

WYSTĄPIENIA PLENARNE
NA XI OGÓLNOPOLSKIM ZJEŹDZIE PEDAGOGICZNYM



Poznań, 20–22 września 2022

PRZESILENIE

Budujmy lepszy świat
w sobie i pomiędzy nami

Redakcja naukowa

Agnieszka Cybal-Michalska
Piotr Kostyło

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

PRZESILENIE

**Budujmy lepszy świat
w sobie i pomiędzy nami**

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 363

PRZESILENIE

Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami

Wystąpienia plenarne na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym
Poznań, 20–22 września 2022

Redakcja naukowa

Agnieszka Cybal-Michalska

Piotr Kostyło



POZNAŃ 2023

Recenzenci: prof. dr hab. Andrzej-Radziejcz Winnicki
prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2023



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Teresa Karasińska

Redaktor techniczny / DTP: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-4233-8 (Print)

ISBN 978-83-232-4234-5 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323242345

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 16,50. Ark. druk. 28,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Spis treści

Wstęp (Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło)	7
Zbigniew Kwieciński, <i>Ludwik Bandura o krzywdach wojennych dzieci oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej</i>	9
Bogusław Śliwerski, <i>Czy mimo przesilenia „Jeszcze w zielone gramy...”?</i>	11
Agnieszka Cybal-Michalska, <i>Teoretyczność ustaleń pedagogicznych jako przejaw zaangażowania w przeobrażającą się rzeczywistość społeczną</i>	21
Piotr Kostyło, <i>Przesilenie. O sile edukacji liberalnej w budowaniu lepszego świata</i>	35
Wasył Kremeń, <i>Edukacja w wyzwaniach przemian cywilizacyjnych: droga do człowieka</i>	49
Zbyszko Melosik, <i>Etos nauki i uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym</i>	57
Stefan M. Kwiatkowski, <i>Zarys koncepcji transferu kapitału edukacyjnego</i>	77
Tomasz Szkudlarek, <i>Instrumentalizm a autonomia edukacji</i>	87
Joanna Madalińska-Michalak, <i>Przyszłość – nadzieje i zobowiązania</i>	105
Kazimierz Przyszczypkowski, <i>Pedagoga pytania o kondycję ludzką i kondycję humanistyki w okaleczonym świecie</i>	117
Tadeusz Lewowicki, <i>Ku przesileniu społecznemu – jako cyklicznej zmianie czy efektowi zamierzonych działań? Esej realistyczny z akcentami optymistycznymi</i>	137
Wiesław Ambrozik, <i>Koncepcyjne i funkcjonalne problemy systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji</i>	151
Olha Hordiichuk, <i>Edukacja w czasie wojny: odpowiedzialność za fundamentalne wartości</i>	161
Serhii Zakharin, <i>Funkcjonowanie systemu edukacyjnego Ukrainy w warunkach stanu wojennego</i>	169
Nella Nyczkało, <i>Edukacja i wojna. Zagrożenia dla dzieci i zaangażowanie pedagogów</i> . .	183
Petro Sauch, Iryna Sauch, <i>Szkolnictwo wyższe Ukrainy podczas stanu wojennego. Wyzwania i zapewnienie stabilności oraz odpowiedniej jakości procesu edukacyjnego</i> . .	197
Iwona Chrzanowska, <i>Czynniki sprzyjające i bariery w edukacji włączającej</i>	205
Marek Michalak, <i>Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych</i>	215

Wstęp

Niniejszy tom, zawierający 18 referatów przygotowanych do wygłoszenia i – poza jednym wyjątkiem – wygłoszonych w trakcie obrad plenarnych XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, odzwierciedla trzy różne odsłony tych obrad¹. Najpierw miały miejsce wystąpienia członków Komitetu Naukowego Zjazdu, następnie zaproszonych gości z Ukrainy, wreszcie wystąpienia laureatów dwóch konkursów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na wybitną monografię. Kolejność referatów w tomie odpowiada kolejności ich wygłaszania na Zjeździe.

