

Komitet Naukowy / Scientific Council

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

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

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

Czasopismo recenzowane (2023) / Peer-reviewed journal (2023)

Maksymilian Chutorąński, Uniwersytet Szczeciński w Szczecinie
Renata Górska, Uniwersytet Łódzki w Łodzi
Monika Humeniuk, Uniwersytet Wrocławski we Wrocławiu
Maciej Jabłoński, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Astrid Męczkowska-Christiansen, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Helena Ostrowicka, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Ewa Rodziewicz, Sopot
Paweł Rudnicki, Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu
Joanna Szewczyk, Uniwersytet Łódzki w Łodzi
Oskar Szwabowski, Uniwersytet Pomorski w Słupsku
Piotr Walewicz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Rafał Włodarczyk, Uniwersytet Wrocławski we Wrocławiu

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

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Aneta Lica

Korekta techniczna / Technical editing
Dorota Lica

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN: 2083-0947 | ISSN (ONLINE): 2657-6058
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Spis treści

Zadłużeni: filozofia wychowania i edukacyjne studia kulturowe w Uniwersytecie Gdańskim – słowo wstępne	7
Joanna Rutkowiak O dialogowaniu edukacyjnym – wbrew zmęczeniu	15
Filozofia wychowania	
Piotr Zamojski To Apply, to Debunk, to Perform. Types and Uses of Educational Theory	21
Marcin Boryczko Dekolonizowanie pracy socjalnej. Analiza teorii w perspektywie Teorii Kodów Legitymizacji	39
Piotr Kowzan Pedagogika wysyłanych w przyszłość gęsi, czyli o teorii wartości	57
Agnieszka Woynarowska Niepełnosprawność i praca. Dyskursywne konstrukcje wykluczeń i akty niezgody	69
Jarosław Marzec Regres kultury, koniec przyszłości i koniec rozwoju – czytając kulturę Baumanem i Wilberem	89
Monika Popow Uczenie się w procesie cywilizacji. Próba pedagogicznego odczytania wybranych wątków teorii Norberta Eliasa	107
Beata Karpińska-Musiał Ruch między sceną spektaklu a foyer. Dyskursywne przemieszczenia podmiotowości dydaktyki w narracjach naukowych	123

Edukacyjne studia kulturowe

Lucyna Kopciewicz

- „Tak naprawdę to zima wykończyła rząd Gierka” –
narracje klimatyczne dwóch pokoleń kobiet 143

Piotr Stańczyk

- Komunikacja w szkołach *Pornlandu*.
Wizerunki szkoły w mainstreamowym porno 163

Jarosław Jendza

- Odwrócenie symboliczne w narracjach praktyków Montessori –
dopiski do *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu* 181

Adam Jabłoński

- PrzeMOC-poMOC jako kategoria pedagogiczna.
Wokół przemocowej roli nauczyciela 199

Teologia

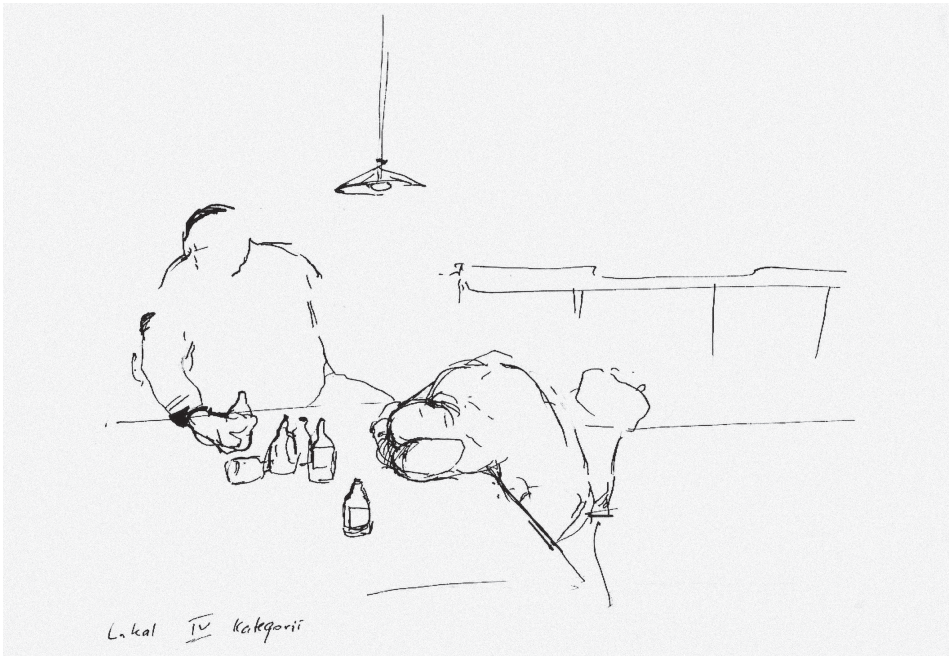
Mirosław Patalon

- Czy potrzebne są nam nowe przekłady klasycznych tekstów źródłowych? 219

Autorzy/Authors 227

Informacje dla autorów 229

Information for authors 231



Zadłużeni: filozofia wychowania i edukacyjne studia kulturowe w Uniwersytecie Gdańskim – słowo wstępne

Bieżący numer „Ars Educandi” poświęcony jest zagadnieniom filozofii wychowania i badaniom z zakresu edukacyjnych studiów kulturowych. Jednak towarzyszą mu bardzo ważne okoliczności życiowe, a teksty tu publikowane – które zapewne i tak by się ukazały pod jakąś postacią – inspirowane były tym ważnym wydarzeniem. Otóż po wielu latach pracy odchodzi na emeryturę prof. zw. dr hab. Tomasz Szkudlarek – osoba, która na jakimś etapie życia intelektualnego zainspirowała każdego Autora i każdą Autorkę publikujących w tym numerze. Część z nich, a z pewnością osoby piszące ten wstęp, mogłyby interpretować spotkanie Profesora Tomasza Szkudlarka jako wydarzenie o randze filozoficznej – wydarzenie, jak je pojmował Alain Badiou (2007). Spotkanie takiej osoby, takiego nauczyciela i mistrza jak Tomasz Szkudlarek jest wydarzeniem z kategorii przygodnych, a wręcz niemożliwych. Jednak się wydarzyło. Wydarzyło się i miało transformującą siłę. Siłę emancypującą. Miało formę materialistycznie pojmowanej łaski, która nas spotkała.

Mając pewność wsteczną, możemy stwierdzić, że relacje między nami miały charakter proponowany przez Jaques’a Rancière’a (1991) w jego słynnym *Ignorant School Master*. Choć myśl ta dopiero wschodziła i ciągle jeszcze ta forma uprawy kultury intelektualnej zdaje się obca polskiemu uniwersytetowi, to Tomasz Szkudlarek stosował rozwiązania rodem z Rancière’a. Nie był wszechwiedzącym mistrzem, który w swej intelektualnej potędze, wynikającej z przywileju i przekleństwa wcześniejszych narodzin, pozostawia uczniowi poślednią rolę terminowania w okowach własnej niewiedzy i nieumiejętności. Narzucone ogłupianie (ang. *enforced stultification*) jako rozwiązanie charakterystyczne dla tradycyjnej oświaty, jako rezultat mitu nierównych inteligencji, to było coś, czego nie zazналиśmy w relacji z Tomaszem Szkudlarkiem. Dla wielu była to odświeżająca odmiana po latach funkcjonowania w systemie oświaty. Tym bardziej że przygoda intelektualna, w którą się udaliśmy, oświaty najczęściej dotyczyła.

Bieżący, dwudziesty już numer rocznika naukowego „Ars Educandi” zawiera – oprócz tego wstępu – manifest Joanny Rutkowiak oraz dwanaście artykułów

naukowych. Wyjątkową częścią składową tego numeru są rysunki Tomasza Szkułdarka, które zamieszczamy jako przekładki między kolejnymi tekstami. Artykuły natomiast zostały podzielone na trzy nierówne pod względem liczebności tekstów części. W pierwszej kolejności zamieszczamy siedem tekstów o tematyce i metodzie zbliżonej do filozofii wychowania, są to teksty o zacięciu teoretycznym, w których Autorzy i Autorki roztrząsają zagadnienia pedagogiczne i z nauk pokrewnych. Kolejne cztery teksty przedstawiają rezultaty studiów empirycznych i można je umieścić w polu edukacyjnych studiów kulturowych. Ostatni tekst ma natomiast inklinacje teologiczne.

Otwierającym tekstem jest manifest Joanny Rutkowiak *O dialogowaniu edukacyjnym – wbrew zmęczeniu*, który – ze względu na przyjętą formę – łatwiej przeczytać niż trafnie i rzetelnie streścić.

Piotr Zamojski w swoim artykule *To Apply, to Debunk, to Perform. Types and Uses of Educational Theory* stawia pytanie o to, w jaki sposób na poziomie metateoretycznym można teoretyzować edukację w odniesieniu do potencjalnego wykorzystania teorii. Wykorzystując (za Maxem Weberem) teorię typów idealnych, Autor rozwija typologię teorii pedagogicznych w odniesieniu do możliwości ich użycia, dzieląc teorie na techniczne, krytyczne oraz afirmatywno/ performatywne. Przy tym Zamojski pozostaje orędownikiem postkrytycznej koncepcji edukacji jako procesu – choćby niedoskonałego – ale takiego, który jest możliwy w jego doświadczaniu i praktykowaniu.

Marcin Boryczko proponuje artykuł zatytułowany *Dekolonizowanie pracy socjalnej. Analiza teorii w perspektywie Teorii Kodów Legitymizacji*, w którym postuluje zastosowanie postkolonialnej koncepcji dekolonizacji umysłu (za Ngūgĩ wa Thiong'o) oraz Teorii Kodów Legitymizacji (za Karlem Matonem) do uzyskania pogłębionego wglądu w uwikłanie się pracy socjalnej w procesy sprawowania władzy. Artykuł zawiera również liczne przykłady zorientowanej na dekolonizację pracy socjalnej. Ich znaczenie jest jednak dyskutowane w perspektywie Teorii Kodów Legitymizacji.

Piotr Kowzan pisze o pedagogicznym znaczeniu gęsi. Inspirację stanowił konkurs z osobliwymi nagrodami organizowany przez lwowską szkołę matematyczną. Gęś, która była jedną z nagród za rozwiązanie problemu matematycznego, staje się tutaj symbolem problemów intelektualnych, które – choć już samo ich postawienie może być wyczynem – nie mogą być w danym momencie historycznym rozwiązane, wobec czego przechodzą na następne pokolenie. Tekst Kowzana to właściwie studium przypadku, które stanowi pogłębiony wgląd w międzygeneracyjną więź intelektualną.

Artykuł Agnieszki Woynarowskiej nosi tytuł *Niepełnosprawność i praca. Dyskursywne konstrukcje wykluczeń i akty niezgody*. Artykuł ten to przykład udanych dociekań filozoficznych na granicy pedagogiki oraz *disability studies*. Autorka podejmuje kluczowy dla pedagogiki specjalnej problem pracy i zatrudnienia w kapitalistycznych realiach nacechowanych wykluczaniem „nieproduktywnych ciał”. W konkluzji Autorka przedstawia (za Nancy Fraser) dwa warunki, których

spełnienie mogłoby przybliżyć współczesne społeczeństwo do większej sprawiedliwości w omawianej kwestii.

Jarosław Marzec w artykule zatytułowanym *Regres kultury, koniec przyszłości i koniec rozwoju – czytając kulturę Baumanem i Wilberem* proponuje rozważania nad statusem przyszłości w kulturze współczesnej naznaczonej – zdaniem Autora – przez proces regresu. Tekst Marca wpisuje się znakomicie w zabieg czytania dorobku jednego autora za pomocą drugiego w formule dawno zaproponowanej przez Jaques'a Lacana (1989) z jego słynnym tekstem *Kanta Sadem*. Wzajemne odczytania Zygmunta Baumana i Kena Wilbera umożliwiają niecodzienny wgląd w zjawisko uwiąznięcia pojęcia przyszłości.

Monika Popow zamieściła w bieżącym numerze tekst pod tytułem *Uczenie się w procesie cywilizacji. Próba pedagogicznego odczytania wybranych wątków teorii Norberta Eliasa*. Jest to przykład udanego połączenia zagadnień filozofii wychowania i historii idei. Autorka bazuje na rozważaniach Norberta Eliasa na temat rozwoju cywilizacji, który utożsamiony jest z eliminowaniem przemocy między jednostkami i zmniejszaniem asymetrii społecznych, przy czym podkreślona jest przeciwstawna dynamika cywilizacyjna określona jako proces decywilizacji. Popow przeprowadza wywód na temat splotu obu tych dynamik w odniesieniu do zjawisk edukacyjnych.

Kolejny artykuł został zaproponowany przez Beatę Karpińską-Musiał i nosi tytuł *Ruch między sceną spektaklu a foyer. Dyskursywne przemieszczenia podmiotowości dydaktyki w narracjach naukowych*. Autorka podejmuje próbę spojrzenia na status dydaktyki w perspektywie subiektywnego wykorzystania wybranych kategorii z obszaru krytycznej analizy dyskursu. W toku wywodu Karpińska-Musiał proponuje, aby do rozwikłania zagadnienia statusu dydaktyki zastosować pojmowanie tożsamości jednostki Szkudlarka, ze szczególnym uwzględnieniem pojęcia „podmiotu w dryfie”. Autorka następnie rozwija tę koncepcję w stronę pojęcia „dryfu semantycznego”, by w konkluzji dostrzec hegemoniczną rolę dyskursów naukowych deprecjonujących status dydaktyki.

Część dedykowaną edukacyjnym studiom kulturowym otwiera artykuł Lucyny Kopciewicz pod tytułem: *„Tak naprawdę to zima wykończyła rząd Gierka” – narracje klimatyczne dwóch pokoleń kobiet*. Tekst stanowi częściowy raport badawczy z jakościowych badań nad obrazem zmian klimatycznych w narracjach dwóch pokoleń kobiet. W artykule przedstawiony został rozległy materiał badawczy. W konkluzji Autorka dyskutuje sensowność pedagogicznej odpowiedzi na kryzys klimatyczny, gdy ta odpowiedź sprowadzać się ma do realizacji postulatu rzetelnej edukacji. Taka odpowiedź zdaje się według Kopciewicz wpisana w działania pozorne, gdyż wiedza o kryzysie klimatycznym już jest i ma charakter wiedzy biograficznej, tak krytycznej, jak i adaptacyjnej.

Piotr Stańczyk w swoim tekście pod tytułem *Komunikacja w szkołach Pornlandu. Wizerunki szkoły w mainstreamowym porno* także prezentuje częściowy raport z badań. Autor podejmuje próbę rekonstrukcji obrazów szkoły występujących w obrazach-tekstach tworzonych przez kultury porno. Stańczyk przyjmuje założenie

(za Lechem Nijakowskim), że pornografia jest zwierciadłem społeczeństwa, a także (za Ludwikiem Wittgensteinem), że występuje rodzinne podobieństwo między prawdziwą szkołą a szkołą w kulturach porno. W konkluzji Autor dochodzi do wniosku, że gatunkowa charakterystyka pornografii powoduje uwypuklenie przemocowego charakteru szkoły, co może stanowić o nieintencjonalnie opozycyjnym charakterze kultur porno.

Jarosław Jendza zaproponował do tego numeru tekst zatytułowany *Odwrócenie symboliczne w narracjach praktyków Montessori – dopiski do „Dyskursywnej konstrukcji podmiotu”*. Artykuł stanowi częściowy raport z badań nad tym, w jaki sposób nauczyciele Montessori doświadczają swojej rzeczywistości zawodowej. Autor wprost nawiązuje do rezultatów badań nad dyskursywną konstrukcją podmiotu prowadzonych przez zespół pod kierownictwem Szkudlarka (Cackowska et al. 2012), a także jego wglądowi w „niezwykłą szkołę” (Szkudlarek 1992). Po przeanalizowaniu zaprezentowanego materiału empirycznego na temat inwersji obecnej w szkołach Montessori Autor dokonuje interpretacji szczególnego przypadku, który reprezentuje przykład Szkudlarkowej „niezwykłej szkoły”. Analiza dnia, w którym obchodzi się urodziny dziecka, prowadzi Jendzę do postawienia fundamentalnych pytań o status dziecka w szkolnictwie Montessori.

Ostatnim tekstem, który zamieszczamy w sekcji poświęconej edukacyjnym studiom kulturowym, jest artykuł Adama Jabłońskiego – w chwili zamykania numeru ostatniego doktoranta Profesora Tomasza Szkudlarka. Autor proponuje artykuł *PrzeMOC-poMOC jako kategoria pedagogiczna. Wokół przemocowej roli nauczyciela*. Jest to część pierwsza dłuższego tekstu, którego w całości – ze względów na wymogi wydawnicze – nie mogliśmy zamieścić. Długość tekstu wynika natomiast ze szczególnej zdolności Autora do opowiadania historii. W swej etnograficznej opowieści Jabłoński zabiera nas do irlandzkiej szkoły, w której dzieją się historie przypominające prozę dickensowską. Opowieść Jabłońskiego ustrukturowana jest przez zaproponowane przez Autora pojęcie przeMOCY-poMOCY, które problematyzuje tak rolę szkoły, jak i powinności nauczyciela i pedagoga.

Numer zamyka tekst Mirosława Patalona – jednego z pierwszych doktorantów Tomasza Szkudlarka. Patalon w artykule z pogranicza filozofii wychowania, teologii i translatoryki próbuje odpowiedzieć na tytułowe pytanie: *Czy potrzebne są nam nowe przekłady klasycznych tekstów źródłowych?* Odpowiedzi twierdzącej Autor udziela na podstawie porównania tłumaczeń *Księgi Koheleta*. W konkluzji Patalon podkreśla znaczenie znajomości tekstów, z których wyrastają korzenie kultury współczesnej.

Swobodnie nawiązując do Rancièrè’a (1991: 77): jako niezależne formy inteligencji poruszamy się zatem po swobodnych orbitach naszych intelektualnych podróży. Ze względu na daleko posuniętą względną różnicowość języka i zróżnicowanie doświadczeń nasze trajektorie przecinają się tylko czasami, choć ciężymy ku prawdzie, ciężymy ku materialnemu centrum naszego wszechświata. Na pewnym etapie naszego życia

taką zdolność do przyciągania naszych trajektorii wykazał Tomasz Szkudlarek. Może niewiele zmieniło się we wszechświecie, ale wiele zmieniło się w naszych życiach.

Jesteśmy zadłużeni intelektualnie u Szkudlarka. Tak jak Karol Marks zadłużony był u Hegla, jak Frankfurczycy zadłużeni byli u Marksa, a amerykańscy pedagodzy krytyczni u Frankfurczyków i Paula Freirego. Teraz i my ten dług w części chcemy wyrównać.

Literatura

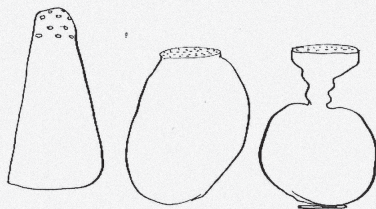
- Badiou A., 2007, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, Kraków: ha!art.
- Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Lacan J., 1989, *Kanta Sadem*, tłum. T. Komendant, „Twórczość”, nr 8.
- Rancière J., 1991, *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*, trans. K. Ross, Stanford: SUP.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. 2, Toruń: UMK.

Małgorzata Cackowska
Piotr Stańczyk

koraz

banotziej

pieprz.



0.

Joanna Rutkowiak
Gdańsk

O dialogowaniu edukacyjnym – wbrew zmęczeniu¹

Jeżeli uda się nam znaleźć płaszczyzny i punkty oparcia dla krzyżujących się myśli, to – wbrew zmęczeniu – można mieć nadzieję na uprawianie dialogu jako wytrwałego namysłu nad edukacją uwikłaną dziś w obszary:

- politycznych zderzeń;
- konfliktów etnicznych i migracyjnych;
- starć zbrojnych;
- zaostrzeń różnicowań kulturowych;
- jakości i dynamiki form sprawowania władzy;
- załamania klimatycznych;
- niesprawiedliwości, światowej kolizji bogactwa – biedy;
- napięć relacji społecznych: egoizmów, zachłanności, agresji, konkurencyjności;
- nierówności edukacyjnych;
- problemów płci w edukacji;
- związków religii i edukacji;
- relacji edukacji – pracy ludzkiej oraz konsumpcji;
- relacji edukacji – prawa;
- związków natury – zdrowia – edukacji;
- związków sztuki – piękna – edukacji;
- związków rzeczy – edukacji;
- instrumentalizacji edukacji;
- populizowania, simplifikacji, odsensownienia edukacji;
- wirtualizacji, przycyfrowienia edukacji;
- prywatyzowania – komercjalizacji, odspołeczniania edukacji.

Jest to projekt otwarty...

¹ Niniejszy tekst zainspirowany jest fotografią pracy Wojciecha Bruszewskiego pt. *Rysunek krzesła, Izomorfie*, 1975.

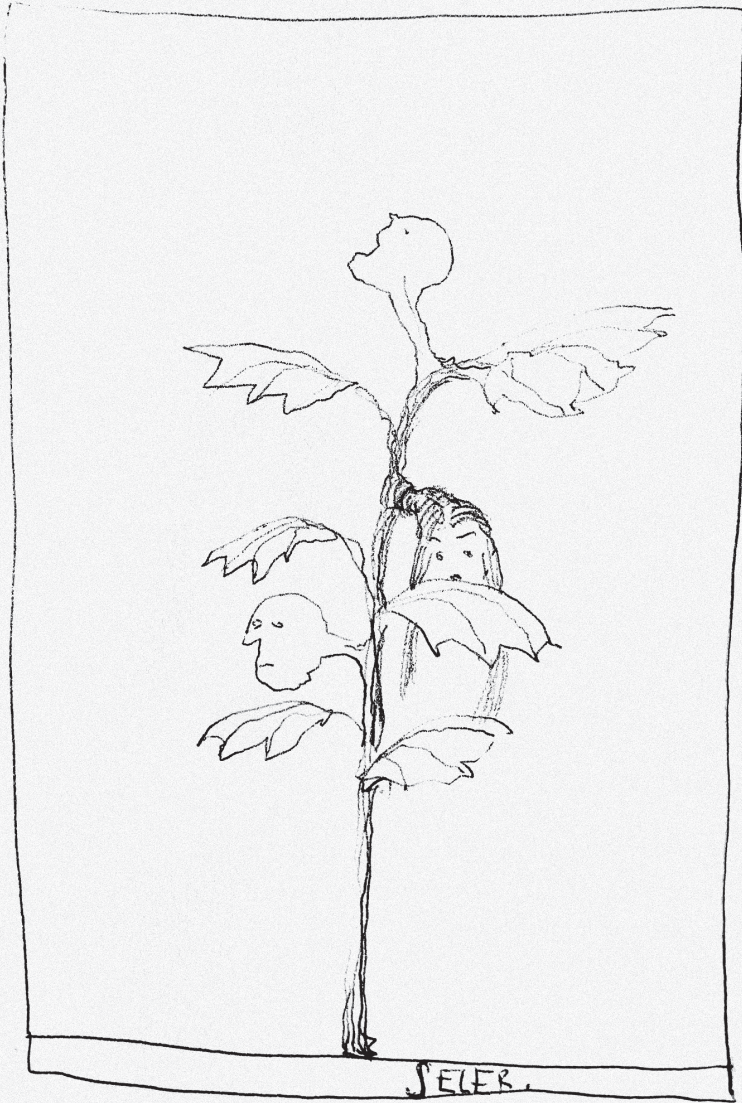
Inspiracje

Byung-Chui-Han, *Spółeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022.

Anda Rottenberg, *Rozrzut*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2023.



Filozofia wychowania



Piotr Zamojski

ORCID: 0000-0002-5505-7579

Polish Naval Academy in Gdynia

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.01>

To Apply, to Debunk, to Perform. Types and Uses of Educational Theory¹

With this article I wish to express my gratitude to Tomasz Szkudlarek for the numerous gifts received from him, which resulted in the story conveyed by the argument below. His were the gifts: of inspiration regarding the intersection between humanities and education studies, of various opportunities to reach out to the world of the anglophone educational theory and philosophy of education, and of demand to stay critical in the most radical sense of the term, i.e. also towards critique itself. The other gifts were innumerable, and there is no space here to even enlist them.

Introduction

The very idea of writing the *Manifesto for a post-critical pedagogy* (Hodgson et al. 2017) stemmed from the experience of a new kind of theorising education that was, and still is, emerging – at least in the anglophone world – in the field of educational theory and philosophy of education, testifying to a change of today's *Zeitgeist* in this field of research. Hence, in this article I want to explore what kind of educational theories are possible to be thought of today, or, to be more precise: in what ways – on a meta-theoretical level – one can theorise education in relation to the potential

¹ This is a developed and largely reworked version of a keynote lecture delivered at the Europa-Universität Flensburg (University of Flensburg, Germany) on the occasion of the conference „Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik. Arbeitstagung anlässlich der deutschsprachigen Übersetzung des «Manifests für eine post-kritische Pädagogik»” organised by Anke Wischmann and Martin Bittner – to whom the author expresses his gratitude. The German translation of the previous version of this article was published as (Zamojski 2022). The author wishes to thank Transcript Verlag for the consent to publish the English original in open access format.

use of theory? Naturally, my focus is on the way of theorizing education which could be called 'post-critical'. Therefore it is my aim to investigate a manifold of possible ways to theorize education, and simultaneously add some clarity and substance to what we called 'post-criticality'.

In the end, the following argument is nothing but a story developing a particular typology of theorising education. It is a typology, and I will speak of types using Max Weber's (1958) understanding of ideal types and their function, as well as their relation to the empirical types, as a point of reference. In other words, the following exercise is not about making empirical claims about particular theories, but about gaining an orientation in the recent transformations of the field of educational theory. The story leads to the emergence of the post-critical – called also "affirmative" and "performative" – type, i.e. focusing on *how*, *why*, and *what* started to emerge. Since it is a story, it shall not and simply *is* not intended to function as an exhaustive typology of all possible ways in which one can theorise education.

The gist of the story is that one can distinguish three types of educational theories – technical, critical, and affirmative/performative – and each of these facilitates a different use of a theory of education.

Technical theories of education

The type of technical theories of education emerged against the background of attempts to theorise education in line with the idea of modern science. It is therefore instructive to go back to this idea at the very moment it was conceived. In 1620 Francis Bacon (2003) publishes his *Novum organum*, where he makes the case for the pursuit of knowledge that could be advantageous to humans by bringing nature under human control. He literally claims that we should aim at knowledge that will give us power over nature. The third aphorism reads:

Human knowledge and human power come to the same thing, because ignorance of cause frustrates effect. (Bacon 2003: 33)

The knowledge Bacon aims at is therefore a tool, or it can easily be turned into one. *Knowledge* refers to an effective action, whereas *ignorance* means an inability to produce a particular, desired result. Therefore, he claimed, we need knowledge that would describe with highest precision and modesty the causal relations that rule a particular domain of the natural reality, so as to be able to render such a description of these mechanisms into a relation between means and ends. Knowing how a particular domain of the reality works, one can use that knowledge to change the reality in the way one wishes to (of course, within the limits of what is possible, i.e. within the limits of the mechanisms that are about to be discovered). Seventeen years before Descartes did, Bacon puts an enormous emphasis on the research procedure (i.e. the method) and human inclinations to ruin it by taking various shortcuts

(what he calls *idols*²). Finally, he invents and carefully describes the rigid procedure of an experiment – which is central for the sciences to this day, and in which we put enormous trust, especially in the times such as the recent pandemic, when we all hoped for a tool that would overpower nature and give us control over the virus.

Putting aside the well-known and widely discussed problems of the social and political dimension of such an understanding of science, nature, knowledge, and truth (cf. Horkheimer & Adorno 2002), in this article I shall focus on what kind of understanding of educational theory (and with it also education as such) is facilitated by the post-Baconian idea of modern science.

Within this imaginary, educational theory aims to determine the mechanisms ruling the reality of education, where this reality is being usually rendered in terms of a process or multiple processes. This type of theory describes how these processes work. The description is made in order to be used, i.e. to function as a tool for achieving particular goals. These goals, however, are not indicated by the theory itself, which is neutral and focused purely on describing how the educational reality works. In other words, such an educational theory aims to be an instrument that could be easily applied in educational action, making this action effective. If a theory describes causal relations ruling the process of education, it allows for designing actions that would insert a particular cause into the particular state of affairs in order to produce expected outcomes.

It is frequently recognised that such a type of educational theory assumes a deterministic understanding (via behaviourism or neuro-sciences) of human cognitive and psychological functioning (cf. the critique delivered by Biesta 2007). However, I would like to emphasise that this way of theorising, when applied to education, shapes an understanding of education as such, i.e. it reduces education to a production process. Education – within this imaginary – is a process that leads to clear, distinguishable, graspable, and measurable results or products.

But, what kind of products can one speak of in the case of education? The only possible answer is: people with certain properties. If education is a production process, it produces a particular set of properties in people that undergo this process. This has – at least – two consequences.

Firstly, on the level of sociological assumptions, this type of educational theory is always implicitly grounded in sociological functionalism. Ultimately, the recurring

² Bacon's concept of *idola mentis* referred to the implicit distortions of human cognition caused by four different kinds of causes (2003: 40–45). Idols of the Tribe stem from the tendency of the human mind to deform the image of perceived things by following preconceived ideas about these things. Idols of the Cave refer to the individual preferences that influence the perception of things. Idols of the Market Place refer to the deformation of one's cognition caused by commonly shared convictions, ideas, and concepts. And finally, with the concept of the Idols of the Theatre, Bacon refers to the danger of academism. According to him, it is exactly through the careful examination of empirical data, and a scrupulous and unhurried induction, that one is able to overcome these idols.

questions here are “What kind of people do we need to produce?”, “What functions will they perform in this particular society?”, and “What properties will they need for these tasks?”. Let me just briefly mention here that this functional way of thinking seems to be very attractive to people regardless of their ideological orientation (Zamojski 2017). There are various stances on what education is for, but all of them can be reduced to the question of what education should produce. Some would claim schools should produce skilful workers of the knowledge economy (creative, flexible, entrepreneurial, etc.), while others would claim schools should produce conservative patriots (ready to make sacrifices, subordinated to the community and its leader). Yet another idea would be schools producing critical and engaged citizens, or producing obedient militants of some great cause. While politically all these are opposing each other, they nevertheless share the same functional understanding of education.

Secondly, if education is understood in terms of a production process, then it can (and will) be assessed against its efficiency. Schools, as institutions that organise education, will be, therefore, required to maximise their outcomes measured against the a priori designed standards. This is the moment when the issue of the quality of education emerges: the products achieved by the school have to match the design.

But who is designing the desired properties of pupils? This is not done by educational theory, as it focuses solely on describing the causal relationships governing the production process. Therefore, technical theories require an external intervention of some ruling instance that will determine the aims of education, meaning: the results schools, teachers, and students should attain. This is the dominant understanding of ‘aims of education’ within the official state documents (like National Curriculum in the UK, or Podstawa programowa in Poland), but also the transnational documents issued by the EU, UNESCO, or OECD (like EQF, GEMR, or PISA reports).

This leads to the most interesting fact about technical educational theories. It occurs that by the virtue of their form, the very way they are designed, they assume three (and only three) positions one can take within the process of education. First, within this imaginary, education requires legislators – in the meaning Zygmunt Bauman (1987) has introduced some time ago, albeit in a different context. This is, education requires people who design and determine the desired properties of pupils or students to be produced by the process of education. Second, education requires executors, that is people who will apply educational theory in their doings, in order to produce effectively and efficiently the desired properties determined by the legislators. It is rather obvious that this is exactly how teachers are positioned within such an imaginary. And finally, education requires human material to be processed, people that are to be equipped with the desired properties – i.e. pupils or students.

This means – obviously – that theories of a technical type reify pupils and teachers, since both are required to subordinate themselves to the will of the legislators

and to do so as efficiently as possible. They are to be subordinate and thoughtless in regards to the aims they are set to achieve. This is exactly why technical educational theories facilitate instrumental rationality: they frame education in such a way that shies away from any ethical considerations about education, focusing solely on the matter of its effectivity and efficiency (cf. Giroux 1983).

Critical theories of education

The domination of instrumental rationality is exactly what Horkheimer and Adorno (2002) have warned us against in the middle of the last century. People who are used to reduce ethical matters to technical problems are willing to accept any goal imposed on them by – what I call here following Bauman (1987) – the legislators. In other words, the domination of instrumental reason enables ordinary people to participate in radical evil.

Horkheimer and Adorno's (2002) response to this was that selection of means to an end does not exhaust the capabilities of reason, which has also other dimensions. Critical reason can function as a fuse, a safety mechanism, practice that could make us unable to take part in radical evil. This is so, firstly because critique always discloses the complexity of things, and secondly because it exposes the ethical dimension of our ways of dealing with things and with others. We should therefore engage in social critique for the sake of what Adorno (2004: 365) called as *the new categorical imperative*, that is, making sure to “not let Auschwitz happen again”.

A crucial note Adorno adds to this: critique has to be a never-ending task. The dialectic that critical reasoning is involved in is relentlessly negative: it can never be resolved into some kind of positivity. Exactly when we want to say: *Now, we finally won! We have gained freedom! We have reached equality!*, a new regime is born. Similarly, in the exact moment we would develop a positive project for the society – the danger of new totalitarianism would arise. Hence, we simply have to remain critical forever.

This stance later became equipped with very powerful tools for performing critique due to the contribution to the critical paradigm made by French post-structuralism. These tools (e.g. Foucault's genealogy, Bourdieu's field theory, or Derrida's deconstruction) translate the aim of eternal critique into firm reality. I would like to focus here on two consequences of using these tools.

First, these are post-structural means, and hence, they are playing with the opposition between the surface and the deep structure. Critique is therefore understood and performed as debunking: revealing the hidden layer of things, which is actually the fundamental layer. The general assumption of such critique is that people live at the surface level, and if only they would see underneath, they would understand how things really are – they would realise their own enslavement, the inequality

and the radical injustice that characterises the societies we live in and their own complicity in perpetuating such status quo.

Second, such critique is radical: it goes right to the bone, to the very roots (*radix*) of the status quo. Hence, the hidden structures revealed thanks to critique are enormous, supra-individual, overwhelming, and – what is crucial – ontologically necessary. Acknowledging the conceptual apparatus of Bourdieu's (1984) theory of society (i.e. field theory), one has to recognise that a flat social field is simply impossible within that perspective. Positions of social agents are defined here by their *situs* – that is, their place in the unequal distribution of capitals. Inequality is, therefore, imprinted into the fundamental assumptions of this vision of society. A similar story could be told about Foucault (2005). If one embraces this conceptual apparatus, it is impossible to think about social relations that are not power relations. Power is a gargantuan structure which is also dispersed, etheric, and sustained by the multitude of the overpowered, enslaved in every possible dimension of their life, even the internal life of their consciousness (which is guided by pastoral power).

Naturally, these radically critical perspectives enabled plethora of eye-opening research, producing immensurable and priceless knowledge about the dangers of the hidden layers behind our educational practices. Due to these interventions many things became apparent, such as hidden curriculum, or the fact that in spite of our intentions, we – as educators – contribute to the reproduction of inequalities in society, impose class distinctions, and support the dominant order of things, etc. However – as Giroux (1983) rightfully argues – education has a bipolar potential: apart from being an effective mechanism of enslavement and reproduction of inequalities, it can also emancipate. Therefore, education is at the same time the object of critique, as much as its medium.

Indeed, to conceptualise educational theory within the critical paradigm is to see it as a form of social critique taking education as its object, revealing its hidden layers responsible for inequality, injustice, and enslavement. But – Giroux (1983) notes – it is more than that. Firstly, it expands the perspective of understanding education, adding to the surface (technical) dimension many other layers: economic, political, cultural, racial, gender, etc. Within the critical type, educational theory opens up education as a multi-dimensional human practice that cannot be reduced to its technical side. Secondly, by putting emphasis on the revolutionary potential of transforming consciousness (Freire 2005), education can foster the ability to decode the dangers of the social world, and to use knowledge in order to strengthen one's ability to self-govern, i.e. to be autonomous. In that sense, education is a process of liberation, and hence, educational theory is a revolutionary theory: a theory of emancipation of the enslaved. It aims at facilitating critical reasoning of teachers and students that would lead to their liberation, and consequently, to the transformation of the human world.

Let me publicly admit that I hold this perspective dear. In terms of my academic life, I was raised in this tradition (via Szkudlarek 1993a; 1993b; as well as Rutkowiak 1995), and it still informs my understanding of being an academic.

Having said that, at a given moment it became clear to me that some of us involved in critical educational research with time became rather dogmatic in applying this perspective, and schematic in using the critical tools it offers. I felt that this goes against the absolutely fundamental call of Adorno (2004: 365): “if thinking is to be true [...] it must also be a thinking against itself”. Are we critical of the critical paradigm itself, then? And what would that entail? Obviously it cannot mean abandoning critique! On the contrary, the critical insights formulated against critical theory, critical pedagogy, or the critical paradigm altogether are stemming exactly from the very centre of Adorno’s call.

There are quite a few powerful critiques of critical pedagogy (e.g. Ellsworth 1989; Gur-Ze’ev 1998) and of critical paradigm as such (e.g. Sloterdijk 1987; Latour 2004; Felski 2015). Displaying these in detail – a much needed work – would require a separate article, if not a book. Let me, therefore, briefly recall only a few of such attempts.

One of the most powerful critical interventions that the project of critical pedagogy has ever received was the seminal article by Elisabeth Ellsworth from 1989, *Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. Ellsworth took Giroux’ call seriously and tried to be a critical pedagogue in her teaching at the university, but she quickly noticed that putting the principles of critical pedagogy in practice actually entailed nothing else than what the practice should liberate people from: relations of domination and repression. This is, because she was taking part in “essentially paternalistic project of education” (Ellsworth, 1989: 306) being involved in “the institutionalized power imbalances”, she quickly recognised that “[s]trategies such as student empowerment and dialogue give the illusion of equality while in fact leaving the authoritarian nature of the teacher/student relationship intact” (Ellsworth, 1989: 306). The basic assumption that the critical pedagogue can help emancipate the student, i.e. that a teacher is necessary for the liberation of pupils only reinforces the oppression it aims to fight. Ellsworth notices:

As an Anglo, middle-class professor [...] I could not unproblematically “help” a student of colour to find her/his authentic voice as a student of colour. I could not unproblematically “affiliate” with the social groups my students represent and interpret their experience with them (Ellsworth 1989: 309).

Hence, Ellsworth abandons not only the idea of critical pedagogy, but also the practice of teaching altogether, engaging with her students directly in political actions. As Joris Vlieghe and myself read it: being radically consequent in following the imperative of radical critique leads to abandoning education altogether in favour of politics (Vlieghe & Zamojski 2019: 152). However, for Ellsworth, as well as for

scholars like Ilan Gur-Ze'ev (1998), the key problem lies in the repressive structure of an educational endeavour designed to emancipate the enslaved, liberate the oppressed, empower the powerless.

How such a repressive structure emerges out of these noble goals is put on display by Jacques Rancière (1991), who argues that, if we assume that our students/pupils are oppressed and enslaved – that is, if they are positioned as unequal (and this is exactly what we have to assume if we want to liberate them) – then our own doings as teachers will make this assumption become true: within the very practice of education aiming at the liberation of students we will deal with them as with oppressed, enslaved, and unequal, making them appear as oppressed, enslaved, and unequal – and hoping that this will change in the future as a result of our educational intervention. However, if we hold dear the call for relentless radical critique, the realization of this freedom and equality is just a dream. While being critical one can never say: “now finally we reached equality and freedom for all” – that would be either pitifully naïve or hypocritical. This will never happen. There will always be the oppressed, enslaved, and unequal. Therefore, the goal of emancipation is deferred *ad infinitum*. Hence, the only way to establish equality and to emancipate, Rancière argues, is to treat our students/pupils as equal from the outset. To assume their equality, and to act in line with this assumption. In such a way – while being treated as equals – *hic et nunc* they *are* equal. This assumption, however, goes against everything our critical knowledge is telling us about them and the world. It is a fictional assumption – yet it makes equality happen in the classroom. Here and now they are equal, they experience their equality – and they can take that experience further with them. Such an experience of something that seems impossible within the horizon of radical critique is indeed emancipatory. This discovery functions as a key inspiration for many of the new educational theories that might be called post-critical.

Similarly, Peter Sloterdijk (1987) has cast doubt on the critical potentials of radical critique by showing that radical critique ends up ruining its own aims. This results from the fact that the more one engages in radical critique, and the more one experiences its relentless character, the more one becomes aware that oppression, enslavement, and inequality are ontological features of the social status quo. What is revealed by critique are the deep mechanisms of the world, not just some accidental and temporary ways people organise their living together. And if there is no possibility to reach the point of no oppression, no enslavement, no injustice, and no inequality, then our unhappy consciousness tries to make peace with this fact, and we become cynical. If, in principle, oppression can never be overcome, if there always going to be inequality – then why not try to make at least oneself comfortable in this tragic situation? As I read it, Sloterdijk's analysis shows that the result of the relentless radical critique is not emancipation, but cynicism.

Moreover, one should have in mind another intervention, rather recently provided by Bruno Latour (2004) in his seminal article *Why has critique run out of steam?*, the opening paragraph of which reads:

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

Perhaps indeed, it is high time that we start to care for the world, instead of being at war with it. It regards – after all – our common world, the only one we have, and, as we are now fully aware, its very existence is threatened as it has never been before. This would, however, require us to look at the world not through critical lens which make us sensitive to the wrongs in it, but in a different way which would make us sensitive to what is good in the world, what is worth our effort to be saved from extinction, to be studied, and passed on to the next generation (Vlieghe & Zamojski 2019: 92–94; Zamojski 2023).

Post-critical / affirmative / performative theories of education

In view of the story sketched above and the theoretical deadlock the critical position seems to amount to, with Naomi Hodgson and Joris Vlieghe in 2016 we have started to elaborate a new way of doing educational theory that we felt to be emerging in the field already for some time. It was clear for us that the work of Gert Biesta (2010), Jan Masschelein & Maarten Simons (2013), Tyson Lewis (2013), Norm Friesen (2011), Max van Manen (1991), and many others could be classified as neither technical, nor critical theories of education. Our attempt consisted of making manifest what was common to this alternative educational thinking (Hodgson et al 2017). Undoubtedly, it must have felt uncomfortable for some of the aforementioned authors, but it nonetheless sparked a discussion³ that revealed, for example, the same theoretical developments in literature studies (Felski 2015; 2020; Anker & Felski 2017). Moreover, since publishing the Manifesto, its authors also did some further work on developing theories of this kind (Hodgson & Ramaekers 2019; Vlieghe & Zamojski 2019). Hence, we are not dealing here with a solid and homogenous current of thought.

³ See: “On Education. Journal for Research and Debate” (2020) 3(9) – a volume dedicated to the reception of the *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* in educational studies and its dialogue with post-critical current in literature studies. *Manifesto* was also translated into Spanish (2020), Turkish (2021), and German (2022) – each time triggering a debate on post-criticality in educational theory and research.

The term ‘post-critical’ was the first attempt to find an adequate name for what was going on in the field of educational theory. But, as it often happens, once it has been invented, it started living a life of its own. Although we are not entirely happy with it, it still stays valid as a name for the type of theories we want to engage in. Let me stress it again: post-critical does NOT mean anti-critical, nor does it mean not-critical. Rather, it reflects the necessity of the next step to take after critique, when it has run out of steam (Latour 2004). In that sense, it refers to what Paul Ricoeur (1992) termed as *secondary naivety*. Knowing the importance and the power of the critical paradigm, but also being aware of the dangers it entails, we are not aiming at rejecting its heritage, but rather try to truly inherit it, and make the next step beyond its confines. Yes, from the critical perspective, it will entail naivety (e.g. of making fictional assumptions) – but it is a secondary naivety, made by those who were first trained in critique, and who are aware of its findings, strengths, and shortcomings.

Put otherwise, these kind of theories are affirmative⁴. Post-critical theories make attempts at rediscovering or reclaiming educational practices, phenomena, and experiences that are suppressed, marginalised, or obliterated by the dominant ways of understanding education. To be clear, the term ‘dominant ways’ refers here to both the technical and the critical understanding of educational theory.

Teaching – to give an example – has become an object of contempt from both the perspective of the Life Long Learning discourse and the perspective of critical pedagogy. For the former, it is just a practice of secondary significance (unlike the process of learning) that can both facilitate as well as hinder learning. For the latter, it is a practice of domination: it consists in the objective violence of imposition of meanings (Bourdieu 1990), and hence it would be better to practice something different than teaching – something like *engaging in collaborative inquiry and dialogue* (Freire 2005) or *fostering critical democracy and social justice* (Giroux 2005: 186).

It is precisely this kind of practices, suppressed from all sides, that post-critical theories want to affirm. There is something intrinsically good, beautiful, and worthwhile in teaching (Vlieghe & Zamojski 2019) and upbringing (Hodgson & Ramaekers 2019), as well as in studying (Lewis 2013), lecturing and notemaking (Vlieghe & Zamojski 2021), in school as such (Masschelein & Simons 2013), and many other practices, phenomena, and experiences that we share when educating, in spite of them being condemned or neglected by the dominant discourses concerning education.

⁴ However, not in the sense that Dietrich Benner (2023) develops. For Benner affirmation is a pre-critical phenomenon (cf. Benner 2015: 159), where education is subordinated to external (political, religious, or ideological) ideas. Affirmation, in such a vocabulary, refers to a particular vision of the past or the future, under which education is supposed to be subsumed. It goes without saying that the post-critical stance fully embraces Benner’s point that such a subsumption is unacceptable. Contrary to him, however, we argue that education is itself something in need of affirmation, and that educational practices essentially *are* an affirmation of the common world as worthy of the effort of being studied.

To put it differently: what a post-critical approach is willing to affirm is education as such. Education is good in itself, and does not require any external justification. What both technical and critical discourses tend to do is to position education as a means to some economic, societal, or political goal. What those who claim that education should contribute to the knowledge economy and those claiming that education should equip students with the capacity to resist the demands of transnational capital have in common is the conviction that education is the means to secure these opposite goals. Affirming education means treating it as a separate and autonomous sphere of life (Arendt, 1961) that should not be subordinated to neither economy, nor politics (Vlieghe & Zamojski 2020; Korsgaard 2019).

Precisely because of this, affirmative educational theory aims to be immanent (see: Vlieghe & Zamojski 2019: 63–77; Agamben 2007). That is, it aims to articulate the meaning of educational practices on and in their own terms. It is the attempt of asking educational questions about education as opposed to sociological, psychological, historical, economic, or political questions about education (Biesta 2010). If education is a separate and autonomous sphere of life, then it has its own intrinsic logic which is neither political nor economic, but – exactly – educational. Affirming education would therefore mean engaging in attempts to express this logic. This entails: speaking and theorising about education from within, finding for it its autonomous language, speaking out the suppressed parts of our educational experience and making them recognizable as something essential that needs to enter the public discourse on education.

Essentially, education itself is a form of affirmation. It is an affirmation of the common world. If there would be nothing in the world that we would consider worthy of the effort of study, we would have no reason to educate. But this is not how things stand. By putting something on the table (to use Masschelein and Simons' expression) we affirm this part of the world as something that we want to pass on to the next generation, something we think is important, beautiful, or interesting (or all of that).

But what can one do with such theory, which tries to articulate education from within? It is obvious one cannot just simply apply it – as it does not provide any tools. It cannot be used, either, to debunk some hidden layer of our practices and doings as oppressive – as it affirms these practices instead of engaging in critique. In that sense, it is appropriate to refer here to Jan Masschelein's (2010) idea of a *poor pedagogy*. He writes that:

A poor pedagogy does not promise profits. There is nothing to win (no return), no lessons to be learned. However, such a pedagogy is generous: it gives time and space, the time and space of experience and of thought (Masschelein 2010: 49).

Theory in that sense forms a conceptual space within which one can think, design, experience, and practice education. It is “a pedagogy which helps us to be attentive, which offers us the exercises of an ethos or an attitude” (Masschelein 2010: 49).

It describes educational practices from within, offering in this way a symbolic horizon within which one can practice and understand one's doings (Zamojski 2015). These are theories to be performed, in the meaning of performative arts. They give an account of what needs to happen (what kind of attitudes people can take, in what kind of state they need to put themselves, what assumptions have to be made and practiced) in order for education to take place. Assuming equality of intelligence, focusing attention, exposing oneself to the thing of study etc., all of these are *poor means* – as Masschelein calls them. They are “insufficient, defective, [...] lack signification, do not refer to a goal or an end” (Masschelein 2010: 49). Still, one can try to practice them in order to make education happen.

Conclusion

In this article I have tried to give account of the story behind the emergence of a new way of theorising education. For that purpose, three types of educational theories were distinguished. Theories of the technical type aim to describe the mechanisms governing educational processes in order to deliver tools that can be used by educational practitioners and make their actions effective and efficient. Critical theories aim to disclose the hidden layers of educational practices and their entanglement with various social, cultural, and political phenomena in order to make educational subjects (as well as other political actors) aware of the bipolar potential of education (i.e. potentiality to oppress and to emancipate). Finally, the currently emerging post-critical theories aim to give an affirmative and immanent account of these educational practices which are neglected or marginalised by the hegemonic discourses on education. The point of making such redescriptions or reinventions of these practices is to open up a symbolic horizon, through which people engaged in education could recognise and appreciate their own doings and experiences, as well as a horizon within which they could perform education.

Crucially, the main intention of the argument presented here is not to suggest abandoning the technical and/or the critical types of theory altogether, but to justify the engagement in developing the post-critical type which is only emerging.

References

- Agamben, G. (1999). *Potentialities. Collected essays in philosophy*. Heller-Roazen, D. (trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Anker, E.S. and Felski, R. (eds.). (2017). *Critique and Postcritique*. Durham and London: Duke University Press.
- Adorno, Th. (2004). *Negative Dialectics*. Ashton, E.B. (trans.). London–New York: Routledge.

- Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. In: *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. The Viking Press: New York.
- Bacon, F. (2003 [1620]). *Novum organum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Cambridge: Polity press.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Stępkowski, D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2023). On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung. In: Uljens, M. (ed.). *Non-Affirmative Theory of Education and Bildung*. Cham: Springer.
- Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* 57(1).
- Biesta, G.J.J., (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder-London: Paradigm Pub.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review* 59(3).
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York-London: Continuum.
- Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: lectures at the Collège de France 1981-1982*. Burchell, G. (trans.). Palgrave: Basingstone.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Second edition. Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory* 48 (4).
- Hodgson, N. and Ramaekers, S. (2019). *Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth, Milky Way: Punctum Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2020). Manifesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). Thoilliez, B. (trans.). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32(2), <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862>.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2021). Eleştirel Pedagoji Sonrası İçin Manifesto. *eleştirel pedagoji – Journal of Critical Pedagogy* 67.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2022). Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik. In: Bittner, M. and Wischmann, A. (eds.). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Horkheimer, M. and Adorno, T.W. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Jephcott, E. (trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Korsgaard, M.T. (2019). *Bearing with Strangers: Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. London–New York: Routledge.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry* 30.
- Lewis, T. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. London: Routledge.
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education* 5(1).
- Masschelein, J. and Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: E-ducation Culture & Society Pub.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster*. Ross, K. (trans.). Stanford (CA): Stanford University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *The Symbolism of Evil*. Boston, MA: Beacon Press.
- Rutkowiak, J. (ed.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sloterdijk, P. (1987). *Critique of Cynical Reason*. Eldred, M. (trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Szkudlarek, T. (1993a). Wyzwanie pedagogiki krytycznej. In: Szkudlarek, T. and Śliwerski, B. *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek, T. (2017). *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the constructions of society*. London–New York: Routledge.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*. Cham: Springer.
- Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy Futures in Education* 18(7).
- Vlieghe, J. and Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory* 53 (13), <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>.
- Zamojski, P. (2015). Philosophy for Education – an attempt at exercise in thought, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1 (235).
- Zamojski, P. (2017). Dialektyka funkcjonalizacji szkoły. In: Chutorański, M., Moroz, J. and Szwabowski, O. (eds.). *Subsumcje edukacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Zamojski, P. (2022). Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchswesen von Bildungstheorie. In: Bittner, M. and Wischmann, A. (eds.). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Zamojski, P. (2023). Studying with a teacher: education beyond the logic of progress. *Journal of Philosophy of Education*, <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad057>.

Summary

In this article I perform a metaanalysis of a particular moment in the development of the field of educational theory. I do this by distinguishing three (ideal) types of educational theory, and indicating the way these induce particular uses of a theory. Technical educational theories aim at describing causal mechanisms governing education, in order to give efficient means that would make education productive. Critical theories of education offer knowledge on the role of education in perpetuating inequalities, oppression and enslavement, simultaneously stressing education's emancipative or revolutionary potential. Post-critical, affirmative or performative theories try to make a next step after radical critique, that would indicate and express educational phenomena and practices which are marginalised and suppressed by the dominant discourses on education. These theories create a symbolic horizon within which one can practice education. These theories are performed in order for education to happen.

Keywords

post-critical pedagogy, Rancière, critical pedagogy, educational theory

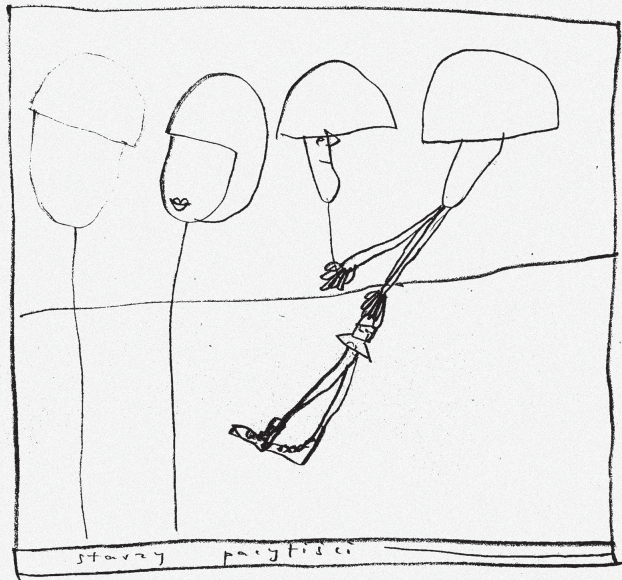
Streszczenie

Stosować, demistyfikować, performować. Typy i użycia teorii edukacyjnych

W niniejszym artykule dokonuję metaanalizy określonego momentu rozwoju pola teorii edukacji, wyodrębniając trzy typy (w sensie typów idealnych) teorii edukacyjnych, które facylitują trzy sposoby używania teorii (tj. wiązania jej z praktyką edukacyjną). Techniczne teorie edukacyjne, skupiając się na opisie mechanizmów rządzących procesem edukacyjnym, próbują dostarczyć skutecznych narzędzi działania pedagogicznego, tzn. skutecznych środków, które czynią edukację produktywną. Krytyczne teorie edukacyjne oferują wiedzę demaskującą rolę edukacji w utrwalaniu społecznych nierówności, opresji i zniewolenia, jednocześnie kładąc nacisk na jej emancypacyjny czy rewolucyjny potencjał. Po-krytyczne, afirmatywne czy performatywne teorie próbują zrobić kolejny krok po radykalnej krytyce, który polegałby na afirmatywnej ekspozycji i ekspresji zjawisk i praktyk edukacyjnych spychanych na margines przez dominujące dyskursy edukacyjne. Teorie tego typu tworzą symboliczny horyzont, w którym działanie pedagogiczne staje się możliwe. Takie teorie performuje się.

Słowa kluczowe

po-krytyczna pedagogika, Rancière, pedagogika krytyczna, teoria edukacji



stoney pnyfice

Marcin Boryczko
ORCID: 0000-0002-1764-4772
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.02>

Dekolonizowanie pracy socjalnej. Analiza teorii w perspektywie Teorii Kodów Legitymizacji

Kolonializm i postkolonializm

Postkolonializm jest próbą zmiany asymetrycznych relacji między ludźmi Zachodu i resztą globu (Young 2020)¹. Kluczową ideą w myśli postkolonialnej jest „dekolonizacja umysłu”, koncepcja, która jest szczególnie istotna dla rozwoju współczesnej pracy socjalnej. Termin ten, pierwotnie ukuty przez Ngūgĩ wa Thiong’o, został użyty do analizy sposobu, w jaki kolonializm wpłynął na brak uznania dla rdzennych języków i kultury przez m.in. narzucenie języków, takich jak angielski czy francuski. Jego diagnoza imperializmu obejmuje sposoby, w jakie powiązania między ludźmi i krajami pozostają asymetryczne i wytwarzają tzw. kolonialną alienację, która oddziela ludzi od ich tożsamości, języka i sposobów poznania (wa Thiong’o 1992). Podobnie jak w przypadku teorii dekolonizacji koncepcja „dekolonizacji umysłu” została wykorzystana początkowo do takich zjawisk, jak rasa, tożsamość płciowa, migracja czy *border studies* (Young 2020). Z drugiej strony eurocentryczne i pateralistyczne tradycje „zawodów pomocowych”, takich jak praca socjalna, opierają się na różnicy władzy między pracownikami a odbiorcami pomocy i kulturowych reprezentacjach biednych, którzy zostają podporządkowani „władzy specjalistów”. Dekolonizacja umysłów pracowników socjalnych wymaga reorientacji, która dowartościuje znaczenie wiedzy spoza zachodnich tradycji intelektualnych i przenieś emancypacyjną wiedzę z peryferii do centrum. Współcześnie wydaje się, że pracownicy socjalni powinni zaniechać patrzenia na świat z uprzywilejowanych

¹ Tekst bazuje na ustaleniach autora opublikowanych w: Madew, Boryczko, Lusk 2023, i stanowi ich rozwinięcie wraz z próbą dostosowania do polskiego kontekstu.

pozycji i przyjąć od czasu do czasu peryferyjną, oddolną orientację, tak aby móc solidaryzować się z tymi, z którymi pracują.

Od pewnego czasu pracownicy socjalni zaczęli dostrzegać historyczne dziedzictwo kolonializmu w kontekście populacji i narodów żyjących niegdyś pod jarzmem kolonializmu, jak również żyjących dziś w postkolonialnej rzeczywistości. Kolonializm imperialny oznacza ekonomiczną, geograficzną i kulturową dominację określonego terytorium przy użyciu siły militarnej lub politycznej. Zakres, w jakim znaczna część świata została zdominowana przez zachodnie sposoby myślenia, kulturę, język i systemy polityczne, był najczęściej nierozpoznany w świecie zachodnim. Europocentryzm Zachodu opierał się m.in. na założeniu niewidzialności doświadczeń zdecydowanej większości ludzi, która obecnie żyje w postkolonialnym świecie, a mimo to nadal podlega paradygmatowi co najmniej symbolicznej władzy kolonialnej. Spojrzenie na świat przez zachodni pryzmat nie tylko zniekształca sposób, w jaki zorganizowana jest reszta świata, ale także błędnie prezentuje doświadczenia konsekwencji kolonializmu. Kolonializm wymazał lokalną historię, zniszczył kultury tubylcze i regionalne, a także zignorował lub zdyskontował ugruntowaną lokalną wiedzę. Dlatego teoria postkolonialna dąży m.in. do przywrócenia i dowartościowania historycznie podporządkowanej rdzennej i lokalnej wiedzy, mądrości i tradycji. Celem artykułu jest omówienie głównych teorii dekolonizacji w obszarze pracy socjalnej, ich analiza i klasyfikacja w oparciu o Teorię Kodów Legitymizacji. Wnioski odnosić się będą do możliwych dróg rozwoju dekolonizacji w analizowanym polu wytwarzania wiedzy.

Praca socjalna: program nauczania i postkolonialna lobotomia

Analiza programu nauczania pracy socjalnej wymaga nie tylko podkreślenia eksponowanych treści, lecz również tych, które są pomijane czy wykluczane. Jak wskazuje Boaventura de Sousa Santos (2014a), istnieje przepaść między tym, co może być współobecne lub pomyślane, a tym, co jest nieobecne i niewyobrażalne we współczesnej myśli zachodniej. W perspektywie kolonializmu w teorii i praktyce pracy socjalnej zauważyć możemy „przepastną granicę” (ang. *abyssal line*), która:

- reprodukuje podział na społeczeństwa metropolitalne i peryferyjne;
- utrwala dominację eurocentrycznej perspektywy (Hall 2005);
- podkreśla nieoczywistość i brak uniwersalności treści (potrzeb, praktyk i tendencji) spoza Europy;
- konsoliduje „białość” wyrażoną w lekceważeniu niebiałych twórców i kolonialne ramy epistemiczne (Clarke 2022).

Praca socjalna traktowana jest w zachodniej Europie i USA jako dyscyplina tworząca teoretyczne i praktyczne podstawy społecznego dobrostanu. Według globalnej definicji pracy socjalnej jest to „zawód oparty na praktyce i dyscyplina akademicka, która promuje zmiany społeczne i rozwój, spójność społeczną oraz

upodmiotowienie i wyzwolenie ludzi” (IFSW 2014). W perspektywie dekolonializacji wiedzy kluczowe są refleksyjność oraz krytyczność pozwalające na usłyszenie, zrozumienie oraz poparcie oddolnych głosów, zagłuszanych dotychczas przez wielkie narracje emancypacyjne oparte na eurocentrycznej zglobalizowanej racjonalności. Istnieje jednak szereg przeszkód dla aporii współczesnej myśli krytycznej (Santos 2014b), związanych z ograniczaniem się do naukowego języka opisu oraz budowaniem przekonań w perspektywie idei eurocentrycznych. Nieumiejętność wyjścia poza owe ramy myślenia, ujmowanie wszelkich kwestii społecznych przez pryzmat zachodnioeuropocentryczny uniemożliwia znalezienie nowych rozwiązań, a w konsekwencji przyczynia się do kryzysu zachodniej pracy socjalnej. Kluczowe jest w tym kontekście odróżnienie „wiedzy jako emancypacji” od „wiedzy jako regulacji”, o ile eurocentryczna wiedza oparta na neutralności nadal jest istotnym elementem dyscypliny pracy socjalnej i pełni funkcję regulacyjną (Santos 2014b). Rozumienie poznania jako doświadczania pozwala na rozumienie rzeczywistości kolonializowanej, a w dalszej perspektywie budowanie solidarności i więzi pomiędzy społecznościami kolonializowanymi. Jako alternatywny dla eurocentrycznej pracy socjalnej rodzaj krytyki społecznej może ona włączyć, wykluczone m.in. w ramach projektu kolonizacyjnego, wiedzę i światopoglądy. Zmiana podejścia do „epistemologii Południa” i eliminacja „przepastnej granicy” w ramach teorii pracy socjalnej, programu nauczania wydają się niezbędnym warunkiem prawdziwej demokratyzacji i zerwania z kolonialną matrycą władzy.

W polskich warunkach na temat teorii postkolonialnej pisał Tomasz Szkudlarek następująco: „jest to teoria niemal gotowa do wykorzystania w analizach wszelkich problemów ujmowanych w relacji do «zmiany społecznej». «Zmianę» ową teoria mieści bowiem w swoim wnętrzu – nie jest niczym innym, jak właśnie wizją dynamiki zmiany. Z perspektywy tej teorii można mówić o edukacji w jej podwójnej roli: jako o sile zniewalającej, kolonizującej «świat życia» jednostek i społeczności, oraz jako o czynniku dekolonizacji, wyzwolenia, emancypacji” (Szkudlarek 1995: 11).

Ramy koncepcyjne analizy procesów dekolonizowania pracy socjalnej

Teoria Kodów Legitymizacji (ang. *Legitimation Code Theory*) zainicjowana przez Karla Matona (2014) pozwala na identyfikowanie możliwości tworzenia i rozwoju wiedzy, a także procesów jej reprodukowania, w kontekście społecznym. Maton ukuł termin „urządzenie epistemiczno-pedagogiczne” (ang. *epistemic-pedagogical device*), aby opisać „sfery dominacji oporu, walki i negocjacji, zarówno w edukacji, jak i w szerszym społeczeństwie” (Maton 2014: 53). Podobnie jak nauki humanistyczne, praca socjalna opiera się na hierarchii wiedzy, w której teorie często kolidują ze sobą lub uzupełniają się nawzajem, inaczej niż w naukach ścisłych, gdzie mamy do czynienia z kumulacją wiedzy (Maton 2014). W szkolnictwie wyższym

instytucje i różne podmioty walczą o kontrolę nad polami kontrolowanymi przez tzw. narzędzie epistemiczno-pedagogiczne:

- pole produkcji wiedzy, w którym tworzona jest nowa wiedza (w oparciu o logikę epistemiczną);
- pole rekontekstualizacji, w którym wiedza, która została wcześniej stworzona, jest rekontekstualizowana i włączana do programów nauczania (w oparciu o logikę rekontekstualizacji);
- pole reprodukcji – miejsca nauczania i uczenia się – w których wiedza zamienia się w dyskurs pedagogiczny (w oparciu o logikę ewaluacyjną).

Cały proces ma dwie dynamiki: „uprogramowanie” (ang. *curriculumization*), które rozciąga się od produkcji do rekontekstualizacji oraz „pedagogizacja” (ang. *pedagogization*), która rozciąga się od rekontekstualizacji do reprodukcji.

Jeśli zapytamy o warunki epistemicznej dekolonizacji w pracy socjalnej, to w procesie tym konieczne będzie włączenie do korpusu wiedzy o pracy socjalnej m.in. tradycji globalnego Południa, jak również zmiana pola produkcji wiedzy. Warunek ten wiązałby się z przejściem od produkcji wiedzy jako zachodniej domeny akademickiej (zachodnie teorie jako opisy naukowe) do wiedzy tworzonej przez społeczności globalnego Południa, które posiadają tradycyjne formy wiedzy, ale też rozwijają nowe jej formy jako akty oporu i adaptacji.

W ramach procesów „uprogramowania” wymagałoby to zmiany logiki rekontekstualizacji, która w pracy socjalnej wyklucza niezachodnie formy wiedzy. Ma tu znaczenie wskazana wcześniej „przepastna granica”, ze względu na którą dyskurs pedagogiczny reprodukuje epistemiczne struktury kolonialne. Konieczny wydaje się namysł zarówno nad treścią programów nauczania pracy socjalnej (nad „regułami gry”), jak i nad podmiotami je konstruującymi. Ważna w tym obszarze byłaby rola badaczy, recenzentów, instytucji i funduszy badawczych, stowarzyszeń badawczych i sieci promujących wiedzę opracowaną na globalnym Południu, gdyż to ich aktywność może implikować dekolonizację programów nauczania pracy socjalnej.

Dekolonizację pracy socjalnej należy analizować w kontekście pola reprodukcji – miejsca nauczania i uczenia się oparte na logice ewaluacyjnej, która reguluje uczenie się i nauczanie dyskursu i praktyki pedagogicznej. Pole to ma kluczowe znaczenie dla procesów uczenia się, ponieważ wymaga zrozumienia, w jaki sposób działają różne systemy hegemoniczne – w tym kolonialne systemy władzy – oraz możliwość rozwijania transformacyjnych form praktyki w pracy socjalnej poprzez krytyczne myślenie i działanie.

Twierdzę, że wszystkie trzy pola – produkcji, rekontekstualizacji i reprodukcji – są definiowane w obszarze kolonialnego myślenia „przepastnej granicy” i że są polem walki o kontrolę nad każdym z pól i relacjami między nimi. Problem zidentyfikowany przez Matona (2014) polega na tym, że „reguły gry” są często niejednoznaczne, jednak postrzega się je jako uniwersalne i w większości niekwestionowane; dlatego musimy być świadomi tego, jak relacje wpływają na pozycje i praktyki aktorów społecznych, badaczy, intelektualistów, osób odpowiedzialnych

za rekontekstualizację, nauczycieli i studentów. Rekontekstualizacja jest procesem, w którym znaczenia z pola produkcji są przekształcane w dyskurs pedagogiczny. Ta pedagogizowana wiedza jest następnie przekształcana w pola reprodukcji, takie jak wiedza przekazywana w akademii, gdzie nauczyciele mogą ponownie kontekstualizować dyskurs (Bernstein 1990). Przyjrzyjmy się, jak wygląda w praktyce pole rekontekstualizacji pracy socjalnej na podstawie analizy literatury, której celem jest dekolonizacja dyscypliny i praktyki pracy socjalnej.

