

Wprowadzenie

W niniejszej książce, która jest owocem wieloletniej już współpracy Zakładu Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych oraz Międzywydziałowej Pracowni Pytań Granicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zebraliśmy prace kilkanaścioro badaczy podejmujących problematykę politycznych kontekstów i uwikłań edukacji zarówno w zakresie systemowym, jak i kontekstowo-sytuacyjnym. Dodatkowym kryterium wyboru publikowanych tu prac było interdyscyplinarne podejście badawcze: zależało nam na wieloaspektowym i metodologicznie zróżnicowanym oglądzie podejmowanych kwestii. Uzyskailiśmy w ten sposób krytyczny przegląd kilkunastu zagadnień związanych z wiodącą tematyką polityczności edukacji w niedalekiej przeszłości i współczesnie. Pytania stawiane przez autorów zebranych tu artykułów wyznaczają zarazem zarys perspektywy badawczej i formułują w jej ramach kolejne zadania.

Przegląd, który prezentujemy, obejmuje trzy kręgi tematyczne częściowo się przecinające*:

1. Pytania o perspektywę i wyobraźnię polityczną jako warunek twórczego kształtowania idei edukacyjnych. Krąg ten w naszym zbiorze reprezentują teksty Kazimierza Przyszczypkowskiego, Leszka Koczanowicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, Zbyszka Melosika, Eugenii Potulickiej, Agnieszki Gromkowskiej-Melosik i Joanny Szafran, po części także tekst wspólny Beaty Anny Polak i Tomasza Polaka.
2. Odniesienia do politycznych uwikłań edukacji w systemach totalitarnych/autorytarnych – pozwalające wychwycić i uwypuklić deficyty współczesnych konceptów edukacyjnych. Do tego kręgu należą: praca wspólna Beaty Anny Polak i Tomasza Polaka oraz teksty Ewy Piotrowskiej, Aleksandry Boroń, Beaty Anny Polak i Marty Senk.
3. Aktualne kwestie związane z emancypacyjną funkcją edukacji i podmiotowością w procesach edukacyjnych. Krąg ten tworzą w naszym

* Teksty należące do poszczególnych kręgów wymieniamy w kolejności ich pojawiania się w tej książce.

zbiorze prace Izabeli Cytlak, Joanny Jarmużek, Katarzyny Śmiałowicz oraz Mariusza Dembińskiego, a po części również teksty Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, Zbyszka Melosika i Zbigniewa Kwiecińskiego. Artykuł Mariusza Dembińskiego może być postrzegany także jako swoiste ramowe podsumowanie podjętych w książce rozważań.

W niniejszym wprowadzeniu nakreślimy problemy łączące zebrane tu teksty, wskażemy klucze interpretacyjne i zwrócimy uwagę na najistotniejsze pytania badawcze, które wylaniają się ze zgromadzonego tu materiału.

*

Splot edukacji z polityką – w szczególności z polityką państw czy szerzej systemów politycznych jako organizatorów edukacji – jest z oczywistych względów nie do uniknięcia. Splot ten jest dynamiczny: definiowany wciąż na nowo w zmieniających się kontekstach cywilizacyjnych, kulturowych i w konsekwencji politycznych. Tym bardziej potrzebna jest podejmowana nieustannie wieloaspektowa refleksja i dyskusja nad znaczeniem i konsekwencjami tego splotu – zwłaszcza nad jego ewentualnymi negatywnymi skutkami w postaci sytuowania edukowanych osób i grup społecznych w miejscach, przestrzeniach i działaniach wyznaczanych im przez każdorazowo dominujące ideologie i związane z nimi struktury. Umieszczenie takie – ewidentne w systemach totalitarnych – dokonuje się również w społeczeństwach formalnie demokratycznych, choć zazwyczaj maskowane jest przez demokratyczne procedury. Owo maskowanie stanowi, jak się wydaje, jedno z najistotniejszych współcześnie politycznych uwikłań, dotyczących zarówno praktykę edukacyjną, jak i wiele wymiarów teoretycznej refleksji nad edukacją i jej usytuowaniem w zmieniających się warunkach kulturowych i społecznych. Dostrzeganie, ujawnianie i deszyfrowanie związanych z tym procesów należy do podstawowych zadań krytycznej refleksji nad edukacją.