Przesilenie, jako centralne pojęcie, wokół którego toczyły się obrady Zjazdu, ujawnia się w zebranych tekstach w różny sposób, niekiedy bezpośrednio, a niekiedy pośrednio; czasami z naciskiem położonym na toczące się aktualnie dyskusje naukowe, czasami zaś z wyraźnym zwrotem ku przeszłości lub przyszłości; są tu teksty podejmujące ważne kwestie z punktu widzenia praktyk edukacyjnych, ale także takie, w których prowadzi się bardziej abstrakcyjne rozważania; wreszcie, niektóre teksty odnoszą się wprost do toczącej się za naszą wschodnią granicą wojny, w innych zaś takich odniesień nie ma.

Różnorodność podejść do zagadnienia przesilenia, zarówno jako pojęcia wymagającego normatywnych i nienormatywnych konceptualizacji, jak i doświadczanego w różnych kontekstach zjawiska społecznego, pokazuje bogactwo pedagogicznej refleksji rozwijanej przez prelegentów występujących w sesjach plenarnych. Postawę wszystkich autorów można określić mianem „trzymania ręki na pulsie” wydarzeń, których waga jest trudna do przecenienia z punktu widzenia zachowania przez jednostki i wspólnoty tych wartości, które czynią nas wewnętrznie lepszymi, zaś świat wokół nas bezpieczniejszym i bardziej przyjaznym.

Podobnie jak każdy poprzedni Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, również ten, który miał miejsce w Poznaniu w dniach 20–22 września 2022 roku łączył w sobie dwa podejścia. Z jednej strony dbałość o wysoki poziom refleksji naukowej, z drugiej – wrażliwość na bieżące wydarzenia dziejące się na poziomie lokalnym i globalnym, które wymagają od pedagogów zajęcia stanowiska i zaangażowania. Wśród tych wydarzeń najbardziej znaczącym była niewątpliwie tocząca się wojna w Ukrainie i bohaterska obrona suwerenności przez naród ukraiński. Wojna ta wzbudziła w polskim społeczeństwie nie tylko postawy nadzwyczajnej solidarności z Ukraińcami i Ukrainkami, ale także stała się impulsem do powrotu do naszej własnej tragicznej historii z lat 1939–1945 i późniejszych, o czym zaświadcza problematyka zasygnalizowana w pierwszym

¹ Referat Petro Saucha i Iryny Sauch został przygotowany na Zjazd, ale z powodu niemożności przyjazdu Autorów z Kijowa do Poznania, tekst został przesłany do redaktorów tomu.

tekście tomu. Ale wojna nie jest jedynym punktem odniesienia w zebranych tu tekstach. Przesilenie i wezwanie do budowy lepszego świata w sobie i pomiędzy nami, jako treści hasła zjazdowego, obecne są w wielu innych kontekstach.

Temat przesilenia nie jest obcy polskim pedagogożkom i pedagogom. Był on przywoływany już wcześniej, szczególnie bezpośrednio po przełomie ustrojowym z lat 1989–1991. Niektóre nurty pedagogicznej refleksji nad edukacją, takie jak pedagogika alternatywna, pedagogika rekonstrukcjonizmu społecznego czy pedagogika utopijna mogą być wprost nazwane pedagogikami przesilenia. Inne, takie jak pedagogika krytyczna, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika emancypacyjna lub pedagogika religii odnoszą się w swoich teoriach i koncepcjach, każda na swój sposób, do pojęcia przesilenia. Z pojęciem tym, w specyficznych kontekstach, spotykają się pedagodzy zajmujący się naukowo osobami z niepełnosprawnością i wykluczonymi, a także młodzieżą i seniorami. Zjawisko przesilenia dotyka nas wszystkich, kulturowo i egzystencjalnie.

