

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Od pedagogiki kolektywu do pedagogiki kolektywizującej. Idee wychowawcze Antona Makarenki w świetle filozofii i pedagogiki wspólnotowości

Summary

From the pedagogy of the collective to collectivizing pedagogy. Educational ideas of Anton Makarenko from the perspective of philosophy and pedagogy of commonality

The purpose of this paper is to highlight the continuing relevance of some elements of Anton Makarenko's pedagogical thought. My other aim is to reinterpret those elements in the light of contemporary theories of commonality and communal education. The category that is reinterpreted in relation to the modern theories of the production of the common and the new forms of being together that thus produced, is Makarenko's notion of the "collective". Based upon this, I propose an idea of a collectivizing pedagogy, that is a remedy for the current neoliberal delegitimization of all forms of common identity, and the latter's effects such as incapability of imagining (and consequently teaching about) the possibility of a communal, solidary action.

Słowa kluczowe: Antoni Makarenko, kolektyw, pedagogika wspólnotowości, edukacja wspólnotowa, kolektywizująca pedagogika

Keywords: Anton Makarenko, collective, pedagogy of commonality, communal education, collectivizing pedagogy

*Niepowodzenie Idei pozostawia nas z brakiem wyboru (...).
Bez wyboru – mówię ci!*

(Badiou 2010: 5)

Potrzebujemy nowego słownika i nowych ram konceptualnych, które umożliwią zrozumienie współczesnego świata.

(Hardt i in. 2005: 375)

Dziesięć lat po transformacji ustrojowej w Polsce, Aleksander Lewin, opisując symptomatyczne zapomnienie twórczości Antoniego Makarenki po 1989 r. – kiedy to jego książki „znikły z bibliotek, lektur, wykładów, a nawet uprzątnięto je z piwnic” (Lewin 1999: 13) – zwrócił uwagę, że tego rodzaju charakterystyczne „tendencje czy nastawienie (...) wyrastają z ogólnej atmosfery, jaka wytwarza się w pewnych okresach historycznych,

przełomowych” (Lewin 1999: 14). Przełom transformacyjny w krajach Europy Wschodniej i Środkowej wiązał się natomiast z rodzajem „postsocjalistycznej alergii” (Szkudlarek 2009: 227–228), siłą rzeczy dyskwalifikującej oraz potępiającej wszystko, co wywodziło się bądź mogło być kojarzone z minionym systemem (Lewin 1999; Eyal i in. 2000). Nie powinno to dziwić, społeczna zmiana dokonuje się zwykle dzięki specyficznym i złożonym społecznym mechanizmom: „mechanizmom delegitymizacji hegemonicznych ideologii, które usprawiedliwiają konkretną logikę stratyfikacyjną oraz mechanizmom produkcji kontr-hegemonii – prawdopodobnie jedną z najbardziej znaczących rewolucyjnych aktów w historii” (Eyal i in. 2000: 70).

Kontr-hegemoniczny – głównie neoliberalny (Rutkowiak, Potulicka 2010) – dyskurs potransformacyjny, skutecznie „skryminalizował” (Chutorański, Szwabowski 2016: 55), zakwestionował i w efekcie wyeliminował na prawie trzydzieści lat z dyskursu publicznego – w tym przede wszystkim również edukacyjnego (Starego 2016) – język, umożliwiający konceptualne uchwycenie zróżnicowanych form tożsamości zbiorowych oraz kolektywnych. Chociaż przez jakiś czas można było mówić o ograniczeniu dyskursu do dwóch ideologicznych rejestrów – poza jego hiperindywidualistyczną (Męczkowska 2007), neoliberalną odmianą, widoczny był esencjalizujący wspólnotę dyskurs konserwatywny czy komunitariański (Szahaj 2000), to jednak ostatecznie za podstawowy budulec społecznej rzeczywistości „uznana” została jednostka oraz jej racjonalnie pojęty interes do ewentualnego zrzeszania się i budowania czasowych, ekonomicznie wymiernych sojuszy. W takiej perspektywie żywo promowane – szczególnie w dyskursie edukacyjnym – *quasi*-wspólnotowe idee, społeczeństwa obywatelskiego oraz kapitału społecznego nie są niczym innym niż odzwierciedleniem powszechnej neoliberalnej kontraktualizacji i tym samym utowarowienia stosunków społecznych (Bihl 2008).

