyjną, kategorią „nowych producentów” (używając terminologii Manuela Castellsa¹⁹): menedżerów nie zaliczanych do grupy korporacyjnych oligarchów, profesjonalistów i techników. Oczywiście ich człowieczeństwo także ulega destrukcyjnym wpływom neoliberalizmu. **Producent kieruje się etyką przymusowej wydajności** i osiągnięć, etyką **przedsiębiorczości**. W sposób „przedsiębiorczy” zarządza swoim życiem. Jest niewolniczo oddany zatrudniającej go korporacji, dyspozycyjny, o „zerowej oporności”, motywowany zewnętrznie, konkurencyjnie nastawiony wobec innych. W sytuacji brutalnej konkurencji prowadzi walkę o swoje interesy przeciw wszystkim innym. W jego przypadku pojęcie „wolności” zostało zredukowane do „wolności przedsiębiorczości”, dającej zielone światło wszystkim negatywnym wolnościom²⁰. Wolność pojmowana jest w sposób skrajnie indywidualistyczny. „Nowy producent” to byt zajęty samym sobą i troszczący się o siebie, jednostka prywatna, współzawodnicząca o dostęp do rzadkich dóbr.

Przedsiębiorcy-pracodawcy w sektorze produkcji bezlitośnie zredukowali zatrudnienie, aby zwiększyć zyski.

¹⁶ K. Koseła, *Transformacja, pokolenie polityczne, rewolta*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 200; T. Szawiel, *Urządzenie przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy*, [w:] *Ibidem*, s. 33 i 56.

¹⁷ S. Žižek, *Kruchy absolut*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009, s. 27.

¹⁸ Za P. Kuczyńskim, *op. cit.*, s. 28–29.

¹⁹ M. Castells, *Koniec tysiąclecia*, PWN, Warszawa 2009.

²⁰ D. Harvey, *op. cit.*, s. 114.

Producentów obowiązuje nakaz autonomii, który przybiera różne formy. Wymaga się od nich niezależności od innych, kształtowania samych siebie i kierowania sobą tak, by sprostać wyzwaniom współczesnych stosunków produkcji²¹. Żąda się niezwyklej elastyczności, podążania za szybko zmieniającym się rynkiem, ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji lub przekwalifikowywania się.

Neoliberalowie byli bardzo zdeterminowani, by wszelką odpowiedzialność za dobro jednostki zrzucić na nią samą. Jak pisał David Boaz: nikt nie może się pozbyć swego prawa wyboru. Slavoj Žižek mówi o „niewolności wyboru”. Wolność ekonomiczna stwarza podstawy do powszechnej alienacji: sprzedajemy swoją własność, swój „kapitał ludzki” – samego siebie. Wcześniej stwierdził to Erich Fromm²².

Współczesny producent jest zatrwożony możliwością utraty pracy na niestabilnym, rozregulowanym rynku pracy i groźbą niemożności spłaty kredytów, obciążających go niekiedy na całe życie. Brakuje mu poczucia bezpieczeństwa w naszym „społeczeństwie ryzyka”.

Do omawianej tu kategorii nowych producentów należą też pracownicy nauki. Ekspansja neoliberalnych *think tanków* sprawiła, że duża część nauki przestała być nauką w tradycyjnym rozumieniu, a stała się elementem intelektualnego lobbingu i politycznego PR-u. Celem szybko rosnącej części intelektualistów przestało być bowiem szukanie prawdy, a stało się nim uzasadnianie racji wyrażających interesy grupowe. Korporacje bez skrupułów wydawały ogromne pieniądze na promowanie „intelektualnych gwiazd”.

Polemizujący z guru byli przez główne media marginalizowani albo ośmieszani i tracili wpływ na opinię publiczną, nawet jeżeli przemawiały za nimi praktyczne osiągnięcia (jak w przypadku Sorosa) lub najwyższy autorytet akademicki (przykład Stiglitz)²³.

Również w nauce coraz większa liczba osób walczy o władzę i pieniądze w sposób bezceremonialny. Uniwersytety zmieniające się w przedsiębiorstwa konkurencyjne wychowują młodzież w duchu pogardy dla prawdy, dobra wspólnego, solidarności międzyludzkiej, w pogardzie dla wszystkiego, co nie ma wartości pieniężnej, bezpośrednio praktycznej i utylitarnej²⁴. Z tym wiąże się kult „siły przebicia”, który współwystępuje z kulturą pieniądza, „kasy”, prowadzi do manipulacji i nieuczciwości. Pojęcie wartości wyższych wydaje się przestarzałe²⁵.

²¹ A. Bihl, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 98.

²² Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, „Czytelnik”, Warszawa 1978.

²³ J. Żakowski, *op. cit.*, s. 48–49.

²⁴ T. Veblen, *The higher learning in America*, 2000, <http://www.enc.bris.ac.uk/het/Veblen/higher>, 20 III 2009.

²⁵ K. Twardowski, *Autorytet i uniwersytet*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. A. Grzegorzczak, J. Sójka, UAM, Poznań 2008, s. 65 i 70.

W takich warunkach **kształtowana jest osobowość anomiczna**. W amerykańskich szkołach biznesu zasady prawne traktowane są jako czynniki zakłócające efektywność rynku. Wielu profesorów przekazuje studentom przekonanie, że prawo istnieje po to, by można nim było manipulować lub je obejść, wbrew hayekowskiej retoryce rządów prawa²⁶.

Sprzeczność neoliberalizmu polega na uwodzicielskim, lecz prowadzącym do alienacji zaborczym indywidualizmie i pragnieniu sensownego życia społecznego. Chociaż jednostki mają rzekomo wolność wyboru, to nie jest mile widziane, aby wybierały one lub konstruowały silne instytucje życia zbiorowego, jak związki zawodowe; co najwyżej słabe, w rodzaju organizacji charytatywnych.

1.3. Konsumenci

W przypadku tej kategorii ludzi kształtowanych przez neoliberalizm „**konsumpcja**” **oponuje i pochłania całe życie**. Jednostka jako taka dziś nie jest potrzebna i praktycznie niezastąpiona jedynie jako konsument. „Cały dyskurs konsumpcji zmierza ku uczynieniu z konsumenta Człowieka Uniwersalnego, ogólnego, idealnego i ostatecznego ucieleśnienia Gatunku Ludzkiego, a z konsumpcji – źródła nowego wyzwolenia człowieka”. Człowiek promowany przez neoliberalizm to *ego consumans* (i *homo oeconomicus*)²⁷.

Stosunku konsumenta do rzeczywistego świata nie określa interes, zaangażowanie czy odpowiedzialność, lecz ciekawość i dążenie do szczęścia, a co najmniej do przyjemności. „Tak zwana *fun morality*, imperatyw zabawy, wykorzystania do cna wszelkich możliwości wprawienia się w drżenie, osiągnięcia rozkoszy czy nagrodzenia samego siebie” oponuje przede wszystkim młodzież²⁸.

Zdaniem Jeana Baudrillarda, mit szczęścia streszcza i ucieleśnia we współczesnych społeczeństwach inny mit, mianowicie mit równości. Zasada demokratyczna przesuwana jest zatem z rzeczywistej równości uprawnień, odpowiedzialności społecznych, do szans na równość wobec Przedmiotu („dla befsztyka nie ma proletariusza, ani uprzywilejowanego”) i innych widocznych oznak sukcesu i szczęścia. Jest to demokracja statusu, skrywająca w istocie nieobecność demokracji i brak równości²⁹.

Dla ekonomistów konsument jest jednostką w sposób idealny wolną w swym rachunku celów. Natomiast dla społecznych psychologów konformizmu zasadniczym problemem jest problem warunkowania potrzeb, w szczególności przez reklamę. Najważniejszym celem konsumpcjonizmu jest „odebranie nabywcy władzy podejmowania decyzji (...) i przekazanie tej władzy

²⁶ R. Prentice, *Lessons learned in business school*, The New York Times, 20 VIII 2002.

²⁷ J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, Sic!, Warszawa 2006, s. 13 i 100.

²⁸ *Ibidem*, s. 98.

²⁹ *Ibidem*, s. 46–47.

przedsiębiorstwom, gdzie zostaje (...) poddana [kontroli], stając się obiektem manipulacji”. Wolność i suwerenność konsumenta nie są niczym więcej niż jedną wielką mistyfikacją. System potrzeb jest wytworem systemu produkcji, produkowane są jako siła konsumpcyjna, jako ogólna dyspozycja w ramach sił wytwórczych. Potrzeby nie są niczym innym, jak najbardziej zaawansowaną podstawą systemowej racjonalności sił wytwórczych, gdzie konsumpcja przyjmuje w sposób logiczny i konieczny funkcję produkcji³⁰.

Naukowo kształtowana reklama kreuje potężne pragnienia, radykalnie większe od realnych potrzeb, przez coraz bardziej wysublimowane warianty początkowo bezbolesnego kredytu konsumpcyjnego. Kuszenie, w sensie sterowania potrzebami, należy do podstawowych zasad cynicznego kapitalizmu³¹. Nasze potrzeby kreują korporacje. Przez konsumpcję ma się dokonać nasza samorealizacja.

Ogromny jest wpływ reklam na dzieci. Średnio przez 38 godzin w tygodniu są one poddawane oddziaływaniom mediów. Przekazywana przez nie filozofia polega na tym, że bez określonych produktów dzieci będą „poza obiegiem”, czują one, że bez reklamowanych towarów są przegrane. Dzieci są na to bardzo wrażliwe³².

Mobilny, przedsiębiorczy konsument, pnący się wzwyż drabiny społecznej, osiąga wyższy status i chce go zmanifestować za pośrednictwem znaków. Pokolenia „parweniuszy” domagają się swoich pakietów towarów.

„Można wysunąć hipotezę, że epoka konsumpcji (...) jest także epoką radykalnej alienacji. **Logika utowarowienia ulega tutaj uogólnieniu, przejmując odtąd władzę** nie tylko nad procesami pracy i produktami materialnymi, lecz także **nad całą kulturą**, seksualnością, **stosunkami międzyludzkimi** (...). Wszystko znalazło się w uścisku owej logiki, nie tylko w takim znaczeniu, że wszelkie funkcje i wszelkie potrzeby zostały urzeczowione i podlegają manipulacji, w celu osiągnięcia jak największego zysku, lecz w sensie głębszym, gdyż wszystko (...) jest przywoływane, napędzane i ustrukturuwane jako obrazy, znaki i modele gotowe do konsumpcji”³³.

Beniamin Barber pisze, że zostaliśmy „skonsumowani” i poddani infantylizacji. Ma rację Alain Aldridge stwierdzając, iż konsumpcja – zwłaszcza rozbuchozna – wytwarza duchowo zubożone życiorysy³⁴.

1.4. Producenci wykonujący proste prace

Poza wymienionymi kategoriami ludzi neoliberalizm wywiera także wpływ na producentów wykonujących proste prace, „siłę roboczą”. Logika

³⁰ *Ibidem*, s. 79 i 85–86.

³¹ P. Sloterdijk, *op. cit.*, s. 343.

³² B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, MUZA, Warszawa 2008.

³³ J. Baudrillard, *op. cit.*, s. 267–268.

³⁴ A. Aldridge, *Konsumpcja, Sic!*, Warszawa 2006, s. 13.

społecznych pęknięć charakterystyczna dla korporacjonizmu zwiększa dystans między wysoko kwalifikowanymi profesjonalistami a pracownikami o niskich kwalifikacjach. **Klasa pracownicza została w neoliberalizmie zdegradowana i wykluczona**³⁵. Degradacja następowała w wielu wymiarach: ekonomicznym, politycznym, ideologicznym i kulturowym.

W wymiarze ekonomicznym znikło bezpieczeństwo w fordowskim, industrialnym rozumieniu. Obniżyły się przeciętne zarobki pracownika. W wymiarze politycznym uległo osłabieniu znaczenie związków zawodowych. Rynek pracy powoduje fragmentaryzację tej kategorii pracowników, często są oni zatrudnieni na kontrakcie czasowym. W wymiarze ideologicznym liczy się *homo oeconomicus*, w wymiarze kulturowym przede wszystkim *ego consumans*. Osłabły instytucje krystalizujące interes grupowy, a samo środowisko pracowników zostało bardziej podzielone.

Nowym zjawiskiem jest tak zwany *underemployment*, wykonywanie pracy nie gwarantującej dochodów powyżej granicy ubóstwa. Indywidualizacja pracy pozostawia osoby wykonujące ją samym sobie, aby zabiegały o swój los w relacji do ciągle zmieniających się sił rynkowych. Symbolem neoliberalizmu staje się człowiek, którego można zużyć i wyrzucić³⁶.

Z punktu widzenia edukacji ważne jest to, że dla mas przeznaczone są tylko podstawy, a nie prawdziwa edukacja. W ramach tych podstaw praktykuje się twardo sterowaną i – paradoksalnie – miękką autodestrukcyjną edukację człowieka. Uczniowie traktują uczenie się instrumentalnie, jako narzędzie budowania kariery. To uczenie się jest jednostronnie praktycystyczne, uproszczone, wręcz infantylne, pasywne. Standaryzacja podminowuje naprawdę wysokie standardy i ogranicza możliwości pogłębionego uczenia się. Testy nadają programom kształcenia antyintelektualny kształt. „Zestandaryzowany” program rozwija postawy mechanicznego posłuszeństwa uczniów i nauczycieli, postawy zależności „urabiają” populację podporządkowaną i pozwalającą sobie kierować przez oligarchię państwową i finansową³⁷. Ogranicza się możliwości dyskusowania i rozwoju krytycznego myślenia. Nawet na studiach uzawodowione kształcenie, antyintelektualizm, prowadzą do bezmyślności i braku potrzeby argumentowania, braku szerszych horyzontów. Skorumpowani nauczyciele akademicki kształcą takichże studentów. Plagiaty i kupowanie prac dyplomowych nie są uznawane za postępowanie niewłaściwe.

Neoliberalny dyskurs o wypaczonych znaczeniach „wolności”, „wyboru”, „odpowiedzialności za swoje czyny”, „standardów”, „efektywności”, „wydajności”, „rozliczalności”, „konkurencji” i „wolnego rynku” konstruuje pewne możliwości myślenia, sprawując bardziej subtelną kontrolę i władzę niż przy-

³⁵ J. Gardawski, *Degradacja i wykluczenie klasy pracowniczej*, [w:], *Wykluczeni*, red. M. Jarosz, Instytut Nauk Politycznych PAN, Warszawa 2008, s. 71–72.

³⁶ D. Harvey, *op. cit.*, s. 228.

³⁷ R. Meighan (rec.): J. Taylor-Gatto, *Weapons of mass instruction*, New Society Publications; Personalized Education Now, New York 2009, s. 7.

mus, wytwarza „mentalność rządową”/rządomyślność – *governmentality* – według Michaela Foucaulta³⁸.

Czy ludziom tym można przyporządkować pojęcie masy? Ta milcząca większość nie ma żadnej możliwej reprezentacji. Masy wycofane w swe milczenie nie są już podmiotem. Masa w niczym nie bierze udziału. „Pozbawiona jest prawdy i rozumu. (...) Pozbawiona jest świadomości, a nawet nieświadomości”³⁹.

Trzeba tu podkreślić hipokryzję neoliberalizmu, który w swej retoryce wspiera prawa, wolność i godność człowieka, natomiast faktycznie odbiera ludziom podmiotowość, sprawczość i autonomię⁴⁰.

1.5. „Ludzie odpady”

Neoliberalizm formuje też niepokojąco liczebną kategorię ludzi, których Zygmunt Bauman określa mianem „ludzi-odpadów”, ludzi przeznaczonych na śmietnik, wykluczonych ze społeczeństwa. **Ludziom tym brakuje kontroli nad czynnikami wyznaczającymi ich pozycję w społeczeństwie oraz warunki ich bytu.**

U „ludzi zbędnych” **wytwarzają się postawy bezradności**, wraz z towarzyszącym im poczuciem braku własnej godności i sensu życia. Są oni przytłoczeni bezmiarem odpowiedzialności za własne życie, któremu nie mogą sprostać.

Manuel Castells pisze o czarnych dziurach współczesnego kapitalizmu, w które wpadają analfabeci funkcjonalni, ludzie z gett czy długotrwale bezrobotni. Wpada w nie również młodzież poddana w okresie obowiązkowego kształcenia szkoleniu „niby-zawodowemu”, prowadzącemu do edukacyjnych pułapek i braku szans zawodowych⁴¹. **Dwadzieścia do trzydziestu procent uczniów, a w niektórych społeczeństwach nawet więcej, grzęźnie w pułapkach szkolnictwa i jest w zasadzie wykluczonych ze społeczeństwa opartego na wiedzy**⁴².

Młodzież ta niejednokrotnie ucieka się do „reakcji odlotowych”. Pierwsze kontakty z narkotykami są często motywowane przez ciekawość, brak wiary w siebie, obojętność i gwałtowność otoczenia, ale również przez trudności i cierpienia życia codziennego. Edukacja jest pierwszą ofiarą narkotyków⁴³.

³⁸ Za P. Fitzimonssem, *Neoliberalism and education: the autonomous chooser*, <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4-2/04-fitzimons.html>, 21 II 2009.

³⁹ J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości*, Sic!, Warszawa 2006, s. 41.

⁴⁰ A. Chmielewski, *Spoleczeństwo otwarte czy wspólnota?*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001, s. 277.

⁴¹ M. Castells, *op. cit.*; U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 227–231.

⁴² F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 14.

⁴³ *Ibidem*, s. 158–162.

1.6. Przestępcy

Kryminalnegigantykorzystajązewniesieniaograniczeńdlagospodarkiiprzepływu finansów. Nastąpił gwałtowny wzrost przestępczości zorganizowanej. Wśród ekspertów uchodzi ona za najszybciej rozwijającą się gałąź gospodarki. Rośnie siła przestępczych karteli⁴⁴. Pranie brudnych pieniędzy i jego pochodne stały się ważnym i niepokojącym elementem przepływów finansowych i rynku papierów wartościowych.

Ten fragment rozważań zakończę cytatami z *Końca tysiąclecia* Manuela Castellsa. „Wpływy globalnej przestępczości sięgają także sfery kulturowej w bardziej subtelny sposób. Z jednej strony u podstaw większości kryminalnych sieci leży tożsamość kulturowa, dostarczająca kodeksów i więzi, na których opiera się wewnętrzne zaufanie i komunikacja w każdej sieci. To współnictwo nie wyklucza przemocy w stosunku do własnych towarzyszy. Przeciwnie, wewnątrz sieci przemocy jest więcej”.

„Główny kulturowy wpływ, jaki wywierają globalne sieci przestępcze na społeczeństwa, polega na indukowaniu nowej kultury. W wielu kontekstach społecznych odważni, odnoszący sukcesy przestępcy stają się wzorami do naśladowania dla młodego pokolenia, które nie widzi dla siebie łatwego sposobu wyrwania się z biedy i żadnej szansy na wystawną konsumpcję i ciekawe życie. Od Rosji do Kolumbii **obserwatorzy wskazują na fascynację młodzieży mafiosami**. W świecie wykluczenia i w dobie kryzysu politycznej legitymizacji granice między protestem (...), przygodą i przestępstwem coraz bardziej się zacierają. Być może tę ‘kulturę pośpiechu’ młodych zabójców w świecie zorganizowanej przestępczości najlepiej uchwycił Garcia Marquez. W swojej dokumentalnej książce *Raport z pewnego porwania* (2006) opisuje fatalizm i negatywizm młodych zabójców. Nie widzą oni dla siebie żadnej nadziei w społeczeństwie, gdzie wszystko, zwłaszcza zaś polityka i wpływy, przeżarte są zepsuciem. Samo życie nie ma sensu, a ich życie nie ma przyszłości. Wiedzą, że nie pożyją długo. Liczy się więc tylko chwila, przyjemności, dobre ubranie, satysfakcja z budzenia strachu, poczucie siły, które daje im broń. Jest tylko jedna najwyższa wartość: rodzina, a zwłaszcza matka, dla której zrobią wszystko”.

Rozprzestrzenianiu się kultury zorganizowanej przestępczości sprzyja wszechobecność codziennego życia kryminalnego świata w mediach. Ludzie na świecie znają chyba lepiej medialną wersję warunków ‘pracy’ i psychikę płatnych zabójców i handlarzy narkotyków, niż dynamikę rynków finansowych, na których lokują swoje pieniądze⁴⁵.

⁴⁴ T. J. Hunt, *The incorporation of education*, Routledge, London 1987, s. 9; T. J. Hunt, *The social dynamic of schooling*, Falmer, London 1990, s. 3–4.

⁴⁵ M. Castells, s. 187–188.

Podsumowując rozważanie skutków neoliberalizmu w aspekcie jednostkowym trzeba podkreślić przede wszystkim **osłabianie, a nawet destrukcję człowieczeństwa wszystkich analizowanych tu kategorii ludzi. Peter Sloterdijk i Slavoj Žižek mówią o epoce cynizmu, w której nikt nie bierze kodu etycznego na serio**⁴⁶.

Wpływ neoliberalizmu na formowanie się jakości ludzkich w aspekcie jednostkowym wiąże się ze społecznymi skutkami korporacjonizmu.

2. Wpływ neoliberalizmu w aspekcie społecznym

2.1. Walka z państwem opiekuńczym i gwałtowna polaryzacja statusu ekonomicznego

Neoliberalizm był zacieklą walką z *welfare state*. Na jego miejsce Margaret Thatcher proponowała wolny rynek społeczny. W Polsce dekompozycja państwa opiekuńczego była bardzo gwałtowna i – zdaniem Loïca Wacquanta – bardziej kompletna niż rewolucja thatcherowsko-reaganowska⁴⁷. Miała te same korzenie ideologiczne. Nawet główny ideolog Trzeciej Drogi – Anthony Giddens – pisał, że miejsce państwa opiekuńczego powinno zająć opiekuńcze społeczeństwo⁴⁸. Pojawiła się nowa kultura, w której finansowa efektywność i marketing stały się kwestiami najważniejszymi. Czynniki socjopolityczne, zapewniające nieskrępowane panowanie sił rynkowych, eksponują logikę nierówności. Globalne rynki finansowe i ich sieci zarządzania są prawdziwym zbiorowym kapitalistą, matką wszystkich akumulacji, stanowią ośrodek nerwowy – mówiąc językiem Manuela Castella – kapitalizmu informacyjnego. **Państwa – poddane presji zysku – zmniejszają swoją konstytucyjną odpowiedzialność za edukację.**

Procesy ekonomiczne, które dziś na szeroką skalę panują nad polityką, kontroluje niewielu. Prowadzą one do gwałtownej polaryzacji statusu materialnego mieszkańców ziemi. Raport ONZ z roku 2006 informował, że najbogatsze 2% ludności świata posiada ponad połowę światowego majątku⁴⁹. Przepaść pomiędzy najbogatszymi krajami a Trzecim Światem wynosi 500:1⁵⁰.

Po terapii szokowej w Argentynie więcej niż połowa ludności znalazła się poniżej granicy ubóstwa. W Polsce w roku 2003 53% osób żyło poniżej takiej granicy. W Rosji neoliberalne „reformy gospodarcze” doprowadziły do zubo-

⁴⁶ S. Žižek, *op. cit.*, s. 445.

⁴⁷ L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Książka i Prasa, Warszawa 2009, s. 13.

⁴⁸ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999, s. 104.

⁴⁹ N. Klein, *op. cit.*, s. 490.

⁵⁰ D. Hill, *Class, capital and education in this neoliberal and neoconservative period*, Information for Social Change, 2006, no. 23, s. 5.

żenia 72 miliony osób w ciągu 8 lat. W roku 1996 25% Rosjan żyło w nędzy określanej jako rozpacziwa⁵¹.

Bieda to także problem państw-ojczyzn neoliberalizmu. 30 mln Amerykanów cierpi głód lub niedożywienie, a 7 mln mieszka na ulicy⁵². Odsetek osób o dochodach poniżej poziomu ubóstwa wzrastał i w roku 1997 wynosił 33% Amerykanów. Jeszcze szybciej rozprzestrzeniała się nędza, skrajna bieda. W tym samym roku sięgnęła 41% wszystkich biednych. Codzienne szkody wynikające z życia w gettach są jednym z najostrejszych amerykańskich problemów społecznych. Dyskryminacja rasowa i segregacja przestrzenna pozostają głównymi czynnikami w kształtowaniu się i utrwalaniu gett jako formacji społecznego wykluczenia. Ich skutki są coraz bardziej niszczące⁵³. Ludzie są wykluczani, ponieważ nie mogą nabyć dóbr i usług, które powinny im przysługiwać z mocy prawa. „Chociaż głęboka nierówność pomiędzy niższymi i wyższymi warstwami społeczeństwa pozostaje powszechną tendencją, to jednak jest ona szczególnie rażąca w Stanach Zjednoczonych”⁵⁴.

Ponadto powstaje tzw. nowe ubóstwo, charakteryzujące się tym, że powszechnie dotyka ludzi pracujących, którzy nie mogą się utrzymać ze swoich zarobków. W roku 1997 płace na poziomie ubóstwa miało 28,6% amerykańskich robotników. Splot związków między dominującymi tendencjami kapitalizmu, nierównością i ubóstwem ostatecznie prowadzi do procesów społecznego wykluczenia, ucieleśnionego w rujnacji amerykańskich gett śródmiejskich. Ameryka systematycznie reprodukuje swój najgłębszy schemat społecznego wykluczenia, międzyrasowej wrogości i międzyludzkiej przemocy⁵⁵.

Bill Gates podczas obrad Światowego Forum Gospodarczego w roku 2008 uznał biedę za najistotniejszy problem globalny⁵⁶.

Pauperyzacja – to najbardziej trafne słowo określające zmiany zainicjowane przez neoliberalistów. Jednak w ich nowomowie powtarzane jest hasło „zmniejszanie ubóstwa”. Wśród pracującej ludności nastąpiła powszechna utrata wiary w kluczową obietnicę korporacjonizmu, że wzrost zamożności będzie dzielony.

Bieda w sposób oczywisty **dotyka dzieci**. W Stanach Zjednoczonych dotyka ona dzieci przede wszystkim: 1 na 5 małych Amerykanów (od 6 miesięcy do 6 lat) żyje w biedzie, a w społeczności czarnoskórej 1 na 2⁵⁷. Upośledzone społecznie dzieci skupiono w niedofinansowanych, cierpiących na niedobór personelu szkołach, których stan szybko się pogarszał. W Wielkiej Brytanii czwarta część dzieci

⁵¹ N. Klein, *op. cit.*, s. 203, 228, 273.

⁵² L. Wacquant, *op. cit.*, s. 77.

⁵³ M. Castells, *op. cit.*, s. 118 i 124.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 113.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 122–123 i 130.

⁵⁶ Za B. Dowgielskim, *Gates: Globalnym problemem jest bieda*, The Wall Street Journal Polska (dodatek do „Dziennika”) 2008, 26–27 I.

⁵⁷ L. Wacquant, *op. cit.*, s. 76.

żyła w ustawicznej biedzie. W dekadzie 1979-1989 proporcja dzieci i populacji dorosłych żyjącej w biedzie zwiększyła się odpowiednio od 10% i 9% do 33% i 25%. Tak więc i w tym kraju bieda bardziej dotyka dzieci niż dorosłych⁵⁸.

W krajach rozwijających się 143 mln dzieci poniżej 5 roku życia cierpi na skutek niedożywienia. W roku 2006 liczba dzieci w tych krajach, które zmarły przed 5 rokiem życia, wynosiła 9,7 mln⁵⁹.

Ma też miejsce gwałtowny wzrost nisko płatnej pracy dzieci. Zgodnie z danymi opublikowanymi przez Międzynarodowe Biuro Pracy w roku 1996 w krajach rozwijających się pracowało 250 mln dzieci w wieku od 5 do 14 lat, z czego 120 mln pracowało w pełnym wymiarze godzin. Zjawisko to narasta także w rozwiniętych krajach kapitalistycznych, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Państwowy Instytut Bezpieczeństwa Pracy szacuje, że każdego roku 300 dzieci ponosi śmierć w pracy, a 70 tys. odnosi obrażenia⁶⁰. Lavalette stwierdził, że podobnie rozszerza się praca dzieci w Wielkiej Brytanii⁶¹. Istniejące badania wykazały, że zatrudnianie dzieci – za niską płacę i w złych warunkach pracy – jest powszechną praktyką. Dzieci jako podręczna, łatwo dostępna siła robocza, pozostają najdalej wysuniętą granicą nowego wyzysku w warunkach globalnego kapitalizmu. **Praca dzieci jest eksploatowana zgodnie z neoliberalną zasadą maksymalizacji zysków przy minimalizacji kosztów.**

Bieda i kryzys rodziny powodują także **prostytucję dzieci**. Manuel Castells twierdzi, że „istnieje systemowy związek między płynnymi, niekontrolowanymi właściwościami kapitalizmu informacyjnego a niszczeniem dzieci w wielkiej części świata. (...) jesteśmy świadkami dramatycznego cofnięcia społecznych zdobyczy i praw dziecka. Dzieci są wystawiane na pastwę niebezpiecznych slumsów mega miast. **Kapitalizm współczesny jest szczególną strukturą społeczną (...), systemowo wiążącą się z wyzyskiem i wykorzystywaniem dzieci**, o ile świadoma polityka i strategia nie będzie przeciwdziałać tym tendencjom”⁶².

Autorzy *Human Development Report* z roku 1998 wskazali, że 6 mld \$ dodatkowych inwestycji zapewniłoby wszystkim dzieciom na świecie podstawy edukacji, ale nie udaje się ich uzyskać. Tymczasem w Stanach Zjednoczonych na kosmetyki rocznie wydaje się 8 mld \$⁶³.

Powyższe – szokujące – dane wskazują na feudalizm finansowy. Jest on rezultatem konsekwentnego wdrażania projektu „zaplanowanego ubóstwa”⁶⁴.

⁵⁸ C. Oppenheim, L. Harker, *Poverty: the facts*, Child Poverty Action Group, London 1986, s. 37.

⁵⁹ S. Bosely, L. Elliot, *Poverty, hunger and disease: so much done so much left to do*, The Guardian, 10 December 2007.

⁶⁰ M. Castells, *op. cit.*, s. 135.

⁶¹ M. Lavalette, *Child employment in the capitalist market*, Aldershot, Avebury 1994.

⁶² M. Castells, *op. cit.*, s. 143.

⁶³ *Human Development Report*, 1998, New York UNDP, s. 37.

⁶⁴ N. Klein, *op. cit.*, s. 122.

Wolny rynek stanowi globalną maszynę do generowania nierówności. Jest to pierwsze wielkie zagrożenie z nim związane. ONZ zaleciło, aby unikać ujemnych konsekwencji globalizacji dla rozwoju społecznego i aby unikać nowych zagrożeń wynikających z reform rynkowych⁶⁵.

Wiele osób uznało, że miało słusność, żywiąc podejrzenia do kapitalizmu w stylu amerykańskim. Coraz więcej jest wątpliwości co do dobrych intencji Stanów Zjednoczonych⁶⁶. Neoliberalizm stanowi część hegemonicznego projektu przynoszącego korzyści przede wszystkim finansjerze poszczególnych krajów. W rzeczywistości tzw. **proces globalizacji jest niczym więcej niż międzynarodowym obliczem neoliberalizmu, ogólnoswiatowej strategii akumulacji kapitału oraz dyscyplinowania społeczeństwa**⁶⁷. Jest to utwardzona wersja kapitalizmu jeżeli chodzi o cele, ale nieporównanie bardziej elastyczna pod względem środków niż którakolwiek z jej poprzedniczek⁶⁸. Jego skutkiem - dla przykładu w Wielkiej Brytanii - było przekształcenie jej w ciągu 10 lat w kraj o stosunkowo niskich płacach i zasadniczo potulnej „sile roboczej”⁶⁹. Wolny rynek generuje niestabilność społeczną związaną z malejącą ilością zabezpieczeń na rynku pracy. Margaret Thatcher zniosła pewność posady na uczelniach.

Edmund Wnuk-Lipiński pisze o fundamentalnych **antynomiach globalizacji**. Pierwsza z nich wiąże się z tym, że globalizacja, której **konstytutywną cechą jest inkluzyjność, prowadzi do ekskluzywnych skutków**, przyczynia się do marginalizacji czy wręcz wykluczenia pewnych obszarów i społeczności. Prowadzi do podziału na dążące do odseparowania się od reszty świata centrum i skazane na uświadomioną izolację peryferie. **Wykluczają się ludzie i terytoria, które stają się nieistotne z perspektywy dominujących interesów w globalnym kapitalizmie**. Drugą sprzeczność obrazuje **opozycja partykularne/universalne**. Wynika ona z faktu, że realizacja partykularnych interesów przyczynia się do powstania bądź nasilenia zagrożeń o ogólnoswiatowym zasięgu, które wymagają rozwiązań globalnych, a rozwiązania są cząstkowe, z racji dominacji interesów partykularnych⁷⁰.

Polskie rządy nie zwracają uwagi na negatywne trendy związane z neoliberalizmem (w ogóle jest to temat tabu), a na dodatek podejmują działania, które najprawdopodobniej przyczynią się do pogłębienia kryzysu. Tymczasem według danych OECD Polska już należy do krajów o najwyższym rozwarstwieniu społecznym wśród krajów rozwiniętych - na czwartym miejscu. 10% najbogatszych ludzi w naszym kraju zarabia ponad 13 razy więcej niż 10%

⁶⁵ *The inequality predicament*, 2005, New York, United Nations, s. 135.