Teorie i praktyki dekolonizacji w obszarze pracy socjalnej

Zdekolonizowane podejścia w pracy socjalnej mogą być bardzo zróżnicowane. Poniższy przegląd perspektyw dekolonizacji w pracy socjalnej odnosi się m.in. do wykorzystania wiedzy lokalnej lub szerszej lokalnych perspektyw na koncepcyjne i praktyczne podstawy procesów dekolonizacji. Znaczące jest również pytanie o uniwersalne wartości i zasady dekolonizacji, które będą napędzać ten proces. Charakterystyki owych teorii dokonuję w sposób hasłowy, starając się zaakcentować ich kluczowe aspekty:

1. Indywidualistyczne koncepcje oparte na autoetnografii: koncentracja na procesie, podróży prowadzącej początkowo do odzyskania „rdzennego dziedzictwa i tożsamości poprzez przebudzenie, eksplorację, «indygenizację», odzyskanie, przynależność i wreszcie pielęgnowanie wyłaniającego się Wojownika” (St-Denis, Walsh 2016).
2. Rdzenne badania rodzinne osadzone w tubylczej metodologii:
 - ukierunkowanie na zachowanie, zapamiętanie i zaangażowanie mocy poznania własnych historii, darów i obowiązków;
 - Jaźń, rodzina i relacje jako krytyczne miejsca oporu i odrodzenia;
 - szersza koncepcja członków społeczności w porównaniu z perspektywami zachodnimi (St-Denis, Walsh 2016);
 - nacisk na osobistą transformację;
 - koncentracja na poziomie mikro, indywidualnej zmianie, która wpływa na poziomy mezo i makro, które ostatecznie obejmują zbiorowy empowerment, samostanowienie rdzennej ludności;
 - konsekwencja podniesienie dobrostanu grupy;
 - antyopresyjna praca socjalna.
3. Neurodekolonizacja:
 - opisanie sposobów, w jaki kolonializm wpływa na procesy poznawcze osób żyjących pod jego jarzmem;
 - redukcja poznawczych i emocjonalnych konsekwencji kolonialnej traumy i ucisku również na poziomie neuronalnym (Yellow Bird 2013);
 - nawiązanie do praktyki uważności oraz filozofii buddyzmu;

- „neurodekolonizacja dąży do zrozumienia, w jaki sposób umysł i funkcjonowanie mózgu są kształtowane przez traumę kolonializmu i zagrażają dobrobytowi rdzennej ludności” (Yellow Bird 2013: 300, tłum. własne);
 - joga i medytacja jako czynniki wyzwalające zrozumienie, w jaki sposób umysł i poznanie wchodzi w interakcje z negatywnymi skutkami kolonializmu.
4. Koncepcje opierające się na wieloaspektowych lineażach pracy socjalnej interpretujących jej pochodzenie i historyczny wzrost przez pryzmat podejścia postkolonialnego (Clarke 2022):
- krytyka kolonialnych ram epistemicznych wzmacniających kolonizujące epistemologie;
 - koncentracja na poszerzeniu pola pracy socjalnej w relacji do przodków i krewnych;
 - celem jest lepsze zrozumienie rdzenności, lokalnych kontekstów i różnorodnych epistemologii pracy socjalnej;
 - nawiązanie m.in. do koncepcji historii publicznej, która opiera się na sposobie rozumienia przeszłości w procesie wspólnego współtworzenia historii (Dean 2018).
5. Dekolonizacja eko-duchowa (ang. *eco-spiritual*):
- analiza znaczeń dla odbiorców pomocy w perspektywie relacji między jednostką i światem przyrody (Ferreira 2010);
 - założenie, że przyszłość ludzi musi być wspierana przez świadomość wzajemnych powiązań wszystkich istot oraz aktualnego i przyszłego życia, tak aby zmniejszyć negatywne skutki późnego kapitalizmu (Coates 2013);
 - proces dekolonizacji eko-duchowej w sześciu krokach (wg Coatesa): uznanie różnorodności kultur i różnych światopoglądów; uznanie faktu, że dana osoba została poddana procesowi dekolonizacji; rozwinięcie perspektywy historycznej, która wyjaśnia uwikłanie jednostki w obecne relacje władzy; zrozumienie, w jaki sposób dyskursy i relacje władzy kształtują tożsamość jednostki i ramy pojęciowe; krytyczna autorefleksja, która bada, w jaki sposób indywidualny styl życia i wybory często wspierają „opresyjną ideologię”; dyskursywna zmiana języka z języka dysfunkcji na „świętą witalność” (Coates 2013);
 - bazowanie na interdyscyplinarnych badaniach.
6. „Indygenizacja”:
- odpowiedź na krytykę zachodniego modelu pracy socjalnej i domniemanego znaczenia lokalnych zwyczajów i tradycji;
 - wiedza, na której opiera się praca socjalna, „powinna wywodzić się z kultury, odzwierciedlać lokalne zachowania i praktyki oraz być interpretowana w lokalnych ramach odniesienia, a tym samym powinna odnosić się do kulturowo istotnych i specyficznych dla kontekstu problemów” (Gray, Coates 2010: 615, tłum. własne);
 - ograniczone zastosowanie do populacji innych niż rdzenne;

- ryzyko związane z przyjęciem etnocentrycznego punktu widzenia, które ogranicza rdzenną wiedzę do lokalnych kontekstów i uniemożliwia jej szersze znaczenie kulturowe (Gray, Coates 2010).
7. Teoria postkolonialna:
- teoria ta służy jako przewodnik do dekolonizacji praktyki pracy socjalnej poprzez zwrócenie uwagi na negatywne skutki kolonializmu i zachęcanie do nieopresyjnej praktyki;
 - ukierunkowanie na „niezachodni” punkt widzenia – teoria ta „podnosi możliwość twórczego czerpania z wiedzy z różnorodnych kultur rdzennych lub tworzenia nowej rdzennej wiedzy mającej zastosowanie do współczesnych wyzwań społecznych” (Baikie 2009: 56, tłum. własne).
8. Rdzenna teoria postkolonialna:
- celem jest dekolonizacja rdzennej edukacji i ustanowienie suwerenności edukacyjnej, która ucieka od „kolonialnej otchłani” i jest zdolna do projektowania przyszłości, uwzględniając niezachodnie perspektywy;
 - nacisk na rdzenną humanistykę, biorącą pod uwagę podobieństwa i różnice posiadane przez wszystkie grupy ludzi, które rozwinęły się w konkretnym ekosystemie będącym podstawą oporu społeczności wobec kolonizacji (Battiste 2013);
 - podkreślenie alternatywnych (w równowadze z eurocentrycznymi kategoriami dyskursywnymi) ujęć człowieczeństwa; celem jest zrozumienie, co to znaczy być człowiekiem w konkretnym ekosystemie;
 - rodzaj uniwersalnego roszczenia do połączenia „podstawowych zdolności” wszystkich kultur, które są zdolne do „komunikowania się za pomocą języka i sztuki, do naznaczania naszego miejsca i postępu w czasie i przestrzeni oraz do refleksyjnego i duchowego umiejscowienia się w stosunku do siebie nawzajem, do świata, który wszyscy dzielimy, oraz do sił, które leżą poza naszym zrozumieniem lub kontrolą” (Battiste 2013: 114, tłum. własne);
 - skutkiem elitaryzmu etnicznego oraz inkluzywnych i uniwersalistycznych twierdzeń, których wspólnym mianownikiem jest dążenie do dekolonizacji myślenia naukowego.
9. Buen vivir (Sumak Kawsay):
- południowoamerykański tubylczy (inkaski) ruch społeczny;
 - promowanie sposobu życia i model rozwoju, w którym kwestie społeczne, kulturowe, środowiskowe i gospodarcze mają charakter zrównoważony i funkcjonują razem, nie zaś indywidualnie i hierarchicznie;
 - zarówno koncepcja teoretyczna, jak i żywe doświadczenie, które ma na celu realizowanie harmonii społecznej poprzez koncepcje wzajemności, komplementarności i relacyjności;
 - dzieło tubylczej ludności Andów; kompleksowa strategia dekolonizowania, skoncentrowana na przeciwstawianiu się dominującym zachodnim, liberalnym i antropocentrycznym ideologiom rozwoju (Jimenez et al. 2022);

- gospodarka komunitarna, suwerenność żywnościowa i prawa natury: praca jako wyraz więzi społeczno-kulturowych i wspólnotowych, a także prawo do godnej płacy; konstruowanie praw społeczności do ochrony przed systemem globalnego handlu oraz prawa rolników i rdzennej ludności do wolności wyboru systemu rolnego, który wykracza poza paradygmaty ekstraktywistyczne lub produktywistyczne (Calderón Farfán et al. 2021);
- założenie, że organizmy inne niż ludzkie posiadają prawa, nie mogą być w nieskończoność utowarowiane i eksploatowane, a także muszą być traktowane z szacunkiem tak samo jak istoty ludzkie;
- umożliwienie rozwoju sieci wzajemnych, komplementarnych i solidarnych więzi społecznych na kanwie odzyskiwania tradycyjnej, wypartej ludowej wiedzy tubylczej;
- sukcesy w obszarze praktykowania Buen Vivir w różnych kontekstach społeczeństw Ameryki Łacińskiej (Pimentel 2014).

10. Ubuntu:

- szerokie podejście filozoficzne, polegające na postrzeganiu jednostek przez pryzmat społeczności, duchowości i środowiska, odnoszące się do zestawu przekonań i praktyk, które Afrykańczycy postrzegają jako definiujące autentyczność bycia człowiekiem;
- stawanie się człowiekiem poprzez relacje z innymi, współzucie oraz empatię;
- środowisko jako żywa istota zdolna do myślenia, czucia i posiadania emocji integralną częścią ludzkiej społeczności.

11. Teoria krytyczna:

- potencjał rozwoju rdzennej krytycznej pracy socjalnej odzwierciedlany jest w czterech koncepcjach, istotnych dla lokalnej wiedzy ludów tubylczych, związanych z pracą socjalną: sprawiedliwość społeczna, emancypacja, praktyka antyopresyjna i samorzecznictwo;
- potencjał rdzennej pracy socjalnej w kontekście australijskim oraz wady europejskiego krytycznego podejścia w pracy socjalnej, w którym brakuje optyki światopoglądowej ludów tubylczych, gdzie rozumienie pojęć, takich jak zbiorowe samostanowienie, współzależność, wzajemność, zobowiązania oraz rola ziemi i rodziny, jest odmienne niż w kontekście zachodnim (Green, Baldry 2008);
- opracowanie ram teoretycznych mających na celu stworzenie podejścia edukacyjnego opartego na paradygmacie dekolonizacji, w którym zakłada się, że aby edukować nie-rdzennych pracowników socjalnych na temat praktyki, trzeba włączyć zagadnienie walki z siłami dominacji wrogiej uzdrawianiu nie tylko rdzennej ludności, ale także każdego, kto ma w sobie doświadczenie kolonizacji (Rowe, Baldry, Earles 2015).

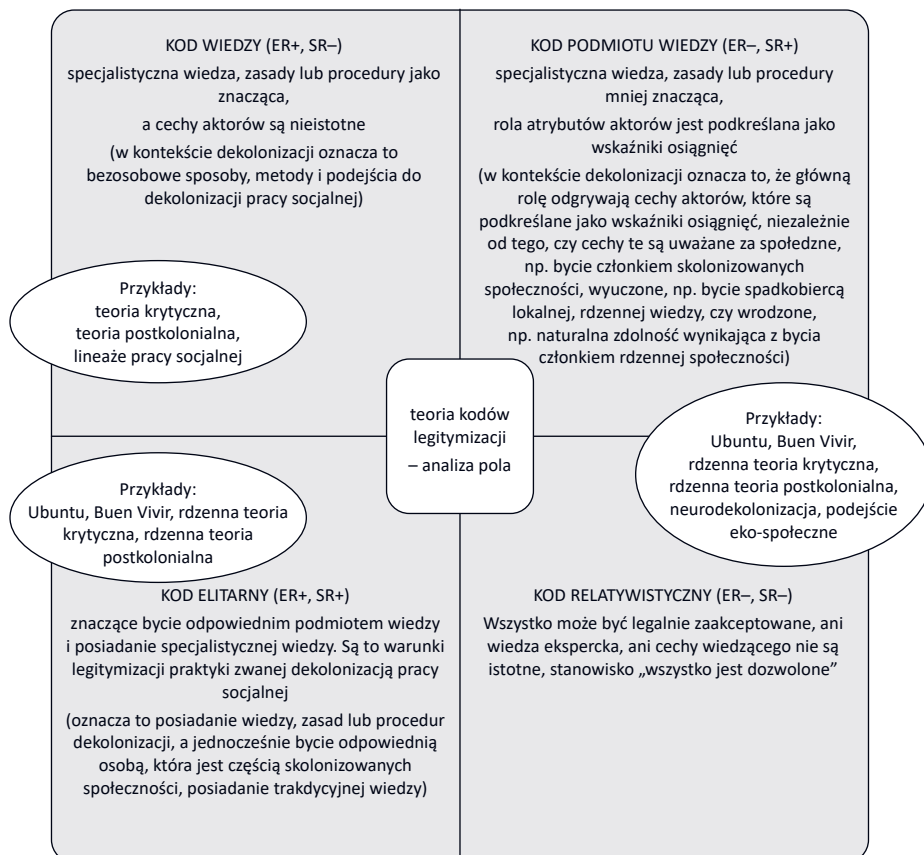
Zauważalne różnice i napięcia między teoriami a praktykami dekolonizacji można scharakteryzować za pomocą kontinuum perspektyw: od lokalnych, indywidualistycznych, poprzez podejścia kolektywne, działające na poziomie rodziny

i społeczności, po bardziej szerokie idee koncentrujące się na eko-duchowości lub perspektywie ludów tubylczych, a także abstrakcyjne i uniwersalne, mniej wrażliwe na lokalne uwarunkowania, takie jak teoria postkolonialna czy też teoria krytyczna (Coates 2013). Rozwój nowych sposobów zdobywania wiedzy (edukacja, światopoglądy, ontologie itp.) oraz tożsamość osoby zgłaszającej roszczenia do wiedzy (rola podmiotów praktyk związanych z tworzeniem, rekonstrukcją lub wykorzystaniem wiedzy) wydają się być podstawowymi formami legitymizacji i ugruntowywania teorii i praktyk dekolonizacji w obszarze pracy socjalnej. Teorie dekolonizacji podkreślają rolę rdzennych, lokalnych i tradycyjnych, jak również zachodnich, nowoczesnych lub i bardziej uniwersalnych form wiedzy i ich znaczenie w procesie dekolonizacji wiedzy, praktyki i życia wspólnotowego.

Dlatego też, aby zidentyfikować i zmapować znaczenia przypisywane dekolonizacji w obszarze całego zakresu pojęć, posłużę się poniższymi kategoriami analitycznymi. Po pierwsze, istnieje znacząca rola osoby (która mówi i głosi pogląd) i po drugie, jej umiejscowienie (z jakiej pozycji lub perspektywy mówi) w spektrum możliwości między rdzennymi, tradycyjnymi i nowoczesnymi, zachodnimi. Chodzi o sposób, w jaki dekolonizujące podejścia są legitymizowane przez określone praktyki, i kto może być ich podmiotem.

Istnieje jeszcze jeden możliwy wymiar, który charakteryzuje te podejścia, a mianowicie zależność od kontekstu. Dlatego możemy powiedzieć, że niektóre praktyki wiedzy związane z dekolonizacją pracy socjalnej mogą być bardziej zależne od kontekstu lub niezależne od kontekstu, ponieważ w tym przypadku kontekst może zależeć od lokalizacji osoby, podmiotu lub autora zgłaszającego roszczenia do wiedzy na temat dekolonizacji. Lokalizacja ta może być rozpatrywana w szerokim znaczeniu: bycie częścią społeczeństw globalnej Północy lub globalnego Południa, lub w węższym rozumieniu: bycie częścią społeczeństw lokalnych, tubylczych, tradycyjnych lub nowoczesnych, zachodnich lub globalnych. Możemy również zapytać o zasady integrowania różnych form i tradycji wiedzy w ramach dekolonizacji pracy socjalnej. Dlatego możemy spodziewać się tendencji do oddzielania tradycji i podejść, budowania na lokalnych kontekstach i rozwijania ich zgodnie z wewnętrznymi, lokalnymi zasadami (Ubuntu, Buen Vivir) lub tworzenia podejść opartych o zasadę integracji (neurodekolonizacja, eko-duchowość), gdzie zgodnie z potrzebami różne tradycje, światopoglądy mogą być łączone w ramach różnych podejść do dekolonizacji w obszarze pracy socjalnej.

Teoria Kodów Legitymizacji: analiza pola przez pryzmat specjalizacji



Ryc. 1. Kody specjalizacji dekolonizującej pracę socjalną

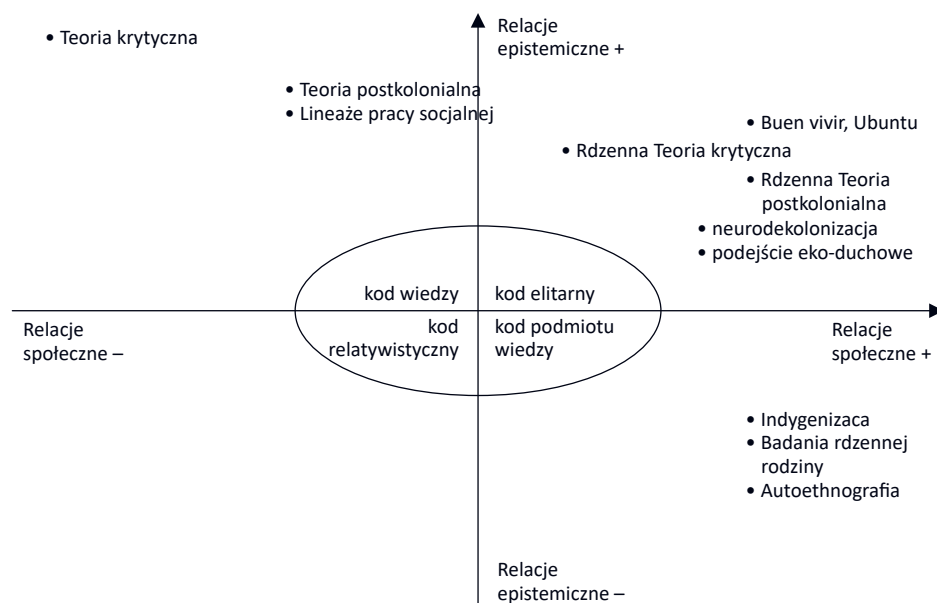
Źródło: Badania własne.

W obszarze czterech powyższych kodów znaczenie ma „to, co wiesz” albo „jakiego rodzaju podmiotem wiedzy jesteś” – jedno i drugie istotne jest w przypadku kodów elitarnych lub żadne z nich nie ma znaczenia, jak w przypadku kodów relatywistycznych.

Wnioski

W badaniach opartych na kodach specjalizacji zauważyć można tzw. „zderzenie kodów” (Maton 2014; Maton, Chen 2020). Oznacza to sytuację, kiedy różne podejścia w obrębie tego samego pola intelektualnego lub praktyk tworzą spektrum możliwości. Teza tu prezentowana zakłada, że dzieje się tak w przypadku podejść

dekolonizacyjnych w obszarze pracy socjalnej. Różne podejścia w danym polu intelektualnym można scharakteryzować za pomocą kodów, wskazując, że w grę wchodzi różne formy wiedzy i dyspozycje autorów/aktorów oraz leżące u ich podstaw zasady organizujące praktykę. Uderzający jest w tym kontekście brak kodu relatywistycznego, który wiązałby się z przyjęciem postawy „wszystko wolno”. Jest to wynik założenia, że dekolonizacja powinna obejmować przynajmniej minimalny zakres wiedzy czy osobistej dyspozycji – w każdym przypadku relacje społeczne lub epistemiczne odgrywają rolę w tym procesie.



Ryc. 2. Mapowanie pozycji dekolonizacji pracy socjalnej w ramach kodów specjalizacji

Źródło: Badania własne.

Jeśli nałożymy na układ współrzędnych ukazujących możliwości w zakresie kodów specjalizacji i zmapujemy możliwości w zakresie ER i SR, to zauważamy możliwe scenariusze i zasady organizujące dekolonizację wiedzy w obszarze pracy socjalnej: od lokalnych, odizolowanych, indywidualnych lub opartych na społeczności lokalnej koncepcji wiedzy istotnych dla pracy socjalnej wyłaniających się z lokalnego kontekstu (mogą one przybrać kształt elitaryzmu etnicznego czy poglądów etnocentrycznych), po uniwersalistyczne, abstrakcyjne i niezależne od kontekstu, takie jak teoria krytyczna lub teoria postkolonialna. Pytanie można sformułować w następujący sposób: jakie są zasady organizujące to, w jaki sposób wiedza może być wykorzystywana i jaką pełnić rolę w procesie dekolonizacji pracy socjalnej?

Wymienić można co najmniej dwie potencjalne drogi: integrujące podejścia uniwersalistyczne oraz separujące wiedzę i praktyki dekolonizacji „lokalne esencjalizmy”. Walka o ustanowienie metod i podejść dekolonizowania w obszarze pracy socjalnej oscyluje między esencjalizmem a uniwersalizmem, w których ten pierwszy skupia się na treści wiedzy i powiązanych praktykach „lokalnych”, w tym przypadku na tradycyjnym i mniej lub bardziej zależnym kulturowo zbiorze wiedzy, który w niektórych kontekstach może być określany jako rdzenny czy tubylczy. W przypadku uniwersalizmu zaś mielibyśmy do czynienia ze zdekolonizowaną dialektyką, nowym zdekolonizowanym uniwersalizmem, który wymyka się eurocentrycznemu uniwersalizmowi jako stale przemieszczający się uniwersalizm, opisany przez George’a Ciccariello-Mahera w następujący sposób: „To, co może wydawać się sprzecznością, jest jednak rozwiązywane tylko czasowo poprzez ciągłą i otwartą walkę, która definiuje naszą zdekolonizowaną dialektykę: nie może być jedności, dopóki nie nastąpi walka, i to właśnie w twierdzeniu o potrzebie takiej «przyszłej walki» uniwersalność jest nieustannie przemieszczana” (2017: 136, tłum. własne). Natura uniwersalizmu – czy jest on „nieustannie przemieszczany”, czy „tymczasowy” – pozostaje kwestią nierozstrzygniętą. Z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia jedynym możliwym uniwersalizmem jest uniwersalizm, „który nie jest jeden”. Według Lindy Zerilli „nie jest to kwestia ważenia każdego konkretnego roszczenia do uniwersalności w stosunku do jakiegoś transkulturowego lub transhistorycznego uniwersalizmu, ani decydowania, które roszczenie zostanie uznane jako «prawdziwie uniwersalne» zgodnie z pewnymi istniejącymi wcześniej kryteriami normatywnymi, etycznymi lub poznawczymi. Jest to raczej kwestia mediowania relacji między tym, co partykularne, a tym, co uniwersalne w przestrzeni publicznej, przy czym każda mediacja pozostaje otwarta na dalszy uniwersalizm” (Zerilli 1998: 18, tłum. własne). Idea uniwersalizmu „który nie jest jeden” wyraża możliwość zachowania niedoskonałych i oczywiście tymczasowych uniwersalizmów. Wydaje się, że aktualne procesy dekolonizowania pracy socjalnej odzwierciedla ten proces mediacji, tworząc tymczasowe pluriwersalizmy (Escobar 2020) i otwarte ramy teoretyczne dla perspektyw innych niż zachodnie.

Nie ma wątpliwości, że teorie w ramach dekolonizacji pracy socjalnej będą rozwijać się zgodnie z zasadą integracji, zmierzając w kierunku kodu wiedzy i kodu elitarnego, mówiąc językiem Teorii Kodów Legitymizacji, gdzie relacje epistemiczne i społeczne staną się bardziej istotne. Można założyć, że mozaika wielu tradycji zaowocuje integracją możliwych zlokalizowanych sposobów dekolonizacji pracy socjalnej lub też znaczenia nabiorą nowe lokalne ruchy uniwersalistyczne, takie jak afrocentryczne Ubuntu lub południowoamerykański Buen Vivir zmieniają „reguły gry”, stając się częściowo globalnymi obszarami rozwoju wiedzy w obszarze np. nauk społecznych i środowiskowych.

Literatura

- Baikie G., 2009, *Indigenous-centred social work* [w:] *Wicahitowin: Aboriginal social work in Canada*, eds. R. Sinclair, M.A. Hart, G. Bruyere, Halifax: Fernwood Publishing.
- Battiste M., 2013, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Vancouver: Purich Publishing.
- Bernstein B., 1990, *Class, codes and control*, vol. 4: *The structuring of pedagogic discourse*, London: Routledge.
- Calderón Farfán J.C., Dussán Chau J.D., Arias Torres D., 2021, *Food autonomy: Decolonial perspectives for indigenous health and buen vivir*, „Global Health Promotion”, vol. 28 (3).
- Ciccariello-Maher G., 2017, *Decolonizing dialectics*, Durham: Duke University Press.
- Clarke K., 2022, *Reimagining social work ancestry: Toward epistemic decolonization*, „Affilia”, vol. 37 (2).
- Coates J., 2013, *Ecospiritual approaches: A path to decolonizing social work* [w:] *Environmental social work*, eds. M. Gray, J. Coates, Hetherington–Oxon–New York: Routledge.
- Cook S., 2020, *If social work knowledge is still based on western values, can practice really be anti-oppressive?*, <https://www.communitycare.co.uk/2020/02/03/social-work-knowledge-still-based-western-values-can-practice-really-anti-oppressive/> (dostęp: 30.11.2023).
- Dean D.M., 2018, *A companion to public history*, Hoboken: John Wiley and Sons, Inc.
- Escobar A., 2020, *Pluriversal politics: The real and the possible. Latin America in translation*, Durham: Duke University Press.
- Ferreira S.B., 2010, *Eco-spiritual social work as a precondition for Social Development*, „Ethics and Social Welfare”, vol. 4 (1).
- Gray M., Coates J., 2010, *‘Indigenization’ and knowledge development: Extending the debate*, „International Social Work”, vol. 53 (5).
- Gray M., Coates J., Hetherington T., 2013, *Environmental social work*, Oxon–New York: Routledge.
- Green S., Baldry E., 2008, *Building indigenous Australian social work*, „Australian Social Work”, vol. 61 (4).
- Hall R.E., 2005, *Eurocentrism in social work education*, „Journal of Social Work”, vol. 5.
- Hölscher D., Chiumbu S., 2019, *Anti-oppressive community work practice and the Decolonization Debate*, „Community Practice and Social Development in Social Work”, vol. 2 (2).
- Ibrahima A.B., Mattani M.A., 2019, *Social work in Africa: Decolonizing methodologies and approaches*, „International Social Work”, vol. 62 (2).
- International Federation of Social Workers (IFSW), 2014, *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (dostęp: 30.11.2023).
- Jimenez A., Delgado D., Merino R., Argumedo A., 2022, *A decolonial approach to innovation? building paths towards buen vivir*, „The Journal of Development Studies”, vol. 58 (9).
- King J., 2022, *Decolonizing social work education through indigenous family-based research. Intersectionalities*, „A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice”, vol. 10 (1).
- Kurevakwesu W., Maushe F., 2020, *Towards afrocentric social work: plotting a new path for social work theory and practice in Africa through Ubuntu*, „African Journal of Social Work”, vol. 10 (1).

- Madew M., Boryczko M., Lusk M. (eds.), 2023, *Decolonized approaches to human rights and social work*, London: Springer.
- Maton K., 2014, *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*, Oxon–New York: Routledge.
- Maton K., Chen R.T.H., 2020, *Specialization codes: Knowledge, knowers and student success* [w:] *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory*, eds. J.R. Martin, K. Maton, Y.J. Doran, London: Routledge.
- Pimentel Marañón B., 2014, *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al Desarrollo y la racionalidad instrumentales*, Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rowe S., Baldry E., Earles W., 2015, *Decolonising social work research: Learning from critical indigenous approaches*, „Australian Social Work”, vol. 68 (3).
- Sasakamoose J.L., Scerbe A., Wenaus I., Scandrett A., 2016, *First Nation and Métis youth perspectives of health*, „Qualitative Inquiry”, vol. 22 (8).
- Santos de Sousa B., 2014a, *Globalizations*, „Theory Culture Society”, vol. 23.
- Santos de Sousa B., 2014b, *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*, Boulder: Paradigm Publishers.
- St-Denis N., Walsh Ch., 2016, *Reclaiming my indigenous identity and the emerging warrior: An autoethnography*, „Journal of Indigenous Social Development”, vol. 5 (1).
- Szkudlarek T., 1995, *Wydarzenie, rzeczywistość, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa* [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków: Impuls.
- Tamburro A., 2013, *Including decolonization in social work education and practice*, „Journal of Indigenous Social Development”, vol. 2 (1).
- Thiong'o wa N., 1992, *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*, Nairobi: East African Publishers.
- Yellow Bird M., 2013, *Neurodecolonization: Applying mindfulness research to decolonizing social work* [w:] *Decolonizing social work*, eds. M. Gray, J. Coates, M. Yellow Bir, T. Hetherington, Oxam–New York: Routledge.
- Young R.J., 2020, *Postcolonialism: A very short introduction*, Oxford–New York: Oxford University Press.
- Zerilli L.M., 1998, *This universalism which is not one*, „Diacritics”, vol. 28 (2).

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie głównych teorii dekolonizacji w obszarze pracy socjalnej, ich analiza i klasyfikacja w oparciu o Teorię Kodów Legitymizacji. Wnioski odnoszą się do możliwych dróg rozwoju dekolonizacji w analizowanym polu tworzenia wiedzy. Tekst bazuje na koncepcji dekolonizacji w obszarze teorii i praktyki pracy socjalnej rozumianej jako globalna profesja. Wprowadzona została koncepcja Teorii Kodów Legitymizacji, za pomocą której dokonano analizy perspektyw teoretycznych w obszarze dekolonizowania pracy socjalnej. Wnioski dotyczą możliwego rozwoju procesu dekolonizacji w obszarze integrowania oraz separowania inspiracji teoretycznych.

Słowa kluczowe

dekolonizacja, praca socjalna, Teoria Kodów Legitymizacji

Summary

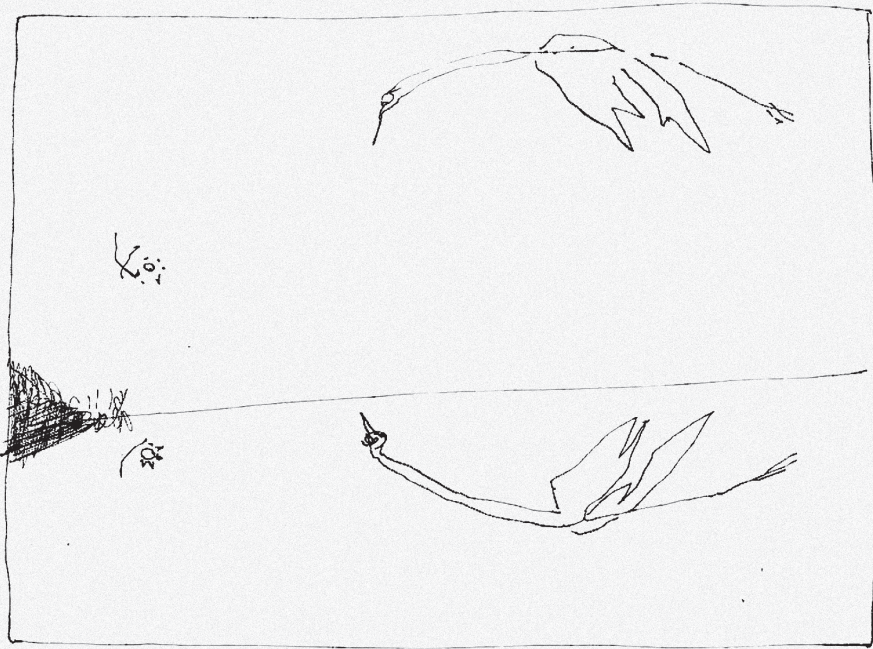
Decolonizing Social Work.

An Analysis of Theory from the Perspective of Legitimation Code Theory

The aim of this article is to discuss the main theories of decolonisation in the field of social work, their analysis and classification based on the Legitimation Code Theory. Conclusions will refer to possible ways for decolonisation in the analysed field of knowledge production. The text is based on the concept of decolonisation in the field of social work theory and practice understood as a global profession. The idea of Legitimation Code Theory is introduced with which theoretical perspectives in the field of decolonising social work are analysed. The conclusions concern the possible development of the decolonisation process in the field of integrating and separating theoretical inspirations.

Keywords

decolonisation, social work, Legitimation Code Theory



2 maj 1982

Piotr Kowzan

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.03>

Pedagogika wysyłanych w przyszłość gęsi, czyli o teorii wartości

Lubię, gdy myślenie pedagogiczne konfrontuje się z grozą przyszłości, rozmiękcza-
jąc przy tym granice dyscyplin. Pedagogika jest nauką stosowaną, więc próbujemy
zaradzić problemom. Współcześnie grozę budzi katastrofa klimatyczna, wojny i to,
do czego człowiek wykorzysta sztuczną inteligencję. I choć pedagodzy niewiele
mogą na Ziemi, gdzie regułą jest wymieranie gatunków, a nie ich trwanie, to, póki
są, próbują. Propagujemy wychowanie dla pokoju, edukację klimatyczną i medialną.

Te próby wydobywania potencjału ludzkości napotykają jednak trudności
ze względu na społeczno-ekonomiczny porządek, określanany jako kapitalizm.
Dynamizmu procesom wyzysku i emancypacji dodają innowacje technologiczne
ogólnego zastosowania (ang. *general purpose*), w tym najbardziej dysruptywna
z nich, czyli sztuczna inteligencja, bardziej odkryta niż tylko wynaleziona przy
pomocy techniki uczenia maszynowego. Dlatego w tym artykule, w duchu nieco
postapokaliptycznym, zajmę się kwestią stwarzania wartości, które mobilizują ludzi
do działania mimo wszystko.

Tekst, który wpisałym w nurt „pedagog twórczo przerażony światem” to „*Koniec
pracy*” czy *koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku* Tomasa
Szkudlarka (2005). Była to pierwsza i przez lata jedyna publikacja pedagogiczna,
która adresowała problem morfologii pieniądza w kształtowaniu współpracy między
ludźmi. Szkudlarek zwracał uwagę na monopol pieniądza jako źródło problemów
społecznych. Diagnostował, że to brak pieniądza w regionie wywołuje apatię, mimo
że wokół „jest mnóstwo pracy do zrobienia” (Szkudlarek 2005: 30). Ten paradoks
niepokoił już Johna M. Keynesa sto lat temu (Dowbor 2023). Szkudlarek próbował
zaradzić problemowi, pisząc o pieniądzach o budowie odmiennej niż państwowe,
których obrót koordynowany jest przez banki czasu:

Wydaje się, że im mniejszy stopień formalizacji i „materializacji” pieniądza, tym bezpieczniejsze z punktu widzenia prawnej ochrony monopolu pieniądza jest jego stosowanie. Z tego względu stosunkowo szeroki zasięg mają organizacje „banków czasu”, gdzie jedynym kryterium stosowanym przy rozliczaniu pracy jest czas jej trwania (Szkudlarek 2005: 26).

I nawoływał:

Sądzę, że środowiska edukacyjne powinny – i mają szansę – rozpocząć publiczną debatę na temat prawnych warunków funkcjonowania banków czasu i innych systemów wymiany pracy i doprowadzić do jednoznacznej wykładni prawnej umożliwiającej bezpieczną pracę animacyjną (Szkudlarek 2005: 30).

„*Koniec pracy*” czy *koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku* to artykuł poruszający także dzisiaj. Nie chodzi nawet o presję na rynek pracy wynikającą z rozwoju sztucznej inteligencji, wyzwaniem związanym z niedowartościowaniem pracy ludzi są także „ludzie zbędni” (Czarnowski 2018), których można włączyć w służbę przemocy w mediach społecznościowych, jeżeli inne aktywności nie wydadzą im się bardziej sensowne, opłacalne lub po prostu nie będą dostępne. Urzekł mnie w tym artykule drobniak, zdanie rozpoczynające się od: „Kilka lat temu w trakcie podróży rowerem przez Pomorze Środkowe...”, bo odsłaniało spontaniczną genezę pojawiającej się w artykule empirii. Ot, przypadkowe odkrycie w laboratorium życia codziennego. Naoczne rozeznanie w warunkach życia ludzi pozbawionych dostępu do pieniądza państwowego sprowadziło tradycyjną już dzisiaj krytykę kapitalizmu w neoliberalnej wówczas formie do szukania rozwiązań problemu pozbawiania ludzi, miejsc i działania wartości poprzez odcinanie ich od pieniądza, czyli uniwersalnego mechanizmu regulowania dostępu i wzbudzania masowej współpracy.

Retrospektywnie patrząc, ten artykuł mógłby być dobrym powodem tego, że Tomasz Szkudlarek został promotorem mojej pracy doktorskiej. Zająłem się w niej wychowawczą rolą zadłużenia. W trakcie swojej pracy czerpałem z antropologicznego podejścia, odkrywając wielość tego, co służyć może za walutę (ang. *monies*). Badałem, jak ludzie radzą sobie z ekspansją tych przebiegle regulujących dostęp do świata dóbr, jakimi są współczesne pieniądze (Kowzan 2021). Dziś rozumiem, że wiele problemów z kapitalizmem, o których pisał Szkudlarek, można było wtedy i można nadal rozwiązywać nawet na poziomie regionalnym, sprawiając, że zamiast gromadzenia pieniędzy mogą być one traktowane jedynie jako regulator wymiany. Przykładem efektywnego rozwiązania jest negatywnie oprocentowany pieniądz, który zniechęca do gromadzenia i zachęca do działań na rzecz ochrony wartości o zerowej produktywności, np. inwestowania w rezerwat leśny. Wszystko to przy zachowaniu monopolu pieniądza, który Szkudlarek identyfikował jako problem podstawowy.

Oczywiście to potencjalnie szybkie i technicznie łatwe (jedna decyzja) rozwiązanie powodowałoby inne problemy. Nikt już jednak nie dusiłby aktywności ludzi przez przetrzymywanie pieniędzy z dala od nich.

W tym artykule skoncentruję się na drugiej funkcji pieniądza – przechowywaniu wartości. Identyfikujemy liczne wartości godne przekazania lub choćby przechowania, ale pedagogom trudno znaleźć narzędzia, które uczynią te wartości trwałymi w świecie, gdzie dominują pieniądze o uniwersalnej wymienialności. Opowiem o możliwościach, jakie otwiera funkcja przechowywania bogactwa, pokazując, jak wpleść ją w naukowe poszukiwania w szkole, na wykładzie czy seminarium. Posłużę się historycznym przykładem z kawiarni, nie sali wykładowej.

W dwudziestoleciu międzywojennym we Lwowie wyłoniła się grupa matematyków, którzy zasłynęli zarówno swoimi odkryciami, jak i skalą oddziaływania na matematykę. Zostali zapamiętani jako lwowska szkoła matematyczna i charakteryzowali się pracą nie tylko na uniwersytecie, ale także w kawiarni. Tam formułowali i rozwiązywali problemy, przeplatając je rozmowami na różne tematy. Ich specyficzną pracę dokumentowała tzw. *Księga szkocka*, w której zidentyfikowane problemy matematyczne księgowano w formie rzucanych wyznań:

Umieszczano je po jednej stronie kolejnych kart zeszytu, na drugiej zostawiając miejsce na rozwiązanie. Opatrzone były numerem, datą, nazwiskiem autora problemu i informacją o nagrodzie, którą ustanawiał. Nagroda pojawiła się pierwszy raz przy szóstym zagadnieniu. Stanisław Mazur obiecał, że postawi autorowi dobrego rozwiązania flaszkę wina. Wysokość nagrody zależała od trudności problemu i pomysłowości jego autora. Były różne, „wahały się od małej czarnej do żywej gęsi” – wspomina Steinhaus. Albo od jednego małego piwa do pięciu, też małych, fundowanych przez Mazura i Knastera, przez 10 deko kawioru obiecanego przez Steinhaus, kilogram bekonu od Stanisława Saksa, po obiad w restauracji najlepszego we Lwowie hotelu George (Steinhaus). Były też nagrody do odbioru za granicą: lunch w restauracji Dorothy w Cambridge (fundowany przez Anglika A.J. Warda), a nawet fondue à la crème, którym obiecał nakarmić (w Genewie!) autora rozwiązania szwajcarski matematyk Rolin Wavre. Najczęściej deklarowaną nagrodą był alkohol. Butelka wina (premija za rozwiązanie zadań Banacha, Mazura, Ulmana i Sobolewa), szampan (fundator Łazar Lusternik) lub whisky („miary większej niż zero” – którą obiecał John von Neumann). Ale najdziwniejszą nagrodą była żywa gęś. Problem postawiony przez Stanisława Mazura latem 1936 roku czekał na rozwiązanie aż do roku 1972 (Urbanek 2014: 10–11).

Za zadania przyznawano zwykle proste i dostępne w kawiarni nagrody, chociaż to te najbardziej ekscentryczne, jak żywa gęś, przeszły do historii. A przeszły także dlatego, że problem, za którego rozwiązanie nagrodą była żywa gęś, został rozwiązany wiele lat później, a zwycięzcy rzeczywiście przekazano gęś.

Być może jedynie koneserzy antropologii ekonomicznej docenią taki szczegół, że ostatecznie przekazana w nagrodę gęś nie istniała w momencie, gdy stała się przedmiotem obietnicy. Stanisław Mazur, czyli osoba, której zależało na rozwiązaniu danego problemu, zadłużył się dobrowolnie, czyli wziął zasoby z przyszłości, żeby nadać problemowi ciekawą wartość. Kilkadziesiąt lat później musiał tę wysłaną w świat gęś urzeczywistnić, żeby mógł ją odebrać Per Enflo za rozwiązanie postawionego problemu.

Dokument z obietnicą wypłaty (ang. *I Owe You*) jest w zasadzie pieniądzem i działa, dopóki ludzie dzielą wiarę w spełnieniu obietnicy. Co ciekawe, spełnienie

obietnicy sprawia, że ten pieniądź przestaje istnieć. Dodanie warunku, którego spełnienie uprawnia jednostki do zakończenia istnienia pieniądza, sprawia, że zamienienie go na inne dobra staje się niemożliwe lub skrajnie ekskluzywne, bo ograniczone do grupy osób spełniających warunek. Gęś otwiera merytokratyczny turniej, w którym posłużyć się trzeba określonymi umiejętnościami w unikalny sposób, żeby wygrać. Wygranie gęsi praktycznie nic nie zmienia w materialnym statusie zwycięzcy. Nagroda staje się tylko pretekstem do wspólnego śmiechu świadków ceremonii, bo większym kłopotem jest mieć żywą gęś, niż jej nie mieć. Niemniej trudno przecenić prestiż rozwikłania problemu, który skojarzony jest z tak ekscentryczną nagrodą, którą można dumnie pokazać.

Dlaczego gęsi są pedagogicznie istotne?

Gęśmi można oznaczyć porzucane wątki wykładu. Gęsi zaproszą do podejmowania badań od miejsca, do którego dobiegło poprzednie pokolenie. Gęsi są oferowane demokratycznie, czyli komukolwiek, a nie tylko najbliższymi, uczniom czy akolitom.

Zacznijmy od wykładu. Przyjrzyjmy się praktycznym problemom związanym z realizacją pedagogiki skoncentrowanej na rzeczach (Zamojski 2019). Nauczycielka prezentuje na stole bądź tablicy rzecz lub temat wartę studiowania. Logika i dynamika wykładu lub seminarium nie pozwala zająć się wszystkimi aspektami rzeczy naraz. Pojawiają się więc zawieszony na nieokreślony czas wątki. Bywa, że wykład prowadzi studiujących do kwestii ciekawych i wartych rozstrzygnięcia, lecz zbyt odległych od studiowanej rzeczy. Nie będą to jednak wątki składające się na to, co studiujący nazwą wiedzą, lecz, co najwyżej, dygresją. Jeżeli studiujący ze skraju pomostu (jakim jest dygresja) nie zobaczą czyichś lub nie wypuszczą własnych gęsi, to zawrócą na szlak, szukając drogi, którą potem uznają za główny wątek. A gdy jest to kolejny wykład dotyczący tej samej rzeczy, to choćby i podchodzić do niej z nauczycielską miłością (Vlieghe, Zamojski 2019), pierwotna ekscytacja eksploracyjnym charakterem wykładu ustępuje atmosferze zwiedzania nie raz już opisanej kolekcji, niejako muzealnej. Gęsi raczej widzimy wówczas wypchane, czyli odmierzamy stan wiedzy osiągnięciami własnymi lub poprzedników w danym zakresie.

Gęsi są ważne dla międzypokoleniowego wymiaru naukowych dociekań. W humanistyce badacze deklarują, komu z poprzedników zawdzięczają wybór problemów badawczych lub wręcz własny sposób myślenia. Jest to rodzaj intelektualnego długu, do którego przyjęcia nikt ich nie zmusza. Potomni decydują, które wątki, z których miejsc podnoszą. Często jednak są pozbawieni wskazówek, czyli listy problemów otwartych, jaką była *Księga szkocka*. Bez kluczy gęsi praca potomnych zaczyna się i czasem kończy na reinterpretacji myśli poprzedników wobec współczesnych wyzwani i wrażliwości. Namiastką gęsi są rytualne zaledwie uwagi na zakończenie artykułu, sugerujące, co jeszcze należałoby zbadać, żeby uzyskać pełniejszy obraz niż tylko na podstawie opisanego badania. Jednak problemy w nauce,

a szczególnie w pedagogice są „włochate”, czyli mają swoje odnogi lub trudne do uchwycenia kłaczka, którym czasami obiecujemy (sobie!) poświęcić uwagę w jakimś późniejszym artykule. A gdy do tego nie dochodzi, należy uznać, że potencjalna gęś nie wykluła się z jajka. Znającym temat badaczom zabrakło czasu, a przyszli go nie dostrzegą. Problemy pozostaną „włochate”, a kłaczka pozostaną synonimem nieokreśloności.

Można ubolewać, że wiedza pedagogiczna nie zawsze ma kumulatywny charakter, a wielość paradygmatów (rzeczywistych ograniczeń teoretyczno-poznawczych lub zaledwie doktryn) jest przyczyną niewspółmierności osiągnięć. To jednak nie musi być diagnoza na zawsze. Wypuszczając klucze gęsi, wymuszamy na sobie lub potomnych ustalenie kryteriów sukcesu i rozstrzygnięcia zwycięstwa. Matematycy, mając sformalizowany język i procedury dowodzenia, mieli pod tym względem łatwiej, gdy proponowali gęsi. Ale nie odpuścili barierom pomiędzy mocno odrębnymi dziedzinami matematyki (teorią liczb, analizą harmoniczną, geometriami etc.) i budują mosty między nimi w ramach programu Langlandsa. Wypuszczając klucze gęsi, nie tylko inspirujemy pedagogów do poszukiwań i eksploracji, ale również kreujemy możliwości wyznaczania nowych kryteriów sukcesu, które mogą przyczynić się do rozwoju dziedziny.

Dlaczego gęś powinna być ekscentryczna?

Gęsi w swoim potencjalnym stanie, czyli te obiecane, nie tylko ułatwiają zachowanie międzypokoleniowej ciągłości badań. Przekraczają także granice i kulturowe ograniczenia, bo jeżeli są wystarczająco ekscentryczne, zdobywają rozpoznawalność w innych krajach. W historycznym kontekście były to prawdopodobnie gęsi przeznaczone do spożycia. Ten żywieniowy charakter oznaczenia problemu badawczego jest związany z biesiadnym charakterem spotkań matematyków. Wspólny posiłek jest synonimem gościnności i jest to czas wolny od kalkulacji typu: „Co z tego będę miała?” lub „Kim ty dla mnie jesteś?”. Jest egalitarny. Symboliczną gęsią może być cokolwiek, od butelki wina, czekającej na odważną osobę, która zrealizuje rzucone wyzwanie, po kilka gramów marihuany do odebrania w przyjaznym kraju. Powinno być spektakularnie i ekscentrycznie (stąd przykład marihuany), bo nie o środki finansowe tu chodzi, lecz o kosmopolityczną więź między pasjonatami danej dziedziny.

Termin „ekscentryczność” jest tu użyty swobodnie, ale istotą mechanizmu wytwarzania wartości jest powiązanie wymagającego pracy zadania z nagrodą nietypową, naruszającą normy zachowań. To unikalne podejście jest istotne, gdyż bez charakterystycznego stylu życia (niemal arystokratycznego), czyli ekscentryczności towarzystwa ustalającego nagrody, tworzenie wartości może okazać się jałowe kulturotwórczo, mimo pozornej produktywności. Niech przestrogą przed rutyną będzie relacja z tego, jak kontynuowano lwowski proceder po II wojnie światowej we Wrocławiu:

Założona po wojnie we Wrocławiu Nowa Księga Szkocka przetrwała czterdzieści lat. Wpisano do niej, co obliczył profesor Roman Duda, 968 zagadnień i problemów. Pierwsze na początku lipca 1946 roku umieścił Steinhaus, ostatnie pojawiło się w roku 1987. Były także nagrody. W rodzaju tych przedwojennych: butelka szampana do wypicia w Paryżu (od francuskiego matematyka Gustawa Choqueta), 300 litrów piwa pilzneńskiego (Czech Vojtech Jarnik), ale też w duchu nowego ustroju (Urbanek 2014: 229).

I dalej:

Księga Wrocławska (tak brzmiała jej druga nazwa) mimo znacznie dłuższego trwania nie obrosła taką legendą, jak jej pierwowzór. Był we Wrocławiu Hugo Steinhaus, nie brakowało innych wybitnych matematyków i oryginałów, kupiono zeszyt podobny do lwowskiego (a potem dwa kolejne), ale zabrakło ducha kawiarni Szkockiej (Urbanek 2014: 229).

Nie dość, że we Wrocławiu najwyraźniej zabrakło przesiadywania w kawiarni, to i samo przesiadywanie w nich współcześnie przestało być negatywnie postrzegane. Tworzenie wartości to akty wymagający transgresji. Jeżeli nagrody są „w duchu nowego ustroju”, to jest to niewystarczające. Jeżeli niemal wszystko co cenne można kupić za pieniądze, oznacza to profanację tych wcześniej niewymienialnych wartości. Podobną profanacją jest ustanawianie żywej gęsi jako nagrody za rozwiązanie problemu naukowego, czy kilku krów za zabicie lub uszkodzenie ciała sąsiada, co dawniej przerywało cykl rodzinnej zemsty. Ustanawianie wartości jednej sprawy wobec innej jest arbitralne. Wymaga więc wydarzenia, w sensie, jaki nadał temu pojęciu Alain Badiou (2010), czyli czegoś, co wymyka się reprezentacji i o czym ludzie zechcą świadczyć. Wówczas proceder nadawania wartości jest do zniesienia i staje się kulturotwórczy.

Najprawdopodobniej brakowało tej ekscentryczności bankom czasu, którym uwagę poświęcił Szkudlarek. Można stworzyć logiczny i technicznie sprawny system przeliczania pracy na czas, co było niezłe zakotwiczone w Marksowskich analizach. Jednak taki system nie zdołał sobie poradzić z fetyszyzmem towarowym, czyli magią samego pieniądza, gdy reprezentuje on także bogactwo (por. Winczewski 2017).

Gęsi w języku teorii wartości

W obszarze pedagogiki, gdy zajmujemy się wartościami, można zauważyć wysiłki skierowane na identyfikowanie wartości oraz ich hierarchizację, polegające na wskazywaniu tego, co dobre i pożądane w życiu społecznym (por. Koźmińska, Olszewska 2014). Następnie pojawiają się starania o zrozumienie wymienialności wartości, często inspirowane lingwistyką, obejmujące lokalizację znaczeń, bo samo nazywanie czegoś jest formą wartościowania. W tym kontekście chodzi o zapobieganie podporządkowaniu wszystkiego wartości pieniędzy państwowych (por. Rutkowiak 2010) oraz zrozumienie procesów łączenia i podporządkowania jednych wartości innym w życiu społecznym. W tej drugiej kwestii rozwijana

przez Szkudlarkę teoria hegemonii Ernesta Laclau ma zastosowanie, mimo że bezpośrednio nie wspomina o wartościach. Wyrosła ona z analizy tego, w jaki sposób różne żądania społeczne znalazły się pod wspólnym żądaniem Solidarności (Laclau 2009; Szkudlarek 2016). Trzecią perspektywą jest myślenie o wartościach w celu ich kultywowania (Mendel et al. 2018; Nikitorowicz 2019), z akcentem na rolę pamięci, zwłaszcza instytucjonalnej.

Najsłabszym aspektem pedagogicznych poszukiwań jest identyfikacja materialnych nośników wartości, która w ostatnich latach zaowocowała wzmożonym występowaniem stroniczych recenzji oferty kultury popularnej, takich jak gry, zabawki i książki. To podejście na ogół nie zakłada nawet próby rozpoznania ukrytego w nich programu, lecz opiera się na „procesie czarownicy”, czyli oglądaniu artefaktów kultury przez pryzmat z góry narzuconej doktryny, zazwyczaj o charakterze religijnym.

Na tym tle gęsi (i inne ekscentryczne obietnice) stanowią próbę instrumentalnego podejścia do ustanawiania wartości i tworzenie okazji do ich kultywowania przez kolejne pokolenia. Gęsi inicjują turniej, wyzwanie czy zabawę i mogą być wplatane w dydaktykę jako dodatek do zadania bez znanego rozwiązania. Gęsi nie funkcjonują zgodnie z logiką daru, w takim sensie jak zwykliśmy odczytywać teorię Marcela Maussa (1966), bo nie inicjują zwrotnych relacji społecznych. One raczej zachęcają do wytężonej, ale ukrytej pracy, bo w turnieju liczy się wynik. Kultywowanie, czyli ten w dużej mierze ukryty wysiłek, staje się efektem ubocznym procederu ustanawiania wartości. Ekscentryzm gęsi wobec danej dziedziny, w której zakotwiczone jest zadanie, może sprawić, że gęś-nagroda stanie się obiektem pożądania. Analogicznie do zdobywania pieniędzy państwowych dla nich samych.

Pojawienie się zwycięzcy hucznie kończy pracę wielu osób, które też próbowały spełnić warunek. I w perspektywie skoncentrowanej na wysiłku pracujących ludzi, gęsi wpisują się w marksistowską teorię wartości, bo nie urzeczywistnią się bez pracy. Jednak jest to praca z założenia pozbawiona wynagrodzenia, a jej zagregowanej ilości nie da się zmierzyć. Próby rozwiązania postawionego problemu okazują się ostatecznie formą aktywnego kibicowania. Kultywowanie wartości polega zatem nie tyle na definiowaniu, czym jest wartość, co na akcie wartościowania, które pobudza ludzi do działania. Jest to więc budowanie struktury z gruntu Piagetowskiej, bo „Piaget upiera się, że podstawą każdego systemu wiedzy jest zawsze zbiór praktyk: na przykład matematyka nie wywodzi się z «idei liczby», ale z praktyki liczenia. Kategorie abstrakcyjne, jakkolwiek ważne, nigdy nie są najważniejsze” (Graeber 2001: 61, tłum. własne).

Najbliżej gęsiom do myślenia o wartościach w interpretacji Nancy Munn (1986), która w swoim modelu tworzenia wartości – wypracowanym na maleńkiej wyspie Gawa w Papui-Nowej Gwinei – łączyła je z kontrolą nad czasem i przestrzenią. W kontekście gęsi dochodzi do kontroli i kształtowania świata, którym jest dziedzina nauki. U niej działanie jest wartością, czyli wartością jest dawanie, a nie to, co dawane:

Wartość to sposób, w jaki ludzie przedstawiają sobie znaczenie swoich własnych działań – chociaż Munn zauważa również, że nie mówimy tu o czymś, co mogłoby wystąpić w izolacji [...] może to nastąpić jedynie poprzez uznanie tego znaczenia przez kogoś innego. Najwyższy poziom kontroli nad przestrzenią i czasem konkretyzuje się po prostu jako „sława”, to znaczy fakt, że inni, nawet ci, których nigdy nie spotkaliliśmy, uważają nasze imię za ważne, a nasze działania za istotne (Graeber 2001: 45, tłum. własne).

Omija więc problem tego, czy wartości przejawiają się w darach czy towarach (w tym pieniądzu):

Zamiast wybierać między pożądanym przedmiotem a znaczeniem relacji międzyludzkich, można teraz postrzegać jedno i drugie jako odbicie tego samego. Towary trzeba produkować (tak, trzeba je także przemieszczać, wymieniać, konsumować), trzeba tworzyć i utrzymywać stosunki społeczne; wszystko to wymaga inwestycji ludzkiego czasu i energii, inteligencji i troski. Jeśli postrzegamy wartość jako kwestię względnego rozkładu tego czegoś [tego wysiłku P.K.], wówczas mamy wspólny mianownik. Inwestujemy swoją energię w te rzeczy, które uważamy za najważniejsze i najbardziej znaczące (Graeber 2001: 45, tłum. własne).

W tym oglądzie gęś jest tylko rekwizytem, synekdochą ściągającą na siebie uwagę. Istotne jest, że gęsi zapobiegają apatii w sytuacji, gdy „jest mnóstwo pracy do zrobienia” (Szkudlarek 2005: 30). Są uciekającymi zachętami do działania (ktoś może rozwiązać zadanie przed nami) i jednocześnie drogowskazami w przestrzeni, która nowicjuszom może wydawać się pozbawiona punktów odniesienia. Zresztą nie tylko nowicjuszom. Cienimy mapy za możliwość oglądu całości poprzez rozpoznanie granic. Klucze gęsi są strzałkami na szlaku, mówiącymi dokąd kierować się, żeby odnaleźć drzwi, za którymi czeka nieznanne. I jest też ktoś, komu zależy na ich otwarciu.

Zakończenie

Przyjrzałem się postawionemu przez Szkudlarka problemowi monopolu pieniądza. Przyjmując z badań własnych, że rozbijanie samego monopolu nie jest konieczne do zmiany społecznej, skierowałem uwagę na funkcje pieniądza w społeczeństwie: wymiany towarów oraz miary (i ostatecznie gromadzenia) wartości. Szkudlarek pokazał, że są procedury, które mogłyby funkcję regulatora wymiany zastąpić. Ze swej strony zwróciłem uwagę na proceder, który mógłby wspierać nadawanie i dodawanie wartości twórczym działaniom ludzi. Posiadanie konkretnej teorii wartości i tworzenie na jej podstawie instrumentów do radzenia sobie z dominacją pieniądza państwowego stanowi istotne ćwiczenie w pedagogice, jeżeli ma pozostać nauką stosowaną.

Zamiast zakończenia artykułu rytualistycznym zaledwie wskazaniem tego, co należałoby dalej zbadać w tym temacie, chcę przywołać jakąś gęś. To spersonalizowane wyzwanie. Zapowiadam nagrodę w postaci 3 litrów zakwasu z buraków

czerwonych dla profesora Tomasza Szkudlarka, jeżeli dokona wypuszczenia swojej gęsi (lub klucza gęsi), o jakiej mowa w tym artykule.

Literatura

- Badiou A., 2010, *Byt i zdarzenie*, tłum. P. Pieniążek, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czarnowski S., 2018, *Ludzie zbędni w służbie przemocy*, Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka.
- Dowbor L., 2023, *O społeczną funkcję ekonomii*, Warszawa: Książka i Prasa.
- Graeber D., 2001, *Toward an anthropological theory of value: The false coin of our own dreams*, New York: Palgrave.
- Kowzan P., 2021, *Dług jako urządzenie wychowawcze*, Gdańsk: Stowarzyszenie Na Styku.
- Koźmińska I., Olszewska E., 2014, *Z dzieckiem w świat wartości*, Ożarów Mazowiecki: Świat Książki.
- Laclau E., 2009, *Rozum populistyczny*, tłum. T. Szkudlarek, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mauss M., 1966, *The gift: Forms and functions of exchange in archaic societies*, trans. I. Cunnison London: Cohen & West Ltd.
- Mendel M., Naumiuk A., Skrzypczak B., 2018, *W trosce o społeczeństwo. Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4 (70).
- Munn N., 1986, *The fame of Gawa: A symbolic study of value transformation in a Massim (Papua New Guinea) Society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikitorowicz J., 2019, *Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Rutkowiak J., 2010, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii [w:] Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T., 2005, „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku [w:] Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. T. Szkudlarek, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T., 2016, *Laclau's ontological rhetoric, universality, and collective identity: A lesson for cosmopolitan education [w:] Cosmopolitanism: Educational, philosophical and historical perspectives. Contemporary philosophies and theories in education*, vol. 9, red. M Papastephanou, Springer Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-319-30430-4_15.
- Urbanek M., 2014, *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2019, *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*, Springer Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>.
- Winczewski D., 2017, *Modern Monetary Theory a marksistowska krytyka ekonomii politycznej*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 25.
- Zamojski P., 2019, *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parezja”, nr 11 (1).

Streszczenie

Przyjrzałem się postawionemu przez Szkudlarka problemowi monopolu pieniądza, skupiając się na aspektach związanych z kultywowaniem wartości. Rozbijanie monopolu pieniądza może nie być konieczne do wywołania mobilizacji społecznej. Gdy przyjrzymy się, czemu służy pieniądz, to stwierdzimy, że pełni on dwie funkcje: jest środkiem wymiany i narzędziem gromadzenia wartości. Szkudlarek pokazał, że istnieją procedury, które mogą zastąpić funkcję regulatora wymiany. W moich rozważaniach skierowałem uwagę na proceder, który mógłby pomóc w nadawaniu i dodawaniu wartości twórczym działaniom ludzi. Inspirowany lwowską szkołą matematyczną turniej z ekscentrycznymi nagrodami może okazać się efektywnym sposobem nadawania i kultywowania wartości.

Słowa kluczowe

monopol pieniądza, kultywowanie wartości, ekscentryzm, teoria wartości, lwowska szkoła matematyczna

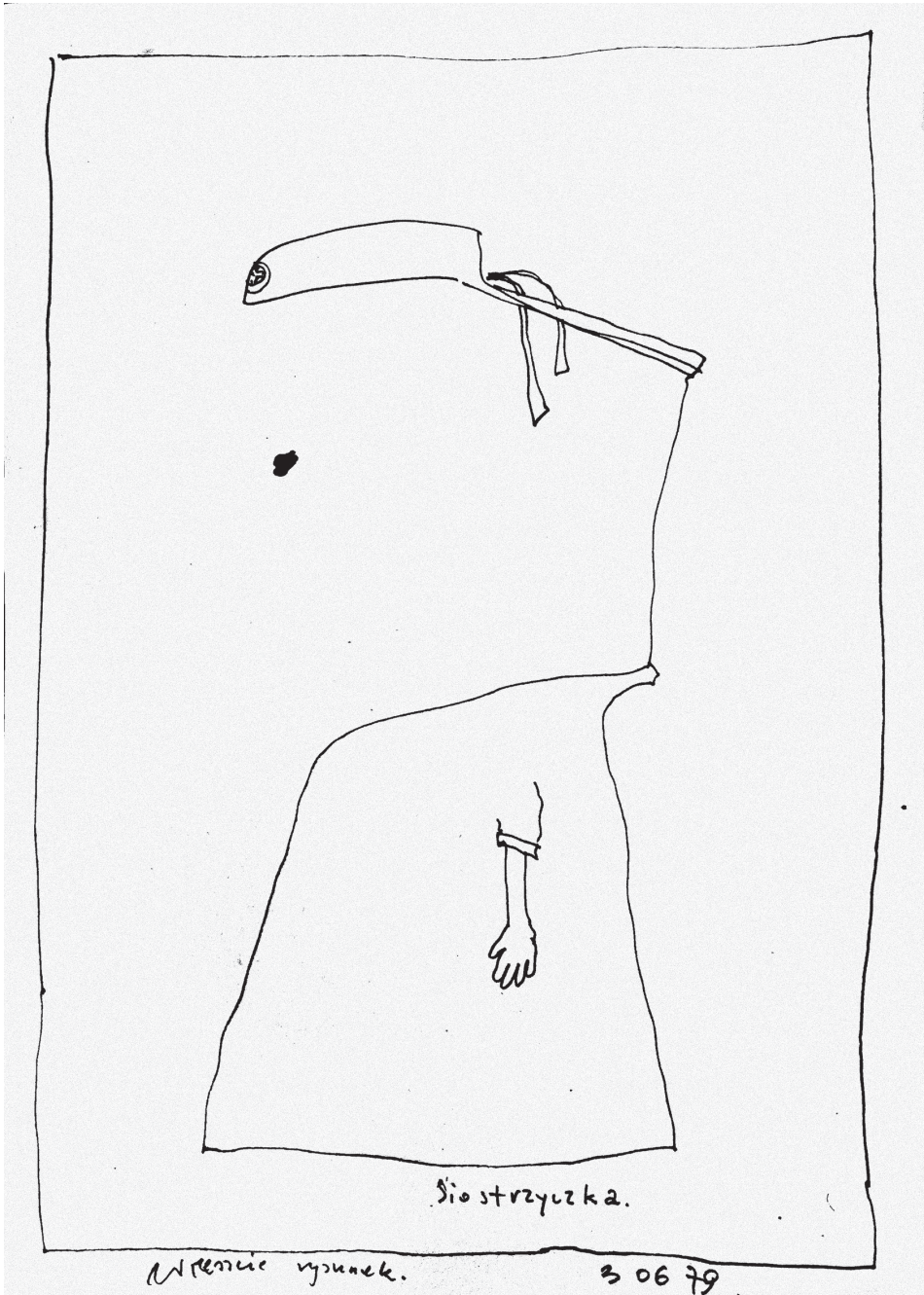
Summary

The Pedagogy of Geese Sent into the Future: On the Theory of Value

I have examined the problem of the money monopoly posed by Szkudlarek, focusing on aspects related to the cultivation of values. Breaking the money monopoly may not be necessary to trigger social mobilisation. When we scrutinise money's purpose, it fulfills two functions: it serves as a medium of exchange and a tool for accumulating value. Szkudlarek has shown that there are procedures that can replace the role of the exchange regulator. In my considerations, I directed attention to a procedure that could help in attributing and adding value to creative human activities. Inspired by the Lwów School of Mathematics, a tournament with eccentric rewards may prove to be an effective way of attributing and cultivating values.

Keywords

money monopoly, cultivation of values, eccentricism, theory of value, Lwów School of Mathematics



Siostrzyzka.

Witencio wysunek.

3 06 79

Agnieszka Woynarowska
ORCID: 0000-0001-8798-2358
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.04>

Niepełnosprawność i praca. Dyskursywne konstrukcje wykluczeń i akty niezgody

Wstęp

W 2005 roku dołączyłam do seminarium doktorskiego Tomasza Szkudlarka. Moje ówczesne badawcze eksploracje związane z tematem niepełnosprawności lokowały się w obszarze pedagogiki specjalnej i pozornie wydawały się odległe od zainteresowań przyszłego promotora pracy doktorskiej. Pozornie, ponieważ już wtedy podejmowany przeze mnie namysł nad teoretycznymi kontekstami konceptualizacji zjawiska niepełnosprawności kierował moje poszukiwania w stronę filozofii spotkania/ filozofii dialogu Martina Bubera (1992), relacji Ja–Ty, czy koncepcji ponowoczesności zaprezentowanej w publikacjach Zygmunta Baumana (2000). W tamtym czasie bardzo ważna wydawała mi się kwestia innego spojrzenia na osoby z niepełnosprawnościami, które to wymykało się schematom normy, sprawności i patologii. Postrzeganie niepełnosprawności jako różnicy, a osób z niepełnosprawnościami jako opresjonowanej i zmuszanej do milczenia grupy mniejszościowej stało się wspólnym obszarem, miejscem styku, przestrzenią łączącą pedagogikę specjalną z edukacyjnymi studiami kulturowymi.

Skonstruowanie i realizacja projektu badawczego pracy doktorskiej były niezwykle ważnym etapem, wręcz krokiem milowym mojego naukowego rozwoju. Uczestnicząc w seminarium doktorskim Tomasza Szkudlarka, odkryłam dla interpretacji zjawiska niepełnosprawności intelektualnej niezwykle interesujące teorie, które przeniosły podejmowane eksploracje na grunt nowych i jeszcze wtedy, w 2006 roku, nieznanych w polskiej pedagogice specjalnej *disability studies* (studiów o niepełnosprawności). Dzięki temu naukowemu spotkaniu od lat zafascynowana jestem poststrukturalnymi koncepcjami dyskursu (Foucault 2000; 2002; Laclau 2005), które zakładają, że

większość społecznych zjawisk (do jakich zaliczam niepełnosprawność, pracę czy emancypację) jest konstruowanych w dyskursie i przez dyskurs, który jest zarówno narzędziem zniewolenia, opresji, wykluczania i zmuszania do milczenia „alternatywnych wersji rzeczywistości”, jak i emancypacji – gdyż „świat jest zawsze większy niż jakkolwiek jego wersja w umysłach ludzi” (Melosik 1994: 203). Język/ dyskurs jako „system ludzkich wypowiedzi i praktyka formująca przedmioty, o których dyskurs mówi” (Foucault 2000: 10), kluczowy czynnik w społecznej konstrukcji życia społecznego i ważny element relacji władzy odgrywa niezwykle znaczącą rolę w kreowaniu zarówno wykluczających, jak i inkluzyjnych praktyk, ponieważ znaczenia i dyskursy są nie tylko formami „mówienia o”, ale również są narzędziami generowania społecznych praktyk, „działaniami jako urzeczywistnianiem tego, co wynika z treści” (Szkudlarek 2008: 127).

W niniejszym artykule, w podziękowaniu za wszystkie naukowe inspiracje, chciałabym wyeksponować problematykę wykluczeń osób z niepełnosprawnościami z obszaru zatrudnienia oraz przybliżyć przyczyny ciągle obecnej i niezwykle trudnej do przezwyciężenia dyskryminacji na otwartym rynku pracy tej grupy społecznej. Prezentując ów wątek, przedstawię powstałe w dobie wczesnego kapitalizmu przemysłowego i przetrwałe do współczesności obszary ekonomicznej opresji, utrwalane dyskursywnie praktyki wykluczające oraz działania próbujące przeciwstawić się narzuconemu porządkowi poprzez żmudne „żłobienie nowych linii ujęcia” (Deleuze, Guattari 2015) walczące z despotą kapitalistycznego rynku pracy.

Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że nakreślona w tym tekście linia podziału pomiędzy „my i oni” jest jedną z wielu możliwych i dotyczy praktyk wynikających z następstw nadanej etykiety „nieproduktywnego ciała”. Opresja wobec osób z niepełnosprawnościami we współczesnych społeczeństwach przybiera bowiem różne formy: od wyzysku, marginalizacji, bezsilności, przemocy, po imperializm kulturowy (Twardowski 2018), zawsze jednak jest efektem jakiegoś dyskursywnego rozpoznania, dyskursywnej konstrukcji, nadanej przez „normalsów” (Goffman 2007) etykiety, tym wszystkim uznanym za Innych/ Obcych, których jakaś cecha/ różnica w rażący sposób odgradza od znanych Swoich. Ponadto, jak zwraca uwagę Dorota Podgórska-Jachnik, na przełomie XX i XXI wieku zaczęto patrzeć wielowymiarowo na zjawisko marginalizacji i wykluczenia, którym ulegają również – ale przecież nie wyłącznie – osoby z niepełnosprawnościami, stąd w polityce społecznej coraz częściej podejmowane są rozwiązania ukierunkowane bardziej na określone problemy horyzontalne (np. niska aktywność zawodowa) niż na działania kierowane tylko do tych osób (Podgórska-Jachnik 2016: 16). W tym tekście demaskacja czynników opresyjnych oraz podejmowanych działań odnosi się zatem jedynie do istniejącej dominacji, uległości i wykluczenia w obszarze rynku pracy.

Myśl swoją zacznę od przybliżenia czytelnikowi dyscypliny studiów o niepełnosprawności oraz społeczno-kulturowego modelu niepełnosprawności, ponieważ konceptualizowanie tego społecznego zjawiska w tym pryzmacie ujmuje i eksploruje jego dyskursywne konstrukcje, a w konsekwencji wszystkie podejmowane praktyki działania.