To co zapomniane czy wyparte ma jednak tendencje do powracania – i jako takie, niekoniecznie w najbardziej pożądanym społecznie formach: „Hegemonia wciąż organizuje wyparcie, a zatem i wciąż potwierdza nawiedzenie. Nawiedzenie przynależy strukturze wszelkiej hegemonii” (Derrida 1994: 34, za Szkudlarek 2009: 230). Parafrazując Jacquesa Derridę, Tomasz Szkudlarek, w kontekście deficytów polskiego radykalnego teoretycznego słownika potransformacyjnego, zwraca uwagę na specyficzną logikę zapomnienia i zniekształconego nawiedzeniem przemieszczonego powtórzenia tego co wyparte (Szkudlarek 2009: 230). W efekcie, kolejne, bardziej kompulsywne próby wyparcia, generują coraz bardziej zniekształcone formy powracania wypieranego: chociażby „solidarności spod znaku postaw integrystycznych i fundamentalistycznych”, czy „nemezis neoliberalizmu w postaci *quasi*-tradycyjnych form tożsamości” (Juskowiak 2015: 82).

Oznacza to, że mimo redukcji języka, potrzeba do identyfikowania się z kolektywem nie tylko nie może zostać usunięta, ale zdolna jest do skutecznego odnajdywania alternatywnych, niedemokratycznych dróg ujścia (Ruitenberga 2010), czego doskonałym przykładem jest wzrost popularności – nie tylko w Polsce – nacjonalistycznych, szowinistycznych, ksenofobicznych, militaryzujących i faszystowskich wspólnot obywatelskich (Starego 2016). W świetle tego, dalsze wypieranie języka wspólnot, zbiorowości i kolek-

tywów nie wydaje się być najlepszym sposobem na zażegnanie pogłębiającego się społecznego kryzysu. Tym co w obecnej sytuacji niezbędne to raczej nowe bądź odnowione i edukacyjnie zagospodarowane „dyspozytywy kolektywności” – a więc umożliwiające solidarność, wyrażanie kolektywnego stanowiska i potrzebę bycia i stawania się razem, nowe formy wspólnotowości (Marzec 2016: 121).

Celem artykułu, w tak zarysowanym kontekście nie jest kolejna, szczegółowa rekonstrukcja, obszernie w literaturze przedmiotu opracowanej Makarekowskiej i ogólniej – radzieckiej – koncepcji kolektywu (Lewin 1967; Nowikowa 1982; Moroz 1963), ale wskazanie na żywotność niektórych jej elementów oraz próba ich rekontekstualizacji i reinterpretacji w świetle nowych koncepcji tego co wspólne, a tym samym, dalekiej od esencjalizowania, edukacji wspólnotowości. Nie chodzi więc o kolejne opracowanie metodyki wychowania kolektywnego, ale o ukazanie, w nowym teoretycznym kontekście, ogólnej filozofii edukacji kolektywnej.

U podstaw tego zamierzenia leży założenie – stojące w samym centrum pedagogiki kolektywu – o konieczności przesunięcia dominującego, indywidualistycznego, bo skoncentrowanego na jednostce i jej kompetencjach, paradygmatu edukacyjnego, w stronę tego co zapośrednicza oraz mediuje międzyjednostkowe relacje, umożliwiając tym samym ciągły proces wytwarzania tego co wspólne (Starego 2016a).