⁶⁶ J. Stiglitz, *Szalone lata oszczędziaste. Nowa historia najświetniejszej dekady w dziejach świata*, PWN, Warszawa 2006, s. 19-20.

⁶⁷ A. Saad-Filho, D. Johnston, *op. cit.*, s. 13-15.

⁶⁸ M. Castells, *op. cit.*, s. 338.

⁶⁹ D. Harvey, *op. cit.*, s. 84.

⁷⁰ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Znak, Kraków 2004, s. 64-67.

najbiedniejszych⁷¹. Polski liberalizm jest przede wszystkim bezkrytyczny, a bywa dogmatyczny (Balcerowicz) i histeryczny.

Fala postmodernistycznych ruchów tożsamościowych zbiegła się z ofensywą fundamentalizmu rynkowego. Bezkrytyczna afirmacja różnicy okazała się znakomitym dopełnieniem neoliberalizmu, pochwały „naturalnych nierówności”.

Przytaczane dane o dystrybucji bogactwa w świecie wskazują na olbrzymi sukces z punktu widzenia klas wyższych. Ma miejsce cicha władza bogactwa. Najistotniejszym dokonaniem neoliberalizmu jest jednak nie tworzenie, co redystrybucja bogactwa i dochodów. Jego główny mechanizm to „akumulacja poprzez wywłaszczenie”. Najbardziej destrukcyjne było wykorzystanie kredytów jako radykalnej metody „akumulacji poprzez wywłaszczenie”. Do tego mechanizmu można dodać **ograniczenie praw – lub likwidację – do własności wspólnej (np. do edukacji), wywalczonych po trwających całe pokolenia zmaganiach**. Głównym celem było udostępnienie nowych pól akumulacji kapitału w obszarach, o których do tej pory sądzono, że nie można się na nich kierować rachunkiem zysków. To jeden z najbardziej skandalicznych przejawów politycznego wywłaszczania, często realizowanego na przekór woli ludzi⁷².

Nastąpiła ogólna **komercjalizacja dostępu do informacji, wiedzy, do kształcenia**, co oczywiście prowadzi do nierówności w dostępie do tych dóbr. Brutalnie pogłębiły się nierówności w dostępie do edukacji. Dostęp do najbardziej prestiżowych uczelni i dyplomów jest bardziej elitarny niż był po wojnie czy w latach 70. XX wieku. W roku 2003 Tony Blair wprowadził opłaty za studia w Anglii⁷³. Teza neoliberalna głosiła, że uczynić edukację bliższą społeczeństwu, to uczynić ją bardziej pogodzoną z nierównościami społecznymi⁷⁴.

Korzyści edukacyjne osiągnęte są jakimś kosztem – to dylemat, który rodzi edukacja wolnorynkowa. Im bardziej system szkolny oferuje rodzicom korzyści dla ich dzieci, tym częściej będą oni egzekwować swoją odpowiedzialność nabywcy usług edukacyjnych zapewniających profity ich dzieciom. Zrazem tym mniej będą oni zwracali uwagę na to, że system szkolny powinien oferować korzyści dla wszystkich. Bogatsze, bardziej kształcące, korzystniejsze dla wszystkich cele edukacji będą podporządkowane usługom, z których skorzystają nieliczni kosztem innych⁷⁵.

Wykształcenie staje się kluczowym źródłem podnoszenia wartości pracy we współczesnej gospodarce. Wymaga ona ogólnych umiejętności analitycznych, zdolności rozumowania oraz innowacyjności, co można zdobyć jedynie w nowoczesnych uczelniach. Im większa jest zatem rola wykształcenia w awansie zawodowym, tym większe niebezpieczeństwo pogłębiania się nierówności

⁷¹ P. Szumilewicz, *Postłowie do wydania polskiego*, [w:] *Neoliberalizm...*, *op. cit.*, s. 412.

⁷² D. Harvey, *op. cit.*, s. 211–216.

⁷³ *Ibidem*, s. 87.

⁷⁴ J. Rancière, *Nienawiść do demokracji*, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 137.

⁷⁵ D. Bridges, *Parents: consumers or partners?*, [w:] *Education and the market place*, D. Bridges, T. H. McLaughlin (eds), Falmer, London 1994, s. 77.

przy braku wyrównawczej polityki oświatowej. Tymczasem mamy do czynienia z polityką powiększania nierówności. Przy rosnącym braku dostępu do dobrej jakościowo edukacji publicznej prowadzi ona do opisanych wyżej drastycznych przepaści społecznych.

Neoliberalizm był bardzo zdeterminowany do tego, by wszelką odpowiedzialność za dobro jednostki przerzucić na nią samą. Nader często winą obarcza się ofiarę systemu.

2.2. Wyhamowywanie demokracji

Korporacjonizm opowiada się za „demokracją realną”, „demokracją rynkową”, „demokracją udziałowców”. Formą polityczną preferowaną przez neoliberalizm jest demokracja relatywna, demokracja bez przesady – chuda i anemiczna⁷⁶. Ta demokracja ogranicza się do wyborów, po których wyborca nie ma nic do powiedzenia w sprawach politycznych. Rynki są dla niej ważniejsze niż sama konstytucja państwa, twierdzi Seldon⁷⁷. Jest to przekręcone, wypaczone i strywializowane rozumienie demokracji politycznej. Amin mówi o „demokracji niskiej intensywności” – ograniczonej do wyborczych cyrków, gdzie defilady zastępują programy kandydatów⁷⁸. Pauperyzacja uniemożliwia prawidłową demokrację. Budowa demokracji obywatelskiej wymaga oparcia w postępie uspołecznienia, a nie w urynkowieniu. Korporacjonizm stawia klasę robotniczą w obliczu bezradności wobec deregulacji warunków życia. Joseph Stiglitz nazywa demokrację neoliberalną „demokracją kolesiów”⁷⁹.

Pod flagą „integracji rynkowej” w Europie rozpełtał się proces, który **znosi przesłanki demokracji parlamentarnej, państwa socjalnego oraz kompromisu klasowego**⁸⁰. Europejski uniwersalizm i obecne władze dążą do zachowania swego „systemu-świata” – jak pisze Immanuel Wallerstein⁸¹ – niedemokratycznego i zbudowanego na nierównościach. Poszukiwanie dobra wykluczono z obszaru wartościowej wiedzy.

Rządzące elity neoliberalne są nieufne wobec demokracji. Robert Putnam stwierdził, iż nie ma żadnych wątpliwości, że globalne przekształcenia ekonomiczne mają zasadniczy wpływ na życie wspólnotowe w Ameryce. Związek ten jest bezpośredni głównie w odniesieniu do rozległych działań obywatelskich. Putnam próbował uchwycić nieokiełznany indywidualizm w sformułowaniu

⁷⁶ R. Munck, *Neoliberalizm a polityka*, [w:] *Neoliberalizm...*, *op. cit.*, s. 110.

⁷⁷ A. Seldon, *Capitalism*, Blackwell, Oxford 1990, s. 103.

⁷⁸ S. Amin, *Wirus liberalizmu*, Książka i Prasa, Warszawa 2007, s. 40–41 i 50.

⁷⁹ J. Stiglitz, *op. cit.*, s. 231.

⁸⁰ U. Beck, E. Grande, *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 57–58.

⁸¹ I. Wallerstein, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 13.

tytułu swojej książki *Samotna gra w kręgle*⁸². Samotna gra symbolizuje zamieranie społeczeństwa obywatelskiego, wyczerpywanie się demokracji.

Kolejne przemieszczenie, jakiemu w neoliberalnej nowomowie uległo pojęcie demokracji, dokonało się w związku z wprowadzeniem terminu „społeczeństwo konsumpcyjne”. Jean Baudrillard pisze, że w obietnicy konsumpcji podsuwano fałszywą równość, maskującą nieobecność demokracji i brak równości⁸³. Ponadto konsument jest bierny politycznie, obywatel aktywny.

Przemieszczenie znaczenia pojęcia demokracji dokonało się także w związku z wprowadzeniem wolnorynkowej edukacji. Wokół edukacji oscyluje sens słów „demokracja”, „równość”, „społeczeństwo”. Ma rację Rancière stwierdzając, że **wczoraj pytano o równość i nierówności w edukacji. Wczoraj chodziło o przekazanie ogółu wiedzy i jej egalitaryzującej mocy wszystkim**⁸⁴. **Dziś chodzi o to, aby edukację zapewnić niektórym, a większości ograniczyć do „podstaw”**⁸⁵. **Korporacyjny projekt edukacji realizuje koncepcję edukacji elitarnej dla dzieci wyższych klas społecznych i edukację dla mas, ograniczoną do podstawowych umiejętności.** Najnowsze zmiany idą wbrew długiej tradycji, w której ramach społeczeństwo konstruowało systemy szkolne tak, aby zaspokajały szeroką gamę potrzeb społecznych, między innymi dążenie do równości i spójności społecznej oraz aby zaszczepiały wspólny system wartości. Gdy szkoła jest sprywatyzowana, a oświata traktowana jak towar, owe szersze potrzeby schodzą na dalszy plan wobec potrzeb osiągnięcia zysków przez przedsiębiorców edukacyjnych. Demokratyczna kontrola nad tym, co dzieje się w szkolnictwie, zostaje drastycznie osłabiona.

Rancière zwraca uwagę na to, że demokracji przypisano żarłoczne apetyty, prowadzące do jednej wielkiej katastrofy, wiodące ludność do samozniszczenia. Formuluje on tezę o **nienawiści neoliberalizmu do demokracji**. Jego zdaniem antydemokratyczna furia jest szczególnie żywa we Francji. W obliczu redukcji przestrzeni publicznej słowo „demokracja” staje się eufemizmem. Polemiści rysują portret demokratycznego człowieka-robota, głupiego konsumenta programów w rodzaju *reality show*. Dzięki temu oskarżyciele mają to, czego im trzeba: absolutnego winowajcę upadku cywilizacji i człowieczeństwa⁸⁶.

Nowa nienawiść do demokracji jest w pewnym sensie jednym z aspektów zamętu wokół znaczenia tego terminu. Maskuje dominację oligarchów ekonomicznych. Władza państwa i władza bogactwa łączą wysiłki, aby wspólnie zredukować przestrzeń publiczną.

⁸² R. D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁸³ J. Baudrillard, *W cieniu milczącej...*, *op. cit.*, s. 47.

⁸⁴ J. Rancière, *op. cit.*, s. 41.

⁸⁵ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. II, Edytor, Poznań–Toruń 1996.

⁸⁶ J. Rancière, *op. cit.*, s. 87 i 109.

Strategią wyhamowywania demokracji był konsens waszyngtoński BŚ i MFW – czytelny krok w kierunku powstrzymania wszelkiej dyskusji i debaty na temat idei ekonomicznych poza wolnorynkowym kanonem. Waszyngton zawsze postrzegał demokrację socjalną jako większe zło niż totalitarny komunizm⁸⁷.

Rancière formułuje tezę, że istnieje tylko jedna dobra demokracja – ta, która powstrzyma katastrofę cywilizacji⁸⁸. Nie ma jednak prawdziwej demokracji bez naprawdę opozycyjnej władzy krytycznej. Bez krytycznej sfery publicznej władza korporacyjna jest niekontrolowana, polityka staje się cyniczna i opresyjna. Przede wszystkim bez krytycznej sfery publicznej trudniej obywatelom kwestionować neoliberalny mit, że obywatel to zaledwie konsument⁸⁹. Neoliberalizm traci zarówno legitymizację, jak i roszczenia co do demokracji.

Wielu intelektualistów niepokoi proces drastycznego zubożenia sfery publicznej. Łączy ich przekonanie, że osłabienie ducha obywatelskiego wpływa na sposób funkcjonowania wspólnot politycznych. *Homo politicus* został zredukowany do *homo oeconomicus*. Neoliberalizm oddala społeczeństwo od demokracji. Ma miejsce odpodmiotowanie społeczeństwa.

Pojęcie „społeczeństwa obywatelskiego” również zmienia swój sens w neoliberalizmie. Jest to społeczeństwo utkane ze stosunków opartych na umowie. Istotą politycznego projektu społeczeństwa obywatelskiego w korporacjonizmie jest powszechna kontraktualizacja stosunków społecznych. Anthony Giddens pisze, że w społeczeństwie kapitalistycznym wszystkie stosunki społeczne przyjmują formę prawną umowy, np. między nauczycielem a dzieckiem. Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest podejrzane. Zostało ono zredukowane do mocy karty kredytowej i rozkoszy centrum handlowego, do urzeczywistnienia lub nie w zależności od pozycji danego obywatela w silnie zhierarchizowanej strukturze klasowej.

Proponując proceduralne rozumienie demokracji zubożono sferę obywatelską, **eliminując z debaty pojęcie sprawiedliwości**, szczególnie koncepcję dobra. Neoliberalizm odbiera ludziom wrażliwość na dobro wspólne. Wolny wybór na zasadzie preferencji odarł człowieka z substancji obywatelskiej⁹⁰. Powszechną praktyką jest bagatelizowanie problemu ograniczania swobód obywatelskich⁹¹.

Robert Dworkin uważa, że „**ekonomiczna sprawiedliwość**” polega na tym, co nazywamy „równością zasobów”. Swoją argumentację opiera na dwu podstawowych ideach: że **każda osoba bierze szczególną odpowiedzialność za powodzenie w swoim życiu** oraz że **polityczna wspólnota jest zobligo-**

⁸⁷ N. Klein, *op. cit.*, s. 220 i 497.

⁸⁸ J. Rancière, *op. cit.*, s. 10.

⁸⁹ H. A. Giroux, *Neoliberalism and vocationalization of higher education*, 2001, <http://www.henryagiroux.com/online-articles/vocationalization>, s. 1, 13 I 2009.

⁹⁰ M. J. Sandel, *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 11.

⁹¹ P. Kelly, *Liberalizm*, Sic!, Warszawa 2007, s. 17.

wana do traktowania swoich członków z równą troską i szacunkiem. Sprawiedliwa ekonomicznie dystrybucja musi być wrażliwa na ambicje i niewrażliwa na uzdolnienia. Wrażliwość na ambicje wymaga szanowania wyborów życiowych, ale ludzie mają ponosić koszty tych wyborów. Niewrażliwość na naturalne uzdolnienia polega na zapewnieniu, że jednostki nie mają mniej zasobów niż inni z powodów, które nie są ich winą⁹².

Teoria Dworkina spotkała się z ostrą krytyką. Stuart White podsumowuje rozważania na jej temat konkluzją, że „nie wydaje się możliwe przy obecnym stanie wiedzy podsumowanie w prostej formule jak bardzo, albo jakiego rodzaju ekonomiczna nierówność jest sprawiedliwa”. Niemniej jednak „**żądanie równości** w całej swojej złożoności **zachowuje swoją moralną moc** (...), energiczne wysiłki w celu wspierania równości w przeszłości pokonały większe przeszkody niż te, którym musimy stawić czoła obecnie. Jeżeli żądanie równości posiada tę moralną moc i pomimo trudności na naszej drodze istnieje co najmniej możliwość uczynienia naszego społecznego świata bardziej równym, **jak moglibyśmy postanowić, że nie uczyniliśmy ze swej strony niczego, by do tej równości doprowadzić?**”⁹³

Naomi Klein wyraża obawę, że wolny rynek nie idzie w parze z demokracją. Zdecydowana większość teoretyków i badaczy wskazuje na fakt, iż deficyt demokracji jest jednym z głównych grzechów globalizacji. Rządzenie ma demokratyczny charakter wtedy, kiedy podejmowanie decyzji spoczywa w rękach ludzi, których owe rozstrzygnięcia dotyczą. Globalizacja ogranicza demokrację w podwójnym wymiarze – lokalnym i globalnym. W pierwszym przypadku władze w poszczególnych krajach są skazane na uleganie presji globalizacyjnej. Z kolei w skali globalnej funkcjonują podmioty, które nie ponoszą odpowiedzialności za decyzje wywierające niekiedy wręcz fundamentalny wpływ na życie ludzi na całym świecie. Edmund Wnuk-Lipinski formułuje tezę, iż „Postępy globalizacji ujawniły, że proces ten na dłuższą metę może w istotny sposób ograniczyć pole demokratycznych decyzji”⁹⁴.

2.3. Uniemożliwienie rozumienia świata

Jak pisze Amin, „wirus neoliberalizmu zatruwa współczesną myśl społeczną i unicestwia jej zdolność rozumienia świata, a tym bardziej zmieniania go”. **Świat korporacjonizmu stwarza coś groźniejszego niż ubóstwo – zmniejsza zdolność ludzi do kierowania swym rozwojem**⁹⁵. Również Gustavo Fishman stwierdza, że coraz więcej ludzi uważa, iż straciło kontrolę nad społecznymi, po-

⁹² R. Dworkin, *Sovereign virtue*, Harvard University Press, Cambridge MA 2000, s. 89.

⁹³ S. White, *Równość*, Sic!, Warszawa 2008, s. 160 i 211.

⁹⁴ E. Wnuk-Lipinski, *op. cit.*, s. 96 i 99.

⁹⁵ E. Amin, *op. cit.*, s. 52; L. Dowbor, *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 18.

litycznymi i ekonomicznymi siłami kształtującymi ich życie⁹⁶. Zachwianie równowagi między polityką państw a rynkiem nie wróży dobrze upełnomocnieniu obywateli. Do upełnomocnienia może dojść, gdy ludzie zdobędą zdolność kontrolowania czynników ludzkich, politycznych, gospodarczych i społecznych (a przynajmniej możliwość wywierania na nie znacznego wpływu), zaburzających w innym wypadku trajektorie, którymi toczy się ich życie. Być upełnomocnionym, to „mieć możliwość dokonania wyborów i postępowania zgodnie z nimi, a to z kolei oznacza zdolność do wpływania na paletę możliwości wyborów oraz na warunki społeczne, w jakich się ich dokonuje”⁹⁷.

Problemem ogólnościatowym jest obniżanie się poziomu edukacji. Hamowanie rozwoju myślenia w ogóle, szczególnie myślenia krytycznego, to również krok w tym kierunku⁹⁸.

Uniemożliwienie rozumienia świata związane jest z **analfabetyzmem funkcjonalnym**. „To funkcjonalne upośledzenie jest rozpowszechnione w rozwiniętych społeczeństwach znacznie bardziej niż się przyjmuje. I tak, badanie umiejętności czytania i pisania, przeprowadzone przez amerykańskie ministerstwo oświaty ujawniło, że 21–23% reprezentatywnej ogólnokrajowej próby dorosłych mieszkańców nie potrafiło sprawnie czytać i pisać, a także nie opanowało podstaw matematyki”. Kolejne 25–28% wykazywało umiejętności na poziomie pozwalającym na bardzo wąski zakres rozumienia pisemnych instrukcji. Prawie połowa osób sklasyfikowanych na tym poziomie żyła w biedzie⁹⁹. Na skalę analfabetyzmu funkcjonalnego w Polsce wskazuje w swoich pracach Zbigniew Kwieciński¹⁰⁰.

2.4. Rozbijanie solidarności społecznej

Nadmierne akcentowanie indywidualizmu, konkurencji, walki o sukces za wszelką cenę prowadzi do rozbijania solidarności społecznej. Do tego celu prowadzą też ataki na organizacje będące owocem społecznej samoorganizacji, jak związki zawodowe. Ma miejsce szeroko teraz dyskutowana kultura strachu, tworzenie państwa karzącego i kryminalizacja problemów społecznych¹⁰¹. Musimy rozważyć, jak tę kulturę przezwyciężyć.

Indywidualizm kruszy solidarność, z braku której przestrzeń publiczna, siedziba demokracji, pustoszeje. Istotą indywidualizacji jest kruszenie więzi międ-

⁹⁶ Za Ch. Cooperem, *Review essay: Neoliberalism, education and strategies of resistance*, *Journal of Critical Education Policy Studies* 2009, vol. 6, no. 2, s. 210.

⁹⁷ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007, s. 230.

⁹⁸ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

⁹⁹ M. Castells, *op. cit.*, s. 146.

¹⁰⁰ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, PWN, Warszawa 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.

¹⁰¹ *Beyond bailouts: on the politics of education after neoliberalism*, 2008, Trouthout, <http://www.trouthout.org/12310A>, 19 I 2009.

dzyludzkich, wątplenie instytucjonalnych fundamentów grupowej solidarności. **W coraz większym stopniu jednostka skazana jest dziś na samotne borykanie się z wyzwaniami życia i poszukiwanie indywidualnych rozwiązań problemów w gruncie rzeczy społecznych** i domagających się równie społecznych rozwiązań. W samotnych zmaganiach skazana jest na własną wynalazczość i własne, rzadko kiedy wystarczające, środki. Społeczeństwo sieci, w jakim funkcjonują instytucje neoliberalizmu, odcieleśnia stosunki społeczne, wprowadzając kulturę rzeczywistej wirtualności. Manuel Castells pisze, że nowa klasa producentów w kapitalizmie informacyjnym – inżynierowie-menedżerowie, profesjonaliści i technicy – stanowią w krajach OECD około 1/3 zatrudnionej populacji. Nie potrzebują oni ludzi mogących świadczyć prostą pracę. Jest to podstawowy rozłam w kapitalizmie informacyjnym, prowadzący do stopniowego rozpadu solidarności¹⁰².

To jednocześnie zaistnienie poczucia bezradności wobec wyzwań stawianych przez życie i poczucia osobistej odpowiedzialności za sprostanie im wyraziło się między innymi w całkiem nowym zjawisku, jakim jest pojawienie się tendencji „odlotowych”, kierujących dążenie jednostki na poszukiwanie takich środków chemicznych, mechanicznych, akustycznych czy oddziaływania psychicznego, które zmieniają lub nawet wygaszają stany świadomości, a co najmniej zmniejszają zdolność jednostki do refleksji¹⁰³.

Bibliografia:

- Aldridge A., *Konsumpcja*, Sic! Warszawa 2006
 Amin S., *Wirus liberalizmu*, Książka i Prasa, Warszawa 2007
 Arthus P., Virard M. P., *Wielki kryzys globalizacji*, Książka i Prasa, Warszawa 2008
 Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, MUZA, Warszawa 2008
 Barber B., *Współczesny kapitalizm jak rozpuszczone dziecko*. Rozmowa z Michałem Sutowskim, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
 Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości*, Sic!, Warszawa 2006
 Baudrillard J., *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Sic!, Warszawa 2006
 Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007
 Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002
 Beck U., Grande E., *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009

¹⁰² M. Castells, *op. cit.*, s. 345.

¹⁰³ Z. Bauman, *op. cit.*, s. 370–371.

- Beigbeder F., *Maklerów powinno się kanonizować*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
- Beyond bailouts: on the politics of education after neoliberalism*, 2008, Trouthout, <http://www.trouthout.org/12310A>, 19 I 2009
- Bihl A., *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Książka i Prasa, Warszawa 2008
- Bosely S., Elliot L., *Poverty, hunger and disease: so much done so much left to do*, „The Guardian”, 10 December 2007
- Bridges D., *Parents: consumers or partners?* [w:], *Education and the market place*, D. Bridges, T. H. McLaughlin (eds), Falmer, London 1994
- Castells M., *Koniec tysiąclecia*, PWN, Warszawa 2009
- Chmielewski A., *Spółeczeństwo otwarte czy wspólnota?*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001
- Cooper Ch., *Review essay: Neoliberalism, education and strategies of resistance*, *Journal of Critical Education Policy Studies* 2009, vol. 6, No. 2
- Dowbor L., *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*, Książka i Prasa, Warszawa 2008
- Dowgielski B., *Gates: Globalnym problemem jest bieda*, *The Wall Street Journal Polska* (dodatek do „Dziennika”), 26–27 I
- Dworkin R., *Sovereign virtue*, Harvard University Press, Cambridge MA 2000
- Fitzimons P., *Neoliberalism and education: the autonomous chooser*, <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4-2/04-fitzimons.html>, 21 II 2009
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, „Czytelnik”, Warszawa 1978
- Gardawski J., *Degradacja i wykluczenie klasy pracowniczej*, [w:] *Wykluczeni*, red. M. Jarosz, Instytut Nauk Politycznych PAN, Warszawa 2008
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999
- Giroux H. A., *Neoliberalism and vocationalization of higher education*, 2001, <http://www.henryagiroux.com/online-articles/vocationalization>, s. 1, 13 I 2009
- Harvey D., *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Książka i Prasa, Warszawa 2008
- Hill D., *Class, capital and education in this neoliberal and neoconservative period*, *Information for Social Change*, 2006, no. 23
- Human Development Report*, UNDP, New York 1998
- Hunt T. J., *The incorporation of education*, Routledge, London 1987
- Hunt T. J., *The social dynamic of schooling*, Falmer, London 1990
- The inequality predicament*, United Nations, New York 2005
- Kelly P., *Liberalizm, Sic!*, Warszawa 2007
- Klein N., *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy*, MUZA, Warszawa 2008
- Koseła K., *Transformacja, pokolenie polityczne, rewolta*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999

- Kristol I., *Neokonserwatywne przekonania dawniej i dziś*, [w:] *Neokonserwatyzm*, oprac. i wpraw. I. Stelzer, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- Kuczyński P., *Skąd się wziął kryzys?*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, PWN, Warszawa 1990
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002
- Lavalette M., *Child employment in the capitalist market*, Aldershot, Avebury 1994.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001
- Meighan R. (rec.): J. Taylor-Gatto, *Weapons of mass instruction*, New Society Publications; Personalized Education Now, New York 2009
- Munck R., *Neoliberalizm a polityka*, [w:], *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Książka i Prasa, Warszawa 2009
- Oppenheim C., Harker L., *Poverty: the facts*, Child Poverty Action Group, London 1986
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. II, Edytor, Poznań-Toruń 1996
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010
- Prentice R., *Lessons learned in business school*, „The New York Times”, 20 VIII 2002
- Putnam R. D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Rancière J., *Nienawiść do demokracji*, Książka i Prasa, Warszawa 2008
- Saad-Filho A., Johnston D., *Wprowadzenie*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Książka i Prasa, Warszawa 2009
- Sandel M. J., *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- Seldon A., *Capitalism*, Blackwell, Oxford 1990
- Sierakowski S., *Historia kryzysu i kryzys historii*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
- Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008
- Stiglitz J., *Szalone lata sześćdziesiąte. Nowa historia najświetniejszej dekady w dziejach świata*, PWN, Warszawa 2006
- Szawiel T., *Urzeczeni przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999
- Szumilewicz P., *Postowie do wydania polskiego*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Książka i Prasa, Warszawa 2009

- Twardowski K., *Autorytet i uniwersytet*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. A. Grzegorzczak, J. Sójka, UAM, Poznań 2008
- Wacquant L., *Więzienia nędzy*, Książka i Prasa, Warszawa 2009
- Wade R., *Zmiana ustroju finansowego?*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
- Wallerstein I., *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- White S., *Równość, Sic!*, Warszawa 2008
- Veblen T., *The higher learning in America*, 2000, <http://www.enc.bris.ac.uk/het/Veblen/higher>, 20 III 2009
- Żakowski J., *Bezciesne ofiary kryzysu, czyli od neoliberalizmu do neorealizmu*, [w:] *Kryzys. Przyczyny, analiza, prognozy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009
- S. Žižek, *Kruchy absolut*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009

Summary

The impact of neoliberal culture and education on individuals and societies

The author deals with the impact of neoliberalism on formation of particular qualities of individuals: the corporation's oligarchy, the so called „new producers”, consumers, producers who realize simple work, „litter people” and offenders.

The social aspects of that impact are: war with the welfare state and rapid polarization of the economic status of people, restraining democracy, hindering the understanding of the world and destroying social solidarity.

ZADANIE NORMATYWNOŚCI /
PROBLEM OF NORMATIVITY

Bogusław Śliwerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Normy wychowania

Nie jest łatwo prowadzić badania podstawowych kategorii w danej dziedzinie nauk. Stan ten potwierdza w swojej książce Urszula Morszczyńska: *Pedagodzy niechętnie podejmują zagadnienia twierdzeń naukowych pedagogiki, chociaż ta problematyka ma fundamentalne znaczenie dla określenia metodologicznego statusu tej dyscypliny*¹. Od prawie 30 lat autorka ta analizuje podstawowe kwestie dla pedagogiki jako nauki praktycznej, upominając się o konieczność nieunikania czy nielekceważenia w prowadzonych badaniach, a szczególnie w ich warstwie koncepcyjnej czy konstruowanych teoriach, problematyki norm i wartości. Wydana przez nią rozprawa o normach w pedagogice jest ewidentnym wskaźnikiem dochodzenia przez pracownika naukowego do syntezy, która wymaga żmudnych badań, studiowania setek rozproszonych tekstów (także obcojęzycznych), często pozbawionych natychmiastowej i krytycznej czy afirmatywnej recepcji wcześniejszych publikacji nie tylko z pedagogiki, ale w głównej mierze z nauk dla niej źródłowych i pomocniczych.

Niewątpliwie tego typu badania pozytywnie wpływają na dalszy rozwój nauk o wychowaniu, na metodologię badań, a co jest w tym przypadku szczególnie istotne – na rekonstrukcję teorii, współczesnej myśli pedagogicznej, założeń badawczych i interpretacje wyników badań porównawczych czy metateoretycznych. Dzięki takim właśnie rozprawom zbliżamy się coraz bardziej ku pedagogice syntetycznej, poszerzamy zakres własnych dociekań i lepiej rozumiemy pojawiające się teksty, możemy właściwie odczytywać ich intencjonalne oraz aksjonormatywne znaczenia. Bogactwo literatury humanistycznej, z wyraźną przewagą wykorzystanych do analiz źródeł filozoficznych sprawia, że pedagodzy uzyskują interdyscyplinarny wgląd w rozumienie kluczowych dla pedagogiki kategorii pojęciowych.

¹ U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009, s. 275.

Odniesienie U. Morszczyńskiej do praktyki pedagogicznego działania staje się trafną egzemplifikacją możliwego rozumienia i wykorzystania wiedzy na temat działania regulowanego przez normy. Odślania nam bowiem przesuwanie się horyzontu aksjologicznego w ponowoczesnym świecie, a także relacje zachodzące między wartościami a normami pedagogicznymi. W tej też rozprawie pojawiają się interesujące i ważne dla pedagogów w wymiarze społecznym i moralnym przykłady sytuacji wychowawczych, które nawiązaniem do praktyki potwierdzają eksplikacyjne zastosowanie wiedzy teoretycznej. Nie jest to bez znaczenia w wykorzystaniu niniejszej publikacji nie tylko do prowadzenia dalszych sporów i badań naukowych, ale także w kształceniu nauczycieli i wychowawców².

W świetle opinii nauczycieli na temat warunków wychowania w szkole, jakie zdiagnozował w drugiej połowie lat 90. XX w. Lech Sałaciński, okazuje się, że dla zaledwie 7,3% spośród respondentów ściśle przestrzeganie zasad wychowania miało znaczący wpływ na jego skuteczność³. W badanych przez tego naukowca szkołach wiele sytuacji edukacyjnych miało charakter fikcyjny, pozorujący działania, schematyczny i potwierdzający dydaktyczną rutynę, uprzedzenia i niekonsekwencję, a więc deformujący wychowanie szkolne, przez co nadający mu negatywny charakter. *W swej istocie przeczyły one zasadniczym prawidłowościom wychowania i regułom sprawnego działania*⁴. Warto zatem powrócić do pytania, czy w środowiskach codziennego życia, gdzie zachodzi proces socjalizacji i wychowania, funkcjonują jeszcze jakieś zasady i ludzie z zasadami? Czy nadal jest aktualna teza Henryka Rowida, w świetle której: *Podobnie jak w stosunkach dorosłego społeczeństwa, tak i w wychowaniu nieodzowne jest wszczęcie w duszę młodzieży trwałych i niezmiennych zasad postępowania. Źródłem tych zasad są wartości absolutne, w służbie których działa nauczyciel, budząc w duszach dzieci i młodzieży poczucie wartości i świadomość ich roli w życiu społeczno-kulturalnym*⁵.

Czym są zatem zasady (dla) wychowania i czy jeszcze jakieś ich typologie zachowały swoją wartość, by nadawać temu procesowi właściwy wymiar? Zasada – zdaniem Kazimierza Sośnickiego – *jest normą ogólną, czyli zdaniem wyrażającym jakąś powinność realizowania przyczyny P, jeżeli istnienie pożądanego skutku S jest dla nas wartościowe*⁶. Normy wyrażają zatem związek aksjologiczny, zawierający wartość skutku, który staje się celem, a przyczyna wraz z warunkami środkiem prowadzącym do tego celu. Norma wychowania jako pewien rodzaj norm szczegółowych określa, jak powinien postępować

² *Ibidem*.

³ L. Sałaciński, *Dylematy wychowania w reformowanej szkole*, ODN, Zielona Góra 1999, s. 125.

⁴ *Ibidem*, s. 191.

⁵ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1946, s. 249.

⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1964, s. 149.

wychowawca i/lub wychowywany w określonych warunkach. Można ją rozpoznać, jeśli zawiera w swojej treści funktor normotwórczy, postulatyczny typu: *potrzeba...; należy...; jest konieczne, aby...; obowiązuje...; powinno być tak, że..., czyń...; bądź...* itp.