Wprowadzenie. Studia o niepełnosprawności. Niepełnosprawność jako dyskursywny konstrukt w społeczno-kulturowym modelu

Niepełnosprawność jest stałym elementem życia społeczeństw, przejawia się jednak w bardzo zróżnicowany sposób na różnych etapach ich rozwoju historycznego (Gąciarz 2014). To, co określane jest jako niepełnosprawność, jest zdeterminowane przez znaczenia, jakie w danej grupie społecznej czy kulturze przypisywane są fizycznym oraz intelektualnym „odchyleniom od normy”. *Disability studies* to dyscyplina naukowa, która analizuje znaczenia, naturę i konsekwencje niepełnosprawności postrzeganej jako zjawisko społecznie/ dyskursywnie konstruowane czy wytwór kulturowych praktyk i ich interpretacji. Ponadto ma silnie emancypacyjny wydźwięk, związany z budzeniem się świadomości praw i roszczeniem bezpośredniego wpływu na wszystkie rozwiązania dotyczące niepełnosprawności (Podgórska-Jachnik 2016: 20). *Disability studies* swoimi eksploracjami obejmuje badania historii niepełnosprawności, teorii, prawodawstwa, polityki, etyki, sztuki, literatury, mediów, ekonomii politycznej niepełnosprawności czy ruchów społecznych aktywistów z niepełnosprawnościami oraz wpisuje się w sposób myślenia o niepełnosprawności zawarty w modelu kulturowym. W 1994 roku Tom Shakespeare wezwał do zwrócenia większej uwagi na kulturowe reprezentacje osób niepełnosprawnych. Zainspirowany debatami feministycznymi omówił różne podejścia teoretyczne i zasugerował, że „osoby niepełnosprawne są uprzedmiotawiane przez reprezentacje kulturowe”. Przez reprezentacje kulturowe rozumiał teatr, literaturę, obrazy, filmy i media (Shakespeare 1994: 283–299).

W 2006 roku Sharon Snyder i David Mitchell wprowadzili koncepcję „kulturowego modelu niepełnosprawności”. W ich założeniach „model kulturowy zapewnia pełniejszą koncepcję niż model społeczny, w którym to «niepełnosprawność» oznacza wyłącznie dyskryminujące spotkania. Sformułowanie modelu kulturowego pozwala teoretyzować polityczny akt zmiany, który określa niepełnosprawność jako miejsce oporu i źródło kultury uprzednio stłumionej” (Snyder, Mitchell 2006: 10). Ponadto w perspektywie Snyder i Mitchella podejście oparte na modelu kulturowym ma tendencje do rozpoznawania tożsamości i ciała jako konstruowanych (2006: 10).

Anne Waldschmit, nawiązując do anglosaskiej koncepcji kulturowego modelu niepełnosprawności, zwraca uwagę, że w perspektywie tego modelu niepełnosprawność nie jest widziana przez pryzmat pojedynczego losu, jak w indywidualistyczno-redukcyjnym modelu niepełnosprawności. Nie jest też zwykłym efektem dyskryminacji i wykluczenia, jak w modelu społecznym. Przeciwnie, model kulturowy kwestionuje drugą stronę medalu, powszechnie niezagrożoną „normalność” i bada, w jaki sposób praktyki (de)normalizacji prowadzą do kategorii społecznej, którą nazwaliśmy „niepełnosprawnością” (Waldschmit 2017: 22). Jak dalej objaśnia autorka, kulturowy model niepełnosprawności nie powinien traktować niepełnosprawności jako jednoznacznej kategorii klasyfikacji patologicznej, która automatycznie,

w formie związku przyczynowego, powoduje dyskryminację społeczną. Przeciwnie, model ten uwzględnia niepełnosprawność i normalność jako efekty generowane przez wiedzę akademicką, środki masowego przekazu i codzienne dyskursy (Waldschmit 2017: 24). W każdej kulturze w danym momencie klasyfikacje te zależą od struktur władzy i sytuacji historycznej, są zależne i zdeterminowane przez hegemoniczne dyskursy. W skrócie: model kulturowy uznaje niepełnosprawność nie za daną jednostkę czy fakt, ale opisuje ją jako dyskurs lub proces, doświadczenie, sytuację lub wydarzenie. Zarówno niepełnosprawność (ang. *disability*), jak i sprawność (ang. *ability*) odnoszą się do dominujących symbolicznych porządków i instytucjonalnych praktyk wytwarzania normalności i dewiacji, znanego i odmiennego. Zakładając konstruktywistyczny i dyskursywny charakter niepełnosprawności, można wziąć pod uwagę historyczną i kulturową perspektywę kreowania procesów włączenia i wykluczenia, stygmatyzacji, jak również społeczno-kulturowe wzorce doświadczenia i tożsamości, tworzenia znaczeń i praktyk społecznych, władzy i oporu (Waldschmit 2017: 23). Nawiązując do analiz obszaru *disability studies* oraz rozważań Rosemarie Garland-Thomson (2017), Jolanta Rzeźnicka-Krupa ukazuje niepełnosprawność jako „pewien zbiór znaczeń, za pomocą których różnicujemy oraz oznaczamy ciała i umysły, wytwarzając w ten sposób te, które są niepełnosprawne, i podtrzymując ideał naturalnie stabilnego, esencjonalnego bytu. Pojęcie to jest etykietą, znaczącym, które, zapoczątkowując przypisanie do określonej kategorii tożsamości, naznacza wadą i wytwarza opresję” (2019: 11).

Niepełnosprawność przez długie lata była uważana za osobistą tragedię, z którą indywidualnie i samodzielnie mierzyła się osoba nią „dotknięta” w celu jej pokonania. W tym kontekście indywidualnego/ medycznego/ klinicznego modelu niepełnosprawność jest postrzegana jako defekt spowodowany uszkodzeniem struktur organizmu. Michael Oliver (1990), rozwijając ujęcie Victora Finkelsteina (1980), próbujące wyjaśnić rozwój ideologii, która w niepełnosprawności widzi tragedię, osobistą bierność i zależność, stwierdził, że „osoba niepełnosprawna jest ideologicznym konstruktem związanym z podstawową ideologią indywidualizmu i drugorzędnymi ideologiami powiązаныmi z medykacją i normalnością” (Oliver 1990: 58). Zainspirowany pracami Antonia Gramsciego (1971; 1991), podkreślał kluczową rolę umacnianej ideologii czy sposobu myślenia, czyli zespołu wartości i przekonań tworzących oparcie dla społecznej praktyki, w podtrzymywaniu społecznej opresji (Barnes, Mercer 2008: 35). W latach 70. XX wieku brytyjscy aktywiści (UPIAS oraz Disability Alliance) sprzeciwili się takim definicjom i praktykom niepełnosprawności, podejmując działania, które doprowadziły do powstania społecznego modelu niepełnosprawności. Zainicjowali krytykę „pełnosprawnego” społeczeństwa, które „upośledza” osoby niepełnosprawne. W ten sposób powstał tzw. socjopolityczny model niepełnosprawności (Barnes, Mercer 2008), który zwraca uwagę na wpływ barier społecznych i środowiskowych. Źródła dyskryminacji i opresji leżą w przekonaniu, że osoby niepełnosprawne (określane i postrzegane jako wybrakowane, słabe, ułomne, nienormalne) muszą

się podporządkować pełnosprawnej większości. Poza tym ukształtowany przez lata podział na „pełnosprawną normalność” i „nienormalną niepełnosprawność” uczynił z grupy „pełnosprawnych” grupę uprzywilejowaną, która ustanawia normatywne, czyli powszechnie obowiązujące standardy, zgodnie z którymi wszyscy oceniamy innych. Osoby niepełnosprawne, postrzegane jako nienormatywne czy nieproduktywne, są odsuwane i wykluczane. Należą do pogardzanej mniejszości, a racjonalistyczna kultura przyczynia się do narastania kulturowego imperializmu i przemocy (Young 1990: 11, za: Barnes, Mercer 2008: 31).

Paul Abberley (2002: 120) zauważa, że jeśli mamy patrzeć na niepełnosprawność jako formę ucisku, to musimy rozwinąć poglądy na temat tego, jakie powinno być społeczeństwo, aby osoby niepełnosprawne nie były przez to społeczeństwo uniepełnosprawniane. Oliver natomiast jest zdania, że „społeczna teoria niepełnosprawności” wymaga odpowiedzi na pytania: „Co jest istotą niepełnosprawności? Jakie są jej przyczyny? Jak się jej doświadcza?” (Oliver 1996: 29–30, za: Barnes, Mercer 2008: 21). Ponadto twierdząc, że niepełnosprawność jest konstruowana społecznie i stanowi rodzaj ucisku społecznego, społeczny model niepełnosprawności stawia nowe pytanie: jeśli niepełnosprawność jest ograniczeniem aktywności nałożonym na osoby niepełnosprawne przez współczesne struktury i praktyki społeczne, to w jaki sposób jest tworzona/ kreowana? W brytyjskich badaniach nad niepełnosprawnością z lat 80. XX wieku niektórzy z czołowych myślicieli szukali odpowiedzi na te pytania w marksistowskich lub materialistycznych paradygmatach (Finkelstein 1980; Oliver 1990; Gleeson 1997; Russell 1998; 2017; 2019).

Perspektywę materializmu historycznego do studiów o niepełnosprawności wprowadził Finkelstein w 1980 roku. W wydanej wtedy książce *Attitudes and disabled people* przedstawił teorię, zgodnie z którą trzy zmiany jakościowe w relacji społecznej wobec niepełnosprawności można odnieść do trzech głównych faz rozwoju ekonomiczno-technologicznego: preindustrialnej (społeczeństwo feudalne), kapitalizmu przemysłowego i społeczeństwa postindustrialnego (Barnes, Mercer 2008: 33). Bazując na wczesnych spostrzeżeniach Finkelsteina, wielu badaczy zjawiska niepełnosprawności i społecznej opresji wobec osób niepełnosprawnych analizowało związek między niepełnosprawnością a kapitalistycznymi stosunkami produkcji. Michael Oliver (1990; 1996), podobnie jak Marta Russell (2017), jest zdania, że ekskluzje i zależności, jakich doświadczyły osoby niepełnosprawne w XX wieku wynikają z wcześniejszej degradacji gospodarczej upośledzonych, połączonej z zaliczeniem ich do kategorii „nieproduktywnych” i zależnych. Gospodarka natomiast, zarówno przez funkcjonowanie rynku pracy, jak i społeczną organizację pracy, odegrała i nadal odgrywa kluczową rolę w tworzeniu kategorii niepełnosprawności i determinowaniu reakcji społecznych na osoby niepełnosprawne. Co więcej, ucisk, jaki współcześnie napotykają osoby niepełnosprawne, jest zakorzeniony w ekonomicznych i społecznych strukturach kapitalizmu, które same w sobie powodują rasizm, seksizm, homofobię, starzenie się i niepełnosprawność (ang. *disablism*) (Oliver 1996: 33).

Niepełnosprawność może być zatem konstruowana jako osobista tragedia, w modelu medycznym opartym na ontologii braku (Rzeźnicka-Krupa 2019) jest wadą, indywidualną cechą, chorobą a człowiek ją posiadający czy nią napiętnowany powinien się leczyć, aby bardziej upodobniony do tych zdrowych mógł wpisać się w świat rządzony normocentrycznym dyskursem, ponieważ w innym przypadku pozostanie na marginesie. Niepełnosprawność jawi się również jako efekt opresyjnej społecznej relacji, ale przede wszystkim dla wielu badaczy jest to kategoria czy etykieta będąca podstawą wszystkich praktyk ekskluzji usankcjonowanych przez kapitalizm przemysłowy i wczesnokapitalistyczną etykę pracy, system, który zarówno ówczesnie, jak i współcześnie utrwała i wzmacnia nierówności i dyskryminację na rynku pracy. Dyskryminację nieuchronną, ciągle obecną oraz niemożliwą do przezwyciężenia.

Niepełnosprawność w modelu ekonomicznym.

Stereotyp „nieproduktywnego ciała” i wykluczenie z rynku pracy

Wraz z rozpowszechnieniem się kapitalizmu przemysłowego hegemonia „pełnosprawnej” normalności stała się w ocenie osób niepełnosprawnych miarą ich „niepełnego człowieczeństwa” (Oliver 1990: 89, za: Barnes, Mercer 2008: 36). Barbara Gąciarz zauważa, że „najważniejsze przemiany, których skutki trwają do dzisiaj, dokonały się w dobie kapitalistycznej industrializacji, która mocno zakorzeniła w świadomości społecznej, zwyczajach i kulturze stereotyp nieproduktywności tej kategorii ludzi, stygmatyzując ich jako ludzi zbędnych i narzucając im status outsiderów. Była to logiczna i spójna konsekwencja dominującej ideologii indywidualizmu oraz kultu racjonalności ekonomicznej jako głównego wyznacznika wartości. Ludzie niepełnosprawni nie mieścili się w takich ramach społecznych, nie spełniali wymogu uczestników rywalizacji ekonomicznej, nie nadawali się na pełnoprawnych uczestników stosunków pracy” (Gąciarz 2014: 20). W ten sposób, jak konstatuje Russell (2017), kapitalizm przemysłowy stworzył nie tylko klasę proletariuszy, ale także nową klasę „niepełnosprawnych”, którzy nie spełniali wymogów „standardowego ciała robotniczego” i których siła robocza została skutecznie wymazana, wykluczona z pracy zarobkowej. Kapitalizm przemysłowy nałożył kategorię niepełnosprawności na te „niespełniające wymagań ciała” uznane za nienadające się do wykorzystania przez właścicieli środków produkcji. W rezultacie rodzące się w społecznościach osoby niepełnosprawne zaczęły być uważane za problem społeczny, który uruchomił praktyki oddzielenia ich od głównego nurtu życia. „Ciała nieproduktywne” zaczęły być postrzegane jako problem społeczny, co doprowadziło do uzasadnienia polityki usuwania i segregacji.

W myśl powyższego Russell (2019) uznaje, że zjawisko niepełnosprawności ma swoje korzenie w ekonomii, a gospodarka, zarówno przez funkcjonowanie rynku pracy, jak i społeczną organizację pracy, odgrywa kluczową rolę w tworzeniu

kategorii niepełnosprawności i determinowaniu reakcji społecznych na osoby z niepełnosprawnościami. W związku z tym Russell uważa, że niepełnosprawność jest (historyczną) społeczną kreacją kapitalizmu, która określa, kto ma pracę, a kto nie, a co to znaczy, zależy od poziomu aktywności gospodarczej. Pojęcie „niepełnosprawny” jest używane do określania/ klasyfikowania osób uważanych za mniej nadające się do wykorzystania jako siła robocza lub nienadające się do wykorzystania w ogóle przez klasę będącą właścicielami, która kontroluje środki produkcji w gospodarce kapitalistycznej (Russell 2019: 12), a polityka niepełnosprawności, która tego nie dostrzega, w najlepszym wypadku próbuje forsować wadliwe strategie reform przeciwdziałające wykluczeniu.

Pracownicy z niepełnosprawnością doświadczają permanentnej dyskryminacji ekonomicznej w systemie kapitalistycznym, która wynika z wyobrażeń pracodawców związanych z ponoszeniem dodatkowych kosztów przy zatrudnianiu lub zatrzymaniu niestandardowego pracownika. W tym kontekście, jak twierdzi Jihan Abbas, ekonomię należy postrzegać jako kluczowy element debaty na temat niepełnosprawności i zatrudnienia, jako pewien rodzaj indywidualnych interwencji i rzecznictwa, który historycznie poniósł porażkę w rozwijaniu rozumienia problemów niepełnosprawności, a program promocji zatrudnienia jest postrzegany jako nieudany, ponieważ opiera się na indywidualnych kontekstach i zwykle ignoruje bariery strukturalne oraz szerszy kontekst polityczny i gospodarczy, który napędza marginalizację (Abbas 2017). Kapitalizm jest systemem relacji społecznych, w którym maksymalizacja zysków i ciągła potrzeba rewolucjonizowania sił produkcji są podstawowymi i nieuniknionymi warunkami przetrwania. Kapitał jest zainteresowany tylko pracą, która zwiększy bogactwo materialne. Z punktu widzenia indywidualnego kapitalisty praca produkcyjna jest po prostu pracą, która generuje zyski, w związku z tym w ekonomicznym modelu niepełnosprawności duże znaczenie ma pojęcie „jednostka produktywna”, ponieważ idea, że wartość jednostki jest bezpośrednio związana z udziałem w procesie pracy, jest kluczowym aspektem zrozumienia konieczności tworzenia miejsc pracy dla osób z niepełnosprawnościami (Abbas 2017).

Zmiany miejsca, akty niezgody i niekończąca się walka z dyskryminacją na rynku pracy

Russell podobnie jak Olivier jest zdania, że to właśnie wczesny kapitalizm przemysłowy stworzył i wyeliminował z kręgu płatnej pracy „niepełnosprawne, nieproduktywne i niestandardowe ciało”, a obecnie, w swojej wersji turbokapitalizmu, stojąc na straży zysku i wydajności podtrzymuje *status quo*. Russell była amerykańską aktywistką i badaczką, w twórczości której na plan pierwszy wybija się wyraźna krytyka ucisku niepełnosprawności oraz analiza nierówności ekonomicznych, jakie napotykają osoby niepełnosprawne z powodu oszczędności i braku demokracji

ekonomicznej w kapitalizmie. Jej analizy obnażające sposoby wykluczeń osób z niepełnosprawnościami generowane w kapitalistycznej gospodarce Stanów Zjednoczonych Ameryki wraz z jej perspektywą objaśniającą niemożliwość zniesienia dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami w obszarze zatrudnienia, mimo wielu reform oraz działań ruchów osób niepełnosprawnych, są bardzo pomocne w zrozumieniu współczesnej sytuacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W Polsce, która po 1989 roku obrała kurs wolnorynkowej gospodarki kapitalistycznej ukształtowanej przez neoliberalny produktywizm.

Zanim jednak tak się stało, warto zwrócić uwagę, że zarówno w socjalistycznej Polsce, jak i w Polsce liberalnej demokracji praca miała/ ma ogromne znaczenie. Po obu stronach „muru” obecne były/ są hasła związane z „braniem się do pracy” lub „dawaniem ludziom pracy”. Jak pisze Bauman, „były one obecne po obu stronach wielkiego podziału, który miał wyodrębnić kapitalistyczną, jak i komunistyczną wersję rzeczywistości. Hasło «kto nie pracuje, ten nie je» stało się zawołaniem inspirowanej marksizmem opozycji wobec kapitalizmu” (2006: 42). Praca zapewniała utrzymanie, ale była także głównym wyznacznikiem tożsamości społecznej i samooceny. W związku z tym można uznać, że wykluczenie z zatrudnienia jest podstawową formą dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami, a praca/ możliwość pracy pozostaje kluczowym elementem sprawiedliwego społeczeństwa (Roulstone, Barnes 2005). Świadomość tego faktu połączona ze świadomością znaczenia pracy dla człowieka istniała w polityce i praktykach państwa polskiego zarówno doby przebrzmiałego (socjalistycznego), jak i współcześnie obecnego (neoliberalnego) produktywizmu. Pomimo podobieństw w podejściu do etosu pracy obie Polski różnią sposoby walki z wykluczeniem z obszaru płatnej pracy osób z niepełnosprawnościami oraz społeczno-gospodarczy kontekst warunkujący podejmowane działania.

W socjalistycznej Polsce, przed transformacją ustrojową 1989 roku, w Polsce socjalistycznego etosu pracy i socjalistycznego produktywizmu, w której rehabilitacja osób niepełnosprawnych była rozpatrywana prawie wyłącznie w kontekście medycznym, wypracowano podsystem rehabilitacji określany jako „polski model zatrudnienia” (Mikulski 1995: 226). Część osób z niepełnosprawnościami znajdowała zatrudnienie w spółdzielniach inwalidów, które od samego początku stanowiły jedną z charakterystycznych cech polskiego modelu rehabilitacji, łącząc cele gospodarcze z celami rehabilitacyjnymi. Marcin Garbat (2017) zauważa, że PRL to okres dominacji spółdzielni inwalidów, w których rzeczywiście absolwenci szkół specjalnych znajdowali zatrudnienie, głównie przy prostych pracach. Wieloletnie doświadczenia spółdzielczości inwalidów, zlikwidowanej uchwałą Sejmu 20 stycznia 1990 roku, posłużyły do powszechnego odbudowania chronionego rynku pracy i powołaniu Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Waszkowski 2016). System wspierający zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami w socjalistycznej Polsce bazował na modelu medycznym oraz na polityce separacji. Wszyscy Ci, którzy nie uzyskali zatrudnienia w spółdzielniach inwalidów, skazani

byli na egzystencję w domach pomocy społecznej. Utworzono więc swoiste rezerwy, getta, przestrzenie bytowania „nieproduktywnych oraz chorych jednostek”. Warto jednak zwrócić uwagę, że w tamtych czasach niespodziewanie pojawiła się przestrzeń „nieświadomej inkluzji” osób z niepełnosprawnością intelektualną w Państwowych Gospodarstwach Rolnych (Jabłoński 2016). Jak zauważa Maciej Jabłoński, właśnie w PGR-ach nie była istotna niesprawność, tylko odnalezienie pracy na miarę możliwości, kompetencji danego człowieka (Jabłoński 2016: 132).

Polski potransformacyjny system rehabilitacji zawodowej i wsparcia zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami budowany był w oparciu o inne idee i założenia: polityka separacyjna zastąpiona została polityką integracyjną przeciwdziałającą wkluczeniom z wielu społecznych przestrzeni, model medyczny niepełnosprawności ustąpił pola modelowi społecznemu, osoby z niepełnosprawnościami dopuszczone do publicznego dyskursu i debaty w demokratycznej przestrzeni mogły zacząć domagać się realizacji swoich praw, w tym prawa do pracy na otwartym rynku pracy. Przede wszystkim jednak osoby z niepełnosprawnościami odzyskały głos, głos, który pozwolił unaocznic ich obecność, stać się widzialnymi, głos, który zaczął rozsądzać utrwalone przez lata stereotypy warunkujące wykluczające praktyki społeczne, głos, który krzychał: porzucamy rezerwy, nasze prawa są prawami człowieka, niepełnosprawność jest normalną sprawą. Osoby z niepełnosprawnościami zaczęły kreować i realizować swój projekt emancypacji poprzez kwestionowanie sankcjonowanych przez lata granic widzialności i słyszalności (Rancière 2007, za: Szkudlarek 2015). Ich projekt emancypacji przejawiał się aktami niezgody (ang. *dissensus*), działaniami „nie na miejscu” i mówieniem „nie w tym czasie”, demonstracjami obecności tam, gdzie miało ich nie być, i manifestacją zdolności w zakresie kompetencji, które z założenia im nie przysługiwały (Rancière 2007, za: Szkudlarek 2015: 69). Można by rzec, że zaczęła się trwająca do dziś trudna i nierówna walka z myślą osiadłą (Deleuze, Guattari 2015), której celem było/jest rozsądzenie nadanej etykiety „niezdolnego do pracy” i zaistnienie jako pracownik na rynku otwartym, walka z myślą wyznaczającą tym wszystkim Innym należne im miejsce na peryferiach.

Budowany w demokratycznej Polsce system przeciwdziałający wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami z obszaru zatrudnienia, wsparty wieloma kampaniami społecznymi, których celem było odwrócenie znaczenia z „niepełnosprawni – nieproduktywni” na „niepełnosprawni – pełnosprawni w pracy”, musiał sprostać wymaganiom neoliberalnego produktywizmu oraz celom kapitalistycznej gospodarki. Na horyzoncie pojawiło się widmo nowych podziałów i dyskryminacji nie wynikające tym razem z socjalistycznej polityki separacji, ale neoliberalnego wezwania do zysku i produktywizmu pilnowanego przez rachunek księgowy. Teodor Mladenov (2015) w swoich analizach sytuacji krajów postsocjalistycznych zwraca uwagę na problem neoliberalnego produktywizmu. Jak pisze, w krajach postsocjalistycznych po 1989 roku możemy mieć do czynienia z nowym unieważnianiem osób niepełnosprawnych i nową przyczyną ich wykluczeń z rynku pracy, która związana jest

w tych krajach z obraniem kierunku na produktywność rynkową neoliberalnego reżimu. Produktywizm jest uważany za mechanizm kulturowo-materialny, który redukuje ludzi do zasobów, które można wykorzystać do zwiększenia produkcji (Mladenov 2015). Osoba niepełnosprawna definiowana w perspektywie medyczno-produktywnej jako mało wydajna, w społeczeństwie produktywistycznym jest zmarginalizowana i unieważniona.

Aby jednak sprostać wymaganiom nowej rzeczywistości i umożliwić wkroczenie na otwarty rynek pracy osobom z niepełnosprawnościami, w 1991 roku uchwalono Ustawę o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Powstał wówczas Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), którego zadaniem było m.in. dofinansowanie miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych na otwartym, ale również chronionym rynku pracy. Powołano Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych. 27 sierpnia 1997 roku uchwalona została Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, Nr 123, poz. 776) wprowadzająca system zachęt dla pracodawców w postaci dopłat do wynagrodzeń pracowników z niepełnosprawnościami oraz system kwotowy mający przekonać przedsiębiorców do ich zatrudniania. Budowany system wsparcia zatrudnienia, polityka społeczna państwa oraz działalność organizacji pozarządowych, w tym wprowadzenie modelu zatrudniania wspomaganego, miało/ma na celu zwiększenie zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami na otwartym i inkluzywnym rynku pracy. Ratyfikowana przez Polskę w 2012 roku Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ wzmacnia oraz promuje ten kierunek działań. Strategia Unii Europejskiej również wspiera umożliwienie znacznej części osób z niepełnosprawnościami zarabiania na życie na wolnym rynku pracy (Giermanowska 2016: 82). Taki trend według Ewy Giermanowskiej (2016) łączy się z polityką normalizacji, integracji i inkluzyjności społecznej, traktowaniem praw osób niepełnosprawnych na równi z innymi członkami społeczeństwa. Zawiązana 10 maja 2023 roku, dzięki inicjatywie Fundacji Aktywizacja Partnerstwo Inclu(vi)sion, nowa wizja otwartego rynku pracy dla osób z niepełnosprawnościami jest kolejną inicjatywą walczącą o realizację zapisanego w artykule 27 KOPN ONZ prawa do pracy. Celem partnerstwa jest ilościowy i jakościowy wzrost zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami na otwartym, dostępnym i inkluzywnym rynku pracy do 40% w perspektywie 2030 roku. Jak głoszą pomysłodawcy przedsięwzięcia, „zwiększenie zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami na otwartym, inkluzywnym i dostępnym rynku pracy stwarza możliwości godnego, niezależnego życia przedstawicieli tego środowiska, ale też pozytywnie wpływa na rozwój gospodarczy Polski. Optymalnym środowiskiem zmian na rynku pracy osób z niepełnosprawnościami jest otwarty dialog i współpraca przedstawicieli biznesu, administracji rządowej, samorządowej, instytucji organizacji pozarządowych”¹.

¹ <https://inclusion.aktywizacja.org.pl/partnerstwo> (dostęp: 31.08.2023).

Można zatem uznać, że środowiska osób z niepełnosprawnościami wraz z wieloma organizacjami pozarządowymi, wsparte polityką społecznej inkluzji, od lat walczą o równy dostęp do zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami na otwartym rynku pracy, o realizację Giddensowskiej polityki emancypacji (Giddens 2012) czy urzeczywistnienie się idei równości uczestnictwa będącej normatywnym jądrem „dwuwymiarowej koncepcji sprawiedliwości społecznej” (Fraser 2005). Aktywiści z niepełnosprawnościami walczą i niestety natrafiają na mur, ponieważ pomimo tych wszystkich starań, szerokiej bazy instytucji, usług, projektów nakierowanych na aktywizację zawodową i wsparcie zatrudnienia, kampanii społecznych dekonstruujących stereotyp „nieproduktywnego ciała”, współczynnik aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami w wieku produkcyjnym w IV kwartale 2022 roku wynosił 33,5%, a wskaźnik zatrudnienia oscylował wokół 31,6%, (GUS BAEL 2022) i nie zmienia się praktycznie od lat. Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością jest również bardzo zróżnicowana. W całej grupie najlepiej radzą sobie osoby z wyższym wykształceniem. Analizy Giermanowskiej (2016: 72–76) ukazują, że aktywna zawodowo jest blisko 1/3 osób z wyższym wykształceniem, co piąta z policealnym i średnim zawodowym oraz zasadniczym zawodowym. Największa aktywność zawodowa występuje w przedziale wieku 35–44 lat, najniższa zaś w wieku do 24 lat i powyżej 55. Według badaczki oznacza to, że młodzi po ukończeniu szkoły mają problemy z wejściem na rynek pracy, a osoby, które stały się niepełnosprawne w trakcie zatrudnienia, również mają problemy z reintegracją zawodową i jego utrzymaniem (Giermanowska 2016: 73). Giermanowska zauważa także, że do czynników najsilniej determinujących aktywność zawodową osób z niepełnosprawnością należą stopień i charakter niepełnosprawności. Co czwarta osoba z niepełnosprawnością w stopniu lekkim jest aktywna zawodowo, co piąta w stopniu umiarkowanym. Osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności aktywnych zawodowo jest zaledwie 3,7%. Najbardziej wykluczone z otwartego rynku pracy są osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz w spektrum autyzmu. Wskaźnik aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną wynosi 8,5%. Osoby te stanowią grupę bezrobotnych, która ma największe trudności w uzyskaniu zatrudnienia. Sytuacja ta spowodowana jest istnieniem barier społecznych oraz stereotypów dotyczących przekonania społeczeństwa o braku wartości ich pracy (Kukła, Duda, Czerw-Bajer 2011: 127). Spośród 400 tys. osób w spektrum autyzmu żyjących w Polsce pracuje tylko 2% pomimo promocji polityki zarządzania różnorodnością w firmach (Kutwa 2022), a jak wskazuje Giermanowska (2014; 2016), w rzeczywistości pracodawcy w dużej mierze wolą płacić kary na rzecz PFRON-u za niezatrudnienie pracowników z niepełnosprawnością.

Wyłaniający się obraz nakreśla zatem zderzenia wszystkich działań aktywizujących: inicjatyw, partnerstw, projektów organizacji pozarządowych, polityk przeciwdziałających wykluczeniu, polityk równych szans i różnorodności, czyli tych wszystkich obywatelskich aktywności i głosów wskazujących na potrzebę tworzenia nowego, otwartego i włączającego rynku pracy z realiami wolnorynkowej

kapitalistycznej gospodarki nastawionej na zysk i produktywizm. Te wszystkie działania próbujące dać opór dyskursywnie zakodowanym sposobom myślenia o miejscu osób z niepełnosprawnościami poza rynkiem pracy, te inicjatywy stawiające opór hegemonii ableistycznej kultury oraz wykluczenia z zatrudnienia przez przypisanie „nieproduktywnym ciałom” przynależnej, zamkniętej przestrzeni domu opieki, te wszystkie aktywności społeczno-polityczne, które można uznać za „działania myśli nieosiadłej” (Deleuze, Guattari 2015, za: Rzeźnicka-Krupa 2019: 25) otwierającej przestrzeń i sprzeciwiającej się tkwieniu w ustalonych reżimach myślenia, zderzają się z despota: regułami rządzącymi współczesnym rynkiem pracy, ale jednocześnie przeciwstawiając się im, próbują rozsadzić i otworzyć go na pracowniczą różnorodność. Ta swoista „nomadyczna machina wojenna” (Braidotti 2007; Deleuze, Guattari 2015) toczy się bardzo powoli, napotyka opór.

Opór ten kieruje ponownie do rozważań Russell (2017), która uważa, że ta właśnie działalność organizacji pozarządowych czy ruchów społecznych osób z niepełnosprawnościami identyfikuje źródło bezrobocia tej grupy społecznej w dyskryminujących postawach pracodawców, dążąc do zmiany przez ustanowienie indywidualnych praw i środków zaradczych zgodnie z liberalną teorią „równych szans” dla zatrudnienia, co w istocie oznacza równy dostęp do pracy niedostępnej dla wszystkich. W jej opinii żadne prawo antydyskryminacyjne nie jest w stanie przełamać systemowej dyskryminacji ekonomicznej osób z niepełnosprawnościami bez działań afirmatywnych. Russell jest zdania, że w praktyce prawa obywatelskie, które koncentrują się przede wszystkim na postawach i uprzedzeniach, nie poświęcają wystarczającej uwagi barierom, jakie stwarza struktura ekonomiczna i relacje władzy wobec zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami. Według badaczki interesy klasowe utrwalają wykluczenie niepełnosprawnych z siły roboczej przez systematyczne praktyki rachunkowości przedsiębiorstw i przymusowe bezrobocie. Uważa, że jeżeli konceptualizujemy niepełnosprawność jako produkt wyzyskującej struktury ekonomicznej społeczeństwa kapitalistycznego, taki, jaki tworzy i uciska „ciało niepełnosprawne”, aby pozwolić nielicznej klasie kapitalistycznej na stworzenie warunków ekonomicznych niezbędnych do zgromadzenia ogromnego bogactwa, to staje się jasne, że ustawodawstwo antydyskryminacyjne nieuznające/niedostrzegające sprzeczności promowania równych szans w nierównym społeczeństwie nie wystarcza do rozwiązania problemu bezrobocia tej grupy, a model praw liberalnych ma służyć zapobieganiu krytyce władzy z powodu wykluczenia z zatrudnienia i doświadczanych nierówności przez osoby z niepełnosprawnością (Russell 2017). Ponadto Russell jest zdania, że społeczeństwo liberalne promuje równość przez ustanowienie praw społecznych i politycznych teoretycznie, ponieważ w rzeczywistości rzadko równo je rozdziela. Oznacza to, że prawa indywidualne uważa się za przekraczające reguły rynku. Istnieje jednak wzajemna zależność między instytucjami rynkowymi, nierównościami i równością szans. Decydenci polityczni doskonale zdają sobie sprawę, że prawa wpływają na funkcjonowanie gospodarki, a jednocześnie rynek wpływa na funkcjonowanie praw. Jest bardziej

prawdopodobne, że pewne regulacje zostaną podniesione do rangi prawa, jeżeli będą miały stosunkowo niski koszt. Zatem teoretyczne prawo pracownika niepełnosprawnego nie jest prawem, gdyż determinuje je rachunek pracodawcy (Russell 2017).

Russell jest zdania, że dyskryminacja osób z niepełnosprawnością na rynku pracy w systemie kapitalistycznym jest czymś naturalnym, gdyż właściciele i kierownicy przedsiębiorstw dyskryminują tych pracowników, których upośledzenie zwiększa koszty produkcji. We współczesnym świecie polityka integracji, włączania i równości jest procesem, który coraz częściej określany jest jako zależny od uczestnictwa w znormalizowanych działaniach gospodarczych. Russell uważa, że dyskryminację można poprawić, ale nie można jej wyeliminować, zmieniając postawy, ponieważ władza leży w produkcji należącej do właścicieli kapitału. Kapitał produkcyjny jest własnością prywatną, właściciele nie są zmuszeni do udostępniania kapitału dla zatrudnienia pracowników. Odmowa dostępu jest zatem ważnym prawem własności kapitalistów, na który pracownicy nie mają wpływu (Russell 2017: 235), a przepisy dotyczące praw obywatelskich nie interweniują na rynku pracy, aby nakazać zatrudnienie osób niepełnosprawnych.

Zakończenie

Konkludując, warto przywołać pytania: Jaki jest cel gospodarki: wspieranie zysków rynkowych czy podtrzymywanie więzi społecznych i zachęcanie ludzi do uczestnictwa i współpracy? Czy zdolność do generowania zysku ma być miarą wartości człowieka (Russell 2019: 21)? Russell twierdzi, że walka o prawa i wyzwolenie niezależnego życia stanowi silny motyw zmian historycznych i istnieje możliwość rekonfiguracji niepełnosprawności i wyeliminowania ucisku osób z niepełnosprawnościami. Należy zakwestionować biologiczne uzasadnienie wykluczenia osób niepełnosprawnych z królestwa pracy i zastąpić je materialistycznym uzasadnieniem, wzywającym do radykalnej i słusznej zmiany ekonomii politycznej (2019: 22). Niepełnosprawność, będąca odzwierciedleniem klasy społecznej – w tym przypadku proletariatów wypartych z siły roboczej – stanowi okazję do wymuszenia szerszej dyskusji na temat legalności/ zasadności współczesnej organizacji pracy (2017: 236). Według Russell osoby z niepełnosprawnością zostały społecznie skonceptualizowane przez kapitalizm jako „ciała” dojrzałe do ekonomicznego wyzysku, a dyskryminacja utrzymuje się mimo retoryki polityki dotyczącej praw i włączenia społecznego. Jeżeli to zrozumiemy, być może wówczas walka osób niepełnosprawnych o równe miejsce w sferze pracy spotka się ze świadomością klasową niezbędną do zakwestionowania obecnego problemu bezrobocia osób z niepełnosprawnościami (Russell 2017), a próba budowania postulowanej przez aktywistów z niepełnosprawnościami takiej organizacji społecznej, która pozwala wszystkim członkom społeczeństwa uczestniczyć w interakcjach społecznych na

równi z innymi, uczyniłoby koncepcję sprawiedliwości społecznej Nancy Fraser bardziej realizowalną. Aby mogło się to jednak wydarzyć, muszą być spełnione dwa warunki. Pierwszy oznacza taką dystrybucję dóbr materialnych, która zapewnia uczestnikom niezależność i głos oraz wyklucza wszelkie formy ekonomicznej zależności i nierówności, które ograniczają równość uczestnictwa. Drugi warunek wymaga, aby zinstytucjonalizowane wzorce wartości kulturowej wyrażały równy szacunek dla wszystkich uczestników i zapewniały im równe możliwości osiągnięcia poważania społecznego (Fraser 2005: 50), co jest realizowane przez uznanie odrębności oraz swoistości (Fraser 2005: 58). Sprawiedliwość społeczna zatem „mogłaby poza uznaniem wspólnego wszystkim ludziom człowieczeństwa wymagać również uznania ich odrębności i swoistości” (Fraser 2005: 59).

Literatura

- Abbas J., 2017, *Economy, exploitation and intellectual disability* [w:] *Disability politics in a global economy. Essays in honour of Marta Russell*, ed. R. Malhotra, Oxfordshire: Routledge.
- Abberley P., 2002, *Work, disability, disabled people and european social theory* [w:] *Disability studies today*, eds. C. Barnes, M. Oliver, L. Barton, Cambridge: Polity Press.
- Barnes C., Mercer G., 2008, *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman Z., 2006, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Braidotti R., 2007, *Poprzez nomadyzm*, „Teksty Drugie: Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 6 (108).
- Buber M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Deleuze G., Guattari F., 2015, *Kapitalizm i schizofrenia*, t. 2: *Tysiąc plateau*, Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Finkelstein V., 1980, *Attitudes and disabled people*, New York: World Rehabilitation Fund.
- Foucault M., 2000, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M., 2002, *Porządek dyskursu*, Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Fraser N., 2005, *Sprawiedliwość społeczna w epoce polityki tożsamości. Redystrybucja, uznanie, uczestnictwo* [w:] N. Fraser, A. Honneth, *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wrocław: WN DSWE TWP.
- Garbat M., 2017, *Spółeczny wymiar niepełnosprawności w teorii ekonomii*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, nr 10 (5).
- Garland-Thomson R., 2017, *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*, New York: Columbia University Press.
- Gąciarz B., 2014, *Przemysł niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 2 (213).
- Giddens A., 2012, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giermanowska E. (red.), 2014, *Zatrudniając niepełnosprawnych. Dobre praktyki w Polsce i innych krajach Europy*, Kraków: Wydawnictwo AGH.

- Giermanowska E., 2016, *Niepełnosprawny jako pracownik i pracodawca* [w:] *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji*, red. J. Niedbalski, E. Zakrzewska-Manterys, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gleeson B., 1997, *Disability studies: A historical materialist view*, „Disability and Society”, vol. 12 (2).
- Goffman E., 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP.
- Gramsci A., 1971, *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, New York: International Publishers.
- Gramsci A., 1991, *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa: PWN.
- Jabłoński M., 2016, *Zapomniana rzeczywistość. Rzecz o (nie)świadomej inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Państwowych Gospodarstwach Rolnych*, „Parezja”, nr 2.
- Kukla D., Duda W., Czerw-Bajer M., 2011, *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kutwa K., 2022, *Droga do otarcia rynku pracy w Polsce dla osób autystycznych*, Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Laclau E., 2005, *Emancypacje*, Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Melosik Z., 1994, *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Mikulski J., 1995, *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych* [w:] *Polityka społeczna. Stan i perspektywy*, red. J. Auleytner, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechniej.
- Mladenov T., 2015, *Questioning productivism through the lens of disability: Reflections on state socialist and postsocialist disability policy*, <https://alterconf2015.sciencesconf.org/conference/alterconf2015/pages/Livret.pdf> (dostęp: 22.04.2020).
- Oliver M., 1990, *The politics of disablement*, New York: St. Martin's Press.
- Oliver M., 1996, *Understanding disability: From theory to practise*, Basingstoke: Macmillan.
- Podgórska-Jachnik D., 2016, *Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, nr 22 (1).
- Rancière J., 2007, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Kraków: Wydawnictwo Korporacja Ha!art.
- Roulstone A., Barnes C. (eds.), 2005, *Working futures? Disabled people, policy and social inclusion*, Bristol: Policy Press.
- Russell M., 1998, *Beyond ramps. Disability at the end of the social contract*, Monroe: Common Courage Press.
- Russell M., 2017, *What disability civil rights cannot do: Employment and political economy* [w:] *Disability politics in a global economy. Essays in honour of Marta Russell*, ed. R. Malhotra, Oxfordshire: Routledge.
- Russell M., 2019, *The political economy of disability* [w:] *Capitalism and disability. Selected writings by Marta Russell*, ed. K. Rosenthal, Chicago: Haymarket Books.
- Rzeźnicka-Krupa J., 2019, *Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało. Tożsamość. Performatywność*, Kraków: OW Impuls.
- Snyder S.L., Mitchell D.T., 2006, *Cultural locations of disability*, Chicago: University of Chicago Press.

- Shakespeare T., 1994, *Cultural representation of disabled people: Dustbins for disavowal?*, „Disability & Society”, vol. 9.
- Szkudlarek T., 2008, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe” (nr spec.).
- Szkudlarek T., 2015, *Różnice, równość i edukacja. Polityki inkluzji i ignorancja* [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. T. Szkudlarek, A. Komorowska-Zielony, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Twardowski A., 2018, *Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, nr 4.
- Waldschmit A., 2017, *Disability goes cultural* [w:] *Culture – Disability – Theory*, eds. A. Waldschmit, H. Berressem, M. Ingwersem, Bielefeld: transcript Verlag.
- Waszkowski H., 2016, *Ruch spółdzielczości inwalidów i jego znaczenie dla rozwoju rehabilitacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Niepełnosprawność. Zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 4 (21).
- Young I.M., 1990, *Justice and the politics of difference*, Princeton: Princeton University Press.

Streszczenie

W niniejszym artykule autorka szkicuje problematykę wykluczeń osób z niepełnosprawnościami z obszaru zatrudnienia oraz objaśnia przyczyny trudnej do przezwyciężenia dyskryminacji na otwartym rynku pracy, która dotyka tę społeczną grupę. Omawiana problematyka została ukazana w nawiązaniu do teorii studiów o niepełnosprawności oraz społeczno-kulturowego modelu niepełnosprawności postrzegającego niepełnosprawność jako wytwór dominującego dyskursu. Prezentując problem marginalizacji osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy, autorka sięga do korzeni wszelkich ekskluzji powstałych w dobie wczesnego kapitalizmu przemysłowego, który stworzył, a następnie wykluczył „nieproduktywne ciało” z obszaru zatrudnienia. W dalszej części, nawiązując do koncepcji ekonomicznego modelu niepełnosprawności, omówione zostają obszary ekonomicznej opresji, utrwalane dyskursywnie praktyki wykluczające oraz działania próbujące przeciwstawić się narzuconemu porządkowi poprzez żmudne „żłobienie nowych linii ujęcia”, walczące z despotą kapitalistycznego rynku pracy.

Słowa kluczowe

niepełnosprawność i praca, ekonomiczny model niepełnosprawności, dyskurs, wykluczenie z rynku pracy

Summary

Disability and work. Discursive constructions of exclusion and dissensus

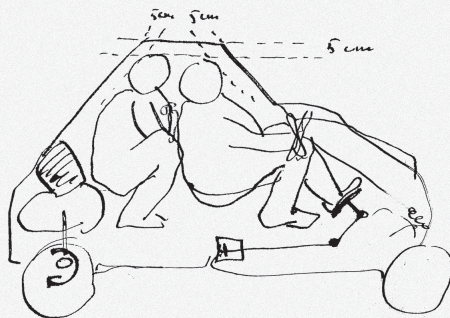
In this article, the author sketches the issue of the exclusion of people with disabilities from the field of employment and explains the causes of the difficult-to-surmount discrimination on the open labour market that affects this social group. The discussed issues are presented with reference to the theory of disability studies and the socio-cultural model of disability perceiving disability as a product of the dominant discourse. Presenting the problem

of the marginalisation of people with disabilities on the labour market, the author goes back to the roots of any exclusion created in the era of early industrial capitalism, which created and then excluded the 'unproductive body' from the field of employment. In the following section, referring to the concept of the economic model of disability, areas of economic oppression, discursively perpetuated exclusionary practices and actions attempting to resist the imposed order, through the painstaking 'forging of new lines of outlet,' fighting against the despotism of the capitalist labour market are discussed.

Keywords

disability and work, economic model of disability, discourse, labour market exclusion

Ergonomics :
Kubatura.



Jarosław Marzec
ORCID: 0000-0003-0681-8295
Gdańsk

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.05>

Regres kultury, koniec przyszłości i koniec rozwoju – czytając kulturę Baumanem i Wilberem

Wprowadzenie: teoria społeczna u progu XXI wieku

Jednym z wyzwań stojących przed badaczami świata edukacyjnego staje się współczesna teoria społeczna. Pojawiają się rozważania badaczy społecznych podnoszące problem statusu teorii społecznej – nad gęstym polem aplikacji różnorodnych perspektyw w teoryzacjach na temat natury i roli teorii społecznej. Z jednej strony dotyczą subtelny proces przekraczania epoki postmodernizmu w badaniach społecznych, z drugiej strony pojawiają się w kontekście następstw zwrotów kulturowych w polu badań współczesnego kulturoznawstwa i nauk społecznych. Chciałbym skoncentrować się wokół kilku kontekstów zarysowanych problemów. Zdecydowanie pojawia się w tym momencie potrzeba wyartykułowania tezy o kryzysie kultury oraz regresie, który przewija się w analizach kilku badaczy społecznych. W kontekście tytułowego regresu kultury pojawić się powinny dwie ważne analizy wybitnych znawców kultury: Zygmunta Baumana i Kena Wilbera. Z jednej strony Bauman to postać, która wniosła do analizy kultury współczesnej niezwykle nośne kategorie, metafory i retorykę wykraczającą poza socjologię, jej domenę i przypisaną dyscyplinę. Chciałbym dodać od razu, że w kontekście tytułowego regresu kultury odwołam się do ostatniej analizy Baumana zawartej w *Retrotopii* (2018). Analiza tego swoistego „testamentu teoretycznego” w postaci „retrotopii” Baumana, wybitnego myśliciela współczesności, staje się wyraźnie znaczącą kategorią, poprzez którą można odczytać istotne relacje pomiędzy kulturą a jej domenami, w tym też edukacją. Drugą postacią z kręgu wybitnych przedstawicieli ducha, który prezentuje też analizy regresu kultury i załamania toru ewolucji

kultury w świetle własnej teorii integralnej jest Ken Wilber. W prezentowanym tutaj szkicu właśnie dorobek Baumana oraz Wilbera stanowi dla mnie źródło inspiracji do twórczej analizy kultury poprzez wypracowane przez tych badaczy odniesienia do interpretacji kultury w stanie regresu i kryzysu.

Chcę przybliżyć syntetyczny ogład proponowanej tematyki. Chciałbym jednak zaproponować tutaj prowizoryczne rozwiązanie, rodzaj rusztowania kategoriowego albo quasi-mapowanie teorii społecznej – za przykładem Joanny Rutkowiak (1995) – i uporządkować nieco w tym szkicu wiele poruszanych tropów interpretacyjnych. Współczesna teoria społeczna zostanie zatem przybliżona poprzez ukazanie wielości tzw. zwrotów kulturowych w refleksji współczesnego kulturoznawstwa, czego dokonała Doris Bachmann-Medick (2012), oraz propozycję Charlesa Taylora (2010), którą zawiera jego koncepcja „imaginarium społecznego”.

We wprowadzeniu do tego wątku analizy należy zauważyć, że świat społeczny, a także świat edukacji przeżywa obecnie kryzys teoretyzacji, a zjawisko to stało się tematem ważnego tekstu Marii Mendel i Tomasza Szkudlarka (2013). Jak podkreślają autorzy: „Dokonywana tu narracyjno-dyskursywna interpretacja kryzysu nadaje próbom tworzenia takich języków wymiar *ontologiczny*. Świat społeczny budowany jest bowiem na działaniach komunikacyjnych. Jego struktura to struktura dyskursu, a jej zmiany to trajektorie narracji. Wielowymiarowość tego świata jest jednocześnie jego wielojęzycznością, a sytuacje kryzysowe dodają do tej złożoności ten tylko element, że żaden z tych języków nie może zyskać statusu języka definiującego” (Mendel, Szkudlarek 2013: 24). Zdaniem autorów: „Teoria pełni zatem rolę *rekonfiguracyjną* w polu dyskursu edukacyjnego i jako taka [...] umożliwiała nie tylko uchwycenie relacji zachodzących (bądź właśnie *niezachodzących*, deficytowych) tu i teraz, ale także «przepowiedzenie» całej narracyjnej trajektorii łączącej przeszłość, teraźniejszość jako czas jej kryzysu i wizję możliwej przyszłości” (Mendel, Szkudlarek 2013: 29–30). Natomiast według Anthony’ego Elliotta: „Współczesna teoria społeczna to swego rodzaju podwójne przedsięwzięcie: z jednej strony pomysły, dynamiczny i interdyscyplinarny projekt nauk społecznych i humanistyki, z drugiej zaś pilna krytyka myśli ideologicznej i dyskursów rozumu, wolności, prawdy, subiektywności, kultury i polityki” (Elliott 2011: 9–10). W opracowaniu tym chciałem ukazać pewien trop w podejściu do wyzwań stojących przed teorią społeczną u progu XXI wieku i na przykładzie nowatorskich rozwiązań wskazać na jej wielojęzyczność oraz pewien łączący te ujęcia problem przełomu w teoretyzacjach dotyczących jej natury. Ten ograniczony zamysł ujawnia fakt, że „taka rekonstrukcja *struktury* dyskursu może wpłynąć na pojmowanie *procesu* społecznego, a zatem – na stworzenie narracji odmiennej od tej, która uległa «zawieszeniu» w fazie kryzysu” (Mendel, Szkudlarek 2013: 30).

Zwroty kulturowe

Chciałbym teraz zatrzymać się na chwilę przy kilku tematach nawiązujących do statusu teorii i możliwości badania rzeczywistości kulturowej. Pierwszym kontekstem przywołanym przeze mnie będzie koncepcja wielości zwrotów kulturowych zaprezentowana przez Bachmann-Medick, próba „mapowania dyskursu kulturoznawstwa”. Aby zgłębić wyrażone wyżej przekonanie, odwołam się do pracy Bachmann-Medick *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze* (2012), stanowiącej teoretyczne ujęcie procesu wyłaniania się kulturowych zwrotów w refleksji kulturoznawczej.

Jak zauważyła Bachmann-Medick: „W okresie postmodernizmu nauki o kulturze obwołała, jak wiadomo, koniec «wielkiej narracji» o emancypacji i postępie (Lyotard 1997). Czy jednak same nie stały się przy tym efektem «wielkiej narracji»? W końcu wciąż jeszcze mówimy o *Cultural Turn*, który niby paradygmatyczny skok objął wszystkie społeczne i kulturoznawcze dyscypliny i wciąż pozostaje pod urokiem przemożnego *linguistic turn*. Wprawdzie *linguistic turn* wywołuje wrażenie «mega»-zwrotu, nawet czy wręcz jakiejś gwałtownej zmiany paradygmatu, ale czy rzeczywiście na tyle mocno zdominował kulturoznawcze tworzenie teorii, że decyduje teraz o kolejnych nowych kierunkach teoretycznych?” (Bachmann-Medick 2012: 3). Zdaniem Bachmann-Medick podejściu temu można „przeciwstawić zamysł i obraz innej historii nauk o kulturze, w której za ideę przewodnią obrano właśnie wielość *cultural turns*” (Bachmann-Medick 2012: 3), to właśnie „[...] tendencja kulturoznawstwa do pluralizmu, idąca w parze z krytyczną autorefleksją i z (między)kulturowym umiejscowieniem własnych teorii, była i nadal pozostaje żywym gruntem dla wytworzenia doniosłych *cultural turns* zarówno w obrębie poszczególnych dyscyplin, jak również w poprzek nich” (Bachmann-Medick 2012: 6). Jak wyjaśnia Bachmann-Medick, nie zamierza pisać historii nauk o kulturze, raczej, co podkreśla: „Bardziej płodną metodą mogłoby okazać się takie mapowanie kulturoznawczego dyskursu, które pozwalałoby przewidywać jego dynamikę i wykorzystywać go bezpośrednio w bieżących zmaganiach z badanymi przedmiotami, podmiotami lub tekstami” (Bachmann-Medick 2012: 7). Oglądane z perspektywy *cultural turns* nauki o kulturze – zdaniem autorki – „nie wytwarzają linearnych sekwencji teoretycznego «postępu»” (Bachmann-Medick 2012: 7). Z tej perspektywy nauki o kulturze „wyróżniają się raczej tym, że tworzą przestrzenie rozwojowe, gdy jako *turns* zapoczątkowują wciąż tylko zwroty – także wstecz – bądź konstruktywne objazdy, przesunięcia punktów ciężkości, nowe zogniskowania lub zmianę kierunku” (Bachmann-Medick 2012: 11). Zdaniem Bachmann-Medick „[...] zwroty, wraz z wprowadzonymi wiodącymi wyobrażeniami i kategoriami, zmiennością kierunku i przemianą teorii, są czymś znaczącym, zarówno w ich własnych odniesieniach kontekstualnych, jak też ze względu na modyfikowanie «poła naukowego» w kulturoznawstwie i naukach społecznych” (Bachmann-Medick 2012: 12). Według autorki *Cultural Turns* „o *turn* można mówić dopiero wtedy, kiedy

nowy fokus badawczy z płaszczyzny przedmiotowej nowego rodzaju pól badawczych «przerzuca się» na płaszczyznę kategorii analizy i koncepcji, kiedy więc nie wskazuje już tylko nowych *obiektów* poznawczych, ale sam staje się *instrumentem* i *medium* poznania” (Bachmann-Medick 2012: 31). Fundamentalne znaczenie dla uformowania się kulturowych zwrotów (ang. *cultural turns*) ma pierwszy „Mega”-zwrot – jak go nazywa Bachmann-Medick – *zwrot lingwistyczny* (ang. *linguistic turn*).

Imaginarium społeczne

Istotne w kontekście rozważań nad osobliwością teorii społecznej u progu XXI wieku będzie przybliżenie kilku charakterystyk dla koncepcji Charlesa Taylora „imaginarium społeczne”. Według Taylora „imaginarium społeczne to coś szerszego i głębszego niż schematy intelektualne, do których sięgają ludzie, myśląc o rzeczywistości społecznej w sposób oderwany. Chodzi [...] raczej o sposoby, w jakie ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, jak przystosowują się do innych, jak toczą się sprawy między nimi i bliźnimi; to także oczekiwania, które zwykle się spełniają, oraz głębsze normatywne koncepcje i obrazy, leżące u ich podstaw” (Taylor 2010: 37). Taylor posługuje się we wspomnianej pracy pojęciem „imaginarium”, gdyż w odróżnieniu od teorii społecznej pojęcie „imaginarium społeczne” pozwala: po pierwsze, ująć „w jaki sposób zwyczajni ludzie «wyobrażają»/«imagination» sobie swoje społeczne otoczenie, co często wyrażają nie w kategoriach teoretycznych, lecz raczej za pośrednictwem obrazów, opowieści i legend”; po drugie, „w społecznym imaginarium [...] naprawdę interesujące są przekonania podzielane przez duże grupy ludzi, wręcz przez całe społeczeństwa”; po trzecie, „imaginarium społeczne to wspólne rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności podzielanego przez szerokie grupy społeczne” (Taylor 2010: 37). Wzajemne relacje pomiędzy praktyką społeczną a rozumieniem można ująć w taki oto sposób: „[...] ponieważ tak jak praktyka bez tego rozumienia nie miałyby sensu – nie byłaby więc możliwa – tak też to rozumienie, jeśli ma tworzyć sens, zakłada konieczność posiadania wiedzy o naszym położeniu: jak odnosimy się do siebie, jak doszliśmy do miejsca, w którym znajdujemy się obecnie, w jakiej jesteśmy relacji wobec innych grup, i tak dalej” (Taylor 2010: 39). Przywołuję koncepcję „imaginarium społeczne” głównie z tego powodu, że często jako uczestnicy życia społecznego w epoce płynnej nowoczesności niezbyt wyraźnie postrzegamy znaczenie praktyk, w które wkraczamy i niezbyt wyraźnie rozumiemy sensy, które nasze uczestnictwo w nich ujawnia.

Problematyzacja

Szkic ten stanowi zapis moich zmagania w próbie znalezienia krytycznego momentu w analizach kultury współczesnej, jakim staje się regresja i kryzys kultury. Chciałbym z zagadnienia regresji i kryzysu kultury uczynić problematyzację w tym szkicu. Jak pisze Helena Ostrowicka: „Próbuję w niej (książce) uchwycić tropy i ślady, którymi może podążać myśl pedagogiczna poszukująca w teorii i metodologii naukowej punktów oparcia dla krytycznej waloryzacji różnych wersji rzeczywistości edukacyjnej i prawd o niej” (Ostrowicka 2022: 7). Według Ostrowickiej „pojawienie się w analizie terminu «problematyzacja» sygnalizuje intencję krytyczną, pewien rodzaj wyzwania dla społecznego i politycznego *status quo*” (Ostrowicka 2022: 8). Problematyzacja jest rozumiana „zarówno jako przedmiot zainteresowań badawczych, jak i sposób postępowania naukowego oraz metoda analizy. Badacze wykorzystujący to pojęcie – pomimo różnic w jego szczegółowych ujęciach i zastosowaniach – opisują społeczne relacje jako przygodne i nieoczywiste i zwykle są niechętni wobec pozytywistycznych metod analizy” (Ostrowicka 2022: 8). Jak podaje autorka: „[...] pojęcie problematyzacji sytuuję w kontekście interdyscyplinarnych studiów nad dyskursem i ich spotkań z badaniami edukacyjnymi, będąc jednocześnie świadoma obecności tej kategorii w innych kontekstach teoretycznych związanych z edukacją” (Ostrowicka 2022: 9). Można za Ostrowicką powiedzieć, że problematyzacja charakteryzuje się podwójnym znaczeniem, „które odsyła zarówno do metody, sposobu postępowania badawczego (do problematyzacji w znaczeniu czynności problematyzowania), jak i do przedmiotu badań, obiektu myśli” (Ostrowicka 2022: 103). Autorka proponuje ujęcie pedagogiki dyskursywnej w sposób następujący: „Pedagogika dyskursywna pełni tu funkcję pojęcia, które stwarza dogodną przestrzeń do refleksji integrującej problematykę dyskursywności edukacji w jej wielowarstwowym ujęciu” (Ostrowicka 2022: 11). Zgodnie z tym: „Z perspektywy pedagogiki dyskursywnej zarówno nauka, jak i naukowe kategorie są przedmiotami dyskursu, a więc ich znaczenia zależą od historycznie uwarunkowanych systemów norm i reguł formacji wiedzy. W tym sensie pedagogikę dyskursywną charakteryzuje swoiste językowe wyczulenie na procesy definiowania i konstruowania znaczeń, a tym samym na kontekst tworzenia jej dyskursywnej tożsamości” (Ostrowicka 2022: 12). W podsumowaniu do tej pracy Ostrowicka zauważyła, że „działając z kategorią problematyzacji, pedagogika dyskursywna przyjmuje perspektywę krytyczną. Opierając się na dotychczasowych doświadczeniach i oczekiwaniach związanych z potrzebą demaskowania różnego pochodzenia roszczeń do prawdy, ambicji do uniwersalizacji teorii i naukowych wyjaśnień, wypukła przygodny charakter wiedzy pedagogicznej i jej doniosłości społecznej” (Ostrowicka 2022: 196).

Pole problemowe: Bauman i Wilber w kontekstach teorii kultury

W moim przekonaniu warto zauważyć, że obecny kryzys i regres kultury współczesnej stanowi kontekst rozważań zarówno Baumana (2018), jak i Wilbera (2017). U Baumana pojawia się wspomniany wyżej trend regresywny w pracy *Retrotopia* (2018), a u Wilbera w pracy *Trump and the post-truth world* (2017) pojawia się analiza regresu kulturowego w świetle integralnej teorii ewolucji kultury. Natomiast diagnoza Baumana dotyka „retrotopii”, czyli odwrócenia biegu ewolucji, i zamiast projektów przyszłości pojawia się powrót do przeszłości, do niezbyt trwałych, jak na fundament, śladów pracy przeszłości. Przeszłość bywa traktowana jako bezpieczna i pewna epoka wobec lęku i niepewności w przyszłości. Te regresywne tendencje znajdują swoje odbicie w innych domenach kultury i życia społecznego. W moim przekonaniu teza o regresji kultury i jej instytucjonalnego zaplecza określa zarówno duchowe pole kultury, jak i edukację współczesną (również w Polsce).

Retrotopie

W tej części opracowania zamierzam raz jeszcze odwołać się do twórczości Baumana, tym razem do jego pośmiertnie wydanej pracy *Retrotopia* (2018). Poglądy Baumana przewijają się w tym tekście w wielu miejscach, ale w kontekście podjętych tutaj rozważań jego ostatnia praca stanowić może kontrapunkt do poglądów Jeana-François Lyotarda (1997). Dzieło to zawiera całe bogactwo spostrzeżeń na temat skomplikowanej natury współczesnego świata kultury, którą cechuje pewien odczuwalny nastrój nostalgii. Chcę bliżej przywołać w kontekście rozważań nad naturą teorii społecznej u progu XXI wieku kilka tez Baumana dotyczących odwrotu od projektów utopijnych i koncentracji współczesnych mieszkańców globalnej wioski na przeszłości. Zatem cóż to jest „retrotopia” i jak ona pracuje w obrębie teorii społecznej? Czy może pozwoli zrozumieć świat współczesny i ukaże trendy w rozwoju kultury i samej teorii społecznej? To ważne pytania podjęte przez autora w jego „teoretycznym testamencie”.

Wydaje się, że wspomniana praca Baumana dotyka generalnej tendencji kultury końca XX wieku, z tego powodu wydaje się być znaczącym głosem doświadczonego badacza życia społecznego, spod którego pióra wyszło wiele inspirujących analiz świata płynnej nowoczesności. Bauman przytacza we wstępie rozważania Svetlany Boym i konkluduje, że „XX wiek rozpoczął się utopią, a zakończył nostalgią” (Bauman 2018: 8). Poniżej fragment z tekstu:

Pięćset lat po tym, jak Thomas More obdarzył mianem utopii snute przez milenia marzenie ludzkości o powrocie do raju lub ustanowienia nieba na ziemi, kolejna heglowska triada, powstała w efekcie podwójnej negacji, zbliża się obecnie do punktu wyjścia i domyka cykl pełnego koła. Gdy tylko nadzieje na osiągnięcie ludzkiego szczęścia – od czasów More’a powiązane z toposem (czyli stałym miejscem, *polis*, miastem, suwerennym państwem, z których każde rządzone jest

mądrą i dobrotliwą ręką) – zostały uwolnione i odcięte od konkretnego toposu i zindywidualizowane, sprywatyzowane i spersonifikowane (czyli w myśl zasady „subsydiarności” złożone, jak muszle ślimaków, na barki jednostek), widać, że teraz właśnie owe nadzieje mają być zanegowane przez to, przeciwko czemu w sposób tak waleczny i niemal zwycięski usiłowały występować. Z ruchu podwójnej negacji utopii rozumianej w tradycji More’a – odrzucenia jej, a następnie wskrzeszenia – dziś rodzą się „retrotopie”: wizje osadzone w utraconej/skradzionej/porzuconej, ale nieumarłej przeszłości, zamiast przywiązania do tego, co dopiero ma się narodzić, a więc do przyszłości jeszcze niezaistniałej (Bauman 2018: 10).

Oddając głos Baumanowi:

W miarę jak stare obawy powoli odchodziły w zapomnienie, a nowe przybierały na znaczeniu i intensywności, zachęta i poniżenie, postęp i retrogresja zamieniły się miejscami, z rosnącą liczbą niechętnych owej grze pionków była skazana – przynajmniej wedle własnego rozumienia – na porażkę. Taki obrót spraw spowodował, że wahadło nastrojów społecznych wychyliło się w dokładnie przeciwną stronę: od zainwestowania nadziei na poprawę warunków bytowych w niepewną i aż nazbyt wyraźnie wątpliwą przyszłość ku ponowionej inwestycji w ledwie pamiętaną przeszłość, cenioną za domniemaną stabilność, a więc i za wrażenie, że można jej ufać. Na skutek tak radykalnego zwrotu przyszłość z naturalnej ostoji nadziei i prawowitych oczekiwań zmienia się w przestrzeń koszmaru: lęku przed przejściem domu i pozostałego dorobku życia przez wierzących, lęku przed przymusem pasywnego przyglądania się, jak własne dzieci staczają się ze zbocza dobrostanu i prestiżu oraz jak nasze własne umiejętności, zdobyte i przyswojone w pocie czoła, tracą cokolwiek z tego, co pozostało z ich rynkowej przydatności. Droga w przyszłość niepokojąco jawi się jako szlak naznaczony upadkiem i degeneracją. Być może zatem droga powrotna, droga wiodąca ku przeszłości, nie omieszką przekształcić się w szlak oczyszczenia, usuwając przeszkody, które wyrządza przyszłość, kiedy tylko zmienia się w teraźniejszość (Bauman 2018: 11).

Powyższe cytaty służą jako wstęp do definiowania przez autora sensu „retrotopii”. Jak podaje Bauman: „Mianem retrotopii nazywam zjawisko pochodne negacji drugiego stopnia – a więc coś, co jest negacją dokonanej przez utopię” (Bauman 2018: 13). Zdaniem Baumana: „Tak czy inaczej, tylko takie prawdziwe lub wyobrażone aspekty przeszłości, których działanie uznaje się za efektywne, a które zostały przedwcześnie zarzucone lub nieodpowiedzialnie wystawione na działanie erozji, posłużą nam teraz za główne punkty orientacyjne w trakcie kreślenia mapy ukazującej drogę do retrotopii” (Bauman 2018: 13). Autor tropi pracę „retrotopii” w czterech kontekstach: powrotu do Hobbesa, powrotu do plemion, powrotu do nierówności, powrotu do łona.

Zastanawiam się od momentu wydania książki Baumana *Retrotopia* (2018), nad możliwościami odczytywania przez pryzmat tej kategorii rzeczywistości aktualnego stanu kultury oraz społecznych uwarunkowań naszych czasów, jakie wnosi do porządku analizy „testament” Baumana. Czy można użyć tej kategorii w odniesieniu do obecnej sytuacji edukacji, życia w obliczu niepokojących zjawisk w polityce oraz w obliczu alarmu klimatycznego? Gwoli wyjaśnienia należy wyprzedzić lekturę, tytuł nie wskazuje na samą „retrotopię” jako wyprofilowaną kategorię, poprzez którą oglądam świat edukacji, społeczny świat. W obliczu załamania się

projektu neoliberalnej hegemonii dyskursu edukacyjnego, w świetle wielu analiz, które *de facto* wskazują wprost, że edukacja rozmija się w tym podejściu z czymś dla niej cennym, a zapomnianym. To dla wprowadzenia w tematykę zbyt mało – jednak „retrotopia” pojawia się raczej jako zaproszenie do poruszania tematów edukacji, polityki i ekologii z wykorzystaniem odmiennych narzędzi do analizy kultury i edukacji. „Retrotopia” Baumana pojawia się obok teorii integralnej, obok teorii słabej czy ekologii głębi, co wskazuje zarazem na wieloaspektowość kultury i zróżnicowanie narzędzi do analizy kultury, jak też na wieloaspektowość i multiperspektywizm kultury i edukacji, a polityka nie jest tutaj jedynie tłem w procesie mapowania współczesnej kultury.

Są to zbyt oczywiste wskazówki dla wyjaśnienia sensu tytułowej „retrotopii”: z jednej strony stawia pytania o sens edukacji, z drugiej – wskazuje na osłabienie i podważenie hegemonii neoliberalizmu, który podobnie jak postmodernizm wyczerpał swoją zniewalającą magię prostych recept.

Wokół ewolucji kultury w świetle integralnej teorii Kena Wilbera

Moment „przejścia” kultury na poziom integralny oraz sytuacja kultury postmodernistycznej wraz z zagrożeniami przebiegu toru ewolucyjnego na etap integralny stał się przedmiotem analizy Wilbera w jego ostatnich tekstach. Topografia „przejścia” oraz znaczące zagrożenia i pewne niepokojące tendencje na przykładzie integralnej teorii Wilbera stwarzają szansę uchwycenia kilku cech w naszym kulturowym otoczeniu oraz wyznaczają również symptomy egzystencjalnej kondycji mieszkańców świata podlegającego tym procesom.

Chcę zaprezentować w swoim szkicu rozważania Wilbera z ostatnich jego prac, przede wszystkim z *Trump and the post-truth world. An evolutionary self-correction* (2017). Interesujące analizy Wilbera dotyczą spraw istoty integralnego podejścia do kultury oraz statusu teorii integralnej, a jego ostatnia praca dotyczy istotnych rozstrzygnięć w obliczu niepokojących posunięć regresywnych oraz próby obrony wytyczonego procesu rozwojowego ewolucji kultury w kierunku integralnego poziomu. Wilber kontynuuje tutaj także swoje obserwacje dotyczące grawitacji memu zielonego i tendencji regresywnych, które pojawiały się już w jego wcześniejszych pracach (np. buddyjska boomerowa oraz „boomerowa”) (Wilber 2006).