Jako pedagodzy i pedagodżki nie możemy być obojętni wobec różnych aspektów przesilenia, gdyż niesie ono istotne konsekwencje dla edukacji jako części kultury. Badamy na gruncie nauki zmiany, które zachodzą, a także zabieramy głos w kwestiach istotnych z punktu widzenia troski o człowieka, o jego wszechstronny rozwój oraz o zachowanie jego godności. Teksty zebrane w niniejszym tomie uwzględniają zagadnienia przesilenia i zmiany, a także formułują apele o ochronę każdego człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Autorzy dzielą się z nami wynikami swoich badań naukowych, apelując jednocześnie o postawę szacunku do człowieka oraz odpowiedzialności za jego przyszłość. Tylko taka pozytywna postawa może stać się źródłem energii do podejmowania kolejnych wartościowych przedsięwzięć pedagogicznych.

*Agnieszka Cybal-Michalska
Piotr Kostyło*

Zbigniew Kwieciński

ORCID: 0000-0002-4993-5072

Honorowy Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Ludwik Bandura **o krzywdach wojennych dzieci** **oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej**

Uczestnicy XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego otrzymali ode mnie książeczkę o badaniach Ludwika Bandury nad wpływem wojny na psychikę i zachowania dzieci i młodzieży¹. Zwalnia mnie to od prezentacji całej jej zawartości. W moim wystąpieniu opowiem krótko o postaci Profesora Ludwika Bandury, o jego badaniach oraz rozumieniu i realizowaniu przez niego misji szkoły uspołecznionej.

Ludwik Bandura (1904–1984) był nauczycielem, organizatorem oświaty polonijnej w Niemczech do czasu objęcia władzy przez Hitlera, był żołnierzem kampanii wrześniowej, a potem jeńcem wojennym, walczył w powstaniu warszawskim, po czym był więźniem w obozie pracy, po wojnie kierował szkołą, prowadził badania, był działaczem nauczycielskim, profesorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i jej rektorem (do marca 1968 roku), kierownikiem Katedry Pedagogiki UMK (1960–1965).

W swoich badaniach nad wpływem wojny na przeżycia dzieci i młodzieży w 1947 roku wykorzystał bogate instrumentarium metodyczne wypracowane w seminarium profesora Stefana Baleya, dając głównie głos dzieciom i młodzieży (rozmowy, opowiadania, wypracowania, rysunki, kwestionariusze). Wykazał głębokość krzywd wyrażonych dzieciom przez wojnę: bombardowania, ucieczki, nędza, upokorzenia, rany, kalectwo, utrata bliskich, sieroctwo, często przedwczesna dorosłość, ale i demoralizacja.

Szczególnie ważne pedagogicznie jest rozumienie przez niego szkoły uspołecznionej, czemu poświęcił osobną książkę². Tę koncepcję realizował po wojnie w ubo-

¹ Z. Kwieciński, *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2022.

² L. Bandura, *Szkoła uspołeczniona*, „Nauka” Spółdzielnia Księgarska, Bydgoszcz 1947.

giej dzielnicy Bydgoszczy. Obowiązkiem każdego wychowawcy klasy były uzgodnione z rodzicami wizyty w domach uczniów i rozmowy o potrzebach dzieci, z dyskretnym przyglądaniem się warunkom mieszkaniowym, higienicznym, miejscom do spania i do odrabiania lekcji. Szkoła organizowała, z zaangażowaniem otaczającej społeczności, pomoc poszczególnym dzieciom w zakresie odzieży, obuwia, higieny i odżywiania (gorący posiłek w południe i w miarę możliwości szklanka mleka i bułka na śniadanie). Uspołecznienie szkoły polegało także na tworzeniu wspólnoty nauczycieli jako zespołu troski o każde dziecko. Poza opiekuńczą rolą szkoły autorsko traktowano nauczanie, uwolnione od zbędnych obciążeń pamięciowych, nastawione na wiedzę i umiejętności przydatne do samodzielnego utrzymania się, zdrowego trybu życia, do życzliwości dla innych osób, postaw moralnych i obywatelskich.

Takie rozumienie szkoły uspołecznionej jest dalekie od spaczzonego rozumienia „szkoły społecznej” jako komercyjnej, odpłatnej, dla dzieci i młodzieży z dobrze sytuowanych rodzin.

Ludwika Bandury badania nad wojennymi krzywdami dzieci oraz rozumienie szkoły uspołecznionej warto przypomnieć i realizować w czasie, kiedy znów mamy do czynienia z dziećmi skrzywdzonymi przez trwającą okrutną wojnę.