Makarekowski kolektyw w perspektywie kreacyjnej ontologii zbiorowości

Jak podkreśla Astrid Męczkowska-Christiansen, charakterystyczne dla nowożytnej pedagogiki założenie, że „kształtowanie podmiotowości indywidualistów tworzy podstawę istnienia społecznej więzi, współdecydującej o podmiotowości społeczeństwa jako całości” oraz może stanowić – będący naturalnym efektem edukacyjnych oddziaływań – „pomost” pomiędzy indywidualnym ‘ja’ i społecznym ‘my’”, należy traktować jako zdecydowanie zbyt optymistyczne (Męczkowska 2007: 349). Innymi słowy mówiąc, trudno znaleźć uzasadnienie dla twierdzenia, że przez wychowawczy wpływ na jednostkę i przy koncentracji na jej zindywidualizowanych cechach, zrealizujemy społeczne cele edukacji (Moroz 1963). Lewin, odnosząc się do podobnego problemu wychowania społecznego, w postaci, jak je trafnie nazywa „indywidualistycznego uspołecznienia”, zwraca uwagę, że jego istotą nie jest rozwijanie społecznego nastawienia uczennic i uczniów w pełnym tego słowa znaczeniu, ale „zaaplikowanie młodzieży takiej dawki uspołecznienia, która niezbędna jest, by jednostka mogła bez większych kłopotów przystosować się do istniejącego układu stosunków społecznych” (Lewin 1967: 50). W opisanych wypadkach uspołecznienie jest albo teoretycznym mirażem albo pełni funkcję minimalnego warunku społecznego istnienia jednostek.

W nieco innym świetle problem społecznie zorientowanego wychowania stawia jeden z amerykańskich filozofów edukacji – Tyson Lewis. Jego zdaniem „szkoły są instytucjonalnym miejscem normalizacji pewnych form kolektywności, które konstytuują polityczną nieświadomość uczennic i uczniów” (Lewis 2008: 255). Oznacza to, że w instytucjach

edukacyjnych, bez względu na wdrażane cele wychowawcze, zawsze mamy do czynienia z obecnością i tym samym socjalizacyjnym wpływem jakiejś określonej formy zbiorowości. W takiej perspektywie wszystkie możliwe odmiany szkolnych relacji społecznych stanowią w istocie ukrytą teologię polityczną, która łączy normatywne ujęcia interakcji edukacyjnych z szerszą perspektywą politycznej organizacji, politycznej walki czy historycznych społecznych i politycznych tendencji. Hermeneutyczna identyfikacja obecnej w przestrzeni szkolnej formy zbiorowości pozwala natomiast odpowiedzieć na pytanie czy sprzyja ona czy też ogranicza demokratyczne i wspólnotowe praktyki edukacyjne (Lewis 2008: 250).

Wykorzystując społeczną topografię włoskich filozofów polityki, Michaela Hardta i Antonio Negriego (Hardt, Negri 2005; Hardt, Negri 2004), Lewis wyróżnia trzy modele wytwarzania i organizacji zbiorowości w klasie szkolnej: lud, tłum oraz masę. Podejmowany z perspektywy społecznej organizacji lud oznacza homogeniczną grupę, zorganizowaną wokół pojedynczej, ekskluzywnej i odcinającej granicą swoje zewnętrzne, tożsamości, której wykluczający charakter intensyfikuje ideologia państwa narodowego. W przeciwieństwie do pierwszego, tłum nie posiada żadnych podzielanych czy wspólnych elementów, przez co skazany jest na nadające mu jedność zewnętrzne prowadzenie (w skrajnych wypadkach manipulację). Masa z kolei jest zunifikowanym konglomeratem różnych elementów, które zatracają swoje zróżnicowanie w niezróżnicowanej całości. W efekcie masa jest pofragmentowana, bezwładna, brakuje jej emocjonalnego zaangażowania oraz jakiegokolwiek podzielanego wspólnego interesu, czy projektu (Lewis 2008).

O ile pierwszy model organizacji i socjalizacji zbiorowości w kontekście szkolnym jest efektem tradycyjnej, państwowej edukacji narodowej i patriotycznej, to rezultaty dwóch ostatnich z wymienionych są wynikiem indywidualistycznej ideologii edukacyjnej i związanej z nią, a organizującej zbiorowość, praktyki wychowawczej. Kształtowanie tłumy jest przy tym zdaniem Lewisa właściwością „progresywnej” klasy szkolnej, gdzie formacyjny wpływ tradycji i kanonu zostaje zastąpiony charyzmatyczną figurą lidera – wychowawcy. Masa z kolei jest rezultatem tradycyjnej, ale opartej na pomiarze, standardach oraz testowaniu, edukacji. Afektywne zaangażowanie i międzyludzkie relacje postrzegane są tu jako przeszkoda w osiągnięciu wysokich indywidualnych wyników edukacyjnych, a ich wymuszona rywalizacją redukcja, generuje coś w rodzaju wspólnoty bez wspólnoty (Lewis 2008).