Korekta ewolucyjna

W pracy *Trump and a post-truth world. An evolutionary self-correction* (2017) Wilber zamierza zaprezentować w przeciwieństwie do Amerykanów zawiedzionych elekcją Donalda Trumpa bądź z niej zadowolonych bardziej ogólny i integralny pogląd. Przykład wyboru Donalda Trumpa jest jego zdaniem oznaką głębokich

dostosowawczych posunięć w obrębie ewolucji kultury. Wilber prezentuje bardziej ogólny obraz, który jest być może „bardziej oświecający i wyzwalający” oraz wyraża to, czego nikt dotąd przed nim nie wyartykułował. Wilber uważa, że „ewolucja kultury sama musi regulować kierunek, w świetle nowych informacji, jak jej ścieżka się rozwija i zaczyna (najwyraźniej spontanicznie), ale z głębokim polem morfogenetycznym (operującym rzeczywistość) poprzez dokonywanie różnych ruchów, które w efekcie są samo-korektą ewolucyjnych przestawień” (Wilber 2017: 3). Forpocztą kulturowej ewolucji jest od czterech czy pięciu dekad „fala zielona”, która oznacza „podstawowy etap ludzkiego rozwoju zwany w wielu rozwojowych modelach jako pluralistyczny, postmodernistyczny, relatywistyczny, indywidualistyczny, wielokulturowy – rodzajowo odnoszony jako «postmodernistyczny»” (Wilber 2017: 3). Jak twierdzi Wilber, „pierwotnym celem ewolucyjnego szczytu jest bycie właśnie przywódcą ewolucyjnego rozwoju”, co oznacza „poszukiwanie aren, które są najbardziej właściwe, najbardziej złożone, najbardziej pojemne i najbardziej świadomych form, które są możliwe w określonym czasie i punkcie ewolucji (w kategoriach integralnej teorii, form, które najlepiej są dopasowane do trwającego rozwoju matrycy AQAL we wszystkich jej elementach)” (Wilber 2017: 3). Początek fali zielonej datowany na początek lat 60. XX wieku zapoczątkował wiele pozytywnych zmian w kulturze i społeczeństwie, związanych z wyzwoleniem się mniejszości ze społecznej opresji (ruch praw obywatelskich, ruch ekologiczny, rozwinięcie osobistego i profesjonalnego feminizmu) i wkrótce przekroczył zdobycze fali pomarańczowej (znanej w wielu modelach jako modernistyczny, racjonalny, poziom operacji formalnych, dorobek, rozwojowy), która poprzedzała falę zieloną. Fala zielona, należy dodać za Wilberem, uznaje „zrozumienie dla istotnej roli kontekstu we wszystkich prawdach wiedzy i dążenie do bycia tak włączającym, jak to możliwe” (Wilber 2017: 4). Aby omówić poglądy Wilbera, należy krótko dodać, że w świetle integralnej teorii rozwoju i ewolucji kultury poszczególne etapy rozwojowe mają swoje pozytywne, zdrowe wyrazy oraz także niosą zagrożenia, które mogą wytworzyć ich patologiczne wcielenia. Według Wilbera fala zielona również w toku mijających dekad wytworzyła patologiczną odmianę memu zielonego, którą określa on jako boomerogę. Warto bliżej scharakteryzować jej cechy, bowiem wywód Wilbera dotyczący korekty ewolucyjnej oparty jest w znacznym stopniu na diagnozie patologicznej wersji dominującej fali zielonej. Jak ujmuje to Wilber, w toku ewolucji zdobycze memu zielonego przyczyniły się w skrajnym wydaniu postmodernistycznej kultury w aporie i wewnętrznej (performatywnej) sprzeczność dyskursu. Warto zatrzymać się nad bliższą charakterystyką tej formy zielonej fali. Wilber ujmuje rzecz w następujący sposób: „Jego tolerancyjny pluralizm ześlizgnął się w gwałtowny i wymykający się spod kontroli relatywizm (upadający w nihilizm), i pogląd, że każda prawda jest kontekstualizowana (albo osiąga znaczenie od kulturowego kontekstu) ześlizgnął się w pogląd, że nie ma żadnej uniwersalnej prawdy, są wyłącznie zwrotne kulturowe interpretacje (co w efekcie ześlizgnęło się w rozpowszechniony narcyzm)” (Wilber 2017: 4). Przytoczę jeszcze kilka zdań charakteryzujących to nastawienie:

„Centralne poglądy (zaczynające się jako ważne pojęcie «prawdziwe, ale częściowo», ale upadło w ekstremalne i głęboko wewnętrznie sprzeczne poglądy) zawierające idee, że wszelka wiedza jest, po części, kulturową konstrukcją; wszelka wiedza jest kontekstowo związana; nie ma uprzywilejowanej perspektywy; co sprowadza prawdę jako modę kulturową i jest zawsze wyprzedzana przez jedną czy inną opresyjną siłę (rasizm, seksizm, eurocentryzm, patriarchy, kapitalizm, konsumeryzm, chciwość, eksploatację środowiska)” (Wilber 2017: 4).

Według Wilbera stanowisko postmodernistycznej nauki wpadło w wewnętrzną sprzeczność, skoro bowiem nie ma żadnej uprzywilejowanej perspektywy czy pozycji, a zatem „wiedza jest kulturowym konstruktem” określonej kultury, nie można wnosić, że „prawda” ta dotyczy wszystkich kultur i całej ludzkości. Stanowisko to Wilber wielokrotnie nazywa „aperspektywistycznym obłędem”, które zainfekowało przyczółek ewolucji kultury, a wraz za tym upadła również jej zdolność do samoorganizacji i samorozwoju.

Zdaniem Wilbera antyzielona retoryka Trumpa rezonuje i aktywowała trzy wcześniejsze przed-zielone etapy rozwojowe: mem pomarańczowy (światocentryczny – nastawiony na osiągnięcia, rozwój, doskonałość, profit); mem niebieski (etnocentryczny – rasizm, seksizm, ksenofobia, antyimigracyjny, hiperterrorystycznie wrażliwy) oraz mem czerwony (egocentryczny – przedkonwencjonalny, narcystyczny). Wszystkie te poprzedzające zieloną falę etapy rozwojowe łączy podzielany ich anty-zielony charakter. Zdaniem Wilbera opisane antynomie w kulturze postprawdy pozwoliły wybuchnąć regresywnym tendencjom agresji, narcyzmu, nienawiści, też etnocentrycznym wierzeniom (seksizm, rasizm, ksenofobia, polityczna bigoteria, fanatyzm religijny – fundamentalizm), teoriom spiskowym i nie udaje się sprostać tym wyzwaniom. Wilber wiąże również to z kryzysem legitymizacji w kulturze jako niedopasowaniu dolnej lewej (ćwiartki kulturowej) do lewej prawej (ćwiartki społecznej). Wywołuje to zaprzeczenie wierzeń kulturowych o równości ze społecznymi nierównościami i do przekonania, że kultura kłamie.

Przekonanie to doprowadziło również do konkluzji, że „kiedy każda prawda jest kulturową fikcją, zatem po prostu nie ma prawdy – do epistemologicznego i ontologicznego nihilizmu” (Wilber 2017: 8). Według Wilbera „nihilizm i narcyzm nie są żadnym tropem, i żadna rozwojowa fala nie może właściwie tutaj operować” (Wilber 2017: 8). Odpowiedzią na to jest regresja rozwojowa dostrzegalna na całym świecie. Gdy czoło ewolucji wpada w wewnętrzną sprzeczność, ewolucja kultury dokonuje pewnych ruchów, regresji do punktu, z którego może ponownie uruchomić rozwój.

Zdaniem Wilbera możliwe są dwa sposoby na ruszenie do przodu:

1. pierwszy sposób jest bardziej prawdopodobny, ale mniej efektywny – polega na uzdrowieniu złamanego przyczółka zielonej fali, na ruchu zielonego na zielony w celu samouzdrawienia i samokorekty;
2. drugi sposób to wejście bezpośrednio na turkusowy integralny poziom i przejęcie forpoczątku rozwojowej i ewolucji przez integralną falę turkusową.

Zdaniem Wilbera istotne w tym kontekście będzie uzdrowienie „katastrofalnego pomieszania pomiędzy hierarchiami dominacji (przemocy) i hierarchiami aktualizacji (rozwoju)” (Wilber 2017: 61). Według Wilbera „mem zielony – walcząca z absolutyzmem, nominalizmem i hierarchią panowania (charakterystycznymi dla memów niebieskiego i pomarańczowego) – uznał wszystkie hierarchie za jednako destrukcyjne; sprzeciwił się jakimkolwiek hierarchiom i ugrzązł na poziomie myślenia pierwszego rzędu” (Wilber 2006: 53).

Hierarchie rozwojowe to w perspektywie teorii integralnej przekonanie, że „całość każdego poziomu zawiera się jako część całości następnego wyższego poziomu” albo inaczej „każdy poziom to całość/część” (Wilber 2017: 61) Wyraża to podstawowa siła ewolucji: „przekraczanie (transcedowanie) i zawieranie” albo „rozdzielać i integrować” (Wilber 2017: 62). Natomiast fala zielona związana jest z brakiem zrozumienia dla hierarchii rozwojowych i przywiązaniem do hierarchii przemocy. Z integralnego poziomu rozwoju wszystkie poprzednie etapy są konieczne w przebiegu ewolucji, jednocześnie poziom ten wytwarza silną presję na falę zieloną w celu uzdrowienia jej złamanych i sfragmentaryzowanych przejawów.

Według teorii integralnej „kolejne fale coraz ściślej łączą się ze sobą, stając się bardziej integralne, a więc zarazem coraz mniej marginalizujące i wykluczające się wzajemnie – każda sukcesywna fala obejmuje poprzednie i jednocześnie wykracza poza nie” (Wilber 2006: 52). Natomiast w kontekście krytycznych analiz boomeru Wilber dodaje zarazem, że „krytykując poziomy «przed-zielony» w stadium zielonym, równie skutecznie zwalcza się wszystkie poziomy «ponad-zielony» – z bardzo destrukcyjnymi skutkami. Ta walka utrudnia i częstokroć uniemożliwia zielonym uczynienie kroku w kierunku autentycznie holistycznego, integralnego myślenia” (Wilber 2006: 37). Nawiązując do rozważań Wilbera, wykorzystującego pracę Dona Becka i Christophera Cowana *Spiral dynamics*, należy uzupełnić, że pierwsze sześć etapów ewolucji to poziomy istnienia i charakteryzują one myślenie pierwszego rzędu, natomiast rozwój zawiera również wyodrębnione trzy poziomy drugiego rzędu, inaczej poziomy bycia. Wilber prezentuje krótką charakterystykę memu żółtego, turkusowego i koralowego. Charakterystyczna dla myślenia drugiego rzędu jest „możliwość myślenia w obu płaszczyznach: horyzontalnej i wertykalnej, posługując się zarówno hierarchiami, jak i heterarchiami (a więc kategorią rankingu poziomów, jak też łączenia różnych wymiarów). Dzięki temu po raz pierwszy w ewolucji świadomości będzie można doskonale pojąć całe spektrum rozwoju wewnętrznego i zobaczyć, że zdrowie każdego poziomu, każdego memu i każdej fali ma podstawowe znaczenie dla zdrowia całej spirali” (Wilber 2006: 32).

Podsumowanie

Kultura często bywa obszarem skonfliktowanych wykładni i interpretacji. Zgodnie z perspektywą poststrukturalną należy widzieć konflikt interpretacji w obrębie domen kulturowych, w tym też edukacji, jako stan normalny. Michał P. Markowski (2019) uważa, że edukacja jest sztuką interpretacji. Chciałbym przytoczyć kilka myśli Olgi Tokarczuk ze zbioru *Czuły narrator* (2020). Jak pisze noblistka:

Świat jest tkaniną, którą przędziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji, filmów, książek, plotek, anegdot. Dziś zasięg pracy tych krosien jest ogromny – za sprawą internetu prawie każdy może brać udział w tym procesie, odpowiedzialnie i nieodpowiedzialnie, z miłością i z nienawiścią, ku dobru i ku złu, dla życia i dla śmierci. W tym sensie świat jest stworzony ze słów. To jak myślimy o świecie i – co chyba ważniejsze – jak o nim opowiadamy, ma więc olbrzymie znaczenie. Coś, co się wydarza, a nie zostaje opowiedziane, przestaje istnieć i umiera (Tokarczuk 2020: 263).

Zdaniem Tokarczuk:

Dziś problem polega – zdaje się – na tym, że nie mamy jeszcze gotowych narracji nie tylko na przyszłość, ale nawet na konkretne teraz, na ultraszybkie przemiany dzisiejszego świata. Brakuje nam języka, brakuje punktów widzenia, metafor, mitów i nowych baśni. Jesteśmy za to świadkami, jak te nieprzystające, zardzewiałe i anachroniczne stare narracje próbuje się wprzęgnąć do wizji przyszłości, może wychodząc z założenia, że lepsze stare coś niż nowe nic, albo próbując w ten sposób poradzić sobie z ograniczeniem własnych horyzontów. Jednym słowem – brakuje nam nowych sposobów opowiadania o świecie (Tokarczuk 2020: 264).

Ryzyko stanowi wyraźny aspekt prowadzący do Baumanowskiej „retrotopii”, ale istnieją też inne zjawiska społeczne, jak na przykład populizm polityczny oraz edukacja ekologiczna związana z alertem klimatycznym. Kultura ryzyka prowadzić może do „retrotopii”, natomiast polityczny populizm może prowadzić do podziałów, społecznego rozpadu wspólnot oraz powrotu do idei społeczeństwa zamkniętego. Zatem zdobycze liberalnej demokracji mogą być podważone poprzez populistyczną politykę, która nie odwołuje się już do idei dobra wspólnego. Tak więc przykładów „kryzysowości” w kulturze jest nazbyt dużo. I czyżby temu miał zaradzić ruch *mindfulness*, który Ronald Purser nazywa „neoliberalną pedagogią”. Trwający kryzys towarzyszy również badaczom edukacji, którzy obwieszczają kryzys teoretyczności w edukacji. Wybrałem tych kilka wątków dotąd nie eksponowanych tylko po to, aby ukazać przyczyny kryzysu kultury i niemocy edukacji wobec wpływu instytucji kulturowych oraz fundamentalizmu związanego z ideą „społeczeństwa zamkniętego”.

Można jednak postawić zasadne pytanie o sens zestawienia omawianej „korekty rozwojowej” toru ewolucji Wilbera z diagnozą kultury w ujęciu Baumana. Jak napisał Wojciech Burszta w opracowaniu na temat tej pracy pt. *Ostatnia metafora Baumana*: „W pośmiertnie wydanej książce Zygmunt Bauman zostawił nam jeszcze jedno słowo przydatne do opisania świata wzajemnej nieufności, niewiary w przyszłość i idealizowania przeszłości: retrotopia” (Burszta 2017). Można zaryzykować

twierdzenie, że podobnie jak u Wilbera uaktywnienie wcześniejszych etapów rozwoju i fal wywołane niezrozumieniem dla wagi fali zielonej w przebiegu ewolucji kultury do etapu integralnego, a więc aktywizowanie przeszłości i silna grawitacja zielonej fali wyzwalająca tendencje regresywne i powrót do przeszłości oraz niezrozumienie dla konieczności przekraczania tych tendencji w ewolucyjnym wkroczeniu w pasma integralne, tak również praca Baumana prezentująca „retrotopię”, dotyka istoty naszej skłonności do nostalgicznego powrotu do przeszłości i niewiary w projekty utopijne. Według Burszty „retrotopia to zwrócenie się ku wyobrażeniom przeszłości, nostalgiczny powrót w realia uważane za bezpieczne, zrozumiałe i – co mniej ważne – stabilne, bo przewidywalne. Dotyczy zbiorowości, ale także jednostek, jest poszukiwaniem – z różnych powodów – pewności i ucieczką przed nieznanym” (Burszta 2017).

Podjęta przez Baumana praca na temat „retrotopii” stanowić może klamrę domykającą rozważania wokół nastrojów atrofii utopii w myśli i postawach kultury post-ponowoczesnej.

Obydwie prace stanowią opis załamania i regresu w kulturze współczesnej, mogą stanowić diagnozę kultury i prezentują dojrzałe warianty teorii społecznej, które stawiają problem przyszłości teoretycznych analiz kultury, wiele wnosząc do zrozumienia poszukiwania źródeł zaistniałych tendencji. Omawiane koncepcje mogą też posłużyć jako zaplecze dla wyjaśnienia sytuacji kryzysu teoretyczności w edukacji, która jako domena kultury staje się obszarem regresji.

Tytułowe kategorie stanowią ogromnie pojemne pole semantyczne, niemniej szkic rozwija kilka kontekstów, o których warto myśleć i szukać logiki oraz „ukrytej gramatyki” kultury, która re-prezentuje te tematy w dostępny dla siebie sposób. Jeżeli przyjąć perspektywę Wilbera i Baumana, to możliwe będzie posługiwanie się tymi metaforami, jak i używanie „mapowania kultury” jako metody jej badania. Można postrzegać pracę Baumana – jego „testament naukowy” – jako wskazanie doniosłej roli analizy kultury wokół czterech rodzajów „retrotopii”, natomiast wizja Wilbera też posiada emancypacyjny charakter, bo tworzy z kategorii mapy pojęcie operatywne i nadające opisywanym zjawiskom i tendencjom znaczenie w nowym kontekście. „Ukryta logika” rządząca tendencjami kultury współczesnej została uchwycona w kategorii „retrotopii” oraz w koncepcji ewolucji kultury i rozwoju integralnego Wilbera. Można zaryzykować stwierdzenie, że te dwie perspektywy rzucają wiele światła na rozgrywające się obecnie procesy w kulturze i jej domenach. Można z przekonaniem uznać, że te dwie prace stanowią wyjątkową możliwość uchwycenia procesów trudnych do analizy, natomiast badacze ci pozostawili prace, które wciąż mogą stanowić wyzwanie dla badaczy społecznych, w tym też dla pedagogów.

W swojej ostatniej pracy *The religion of tomorrow* (2018) Wilber dokonał pewnego podsumowania na temat statusu teorii integralnej w kontekście rozważań nad „integralną semiotyką”. Według Wilbera nadchodzący świat domaga się również nowego języka, a praktyka opisywania świata integralnego ma głęboki walor emancypacyjny wobec uwikłań i redukcyjnych praktyk zakotwiczonych w płaskiej ziemi.

Współcześnie problem z duchowością to problem natury semiotycznej: „większość modernistycznych i postmodernistycznych kultur po prostu nie miało słownika dla żadnej struktury trzeciego rzędu czy jakiegokolwiek doświadczenia wyższego stanu Ducha” (Wilber 2018: 642). Wracając do problemu mapy, Wilber dodaje, że „nie należy mylić słów z rzeczywistością, mapy z terytorium, znaku z referentem, teorii z faktem. Ale jednocześnie gdy nie chcemy mylić mapy z terytorium, nie chcemy też mieć całkowicie nieadekwatnej mapy” (Wilber 2018: 642).

Literatura

- Bachmann-Medick D., 2012, *Cultural Turns*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bauman Z., 2007, *Płynne życie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z., 2012, *O edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bauman Z., 2018, *Retrotopia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta W., 2017, *Ostatnia metafora Baumana*, „Polityka”, nr 9.
- Elliott A., 2011, *Współczesna teoria społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar M.B., 2012, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M.B., Gop A., 2012, *Integralny pluralizm metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Liotard J.F., 1997, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
- Markowski M.P., 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków: „Karakter”.
- Mendel M., Szkudlarek T., 2013, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe”, nr 3.
- Ostrowicka H., 2022, *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J., 1995, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T., 2017, *On the politics of educational theory*, London: Routledge.
- Taylor Ch., 2010, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Kraków: Wydawnictwo „Universitas”.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wilber K., 1998, *Krótką historia wszystkiego*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K., 1999, *Jeden smak*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K., 2003, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K., 2006, *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Wilber K., 2008, *Małżeństwo rozumu z duszą: integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

Wilber K., 2017, *Trump and post-truth world. An evolutionary self-correction*, Boston–London: Shambhala.

Wilber K., 2018, *The religion of tomorrow*, Boston–London: Shambhala.

Streszczenie

Tekst prezentuje dwie ważne analizy wybitnych znawców kultury współczesnej w kontekście regresu i kryzysu kultury. Na przykładzie „retrotopii” Zygmunta Baumana oraz pracy Kena Wilbera dotyczącej załamania się toru ewolucji kultury w przeciągu kilku ostatnich dekad zamierzam ukazać doniosłość tych problemów w kontekście sporu o status teorii społecznej. Analiza tego swoistego „testamentu teoretycznego” w postaci „retrotopii” Baumana, wybitnego myśliciela współczesności, staje się wyraźnie znaczącą kategorią, poprzez którą można odczytać istotne relacje pomiędzy kulturą a jej domenami, w tym też edukacją. Natomiast w przypadku Wilbera prezentowane są analizy regresu kultury i załamanie toru ewolucji kultury w świetle jego własnej teorii integralnej. W prezentowanym tutaj szkicu właśnie dorobek Baumana oraz Wilbera stanowi dla mnie źródło inspiracji do twórczej analizy kultury poprzez wypracowane przez tych badaczy odniesienia do interpretacji kultury w stanie regresu i kryzysu.

Słowa kluczowe

studia kulturowe, regresja, kryzys, postmodernizm, teoria integralna

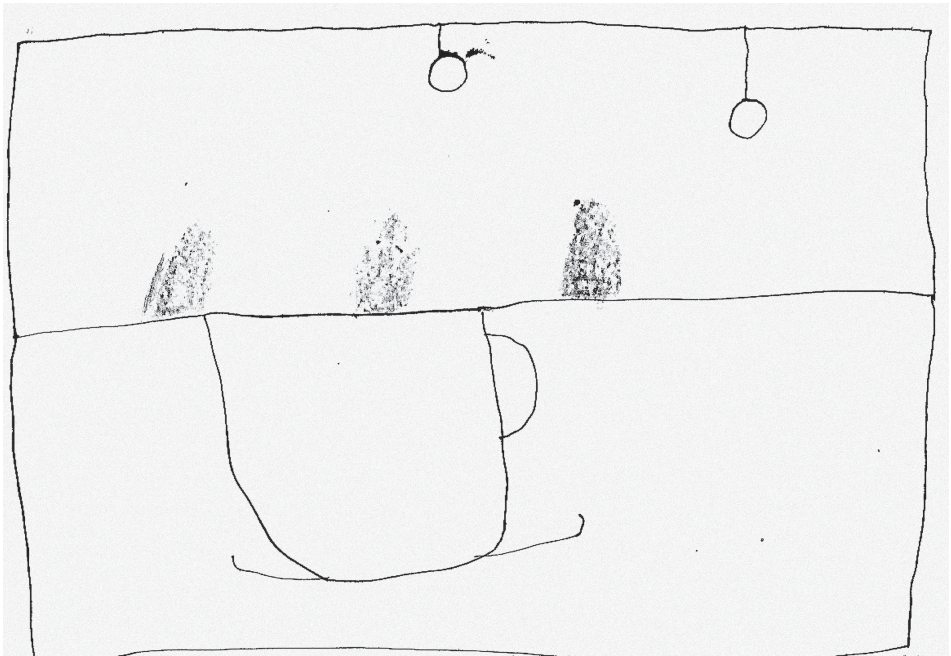
Summary

The regress of culture, the end of the future and the end of development – reading culture with Bauman and Wilber

Presented text tends towards the answer to the challenge for the cultural researchers which consists the crisis and visible regression of culture on the example of Zygmunt Bauman and Ken Wilber outcome. I tend towards the presentation two trends within the analysis of ongoing crisis and I would like to present these two approaches in the face of fallen rational tendency towards growth and evolution of culture. Contemporary culture is determined by experienced regression on the example of nostalgic mood of retrotopia, which introduced Zygmunt Bauman in his “theoretical testimony”, and also on the example of regression within the evolutionary trajectory in the light of Ken Wilber integral theory. I treat these two perspectives in the diagnosis of contemporary culture as the expression of most mature analysis on the experienced nowadays cultural crisis and regression of evolution.

Keywords

cultural studies, regression, crisis, retrotopia, postmodernism, integral theory



Monika Popow

ORCID: 0000-0002-6763-7474

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.06>

Uczenie się w procesie cywilizacji. Próba pedagogicznego odczytania wybranych wątków teorii Norberta Eliasa

Celem mojego artykułu jest teoretyzacja kategorii uczenia się w świetle wybranych wątków teorii Norberta Eliasa. Przyjrzę się funkcji uczenia się w procesie cywilizacji, a także uczącemu się. Celem tekstu jest zatem rekonstrukcja myśli Eliasa w kontekście przemian uczenia się w procesie cywilizacji.

Refleksja na temat uczenia się przynależy do obszaru pedagogiki ogólnej, jednak poprzez swój nierozzerwalny związek z wychowaniem jest ważnym dopełnieniem obszaru filozofii wychowania. W kontekście rozwoju cywilizacji postrzegam uczenie się jako obszar budowania normatywności. To, kim jest uczący się, a także, jak uczenie się zmienia się w czasie, to pytanie znaczące dla rozważań o edukacji. Współcześnie uczenie się jest postrzegane jako zjawisko naturalne, co widać przede wszystkim w dyskursie uczenia się przez całe życie, a także w dyskursie kompetencji, rozwoju osobistego czy też dyskursie kariery. Gert Biesta pisze wręcz o orientacji na uczenie się dyskursu edukacyjnego. Widoczne jest to na przykład w mówieniu o uczniach jako „uczących się”, o szkołach jako „środowiskach uczenia się”. Edukacja dorosłych natomiast stała się uczeniem się przez całe życie (Biesta 2013: 5). Istniejące krytyczne analizy pokazują, że dyskursy budowane wokół kategorii uczenia się mogą służyć społecznemu urządzaniu (Ostrowicka 2013; Szkudlarek 2017; Szkudlarek, Zamojski 2020). Proponuję zatem spojrzenie na te przemiany w kontekście rozwoju cywilizacji.

Uczenie się jako „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte” (Okoń 2004) nie jest tradycyjnie przedmiotem analizy w perspektywie Eliasowskiej, mimo że uczenie się funkcjonuje jako nieodłączny element

procesu cywilizowania. Wymaga on bowiem ciągłego uczenia się. Przyjrzenie się, w jaki sposób jest ono cywilizacyjnie kształtowane jako proces społeczno-kulturowy, dopełni dotychczasowe analizy teorii Eliasa o perspektywę pedagogiczną.

Uczenie się w teorii Norberta Eliasa

Cywilizacja to, według Eliasa (2011), stopniowe eliminowanie przymusu na rzecz bardziej subtelnych, niewidocznych jego form, które sprawiają, że w stosunku do pewnych zachowań, nawet praktykowanych wcześniej, odczuwać zaczynamy zażenowanie lub wstyd. Mimo że nie koncentruje się na samej kategorii uczenia się, na podstawie analiz Eliasa zrekonstruować można, jak uczenie się oraz stawianie się jednostką uczącą się jest normą, która definiuje naszą cywilizację.

Poprzez analizę zwyczajów i zachowań Elias pokazuje, że uczenie się było nieodłącznym elementem procesu cywilizacji. U jego zarania uczenie się związane było z państwowym lub duchowym rozwojem jednostki, co znalazło odzwierciedlenie w *Państwie* Platona, a także w *Biblii*, gdzie Jezus nazywany jest Nauczycielem. Stopniowo w procesie cywilizacji uczenie się zostało jednak przypisane zdobywaniu kultury, co Elias rekonstruuje, analizując normy zachowania zawarte w kodeksach rycerskich. Pisze, że wraz z rozwojem cywilizacji wzrosła potrzeba zarządzania ludzkim afektem i popędami aż do momentu, gdy stało się ono zinternalizowaną regułą. Drobiazgowo analizuje m.in. dworską etykietę, ukazując, w jaki sposób kolejne ścisłe zasady cywilizowały człowieka. Współcześnie opieramy się na rozluźnionych już zasadach, co jest możliwe dzięki wyuczonym przez nas zasadom zarządzania sobą. Wykształciły się one na skutek działania czterech presji: 1) wynikających ze zwierzęcej natury człowieka, 2) będących rezultatem innych procesów przyrodniczych, 3) powstałych w wyniku życia społecznego, tak zwane presje społeczne, oraz 4) presji wewnętrznych, które jednostka sama na siebie nakłada, nazywane inaczej samokontrolą. Dwie ostatnie są najbardziej istotne w procesie cywilizacyjnym, a ich rola procesualnie wzrasta.

Elias wiąże postępującą samokontrolę na poziomie norm obyczajowych z przemianami form władzy państwowej. Cywilizowanie uczenia się polega na jego instytucjonalizacji oraz instrumentalizacji, a także zbalansowaniu kontroli państwa oraz rodziców, a następnie jednostki, nad własnym uczeniem się. Kluczową dla Eliasa kategorią jest wychowanie, które rozumie jako modelowanie, w ramach którego uczymy się emocjonalnych i kognitywnych konstruktów, pozwalających rozumieć świat społeczny. Dzieci formowane są do życia w określonym społeczeństwie, ucząc się, co to znaczy być jego członkiem, zachowywać się zgodnie z przyjętymi zasadami oraz powściągać emocje tak, aby przyjęta forma społeczna w ogóle mogła przetrwać. W eseju *The civilizing of parents* (2008) Elias pisał o indywidualnym procesie cywilizacyjnym dzieci, czyli stawianiu się dorosłymi, a co za tym idzie uczeniu się stopniowej samokontroli i przewidywania własnych zachowań. Dzieci stopniowo

poddawane są władzy instytucji, a więc żłobka, przedszkola, szkoły, zdobywając nie tylko nową wiedzę, ale też ucząc się adekwatnych zachowań.

Kształtowanie to pozwala jednostce kierować swoim zachowaniem w sposób świadomy, a nie zależny od popędów. Elias zakłada, że ludzie mają instynkty biologiczne, które zarządzane są w określonym społecznym kontekście. W analizach teorii Eliasa przytacza się w tym miejscu przykład popędu ku śmierci, który w jednych kulturach ucywilizowany został zachęceniem do walki, a w innych poprzez zachętę do konsumpcyjnego stylu życia lub emocjonalną inwestycję w sport (Lybeck 2019: 132). Na przestrzeni wieków podobną funkcję, według Eliasa, pełniło uczenie manier, co wykazał, analizując podręcznik manier Erazma z Rotterdamu czy też historyczne przemiany w postrzeganiu roli dziecka. W interesującym mnie kontekście uczenia się jest to rozwój na przestrzeni wieków koncepcji w obszarze teorii wychowania w kierunku wydobycia indywidualności dziecka, a także przemian w postrzeganiu uczenia się jako odpowiedzialności jednostki.

W zmianach dotyczących społecznego rozumienia procesu uczenia się obserwować możemy proces stopniowych przekształceń naszego myślenia o uczeniu się aż do dzisiejszego postrzegania go jako procesu trwającego całe życie. Uczenie się stało się zatem zadaniem jednostki w całym procesie jej rozwoju. Po drugie, zmiany związane z właściwościami przypisywanymi uczeniu się mają charakter stopniowy i procesualny. Różne funkcje i cele uczenia się nie wypierają kolejnych, wynikając z siebie nawzajem.

Badacze teorii Eliasa wiążą opisane wyżej przemiany uczenia się oraz edukacji z przejściem dominującej roli społecznej przez burżuazję w okresie Rewolucji Francuskiej i Restauracji, co doprowadziło do powstania swoistej „romantycznej etyki” współczesnego konsumenta (Campbell 2005). Równoległe zauważyć można stopniowe zróżnicowanie form wychowania według klas społecznych. Formy bardziej autorytarne zaczęto przypisywać niższym klasom, podczas gdy klasa średnia zaczęła się kojarzyć z formami bardziej egalitarnymi.

Jak wykazuje Elias, powstanie systemu powszechnej edukacji nie było efektem spontanicznego zainteresowania wiedzą. Wynikało ono raczej ze społecznego przekonania, że dzieci nie powinny być wychowywane wyłącznie przez rodziców. Szkoły, jak pokazuje Elias, stały się centralnym narzędziem procesu cywilizowania. Klasa wyższa zaczęła posyłać dzieci do szkół z internatami, burżuazja, naśladując ją, posyłała dzieci do zbliżonego typu szkół, do klasy robotniczej natomiast zaczęto adresować kursy z prowadzenia gospodarstwa domowego, które mogą być uważane za jedną z najwcześniejszych form ludowego szkolnictwa. W społeczeństwach wiktoriańskich szkoła była dowodem na zaawansowanie społeczne, edukacja klas niższych natomiast darem dla prymitywnych, dzięki któremu mogli oni nauczyć się, jak odpowiedzialnie prowadzić swoje sprawy. Dzieci, które zapisywały się do tych instytucji, zyskiwały na sile społecznej – otrzymywały narzędzia niezbędne do poruszania się w tym coraz bardziej złożonym świecie. W coraz bardziej zróżnicowanym i „cywilizowanym” społeczeństwie, w którym dominuje długoterminowe

planowanie i specjalistyczna wiedza, właśnie wiedza stała się formą władzy. To z kolei ustanowiło potrzebę edukacji, w tym rozszerzającego się sektora szkolnictwa wyższego (Lybeck 2019: 143–144).

Pomimo ewolucyjnego rozwoju kategorii uczenia się w kierunku rozwoju jednostki nie powinniśmy tracić z oczu aspektów uczenia się związanych ze społecznym zarządzaniem, a więc kontrolą popędów, a także zjawisk mających potencjał decywilizacyjny. Badacze zwracają uwagę, że współcześnie w popularnym myśleniu o uczeniu się w każdym momencie życia mamy do czynienia z dominacją technicznego i normatywnego rozumienia uczenia się. Podejście tego typu może banalizować ten proces bez możliwości zachowania krytycznego spojrzenia na to, czy naprawdę, poza ilością informacji, uczymy się czegośkolwiek, co nas zmienia (Maliszewski 2011: 35). Witkowski pisze wręcz o końcu kultury uczenia się, argumentując, że umasowienie edukacji i kształcenia uniemożliwiło głęboką refleksję wobec przyswajanych treści:

Permanentna edukacja może permanentnie oduczać motywacji i potrzeby „uczenia się”, wyposażając jednostki w sprawność banalnego nawyku schematycznych, bezrefleksyjnych działań (Witkowski 2009: 106).

Opisane wyżej przemiany uczenia się są przykładem, jak w uczeniu splatają się tendencje cywilizacyjne i decywilizacyjne. Z jednej strony uczenie się wzmacnia jednostkę oraz wpływa na możliwość jej awansu w strukturze społecznej. Z drugiej jednak, bezrefleksyjny model uczenia się, ujawniający się w kolekcjonowaniu kolejnych certyfikatów czy też dyplomów ukończenia kursów, może nie wprowadzać w jednostce realnej zmiany, a tym samym nie wypełnić cywilizacyjnej funkcji zmniejszania dystansu społecznego między jednostkami. Jest wręcz obszarem coraz większej konkurencyjności oraz stopniowej utraty autonomii na rzecz stawiania się kolekcjonerem wiedzy.

Uczenie się staje się procesem wyrubowanym i wymagającym ciągłego doskonalenia. Pojawiają się nowe techniki, które mają na celu ciągły rozwój zdolności uczenia się. W dyskursie publicznym pojawiają się kolejne elementy związane z technologią uczenia się: rozwojem mózgu, stosowaniem odpowiednich ćwiczeń, diet i zwyczajów, które sprawić mają, że uczenie się przez całe życie stanie się nawykiem. Człowiek staje się w nich uczącą się maszyną. Zgodnie z teorią Eliasa jest to coraz bardziej złożona figuracja, zatem potrzebuje ona coraz więcej mechanizmów regulacyjnych.

We współczesnym społeczeństwie, nazywanym społeczeństwem opartym na wiedzy, uczenie się przez całe życie, a nawet wręcz w każdej sytuacji życiowej, staje się pożądanym sposobem funkcjonowania, a jego efektywność wskaźnikiem społecznej użyteczności. Współczesny dyskurs społeczeństwa opartego na wiedzy sugeruje, że zależna od niej gospodarka bazuje na stale uczących się jednostkach, których wiedza i umiejętności to aktywa służące do napędzania wzrostu gospodarczego. Edukacja jest w tym ujęciu inwestycją, a inwestowanie w jednostkę jest inwestowaniem w kapitał ludzki. Perspektywa inwestycji w kapitał ludzki, napędzana

logiką konkurencji, równoważona jest jednak przez koncepcję inwestowania w kapitał społeczny. W ten sposób nacisk wykracza poza jednostki, obejmując ich społeczności, rodziny i kultury, wszystkie wymagające inwestycji oraz uczące się. Ostatecznie skomplikowana interakcja między wiedzą, polityką i gospodarką jest zatem zapośredniczona przez edukację, często określaną jako uczenie się (Szkudlarek 2016: 79). Przemiany te, odczytywane w perspektywie Eliasowskiej, pozwalają spojrzeć na społeczeństwo oparte na wiedzy jako na kolejny etap rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw Zachodu, a na uczenie się jako kluczowy dla tej fazy obszar budowania społecznej normatywności.

Istnieje jeszcze jeden element, który pozwala patrzeć na uczenie się jako na obszar poddawany cywilizacyjnym przemianom i jest on związany z rozwojem technicznym społeczeństw. W tekście *Technization and civilization* Elias (1995) pisze, że technicyzacja jest powiązana z rozwojem cywilizacyjnym. W ramach tego procesu ludzie uczą się wykorzystywać technologię do poprawy standardu swojego życia, podobnie jak historycznie nauczyli się korzystać z ognia czy motoryzacji. Współcześnie wobec największego w dziejach rozwoju technologicznego jako społeczeństwo stajemy przed szansą ogromnego postępu. W procesie uczenia się zyskaliśmy nowe narzędzia, przede wszystkim sztuczną inteligencję, zdobywanie wiedzy przestało być jednak przypisywane wyłącznie człowiekowi.

Według Eliasza rozwój technologiczny wymaga zaangażowania całego społeczeństwa w proces adaptacji. Pogląd, że rozwój technologiczny wymaga społecznego procesu adaptacji, podkreśla znaczenie zbiorowego uczenia się w skutecznym zarządzaniu nowymi technologiami. Ponieważ innowacje powstają w wyniku zbiorowych wysiłków innowatorów, społeczeństwo jako całość musi nauczyć się wykorzystywać te technologie w sposób bezpieczny i odpowiedzialny. Podkreśla to społeczny charakter technologicznego uczenia się i potrzebę rozwijania przez jednostki mechanizmów samoregulacji w celu poruszania się po złożoności zaawansowanego technologicznie społeczeństwa. Podkreślając rolę samokontroli i samoregulacji w czerpaniu korzyści z postępu technologicznego przy jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka i negatywnych skutków, Elias przedstawia złożone zrozumienie wyzwań i możliwości związanych ze zmianami technologicznymi. Wskazuje, że postęp techniczny daje impuls zarówno do poprawy rozwoju i wzrostu, jak i w przeciwnym kierunku, generując tym samym regres. Zdobywanie i rozwój nowej wiedzy może mieć zatem zarówno potencjał cywilizacyjny, jak i decywilizacyjny. Obok funkcjonalnej demokratyzacji zachodzi również funkcjonalna de-demokratyzacja, która może być reakcją na procesy demokratyzacyjne. Decywilizacyjne znaczenie może mieć w tym kontekście powstawanie baniek informacyjnych, rozpowszechnienie fake newsów czy alienacja jednostek, których życie nieodłącznie związane jest z nieustannym używaniem smartfonów.

Analizując współczesny dyskurs na temat uczenia się i technologii, nietrudno zauważyć, że wokół wybranych aspektów uczenia się pojawiają się elementy paniki moralnej. Dotyczy to między innymi wykorzystywania sztucznej inteligencji

w procesie uczenia się przez dzieci i młodzież czy też zbyt szybkiego uczenia się maszyn, co może doprowadzić do ich wysokiej konkurencyjności na rynku pracy w porównaniu z ludźmi. Zgodnie z teorią Eliasa w rezultacie panik moralnych pojawiają się tzw. ofensywy cywilizacyjne, mające na celu powściągnięcie problematycznych trendów czy też, mówiąc językiem Eliasa, ucywilizowanie mniej cywilizowanych. W przypadku panik moralnych wokół uczenia się i technologii zaobserwować możemy tendencję do podkreślania wagi „uczciwego” uczenia się, penalizacji wykorzystywania technologii w uczeniu się, a także powiązanie uczenia się maszyn z bezpieczeństwem oraz moralnością. Mowa jest zatem o dobrym i złym korzystaniu z technologii, ale również niemoralnym współtworzeniu wiedzy z technologią, co zaobserwować możemy w kontekście dyskusji na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w szkole.

Równoległe z opisanymi procesami w świadomości społecznej żywe jest przekonanie, że uczymy się dla samych siebie. W powszechnym ujęciu uczenie się jest jednoznacznie pozytywnym procesem. Sprawia to jednak, że trudno jest uchwycić napięcie pomiędzy uczeniem się jako potrzebnym i dobrym dla jednostki procesem, a reżimem, który dyscyplinuje ją i napawa lękiem. W perspektywie teorii Eliasa konstruowanie podmiotu uczącego się staje się polem cywilizacyjnych napięć.

Cywilizowanie jednostki uczącej się

Posługując się teorią Eliasa, patrzę na jednostkę uczącą się jako na poddawaną procesowi cywilizowania. Jednym z kluczowych dla niego pojęć jest krytyka *homo clausus* – człowieka zamkniętego, nieuczącego się, scharakteryzowanego w eseju *Mysłące posągi* jako odrębny byt kreowany przez filozofię i socjologię. Zamknięty poznawczo „żywy posąg” poddawał krytyce, którą rozciągał na Kantowską koncepcję człowieka:

W tym zestawieniu obiektywistycznej teorii czasu z subiektywistyczną uwidacznia się zasadnicza właściwość tradycyjnej filozoficznej teorii poznania. Uznaje ona za oczywiste, że istnieje uniwersalny, wiecznie powtarzalny punkt wyjścia, rodzaj punktu zero wiedzy. Zgodnie z tą perspektywą każdy człowiek z osobna staje przed światem całkiem sam – jako podmiot przed przedmiotami – i zaczyna poznawać (Elias 2017: 24–25).

Człowiek poznaje zatem świat jako członek społeczeństwa – posługuje się przy tym narzędziami, w które to społeczeństwo go wyposaża. Jak pisze Marta Bucholc we wstępie do *Eseju o czasie*: „Poznawanie świata nigdy i dla nikogo nie zaczyna się od zera, nigdy nie bywa czyste i nigdy też nie pozostaje odosobnione – zawsze włączane jest w proces, którego podmiotem są społeczności na równi z każdym ze swoich członków. Człowiek działa więc, poznaje świat i komunikuje wiedzę o nim, nie będąc ani w pełni zależnym od innych, ani w pełni wolnym, lecz – jak

to ujmował Elias – «półautonomicznym» lub «względnie bezsilnym», tak wobec świata ludzi, jak wobec świata przyrody» (Bucholc 2017: 9–10).

Człowieka w procesie historii kształtują, według Eliasa, stosunki międzyludzkie, formy życia oraz figuracje. Popędy ulegają modelowaniu, a człowiek nabywa style życia określone przez stosunki międzyludzkie:

Pytanie, dlaczego zmienia się sposób zachowania i struktura emocjonalna ludzi, jest w gruncie rzeczy pytaniem o to, dlaczego zmieniają się formy ludzkiego życia. Społeczeństwo średniowieczne wykształciło określone formy życia i życie jednostki kształtowało się w ramach tych form, czy to jako życie rycerza, czy to rzemieślnika cechowego lub chłopą pańszczyźnianego. Społeczeństwa faz późniejszych otwierały przed jednostką inne możliwości, wykształciły inne formy życia, do których musiała się ona przystosować [...] Jest to w gruncie rzeczy to samo pytanie, co pytanie o przyczyny, jakie sprawiają, że zmienia się struktura i funkcjonowanie popędów, model życia emocjonalnego i wszystko, co się z tym wiąże (Elias 2011: 272).

Krytyka *homo clausus* jest niezwykle użyteczna dla myślenia o uczącym się. Elias tworzy bowiem koncepcję człowieka jako osobowości otwartej, odchodząc od modelu kartezyjańskiego, burząc wizję człowieka jako jednostki absolutnej. Jest on zależny od innych i przez nich ukształtowany, bez względu na przypisywany mu stopień autonomii. Proces cywilizacji, który opisuje, to inaczej zmiana struktur indywidualnych pod wpływem zmian figuracji.

Elias stwierdza, że struktura życia emocjonalnego ludzi innych epok była odmienna od naszej. Jako społeczeństwo wymodelowaliśmy poczucie wstydu, co doprowadziło do ukształtowania się jednostki przewidywalnej. Samokontrola to u Eliasa objaw postępu cywilizacyjnego:

Ludzie, którzy jedzą zgodnie z przyjętymi w średniowieczu regułami, biorą mięso rękami z tej samej miski, piją wino z jednej czarki, czerpią zupę z jednego garnka czy talerza – nie mówią już o innych osobliwościach ich zachowania [...] – ludzie ci mają do siebie inny stosunek niż ludzie naszych czasów. I to nie tylko w sferze świadomości, w sferze świadomych i sprecyzowanych motywacji, inna bowiem jest struktura i inny charakter ich życia emocjonalnego [...]. To, czego brak w tym świecie [...] to ów niewidzialny mur napięć emocjonalnych, które w naszych czasach wznoszą się między ciałami ludzi, rozdzielając je i odpychając od siebie (Elias 2011: 139).

Cywilizowanie uczącego się to zatem proces powściągnięcia afektów i zachowań w celu uzyskania bardziej przewidywalnego i kierowanego procesu uczenia się. Na podstawie teorii Eliasa zrekonstruować możemy całościowy, złożony i zmienny w czasie proces, w skład którego wchodzi: wyrabianie zwyczajów, nawyków, a nawet stymulowanie i kształtowanie ciała uczącego się. Kształtowanie procesu uczenia się to bowiem nie tylko nabywanie kompetencji intelektualnych, ale też budowanie modernistycznego ciała, posiadającego pożądane funkcje afektywne, percepcyjne i motoryczne (Rakoczy 2023: 88).

W procesie cywilizowania uczącego się mamy do czynienia ze zmieniającymi się w czasie metodami i technikami, przekształceniami w obszarze nauczania, zmianami paradygmatów dydaktycznych, a także wytwarzaniem bardziej włączających

i demokratycznych dyskursów uczenia się. Wszystkie te zmiany są jednak częścią tego samego procesu cywilizacyjnego, demokratyzacja i egalitaryzacja są bowiem pochodną procesów cywilizacyjnych, których celem jest normowanie zachowań. Nowoczesne państwa, jak zauważa Elias, ulegały niezależnym od procesów narodotwórczych procesom włączania coraz szerszych grup społecznych. Konieczne było zatem takie wytworzenie mechanizmów regulowania zachowań, aby mogło w nim funkcjonować szerokie spektrum jednostek ze zróżnicowanych grup społecznych. Demokratyzacja i egalitaryzacja w procesie uczenia się jest zatem w tym ujęciu pochodną tych przemian i powiązana jest przede wszystkim z upowszechnieniem masowego szkolnictwa.

W rozważaniach nad konstruowaniem uczącego się w perspektywie Eliasowskiej ważne jest odwołanie do kategorii dzieciństwa, to właśnie bowiem dziecięce uczenie się i socjalizowanie jest dla Eliasa obrazem kondycji jednostki. Kluczowym dla niego pytaniem jest: kiedy następuje przemiana dzieci w dorosłych? Inaczej mówiąc: w jaki sposób ludzie uczą się funkcjonowania w coraz bardziej złożonych figuracjach? Jako społecznie konstruowane uznawał Elias przekonanie, że dzieci są niegotowymi ludźmi, którzy muszą być administrowani przez dorosłych. Według niego zarówno dorośli, jak i dzieci to elementy procesu cywilizacyjnego, w ramach którego konstruowane są takie formy, jak dzieciństwo i dorosłość.

Cywilizowanie uczącego się skutkuje wytworzeniem przekonania, że uczenie się jest obowiązkiem trwającym przez całe życie. Podobnie zauważa Biesta, pisząc, że współcześnie zamiast prawa do uczenia się mamy obowiązek (Biesta 2013). Pisze on, że konstruowanie uczącego się to proces Foucaultowskiego urządzania, w którym jednostka zaczyna identyfikować się z żądaniem uczenia się przez całe życie. Pisząc o lernifikacji uczącego się (ang. *learnification of the learner*) zwraca uwagę, że tożsamość uczącego się jest obudowywana zadaniami, wymaganiami oraz obowiązkami, które powinny być odpowiedzialnością całej zbiorowości. W ramach polityki uczenia się wytwarzana jest tożsamość uczącego – można ją zinternalizować lub też odrzucić w geście emancypacji (Biesta 2013). To ujęcie dyscyplinowania w polityce uczenia się można odnieść do mechanizmów opisywanych przez Eliasa w procesie cywilizacyjnym.

Uczący się jest dyscyplinowany i zarządzany przede wszystkim poprzez wstyd. Nieuczenie się jest w szkole jednym z najczęściej zawstydzanych zachowań. Jest ono karane negatywnymi ocenami, może być też obiektem drwin lub wyśmiewania. Trafnie w procesie historycznym uchwyciła to Marta Rakoczy, analizując proces alfabetyzacji małych dzieci w przedwojennej Polsce, pokazując znaczenie zawstydzania dzieci przynależnością do ciemnoty i związanej z nim paniki moralnej (Rakoczy 2023). Współcześnie dzieci nie są już zawstydzane w podobny sposób, zmieniło się też nauczanie, w dalszym ciągu jednak oceny i szybkość postępów w nauce odgrywają kluczową rolę w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Jak pokazują badania, dzieci i młodzież w dalszym ciągu są w szkole zawstydzane, nie zawsze

wyłącznie z powodu uczenia się, postępy w nauce są jednak ważnym pretekstem (por. Kopciewicz 2011; Goodman, Cook 2019).

Uczący się nie jest jednak cywilizowany wyłącznie poprzez wstyd. Kluczowym elementem jest też lęk. Nieuczenie się doprowadzić może bowiem do pogorszenia sytuacji życiowej, będącej skutkiem braku sukcesu edukacyjnego. W tej sytuacji pojawia się lęk, o którym Elias pisał w następujący sposób:

Lęk [...] działa w ten sposób bezpośrednio jako siła napędowa, pobudzająca do przestrzegania kodeksu zachowań, do wykształcania superego w przynależnych do niej jednostkach. Lęk ten przeobraża się w lęk indywidualny, w obawę jednostki przed degradacją osobistą lub choćby przed spadkiem jej prestiżu we własnej społeczności. I to właśnie ów lęk przed dyskredytacją w oczach innych, przyswojony jako przymus wewnętrzny i przejawiający się w postaci czy to wstydu, czy to poczucia honoru, jest tym czynnikiem, który zapewnia ciągle, nawykowe reprodukowanie się zachowania wyróżniającego, a co za tym idzie, ostrzejszą regulację popędów u indywidualnej jednostki (Elias 2011: 518–519).

Lęk przed byciem nieukiem, a więc głupcem, nieudacznikiem czy też prostakiem, jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych cywilizacyjnie lęków obecnych w całożyciowym doświadczeniu. Jego cywilizacyjne znaczenie w świecie dzieci widoczne jest w przysłowiach (np. *Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał*), a także popularnych bajkach o Koziołku Matołku czy też Nieumiałku. W doświadczeniu dorosłych bycie nieukiem to degradacja społeczna, kojarzona z niską klasą społeczną oraz niskim intelektem, a tym samym niepełnosprawnością intelektualną. W przypadku dorosłych nieuczenie się może nawet doprowadzić do pogorszenia stanu mózgu, co opisują popularne artykuły prasowe, zachęcające do ćwiczenia mózgu przez całe życie (por. Wykształcenie i zaangażowanie w życie towarzyskie pomagają chronić przed demencją. Badanie)¹. Nieuczenie się grozi zatem utratą sprawności mózgu, a co za tym idzie, degradacją człowieka jako niezależnej jednostki.

Elias pisze, że tak długo, jak długo funkcjonować będziemy w społeczeństwie, nie uda nam się pozbyć lęku. Jego źródłem są bowiem inni ludzie. Lęk to też, zdaniem Eliasa, warunek konieczny dla procesu przeobrażenia się dzieci w dorosłych. Jest on tym silniejszy, im silniejsza jest potrzeba utrzymania statusu lub awansu społecznego.

Mimo że współcześnie rozwój populizmu wprowadził gloryfikację antyintelektualizmu, nie zniwelował lęku przed nieuczeniem się, wprowadzając do obiegu alternatywne źródła wiedzy w postaci własnych ekspertów czy też odwołując się do woli ludu. W książce *The American civilizing process* Stephen Mennell (2007) pokazuje, jak w procesie cywilizacji w reakcji na tendencje demokratyzujące lub też innowacyjne pojawiają się tendencje de-demokratyzujące. To najczęściej ruchy walczące o podtrzymanie tradycyjnego modelu rodziny z silną władzą rodzicielską,

¹ <https://pulsmedycyny.pl/wyksztalzenie-i-zaangazowanie-w-zycie-towarzyskie-pomagaja-chronic-przed-demencja-badanie-1158027> (dostęp: 13.12.2023).

walczące z postępowaniem technologicznym, ekstremalne ruchy religijne czy też polityczne. W tych kategoriach interpretować można antyintelektualne ruchy protestu czy też protestujące przeciwko działaniom naukowym ruchy populistyczne. Wszystkie one, zgodnie z teorią Eliasa, mają swoją rolę w procesie cywilizacji.

Ważnym pytaniem jest, co dzieje się, gdy w procesie uczenia się nabywamy krytycznej świadomości. Według Eliasa pozwala to co najwyżej osiągnąć poczucie szczęścia czy wolności w harmonii pomiędzy obowiązkami społecznymi, wymaganiami a osobistymi potrzebami i skłonnościami (Elias 2011: 590). Wyzwolenie ze społecznych presji nie jest jednak, według Eliasa, możliwe tak długo, jak długo trwa proces cywilizacji.

Przywołując wspomniane w pierwszej części tekstu przemiany społeczeństwa opartego na wiedzy, widać, że proces cywilizacyjny postępuje, splatając procesy cywilizacji i decywilizacji. Społeczna dostępność i powszechność uczenia się to z jednej strony metoda zmniejszenia dystansu pomiędzy jednostkami i klasami społecznymi, z drugiej jednak to pole społecznego dyscyplinowania.

Zakończenie

Moja próba interpretacji procesu uczenia się jako zjawiska cywilizacyjnego jest jednocześnie próbą pedagogicznego spojrzenia na prężnie rozwijający się, jeden z ciekawszych, w mojej ocenie, nurtów współczesnej socjologii (por. Suwada 2011; Bucholc 2013; 2023a; 2023b), które może być inspirujące dla pedagogiki. Moja praca jest odczytaniem pedagogicznym, co oznacza, że w interpretacji Eliasa posługuję się kategoriami pedagogiki ogólnej, próbując zaadaptować teorię procesu cywilizacji na potrzeby mojej dyscypliny. Nie jest to z pewnością podejście w pedagogice nowe, zrobił to już wcześniej Lech Witkowski (2013), interpretując paradygmat dwoistości u Eliasa. W moim odczytaniu teoria Eliasa pozwala zrozumieć zmianę, jakiej podlega proces uczenia się. Zajmuje ona, jak wcześniej wspomniałam, w perspektywie Eliasowskiej miejsce szczególne. Będąc bowiem immanentnym elementem procesu cywilizacji, sama nie jest poprzez ten proces interpretowana. Tymczasem uczenie się przenika proces cywilizacji, samo będąc tego procesu polem. Analizując przemiany procesu uczenia się od dydaktyzmu, poprzez stopniowe oddawanie jednostce odpowiedzialności za własny proces uczenia się, zaobserwować możemy modelowanie w kierunku jednostki odpowiedzialnej za swój proces uczenia się. To inspirująca perspektywa pozwalająca na zrekonstruowanie dyskursów będących elementem procesu zarządzania uczeniem się, łącząca teorię Eliasa z obszerną tradycją pedagogicznych odczytań teorii krytycznej, na przykład z interpretacjami poglądów Michela Foucaulta oraz analizami dotyczącymi społeczeństwa wiedzy.

Na zakończenie winna jestem wyjaśnienie. Postanowiłam zgłosić tekst o uczeniu się w perspektywie Elisowskiej do numeru „Ars Educandi” poświęconego Tomaszowi Szukdlarkowi, mimo że nie zajmuje się on *stricte* kategorią uczenia się,

ponieważ jest to dla mnie tekst eksperymentalny, będący też w mojej pracy nowym polem badawczym i interpretacyjnym. Z całą pewnością jedną z rzeczy, których od Tomasza Szkuclarka się nauczyłam, jest to, aby nie bać się eksperymentować z teorią. Wielokrotnie mówiliśmy, że nawet nieoczekiwane połączenia oraz zapożyczenia mogą przynieść interesujące, a przede wszystkim wnoszące do naszego rozumienia świata rozwiązania. Z tym przekonaniem pozostaję.

Literatura

- Biesta G., 2006, *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*, „European Educational Research Journal”, vol. 5 (3–4), <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.169>.
- Biesta G., 2013, *Interrupting the politics of learning*, „Power and Education”, vol. 5 (1), <https://doi.org/10.4324/9781315147277-18>.
- Bucholc M., 2013, *Samotność długodystansowca: na obrzeżach socjologii Norberta Eliasa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bucholc M., 2017, *Wstęp do polskiego wydania Eseju o czasie Norberta Eliasa* [w:] N. Elias, *Esej o czasie*, tłum. A. Łobożewicz, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bucholc M., 2023a, *Civilizing parents in the digital age* [w:] *Families and new media: Comparative perspectives on digital transformations in law and society*, eds. N. Dethloff, K. Kaesling, L. Specht-Riemenschneider, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-39664-0_8.
- Bucholc M., 2023b, *Wychowywanie dzieci jako motor procesów cywilizacji (i decywilizacji)* [w:] *Cywilizowanie dzieci? Społeczno-kulturowe badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Eliasa*, red. Z. Boni, M. Rakoczy, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Campbell C., 2005, *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism* (3rd ed.), York: Alcuin Academics, https://doi.org/10.1007/978-3-319-79066-4_9.
- Goodman J.F., Cook B.I., 2019, *Shaming school children: A violation of fundamental rights?*, „Theory and Research in Education”, vol. 17 (1), <https://doi.org/10.1177/1477878518817377>.
- Elias N., 1995, *Technization and civilization*, „Theory, Culture & Society”, vol. 12 (3).
- Elias N., 2008, *The civilising of parents* [w:] *Essays II*, eds. R. Kilminster, S. Mennell, Dublin: Established and the Outsiders.
- Elias N., 2011, *O procesie cywilizacji: Analizy socjo-i psychogenetyczne*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Elias N., 2017, *Esej o czasie*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gabriel N., 2017, *The sociology of early childhood*, Thousand Oaks, CA: SAGE, <https://doi.org/10.29173/cjs29370>.
- Kilminster R., 2021, *Norbert Elias and the sociology of education*, „British Journal of Sociology of Education”, vol. 42 (3), doi: 10.1080/01425692.2021.1890407.
- Kowalski M., Albanski L., 2022, *Relacyjny aspekt wychowania w ujęciu Norberta Eliasa*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 13 (41), doi: 10.5604/01.3001.0016.1638.
- Lybeck E., 2019, *Norbert Elias and the sociology of education*, Londyn: Bloomsbury Publishing.
- Maliszewski K., 2011, *Implodzja przestrzeni uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (65).

- Maliszewski K., 2013, *Zwichnięty czas uczenia się – paideia o rozwidlających się ścieżkach*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 7–8.
- Mennell S., 1990, *Decivilising processes: Theoretical significance and some lines of research*, „International Sociology”, vol. 5 (2).
- Mennell S., 2007, *The American civilizing process*, Cambridge: Polity Press.
- Okoń W., 1995, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Ostrowicka H., 2013, *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 2 (62).
- Rakoczy M., 2023, *Pisanie, przymus, wstyd. Alfabetyzacja dzieci jako medium cywilizowania w międzywojennej Polsce* [w:] *Cywilizowanie dzieci? Społeczno-kulturowe badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Eliasa*, red. Z. Boni, M. Rakoczy, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Suwada K., 2011, *Norbert Elias i socjologia figuracyjna*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 55 (1), <https://doi.org/10.35757/KiS.2011.55.1.4>.
- Szkudlarek T., 2017, *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, London–New York: Routledge.
- Szkudlarek T., Zamojski P., 2020, *Education and ignorance: between the noun of knowledge and the verb of thinking*, „Studies in Philosophy and Education”, vol. 39.
- Williamson B., 2019, *Psychodata: Disassembling the psychological, economic, and statistical infrastructure of ‘Social-Emotional Learning’*, „Journal of Education Policy”, nr 36 (1), <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672895>.
- Williamson B., Macgilchrist F., Potter J., 2021, *Covid-19 controversies and critical research in digital education*, „Learning, Media and Technology”, nr 46 (2), <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1922437>.
- Witkowski L., 2009, *Jak pokonać homo oeconomicus? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego)* [w:] *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych* red. P. Górski, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Witkowski L., 2013, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej – historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wykształcenie i zaangażowanie w życie towarzyskie pomagają chronić przed demencją. Badanie*, <https://pulsmedycyny.pl/wykształcenie-i-zaangażowanie-w-życie-towarzyskie-pomagają-chronić-przed-demencją-badanie-1158027>.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest teoretyzacja kategorii uczenia się w świetle teorii N. Eliasa. W pierwszej części interpretuję uczenie się jako proces społeczny kształtowany cywilizacyjnie, w którym splatają się tendencje cywilizacyjne i decywilizacyjne, w tym związane z panikami moralnymi wokół uczenia się. W kolejnej analizuję proces kształtowania jednostki uczącej się w procesie cywilizacyjnym, zakładającym stopniowe powiększanie afektów oraz lęk jako czynnik dyscyplinujący. Ostatnia część to zakończenie, podsumowujące opisaną analizę.

Słowa kluczowe

uczenie się, Norbert Elias, pedagogika ogólna, cywilizacja

Summary

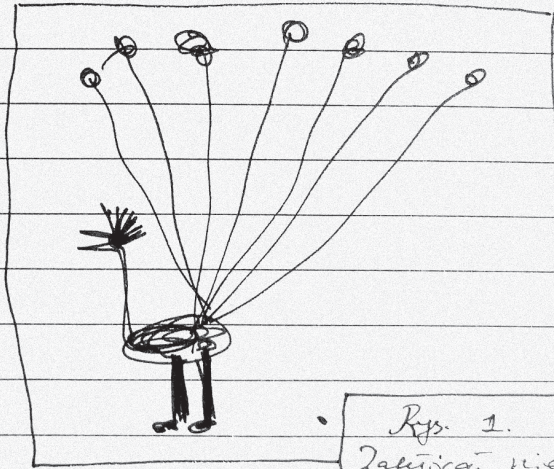
Learning in the process of civilization.

An attempt at a pedagogical reading of selected threads of Norbert Elias' theory. The purpose of this article is to theorize the category of learning in light of N. Elias theory. In the first part, I interpret learning as a social process shaped by civilization, in which civilization and decivilization tendencies are intertwined, including those related to moral panics around learning. In the next, I analyze the process of shaping the learner in a civilizational process that assumes gradual restraint of affect and anxiety as a disciplinary factor. The last part is a conclusion, summarizing the described analysis.

Key words

learning, Norbert Elias, pedagogy, civilization

siada, Pane Dmuchosłkiego, który nie
kolonnie jini nie dopierwidy obawizliel
gospodara zerwalen zwierstom swoim
dodric w glode. A to: kurcom
siednica swoim, baranosi wiodatemu,
i nadmierne rostatemu, osenne frycz
kros mlecznych i jidny jano'we, oraz
panosi. Pan strajolnie mnie szj
naprzykran jako ziewz nie dsi, ie
krykliny, to i potrokaty bawro, co
widki z olieu moich obu carienek,
a obie moje sene ku pincocy,
na gospodarstwie Pane Dmuchosłkiego,
zakidowan niepomierne, o tak:



Rys. 1.
Zakidowan niepomierne.

Beata Karpińska-Musiał
ORCID: 0000-0001-5171-9224
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.07>

Ruch między sceną spektaklu a foyer. Dyskursywne przemieszczenia podmiotowości dydaktyki w narracjach naukowych

Puste i płynne znaczące, dyskursywna konstrukcja podmiotu, modele ameby, interakcjonizm symboliczny, habitus, pole dyskursywne. Małe i duże A w psychoanalizie Lacana, neomarksizm i emancypacja, krytyczna analiza dyskursu, ideologie hegemoniczne, edukacja opresyjna, teoria systemów i społeczne konstruowanie świata poprzez dyskurs...

To tylko namiastka pojęć, które huczały w mojej głowie po każdym spotkaniu seminaryjnym [z prof. Tomaszem Szkudlarkiem – B.K.M.]. Gorączkowo szukałam punktów odniesień w językoznawstwie i teoriach literatury oraz semiotyki. Łapałam teorię działania komunikacyjnego Habermasa, usiłując ją połączyć z krytyczną analizą dyskursu jako metodą badawczą. Psychoanalizę łączałam usilnie semiotyką i filozofią analityczną Wittgensteina. Najtrudniej było mi się doszukać analogii dla hegemonii, neokapitalizmu czy neomarksizmu w politykach edukacyjnych, ale w końcu odnalazłam pewne ich tropy w teoriach literaturoznawczych, kulturoznawstwie i zagadnieniach międzykulturowej komunikacji. Neokolonializm, kojarzony dotąd z historią Wielkiej Brytanii i USA, nagle przeniósł się na grunt meta-teoretycznych zawłaszczeń dyskursywnych lub politycznych w tak zwanych pedagogiach pogranicza i teorii krytycznej. Filozofia języka nagle pojawiła się jako malutki jedynie punkt na mapie „przekładów paradygmatycznych”, i „pulsujących kategorii” Joanny Rutkowiak (Karpińska-Musiał 2021: 200–201).

Prolog

Napisanie o tym, co pozostało we mnie z czytania i słuchania Profesora Tomasza Szkudlarka, a tym bardziej pisanie pod jego okiem rozprawy doktorskiej już kilkanaście lat temu, przekracza możliwości jednego tekstu. Nie można streścić lakonicznie tego, co w dużej mierze uformowało moje życie akademickie. Na to życie

słabowało się działanie w rozumieniu *praxis*, a w konsekwencji też typ myślenia, które to kategorie już od Martina Heideggera są uznane za nierozłączne. Kierunek ich wzajemnego oddziaływania, jak też ich „ciężar właściwy”, były w przypadku mojego trawestowania myśli Szkudlarka zmienne, niestabilne, nawet chaotyczne, co w sumie jest chyba immanentną cechą relacji myślenia z działaniem. Myślenie rozbudzone na początku tej drogi indukowało u mnie najpierw konkretne działanie, i to do pewnego momentu w mojej karierze nie do końca w sposób uświadamiany. Dopiero w drugiej fazie transgresji zwanej karierą akademicką działanie (profesjonalne) w sposób dojrzały i do bólu świadomy odzwierciedlało określony sposób mojego myślenia i koncipowania świata społecznego, zawodowego i geokulturowego. Opisuję ten proces w monografii pt. *Harcowanie na planie* (Karpińska-Musiał 2021). Na jednym i drugim odcinku tej linii czasu, po chwilę obecną, był to proces zdecydowanie naznaczony kategorią podmiotowości: tą wynikającą z teorii naukowych, jakimi mistrzowsko żongluje Szkudlarek, jak też z Jego naukowej oraz czysto ludzkiej postawy wobec otoczenia.

Oczywistym jest, że nie sposób oddać zwięźle złożoności tego procesu wpływu i formowania akademickiego myślenia oraz działania. Miał on różną dynamikę. Na pewno jednak wybrane podejścia, analizowane przez promotora mojej pracy doktorskiej kategorii i nade wszystko sposób formułowania myśli przesączyły się do mojego spektrum poznania i nadały mu kształt. Spotkałam Tomasza Szkudlarka jako już doświadczona zawodowo i naukowo absolwentka UAM, anglistka osadzona poznawczo w anglosaskich systemach analizy języka i postrzegania dyskursu w wymiarze głównie komunikacji, glottodydaktyki i nauk językoznawczych. Badawczo poruszająca się w nurcie pragmatyki językowej i strukturalistycznie, chociaż też komunikacyjnie i z wolna ponowocześnie/ poststrukturalistycznie definiowanej podmiotowości człowieka. Nadal cenię sobie te obszary poznania i pozostaję im wierna, bo one nadały pierwotny rys mojemu spojrzeniu na podmiotowość jako taką, w całej jej wielowymiarowości. Spotkałam się jednak wówczas – na styku humanistyki z naukami społecznymi – z dyskursem rozumianym bardziej społecznie niż socjolingwistycznie, bardziej filozoficznie niż pragmatycznie. Pojawiły się inaczej definiowane podmiotowość i autonomia, wolność i niewola abstrakcyjnego, dyskursywnie, a nie tylko semiotycznie i syntaktycznie konstruowanego podmiotu, żonglerka dyskursami jako agentami zmian społecznych i analiza krytyczna świata edukacji. Wkroczyłam w inną perspektywę widzenia, spirala hermeneutycznego poznania zaczęła się rozciągać, a karuzela działań akademickich zaczęła wirować. Jak to jednak ze sprężynami bywa, może ona odbić w przestrzeń, gdy zbyt napięta odskoczy. A karuzela miewa dużą siłę odśrodkową. Poczułam to po latach, chociaż i tak nie żałuję, że na tę karuzelę wsiadłam.

W niniejszym tekście nie zdołam zrobić znaczącego przyczynku do filozofii wychowania przez działanie ani też do nowej teorii kultury edukacji. Jednak zgodnie z zaproszeniem Redaktorów tomu dedykowanego Tomaszowi Szkudlarkowi, chcę powołać się na niektóre kategorie analizy dyskursu, które zostały ze mną na

długie lata, i użyć ich do wskazania na pewne zjawisko dostrzegane w ostatnich latach, a dotyczące narracji naukowych wokół dydaktyki akademickiej. Nazywam to zjawisko, zgodnie z kategoriami wiodącymi w piśmiennictwie m.in. właśnie Szkudlarka, dyskursywnym przemieszczaniem podmiotowości. Przypadek, który wybrałam do jego reprezentacji, jest w mojej subiektywnej argumentacji naturalnie hybrydowy, gdyż swoje strukturalistyczno-językowe korzenie zestawiam z narracyjnym, poststrukturalistycznym budowaniem symulakry struktur społecznych w ponowoczesnym imaginarium. Mam nadzieję wykazać, że tytułowa metafora ruchu między sceną a foyer mówi wiele o pewnych aspektach funkcjonowania teatru, jakim jest akademika, a także o rolach odgrywanych w niej przez aktorów-dydaktyków.