Dlatego, kiedy mówimy o „politycznych uwikłaniach edukacji”, mamy na myśli nie tylko trywialny fakt powiązania systemów edukacyjnych ze strukturami politycznymi i jawnego sterowania edukacją przez ideologie, zapotrzebowania czy polityczne/gospodarcze interesy takich czy innych władz lub grup nacisku, ale także sieć uwarunkowań, powiązań, podporządkowań mniej oczywistych, a nie mniej istotnych i silnych, które powodują, że ludzie uczestniczący w skutecznych systemach – politycznych, ekonomicznych, religijnych czy szerzej kulturowych, a więc również w systemach edukacyjnych – gotowi są uruchamiać swoją życiową energię i siły w politycznym podporządkowaniu tym systemom; co więcej, są gotowi

działać twórczo (z pracą naukowo-badawczą włącznie) w ramach i dla związanej z owymi systemami ideologii i albo nie rejestrują swojego politycznego uwikłania, albo – nawet jeśli je rejestrują – stosunkowo łatwo uznają, że dla zaangażowanego politycznie uczestnictwa w owych systemach nie istnieją alternatywy korzystniejsze z punktu widzenia ich podstawowych interesów życiowych.

Analogie zachodzące w tej dziedzinie między zachowaniami ludzi podporządkowanych systemom totalitarnym i uczestników społeczeństw demokratycznych bywają zbyt łatwo dyskwalifikowane jako nieadekwatne czy przesadne – aż po prawo Godwina, czyli figurę dyskwalifikacji tego uczestnika dysputy, który pierwszy sięgnie po „argumentum ad Hitlerum”. Jest ono wprawdzie sformułowane i stosowane żartobliwie, wskazuje jednak na problem istotniejszy: tkwiące głęboko w świadomości społecznej niezrozumienie faktu, iż skuteczne działanie systemu nazistowskiego nie opierało się na wyjątkowych i jednostkowych mechanizmach i siłach, które zostały uruchomione i rozpadły się wraz z tym systemem, ale na wzorcach i mechanizmach stale obecnych w podglebiu aktywności społecznej i dających się stosunkowo łatwo uruchamiać lub nawet uruchamianych spontanicznie, kiedy powstają sprzyjające ku temu warunki. Podstawowe wzorce zachowań uczestników każdej zorganizowanej struktury społecznej są bardziej pierwotne i trwałe niż ideowe nadbudowy i uzasadnienia konstrukcji i celów takich struktur – zatem działają podobnie niezależnie od tego, w jaki system ideowy czy wręcz ideologiczny zostają wprzęgnięte. Okazują się też wpisane w realia życia społecznego głębiej niż doraźne decyzje takiej czy innej władzy. Oznacza to łatwość przejmowania i uruchamiania owych podstawowych wzorców zachowań przez systemy społecznej przemocy i wprzęgnięcia ludzi działających zgodnie z owymi wzorcami w jawne i ukryte projekty takich systemów. Stąd w naszym tomie istotne miejsce zajmują prace dotyczące politycznych uwikłań edukacji w systemach totalitarnych/autorytarnych – i to zarówno w samych założeniach i konstrukcji owych systemów, jak też w dziedzinie długotrwałych konsekwencji społecznych ich zaistnienia i oddziaływania.

Zebrane w niniejszym tomie prace dotyczące politycznych uwikłań edukacji w systemach totalitarnych/autorytarnych nie ograniczają zatem swojej perspektywy do wskazania i nazwania mechanizmów władzy dyktatorskiej i zorganizowanej społecznej przemocy, które umożliwiały przejmowanie i głębokie przekształcanie publicznej edukacji w duchu totalitarnego systemu. Równie istotne są sygnalizowane w tych pracach trwałe konsekwencje tamtych uwikłań. Dochodzą one do głosu dobitnie na przykład w tym, co Beata Anna Polak mówi o nieobecności figury „muzułmana” w świadomości społecznej i edukacyjnej oraz o sposobach przywracania jego obecności