Profesor Ludwik Bandura był moim nauczycielem akademickim i wsparł moje pierwsze kroki akademickie.

Był uosobieniem, wzorem pełni człowieczeństwa.

Bibliografia

- Bandura L., *Szkoła uspołeczniona*, „Nauka” Spółdzielnia Księgarska, Bydgoszcz 1947.
- Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*; maszynopis rozprawy doktorskiej, Toruń 1950, ss. 145; Archiwum UMK, sygn. H-25-25.
- Bandura Ludwik – biogram, [w:] *Pracownicy nauki i dydaktyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1945–1994*, red. S. Kalemka, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2022.
- Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania*, red. R. Miller, PAN KNP, Wrocław 1976 (t. 37 z serii „Studia Pedagogiczne” zadedykowany „Profesorowi Ludwikowi Bandurze w siedemdziesiątą rocznicę urodzin”).

Bogusław Śliwerski

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Uniwersytet Łódzki

Czy mimo przesilenia „Jeszcze w zielone gramy...”?*

Wstęp

Wiodący dla 11 edycji Zjazdu Pedagogicznego motyw przesilenia sygnalizujący, by powrócić do budowania lepszego świata w sobie i pomiędzy nami, wymaga analiz makropolitycznych w odniesieniu do stanu polskiej oświaty i akademickiej pedagogiki, ale zapewne zostaną sformułowane odpowiedzi na „pytania nieuniknione” (Szczepański, 1999, s. 65). Miniony czas – zdaniem socjologa Jana Szczepańskiego – „może być czasem postępu narodu, lub czasem rozwoju, może być też czasem degradacji, i ten czas jest szczególnie interesujący” (Szczepański, 1999, s. 153). Słusznie wykazuje w swoim studium, że czas narodu jest znacznie dłuższy od czasu polityków władzy, kierujących się własnym interesem. Nie można zatem czasu narodu ani odwołać, ani obalić, chociaż można wpłynąć na kierunek zachodzących w nim zmian, gdyż człowieczeństwo poczyną się w każdym z nas aktem wolnej decyzji, ale też – jak pisze Piotr Nowak – „we współlistnieniu z innymi ludźmi. Nigdy nie tworzy się ono w samotności ani «od spodu», z trzewi, z biologii” (Nowak, 2022, s. XIII).

Od ponad 30 lat doświadczamy zdrady ze strony solidarnościowych i politycznych elit, które po dojściu do władzy wykonawczej, ustawodawczej i sądowniczej w latach 1993–2022 zmarnotrawiły złożone polskiemu społeczeństwu zobowiązanie budowania samorządnej Rzeczypospolitej, państwa o ustroju demokracji partycypacyjnej, którego władze będą sprzyjać podejmowaniu działań na rzecz dobra wspólnego z udziałem różnych sił społecznych, obywateli, w tym także pedagogów i naukowców. Nie uciekniemy od historycznego kontekstu ogólnonarodowego zrywu Pola-

* Tekst ukazał się w języku angielskim pod tytułem: *Are We, despite the Crisis, Still Standing...?*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2022, nr 3–4, s. 7–16.

ków, w tym środowisk oświatowych i naukowych, które upominały się o konieczne zmiany w polityce oświatowej, a tym samym w edukacji szkolnej. Ten czas zapisał się w naszej historii jako pozytywnie transformatywna rebelia przeciwko ówczesnej władzy totalitarnej, podporządkowaniu ustroju politycznego PRL interesom radzieckiej Rosji i uwięzieniu procesów kształcenia oraz wychowania w monistycznej światopoglądowo oświacie.