Metoda i pytania problematyzujące

W tekście stosuję bardzo ogólnie elementy hermeneutyki filologicznej (opartej na filozofii analitycznej). Postaram się wykazać drogą argumentacji opartej na analizie związków frazeologicznych, w jaki sposób perspektywa językoznawcza (humanistyczna) może wpływać na społeczne postrzeganie narracji o nauce oraz realnych praktyk edukacyjnych. Opieram swoją interpretację na autorskim rozumieniu semantycznego lokowania dydaktyki pośród dyscyplin i dziedzin naukowych. Poprzedzam go wyjaśnieniem, jak na użytek tego tekstu rozumiem podmiotowość i jej konstrukcję lub dekonstrukcję. Odwołuję się tu do tekstu Szkudlarka wprowadzającego do lektury *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu* (Szkodlarkę 2008), choć pojęcia stosowane w niniejszym tekście interpretuję szerzej, czerpiąc również z innych pism i źródeł. Nie jest to jednak szeroka paleta przykładów literatury naukowej na temat dydaktyki, ponieważ moim celem nie jest ich analiza porównawcza. Jest nim raczej skupienie się na wybranych subiektywnie wątkach czy kategoriach obecnych w pismach Tomasza Szkudlarka, Karoliny Starego, Anny Karpińskiej, Elżbiety Rybickiej czy Normana Fairclougha, wokół których próbuję budować autorską narrację na temat dyskursywnych przemieszczeń wokół podmiotowości dydaktyki.

Celem analizy dokonywanej zatem w tym rozdziale jest eksploracyjne zdiagnozowanie przemieszczeń dyskursywnych we wspomnianych obszarach akademickiego działania i poznania: budowania narracji o dydaktyce jako nauce, a w rezultacie jej prakseologicznego uprawiania i badania. Dlatego stawiam sobie pomniejsze pytania, których nie należy traktować jako standardowych pytań badawczych, a raczej pytań problematyzujących omawiany obszar zagadnień: Co powoduje zwroty dyskursywne w ramach tychże obszarów? Co musi się stać, by zdemonstrować hegemonię narracji obecnej (z próbą identyfikacji przy okazji, co nią *de facto* jest) na rzecz jej zmiany? Jakie i czyje poziomy sprawstwa i podmiotowości mają

tutaj oddziaływanie i zastosowanie? W jaki sposób zachodzi tutaj transwersalne przenikanie się swoistej relacji władzy w ujęciu Michela Foucaulta?

Podmiot i dyskurs a podmiotowość – subiektywne rozumienie relacji

W swoim wywodzie odnoszę się raczej do kategorii podmiotowości a nie samego podmiotu. Skoro operować będę pojęciem dyskursów, a nie „tylko” języka, wolę dobrać do tego tańca bardziej podmiotowość i tożsamość, aniżeli „tylko” mocno rozmytą twarz podmiotu. Zwłaszcza że sam Szkudlarek wnioskuje, iż w naukach pedagogicznych „podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa, raczej problem niż podstawa działania” (Szkudlarek 2008: 9f–10). W ten sposób – oczywiście ukazując tylko jedną z możliwych optyk patrzenia na podmiot i jego poziomy sprawstwa lub jego braku – demontuje on podmiot jako prymarną daną zastaną, którą można formować, na rzecz aktywnej funkcji sprawstwa samego podmiotu. Nie zależy mi w tym miejscu na polemice z argumentami o większym lub mniejszym esencjalizmie podmiotu. Jego poststrukturalistyczna podróż definicyjna od punktu oderwania od miana „bytu zastanego” w stronę pozycji „bytu kreującego” wykracza poza ramy mojej narracji możliwej w tym tekście, stąd podążam chętniej za samym pojęciem tożsamości. Jest ono również bliższe relacji z podmiotem epistemicznym, który Szkudlarek wyróżnia w ramach trzech perspektyw rozumienia podmiotu: strukturalnej, świadomościowej i związanej ze sprawstwem (ang. *agency*).

Podmiot w dryfie, podmiot jako przemieszczająca się w relacjach podmiotowo-przedmiotowych świadomość – i przemieszczające się sprawstwo, „locus kontroli” [jako dwie pierwsze perspektywy – B.K.M.]. Ale tu dotykamy trzeciego zakresu znaczeniowego. Trzecia perspektywa to zatem rozumienie podmiotu jako podmiotu działania, ogólniej – sprawstwa. „Przedmiotem” staje się to, na czym lub wobec czego działamy, w tym sama osoba podejmująca działanie, jeśli skierowane jest ono „na siebie” (podobnie, jak może mieć to miejsce w przypadku podmiotu epistemicznego – zdolnego do traktowania siebie jako obiektu poznania) (Szkudlarek 2008: 11).

Podmiot epistemiczny potrafi traktować siebie jako obiekt poznania, a moim zamiarem jest przyznanie miana sprawczego podmiotu (poprzez poszerzenie tożsamości) właśnie dydaktyce jako autonomicznej dyscyplinie naukowej. Jest to podmiot sprawczy, mimo że uwikłany w system narracji hegemonicznych pracujących w polu. Stąd też definicja dyskursu potrzebna mi jest do dookreślenia przemieszczeń podmiotowości tegoż podmiotu, czyli do przeświecenia pozycjonowania się narracyjnego dydaktyki jako owej (pod?)dyscypliny naukowej.

Norman Fairclough (2004) opisuje dyskurs jako coś o cechach przedstawieniowych, jako „różnicowane sposoby reprezentacji różnych aspektów świata: procesów, relacji i struktur świata materialnego, mentalnego – myśli, odczuć, wierzeń etc., oraz świata społecznego” (Starego 2008: 27), przy czym zawsze wchodzi w relacje

z innymi dyskursami i przez ten fakt ma również moc kreowania „nowego”. Jak pisze Starego:

Zależą one [relacje dyskursów – B.K.M.] zatem przede wszystkim od relacji ludzi do świata, uwarunkowanych ich pozycją w rzeczywistości, społecznymi i osobowymi tożsamościami oraz relacjami interpersonalnymi. W efekcie dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego, jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są również projektujące, zawierają element wyobrazeniowy oraz przedstawiają możliwe światy różne od aktualnego, projektując konkretne zmiany (Starego 2008: 27).

Skoro dyskursy konstruktywistycznie tworzą wciąż nowe dyskursy, a te wchodzą w relację władzy między sobą, nieuniknione muszą być zmiany pozycji podmiotów jako ich generatorów. Z nią właśnie – zmianą pozycji w dyskursie – będzie wiązał się motyw przewodni mojej argumentacji w tym tekście.

A zatem relacje między podmiotem a podmiotowością oraz podmiotowością a dyskursem sprowadzić można – na użytek omawianego przykładu – do dwóch założeń. Primo, podmiotowość jako konstytutywny element tożsamości, z podmiotem sprawczym, potrzebuje tego sprawstwa (i je realizuje) także w konstrukcji lub dekonstrukcji, zależnie od pozycjonowania się, narracji (naukowych, publicznych, prywatnych). Jeśli tak jest, różne podmiotowości mają moc budowania nowych dyskursów, a te – i tutaj secundo – wchodząc w relację ze sobą, poddawane są filtrom pewnych struktur hierarchii ważności (w tym kolektywów myślowych za Ludwikiem Fleckiem i głosów znaczących) oraz władzy (za Foucaultem). Jeśli zaś dorzucimy tu jeszcze hipotezę Ernesto Laclau o ontologicznej naturze dyskursów i ich dążeniu do obiektywizmu, co badacz ten wyraża w stwierdzeniu, że „[retoryka] staje się zasadą konstrukcji obiektywności społecznej” (Szkudlarek 2008: 13), to więcej niż pewne, że podmiotowość nigdy nie ucieknie od władzy dyskursów, chociaż może się pośród nich przemieszczać, dryfować i ustanawiać swoje nowe odsłony (tożsamości). W ramach pewnego obszaru uwięzienia dyskursywnego (tu: uzusu językowego), podmiotowość (dydaktyki) wciąż walczy o sprawstwo, rekonstruuje swoje znaczenia w narracjach naukowych w zależności od struktur hierarchii ważności głosów znaczących. Jest jednak w ruchu i dryfuje.

W tych dyskursywnych przemieszczeniach podmiotowości przydawanej lub odbieranej dydaktyce, odbywających się w strukturach władzy, upatruję wielu kontrowersyjnych zagrożeń w życiu społecznym akademii, jak też interesujących szans na zmianę w uprawianiu nauki, czego najbardziej dotyczy opisany za chwilę przykład. Oba typy dryfów: psychologiczno-społeczny oraz semantyczny znajdują swoje odzwierciedlenie w obu poniższych analizach, chociaż w ujęciu, jakie prezentuję, pierwszy jest bardziej konsekwencją drugiego.

Dydaktyka w narracjach akademickich jako przypadek przemieszczeń podmiotowości w polu poznania naukowego – perspektywa językoznawcza

Od jakiegoś już czasu, przynajmniej w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, toczy się w polskich środowiskach naukowych zagorzała debata nad statusem naukowym dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki. Nie jest to debata priorytetowa na skali dyskusji naukowych, nie staje też jako temat na podiach dużych konferencji naukowych w Polsce. Toczy się jednak coraz bardziej dynamicznie niejako w kulisach, w foyer Wielkiego Teatru, na którego scenie gra się „prawdziwą” naukę. Słychać ją wśród widzów w czasie antraktów, gdy przy lampce wina lub wody skupiają się wokół konkretnych zadań lub projektów realizowanych lokalnie w uczelniach rozsianych po kraju. Dydaktyka i działania w jej obszarze wybrzmiewają na pomniejszych konferencjach dydaktycznych, warsztatach doskonalących dla nauczycieli, czasami dydaktyka gości – raczej przez przypadek albo bez biletu – na konferencjach naukowych, gdy badania naukowe dotyczą kontekstów kształcenia i ich realizacji w ujęciach dyscyplin podstawowych. Mimo to zjawiska dotyczące dydaktyki znalazły już swoje miejsce w rozbudowanej literaturze przedmiotowej ostatnich lat, polskiej i zagranicznej (np. Klus-Stańska, Hurło, Łojko 2009; Karpińska, Wróblewska 2014; Sajdak-Burska, Maciejowska 2022; Sajdak-Burska 2018; Gołębiak 2020; Lave, Wenger 1991 i wiele innych). Poznawczo, badawczo i dyscyplinarnie obszarem tym zajmują się studia edukacyjne oraz pedagogika jako nauka. A w jej ramach dydaktyka jako jej, w większości opracowań tak zdefiniowana, „subdyscyplina”.

Czy możemy jednak stwierdzić, że najważniejsza rola pedagogiki jako podstawowej dyscypliny poznawczej dla dydaktyki jest jednoznaczna, a przez to oczywista? W ostatnich latach zastanawia się nad tym zagadnieniem wielu badaczy i badaczek, w tym przede wszystkim Anna Sajdak-Burska (2018) i Bogusława Gołębiak (2020). Dydaktyka dyskursywnie włożona została w rolę subdyscypliny pedagogiki, chociaż jest pojęciem znaczeniowo dużo szerszym niż niegdysiejsza „metodyka”. W narracji naukowej, jeśli spojrzeć teraz na nią nie tylko jako na zjawisko społeczne, ale na dyskurs językowy, wciąż pokutuje jako leksem (a za nim jego semantyka i zakres oddziaływania) zarezerwowany dla zadaniowego, praktycznego i wręcz instrumentalnego podejścia do strategii i technik uczenia się i nauczania. Uznaje się, że jest ów leksem, a raczej nazwany nim obszar poznania i działania praktycznego, zróżnicowany przedmiotowo, ewentualnie osadzony w teoriach osobistych nauczycieli, teoriach kształcenia i paradygmatach myślenia o rzeczywistości społecznej oraz pojmowania tego, czym jest uczenie się i nauczanie. Badanie i praktykowanie dydaktyki jako pola naukowego określane są za ważne, ale głównie prakseologicznie zorientowane terytorium poznawcze, nastawione instrumentalnie na osiągnięcie pewnych efektów i rezultatów. Szczególnej uwadze poddaje się w tym kontekście dydaktyki przedmiotowe i ich specyfikę. Owe kolejne pochodne leksemu i ich znaczenia konstruowane w narracjach pewnych teorii społecznych (np. antyneoliberalnej, która krytykuje neoliberalizm za instrumentalizację procesów

kształcenia) z miejsca delegują dydaktykę – w jej metodyczno-celowościowo sprowizowanym wymiarze – na peryferyjne obrzeża centrum narracyjnego. W centrum pól znaczeniowych i badań w pedagogice jako nauce podstawowej, mimo że uznanej za wieloparadygmatyczną i czerpiącą z wielu dyscyplin „sąsiadujących”, skupiają się najprędzej filozofia i teoria wychowania, a także specyfika procesów kształcenia w ujęciu antropologiczno-ontologicznym: szeroko rozumiane dobro dziecka/ ucznia/ studentki/ człowieka w kulturowo-politycznie i społecznie profilowanych instytucjach (rodzina, szkoła, państwo itp.). To pożądane ontologicznie i dyskutowane naukowo dobro jest z założenia niekwantyfikowalne, niemierzalne i niedefiniowalne prakseologicznie. Grane (to oczywiście metafora) na głównej scenie naukowej przez popularnych i znaczących aktorów, a nie w teatralnym foyer.

Rzecz jasna, to tylko jedna z możliwych optyk postrzegania konstruowania narracji o dydaktyce i ważenia jej statusu jako nauki autonomicznej. Z drugiej bowiem strony obserwuje się też ruch pomiędzy sceną a kulisami teatru. Aktorzy też czasami potrzebują przerwy, integracji poznawczej z widzami, wskutek której koncepcje naukoznawcze ulegają dekompresji, demontażowi, modyfikacjom. Czytamy przecież, że:

Zaczynamy mieć do czynienia ze stopniowo tworzącą się strukturą nauk dydaktycznych, na którą składają się dydaktyki szczegółowe, do niedawna zwane metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów, oraz subdyscypliny dydaktyki ogólnej, tzw. poddydaktyki, np. dydaktyka szkoły wyższej, dydaktyka wojskowa, medyczna, ontodydaktyka, neurodydaktyka. Dydaktyka jest zatem bez wątpienia nauką – jedną z podstawowych subdyscyplin pedagogiki – nauką żywą, o znakomitym dorobku, bogatej historii, wielu odmianach i dużych możliwościach rozwoju oraz znacznym potencjale twórczego oddziaływania na praktykę edukacyjną (Karpińska 2021: 56).

Polska badaczka i teoretyczka dydaktyki przyznaje, że dydaktyka ma swój przedmiot badań, historię, cele badawcze i specyfikę „terytorialną” (przedmiotową). Jak również, że niesie znaczny potencjał „twórczego oddziaływania na praktykę edukacyjną”. Zgadza się z autorką. Zauważmy jednak, że nie znajdujemy w tym opisie jednego komponentu istotnego z perspektywy definicji naukowości dyscypliny: własnej, odrębnej metodologii badań. Być może to jednostkowe przeoczenie, a być może dowód istotnej, a często przemilczanej jeszcze w narracjach naukowych o dydaktyce kwestii: trudności z jednoznacznym sprecyzowaniem i dookreśleniem owej metodologii w ujęciu ogólnym. Pojawiają się nawet głosy, że takiej wyodrębnionej metodologii być nie może, gdyż dydaktyka w swej naturze zahacza o zbyt wiele dyscyplinarnie określonych przedmiotów badań i to one będą determinowały sposób realizacji procedur badawczych.

Poszukiwanie uzasadnień w metodologii badań

Problem ten może, z naciskiem na „może”, mieć swoje źródło (a wręcz przyczynę?) chociażby w oficjalnym, tylko pozornie nieistotnym „wyjęciu” pedagogiki z obszaru nauk humanistycznych i „przydzieleniu” jej do nauk społecznych w 2011 roku. To ruch polityczno-dyskursywny zaledwie (i aż), gdyż wiadomo od czasów *Didactica Magna* Jana Amosa Komeńskiego, że nauka o edukowaniu (się) człowieka zarówno łączy w sobie zagadnienia i kwestie obejmowane innymi dziedzinami nauk społecznych, jak i gruntowana jest w teoriach oraz założeniach poznawczych cechujących humanistykę. Nie wdając się w dyskusję na ten temat, niemożliwą do rzetelnego przeprowadzenia w ramach tego tekstu, zwracam jedynie uwagę na możliwy rezultat takiego dyskursywnego przemieszczenia. Jest nim potencjalnie dywergencja między-dziedzinowa w zakresie metodologii badawczych.

Każdą z obu dziedzin naukowych: nauki społeczne i humanistykę, można definiować poprzez kryteria: historii, przedmiotu i celu badań, zakresu oddziaływania teoriopoznawczego i badawczego, kanonicznych twórców i reprezentantów oraz podejść metodologicznych, technik badawczych i tradycji samego prowadzenia badań. I tak jak w większości kryteriów na tej liście pedagogika, jako nauka społeczna, odnalazłaby wspólne parametry w ramach przedmiotu i celu badań z humanistycznie zakwalifikowaną historią, literaturą, językoznawstwem, glotodydaktyką, tak trudniej już jest dopatrzeć się podobieństw w podejściach badawczych w ich obrębie. Przyjrzyjmy się tej kwestii, by zastanowić się, gdzie umieścić należałoby pod tym względem dydaktykę. Może uda się dociec, co mogłoby dopełnić podmiotowości dydaktyki i postawić ją w innej pozycji w dyskursach edukacyjnych. W tym celu zważmy, co może stanowić cel i przedmiot badań dydaktyki, jeśli patrzeć na nią jako autonomiczną dyscyplinę naukową, a nie zaledwie subdyscyplinę pedagogiki.

Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina w naukach społecznych może za przedmiot i cel badań przyjąć twórcze oddziaływanie idei i badań na praktykę edukacyjną, ale też relacje społeczne w instytucjach, *learning analytics*, wykorzystanie AI w edukacji, oddziaływanie interwencji dydaktycznych na proces, metody komunikacji społecznej w procesie dydaktycznym, filozoficzne paradygmaty rozumienia zjawisk dydaktycznych. Metody badawcze dostępne są w całym spektrum technik i narzędzi znanych w naukach społecznych (tabela 1). Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina w naukach humanistycznych za swój przedmiot i cel badawczy potencjalnie przyjmie wymiar estetycznego oddziaływania tekstów kultury na procesy kształcenia, wykorzysta twórczy charakter literatury do celów dydaktycznych (Wenzel 2022), zastosuje narzędzia historiografii, geokulturologii lub geopoetyki (Rybicka 2011), znajdzie odniesienia do historii języka lub jego socjologii, psycholingwistyki czy komunikologii. W tabeli poniżej proponuję arbitralnie zestawione podejścia, metody i techniki badawcze stosowane częściej (co nie znaczy wyłącznie) w humanistyce,

odrębnie w naukach społecznych, oraz te, które z dużym prawdopodobieństwem znajdują zastosowanie w obu dziedzinach.

Tabela 1. Metody, narzędzia i techniki badawcze jako kryteria odrębne i wspólne pomiędzy naukami społecznymi i humanistycznymi

Humanistyka	Nauki społeczne	Wspólne dla obu dziedzin
Analiza tekstu i praca na korpusach	Sondaż diagnostyczny	Krytyczna analiza dyskursu
Estetyka	Wywiad (różne rodzaje)	Teoria ugruntowana
Komparatystyka językoznawcza	Metody statystyczno-porównawcze	Studium przypadku
Analiza konwersacyjna	Testy psychologiczne	Analiza transakcyjna
Humanistyka zaangażowana	Obserwacja uczestnicząca	Autoetnografia
Geopoetyka	Monografia pedagogiczna	Historiografia
Archeologia mediów	Eksperyment pedagogiczny	Metody narracyjne
Metody badań w translatoryce		Metody historyczno-porównawcze
PJN – przetwarzanie języka naturalnego (w tym AI)		Fenomenografia
Krytyka literacka		Filozofia analityczna
Badania fonologiczne i akustyczne		Hermeneutyka
DYDAKTYKA JAKO autonomiczna dyscyplina NAUKOWA?		

Źródło: opracowanie własne.

Pokuszę się o wniosek wypływający z tego zestawienia dla konceptualizacji pozycji dydaktyki: metodologie badawcze, które z powodzeniem można zastosować w obszarze badań dotyczących dydaktyki, nie znajdują się tylko w grupie metod i podejść zarezerwowanych dla nauk społecznych (a w tym pedagogiki), a nawet tych „uwspólnionych” dla humanistyki i nauk społecznych. Równie dobrze metody badań humanistycznych mogą posłużyć jako metody do badań dydaktycznych, zależnie od celu i przedmiotu tychże. W konsekwencji więc dydaktyka wydaje się zatem semantycznie kategorią (terminem, leksemem) o szerszym zakresie znaczeniowym niż pedagogika, oczywiście jeśli przyjąć kontekst metodologiczny jako punkt odniesienia (ramę semantyczną).

Konsekwencje dla przemieszczeń podmiotowości dydaktyki

Czy zatem nie należałoby uznać, że dydaktyka stanowi obszar poznania naukowego, który niesłusznie przybiera w narracjach naukowych hiponimiczną nazwę „subdyscypliny” czy „działu” wobec „dyscypliny” za jaką uchodzi pedagogika w ramach „dziedziny” nauk społecznych? Patrząc z perspektywy semantyki językoznawczej, dydaktyka jest hiperonimem wobec dyscypliny, która dotąd traktowana była wobec niej jako ramowa i źródłowa. Wedle kryterium metodologicznego dydaktyka zasługuje na miano szerszej kategorii semantycznej w polu „nauka humanistyczno-społeczna”, będąc hiperonimem pedagogiki i analogicznie – nauk literaturoznawczych, językoznawczych, psychologicznych, socjologicznych. Co istotne, przedmiot poznania i badań, które stanowią również kryterium definicyjne dyscypliny naukowej, to także potężny teoriopoznawczo obszar do opisu/ deskrypcji w dydaktyce. Dokonywany już wielokrotnie, wciąż jednak wymaga uzupełnień w kontekście pomostowej (lub właśnie hiperonimicznej) funkcji między naukami humanistycznymi i społecznymi. Badanie relacji społecznej (jakiegokolwiek) dokonuje się przecież poprzez analizę komunikacji i języka. Tworzenie diagnozy edukacyjnej to łączenie analizy wyników uczniów na podstawie ich tekstów i narracji (między innymi). Procesy rozwojowe i wychowawcze pedagogika też bada za pomocą narzędzi i pomocy dydaktycznych, typowych dla określonego obszaru poznania (np. w obszarach przedmiotowych: analiza konwersacyjna, dialog w edukacji, analiza tekstów, badania korpusowe w językoznawstwie, analiza kognitywistyczna procesów uczenia się matematyki, procesy wnioskowania, analizy i syntezy myślowej w kształceniu chemii, kompetencje przekrojowe w naukach o ziemi czy biologicznych, studia przypadku w medycynie czy naukach prawnych). Czy nie nastała zatem pora na zmierzch dydaktyk przedmiotowych, traktowanych w dyskursach naukowych jako „podrzędne” wobec ich paralelnych dyscyplin nauk „wiodących”, i przyznanie im większej podmiotowości w strukturze dyskursu?

Na tego typu kwestionowanie kompletności narracji o dydaktyce i jej pozycji w dyskursie naukowym (naukoznawczym) pozwala mi założenie, że w czysto narracyjnej dyskusji o celach i przedmiotach badań dydaktyki nie znajduje się prób przeorientowania dyskursywnego (a jak wiemy, za tym podąża również praktyka społecznego uprawiania i badania naukowego) samego leksemu „dydaktyka” wobec leksemu „pedagogika”. To sugeruje, że nie stosuje się w budowaniu tych narracji podejść możliwych w językoznawstwie (a zatem humanistyce), zwracających uwagę na stosunki leksykalne i semantyczne między wyrazami w tekście kultury/ narracji. Spróbujmy to, w duchu sygnalizowanego podejścia analitycznego i z perspektywy hermeneutyki filologicznej, uczynić. Gdzie umiejscowilibyśmy dydaktykę, jeśli spojrzelibyśmy na nią z perspektywy semantyki językoznawczej? Jak zmienia się rozumienie kategorii „dydaktyka”, jeśli lokujemy ją syntaktycznie (czyli tworzymy kolokacje) wobec jej dyscyplin wiodących? Uzus językowy obecny w narracjach

o dydaktyce dzisiaj (czyli utrwalona kolokacja) ukazuje nam, przykładowo, następujące już przyjęte zwyczajowo kategoryzowanie dydaktyk przedmiotowych, z których większość to także nazwy dyscyplin naukowych: dydaktyka chemii/biochemii, biotechnologii/ nauk medycznych, biologicznych i o życiu; dydaktyka matematyki, fizyki, informatyki; dydaktyka języków obcych; dydaktyka języka polskiego; dydaktyka historii, archeologii; dydaktyka kultury, religioznawstwa i medioznawstwa; dydaktyka biologii, przyrody, środowiska; dydaktyka ekonomii, zarządzania; dydaktyka prawa i administracji. W kolejnych przypadkach, tylko celem językowego eksperymentu, zastosuję coś w rodzaju dryfu semantycznego celem oddania sprawiedliwości także innym dyscyplinom naukowym, o równym przecież statusie, a jednak rzadziej widocznych w dyskursach naukowych, czyli o rzadkiej kolokacji. Zarazem dryf ten (zgodnie ze związkami syntagmatycznymi między elementami frazy) umożliwia zauważenie zwrotnej i wzajemnej roli danej dyscypliny oraz dydaktyki jako zarówno 1. sposobu kształcenia w jej ramach (funkcja uznana, przedmiotowa), ale też jako 2. wyłaniających się dzięki nowej kolokacji obszarów badań w ramach dydaktyki jako dyscypliny podstawowej (funkcja mniej uznana, podmiotowa):

- dydaktyka literatury, studiów językoznawczych, translatoryki – nauczamy o literaturze w określony sposób, ale można dokonać także analizy językowej tego nauczania (badania jej zróżnicowanego metajęzyka, np. językoznawcza analiza metajęzyka dydaktyki) – a zatem: dlaczego nie „językoznawcza analiza dydaktyki/ narracji i rejestrów dydaktycznych”?
- dydaktyka psychologii – nauczamy o psychologii określonym zestawem rejestrów profesjonalnych i instrumentarium badawczym. W tym rozumieniu jest to dydaktyka przedmiotowa. Jednak, gdy owe badania wykorzystane zostają praktycznie i realnie dla konstruowania/ diagnozowania relacji dydaktycznych, budowania dobrostanu podmiotów edukacji, staje się to już procesem odrębnego działania i może stanowić obszar kolejnych badań naukowych, a zatem: dlaczego nie „psychologia dydaktyki”?
- dydaktyka socjologii – język kształcenia socjologicznego jest określonym rejestrem idiomatycznym; ale także dydaktyka rozwija się jako nauka dzięki socjologii (np. poprzez wykorzystanie danych z zakresu socjologii edukacji, badań populacyjnych, pokoleniowych i socjolingwistycznych), zatem: dlaczego nie „socjologia dydaktyki”?
- dydaktyka geografii, nauk o ziemi – oczywiście, że kształcenie w obszarze nauk o ziemi przewiduje określony rejestr, metody badań. Ale czy możemy mówić o „geografii dydaktyki”? Trudno wątpić, że istnieje topografia kształcenia, czyli metody kształcenia specyficzne dla obszarów dialektycznych, kulturowych i regionalnych. Skoro zidentyfikowano już geokulturologię oraz geopoetykę sytuujące dyskursy przestrzennie i leżące u podwalin badań kulturowych i literaturoznawczych (Rybacka 2011), dlaczego nie założyć że „geografia dydaktyki”

jest to równie uprawniona kolokacja, za którą kryje się zupełnie uzasadniona praktyka edukacyjna oraz pole jej badania?

Jak natomiast można potraktować dryf semantyczny w przypadku leksemów „pedagogika” i „dydaktyka”? Precyzując najpierw znaczenie „pedagogiki dydaktyki”, w którym to związku frazeologicznym widzimy dominującą pozycję pedagogiki jako podmiotu, a dydaktykę jako dopełnienie (skoro jest poddyscypliną), możemy przyjąć, że główną treścią znaczeniową (w praktyce: treścią kształcenia) będą wszelkie tematy związane z pedagogizacją procesów kształcenia. Jednak nie wolno nam zapominać o analogicznej specyfice nauczania „o pedagogice”, czyli o charakterze metajęzyka pedagogicznego, form doświadczania edukacji, przekazu i konstruowania znaczeń pedagogicznych, w tym naświetlania relacji między teorią a praktyką pedagogiczną z całym kompleksem zjawisk i narracji kryjących się za tą relacją. „Dydaktyka pedagogiki” stanowi zatem jak najbardziej uzasadnioną kolokację językową, niosącą określone znaczenia, inne od „pedagogiki dydaktyki”. A co za tym idzie, implikować to może też określone działania dydaktyczne w sferze kształcenia o edukacji.

Wobec powyższych rozważań warto zauważyć, że skoro za dyskursem konstruowanym w określony sposób mają iść praktyki postrzegania i budowania realnych, edukacyjnych praktyk społecznych i sposobów ich badania, to czy nie pora dostrzec niuansów dyskursywnej hegemonii określonych narracji naukowych, które niesłusznie lokują dydaktykę jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych w pozycji im podrzędnej? Dydaktyka, co starałam się wykazać powyżej, wchodzi w semantycznie nośną kolokację z prawie każdą dyscypliną naukową. Również posiadając cechę zwrotności. Pedagogika tworzy stosunkowo znaczącą, semantyczną kohezję (spójność znaczeniową w relacji podrzędności lub nadrzędności) tylko z dydaktyką.

Konkluzje

Dryf tożsamości podmiotu, jakim czynię w tej analizie dydaktykę jako naukę, a w konsekwencji podmiotowości dydaktyki jako nauki, nie ma wyłącznie charakteru semantycznego. Zgodnie z dyskursywnym charakterem i potencjalnością indukowanych zmian w praktykach badawczych i edukacyjnych ma też charakter psychologiczno-społeczny. Można w nim bowiem upatrywać szanse na zmianę w uprawianiu nauki poprzez powołanie realnej praktyki społecznej rzesz badaczy i badaczek zajmujących się naukowo dydaktyką. Co bowiem wnosi nam czysto teoretyczny namysł nad językoznawczo konstruowanym miejscem dydaktyki w konstrukcji zdaniowej, a przez to narracji naukowej? Otóż pokazując ramę semantyczną, odwraca znaczenia podporządkowania i nadrzędności, która dyskursywnie przemieszcza podmiotowość dydaktyki. Ukazuje zachodzące dotąd niekonsekwencje dyskursywne. Mówiąc zwyczajowo o dydaktyce języka obcego czy dydaktyce chemii, ale już nie analogicznie o dydaktyce pedagogiki, popełniamy

błąd erystyczny. Wykazujemy językową tradycją ugruntowaną – a strukturalistyczną tradycją utwardzoną – brak konsekwencji, niosący skutki dla potocznego (ale w efekcie także naukowego) rozumienia miejsca i wagi dydaktyki w narracjach o teźże. Odejmuje (ontologicznej i epistemologicznej) istotności owej „bliskości dydaktycznej” między uczącymi się a substancją przedmiotową: wiedzą, obszarami jej rozumienia, przetwarzania, opatrzenia emocjami i zastosowania (Szadzińska 2012). Ponieważ postrzegamy świat poprzez język, a ten formuje nasze postrzeganie, owa „bliskość semantyczna” (lub obecnie istniejąca dyskursywna, czyli społecznie kreowana „odległość” ukryta w określaniu dydaktyki subdyscypliną) jest kluczowa dla zmiany perspektywy pozajęzykowej, epistemologicznej wobec uczenia się. Ta zmiana powinna być zatem dyskursywnie kierunkowana z dalekiej na bliską, gdyż owa bliskość dydaktyczna (semantyczna i poznawcza) studentek/studentów z ich obszarami i przedmiotami poznania w danym przedmiocie dyscyplinarnym stanowi sedno edukacji. Pora zatem na przejście dydaktyki z foyer na scenę główną spektaklu Wielkiego Teatru Edukacji i aktywny w nim (współ)udział. Koniec antraktu. Czas na powrót w światła jupiterów. Tylko czy ten dyskursywnie konstruowany podmiot (dydaktyka jako nauka) będzie miał wystarczająco dużo sprawstwa (ang. *agency*), aby występować samodzielnie na scenie? Czy raczej nadal będzie podmiotem zaledwie biernie „czynionym” przez czynniki i dyskursy zewnętrzne? To mocno zależy od wielu społecznych okoliczności i czynników, jednak z pewnością odzwierciedla istniejące – nie tylko dyskursywnie, ale też politycznie – schematy relacji władzy. Nie uciekając od nich, podmiotowość dydaktyki pozostaje jednak w fazie dryfowania, co można przyjąć za jej cechę immanentną i prowadzącą do rozwoju.

Nie jestem pewna, czy zdołałam poprzez powyższe rozważania odpowiedzieć na postawione na początku pytania, czy tylko dorzuciłam do nich więcej wątplenia:

1. Co powoduje zwroty dyskursywne w ramach struktur władzy oraz w narracjach o podmiotowości w odniesieniu do dydaktyki?

Z pewnością są to zdarzenia krytyczne, wytrącające z homeostazy, z rytmu uzusu kulturowego i językowego. Czy będą słyszalne, zależy od tego, skąd i jak głośno płynie głos, a w zależności od treści tego głosu i jego formy efekty zmiany będą miały swoją skalę.

2. Co musi się stać, by zdemontować hegemonię narracji obecnych w naukoznawstwie na rzecz zmiany?

Zbyt wiele, by stało się to szybko i sprawnie. To proces złożony z wielu narracji społecznych budowanych sukcesywnie, nakładających się na siebie i prowadzących do pomniejszych przemieszczeń symbolicznych lub znaczeniowych.

3. Jakie poziomy sprawstwa i podmiotowości mają tutaj oddziaływanie i zastosowanie?

Niewątpliwie takie, które rodzą się w procesach oddolnych (często indywidualnych) działań wykonywanych przez podmioty jednostkowe lub symboliczne w ciągłym poszukiwaniu ich własnych identyfikacji. Jak powiedziałby Louise

Althusser: podmioty będące w „ciągłym marszu” zdeterminowanym przez systemy (Althusser 2006: 26–27), lub za Jacquesem Lacanem w ciągłym poszukiwaniu wypełnienia swego – psychoanalitycznie rozumianego – braku. Tak zrodzone autoidentyfikacje są zdolne przenikać z czasem do regulacji instytucjonalnych. I to zarówno na poziomie działań naukowych i dydaktycznych, jak i budowania nowych dyskursów naukowych oraz o nauce.

4. W jaki sposób zachodzi tutaj transwersalne przenikanie się swoistej relacji władzy w ujęciu Foucaulta?

Ani dyskursy, ani działania podmiotów jednostkowych nie uciekną od relacji władzy (symbolicznej i instytucjonalnej), jednak z pewnością nieustannie dryfują, drgają i albo trafiają na momenty akceleracji, albo trwają w sile bezwładu. O zachodzącej zmianie (lub trwającej stagnacji) najpewniej decyduje poziom sprawstwa podmiotów-agentów zmiany, chociaż o jej trwałości już dużo częściej przypadek. Badaczom i badaczkom – różnych dyscyplin – pozostaje identyfikacja i translacja owej przypadkowości w ramach obranej filozofii kultury i edukacji.

Epilog

Nakładanie siatki nowych znaczeń na znane już, tylko z innej perspektywy, pojęcia oraz kategorie, to przygoda której smak poznałam dzięki Tomaszowi Szkudlarkowi. Profesor Szkudlarek promował mój doktorat w zakresie pedagogiki w 2010 roku. Cytat otwierający ten tekst pochodzi z monografii autorskiej (Karpińska-Musiał 2021), w której opisałam między innymi owo zderzenie poznawcze i jego bardzo turbulentne skutki. Owocuje ono do dzisiaj. Spowodowało, że wiem, na czym polega wywrotowość dyskursywna, hybrydyzacja dyscyplin, przekraczanie pogranicza nauk, eksperymentowanie poznawcze oraz przede wszystkim autonomia intelektualna. To ogromna wartość dodana, która miała swoje twórcze, ale też burzliwe konsekwencje. Jednak za nią właśnie, jak też za te konsekwencje, jestem Mu wdzięczna i już na zawsze, i bezzwrotnie zadłużona akademicko. Dziękuję.

Literatura

- Althusser L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej UW.
- Fairclough N., 2004, *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London–New York: Routledge.
- Gołębniak B.D., 2020, *Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education”, nr 4 (51).
- Klus-Stańska D., Hurlo L., Łojko M. (red.), 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls.

- Karpińska A., 2021, *Nurty myślenia o dydaktyce* [w:] *Edukacja w przestrzeni społecznej. Paradygmaty zmian*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), 2014, *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Karpińska-Musiał B., 2021, *Harcowanie na planie. Herstoria stawania się matką-akademiczką w polskim uniwersytecie*, Lublin: Episteme.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rybicka E., 2011, *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologii. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 2.
- Sajdak-Burska A., 2018, *Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (14).
- Sajdak-Burska A., Maciejowska I. (red.), 2022, *Dydaktyka akademicka – nowe konteksty, nowe doświadczenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Starego K., 2008, *Dyskurs* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szadzińska E., 2012, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szkudlarek T., 2008, *Wstęp* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wenzel R., 2022, *Science fiction and fantasy in general education*, „Beyond Philology”, vol. 19 (2).

Streszczenie

W niniejszym rozdziale podjęto próbę subiektywnego wykorzystania wybranych kategorii teoretycznych z obszaru krytycznej analizy dyskursu do przeanalizowania narracyjnego lokowania dydaktyki w szeregach dziedzin i dyscyplin naukowych. Autorka proponuje spojrzenie na wybrany wycinek dyskursu naukoznawczego z perspektywy semantyki językoznawczej, która poprzez językowe kolokacje indukuje określone rozumienie, a co za tym idzie także uprawianie (społeczną funkcję prakseologiczną) dydaktyki jako procesu kształcenia i jako autonomicznego wobec pedagogiki obszaru poznania naukowego. Tym samym dokonuje się w owym procesie płynnego (dyskursywnie) rozumienia tytułowe przemieszczanie się podmiotowości dydaktyki, wyznaczające – w perspektywie społecznej – jej prymarne funkcje w kształceniu akademickim, a w perspektywie językoznawczej – w narracjach naukowych na jej temat. Autorka konkluduje rekomendacją, by zwrócić uwagę na społeczne konsekwencje dyskursywnych „ruchów między sceną a foyer” teatru, jakim jest akademia, w kontekście dryfowania określonych dyskursów związanych z kształceniem w polach władzy nie tylko symbolicznej.

Słowa kluczowe

podmiotowość dydaktyki, przemieszczenia tożsamości, dydaktyka, semantyka językoznawcza, dyskurs, dryf semantyczny

Summary

Motion between the Stage and the Foyer: discursive shifts of the subjectivity of didactics in scientific narratives

In this chapter, an attempt is made to subjectively use selected theoretical categories from the area of Critical Discourse Analysis to analyze the narrative location of didactics in the ranks of scientific fields and disciplines. Specifically, the author proposes to look at a selected fragment of the scientific discourse from the perspective of linguistic semantics, which, through linguistic collocations, induces a specific understanding, and thus also the practice (social praxeological function) of didactics as an educational process and as an autonomous (against pedagogy) area of scientific cognition. Thus, in this process of fluid (discursively) understanding, the eponymous movement of the subjectivity of didactics takes place, determining – in the social perspective – its primary functions in academic education, and in the linguistic perspective – a position in scientific narratives about it. The author concludes with a recommendation to draw attention to the social consequences of the discursive “moves between the stage and the foyer” of the theatre that is the academy, in the context of the drift of specific discourses related to education in fields of power that are not only symbolic.

Key words

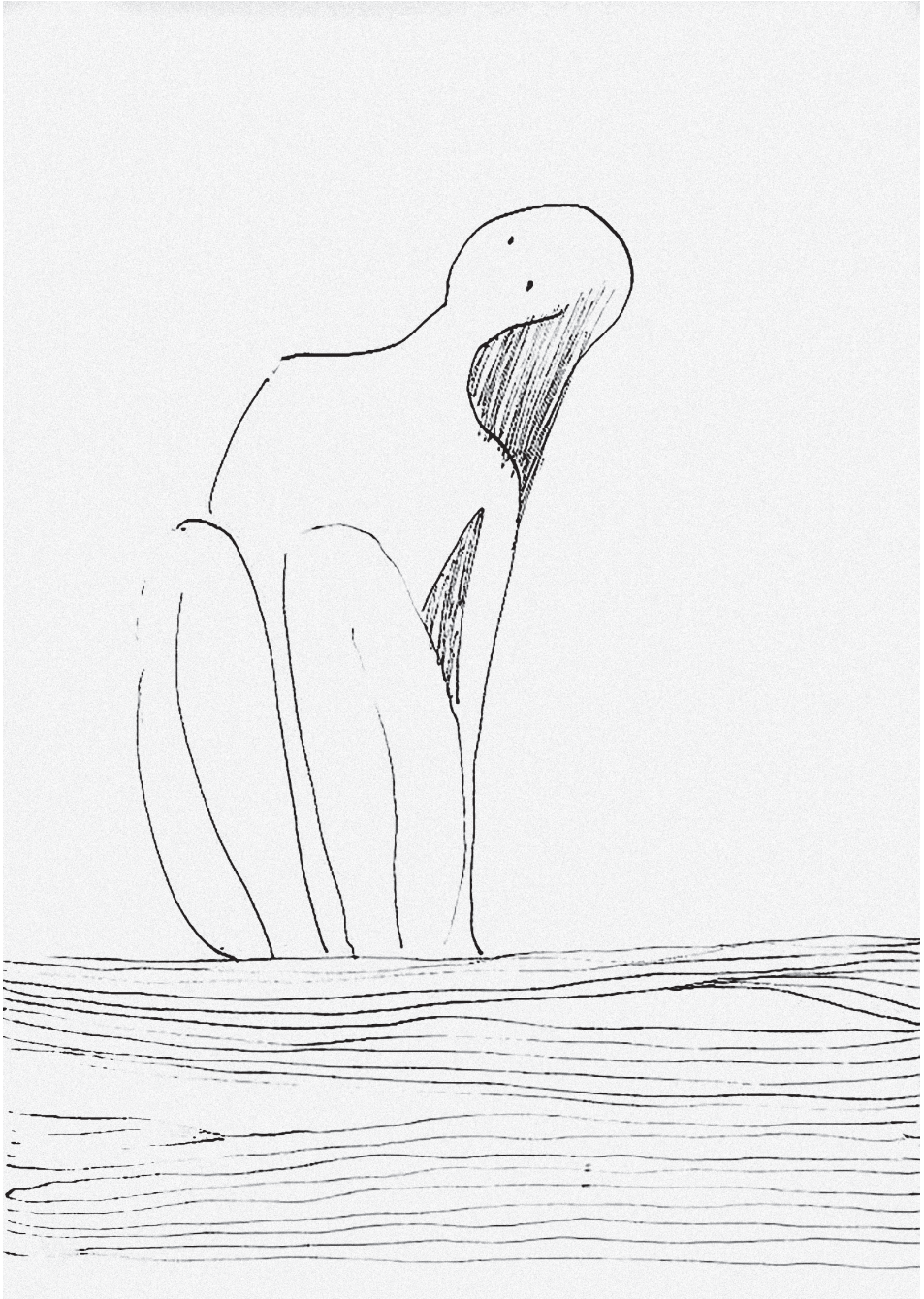
subjectivity of didactics, shifts of identity, didactics, linguistic semantics, discourse, semantic drift



game vetao de Valeri

1040
30.07.77

Edukacyjne studia kulturowe



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

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.08>

„Tak naprawdę to zima wykończyła rząd Gierka” – narracje klimatyczne dwóch pokoleń kobiet

Celem artykułu jest analiza narracji klimatycznych kobiet reprezentujących pokolenia osiemdziesięciolatek i piętnastolatek. Kategoria narracji klimatycznych dwóch pokoleń kobiet została przywołana jako propozycja analiz kryzysu klimatycznego w perspektywie świata życia.

Wydaje się, że istotną kwestią pedagogiczną jest wiedza – to, co ludzie wiedzą o zmianach klimatu i konsekwencjach tej zmiany. Jednak omawiany projekt empiryczny został osadzony w paradygmacie emocjonalizacji zmian klimatu, który stawia – w moim przekonaniu – istotniejsze pytania o to, co ludzie czują w związku ze zmianami doświadczanymi w świecie własnego życia.

Omawiany projekt empiryczny wpisuje się w dyskusję o tym, jak badać, opisywać, interpretować zjawiska klimatyczne w perspektywie pedagogicznej: czy kwestie kryzysu klimatycznego ujmować jako problem wiedzy i wynikającej z niej konieczności uwrażliwiania na ochronę klimatu, czy raczej sięgać do świata życia i oddolnych praktyk troski o relacje łączące ludzi ze światem.

Dokonane wybory teoretyczne nie są wolne od słabości. Paradygmat emocjonalizacji, w którym osadzone zostały narracje klimatyczne uczestniczek badania, nie jest zapisem historii zmian klimatu, ale relacją biograficzną, której życie spleta się z pogodą i klimatem.

Pogoda i klimat nie są zatem rozpatrywane jako zjawiska fizyczne, stany atmosfery, ale jako aspekty współtworzące świat życia. Pogoda jest rozumiana jako jeden z istotnych czynników tworzących fundament doświadczeń społecznych, takich jak zmiana, porządek, normalność i przewidywalność (Szejnkowski 2004). Pogoda tworzy fundament doświadczania zmian i czyni ze zmian oczywisty element świata życia. Powiązanie składników pogody w powtarzające się wzory tworzy fundament doświadczeń porządku – zmiany pogody nie są chaotyczne, bezkierunkowe

i nieprzejrzyste. Zmiany te mają sens w ramach większych całości i jako takie tworzą poczucie normalnego przebiegu pogody w danej porze roku. Dzięki uporządkowanym wzorom pogody jesteśmy w stanie rozpoznawać pory roku w strefie klimatycznej i miejscu, w którym żyjemy. Z kolei z pojęciem klimatu wiąże się doświadczenie przewidywalności świata życia – idei odtwarzania uregulowanych cykli zmian w pewnym porządku i harmonii.

Kryzys klimatyczny w perspektywie pokoleniowej

Kryzys klimatyczny jest przedstawiany jako kwestia pokoleniowa – istotna oś pokoleniowego konfliktu. Młodsze i starsze pokolenia dzieli – rzekomo – oś sporu kulturowego i politycznego. Młode pokolenie jest opisywane w literaturze przedmiotu jako uwrażliwione na kwestie klimatyczne i świadome praw do posiadania przyszłości, natomiast pokolenia starsze – zazwyczaj jako pokolenie bierne wobec tego problemu lub wręcz negujące jego polityczną i społeczną doniosłość (Boykoff, Raian 2007).

W badaniach pedagogicznych najdokładniej opisany jest stan wiedzy dzieci i młodzieży na temat kwestii środowiskowych (Daniel, Stanisstreet, Boyes 2004; Lee, Bernett 2020; Morote, Hernández 2022). Stosunkowo dobrze opisana jest też kwestia dziecięcego i młodzieżowego aktywizmu klimatycznego (Kowalik-Olubińska 2020; 2021; Ojala 2013). Analizowana jest ponadto rola szkoły w kształtowaniu wiedzy dzieci i młodzieży na temat zmian klimatu, przyczyn i skutków globalnego ocieplenia, osłabiania wpływu katastroficznych dyskursów medialnych na kondycję psychiczną najmłodszego pokolenia (Monroe et al. 2017).

Badania problematyki klimatycznej z udziałem dorosłych pojawiają się w kilku perspektywach. Najczęściej badania dokumentują postawy negacjonizmu klimatycznego polityków, dorosłych broniących konsumpcyjnego (wysokoenergetycznego) stylu życia w bogatych społeczeństwach zachodnich, postawy obojętności lub wrogości manifestowanych przez społeczności związane z przemysłem ropy naftowej, postawy ironii wobec obserwowanych zmian klimatycznych (Doherty, Clayton 2011). Analizy postaw wychowawczych (rodzicielskich, nauczycielskich) w związku z kryzysem zdrowia psychicznego najmłodszego pokolenia spowodowanym niepewną sytuacją klimatyczną również stawiają w centrum dorosłych (Cunsolo, Ellis 2018; Sanson, Burke, Hoorn van 2018; Baker, Clayton, Bragg 2020).

Z zarysowanej kompozycji pola badawczego wynika, że zainteresowanie dorosłością w perspektywie kryzysu klimatycznego ma związek z kluczową pozycją osób dorosłych jako decydentów, profesjonalistów, badaczy, twórców wiedzy, wychowawców, doradców lub terapeutów.

Omawiany projekt dotyczy dwóch grup pokoleniowych, które nie wpisują się w zidentyfikowane trendy badawcze. Najstarsze uczestniczki badania nie pełnią

kluczowych funkcji – nie są wpływowe społecznie ani politycznie w związku z kryzysem klimatycznym. Z kolei nastoletnie uczestniczki badania nie reprezentują postaw aktywistycznych i nie są działaczkami ruchów klimatycznych.

Paradygmat emocjonalizacji zmian kryzysu klimatycznego

Problematyka środowiskowa i klimatyczna nie jest nowym tematem badawczym w naukach społecznych. Intensyfikacja badań tego typu nastąpiła po roku 2000: badania dotyczyły percepcji kryzysu klimatycznego przez społeczeństwa, problemu wiedzy na temat przyczyn i potencjalnych skutków globalnego ocieplenia, wytwarzania medialnych reprezentacji kryzysu klimatycznego, ideologizacji kryzysu klimatycznego, negacjonizmu klimatycznego (Macnaghten, Urry 2005; Bińczyk 2018). W kolejnych latach XXI wieku w badaniach pojawiła się problematyka emocji klimatycznych jako reakcji społeczeństw na kryzys spowodowany globalnym ociepleniem. Początkowo analizowano jedynie lęk klimatyczny (Neckel, Hasenfratz 2021). Z czasem badania podejmowane przez psychologów zmian klimatu objęły złożone emocje: gniew, bezsilność, apatię, rozpacz. Zaczęto badać adaptacyjne reakcje emocjonalne i patologiczne emocje związane z kryzysem klimatycznym (Gulla, Tucholska, Ziernicka-Wojtaszek 2020; Gawrych 2021). Paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych był wykorzystywany głównie w badaniach aktywizmu klimatycznego nastolatków i młodzieży, choć pojawił się też w analizach afektywnych wymiarów badań naukowych poświęconych problematyce globalnego ocieplenia (McMichael 2014; Clayton 2018; Wu, Snell, Samji 2020).

Kamieniem milowym w rozwoju paradygmatu emocjonalizacji kryzysu klimatycznego były badania Glenna Albrechta nad solastalgia – złożonymi stanami emocjonalnymi, które można w pewnym uproszczeniu nazwać smutkiem klimatycznym. Solastalgia została zdefiniowana jako tęsknota za miejscem życia – zadomowieniem. Dom oznacza „moje miejsce na Ziemi”, w czym wyraża się przywiązanie człowieka do środowiska, związek z przyrodą, przynależność ludzi do określonego „kawałka świata”. Solastalgia, zdaniem autora, ujawnia się w postaci głębokiego stresu i cierpienia grup lub jednostek na skutek zmian środowiskowych w otoczeniu, w którym żyją. Ludzie cierpią z powodu przesiedleń, procesów gentryfikacji, wojen, katastrof ekologicznych. W ich narracjach można dostrzec nie tylko smutek w związku ze stratami materialnymi – dobytkiem i domem, stratą najbliższych osób, ale też smutek i tęsknotę za określonym miejscem – za przyrodą, klimatem i krajobrazem (Albrecht 2007).

Metodologiczna rama badań własnych

Omawiane badania są fragmentem projektu poświęconego problematyce zmian klimatycznych analizowanych w perspektywach genderowej i pokoleniowej. Głównym zamierzeniem w części projektu omawianego w tym artykule jest rekonstrukcja obrazu zmian klimatycznych z trzydziestu pięciu narracji najstarszej grupy pokoleniowej (kobiet w wieku 75–87 lat) oraz najmłodszej grupy (dziewcząt w wieku 14–16 lat). Badania empiryczne zostały przeprowadzone w grudniu 2019 roku i styczniu 2020 roku oraz w grudniu 2022 roku i styczniu 2023 roku.

Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań:

Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych?

Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu?

W planowaniu procedury badawczej istotne było to, by nie konfrontować uczestniczek badań z pytaniami o zmiany klimatu, kryzys klimatyczny lub globalne ocieplenie, by nie uwypuklać problemu zmian jako kwestii, wokół której powinna zostać skonstruowana ich narracja (Silverman 2016). Sformułowano jedno pytanie o to, jak uczestniczki badań pamiętają zimę z czasów własnego dzieciństwa, nie precyzując jego ram czasowych. Kolejne pytania miały charakter dopełniający, konkretyzujący lub pogłębiający narracje. Pytanie inicjujące rozmowę było na tyle ogólne, że uczestniczki badań mogły samodzielnie ustalić zakres, ramy odpowiedzi, długość wypowiedzi czy liczby zdarzeń, które uznały za istotne z punktu widzenia konstruowanej narracji.

Materiał empiryczny był gromadzony w postaci rejestrowanego wywiadu narracyjnego (Nowak-Dziemianowicz 2006), którego treść podlegała transkrypcji. Zgromadzone transkrypcje zostały zanonimizowane – zostały usunięte informacje, które mogłyby przyczynić się do rozpoznania osób, miejsc lub instytucji.

W konstrukcji próby została wykorzystana technika kuli śnieżnej, dzięki której uzyskano duży stopień zróżnicowania doświadczeń społecznych: w badaniach uczestniczyły kobiety z dużych, małych miast i ze wsi, kobiety o wysokim, przeciętnym i niskim statusie materialnym, kobiety z wykształceniem wyższym, średnim, zawodowym i podstawowym.

Procedura badawcza została przeprowadzona częściowo kolektywnie – w procesie gromadzenia danych empirycznych i ich transkrypcji uczestniczyli studenci i studentki Instytutu Pedagogiki w Gdańsku.

W procesie analizy materiału empirycznego istotne były dyspozycje, które zostały sformułowane w postaci następujących pytań:

Czy w narracjach klimatycznych obecne są elementy definicyjne: granice czasowe, specyfika, cechy szczególne zjawisk pogodowych zimy z czasów dzieciństwa uczestniczek badania?

Jakie znaczenia są nadawane opisywanym zjawiskom pogodowym?

Jakie kategorie opisu zjawisk pogodowych pojawiają się w narracjach?

Czy w narracjach obecne są elementy wartościowania, porównywania i ocen związanych ze zjawiskami pogodowymi w przeszłości i teraźniejszości?

Fragmety narracji kobiet są opatrzone oznaczeniem wskazującym przynależność do grupy pokoleniowej (np. p. 80 – pokolenie kobiet osiemdziesięcioletnich, p. 15 – pokolenie piętnastolatek) oraz numer wywiadu, z którego zaczerpnięty został fragment narracji. W analizach przywoływane są też oryginalne kategorie, do których odwoływały się uczestniczki badań. Kategorie te jako elementy analizy są oznaczone znakiem cudzysłowu.

„Prawdziwej zimy już nie ma” – przestrzeń wynikowa

Narracje uczestniczek badań zostały przeanalizowane z punktu widzenia wyłaniających się obrazów świata życia z przeszłości (pokolenie osiemdziesięcioletnich) oraz teraźniejszości (pokolenie nastolatek). Punktem wyjścia wszystkich narracji, niezależnie od grupy pokoleniowej, są stwierdzenia dotyczące zmian klimatu, mimo że treść pytań nie dotyczyła problemu kryzysu klimatycznego. Zgromadzone narracje w ramach grupy pokoleniowej cechuje duży stopień spójności – grupa starsza odniosła się do opisów „prawdziwej zimy”, której obecnie już nie ma, natomiast grupa nastolatek – do opisu strat klimatycznych, które wpisują się we współczesną „namiastkę zimy”.

Z narracji kobiet ze starszej grupy pokoleniowej wynika, że zima była bardzo długą („najdłuższą”) porą roku w Polsce. Tę obserwację starsze kobiety odnoszą do teraźniejszości, w której zima – o ile w ogóle występuje – trwa bardzo krótko. Stwierdzenia o zimie jako „bardzo długiej” porze roku i zimie trwającej „kilka dni” są efektem doświadczenia klimatycznego, które konstruowane jest niezależnie od prawdy kalendarza¹, zgodnie z którym pory roku w naszej strefie klimatycznej trwają trzy miesiące.

Kobiety ze starszej grupy pokoleniowej zwróciły uwagę na wyraźne granice, które oddzielały tę porę roku od pozostałych. Przeciwstawiały sytuację klimatyczną własnego dzieciństwa teraźniejszości, w której granice pór roku ulegają „zatarciu”, „nie ma właściwie pór roku”, pojawiły się „nowe pory roku – przedłużona jesień”, „ani jesień, ani zima”. W związku z tym starsze kobiety mają poczucie klimatycznej dezorientacji:

Nie wiem, w jakiej porze żyjemy (p. 80, w. 12).

¹ Zima astronomiczna, zima kalendarzowa, zima meteorologiczna nie są tożsamymi pojęciami. Poszczególne typy zimy łączy czas ich trwania: około 3 miesiące.

Istotną kategorią pojawiającą się w narracjach tej grupy pokoleniowej jest kategoria „prawdziwej zimy”, co ilustruje przykładowy fragment narracji:

Żeby uznać, że jest prawdziwa zima, to musiałyby być przynajmniej te 20 stopni mrozu i dużo śniegu – przynajmniej na metr, na dwa metry. To by jeszcze przypominało zimę. Musi być duża zawierucha i burza śnieżna (p. 80, w. 9).

Początek „prawdziwej zimy” jest, zdaniem kobiet, związany z ważnymi wydarzeniami w roku liturgicznym (periodyzacja pór roku jest osadzona w porządku religijnym). Starsze kobiety odniosły się albo do 1 listopada (Wszystkich Świętych) albo przełomu listopada i grudnia (początek Adwentu). Święta Bożego Narodzenia były czasem „białej zimy”, „zimy w pełni”. Natomiast miesiące styczeń i luty były okresem „srogiej zimy”. Miesiące marzec i kwiecień były przywoływane jedynie w kontekście długiego trwania zimy i nie wiązały się z żadnymi specyficznymi kategoriami opisu w zgromadzonych narracjach:

Początkiem zimy było zawsze święto zmarłych. Wyciągało się wełniane swetry, kożuchy, ciepłe buty, żeby nie przemarznąć na cmentarzu. Przeważnie był śnieg, No i było zawsze bardzo zimno (p. 80, w. 31).

Zima trwała od listopada nawet czasami do kwietnia. A teraz? Jest grudzień i co jest? Wiosna jest. Kwiaty kwitną u sąsiadów (p. 80, w. 10).

Zima zaczynała się w listopadzie, kończyła się w kwietniu. Było zawsze białe i mroźno. Często już była na Wszystkich Świętych. Był śnieg. Nie zdarzyło się w trakcie całego mojego dzieciństwa, żeby zima była bez śniegu. Święta Bożego Narodzenia i Nowy Rok zawsze były białe (p. 80, w. 2).

Do innego początku zimy prowadzą wskazania w następujących fragmentach narracji starszych kobiet:

Wtedy to była zima od grudnia do samego marca, aż nawet jeszcze w kwietniu nieraz była zima. Chodziliśmy do kościoła na Wielkanoc, a jeszcze był śnieg albo taki mróz. Całkiem inne były te zimy (p. 80, w. 22).

Zima zawsze zaczynała się w Adwent (p. 80, w. 1).

W narracjach starszych kobiet podkreślona została partykuła uwydatniająca – zawsze. Jej rolę w narracjach jest podkreślenie idei porządku w przyrodzie oraz przewidywalności klimatycznej. Idee te są przeciwstawiane aktualnemu chaosowi i nieprzejrzystości.

Z narracji nastolatek wynika, że zima jest w zasadzie krótkotrwałym zimowym epizodem – jest kalendarzową porą roku, która nie jest ugruntowana w odpowiadających jej zjawiskach pogodowych:

Zimy właściwie nie ma. Klimat się zmienia i wszystko się zmienia (p. 15, w. 30).

Wszystko się skomplikowało, pomieszało. Dziś nie ma lata ani prawdziwej zimy (p. 15, w. 22).

Nie znam zimy jako pory roku, bo dziś zima to taka przedłużona zimniejsza jesień. Zima trwa kilka dni (p. 15, w. 3).

Narracje nastolatek wskazują na doświadczenie straty klimatycznej – nie określają początku ani końca zimy, jedynym „zimowym” wydarzeniem, do którego się odnoszą, są święta Bożego Narodzenia. Nastolatki opisują różnicę warunków klimatycznych, które znają z międzygeneracyjnego przekazu (rodziny fotografii, opowiadań, filmów) lub przekazu szkolnego, opisują ją w kontekście świata życia charakteryzowanego jako brzydki, nudny, nieatrakcyjny i przygnębiający:

Nie podoba mi się zima. Wszędzie jest mokro, szaro, brudno i ślisko. Ten śnieg, co nie zdąży się stopić, robi się szary i zmienia się w błoto, od którego buty robią się brudne. Samochody przejeżdżając ulicą chlapią tym błotem i wszystkich denerwują. Wszędzie jest wysypywany mokry piasek albo sól, a i tak jest ślisko i można się przewrócić na pasach na jezdni lub na schodach (p. 15, w. 19).

Zimy właściwie nie ma, bo nie ma śniegu. A jak jest, to zaraz topnieje lub pada z deszczem. Ostatnio spadły cztery centymetry śniegu, ale jak byłam na wyjeździe [w górach], to było tam około dziesięciu centymetrów. Nie podoba mi się zima w moim mieście, bo nie ma górskich zjeżdżania, a jak już są, to siedzi tam pełno pijaków i śmierdzi tam piwem. Jest też tam dużo śmieci na górkach, puszek i butelki po piwie (p. 15, w. 29).

Nie podoba mi się zima w mojej wsi, ponieważ nie ma śniegu, wszędzie jest błoto, pada deszcz oraz wieje silny wiatr. Słońce nie wychodzi zza chmur i jest ponuro. Według mnie to nie zima lecz jesień. Nie można pojeździć na sankach, ulepić bałwana. Nie ma za bardzo co robić. Inaczej, gdyby był śnieg. Wtedy na pewno można by było wyjść na dwór (w. 15, w. 32).

Ze zgromadzonego materiału empirycznego można zrekonstruować różnice trwania kalendarzowej zimy oraz zimy opisywanej w narracjach starszych i młodszych uczestniczek badań.

Miesiąc	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Zima kalendarzowa												
Zima w narracjach starszych kobiet												
Zima w narracjach nastolatek												

Diagram 1. Trwanie zimy kalendarzowej i zapamiętanej przez kobiety

Źródło: opracowanie własne.

Z narracji starszych kobiet wynika, że w połowie XX wieku zima trwała dłużej niż trzy miesiące zimy kalendarzowej, astronomicznej i meteorologicznej. Zima trwała minimalnie cztery miesiące (od grudnia do marca), a maksymalnie pięć i pół

miesiąca w roku (od listopada do kwietnia). Z kolei z narracji nastolatek wynika, że zima pojawia się epizodycznie w grudniu.

Znaczenia nadawane zimie przez starsze pokolenie kobiet

Istotnym wymiarem rekonstrukcji obrazu świata życia są znaczenia nadawane zimie. Znaczenia te wyłaniają się jedynie w narracjach starszych kobiet. Kobiety wyjaśniały i uzasadniały, czym jest zima w strukturze pór roku, jakie są funkcje zimy jako pory roku, jak jej doświadczają w minionym stuleciu. Ustalenia te są ważne, ponieważ ukazują, jakie wymiary świata życia kobiet uległy zmianom lub erozji w związku z dostrzeganymi perturbacjami w normalnym przebiegu pór roku. Z narracji kobiet zostały zrekonstruowane cztery zróżnicowane koncepcje zimy, z których trzy są reprezentowane w całym materiale badawczym, a jedna ujawnia się marginalnie.

Zima jako piękno

Koncepcja ta jest tworzona z antropocentrycznej perspektywy. Zima była przedmiotem doświadczenia estetycznego uczestniczek badania. Zima dostarczała pozytywnych emocji płynących z przyjemności obcowania z pięknem: „białą”, „nieskazitelnością”, „bajkowością” i „magią”. W znaczeniu estetycznym zima jest opisywana jako wyjątkowa i niezwykła pora roku. Był to czas całkowitej przemiany dobrze znanego świata. Zima estetyzowała codzienność w sposób demokratyczny, oferując powszechny dostęp do namacalnego piękna w czystej postaci. Znaczenie to ilustrują fragmenty narracji:

Jak był śnieg no to było pięknie. Jak się jechało przez las, no to cudownie było. Ten śnieg na tych drzewach i to wszystko... to jest nie do opisanie, jak pięknie (p. 80, w. 1).

Wszędzie było białe, pięknie i bajkowo. Brakuje mi białego widoku za oknem (p. 80, w. 4).

A zimy to już były przepiękne, bo były, nie dość, że białe, to jakieś takie wesołe (p. 80, w. 2).

Ja lubiłam najbardziej jak drzewa były takie oszronione. Droga była takimi starymi jesionami obsadzona. Jesiony były i jak był mróz taki szadziaty, to te drzewa były takie, jakbyś je umalowała, takie białe, zaśnieżone. A ten śnieg był, aż się iskrzyło i jak szłaś aż ci tak chrupał. Ja to uwielbiałam (p. 80, w. 13).

Narracje nastolatek potwierdzają istotność tej kategorii, wskazując, że doświadczana starta klimatyczna wiąże się z brzydotą współczesnej zimy:

Zima jest łagodna i bardzo brzydka. Jest bardzo mało śniegu, praktycznie na Pomorzu zero śniegu. Temperatura maksymalnie do minus dwóch stopni Celsjusza (p. 15, w. 35).

Zima jako siła

Zima konceptualizowana jest z antropocentrycznej perspektywy jako silna i „sroga” pora roku. Zima była poważnym klimatycznym przeciwnikiem, z którym ludzie musieli się liczyć, którego należało traktować z powagą, a wręcz ze strachem:

Tamtejsze zimy były srogie, pomimo tego że każdy czekał, aby tylko ulepić bałwana, każdy z nas się jej bał (p. 80, w. 25).

Warto zwrócić uwagę, że istotą tej koncepcji jest podkreślanie nierozzerwalnego związku fizycznego i duchowego życia ludzkiego z przyrodą. Z narracji starszych kobiet wynika, że zima była siłą przekształcającą życie ludzi. Jako trudna, ale i przewidywalna pora roku wymuszała na ludziach przygotowanie się i zabezpieczenie przed chłodem:

Zabezpieczanie okien. U nas w piwnicy robiło się ze słomy wałki i zabezpieczali okna. Były takie zimy, że trzeba było to zrobić. Poza tym, zaopatrzenie w ubiory. Jak dzieci wyrosły to były problemy. A przede wszystkim rodzice przerabiali ubrania z tych starszych na tych młodszych, bo nie było pieniędzy. To były ciężkie czasy. Teraz się zapali w piecu i w całym domu jest ciepło. Kiedyś nie było w całym domu ciepło, tylko w kuchni, bo tam się paliło (p. 80, w. 17).

W pamięci starszych kobiet utrwaliły się utrudnienia w funkcjonowaniu szkół, trudności komunikacyjne itp. Zima stanowiła poważne utrudnienie w codziennym funkcjonowaniu ludzi. Do wspomnień dzieciństwa należą też przerwy w pracy szkół spowodowane awariami, których przyczyną były bardzo niskie temperatury:

Była zima, w której było tyle śniegu, że chleb był dowożony saniami od szosy głównej, nie dało się dotrzeć do sklepu. Żeby napoić zwierzęta trzeba było podgrzewać wodę, ponieważ po waniu do koryta zamarzała, żeby napoić ptaki również. Wykopywało się tunele na podwórku, aby dotrzeć do gospodarczych budynków. Zaspy były ogromne. Ciężko mi się obecnie przyzwyczaić do zimy bez śniegu (p. 80, w. 31).

Zaspy bywały takie, że równały się dachom budynków. Bywały mrozy -30 stopni, siedziało się przy piecu kaflowym, bo nie było ogrzewania. Nie jeździły autobusy, dzieci musiały same dotrzeć, ewentualnie rodzice wozili dzieci saniami konnymi. Jeździło się na łyżwach, nartach po zamrożonych rozlewiskach. Szkoły przy takich wysokich mrozach były zamykane. Dzieci mogły bawić się na dworze, lepiły bałwany. To sprawiało wiele radości. Nikomu nie przeszkadzało, że zima była taka sroga. Nikt wtedy nie wyobrażał sobie takiej zimy jak obecnie (p. 80, w. 23).

Istotą wspomnień zimy z połowy ubiegłego stulecia są zapamiętane odczucia cielesne: niemożność swobodnego oddychania podczas zamieci śnieżnej, przenikliwie zimno szczypiące w ręce, ubrania krępujące ruchy, ograniczone możliwości poruszania się – brnięcie w zaspach:

Przyszły takie śnieżycy, taki wiatr, że wszystko zawiało. Pamiętam, jak tak walił śnieg prawie, a ja musiałam iść i nie mogłam złapać oddechu (p. 80, w. 16).

Zimno przeszywało każdy możliwy zakamarek ciała, nawet jeżeli wystawał nam tylko nosek spod całej opatulonej reszty. Lecz nie ma się co dziwić, temperatura w moich czasach dzieciństwa dochodziła nawet do 25 na minusie! Aż do teraz na samą myśl przechodzą mnie dreszcze! (p. 80, w. 5).

Jak miałam dziesięć, jedenaście lat, tak jak pamiętam, no to były mrozy straszne. Ale to fajnie było. Marzły nogi, szczypały ręce (p. 80, w. 9).