W opozycji do wymienionych, teorią i praktyką edukacyjną, która w warunkach szkolnych ma umożliwić uformowanie zbiorowości w kolektyw oraz wspólnotowe i demokratyczne relacje między jednostkami, jest między innymi Deweyowsko rozumiana wspólnota doświadczeń i skoncentrowana na wspólnych zadaniach kooperacja oraz spokrewniona z pierwszą, Freirewska koncepcja, opartej na stawianiu problemów i zmierzającej do zmiany społecznej, kolektywnej produkcji wiedzy i opartego na niej krytycznie zorientowanego działania (Lewis 2008). W wymiarze społecznym, pożądaną formą kolektywności (ale odzwierciedlającą opisaną wcześniej teorię i praktykę edukacyjną) jest Hardowska i Negriowska koncepcja mnogości – „wewnętrznie zróżnicowany, wieloraki podmiot spo-

łeczny, którego powstawanie i działanie nie jest oparte na tożsamości albo jedności (albo nieodróżnicowaniu) ale na tym co wspólne” (Hardt, Negri 2004: 100). Jak podkreśla Lewis, wieloraka jedność tego typu wspólnotowości polega na kolektywnej pracy produkującej to, co wspólne (Lewis 2008: 256).

Skorygowana i uaktualniona idea kolektywu oraz elementy opartej na niej teorii oraz praktyki pedagogicznej, nazywanego Deweyem Związku Radzieckiego (Gehring i in. 2005; Holtz 2002), Makarenki, mogą zostać wpisane w ostatnią z opisanych przez Lewisa edukacyjnych projektów wspólnotowości. Choć już w latach 50. XX wieku, wyraźnie ideologicznie zorientowane krytyki idei kolektywu, poza zarzutami o umniejszanie roli jednostki, tłumienie indywidualności czy antyhumanizm (Lewin 1960: 197), kwestionowały ją jako stojącą w opozycji do „prawdziwej ludzkiej wspólnoty”, będącą „tworem mas”, „wyrazem stadnego pędu do ‘kolektywności’, do masowego jednoczenia się”, czy jako odpowiadającą na zapotrzebowanie ludzi „pozbawionych poczucia odpowiedzialności i pragnących żyć w uległości wobec innych” (Lewin 1967: 42) – to jednak podstawę dla tych twierdzeń trudno odnaleźć w pismach Makarenki. Kolektyw nie jest przypadkowym tłumem ludzi, czy grupą wzajemnie oddziałujących na siebie indywidualności, ale zespołem – mającym określone, wspólne cele, realizującym się w działaniu, przez wspólny udział w pracy oraz wspólną za nią odpowiedzialność (Makarenko 1956: 209–210).

Nie ulega wątpliwości, że Makarenko jest jednym z tych pedagogów, któremu z powodzeniem udało się rozwiązać „jeden z najtrudniejszych problemów: wzajemnych stosunków jednostki i grupy w procesie wychowania” (Wallon 1951, za Lewin 1960a: 23). Odrzucenie koncepcji i praktyki „dwuosobowej pedagogiki”, redukującej i ograniczającej, jego zdaniem, oddziaływanie wychowawcze, i jak wcześniej podkreślano, uniemożliwiającej edukacyjne przejście między „ja” i „my”, wiązało się z jednoczesnym uznaniem ważności „równoległego oddziaływania” oraz przyjęciem za przedmiot i podmiot wychowania, całego kolektywu – jako że to nie jednostka a „kolektyw jest wychowawcą jednostki” (Makarenko 1995: 422–423). Tym samym, podstawowe znaczenie prac Makarenki dla edukacji skoncentrowanej na budowaniu tego co wspólne wiąże się właśnie przede wszystkim z promowaną przez niego odmienną logiką konstruowania zbiorowości, oraz w efekcie, wychowawczego oddziaływania: „od kolektywu do jednostki”, a więc od „my” do „ja”.