We współczesnej pedagogice nie ma jednego katalogu uniwersalnych zasad wychowania, które powinny powszechnie obowiązywać wychowawców w środowisku zorientowanym na intencjonalne wychowanie młodego pokolenia. Każdy wychowawca czy zespół pedagogów w danej instytucji oświatowej może wypracować własny system zasad, kierując się wybranym kryterium bądź już sprawdzonym przez kogoś zbiorem czy systemem takich norm. Rzeczywistość pedagogiczna jest tak skomplikowana, że żaden ograniczony zestaw zasad nie wystarcza do całkowitego rozwiązania jej podstawowych problemów.

Podobnie jest z szeroko pojmowanymi zasadami życia społecznego, które odwołują się do różnych, częstokroć sprzecznych wobec siebie filozoficznych czy psychologicznych koncepcji człowieka i samego społeczeństwa. *Wśród filozofów, zwłaszcza reprezentantów filozofii społecznej, istnieje duża rozbieżność w formułowaniu zasad, jak i ich enumeracji. Jedni wymieniają ich zaledwie kilka, inni po kilkadziesiąt, różnie je nazywając i interpretując. Podejmowane są również próby hierarchizacji zasad życia społecznego z możliwością wyodrębnienia spośród nich bardziej ogólnych, czy podstawowych, albo uszczegółowionych, którym przypisuje się charakter konwencjonalny⁷.*

Pierwsze w piśmiennictwie pedagogicznym pojawiły się subiektywnie sformułowane zasady wychowania, które potraktowano jako istotne w kształceniu przyszłych pedagogów. Ich osobisty dobór przez danego autora, ale i zarazem prostota czy poziom ogólności norm wskazują, jakim przesłaniem powinni kierować się wychowawcy. Z ogólnie określonych zasad wychowania można wydedukować normy szczegółowe, o mniejszym stopniu ogólności, które w sposób bardziej konkretny wyznaczają realizację pożądaných celów wychowania. Przykładowo, F. V. Autrata zaproponował w 1924 r. następujące zasady wychowania:

- 1) Wychowuj naturalnie!
- 2) Wychowuj z miłością!
- 3) Wychowuj do życia!
- 4) Wychowuj szczerze!
- 5) Wychowuj indywidualnie!

⁷A. Tchorzewski, *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Materiały z konferencji naukowej pod red. J. Górniewicza, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993, s. 108. Autor ten, biorąc pod uwagę głębokie zmiany ustrojowe i gospodarcze w Polsce oraz transformacje społeczne w świecie, zaproponował przestrzeganie w toku edukacji takich zasad życia społecznego, jak: integracji społecznej, pluralizmu społecznego, kompromisów społecznych oraz dialogu społecznego.

6) Wychowuj patriotycznie!⁸

Kierując się równie subiektywnym, ale i wysoce ogólnym podejściem do procesu wychowania dzieci Kazimierz Dąbrowski wyróżnił już tylko 4 zasady wychowania:

1) **Wychowuj dziecko tak, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze innym.** Zasada ta odwołuje się do wzajemności uczuć, czerpania przyjemności z relacji społecznych, wzajemnej życzliwości, do postępowania altruistycznego oraz prawidłowego koleżeństwa.

2) **Dobre wychowanie kandydatów na rodziców i małżonków należy rozpoczynać od małego dziecka.** *Małe dziecko, które przejawia niejako konstytualnie – empatię w stosunku do innych, życzliwość i chęć pomocy, współczucie dla skrzywdzonych i poniżonych, potrzebę pomocy w stosunku do chorych i kalekich i które jest wychowane w kierunku wzrostu tych cech – realizuje podstawowe cechy niezbędne w małżeństwie i rodzinie.* Powyższe cechy są podstawą budowania właściwych relacji w małżeństwie, w stosunkach partnerskich oraz w relacjach rodziców z dziećmi.

3) **Postępuj tak, jak postępują ci, których kochasz i szanujesz.** Zasada ta odwołuje się do zadatków i rozwoju hierarchii wartości dziecka, do takich cech jego najbliższych wzorów (modeli) osobowych reprezentowanych przez rodziców i wychowawców, jak postawa rozumienia dzieci, opiekuńczości, dawania dobrego przykładu, obrony, tendencji do usamodzielniania i szacunku do dziecka. *Stosunek między rodzicami pełen zrozumienia, pomocy, czułości i szacunku daje wyraźne wzorce wychowania. Ważny jest tutaj i pożyteczny brak 'napuszoneści', nadmiernego dominowania, które są czynnikami odpychającymi dla dziecka. Nic nie ubliży rodzicom, jeżeli przyznają się dziecku do swoich błędów, braków – a nawet przewiny. Nie zmniejszy to, ale zwiększy szacunek dziecka dla takich postaw rodzicielskich.*

4) **Rozwijaj dziecko wszechstronnie, w oparciu o jego zainteresowania i uzdolnienia pozytywne, a nie będziesz musiał go leczyć ze schorzeń psychicznych**⁹. To najważniejsza zasada wychowania, zgodnie z którą należy rozwijać szeroki, wielopoziomowy rozwój uczuć wyższych, inteligencję, wolę dziecka, jego zainteresowania i uzdolnienia, gdyż stają się one najlepszą profilaktyką przeciw zaburzeniom i nierównowadze psychicznej. Jest to zasada psychoterapii i autopsychoterapii przez rozwój dziecka.

Janusz Homplewicz wyprowadził siedem zasad ogólnych z wartości etycznych, jakimi powinien kierować się w swoich oddziaływaniach każdy wychowawca, a mianowicie:

1) Zasada **prawdy**, czyli dochowania zgodności słów wychowawcy z jego własną postawą życiową,

⁸ J. Pelikan, *Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy*, SPN, Praha 1971, s. 76.

⁹ K. Dąbrowski, *O niektórych zasadach wychowywania dzieci na wartościowych członków społeczeństwa*, ITD 1979, nr 45.

2) Zasada **dobra dziecka**, wymagająca od nauczyciela kierowania się we wszystkich etapach i formach procesu wychowania korzyścią, interesem, bezpieczeństwem i wszechstronnym rozwojem każdego wychowanka,

3) Zasada **przykładu**, czyli prezentowania przez wychowawcę wartości, ideałów, postaw, przekonań i umiejętności, jakich oczekuje w szkole od samych podopiecznych,

4) Zasada **projekcji pedagogicznej**, czyli umiejętności spojrzenia przez wychowawcę na sprawy dziecka, jego wartości czy emocje z jego punktu widzenia, niejako z jego miejsca czy perspektywy,

5) Zasada **więzi emocjonalnej z wychowankiem**, polegająca na nawiązaniu i utrzymaniu z nim bezpośredniego, osobistego, ciepłego i serdecznego kontaktu,

6) Zasada **poszanowania osobowości wychowanka**, która sprowadza się do dostrzegania i doceniania niepowtarzalności jego osobowości,

7) Zasada **profesjonalizmu w wychowaniu**, która wymaga od nauczyciela określonych kompetencji zawodowych oraz profesjonalnej dojrzałości działań¹⁰.

Rozwój nauk pedagogicznych doprowadził do wyróżnienia różnych rodzajów norm postępowania, które zaczęto brać pod uwagę w procesie wychowania. Kazimierz Sośnicki zwrócił uwagę na występowanie w naszym życiu następujących norm:

1) NORM RELATYWISTYCZNYCH, których cała treść jest zależna od treści praw. Powyższa norma orzeka, że jeżeli osoba chce uzyskać jakiś skutek, który jest aktualnie celem jej postępowania, to musi spełnić wymagane przez prawo warunki, będące wówczas środkami dla uzyskania tego celu.

2) NORM TELEOLOGICZNYCH, które są oparte na prawach przyczynowych, wskazując cel, który powinniśmy osiągnąć. Wartość normy zależy od wartości celu, stając się motywem dążeń człowieka do realizowania tego celu.

3) NORM AKSJOLOGICZNYCH, które są związane bezpośrednio z samą treścią normy, np. norma „Mów zawsze prawdę”, jest cenna sama w sobie, gdyż nie jest zależna od realizacji innych celów. Mają one charakter autorytatywny, bezwzględnego obowiązywania, przyjmując najczęściej formę rozkazu, nakazu, zakazu czy zalecenia. Te właśnie ogólne normy aksjologiczne przyjmują w wychowaniu postać zasad wychowania. *W sferze wychowania społeczno-moralnego charakter absolutny mają zasady postępowania: poszanowanie cudzego dobra i cudzej czci, poszanowanie pracy ludzkiej, prawdomówność i dotrzymywanie słowa, obowiązkowość i rzetelność w wykonywaniu podjętych zadań, sprawiedliwość, poszanowanie wolności i godności człowieka itp. Rola wychowania polega nie tylko na wpajaniu tych zasad, ale także na kształceniu umiejętności stosowania ich w życiu indywidualnym i zbiorowym. Podstawą wychowania religijnego jest idea Boga i zasada miłości bliźniego jako*

¹⁰ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 77–78.

najwyższa i absolutna wartość tkwiąca w nauce Chrystusa. Idea absolutnego piękna i jego różne manifestacje są podstawą wychowania estetycznego. W kształceniu inteligencji i myślenia opieramy się na wynikach badań naukowych oraz na wysnutych z nich sądach, przyjmujemy ich ważność i prawdziwość, co atoli nie sprzeciwia się budzeniu zmysłu krytycznego¹¹.

Ze względu na podniesienie efektywności procesu wychowania pojawiły się zatem w obszarze powszechnie obowiązujących norm społeczno-moralnych zasady, którymi powinni kierować się jego uczestnicy¹². Kazimierz Sośnicki uczynił kryterium ich doboru treść i ważność dla współżycia ludzi normy moralno-społecznej oraz normy w znaczeniu pedagogicznym. Ich niespełnienie lub przekroczenie miałyby powodować duże szkody publiczne lub w życiu jednostek. Przyjęcie określonych zasad wychowania wymaga ich przestrzegania w każdej sytuacji, w której powinny obowiązywać.

Urszula Morszczyńska zwraca uwagę na to, że powinno się odróżniać normy teleologiczne od norm technologicznych. Pisze o tym tak: *Uwagi te mają istotne znaczenie dla pedagogiki, w której nie można formułować tego typu norm teleologicznych, zaczynając od: „jeśli chcesz”, ponieważ nauczyciel (wychowawca) ma dobrze uczyć (wychowywać) niezależnie od chęci – jeśli nie chce, nie może być nauczycielem (wychowawcą)¹³. Normy pedagogiczne nie mogą być jednak łamane, toteż powinny obowiązywać we wzajemnych relacjach tak wychowawców, jak i wychowanków. Sośnicki zalicza do nich:*

1) Normę prawdziwości wobec samego siebie, szczerości i lojalności wobec innych, jako przeciwstawiające się zakłamaniu.

2) Normę dotrzymywania obietnic, przyrzeczeń czy zobowiązań danych sobie bądź innym.

3) Normę zastanawiania się co jakiś czas nad sobą, nad sposobem wypełniania swoich obowiązków czy samodoskonaleniem się.

4) Normy odnoszące się do określenia czynów uznanych za ujemne, ich powodów i prowadzące do szukania środków zapobiegawczych i usuwania sposobności do takich czynów.

5) Normy unikania sposobności i czynników mogących być powodem zepsucia, wykołajenia, jak złe towarzystwo, środowisko, lektura, zabawy i rozrywki.

6) Normy odnoszące się do określenia częstotliwości czynów uznanych za ujemne, a które mogą stać się zgubnymi nawykami, np. pijaństwo, karciarstwo, włóczęgostwo, kradzież itp.

7) Normy kontroli siebie samego w postępowaniu, kontroli własnych doświadczeń życiowych¹⁴.

¹¹ H. Rowid, *op. cit.*, s. 250.

¹² H. Gajdamowicz, *Uzasadnianie norm pedagogicznych*, Acta Universitatis Lodziensis, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Seria I, zeszyt 13, 1977.

¹³ U. Morszczyńska, *op. cit.*, s. 222.

¹⁴ K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, NK, Warszawa 1973, s. 77–78.

Zasady wychowania cechuje – zdaniem Kazimierza Sośnickiego – to, że:

1) są one ogólnymi i celowymi normami dla procesu wychowania, wskazując na konieczne warunki osiągnięcia celu (ideału) wychowania. W stosunku do postępowania pedagogicznego zasada odgrywa rolę motywu. *Orzeka ona zatem, że powzięliśmy postanowienie, które dla naszych przyszłych postanowień ma być motywem decydującym o ich kierunku i nadającym im pewną jednolitość i jednakowy wyraz*¹⁵;

2) są prawidłowościami formalnymi, odnosząc się nie do jakiegoś jednego zdarzenia czy sytuacji, ale do wielu różnych wydarzeń, sytuacji, które dają się ująć w jedną grupę. Przykładowo dla normy „Nie należy kłamać”, wyróżnia się następujące sytuacje:

- a) tajeństwo prawdy dla pocieszenia innych,
- b) tajeństwo prawdy dla uniknięcia cudzych przykrości,
- c) tajeństwo prawdy dla żartu, dla fantazji,
- d) tajeństwo prawdy dla ułatwienia fałszywego oskarżenia kogoś;

3) odnoszą się do istoty procesu wychowania, a więc do czynności i funkcji tego procesu. Jako normy ogólne dotyczą współdziałania wychowanka z procesem wychowywania, regulując tym samym jego udział w tym procesie. Proces wychowania nie może obejść się bez czynnej postawy wychowanka, toteż pewne normy zobowiązują wychowanka do czynnego w nim udziału, zaś wychowawcę do liczenia się z nimi. *Za główny czynnik czynności wychowawczych należy uważać proces motywacji, który prowadzi do decyzji, a zarazem do postępowania i do tworzenia wymaganych zmian w dyspozycjach i charakterze człowieka*¹⁶;

4) są wyrazem własnego wyboru i postanowienia, kiedy zamierzamy je uznać i kierować się nimi w różnych sytuacjach, ale też mogą być wymuszone przez okoliczności zewnętrzne;

5) ich treść dotyczy przyszłego działania i właściwości psychicznej, która jest warunkiem, a zarazem zasadniczym motywem działania postrzeżanego jako wysoce wartościowe. Treść zasad wychowania powinna być zgodna z najwyższym ideałem wychowania;

6) odgrywają ważną rolę w motywacji postępowania wychowawcy. Jako motyw działania górują nad innymi motywami, skłaniającymi do odmiennego postępowania lub wprost przeciwnego w stosunku do treści zasady. Dzięki temu zasady wychowania zapewniają trwałość postępowaniu pedagogicznemu;

7) stosuje się je łącznie, w zależności od potrzeb, z większym lub mniejszym nasileniem. Zasady gwarantują prawidłowość naszego postępowania, dzięki czemu mają one znaczenie społeczne. Od nich bowiem zależy ustosunkowanie się wychowawcy do wychowanków czy innych osób, a one dzięki temu wiedzą, w jakiej mierze mogą na niego liczyć;

¹⁵ K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 86.

¹⁶ K. Sośnicki, *Teoria środków...*, s. 95.

8) są normami przeznaczonymi wyłącznie dla wychowawcy, który realizuje w sposób celowy i zamierzony proces wychowania.

Biorąc powyższe pod uwagę, K. Sośnicki zaproponował następujące zasady wychowania:

1) **ZASADY WSTĘPNE DLA DECYZJI I POSTĘPOWANIA**, które obejmują procesy intelektualne, czyli wyobrażenia środków i celu rozwiązywania sytuacji:

a) **Zasada poznania przez wychowanka sytuacji**, skierowana jest do dokładności i obiektywnej prawdziwości doświadczania zdarzeń oraz właściwego zrozumienia intencji osób w nich występujących.

b) **Zasada dostosowywania treści tej sytuacji do możliwości indywidualnej wychowanka**, określa potrzebę uwzględnienia wieku i rozwoju organicznego wychowanka, dotychczasowych jego pozaszkolnych skutków wychowania, rozpoznania nawyków, przeżyć i doświadczeń, już przyjętych norm, wartości i sposobów postępowania. Wymaga więc *liczenia się z ogólnym stanem rozwoju charakteru, jaki zastaje się w momencie wyjściowym procesu wychowania* oraz prowadzenia wychowanków *od wartości niższych do wartości wyższych*¹⁷.

Chodzi tu o stawianie wychowankom na tyle wysokich wymagań, by z nadto nie odbiegały one od stanu wyjściowego, stwarzając szansę na ich osiągnięcie. *Wychowanie musi w swoich zabiegach brać pod uwagę takie właściwości i takie ich odmiany, które rozwijane mogą mieć wysoką wartość dla życia jednostki, i odróżniać je od właściwości raczej ujemnych, które należy osłabiać i odpowiednio przekształcać.*

c) **Zasada pobudzania aktywności psychicznej i fizycznej wychowanka** dla zaangażowania jego całej psychiki, zwłaszcza przeżyć uczuciowych. Dotyczy ona uwzględniania w wychowaniu samodzielności wychowanka, konieczności jego współdziałania z wychowawcą, które są istotnym warunkiem osiągnięcia pożądanego celu. To czynny udział wychowanka w pracy nad sobą, w dochodzeniu do decyzji własnym wysiłkiem i ich samodzielnym wykonywaniu (tak ruchowym, jak i psychicznym). Stanowi ona przygotowanie do właściwego przeprowadzenia przez wychowanka dalszych kroków motywacji, decyzji i postępowania.

2) **ZASADY POBUDZAJĄCE STRONĘ EMOCJONALNO-WOLICJONALNĄ WYCHOWANKÓW**, czyli odnoszące się do procesów uczuciowych, a pochodne od podstawowych praw powstawania uczuć:

a) **Zasada współodczuwania lub wczuwania się w procesy psychiczne innych** istot zaangażowanych w sytuację, czyli rozumienia cudzych przeżyć psychicznych (zwłaszcza uczuciowych i wolicjonalnych), doznawania razem z nimi przeżyć zbliżonych do ich stanów psychicznych oraz udzielania czynnej pomocy stosownie do tych przeżyć.

¹⁷ *Ibidem*, s. 120.

b) **Zasada kojarzenia uczuć**, polegająca na uzyskaniu zmiany na rzecz pozytywnego ustosunkowania się uczuciowego osoby wychowanka do dotychczas ujemnie odczuwanego przez niego jakiegoś przedmiotu czy zjawiska, dzięki pozytywnym relacjom uczuciowym do wychowawcy, dla którego dany przedmiot czy zjawisko ma wartość pozytywną. Inną wersją realizacji tej zasady jest powstanie u wychowawcy pozytywnych uczuć wobec wychowanka, który dotychczas wzbudzał w nim uczucia negatywne, a to dzięki temu, że ten ostatni zaczął pozytywnie zachowywać się wobec swojego wychowawcy, obdarzając go pozytywną wartością. *Mówimy wówczas o zyskaniu sobie osoby A przez B przy pomocy przedmiotu P*¹⁸.

c) **Zasada pobudzania poczucia wzrostu własnej siły psychicznej**, odwołuje się do realnego, wywołanego przez siebie lub przez czyjąś opinię przekonania jednostki o zaistnieniu u niej zmiany pozytywnej lub negatywnej. O wartości procesu wychowania świadczy zgodność obu opinii ocenianej jednostki.

3) ZASADY DLA DECYZJI I JEJ WYKONANIA odnoszące się do procesów wolicjonalnych:

a) **Zasada autorytetu wartości** (powinność, poczytywanie, obowiązek, odpowiedzialność). Wychowanek powinien wiązać motywację decyzji z autorytetem osoby wskazującej mu normę oraz z autorytetem wartości samej normy. *Z reguły to przenoszenie autorytetu z wartości i normy na osobę, która je wskazuje, pochodzi stąd, że w licznych wypadkach osobiście przez nas doświadczanych lub podanych nam przez innych poznaliśmy, że osoba ta miała słuszność w uznawaniu określonych wartości i norm. Autorytet osoby pochodzi wtenczas od autorytetu wartości norm przez nią uznawanych*¹⁹.

b) **Zasada jednolitości treści norm i ich wartości**, czyli zasada konsekwencji w wychowaniu dotyczy zgodności ze sobą w tym zakresie norm, dla których się kogoś wychowuje. Ta sama norma nie może być różnie oceniana w różnych okolicznościach oraz nie można wprowadzać różnic w stosowaniu norm do poszczególnych jednostek, a więc nie wolno czynić wyjątków dla niektórych osób. Także powinność zawarta w normie nie powinna być różnie traktowana w różnych sytuacjach (np. raz pobłażliwie, innym razem surowo).

c) **Zasada konsekwencji postępowania** zgodnego z powziętą decyzją dotyczy czynnego wykonania postanowienia, a więc chodzi tu o stosunek między już powziętą decyzją a jej zrealizowaniem.

Heliodor Muszyński natomiast uważa, że zasady wychowania jako dyrektywy określają optymalne warunki realizacji procesu wychowania moralnego, odnosząc się do wszelkich okoliczności, w jakich proces ten ma przebiegać. Biorąc za punkt wyjścia mechanizmy i prawa rządzące przebiegiem procesu

¹⁸ *Ibidem*, s. 126.

¹⁹ *Ibidem*, s. 128.

wychowania moralnego wyróżnił sześć zasad, którymi powinien kierować się pedagog:²⁰

1) Wdrażanie wychowanka do konstruktywnych zachowań należy rozpoczynać od odwoływania się do tych motywów, które on aktualnie posiada, lub też wzbudzania tych motywów, do których przeżycia jest on aktualnie zdolny.

2) Wdrażanie wychowanka do aktywności moralnej musi polegać na równoległym uatrakcyjnianiu, z punktu widzenia jego motywów, zachowań konstruktywnych, przy jednoczesnym czynieniu nieatrakcyjnymi zachowań destruktywnych.

3) W procesie wdrażania wychowanka do przestrzegania norm moralnych należy starać się o to, aby zachowania mu zalecane były dlań atrakcyjne z punktu widzenia dostatecznie silnych i istotnych motywów.

4) Proces wychowania moralnego powinien polegać na stopniowym wprowadzaniu wychowanków do działania w możliwie najbardziej różnorodnych i coraz bardziej złożonych sytuacjach, ściśle związanych z aktualnymi problemami życia społecznego.

5) Wszelkie oddziaływania werbalne muszą dokładnie nawiązywać do poziomu motywacji wychowanka, do tych konkretnych sytuacji i doświadczeń, które towarzyszą jego aktualnemu działaniu.

6) Wychowawca wdrażający wychowanków do postępowania moralnego i przyswajający im moralnie pożądane przekonania musi postępować jako osoba ogólnie im życzliwa i wyrozumiała wobec ich dążeń.

Proces wychowania moralnego według Muszyńskiego ma 5 ogniw:

- 1) Wdrażanie wychowanków do moralnego postępowania,
- 2) Rozwijanie i utrwalanie dyspozycji do moralnych zachowań,
- 3) Uświadamianie wychowankom celów i norm moralnych zachowań,
- 4) Kształtowanie sądów i przekonań moralnych,
- 5) Rozwijanie wiedzy moralnej.

Inny z teoretyków wychowania – Karol Kotłowski zaproponował cztery ogólne i cztery szczegółowe zasady wychowania, wyprowadzając je z psychologii rozwoju dziecka oraz z ideologii będącej podstawą obowiązujących celów wychowania.

I. Psychologiczna strona wychowania pozwala na wyłonienie niżej wymienionych zasad ogólnych:

1) Zasada aktywizacji w wychowaniu, czyli działania na całą osobowość wychowanka i na wszystkie formy jego aktywności,

2) Zasada indywidualizowania procesu wychowania,

oraz zasad szczegółowych:

3) Zasada racjonalnej motywacji norm postępowania,

4) Zasada wiązania norm z uczuciami.

²⁰ H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, PZWS, Warszawa 1967.

II. Socjologiczno-historyczna strona wychowania prowadzi do wyłonienia następujących zasad ogólnych:

5) Zasada oddziaływania poprzez zespół (kolektyw),

6) Zasada organizowania wychowankowi wpływów środowiska pod kątem potrzeb szkoły,

oraz zasad szczegółowych:

7) Zasada aktywizowania przez odwołanie się do własnej godności i wartości ucznia,

8) Zasada konsekwencji wymagań i postępowania.

Jiří Pelikan natomiast w swojej klasyfikacji zasad wychowania wyróżnił dwie grupy, w zależności od autonomii struktury procesu wychowania, ogólnych cech tego procesu oraz ze względu na stosowane metody i techniki oddziaływania wychowawczego. Oto one:

I grupa:

1) **Zasada świadomości i celowości oddziaływań**, nawiązująca do konieczności jasnego sformułowania celów wychowania moralnego w odniesieniu do ogólnego celu wychowania, tożsamego z celami rozwoju społecznego jednostek ludzkich i uwzględniającego cechy każdej osoby. Może stać się podstawą określenia tzw. projektu osobowości wychowanka, odrzucając żywiołowość wychowania. Wychowawca powinien nie tylko świadomie podchodzić do wychowanka, ale i odwoływać się do jego świadomości.

2) **Zasada wychowania życiem dla życia**, czyli traktowania wychowania jako elementu ludzkiego życia i respektowania jego uwarunkowań w kontakcie z każdym wychowankiem. Zadaniem wychowawcy jest poznanie warunków życia dziecka i wpływanie na wszystkie oddziaływania pedagogiczne tak, aby docierały do dziecka wpływy pozytywne, a tłumione były wpływy negatywne. Wychowanie nie jest procesem „szklarniowym”, „pod kloszem”, toteż musi uwzględniać aktywną działalność samego dziecka oraz być konfliktowe, w trakcie którego to procesu dziecko jest zmuszane do pokonywania trudności i poszukiwania swojego miejsca w świecie społecznym.

3) **Zasada uwzględniania indywidualności w wychowaniu zespołowym (kolektywnym)**, ma prowadzić z jednej strony do dostrzeżenia wartości pośrednich wpływów kolektywu jako najkorzystniejszego środowiska, a zarazem zobowiązuje do podejścia indywidualnego do każdego z jego członków, by uniknąć tym samym wulgaryzacji wpływów zespołowych na rozwój jednostki.

4) **Zasada prewencji**, dotyczy takiego organizowania życiowych warunków i środowiska wychowawczego dziecka, aby dochodziło tylko minimalnie do negatywnych zjawisk, wymagających późniejszej likwidacji. Lepiej wychowywać niż resocjalizować.

II grupa zasad wychowania:

5) **Zasada łączenia wymagań wobec dzieci z okazywaniem im szacunku**, wymaga subiektywnego przyjęcia jej przez wychowawców, mimo iż w sensie obiektywnym wyznacza jedynie możliwe podejście do dzieci. Pedagog musi znać możliwości swoich wychowanków, by stawiać im wymagania. Im bardziej ich szanuje, tym więcej powinien od nich żądać.

6) **Zasada orientacji na pozytywne cechy osobowości i tłumienie cech negatywnych**, to zasada pedagogicznego optymizmu, wychodząca z założenia, że u każdego dziecka są dobre strony, na których pedagog zawsze może polegać. Rodzi ona potrzebę lokowania zaufania w dziecku i wzmocnienia jego wiary w siebie.

7) **Zasada jedności wymagań w oddziaływaniach wychowawczych**, jest często absolutyzowana. Chodzi tu raczej o dążenie do zjednoczenia wpływów, podstawowych wymagań i całej koncepcji wychowawczej. Może ono przybrać kilka wariantów:

- jedności wymagań i wychowawczych oddziaływań pojedynczego pedagoga (konsekwencja postępowania),
- jedności podstawowych wymagań w jednej placówce oświatowej,
- jedności podstawowych wymagań kierownictwa pedagogicznego placówki,
- jedności podstawowych oddziaływań czynników wychowania (rodziny, szkoły, środowiska życia społecznego dziecka, kościoła, zainteresowań itp.).

8) **Zasada interioryzowania wpływów wychowawczych**, zwraca uwagę na konieczność badania rozwoju psychicznego dziecka i jego respektowania, by przystosowywać wymagania do poziomu rozumienia dziecka. Pedagog nie powinien poprzestawać na zewnętrznych reakcjach wychowanka na jego oddziaływania, ale wnikać w ich rzeczywiste odzwierciedlenie w jego psychice, by nie być na powierzchni wychowania, nie poprzestawać na pozorach czy stronie czysto formalnej.

9) **Zasada łączenia pedagogicznego oddziaływania z samodzielną i aktywną działalnością wychowanka**, wyznacza dialektyczną relację między pedagogiem a wychowankiem w procesie wychowania, które powinno przekształcać się od przewodnictwa do bazowania na samodzielnej aktywności wychowanka, by w ostatniej fazie on sam stał się wychowawcą dla siebie²¹.

Jak zatem wynika z powyższych taksonomii zasad wychowania, nie jest możliwe ustalenie ich jednolitego i powszechnie obowiązującego systemu. Biorą się one stąd, że:

- w oddziaływaniach pedagogicznych mamy do czynienia z istotą żywą, z oddziaływaniem jednej świadomości na drugą, mającą wolność wyboru postępowania i nie zawsze wyrażającą chęć podporządkowania się woli wychowawcy,

²¹ J. Pelikan, *op. cit.*, s. 78.

- nie ma narzędzi pozwalających kontrolować przebieg wywoływania pożądaných procesów w świadomości wychowanka,
- istnieje zbyt mała ilość praw socjologicznych i psychologicznych, na których wychowawca mógłby oprzeć swoje postępowanie. Te zaś, do których ma dostęp, nie są zbyt precyzyjne,
- nie ma możliwości dokładnego określenia celów dążeń pedagogicznych, celów wychowania, gdyż nie ma możliwości określenia ścisłego związku między celem wychowania a działaniem wychowawczym.

Jeśli mimo to formułujemy wprost lub pośrednio jakieś zasady wychowania, to wyrażamy jedynie sugestie, rady, życzenia lub nakazy dotyczące tego procesu. Posługujemy się zatem pewnymi normami, a w ślad za tym ideami dotyczącymi tego, co powinno obowiązywać w relacjach z wychowankami, a nie tego, co w nich ma już swoje miejsce. Zasady wychowania powinny odnosić się do istoty procesu wychowania, a więc do czynności i funkcji tego procesu, a nie do jego treści. Zdaniem Haliny Gajdamowicz, dokonując analizy treści zasad wychowania formułowanych w danym systemie pedagogicznym, możemy uzyskać wiedzę dotyczącą:

- 1) przyjmowanych na gruncie systemu założeń wartościujących,
- 2) teorii poznania stanowiącej podstawę do sformułowania określonych zasad wychowania,
- 3) stanu praktyki pedagogicznej w dobie, w której zasady zostały sformułowane²².

Kierowanie się zasadami w wychowaniu szkolnym ma sens tylko wtedy, gdy są one zrozumiałe i komunikatywne dla wszystkich oraz są dobrowolnie uznane i przyjęte przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców, wyrażając wspólne w danym okresie czasu i miejscu normy postępowania. Warto zatem zwrócić uwagę na to, w jakiej mierze przyjęte w środowisku szkolnym zasady postępowania pedagogicznego niosą z sobą zobowiązanie do ich przestrzegania, wypełniania na co dzień oraz czy uchylając się od nich mamy świadomość tego, iż popełniamy coś niewłaściwego.

Może rację ma Maurice Debesse, kiedy pisze w jednej ze swoich rozpraw: *Powstrzymajmy się wszakże od wszelkiego nadmiaru pedagogicznego jak też od wszelkiej niedyskretnej gorliwości: jednym z błędów pedagoga jest nadużywanie pedagogiki. Nauczmy się wycofywać w porę. Dla naszych wychowanków rozpoczyna się przygoda własnego istnienia. Będzie ona także na swój sposób wychowaniem, ale odtąd samo życie będzie im wielkim wychowawcą*²³.

²² H. Gajdamowicz, *Charakterystyka metodologiczna pedagogiki jako nauki praktycznej – normatywnej*, Acta Universitatis Lodzianis, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Seria I, zeszyt 21, 1977, s. 12.

²³ M. Debesse, *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1983, s. 150.

Bibliografia:

- Dąbrowski K., *O niektórych zasadach wychowywania dzieci na wartościowych członków społeczeństwa*, ITD 1979, nr 45
- Debesse M., *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1983
- Gajdamowicz H., *Charakterystyka metodologiczna pedagogiki jako nauki praktycznej – normatywnej*, Acta Universitatis Lodziensis, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Seria I, zeszyt 21, 1977
- Gajdamowicz H., *Uzasadnianie norm pedagogicznych*, Acta Universitatis Lodziensis, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Seria I, zeszyt 13, 1977
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 77–78
- Morszczyńska U., *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009, s. 275
- Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, PZWS, Warszawa 1967
- Pelikan J., *Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy*, SPN, Praha 1971
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1946
- Sałaciński L., *Dylematy wychowania w reformowanej szkole*, ODN, Zielona Góra 1999
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, NK, Warszawa 1973
- Tchorzewski A., *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Materiały z konferencji naukowej pod red. J. Górniewicza, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993

Summary

Norms of Education

The issue of norm and values in education is one of the most basic ones in pedagogy, but it seems to be underestimated both by academics and practitioners. Hence arises a question if there are any rules that function in education? Have we any theoretical background in pedagogy to speak about rules and norm in education, regarding that there can not be any universal system of common rules and norms in modern society? The analysis of the existing theories concerning the issue of norm and rules of education demonstrates the level of complexity of that matter.

Zadanie rekonstrukcji normatywności – wynaleźć pedagogikę na nowo

z **profesorem Tomaszem Szkudlarkiem** rozmawiają
dr P. Zamojski i mgr S. Zielka

Piotr Zamojski: Co się pojawia Panu na myśli, kiedy słyszy Pan hasło „kwestie pierwsze w pedagogice”?