Nie bez powodu „mówimy często nie tylko o przeszłości, ale też o polskiej teraźniejszości i przyszłości, o nie do końca zrealizowanym ideale wspólnoty politycznej, w którym możemy przejrzeć się jak w lustrze” (Ciżewska, 2010, s. 7). Pedagodzy, prowadząc badania, ale i angażując się na rzecz zmian w polityce oświatowej w Polsce po 1989 roku w solidarnościowym ruchu, sięgali do myśli pedagogicznej, ale także filozofii społecznej, socjologii zmiany, psychologii politycznej czy nauki społecznej Kościoła katolickiego. W państwie demokratycznym czymś naturalnym jest naprzemiennosc formacji politycznych dochodzących do władzy, tym samym rządy partii prawicowych, lewicowych czy liberalnych były w dziejach 30-lecia Rzeczypospolitej przerywane lub skracane. Dochodząca do władzy formacja polityczna utrzymywała albo zmieniała strukturę ustroju szkolnego i zasady wewnątrzszkolnej edukacji, stawiając naukowców w sytuacji konfliktowej wobec polityki oświatowej władz państwowych.

Relacje między pedagogiką jako nauką a polityką oświatową

Można dostrzec dwie strategie wzajemnych relacji między nauką a polityką oświatową (Śliwerski, 2015). Pierwsza jest określana mianem strategii submisyjnej, służalczej wobec partii władzy, afirmuje jej ideologię, zaprzecza fundamentalnej funkcji nauki, jaką powinno być dociekanie prawdy, a nie głoszenie jedynie słusznej i kontrolowanej przez władze państwowe doktryny. Pedagogika i naukowcy wpisują się w tym podejściu, w swej zdecydowanej większości, w służebną rolę wobec władzy bez względu na to, czy i w jakim stopniu oraz zakresie jest zasadne, właściwe to, co ona zapowiada, wdraża w życie z pedagogicznego, psychologicznego, etycznego punktu widzenia, a więc możliwości i konieczności wspomagania rozwoju dziecka oraz społeczeństwa. Pedagogika w tej strategii ma służyć skuteczności sprawowania władzy przez polityków, a nie efektywności dydaktycznej i (samo)wychowawczej wszystkich podmiotów edukacji. Nie dociekam w tym miejscu powodów takich postaw i zaangażowania, gdyż są one pochodną wielu interesów osobistych i instrumentalnych, które nie mają nic wspólnego z funkcją poznawczą i emancypacyjną (krytyczną) nauki.

Druga strategia jest nauką *sensu stricto*, a więc odkrywającą, opisującą, wyjaśniającą istotę procesów politycznego władztwa w państwie z wykorzystaniem do tego celu ustroju szkolnego i nauki. W tej perspektywie prowadzenie badań bezwzględnie stawia badacza ponad władzą polityczną jako względnie obiektywnie dociekającego sensów jej sprawowania nie z punktu widzenia doktryny prawnej i politycznej, ale racjonalności naukowej, w tym pedagogicznej. Od naukowców prowadzących badania

w zmieniającej się doktrynie ustrojowej należy oczekiwać więcej odwagi, z towarzyszącym jej ryzykiem wykluczenia z różnych sfer życia oświatowego i akademickiego. Konieczne jest bowiem odsłanianie prawdy o intencjach, rzeczywistości i skutkach sprawowanej władzy, formułowanie sądów będących logiczną formą przeciwieństwa wobec polityki i tym samym władzy, a więc krytyką jej nieracjonalnych, niezgodnych ze stanem wiedzy naukowej decyzji. Tej zaś żadna władza, także w państwie rzekomo demokratycznym, nie tylko nie lubi, ale i sobie nie życzy.

Czy nie dlatego od przeszło dwóch dekad rządzący powołują rzeczników prasowych przy ministrze edukacji i nauki oraz biura public relations, by ukryć nie tylko własną ignorancję, ale i niejawne cele inżynierii społecznej, manipulując opinią publiczną (Śliwerski, 2015)? Naukowa PRAWDA stała się niepożądanym fenomenem w przestrzeni publicznej. Zdaniem Hannah Arendt „prawdomówność nigdy nie zaliczano w poczet cnót politycznych. Przeciwnie: była chlebem powszednim osób naiwnych i ubogich duchem. Zawsze dopuszczano się kłamstw, uznając je za zachowanie mieszczące się w granicach szeroko pojętej dyplomacji, «public relations», w reklamie. [...] Władza, której główną sprawą jest narcystyczna troska o swój własny wizerunek, będzie zawsze uciekała się do kłamstw. I jeśli im zaufa, będzie to jej prawdziwy koniec” (Nowak, 2022, s. XXI). Na początku zmiany ustrojowej w naszym kraju (1989/1990) forsowana była – jakże słusznie – idea transformatywnego intelektualisty. Niestety, niektórzy zaczęli ją wykorzystywać do bycia transformatywnym propagandzistą na rzecz własnego światopoglądu czy odpowiadającej mu ideologii politycznej, a w tle także edukacyjnej (Śliwerski, 2009a).