Nie oznacza to jednak, że kolektyw może być traktowany w kategoriach autonomicznych. Jak podkreśla Lewin nie jest on ani punktem wyjścia ani celem samym w sobie, ale „terenem zdobywania doświadczeń społecznych” (Lewin 1986: 76). Oznacza to, że relatywne pierwszeństwo kolektywu w wymiarze normatywnym nie zostaje wyprowadzone z jego pierwszeństwa w wymiarze ontologicznym. Innymi słowy, aksjologiczna wartość i ważność kolektywu nie wynika z jego uprzedniości w porządku istnienia wobec tego co indywidualne. Inaczej niż w przypadku esencjalistycznych, w tym komunitariańskich idei wspólnoty, kolektyw nie jest w koncepcji Makarenki uprzywilejowanym punktem wyjścia, jako gotowy, dany, czy posiadający jakieś uprzednie wobec własnego istnienia właściwości. To nieesencjalistyczne ujmowanie kolektywu, paradoksalnie – bo w świetle

zarzutów wysuwanych pod jego adresem – w mniejszym stopniu naraża go na oskarżenia o funkcjonalizm i organicyzm oraz związane z tym niebezpieczeństwo totalitaryzmu.

Zdaniem włoskiego filozofa polityki, Roberto Esposito, to przede wszystkim projektowanie wspólnoty „z perspektywy jednostki odizolowanej i samowystarczalnej” niesie „prototalitarne niebezpieczeństwo” organicyzmu (Esposito 2015: 22). Ta, nieintuicyjna na pierwszy rzut oka konstatacja, pozawala zwrócić uwagę na konsekwencje idei wspólnoty, zbudowanej na skończonej i domkniętej wizji jednostki – z jaką mamy do czynienia w ideologiach indywidualistycznych – i nie odbiegającej znacząco w efektach od odwrotnej w konstrukcji koncepcji wspólnoty, której substancja ma być podstawowym budulcem jednostkowej tożsamości. Innymi słowy, bez względu na twierdzenie o primacie wspólnoty czy jednostki, w obu podejściach mamy do czynienia z esencjalistycznym domknięciem któregoś z członów. W efekcie, bez względu na kierunek rozumowania, jednostka i wspólnota zmierzają do całkowitego nałożenia na siebie nawzajem swoich „właściwości”, generując przy tym dwa typy organicyzmu: liberalny lub konserwatywny. W skrajnych wypadkach natomiast: neoliberalny lub faszystowski.

Chociaż Makarenko wykorzystuje metaforę „organizmu” w charakterystyce kolektywu, wydaje się to raczej nie do końca szczęśliwą – bo wynikającą prawdopodobnie z ogólnych deficytów teoretycznych – próbą uchwycenia kluczowej, dla tak zorganizowanej zbiorowości, sieci zależności i odpowiedzialności międzyjednostkowych: „Co to jest kolektyw? Nie można sobie wyobrazić kolektywu po prostu jako sumy poszczególnych osób. Kolektyw – to żywy organizm społeczny, który właśnie dlatego jest organizmem, że ma organy, że są w nim pełnomocnictwa, odpowiedzialność, wzajemne powiązania różnych części, współzależność” (Makarenko 1956: 231). W mniejszym stopniu jest to zatem socjologiczny opis homologii czy izomorfizmu, niż autentyczna próba uchwycenia logiki zjednoczenia we wspólnym działaniu.