Tomasz Szkudlarek: Jak powiedziałeś mi o tym pomysłe, żeby porozmawiać o „kwestiach pierwszych w pedagogice”, to wprawilo mnie to w lekkie osłupienie, z którego właściwie nie wyszedłem do dzisiaj.

P.Z.: W takim razie ja już nie mam pytań.

T.Sz.: Po pierwsze można to pytanie tak rozumieć, że chodzi o jakieś rzeczy fundamentalne; czyli wracalibyśmy do metafizycznego rozumienia pedagogiki, to znaczy szukamy podstaw. Po drugie może chodzić o rzeczy najpilniejsze, czyli pytamy o konteksty i o to, co w tym kontekście TERAZ trzeba byłoby robić. To są dwa układy, w których można by „kwestie pierwsze” rozważać.

P.Z.: Ten drugi układ interesuje nas zapewne bardziej. Nasza intencja w pytaniu o „kwestie pierwsze” wynika z troski o rozpoznanie tego, co jest pilne, za co się trzeba w pedagogice wziąć, albo za co już się ludzie biorą?

T.Sz.: Trudno powiedzieć. Nie mam takiego oglądu sprawy, żeby powiedzieć, za co się ludzie biorą, a za co się nie biorą. Każdy sobie przegląda literaturę w bardzo wąskim zakresie, który dotyczy jego własnych projektów. Właściwie można by zaryzykować tezę, że dziś czyta się po to, żeby coś napisać, a nie po to, żeby wiedzieć, co piszą inni – co może nie jest zbyt pochlebny dla nas stanem rzeczy. Uznaję, że jest to poważny problem. Presja na produktywność, na realizowanie projektów, na to, żeby publikować, powoduje, że tak naprawdę ludzie zamykają się w swoich własnych projektach i czytają wyłącznie te rzeczy, które przydają do kolejnego projektu. W zasadzie ja nie znam nikogo,

kto miałby taki komfort pracy, że po prostu przegląda sobie czasopisma, z ciekawości, co inni piszą, co inni myślą na tematy, które ich interesują.

P.Z.: No, ale skądś te projekty też się biorą.

T.Sz.: No tak, ale ja naprawdę widzę potężną różnicę między tym, jak pracowałem powiedzmy 30 lat temu, a jak pracuję teraz. Na przykład w trakcie studiów przychodziłem do czytelnicy i przeglądałem rozmaite czasopisma po to, żeby się zorientować, „co się dzieje” gdzieś tam „po sąsiedzku”, o czym się mówi i pisze w psychologii, w socjologii, w filozofii, czytałem sobie „Dialog”, „Literaturę na Świecie”, bardzo różne rzeczy, po prostu dlatego, że to było interesujące. Zamiast tego w tej chwili jest presja, żeby realizować kolejne projekty, to jest gonitwa. Samodzielnych pracowników nauki na świecie rozlicza się z tego, ile zdołają przyciągnąć pieniędzy na uniwersytet w postaci projektów – to już jest głównie praca organizacyjna i menadżerska.

Dlatego strasznie trudno uzyskać wyobrażenie o tym, czym pedagogika współcześnie jest. Ja oczywiście mam jakieś wyobrażenia na ten temat, ale one są tylko fragmentaryczne, związane tylko z tymi obszarami, które mnie kiedyś interesowały, albo teraz interesują.

P.Z.: I właśnie o te fragmentaryczne wyobrażenia nam chodzi. Naturalnie w pytaniu o „kwestie pierwsze” nie ma intencji uniwersalistycznych czy prawodawczych. Chodzi nam, aby rozmawiając z ludźmi różnie uwikłanymi w pedagogikę zobaczyć, jakie jest spektrum ich zapatrywań na „kwestie pierwsze”.

T.Sz.: Rozumiem, ale samo to pytanie o „kwestie pierwsze” prowokuje do myślenia w kategoriach metafizycznych i uniwersalistycznych, w kategoriach „ogólnego oglądu”. Nie wiem, co jest fundamentalnym pytaniem pedagogiki!

P.Z.: O fundamentalne pytanie pedagogiki rzeczywiście nie chcieliśmy pytać, ale raczej o to, co w Pana perspektywie i w perspektywie tego, czym się Pan zajmuje, jest pilne.

T.Sz.: Chciałbym zacząć od kontekstu... nazwijmy go kulturowym, teoretycznym, czy dyskursywnym – nieważne. W każdym razie w moim rozumieniu na pewno mamy w tej chwili do czynienia z potężną dezorientacją w obszarze nauk społecznych w ogólności (siłą rzeczy także w pedagogice). Dezorientacja bierze się stąd, że rozsypuje się cała struktura wyobraźni ideologicznej. To znaczy, że w zasadzie nie jesteśmy w stanie uporządkować jakoś tej sceny społeczno-politycznego imaginarium: ideologii czy utopii społecznych, które pozwalałyby nam uzyskać jakąś orientację w tym, co się współcześnie

dzieje. Konteksty polityczne, gospodarcze, to jest rzecz ogólnie znana (mam tu na myśli kryzys demokracji związany z tzw. postpolityką, upadek hegemonii USA czy globalny kryzys finansowy), ale to wszystko wiąże się z rozpadem nieproblematicznej, naiwnej nadziei, że „skoro jest dobrze, to będzie lepiej”. Świat Zachodu się po prostu potknął i nie wie, gdzie spada oraz czy w ogóle spada, czy złapie równowagę, czy nie. To jest również kwestia zupełnie katastrofального kryzysu etycznej legitymizacji zachodniej wizji świata. Jak pisze o tym Žižek¹: Amerykanie torturują ludzi w Guantanamo, ale co gorsze mówią o tym jawnie, i nikt na to nie reaguje. Zwycięstwo cynicznego rozumu jest tak nieproblematiczne, że nie wywołuje już żadnego oporu. Na przykład w niedawnej telewizyjnej dyskusji, dotyczącej wprowadzenia zakazu noszenia burek na ulicach francuskich, który jest właściwie symetrycznym szariatem, nikt nie widział problemu w tym, że prawnie chce się regulować kwestie obyczajowe: autoprezentacji, manifestacji tego, kim się jest, kwestie własnej tożsamości.

Pedagogika jest wybitnie zachodnim wytworem i bez rozumienia tego, czym jest zachodnia kultura w ogólności, nie ma o czym rozmawiać. A w konstrukcji zachodniej kultury wpadliśmy w ślepią uliczkę i kompletnie nie wiemy, którędy z niej wyjść. Wygląda na to, że się lokalizujemy, że się partykularyzujemy, że to, co nam się dawniej wydawało być uniwersalnymi wartościami (właśnie w imię tych wartości ludzie dawali sobie prawo, żeby kogoś zbombardować albo wspierać go ekonomicznie), w tej chwili okazuje się być partykularną grą interesów i to strasznie cyniczną, w obsceniczny sposób niemoralną – tzn. niedającą się kwalifikować za pomocą tego sposobu rozumienia moralności, który dotąd (powiedzmy od czasów Oświecenia) uważaliśmy za jakąś uniwersalną wizję ludzkiej racjonalności, etyczności itd. Po prostu zero odpowiedzialności.

Sylwester Zielka: Skoro uniwersalizm jest cyniczny, czy prowadzi do cyniczności, to gdzie poszukać tej utopii?

T.Sz.: Nie chodzi mi o to, że uniwersalizm prowadzi do cyniczności. Wydaje mi się, że diagnoza kwestionująca uniwersalizm jako coś groźnego i ryzykownego chyba się wyczerpała. To znaczy, generalnie mówię o postmodernizmie czy o ponowoczesnym rozumieniu problemów legitymizacji. To się skończyło sukcesem i to jest nasz dzisiejszy problem. Kiedy dotarło do nas, że każdy uniwersalizm jest tylko partykularyzmem, to sobie mówimy: „no to co, jeśli to jest mój partykularyzm i to jest zgodne z moim interesem, to wysyłamy GROM i strzelamy”.

¹ S. Žižek, *W obronie przegranych spraw*, tłum. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 49–56.

P.Z.: Czyli: postmodernizm odniósł sukces – niestety?

S.Z.: Jeżeli ja dobrze rozumiem, chodzi o to, że postmodernizm się skończył w ten sposób, że staliśmy się postmodernistyczni. Można by powiedzieć tak jak kiedyś Wałęsa: „na nasze nieszczęście – zwyciężyliśmy”.

T.Sz.: Coś w tym stylu. To oczywiście rodzi pytania, po co się w tamtą debatę angażowaliśmy, i po co w ogóle tamte nadzieje, ale ja myślę, że jedną z funkcji nauk społecznych jest funkcja „psa łańcuchowego” – jak powiedzieliby Anglosasi – to znaczy ich funkcją jest ostrzeganie, że coś nadchodzi. Zatem w momencie, kiedy mieliśmy do czynienia z tzw. „wysoką moderną”, to trzeba było pisać o zagrożeniach „wysokiej moderny”; pójdziemy dalej i będziemy mieli stotalizowany świat z Baumanowskich analiz² – to trzeba było wiedzieć. Ale teraz to wszystko uległo dekompozycji, a sam Z. Bauman twierdził, że 11 września (atak na Nowy Jork) to jest koniec ponowoczesności, coś innego się zaczyna dziać, tamta gra się wyczerpała i karty zostają rozdane na nowo. To nowe rozdanie, związane z wojną terrorystyczną, z globalną, otwartą wojną przeciwko tym zachodnim pomysłom na liberalnie urządzonego świat – stawia nowe pytania. Co charakterystyczne, te pytania pojawiły się w tekstach tych samych ludzi, którzy kiedyś z nadzieją pisali o różnicy, a teraz pytają się o kosmopolityzm, o to, jak myśleć o perspektywie negocjującego świata, który jest w stanie wypracowywać jakieś reguły normatywności.

To jest również taki zwrot, który powoduje, że współcześnie językiem lewicy mówi prawica; że prawicowe, chrześcijańskie, konserwatywne środowiska mówią o nierówności, globalnej eksploatacji, o przemocy wielkich korporacji itd. Lewica natomiast zajęła się kwestiami obyczajowymi i dobrze jej z tym. Oczywiście one są także niesłychanie istotne, i tak jak mówią aktywiści ruchu gejowskiego, ludzie o niestandardowej orientacji seksualnej stanowią najmniejszą współcześnie mniejszość w Polsce, w sensie procentowym. To nie są rzeczy banalne, to są rzeczy, które wymagają jakiejś interwencji, jakiegoś działania edukacyjnego i politycznego, ale niewątpliwie są one problemami jeszcze stabilnej, bogatej enklawy tego świata – to nie jest kwestia dostępu do wody, to nie jest kwestia dostępu do medycyny, to nie jest kwestia bezzałogowych samolotów krążących komuś nad głową, żeby rozwalić rakieta jego dom. Natomiast takich właśnie rzeczy my nie umiemy przyjąć do wiadomości, to się dzieje i my pozwalamy się temu dziać. Jeżeli pojawiają się jakieś głosy protestu, to słycać je w środowiskach populistycznej prawicy – i jest to rzecz bardzo interesująca i bardzo trudna do przełożenia na jakieś analizy teoretyczne. Rozsypała się busola ideologiczna. Problemy, o których chciałoby się mówić, są artykułowane przez ludzi, których inne poglądy powodują, że w ich towarzystwie nie chciałoby się mówić.

² Z. Bauman, *Nowoczesność i zagłada*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.

P.Z.: Czy jest tak, że mamy tutaj do czynienia właśnie z sukcesem postmodernizmu, czy szerzej czasu postycznego w ogóle? W związku z naciskiem na nie-pohamowane różnicowanie się znaków, które produkuje nowe znaczenia, naciskiem na ciągle przemieszczające się i nigdzie niewięzione struktury znaczeniowe, rzeczywiście nie da się już myśleć esencjalistycznie o podziale na lewicę i prawicę. Moje pytanie byłoby zatem takie: z pewnością mamy tu do czynienia z cynizmem, ale czy nie jest tak, że jest to cynizm tylko pewnej wąskiej grupy osób, które zdają sobie sprawę, że coś się rozsypało, że to w ogóle jest problem, że uniwersalizm się rozpadł i nie mamy busoli. Wydaje mi się, że świat lubi swoje partykularyzmy, ludzie myślą, że robią, co im się wydaje, że chcą, urządzają sobie życie według swojego pomysłu, kupują sobie, co im się podoba – to, że z naszej perspektywy jest to życie w iluzji, nic nie zmienia w ich świecie życia. Czy nie mamy tu zatem do czynienia z typowym rozwarstwieniem między krytycznym okiem nauk społecznych a światem, który się dzieje i który do tego krytycznego oka nie dorasta, a jak zaczyna dorastać, to się okazuje, że „odnieśliśmy sukces niestety”? Może problem polega też na tym, że my nie mamy teraz takiej utopii jak postmodernizm?

T.Sz.: Dotykasz tu bardzo istotnej rzeczy. To jest właśnie miejsce, w którym trzeba się odnieść już bezpośrednio do pedagogiki. Tutaj mamy wybór: albo w tym świecie, który polubił partykularności i skupia się na ponowocześnie rozumianej sferze przyjemności, lokalności itd., edukację traktujemy jako usługę, albo próbujemy rekonstruować jakąś misję edukacji, jakiś jej polityczny i kulturowy etos. Pierwsza z tych możliwości właściwie jest już faktem, działa i odniosła już całą masę spektakularnych sukcesów.

Wolny rynek w edukacji to nie jest przecież tylko ciemna siła i trzeba przyznać, że dokonał czegoś, czego nie były nigdy wcześniej w stanie zrobić progresywne społeczne ideologie: na przykład udostępnił edukację wyższą na masową skalę ludziom, którzy dawniej nigdy nie mieliby szansy znaleźć się w tych instytucjach. Jaka część z nich uzyska coś, co w dawnym kontekście nazywaliśmy wyższym wykształceniem, to jest inna sprawa, ale oni mają szansę wejść w te instytucje – to jest efekt tego nielubianego wolnego rynku, który właśnie doprowadził do takiego potężnego społecznie emancypującego efektu.

Oczywiście generalnie traktowanie edukacji jako usługi i pozostawianie tej sprawy sferze wolnego wyboru, potrzeb ludzi uczących się i ich indywidualnego projektowania własnej edukacji jako doraźnego majsterkowania na sobie, przy wszystkich swoich zaletach jednak prowadzi do wyeliminowania czy osłabienia takich funkcji, jakie dawniej intensywnie edukacji przypisywano, czyli funkcji kulturowych i politycznych. Kulturowych w tym sensie, że rozprasza się sfera świata wspólnego i rozprasza się to, co moglibyśmy nazwać ja-

kimś aksjologicznym rdzeniem – jeśli coś takiego kiedykolwiek istniało – czyli chociaż jakieś wyobrażenie, że dzielimy wspólnie jakiś obszar myślenia, bez względu na to, czy ujmiemy to w kategoriach aksjologicznych czy racjonalistycznych, czy to jest pewien wspólny typ argumentacji, który stwarza tak po habermasowsku podstawę do tego, abyśmy mogli negocjować, czy też mówimy o aksjologii tak po platońsku, że gdzieś tam są jakieś prawdy, dobro i piękno. Bez edukacji, która jest w jakimś stopniu scentralizowanym przedsięwzięciem, gdzie istnieje możliwość określania celów, które są uznawane za ważne, to wszystko nie będzie miało miejsca.

Oczywiście z jednej strony, zgodnie z ponowoczesną logiką krytyki społecznej można by powiedzieć – to dobrze, bo moralność nie wymaga etyki, bo możemy traktować całą przestrzeń publiczną jako przestrzeń negocjacji, a nie prawodawstwa, nie będziemy ludziom narzucać tego, co jest normatywne. Z drugiej strony, jeśli weźmie się te przykłady, o których mówiliśmy na początku: to, co robi armia amerykańska przy pomocy bezzałogowych samolotów w Pakistanie czy Afganistanie, to jest nie do zaakceptowania, i mówiąc kolokwialnie „woła o pomstę”. Czyli gdzieś chce się wrócić do pytań o normatywność, do pytania o legitymizację działań społeczno-politycznych, do pytania o to, jakim prawem taka wojna, kto wam dał prawo do prowadzenia tego typu działań, w których zabicie jednego faceta – jak ostatnio donosiła prasa – kosztowało życie około 70 osób, których po drodze zabito myśląc, że to on, razem z rodzinami, zniszczeniem domów itd. I to jest uważane za bezpieczne, żaden amerykański żołnierz niczym nie ryzykuje. Mamy zatem do czynienia z ogromną asymetrią, z jaką jeszcze nigdy nie mieliśmy do czynienia.

P.Z.: Czyli jednak ten świat – pomimo że postmodernizm się udał – zachował jakieś uniwersalistyczne tendencje, chociażby właśnie takie, jak wojna z terroryzmem, którą można interpretować jako działanie umieszczone w logice kolonialnej, jako próbę narzucania wszystkim jakichś liberalno-demokratycznych sposobów bycia czy rządzenia. Intelktualiści reagują na to alergicznie i poszukują odwołania do jakiegoś innego uniwersalizmu, bo tylko odwołanie do innego, czy nawet tego samego uniwersalizmu, może umożliwić poddanie tej uniwersalistycznej tendencji krytyce. Jeśli zachowamy ten swój rozproszony, zróżnicowany świat – no to wówczas w zasadzie mają prawo.

T.Sz.: To jest właśnie to, o co mi chodzi. W pewnym sensie to jest właśnie problem wewnętrzny kultury Zachodu, który może się tylko przełożyć na to, że ta dominacja będzie utrzymywana, tylko innymi sposobami, np. za pomocą otwartej walki na noże – co byłoby bardziej uczciwe. Natomiast sytuacja, w której terroryzmowi przeciwstawia się tylko bardziej zaawansowany technologicznie terror, nie rozwiązuje problemu terroryzmu, ale jedynie go stabilizuje jako uniwersalną metodę rozwiązywania problemów, czyli *de facto* legalizuje.

je terroryzm. Terrorysty narzucili logikę wojny współczesnej i dlatego kraje, które walczą z terrorem, nie walczą z terrorem, ale walczą terrorem, posługując się strategiami tego samego rodzaju (w sensie etycznym) co tzw. wrogowie, a może nawet strategiami bardziej podłymi. Ta sytuacja domaga się jakiejś formy normatywności, jakiejś formy myślenia aksjologicznego, co jest wewnętrznym problemem naszej kultury: na jakiej zasadzie można utrzymywać przekonanie o tym, że Ameryka ma prawo interwencji w innych rejonach świata. Dawniej robiono to w imię demokracji.

S.Z.: Teraz też.

T.Sz.: Nie sądzę. Wydaje się, że nawet przestaliśmy się oszukiwać, że tu chodzi o jakąś demokrację. Weźmy *Avatar* jako przykład kulturowego szoku dla Amerykanów: tam na wierzchu pojawia się cynizm polityki amerykańskiej (łącznie z twierdzeniem, że „jeśli ktoś siedzi na czymś, co jest nam potrzebne, to my już znajdziemy sposób, żeby go uznać za wroga i znaleźć powód, żeby go zbombardować”), który jest oczywisty, ale nie dla Amerykanów, którzy żeby mogli to powiedzieć, musieli tę sytuację wyeksportować w zaświaty i pokazać to w kosmosie, i kolorowi są nadal kolorowymi, tylko że są niebiescy, a nie czerwoni.

S.Z.: Skoro wszystko jest rozmyte, chociaż z drugiej strony ma swoją logikę, to czy można gdzieś poszukać przykładu utopii. To znaczy, czy gdzieś są jakieś przykłady, które mogłyby stać się dla nas prawzorcami normatywnego zaangażowania?

T.Sz.: To jest właśnie do zrobienia. Rekonstrukcja normatywności, z całą świadomością tego, co przedyskutowaliśmy sobie 20 lat temu podczas debaty postmodernistycznej, co nie straciło nic na trafności tam, gdzie to było trafne. Edukacja jest zawsze formą przemocy, to jest narzucane, hegemoniczne (w tym sensie, że wszystkie uniwersalizmy są zawsze partykularyzmami, które reprezentują czyjaś tęsknotę do całości). Mamy teraz bardzo precyzyjne konstrukcje teoretyczne, takie chociażby jak teoria Ernesto Laclau, która pokazuje, jak to wszystko pracuje i jak te efekty wywoływać. Niestety tej utopii, o którą pytasz, po prostu nie widać i w tym sensie można mówić o kryzysie politycznej wyobraźni, i dlatego wcześniej mówiłem o tej dekompozycji ideologicznej, o rozsypaniu się jakiejś busoli, która pozwalałaby nam wybierać na przykład pomiędzy utopią wolności a utopią równości – a więc nie ma tych utopii, ani wolności, ani równości, one zostały zasłonięte. Natomiast dla myślenia pedagogicznego ta wizja utopii jest niesłychanie istotna, bo bez tego nie mamy możliwości żadnej argumentacji w sferze celu kształcenia. Chociaż właściwie mamy dzisiaj jakieś utopie, tylko że one właśnie zaczynają tracić podstawy, być może któreś przetrwają.

Wydaje mi się na przykład, że utopia społeczeństwa opartego na wiedzy jest humbukiem, że jest to marketingowy, krótkoterminowy entuzjazm, który został wzbudzony za pomocą polityki reklamowej, i to nas jeszcze mobilizuje, jeszcze każe nam wierzyć, że tak, że my właśnie jesteśmy gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem opartym na wiedzy, ale w USA już zaczynają pojawiać się publikacje pod hasłem *postknowledge society*. Brzmiały one dla nas bardzo dramatycznie, bo prowadzone tam analizy przekonują, że inwestowanie w wiedzę rozumianą jako coś, co wspiera wysokie technologie, ma sens tylko tam, gdzie te technologie są stosowane w praktyce, czyli, krótko mówiąc, w Chinach. Cała debata mówiąca o tym, że Polska jest zapóźniona, że nie ma u nas inżynierów, że nie nadążamy za nowinkami technicznymi, oczywiście zmobilizuje ludzi do tego (szczególnie za pośrednictwem takich instrumentów polityki oświatowej, jak kierunki zamawiane), żeby kończyć studia techniczne, inżynierskie. Tylko kiedy w końcu dramatycznie zwiększymy liczbę osób z takim wykształceniem, to prawdopodobnie okaże się, że ich pensje dramatycznie spadają (skoro nie ma już deficytu w podaży), a poza tym zaczną się bezrobocie także i w tym obszarze, dlatego, że produkcja wynosi się, czy już się wyniosła do Azji, a niedługo będzie się przenosić do Afryki. Jeżeli gdzieś jest sens inwestować w nauki techniczne, to tam, gdzie jest przemysł. Nie jest tak, że błędem uniwersytetów w Polsce jest to, że nie produkuje się wiedzy technologicznej, to jest raczej efekt tego, że nie ma kto odbierać tych technologii. W Polsce nie ma innowacyjnej gospodarki nie dlatego, że uniwersytety nie kształcą ludzi w specjalnościach technologicznych, ale dlatego, że centra badawcze wielkich korporacji są nadal w Stanach Zjednoczonych. Jeżeli Polska już w tej chwili jest krajem, w którym większość dochodu narodowego jest produkowana w sektorze usług, to ludzie idą na takie studia, które dają kwalifikacje do sektora usług, czyli uczą się uśmiechać, być asertywnymi, elokwentnymi itd.

P.Z.: Wywiad trzeba będzie chyba zatytułować: „Studiujcie pedagogikę!”.

T.Sz.: Nie wiem, czy pedagogikę, ale jak 10 lat temu robiliśmy badania w projekcie *journeyman*³ i badaliśmy studentów informatyki, politologii oraz psychologii, to okazało się, że w rok po zakończeniu studiów wszyscy nasi respondenci z politologii mieli pracę, jako sprzedawcy. Sprzedawali polisy, telefony, samochody, nieruchomości, po prostu mieli świetne kwalifikacje do tego typu pracy: „mają gadane”, potrafią odwrócić każdą argumentację.

P.Z.: Tu się pojawia, moim zdaniem, coś ważnego. Dwukrotnie dotknął Pan w swoich wypowiedziach przemian, które dotyczą uniwersytetu, czy bardziej

³ Zob. np. M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Mendel, A. Męczkowska, A. Strużyńska, T. Szkudlarek, *Freshmen Students on Education and Work*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.

generalnie, szkolnictwa na poziomie wyższym. Wydaje mi się, że są to duże przemiany. Czy zna Pan jakieś badania, które próbowałyby uchwycić, na czym te przemiany polegają (oczywiście poza książką H. A. Giroux'a *University in Chains*⁴)? Czy to się bada na świecie?

T.Sz.: Bada się. Z tych rzeczy, które mnie interesowały, wyróżniłbym te, które dotyczą właśnie krytyki społeczeństwa wiedzy. Chodzi na przykład o hipotezę, wysuniętą w raporcie z projektu *journeyman*, która traktowała ideę społeczeństwa wiedzy jako strukturę ideologiczną. I tak pod hasłem społeczeństwa wiedzy uniwersytet zamienia się w instytucję bardzo praktycznie zorientowaną, która nie kształci już wiedzy. Tworzy się coś, co – w ramach naszego projektu – nazwaliśmy „paktami instytucjonalnymi”: cichymi, niezwerbalizowanymi porozumieniami, które łączą uniwersytet z różnymi innymi elementami systemu społecznego, przede wszystkim z tymi, którzy mają interes w tym, żeby uniwersytet dobrze funkcjonował (korporacje, przemysł itd.). Te pakti są powiązaniem zgodnym z założeniami idei gospodarki opartej na wiedzy, tylko że jest to **kapitalistyczna** gospodarka oparta na wiedzy, czyli taka, w której jedyną prawnomocną formą własności jest własność prywatna. Oznacza to, że wiedza produkowana w uniwersytetach prywatyzuje się (czyli patentuje się), i w ten sposób znika z domeny publicznej. Konsekwencje są takie, że jeśli wiedza znika z domeny publicznej, to znika także z programów nauczania. Coś, co się patentuje, i na czym ma się zarabiać pieniądze, jest czymś, czego jawności się strzeże, a nie wykładają studentom pierwszego roku. W rezultacie programy nauczania na studiach masowych stają się programami, które operują wiedzą podręcznikową, wczorajszą, przedwczorajszą i tak dalej... Wiedza najnowsza może pojawić się na studiach doktoranckich, ale doktoranci to są już pracownicy, pracują w laboratoriach, podpisują kontrakty, obowiązuje ich tajemnica. Natomiast na studiach I i II stopnia zamiast najnowszej wiedzy pojawi się kwestia ćwiczenia umiejętności (czegoś, co się przydaje w usługach). Co ciekawe, tego właśnie chcą studenci, którzy traktują swoje studia jako przejście do świata pracy. Ich interesuje zatrudnialność.

P.Z.: W takim wypadku to, co nazwałś wcześniej emancypacyjnym efektem edukacji jako usługi, nie jest *de facto* efektem emancypacyjnym, to jest raczej rodzaj upozorowanej złotej klatki: dostajemy się na uniwersytet, ale to już nie jest uniwersytet – ten, w którym ludzie dzielą się ze sobą wiedzą i razem coś badają, został znowu zarezerwowany dla jakiejś wąskiej grupy ludzi, np. dla doktorantów.

T.Sz.: Chociaż oni też czują się niedopuszczani. Zrobiłem niedawno małe badanie wśród doktorantów i w konkluzji użyłem takiej metafory „wewnętrzne-

⁴ H. A. Giroux, *University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Paradigm Publishers, Boulder 2007.

go uniwersytetu” – są oni zatem najbardziej wewnątrz uniwersytetu jak to tylko możliwe, ale cały czas mają poczucie, że są na podgrodzium, że otoczony murami prawdziwy uniwersytet reglamentuje tylko momenty, w których dopuszcza ich do środka i pozwala im naprawdę poczuć się częścią uniwersytetu. Uniwersytet jest rzeczywiście dzisiaj niesłychanie hermetyczną strukturą, bardzo trudno dostępną. Natomiast efekt emancypacyjny pojawia się w innym momencie, wówczas, gdy ten pierwszy próg został przekroczony, i człowiek, który znalazł się na zaocznych studiach licencjackich, przynajmniej formalnie ma możliwość dostępu do wszystkiego, co jest mu potrzebne do tego, żeby się uczyć. Czyli może się uczyć, i tylko tyle można zrobić w polityce emancypacyjnej: dać możliwość. To nie jest tak, że się wyrówna cokolwiek, wyrównać można tylko dostęp.

S.Z.: Emancypacja kojarzy się przede wszystkim z „wyjściem”, ale jeśli wyjdziemy skądś, to jednocześnie wchodzimy dokądś. Jeśli jest tak, że w głowie mamy obraz dorosłości jako bezrobocia, edukacja ma nam tę wizję odsunąć i rzeczywiście zapewnia nam w miarę płynne przejście do świata pracy, to jednocześnie kieruje nas do odpowiedniego sektora. Nie wiem, czy studenci w ogóle zastanawiają się nad możliwością tej emancypacji, którą mogłaby nieść edukacja.

T.Sz.: Niektórzy tak. Jeśli chodzi o emancypację w wymiarze indywidualnym w perspektywie studentów, to można o niej mówić tylko jako o otwieraniu pewnej puli wyborów, dopuszczaniu ich do takiego fragmentu przestrzeni społecznej, w której można dokonać wyboru. Tu nie chodzi o to, że wolność jest wolnością wyboru, wolność jest wolnością możliwości wyboru – a to jest zupełnie coś innego. Tu mówimy o warunkach ograniczających możliwość wejścia w strukturę drzewa decyzyjnego; czym mniej jest elementów, które z góry zostały już zadecydowane, zanim człowiek otworzył oczy, tym większy jest efekt emancypacyjny. Wpuszczenie do uniwersytetu ludzi, którzy nie bardzo wiedzą, co tu robią, ma sens emancypacyjny, bo oni stoją w sytuacji, w której mogą dokonać wyboru. W większości przypadków nie wykorzystują tego sensownie, bo nawet nie wiedzą, o co mają pytać – to jest znana kwestia kapitału kulturowego itd. W tym sensie kwestią jest jakość kształcenia wyższego, ale nie rozumiana jako sparametryzowany obszar badań, ale raczej w taki sposób, w jaki myśli się o jakości kształcenia w pedagogice dorosłych, np. u Pierre’a Dominice’a, gdzie mówi się o pewnej trajektorii życia, o punkcie w biografii, w którym człowiek się znajduje i podejmuje decyzje co do tego, co się ma z nim dzieć dalej, gdzie uczenie się jest w pewnym sensie egzystencjalnym doświadczeniem – czyli idea *Bildung* sprowadzona do poziomu jednostkowego projektu. Na poziomie jednostkowym możemy tutaj mówić o emancypacji, co oczywiście nie znaczy, że możemy mówić o społeczeństwie wyemancypowanym na poziomie socjologicz-

nym, tak jak by to widział Pierre Bourdieu. Nie można przecież dziś sensownie mówić o społeczeństwie, w którym znikają te wszystkie blokady wynikające z różnic pracy kapitałów, które w sumie rozgrywają się w polu kapitału ekonomicznego – to oczywiście zawsze będzie działało.

Tu jest jeszcze jedna rzecz. Jak mówiliśmy o rekonstrukcji normatywności, jest pewna dyskusja, która w pedagogice w Polsce jeszcze chyba się nie zaczęła, mianowicie krytyka samego pomysłu nierówności społecznych. Ma ona w sobie taki wariacki potencjał emancypacyjny w tym sensie, że można sobie spróbować założyć, że ludzie są równi i potem działać zgodnie z tą hipotezą – czyli zignorować to wszystko, co wiemy o różnicach dostępu kapitału. To jest propozycja francuskiego filozofa Jacques'a Rancière'a z książki, którą znam z angielskiego wydania (*The ignorant schoolmaster*⁵). Zignorować różnice społeczne – jesteśmy równi, każdy może wszystko. Rancière jest takim utopistą społecznym i dlatego napisał książkę o dziwaku, który twierdził, że wszyscy mogą się nauczyć wszystkiego i każdy może być nauczycielem, nawet jeśli nie zna się na tym, czego naucza. Rancière nie wie o tym, że mówi o idei nauczania formalnego, i że ta idea ma swoje instytucjonalne odpowiedniki, i że ten nauczyciel, którego on analizuje, był po prostu dzieckiem epoki i u Herbartu znajduje się sporo pomysłów, które on stosował, i że jest to wmontowane w system edukacyjny. On przypomina ten postulat, że wszyscy mogą wszystkiego się nauczyć właśnie po to, żeby się pokłócić z Pierrem Bourdieu.

P.Z.: No tak, przecież jak się wychodzi od założeń Bourdieu, to nie można być utopistą. Choćby nie wiem co, praca kapitału zawsze działa – to oczywiście nie jest determinizm, tylko raczej fatalizm, a my chyba szczególnie ostatnio jesteśmy w takie myślenie zbyt zapatrzeni, no i utopie nam się zdekomponowały.

T.Sz.: One się skruszyły przede wszystkim jednak dlatego, że spaliliśmy się na paru utopiach. Utopia faszystowska nie wyszła, utopia komunistyczna nie wyszła..., a może właśnie wyszły, może to jest problem. Chyba nie ma nic gorszego niż spełnić utopie. Utopie nie są po to, żeby je realizować, one są po to, żeby dawać kryteria patrzenia na rzeczywistość. To jest kwestia fantazji, a spełnione fantazje są koszmarem. Nie wolno spełniać fantazji.