Zima z połowy ubiegłego stulecia z punktu widzenia dziecka była czasem pełnym możliwości działania, czasem radosnym, upływającym na niebezpiecznych eksploracjach i zabawach w zaspach śnieżnych lub na zamrzniętych taflach jezior. Kobiety zdawały sobie sprawę, że niektóre aktywności z punktu widzenia aktualnych standardów bezpiecznej zabawy mogą wydawać się bardzo kontrowersyjne. Zwracały jednak uwagę na zdrowotne korzyści wynikające z przebywania dzieci na dworze przy ujemnych temperaturach. Zima była więc siłą przyrody hartującą siłę dziecięcego organizmu:

W pobliżu szkoły robiono lodowisko, tak że kto umiał to jeździł na łyżwach. Odważni jeździli po zamrzniętych jeziorach (p. 80, w. 4).

Było tyle śniegu, że prawie do pasa sięgał. Chodziło się takimi specjalnymi korytarzami, ale dla nas dzieciaków to była niesamowita frajda. Były górki i można było zjeżdżać na sankach. Zabawa była do nocy. Dzieci nie bały się nawet jeżeli były bez rodziców (p. 80, w. 9).

Kiedyś przede wszystkim mieliśmy też więcej odporności. Potrafiliśmy pół dnia przebywać na podwórku, na mrozie, ganiać się w śniegu. A jakby teraz wypuścić dziecko na pół dnia z niedopiętą kurtką, bez szalika czy czapki, to zaraz byłoby chore. I by się skończyło na antybiotykach albo innych lekach (p. 80, w. 5).

Nastolatki odnoszą się pośrednio do tej koncepcji zimy, wskazując, że jej uciążliwość jest niewielka – zima straciła moc przekształcania ludzkiego życia. Wymaga jedynie niewielkich dostosowań:

Plusem jest to, że nie jest ślisko na drodze, nie spóźnia się autobus, jestem na czas w szkole. Nie marznę również czekając na autobus. Podoba mi się tylko pod tym względem, że nie muszę się aż tak grubo ubierać. Babcia chyba na zimę zamraża owoce. Bo mamy działkę i jak jest dużo tych truskawek czy innych borówek, to babcia połowę zabiera i zamraża, by one były na potem, że niby na zimę. Chociaż nie wiem. Może po to, by nie łączyć potem do sklepu. Jak jest zima i jest tak szaro, to mniej się chce coś robić. Tak mi się wydaje (p. 15, w. 30).

Od babci wiem, że kiedyś trzeba było przygotować się do zimy. Dziś przygotowujemy się do świąt, nie do zimy – kupujemy choinkę, ozdoby i oczywiście prezenty (p. 15, w. 24).

Zima nie jest już ciężka, jest wręcz łagodna i ludzie nie muszą się przygotowywać tak jak było to kiedyś. Nie muszą kupować grubych kurtek, ubrań, szczelnić okien, ponieważ pogoda wygląda mniej więcej tak jak jesienią i wiosną. Jedynym domownikiem, który przygotowuje się do zimy jest mój pies. Ma grubszą sierść (p. 15, w. 21).

Tata przygotowuje samochód na zimę, bo musi zmienić opony na zimowe z letnich i zmienia płyn do spryskiwaczy, z letniego na zimowy, żeby nie zamarzał. Ogólnie już letnie ubrania się chowa do szafy. Trzeba się cieplej ubierać, bo jak jest trochę zimniej to możemy się przeziębnić (p. 15, w. 16).

Zima jako ochrona

Koncepcja ta została sformułowana przez starsze kobiety z częściowo deantropocentrycznej perspektywy. Uczestniczki reprezentujące starsze pokolenie zwróciły uwagę na korzyści przyrodnicze wynikające z mroźnych i śnieżnych zim. Zwracały uwagę na stan równowagi w przyrodzie, który jest obecnie zakłócony. W tej konceptualizacji zimy przyroda jest rozumiana przez starsze pokolenie kobiet jako żywy organizm, który po wykonanej pracy potrzebuje odpoczynku. Zima była więc rozumiana jako czas „przerwy” i „snu” w przyrodzie, które są niezbędne dla zachowania prawidłowego rytmu odtwarzania się przyrody. Ochronne działanie zim polegało – zdaniem starszych kobiet – na specyficznym porządkowaniu przyrody, głównie przez mechanizmy uśmiercania („wymrażania”, „zabijania”) nadmiaru organizmów zbędnych, obciążających ludzi i przyrodę:

Ziemia odpoczywa pod śniegiem, ziemia potrzebuje tej wody ze śniegu i przez śnieg też ginie różnego rodzaju robactwo, ślimaki i to wszystko, co nam doskwiera latem (p. 80, w. 13).

Beneficjentem ochronnego działania zimy byli też ludzie. Przewidywalny i uporządkowany klimat – śnieżna, mroźna i długa zima – był korzystny z punktu widzenia zdrowia ludzi i zapewniania im bezpieczeństwa żywnościowego. Korzyści zdrowotne odnosiły się nie tyle do dobroczynnego działania niskich temperatur na ludzki organizm, ile uśmiercania potencjalnych zagrożeń: „wirusów”, „bakterii” i „szkodników”:

Wymarzały wszelkiego rodzaju szkodniki typu kleszcze, komary, co było bardzo dobre między innymi dla upraw (p. 80, w. 19).

Temperatury poniżej zera są konieczne dla wymrażania na przykład wirusów i złych bakterii (p. 80, w. 23).

Narracje nastolatków nie zawierają odniesień do tej koncepcji.

Zima jako siła zawłaszczana ideologicznie

Ostatnią koncepcją marginalnie reprezentowaną w narracjach starszych kobiet jest przywołanie obrazu zimy jako siły zawłaszczanej ideologicznie i politycznie. Zima w komunistycznej propagandzie w Polsce była przedstawiana jako siła wroga człowiekowi, która powoduje szkody w rolnictwie i gospodarce. Kobiety zdawały sobie sprawę z manipulacji władz PRL wypaczającej prawdziwą istotę tej pory roku:

Jak [komuniści] nie dali rady, to zwalili na zimę. Ale to nie była najostrejsza zima. Najbardziej ostra zima to była właśnie wtedy z sześćdziesiątego drugiego na sześćdziesiąty trzeci rok. To była naprawdę zima ostra. A potem w siedemdziesiątym czwartym roku powiedzieli, że to była zima stulecia, bo to było usprawiedliwienie niewydolności gospodarczej (p. 80, w. 17).

Tak naprawdę zima wykończyła Gierka. Wtedy była zima stulecia. Cała Polska stanęła. I każdy się mógł przekonać na własnej skórze, że ten Gierkowy raj, to był pic na wodę (p. 80, w. 35).

Zima była też czasem podejmowanych przymusowo czynów społecznych, wykonywania prac użytecznych społecznie lub usuwania awarii w bardzo trudnych warunkach pogodowych:

Jak autobus ugrzązł, to musieli ludzie ze wsi przyjść. Był tak zwany podatek – szarwark to się nazywało. To był podatek, który w naturze trzeba było odpracować w zimie. Wszyscy rolnicy. Mieli tyle godzin do odpracowania. Jakoś 5 czy 10 dni w roku. W zimie, jak były zasypane drogi, no to ludzie szli 2–4 kilometry z łopatami, żeby odkopać autobus i pomóc mu wyjechać (p. 80, w. 8).

Narracje nastolatków nie odnoszą się do znaczeń zawartych w tej koncepcji.

Troska o innych, troska o siebie?

Wymiary smutku klimatycznego. Poszukiwanie rozwiązań

W narracjach starszych kobiet obecne są zabiegi kontrastowania przeszłości i terażniejszości: przeszłość była czasem normalności, uporządkowania i przewidywalności, terażniejszość zaś stanowi jej zaprzeczenie. Ta konstrukcja narracyjna umożliwia kobietom ujawnienie emocji związanych z dostrzegalnymi zmianami. Starsze kobiety są zaniepokojone zanikiem zimy jako pory roku:

Teraz już śniegu nie mamy. Śnieg to niedługo będzie atrakcją (p. 80, w. 3).

Dzisiaj brakuje mi śniegu i takiej prawdziwej zimy szczególnie na święta Bożego Narodzenia. Bez śniegu to już nie to samo, nie cieszy tak jak kiedyś (p. 80, w. 12).

Zima dziś to taka namiastka zimy, bo nie ma na naszych terenach takiej prawdziwej. Trwa krótko, zaczyna się późno. Nie ma tego uroku (p. 80, w. 9).

Z analiz narracji wynika, że powody niepokoju są różne – czasem jest to utrata określonej estetyki, czasem – pewnej wersji krajobrazu i emocji, które są z nim związane.

Niekiedy na tym etapie analiz pojawiają się odniesienia do emocji, które są ujawniane pośrednio i bezosobowo – w postaci kategorii opisu świata: „jest smutno”, „jest przykro”:

A teraz jest taka szarzyzna. Pada, pada, wieje... Człowiek się gorzej czuje przez to. Jest smutny albo ma depresję. Bardzo tęsknię za prawdziwą zimą (p. 80, w. 9).

Istotną konwencją narracyjną, do której odwołały się starsze kobiety jest kontrastowanie przeszłości i terażniejszości oraz porównywanie doświadczeń klimatycznych własnego dzieciństwa z doświadczeniami współczesnych dzieci, co ilustrują przykładowe fragmenty narracji:

A i teraz dzieci przeważnie w domu siedzą przed komputerami. Mają w komórkach też Internet i siedzą przy tym. A kiedyś było tak, że myśmy nie siedzieli, tylko były ciągłe zabawy na dworze, albo coś trzeba było robić. Teraz już nie ma dzieci bawiących się na dworze. Na śniegu to była zabawa! Wracaliśmy z czerwonymi nosami i zmarzniętymi nogami (p. 80, w. 4).

Dziś jest zdecydowanie gorzej dla dzieci, dla wnuków. Nie mogą w pełni korzystać z prawdziwej zimy, jeździć na sankach, na łyżwach na zamrzniętych stawach. Marzą mi się tamte czasy z mojego dzieciństwa. W tej chwili dzieci nie wiedzą, co to jest zabawa w takim dużym śniegu i tęgim mrozie (p. 80, w. 11).

Teraz jak idzie się na pasterkę, to jest błoto, deszcz pada. Dawniej jak się szło, to skrzypiał ci śnieg pod nogami. Ganialiśmy się, rzucali śnieżkami. Teraz to dzieci mogą się co najwyżej błotem rzucać (p. 80, w. 33).

W narracjach starszych kobiet współczesne dzieciństwo jest pozbawione doświadczeń „cieszenia się światem”, zabaw związanych z warunkami klimatycznymi specyficznymi dla zimy: opadami śniegu, ujemnymi temperaturami powietrza itp.

Posługiwanie się porównaniami i ocenami własnego dzieciństwa i dzieciństwa pokoleń wnuków i prawnuków przekonuje, że ofiarami zmian klimatycznych są współczesne dzieci. Stasze kobiety wspominają własne dzieciństwo jako zamknięty rozdział, do którego nie ma powrotu. Ich narracje zaświadczają, że porządek przewidywalnego świata rozpadł się, a wraz z nim określony zakres doświadczeń klimatycznych:

Każdy lubił zimę. Lubilo się to, co się miało, a każdy miał tyle samo. Ludzie mieli skromnie. Nie mieliśmy dużo, ale każdy miał dużo frajdy z zimy. Teraz jest na odwrót. Ludzie mają wszystko, tylko radości nie ma. No i zimy nie ma (p. 80, w. 9).

Starsze kobiety zdają sobie sprawę, że ich doświadczenia klimatyczne nie pojawiają się w biografjach wnuków i prawnuków („dzieci nie wiedzą”, „gorzej dla dzieci”, „dzieci nie znają” itp.). Uczestniczki badań wyrażają smutek, żal i współczucie wobec pokoleń dzieci, które zostały bezpowrotnie ograbione z wersji świata, którego one same mogły doświadczyć.

W narracjach wnuczek pojawiają się odniesienia do międzygeneracyjnego przekazu narracji klimatycznych, które są punktem odniesienia dla ich własnych „marzeń klimatycznych”:

Chciałabym mieć temperatury na dużym minusie, żeby odczuć tę zimę, ale niestety zima kręci się koło zera. No i do tego te pluchy! Teraz zapowiadają, że w Boże Narodzenie ma być dziesięć stopni. Zima nie jest już wyróżniającą się porą roku. Wygląda nijako, jak inne. Czasem lekko popada śnieżek. Ostatnio mama wpadła na pomysł, żeby na ferie pojechać w góry, bo tam mamy pewność,

że będzie zima – śnieżna i mroźna. Zima w mieście jest straszna. Śnieg jest rzadko lub wcale go nie ma. Jedyną atrakcją jest sztuczne lodowisko, gdzie utrzymywana jest temperatura dla lodu. Mam takie marzenie, żeby kiedyś spróbować jazdy na łyżwach po jeziorze. Mam nadzieję, że lód będzie kiedyś dość gruby i mi się uda. Moja mama mówiła, że ona zawsze z koleżankami jeździła na jeziorze, jak była w moim wieku (p. 15, w. 24).

Babcia często odpowiada o zimie, szczególnie w czasie świąt. Wiem, czym była zima stulecia i właśnie o takiej zimie marzę. Taką zimę chciałabym poczuć, tak jak ludzie w tamtych czasach (p. 15, w. 16).

Międzygeneracyjny przekaz narracji klimatycznych jest pomocny w konstruowaniu obrazu prawdziwej zimy jako atrakcji, której należy doświadczyć, nie zaś – jako specyfiki klimatycznej miejsca życia. Prawdopodobnie z tego względu w narracjach nastolatki pojawiają się projekty podróży „do zimy”:

Zima bez śniegu mi się nie podoba. Zima i święta bez śniegu nie są fajne. Ja bardzo lubię zimę mroź i śnieg. Byłabym w stanie się na zimę przeprowadzić w góry, bo zdecydowanie śnieg to mój ulubiony element zimy. Jak byłam w Finlandii, to pamiętam, że śniegu było po kolana (p. 15, w. 26).

Zima w narracjach młodszego pokolenia jest głównie krajobrazem dostępnym w określonych enklawach (np. w górach). Zima staje się dobrem klimatycznym, którym można się nacieszyć podczas krótkich zimowych wakacji. Nastolatki są przekonane, że zima nie jest „całkowicie stracona” – można jej doświadczyć w innych miejscach. Kategorie wyboru, mobilności (swobodne przemieszanie się), turystyki i konsumeryzmu wychodzą naprzeciw pragnieniom „doświadczenia zimy takiej, jak w dawnych czasach”. Nastolatki zdają się kierować formułą: „nie ma zimy w moim mieście, to kup sobie podróż do miejsca, w którym zima jest”. Przyglądają się zimowemu pejzażowi okiem turystek (Urry 2007) żądnych wrażeń i atrakcji. Perspektywa ta może prowadzić do powierzchownych ujęć problemu: „szkoda, że u nas nie jest tak ładnie, biało, bajkowo”. Przewidywalnie liberalne remedium na straty klimatyczne w miejscu życia może być jedną ze strategii adaptacji do zmian klimatu. Turystyka klimatyczna jako praktyka radzenia sobie ze stratami klimatycznymi może jednocześnie pogłębiać problem (nacisk na tanie podróżowanie, na przekształcanie nowych obszarów w obszary zagospodarowane turystycznie, nacisk na rozwój usług turystycznych, przekształcanie przyrody w atrakcję dostępną dla masowego odbiorcy itp.):

Zimą trzeba jechać w góry. Zresztą oni tam naśnieżają stoki, więc można bez przeszkód pojeździć na nartach. Ja uwielbiam narty. U nas w mieście jest tylko jedno lodowisko, ale rzadko tam chodzę (p. 15, w. 22).

Żyjemy w takich czasach, że podróżowanie jest tanie, więc naprawdę nie ma problemu. Wielbiciele zimy mogą pojechać do Norwegii, a ci, którzy wolą ciepłe klimaty – do Australii. Każdy może mieć to, co lubi (p. 15, w. 18).

Zakończenie

Zazwyczaj konkluzje badań poświęconych problematyce klimatu dotyczą nakreślenia pedagogicznej odpowiedzi: postulatów rzetelnej edukacji, budzenia krytycznej świadomości, przekazu wiedzy o przyczynach i skutkach globalnego ocieplenia, co ma być podstawą kształtowania postaw i wartości, takich jak empatia, odpowiedzialność za planetę i solidarność z osobami doświadczającymi skutków kryzysu klimatycznego. Celem edukacji klimatycznej byłoby więc kształtowanie wrażliwości na potrzeby planety oraz zdolności do skutecznego działania i podjęcia globalnego wyzwania, jakim jest kryzys klimatyczny.

W tak określonej perspektywie rodzi się wątpliwość dotycząca istoty postulowanych działań edukacyjnych: czy nie wpisują się one w projekt działań pozornych, które w żaden sposób nie przekładają się na podejmowanie przez ludzi globalnych wyzwań związanych z tym kryzysem. Inną wysoce dyskusyjną kwestią jest sprawczość ludzka: czy ludzie są w stanie zakwestionować procesy globalne, czy ekologicznie zreformowane style życia są w stanie skutecznie przekształcać sposoby wytwarzania i wykorzystywania energii, zakwestionować globalny kapitalizm, zmienić globalne sieci transportowe – przepływu towarów, ludzi i usług.

Narracje klimatyczne będące pochodną wiedzy z życia jawią się jako alternatywa wobec postulowanych działań edukacyjnych. Narracje klimatyczne są związane z biograficznym uczeniem się, wiedzą i troską jako praktykami rzeczywiście zachodzącymi w świecie życia. Narracje te wyrastają z lokalności i odnoszą się do ścisłych związków klimatu z życiem. Ich analizowanie jest pomocne w identyfikowaniu i opisywaniu skutków, które powoduje zmieniający się klimat w ludzkim życiu, zdrowiu, emocjach, aktywności zawodowej, życiu rodzinnym (Terry 2009; Walters 2018; Du Bray, Wutich, Larson 2019). Analiza narracji klimatycznych umożliwiła opisanie różnicowań związanych z płcią, etapem życia, poziomem zamożności, miejscem życia (Karlovic, Partick 2003), co jest istotne w perspektywie adaptacji do zmian klimatu oraz wzmacniania zdolności ludzi do radzenia sobie z przebiegiem i skutkami globalnego ocieplenia (Griswold 2017). Narracje te nie odnoszą się do logiki pozorów – konieczności wnoszenia wiedzy, ponieważ ta wiedza jest już obecna w życiowym doświadczeniu. Kobiety dostrzegają zmiany klimatyczne w świecie życia i są przekonane o niemożność ich zatrzymania czy przywrócenia stanu klimatycznej równowagi. W narracjach tych wskazane zostały możliwe środki zaradcze – logika dewzrostu. Narracje te dokumentują również krytyczną świadomość – żadne środki zaradcze nie zostaną podjęte.

Narracje klimatyczne wskazują, w jaki sposób ludzie godzą się z nieuchronnymi zmianami klimatycznymi i przystosowują się do nich, w jaki sposób akceptują straty klimatyczne, czego się obawiają, czego im żal, komu współczują, gdzie szukają pocieszenia lub nadziei.

Literatura

- Albrecht G., 2007, *Solastalgia: The distress caused by environmental change*, „Australasian Psychiatry”, vol. 15, doi:10.1080/10398560701701288.
- Baker C., Clayton S., Bragg E., 2020, *Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change*, „Environmental Education Research”, vol. 27.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boykoff M.T., Raian S.R., 2007, *Signals and noise. Mass-media coverage of climate change in the USA and the UK*, „EMBO Reports”, vol. 8 (3), doi: 10.1038/sj.embor.7400924.
- Clayton S., 2018, *Mental health risk and resilience among climate scientists*, „Nature Climate Change”, vol. 8.
- Cunsolo A., Ellis N.R., 2018, *Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss*, „Nature Climate Change”, vol. 8 (4).
- Daniel B., Stanistreet M., Boyes, E., 2004, *How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions*, „International Journal of Environmental Studies”, vol. 61 (2).
- Doherty T.J., Clayton, S., 2011, *The psychological impacts of global climate change*, „American Psychologist”, vol. 66 (4).
- Du Bray M., Wutich A., Larson K.L., 2019, *Anger and sadness: Gendered emotional responses to climate threats in four island nations*, „Cross-Cultural Research”, vol. 53 (1).
- Gawrych M., 2021, *Zmiany klimatu a zdrowie psychiczne. Przegląd aktualnej literatury*, „Psychiatria Polska”, nr 223.
- Griswold W., 2017, *Sustainability, eco justice and adult education*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, vol. 152.
- Gulla B., Tucholska K., Ziernicka-Wojtaszek A., 2020, *Psychologia kryzysu klimatycznego*, Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Karlovic L., Patrick K., 2003, *Environmental adult education: Women living the tensions*. „New Directions for Adult and Continuing Education”, vol. 99.
- Kowalik-Olubińska M., 2020, *Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1 (10).
- Kowalik-Olubińska M., 2021, „Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 53 (2), <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.12>.
- Lee K., Bernett J., 2020, *'Will polar bears melt?' A qualitative analysis of children's questions about climate change*, „Public Understanding of Science”, vol. 29 (8) <https://doi.org/10.1177/0963662520952999>.
- Macnaghten P., Urry J., 2005, *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, tłum. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- McMichael C., 2014, *Climate change and children: Health risks of abatement inaction, health gains from action*, „Children”, vol. 1.

- Monroe M.C., Plate R.R., Oxarart A., Bowers A., Chaves W.A., 2017, *Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research*, „Environmental Education Research”, vol. 25.
- Morote A.F., Hernández M., 2022, *What do school children know about climate change? A social sciences approach*, „Social Sciences”, vol. 11 (4), <https://doi.org/10.3390/socsci11040179>.
- Neckel S., Hasenfratz M., 2021, *Climate emotions and emotional climates: The emotional map of ecological crises and the blind spots on our sociological landscapes*, „Social Science Information”, vol. 60 (2), <https://doi.org/10.1177/0539018421996264>.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2006, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Ojala M., 2013, *Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change?*, „International Journal of Environmental and Science Education”, vol. 8 (1).
- Sanson A.V., Burke S.E., Hoorn van J., 2018, *Climate change: Implications for parents and parenting*, „Parenting”, vol. 18.
- Silverman D., 2016, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szwejkowski Z., 2004, *Pogoda, klimat, środowisko*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Terry G., 2009, *Climate change and gender justice*, Oxford: Oxfam.
- Urry J., 2007, *Spojrzenie turysty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walters S., 2018, *The drought is my teacher: Adult learning and education in times of climate crisis*, „Journal of Vocational, Adult, and Continuing Education and Training”, vol. 1.
- Wu J., Snell G., Samji H., 2020, *Climate anxiety in young people: A call to action*, „The Lancet Planetary Health”, vol. 4.

Streszczenie

Celem artykułu jest poddanie dyskusji wyników badań empirycznych poświęconych narracjom klimatycznym. W badaniach uczestniczyło 35 kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie (75–87 lat) oraz 35 dziewcząt reprezentujących pokolenie piętnastolatek. Zastosowana jakościowa procedura badawcza – wywiad – umożliwiła zebranie narracji. Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań: Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych? Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu? Ramą teoretyczną projektu jest paradygmat emocjonalizacji zmian klimatu. Wyniki badań obejmują zidentyfikowane znaczenia zimy jako pory roku, analizę wyłaniających się istotnych kategorii opisu oraz analizę emocji klimatycznych uczestniczek badania.

Słowa kluczowe

zima, narracje klimatyczne, zmiana klimatu, kobiety, pokolenie, Polska

Summary

„It was winter that finished Gierek’s government” – two generations of women’s climate narratives

The aim of the article is to discuss the results of empirical research on climate narratives. The research involved 35 women representing the oldest generation (75–87 years old) and 35 girls representing the generation of fifteen-year-olds. The qualitative research procedure used – interview, enabled the collection of narratives. The research problems included the following questions: What retrospective image of winter as a season emerges from the narratives of the participants of empirical research? What image of possible climate change emerges from the narratives of the women participating in the study? The theoretical framework of the project is the paradigm of emotionalization of climate change. The research results include the identified meanings of winter as a season, an analysis of the emerging significant description categories, and an analysis of the climatic emotions of the study participants.

Keywords

winter climate narratives, climate change, women, generation, Poland



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

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.09>

Komunikacja w szkołach *Pornlandu*. Wizerunki szkoły w mainstreamowym porno

Celem tekstu jest przedstawienie wyników jakościowych badań nad wizerunkami szkoły w pornografii głównego nurtu. Zatem zapraszam do szkół *Pornlandu* (Dines 2011). Jedną z podstawowych cech tej wyobrazeniowej krainy jest to, że w sposób eksplicytny ukazane są tam sceny zbliżenia seksualnego bądź czynności autoerotycznej. Nie inaczej dzieje się w szkołach *Pornlandu*. Sceny stosunków seksualnych stanowią najważniejszą w wymiarze ilościowym część filmów. To, co jawne i podane wprost, zdaje się – piszącemu te słowa – mniej interesujące niż to, w co te eksplicytne sceny seksu są fabularnie opakowane. Daleko bardziej interesujące – z punktu widzenia analizy kultury porno i szerszej kultury – są fabularne rozwiązania stanowiące wstęp do obrazowanego zbliżenia seksualnego. W wypadku pornografii, przedstawiającej motyw szkoły, to właśnie w fabularnej części filmów mamy do czynienia z rezerwuarem znaczeń, wartości i przedstawień wizualnych, składających się na obraz szkoły podzielany w dialektyczny sposób przez twórców, producentów i odbiorców pornografii. To fabularne sceny, a nie sceny zbliżenia, zawierają formy wiedzy o edukacji, dydaktyce, wychowaniu, rolach społecznych czy nauczycielskich powinnościach, a w końcu wiedzy o tym, jak podsystem szkolny funkcjonuje w systemie społecznym, systemie kultury i systemie językowym. Pojawia się tu domniemanie, że pornografia jest zwierciadłem społeczeństwa (Nijakowski 2007). Choć może w tych kontekstach pracować jeszcze inna metafora optyczna. Tomasz Sikora (2011: 9) pisze o pornografii w kulturze jako o „plamce ślepej”, która – choć pozostaje w samym centrum siatkówki – to pozbawiona jest fotoreceptorów. Pornografia zdaje się być jednocześnie w centrum kultury (Dines 2011), ale pozostaje niewidoczna, bo marginalizowana przez kulturę oficjalną.

W wypadku szkoły i w wypadku porno mamy do czynienia z praktykami znaczącymi w myśl teorii studiów kulturowych (Barker 2005: 8). Szkoła jako forma kultury

i porno jako forma kultury mają właściwą im swoistość (Barker 2005: 81), a więc fundamentalnie się od siebie różnią. Niemniej w tej części wspólnej, w której treści pornograficzne obejmują szkołę, musi występować jakieś – jak określa to Ludwik Wittgenstein (2000: 49–51) – „rodzinne podobieństwo”. Szkoła w imaginariu pornograficznym musi przypominać szkołę spoza tego imaginariu. Podobnie jak szkoła w Hogwarcie również wykazywać musi rodzinne podobieństwo wobec szkoły, aby ta gra językowa w ogóle zaistniała. Gra językowa wykazuje rodzinne podobieństwo do gier podobnie jak gra w społeczeństwo, którą rozgrywa się za pomocą posunięć językowych. Gra językowa w szkole jest szczególną odmianą gry językowej i gry w społeczeństwo, podobnie jak gra językowa w pornografii. Gra językowa w szkole w pornografii to tylko kolejne piętro praktyki językowej. Dyskurs edukacyjny w pornografii przedstawiającej szkołę stanowi materiał empiryczny dla powstania tego tekstu. I choć Gail Dines (2011: 11) dezawuuje wartość „pseudo-fabuły” (ang. *pseudo-plotlines*), to właśnie ta część materiału jest kluczowa, gdyż to tam znajdują się nawiązania kultury porno do szerszej kultury. Mówiąc inaczej, treści kulturowe przetworzone są przez kultury porno zgodnie ze specyfiką gatunku, do którego należy dzieło, a więc przetworzone są za pomocą tego, co w studiach nad pornografią określa się „wyobraźnią pornograficzną” (Smith, Liz, Addy 2022: 241). Treści w kulturach porno nie biorą się z niczego, a zagadnienie „szerszej kultury” (Labinski 2019: 102), wynikające ze społecznego konstruktywizmu (Setty 2022: 162), są wykorzystywane do osadzenia kultur porno w kontekście kulturowym. Innowacją, którą tu proponuję, jest postrzeganie relacji między kulturami szkoły i kulturami porno w kategoriach Wittgensteinowskiego rodzinnego podobieństwa.

Szkoła i pornografia są formami kultury, na które piszący te słowa spogląda w perspektywie pedagogicznych studiów kulturowych, czyli wielonurtowego podejścia, które ma swe początki w brytyjskiej szkole studiów kulturowych i amerykańskiej szkole pedagogiki krytycznej. Wobec czego w tekście bez specjalnego już objaśniania będą pojawiały się pojęcia składające się na intelektualny repertuar tej odmiany teorii społecznej. Myślę tu choćby o teorii ukrytego programu (Apple 1990; Kwieciński 1992), teorii oporu szkolnego (Willis 1981; McLaren 2015), polityce głosu (Szkudlarek 2009), uArzmiającej roli szkoły (Althusser 2006; Foucault 2009). Ten zbiór myśli, koncepcji i teorii zawiera wizje szkoły uwikłanej w materialną pracę na rzecz panującej ideologii.

Główna oś sporu w studiach nad pornografią

Studia nad pornografią mają charakter interdyscyplinarny (Attwood, Smith 2014: 3), a główne kryterium definicji ich tożsamości stanowi przedmiot badań, czyli pornografia. Trudno więc jest mówić o jakiejś metodologicznej czy teoretycznej spójności studiów nad pornografią. Pośród badaczy pornografii znajdują się przedstawiciele nauk humanistycznych, jak choćby literaturoznawstwa, filmoznawstwa lub historii

sztuki (m.in. McGlotten 2014; Pietrantonio 2020; Floyd 2023). Istotnym tematem *porn studies* są zagadnienia prawne (m.in. Johnson 2014; Thorneycroft 2020). Przede wszystkim jednak pośród badaczy zajmujących się pornografią są przedstawiciele nauk społecznych: socjologii (m.in. Barker 2018; Irvine 2018); psychologii (m.in. Barker 2014; Labinski 2019; Gómez, Pasikowski, Bruno 2022); a także pedagogiki (m.in. Noble 2014; Albury 2014; Marks 2018; Setty 2022). Dziedzina *porn studies* zdaje się w pełni realizować radykalny postulat interdyscyplinarności Rolanda Barthesa (1989: 72), zgodnie z którym nowy obiekt badawczy nie należy już do żadnej z dyscyplin naukowych.

Linda Williams (2014) metaforycznie opisuje *porn studies* jako „zachwaszczone pole”. Na to określenie składa się daleko idąca interdyscyplinarność, ale także spory metodologiczne i – przede wszystkim – ideologiczne. W tej chwili studia nad pornografią są w trakcie szybkiego procesu instytucjonalizacji w akademii, czego ważnym symptomem jest powołanie do życia w 2014 roku czasopisma zatytułowanego „Porn Studies”. Przejście od materiału obscenicznego empirycznego, jego potocznego oglądu, przez rozwój metodologii badawczej i uznanie instytucjonalne przez badaczki pornografii określone jest obrazowo jako przejście od przepychania rur do teorii dyskursu (ang. *from plumbing to narrative theory*) (Smith, Attwood 2014: 7).

Główne podziały teoretyczne w studiach nad pornografią pochodzą od zjawiska paniki moralnej wokół pornografii z końca lat 70. ubiegłego stulecia nazwanego *porn wars* lub *sex wars* (McNair 2014; Galbraith 2017; Oeming 2018). W tamtym okresie ugruntowały się silne podziały między badaczami, którzy zmuszeni zostali do zajęcia stanowiska antagonistycznego albo celebryckiego względem zjawiska pornografii bez możliwości zajęcia stanowiska pośredniego lub wyjścia poza tak nakreśloną linię podziału (Attwood, Smith 2014: 4). Tak więc do dyspozycji były stanowiska antypornograficzne albo propornograficzne oraz krytyczne wobec seksu albo pozytywne wobec seksu (Smith, Attwood 2014: 7; Attwood, Maina, Smith 2018: 1; Irvine 2018: 16). Choć stanowiska „anty-” charakterystyczne są dla feministycznego pojmowania pornografii jako epifenomenu strukturalnego seksizmu oraz kultury gwałtu (McNair 2014: 161–162), to – paradoksalnie – wyewoluowały z konserwatywnej etyki seksualnej purytanizmu, w której cielesność traktowana jest jako coś podejrzanego (Smith, Attwood 2014: 11). Stanowiska „pro-” zasadzają się natomiast na założeniu, że ludzka seksualność oraz prawo do jej ekspresji może mieć pozytywny wpływ na ludzkie życie, społeczeństwo i kulturę (Queen, Comella 2008: 278). Oba rodzaje stanowisk wobec pornografii zagrożone są błędem *petitio principii*, ale błąd antypornograficznego feminizmu jest ciekawszy.

Dobrym przykładem feministycznej badaczki, która prezentuje stanowisko antypornograficzne jest Gail Dines (Dines, Jensen, Russo 1997; Dines 2011), od której zresztą pochodzi tytułowy *Pornland*. Badaczka ta zaangażowana jest w ruch Stop Porn Culture, co od razu zdradza jej nastawienie do przedmiotu badawczego, a przy tym może wzbudzać wątpliwości wobec jej naukowej bezstronności. Z drugiej

strony znane są wielkie postaci nauk społecznych, jak choćby Karol Marks, który angażował się w walkę przeciwko kapitalizmowi, czy Frantz Fanon, który walczył przeciw kolonializmowi. Tu w ogóle pojawia się kwestia, czy nauki społeczne mogą nie być zaangażowane społecznie, a przynajmniej do wyczerpania się konfliktów społecznych, tak podważał możliwość neutralności Paulo Freire (Stańczyk 2012). Jednak problem z feministycznym stanowiskiem antypornograficznym jest nieco inny, gdyż taka postawa badawcza wyklucza bardziej subtelne interpretacje niż tylko sprowadzenie wyjaśnienia zjawiska pornografii do kultury gwałtu i seksizmu wprzęgniętego w późny kapitalizm. Doskonałym przykładem niemocy poznawczej tego stanowiska jest niemożliwość zrozumienia zjawiska pornografii feministycznej (Lust 2010; Libermann 2015), wobec czego część przedstawicieli i przedstawicielek *porn studies* proponuje, aby dawna „krytyczność” wobec pornografii zastąpiona została nową formą krytyczności, uwzględniającą „reparatywne czytanie” pornografii (Sedgwick 2003; Paasonen 2014). Jak pisze Susanna Paasonen (2014: 137), takie odczytanie pornografii prowadzi do „słabszej teorii”, która pozostaje „częstkowa” i „otwarta na momenty niewiedzenia”, a zatem prowadzi do niejednoznacznych wniosków. Stąd też płynie uzasadnienie dla wyboru metod badawczych, pochodzących z repertuaru metod jakościowych.

Metodologia badań szkół w *Pornlandzie*

Przedsięwzięcie badawcze obejmujące obrazy szkoły w głównonurtowym porno to porównawczy, jakościowy, indukcyjny i eksploracyjny projekt zmierzający do osiągnięcia pogłębionego wglądu w znaczenia nadawane edukacji w kulturach porno. Korpus obrazów-tekstów objął 30 scen z sześciu filmów z północnoamerykańskiej serii *Slutty times in Innocent High School* (IH) oraz 28 scen zbliżeń i 7 scen fabularnych z brytyjskiej serii *Young Harlots* (YH). Analizowany materiał zawierał ponad 27 godzin nagrań. Obie serie spełniają definicję porno głównonurtowego, czyli są łatwo dostępne i tanie (Dines 2011: 9–10). Obie serie są popularne na serwisach streamingowych: najbardziej popularna scena z serii (IH) miała w momencie gromadzenia danych 3,6 miliona odsłon, a najbardziej popularna scena z serii (YH) 200 tysięcy. Korpus obrazów-tekstów spełniał kryteria pragmatycznie pojmowanego teoretycznego nasycenia próbki (Low 2019).

Badanie było zorganizowane wokół pytania o znaczenia nadawane edukacji w pornografii. Pytania szczegółowe obejmowały: relacje komunikacyjne między podmiotami edukacji, architekturę szkoły, objekty-symbole otaczające aktorów, koncepcje nauczania i uczenia się, zawartość programu szkolnego oraz tożsamość postaci. Ten artykuł relacjonuje głównie relacje komunikacyjne między postaciami zaangażowanymi w proces uczenia się w szkołach *Pornlandu*.

Film jest złożony z obrazu i tekstu, wobec czego jest przykładem dyskursu multimodalnego (Kress, Leeuwen 2006), stąd konieczność zastosowania hybrydowych

rozwiązań metodologicznych. Do danych wizualnych zastosowano rozwiązania wypracowane przez teorię ugruntowaną (GT) (Konecki 2008; 2011). Choć metodologia (GT) ma charakter indukcyjny, to jednak dopuszczalne jest lokowanie rezultatów badań w szerszym kontekście kulturowym czy społecznym (Konecki 2011: 140), co ma kluczowe znaczenie dla hipotezy rodzinnego podobieństwa między szkołą a obrazem szkoły w pornografii.

Do analizy danych tekstowych zastosowano rozwiązana charakterystyczne dla krytycznej analizy dyskursu (KAD) (Fairclough, Wodak 1997; Wodak, Meyer 2016; Fairclough 2018). Jednak – co należy podkreślić – (KAD) jako rozwiązanie metodologiczne pojawiło się ze względu na specyfikę zgromadzonego materiału. Mówiąc inaczej, spośród wielości odmian analizy dyskursu jej krytyczna odmiana, która skoncentrowana jest na relacjach władzy, okazała się najbardziej trafna, gdyż szkoła obrazowana przez kultury porno to szkoła, w której fabuła bazuje na relacjach władzy. Takie zastrzeżenie jest kluczowe z punktu widzenia wyprzedzenia możliwego zarzutu o „paranoiczne odczytanie” (Sedgwick 2003) tak w odniesieniu do kultur porno, jak i kultur szkoły. W obu przypadkach zastosowanie (KAD) mogłoby spotkać się z zarzutem błędu *petitio principii*, w którym stosunki władzy są w punkcie wyjścia i w punkcie dojścia analiz. Moje analizy, podobnie jak wiele badań z zastosowaniem (KAD) (m.in. Cackowska et al. 2012; Popow 2014; Ostrowicka, Stankiewicz 2019; Kopińska 2020; Szkudlarek 2022), nie zmierzają jednak do odkrycia stosunków władzy, ale do opisanie ich swoistości kulturowej.

Szkoły Pornlandu: wstępne ustalenia

Dobór korpusu obrazów-tekstów jest celowy, gdyż obie szkoły w założeniu diamentalnie się od siebie różnią. IH jest wytworem amerykańskiego, a YH brytyjskiego przemysłu pornograficznego. IH przedstawia koedukacyjną szkołę publiczną, a YH elitarną szkołę z internatem dla dziewcząt. Ta kluczowa z punktu widzenia pedagogiki różnica pozwala na zaryzykowanie pewnego eksperymentu myślowego, który polegałby na potraktowaniu materiału empirycznego tak, jak go traktuje pedagogika porównawcza, zajmująca się różnicami w funkcjonowaniu systemów edukacji w różnych państwach. Będzie to oczywiście wirtualna odmiana pedagogiki porównawczej. Przyjrzyjmy się bliżej obu placówkom.

Ustalenie, jakiego poziomu placówką jest IH, nastrocza niejakiego problemu. Z jednej strony są wątki, które mogłyby sugerować, że jest to college, czyli placówka kształcenia wyższego (dziekan, kampus, czesne). Z drugiej strony w serii IH pojawiają się wychowawcy, dyrektor, mowa jest o nastolatkach, a ci zostają po godzinach w kozie. Dodatkowo scenografia sugeruje szkołę średnią z charakterystycznym wystrojem, sprzętem, pomocami dydaktycznymi czy plakatami akcji społecznych. Przesądzające są jednak sceny (3/29), w których pojawia się motyw sprawdzania wieku uczennicy, co ma to miejsce w scenie [IH8S3].

Uczennica siedzi w bibliotece przed ekranem komputera i wdzięczy się do kamerki internetowej. Puszczą różowe balony z gumy balonowej. Dotyka się zmysłowo, by w końcu zdjąć stanik. Bez zdejmowania bluzki. Z wolna rozpina bluzkę od mundurku z logo IH i obnaża piersi. Nagle podchodzi do niej nauczyciel bibliotekarz i zabiera na zaplecze, wchodząc zdecydowanie w nauczycielską rolę.

Siadaj, siadaj tutaj, panienko! – nakazuje bibliotekarz podniesionym głosem, zachowując archaiczną formę grzecznościową. *OK, jak się nazywasz?* – interpeluje na początku tego przesłuchania. *Jade* – odpowiada uczennica. *A nazwisko?* – dopytuje nauczyciel. *Nile* – odpowiada ona. *A twój wychowawca to?* – nie ustępuje w przesłuchaniu bibliotekarz. *Nie zrobiłam nic złego* – tłumaczy się ona. *Oczywiście, że robiłaś coś złego! Kto jest twoim wychowawcą?* – oskarża i krzykiem próbuje wymusić zeznania nauczyciel. *Kto!* – nauczyciel wykrzykuje pytanie. *Profesor McLean* – odpowiada cicho uczennica. *McLean?* – powtarza nauczyciel. *Tak, ale mimo wszystko, nie zrobiłam nic złego* – tłumaczy się uczennica. *Co takiego robiłaś przy komputerze?* – bibliotekarz dąży do wymuszenia przyznania się uczennicy do winy. *Tylko rozmawiałam z moimi przyjaciółmi* – nieszczerze tłumaczy się dziewczyna, opierając się przyznaniu do faktycznej lub wyimaginowanej przewiny. *Rozmawiałaś z przyjaciółmi!?* *Zobaczmy, co naprawdę robiłaś. Obserwowałem cię* – nie ustępuje bibliotekarz, a ona się uśmiecha. Za chwile strony się odwróci. On tymczasem podniesionym głosem oskarża – *Och, wygląda na to, że się pokazywałaś widzom w sieci na stronach nie pozostawiających nieudomówień. A to jest rażąco niezgodne z naszą polityką. Zostaniesz usunięta. Proszę powiedzieć mi teraz, panienko, w której klasie jesteś?* Bibliotekarz oskarża, nawiązuje do wspólnych wartości i jakiegoś założonego moralnego konsensusu, tłumaczy, by w końcu postraszyć, ale nieopatrznie zadał pytanie o wiek. *Jestem w 12. klasie (oryg. senior grade) i mam osiemnaście lat* – odpowiada ona, a on powtarza pod nosem, jakby potrzebował czasu dla przetworzenia tych informacji. I wtem ona przejmując inicjatywę oskarżając pół żartem, pół serio: *Widziałem, jak się na mnie patrzyłeś.* – *Nieeee, nie, nie, nie, w ogóle nie, nie... ja, ja, ja...* – bełkocze bibliotekarz wyraźnie przeżywając wewnętrzny konflikt. Tymczasem ona wstaje, okrąża biurko i ponownie rozpina guziki w bluzce mundurku, a on nic więcej zrobić nie może poza wydaniem serii bełkotliwych dźwięków będących namiastką wytłumaczenia się i niezgody na to oskarżenie – *Co, co robisz?... Ja nie, nie, nie...* Uczennica nie ustępuje – *Wiem, że chcesz zobaczyć więcej. To dlatego wezwałeś mnie tutaj?* – pyta ona, ale faktycznie oskarża. *Mamy tu, mamy tu rygorystyczną politykę* – tłumaczy bibliotekarz po odzyskaniu elementarnej równowagi. *Och, panie Deep* – interpeluje ona. A on, patrząc na obnażone piersi uczennicy, mówi do siebie: *Ładne, piękne.* Dodaje po chwili pełnym głosem: *Nie, nie, nie, nie, nie! Widzisz, mamy tu politykę. Muszę cię zawiesić. O boże, och, och. Widzę, że próbujesz, aby to mnie zawieszono, wydano – traci i odzyskuje panowanie nad sobą nauczyciel. Ona, coraz bardziej rozbierając się, rzuca: *Wiem, że ci się to podoba.* Nauczyciel płacze się dalej: *Tak, uch... wiem, co próbujesz zrobić,* ale to ona ma inicjatywę, pytając i oskarżając: *To dlatego kazałeś**

mi przyjść do twojej klasy? On z bezsilności może odwołać się już tylko do bytów pozaziemskich: Wiesz... o boże, a ona w tym momencie strzela w niego zdjętymi majtkami jak z procy. O boże, wiesz... bezradnie mamrocze nauczyciel. Już dobrze, odpręż się, nikt się nie dowie – nakazuje uczennica, nawiązując do wartości, jaką jest dotrzymanie tajemnicy. Dobrze, dobrze, ok, zrobmy to szybko – poddaje się nauczyciel, wyrażając wprost zgodę na zbliżenie.

Scena ta jest dość typowa dla szkoły z amerykańskiego *Pornlandu*, czyli dla szkoły, która dotknięta została ideą nowego wychowania, w Deweyowskiej odmianie, z myśleniem o szkole jako o zwierciadle życia społecznego, a wobec tego szkole, która przygotowuje młodzież do demokracji (Dewey 1963). Przy tym demokratyczność amerykańskiej szkoły stoi pod znakiem zapytania (Bowles, Gintis 1976), jakby demokratyczne relacje w oświacie należało dozować z aptekarską dokładnością, aby nie zaszkodzić wychowankom w adaptacji do późnokapitalistycznego świata, charakteryzującego się trwałym deficytem demokracji (Bowles, Gintis 1987), wobec czego to jednak nauczyciel (przełożony) ma dyskursywną przewagę nad uczennicą (lub uczniem, czyli podwładnym). To nauczyciel częściej zadaje pytania, interpeluje, oskarża, tłumaczy, grozi, chwali, zawstydza czy powołuje się na wspólne wartości. Uczennice raczej odpowiadają, potakują i tłumaczą się. Podkreślając to dobitnie: kluczowa różnica w tym, co mogą, a czego nie mogą obie strony relacji edukacyjnych w amerykańskim *Pornlandzie*, streszcza się w różnicy polegającej na tym, że nauczyciele raczej tłumaczą, a uczennice raczej tłumaczą się. Sytuacja odwrotna zdarza się rzadko. Przy tym sytuacja odwrotna nie zdarza się w brytyjskim *Pornlandzie*, podobnie jak nie zdarza się tam to, co można zaobserwować w przytoczonej powyżej scenie, czyli edukacyjny opór pod postacią kłamstwa, negocjacje i porozumienie się pomiędzy stronami zbliżenia seksualnego, jak i przejście inicjatywy przez słabszą stronę stosunku pedagogicznego.

Jaka jest zatem charakterystyka szkoły w brytyjskim *Pornlandzie*? Dość powiedzieć, że scenerię stanowią pałacyki, a na scenografię składają się ich wnętrza z pomieszczeniami, takim jak biblioteczki, gabinety, bawialnie, buduary czy pomieszczenia zaaranżowane na dormitorium. W scenach stanowiących przerywnik scen zbliżeń seksualnych uczennice ubrane w strój szkolny ciągle dokądś idą, przechadzają się po przylegającym do budynku szkoły ogrodzie lub stoją w oknach. Wnętrza SfYH nie zawierają typowych dla szkół publicznych przedmiotów: tablicy, pomocy dydaktycznych, plansz, globusów itp. Istota szkoły oddana jest za pomocą mundurków, relacji pedagogicznych i wszechobecnej dyscypliny. Oto scena, która przedstawia moment założycielski SfYH [YHFS0].

Dwóch mężczyzn w średnim wieku rozmawia, stojąc w wejściu zabytkowego pałacyku. Śmieją się. *To miejsce jest fantastyczne!* – entuzjazmuje się pierwszy. *Wspaniale, czyż nie? Szczególnie ze względu na cenę, którą zapłaciłem* – cieszy się inwestor i przyszły dyrektor szkoły. *Co z nim zrobisz? Zamienisz w hotel lub resort, czy coś w tym rodzaju?* – dopytuje ten pierwszy. *Kurwa, nie! To zdecydowanie wymaga zbyt dużo pracy* – odpowiada przyszły dyrektor. *Czekaj! Wiem! A może*

burdel? W ten sposób zarobimy pieniądze i dostaniemy cipki – snuje domysły ten pierwszy. *Tak, ale to nielegalne* – odpowiada przyszły dyrektor. *Tylko technicznie...* – nie daje za wygraną ten pierwszy. Przyszły dyrektor zaciąga się cygarem i mówi – *Wymyśliłem coś lepszego. Przyjacielu!* – kładąc mu rękę na ramieniu, wskazuje na drzwi wejściowe – *Witam w szkole dla młodych panien*. Na takie stwierdzenie ten pierwszy wybucha entuzjazmem – *Kurwa, tak! Doskonale! Dostaniemy te bogate suki, których bogaci tatusiowie wysyłają tu po dodatkowe lekcje*. Z uznaniem dla własnego geniuszu przyszły dyrektor przytakuje – *Yhm*. Tymczasem temu pierwszemu w głowie otwierają się całkiem nowe możliwości – *I możemy dawać fałszywe dyplomy z fałszywymi stopniami*. – *Stopniami cierpienia* – wtrąca przyszły dyrektor. – *I w końcu znajdziemy pracę kuzynowi Haroldowi*. *Wiesz, jak on lubi utrzymywać rzeczy w czystości* – kończy ten pierwszy. Na ekranie pojawia się wizerunek kuzyna Harolda, który zamiata posadzkę, odwraca się nagle do kamery i patrzy się w nią z szaleństwem w oczach.

Inna ważna scena [YHCE00], która zdradza merkantylną specyfikę SfYH przedstawia dyrektora szkoły, zatrudniającego nowego nauczyciela. Ze sceny tej wynika, że początkujący nauczyciel angielskiego niejaki Mr. D przekazuje gotówką 4000 funtów brytyjskich łapówki za bycie zatrudnionym w SfYH. Postacie kuzyna Harolda i Mr. D wpisują się w hierarchiczną drabinę zależności uznanych przez uczestników stosunków pedagogicznych w SfYH. Od hierarchii nie ma wyjątków. Na najwyższym stopniu drabiny społecznej stoi dyrektor. Stopień niżej doświadczony nauczyciel lub nauczycielka. Dwa stopnie niżej początkujący nauczyciel, jak Mr. D. Trzy stopnie niżej woźny, rzeczony kuzyn Harold. Na samym dole tej społecznej drabiny stoją uczennice i występujący w zaledwie jednej scenie uczeń. Nieco wyżej jest dyżurna stręcząca nauczycielom swoje koleżanki. Taka ścisła hierarchia znajduje wyraz w sposobach komunikacji występujących między nierównymi podmiotami. Niezależnie jaka obiektywna pozycja społeczna przypadła nam w udziale, w danej sytuacji komunikacyjnej w SfYH liczy się relatywność owych potencjałów społecznych. Dla zilustrowania tego zjawiska niech posłuży scena [YHFS1] z uczennicą, dozorczą i nauczycielem.

Dozorca, kuzyn Harold, obwąchuje znalezione gdzieś majtki i zaczyna się masturbować. Uczennica w mundurku schodzi po schodach do lochu i woła raz po raz – *Halo! Halo! Halo!* Kuzyn Harold chwyta zza rogu uczennicę i zaczyna ją obmacywać. *Śśśś!* – nakazuje milczenie dziewczynie. Nagle w lochu pojawia się nauczyciel i krzyczy władcym tonem – *Harold! Wiesz, że rozkazałem, że nie możesz tego robić beze mnie!* Nauczyciel dołącza do zbliżenia wydając polecenie dziewczynie – *Ssij to!*

Równie dobrze można wykorzystać scenę [YHYO4] lub każdą inną, szczególnie taką, w której występują więcej niż trzy postacie, aby uznać hierarchię jako wyjaśnienie następujących po sobie wypowiedzi i czynności w SfYH.

Scena [YHYO4] rozgrywa się w dormitorium, gdzie jedna z uczennic rozbiera się do wieczornego spoczynku. Nagle pojawia się druga uczennica, która zaczyna

obejmować i przytulać tę pierwszą. Gdy już dochodzi do zbliżenia między nimi do dormitorium wtargnie dwóch nauczycieli, którzy przed momentem jeszcze patrolowali korytarze, dzierżąc w dłoniach trzcinki. Bardziej doświadczony nauczyciel próbuje zdyscyplinować uczennicę krzykiem – *Dziewczęta!* Ten młodszy stażem wydobywa z siebie jedynie – *O jejku!* Ten starszy zawstydzona dziewczęta pytaniem – *Co wy sobie myślicie?* Uczennice odpowiadają grzecznie razem – *Przepraszamy, proszę pana.* Bardziej doświadczony nauczyciel mentorskim tonem zwraca się do młodszego kolegi – *Widzi pan, panie Tailor? To jest zachowanie, przed którym pana przestrzegałem. Te dziewczęta potrzebują srogiej kary.* Młodszy dopytuje się niczym pilny uczeń – *Za pomocą trzcinki?* Starszy nie wychodzi z roli mędrca – *Nie za pomocą trzcinki, ale kutasa. Wydaje mi się, że wie pan co robić.* Uczennice milcząco godzą się na odbycie grupowego zbliżenia, a jeżeli nawet milcząco się na nie godzą, to nie ma to znaczenia w szkole brytyjskiego Pornlandu.

Hierarchiczność relacji znajduje swój wyraz w tym, że z wyższej pozycji tłumaczy się coś komuś, z niższej pozycji tłumaczy się komuś z czegoś. Z wyższej pozycji się oskarża, a z niższej przeprasza. Z wyższej się pyta, interpeluje, grozi, a z niższej potakuje, odpowiada i godzi się w sposób wyraźny, choć najczęściej milcząco. Można być doświadczonym nauczycielem, ale ulega się dyrektorowi. Można nawet być dyrektorem, ale ostatecznie ulega się wizytatorce jak w scenie [YHIJ5].

Kończąc wstępną charakterystykę SfYH należy podkreślić, że choć początkowo idea tej szkoły sprowadzała się do zarobienia szybkich pieniędzy i zdobycia innych korzyści, to już w drugim filmie serii szkoła zaczyna poprawiać swój poziom. W trzecim filmie wyraźnie zarysowany jest wątek ciężkiej pracy i kultury perfekcjonizmu. W końcu SfYH staje się szkołą elitarną – przynajmniej w percepcji jednej z kandydatek ze sceny [YHIJ2] – *Tak, bardzo chcę być przyjęta do waszej szkoły, bo jest to szkoła, do której najtrudniej się dostać. I zrobią absolutnie wszystko, żeby tu się dostać. Tak bardzo chcę się dostać, że jestem całkowicie otwarta na pana.*

Komunikacja w szkołach Pornlandu: empiryczne mięso

Wszystkie siły w Pornlandzie popychają uczestników do zbliżenia. Nie inaczej dzieje się w szkołach Pornlandu. Gra językowa, która rozgrywa się między postaciami, prowadzi ostatecznie do sceny seksu. IH jest szkołą koedukacyjną, więc dochodzi do zbliżeń między uczennicami i uczniami (6/29), bo ona czuje pociąg do niego, ona z nim żartuje, kto się czubi, ten się lubi, ona potrzebuje pomocy na teście, a on o niej fantazjuje lub ona o nim. W SfYH, choć to szkoła niekoedukacyjna, pojawia się uczeń w jednej scenie. Nic nie powie. Milcząco wykona polecenie nauczyciela. Będą sprawdzać, co ona już umie.

Nauczyciele IH ciągle o coś pytają (22/23). Pytają, *co jest napisane na tablicy i jaki był temat lekcji?*, bo ona się źle do niego odnosi. Pytają, *czy rozdałaś ulotki?*, bo takie zadanie dostała. Pytają, *czy nie jesteś, aby spóźniona?*, bo pewnie jest spóźniona.

Pytają, *co jesteś w stanie zrobić, by podnieść ocenę?* Pytają o samopoczucie, oczekując, że ona powie, że jest dobrze, gdy on daje jej klapsy. Pytają już kandydatki do IH. Pytają o jej imię, nazwisko i nazwisko wychowawcy, bo ona właśnie zrobiła coś niestosownego. Pytają, *co to, kurwa, jest?, co do chuja?, co robiłaś?, co robisz?, co tu robisz?* i *co zamierzasz osiągnąć, młoda panno?*, bo one zostały przyłapane na sprzedaży własnej bielizny *dzieciom*, na kradzieży z włamaniem, na organizowaniu przyjęcia, świadczeniu pracy seksualnej, próbie uwiedzenia nauczyciela czy innym szkolnym delikcie. *Chyba nie chcesz iść do dyrektora?* – pytają oni i *czy ona nie chce zostać gwiazdą porno?*, bo ona tak napisała w wypracowaniu. Pytają i negocjują (8/23), *czy ona robi cokolwiek za frytki i co może dać? lub jak to załatwimy?* A one zgadzają się na zbliżenie, na zachowanie milczenia, przymknięcie oka na zasady i regulaminy, wyższe oceny czy zaliczenie przedmiotu.

One ciągle się tłumaczą (17/23), bo sprzedawały bieliznę na chesne, bo nie miały takich doświadczeń, bo nie zdążyły wyrobić legitymacji szkolnej, bo myślały, że sala jest pusta, a w ogóle są tylko trochę spóźnione i że uczą się, i jest jeszcze wczesnie. Tłumaczą się, że muszą zaliczyć wolontariat i że nie mogą powtarzać klasy lub muszą wygrać wybory na królową balu. Tłumaczą się, że nic nie rozumieją, nie piją w ogóle alkoholu ani nie palą trawki. Tłumaczą się z wagarów, kradzieży z włamaniem i z tego, że praca zaliczeniowa ma plamy i bazgroły. Ona *nie zrobiła nic złego*. Ona *weźmie jego penis do ust*.

A oni ciągle tłumaczą (19/23) swoją rolę, szkolne tradycje, jakie zadania trzeba wykonać i co wpływa na ocenę końcową. Tłumaczą zasady pisania i sprawdzania testów. Tłumaczą zasady panujące w szkole, że *zaraz zadzwoni dzwonek i że ona ma zachowywać się jak uczennica, a nie jak dziwka*, że ona nie powinna siadać na kolanach nauczyciela i powinna unikać konfliktu interesów. Tak tylko tłumaczą, bo w końcu on i tak jej pokaże, że *walentynki z mężczyzną, to co innego niż z nastolatkiem* lub że *trzeba ćwiczyć, żeby osiągnąć profesjonalizm*, a wiemy, co to oznacza w szkole *Pornlandu*.

Nauczyciele IH dają polecenia, nakazy i zakazy (17/23): *nie możesz sprzedawać majteczek i staników dzieciom; nie rób tego; pokaż legitymację; podejdź bliżej; obróć się; usiądź na kolana; nie myśl zbyt dużo; uśmiechnij się; pozwól tu; usiądź tu; bądź szczerą i uczciwą; wyjdź na środek; do tablicy; wejść; wyjść; nie możesz tu przebywać; ubierz się; musisz zostać w klasie; pokaż to; żadnego ściągania; żadnego podglądania; nie oszukujemy; na kolana; chodź tu szmato; musisz ćwiczyć; rozejść się; nauczcie się na pamięć strony 69; nie ma biegania po korytarzach; obciągnij spódniczkę; nie spóźnij się; uspokój się, nogi szeroko*.

A one czasem początkowo się nie zgadzają (5/23) na wyciągnięcie konsekwencji, na seks oralny z nauczycielem na zastępstwo, na szantaż, na ocenę zachowania, na zbliżenie, bo *nie może pan tego zrobić, pan jest nauczycielem!* One stawiają opór (8/23). Ona kłamie, że się modliła, a naprawdę to uklękła w innym celu; że rozdała ulotki, a tego nie zrobiła; że zgubiła coś pod biurkiem, a dokonała włamania do sali z pytaniami testowymi. One pozorują aktywność. One obrażają – *Nie bądź*

futem – żąda jedna. *Jak sobie chcesz, kutasie* – mówi inna. Zza kadru jest łatwiej krzyknąć do nauczyciela – *Pierdol się jebany dupku!* lub *Trener jest homo!* Można powiedzieć nauczycielowi w twarz – *Mam to w dupie*. Dodać jeszcze – *Gównem kierujesz*. I choć IH to szkoła inna niż SfYH, to nawet tam uczennica zostanie zmuszona do karnego zbliżenia (1/23).

IH różni się zasadniczo od SfYH. W IH mamy często do czynienia z wyraźną i świadomą zgodą na zbliżenie między postaciami. Z jednym wyjątkiem wspomnianym powyżej. Uczennice IH także inicjują zbliżenie. Z litości (2/23), bo on nie ma walentynki lub nikt nie przyszedł świętować jego urodzin. Z pożądania i postanowiły go uwieść (2/23). Częściej jednak inicjują zbliżenie, by osiągnąć korzyści: frytki, zaliczenie przedmiotu, uniknięcie konsekwencji, *osłanianie pleców*, zostanie kapitanką cheerleaderek (5/23). To może nie być zbliżenie inicjowane przez uczennice, ale za jej wyraźną zgodą, choć też pod presją okoliczności lub w wyniku negocjacji (10/23). Nawet jeżeli zgoda podszyta jest kpiną – *Dobrze, kutasie!* To w końcu może być milcząca zgoda (3/23), bo już wcześniej mieli romans lub do zbliżenia dochodzi z powodu manipulacji. Tymczasem w SfYH zbliżenie inicjowane jest przez uczennicę w jednym tylko przypadku (1/25), gdy ona stara się dostać do tej elitarnej placówki. Gdy już się jest jej uczennicą, dominuje milcząca zgoda (17/25). Zgoda wyraźna oznacza w SfYH zgodę na odbycie dodatkowych ćwiczeń praktycznych lub wspólnego wykonania pracy domowej, a już wiemy (7/25), co to oznacza w brytyjskim *Pornlandzie*.

Teren SfYH to obszar kultury ciszy (Staćzyk 2010). One się milcząco zgadzają lub zgadzają w sposób wyraźny. One potakują (9/25) i przepraszają (3/25). Nie stawiają oporu, choć jest jeden wyjątek, jak ona mówi *nie*. Zaprzecza, że chciała uciec z internatu. Autorytet nauczyciela sprawia, że do wszystkiego przyznaje się w następnym zdaniu. Wartości i autorytet nauczycielski wzajemnie się wzmacniają, bo hierarchia, zasady i kara za ich nieprzestrzeganie, bo strój ma być regulaminowy, jesteście perfekcjonistami, on jej w tym pomoże. On ją wychowa, to będzie ciężka praca, ale to *praktyka czyni mistrzem*. On jej wszystko wytłumaczy, jak się ubrać i że trzeba dać jej lekcję. Wyjaśni, po co ustalać poziom wiedzy wstępnej uczennicy i że lepiej uczyć się przez praktykę i że ona potrzebuje praktycznej demonstracji. Żadnej teorii, tylko praktyki. On jej powie – *Zatem widzisz Roxy, kutas jest stworzony nie tylko dla cipki. Jest stworzony również dla odbytu, i że czas na praktyczną demonstrację*. Ona się z tym zgodzi, bo jak uczennice są niegrzeczne, to zostaną ukarane. Poza tym chodzi o to, by czuć słowa, a nie o to, by je widzieć. On będzie deklamował *Sen nocy letniej*, a potem położy jej rękę na własnym członku.

Ssij to! – on wyda polecenie. *Wejdz!* – krzyknie. *Chodź do mnie! Musisz znać zasady*. Ona tego potrzebuje. Niech się ona po prostu rozluźni. On ją poprosi, niech kontynuuje. On da radę, niech ona będzie naturalna. Musztra trwa – *Cisza! Wstańcie! Staniki zdjąć! Majtki zdjąć! Zdejmij to! Possij to! Nie przerywaj mi! Zdejmij te cholerne rzeczy! Precz!* On da jej możliwość – *Możesz zacząć od zdjęcia*

żakietu. On zachęca – *Do roboty! Nie wstydz się*. Dlaczego one się jeszcze wstydzą po przyjęciu takiej edukacji?

On zrobi wiele dla jej dobra (YHYO5). Pojedzie do odległego Londynu i powie – *Panienko Lee. Musiałem pokonać szmat drogi do Londynu, aby przeprowadzić z tobą rozmowę. O twoim wychowaniu, tak? Czy w ogóle masz cokolwiek do powiedzenia?* Ona odpowie tylko – *Jest mi przykro*. On jej wyjaśni, zawstydzi ją – *Oczywiście, że jest ci przykro, ale nie ma wytłumaczenia dla twojego zachowania w szkole*. Ona się kaja – *Wiem, że byłam zła. I wiem, że przebył pan taką długą drogę do Londynu, aby ze mną porozmawiać. I wiem, że zostałam wydalona, ale zrobię wszystko, aby zostać*. Wtedy on jej powie, że – *To jest tak, że jeśli się nie zmienisz na lepsze, to już koniec. Finito! Nie ma dla ciebie przyszłości. Więc pozwól, że dam ci radę... I nie przerywaj!* Jest kilka wskazówek dla ciebie: *po pierwsze, twój strój*. A ona płaczącym tonem zapyta – *Co z moim mundurkiem?* On wskaże na kabaretki i zapyta – *Czy to jest część stroju szkolnego? I te skarpetki, i twój krawat, i to z twoją koszulką*. On złapie ją w talii i krzyknie – *Właściwie uważam, że ten strój powinnaś zdjąć bezzwłocznie! Zdejmij te cholerne rzeczy. Precz! Nie będę się powtarzał*. A ona już radośnie się śmieje, jakby przeczuwała, że zamiast wydalenia ze szkoły będzie zwyczajowa kara pod postacią zbliżenia z nauczycielem.

Niezwykła szkoła Pornlandu. Zakończenie

„Ja jestem częścią owej siły, której władza
pragnie zło zawsze czynić, a dobro sprowadza” (Goethe 1953: 34).

Szkoła zaś częścią tej, która wiecznie pragnąc dobra, ciągle czyni zło. Perspektywa długiego trwania (Braudel 1999) w edukacji sięga zarania naukowej pedagogiki, czyli Johanna Friedricha Herbarta (2007), który chciał „tylko” przerobić myśl Kantowską na działający system pedagogiczny, co po serii mniej lub bardziej intencjonalnych przeinaczeń doprowadziło do zaistnienia pruskiego systemu szkolnego (Szkudlarek 2017). Nauczyciele nauczyli się nauczać od swoich nauczycieli. Formy myślenia i wiedzy o szkole są wyjątkowo trwałe nawet wtedy, gdy system szkolny ma być stworzony w opozycji do myśli Herbartowskiej, do czego zmierzać miał John Dewey (1963) i jego uczniowie. Z tego zawsze wychodziło fetyszystyczne przywiązanie do dyscypliny (Bowles, Gintis 1976). Technologie się zmieniają, ale to ciągle są pomysły rodem z *Nadzorować i karać* (Foucault 2009).

Przemoc seksualna w szkołach Pornlandu jest z trudem skrywana, ale cecha ta niekoniecznie wiąże się ze swoistością Pornlandu, lecz wynika ze swoistości szkoły. O ile można sobie wyobrazić pornografię bez przemocy – choćby porno feministyczne – zgodne z ideą „dobrego porno” (Lust 2010), o tyle szkoła wpasowana w imaginarium pornograficzne jest miejscem, którego najwyraźniej nie da się pomyśleć i odegrać bez przemocy. Bez myślenia o karze, bez struktury hierarchicznej,

bez narzuconych zasad, bez nauczycielskiego autorytaryzmu, bez socjalizacji do roli posłusznej uczennicy. Wszystko to sprawia, że nadużycie władzy zdaje się naturalną cechą gry językowej w szkołę w *Pornlandzie*. Źródła tego wizerunku tkwią w szkolnych doświadczeniach twórców pornografii oraz antycypowaniu tych doświadczeń u jej konsumentów.

Obie analizowane szkoły się różnią, różnią się od prawdziwej szkoły czy szkoły z innych tekstów kultury, ale wszystkie one pozostają szkołami. Jest między wszystkimi szkołami świata i tymi prawdziwymi, i tymi z różnych uniwersów naszej kulturowej wyobraźni, rodzinne podobieństwo. Szkoła i tu, i tam, i wczoraj, i dziś, a może także jutro, pozostaje instytucją opresyjną, a ów fakt socjologiczny zapładnia naszą wyobraźnię. Nie sposób inaczej pomyśleć szkoły, gdyż nawet niezwykła szkoła strukturalnie podobna będzie do tej zwykłej.

Wiele lat temu Tomasz Szukdlarek (1992) opublikował tekst, który nie pozwala mi spokojnie przejść nad zjawiskiem normalizacji szkolnej opresji. Z zadanego szkolnego wypracowania na temat *Niezwykła szkoła* wyłania się obraz szkoły tylko powierzchownie niezwykłej. Szkoła ta pozostaje szkołą z jej racjonalnością, normami, władzą, hierarchią i kulturą organizacyjną. Nie inaczej dzieje się ze szkołą przetworzoną przez imaginariusz pornograficzny. To ciągle jest szkoła, ale z nadatkiem znaczeniowym właściwym dla gatunku. W jaką stronę jednak posuwa nasze myślenie o szkole analiza komunikacji w szkołach *Pornlandu*?

Pornografia jest „trochę wywrotowa, trochę hegemoniczna” (Paasonen 2014: 137) – co zatem oznacza erotyzacja szkolnej przemocy? Oczywiście materiału tu przeanalizowany jest wytworem hegemonii, czyli materiałem wynikającym z władania środkami kulturowymi, ale może też być postrzegany jako forma oporu. Bezwstydne dodanie do obrazu szkoły scen seksu powoduje, że ukryta przemoc szkoły wobec ucznia staje się obsceniczna. Wprost, staje się naga. Co więcej, pornograficzne przedstawienia szkoły sprawiają, że to na szkołę spada odium wytwarzane przez kulturę oficjalną, bo przecież kulturom porno jest wszystko jedno. Konserwatyzm kulturowy, który spycha na margines kultury porno, sam wystawia się na krytykę, gdy zmarginalizowana kultura przedstawia jedną z ulubionych instytucji oświeconego społeczeństwa. Obraz szkoły w głównonurtowym porno to obraz szkoły obscenicznie krytyczny, choć zapewne nieintencjonalnie.