Jak pisze Bruce Baker, nawet jeśli produkcyjna praca w kolonii Gorkiego była w znacznym stopniu wymuszona koniecznością przetrwania, a komuna im. Dzierżyńskiego podporządkowana została już szerszej produkcji społecznej, to nadal wykonywana przez kolektyw praca wiązała się w pierwszym rzędzie z celem jego umacniania, kanałowaniem młodzieżowej energii w stronę kooperacji i realizacji wspólnych celów czy wzmacniania poczucia godności i poczucia własnej wartości wychowanków (Baker 1968: 289). Tym samym, w przeciwieństwie do esencjalizmu, możemy odnaleźć u Makarenki aktywistyczną i kreacyjną koncepcję zbiorowości. W tej perspektywie kolektyw podlega nieustannej kreacji i rekonstrukcji w procesie wytwarzania i produkcji tego co wspólne. Ważność kolektywu realizowana jest zatem w trakcie jego tworzenia, w którym to istotna rola jednostki – z samej tej zasady – nie może być i nie zostaje zawieszona czy poświęcona dla całości (Moroz 1960: 60, Bybluk 1990: 146).

W taki właśnie sposób twórczość Makarenki odczytuje Jacek Kuroń, dla którego kolektyw jest przede wszystkim odzwierciedleniem „pozytywnej więzi” między jednostkami skoncentrowanymi na „wspólnym tworzeniu świata” (Kuroń 1995: 73). Zorganizowana wokół wspólnego celu i działania zbiorowość nie jest tu postrzegana przez pryzmat

niebezpieczeństw totalizacyjnych, ale przez swoją twórczą moc przekształcania rzeczywistości: „to, co łączy ludzi, nas dwoje i naszą pakę, klasę szkolną, rodzinę, miasteczko i wreszcie ojczyznę, co jest podstawą wszelkiej pozytywnej więzi, to utożsamienie się we wspólnie tworzonim świecie (...). Wszystko co grupa tworzy wspólnie – dom, ogród, łódkę, obyczaje, wiersze piosenki, normy – jest dla każdego członka wartością wspólną z innymi i zarazem symbolem ich wspólnoty” (Kuroń 1995: 73).

Ujęcie Kuronia wyraźnie zbliża Makareńską ideę kolektywu i jego wytwarzania do przywoływanej wcześniej koncepcji mnogości – a więc typu zbiorowości, który konstruowany jest we wspólnotowych społecznych interakcjach, w procesie produkcji dobra wspólnego (Hardt, Negri 2004: 222). Idąca w kierunku ontologii „stawania-się-razem, jako produkcji tego, co wspólne” (Raunig 2011: 166) reinterpretacja i odnowione odczytanie Makareńki, pozwala zagospodarować szczegółowo opracowaną – nie tylko w jego twórczości (Bybluk 1990, Lewin 1967, Nowikowa 1982) – ideę kolektywu, w kontekście współczesnego kryzysu czy nacjonalizującego zniekształcenia zmysłu solidarności i wspólnotowości.

W stronę desocjalizującej pedagogiki kolektywizującej

Kontekstem kielkowania, rozwoju i wdrażania praktyki wychowawczej Makareńki była bardzo złożona i trudna sytuacja nie tylko polityczna i geopolityczna, ale również społeczna kraju. Jak podkreśla amerykański badacz dorobku Makareńki, James Bowden, problemy jakie się z tym wiązały, są trudne nawet do wyobrażenia (angielskojęzycznym) czytelnikom spuścizny Makareńki (Bowden 1962: 46–52). *Besprizorniki* były dziećmi pozbawionymi życia rodzinnego, dojrzewającymi poza stabilnym systemem norm społecznych, niepotrafiącymi pisać i czytać, „zobojętniałymi”, a „ich bunt i transgresje nie dotyczyły jakiegось konkretnego systemu wartości – one nie znały norm, a żyjąc poza społeczeństwem, nie posiadały żadnego doświadczenia społecznego” (Bowden 1962: 52). Jednostki osamotnione, bez „żadnego poczucia przynależności”, „uświadomienia politycznego”, czy „więzi kolektywnych” (Makarenko 1995a: 63) – pisał o nowo trafiających do kolonii Gorkiego, swoich przyszyłych wychowankach Makarenko.