P.Z.: Do tej pory mówiliśmy sobie o kwestiach pierwszych z punktu widzenia jakichś wydarzeń społecznych, tego, co się aktualnie dzieje w naszym świecie, a czy są jakieś wydarzenia w wymiarze teorii społecznych, zmieniające postać tych rzeczy, które bada pedagogika?

⁵ J. Rancière, *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford 1991.

T.Sz.: Oczywiście to jest znowu kwestia indywidualnego oglądu i czytania rzeczy, które wydają mi się interesujące. Na pewno Rancière. Kwestia normatywności i próba przededefiniowania tego czym jest pedagogika, czy tak jak mówi Gert Biesta, czym jest „the educational” – edukacyjność świata kultury i polityki, która wymaga przededefiniowania, nazwania od początku.

Mówiliśmy sobie o społeczeństwie wiedzy jako o takiej znaczącej dziś perspektywie normatywnej (która zapewne niedługo wyczerpie swój potencjał do mobilizacji grup społecznych), jednakże jest dzisiaj jeszcze jedna struktura normatywna, która ma spory potencjał oddziaływania społecznego. To jest estetyka. Wydaje mi się, że to jest rzecz, której jeszcze nie konsumowaliśmy po efekcie postmodernistycznym. W sytuacji, kiedy wyraźnie było widać, że załamują się kryteria moralne (postmodernizm jako relatywizm, kultura przyjemności, pomieszanie pragmatyzmu z hedonizmem itd.), że pojawiają się jakieś małe, sprywatyzowane normatywności, to w tym czasie wyraźnie było widać, że kryteria estetyczne nie są relatywne, w tym sensie, że pracują bardzo silnie jako podstawa więzi i wykluczeń społecznych. Młodzi ludzie tworzą bardzo silne wspólnoty właśnie w oparciu o kryteria estetyczne. Dla dzieciaka z gimnazjum dyskusja na temat tego, co jest moralne, a co nie, może być kompletną abstrakcją. Natomiast rozmowa o tym, co jest „cool”, a co jest „obciach”, jest bardzo realną rozmową, czyli dotyczy jego życia i tego, czy on jest, czy nie jest akceptowany społecznie, czy jest wykluczony, czy nie. Tu jest właśnie cała masa pojęć, którymi się posługujemy, nawet w takiej strywializowanej pedagogice, czyli „kreatywność”, czy też „mieć ciekawe życie” – to są kryteria estetyczne. Zatem estetyka jest działającym, żywym dyskursem normatywnym, tyle że nie stereotypizowanym. To znaczy, jest Schusterman⁶ z jego estetyką pragmatyczną, z bardzo wyraźnym wymiarem pedagogicznym, w Polsce jest książka J. P. Hudzika⁷, no i jakieś takie rozproszone teksty z mikroanalizami przeważnie etnograficznymi, np. Zbyszko Melosika, gdzie pokazuje się, jak te różne estetyki pracują jako matryce procesów tożsamościowych, czyli jako dyskusje normatywne, jako testy pedagogiczne. My wrócimy do tego prawdopodobnie za sprawą Rancière’a, który estetykę umieścił w centrum dyskursu politycznego. I z tego już robi się naprawdę mocna struktura. I w sensie konstrukcji pół teoretycznych etyka – polityka – estetyka to jest – żeby było śmiesznie – taka sama konstrukcja, jaką mamy u Herbarta czy u Deweya. Na przykład w amerykańskim wydaniu *Algemeine Pädagogik*, jako teoretyczny wstęp do pedagogiki wydawcy umieścili tekst Herbarta pod tytułem *The Aesthetic Revelation of the World...*

⁶ R. Schusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

⁷ J. P. Hudzik, *Estetyka egzystencji. Szkice z pogranicza ponowoczesnej etyki i estetyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Herbarta da się dziś czytać naprawdę jako punkt wyjścia do debaty nad wychowaniem w świecie przesytu informacji, przestymulowania dzieci. To, że nie da się dzisiaj zatrzymać dziecka przy telewizorze, w którym leci *Miś uszatek*, wynika z tego, że tam się po prostu nic dla niego nie dzieje, ilość bodźców jest tam zbyt znikoma dla współczesnych dzieci. Poziom sensorycznej stymulacji dzieci jest tak potężnie wywindowany przez reklamy, które są głośne, bardzo agresywnie montowane, że mamy problem z wciągnięciem dzieci do obiegu kultury tworzonej 20 – 30 lat temu! Ona jest już dla nich semiotycznie, retorycznie niezrozumiała, niemożliwa do przebrnięcia. Nie wiem, czy jeszcze ktokolwiek będzie umiał przeczytać w całości *W poszukiwaniu straconego czasu*? Co mamy u Herbarta? Punkt wyjścia jest taki, że dziecko rodzi się bez woli, jest reaktywne w sensie behawioralnym. Pierwszą rzeczą, jaką trzeba w nim ukształtować, to jest zainteresowanie, które musi wiązać się z polaryzacją uwagi. Stąd dyscyplina, czyli trzeba wyczyścić pole uwagi – jeden obiekt, na którym masz się skupić, swego rodzaju klasztorna, medytacyjna logika. Jeżeli zainteresowanie będzie pracować dość długo, to przekształci się w wolę, czyli zainteresowanie, które chce się podtrzymywać, które jest aktywną pracą, a wola dopiero jest podstawą charakteru moralnego. Jak to się czyta dzisiaj, to myślę, że to jest program dla wychowania współczesnych elit. Powiedzieć coś takiego rodzicom tych przesterowanych dzieciaków, że tworzymy szkołę, w której obowiązuje minimalna ilość treści, silna koncentracja, dyscyplina polegająca na wyczyszczeniu pola uwagi, silny akcent na wiązanie informacji ze sobą, powiedzieć coś takiego i macie gigantyczne powodzenie.

Ten pomysł Herbarta, który za podstawę miał jego osobiste doświadczenia jako nauczyciela domowego (czyli w nauczaniu indywidualnym), został wykorzystany w nauczaniu masowym i to, co w nauczaniu indywidualnym można bardzo prosto osiągnąć (czyli np. czysty stół, jedna książeczka, skupmy się, popatrzmy, cisza), w momencie wejścia do masowej instytucji musi się wiązać z militarną dyscypliną (cisza i czysty stół w 30-osobowej klasie oznacza już jakiś reżim, jakąś formę przymusu). Obecny chaos, zamieszanie, którego jesteśmy świadkami, sprawia, że naprawdę warto czytać teksty z początków pedagogiki akademickiej. Czyli jednocześnie Rancière i Herbart, ale kilka lat temu była też moja fascynacja Rousseau⁸ – tekstami, które szczególnie w tym kontekście politycznym wydały mi się bardzo ciekawe. Nie chodzi oczywiście o to, że one mają być teraz po prostu przeniesione, zastosowane, one raczej pozwalają zrozumieć, jakie mamy pule decyzji, co trzeba teoretyzować, gdzie są tematy i problemy, które wymagają nazwania. W pewnym sensie sprowadza się to do tego, że pedagogikę trzeba by wynaleźć na nowo. Dopisywanie się do już istniejących badań i istniejących trajektorii myślowych, kolejnych empirycznych projektów nie pozwala nam na szerszy ogląd tego, co edukacyjne w dzisiejszym świecie. Oczywiście w tym wynajdywaniu na

⁸ T. Szkudlarek, *On nations and children: Rousseau, Poland, and European identity*, „Studies in Philosophy and Education” 2005, vol. 24, s. 19–38.

nowo nie mam na myśli tego, że wszystko co było, trzeba zresetować i zacząć od zera. Mam na myśli raczej powrót do pytań, w odpowiedzi na które ktoś w ogóle wymyślił, że pedagogika jest dyscypliną, że ma jakiś przedmiot badania; jak powiedziałby to Gert Biesta – trzeba postawić, czy ponowić pytanie o pedagogiczność świata. Zapytać, jak chce Biesta, o to, co jest istotą pedagogiczności jako wymiaru ludzkiego życia: egzystencjalnego, politycznego, estetycznego itd. Wszystkie normatywności są pedagogiczne o tyle, o ile służą formowaniu człowieka – czyli wracamy do *paidei*. Stąd pytanie o normatywność koniecznie musi powrócić.

P.Z.: Myślę, że jest to dobra puenta naszej dzisiejszej rozmowy, za którą bardzo serdecznie dziękujemy Panu Profesorowi.

Bibliografia:

- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009
- Cackowska M., Kopciewicz L., Mendel M., Męczkowska A., Strużyńska A., Szkuclarek T., *Freshmen Students on Education and Work*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003
- Giroux H. A., *University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Paradigm Publishers, Boulder 2007
- Hudzik J. P., *Estetyka egzystencji. Szkice z pogranicza ponowoczesnej etyki i estetyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford 1991
- Schustermann R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998
- Szkuclarek T., *On nations and children: Rousseau, Poland, and European identity*, „Studies in Philosophy and Education” 2005, vol. 24, s. 19–38
- Žižek S., *W obronie przegranych spraw*, tłum. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008

Summary

Reconstruction of normativity – reinvention of pedagogy

Dispersion of contemporary ideological imagination causes a huge disorientation in the humanities. The postmodern turn, with its critique of any form of universalism, seems to be an important, but not fully adequate position in the face of our times.

Those times are marked with global conflicts, ideological shifts which are often a cynical instrument of wider political strategies entangled in those conflicts, and gigantic asymmetry in political and economical power between different sides of those conflicts. Hence the most important task for the humanities and pedagogy in particular is reconstruction of normativity regarding the postmodern turn. The problem is that, against postmodernism, claims to universalism are inevitable and accompany all processes of political hegemony, which means that the postmodern turn has in fact left us helpless to cope with 'new universalisms' of warfare and the unquestionable hegemony of neoliberalism. This is why we must rethink the question of normativity. Normativity that would be strong enough to justify moral opposition to the unjust war and to the domination of neoliberal market as the new universalism, with regards to the appreciation of particularity that we have learned in postmodernism. This task is also an attempt to reinvent pedagogy, to think education otherwise than in economical terms of effectiveness, service, technology, skills and job market, and to construe social bonds otherwise than through fear and contempt to the other.

WYZWANIA PRAKTYCZNOŚCI /
CHALLENGES OF PRACTICE

Poza kulturę nadzoru: eksperymentowanie w szkole i ze szkołą

z **profesor Dorotą Klus-Stańską** rozmawia
mgr Sylwester Zielka

Sylwester Zielka: Na początek chciałbym dowiedzieć się, jak odnosisz się do hasła „kwestie pierwsze w pedagogice”, co ono dla Ciebie oznacza?

Dorota Klus-Stańska: Kiedy umawialiśmy się na to spotkanie, pomyślałam wtedy, że „kwestie pierwsze w pedagogice” to właściwie syntagma w funkcji hasła, dlatego, że jest jakiś ukryty, strategiczny albo ideologiczny akt słowny w tym sformułowaniu: „kwestie pierwsze w pedagogice”. Deklaracja, że pedagogika ma swoje „kwestie pierwsze”, określa jej status jako czegoś ważnego: pedagogika jest istotna, ponieważ są w niej zawarte jakieś znaczące kwestie, znaczące pytania. To oczywiście nie jest taka deklaracja, jak w sloganie, którym posługuje się *Red Bull*, nie jest żarliwa, nie zamyka możliwości kwestionowania, polemiki, tak jak ten slogan, który zamyka, ale mimo wszystko jest w tym jakieś przesłanie.

S.Z.: Czyli, może „dodawać skrzydeł”?

D.K.-S.: Może i ku takim treściom kieruję swoje myślenie. Jednocześnie to hasło zawiera również w sobie pytanie o pedagogikę: czym jesteś pedagogiko?, dokąd zmierzasz?, albo: dokąd my w tej pedagogice zmierzamy? Zatem jest tak, że „kwestie pierwsze” mogą to być pytania bazowe, fundamentalne dla dyscypliny, ale też mogą to być pytania o ważne zadania. Jest to więc albo zwrot ku pewnej rekonstrukcji, albo ku temu, co przed nami, co mamy zrobić. Ponieważ ja osobiście zdecydowanie lepiej czytam zadania, to będę, myśląc o „kwestiach pierwszych”, nawiązywać do takiego rozumienia; będę rozpatrywać społeczne „tu i teraz”, ustalać, co jest pedagogicznie „kwestią pierwszą” dla potrzeb społecznej, potencjalnej zmiany, albo samego czynu dokonywania zmiany, który uważam za zasadniczy dla kondycji człowieka.

S.Z.: Myślę, że do kwestii zmiany powrócimy za chwilę. Chciałbym wpiery spróbować ująć to, co powiedziałaś i zastanowić się nad jednym punktem. Czy zatem te „kwestie pierwsze” są na tyle ważne, że bez ich obrobienia, zastanowienia się nad nimi, przemyślenia ich nie jesteśmy w stanie ruszyć nigdzie indziej, czyli najpierw musimy na nie odpowiedzieć, aby czegoś dokonać, czy też uważasz, że one są pewnym hamulcem w rozwoju myślenia?

D.K.-S.: Myślę, że w Twoim pytaniu są dwie rzeczy, tzn. albo pytamy, czy to jest niezbędne lub czy przeszkadza, albo o to, kiedy one powinny zaistnieć. Nie wydaje mi się, że jeżeli mają zaistnieć – to muszą zaistnieć *przed*. Raczej cały czas mają pojawiać się *w trakcie*, powinny być ciągłym hermeneutycznym zapytywaniem. Stawianie takich pytań jest warunkiem rozwoju. I może nawet warunkiem rozwoju jest już sama świadomość, że takie pytania w ogóle można postawić. Natomiast może się zdarzyć, że poszukiwanie „kwestii pierwszych”, stawianie pytań, stanie się celem samym w sobie. Utworzymy kwestie koturnowe, chwilami pompacyjne, które właściwie służą bardziej statusowym głaskom, a mniej intencjom, dla których zostały kiedyś postawione.

S.Z.: Czyli zamiast uruchamiać myślenie, mogą...

D.K.-S.: Mogą je limitować, zamknąć w pewnym kręgu zagadnień, który stanie się jałowym biegiem, tym, co Piotr Zamojski określił kiedyś jako „kawitacja”¹. Nie znaczy to, że mimo wszystko nie należy ich podnosić, natomiast trzeba stale zastanawiać się, co się z nami dzieje, kiedy te kwestie rozpatrujemy, dokąd zmierzam pedagogicznie, dokąd zmierzają ze mną ci, których prowadzę. I to jest właściwie powrót do pytania pierwszego, które określiło termin „pedagogika”: *dokąd prowadzę?* Krótko mówiąc, stawianie kwestii pierwszych może nas i hamować, i rozwijać.

S.Z.: Spróbujmy może teraz zrobić krótki eksperyment myślowy i wyjdźmy poza pedagogikę w tzw. rzeczywistość społeczną i z tej rzeczywistości społecznej popatrzmy na pedagogikę. Czy z tej właśnie perspektywy wyłaniają się, istnieją jakieś problemy, które przez pedagogikę są warte podjęcia, a z pewnych, i właśnie jakich, powodów nie zostały podjęte, są marginalizowane?

D.K.-S.: Jest takie powiedzenie: „nie ma nic nowego pod Słońcem”, aczkolwiek może być tak, że pochodzi ono z okresu – jak chciała Margaret Mead – *postfiguratywnej kultury nieocenionych przodków*. Być może teraz są nowe rzeczy „pod Słońcem”, nowe wątki, zjawiska. Ale chciałabym się zastanowić, czy gdybyśmy przyjęli, że pod względem zasadniczych problemów, nawet jeśli wy-

¹ P. Zamojski, *Myślenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólności pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198).

pełniają się one inną treścią, nie ma w istocie nic nowego, czy to znaczy, że wyczerpało się ich podejmowanie, czy możemy powiedzieć: oto już pewne rzeczy załatwiliśmy i nie musimy się tym dalej zajmować. Chyba jednak tak nie jest. Nie wiem, czy mimo wszystko najistotniejszą kwestią dla pedagogiki nie jest, już trochę taki znoszony, problem relacji między teorią i praktyką, który stale powraca, stale jest inaczej rozwiązywany. Ponieważ, jak powiedziałam, patrzę na „kwestie pierwsze” jako na zadanie, to rozpatrując współczesną kondycję pedagogiki, szukałabym takiego napięcia właśnie między teorią a praktyką. To napięcie pojawia się już w odniesieniu do struktur instytucjonalnych, kiedy symbolem teorii staje się uniwersytet, a symbolem praktyki np. szkoła. Elementem łączącym oba te obszary i wspólnym dla nich, a więc takim, który nie tylko je „godzi”, ale może cechować każdy z nich, powinno być badawcze zainteresowanie praktyką. Tego mi w pedagogice często brakuje.

Z jednej strony na poziomie teorii akademickiej jest dziś mniej zaangażowanej praktyczności, w sensie habermasowskim, związanej z moralnością i z próbą komunikowania się z nauczycielami w racjonalności zorientowanej na porozumienie. Nie chodzi o pedagoga ideowego, (nie przemawia też do mnie herbartowski ideał cnót intelektualnych), natomiast chodzi o gotowość do zajmowania stanowiska w sprawie, którą się uzna za ważną i o otwarcie oferty intencji i projektów (na przykład oferty szkół eksperymentalnych, które przestały się pojawiać z inicjatywy środowisk akademickich, a nawet gdy powstają, to nie są pomyślane jako nowa myśl pedagogiczna, a jedynie jako nowa forma zarządzania, czyli ośrodek akademicki jako organ prowadzący).

Z drugiej strony mamy praktyków, w tym również metodyków uniwersyteckich, którzy nie są zainteresowani praktyką szkolną badawczo, ograniczając się do projektowania zbanalizowanej implementacji. Mamy więc taką sytuację: Metodocy nie badają praktyki, tylko tworzą na papierze sekwencje wydarzeń, które mają potem – podobno – wywołać określone skutki poznawcze u uczniów, a teoretycy poruszają się w obrębie teorii – właściwie unikając badań wydarzeń szkolnych. Brakuje zatem pola wzajemnego porozumienia między teoretykami i praktykami, które wyraża się np. w badaniach *action research*, albo w tworzeniu placówek alternatywnych, które są rodzajem laboratorium projektowego, pedagogicznym zaangażowanym eksperymentowaniem. To byłaby również próba innego dialogu z nauczycielami, których, moim zdaniem, stale próbujemy „oświecić” – mimo że o tego rodzaju „oświecaniu” mówimy bardzo źle. To taka gra akademicka: zarzucamy im, że „oświecają” uczniów i „oświecamy” ich, że nie powinni tego robić! Ponieważ teoretycy akademicy są częściej zainteresowani całokształtem edukacji, ale znacznie rzadziej dziejącą się lekcją i nie potrafią nawiązywać do przykładów z realnych zajęć szkolnych, co mnie jako dydaktyka boli, w myśleniu nauczycieli nie dochodzi do uświadomienia sobie tkwiących w ich codziennej pracy przejawów opresyjności edukacji, reprodukcyjności kultury dominującej w szkole, uruchamianych mechanizmów wykluczania. O ile

np. behawioryzm przekłada się na język metodyki, o tyle w przypadku koncepcji nowej socjologii oświaty czy krytycznych nurtów pedagogicznych trzeba by zdecydowanie nawzajem sobie pomóc, żeby zdołać to przełożyć na język badania konkretnych fragmentów programu, lekcji, podręczników. Trochę trywializując można powiedzieć, że brak nam debaty na temat np.: Jak nie reprodukować treści podręcznikowych, jak rozwijać wytwarzające własną argumentację myślenie, kiedy uczymy o tkankach w organizmie czy o układzie wydalniczym wyplawka białego?

S.Z.: Zapytam się przekornie: a można to robić? Można nie reprodukować tego typu wiedzy?

D.K.-S.: Tak, zdecydowanie można. Mam za sobą 8 lat prowadzenia takiego rodzaju laboratorium Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak” w Olsztynie, w której nauczanie wyglądało zupełnie inaczej. Przekaz w sensie gromadzenia informacji stanowił wąski margines i najczęściej był pod pełną kontrolą ucznia, który korzystał samodzielnie z materiałów źródłowych (a więc materiałów przekazowych). Eksperymentowanie i praca w małych zespołach wykorzystywane były codziennie. To zupełnie inna sytuacja, która wytwarza inne konteksty uczenia się. Pytania i zadania do wykonania były formułowane w postaci problemów. Ale to jest bardzo ważne, że zadajesz to pytanie. Ono oznacza, że mamy lepszy dostęp poznawczy do tego, jak źle funkcjonuje szkoła, niż do możliwości pomyślenia innej szkoły, i kto wie, czy to nie jest największa bariera. Jeśli nie spotykamy się razem z ludźmi zanurzonymi w codzienność szkolną, nie próbujemy z nimi czegoś wspólnie wypracować, to właściwie zmiana edukacyjna staje się niemożliwa albo jest pozorna, jest *pustą znaczącą*, mówiąc słowami Laclau². Dla mnie „zmiana” w edukacji – poza udawaniem (pozorowaniem) – jest właśnie ideą wykorzystywaną dla utrzymania dominacji, ideą niemożliwą do realizacji w deklarowanej treści, bo ta treść jest dowolna i w tym sensie nierealna. „Zmiana” jest kategorią, która używana jest populistycznie, by ludzi mobilizować, konstruować ich mylenie, produkować pozycję liderów dowodzących, że zmiana została dokonana i że warto dla tej zmiany wiele poświęcić. I nie chodzi o to, że ci ludzie udają zmienianie, tylko o to, że gromadzą nauczycieli i rodziców wokół czegoś, czego uzgodnić się nie da (np. zmiana programu, jaką wprowadzono, w innej perspektywie jest nieprzyjemnym umocnieniem uprzedniego esencjonalizmu; pytanie, czy sześciolatki powinny iść do szkoły, jest pytaniem, które rozpętało debatę społeczną, zaangażowało tłumy ludzi po obu stronach barykady, a przecież było pytaniem bezzasadnym, bo nie o wiek chodzi, ale o to, do jakiej szkoły dziecko idzie), a jednocześnie mają poczu-

² Zob. np.: E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. T. Szkudlarek i inni, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.

cie, że uczestniczą w ważnym ogólnospołecznym przedsięwzięciu. Odnajdują się w tym. Zatem niemożność pomyslenia zmiany tego-co-jest, wynika z **mówienia o zmianie** tego-co-mówimy-że-jest, które wyznacza granice modyfikacji czegokolwiek i kształtuje tożsamości „nauczycieli uczestniczących w zmianie, której nie ma”. Tego właśnie mi brakuje w relacji uniwersytet – szkoła. Układ wydalniczy wyplawka białego jest, wydaje się, banalny z perspektywy np. Bourdieu i Foucault’a, i dlatego nikt się nim nie zajmuje, a być może on jest kluczowy dla zmiany myślenia o szkole. Znacznie łatwiej jest myśleć o tym, że można różnie interpretować, powiedzmy, Słowackiego, niż że można na bardziej całościowym, głębszym poziomie zrekonstruować model tworzenia wiedzy w szkole.

S.Z.: Masz rację. Utarło się takie przekonanie, że wiedza tzw. ścisła, szczególnie w zakresie nauk przyrodniczych, jest taką wiedzą, która podlega wyłącznie reprodukcji i rozszerza się w ten sposób.

D.K.-S.: Tak, jej rozwijanie w umyśle rozumiane jest jako proces addytywny, nawet jak nie linearnie, to w pewnej płaszczyźnie, jako sumujące się, dobudowywane nowe elementy. Prawdę mówiąc, myślę, że ten obraz powstawania wiedzy przyrodniczo-matematycznej-głównie tworzą humaniści, którzy idą na pedagogikę, ponieważ tej wiedzy do końca nie rozumieją, w związku z czym utworzyli taki sam uproszczony i spłycony model, jaki np. technicy tworzą o naukach humanistycznych. Tym bardziej spotkanie, ale takie spotkanie „pracujące razem”, byłoby znaczące.

Jeżeli już mówimy o kwestiach nie podjętych w polskiej pedagogice, to nie mamy w Polsce *curriculum studies* i studenci nie mają takiego przedmiotu. Nie stawiamy pytania: co powinno być w programie?, czym jest nauczanie?, co to znaczy wykształcony człowiek w różnych dyscyplinach przedmiotowych? Metodocy tylko zastanawiają się, jak zrealizować program, czyli bezkrytycznie poruszają się w rzeczywistości zastanej. Wtedy o zmianę modelu nauczania jest trudno. Niedawno w „Problemach Wczesnej Edukacji” ukazał się artykuł Fengling Tang, Chinki, która pracuje na Roehampton University od 8 lat i podjęła się porównania myślenia o tym, czym jest nauczanie, między nauczycielami brytyjskimi i chińskimi³. Kiedy czyta się jej tekst, polskiego pedagoga uderza fakt, że na pewno w Polsce jesteście bardziej „chińscy” w tym zakresie.

S.Z.: Może to podejście do nauczania tłumaczy chiński rozwój gospodarczy?

D.K.-S.: Rozwój niejedno ma imię. W pewnych obszarach możemy mówić o rozwoju, w innych możemy się zastanawiać, czy to jest to, czego byśmy so-

³ Zob. Fengling Tang, *Teachers' perspectives on teaching and learning: A comparative case study in Chinese and English early years settings*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8).

bie zyczyli. Słowo ‘rozwój’ jest w ogóle „podejrzane”, a co najmniej dyskursywne. Mimo że jesteśmy ulokowani w Europie, nasze sposoby definiowania nauczania są bliższe sposobom, które są uprawiane w azjatyckim kraju. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to interesujące: dlaczego bliżej nam do Chin, a nie do Wielkiej Brytanii?

S.Z.: Tym bardziej że, jeżeli przyjrzymy się koncepcjom reform w polskiej edukacji, przecież są w pewnym sensie kalką reform brytyjskich z lat 90.

D.K.-S.: Literalnie są kalką, ale reformy brytyjskie wprowadzone były w inną kulturę dydaktyczną i to je zupełnie zmienia, czyli kalką nie mogą być, tak jak nie można dać tego samego leku osobie chorej na nadciśnienie i niedociśnienie, bo efekt będzie inny, mimo że w obu wypadkach chodzi o ciśnienie. Wielka Brytania szła od totalnej decentralizacji, kiedy nie mieli nawet jednego narodowego programu nauczania, w kierunku centralizacji systemu, mającej ten rozproszony system uporządkować. My wyruszyliśmy po wojnie z pozycji silnie scentralizowanej edukacji, a transformacja ustrojowa stworzyła szansę na demokratyczne delegowanie decyzyjności. To był najgorszy moment na próby implementacji centralizujących rozwiązań brytyjskich. Ich reforma dała u nas efekt zupełnie odwrotny. Poza tym implementujemy je wybiórczo, np. samą ocenę opisową. Oni mają system, w którym w jednej klasie uczniowie są w różnych miejscach programu nauczania, bo program zawiera standardy osiągnięć, a nie wskazówki, czego nauczać w danej klasie. Tam ocena opisowa ma swój sens edukacyjny, bo bez niej nie byłoby wiadomo, w jakim momencie programu jest uczeń, a u nas jest bez sensu, bo wszyscy uczniowie w jednej klasie realizują to samo. Można by tak każdy element tego reformowania pokazać. „Translacja” reform jest zawsze wpisana w określony sposób myślenia. Weźmy na przykład Wygotskiego, którego Anglicy odczytują przede wszystkim pokazując znaczenie negocjacji rówieśniczych i osób dorosłych jako dyskretnie wspierających. U nas z Wygotskiego bierze się głównie kierowniczą rolę nauczyciela. Teoria naukowa podlega kulturowym reinterpretacjom. Wybieramy z niej to, co pasuje do naszego sposobu myślenia, co jest dla nas czytelne. ‘Szkoła jaka jest, każdy widzi’, w szkole na lekcji ma kierować nauczyciel, więc w koncepcji Wygotskiego nadinterpretujemy ten element. Tymczasem jego koncepcja stref rozwoju sugeruje, że powinniśmy każdego ucznia diagnozować i pozwolić mu pracować na jego, uprzednio zdiagnozowanym poziomie⁴. W ten sposób wybraliśmy sobie elementy reform brytyjskich, które były nieadekwatne wobec naszej kultury dydaktycznej i dla nas bardzo niekorzystne.

⁴ Zob. np. L. Wygostky, *Wybrane prace psychologiczne*, t. 1, tłum. E. Fleszerowa, J. Fleszer, PWN, Warszawa 1971.

S.Z.: Od wybiórczości blisko do chaosu, zatem zapytam teraz o tę kwestię. W Twojej książce, która ukazała się w tym roku⁵, proponujesz pojęcie chaosu, którego ujęcie chyba zawiodłoby każdego, kto próbowałby tam znaleźć opis chaotyczności polskiej dydaktyki. Dydaktykę rozumiesz przede wszystkim jako pewną praktykę w sferze społecznej, natomiast ten, kto spodziewałby się opisu, jaka to polska szkoła jest zła i beznadziejna, właśnie dlatego, że jest chaotyczna, to raczej się zdziwi i odpowiedzi, którą sobie w pytaniu już założył, nie znajdzie. Tego zdziwienia powinien poszukiwać raczej na innym poziomie. W związku z tym pytanie: jaką wartość ma u Ciebie chaos?

D.K.-S.: Nim odpowiem na to pytanie, wyjawię, że początkowo ta książka miała być zatytułowana *Dydaktyka – studium chaosu*. Kiedy poszła do recenzji, zadzwonił do mnie profesor Stanisław Dylak i powiedział: „Dorota, to nie może być taki tytuł, bo ludzie, znając Twoje teksty, od razu pomyślą, że to jest totalna krytyka, a to w ogóle nie o to chodzi”. I rzeczywiście, siadłam, zastanowiłam się nad tym, o co mi tak naprawdę chodzi i spróbowałam znaleźć takie określenie, które nie sugerowało rozprawiania się z czymkolwiek, bo to nie było moim zamiarem. Wracając do Twojego pytania, chaos jest dla mnie czymś niezwykle ważnym, a niektóre sensy tego chaosu były dla mnie szczególnie znaczące, kiedy myślałam o dydaktyce. Po pierwsze, inspiracja płynąca z chaosu, z perspektywy dydaktyki, a może nawet w znaczeniu szerszym – kulturowym, jest wyrazem głębokiej zgody na kogoś innego obok mnie, na wielość tych innych, na inne racje, nie takie jak moje; zgodę na taki mniej uporządkowany świat, nie czarno-biały tylko wielobarwny, który dla myślenia pedagogicznego jest czymś bardzo ważnym; jest przeciwieństwem totalitarnego kolektywizmu, kiedy to miało być jednakowo i najlepiej w kilku zasadniczych kolorach. Chaos to jest otwarcie na wielość.

S.Z.: A czy nie przerabiamy tego od dwudziestu lat?

D.K.-S.: Wielości?

S.Z.: Zetknięcia się w jakimś sensie z wielością.

D.K.-S.: W pewnym sensie przerabiamy, ale nie ujawniamy, lub nawet nie uświadamiamy sobie, głęboko w nas tkwiącego lęku przed tą wielością i przed jej chaotycznością. Akceptacja wielorakości w dydaktyce oznaczałaby, że powiemy: „To jest chaos i to jest świetnie, że jest chaotycznie, bo to jest szansa na inne spojrzenie na to, jak to jest w klasie, w szkole”. A wielość bardzo często podlega takiemu przełożeniu na sytuacje, kiedy pozwalamy na

⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

różnorodność, a potem mówimy: „A teraz sobie to spucentujemy i powiem wam, jak jest poprawnie”.

S.Z.: Czym zatem jest ta wielość w myśleniu o edukacji?

D.K.-S.: Dla dydaktyki idea chaosu ma ogromne znaczenie, ponieważ dydaktyka, jak **żadna** z subdyscyplin pedagogicznych, jest budowana w racjonalności dążenia do totalnej kontroli nad tym, co się dzieje w klasie szkolnej, łącznie z myśleniem ludzi tam zgromadzonych, którego się nie da tak naprawdę kontrolować. Zresztą, chyba nie ma po co. Wprowadzenie kategorii chaosu do analiz dydaktycznych jest opozycją wobec idei myślenia o procesie dydaktycznym jako o czymś, co można mieć całkowicie pod kontrolą. Ja twierdzę, że nie można i, co więcej, to dobrze, że nie można. Eksponowanie uporządkowanych modeli procesu dydaktycznego jest z pewnością ważne, jednak chaos traktuję jako perspektywę, w której można zobaczyć w szkole coś, czego z perspektywy takich uporządkowanych modeli, przypominających weberowskie typy idealne, zobaczyć nie można. W tym sensie chciałabym oprócz zmiany myślenia o tym, co jest w klasie szkolnej, zaproponować też **zmianę formy wyrażania wiedzy dydaktycznej**. To nie musi być uporządkowany model czysto dedukcyjny, oderwany trochę od świata życia codziennego, od bycia w klasie szkolnej. To może być właśnie patrzeć na to, co tam się wydarza w tej całej dynamicznej wielości. To może być zupełnie inny rodzaj narracji niż jej niemożliwy, technologiczny projekt, narracji odzwierciedlającej dynamikę zindywidualizowanych zdarzeń w klasie szkolnej, ukazującej „fabułę intelektualną” rzeczywiście dziejących się i obserwowanych lekcji, a więc tego, co składa się na historię uczniowskiego myślenia i rozumienia, na uruchamianie strategii argumentacji, interpretowania.