Literatura

- Albury K., 2014, *Porn and sex education, porn as sex education*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
Althusser L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa: SKFM.
Apple M.W., 1990, *Ideology and curriculum*, New York: Routledge.
Attwood F., Smith C., 2014, *Porn Studies: an introduction*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
Attwood F., Maina G., Smith C., 2018, *Conceptualizing, researching and writing about pornography*, „Porn Studies”, vol. 5 (1).

- Barker C., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków: WUJ.
- Barker M., 2014, *Psychology and pornography: some reflections*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Barker M., 2018, *The problems speaking about porn*, „Porn Studies”, vol. 5 (1).
- Barthes R., 1989, *The rustle of language*, Berkeley–Los Angeles: University of California Press.
- Bowles S., Gintis H., 1976, *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, New York: Basic Books.
- Bowles S., Gintis H., 1987, *Democracy and capitalism: Property, community, and the contradictions of modern social thought*, New York: Basic Books.
- Braudel F., 1999, *Historia i trwanie*, Warszawa: Czytelnik.
- Cackowska M., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Dewey J., 1963, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Toruń: KiW.
- Dines G., 2011, *Pornland. How porn has hijacked our sexuality*, Boston: Beacon Press.
- Dines G., Jensen R., Russo A., 1997, *Pornography: The production and consumption of inequality*, New York: Routledge.
- Fairclough N., Wodak R., 1997, *Critical discourse analysis [w:] Discourse as social interaction*, ed. T.A. van Dijk, vol. 1, London: SAGE.
- Fairclough N., 2018, *Critical discourse analysis: The critical studies of language*, New York: Routledge.
- Floyd J., 2023, *‘The words which sailor John put to them when unrestrained were the veriest filth’: Situating chanteys in the field of porn studies*, „Porn Studies”, vol. 10 (1).
- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Galbraith P.W., 2017, *RapeLay and the return of the sex wars in Japan*, „Porn Studies”, vol. 5 (1).
- Goethe J.W., 1953, *Faust*, tłum. E. Zegadłowicz, Warszawa: Wolne Lektury, PIW.
- Gómez S.A., Pasikowski S., Bruno L., 2022, *Adolescents’ cyberdating relationships and the socialisation background: Links with sexism in Spanish society and pornography consumption*, „Educational Studies Review”, vol. 40.
- Herbart J.F., 2007, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Żak.
- Irvine J.M., 2018, *Dirty words, shameful knowledge, and sex research*, „Porn Studies”, vol. 5 (1).
- Johnson P., 2014, *Pornography and the European convention on human rights*, „Porn Studies”, vol. 1 (3).
- Konecki K., 2008, *Wizualna Teoria Ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystane w analizie wizualnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, vol. 4 (3).
- Konecki K., 2011, *Visual Grounded Theory: A methodological outline and examples from empirical work*, „Revija Za Sociologiju”, vol. 41 (2).
- Kopińska V., 2020, *The concept of citizenship in the Polish school education. Political change and the change of core curricula. Discourse analysis*, „Educational Studies Review”, vol. 30.
- Kress G., Leeuwen T., 2006, *Reading images: The grammar of visual design*, London–New York: Routledge.
- Kwieciński Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor.
- Labinski M.A., 2019, *The social/political potential of illusions: enthusiasm and feminist porn*, „Porn Studies”, vol. 6 (1).
- Liebermann R., 2015, *‘It’s a really great tool’: feminist pornography and the promotion of sexual subjectivity*, „Porn Studies”, vol. 2 (2–3).

- Low J., 2019, *A pragmatic definition of the concept of theoretical saturation*, „Sociological Focus”, vol. 52 (2).
- Lust E., 2010, *Good porn: A women's guide*, London: Hachette.
- Marks L.H., 2018, *'That wasn't meant to be funny': mirth and the porn scholar*, „Porn Studies”, vol. 5 (1).
- McGlotten S., 2014, *Zombie porn: necropolitics, sex, and queer socialities*, „Porn Studies”, vol. 1 (4).
- McLaren P., 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- McNair B., 2014, *Rethinking the effects paradigm in porn studies*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Noble B., 2014, *Porn's pedagogies: teaching porn studies in the academic – corporate complex*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Nijkowski L.M., 2007, *Pornografia internetowa jako zwierciadło społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne”, nr 3 (186).
- Oeming M., 2018, *A new diagnosis for old fears? Pathologizing porn in contemporary US discourse*, „Porn Studies”, vol. 5 (2).
- Ostrowicka H., Stankiewicz Ł., 2019, *The truths of business and the lies of academia: the order of discourse on higher education in Poland*, „Higher Education Research & Development”, vol. 38 (3).
- Paasonen S., 2014, *Between meaning and mattering: on affect and porn studies*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Pietrantonio N., 2020, *Pornography and Indian miniature painting: the case of Avadh, India*, „Porn Studies”, vol. 7 (1).
- Popow M., 2014, *The analysis of discursive constructions of national identity in Polish literature textbooks*, „IARTEM e-Journal”, vol. 6 (2).
- Queen C., Comella L., 2008, *The necessary revolution: Sex-positive feminism in the post-Barnard era*, „The Communication Review”, vol. 11 (3).
- Sedgwick Kosofsky E., 2003, *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*, Durham: Duke University Press.
- Setty E., 2022, *Pornography as a cultural resource for constructing and expressing gendered sexual subjectivities among students in a co-educational boarding school*, „Porn Studies”, vol. 9 (2).
- Sikora T., 2011, *Władza, opór, pornografia*, „uniGENDER”, nr 6–7.
- Smith C., Attwood F., 2014, *Anti/pro/critical porn studies*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Smith J. G., Liz E., Addy P., 2022, *F*ck the police: resistance, agency, and power in Black male racial–sexual pleasure*, „Porn Studies”, vol. 9 (2).
- Stańczyk P., 2010, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (51).
- Stańczyk P., 2012, *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane. Ideologia, interesy i naiwność*, „Ars Educandi”, t. 9.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole [w:] Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. 2, Toruń: UMK.
- Szkudlarek T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Impuls.
- Szkudlarek T., 2017, *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, New York: Routledge.

- Szkudlarek T., 2022, *Discourse: education, theory of politics, and politics of theory*, „Educational Studies Review”, nr 40.
- Thorneycroft R., 2020, *If not a fist, then what about a stump? Ableism and heteronormativity within Australia's porn regulations*, „Porn Studies”, vol. 7 (1).
- Williams L., 2014, *Pornography, porno, porn: Thoughts on a weedy field*, „Porn Studies”, vol. 1 (1–2).
- Willis P., 1981, *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, New York: CUP.
- Wittgenstein L., 2000, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa: PWN.
- Wodak R., Meyer M., 2016, *Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology* [w:] *Methods of critical discourse analysis*, eds. R. Wodak, M. Meyer, London: SAGE.

Streszczenie

Artykuł stanowi raport z badań nad obrazami szkoły w głównonurtowej pornografii. Ze względu na multimodalny charakter materiału empirycznego zastosowano hybrydowe rozwiązania metodologiczne bazujące na Teorii Ugruntowanej (GT) oraz Krytycznej Analizie Dyskursu (CDA). Głównym tematem prezentowanego tekstu są stosunki komunikacyjne między stronami procesów edukacyjnych prezentowanych w materiałach pornograficznych. W artykule przedstawiona jest hipoteza rodzinnego podobieństwa między szkołą rzeczywistą i szkołą w imaginariu pornograficznym. Konkluzja sprowadza się do dostrzeżenia w pornograficznych przedstawieniach szkoły i edukacji nieintencjonalnej formy oporu wobec kultury oficjalnej w ogóle, jak i szkoły w szczególności.

Słowa kluczowe

szkoła, pornografia, porn studies, relacje komunikacyjne, edukacyjne studia kulturowe

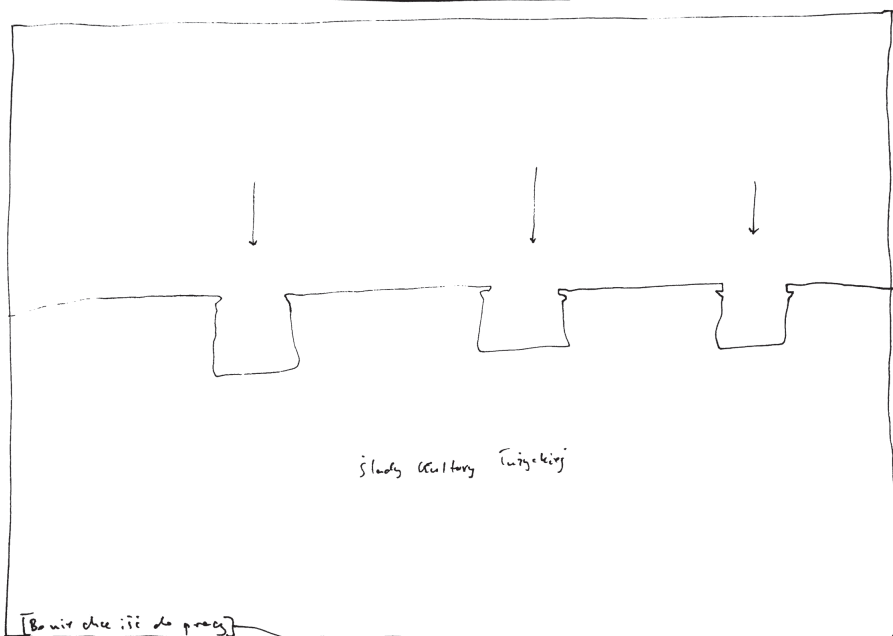
Summary

Pornland school communications. Images of schools in mainstream porn

The article is a research report on images of schools in mainstream pornography. Due to the multimodal nature of the empirical material, hybrid methodological approaches based on Grounded Theory (GT) and Critical Discourse Analysis (CDA) were used. The main topic of the presented text is the communication relations between the parties to the educational processes presented in pornographic materials. The article presents the hypothesis of a family resemblance between the real school and the school in the pornographic imaginary. The conclusion boils down to recognizing in pornographic representations of school and education a non-intentional form of resistance against official culture in general and school in particular.

Keywords

school, pornography, porn studies, communication relations, educational cultural studies



Skladby kultur (inhibicij)

[Bo uir chce iti do pracy]

* Zidiciztem duzetem i ciarica)

JK 18

Jarosław Jendza
ORCID: 0000-0001-7598-9085
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.10>

Odwrócenie symboliczne w narracjach praktyków Montessori – dopiski do *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu*

Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi próbę kontynuacji i rozwinięcia zakresu badań realizowanych przez i pod kierunkiem Tomasza Szkudlarka, skoncentrowanych wokół kategorii podmiotu i jej dyskursywnego konstruowania w różnych wymiarach kultury, a także fenomenu symbolicznego odwrócenia. W pierwszej części artykułu wracam do odpowiedzi metodologicznych obecnych w tej części dorobku Szkudlarka i jego współpracowników, które wprost traktują o tożsamości, dyskursie i podmiotowości (Stańczyk, Cackowska, Starego 2012). Czynię to po to, aby przedstawić szkicowo założenia własnego projektu, który w centrum zainteresowania stawia *dzieciństwo*. Na tym etapie relacjonuję przyjętą procedurę badawczą oraz skrótowo omawiam pole społeczne pedagogii Marii Montessori, w obrębie którego analizuję właśnie dzieciństwo.

Dzięki ustaleniom Szkudlarka i jego zespołu, na etapie interpretacji wyników, kieruję uwagę na rzadziej eksplorowane wymiary analizowanego pola, a także – podążając za pomysłem Profesora inspirowanym pracami Petera McLaren – odnoszę się do zagadnienia *inwersji* czy też *odwrócenia symbolicznego* (McLaren 1985; Szkudlarek 1992), które poddaję refleksji w kontekście zgromadzonego materiału empirycznego. Zwrócenie się ku tym wymiarom pozwoliło przyjrzeć się niektórym aspektom pedagogii Montessori związanym z figurą *dziecka*, kategorią *dzieciństwa* oraz sensu edukacji, co uważam dziś za szczególnie ważne, zwłaszcza w dobie renesansu różnych podejść edukacyjnych wywodzonych od pajdocentrycznych koncepcji Nowego Wychowania. W swoich analizach czerpię zatem

zarówno z rozwijanej przez Szkudlarkę propozycji twórczego łączenia krytycznych analiz dyskursu i fenomenografii, opisów fenomenu *odwrócenia symbolicznego* i jego znaczenia dla możliwych analiz (Szkudlarek 2023), jak i ustaleń Małgorzaty Cackowskiej odnośnie do dyskursywnej „natury” konstruowania kulturowego fenomenu dzieciństwa (Cackowska 2012: 37–38).

Material i metody

W latach 2019–2022 przeprowadziłem pogłębione, indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady, które zostały następnie przeanalizowane zgodnie z procedurą fenomenografii (Martön 1986; Richardson 1999) oraz siedmioma krokami analizy i interpretacji obejmującymi kolejno: sformułowanie problemu, projektowanie badania, przeprowadzenie wywiadów, transkrypcję, analizę, interpretację i raportowanie, które opisał Steinar Kvale (1996).

Kontekst czasowy tych badań jest znaczący, ponieważ obejmował pandemię COVID-19, która według wielu badaczy w różnych częściach świata wpłynęła na rzeczywistość edukacji – nie tylko w podejściu Montessori (Malm 2004; Beatty 2011; Christensen 2016; 2019; Aziz, Quraishi 2017; Andrisano-Ruggieri et al. 2020; Ender, Ozcan 2019; Siswanto, Kuswando 2020; Efe, Ulutas 2022).

W świetle powyższych badań można skonstatować, że nauczyciele stanęli przed licznymi wyzwaniami związanymi m.in. z zaangażowaniem dzieci oraz ograniczeniami odnoszącymi się do przygotowanego otoczenia i innych wymiarów edukacji, co bez wątpienia wpływać musi na treść zgromadzonego materiału empirycznego. Jednocześnie pragnę podkreślić, iż w niniejszym tekście analizie poddaję wyłącznie te fragmenty wypowiedzi, które kodowałem jako możliwe inwersje symboliczne dotyczące szkoły i dzieciństwa. Zakładam bowiem, że są to względnie trwałe zasady gramatyki dyskursu, lub – jak powiedziała by Pierre Bourdieu – zasady tego subpola społecznego (2008).

Próba badawcza składała się z dwudziestu ośmiu nauczycielek Montessori (w wieku 23–58 lat) pracujących w czternastu placówkach (2 żłobki, 8 przedszkoli, 4 szkoły podstawowe) zlokalizowanych w różnych regionach Polski. Główne pytanie badawcze w projekcie zostało sformułowane w następujący sposób: Jak nauczyciele Montessori doświadczają swojej rzeczywistości zawodowej?

Doświadczanie rzeczywistości zawodowej to istotny problem naukowy, ponieważ ma potencjał – w terminologii Ervinga Goffmana – do ramowania praktyk, także dyskursywnych (Damore, Rieckhof 2021; Bavli, Kocabaş 2022), i to nie tylko w odniesieniu do wczesnej edukacji w ogóle, ale także w zakresie znaczeń nadawanych dzieciństwu (Slovacek, Minova 2021), sensu edukacji Montessori w kontekście szkół kolejnych szczebli (Rathunde, Csikszentmihályi 2005) i innych alternatywnych pedagogii (Dodd-Nufrio 2011).

Jednakże na potrzeby prezentowanych tu analiz, koncentrując się na kategoriach dziecka i dzieciństwa oraz symbolicznego odwrócenia, zawęziłem zakres dociekań i wybrałem jedynie te części narracji, które zostały zidentyfikowane jako związane ze wspomnianymi wyżej kategoriami problemowymi. W tym celu zastosowałem otwarte kodowanie z wykorzystaniem oprogramowania MaxQDA, a następnie sformułowałem kategorie analityczne.

Innymi słowy, zastosowana „procedura” analizy fenomenograficznej obejmowała (a) lekturę „naturalnych” jednostek sensu (dosłownych transkrypcji wywiadów) zorientowanych na określone części narracji, (b) kodowanie fragmentów, (c) kondensowanie i porównywanie kodów, (d) identyfikowanie, oznaczanie i opisywanie kategorii analitycznych, (e) ilustrowanie kategorii „reprezentatywnymi” cytatami, (f) interpretację opartą na danych (Martön 1986; Szkudlarek 2023). W dalszej części tekstu ograniczam się do przytoczenia kilku dosłownych wypowiedzi, niezmiennych pod kątem gramatycznym, składniowym czy leksykalnym i omawiam je w kontekście kategorii inwersji symbolicznej oraz znaczeń nadawanych dzieciństwu.

Rezultaty badania

Zagadnienie symbolicznego odwrócenia/ symbolicznej inwersji – jako interesującego badawczo pojęcia odnoszącego się do określonej kultury – było przedmiotem analiz na gruncie antropologii od przynajmniej pięćdziesięciu lat. Już w roku 1978 Victor Turner napisze następujące słowa:

Jednym aspektem symbolicznego odwrócenia może być wyrwanie ludzi z ich kulturowo zdefiniowanych, a nawet biologicznie przypisanych ról poprzez sprawianie, iż odgrywają oni dokładnie odwrotne role (Babcock 1978: 287).

W takim sensie owo odwrócenie oznacza taką sytuację kulturową, w której dana osoba albo określona grupa ludzi w pewnych szczególnych okolicznościach odgrywa swoje role „na opak”. W tym kontekście, zanim przejdziemy do propozycji Szkudlarka, należałoby ustalić, z jakimi rolami mamy do czynienia w polu edukacji. Na potrzeby niniejszego opracowania proponuję skoncentrować się na dziecku, osobie dorosłej oraz ich wzajemnych relacjach.

Problematyka dzieciństwa jest szeroko dyskutowana w obrębie nauk pedagogicznych (Smolińska-Theiss 2000; Łaciak 2013; Magda-Adamowicz, Kowalska 2020), a także jest przedmiotem zainteresowania organizacji pozarządowych. Badania ankietowe, odnoszące się do deklaracji, pozwalają stwierdzić, że warunki kulturowe wychowania dzieci ulegają zmianie w zakresie preferowanego przez Polki i Polaków modelu rodziny oraz stylu wychowania w kierunku modelu partnerskiego przy jednoczesnym osłabianiu popularności modelu tradycyjnego (Kubicka-Kraszyńska 2022: 37), jak jednak zauważa autorka tej części raportu: „Zmiany praktyk w codziennym funkcjonowaniu partnerów w gospodarstwach

domowych zachodzą jednak dużo wolniej i nadal w dużej mierze bazują na większej odpowiedzialności kobiety za obowiązki domowe” (Kubicka-Kraszyńska 2022: 39). Można zatem powiedzieć, że deklaracje dotyczące wychowania ulegają zmianie, ale praktyki kulturowe w tym zakresie są względnie trwałe, stosunkowo tradycyjne i ciężące raczej ku konserwatywnemu patriarchatowi.

Jak pokazują liczne analizy świata wczesnej edukacji w Polsce, tradycyjny, oparty na behawioryzmie model kształcenia nie uległ znaczącym zmianom (Mendel 2006; Klus-Stańska 2007), stąd też poszukuje się zmiany czy też wręcz odwrócenia paradygmatu, między innymi w alternatywnych pedagogiach (Klus-Stańska 2008).

W tym miejscu chciałbym zaproponować pewną możliwość nieco innego potraktowania kwestii *symbolicznego odwrócenia*. Praktyki, metaforyka, a może i wartości leżące u podstaw pedagogii Montessori bywają odnoszone wprost albo *implicite* do tradycyjnego właśnie modelu wychowania, relacji i kształcenia. Pedagogia inspirowana myślą słynnej Włoszki może zatem służyć jako rezerwuwar oporu przeciwko pewnej dominującej wizji i praktyce edukacyjno-wychowawczej z odmienną, a być może nawet i przeciwstawną wizją dzieciństwa i relacji dzieci z osobami dorosłymi. W tym sensie narracje odnoszące się do realiów funkcjonowania pedagogii Montessori proponuję interpretować podobnie, jak Szkudlarek traktuje opowieść Agaty, uczennicy klasy czwartej, o niezwykłej szkole (Szkudlarek 1992: 48–49).

Inaczej mówiąc, transmisyjna szkoła, postfiguratywny model wychowania i dzieciństwa stanowią dla mnie normę, zwykłe, „udomowione” warunki kulturowe (Klus-Stańska 2012b; Kosowska 2018), a pedagogia Montessori (potencjalnie) ich symboliczne odwrócenie.

Jak pamiętamy z przywołanych wyżej analiz Szkudlarka, Agata dokonuje inwersji pewnych wymiarów „zwykłości” szkoły, ale inne nie zostały przez nią odwrócone i pozostają niezmienione (Szkudlarek 1992: 49–50). Taka obserwacja prowadzi badacza do konstatacji, zgodnie z którą:

[w]yraźnie odwrócone zostały (a zatem wyodrębnione jako swoiste „przedmioty”) te elementy życia w szkole, które wiążą się z „deterministyczną” racjonalnością, z normą zakazującą spontanicznej aktywności [...] oraz z autorytetem nauczyciela wyrażającym się poprzez zrytualizowane formy „cielesności” (pozycji ciała, stroju, zachowań). Nie uległy odwróceniu [...] relacje hierarchicznej władzy oraz organizacji zachowań, czasu i przestrzeni ucznia. Można zaryzykować uogólnienie, że „głębiej ukryte” okazały się te elementy ukrytego programu, które wiązały się ze strukturą instytucji szkoły (jej hierarchiczność, reguły organizacji); „płycej” – te, które dotyczyły pełnionych przez nią funkcji [...] (Szkudlarek 1992: 50).

Korzystając z ustaleń Szkudlarka, wybieram ze zgromadzonego materiału badawczego takie fragmenty narracji, które wskazują na symboliczne odwrócenie. Następnie przyglądam się tym wymiarom, które uległy inwersji, i tym, które pozostały niezmiennie.

Przywołajmy w pierwszym rzędzie wypowiedź Anny, nauczycielki pracującej w przedszkolu Montessori z mieszaną wiekowo grupą dzieci między trzecim a piątym rokiem życia:

Mam wrażenie, że z niektórymi dziećmi widać, że chcą coś. Chcą mieć wybór, coś zdobywać, chcą coś robić, chcą nagrody, chcą rzeczy. Więc mogłoby się to Montessori sprawdzić. U nas jest stosowane zamiast 'do kąta', to gdy dziecko rzeczywiście coś przeszkobie, to jest najpierw przypominane, że są takie zasady, np. Janek uderzył Zosię [...], no w każdym razie wtedy ja idę do Janka i mu tłumaczę: 'Janek. Mamy takie zasady. Pamiętasz? Nie bijemy, nie gryziemy, nie popychamy – dzieciom jest przykro. Pytam: Janek, jak jest potem dzieciom? No zazwyczaj taki Janek mówi – no smutno. A co robią dzieci, pytam – płaczą. A dlaczego płaczą? – no bo jest im smutno. No to, dlaczego popychasz dzieci? Żeby im było smutno? – no nie. No to Janek. Ja ci przypominam ostatni raz. Więcej nie będę przypominać zasad. Nie popychamy dzieci, nie gryziemy dzieci, nie zabieramy zabawek... no tam wszystko co tam takie mamy. Czyli mówię, że jeśli jeszcze raz zdarzy się taka sytuacja, to będziesz musiał odpocząć przy stoliku. No i wtedy dziecko zazwyczaj mówi nieee [symbolizuje błaganie], no nie... Więc zamiast takiego stawiania do kąta jest ten odpoczynek przy wcześniejszym przypomnieniu zasad. Ale też jest tak, że niektóre dzieci się bardzo dobrze do tego przystosowują i widać, że... no właściwie na takie 90% dzieci – działa (Anna, W26).

Anna bezpośrednio odnosi się do pewnej normy kulturowej dotyczącej karania dzieci. Odwróceniu ulega nie tylko sama forma kary („do kąta”), ale także komunikacja. Nauczycielka używa pierwszej osoby liczby mnogiej w odniesieniu do czasowników opisujących pożądane i źle widziane zachowania w placówce. Owo początkowe „my” usuwa z dyskursu „onych” (Bauman 2016), albo – jak u Agaty Szkudlarka – znika norma jako jawny imperatyw: „bądź grzeczny” (Szkudlarka 1992: 49).

W Montessori razem tworzymy grupę osób, które podlegają dokładnie tym samym zasadom. W ten sposób rozpoczyna się rozmowa z dzieckiem, czyli poprzez odwołanie do zasad obowiązujących wszystkich bez wyjątku. Jeśli jednak przyjrzymy się kolejnym etapom komunikacji nauczycielki z dzieckiem, można będzie wyróżnić dwa kolejne ważne zwroty dyskursywne. Najpierw osoba dorosła formułuje pytania o charakterze alternatywy rozłącznej, wykluczającej udzielenie przez dziecko odpowiedzi niezgodnej z oczekiwaniem dorosłego. Następnie już wprost wyraża oczekiwanie co do pożądanego zachowania dziecka wraz z artykulacją ewentualnych konsekwencji wynikających z niezastosowania się do normy. Kąt zostaje zastąpiony stolikiem, przy którym „się odpoczywa”. To, co pozostaje niezmienione w przywołanej narracji, to władza dorosłego nad dzieckiem, władza nad dystrybucją głosu, pozytywne waloryzowanie adaptacji dziecka zgodnie z oczekiwaniami instytucji.

Przyjrzymy się teraz innemu fragmentowi wypowiedzi. Tym razem Barbara pracująca w żłobku Montessori opisuje pewne pedagogiczne rozwiązanie, które – przynajmniej na pierwszy rzut oka – ma służyć dziecku:

Jest oczywiście też półka, na której są czyste sztućce i talerze i podkładki, które są zrobione dla dzieci. Te podkładki są zrobione tak, że to jest kartka, która jest zbinowana, na której są narysowane miejsca na talerz na szklankę i na sztućce. Żeby dziecko jak weźmie taką podkładkę, to wiedziało od razu, gdzie położyć co, prawda? Jest mu wtedy łatwiej. Dzięki tej podkładce ma jakby taką własną przestrzeń przy stole, że wie, że to jest jego przestrzeń. Kiedy je jego miejsce i właśnie ma jeść w tym miejscu. Każde dziecko ma jakby taką podkładkę i wie, że ma swoje miejsce do jedzenia (Barbara, W18).

Zrobione dla dzieci podkładki, zrobione po to, żeby było im łatwiej, zrobione po to, aby mieć do dyspozycji własną przestrzeń odwracając tradycyjny, pedeutocentryczny porządek. Jednocześnie w cytowanym fragmencie narracji pojawia się niepokojące „jakby”, które zaprasza do analizy tego, co przekształceniu nie uległo. Dziecko podąża – mówiąc językiem Doroty Klus-Stańskiej – „po śladzie” osoby dorosłej (Klus-Stańska 2012a). To ona wyraźnie daje do zrozumienia, która część przestrzeni służy określonym celom, to ona jasno definiuje, jak należy umieścić talerz i szklankę. Władzę nad przestrzenią, a zatem i nad ciałem dziecka ma nauczycielka.

W innym wywiadzie, którego udzieliła Celina, wprost pojawiają się przymiotniki „konwencjonalna” i „zwykła” w odniesieniu do szkoły głównego nurtu, szkoły transmisyjnej. Przejście z niezwykłego świata, jakim jest tu przedszkole Montessori, do tradycyjnej edukacji kolejnego szczebla wiąże się z nieuchronną nudą dziecka oraz biernym doświadczaniem edukacji poniżej poziomu rozwoju intelektualnego.

Innym aspektem odróżniającym „zwykły świat” oraz odwrócone realia edukacji i wychowania montessoriańskiego są krzyki i hałas, bieganie, przemoc fizyczna obecne w szkole „konwencjonalnej”. Takie przejście będzie się zatem wiązało z przerażeniem dziecka. Ponieważ dzieci z placówek Montessori pragną rozwoju i zadają pytania, stają się „niewygodne” dla nauczyciela tradycyjisty.

Uważam, że dziecko będzie się nudziło, jeśli dziecko z takiego przedszkola Montessori pójdzie do szkoły podstawowej, konwencjonalnej, będzie się nudziło z takiego powodu, że wiele tak jakby już materiału przedszkolny bardzo wybiega za ten program zwykłej szkoły podstawowej. W takiej szkole konwencjonalnej, także dziecko w takim razie będzie musiało przesiedzieć i posłuchać o czymś co, już wie tak naprawdę. Ale wydaje mi się, że może też być takie zagubione właśnie z tego powodu, że w takich przedszkolach [Montessori – J.J.], to znaczy, wiadomo zależy to od grupy i dnia, ale raczej staramy się, żeby było tak spokojnie. I żeby nie było dużo krzyków, biegania i jakiegoś bicia, no ale akurat w szkołach jest bardzo głośno i na lekcjach i gdzieś tam podczas przerw i dziecko może być gdzieś tam takie przerażone. Ale myślę, że nauczycielom, którzy właśnie mieliby takie dziecko, które przyszło z przedszkola Montessori byłoby trudno no, bo byłoby to dziecko takie niewygodne, bo ono zadaje bardzo dużo pytań, chce bardzo dużo wiedzieć, a że z przedszkola już bardzo dużo wyniosło, właśnie ponad materiał szkoły, no to właśnie myślę, że by bardzo dopytywało, to mogłoby być problemem dla nauczyciela. Właściwie to my to o co będzie pytać dziecko raczej wiemy. Mamy przygotowane takie tabele postępu dziecka, czyli rozpisane wszystkie pomoce i zapisany wiek dziecka i pomoce, które

właśnie w tym wieku powinno mieć opanowane. I staramy się wg tego postępować, to znaczy dziecko może sięgać po to, co chce, ale jak sięgnie do działu matematyki gdzieś do dzielenia, bo podoba mu się ten materiał na półce no to raczej po prostu idziemy do szorstkich cyfr i zaczynamy pracę od tego. Ale właśnie, są te tabele postępu i tam zaznaczamy, co już dziecko potrafi i sprawdzam na materiale, więc jak dziecko na przykład chce pracować z jakimiś literkami, no to najpierw pytam go o te, które pamiętam, że kiedyś go uczyłam, też mam zapisane których go wcześniej uczyłam i sprawdzam czy ono je pamięta. Jeśli nie, to powtarzam kolejny raz, i właśnie następnym razem znowu pytam o to samo. I wprowadzam nowe, jeśli faktycznie dziecko opanowało te, które wcześniej wprowadziliśmy. Nauczyciel powinien dać dziecku taką swobodę, żeby ono mogło decydować. Ale też mimo wszystko takie decyzyjne przez dziecko, ale czasem są jakieś zasady. Ale też nauczyciel powinien być taki stanowczy, ale to może za duże słowo, ale powinien potrafić powiedzieć – stop, nie zgadzam się, albo stop, tak z tym nie pracujemy albo najpierw ja później ty, bo ja przecież też chcę coś dziecku zaprezentować (Celina, W25).

Jednocześnie bez trudu można wskazać te wymiary, które nie uległy odwróceniu. Będzie to choćby reżim konieczności rozwoju intelektualnego, ujmowanego jako przechodzenie od form prostych do skomplikowanych w konsekwencji określonych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, planowanych i realizowanych przez dorosłych wobec dzieci. Taką konfigurację tego, co dyskursywne i pozadyskursywne w logice konieczności rozwoju krytycznie i twórczo opisuje, inspirując się foucaultowskim urządzeniem, Maksymilian Chutorański (2015).

Jednakże nawet na „płytszych” poziomach można dostrzec wyraźnie wymiary zwykłości tej jakoby niezwykłej pedagogii. Są tu bowiem i tabele rozwoju opisujące konkretne normy rozwojowe oraz związane z nimi środki dydaktyczne (tu zwane materiałem rozwojowym), jest i obowiązująca od przynajmniej pięciu wieków w dydaktyce zasada stopniowania trudności (Komeński 1956). Ewidentna decyzyjność dzieci oraz względna wolność wyboru spotykają się tu z dość tradycyjnie pojmowaną władzą nauczyciela nad sposobem wykorzystania środków dydaktycznych, a także przypisanymi im celami, dodajmy – celami definiowanym przez dorosłych.

Dorosły prezentuje dziecku świat poprzez określone materialności, a następnie umożliwia z nimi pracę. Zatem mamy tu do czynienia z częściowo odwróconym porządkiem. Najpierw dziecko, poprzez zaciekawienie określonym materiałem, daje wskazówkę dorosłym odnośnie do pracy dydaktycznej, ale w dalszej fazie wraca do zwyczajowej roli, to znaczy do roli odbiorcy prezentacji, aby ostatecznie ponownie uzyskać relatywną wolność w zakresie indywidualnej pracy.

Warto również odnotować nieodwróconą definicję wiedzy i sposobów jej konstruowania. Celina wspomina o ideale „opanowania” wiedzy, czego dowodem miałyby być dziecięca umiejętność odtworzenia określonych treści z pamięci. Jeśli dziecko nie potrafi udowodnić zapamiętania, należy procedurę prezentacji powtórzyć.

Przywołajmy teraz fragment innego wywiadu. Danuta mówi:

[...]i w szkole tradycyjnej nie ma czasu na to by poświęcić uwagę dziecku, żeby trochę bardziej mu się przyjrzeć, żeby popracować nad czymś. Albo nie wiem... chociaż sprawdzić, czy jest wzrokowcem czy słuchowcem czy kinestetykiem, po prostu w jaką stronę uderzyć, żeby to dziecko zaczęło rozumieć to, co się do niego mówi. A tutaj jest fajne to, że po prostu z każdej możliwej strony bodźce napierają na dziecko i nie ma takiej możliwości, żeby dziecko czegoś nie zrozumiało. Po drugie, uważam, że dziecku jest potem dużo łatwiej, nawet jak przyjdzie do szkoły tradycyjnej, to dziecko ma pewne podstawy. A tak naprawdę to dziecko wychodząc z przedszkola potrafi płynnie czytać, co zdarza się w szkole tradycyjnej, że dzieci nie potrafią czytać, nawet w pierwszej klasie (Danuta, W16).

W „odwróconej” szkole jest czas, w odróżnieniu od szkoły zwykłej, w której owego czasu brakuje. Jest to jednakże czas produktywny, a zatem funkcja czasu w szkole pozostaje niezmienną. Inwersji ulega zatem organizacja dnia. Pośpiech i „gonienie czasu” w zwykłej szkole ustępują pozornemu spowolnieniu, a jednak logika kapitałocenu podporządkowanemu produktywności (Haraway 2015) instytucji oświatowej jest niewzruszona, co zresztą bywa coraz częściej przedmiotem naukowego namysłu i radykalnej krytyki (Rancière 2013; 2015; Räber 2023).

Interesująco niezmienną jest także koncepcja wiedzy i mechanizmów jej nabywania. Oto bowiem bodźce „napierają” na dzieci, sprawiając, że rozumieją one wszystkie te elementy wiedzy, które umożliwią im późniejsze efektywne funkcjonowanie w zwykłej szkole. Taką podstawą jest choćby umiejętność czytania, dodajmy – powszechna w „odwróconej” szkole Montessori, ale rzadka w szkole zwykłej.

W kwestii rozwoju nie mamy do czynienia z identyfikowalnym odwróceniem, co raczej z powrotem do kwestii czasu, przyspieszeniem i utrzymaniem stabilnej normy kulturowej „szybciej to lepiej” (Lakoff, Johnson 2008), której problematyczność jest szeroko opisywana w literaturze przedmiotu (Berg, Seeber, Collini 2017; Laasch 2017; Rosa, Duraj, Kołtan 2020).

Kolejny fragment wywiadu dotyczy pewnej możliwości relacji edukacyjnej pomiędzy osobą dorosłą a dzieckiem. Elżbieta wspomina taki typ dzieci, który niechętnie czy też niepewnie przekracza strefę komfortu lub – jak zapewne powiedziałby Lew Siemionowicz Wygotski – wchodzi w strefę najbliższego rozwoju (Vygotsky, Cole 1978).

Swoją rolę nauczycielka określa jako dorosłego, który dostarcza pozytywnej informacji zwrotnej mającej zachęcić dziecko do – używając obecnej w wywiadzie metaforyki sportowej – „postawienia sobie poprzeczki wyżej”, do gotowości podjęcia się wyzwania rozwojowego.

No są takie dzieci, które będą sięgały po takie pomoce, żeby dobra to to jest łatwe, ja wiem, że sobie z tym poradzę, że jakby nie stawiają sobie poprzeczki trochę wyżej same, tylko sięgają raczej po takie rzeczy łatwe, z którymi wiedzą na bank, że dadzą sobie radę. No to takie dzieci, ja też biorę, mówię no zobacz ty już potrafisz z tym pracować, ty już po prostu bardzo dobrze to robisz. Ja bym chciała Ci pokazać teraz coś innego albo jakąś kolejną pomoc, no i wtedy to już dziecko

trochę zagarniam do tej prezentacji, żeby pokazać mu coś więcej, żeby poznało coś więcej (Elżbieta, W23).

Zauważmy, że odwróceniu podlega tu nie tylko dobór treści kształcenia, ale i form/ metod pracy dydaktycznej. Zanim zaproponujemy dziecku jakąś formę aktywności lub/i treść kształcenia, które mogą stanowić wyzwanie edukacyjne, należy dokonać diagnozy potencjału dziecka w zakresie stosunku do przekraczania tego, co znane i łatwe.

Następnie nauczycielka dostarcza wzmocnienia w postaci pozytywnego komunikatu, który ma zachęcić do nowej aktywności/ treści, aby w końcu „zagarnąć” do prezentacji treści w formule pokazu. Taki schemat postępowania jest zgodny (do pewnego stopnia) z ogólnymi założeniami pedagogii Montessori, a zwłaszcza postulatem podążania za dzieckiem (Montessori 2013), ale i z behawiorystycznymi koncepcjami motywacji (Dilshad 2017: 64).

Jednocześnie mamy tu do czynienia z aspektami, które nie uległy odwróceniu. Po pierwsze, w stwierdzeniu „[...] ty już bardzo dobrze to robisz” znaleźć można normę, zgodnie z którą (1) dorosły może i powinien dokonywać oceny działalności dzieci, bowiem (2) stanowi to czynnik motywujący do dalszej pracy.

Ponadto to właśnie dorosły objaśnia i pokazuje świat, i w tym sensie jest przewodnikiem po nim. Takie założenie jest często problematyzowane, na przykład w kontekście złożoności i niepewności co do mechanizmów konstruowania dziecięcych znaczeń (Klus-Stańska 2004).

Kolejnym fragmentem prezentowanym w niniejszym tekście jest wypowiedź Fiony, która wprost mówi o tym, że edukacja Montessori jest czymś zupełnie innym od edukacji głównego nurtu. Swoją pogląd ilustruje dokładną charakterystyką pewnej formy pedagogicznej, typowej zwłaszcza dla przedszkoli Montessori, zwanej lekcją trójstopniową, na którą składają się trzy etapy: asocjacji (nazywania), rozpoznawania oraz zapamiętywania. Sama idea została zapożyczona przez Montessori od Eduarda Seguina, który jako lekarz pracował z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych we Francji i Stanach Zjednoczonych pod koniec XIX wieku, lecz badania nad zasadnością stosowania tego rozwiązania do dziś budzą kontrowersje i inspirują kolejnych badaczy do podejmowania tego wątku (Larrow 2009; Jackson 2011; Feez 2023).

U nas w Montessori jest zupełnie inaczej. No zobacz, my mamy coś takiego jak lekcja trójstopniowa. Lekcja trójstopniowa polega na tym, że mamy w zależności przedmioty, jeśli nie mogą to być przedmioty, to zdjęcia. Moim celem jest nauczyć dziecko co to jest? Żeby ono potrafiło określić, z czym ma do czynienia. Polega to na tym, że jedną z tych rzeczy dziecko powinno znać, powinno wiedzieć na przykład – „O! to jest długopis”. I dziecko wie, że to jest długopis, ale na przykład nie wie, że to jest zeszyt, nie wie, że to jest telefon. I ja na przykład w pierwszym etapie mówię dziecku, pokazuje mu. Biorę jedną rzecz. Bardzo ważne jest to, żeby nie kłaść wszystkich rzeczy na raz przed dzieckiem. Tylko pojedynczo, zabieram całą resztę rzeczy, kładę długopis i mówię: „to jest długopis”. Dziecko najczęściej powtarza, ja mówię, że może dotknąć, zobaczyć, wywąchać, jeśli ma ochotę, żeby ono jakby w pełnym stopniu mogło sobie wyobrazić, zobaczyć, wywąchać

co to jest i z czym to mu się kojarzy. I zabieram potem ten długopis, daje mu zeszyt i mówię: „zobacz – to jest zeszyt”. Dziecko znowu bierze, dotyka sprawdza, powtarza po mnie, zabieram zeszyt. Pokazuję telefon i to samo mówię: „to jest telefon”. Dziecko bierze, dotyka różnie z tym bywa, czasem nawet smakuje. Zabieram te trzy elementy kładę je obok siebie i mówię do dziecka na przykład tak: „poproszę, abyś przykrył rączką telefon” i on mi przykrywa ręką telefon, mówię: „a teraz chciałabym, żebyś odwróciła do góry nogami zeszyt” i obraca do góry nogami zeszyt [pokazuje jak to robi]. Mówię tak kilka razy, jeżeli dziecko się pomyli, to ja zaczynam od nowa, od pierwszego etapu, czyli tego, kiedy ja mu pokazuję, przedstawiam te przedmioty pojedynczo i mówię: „to jest długopis, to jest telefon, to jest zeszyt”. I znowu przechodzę do drugiego etapu. Jeżeli dziecko w drugim etapie po kilku takich moich próbach, bo to nie jest tak, że ja każdą rzecz po jeden raz powiem, żeby gdzieś poprzestawiało tylko różne rzeczy, na przykład powiem: „a zanieś na przykład długopis Małgosi”. I on idzie z tym długopisem, to w ogóle dzieciaki uwielbiają chodzić z rzeczami. Po tym etapie, kiedy dziecko się nie myli i już widzę, że mniej więcej wie co jest co, za zabieram znowu te trzy rzeczy (*pokazuje*) i znowu pojedynczo pokazuję przed dzieckiem i się pytam: „co to jest?”. No i dziecko odpowiada: „długopis”. Zabieram, pokazuję drugą rzecz. Mówię: „co to jest?”. „To jest telefon”. Zabieram znowu i daję ostatnią rzecz i mówię: „a to co jest”? Dziecko mi odpowiada, że zeszyt. I mówię: „zobacz nauczyłeś się dzisiaj nowych słów”. No tak wygląda lekcja trójstopniowa. Gdyby na przykład dziecko podczas tego ostatniego etapu tego trzeciego kiedy ja się na przykład zapytam: „co to jest”? a dziecko mi odpowie źle, że to jest telefon gdzie mamy zeszyt, to ja znowu zaczynam od pierwszego etapu. Czyli znowu najpierw mu przedstawiam, potem dziecko ma jakiś ruch związany z tymi rzeczami, a na sam koniec ja się pytam, czy zapamiętało. Ważne, jest też, żeby na koniec podkreślić, że dziecko się dzisiaj nauczyło tych nowych rzeczy, żeby ono wiedziało, że ono wie, że ono umie i żeby mogło być z siebie zadowolone. Także też to można wykorzystać i to po prostu sprawdza się w każdej sytuacji, przyznam szczerze, że ja nawet na studiach jak się uczyłam słówek na angielski to tą samą metodą. I szybko to wchodzi do głowy (Fiona, W7).

W tym miejscu nie podejmuję się wyczerpującego wyjaśnienia i opisu relacjonowanego wyżej rozwiązania w pracy z dzieckiem, ale w kontekście problematyki symbolicznego odwrócenia warto uwypuklić to, co uległo inwersji oraz to, co pozostaje niezmiennie.

Mamy tu do czynienia z indywidualizacją pracy dydaktycznej, empatycznym podejściem do kwestii błędu, co jest odwróceniem logiki szkoły transmisyjnej.

Idea lekcji trójstopniowej zakłada także koncentrację na treści/ rzeczy, która gromadzi dziecko i osobę dorosłą. Spotykają się oni w różnych rolach wokół konkretnego pojęcia, zagadnienia, słowa. To właśnie owa rzecz jest centralnym elementem tego trójkąta i dlatego można tę formę traktować jako odejście zarówno od pajdo- jak i pedeutocentrycznych pedagogii (Vlieghe, Zamojski 2019a; 2019b), choć oczywiście samo podejście Montessori jest często lokowane tradycyjnie jako pajdocentryczne (Śliwerski 2007).

Toteż w tym przypadku mamy do czynienia z pewnym problemem dotyczącym samej koncepcji inwersji. Inwersja zakłada bowiem istnienie dwóch opozycyjnych porządków, a tymczasem tutaj uwidacznia się być może jakaś forma syntezy dialektycznego związku pajdo- i pedeutocentryzmu. Trudno zatem traktować zwrot

ku rzeczy w edukacji jako inwersję symboliczną w znaczeniu opisanym przez Szkundlarka. Wydaje się, że interesującą kontynuacją tego wątku byłyby badania zorientowane na identyfikację przesunięć symbolicznych w edukacji, być może w duchu metodologii „archeologicznej” części dorobku Michela Foucaulta.

Wracając jednakże do relacji Fiony, zauważyć można jednocześnie aspekty, które odwróceniu czy też przesunięciu nie uległy – oczywiście odkładając perspektywę przesunięcia na bok. Nie da się chyba zaprzeczyć, że taką formę pracy dydaktycznej, jak opisana wyżej przez nauczycielkę lekcja trójstopniowa, można traktować jako – jak nazwała to Dorota Klus-Stańska – (wspomniane już wcześniej) podążanie po śladzie nauczyciela (Klus-Stańska 2012a). Ponadto istnieje tu nieodwrócone założenie o konieczności repetycji w sytuacji wystąpienia błędu. Owo powtórzenie może nastąpić w innym momencie, ale nie zmienia to ogólnego założenia, że *repetitio est mater studiorum*.

Co więcej, architektem całej sytuacji lekcji trójstopniowej jest osoba dorosła, to ona określa zakres treści, stopień asymilacji owej treści przez dziecko, sekwencję kolejnych prezentacji oraz ewentualną konieczność powtórzenia działania.

Kończąc niniejszy tekst, pragnę przywołać jeszcze jeden fragment zgromadzonego materiału empirycznego. Grażyna, nauczycielka pracująca w przedszkolu Montessori, definiuje, co jest nietypowe, odwrócone w placówce, której idea już stanowi odwrócenie od tego, co zwykliśmy nazywać tradycyjną edukacją transmisyjną.

Czasem mamy zupełnie inny, taki nietypowy dzień. Jeżeli na przykład dziecko ma urodziny, to też urządzamy mu taką małą imprezę, rodzice często przynoszą owoce, bo raczej w takich placówkach jak u nas nie je się słodczy, więc rodzice przynoszą bardzo dużą ilość owoców lub kisiele, często mamy czy galaretki i mamy taki poczęstunek. Oczywiście dziecko przynosi też rzeczy związane ze swoim dzieciństwem albo swoje ulubione zabawki... zdjęcia... albo jakieś swoje ulubione ubranka, żebyśmy mogli innym dzieciom pokazać. Robimy im koronę. Także, także tak to wygląda mniej więcej i dbamy o to, żeby, żeby jakby dziecko było... wiedziało, że ma wtedy swój dzień, żeby było zadowolone (Grażyna, W24).

Grażyna opowiada o sytuacji dnia zabawy. Okazją do organizacji takich dni są urodziny dziecka. Sądzę, że na ten fenomen można spoglądać na co najmniej dwa sposoby.

Po pierwsze, placówka edukacyjna zauważa konieczność wyjątkowego traktowania dziecka, które danego dnia obchodzi urodziny. Dziecko otrzymuje rolę monarchy, organizuje się mu przyjęcie, dopuszcza się do głosu jego pozainstytucjonalne istnienie.

Z drugiej strony, można postawić pytanie o to, w jakich aspektach ów dzień „należy” do dzieci. Impreza urządzana jest przez dorosłych w taki sposób, aby dziecko było zadowolone.

To właśnie tego dnia „dziecko przynosi rzeczy związane ze swoim dzieciństwem”. Wobec lokowania tej sytuacji w tym szczególnym, nietypowym dniu należy postawić pytania o (nie)obecność takich rzeczy w dni typowe. Czy w już odwróconej (?)

placówce Montessori jest miejsce dla ulubionych, ważnych zabawek? Czy oglądanie wspólne albumu ze zdjęciami mieści się w logice pracy edukacyjnej w tym przedszkolu? Czy zadowolenie dziecka jest tak samo istotne w typowy dzień?

Dzięki koncepcjom dyskursywnego konstruowania podmiotu oraz analizom dotyczącym odwrócenia symbolicznego możliwym i ze wszech miar zasadnym jest zadawanie tego typu pytań, a próby odpowiedzi mogą prowadzić nas ku pogłębionemu rozumieniu określonych praktyk kulturowych.

Literatura

- Andrisano-Ruggieri R., Iervolino A., Mossi P., Santoro E., Boccia G., 2020, *Instability of personality traits of teachers in risk conditions due to work-related stress*, „Behavioral Sciences”, vol. 10 (5): 91, <https://doi.org/10.3390/bs10050091>.
- Aziz F., Quraisi U., 2017, *Effects of political instability on teachers' work decorum in Pakistani Universities: A teachers' perspective*, „Pakistan Vision”, vol. 18 (1).
- Babcock B.A. (ed.), 1978, *The reversible world: Symbolic inversion in art and society*, Ithaca: Cornell University Press.
- Bauman Z., 2016, „My” bez „onych”, „Więź”, nr 59 (666).
- Bavli B., Kocabaş H.U., 2022, *The Montessori educational method: Communication and collaboration of teachers with the child*, „Participatory Educational Research”, vol. 9 (1), 443–62, <https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1>.
- Beatty B., 2011, *The dilemma of scripted instruction: Comparing teacher autonomy, fidelity, and resistance in the froebelian kindergarten, Montessori, direct instruction, and success for all*, „Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education”, vol. 113 (3), 395–430, <https://doi.org/10.1177/016146811111300305>.
- Berg M., Seeber B.K., Collini S., 2017, *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*, Toronto–Buffalo–London: University of Toronto Press.
- Bourdieu P., 2008, *The logic of practice*, Stanford–Calif: Stanford University Press.
- Cackowska M., 2012, *Dzieciństwo [w:] Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. P. Stańczyk, M. Cackowska, K. Starego, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Christensen O., 2016, *Proving Montessori: Identity and dilemmas in a Montessori teacher's lived experience*, „Journal of Montessori Research”, vol. 2 (2), <https://doi.org/10.17161/jomr.v2i2.5067>.
- Christensen O., 2019, *Montessori identity in dialogue: A selected review of literature on teacher identity*, „Journal of Montessori Research”, vol. 5 (2).
- Chutorański M., 2015, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 4 (72).
- Damore S., Rieckhof B., 2021, *Leading reflective practices in Montessori schools*, „Journal of Montessori Research”, nr 7 (1).
- Dilshad M.N., 2017, *Learning theories: Behaviorism, cognitivism, constructivism*, „International Education and Research Journal”, vol. 3 (9).

- Dodd-Nufrio A.T., 2011, *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations*, „Early Childhood Education Journal”, vol. 39.
- Efe M., Ulutas I., 2022, *Beyond teaching: Montessori education initiatives of public preschool teachers in Turkey*, „Educational Research for Policy and Practice”, vol. 21 (3).
- Ender D., Ozcan D., 2019, *Self-efficacy perceptions of teachers on using the Montessori method in special education in North Cyprus*, „Cypriot Journal of Educational Sciences”, vol. 14 (4).
- Feez S., 2023, *Perceiving, labelling and knowing: Mediating educational meanings through multimodal dialogue in Montessori early years classrooms* [w:] *Dialogic pedagogy*, London: Routledge.
- Haraway D., 2015, *Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin*, „Environmental humanities”, vol. 6 (1).
- Jackson R., 2011, *The Montessori method's use of seguin's three-period lesson and its impact on the book choices and word learning of students who are deaf or hard of hearing*, Doctoral dissertation, Columbia University.
- Klus-Stańska D., 2004, *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., 2007, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D., 2008, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatywy dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (8).
- Klus-Stańska D., 2012a, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., 2012b, *Wiedza, która zniewala – transmissyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 24.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Kosowska E., 2018, *Instytucja kulturalna a tożsamość narodowa* [w:] *Palimpsest. Miejsca i przestrzenie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubicka-Kraszyńska U., 2022, *Dzieci w rodzinie* [w:] *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, R. Szredzińska, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/c/a/7/5ca73e9f944c2977d6e90f12048802ef9f67284e/Dzieci%20się%20liczą%202022%20-%20Dzieci%20w%20rodzinie.pdf (dostęp: 23.09.2024).
- Kvale S., 1996, *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- Laasch O., 2017, *The slow professor: challenging the culture of speed in the academy*, „Academy of Management Learning and Education”, vol. 16 (4).
- Lakoff G., Johnson M., 2008, *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Larrow P., 2009, *Three period Montessori teacher education*, „Montessori Life”, vol. 21 (4).
- Łaciak B. (red.), 2013, *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Magda-Adamowicz M., Kowalska E. (red.), 2020, *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Malm B., 2004, *Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 48 (4).
- Martön F., 1986, *Phenomenography – a research approach to investigating different understanding of reality*, „Journal of Thought”, vol. 21 (3).
- McLaren P.L., 1985, *The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion*, „Journal of Education”, vol. 167 (2), <https://doi.org/10.1177/002205748516700208>.
- Mendel M., 2006, *Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Montessori M., 2013, *The Montessori method*, New York: Frederick A. Stokes Company.
- Råber M., 2023, *Whose time is it? Rancière on taking time, unproductive doing and democratic emancipation*, „Philosophy & Social Criticism”, <https://doi.org/10.1177/01914537221150457>.
- Rancière J., 2013, *In what time do we live?*, „Política Común”, vol. 4.
- Rancière J., 2015, *Béla Tarr, the time after*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rathunde K., Csikszentmihalyi M., 2005, *The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments*, „The Elementary School Journal”, vol. 106 (1).
- Richardson J.T.E., 1999, *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research”, vol. 69 (1), <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>.
- Rosa H., Duraj J., Kołtan J., 2020, *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans: projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Siswanto I.L., Kuswandono P., 2020, *Understanding teacher identity construction: Professional experiences of becoming Indonesian Montessori teachers*, „Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics”, vol. 5 (1), <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.539>.
- Slovacek M., Minova M., 2021, *Training of undergraduate preschool teachers in Montessori education in Slovakia and the Czech Republic*, „Research in Pedagogy”, vol. 11 (1).
- Smolińska-Theiss B., 2000, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 183 (3–4).
- Stańczyk P., Cackowska M., Starego K. (red.), 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciwko szkole*, „Nieobecne Dyskursy”, nr 2.
- Szkudlarek T., 2023, *Discourse: Education, theory of politics, and politics of theory*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2 (40), <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.016>.
- Śliwowski B., 2007, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2019a, *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*, Cham: Springer.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2019b, *Education for education's sake: The idea of a thing-centred pedagogy* [w:] J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*, Cham: Springer.
- Vygotsky L.S., Cole M., 1978, *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.

Streszczenie

W prezentowanym artykule, stanowiącym część większego projektu badawczego, autor analizuje fragmenty narracji nauczycielek Montessori (pracujących w polskich placówkach tego typu) odnośnie do kwestii dzieciństwa oraz traktujące o symbolicznym odwróceniu obecnym w ich wypowiedziach. Wykorzystując procedurę fenomenografii oraz narzędzi krytycznej analizy dyskursu, autor stawia pytania badawcze o to, co ulega znaczeniowej inwersji w pedagogii Montessori oraz jakie aspekty jej funkcjonowania pozostają niezmiennie. Tym samym cel badania stanowi identyfikacja i opis odwróconych i niezmiennych aspektów edukacji na poziomie przedszkola. Tak postawiony cel badań oraz procedura doprowadzają do wytworzenia interesującego przedmiotu poznania. W narracjach pedagożek Montessori symbolicznemu odwróceniu podlegają niektóre rozwiązania metodyczne, organizacyjne i komunikacyjne, ale względnie stała jest dystrybucja władzy w edukacji oraz jej zasadniczy cel. Wyniki badania pokazują także, że kategoria symbolicznego odwrócenia ma swoje ograniczenia, zwłaszcza w sytuacji gdy mamy do czynienia z przesunięciem akcentu, raczej niż inwersją porządku.

Słowa kluczowe

pedagogia Montessori, inwersja symboliczna, Szkudlarek, raport z badań

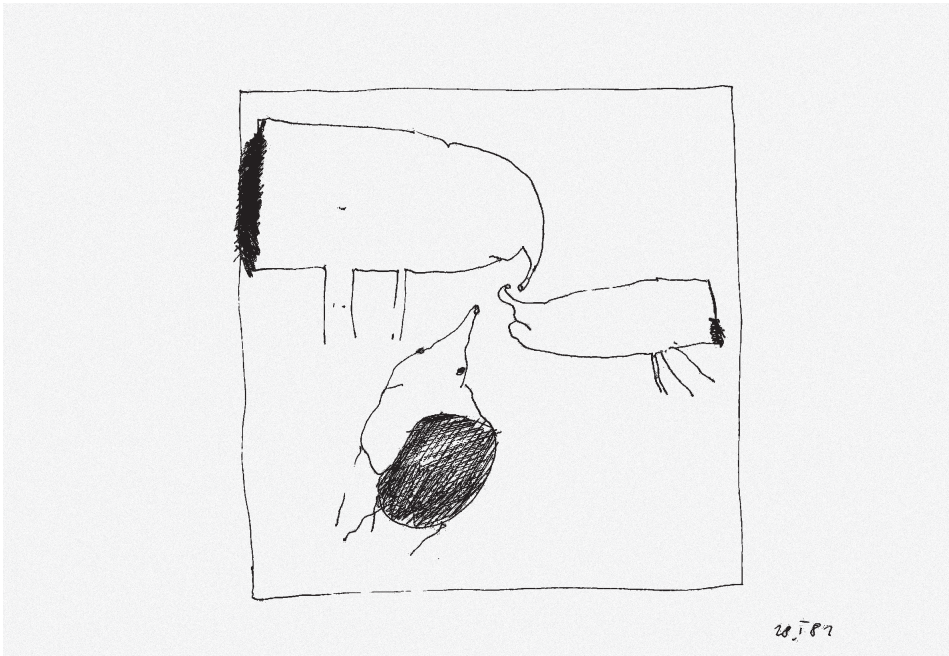
Summary

Symbolic inversion in the narratives of Montessori practitioners – additions to “The Discursive Construction of the Subject”

In the presented article, which is a part of a larger research project, the author analyses fragments of narrations of Montessori female teachers (working in Polish institutions of this type) concerning the issue of childhood and analysing the symbolic inversion present in their narratives. Incorporating the procedure of phenomenography and the tools of critical discourse analysis, the author poses questions about what undergoes symbolic inversion in Montessori pedagogy and which aspects of its functioning remain unchanged. Thus, the aim of the research is to identify and describe inverted and unchanged aspects of education at the preschool level. The results demonstrate that in the narratives of Montessori educators, some methodological, organisational and communicative solutions are symbolically inverted, but the distribution of power in education and its fundamental purpose is relatively constant. The results of the study also show that the category of symbolic inversion has its limitations, especially when there is a shift of emphasis rather than an inversion of order.

Keywords

Montessori pedagogy, symbolic inversion, Szkudlarek, research report



Adam Jabłoński

ORCID: 0000-0003-2205-4379

Zespół Placówek Szkolno-Opiekuńczo Wychowawczych w Nowym Targu

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.11>

PrzeMOC-poMOC jako kategoria pedagogiczna. Wokół przemocowej roli nauczyciela

Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron 2012: 75).

[...] władza produkuje wiedzę, [...] władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nim pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy (Foucault 1993: 29).

Pewne zrozumienie mechanizmów władzy, można [...] uzyskać [...] zaczynając od analizy najdrobniejszych praktyk codzienności i śledząc ich zużytkowanie przez ogólniejsze mechanizmy dominacji (Szkudlarek 2009: 50).

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą zrozumienia roli nauczyciela w kontekście teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu, a w szczególności jego przemocowej roli, na jaką wskazywałaby ta teoria. Trzeba postawić pytanie: w jakim stopniu rola nauczyciela sprowadza się do bycia „siewcą przemocy”, a w jakim stopniu do pomocy uczniowi w rozwoju, zdobywaniu kompetencji, umiejętności czy wiedzy. Czytając *Reprodukcje* Pierre'a Bourdieu z perspektywy ucznia, potem studenta, łatwo dojść do przekonania, jak bardzo system szkolny poprzez działającą przemoc symboliczną wpływa na nasze decyzje, na nasze wyniki w nauce – na naszą całą trajektorię szkolną. Możemy wtedy utożsamić się z rolą „ofiary systemu”. Zupełnie inna jest recepcja *Reprodukcji*, gdy jest się nauczycielem. W jakim stopniu, będąc nauczycielem, pomagam uczniom, a w jakim jestem zwykłym funkcjonariuszem systemu przemocy symbolicznej? Z jednej strony, jako pedagog specjalny dysponuję

sporym zakresem pomocy (np. zajęcia rewalidacyjne), a z drugiej mam w rękawie repertuar przemocy (wysłanie ucznia na diagnozę do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, czy „wgląd w sytuację rodziny dziecka”).

Pewną próbą poradzenia sobie z tą teorią i własnym doświadczeniem bycia nauczycielem jest właśnie wprowadzenie przeze mnie kategorii przemocy-pomocy. Kategoria ta mieściłaby w sobie zarówno to, co przemocowe w pracy nauczyciela, jak i to, co jest formą pomocy. Stąd pytania: czy można sobie wyobrazić metodyki pracy z uczniem, które będą w mniejszym stopniu przemocowe, a w większym pomocowe? Jak pracować z uczniem, by minimalizować to, co przemocowe, na rzecz tego, co pomocowe?

Tematyka podejmowana w poniższym tekście w pełni wpisuje się w to, co Tomasz Szkuclarek określał jako myślenie w ramach pedagogiki krytycznej: „[...] demaskująca, demistyfikująca moc teorii z tego kręgu myślenia, odsłaniająca ukryte wymiary procesów edukacyjnych, wyjaśniająca ukryte wymiary procesów edukacyjnych [...] i co ważniejsze – interpretująca tę stronę szkolnego życia, którą zna każdy, kto był uczniem: przymus, przemoc, promowanie bezmyślnej uległości, zabijanie indywidualności i niezależności (Szkuclarek 2010: 11).

Wokół kategorii przemocy-pomocy

Zjawisko przemocy-pomocy jest obecne w wielu ludzkich działaniach. Jest też podobne do Foucaultowskiej kategorii władzy-wiedzy, ponieważ każde działanie pomocowe zdaje się być skorelowane z działaniem przemocowym. Łatwo jest to dostrzec w zabiegach medycznych (antybiotyki, chemioterapia w przypadku wykrycia nowotworu, narkoza w przypadku koniecznej operacji czy choćby wizyta z dwulatkiem u dentysty); opiekuńczych (zmuszanie do mycia zębów młodszych dzieci, usuwanie aspiratorem kataru z nosa u małego dziecka, które nie umie jeszcze samodzielnie się wysmarkać, trening czystości, okresy adaptacji w żłobku, przedszkolu, szkole); wychowawczych, np. treningi samodzielności u osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym (trening czystości, kiedy to potrzeby fizjologiczne uczymy załatwiać w toalecie, a nie w spodnie); zabezpieczających (interwencje w przypadku uczniów z próbami samobójczymi, szczególnie ujawnianymi na terenie szkoły: wezwanie karetki pogotowia, czasem kaftan bezpieczeństwa, a z reguły dłuższy pobyt na oddziale psychiatrycznym).

W niniejszym tekście postaram się zaprezentować na materiale z badań własnych, w jaki sposób w działaniu pedagogicznym ujawnia się kategoria przemocy-pomocy. Kategoria ta wskazuje na fakt, że większość działań pedagogicznych ma dwojaką naturę. Z jednej strony zawierają dawkę przemocy: przymusu, zmuszenia do wykonania jakiejś pracy, jakiegoś zachowania wbrew naszej woli (np. dyscyplina w klasie szkolnej). Z drugiej zaś strony, dawkę szeroko rozumianej pomocy, wsparcia w rozwoju, w zdobyciu jakichś kompetencji, umiejętności, informacji, wiedzy.

Interesujące jest także spojrzenie na zjawisko przemocy-pomocy od strony językoznawczej. Znaczący jest tu identyczny morfem (rdzeń) MOC w obu wyrazach: przeMOC-poMOC, choć zjawiska opisywane przez te wyrazy są przeciwstawne, to jednak sama morfologia języka wskazywałaby na element wspólny, choć może o przeciwnym znaku. Nasuwa się tu pytanie: czy jest tak, że przemoc zabiera moc, a pomoc jej dodaje? Podobny rdzeń mamy też w pojęciu *empowermant*, tłumaczonym jako ‘nadanie MOCy, upełnoMOCnienie’.

Nota metodologiczna

Materiał etnograficzny, na którym zostanie przeprowadzona analiza i interpretacja kategorii przemocy-pomocy, zapożyczono z pracy doktorskiej, w której szeroko omówiono model badań etnograficznych. W niniejszym artykule krótko omówię metodę prezentacji danych oraz metodę analizy i interpretacji danych. Przedstawienie zgromadzonego materiału zostanie ukazane poprzez metodę prezentacji badań etnograficznych CAP (ang. *creative analytical practices*), natomiast etap interpretacji i analizy materiału zostanie dokonany na podstawie metod krytycznej analizy dyskursu HAD (historyczna analiza dyskursu). Opis codziennego życia szkolonego będzie zaprezentowany w postaci krótkich narracji/ obrazków/ opowieści napisanych na podstawie danych zebranych i zapisanych w dzienniku obserwacji w trakcie badań etnograficznych. Materiał zostanie przedstawiony w interpretacji, w języku w sposobach odczytania i przeżycia ich przez badacza, który w „roli nauczyciela pomocowego” angażował się w ocenę, opis i rozwiązanie sytuacji szkolnych „uczniów problemowych” ze środowisk defaworyzowanych w zderzeniu z „kulturą nauczycieli” (szkoły).

Etnografie CAP powstają w wyniku kreatywnych praktyk analitycznych: „[...] proces pisania i jego produkt przenikają się...” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462), co bardzo istotne dają: „[...] trafną i pożądaną reprezentację tego co społeczne. Tworzą przestrzeń do dyskusji o sprawach, których teraz nie jesteśmy w stanie do końca uchwycić” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 461). Od klasycznej etnografii zdaniem Laurel Richardson etnografie CAP odróżnia m.in. krystalizacja danych: „W tradycyjnych badaniach duże znaczenie przypisuje się triangulacji [...]. Badacz stosuje różne techniki gromadzenia danych – wywiady, analizę dostępnych danych statystycznych, dokumentów itp. – aby sprawdzić ich trafność. U podłoża tych technik tkwi jednak założenie, że istnieje jakiś przedmiot bądź określony i wiadomy punkt, który można poddać triangulacji. W CAP badacz stosuje różne gatunki: literackie, artystyczne, naukowe, częstokroć zacierając granice między nimi. Według CAP istnieje więcej perspektyw postrzegania i poznawania świata. Nie dokonujemy zatem triangulacji, lecz krystalizacji – to nazywam właśnie postmodernistyczną dekonstrukcją triangulacji” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462), co wyraża się tym, że „trafność postmodernistycznego tekstu nie byłaby

symbolizowana przez trójkąt – sztywny, trwałe i dwuwymiarowy obiekt – lecz przez kryształ, który łączy symetrię i materię z nieskończoną różnorodnością kryształów, wielością wymiarów oraz punktów patrzenia. Kryształy rosną, zmieniają się, ale nie są amorficzne. Przez kryształ można patrzeć jak przez pryzmat, odbija się w nim to, co znajduje się po drugiej stronie, powstają inne kolory, wzory. To co zobaczymy, zależy od kąta, pod którym patrzymy, od kąta odbijania się światła. W tekstach CAP przechodzimy od geometrii płaskiej do teorii światła, w której światło może być falą i cząsteczką” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462). W ewaluacji etnografii CAP pomagają cztery kryteria:

1. Zawartość merytoryczna. Czy artykuł przyczynia się do lepszego rozumienia rzeczywistości społecznej? Czy autor wykazuje się określoną perspektywą teoretyczną? Czy artykuł wydaje się „prawdziwy”, tzn. jest wiarygodnym przedstawieniem kulturowego, społecznego, indywidualnego bądź wspólnego znaczenia „rzeczywistości”?
2. Wartość estetyczna. Czy artykuł jest zadowalający pod względem estetycznym? Czy tekst ma jakąś artystyczną formę, czy stanowi całość? Czy nie jest nudny?
3. Refleksyjność. Jak podmiotowość autora wpłynęła zarówno na tworzenie tekstu, jak i na sam tekst? Czy autor postępuje zgodnie z etycznymi standardami poznawania i mówienia o osobach badanych?
4. Wpływ. Czy artykuł wpływa na mnie intelektualnie lub emocjonalnie? Czy powoduje powstanie nowych pytań oraz chęci do pisania? Czy inspiruje mnie do wykorzystania nowych technik badawczych bądź do działania? (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 464 465).

Zdaniem Ruth Wodak Historyczna Analiza Dyskursu pozostaje wierna ogólnym założeniom Krytycznej Analizy Dyskursu, co mieści ją w ramach Teorii Krytycznej. Charakteryzuje ją triangulacja teoretyczna, która według Wodak w badaniach HAD jest realizowana za pomocą koncepcji czteropoziomowego kontekstu. Mamy tu następujące poziomy kontekstu: „[...] bezpośredni kontekst językowy, tekstowy (co-text); międzytekstowe i międzydyskursywne związki pomiędzy wypowiedziami, tekstami, gatunkami mowy, dyskursami; pozajęzykowe zmienne społeczne/socjologiczne i instytucjonalne ramy poszczególnych kontekstów sytuacyjnych (Teorie Średniego Zasięgu); szerszy kontekst społeczny, polityczny i historyczny działań dyskursywnych (Wielkie Teorie)” (Wodak 2008: 193). Violetta Kopińska w następujący sposób opisuje poszczególne etapy analizy: „Pierwszy poziom analizy kontekstowej, tak zwany «wewnętrzny», najpełniej wskazuje na interdyscyplinarność analizy dyskursu [...]. Drugi poziom analizy zapewnia triangulację badaczy i/lub metod, teorii i/lub danych [...] na tym etapie następuje przesunięcie punktu ciężkości z pojedynczych «tekstów» lub ich części (jednostek analizy) na grupę owych «tekstów» [...] chodzi tu [...] o poszukiwanie związków z innymi tekstami (intertekstualność)” (Kopińska 2017: 187). Intertekstualność pozwala na rekonstrukcję dyskursu, która umożliwi poszukiwanie związku między innymi dyskursami – interdyskursywność. Zdaniem Kopińskiej zastosowanie triangulacji badaczy/ek,

metod, teorii lub danych umożliwia „uruchomienie” nowych obszarów, mogących pochodzić z innych dyscyplin naukowych. Trzeci i czwarty poziom kontekstu oznacza interpretację dyskursu w kontekście socjo-polityczno-historycznym oraz teoretycznym, co wiąże się z koniecznością sięgania do teorii z różnych dyscyplin naukowych.