Trudno oczywiście znaleźć wspólny mianownik dla porównywania ówczesnej sytuacji pedagogicznej pracy Makareńki z obecną, w jakiej znajdują się kraje zachodnie późnego kapitalizmu. Jednak spustoszenie, jakie zdążył poczynić neoliberalizm, nie tylko w zakresie dostępnego uniwersum symbolicznego – które, jak powiedziano na początku, zostało prawie całkowicie wydrenowane z języka kolektywności czy solidarności – ale również w obszarze międzyludzkich relacji, myślenia i działania w kategoriach wspólnotowych, oraz patologiczne wypełnienie tej luki, jakie proponują nowe nacjonalistyczne, ksenofobiczne, faszystowskie ruchy społeczne, dzielące społeczeństwo na swoich oraz obcych, pozwala pokładać w pedagogicznych koncepcjach kolektywu podobne nadzieje, jakie w owym czasie pokładał w nich Makarenko.

Wytwarzanie kolektywu, a tym samym edukacyjnych doświadczeń wspólniających może być rozumiane jako równoznaczne z konstruowaniem alternatywnych, wobec zastanych, form współbycia, gdzie to co wspólne jest nieustannie produkowane w procesie wspólnej pracy. Pracy nie tylko materialnej jak chciał Makarenko, ale również, bardziej współcześnie – a więc w kontekście kapitalizmu kognitywnego – niematerialnej, bo produkującej wiedzę, afekty i relacje społeczne, gdzie „przedmiot produkcji jest w rzeczywistości jej podmiotem, określanym na przykład przez relacje społeczne lub formę życia” (Hardt, Negri 2012: 233). W takim ujęciu to jednak nie kolektyw, a to co wspólne i związane z tym typ relacji i form podmiotowości jest podstawowym celem procesu edukacyjnego. W analogii do opisywanej ontologii stawania się wielości (Hardt, Negri 2004; Hardt, Negri 2012) oraz w opozycji do innych, esencjalistycznych i wykluczających form zbiorowości, mamy tu do czynienia z ciągłym przetwarzaniem – „byciem, które nie jest ustalone czy statyczne, ale ciągle przekształcane, wzbogacane, ustanawiane przez proces wytwarzania” (Hardt, Negri 2012: 278).

Oparta na koncepcji kolektywu, kolektywizująca edukacja wspólnotowości może być w tej perspektywie podejmowana jako doświadczenie desocjalizujące – ale rozumiane w opozycji do de-socjalizującego działania neoliberalizmu – a więc pozwalające na „resetowanie” dotychczasowych doświadczeń społecznych i edukacyjnych, by na ich miejsce kształtować nowe. (...) poprzez tworzenie warunków odmiennych od dotychczas znanych (i uznanych) sposobów zachowania się” (Czerepaniak-Walczak 2005: 19). Tak więc przez analogię do koncepcji Makarenki, edukacja taka w miejsce uczenia czy nauczania – *educere*, umieszczałaby cel wyprowadzania – *educare* – z ustalonego *status quo* (Masschelein 2006), czy *exodus* (Hardt, Negri 2012: 254) – z neoliberalnych stosunków społecznych. Na tym polega rewolucyjny charakter wychowania kolektywnego – zamiast przystosowania uczennic i uczniów do zastanych warunków życia społecznego mamy praktykę aktywnego i zbiorowego udziału w ich przekształcaniu (Lewin 1967: 227).

Elementem kluczowym dla edukacyjnego, desocjalizującego (od drapieżnej kultury indywidualizmu) doświadczenia wspólnotowości, realizującego się w procesie zbiorowej i tym samym kolektywizującej pracy materialnej i niematerialnej jest zatem to, co wspólne. Wspólne stawanie się w procesie wspólnego wytwarzania. Należy przy tym podkreślić, że jest to ruch podwójny, który z jednej strony opiera się na procesie wyłączenia z zastanej formy tożsamości, i z drugiej, na umożliwieniu powstania pożądanej formy kolektywnej – a więc w opozycji do masy, ludu oraz tłumu, takiej zbiorowości, która jest skoncentrowana na realizacji celów wspólnotowych. Kolektyw konstituujący się wokół tego co wspólne nie oznacza, jak argumentują adwersarze, rozpląnięcia się tego co indywidualne w tym, co zbiorowe, ale odwrotny od dominującego kierunku procesu wychowawczego: od tego co wspólne i tego co konstituuje „my” do „ja”.