S.Z.: Na czym mogłoby to bycie w klasie szkolnej *chaotycznie*, czy *w chaosie*, polegać?

D.K.-S.: Gdybym miała poszukać takiego przykładu, żeby to jak najprościej wyjaśnić, to wyobrażam sobie, że podręczniki dydaktyki powinny polegać na przytaczaniu momentów z lekcji i analizowaniu tego, co tam się **dydaktycznie wydarzyło**, a nie na projektowaniu, albo nie tylko na projektowaniu modelu idealnego, ale również na pokazywaniu: „o, to tak może wyglądać”. Jeżeli się ograniczymy do modeli idealnych, to po prostu brak jest nam pewnego języka opowieści o klasie szkolnej, swoistej narracji badawczej. W polskiej literaturze pedagogicznej właściwie niemal nie mamy historii pojęć, które się wydarzają na lekcjach. Mamy historie uczniów z trudnościami w zachowaniu, natomiast **nie sprawdzamy, co się dzieje z pojęciem matematycznym czy biologicznym**. Takie rzeczy

próbuję robić Mirosław Dąbrowski⁶, ja próbowałam w *Konstruowaniu wiedzy w szkole*⁷, ale to za mało. Obserwując lekcję, nie badamy, jak to się stało, że uczeń tak odpowiedział, jak to się stało, że on to tak rozumie, nie rekonstruujemy jego koncepcji, które są przez niego uruchamiane. Takiej dydaktyki mi brakuje. Innymi słowy, zamiast uporządkowanego konspektu powodującego, że uczeń próbuje odgadnąć, co jego nauczyciel ma na myśli, wyobrażam sobie, że dydaktyka otwarta na chaos powinna polegać na stałym badaniu, co mają na myśli uczniowie, co z tego dla nas wynika i co my z tym dalej mamy robić. Ta **zmiana formy ekspresji dydaktycznej** jest dla mnie bardzo ważna.

Zbędne uporządkowanie dotyczy jeszcze jednej kwestii. W polskiej kulturze pedagogicznej tkwi pewna norma kulturowa na tyle głęboko ukryta, że niemal nie podlega refleksji, gdyż, jak o tym pisze Ewa Nowicka⁸, te najgłębiej zinternalizowane normy są nam trudno dostępne. To norma *interwencyjności pedagogicznej*. Jesteśmy społeczeństwem, które nieustannie i intensywnie interweniuje w edukowanie innych, już małe dzieci są wciąż upominane, instruowane, w klasie uczeń bez przerwy jest kierowany i korygowany. Chcemy w ten sposób stale porządkować naszą rzeczywistość, chcemy jej nadać rysy ładu, poprawności, „bycia w porządku” od pierwszej chwili. Osobiście uważam, że to jedna z bardziej zgubnych cech polskiej edukacji dlatego, że ludzie muszą mieć duży obszar dla biograficznego i poznawczego eksperymentowania, choć oczywiście jest on negocjowany kulturowo, to nie jest anarchia poznawcza – obszar, gdzie *próbują się* intelektualnie z rzeczywistością. I tylko wtedy, gdy uznamy, że to jest wartość rozwojowa i emancypacyjna, że w tym tkwi siła, jesteśmy w stanie trochę stanąć z boku, dać ofertę, z którą dzieci, młodzież, studenci radzą sobie sami i negocjują to między sobą, także z nami jako uczestnikami, ale nie kierownikami, tych negocjacji. Tak więc widzę w chaosie jako wielości i różnorodności, w otwarciu na ten chaos, ogromną wartość dla dydaktyki. Jakkolwiek również w swojej książce piszę o chaosie, który jest po prostu bałaganem teoretycznym i pojęciowym; to się również zdarza i trzeba sobie z tym na poziomie nauki radzić.

S.Z.: Bałaganem teoretycznym, pojęciowym, ale także ustawowym, czyli dokonującym się w zasadzie na najwyższych szczeblach resortowych, decydujących o kształcie edukacji, a ponieważ mamy edukację scentralizowaną, co też daje o sobie bardzo mocno znać...

⁶ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008; idem, *Arytmetyczny potok*, <http://www.trzecioklasiści.cke-efs.pl>. 15. 04. 2010.

⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

⁸ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 2006, s. 78.

D.K.-S.: Tak, to bardzo ważne, co mówisz, dlatego że jest to wejście w spór z **po-wszecznym mitem**, uprawianym populistycznie, **że tak naprawdę wszystko zależy od nauczyciela**. I Ministerstwo, i rodzice bardzo często to powtarzają. Utrzymują, że właściwie jak nauczyciel zechce, to edukacja będzie dobra. To oczywiście zupełnie tak nie działa. Nauczyciel jest elementem systemu, który wywiera na niego potężną presję, funkcjonuje w limicie wąskiego obszaru decyzyjnego wyznaczonego przez podstawę programową, a bardziej radykalnie przez podręczniki, które są uznawane za obowiązujące, czyli: treść podręczników, zeszytów ćwiczeń wyznacza rzeczywistość szkolną – a teraz również przez testy. Nauczyciel bardzo niewiele może w niej zmienić, choć może uczynić klasę przyjemniejszą w klimacie – nazwijmy to – towarzyskim.

S.Z.: Czyli, dzisiejszy nauczyciel jest po prostu realizatorem podręcznika czy programu?

D.K.-S.: Nawet nie wiem, czy on jest w pełni realizatorem. Można powiedzieć, że program poza nim się realizuje, dlatego że realizacja dokonuje się w pewnej racjonalności myślenia o podręczniku, racjonalności radykalnej instytucjonalizacji.

S.Z.: Gdybyśmy wyjęli nauczyciela z klasy i powiedzieli uczniom, że nauczyciel zaraz przyjdzie, to oni realizowaliby ten program?

D.K.-S.: Tak, o to chodzi. Gdyby im powiedzieć: „Zajmijcie się materiałem na stronie 9”, to zapewne zrobiliby to w taki sam sposób, do jakiego zostali przyzwyczajeni. Sami uruchomiliby sztywną transmisję z podręcznika, podejmując próbę zapamiętania tego, co w nim zawarto. Tego inercyjnie podtrzymwanego modelu nie zmieniły nawet dowody, że ta edukacja jest nie tylko jałowa, ale przede wszystkim szkodliwa i efektywnie wykluczająca. Dlatego sukces w polskiej szkole odnoszą, jak już wiele lat temu zauważył Zbigniew Kwieciński, głównie dzieci z rodzin inteligenckich, czyli te, które odniosłyby sukces, nawet gdyby do niej nie chodziły. Również inne badania (w tym badania PISA) dowodzą bardzo silnego środowiskowego zróżnicowania osiągnięć szkolnych w Polsce. Jako społeczeństwo z tym zróżnicowaniem pogodziliśmy się. Nauczyciele mówią: „On jest z takiej rodziny, to nie odnosi sukcesu”. Jakby zapominamy, że **szkoła powinna być tak skonstruowana, żeby dać ofertę, która wywołuje zmiany rozwojowe**, również w uczniach z innych kręgów i o innych statusach kulturowych. Podobnie wszyscy wiemy, że polscy uczniowie program szkoły realizują właściwie sami w domu, odrabiając godzinami prace domowe, i też uważamy, że to jest normalne. Szkoła wręcz oczekuje, że rodzice będą w tym uczestniczyć, i mówi się, że: „To są dobrzy rodzice, bo oni dopilnowują odrabiania prac domowych”, co w ogóle nie

jest zadaniem rodziców, zwłaszcza że zadawane prace domowe są niczym innym, jak prostym przedłużeniem tego, co robione było w szkole.

S.Z.: W takim razie teraz koniecznie musimy pomówić o zmianie. Mówisz często, że szkoła musi ulec zmianie, a w każdym razie powinna. Co, jakie elementy pracy szkoły takiej zmianie powinny podlegać?

D.K.-S.: Trochę zaskoczyłeś mnie tym pytaniem, bo ja nie wiem, czy ja mówię, że szkoła musi ulec zmianie – ja tylko jestem przekonana, że **gdyby szkoła inaczej funkcjonowała, to ludzie do niej chodzący stawaliby się innymi ludźmi**. Natomiast zasadnicze pytanie, które należy sobie postawić, brzmi: **Czy my jako społeczeństwo oczekujemy zmiany szkoły?** Bo to jest bardzo ważne pytanie.

S.Z.: A oczekujemy?

D.K.-S.: No więc właśnie. Ja na przykład, ponieważ chciałam, żeby mój syn uczęszczał do inaczej rozumianej szkoły, założyłam Autorską Szkołę Podstawową ŻAK, i mam nadzieję, że inne dzieci na tym skorzystały, i że trafiły tam dzieci tych rodziców, którzy też chcieli właśnie takiej szkoły. Natomiast oczywiście taka **szkoła inna** ma swoje konsekwencje. Po pierwsze, nauczyciel przestaje być jedynym źródłem przekazu. Źródłem przekazu może być również uczeń i kreowane są takie sytuacje, kiedy uczeń ma możliwość zdobywania znacznie szerszej, głębszej, bardziej elastycznej wiedzy niż ta zawarta w podręczniku – więc wchodzi w relację z nauczycielem, która tradycyjnie jest postrzegana jako konkurencja, ale nie tu, gdyż tu zbudowana jest wspólnota ucząca się, nauczyciel jest „jednym z nas”, czasem wie, a czasem nie wie, jak każdy w szkolnej klasie. Jest to też uczeń, który stale zadaje pytania, który jest przyzwyczajony, że wszystko robi swoimi, a nie nauczycielskimi strategiami myślenia i działania, który kwestionuje, nie zgadza się, dokonuje własnych wyborów wartości. Jeżeli założymy np. wielość interpretacji, to ten w tradycyjnej szkole co najwyżej elegancki zwrot retoryczny, jeśli potraktować go poważnie, oznacza, że pod koniec analizowania *Balladyny* albo środków działań proekologicznych na Śląsku będziemy mieli w jednej klasie co najmniej kilka rozwiązań, a niektóre będą wobec siebie sprzeczne. Wystąpią postawy proekologiczne, ale będzie też argument, że ekolodzy są agresywni. Będą osoby zachwycone *Balladyną*, ale i takie, które powiedzą, że dla nich jest to grafomania itd. I teraz mam pytanie, czy my jako społeczeństwo mamy w sobie zgodę na to, żeby **aktywność ucznia oznaczała aktywność koncepcyjną**, a nie recepcyjną i reprodukcyjną, nie aktywne i żarliwe przyswajanie tego, co my przygotowaliśmy do przekazu, tak jak to jest w tej chwili w szkole.

Nauczyciele i metodycy pytani: „Po co są metody aktywne?”, mówią, że uczeń wtedy lepiej *zapamiętuje*. Jak rozumiem, oznacza to, że aktywnie uczestniczy w autoindoktrynacji. To jest w pewnych układach politycznych cenna umiejętność. I teraz powstaje pytanie, w kontekście polityczności szkoły, **jakiego obywatela chcemy w szkole konstruować?** Czy dziecko lub nastolatek, który mówi: „ja to będę robić inaczej”, albo: „to jest głupie, ja się z tym nie zgadzam”, to jest dziecko, które nas cieszy, o którym mówimy: „potrafi stawić opór, potrafi zajmować swoje stanowisko”, czy też przeciwnie – jest to dla nas obraz upadku wychowawczego i demoralizacji. Jeśli to pierwsze, to rzeczywiście chcemy innego absolwenta i szkoła powinna ulec zmianie. Jeśli to drugie, to dobra jest szkoła taka, jaka jest.

Ktoś mógłby powiedzieć: taką mamy szkołę, na jaką zasługujemy. Przyjmuję, że społeczeństwo ma prawo zdecydować, jakiej chce szkoły. Dlatego nie wiem, czy szkoła musi się zmienić, ja po prostu ją badam i z perspektywy badanej praktyki pokazuję, jakie są skutki tożsamościowe, intelektualne takiej, a nie innej szkoły. Natomiast to, co może zaniepokoić nawet osoby, które nie bardzo chcą zmiany tożsamości absolwentów, to efekty wąskodydaktyczne (te związane z „opaniem treści podręcznika”) takiej szkoły, jaką mamy. Są marne. Rodzice są gotowi zapłacić za korepetycje i dodatkowe kursy. Wtedy te efekty się trochę poprawiają, to już ich zadowala i mamy w rezultacie tożsamość zniewoloną, choć wydolną w testach. I teraz pytanie, czy to nie jest dla dużych grup ideał, który chcemy osiągnąć.

S.Z.: Kogo masz na myśli?

D.K.-S.: Zwolenników tradycyjnego wychowania i nauczania. Jesteśmy przyzwyczajeni do pewnego modelu relacji między generacjami, postfiguratywnego, jakby to określiła Margaret Mead, do której ostatnio często się odwoływałam⁹, bo jej koncepcja staje się teraz coraz bardziej aktualna.

S.Z.: Im bardziej się starzeje, tym jest...

D.K.-S.: ... i im szybciej zmienia się kultura, tym jest bardziej aktualna, bo dziś doświadczamy kultury prefiguratywnej i trudno nam się w tym odnaleźć, co Mead przewidziała. Ponieważ jesteśmy przyzwyczajeni do tradycyjnej asymetrycznej relacji międzygeneracyjnej, czujemy się w niej bezpieczni i reagujemy w niej nawykowo – ona nie jest dla nas dyskomfortowa, bo nie stajemy codziennie w obliczu nowego konfliktu poznawczego. Natomiast, jeżeli wprowadzamy inną edukację, **musimy się przygotować na codzienny szok kulturowy**. I musimy się nauczyć tego, że uczeń, który mówi do nauczycielki: „Ale co pani opo-

⁹ Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000.

wiada! To jest zupełnie inaczej”, to nie jest uczeń zdemoralizowany, tylko uczeń zaangażowany, zadowolony z lekcji, który szanuje swoją nauczycielkę i dlatego chce się z nią podzielić tym, co myśli. To jest nowe doświadczenie społeczne i trzeba się uczyć radzić sobie z takim doświadczeniem.

S.Z.: Radzić sobie z nim, ale go nie odpychać.

D.K.-S.: Oczywiście, nie odpychając, ale patrząc, co się z nami w tym doświadczeniu dzieje. Dla mnie, jako osoby dorosłej wchodzącej w to doświadczenie, to było niezwykle interesujące. Dzieci nie wiedziały, że z nimi dzieje się „coś dziwnego” z perspektywy naszej kultury, one po prostu były, badały świat, angażowały się. Czarno-białe, zero-jedynkowe reguły, które sugerują, że jeżeli nie będzie tradycyjnej dyscypliny w klasie, to będzie anarchia – okazywały się po prostu przekłamaniami. Świat nie jest czarno-biały. W ŻAK-u, kiedy uczniowie pracowali w małych grupach nad problemem, w gwarze i bez kontroli nauczyciela, dochodząc do własnych wniosków, których bronili jak lwy, można było wyjść z klasy, nikt się nie zajął niczym innym, bo sam problem był zajmujący. To po prostu inny rodzaj edukacji. Natomiast zmienianie cząstkowe szkoły jest chybione. Praca w małych zespołach, gdy zagadnienia do opracowywania są nudne, a uczniowie wiedzą, że i tak nauczyciel zna odpowiedź, zaczyna być symulowana. I trudno się uczniom dziwić. Weźmy też kwestię ocen. Nauczyciele często mówią: „jeśli zrezygnujemy z ocen, to uczniowie nie będą chcieli się uczyć”, i rzeczywiście nie chcą, bo treści są nieciekawe i nieproblemowe. To o nudzie pisał Lech Witkowski, że jako wszechobecna w szkole powinna być wprowadzona do słownika pedagogicznego. Jak jest nudno, to trzeba wprowadzić środki zastępcze, kij i marchewkę, bo inaczej nikt nic nie będzie robił. To jest oczywiste. Inna edukacja oznacza eliminację nudy na rzecz dominacji zadań problemowych i pracy twórczej.

S.Z.: Szok kulturowy, o którym mówisz, pozwala nauczycielom na zdobycie nowych doświadczeń w pracy szkolnej...

D.K.-S.: Dla mnie osobiście było to rewelacyjne doświadczenie innej edukacyjnie pracy z uczniami. Dzięki niemu nauczyłam się inaczej reagować na ludzi, inaczej być w społeczeństwie, inaczej być sama ze sobą, inaczej być z wiedzą, po prostu stałam się kimś innym. Takie zderzenia kulturowe (bo było to dla mnie zderzenie kulturowe z czymś, co sama wytworzyłam) mają to do siebie, że nas zmieniają, ale być może byłyby osoby, które nie chciałyby w takich warunkach funkcjonować. Może gdyby wrócić do pytania: „co zmienić w polskiej szkole”, to chyba potrzebujemy zgody na bardzo różne rozwiązania edukacyjne, żeby było w czym wybierać. Może największym problemem jest unifikacja polskiej szkoły. To, że wszystkie szkoły są właściwie jednakowe – poza kosmetycznymi

różnicami, a są jednakowe, bo nie umiemy innej szkoły pomyśleć. To problem, który tkwi nie w samej szkole, ale w kulturowych i politycznych warunkach jej funkcjonowania, i myślę, że podstawową zmianą kontekstową musiałaby być zmiana logiki programu nauczania. Program pomyślany tak, że nauczyciel musi we wskazanym czasie nauczać określonych treści, jest z definicji antyobywatelski i antyrozwojowy, każe myśleć o wirtualnym, a nie realnym uczniu. Pomyśl, że w danej klasie wszyscy uczniowie są na zbliżonym poziomie z matematyki, polskiego, biologii i innych przedmiotów, jest pomysłem irracjonalnym, bo ludzie w tym samym wieku są na bardzo różnych poziomach, a ten sam człowiek jest na różnych poziomach w różnych dyscyplinach. Jest to właściwie najgorszy wariant szkoły, jaki można sobie pomyśleć.

S.Z.: A uczeń, który dostaje same szóstkki albo same piątki jest fałszem?

D.K.-S.: Na pewno jest pozorem, dlatego że jest to zazwyczaj efekt etykiety – stąd potem kłopoty tych uczniów, tzw. prymusów, przy zmianie szkoły. Jest to również dość niedobry trening, kiedy nie uczymy radzić sobie z porażką. Ale pamiętam, że mój syn w liceum miał wychowawcę, który na wywiadówce wymieniał między innymi uczniów mających najwyższą średnią ocen, po czym skomentował: „tylko nie wiem, po co”, ponieważ uważał, że uczniowie powinni się uczyć głównie tych przedmiotów, które ich szczególnie interesują. Zwróćmy uwagę, że w Polsce, jeśli dla swojego dziecka wykupujemy korepetycje, to poza okresem przed maturą są one z przedmiotów, z których ktoś jest słaby. I na usta ciśnie się pytanie: „**po co uczyć łabędzia biegać**”? Może lepiej rozwijać jego umiejętności latania czy pływania, jeśli to jest jego mocną stroną i na tym może budować swoją przyszłość.

S.Z.: Przekornie znów: może łabędzie uczymy biegać dlatego, że są takie regulacje w systemie, które mówią, że one muszą umieć biegać?

D.K.-S.: Tak, ale wystarczy program minimum, pewna podstawowa wiedza, natomiast nie ma potrzeby wysyłania dzieci na korepetycje, czyli zabierania im czasu, który mogłyby spożytkować na rozwijanie w sobie czegoś, co może być kiedyś podstawą ich radzenia sobie – zawodowego czy jakiegokolwiek innego, i poświęcania pieniędzy, czasu, wysiłku na coś, do czego nie są predestynowane i co nie jest dla nich takie istotne.

S.Z.: Konserwatyści powiedzieliby, że wpisujesz się swoimi wypowiedziami w ogólny wizerunek upadku kultury, literackiej nawet – nawiązując do wcześniejszych wypowiedzi. W każdym razie myślę sobie, że Twoje stwierdzenia pomogły mi zrozumieć jedną rzecz, że taka całkowita centralizacja w zasadzie prowadzi do ślepoty na oczywistości.

D.K.-S.: Jeżeli już mówimy o kulturze, to myślę, że można rozważyć, czy do upadku kultury nie prowadzi trwanie w czymś, co jest już nieadekwatne kulturowo, np. pozostając już przy literaturze, powstaje pytanie: „dlaczego w szkole uczymy uczniów rozumienia kultury w odwrotnej kolejności?” Zamiast zacząć od literatury współczesnej, która mówi do nich ich językiem, jest dla nich czytelna, i przechodzić do przeszłości, do coraz bardziej odległych kultur, żeby je rozumnie odczytać, my robimy dokładnie odwrotnie. Zaczynamy od, powiedzmy, *Legendy o św. Aleksym* i właściwie do terażniejszości nie zdążymy już dotrzeć. W międzyczasie duża część uczniów zdążyła zniechęcić czytanie i nie umie też sięgnąć po książki współczesne. Gdybym atakowała szkołę, która, co prawda w tradycyjnym wymiarze, ale jest znakomicie wydolna i przygotowuje ludzi do uczestnictwa w kulturze, wtedy powiedziałabym, że rzeczywiście jest tak, iż być może proponuję zbyt ryzykowne rozwiązania. **Ale szkoła nie jest wydolna. Nie radzimy sobie kulturowo.** Ogromne grupy młodzieży są wykluczone ze szkoły, mamy duży odpad szkolny, czego dowodzą między innymi wieloletnie badania Z. Kwiecińskiego¹⁰. Środowiska wielkomiejskie są w dobrej kondycji, bo są demograficznie i ekonomicznie uprzywilejowane, natomiast środowiska peryferyjne, dalekie od aglomeracji miejskich, są w tragicznej sytuacji. W związku z tym myślę, że jednak trzeba samokrytycznie popatrzeć na to, co oferujemy i zastanowić się, dla kogo jest taka szkoła i czyje interesy załatwia.

S.Z.: A skoro trudno nam odpowiedzieć na to pytanie, to może przejdźmy do kwestii trochę bardziej ogólnej, a mianowicie chciałbym porozmawiać z Tobą o statusie teorii we współczesnej dydaktyce. Jak zauważasz w jednym ze swych tekstów, najważniejszym obszarem każdej dyscypliny jest teoria. Jednak wydaje mi się, że we współczesnej polskiej pedagogice *sui generi* mamy do czynienia z taką sytuacją, którą można by opisać jako regres teorii – tutaj chciałbym nawiązać do koncepcji „końca wielkich narracji” Lyotarda; podejrzewam, że polscy nie tylko pedagodzy za bardzo uwierzyli Lyotardowi.

D.K.-S.: Powinniśmy zadać sobie pytanie: „co właściwie oznacza koniec wielkich narracji i jak się możemy w tym odnajdywać”? Zmienił się status „wielkich narracji”, ale jednocześnie utrata gruntu pod nogami spowodowała, że wiele osób gwałtownie zwróciło się ku fundamentalizmom, które są największymi z „wielkich narracji”. Możemy przejść przez różne okresy „rozwojowe”, możemy najpierw cieszyć się samą destrukcją, jest to rodzaj aktu zniszczenia – choć to nie jest destrukcja agresywna, ale twórcza, jakiej dokonuje dziecko, kiedy rozbija budowlę, którą samo postawiło, ponieważ zawiera się w tym akcie element zmiany i poczucie własnej, nowo odkrytej mocy: „mogę coś nagle

¹⁰ Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; tenże, *Wykluczanie*, Toruń 2002.

zupełnie zmienić – przed chwilą było takie, a teraz go nie ma albo wygląda zupełnie inaczej”. Może to też być faza: „po prostu jestem przeciw”, jaką przechodzą nastolatki, i to też ma znaczenie, ponieważ jest to moc budowania własnej tożsamości, odrębności. W odniesieniu do pedagogiki tworzenie własnej narracji byłoby skierowane *przeciw* temu, co „odwiecznie” narracyjnie ustalone, tylko dlatego, żeby poczuć, że można ją samemu wytwarzać. Natomiast potem przychodzi taki okres, dorosłości powiedzmy, **radzenia sobie z brakiem „wielkich narracji” i to jest okres dość niewygodnej odpowiedzialności**. Ani to nie jest zamieszkanie na pustej planecie, gdzie wszystko budujemy od nowa, ani to nie powinna być próba kolonizacji, zniszczenia tego, co było, żeby wprowadzić wyłącznie swoje znaczenia, tylko próba odnalezienia się na terenie już zamieszkałym, ale otwartym gościnnie na to, co mamy do zaoferowania. Czyli, „upadek wielkich narracji” tak naprawdę jest bardzo trudny, on nie jest bezbołowiem, jak niektórzy uważają. Wręcz przeciwnie, wymaga od nas znacznie wyższych kompetencji i brania na siebie odpowiedzialności za to, co myślimy, co wybieramy. W książce *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści* Furedi¹¹ ubolewa nad pojawieniem się relatywizmu poznawczego. Jego ujęcie jest trochę czarno-białe, bo zakłada, że jeżeli nie ma tego, co było, to nie ma nic. Jednak sceptycyzm wobec tego, co było, to nie nihilizm czy abnegacja kulturowa, to wzięcie na siebie odpowiedzialności – odważne i niekomfortowe – w sytuacji, gdy nikt niczego nie rozwiąże za nas. „Koniec wielkich narracji” nie oznacza, że ich nie ma, one negocjują się w pewnej wspólnocie kulturowej, nie są zupełnie oderwane od niej. Stają się bardziej osobiste, w sensie nawet nie wąskoindywidualnym, tylko w tym, że jesteśmy za nie odpowiedzialni. Dlatego myślę, że teoretyzowanie jest ważne i w sensie tożsamościowym, i jako próba rozumienia. Dopiero próba przełożenia tego, co widzę, na teorię, albo próba spojrzenia na to, co widzę, poprzez jakąś teorię, umożliwi nadawanie temu jakichś sensów, relatywnych, bo wynikających z mojego świadomego wyboru teorii. Pomijanie opowiedzenia się po stronie wybranej teorii albo żonglowanie nimi czy używanie ich jako oczywistych, bo „wielkich”, jest niedobłą sytuacją, uniemożliwia porozumienie, chociaż – niestety – nie blokuje mówienia. Mówiąc słowami Wojtka Siegienia, doktoranta z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, na konferencjach pedagogicznych zdarzają się teksty, z którymi trudno się nie zgodzić, bo porażają oczywistością. To dowodzi banalizacji tych wypowiedzi.

S.Z.: Jaki jest zatem status teorii w dydaktyce?

D.K.-S.: W innym miejscu mówiłam o paradoksalnej ateoretycznej ogólności dydaktyki, to znaczy: z jednej strony **zarzuca się dydaktyce ateoretyczność** –

¹¹ F. Furedi, *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa 2008.

wskazując, że nie odszukuje ona swoich teoretycznych korzeni, a z drugiej strony nauczyciele mówią, że **dydaktyka jest oderwana od życia**, czyli że jest właśnie, jak to określają – zbyt teoretyczna. I ten paradoks polega, moim zdaniem, na tym, że dydaktyka za często czerpie swoją siłę z ogólników, a nie z pojęć ogólnych, a to są zdecydowanie różne strategie argumentowania. W ten sposób tworzy się sieć wyjaśnień pozornych, które nie mają żadnej mocy eksplanacyjnej. Nie wyrastają z badań, są jakimś modelem, może zdeformowanym Weberem, w sensie *typów idealnych*¹², czy tym, co Życiński nazwał *tlumaczeniami pozornymi*¹³, i wpisują się w ‘ontologię pozoru’ Staniszkis¹⁴: tworzenie rzeczywistości założeniowej, która nie istnieje, i nadawanie jej statusu ontycznego. Dydaktyka przestała rekonstruować swoje korzenie teoretyczne. Na przykład proponuje model wywodzący się z behawioryzmu, tylko że pseudo-behawiorystyczna dydaktyka wcale się do behawioryzmu nie przyznaje. A gdy próbuje nawiązać do innej aparatury pojęciowej, nie zgłębia teorii, z których te pojęcia pochodzą, by zrozumieć, w jaki sposób mogą zainspirować rzeczywistość zmianę w edukacji i jej rozumieniu, zamienia tylko brzmienie, dostawia słowo „należy”, i z teorii opisujących rzeczywistość tworzy instrukcje aplikacyjne, które, co oczywiste, nie działają, bo działać nie mogą. To trochę tak, jakby zbadawszy, jak dochodzi do powstania opadów deszczu, meteorolodzy sugerowali instrukcje ich wywoływania: „Należy zebrać wilgotne masy powietrza, schłodzić je unosząc do góry i wtedy wykropi się z nich deszcz”. Kuszące, ale mnie nie przekonuje. Dydaktyka stała się dyscypliną „czystą językowo”, to znaczy, że mówi trochę innym językiem niż pozostałe dyscypliny pedagogiczne i w związku z tym stała się „nieprzemakalna” dla języka czy koncepcji z innych obszarów, na przykład nie korzysta z nowej socjologii oświaty, która przecież niemal cała jest o wiedzy i o szkole. Jednak ten sposób myślenia w ogóle do dydaktyki nie przeniknął, albo przeniknął w zdumiewającej postaci. W kilku już wersjach słyszałam, jak dydaktycy nawiązują do teorii kodów językowych Bernsteina, poddając ją głębokiej deformacji, kiedy zaczyna się obwiniać uczniów o to, że posługują się kodem ograniczonym!

Dydaktyka z jednej strony powinna zrekonstruować swoje źródła teoretyczne, rozwinąć świadomość własnej teorii, którą uprawia, a często nie jest jej świadoma, a także powinna otworzyć się na „dydaktykę pogranicza”, na język i koncepcje, które nie są „czysto” dydaktyczne. Ponieważ tak naprawdę „czysta” dydaktyka to po prostu element wyrwany z całego jej potencjału. Można również się tym zajmować, natomiast jest to zamknięcie pola problemowego. Przykładowo, dydaktyk, który rozumie i jest gotów wykorzystywać do analizy

¹² Zob. M. Weber, „Obiektywność” poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego, tłum. M. Holona, [w:] tegoż, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, red. M. Holona, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.

¹³ J. Życiński, *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, PWN, Warszawa 1993, s. 186.

¹⁴ Zob. J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, In Puls, Warszawa 1989.

lekcji koncepcję przemocy symbolicznej P. Bourdieu, który potrafi prześledzić, jak szkoła wytwarza porażki uczniów posługujących się kodem ograniczonym, o którym pisze B. Bernstein (to tylko wybrane koncepcje), przestaje być dydaktykiem-urzędnikiem, którego granice zainteresowań wyznacza pytanie, jak zrealizować resortowy program nauczania i osiągnąć wynikające z niego cele, a staje się badaczem zjawisk nauczania jako powszechnie stosowanych praktyk społecznych, dekonstruktorem programu i służącej mu metodyki, a jego projekty mogą stanowić awangardę zmiany.

Gdybym natomiast miała mówić o kondycji teoretycznej nauczycieli, to mogę tylko rozłożyć bezradnie ręce i powiedzieć, że nauczyciele mają swoje teorie naiwne, i to dobrze, że je mają; problem polega na tym, że my się tymi teoriami nie interesujemy w trakcie studiów i nie pracujemy ze studentami nad ich rekonstrukcją, zatem oni nie mają do niej dostępu – używają ich, interpretują rzeczywistość uważając, że „tak się robi, bo to jest szkoła”. Do tego wszystkiego pojawił się rodzaj antagonizmu, polegającego na tym, że nauczyciele nie lubią teoretyków dlatego, że ci nie mówią do nich językiem przystającym do ich doświadczeń – i w tym jest wiele racji, ponieważ my, naukowcy, nie mamy praktyki w szkole. Zarzucamy szkole, że oferuje wiedzę niezwiązaną z osobistymi doświadczeniami uczniów, a sami mówimy do nauczycieli w oderwaniu od ich codzienności, a ich codziennością jest przyjście do klasy, wypełnienie dziennika, prowadzenie lekcji – i tę lekcję powinni zobaczyć inaczej, z bardzo różnych perspektyw. My im tego, niestety, nie umożliwiamy.

S.Z.: Czyli, wracajmy do szkół.

D.K.-S.: Tak, to zmieni nasze bycie w szkole wyższej, w której, jak sądzę, chodzi o **systematyczne wypracowywanie warunków edukacji, warunków uczenia się, w których tworzylibyśmy wspólnotę uczącą się**. W naszym Instytucie próbujemy uniwersytet otworzyć na nauczycieli, zapraszamy ich na różnego rodzaju spotkania, i to jest dobre doświadczenie. Natomiast ostatnio uświadomiłam sobie, iż na te spotkania nie zapraszamy uczniów, na wszelki wypadek nie mówimy uczniom, że w szkole jest pod pewnymi względami źle. Może boimy się tego pomysłu, a jest on chyba wart realizacji: może należałoby na konferencję, na której omawia się systemy edukacyjne z perspektywy pedagogiki krytycznej, zaprosić uczniów liceów, gimnazjów, może z nimi powinniśmy porozmawiać? Choć dużo mówimy o emancypacji, to na razie zgodziliśmy się mówić o niej z nauczycielami, a uczniowie to jednak ci, których głosy krytyczne sami wyciszamy i nie przyznajemy się do mizerni, którą im oferujemy społecznie.

S.Z.: Z czego ta bariera wynika?

D.K.-S.: Może z bezkrytycznego przywiązania do asymetrii statusów dorosłych oraz dzieci i młodzieży. Warto o tym pomyśleć, ponieważ dostrzeżenie bariery jest zawsze światłem w tunelu, nadzieją, że zmiana jest możliwa. Akt dokonywania zmiany jest tu bardzo ważny.