Poniżej zaprezentuję, na przykładzie jednej z irlandzkich szkół podstawowych, jak wygląda codzienna standardowa praca nauczycieli z tzw. „uczniami problematycznymi”, wywodzącym się z niższych grup społecznych.

Dodam, że zebrany materiał badawczy zostanie skonfrontowany w ostatniej części tekstu z teorią błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej, koncepcją interakcjonizmu „niesymbolicznego-symbolicznego” Herberta Blumera celem ukazania „metodyk reprodukcji” i form pracy nauczycieli jako „siewców przemocy” i uczniów jako „ofiar systemu”.

Dyscyplinowanie „infantów”

Przyjrzyjmy się zatem, co dominuje na zajęciach 4-5-latków w szkole. Pierwsze, co się rzuca w oczy i w uszy, to wypowiedziane mocno podniesionym głosem komendy nauczyciela: „Siadamy! Każdy na swoim miejscu. Dosuwamy krzesło do ławki. Stopy razem, płasko na podłodze. Ręce kładziemy równo na stole. Pracujemy ciężko i w ciszy”. Klasa dzieli się na kilka 4-osobowych stołów, przy każdym z nich przeprowadzane są różne zabawy edukacyjne. W przypadku zamiany stołów mamy moment chaosu, uczniowskie ciała nie wytrzymują usadzenia. „Na szczęście” Pani jest na miejscu. Zatrzymuje biegnące/ bawiące się dzieci. Mocno je usadza w miejscu i głośno, ze złą miną, zadaje pytanie: „Jakie są reguły? Jakie są reguły?”. Przestraszone dzieci milczą i dopiero po chwili mówią: „Nie wolno biegać”. Podsumowując, można powiedzieć, że najwięcej czasu nauczyciel poświęca na różnorakie zabiegi dyscyplinujące uczniów w celu korekcji ich zachowania. Uczenie jest tu sprawą marginalną.

Praca w klasie pierwszej (5-6-latkowie) niewiele odbiega od klas zerowych, dzieci siedzą po kilka osób przy stołach, między którymi rotują po zrobieniu zadania. Różnica polega tylko na większej liczbie materiału do przyswojenia. W tym wypadku ciała są już po dwuletniej tresurze, wiercą się niemiłosiernie, ale z reguły usiedzą w ławkach od zadania do zadania. Interwencje nauczyciela są nakierowane bardziej na zmuszenie ucznia do pracy nad zadaniami. Problem w tym, że na tym etapie edukacji względnie spokojne siedzenie w prawidłowej postawie to za mało. Trzeba jeszcze nie tylko aktywnie uczestniczyć w pracach na lekcji, ale i osiągać konkretne, tzn. zadowalające Panią, wyniki. Uczniowie znajdujący się pod moją opieką jako nauczyciela pomocniczego (objęci programem pomocowym) często są dalecy od oczekiwań Pani. Z tego powodu często na nich krzyczy z oburzoną, rozczarowaną czy po prostu wściekłą miną, że albo niewiele zrobili, albo źle. Kilkakrotnie stawałem w ich obronie, czasem wymownie patrząc czy kiwając głową

z niedowierzaniem na twarzy, z przekazem: „Co ty człowieku wyprawiasz?”. Czasem broniłem ich słownie, prosząc o więcej czasu, albo sam siadałem i pomagałem w zadaniach. Panią wyraźnie uwierały moje uwagi i wtrącanie się. W końcu wpadła na pomysł, bym regularnie przez większą część lekcji przebywał na korytarzu, wywieszając prace uczniów na ścianach.

Dystygowana Pani z Nowej Zelandii

Pani grająca na fortepianie, bardzo elegancka i zadbana nauczycielka (prosta jak struna, poważna i bezlitośnie konsekwentna). W tym roku uczyła klasę trzecią (8–9 latki). Muszę tu nadmienić, że w tej szkole nauczyciel prowadzi zajęcia przez cały rok z jedną klasą, uczy wszystkich przedmiotów od 8.30 do 13.00 w przypadku młodszych klas, a do godziny 14.00 w klasie piątej i szóstej. Po roku następuje rotacja i nauczyciel dostaje inną klasę, np. uczył 4-letnich infantów, po czym po roku dostaje 12-latków z szóstej klasy – i tak co roku uczy inną klasę. Praca domowa w młodszych klasach zawsze dyktowana jest na początku zajęć z wszystkich przedmiotów, w specjalnie przeznaczonym do tego celu zeszytce. Po zajęciach i jej wykonaniu musi być ona podpisana przez rodzica i następnego dnia przyniesiona do wglądu nauczycielowi.

W zasadzie nie wydarzyło się nic niezwykłego, ot dwoje uczniów zapomniało zrobić pracę domową i tyle. Pani jest zła i tego nie ukrywa. Wpierw każe uczniom wstać i publicznie ich poniżyć w oczach rówieśników (kilka epitetów w sprawie ich lenistwa i zdolności intelektualnej w kontekście poradzenia sobie z pracą domową): „Widzicie, oni znowu nie odrobili pracy domowej. No co ja mam z nimi zrobić?”. Pytanie nie jest bynajmniej retoryczne. A wiemy, że rąbnąć nie wolno (małe targanko za włosy, za ucho czy szarpanie, linijka czy choćby porwanie i rzucenie zeszytu – nie wchodzi w grę, ponieważ ucznia nie wolno dotykać), więc pytanie jest jak najbardziej na miejscu. Kara musi być. Po chwili Pani woła mnie i wzmacnia napiętnowanie i napięcie stwierdzeniem: „No, Adam, wyobraź sobie, że oni znowu nie odrobili pracy domowej”. I czeka, bym ich zbeształ. Następnie sugeruje, że zaraz wyśle ucznia, by poprosił Panią Dyrektor do klasy. Napięcie wzrasta. Dzieci zaczynają się bać, mają lzy w oczach. Gdy do klasy wchodzi Dyrektor – zaczynają płakać. Sadystyczne budowanie napięcia poprzez poszczególne etapy poniżania, aż do momentu kulminacji, gdy przychodzi Dyrektor. Majstersztyk – ani jednego ciosu, a w efekcie dwa zmaltretowane dzieciaki.

Po mszy świętej przygotowującej szóstą klasę do bierzmowania nasza Pani, potwornie zde gustowana, relacjonuje skandaliczne zachowanie Craiga, Dylana i Tegan. Cały pokój nauczycielski milknie i słucha. Pani z dużym oburzeniem i zdziwieniem w głosie opowiada: Byli bardzo ruchliwi, nie mogli usiedzieć w miejscu, zachowywali się jak dzikie zwierzęta. Imituje te „dzikie ruchy”, wyśmiewając brak kontroli i opanowania. Ciągłe powtarzając, że ona tego nie rozumie. No jak tak

można. Na moją uwagę, że to po prostu inna kultura ciała albo znudzenie i przesytność samym tematem bierzmowania, zdaje się nie rozumieć, co mówię. Co ciekawe, na samą próbę w kościele ściągnięto posiłki: wszystkich możliwych nauczycieli. Dokonano alokacji najbardziej podejrzanych osobników. I nic to nie dało. Chłopaki nie zawiodły, mszę rozwaliły. A Pani chodzi po pokoju i nie rozumie dlaczego.

Opisana przeze mnie powyżej sytuacja jest typową sytuacją pokazującą dystans/przepaść pomiędzy nauczycielem (w naszej szkole głównie rekrutującym się z dobrze wykształconej i sytuowanej klasy średniej, spoza dzielnicy, w której znajdowała się szkoła i na „tłustym”, budżetowym pełnym etacie) a uczniami będącymi typowymi mieszkańcami dzielnicy, czyli dziećmi rodziców bezrobotnych albo należących do klasy pracującej, często na śmieciowych umowach na zlecenie. Pewne zachowania uczniów nie mieściły się w klasowym horyzoncie poznawczym nauczycieli, wychowanych w zupełnie innych światach. Czasami odnosiłem wrażenie, że jedyny kontakt ze światem ucznia następował wtedy, gdy nauczyciele przejeżdżali swoimi samochodami przez zamieszkiwane przez nich dzielnice w drodze do szkoły.

Petryfikacja Roisin

Roisin za każdym razem, kiedy była odsyłana z klasy na ćwiczenia z matematyki ze mną (wraz z grupą czterech innych szóstoklasistów), siedziała w miarę spokojnie. Na moje pytanie, czy porobi z nami trochę zadań, przez cztery miesiące za każdym razem odpowiadała, że nie, bo i po co. Zawsze jednak chciała sobie z nami posiedzieć, gdyż wolała to niż siedzenie w klasie. Miałem z nią swego rodzaju *deal*: ona nam nie przeszkadza, a ja nie odsyłam jej do klasy.

Czemu o niej piszę? Pewnie dlatego, że było w niej coś takiego, że nie mogę o niej zapomnieć, i pewnie także dlatego, że jest ona ucieleśnieniem bezowocności moich wysiłków. Przez te kilka miesięcy naszej znajomości w żaden sposób nie udało mi się do niej trafić. W zasadzie niemal w ogóle nie udało mi się z nią porozmawiać. Nie udało się jej wciągnąć w żadną formę współpracy czy nawet rozmowy (nie licząc tego, że po prostu koło nas siedziała). Głowy nie dam, ale przez te kilka miesięcy codziennych spotkań powiedziała może łącznie z 10–20 słów.

Nie raz się zastanawiałem: Co tu się wydarzyło? Osiem lat podstawówki i taki mur, taka betonowa ściana. Wszechogarniające przecucie, że jest już za późno – coś się już dawno dokonało. Coś, w czym nie uczestniczyłem, ale mnie podobni tak, oni, do których ona nie ma zaufania. Jak stracili jej zaufanie? Co jej zrobili? Czemu milczy, ciągle milczy, wymownie milczy, na smutno milczy? Gdzie wodzi niewidzącym wzrokiem? Nic nie udało mi się zrobić, tylko uzgodnić z nią, że z nami będzie. Posiedzi tuż obok, choć zarazem jakby w innym, odległym świecie. Tylko czekać... Dopiero po czasie dowiedziałem się, jaką codzienną karę dzieli z Johnem.

John i Conor

John zawsze dążył do konfrontacji. Tłuczenie i ponizanie słabszych kolegów było normą. Przeszkadzanie na lekcji, regularne „pranie” słuchających Pani kujonów czy zaczepki słowne w stosunku do nauczyciela. Jeśli tylko nauczyciele mieli jakąś wadę (np. otyłość, bycie singlem), z Johnem byli bez szans. Ja, ponieważ byłem łagodny w stosunku do uczniów (zero agresywny), jako facet otrzymałem od Johna ksywę „pedał/ ciota”. Prawdziwym wyzwaniem dla Johna była wysoce prestiżowa bójka z liderem drugiej szóstej klasy – Craigiem, no i oczywiście sprowokowanie nauczyciela. Mało ciekawe starcie Johna z Craigiem spacyfikowałem po kilku pierwszych strzałach, co zasmuciło widownię (zbiegli się niemal wszyscy uczniowie). O wiele ciekawszy był atak na mnie. John był niezwykle inteligentną bestią i wszystko zaplanował. Z uwagi na to, że jestem od niego dużo większy, skrzyknął do pomocy dwóch kumpli i tak się za mnie zabrali. Zaczęli od próby trafienia mnie kopniętymi piłkami od kosza. Nie pozostawałem dłużny, więc odpuścili. Po chwili wpadli na pomysł, by „przywalić mi w łeb” plecakami. Myślę, że dotarli już do mojego kresu, bo dość brutalnie obezwładniłem Johna, podcinając go, a gdy już leżał na brzuchu, wykręciłem mu rękę i przygniotłem kolanem do ziemi. Koledzy zwiali, zanim się zorientowałem. John szybko się uspokoił, więc go puściłem. Trochę się odgrażał, że za to zachowanie wywalą mnie ze szkoły i poszedł do domu.

Conor. Chyba był najlepszym przykładem tego, jak ciało może się nie przystosować do szkolnej tresury. Chudy, mały i niezwykle zaczepny. Gdy w szkole wydarzyło się coś złego, zawsze w pierw sprawdzano, gdzie jest Conor. Nasze drogi zeszły się dwa razy. Pierwszy raz, gdy zobaczyłem Conora skaczącego po jedynym w szkole czarnoskórym koleźce. Przygniół go do ziemi i zaczął prac. Tak dla sportu. Wstałem, złapałem go za bluzę i ściągnąłem z ofiary. Troszkę wierzgał, po chwili się uspokoił i z dziką satysfakcją pokazał lekkie zacerwienie na szyi, rzekomo powstałe w wyniku mojej interwencji. Twierdził, że zamek bluzy porysował mu szyję, więc powie Pani Dyrektor, że go uderzyłem, i oczywiście mnie zawieszą.

Druuga akcja była „grubsza i poważniejsza”. Nauczycielka poprosiła mnie, bym na dwie minuty został sam z uczniami w klasie i pobiegła do toalety. Conor, który zawsze potrafił dobrze wykorzystywać okazje, wpadł na pomysł małej bitwy w klasie. Jako broń posłużyły mu znienawidzone słowniki języka irlandzkiego, takie małe podręczne „ceglóweczki”. Powrót Pani do klasy nie ostudził zapału Conora. Sprawił natomiast, że Conor z automatu został uznany za głównego sprawcę wydarzenia. Nawet nie wiem, kiedy zostały wysłane SMS-y. Po chwili pojawiło się wparcie z sąsiedniej klasy, potem dołączyła Pani Pedagog i niedługo potem Pani Dyrektor. Pierwsza wydarła się nauczycielka, następnie wrzask Pani Pedagog był nie do opisania (takie rzeczy trzeba zobaczyć na własne oczy, żeby uwierzyć). Byłem w szoku, że istota mająca 150 cm wzrostu i filigranową posturę, aż tak może „wydrzeć mordę”. Pani Dyrektor natomiast nie krzyczała. Spokojnym, wypranym z emocji, rzeczowym

głosem informowała ucznia o grożących mu konsekwencjach (zazwyczaj wystarczało skorzystać z głównie jej przysługującej prerogatywy wezwania rodziców do szkoły). Na przerwie „dorwałem” Panią Pedagog. Ze stoickim spokojem jadła drugie śniadanie, niespełna kilka minut po opisywanym zdarzeniu. Musiałem skomentować, że to, co zrobiły z Conorem, to czysta przemoc werbalna. Spojrzała na mnie jak na kretyna, walnęła kilkuminutowy wykład na temat, jak bardzo mam złe podejście do uczniów, zarzucała, że próbuję się z nimi zaprzyjaźnić czy traktować jak kolegów. Po czym przywołała sentencję, którą ona kieruje się w pracy i która zapewnia jej skuteczne działanie: „No smile before Christmas” – Adam. That’s it!

Trzy razy wszedłem z uczniem w kontakt fizyczny: rozdzieliłem Johna i Craiga, obezwładniłem Johna i ściągnąłem Conora. Trzy interwencje kosztowały mnie trzy rozmowy z Panią Dyrektorką. W pierwszej interesująca była uwaga dotycząca kontaktu fizycznego, usłyszałem, że w szkole nie rekomendujemy żadnego dotykania uczniów. Jeśli się tłuką, to wchodzimy pomiędzy nich i tyle (to zresztą był powód, dla którego rozdzieliłem Johna i Craiga, dwie nauczycielki bały się wcisnąć i rozdzielić dwóch bijących się byczków, można było „w pysk” zarobić). Żeby dobrze zrozumiał przekaz, Pani Dyrektorka wskazała na dwóch malujących płot konserwatorów, mówiąc, że oni mogą czasem przekląć, kopnąć płot, jak im puszczą nerwy, a robota nie idzie. Od nas nauczycieli wymaga się dużo wyższych standardów. Jeśli nie potrafię im sprostać, to zawsze mogę malować płoty, gdzie będę mógł sobie pozwolić na brak panowania nad sobą. To właśnie stwierdzenie było dla mnie dość znaczące, „darcie mordy” na ucznia nie uchodziło za brak panowania nad sobą, ono po prostu było środkiem „dydaktycznym”. Druga rozmowa również była bardzo pouczająca. Dostałem zakaz jakichkolwiek kontaktów z Conorem. Zakazano też Conorowi uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, które prowadziłem. Miałem nie wchodzić z nim w żadną relację na terenie szkoły, a najlepiej omijać go szerokim łukiem. Pani Dyrektorka wprost powiedziała, że Conor ma bardzo ostro reagujących na jakiegokolwiek problemy syna w szkole rodziców. Rodziców, którzy dają wiarę słowom syna (kilka miesięcy wcześniej doprowadziło to do wymuszenia przez rodziców dwutygodniowego zawieszenia nauczyciela WF, który rzekomo zbluzgał na lekcji Conora – po fakcie jeden z uczniów, będący świadkiem zdarzenia, zeznał, że Conor kłamał). W kwestii Johna usłyszałem, że z uwagi na „patologiczny” charakter rodziny poczekamy (padła sugestia, że ojciec Johna pije i lubi mu przylać), aż temat przycichnie. John rodzicom nic nie powie, bo dostałby „wpięrdziel” od ojca. I tyle. Po kilku reprimendach od Pani Dyrektorki zaczął się wyłaniać pewien schemat relacji szkoły w stosunku do uczniów w zależności od typu rodziców. Ilość przemocy w stosunku do dziecka, na którą pozwalają sobie nauczyciele, jest zrelatywizowana w zależności od „mocy” rodziców. Uczniowie z rodziny „słabej”, „bezbronnej”, z problemami (alkohol, rozwody, problemy z prawem), ubogiej ekonomicznie czy kulturowo, obrywają więcej. W szkole niemal nikt nie jest w stanie ich obronić, a w domu dodatkowo dostaną jeszcze „baty” od rodziców. Rodzice angażujący się czy stający murem za dzieckiem albo mogący w jakikolwiek sposób

zaszkodzić szkole (nauczycielom), a choćby posiadający kompetencje, by wejść w spór czy dyskusje ze szkołą, zapewniają swoim dzieciom lepsze/inne traktowanie.

Alokacja bytów niepożądanych – czystki klasowe

Warto przyjrzeć się sposobowi oczyszczania klasy z uczniów zakłócających zajęcia. Mamy tu kilka działających sprawnie mechanizmów. Stanowią one element procesu dydaktycznego: czy to w formie zajęć korygujących różnice, czy jako element systemu kar i nagród. Na podstawie własnych obserwacji mogę wyszczególnić następujące kary: usuwanie ze swojego miejsca w klasie na inne miejsce, usuwanie z klasy do innej klasy (bardzo często szóstoklasistów relegowano do klas czterolatków, gdyż chodziło o dodatkowy wymiar kary – niewygodne krzeselka i zawsze komentarz, że poziomem intelektualnym bardziej pasują do grup właśnie tychże 4–5-latków), usuwanie ze szkoły (zawieszenie), przeniesienie do innej szkoły. Dydaktyczne usuwanie z klasy zawsze przybierało formę różnych zajęć dodatkowych, na przykład sportowych, artystycznych (malowanie murala na dziedzińcu szkoły), wszelako związanych z programami pomocowymi (klub gotowania, joga, zajęcia z matematyki itp.). Gdy klasa została już „wyczyszczona” z podejrzanych elementów, to okazywało się, że można z nią spokojnie pracować.

Złote Zasady¹

Tutaj chciałbym przywołać Złote Zasady panujące w szkole jako swoistą esencję dyskursu szkoły. Jest to niezwykle interesująca forma perswazji (kolonizacji) w kierunku/do wartości dystrybuowanych w szkole. Złotych zasad jest siedem i wymienię je po kolei: (1) Be Gentle, (2) Be Kind and Helpful, (3) Be Honest, (4) Be Friendly, (5) Work Hard, (6) Listen to Others, (7) Look After Property. Dzieci (uczniowie) podążające za tymi zasadami i stosujące je bez wyjątku były nagradzane przyznaniem dwóch gwiazdek dziennie. Za każde dwadzieścia otrzymanych gwiazdek była przyznawana mała nagroda. Kiedy osiągnęły poziom osiemdziesięciu gwiazdek, otrzymywały Brązowy Certyfikat. Srebrny przy 160, a Złoty przy 240 gwiazdkach. Certyfikaty i nagrody były regularnie przyznawane podczas apeli szkolnych. Dzieci, które miały trudności z przestrzeganiem zasad, otrzymywały pierwsze ostrzeżenie oraz zwracano im uwagę na przestrzeganie zasad. Jeśli nie nastąpiła poprawa, otrzymywały żółtą kartkę, następnie czerwoną, za co w konsekwencji traciły jedną

¹ Nieznana jest mi geniza Kodeksu Pozytywnego Zachowania, stanowiącego swoiste *Mission Statement* szkoły, którego osią są właśnie Złote Zasady. Istotne jest, że zapisując dziecko do szkoły, rodzic musi podpisać zgodę/ deklarację, że ma świadomość, jakie zasady obowiązują w szkole, deklaruje, że pomoże je „implementować” oraz zgadza się zaakceptować kary, jakie dotkną jego dziecko w przypadku nieprzestrzegania zasad.

gwiazdkę. Podobnie mogły stracić drugą. Na każdym etapie uczniom przypominało się o dokonywaniu prawidłowych wyborów i zawsze dawało się im szansę poprawy. Jeśli danego dnia uczeń stracił obydwie gwiazdki i jednocześnie zachowanie się nie poprawiło, podczas lekcji był przesadzany do innej ławki w klasie. Jeśli to nie pomogło, uczeń mógł być przeniesiony do innej klasy i powstawał również obowiązek poinformowania o tym rodziców (dopiero na tym poziomie). Za regularne nieprzestrzeganie zasad uczeń mógł być zawieszony w szkole albo poza szkołą, z obowiązkiem wykonania prac zadanych przez nauczyciela.

Fantazmat Gentle

Chciałbym pokrótce przeanalizować jedną z zasad. W klasach, na ścianach w korytarzach i klatkach szkolnych pełno jest zdjęć niemowlaka tulącego puszystego szczeniaczka z olbrzymim tytułem „Bądź Delikatny” czy zdjęcie wypielęgowanej, czystej, delikatnej ręki dotykającej paluszek dłoni noworodka. Bądź wrażliwy, delikatny, sterylnie czysty. Każdego dnia rano Pani Dyrektor dodatkowo obwieszcza przez megafon, jaka zasada jest główną w danym tygodniu. Jeśli zestawiamy to z wiecznie niedomytymi, twardymi, wychowanymi w szorstkim środowisku chłopakami z dzielnicy, to tworzy się nam swoisty dystans semiotyczny. Tym bardziej, gdy dodatkowo uświadomimy sobie, że bycie twardzielem w dzielnicy, z której rekrutowali się uczniowie szkoły, było adaptacyjnie niezbędnym sposobem zachowania. W takim środowisku delikatność czy wrażliwość to po prostu słabość. Paradoksalnie namawianie uczniów do bycia „soft” może być dla nich społecznie niebezpieczne. Można sobie wyobrazić takiego delikatnego nastolatka wypuszczonego wieczorem (żeby odnieść to do gdańskiego środowiska) do Nowego Portu czy na Orunię Dolną. Stąd opór to nie tylko walka o swoją habitusową godność, ale i o swoje zdrowie czy życie.

Przypadek Johna i Roisin

John był strasznie przystojnym „łobuzem”, z tych, co łamią kobiece serca, wysoki, wysportowany, najlepszy piłkarz w szkole, w swojej klasie – niekwestionowany leader i oczywiście zarazem jeden z „najgorszych” uczniów. Roisin była przeciwieństwem Johna: otyła, nieatrakcyjna i zamknięta w sobie. Co ciekawe, w jednej kwestii zawsze trzymali się razem, a mianowicie w upartym oporze przeciwko wszystkiemu, czego wymagała od nich szkoła. W związku z tym spośród uczniów całej szóstej klasy otrzymali jedną wspólną karę, która sprowadzała się do tego, że codziennie rano, zaraz po rozpoczęciu lekcji, ruszali szkolnymi korytarzami z kompletem worków do śmieci i po kolei wypróżniali wszystkie śmietniki w całej szkole (w klasach, ubikacjach, na korytarzach itp.), potem przechodząc przez dziedziniec

szkoły, gdzie byli widziani przez wszystkich uczniów, wyrzucali śmieci do głównego śmietnika. Do dziś nie mogę tego zapomnieć, jak raz na lekcję przysłała w zastępstwie jedna ze szkolnych nauczycielek. John standardowo zaczął przeszkadzać w klasie, a nauczycielka spacyfikowała go kilkoma pytaniami w stylu: „Opowiedz klasie, co robisz z poszczególnymi śmieciami, które zbierasz codziennie na terenie całej szkoły? Czy i jak musisz je segregować?”. John już nie przeszkadzał, milczał, ze spuszczoną głową. W tym samym czasie dwie wytypowane z tej samej klasy jako „najlepsze” uczennice, Grainne i Sinead, po kilkudniowym przeszkoleniu zajmowały się codziennie dziećmi z autyzmem. Dwie zawodowe ścieżki. Dwa projekty życia. Wybrane przez nauczycieli. Regularny trening, dający doświadczenie, jak i akceptację swojego potencjalnego przyszłego zawodu. Co ciekawe, w przypadku naszych „szkolnych śmieciarzy” mamy wyprodukowane „społecznie bezpieczne” ericksonowskie poczucie niższości, zabezpieczone wytrenowanym legitymizowaniem swojego podrzędnego życia, zawodu. Bardzo interesująca jest tu kwestia osvajania z trudną (nieprzyjemną) „robotą”. Zarówno praca ze śmieciami, jak i praca z dzieckiem autystycznym, wymaga sporej dawki przyzwyczajenia. Śmieci śmierdzą, mogą pobrudzić, generalnie budzą obrzydzenie i raczej wstyd związany z wykonywaniem pracy śmieciarza. Ale po kilku dniach, tygodniach człowiek zaczyna się przyzwyczajać. Podobnie czasu wymaga przyzwyczajenie się do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Szereg zachowań często psychotycznych, agresywnych (drapanie, szczypanie, bicie, gryzienie itp.), przeróżne stereotypy, niestandardowe zabawy, brak kontaktu wzrokowego, brak umiejętności wejścia w interakcje itp. wymagają zarówno czasu, jak i doświadczenia, by je zaakceptować, by umieć się w trakcie takich sytuacjach odpowiednio zachować.

Analiza i interpretacja badań w kontekście zjawiska przemocy-pomocy

Zacznę od zestawienia wyników moich badań z badaniami nad błędami wychowawczymi Guryckiej. Autorka, podsumowując swoje badania, wskazuje na kilka kwestii wartych przytoczenia. Po pierwsze, dominację błędów agresji, rygorystyki i hamowania zachowania oraz obojętności: „Niepokojące jest bowiem powtarzające się w [...] badaniach, prowadzonych przecież na różnych populacjach, stwierdzenie, iż w toku swej działalności dydaktycznej i wychowawczej nauczyciele głównie popełniają takie błędy, jak agresja, rygorystyka i hamowanie aktywności (łącznie 75% wszystkich błędów!)” (Gurycka 1990: 183). Po drugie Gurycka sugeruje, że występowanie akurat tych błędów nie jest przypadkowe: „Czasami syndrom najczęstszych błędów: agresji, rygorystyki, hamowania aktywności ucznia jest może po prostu «sposobem» na skuteczność własnych działań. Atakując i kontrolując, osiąga się szybciej zewnętrzne efekty: spokój, ład, podporządkowanie itp.” (Gurycka 1990: 184). Mamy tu zatem do czynienia z agresją i rygorystyką nie jako „wypadkiem przy pracy”, nie jako sytuacją, w której nauczyciel popełnił błąd wychowawczy (wynikający

z trudnej sytuacji), ale jako oś metodyki pracy nauczyciela z trudniejszą młodzieżą i dziećmi. Jako sposób pracy, w trudnym zadaniu dyscyplinowania klasy, który daje, jak to ujmuje Gurycka, osiągnięcie spokoju, ładu w klasie z podporządkowanymi uczniami, umożliwiającymi zrealizowanie zaplanowanej lekcji. Jest to niezwykle cenna intuicja Guryckiej, szczególnie gdy zestawimy ją z moimi wynikami badań, wskazującymi na pewne metodyczne podejście nauczycieli do dyscyplinowania uczniów: regularnie stosowana agresja słowna, krzyk, rygoryzm.

Według Guryckiej błąd wychowawczy to „[...] takie zaburzające przebieg interakcji wychowawczej zachowania wychowawcy, które mają niekorzystny wpływ na doraźne funkcjonowanie i (lub) rozwój wychowanka...” (Gurycka 1990: 31). Natomiast optymalną formą interakcji jest model wzajemnego funkcjonowania: „[...] wychowawca kierowany określona intencją (cel wychowawczy), stara się włączyć wychowanka do swej linii aktywności, lecz respektując podmiotowe własności wychowanka, który też wytwarza własną linię aktywności, dąży do wspólnego programu działań” (Gurycka 1990: 25). Autorka nazywa tę strukturę wspólnym działaniem, dodając, że tylko kiedy ona powstanie, „[...] wolno założyć, że obaj partnerzy interakcji mogą osiągnąć kontrolę nad jej przebiegiem, a więc czuć się za nią odpowiedzialni, co gwarantuje ich wspólna aktywność, poczucie zobowiązania do realizacji zadań oraz lepszy, m.in. dzięki temu, poziom ich wykonania” (Gurycka 1990: 25). Przy takim ujęciu właściwej interakcji rola wychowawcy polega na niedopuszczeniu do zaburzeń interakcji czy ostatecznie do jej zerwania. Błędy wychowawcze mamy wtedy, gdy nauczyciel (szerzej wychowawca) „dostarcza doświadczeń wadliwego funkcjonowania społecznego, odbiera wiarę w siebie lub uczy bierności” (Gurycka 1990: 8). Gdyby to, co powiedziano powyżej, odnieść do materiału z badań, to mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy nauczyciel w reakcji na trudne zachowanie ucznia (bójka, niszczenie własności szkoły) czy w ramach wymierzenia kary (np. za brak pracy domowej) bądź w celach motywująco-dyscyplinujących (brak wymaganej uwagi na lekcji, brak odpowiednich wyników), celowo, metodycznie zrywa interakcję pomiędzy sobą a uczniem (poprzez krzyk, upokarzające słowa, wezwanie pomocy pedagoga czy dyrektora w celu „mocniejszego dojechania” ucznia). Te formy przywrócenia porządku, dyscyplinowania celowo łamały, rozbiły interakcję, aby przerwać trudne zachowanie, przywołać do porządku czy osiągnąć zakładane cele (np. realizację podstawy programowej).

Błędy wychowawcze lokują się głównie w interakcjach pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Natomiast jedną z głównych cech tej interakcji jest dominująca pozycja wychowawcy. Ponieważ z jednej strony mamy wychowawcę, który „jest autorem swych działań, rozwiązuje powstające problemy, sam podejmuje na ogół decyzje dotyczące wychowanka. To on dokonuje wyboru celów i środków działań [...]” (Gurycka 1990: 12). Dodatkowo wychowawcę „wzmacnia, poza przepisami roli, przeświadczenie o własnej przewadze nad wychowankiem, do której skłania go reprezentacja siebie samego jako tego, kto więcej wie niż wychowanek, kto jest dojrzały od niego i powołany do wywierania wpływu, a więc do wciągania

wychowanka w orbitę swych działań, zamierzeń, celów” (Gurycka 1990: 12). A z drugiej strony interakcji mamy wychowanka, który w imię swego poczucia sprawczości także pragnie realizować „własną linię aktywności. [...] Siła nacisku, którą na ogół dysponuje wychowawca, sprawia [...] że dziecko staje się bierne, podporządkowane, a jego orientacja podmiotowa zostaje zaburzona. [...] gdy siła nacisku ze strony wychowawcy się zwiększa, rośnie w dziecku poczucie zniewolenia, co musi budzić opór i dążenie do wyzwolenia (reaktancję). Im silniejsza jest orientacja podmiotowa wychowanka ukształtowana poprzez poprzednie doświadczenie, tym opór ten będzie większy” (Gurycka 1990: 13). Stąd mamy tu do czynienia z sytuacją immanentnie tkwiącego w tej interakcji konfliktu. I właśnie na tym tle, zdaniem Guryckiej, rodzą się błędy wychowawcze.

Skutkiem błędów wychowawczych, zdaniem Guryckiej, jest zaburzona lub/i zerwana interakcja, pejoratywna ocena sytuacji wychowawczej przez wychowanka, generalizacja pejoratywnej oceny, hamowanie, zaburzanie rozwoju czy nadawanie mu niekorzystnego kierunku, niepożądane zmiany i zaburzenia jego osobowości.

Jak pamiętamy Michael Foucault swą pracę *Nadzorować i karać* zaczyna ciekawym pytaniem: Dlaczego zniknęła każda stanowiąca nieodzowny element kary i co ją zastąpiło? Moje pytanie jest niemal identyczne: Skoro zniknęła kara fizyczna ze szkół, co weszło na jej miejsce? Pytanie to można przeformułować w następujący sposób: Jak współcześnie nauczyciele radzą sobie z dyscypliną i realizacją *curriculum* w kontekście różnicy kulturowej? Myśląc o zarządzaniu różnicą kulturową, mam tu na myśli sposoby obróbki („ciosania kamienia”) uczniów pochodzących z tzw. defaworyzowanych środowisk (ekonomicznie i kulturowo), czyli po prostu z niższych grup społecznych. W naszym kontekście można by zapytać, jak realizuje się pierwszy człon kategorii przemoc-pomoc? Pomocna w rozwiązaniu tego problemu będzie koncepcja interakcji niesymbolicznej, którą zapożyczymy od Blumera. Zdaniem Blumera mamy dwa poziomy (dwie formy) interakcji społecznej w społeczeństwie ludzkim, a mianowicie: „interakcją niesymboliczną” i „interakcją symboliczną”. I tak: „interakcja niesymboliczna zachodzi, gdy jednostka bezpośrednio odpowiada na działanie innej osoby, nie interpretując go. Np. odruchowe odpowiedzi, jak w przypadku boksera, który automatycznie podnosi rękę by odparować cios albo kiedy natychmiast i bezrefleksyjnie odpowiadamy sobie nawzajem na komunikaty wyrażone językiem ciała czy ekspresję i tonem głosu [...]. Interakcja symboliczna, wiąże się z interpretacją działania obu stron. Typowe reakcje na poziomie symbolicznym przebiegają wtedy, gdy dążą do wzajemnego zrozumienia swoich działań” (Blumer 2007: 10–12).

Jeśli w sytuacjach trudnych interakcja symboliczna zawodzi, jest nieskuteczna, nauczyciel stosuje interakcję niesymboliczną. Zamiast perswazji mamy raniące nazwanie, wzmocnione krzykiem, niedające czasu na interpretację, przemyślenie odpowiedniej strategii obrony czy oporu. Czyli efekt zbliżony do ciosu, po którym ciało zamierało, jakby kurczyło się w sobie. Dziecko było przerażone, bało się, płakało. Dodajmy, że była je osoba, która była źródłem autorytetu, określała, co dobre, a co złe. Wszystkie te zachowania znajdujemy dziś w sytuacji, w której nauczyciel,

w celach dyscyplinujących („wychowawczych”) wydziera „mordę”², zakrzykuje, (posiłkując się często kodem ograniczonym) ucznia. Nie chodzi w tym wypadku tylko o siłę głosu, ale o pozycję, jaką przyjmuje nauczyciel, jego mimikę, bardziej agresywny wyraz twarzy (zła mina, złe spojrzenie symbolizujące atak, agresję, normalnie zawsze poprzedzające atak fizyczny). Interesujące jest, że głównym źródłem tej przemocy są kobiety (sfeminizowanie szkoły), a ofiarami głównie chłopcy.

Zakończenie

Zestawienie zjawiska przemocy-pomocy z teorią błędów wychowawczych Guryckiej, interakcjonizmem niesymbolicznym Blumera oraz z materiałem z badań własnych, pokazuje pewną tendencję pracy szkoły i nauczycieli. Mamy tu dominującą w szkole metodykę reprodukcji, gdzie wyraźnie na plan pierwszy wysuwa się człon przemocy. Nauczyciele przysposabiają dzieci oraz młodzież do dyskursu szkoły (do społeczeństwa) „na chama”, „gwałcąc” różnicę kulturową, stosując przemocowe (przemoc werbalna, fizyczna) oraz rozbudowane metodyki dyscyplinujące.

Kończąc, chciałbym postawić pytanie: w jakim stopniu opisane w moich badaniach zjawiska są uniwersalne? Opisana powyżej matryca interpretacyjna powstała w Polsce, badania przeprowadzono w Irlandii, natomiast logika tych napięć zdaje się być bardziej uniwersalna i chyba jest właściwa dla konstruowania społeczeństw nowoczesnych (Foucault) i kapitalistycznych (z silną stratyfikacją). Szkoła obserwowana w jednym z miast w Irlandii jest zatem tylko terenem obserwacji mechanizmu „niesymbolicznych” interakcji zabezpieczających pole dla „symbolicznych” działań pedagogicznych, co może być strukturalną cechą edukacji publicznej w sytuacji endemicznych społecznych nierówności.

Literatura

- Blumer H., 2007, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2006, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M., 1993, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Gurycka A., 1990, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Jabłoński A., 2015, *Irlandzkie programy edukacyjne zapobiegające wykluczeniu*, „Forum Oświatowe”, nr 27 (1).

² Słowo „morda” nie mieści się w mojej estetyce i miałem dużą wątpliwość, czy go tu użyć, ale z drugiej strony, jak to opisać, przecież nie jest to już levinasowska „Twarz Innego”.

- Jabłoński A., 2020, *Zarządzanie niepowodzeniami edukacyjnymi w XXI wieku. School Completion Programme – irlandzki, edukacyjny program pomocowy* [w:] *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, red. T. Krawczyńska-Zauchna, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Kopińska V., 2017, *Koncepcja czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak jako wyraz interdyscyplinarności w analizie dyskursu*, „Edukacja”, nr 2 (12).
- Richardson L., Adams St. Pierre E., 2009, *Pisanie jako metoda badawcza* [w:] *Metody badań terenowych*, red. N. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., 2010, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wodak R., 2008, *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków: Universitas.

Streszczenie

Opisywane w artykule badania zostały przeprowadzone w szkole podstawowej w jednym z miast w Irlandii. W szkole tej autor pracował jako nauczyciel wspomagający w ramach jednego z edukacyjnych programów pomocowych. Artykuł prezentuje sposoby radzenia sobie nauczycieli szkolnych w pracy z uczniami wywodzącymi się z defaworyzowanych środowisk społecznych (metodyki reprodukujące) w kontekście zjawiska przemocy-pomocy. Zakończenie stanowi próbę oceny tychże metodyk stosowanych w trakcie pracy z uczniami.

Słowa kluczowe

przemoc-pomoc, metodyki reprodukcji, błędy wychowawcze, rola nauczyciela

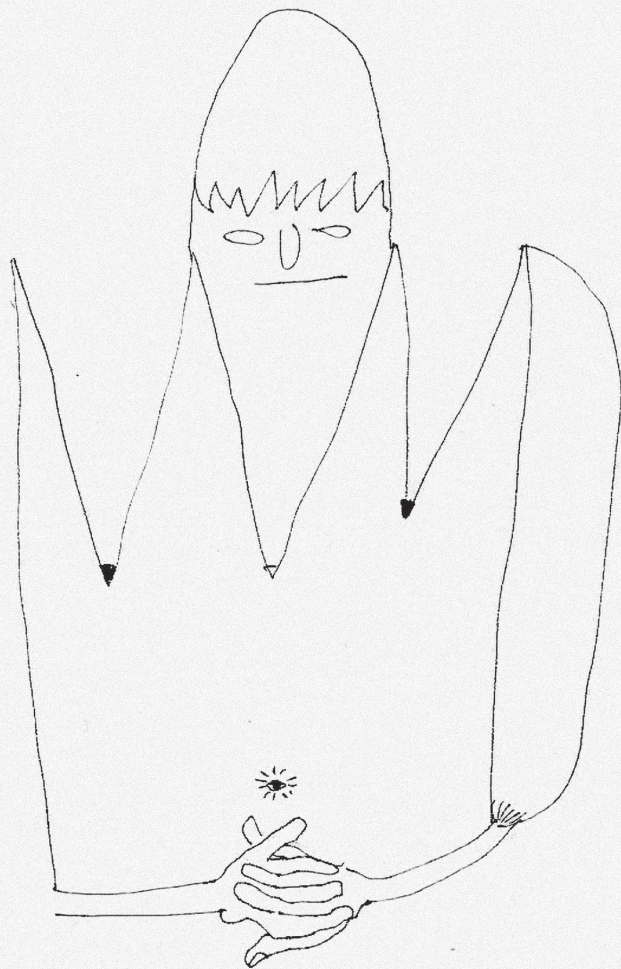
Summary

Violence-help as a pedagogical category. About the violent role of the teacher.

The research described in the article was carried out in a primary school in one of the cities in Ireland. In this school, the author worked as a support teacher who was a representative of one of the educational support programme. It shows how school teachers deal with students from disadvantaged social environments (reproducing methodologies) in the context of the phenomenon of violence-help. The ending is an attempt to evaluate these methodologies used when working with pupils.

Keywords

Violence-help, methods of reproduction, educational failures, the rôle of the teacher



18 maj 1961.

Teologia

11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11

11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11

11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11
11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11

11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11

Mirosław Patalon
ORCID: 0000-0003-4914-1106
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.12>

Czy potrzebne są nam nowe przekłady klasycznych tekstów źródłowych?

Wprowadzenie i zarys problematyki badawczej

Człowiek jest zanurzony w języku. To przede wszystkim przez język kształtowana jest ludzka tożsamość oraz świadomość jednostkowej odrębności i jej związków z otoczeniem. Język umożliwia zamierzone działanie, określając jego motywację, cele i metody. Z języka wyrastamy, w nim interpretujemy wszelkie doświadczenia. Tym samym język determinuje również rzeczywistość społeczną. Samo doświadczenie, właściwe przecież także innym bytom, nie umożliwia takiego oglądu rzeczywistości, jakie dopiero daje nazywanie rzeczy, ich interpretacja oraz otwarcie na interpretację innych *homo loquens* (McLaren 1991: 43).

Język nie ma wszakże charakteru statycznego, sprzężony ze strukturami społecznymi ulega ciągłym przeobrażeniom, z jednej strony, pod wpływem zmian w kulturze, z drugiej zaś, będąc czynnikiem inspirującym te zmiany (Kuhn 1970: 172–175). Symbole oddziałujące na człowieka, w tym znaki języka, są powiązane z konkretnym jego środowiskiem. Oznacza to, że nie mają one ponadczasowej i jednolitej mocy oddziaływania ze względu na przemianę, a czasami nawet utratę swojej adekwatności (Tillich 1994: 137–147). Język – podobnie jak cała empirycznie weryfikowana rzeczywistość – ma charakter czasowy i przygodny (Rorty 1979: 267).

Powyższe konstatacje mają ogromne znaczenie w obszarze translatoryki, w szczególności w odniesieniu do tekstów kształtujących fundamenty kultury. W przypadku cywilizacji zachodniej są nimi niewątpliwie starożytne teksty greckie, hebrajskie i aramejskie oraz łacińskie, a także arabskie. Niniejszy artykuł metodologicznie mieści się w polu badań hermeneutycznych, ma charakter przyczynkowy i na

przykładzie *Księgi Koheleta* postuluje konieczność nieustannej weryfikacji tłumaczeń tych dzieł oraz dokonywania ich nowych przekładów na języki współczesne (Patalon 2017: 73–81). Zarysowany tu problem jest szczególnie ważki dla dzieł o religijnej proveniencji, religie mają bowiem silną tendencję do petryfikacji swoich świętych tekstów. Niektóre sformułowania, głównie ze względu na liturgiczne zastosowanie, stanowią rodzaj pomników, których naruszanie jest niepożądane. Uzasadniano to również filozoficznie i teologicznie poprzez ukazanie stałości jako cnoty, wywodząc ją z idei niezmienności samego Boga.

W przeszłości takie podejście obowiązywało powszechnie nie tylko w odniesieniu do poszczególnych zwrotów, ale również do całych zestawów tekstów źródłowych. Przykładem jest tu *Wulgata*, czyli tłumaczenie *Starego i Nowego Testamentu* z języków oryginalnych na język łaciński dokonane na przełomie IV i V wieku przez Hieronima ze Strydonu, które przez niemal całe następane tysiąclecie uchodziło w Kościele katolickim za jedyny autoryzowany przekład *Pisma Świętego*. Zmiana nastąpiła dopiero po reformacji, której efektem było powstanie wielu przekładów tego tekstu źródłowego na języki narodowe, szczególnie w XVI wieku. W Polsce po opublikowaniu w 1632 roku *Biblii gdańskiej* nastąpił długi okres, w którym aż do połowy XX wieku niemal nie powstawały nowe tłumaczenia *Pisma Świętego* na język polski (wyjątkiem jest tu przekład *Tanachu* dokonany przez rabina Izaaka Cyłkowa).

W tradycji islamu do dzisiaj panuje przekonanie, że jedynie oryginalny arabski tekst jest podstawą interpretacji myśli Mahometa i z tego względu tłumaczenia na inne języki nie są jako wykładnia autoryzowane. Rzetelny teolog muzułmański czyta zatem *Koran* po arabsku. Podobnie żydowski uczony w piśmie czyta *Torę* po hebrajsku, by samodzielnie dotrzeć do sedna zawartych tam myśli. Takie podejście metodologiczne jest w zasadzie zgodne z obowiązującą przez wiele wieków w nauce europejskiej zasadą, że studiowanie wymaga znajomości języków oryginalnych, w przeciwnym bowiem razie zdani jesteśmy na cudze interpretacje (Rummel 1985: 49–51). Jak w tym świetle wyjaśnić fakt, że współcześnie tak niewielu uczonych różnych dziedzin jest w stanie dotrzeć bezpośrednio w oryginalnych językach do fundamentów filozofii i wywodzących się z niej szczegółowych dyscyplin nauki? Czy studiujący są dzisiaj powszechnie zdani na czekające na nich przekłady dzieł starożytnych, a zatem na ustalone przez to ścieżki myślenia i interpretacje? A przecież każdy przekład uwikłany jest nie tylko kulturowo w sensie neutralnym, lecz także ideologicznie (Blumczyński 2006: 110–111). Czy i na ile możliwa jest wtedy swoboda myślenia tak przecież kluczowa w nauce? Problem komplikuje się jeszcze bardziej, jeśli uwzględnimy fakt, że nawet w obrębie jednego języka zmiany następują czasami tak dynamicznie, iż poszczególne słowa tracą swoje uprzednie znaczenie na tyle głęboko, że odbiorca obcujący z względnie poprawnym niegdyś przekładem, współcześnie wprowadzany jest w błąd (Patalon 2023: 94). Postulujemy zatem, po pierwsze, powrót do znajomości języków klasycznych poprzez przywrócenie ich nauczania już na poziomie szkoły średniej, a po drugie, ustawiczną pracę nad

weryfikacją uznanych niegdyś tłumaczeń tekstów źródłowych kultury europejskiej oraz dokonywanie ich nowych przekładów.

Marność nad marnościami jako egzemplifikacja problemu

Przykładów petryfikacji pojęć, o której mowa wyżej, jest wiele. Należy do nich słynne sformułowanie „marność nad marnościami” z *Księgi Koheleta*. Pisałem o tym szerzej w książce *Kohelet taoista* (Patalon 2017: 42–81), ukazując filozoficzne podłoże przywiązania do tej utrwalonej przez wieki w polskim piśmiennictwie kategorii. Bodaj najbardziej znana myśl Koheleta (הבל הבלים אמר קהלת הבל הכל הבל) w *Biblii warszawskiej* tłumaczona jest następująco: „Marność nad marnościami, mówi Kaznodzieja, marność nad marnościami, wszystko marność”. Niemal we wszystkich historycznych i współczesnych przekładach występuje tu pojęcie marności, którym wyraża się hebrajskie słowo הבל (*hebel*). W starożytnej hebrajszczyźnie oznaczało ono ruch powietrza, uniesienie w górę, dym, parę, ulotność zapachu, mgłę (Weeks 2012: 105–118). Występuje w takim kontekście wielokrotnie w *Tanachu*, np.: „Gdy będziesz krzyżeć, nie wybawią cię twoje ohydne bożki! Wiatr je wszystkie uniesie, zabierze powiew” (Iz 57,13a) oraz: „Tylko tchnieniem są synowie ludzcy, synowie mężów zaś zawodni, na wadze podnoszą się w górę, wszyscy oni lżejsi są niż tchnienie” (Ps 62,10). Ze względu na konotację przemijania i ulotności słowem *hebel* oznaczano również pustkę bożków oraz tchnienie stworzenia. Oto kilka wybranych fragmentów *Starego Testamentu* w przekładzie *Biblii warszawskiej*, gdzie to słowo występuje: „Za wszystkie grzechy Baaszy i za grzechy Eli, jego syna, które popełnili i którymi przywiedli do grzechu Izraela, pobudzając do gniewu Pana, Boga Izraela, swoim bałwochwalstwem” (1 Krl 16,13); „Uprzykrzyło mi się życie, nie chcę żyć dłużej. Zaniechaj mnie, bo moje dni są tylko tchnieniem!” (Hi 7,16); „Nienawidzisz tych, którzy czczą marne bałwany, Ja jednak ufam Panu” (Ps 31,7); „Zaprawdę, człowiek przemija jak cień, Zaprawdę, na próżno się miota. Gromadzi, a nie wie, kto to zabierze” (Ps 39,7); „Karami za winę karcisz człowieka i niweczysz jak mól urok jego. Zaprawdę, tylko tchnieniem jest każdy człowiek. Sela” (Ps 39,12); „Człowiek podobny jest do tchnienia, dni jego są jak cień, co mija” (Ps 144,4); „Zmienny jest wdzięk i zwierna jest uroda, lecz bogobojna żona jest godna chwały” (Prz 31,30).

Pomimo stosunkowo szerokiego zakresu znaczeniowego słowa הבל (*hebel*) zdecydowana większość przekładów *Księgi Koheleta* trzyma się wiernie tradycyjnego tłumaczenia na polskie słowo *marność*. Tekst z Koh 1,2 w wybranych przekładach wygląda następująco:

Biblia Leopoldy (1561): „Marność nad marnościami, rzekł Ecclesyastes: marność nad marnościami, a wszystkie rzeczy marność”;

Biblia brzeska (1563): „Próżność nad próżnościami, powiedział kaznodzieja, próżność nad próżnościami, a wszystko próżność”;

Biblia nieświeska (1572): „Próżność nad próżnościami, rzekł Koheleth, próżność nad próżnościami, wszystko próżność”;

Biblia Jakuba Wujka (1599): „Marność nad marnościami, rzekł Ekklesiastes: marność nad marnościami, i wszystko marność”;

Biblia gdańska (1632): „Marność nad marnościami, powiedział kaznodzieja, marność nad marnościami, i wszystko marność”;

Przekład Izaaka Cylkowa (1904): „O, marność nad marnościami! rzekł Kohelet; o, marność nad marnościami! Wszystko marność!”;

Biblia Tysiąclecia (1965): „Marność nad marnościami, powiada Kohelet, marność nad marnościami – wszystko marność”;

Biblia warszawska (1975): „Marność nad marnościami, mówi Kaznodzieja, marność nad marnościami, wszystko marność”;

Biblia poznańska (1975): „Marność nad marnościami, mówi Kohelet, marność nad marnościami! Wszystko jest marnością!”;

Biblia warszawsko-praska (1997): „Marność, marność, wołał Kohelet. Marność, marność, wszystko marność”;

Przekład Pardes Lauder (2007): „Ulotność daremna, daremna ulotność, mówi Kohelet. Wszystko daremne”;

Biblia Paulistów (2008): „Marność nad marnościami, mówi Kohelet, marność nad marnościami! Wszystko marność!”;

Biblia Ekumeniczna (Księgi Dydaktyczne, 2008): „Ulotne, jakże ulotne – mówi Kohelet – ulotne, jakże ulotne, wszystko jest takie ulotne”.

Także Czesław Miłosz, który przełożył *Księgę Koheleta z Septuaginy* (pierwsza publikacja w „Tygodniku Powszechnym” 1977, nr 11), zdecydował się trzymać tej tradycji translatorskiej, tłumacząc omawiane zdanie następująco: „Marność nad marnościami, rzekł kaznodzieja, marność nad marnościami, wszystko marność”. Pierwsza wersja jego przekładu oddawała wszakże *hebel* jako *dym marny*, jednak ostatecznie zwyciężyła tradycyjna *marność* (Miłosz 1998: 91–95). W tym kontekście niezwykle interesujące są wnioski wybitnego badacza *Księgi Koheleta* księdza Tadeusza Brzegowego, który stwierdza:

[...] obowiązujący w Kościele łacińskim przez wiele wieków wykład Wulgaty przyzwyczaił nas do znaczenia *vanitas*. Ale sam św. Hieronim, autor tego przekładu, zaznaczył w komentarzu, że wszystkie starsze od Septuaginty przekłady greckie oddawały hebrajskie *hebel* terminem *atmos*, co zakłada znaczenie ‘ulatniająca się para, szybko rozwiewający się dym’. Łaciński zaś rzeczownik *vanitas* ma szeroki wachlarz znaczeń: czczość, nicość, próżność, brak rzeczywistości i prawdy, próżny pozór, marność, fałsz, błąd, daremność, bezskuteczność, tchnienie, dech, powiew wiatru, próżna gadanina, plotki, kłamliwość, brak prawdy itd. Warto zauważyć zarówno abstrakcyjny, jak i konkretny wymiar tego łacińskiego terminu. W abstrakcyjnym zakresie wyraża on zasadniczo brak jakiegos przymiotu, a w konkretnym – tchnienie wiatru. Polskojęzyczne słowo ‘marność’ jest oczywiście o wiele węższe i bardziej jednoznaczne. Termin zaś ‘absurd’ zasadniczo natury filozoficznej, jest już całkiem wąski i jednoznaczny. Dlatego te tłumaczenia nie oddają hebrajskiego

hebel, które niemal zawsze jest metaforą (metafora zleksykalizowana) i w którym brzmi raczej brak stałości aniżeli brak godności czy wartości” (Brzegowy 1999: 100–101).

Czyżby zatem wielowiekowa tradycja przekładu hebrajskiego *hebel* na polską *marność* (wyjąwszy *Biblię Ekumeniczną* i przekład Pardes Lauder) była wynikiem znaczenia i wpływu, jaki na polską translatorykę biblijną miała i wciąż ma *Wulgata*? Z jednej strony, zapewne tak, nie do przecenienia są bowiem powiązania polskiej kultury z tradycją chrześcijańską i Kościołem katolickim, z drugiej natomiast, ważny jest tu fakt zmieniającego się w czasie znaczenia polskiego słowa *marność*. Dzisiaj kojarzy się ono z bezcelowością, bezsenssem, nonsensem, daremnością, bezwartościowością, czczością, jałowością, żalosnością, nietrwałością, niestałością, nicością¹ oraz z bezowocnością, bezpłodnością, bezskutecznością, bezużytecznością, nieprzydatnością, zbędnością, miernotą, mizernością, bylejakością, lichotą, płycizną, tandetą, banalnością². A przecież jeszcze w XIX wieku Adam Mickiewicz używa tego terminu w innym znaczeniu, kiedy pisze o kobiecie jako o puchu marnym. Nie oznacza to przecież, że poeta myśli o niej jako o bycie gorszej jakości wobec mężczyzny, lecz podkreśla jej duchowość (wietrzność), niemożliwą do racjonalnego opanowania ulotność i piękno. Mara to przecież zjawa senna, duch, a pojęcie duchowości nie ma już pejoratywnego znaczenia. Ogromną rolę odgrywa tu również filozoficzne i teologiczne postrzeganie w tradycji europejskiej stałości i zmienności. Ta pierwsza kojarzona jest z cnotą i Bogiem, druga natomiast z ziemskim przemijaniem, ciałem i kruchością natury. Wystarczy przywołać w tym miejscu jeden z najbardziej popularnych w Polsce i na świecie refrenów chrześcijańskich: Świat się zmienia, góry, rzeki – tylko nie nasz Pan.

Podjęmy zatem próbę autorskiego przekładu z oryginału na język polski pierwszego rozdziału *Księgi Koheleta*. Z lewej strony poniższego zestawienia przedstawiono tłumaczenie dosłowne, zachowując maksymalnie tożsamość z oryginałem składnię przy jednoczesnej zgodności z zasadami stylistyki języka polskiego, z prawej natomiast tłumaczenie dynamiczne, które w zamiarze autora ma oddawać egzystencjalistyczny charakter tekstu.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Słowa Koheleta, syna Dawida, króla w Jerozolimie. 2. Dym i opary, powiedział Kohelet. Para i zapachy, wszystko jest mgłą. 3. Jaki pożytek ma człowiek z ciężkiej swojej pracy, którą się trzusi pod słońcem? 4. Pokolenie przeszło i pokolenie przychodzi, a ziemia ciągle stoi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oto sprawy Człowieka – mędrca i rzecznika ludu Jerozolimy. 2. Odkrył on, że wszystko przemija i jak mgła ustępuje. 3. Pytał więc, co dobrego wynika z wszelkich działań, które ludzie podejmują w swoim życiu? 4. Na ziemi, która długo trwa, jedno pokolenie przychodzi, a drugie szybko odchodzi.
--	---

¹ <https://www.synonimy.pl/synonim/marno%C5%9B%C4%87/> (dostęp: 21.09.2023).

² https://synonim.net/synonim/marno%C5%9B%C4%87#google_vignette (dostęp: 21.09.2023).

<ol style="list-style-type: none"> 5. I wzeszło słońce, i zaszło słońce, i do miejsca swojego wschodzenia wciąż zmierza. 6. Idzie na południe i odwraca się na północ, tak krążąc wiatr postępuje i po swoich rewirach wiatr znów wraca. 7. Wszystkie rzeki idą do morza, a jednak morze nie napęlnia się w miejscu, w którym wchodzi weń rzeka wciąż tam idące. 8. Wszystkie sprawy męczą, nie wypowie tego człowiek; nie nasycisz oka patrzeniem i nie napęlnisz ucha słuchaniem. 9. Co było, to będzie, co się stało, to się stanie i nie ma niczego nowego pod słońcem. 10. Jest rzecz, o której można powiedzieć: spójrz, oto coś nowego? To już się stało w światach, które były przed nami. 11. Nie ma wspomnienia o pierwszych i też o ostatnich nie będzie, którzy dopiero nastaną. Nie będzie pamięci o nich u tych, którzy przyjdą na końcu. 12. Ja, Kohelet, byłem królem nad Izraelem w Jerozolimie. 13. I oddałem swoje serce poszukiwaniom i zgłębianiu w mądrości tego wszystkiego, co dzieje się pod niebem. To problem pochłaniający; nałożył go Bóg na synów ludzkich, by z nim obcowali. 14. Widziałem wszystkie dzieła, które się dzieją pod słońcem, a oto są one jak dym i męczą ducha. 15. Tego, co zniekształcone, nie da się naprawić, a tego, czego brakuje, nie da się dołączyć. 16. Rozwahałem w swoim sercu i powiedziałem: Oto pomnożyłem i dodałem mądrości względem wszystkich, którzy przede mną byli w Jerozolimie i serce moje ujrzało obfitość mądrości i wiedzy. 17. I czy oddam swoje serce poznaniu mądrości i poznaniu rozputy i głupoty – wiedziałem, że i to jest sprawą ducha. 18. Ale w obfitej mądrości dużo jest gniewu, a zbieranie wiedzy mnoży ból. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Podobnie słońce – wschodzi i zachodzi, wciąż krąży i zmierza do miejsca swojego wstawania. 6. I wiatr podobnie – to na południe, to na północ wieje, wciąż krąży swoimi drogami, by znów wrócić na miejsce poprzednie. 7. A i z rzekami tak samo – do morza wpływają, a jednak ono nie wzbiera w tym miejscu, mimo że rzeki tam płyną i płyną. 8. Wszystko kiedyś powszednie, choć można by o tym jeszcze długo mówić; oko i ucho bowiem wciąż wypatrują i wyczekują tego, co nowe. 9. Co było wczoraj, będzie i jutro, co się stało, powtórzy się znowu; słońce wciąż te same sprawy rozjaśnia. 10. Ktoś powie: spójrz, oto dzieje się coś zupełnie nowego. Ale przecież to już było wcześniej i w dawniejszych czasach się zdarzyło. 11. Rozmyśla się pamięć o tych, którzy kiedyś istnieli; tak będzie i z tymi, którzy żyć dopiero będą. W świadomości następnych poprzednicy w końcu znikają. 12. Reprezentowałem lud Jerozolimy i przewodziłem mu. 13. Postanowiłem zatem, że oddam się poszukiwaniom i zgłębianiu istoty życia, choć zadanie to wyczerpuje tych, na których Bóg je nałożył. 14. Przyglądałem się wszystkim sprawom człowieka i widzę, że dotkliwie przemija ich sens. 15. Nie przywrócisz kształtu temu, co zdeformowane i nie włączysz do organizmu tego, czego nie ma. 16. Zastanawiałem się nad tym i stwierdziłem, że nikt przede mną w Jerozolimie nie zgłębiał tego tak wnikliwie i nikt inny nie zebrał tyle mądrości i wiedzy, jaka stała się moim udziałem. 17. Poznanie wszystkiego – zarówno mądrości, jak i dzikości oraz szaleństwa jest bowiem dopiero poznaniem pełnym. 18. Jednak obfitości mądrości towarzyszy irytacja, a gromadzenie wiedzy powoduje cierpienie.
---	--

Podsumowanie

Księga Koheleta została napisana w okresie od przełomu IV i III wieku p.n.e. do połowy III wieku p.n.e. Co do miejsca jej powstania historycy toczą spory. Mógł to być teren dzisiejszego Izraela, Aleksandria w Egipcie (gdzie żydowska diaspora była bardzo liczna) bądź też Fenicja. Wszystkie te prawdopodobne miejsca (choć najbardziej to ostatnie, Zenon z Kition był wszakże Fenicjaninem) tłumaczą stoickie wpływy w treści i stylu księgi (Bartholomew 2009: 50). Możliwe też, że autor (bądź autorzy) tego tekstu podróżował i spędził dużo czasu w Aleksandrii lub Fenicji. Dla nas ważne jest widoczne w księdze napięcie pomiędzy monistyczną i dualistyczną ontologią oraz portretowanie procesualnej rzeczywistości. To jest bodaj najważniejszy czynnik charakterystyczny *Księgi Koheleta*, zdecydowanie odróżniający ją od innych części *Tanachu*.

Tłumacz tekstu może ten dość delikatny rys podtrzymać bądź go zatracić. Hebrajski termin *הבל* (*hebel*) jest jednym z najważniejszych elementów tej charakterystyki i z tego względu oddanie go polskim terminem *marność* we współczesnej kulturze i języku znacząco go osłabia. Potrzebne są zatem nowe tłumaczenia tej starożytnej księgi, stanowi ona bowiem – podobnie jak cała *Biblia* – istotny element fundamentów zachodniej kultury. Co więcej, potrzebne są nowe tłumaczenia wszystkich innych jej ważnych komponentów, by stały się one zrozumiałe dla współczesnego odbiorcy. Znajomość korzeni kultury znacząco bowiem pogłębia świadome i odpowiedzialne życie człowieka.

Literatura

- Bartholomew C.G., 2009, *Ecclesiastes*, Grand Rapids: Baker Academic.
- Blumczyński P., 2006, *Przekład poprawny politycznie. Zarys wpływów ideologicznych w wybranych współczesnych przekładach Nowego Testamentu na język angielski*, „Theologica Wratislaviensia”, nr 1.
- Brzegowy T., 1999, *Jakiż pożytek odniesie człowiek z całego swego trudu?* [w:] *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych*, t. 6: *Przysłowia, Hiob, Kohelet, Syrach, Księga Mądrości*, red. J. Frankowski, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Kuhn Th., 1970, *The structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- McLaren P., 1991, *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Miłosz Cz., 1998, *Księgi Pięciu Megilot*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Patalon M., 2017, *Kohelet Taoista. Przyczynek do dialogu międzykulturowego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Patalon M., 2023, *Przekłady religijnych tekstów źródłowych a edukacja międzykulturowa*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3 (22), doi: <https://doi.org/10.15804/em.2023.03.06>.
- Rorty R., 1979, *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton: Princeton University Press.

- Rummel E., 1985, *Erasmus as a translator of the classics*, Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press.
- Weeks S., 2012, *Ecclesiastes and scepticism*, New York: T&T Clark International.
- Tillich P., 1994, *Pytanie o niuwarunkowane*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Streszczenie

Artykuł porusza problematykę zmienności znaczenia sformułowań językowych w odniesieniu do zjawiska petryfikacji symbolicznych tekstów religijnych. Metodologicznie mieści się w polu badań hermeneutycznych, ma charakter przyczynkowy i na przykładzie *Księgi Koheleta* postuluje konieczność nieustannej weryfikacji tłumaczeń tych dzieł oraz dokonywania ich nowych przekładów na języki współczesne.

Słowa kluczowe

język, kultura, przekład, *Księga Koheleta*, płynność, stałość

Summary

Do we need new translations of classic source texts?

The article raises the issue of the variability of the meaning of linguistic formulations in relation to the phenomenon of petrification of symbolic religious texts. Methodologically, it falls within the field of hermeneutical research, it is of a contributing nature and, using the example of the *Book of Ecclesiastes*, it postulates the need to constantly verify the translations of these works and make new translations into modern languages.

Keywords

language, culture, translation, *Ecclesiastes*, fluidity, stability

Autorzy/Authors

Marcin Boryczko – dr hab., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Adam Jabłoński – dr, Zespół Placówek Szkolno-Opiekuńczo Wychowawczych w Nowym Targu / Complex of School and Educational Institutions in Nowy Targ (Poland)

Jarosław Jendza – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Beata Karpińska-Musiał – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

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

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

Jarosław Marzec – dr, Gdańsk (Poland)

Mirosław Patalon – prof. dr hab., Uniwersytet Pomorski w Słupsku / Pomeranian University in Słupsk (Poland)

Monika Popow – dr, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni / Polish Naval Academy in Gdynia (Poland)

Joanna Rutkowiak – prof. dr hab., Gdańsk (Poland)

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

Agnieszka Woynarowska – dr hab., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Piotr Zamojski – dr hab., Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni / Polish Naval Academy in Gdynia (Poland)

Informacje dla autorów

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

Zgłaszanie utworu

Artykuły do publikacji w czasopiśmie „Ars Educandi” należy zgłosić za pośrednictwem strony internetowej: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/about/submissions>. Do artykułu należy dołączyć oświadczenie autora/autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MEiN, by przeciwdziałać praktykom *ghostwriting* i *guest authorship*, oświadczenie zawiera też deklarację dotyczącą rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstanie publikacji (ze wskazaniem afiliacji i charakteru autorskiego wkładu, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

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

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc. Nie ma potrzeby dostarczenia artykułu w postaci wydruku na papierze czy zapisu na płycie CD lub pendrive. W tekście należy zastosować styl czcionki Times New Roman i następujące wielkości czcionki:

- imię i nazwisko autora/autorów, afiliacja i numer ORCID – 12 pkt;
- tytuł artykułu wyśrodkowany i pogrubiony – 14 pkt;

- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12 pkt;
- tekst podstawowy wyjustowany, interlinia 1,5 wiersza, marginesy standardowe 2,5 cm – 12 pkt;
- tekst przypisów wyjustowany, interlinia 1 wiersz – 10 pkt.

Cytaty powinny być oznaczone cudzysłowem, natomiast obszerne przytoczenia należy wyodrębnić z tekstu głównego, zapisując je w nowym akapicie z interlinią 1 wiersz.

Tabele i rysunki powinny być ponumerowane i opatrzone tytułem oraz informacją o źródle, z jakiego zostały zaczerpnięte (np. wskazanie adresu bibliograficznego lub adnotacji „opracowanie własne”, jeśli materiał został przygotowany przez autora artykułu). Rysunki należy dostarczyć w osobnych plikach umożliwiających ich edytowanie, np. w formatach .tif, .jpg, .bmp, .eps, .pcx, .wmf, w jakości odpowiedniej do druku (min. 300 dpi). Prosimy o niezamieszczanie rysunków bezpośrednio w tekście.

Stosujemy przypisy harwardzkie (wewnątrztekstowe), np.: (Giddens 2010: 38), natomiast przypisy dolne zamieszczamy w celach objaśniających tekst główny. Przypisy dolne powinny być możliwie nieliczne.

Imię i nazwisko osoby występujące po raz pierwszy zapisujemy w pełnym brzmieniu, dalej konsekwentnie podajemy nazwisko z poprzedzonym inicjałem imienia lub samo nazwisko.

Prosimy o opracowanie bibliografii analogicznie jak w poprzednich numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w językach polskim i angielskim (o objętości ok. 700–800 znaków ze spacjami), wraz z tytułem w wersji angielskiej oraz słowami kluczowymi (4–6) w obu językach.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 12 miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat tekstu zgłoszonego do publikacji są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy. Materiały nadesłane do redakcji nie są zwracane.

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

Information for authors

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

Submissions

Texts should be submitted by authors via the website: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/about/submissions>. Every submission must include a statement in which author/authors includes/include an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/contributors that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

The authors do not receive gratification for the publications in “Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards

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

Use the Times New Roman font. Font size:

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

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

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

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text in brackets, for example: (Giddens 2010: 38). The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

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

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

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

The minimum waiting period for publication of the text is approx. 12 months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

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

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

Redaktorzy Ars Educandi 20/2023 składają podziękowanie profesorowi Tomaszowi Szkudlarkowi za wyrażenie zgody na zamieszczenie w tomie grafik Jego autorstwa

Deklaracja o wersji pierwotnej

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

ISSN (ONLINE): 2657-6058

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

Wydawca

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

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

Adres Redakcji / Editor's address

„Ars Educandi”

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

Strona internetowa / Website

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