Literatura

- Badiou A. (2010), *The Communist Hypothesis*. London, New York, Verso.
- Baker B. (1968), *Anton Makarenko and the Idea of the Collective*. „Educational Theory”, 18(3).
- Bihř A. (2008), *Nowomowa neoliberalna: retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Bowden J. (1962), *Soviet Education. Anton Makarenko and the Years of Experiment*. Madison, The University of Wisconsin Press.
- Brown N., Hardt M., Negri A., Szeman I. (2005), *What is the Multitude? Questions for Michael Hardt and Antonio Negri*. „Cultural Studies”, 19 (3).
- Bybluk M. (1990), *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Chutorański M., Szwabowski O. (2016), *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(73).
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji (czy jest możliwa anty – TINA w edukacji?)*. „Forum Oświatowe”, 1(32).
- Esposito R. (2015), *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*. Kraków, Universitas.
- Eyal, G., Szelenyi, I., Townsley, E. (1998), *Making Capitalism without Capitalists*. London, New York, Verso.
- Gehring T., Bowers F.B., Wright R. (2005), *Anton Makarenko: The „John Dewey of the USSR”*. „Journal of Correctional Education”, 56(4).
- Hardt M., Negri A. (2005), *Imperium*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Hardt M., Negri A. (2004), *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York, Penguin Press.
- Hardt M., Negri A. (2012), *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*. Kraków, Korporacja Ha!art.
- Holtz R.J. (2002), *Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances through Education*. „Journal of Correctional Education”, 53(3).
- Juskowiak P. (2015), *Przestrzenie wspólnoty. Filozofia wspólnotowości w perspektywie badań nad miastem postindustrialnym*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Kuroń J. (1995), *Wiara i wina. Do i od komunizmu*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Lewin A. (1999), *Dramatu człowieka i dramatu epoki ciąg dalszy*. W: M. Bybluk (red.), *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Lewin A. (1967), *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin A. (1960), *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin A. (1960a), *Makarenko w Polsce*. W: A. Lewin (red.), *Kolektyw i praca w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie*. Warszawa, RSW „Prasa”.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lewis T. (2008), *Defining the Political Ontology of the Classroom: Toward a Multitudinous Education*. „Teaching Education”, 19(4).

- Makarenko A. (1956), *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*. W: A. Makarenko, *Dziela*, t. 5. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Makarenko A. (1955), *Na pięciolecie komuny im. F.E. Dzierżyńskiego*. W: A. Makarenko, *Dziela*, t. 2. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Makarenko A. (1955a), *Poemat pedagogiczny*. *Dziela*, t. 1. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Marzec W. (2016), *Rebelia i Reakcja. Rewolucja 1905 roku i plebejskie doświadczenie polityczne*. Kraków, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Universitas.
- Masschelein J. (2006), *Experience and the Limits of Governmentality*. „Educational Philosophy and Theory”, 38(4).
- Męczkowska A. (2007), *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, a sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego PTP*. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verso”.
- Moroz K. (1963), *Wychowanie społeczne w domu młodzieży. Badania nad przekształcaniem się grupy wychowawczej w kolektyw podstawowy*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nowikowa L.I. (1982), *Pedagogika kolektywu dziecięcego. Zagadnienia teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Raunig G. (2011), *Rzecz-pospolita: nowe maszyny tego, co wspólne*. „Praktyka Teoretyczna”, 4.
- Ruitenbergh C. (2010). *Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity*. „Factis Pax”, 4(1).
- Rutkowiak J., Potulicka E. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Starego K. (2016), *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 39.
- Starego K. (2016a), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu zapośredniczonego*. „Forum Oświatowe”, 1(55).
- Szahaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota?: spór liberalistów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa, Fundacja „Aletheia”.
- Szkudlarek T. (2009), *Postłowie. Dekonstrukcja i szczepionka z Marksa, która jednak doprowadziła do infekcji*. W: T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.