Doktryny władz oświatowych od lat są dostosowywane do interesów rządzącej partii, jej ideologii i nom prawnych. Powinniśmy zatem jako badacze dociekać rzeczywistych i częściowo skrywanych źródeł przesłanek czy inspiracji dla rozwiązań oświatowych oraz odsłaniać te czynniki, które im zaprzeczają, natomiast znakomicie służą one jako środek cynicznej, a skutecznej walki o władzę (Jagielska, 2014). Okres tworzącej się demokracji państwa prawnego, państwa pluralistycznego i sprawiedliwości społecznej zaprzeczył pojmowaniu polityki oświatowej i naukowej rozumianej jako racjonalna troska o dobro wspólne. Jak się okazuje, można pozakonstytucyjnie zmienić doktrynę polityczną i prawną ustroju państwa oraz jego istotę, sens, w tym także znaczenie pojęcia i sposobu uprawiania polityki oświatowej (Śliwerski, 2020).

Po przeszło 30 latach niewiele znaczącej dla oświaty i nauki transformacji ustrojowej, bo przecież podtrzymującej polityczne władztwo formacji rządzących za pomocą ustawicznych zmian w prawie, coraz dotkliwiej odczuwamy, na czym polega pozór zmian, reform w wykonaniu zarówno lewicy (postkomunistycznej), liberałów, jak i prawicy. Tak, jak nie ma rządów czysto prawicowych, konserwatywnych, tak też nie było rządów czysto lewicowych, liberalnych czy prawicowych, gdyż każda formacja dostrajała program partii do oczekiwań obywateli, by uzyskać ich poparcie. W Polsce ma być tak, jak zawsze było, z niewielką estetyką czy dekoracyjnością rzekomych przemian. W końcu wszyscy chodzili do szkoły tradycyjnej, z modelem transmisji kulturowej (ideologicznej, doktrynalnej), adaptacyjnej, instrumentalnej, ale już nie emancypacyjnej, nie alternatywnej wobec powyższej (Bruner, 1978; Śliwerski, 2015).

Rola pedagogiki jako nauki

Pedagodzy ogólni, dydaktycy i teoretycy wychowania podejmowali badania w zakresie filozofii kształcenia i wychowania, dzięki czemu można było wreszcie wypełnić „białe plamy” na mapie współczesnej myśli pedagogicznej, zróżnicowania teorii wychowania i kształcenia w zależności albo od przesłanek i typologii nurtów współczesnej psychologii, socjologii, albo filozofii. To jest niewątpliwie ogromny sukces akademickiej pedagogiki, że zostały wypełnione niezapisane, bo cenzurowane lub spychane na margines różne nurty, prądy, kierunki współczesnej myśli pedagogicznej, w tym szczególnie w pedagogice specjalnej, społecznej, andragogice, dydaktyce, pedagogice ogólnej, a nawet metodologii badań. Podejmowanie badań metateoretycznych pozwoliło na złapanie głębokiego oddechu wolności w sferze metafizycznej, w rozpoznawaniu różnych źródeł wiedzy dla antropologii pedagogicznej, kształtowania kultury otwartości na pluralizm świata i ludzkości, także na możliwą pedagogikę, w tym dydaktykę różnic indywidualnych (Śliwerski, 1998, 2009b). W tym zakresie zaczęły rozwijać się w Polsce także nawiązujące do prawa naturalnego badania nad dzieciństwem i tą fazą życia prenatalnego oraz ontogenetycznego dzieci i młodzieży, które stało się bazowe dla kolejno rozwijanych w polityce międzynarodowej praw dziecka w zgodzie z założeniami międzynarodowej Konwencji o prawach dziecka. Jednak sam zachwyt nad filozofią prawa naturalnego niczego jeszcze nie gwarantuje istotom z natury pozbawianym praw społecznych, skoro poddawane są ekskluzji z wykorzystaniem stanowionego w kraju prawa pozytywnego, gdyż także w obrębie filozofii prawa natury istnieją różne jego odmiany (Sylwestrzak, 2009, s. 18).