S.Z.: Zmiany jak rozumianej?

D.K.-S.: Nie mam poczucia, że zmiana ma zmierzać „ku lepszemu”, natomiast myślę, że samo dokonywanie zmian jest dla kondycji ludzkiej zasadnicze, bez nastawienia, że na pewno „będzie lepiej”, po prostu „będzie inaczej”. I to „będzie inaczej” powoduje, że możemy jako ludzie funkcjonować i doświadczać rzeczywistości mając w niej swój udział, a nie tylko dryfując w tym, co ona niesie.

S.Z.: Czy te zmiany nie musiałyby zachodzić przynajmniej obok siebie, aby nie prowadzić do kolizji?

D.K.-S.: Kolizja bywa twórcza, kiedy nie jesteśmy nadmiernie przywiązani do swoich pomysłów. Dokonywanie zmiany, eksperymentowanie, wypróbowywanie nowych idei, nowych strategii, to jest, według mnie, kluczowe edukacyjnie.

S.Z.: Zatem, idźmy do szkoły i eksperymentujmy.

D.K.-S.: Tak, chodźmy.

Bibliografia:

- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008
- Dąbrowski M., *Arytmetyczny potok*, <http://www.trzecioklasiści.cke-efs.pl>. 15.04.2010
- Furedi F., *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualności?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa 2008
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, tłum. T. Szkudlarek i inni, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009

- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, PWN, Warszawa 2000
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 2006
- Staniszki J., *Ontologia socjalizmu*, In Puls, Warszawa 1989
- Weber M., „Obiektywność” *poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego*, tłum. M. Holona, [w:] tegoż, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, red. M. Holona, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Wygostky L., *Wybrane prace psychologiczne*, t. 1, tłum. E. Fleszerowa, J. Fleszer, PWN, Warszawa 1971
- Zamojski P., *Myslenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólnosci pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198)
- Życiński J., *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, PWN, Warszawa 1993

Summary

Beyond the culture of supervision: experimenting at and with school

The question concerning the „basic questions” in education can be understood as a permanent, never-ending questioning of the conditions of development and the projects of a leading path to things we find important. The role of didactics is to address the school practice scientifically. This approach is still barely present in Polish pedagogy, which results in scarcity of research conducted in schools as well as in a small number of experimental schools, which could undermine the dominant model of teaching. It also leads to an algorithmisation of didactics and to the reproduction of the current reality instead of its change. Hence it is important to see the creative power of chaos in didactics, which allows to open to a variety of experiences and ways of thinking engaged in classrooms, and also to construct a conscious model of civil involvement.

Zadanie krytyki i redefinicja praktyczności – ku pedagogice uwikłanej w humanistykę

z profesorem **Robertem Kwaśnicą** rozmawia
dr Piotr Zamojski

Piotr Zamojski: Panie Profesorze, kiedy umawialiśmy się na naszą rozmowę, powiedział Pan, że pytanie o „kwesie pierwsze w pedagogice” uruchomiło namysł, który początkowo wydawał się oczywisty i zupełnie jasny, aby później okazać się coraz bardziej złożonym.

Robert Kwaśnica: Tak. Pojawił się u mnie pewien rodzaj entuzjazmu, ponieważ ze względu na obowiązki, które pełnię w uczelni, mam bardzo mało czasu na zajmowanie się samą pedagogiką, a postawione przez Państwa pytanie było okazją do powrotu do pedagogiki. Takie powroty dokonywane z perspektywy czasu bywają kształcące. Dokonując przeglądu ważniejszych problemów w pedagogice początkowo rzeczywiście wydawało mi się, że łatwo skonstruować ich wyczerpującą listę. W trakcie tej pracy okazywało się jednak, że kolejne pomysły, które przychodziły mi do głowy, po jakimś czasie wydawały się nie tak ważne jak przy pierwszym oglądzie, a w zasadzie wtórne i już jakoś tam przez pedagogikę „obsłużone”. Postanowiłem zatem potraktować to pytanie jako okazję do wypowiedzi zupełnie osobistej, wskazującej na to, co dla mnie jest w pedagogice „kwestią pierwszą”. To, o czym mówiłem przed chwilą: długa lista pedagogicznych „hitów” i ich późniejsza eliminacja w namyśle, brało się z trochę podręcznikowego podejścia do postawionego przez Państwa pytania. Postanowiłem zatem pytać się siebie: jakiej wiedzy, jakiej aktywności, czy jakiej rozmowy brakuje mi w pedagogice, no i wtedy odkryłem coś, co nie było dla mnie nowością, czyli wróciłem do swoich, ustalonych przed laty, zainteresowań i w tej perspektywie próbowałem nazwać to, co wydaje mi się dosyć ważne w pedagogice.

P.Z.: Co zatem jest dla Pana ważne w pedagogice?

R.K.: Są to sprawy z dwóch porządków. Jeden jest określony przez pytania: „czym pedagogika powinna się zająć?”, „jakie pytanie powinna uczynić tema-

tem swojego myślenia?”. Drugi porządek koncentruje się wokół pytania: „co pedagogika powinna zrobić ze sobą?”.

Jeśli chodzi o pierwszą perspektywę, to różnie można nazwać to, czym się pedagogika powinna zająć. Nazwy są tu ważne, bo można posłużyć się nazwą dobrze już znaną, przez co jakoś tam obrosła schematami i dlatego utrudniająca dostrzeżenie tego, co w istocie ten problem czy to pytanie kryje. Gdyby używać takiego języka, do jakiego przywykliśmy, to powiedziałbym, że pedagogika odłożyła pytanie o kompetencje krytyczne jako cel wychowania czy cel kształcenia. Pedagodzy dość powszechnie zgadzają się dzisiaj, że mamy do czynienia z pewną dysproporcją skuteczności w realnym sprawstwie wychowawczym trzech wielkich wychowawców: domu, edukacji instytucjonalnej i kultury popularnej. Dysproporcja ta polega na tym, że z jednej strony żyjemy taką iluzją, że tak naprawdę młode pokolenie wychowywane jest w domu i w szkole, a do tego dodaje się czasem, że pomaga lub przeszkadza w tym kultura typu „pop”. Tymczasem wydaje się, że jest odwrotnie, to znaczy że dominującą rolę odgrywa ten trzeci wychowawca z Internetem na czele, natomiast uzupełniającymi jego działanie – już z mniejszym skutkiem – są dom i szkoła. Toteż rodzi się pytanie trochę odmienne od stawianego dotychczas. Dotychczas pytaliśmy: „jak sprawić, aby dziecko wiedziało to, co wiedzieć trzeba?” i dbaliśmy o to, żeby tę wiedzę pomnażać, wzbogacać, kompletować. Natomiast teraz należałoby zapytać o to, jak dziecko wie, jak nabywa tę wiedzę, jaką władzę ma nad nią ta wiedza. Mówiąc zupełnie wprost: należałoby zatroszczyć się nie tylko o to, aby dzieci coraz więcej wiedziały, ale o to, aby zdobywały coraz większą kontrolę nad tym, co ta wiedza z nimi robi. Czyli wracamy do doskonale znanego już pytania o to, jak rozszerzyć możliwości naszej wolności, jak zagwarantować dziecku, aby zdobywając wiedzę, chłonąc kulturę, jednocześnie nie utraciło zdolności do mówienia własnym głosem. Od razu dodam, że nie ulegam iluzji i wiem, że – mówiąc za Heglem – „sowa Minerwy wylatuje o zmroku”. Wiem, że dopiero *ex post* jesteśmy w stanie przyjrzeć się uwarunkowaniom naszej wiedzy i tego, co ona z nami robi, ale nawet to jest cenne. Nie wierzę, że można w pełni zapanować nad swoją wiedzą i nie dać się zwieść. Ostatnie dni – nawiązując do tych realiów, które nam są bliskie – są przykładem, jak groźne jest to zjawisko w skali społecznej, jak groźni są ludzie, którzy naiwnie dają wiarę pewnym poglądom, przekonaniom, pewnemu sposobowi rozumienia, który im się podstępnie czy dyskretnie serwuje. Jak w ten sposób stają się pozbawieni wolności, chociaż mają ją na ustach.

P.Z.: Wydaje się zatem, że mamy do czynienia z pewnym przesunięciem procesów edukacyjnych na zewnątrz tych dwóch głównych instytucji społecznych, które do tej pory nimi zawiadywały (rodzina i szkoła), do szeroko rozumianej kultury popularnej. O ile Pana dobrze zrozumiałem, ta sytuacja wymaga od owych dwóch pierwszych wychowawców zmiany, zmierzającej w kierunku wy-

posażania podmiotów edukacyjnych w kompetencje do radzenia sobie z byciem w popkulturze, która coś nam sugeruje, uczy nas czegoś i ukierunkowuje na pewne typy działania, ale o tym za wiele nie mówi, nie tłumaczy się z tego.

R.K.: Mówiąc nieco metaforycznie, ważne jest, żeby budować odporność na serwowane nam schematy myślenia i działania. Zdolność krytycznego myślenia jest rodzajem odporności. W kulturze popularnej mamy odpowiedzi na pytania fundamentalne dla młodych ludzi. Z jednej strony pojawia się pytanie o to, jaki jest świat, na które ta kultura daje odpowiedź uspokajającą. Z drugiej strony jest to pytanie o to, kim być i wedle jakich reguł i zasad postępować. Oczywiście nikt nie występuje *ex cathedra*, powiadając: „oto właśnie młodzi ludzie macie przepisy na życie”. Te przepisy są dyskretnie przekazywane. Chodziłoby więc o zdolność do myślenia krytycznego, które stałoby się rodzajem szczepionki, odruchu braku posłuszeństwa wobec tych pouczeń płynących z kultury popularnej. Gdy rozmawia się z rodzicami, którzy są prawdziwie zainteresowani wychowaniem swoich dzieci, to oni w pełni się z takim myśleniem zgadzają. Oni na co dzień doświadczają rywalizacji z tym wielkim wychowawcą – kulturą popularną. Rodzice zauważają, że ich przekaz nie jest brany pod uwagę, przegrywa w konkurencji z tą kulturą.

P.Z.: Powiedział Pan o tego typu kulturze, że ona generuje uspokojenie obrazu świata. Z czego to może wynikać? Na czym to polega?

R.K.: Nie chcę się silić na jakieś głębsze analizy, ale można mieć taką hipotezę, że chociaż kultura popularna jako całość nie jest jakoś intencjonalnie przez kogoś tworzona, to składa się w pewne spójne zbiorowe działanie, które zmierza do tego, aby przygotować sprawnego konsumenta. Nie obywatela, lecz sprawnego konsumenta. Obywatel, to jest ten wzorzec, który tracimy, przegrywając z popkulturą. Sprawny konsument to człowiek, który nie robi sobie problemów z pytaniem o porządek tego świata, tylko jest skoncentrowany na celach: kupować i gromadzić środki, które są do tego niezbędne oraz być z tego wszystkiego zadowolonym. Optymizm jest obowiązkiem konsumenta.

P.Z.: I na tym polegałoby owo uspokojenie obrazu świata?

R.K.: Tak. Poza tym jest to konkurencyjna, bardzo atrakcyjna dla społecznej wyobraźni wizja świata i życia w tym świecie. Ta zbiorowa wyobraźnia okazuje się w swojej masie wspólnym oczekiwaniem na jakąś pocieszającą, dobrą, uspokajającą myśl. Myśl łatwą, taką, która mówi: „nie przejmuj się innymi narracjami, które opisują świat i życie ludzkie jako dosyć zagadkowe, bo wszystko jest jasne”.

P.Z.: Czyli rodzaj anihilacji wszelkich dysonansów poznawczych na rzecz kreacji dobrego samopoczucia i stanu powszechnej szczęśliwości?

R.K.: Tak. Tu trzeba jeszcze koniecznie dostrzec analogie ze społeczeństwami totalitarnymi. Współczesny totalitaryzm właśnie na tym polega, że nawiązuje do tego mechanizmu. Wszyscy mają rozumieć świat podobnie, mają go widzieć jako bezproblemowy i powołany do tego, by nam sprawiać przyjemność. Kierując się taką ujednoczoną wizją świata ludzie starają się w podobny sposób działać. Różnica z totalitaryzmem starego typu, w którym to władza autorytarna narzucała wszystkim ową jednolitą wizję świata i dopuszczalne sposoby działania w nim, polega na tym, że jego współczesna wersja jest niejawna. Ten współczesny nam totalitaryzm jest ukryty, nie mówi o sobie: „chcemy was wszystkich nauczyć podobnego myślenia i podobnego działania”. To poprzedni mówił: „my chcemy wychować nowy typ człowieka”. Był to totalitaryzm zdekonspirowany – sam ujawniał swoje intencje. Łatwiej było zatem pobudzić zbiorowe myślenie przeciwko niemu. Totalitaryzm współczesny jest natomiast bardzo dobrze zakonspirowany. Dlatego potrzebne jest kształcenie kompetencji krytycznych, jako zdolności dekonspiratorskich.

P.Z.: Skoro tym powinna zająć się pedagogika, to co powinna ona zrobić ze sobą? Jak zatem wygląda pytanie o „kwestie pierwsze” w drugim wymienionym przez Pana porządku?

R.K.: Jedno zadanie w tym wymiarze wydaje mi się łatwiejsze do nazwania. Pedagogika powinna zrobić porządek ze swoim myśleniem o praktyczności. Drugie jest natomiast trudniejsze do określenia, ale powiedzmy, że pedagogika powinna zadbać o autoprezentację na użytek sfery publicznej.

Jeśli chodzi o zadanie pierwsze, być może to, co chcę powiedzieć, nosi znamiona banału, ale ciągle mam wrażenie, że pedagodzy jednak wierzą w uniwersalną praktyczność techniczną. Wyrazem tej wiary jest przekonanie, że w pedagogice chodzi o opracowanie reguł skutecznego działania wychowawczego o uniwersalnym zasięgu. Ja się zdecydowanie z tym nie zgadzam, ale nie jestem przeciwko opracowywaniu reguł działania praktycznego. Należałoby jednak powiedzieć, że owe reguły praktycznego działania mają status przykładu. I jak każdy przykład udzielają rady z zastrzeżeniem ograniczającym zakres jej zastosowania. Przykład zawsze mówi: „ktoś w danych warunkach, postępując w taki a taki sposób, doszedł do takich, a nie innych skutków, a Ty – Czytelniku, Odbiorco, Nauczycielu – możesz z tego przykładu skorzystać, możesz spróbować to powtórzyć w swoich warunkach, w swoim wykonaniu, z góry wiedząc, że jest to reguła, która nie daje gwarancji sukcesu. Działasz bowiem w innych warunkach i jesteś innym człowiekiem niż ten, który opracował regułę. Z góry musisz wiedzieć, że to tylko przykład i wzorując się na nim mo-

żesz inspirować się tym pomysłem, możesz próbować go powtarzać, ale musisz się liczyć z koniecznością zmian, a czasem również z koniecznością odrzucenia tego pomysłu”. Jeżeli pedagogika nie dostrzeże tej różnicy między praktycznością techniczną rozumianą jako zestaw wzorców postępowania o uniwersalnym znaczeniu a praktycznością techniczną jako dostarczaniem przykładu dobrego działania, to zdominuje nas „Superniania”.

Problem z praktycznością polega zatem po pierwsze na tym, że tę metodyczną czy techniczną praktyczność traktujemy jako uniwersalną, tymczasem pedagogika jest od tego, żeby doradzać, ale to, co radzi, ma tylko status przykładu. Inną sprawą jest natomiast to, że zapominamy o pewnej odmianie praktyczności, którą można nazwać hermeneutyczno-krytyczną. Wiąże się ona z tym, o czym rozmawialiśmy przed chwilą, to znaczy z kompetencjami krytycznymi. Tu musimy odwołać się do przykładu. Dostyc często w odpowiedzi na swoje wystąpienia (próbujące dokonywać jakiejś hermeneutycznej refleksji) słyszę pytania: „No i co z tego?”, „Jaką mamy z tego korzyść?”. Próbuję wtedy wyjaśniać, że jest to również praktyczność, że z tego również coś wynika, że analizy hermeneutyczno- -krytyczne dają do myślenia. Praktyczność tego rodzaju wiedzy polega na tym, że ona wzbudza w drugim pytanie i do owego zagadniętego pytania apeluje o myślenie. Jest to apel mówiący: „to jest pytanie, możesz je po swojemu zrozumieć i po swojemu musisz znaleźć drogę do odpowiedzi”. To jest praktyczność ciągle zapomniana i niedostrzegana.

Niedawno w trakcie swojego seminarium prof. Zbigniew Kwieciński analizował przykłady różnych pedagogii, które bez skrępowania odpowiadały na pytania o to, jaki powinien być świat i jaki powinien być człowiek. W czasie dyskusji padło pytanie: jak to się dzieje, że pedagog nie dostrzega pewnej niestosowności, kiedy bierze się za pytania, przy których inni humaniści raczej milczą lub wypowiadają się niezwykle ostrożnie. Pedagog natomiast nie wiadomo skąd ma poczucie pewności w tej materii. Jednym z wyjaśnień tego stanu rzeczy jest to, że pedagog uważa, że na takie pytania da się odpowiedzieć w taki sposób, by odpowiedź była technicznie stosowna. Tymczasem są to raczej pytania, na które należałoby odpowiadać demonstrując poglądowo swój namysł nad kondycją ludzką i zachęcając innych do podobnego myślenia. Nie o to idzie, by „pomagać” w uwalnianiu się od tych pytań poprzez dostarczenie gotowych, zamkniętych odpowiedzi, ale o to, by włączyć się do rozmowy w związku z pytaniami, przez które wszyscy jesteśmy zagadnięci. Pedagog zamiast spojrzeć na siebie jako na uczestnika tego dyskursu, tej rozmowy, stawia się raczej w roli kogoś, kto przychodzi do tych jakoby naiwnych rozmówców i powiada: „tak jest, człowiek jest taki i taki, a cele należy postawić przed nim takie i takie”.

P.Z.: Czuję, że tym samym zbliżamy się do kwestii kłopotu z autoprezentacją.

R.K.: Tak – jest to kłopot olbrzymi. Rozpocznę od przykładu. Jeszcze niedawno wśród humanistów dało się zaobserwować manierę, która sprowadzała się do tego, że na dźwięk słowa *matematyka* robili oni dziwne miny i dawali do zrozumienia, jak mało interesujący, albo nawet obcy jest dla nich ten rodzaj wiedzy. Zakładano wówczas, że humaniści mają inne predylekcje, inne skłonności do myślenia. Ostatnio spotkałem się natomiast z całkiem odwrotną sytuacją, w której bardzo zacny i znany profesor nauk ekonomicznych, rektor jednej z wyższych uczelni w gronie oficjalnym z dumą przyznał się do tego, że nie wie, czym jest pedagogika i wołałby o tym nie wiedzieć, a studentów pedagogiki przestrzegąłby przed podejmowaniem studiów wysokiego ryzyka, ponieważ pedagogika może im zaszkodzić. W jednym zdaniu powiedział zatem: „nie wiem, co to jest pedagogika i w zasadzie mnie to nie interesuje”, natomiast już w drugim zdaniu powiedział: „ja wiem, czym jest pedagogika – pedagogika szkodzi”. Oczywiście była to wypowiedź ironiczna, a właściwie brutalna kpina z pedagogiki. Ze względu na oficjalne grono złożone głównie z ekonomistów, politologów i przedstawicieli nauk technicznych niezwykle trudno było znaleźć sposób na obronę pedagogiki wobec tego ataku, to znaczy znaleźć sposób wyjaśnienia temu gronu, że pedagogika jest bardzo ważną częścią humanistyki. Jednak w tej obronie napotkałbym jeszcze jedną przeszkodę, naraziłbym się bowiem na argumenty, że to, co mówię, to raczej projekcja, życzeniowa wizja, jakiś pomysł na przyszłość. Każdy z moich rozmówców natychmiast bowiem zaproponowałby dowodząc, że zna inną pedagogikę niż ta, o której ja mówię, że zna takie uczelnie, w których pedagogikę uprawia się w groteskowy sposób, zna pedagogiki, które są zredukowane do książki kucharskiej. I to jest rzeczywisty problem. Z jednej strony nie ulega wątpliwości, że pedagogika, myślenie o edukacji, pytanie o wychowanie należą do fundamentalnych pytań humanistyki. Z drugiej strony jest tak pod warunkiem, że odpowiadamy na owo pytanie nie wychodząc z roli humanistów. Czyli odpowiadamy na nie mając świadomość niesamowitego uwikłania problematyki edukacyjnej w przeróżne dziedziny wiedzy. Jeżeli tak próbujemy to robić, to pedagogika staje się istotnym elementem myślenia humanistycznego. Wiadomo jednak, że pedagogika bywa uprawiana w sposób, który zaprzecza temu uwikłaniu. Ponieważ zbliżamy się do końca tej rozmowy, trzeba powiedzieć, że w dzisiejszej sytuacji pedagogiki jest także zapowiedź lepszej przyszłości. Mianowicie, w młodym i średnim pokoleniu pedagogów to, o czym mówię, jest prawdopodobnie odbierane jako banał. Cały ten problem jest zatem prawdopodobnie kwestią pokoleniową. Dla młodych zajmujących się pytaniami pedagogicznymi w sposób humanistyczny jest oczywiste, że tak trzeba to robić. Na szczęście takich młodych jest coraz więcej. Oni jednak nie doświadczyli jeszcze negatywnych skutków tego fatalnego obrazu pedagogiki w sferze publicznej, który redukuje ją do książki kucharskiej – to jest jeszcze przed nimi. Być może pewnym sposobem na zmianę tego obrazu pedagogiki jest zmiana pokoleniowa w samej pedagogice.

P.Z.: Jednocześnie jednak jest tak, że wielu spośród tych młodych pracuje w środowiskach, które są poznawczo martwe, w których brak jest pedagogów-humanistów. Wychowani w takiej „ziemi jałowej” skupiają się na „robieniu” awansu zawodowego, myślą o przechodzeniu przez jego kolejne stopnie, zamiast myśleć o rozwiązywaniu jakichś problemów społecznych. Wydaje mi się, że pedagogika dzisiaj jest raczej w kryzysie merytorycznej rzetelności, który dotyczy także pokolenia wstępującego. Myślę, że większość pedagogów akademickich dalej nie jest przywiązana do wizji uprawiania uwikłanej w humanistykę pedagogiki, i zamiast tego traktuje ją jako rodzaj zawodowego zajęcia, rzemiosła, w którym obowiązują pewne reguły przyjmowania do cechu. Trzeba zatem im sprostać, zrobić jakąś „robótkę” i na tej podstawie zostać włączonym.

R.K.: Nawiązując do wspomnianego już seminarium profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, ów kryzys merytorycznej rzetelności – jak Pan to trafnie nazwał – ma dwa oblicza. Z jednej strony jest to uprawianie pedagogiki w sposób nie mający nic wspólnego z humanistyką. Z drugiej strony – o czym bardzo trudno mówić – jest to upadek obyczajów, czy kryzys etyczny. Oczywiście można by to wyjaśnić taką, a nie inną organizacją nauki, systemu awansów zawodowych, czy, ogólnie mówiąc, grzechami czasu przeszłego, ale takie są ramy, w których trzeba funkcjonować etycznie. To jest oczywiście szerszy kryzys, który nie dotyczy wyłącznie środowiska pedagogów. To jest kryzys moralny dotyczący inteligencję w całości. Mamy tu do czynienia z czymś, co można by nazwać oswojeniem odstępowania od zasad. Owo odstępowanie nie jest już zachowaniem, które rzucałoby się w oczy i kogoś dyskwalifikowało. Jest ono raczej interpretowane jako przejaw sprytu, zaradności życiowej, i przyjmowane z uznaniem.

P.Z.: Czy ma Pan Profesor jakiś pomysł na to, jak wyjść z takiej prywatyzacji pedagogiki?

R.K.: Przede wszystkim powinny zniknąć te pedagogiczne uczelnie, wydziały czy instytuty, które nie mają kadry do prowadzenia studiów pedagogicznych. Po drugie uważam, że twórczość młodych pedagogów będzie wystarczającym pogładowym dowodem na to, że pedagogika jest humanistyką. Po trzecie chodziłoby o zmiany dotyczące awansów zawodowych w nauce polskiej, które oczywiście nie dotyczą już wyłącznie środowiska pedagogów. Odwołam się tylko do jednego elementu owej zmiany. Moim zdaniem, ostatnim stopniem uzyskiwanym w ramach prawem przewidzianej procedury powinien być stopień doktora. Na nim powinno się kończyć przyznawanie formalnych tytułów i stopni. Oczywiście to nie oznacza, że w tym miejscu miałyby się kończyć różnicowanie. Powinniśmy raczej powiedzieć: to jest miejsce startu, doktorat jest dowodem na to, że jestem zakwalifikowany do zawodu. Dopiero zależnie od tego, co napiszę

dalej, co dalej będę robił, będę mógł awansować albo nie. Nie byłoby jednak żadnych tytułów przyznawanych na stałe, tu trzeba by udowodniać ciągle, że jest się kimś, kogo warto czytać. Czyli trochę model anglo-amerykański, o którym już w Polsce myślano. Dwa lata temu prof. Musioł przedstawił na posiedzeniu KRASP-u opracowanie na temat ewentualnego zniesienia habilitacji i tytułu profesora. Były to wnikliwe analizy konsekwencji wprowadzenia takich zmian w Polsce, które nie potwierdziły – *notabene* nieco obraźliwych dla całego środowiska – obaw krytyków takiego pomysłu, wedle których po zniesieniu tych formalnych stopni ludzie nauki przestaną cokolwiek robić, a to dlatego, że po prostu zabraknie im motywacji.

P.Z.: Może mamy tutaj wybór między dwoma rodzajami założeń: albo zakładamy, że akademicy jako środowisko mają jakieś kompetencje etyczne, którym można zaufać i dlatego potrafią sami zarządzać swoim środowiskiem (przyjmują i promują tych, którzy coś robią, a wyrzucają tych, którzy nic nie robią), albo zakładamy, że akademicy *sui generis* są nieetyczni i trzeba ich pilnować, ciągle poddawać kontroli, ustalać dokładne kryteria, po spełnieniu których otwierają się jakieś możliwości itd.

R.K.: Jednak w tej drugiej sytuacji, kiedy zakładamy, że akademików trzeba dopingować, nieustannie kontrolować i z urzędu różnicować, jednych awansować, drugich ograniczać w ich możliwościach, *de facto* przyjmujemy politykę koncesjonowania. Właśnie taka polityka wprowadza mnóstwo pokus do naruszania zasad etycznych. Jeżeli dzielimy środowisko na sędziów i na tych, którzy są oceniani, to w naturalny sposób wytwarzamy takie pokusy. Zatem pod hasłem: „zatroszczmy się o nich, przypilnujmy ich, wyznaczmy im drogi kariery, bo oni sobie sami z tym nie poradzą”, to pilnowanie rodzi tak dużo zła, że zupełnie unieważnia początkowy zamiar.

P.Z.: Bardzo dziękuję Panu Profesorowi za tę rozmowę.

Summary

Critic as a task and redefinition of practice – towards pedagogy entangled in humanities

First issues in pedagogy are considered in two orders: what should be main interest of pedagogy, and what should pedagogy do with itself. First perspective implies the return to the question of critical competences as a goal of education, seen now in a context of domination of the „third teacher” (apart from family and school): economical – pop culture. This question demands to change pedagogy perspective of asking from „what a kid should know?”, into „how kids know?, how do it comes to this knowledge?, what power do this knowledge has over those kids? etc.”. The second perspective implies a turn from understanding educational practice as a technology into hermeneutic-critical one. Practice of this kind has a power to awake questions in the other, and induce a process of thinking which effects are unforeseeable.

RECENZJE – INSPIRACJE – DYSKUSJE

Lech Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki*
 II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na
 księgę jubileuszową, Wydawnictwo Adam Marszałek,
 Toruń 2009, ss. 691

Kolejna książka Lecha Witkowskiego, a z tego, co policzyłem na swojej półce, to już jedenasta w jego dorobku, pokazuje ponad wszelką wątpliwość, że Autor wcale nie zamierza żyć z wypracowanego kapitału symbolicznego. Mało tego, nie tylko nie próbuje czegoś zamykać czy sumować w swoim bogatym i bardzo zróżnicowanym dorobku, lecz odwrotnie, dedykowana mu rok wcześniej księga jubileuszowa¹ stała się pretekstem do erupcji nowych idei, tropów i inspiracji, które przybrały postać ogromnego (rozmiarem tematyki i (za)wartością refleksji) dzieła, będącego dla dorobku i znaczenia polskiej humanistyki, a zwłaszcza pedagogiki, ważnym etapem i osiągnięciem.

Lech Witkowski w swojej dosyć niestandardowej i jak na nasze warunki wręcz zaskakującej odpowiedzi na księgę jubileuszową, jak sam się wyraził, za dar myśli innych musiał odpowiedzieć swoim darem dynamicznych i otwartych przemyśleń. A że jest to dar niezwykły, nie mam najmniejszych wątpliwości, nie wystarczy mu bowiem jakaś tam „rocznicowa gadanina lub pisanina”, odrobiona pańszczyzna i sformalizowane towarzyskie spotkanie „przyjaciół mądrości”. Jako człowiek czynu nie zgadza się na marnowanie czy zabijanie czasu w szacownej roli celebryty. W jego działaniu (czasami mam wrażenie, że jest jakąś czytającą i piszącą maszyną) on sam, inni oraz nasz wspólny świat nie może ginąć w rozmazanych szarościach codzienności lub ostrych, aczkolwiek prostackich podziałach na czarne i białe, lecz w swoim działaniu i w działaniach innych oczekuje ożywczej wielobarwności. Zgodnie chociażby z reflek-

¹ Recenzowana tu książka L. Witkowskiego (Srebrna Księga) jest odpowiedzią i pretekstem do dialogu z współautorami książki (Złota Księga) wydanej z okazji 35-lecia pracy naukowej i dydaktycznej: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, ss. 1031. Warto na marginesie zauważyć, iż wymieniona inicjatywa redaktorów spotkała się z wyjątkowym odzewem (ponad 60 osób) środowiska akademickiego w Polsce i za granicą, że tylko wymienię jego najwybitniejszych przedstawicieli, takich jak B. Skarga, Z. Bauman, W. Okoń, H. Giroux, Z. Kwieciński, M. Dudzikowa, B. Śliwerski, Z. Melosik i wielu innych, w tym kolegów i przyjaciół Jubilata, a nawet uczniów.

sją F. Nietzschego, że *nasze działania świecą na przemian różnymi barwami, rzadko są jednoznaczne*², nawet nie próbuje jakiś znaczących uogólnień, czy „maskowania” różnorodności jakimis redukcjami czy hipostazami.

W ten sposób również, a może przede wszystkim, radosne obchody rocznicowe nie mogą być przez niego potraktowane z przymrużeniem oka, a okazjonalne wystąpienia znakomitych przedstawicieli elity akademickiej muszą być zupełnie na serio zderzone z buntem pesymisty, upubliczniającego w recenzowanej tu książce *niezgodę na nieakceptowane stosunki i patologiczne reguły gry* (s. 23). Istotne jest, że w tej grze („na serio”) wcale nie chodzi przede wszystkim i tylko tu i teraz o wysoką stawkę (choć, jak stwierdza Autor: *To stawka jakości naszej kultury umysłowej i codzienności akademickiej*), o wygraną za wszelką cenę, ale o czytelne i sprawiedliwe reguły gry, w której ewidentnie zauważymy, iż ktoś oszukuje, ktoś jest gamoniem, a ktoś proponuje odważne posunięcia.

Kto jest w niej kim, oraz co jest w niej czym (w tej grze „na serio”) próbuje właśnie rozwikłać w prezentowanej książce Lech Witkowski, wcale nie dlatego, że wie najlepiej, co jest, i co być powinno, bo jak pisze: *Jestem przypadkiem beznadziejnym*, ale dlatego, że wyjątkowo stara się grać *fair play*, bezkompromisowo ujawniając faule, czy apelując do sumienia sędziów i graczy. Dlatego jak nikt wie, jak wiele brakuje jemu samemu, by być w niej mistrzem oraz jak wiele brakuje nam wszystkim. Autor jest przypadkiem beznadziejnym, ale na szczęście nie brakuje mu poczucia braku, a nawet czuje powołanie, by być jego strażnikiem. Możemy oczywiście zawsze się z nim nie zgodzić, co do zaproponowanej racjonalności posunięć w tej grze, lecz nie możemy kunktatorsko się przyglądać i roztropnie milczeć, gdy odkrywa nam iluzję jakiegoś mistrzostwa, czy zwykle oszustwo gracza.

W zasadzie Autor recenzowanej tu książki przyzwyczał nas już do tego, że każdy jego artykuł, a tym bardziej zwarta praca, jest wydarzeniem, które przykuwa uwagę nie tylko czytelników mu życzliwych, ale przede wszystkim tych mniej życzliwych, którzy szukają nie tyle wspólnoty myśli, co błędów i potknięć, lecz czy można być usatysfakcjonowanym, gdy w takiej ilości lektur, idei, tropów, aplikacji, problemów czy hipotez znajdziemy jakieś potknięcia? Czy w ten sposób przestanie być znakomitym filozofem wśród pedagogów, psychologów czy socjologów, a nawet, jeśli ktoś odmówi mu tego miana, czy przestanie podejmować z taką samą determinacją próby ufilozoficznienia pedagogiki? Tym bardziej, że to właśnie w jego tekstach odnajdujemy metaforę „zaminowanego pola” nauki czy kultury, na którym co jakiś czas wybuchają lektury, pytania czy hipotezy, czasami też po ludzku zwykle emocje, więc nie możemy mieć żadnej wątpliwości, że nie szuka łatwych ścieżek myślenia i działania. Możemy być też pewni, że wkraczając razem z nim na to pole, a w zasadzie w dramatyczną „szko-

² F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem. Preludium do filozofii przyszłości*, przeł. P. Pieniążek, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 130.