i jej sensu: „Co zatem zrobić, by lekcja muzułmana nie poszła na marne? Problem jest szerszy: sądzę, że zapytać by należało o to, czy w ogóle recepcja Szoa przesunęła nas z gorzkiego miejsca «rozwiązania» problemu Auschwitz (...). Czy naprawdę ta historia się zakończyła? I jak uczyć o tym, że tzw. wartości etyczne to (...) pole wymagające ciągłego redefiniowania przez realność? Że to, co się stało, pochodziło z rzeczywistości, z nas, z wszystkiego tego, z czego jesteśmy tak dumni: z państwa nowoczesnego, z naszych systemów społecznych, powstałych za pomocą zbudowanych przez nas maszyn społecznych. Być może nie ma innej możliwości abstrahowania od rzeczywistego zła niż aktywne przeżycie, próba rzeczywistego dotknięcia tego, co możliwe do dotknięcia, nawet jeśli to nie jest związane z owymi aksjologiami. Przed nami «lekcja uczestnicząca» w Szoa, na tyle, na ile się da w nim uczestniczyć – nie tylko po stronie ofiar, ale także po stronie rzeczy, produktów, wreszcie – także zbrodniarzy”.

Uruchamianie w ramach systemów edukacyjnych procesów, które pozwolą aktywnie przeżywać i rozumieć wszystkie istotne wymiary doświadczenia społecznego i społecznej świadomości – także te najbardziej dramatyczne czy wręcz tragiczne – wymaga spełnienia dwu istotnych warunków: po pierwsze, dalekowzrocznego (a nie jedynie politycznie-doraźnego) rozpoznania horyzontu, w którym rozwija się edukacja, a więc świadomości perspektywy wspólnej przyszłości, i zarazem aktywnej wyobraźni, która będzie w stanie umieścić w owym horyzoncie to wszystko, co niezbędne, by współuczestniczący w procesie edukacji realnie odnosili się do własnej historii i przyszłości; po drugie, uznania i zapewnienia niezbędnej podmiotowości wszystkich uczestników edukacji, zwłaszcza w tych dziedzinach, w stosunku do których można się spodziewać szczególnie intensywnych prób politycznego wpływu czy wręcz manipulacji w imię doraźnego dobra systemu, a nie w imię wspomnianej dalekosiężnej perspektywy.

Teksty pierwszego ze wspomnianych trzech kręgów problemowych poruszanych w tej książce wpisują się w to pierwsze zadanie. By pokazać główną linię podjętej tu refleksji, wskażemy na uzupełniające się konkluzje dwu z tych prac – autorstwa Eugenii Potulickiej i Leszka Koczanowicza. Eugenia Potulicka pisze: „Warunkiem przetrwania edukacji obywatelskiej rozumianej w sposób demokratyczny jest szeroka definicja tej edukacji i poszerzenie wzoru «dobrego obywatela» o problematykę globalną i krytyczną. Kluczowe zadanie to utrzymanie równowagi między tożsamością narodową a uznaniem dla różnicy. W przeciwnym razie kategoria obywatela stanie się wewnętrznie sprzeczna. Trzeba i nauczycielom, i uczniom uświadamiać, że demokracje istnieją tylko w takim stopniu, w jakim potrafimy je utrzymać” (por. artykuł E. Potulickiej, s. 95). Stwierdzenia te następująco uzupełnia w ramach swojej refleksji filozoficzno-politycznej Leszek

Koczanowicz: „Proces rozumienia nie polega (...) na dochodzeniu do zgody z innym, a bardziej przypomina walkę o skolonizowanie «obcego horyzontu myślowego słuchacza». Jednakże te kolonizacyjne wysiłki są z góry skazane na niepowodzenie, gdyż zamiast kolonizacji stajemy twarzą w twarz z wymianą znaczeń, które służą za coraz to nowe punkty wyjścia do konstruowania coraz bardziej skomplikowanych relacji między dwoma systemami myślowymi. Proces ten wpisany jest w stosunki dialogowe, ale aby stać się częścią składową demokratycznego konstytutywnego zewnątrz, musi on być owocem świadomych starań podejmowanych przez siły społeczne w imię obrony i rozwoju demokracji. Takie rozumienie nie oznacza konsensusu, a wręcz przeciwnie, zasadza się na konflikcie i chybionych interpretacjach intencji innych. Na demokrację, która na poziomie społecznym jest ucieleśnieniem perspektywy dialogicznej, składa się zarówno konflikt, jak i konsensus. Zaś zadaniem teorii politycznej, etycznej i edukacyjnej jest krzewienie współodpowiadającego rozumienia jako konstytutywnego zewnątrz demokratycznego społeczeństwa” (por. artykuł L. Koczanowicza, s. 46).