łę przeżycia”, musimy liczyć się z jakąś chodźmy częściową utratą siebie samego, a nierzadko z symbolicznym poranieniem. Lech Witkowski nie boi się przy tym wyzwań wynikających z rzeczywistej gry o zabarwieniu agonalnym, znalezienia się w ogniu życiodajnego pogranicza, czy zdybania pewnego siebie przeciwnika poruszającego się po płaskim i łatwo przewidywalnym terenie. *Kto nie umie znaleźć dziury lub nieadekwatności w wielkiej myśli czy we własnym jej odczytaniu, niech najlepiej zmieni zawód* (s. 346).

Samo motto, które przyjmuje jako zapowiedź zderzeń z materią i formą swego barwnego kolażu tekstów i kontekstów, już zapowiada próbę odkrycia sekretu *zaklinania słów formy odpornej na działanie czasu, bez czego nie ma frazy godnej pamiętania, a mowa jest jak piasek* (Z. Herbert), oraz: *Czy się ośmielę? Czy się odważę? Tylu już było zdolnych tam, gdzie dążyłem. Więc tam, gdzie w najdrobniejszym pyłku Moc się przejawia, milcząca w obliczu mistrzostwa* (R. M. Rilke). Rzeczywiście trzeba dużo twórczej odwagi, by mowa nie była jak piasek, a forma pozostała odporna na działanie czasu. Trzeba mieć dużo śmiałości i determinacji, by coś cennego, aczkolwiek zasypanego, odkopać, a coś bezwartościowego, czasami udającego cenny kruszec, zasypać. Przy tym nie wzniecać tumanów kurzu, a potem krzyczeć, że się nic nie widzi.

Czy się ośmielę? Czy się odważę? – jest dla Lecha Witkowskiego w zasadzie pytaniem retorycznym, już w pierwszych zdaniach swojej książki prowokuje bowiem strukturalistów, którzy nie potrafią myśleć strukturalnie, pluralistów, którzy nie radzą sobie ze złożonością, logików czy teleologów, którzy nie potrafią lub nie chcą odważnie otworzyć się na paradoksy i odwracalność kierunków operacji. Jak pisze sam Autor: *Jeśli „mowa jest jak piasek”, to żadne budowle pomników, ani grobli, tam, czy ścieżek nie mają się udać trwale, jeśli ktoś nie zdąży ich dostrzec, a cóż dopiero, by dało się ich strzec. Na szczęście jest i dobra, pozytywna strona tej słabości kondycji mowy jak piasek, ta mianowicie, że nie da się – wbrew nadziejom rozmaitych pozorantów, skupionych na zrytualizowaniu kapitału władzy akademickiej, czy gromadzeniu powierzchniowych, ilościowych oznak pozycji zawodowej w środowisku – na dłuższą metę i szerzej ustanowić rytuału pozoru, zarazem zacierając ślady po nim* (s. 21). Nic ująć, nic dodać.

Również już na wstępie odkrywamy następny sekret życiowy Autora, mianowicie *namiętne poszukiwanie kontaktu z mądrzejszymi od siebie, z jednoczesnym wycofywaniem się z sytuacji, gdzie rządzi cynizm, pozór lub głupota* (s. 23). Lech Witkowski absolutnie nie żałuje nam tych spotkań z mądrością, upychając jej bogate pokłady w siedmiu częściach. Przy czym pierwsza część: *Uwagi na kanwie księgi jubileuszowej*, jest nie tylko błyskotliwą, odważną i poważną odpowiedzią akademickim autorytetom, kolegom i przyjaciółom, ale również od czasu do czasu ironiczną i drapieżną podpowiedzią. A przy tym jego wyce-
na i komentarze nie są ani trochę kompatybilne z wielkością wypracowanego autorytetu autorów poświęconej mu księgi jubileuszowej.

Cześć druga: *Czytanie – przeszukiwanie – rywalizacja – pozór*, jest z kolei kluczową dla nastawień filozoficznych Autora (Hegel, Adorno) próbą budowania perspektywy ontologicznej prawdy, szczególnie w kontekście jakości działań pedagogicznych. Zatem znajdziemy tu pochwałę poczucia wydziedzczenia z kultury, jak i pytanie o źródłowość bytu jako generatora stawania się, czy też odwieczny spór o jakość naszego istnienia. Szczególnie warto podkreślić wprowadzenie Autora do fenomenologii czytania, czy zwrócenie naszej uwagi na pułapki mimetycznej rywalizacji w kontekście współczesnych praktyk środowisk akademickich. Na marginesie tego ostatniego zjawiska, moim zdaniem, należałoby się baczniej przyjrzeć, czy mamy tu najczęściej do czynienia z „oszustwem akademickim”, czy brakiem świadomości braku. Czy „zmo-wa słabych” ma taką skalę, bo brakuje lepszych, czy też „solidarność lepszych” jest beznadziejnie słaba.

Cześć trzecia: *Tradycja – kultura – komunikacja – etyka*, jest powołaniem się Autora na wizję kultury jako pamięci symbolicznej tekstów, bez której grozi nam wydziedzczenie, a w podtrzymywaniu i przywracaniu tego poczucia kulturowego dziedzictwa kapitalną rolę może i powinna odgrywać pedagogika łącząca transdyscyplinarnie badania historyczne z teoretycznymi, bądź też interpretację w formie egzegezy z interpretacją w formie użycia, czy chociażby historiozofię z personalizmem. Mamy tu także do czynienia z bezkompromisową próbą zmierzenia się z tezą Z. Baumana o „końcu kultury uczenia się”, czy kolejną odsłoną teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa, oraz spór o naszą zdolność widzenia mechanizmów niezbędnych w kształtowaniu profesjonalizmu działania J. M. Barbier. Wszystko po to, by zyskał na tym rozwój i edukacja człowieka. *Tymczasem szkoła zawsze oducza jednego, niezależnie od tego, czego uczy, a jest tym odwaga cywilna do zabierania głosu, do podmiotowego upominania się o siebie, nawet wbrew większości, wbrew sile i wbrew własnej wygodzie i sytuacyjnemu interesowi. Sprzyjanie własnemu rozwojowi i rozwijaniu przestrzeni komunikacji nie może być zdominowane ani rezygnacją z siebie, ani rezygnacją z otwarcia na innego* (s. 290).

Cześć czwarta: *Humanizm – ekonomizm – interdyscyplinarność*, koncentruje się na problematyce najważniejszych mechanizmów oporu, jako budulca rzeczywistej podmiotowości. Jak pisze Autor: *Problemu podmiotowości nie da się kojarzyć głównie z sytuacją jednostki „zatroskanej o własne bycie”, jeśli typowa jednostka – masowa, konsumencka, narcystyczna, zblazowana itp. – wcale zatroskana nie jest i właśnie dlatego wobec niej staje problem JEJ podmiotowości, a problem pedagogiczny to jak pomóc komuś, kto do tej pomocy nie jest gotów, potrafi się jej opierać, bo ma dyspozycje do czegoś innego i nie chce podejmować trudu rozwoju, zadowolony z siebie samego* (s. 348). W tej części znajdziemy także specyficzne problemy zarządzania humanistycznego oraz najważniejsze źródła patologii związanej z interdyscyplinarnością w pedagogice.

Część piąta: *Praca i zabawa – opór – przeżycie – dobra szkoła*, jest między innymi protestem Autora przeciwko nagminnemu i bezrefleksyjnemu traktowaniu rozłącznie zabawy, nauki i pracy dziecka. A po drugie ważnym wskazaniem na edukacyjne pułapki związane z iluzją społeczeństwa wiedzy, inwersji (perwersji) szkolnej, sukcesoryzmu, dobroci i naiwnej dobrotliwości, doskonałości i doskonalenia, solidarności w złej sprawie itd. Po trzecie apelem nie tyle o „szkołę życia”, co szkołę przeżycia i przeżywania, szkołę rozbudzania pasji poznawczych, twórczych, w tym szkołę realizującą zasadę pedagogicznego uszlachetniania oporu.

Część szósta: *Ironia i tragizm – paradoksy formy – tożsamość, dynamika zmiany i nadziei*, została zdominowana przez różne aspekty kształtowania się tożsamości paradoksalnej. Jedną z tez zaprezentowanych przez Autora jest zdanie, iż *najwięksi pedagodzy w Polsce funkcjonują poza akademicką pedagogiką* (s. 491). Stąd pojawia się dwoiste odczytanie romantyzmu przez M. Janion, czy pochwała niedojrzałości W. Gombrowicza. Istotne są tu także uruchomione w ten sposób podstawowe dynamizmy w rozwoju człowieka: 1) rekontekstualizacja mistyki, 2) troska o ontologię dwoistości, 3) poszukiwanie dyskursu poza patosem i sentymentalizmem narracji, 4) dowartościowanie epizodu i fragmentu, 5) wgląd w sferę wymykającą się utrwalonemu rozumieniu, 6) wprowadzenie w recepcji oksymoronicznego mechanizmu „drapieżnej pokory”, 7) radzenie sobie z uwikłaniem personalizmu (s. 571–572).

Część siódma: *Krytyki – postulaty – głosy*, jest skierowana do współczesnej rzeczywistości naukowej środowisk polskiej humanistyki oraz praktyki edukacyjnej w szkolnictwie wyższym. Autor bez żadnych działań maskujących odsłania „groźbę terroru przeciętności” w polskiej humanistyce, zjawiska nadużycia procedur awansu akademickiego, czy wydziedziczenia z wysokich standardów intelektualnych własnej dyscypliny. Muszę przyznać, że niektóre argumenty i kontrargumenty mogą rozpaść do czerwoności. Mimo że sam nie jestem zwolennikiem kalkulowania i chłodnego układania tekstów naukowych, zwłaszcza esejów, to w tym przypadku „żaru ognia walki” nie kierowałbym na konkretnych przeciwników, nawet bowiem bez jednostkowego odniesienia argumenty nie tracą na wartości.

To, że autor ciągle przekracza „święte granice” stereotypów naszego myślenia i działania, w zasadzie nikogo nie zaskakuje, to, że prowokuje do zwrócenia uwagi na to, co nieobecne, też w zasadzie niewielu budzi z naukowego letargu, jednak to, że tak głośno i bezkompromisowo werbalizuje to, co było szeptane z wypiekami na twarzy w kuluarach konferencji i prywatnych rozmowach, w wielu budzi zażenowanie, by nie powiedzieć odrazę. Jednak L. Witkowskiemu nie możemy przypisać chwilowej zapalczowości, we wszystkich przypadkach bowiem kieruje się tym samym przesłaniem: **namiętnym poszukiwaniem kontaktu z mądrzejszymi**, a przecież już B. F. Trentowski

zauważył różnicę między zagrożeniem zapalczywości i szansą namiętności, jak pisał: *Ona [namiętność – W. A.] pędzi człowieka do czynu, do własnego objawu, do stworzenia swego nieba i piekła. Bez niej życie podobne jest do dyni, ma wodnistość swą naturą i wnet gnć pocznie; bez niej poeta nie jest poetą, mówca nie jest mówcą, bohater nie jest bohaterem, nawet filozof nie jest filozofem; bez niej nic wielkiego na ziemi się nie stało i stać się nie może; bez niej byłby świat zimnym, głuchym, umarłym smentarzem*³.

Lektura tej książki, a zwłaszcza *Bajki o logiku* zamiast zakończenia, daje nam wyraźnie do zrozumienia, że rzeczywisty, twórczy i odważny naukowiec nie może poruszać się jedynie na pasku logiki i nieparadoksalnej teleologii, ale musi oscylować między logiką a estetyką, dyskursem i intuicją, mało tego, nie może ograniczać swoich wywodów do operacji nieodwracalnych i jedynie precyzyjnych sformułowań (poza symboliką i metaforą), pamiętając tezę M. Heideggera, że każda precyzja języka ogranicza jego ontykę, czy jak pisze słynny matematyk i logik R. Thom, przy pełnej ścisłości nie ma miejsca na nieprzewidywane odkrycia. Dlatego zawarty w omawianej książce ogromny przekrój lektur, stanowisk, idei, poglądów i oglądów świata daleko przerasta przeciętny styl poprawnego uprawiania humanistyki, która ostatecznie niczego nie przesądza, niczego nie monopolizuje i niczego nie generalizuje, a jedynie zachęca do dyskusji, uzupełnienia, dookreślenia, czy nawet zakwestionowania.

Nigdy tego nie ukrywałem, że na twórczości tego Autora pasywnie od wielu lat, zwłaszcza że jest to z obopólną korzyścią wzmocnienia wspólnej perspektywy poznawczej, którą ja określam „różnojednią”, a L. Witkowski „dwoistością”. Również istotą naszego współmyślenia jest to, że obaj lubimy chodzić wieloma drogami, a jeszcze bardziej krętymi ścieżkami, a nawet tylko podjętymi tropami. Dlatego każdy z nas jest „stały w swej zmienności”, a taki *constans* z pewnością nie znosi rutyny, lenistwa, banałów i prostactwa, przynajmniej bowiem wymaga niekonwencjonalnych sposobów racjonalnego kluczenia.

Uważam zatem, że rekomendowana tu książka Lecha Witkowskiego powinna być obowiązkową lekturą dla wszystkich pracowników nauki, a szczególnie nauczycieli, nie tylko akademickich, w tym dla humanistów oczekujących wprowadzenia do utrwalonych akademickich rytuałów „nowej świeckiej tradycji”. W recenzowanej książce każdy czytelnik znajdzie jakieś odniesienie do pytań, które rodzą dylematy i wątpliwości, jakie przenikają typowe i nietypowe niepokoje, troski i prowokacje intelektualne humanistów, a zwłaszcza pedagogów, w perspektywie dwoistego ideału „drapieżnej pokory”. *Bo nawet jeśli to jest zawsze tylko gra, to niechby przynajmniej była to „gra na serio”* (s. 31).

Należy się cieszyć, że powstała kolejna ważna naukowo książka, dopełniająca sposób myślenia ugruntowany tomami *Tryptyku edukacyjnego* (2007) oraz

³ B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. I, Ossolineum, Wrocław 1970, s. 541.

równolegle wydanej książki *Wyzwania autorytetu* (2009), stanowiąca wielobarwną narracyjnie i wielowątkową tematycznie próbę dialogu ze zróżnicowanym środowiskiem humanistów (od filozofów, poprzez kulturoznawców, pedagogów, psychologów, socjologów, do teologów), dialogu bez iluzji *consensusu omnium*, dialogu „na serio”, w którym mamy do czynienia ze świadomością braku i życiowej stawki, czyli rzeczywistej wiedzy i chęci naprawienia człowieka i jego świata.

Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

Gdańskie Gimnazjum Akademickie,
 t. I, *Szkice z dziejów*, red. Edmund Kotarski, s. 419;
 t. II, *Wybór źródeł z XVI i XVII wieku*, red. Lech
 Mokrzecki, s. 323; t. III, *Wybór źródeł od XVI do XVIII*
wieku, red. Zbigniew Nowak, s. 561; t. IV, *W progach*
muz i Minerwy, red. Zofia Głombiowska, s. 261,
 Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008

Jubileusz 450 rocznicy zainaugurowania działalności Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego (13 czerwca 1558 r.) uczcił Uniwersytet Gdański wydaniem czterotomowej publikacji, poświęconej swojemu poprzednikowi z XVI-XVIII wieku. Wydawnictwo podzielone zostało na dwie części. Pierwsza, obejmująca tomy I i IV, zawiera rozprawy o różnych problemach z dziejów Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego, część druga natomiast, złożona z tomów II i III, została przeznaczona na opublikowanie dokumentów, które ukazują organizację i funkcjonowanie tej placówki w epoce staropolskiej.

W tomie I znajduje się 15 rozpraw. Otwiera go *Wstęp* pióra Edmunda Kotarskiego o roli Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego w rozwoju oświaty, nauki, kultury, życia politycznego, społecznego i religijnego w Gdańsku i Prusach Królewskich. Wprowadzeniem do problematyki omawianej w publikacji jest rozprawa Lecha Mokrzeckiego, zatytułowana *Gdańskie Gimnazjum Akademickie – zarys dziejów*. Autor w krótkim, 30-stronicowym szkicu przedstawił zwięzły zarys dziejów tej uczelni.

Autorzy kolejnych 14 artykułów: E. Kizik, *Koszty utrzymania Gimnazjum Akademickiego*; E. Kotarski, *Fundacje stypendialne w dawnym Gdańsku*; tenże, *Rektorzy i profesorowie Gimnazjum Gdańskiego w XVII wieku*; Z. Nowak, *Bibliotheca Senatus Gedanensis 1596-1817*; M. Czerniakowska, *Astronomia gdańska i Jan Heweliusz*; też, *Matematyka i fizyka w Gimnazjum Gdańskim*; M. Brodnicki, *Filozofia w Gdańskim Gimnazjum Akademickim*; L. Mokrzecki, *Historia w Gimnazjum Gdańskim*; R. Pawłowska, *Nauczanie języka polskiego w Gdańsku w XVII wieku*; E. Kizik, *Życie codzienne w Gimnazjum*; D. Popinigis, *Gimnazjum Gdańskie i muzyka*; E. Kotarski, *Profesorowie – uczniowie –*

poezja okolicznościowa; S. Kościelak, *Szermierze teologii z Gimnazjum Gdańskiego* oraz T. Maciejewski, *Prawo i prawnicy w Gdańskim Gimnazjum Akademickim (XVII-XVIII wiek)* – opracowali podane w tytułach problemy. Zupełnie nowe zagadnienia, nieznanne w dotychczasowej literaturze, przedstawił E. Kizik. Zajął się on kosztami utrzymania Gimnazjum oraz życiem codziennym uczelni. Dla przyszłych autorów monografii Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego bardzo istotne będą ustalenia E. Kizika odnoszące się do pozyskiwania funduszy na utrzymanie uczelni oraz gospodarowania nimi przez scholarchów i rektorów. Mało znana była też działalność fundacji stypendialnych funkcjonujących w Gdańsku. Historycy ograniczali się zazwyczaj do informacji o udzieleniu stypendium studentowi przez Radę Miejską. Edmund Kotarski wydobył ze źródeł miejskich Gdańska informacje o istnieniu kilkudziesięciu fundacji i opisał zasady ich działalności. Dla przyszłych autorów biogramów członków gdańskich elit ten szkic dostarcza wielu cennych wskazówek, w jakich materiałach poszukiwać wiadomości potrzebnych do napisania biogramu. Wiele nowych ustaleń do badań nad życiem naukowym i literackim w Gdańsku wnosi również artykuł tegoż autora o rektorach i profesorach Gimnazjum w XVII wieku. Można go uzupełnić uwagami z literatury o napływie cudzoziemców i kontaktach ze Śląskiem, Prusami Książęcymi i krajami Rzeszy Niemieckiej. Miejskowa młodzież po powrocie ze studiów starała się uzyskiwać zatrudnienie w samorządach miejskich, aby z tamtejszych urzędów awansować do rad miejskich. Do pracy w szkołach i kościołach chętnie angażowano dobrze wykształconych przybyszów. Zjawisko to miało i pozytywne, i negatywne skutki. Cudzoziemcy podtrzymywali kontakty z wiodącymi ośrodkami życia intelektualnego w krajach protestanckich, upowszechniali w Prusach nowe idee. Do negatywnych skutków należy zaliczyć germanizację Pomorza oraz zaostrzanie konfliktów religijnych. Przybysze nie znali miejscowych stosunków, byli wychowani we wrogim nastawieniu do katolików, o czym także wspomina E. Kotarski. Pozostałe szkice systematyzują i uzupełniają dotychczasową wiedzę o opracowywanych w nich problemach.

Tom IV rozpoczyna rozprawa J. Budzyńskiego, *Dawne humanistyczne Gimnazjum Akademickie w Gdańsku w XVI i XVII wieku*. Autor omówił w nim dzieje Gimnazjum na tle rozwoju oświaty w Gdańsku, Prusach, na Śląsku i w krajach Rzeszy. Pisząc o Gimnazjum Gdańskim powtarzał wiadomości znane czytelnikowi ze szkicu L. Mokrzeckiego, zamieszczonego w tomie I. Może zamiast dwóch rozpraw o dziejach Gimnazjum lepiej byłoby opublikować jedną, ale dokładniejszą, analizującą powstanie szkoły, jej rozwój i przyczyny upadku. Autorzy pozostałych sześciu szkiców (E. Starek, *Gramatyka Filipa Melanchtona i nauka języka łacińskiego w Schola Dantiscana Andrzeja Aurifabera*; Z. Głombiowska, *Uczeń i nauczyciel w poematach Achacego Cureusa i Jana Rybińskiego*; A. Witzak, *Utwory weselne rektora Jana Hoppego*; I. Bogumił, „*Saevae specula mortis*”. *O Threnodii Achacego Cureusa*; J. Pokrzywnic-

ki, *Mowa na stulecie pokoju oliwskiego Gottlieba Wernsdorffa*; K. Głombiowski, *Krzysztof Celestyn Mrongowiusz jako tłumacz Anabazy Ksenofonta*) opracowali problemy mało znane w dotychczasowej historiografii. Zgodnie z tytułem tomu, dotyczą one głównie nauczania łaciny oraz twórczości literackiej rektorów, profesorów i niektórych uczniów.

W tomie II wydawcy umieścili 10 dokumentów powstałych w trakcie działalności Gimnazjum, poprzedzonych *Wstępem* L. Mokrzeckiego. Wydane w tym tomie źródła dzielą się na trzy rodzaje. Pierwszy obejmuje statuty Gimnazjum, tj. dokumenty określające organizację szkoły i zasady, według których odbywało się w niej nauczanie i wychowanie. Do tej grupy zaliczamy: A. Franckenbergera *Nowy statut Gimnazjum Gdańskiego*, J. Fabriciusa *Memoriał rektora Fabriciusa o systemie szkolnym w Gimnazjum 1628* i J. Maukischę *Prawa Gimnazjum Gdańskiego ... 1655*. Drugą grupę stanowią spisy zajęć w Gimnazjum sporządzone przez J. Botsacka *Spis szkolnych zajęć w Gimnazjum Gdańskim ... (1641)*, tegoż, *Wykaz zajęć szkolnych ... (1642)*, A. Caloviusa *Spis publicznych zajęć które /.../ będą podjęte w sławnym gdańskim Ateneum ... (1644)*, J. Maukischę *Katalog wykładów i zajęć publicznych /.../ w Gimnazjum Gdańskim ... (1657)*, tegoż, *Wykaz wykładów i zajęć publicznych /.../ w Gimnazjum Gdańskim ... (1658)*. Trzecią grupę stanowią mowy J. Mochingera *Pełna radości mowa panegiryczna o narodzinach Gimnazjum Gdańskiego ... (1643)* i J. Maukischę *Na uroczystość stulecia Gimnazjum Gdańskiego ... (1658)*, napisana na ten jubileusz.

Tom III został podzielony na dwie części. Pierwszą poświęcono dziejom biblioteki. Zawiera ona następujące teksty: *Spis ksiąg ...*, A. Welniusa *Zbiór hymnów. Mowa o życiu i śmierci Jana Bernardyna Bonifacio (1599)*, S. Schelwig, *Zaproszenie do odwiedzania Biblioteki (1675)*, tegoż, *O początkach Biblioteki Gdańskiej (1677)*, E. Praetoriusa *Ateny Gdańskie ... (1713)*. Wymienione utwory zostały opracowane i przetłumaczone na język polski przez Zenobię Lidię Pszczółkowską. Część druga tego tomu to mowy wygłoszone na Jubileuszu 200-lecia Gimnazjum przez Ernsta Augusta Bertlinga, Gottlieba Wernsdorffa, Christiana Sendela i Michaela Christophorusa Hanowa. Wszystkie te oracje opracował i przełożył na język polski Roman Dziegielewski.

Opublikowany wybór źródeł ułatwi przyszłym badaczom pracę nad przygotowaniem monografii Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego.

Praca *Gdańskie Gimnazjum Akademickie* jest ważną pozycją w rozwoju badań nad dziejami tej szkoły. Poszerza wiedzę o niej i daje podstawę do dalszych badań. Gdańskie środowisko naukowe tym zbiorem rozpraw i publikacją źródeł godnie uczciło 450-lecie powstania w Gdańsku pierwszej humanistycznej szkoły średniej.

Marian Pawlak

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Noty o Autorach

Wiesław Andrukowicz – profesor, Kierownik Katedry Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Gert Biesta – professor, The Stirling Institute of Education Professor of Education and Director of Research, University of Stirling, Editor-in-chief of „Studies in Philosophy and Education”

Henry A. Giroux – professor, Global Television Network Chair Professor, McMaster University

Dorota Klus-Stańska – profesor, Kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Gdański, Redaktor Naczelna półrocznika „Problemy Wczesnej Edukacji”

Robert Kwaśnica – profesor, Rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

Zbigniew Kwieciński – profesor, Kierownik Zakładu Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Redaktor Naczelny półrocznika „Forum Oświatowe”, pracownik Katedry Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

Marian Pawlak – profesor, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Eugenia Potulicka – profesor, Kierownik Zakładu Pedagogiki Porównawczej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Rodziewicz – profesor, Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej w Uniwersytecie Gdańskim

Justyna Siemionow – adiunkt, pracownik Zakładu Patologii Społecznej i Resocjalizacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Tomasz Szukdlarek – profesor, Kierownik Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Bogusław Śliwerski – profesor pedagogiki w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Redaktor Naczelny półrocznika „Studia z Teorii Wychowania”



UNIWERSYTET GDAŃSKI
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk
Społecznych



80-952 Gdańsk, ul. Bazyńskiego 4, tel. (+48-58) 523 42 05, fax (+48-58) 523 42 58
e-mail: pedkwi@univ.gda.pl
<http://pedagogika.univ.gda.pl>

Szanowni Państwo,
chcielibyśmy zaprosić Państwa do współpracy nad kolejnym, VIII tomem rocznika naukowego **Ars Educandi**, afiliowanego przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Zgodnie z przyjętą formułą, każdy kolejny numer czasopisma będzie konstruowany wokół tytułowej kategorii, do której na różne sposoby mogą nawiązywać teksty przesyłane do redakcji. Objęcie publikowanych artykułów wspólnym tytułem ma otworzyć możliwość komunikacji między wszystkimi dyscyplinami nauk o edukacji. Prosimy zatem o potraktowanie naszych propozycji tematycznych jako pretekstu do podzielenia się wynikami swojej pracy badawczej niezależnie od jej specyfiki, jak i obszaru Państwa zainteresowań.

Tytułową kategorią wiodącą, której poświęcony zostanie VIII tom **Ars Educandi**, jest **kondycja Uniwersytetu**. Dynamiczne przesilenia w edukacji wyższej są coraz częściej rejestrowane przez różnych badaczy na świecie. W świetle tych doniesień Akademia wydaje się być dzisiaj miejscem niezwykłego nasilenia napięć społecznych o polityczno-ekonomicznym charakterze, których znaczenie domaga się rozpoznania. Stawiane dziś diagnozy ujmują *status quo* Uniwersytetu w kategoriach „przełomu”, „kryzysu”, a nawet „zapaści”. Może to skłaniać zarówno do prowadzenia dalszych badań diagnostycznych, krytycznych interpretacji oraz poszukiwania możliwości przeciwdziałania negatywnie ocenianym tendencjom, jak i do badań nad samą ideą uniwersytetu, jego historią, a także do prób reinterpretacji krytycznie rozpoznanego stanu rzeczy. Wydaje się zatem, że pytanie o kondycję Uniwersytetu jest dziś gorącą kwestią, która pilnie domaga się prób opracowania. Właśnie to przekonanie chcemy uczynić podstawą zaproszenia Państwa do nadsyłania swoich tekstów, których charakter (raport z badań, studium, rozprawa, esej) określamy jako dowolny. Czekamy na Państwa artykuły do **30 czerwca 2011 r.**

Oprócz prac związanych z kategorią tytułową, zapraszamy Państwa do współtworzenia stałego działu **Ars Educandi** pt.: *Recenzje – inspiracje – dyskusje*. Wraz z niebywałą ekspansją polskiego rynku wydawniczego i otwarciem swobodnego dostępu do publikacji obcojęzycznych konieczne staje się wzajemne przybliżanie tytułów, które uznajemy za ważne, inspirujące lub dyskusyjne. Zachęcamy do nadsyłania opracowań, które mogą, choć nie muszą

mieć klasycznej formy recenzji, o ile będą wskazywać na inspiracyjny potencjał danej publikacji bądź też będą wyrazem dyskusji z nią.

Teksty należy nadsyłać do redakcji drogą elektroniczną na adres **arseducandi@ug.edu.pl** w formacie MS WORD (Times New Roman, rozmiar 12, interlinia 1,5, standardowe marginesy).

Przypisy w standardzie europejskim, na dole strony, należy podać wydawcę, np.:

P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 115.

D. Żołądź-Strzelczyk, *Instrukcje rodzicielskie jako źródło do badania dziejów wychowania XVI i XVII wieku*, [w:] *Konteksty i metody w badaniach historyczno--pedagogicznych*, pod red. T. Jałmużny, I. Michalskiej, G. Michalskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 164.

T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. IV, s. 85.

Należy podać pełne i opatrzone datą (dzień, miesiąc, rok) adresy wykorzystanych źródeł internetowych.

Przy wykorzystywaniu niepublikowanych materiałów archiwalnych prosimy o odnotowywanie pełnej nazwy archiwum, nazwy zbioru dokumentów i numeru sygnatury (jeśli ją posiadają).

Do artykułów należy dołączyć krótkie streszczenia (20 wierszy łącznie z tytułem artykułu) w języku polskim i angielskim.

Prosimy Autorów o podanie imienia, nazwiska, stopnia i tytułu naukowego, nazwy i adresu reprezentowanej przez siebie instytucji oraz adresu do korespondencji.



UNIWERSYTET GDAŃSKI
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk
Społecznych



80-952 Gdańsk, ul. Bazyńskiego 4, tel. (+48-58) 523 42 05, fax (+48-58) 523 42 58
e-mail: pedkw@univ.gda.pl
<http://pedagogika.univ.gda.pl>

Dear Colleagues,

We would like to invite you to cooperate on the next, VIII volume of the academic yearly, **Ars Educandi**, affiliated with the Institute of Pedagogy at Gdańsk University.

Each of the subsequent issues of the journal is constructed round its key category, which can be addressed in many different ways by texts sent to our editorial team. Covering the articles published by one common title is meant to generate communication between all disciplines of the educational sciences. We kindly request you to treat our thematic proposals as a pretext to share your research outcomes with us, regardless of their specific character or the general character of your interests.

The leading category that the VIII volume of **Ars Educandi** will be devoted to is **the condition of university**. Dynamic turning points in higher education are more and more frequently reported by various researchers over the world. In the context of their findings, the academy appears to be a place of extraordinary escalation of social tension of a political and economic character, the meaningfulness of which calls for due recognition. Diagnoses made nowadays describe the status quo of the university in terms of 'breakthrough', 'crisis' and even 'downturn' or 'collapse'. This may induce one both to conduct further diagnostics studies, critical interpretations and search for the possibility of counteracting negatively viewed tendencies, as well as to examine the very idea of university, its history, and also to undertake attempts to critically re-interpret the state of affairs recognized. It thus appears that the issue of the condition of university has become a topical matter today and it needs to be worked out without delay. Driven by this conviction, we would like to encourage you to send in your texts, whilst their form and type (research report, study, discussion, essay) we leave to your discretion. We shall await your articles till **30 June 2011**.

Apart from the work relating to the said category, we invite you to act as co-authors of the regular section of **Ars Educandi** named *Reviews – inspirations – discussions*. With the ongoing expansion of world publications market the need arises for sharing our remarks on publications we find essential, in-

spiring or controversial and which might bring the latest publications closer to others. We encourage you to send in reviews that do not need to follow any regular form but, instead, might point to the inspiring character of a given publication, or contribute to a discussion on it.

The texts should be sent by e-mail to the editorial staff at the following address: arseducandi@ug.edu.pl in MS WORD format (Times New Roman, font 12, space 1.5, default margins). Footnotes in the European standards, at the page bottom, with the publishing house given, e.g.

G. J. J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2006, p. 59.

H. A. Alexander, *A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research*, [in:] D. Bridges, R. Smiths (eds), *Philosophy, Methodology and Educational Research*, Blackwell Publishing, Oxford 2007, p. 120.

T. Szkudlarek, *On Nations and Children. Rousseau, Poland and European Identity*, „Studies in Philosophy and Education” 2005, vol. 24.

It is necessary to provide complete addresses of the Internet sources used, along with its date (day/month/year).

When referring to unpublished archival materials, please note the full name of the archive(s), the name of documents collection and its catalogue number (should they carry one).

Articles need to be accompanied by short abstracts (20 lines inc. the title) in English.

We request that the authors give their first name, surname, degree and academic title, the name and address of the institution they represent as well as an address for correspondence.