Zwróćmy uwagę na krytyczny punkt wspólny obu tych konkluzji, którym jest uznanie dla twórczego znaczenia w demokracji różnicy i społecznego konfliktu jako jej nieusuwalnego skutku. Jak łatwo się przekonać, demokratycznie skuteczne okazują się jedynie takie wizje edukacji, które nie tylko akceptują taki właśnie stan rzeczy, ale umożliwiają współuczestnikom edukacji aktywne i twórcze w nim uczestnictwo. Akceptacja dla różnicy i konfliktu może jednak być tylko o tyle twórcza, o ile nie będzie instrumentalna. Tym bardziej uważnej refleksji i krytyki wymagają pojawiające się wciąż na nowo polityczne i kulturowe konteksty instrumentalizacji idei i procesów pedagogicznych – na co w tym tomie zwraca uwagę między innymi Zbigniew Kwieciński, pokazując koncept „pedagogii niewidzialnych” Basila Bernsteina.

Wracając do odniesień do systemów totalitarnych/autorytarnych, ich wciąż nie do końca zrozumianych i tym bardziej wciąż nieprzezwykłanych konsekwencji, trzeba w tym kontekście powiedzieć, że w wymiarze systemowym sednem społecznego nieszczęścia, które one sprowadziły i nadal sprowadzają, jest właśnie instrumentalizacja różnicy i konfliktu w imię interesu jednej ze stron. To – mówiąc najprościej – skrajnie nietwórcze odniesienie do możliwości, które objawiają się za sprawą nieprzezwykłanej obecności różnic i konfliktów w polu społecznego doświadczenia.

Należy tutaj zwrócić uwagę na drugi z istotnych warunków uruchamiania w ramach systemów edukacyjnych procesów, które pozwolą aktywnie przeżywać i rozumieć wszystkie istotne wymiary doświadczenia społecznego i społecznej świadomości, czyli na uznanie i zapewnienie niezbędnej podmiotowości wszystkich uczestników edukacji. Duża część prac zebra-

nych w niniejszej książce podejmuje refleksję nad procesami dokonującymi się w tej dziedzinie – zwracając uwagę, jak to czyni np. Agnieszka Gromkowska-Melosik, na wysoce złożony i często paradoksalny charakter procesów emancypacyjnych. Teksty tu zebrane pokazują, jak niezbędna jest pogłębiona refleksja, zwłaszcza nad niezamierzonymi skutkami działań formalnie nastawionych na zwiększenie efektywności emancypacyjnej kształcenia i na wzmacnianie podmiotowości, a faktycznie budujących nowe społeczne stratyfikacje i w ich ramach, a także „zunifikowane modele” jednostek czy całych grup społecznych.

*

Najważniejsze wnioski badawcze, które można wyprowadzić ze zgromadzonego tu materiału, dotyczą zatem oglądu społecznych zjawisk z obszaru upolitycznienia edukacji, a w szczególności badania ukrytych świadomościowych i strukturalnych uwarunkowań akceptowanych społecznie systemów ideowych/ideologicznych i ich politycznych emanacji przekładających się na koncepty edukacyjne, narzędziami metakrytycznymi, z samej zasady ich konstrukcji wolnymi od „uwikłania systemowego”. Autorki i autorzy prac tu zebranych dostarczyli istotnych elementów takich narzędzi, dotyczących zwłaszcza najszerzego wymiaru oglądowego: swoistej ontologii społecznej, która stanowi ramę i horyzont badanych procesów. Zwracamy w związku z tym uwagę zwłaszcza na prace deszyfrujące ukryte aspekty deklaracji ideowych i praktyk politycznych (elementy takie pojawiają się we wszystkich zgromadzonych tu tekstach), na rozpoznanie działających mechanizmów strukturalno-politycznych (wspomniane wyżej pierwsza i trzecia grupa tekstów) oraz na perspektywiczne i wyobraźniowo otwarte myślenie o filozoficznych podstawach i przyszłości demokracji (przede wszystkim tekst Leszka Koczanowicza). Jesteśmy przekonani, że prezentowana książka stwarza solidną podstawę do badawczego spojrzenia w polityczną przyszłość idei edukacyjnych.

W tym miejscu składamy serdeczne podziękowania Panu Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr. hab. Zbyszkowi Melosikowi za wsparcie finansowe niniejszej publikacji.

Kazimierz Przyszczykowski

Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej UAM

Tomasz Polak

Międzywydziałowa Pracownia Pytań Granicznych UAM