Trzeba zatem brać także pod uwagę w analizie makropolityki oświatowej zróżnicowanie doktryn politycznych, którymi kieruje się partia sprawująca władzę. Czy kieruje się ona doktryną (1) rewolucyjną, (2) konserwatywną czy (3) reakcyjną (Sylwestrzak, 2009, s. 27)? Pierwsza doktryna zakłada konieczność zwycięstwa rewolucji oświatowej jako racjonalnej przesłanki przekształcenia ustroju i/lub dominującego czy powszechnie obowiązującego paradygmatu kształcenia. Tak rozumianą rewolucją oświatową była doktryna Henryka Samsonowicza z końca 1989 roku jako pochodna postulatów Solidarności I fali (1980–1989), w ramach której pozbawiono na zaledwie kilka lat centralistycznego władztwa Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz terenowego władztwa jego państwowo-partyjnych odnóg administracyjnych, jakimi były kuratoria oświaty i wychowania oraz inspektoraty oświaty zatrudniające nauczycieli. Minister edukacji wprowadził rewolucyjną zmianę przypisania autonomicznych praw w zakresie zatrudniania nauczycieli dyrektorom przedszkoli i szkół oraz stworzył – wraz ze wsparciem w centrali – możliwość emancypacji nauczycieli w projektowaniu, organizowaniu, wdrażaniu do szkół państwowych programów i klas autorskich. To była ewidentna rewolucja pedagogiczna w dziejach polskiej oświaty. Dla uniknięcia anarchizacji i nadmiernego indywidualizmu oraz zróżnicowania utrudniającego drożność pionową i wewnętrzną kształcenia czynnikiem równoważącym miały być rady szkół i ich terenowe, aż po centralną, struktury kontroli społecznej. Te jednak powstały w znikomym zakresie (Gozdowska, Uryga, 2014; Mencil, 2009; Śliwerski, 2009a, 2013, 2017).

Drugą tego typu reformą oświatową *implicite* odwołującą się do doktryny rewolucyjnej była zmiana ustroju szkolnego w 1999 roku. Miała ona po pierwsze zlikwidować oddolny ruch przemian oświatowych, suwerennych innowacji pedagogicznych, dydaktycznych, także w zakresie środków dydaktycznych (materiały pomocnicze, podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń itp.) Po drugie, doprowadziła ona do przekształceń strukturalnych, organizacyjnych (np. sieć szkół, nowe typy szkół) i prawnych w szkolnictwie, wprowadzenia nowej ścieżki rozwoju zawodowego i profesjonalizacji oraz do związanych z tym rozwiązań akademickich w zakresie kształcenia nauczycieli. Niestety, ta reforma nie dotknęła istoty procesu kształcenia w sferze zarządzania nim, utrzymano bowiem państwowo-partyjny nadzór nad edukacją. Przede wszystkim zakonserwowano system klasowo-lekcyjny z przełomu XIX/XX wieku, a wraz z nim paradygmat kształcenia behawioralnego, obiektywistycznego (Gołębniak, 2021; Klus-Stańska, 2018; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015; Radziewicz, 1989; Śliwerski, Paluch, 2021). Tym samym reforma Handkego zawierała również elementy doktryny konserwatywnej, w świetle której zmiany powinny zachodzić ewolucyjnie w sposób modyfikujący dotychczasowy stan rzeczy, a zatem utrwalający jego niepodważalne w interesie władzy rozwiązania, czyli sprawowanie nadzoru nad oświatą. Ten penitencjarnie konstruowany nadzór możliwy jest w centralistycznym ustroju szkolnym, w którym edukacja jest adaptacyjna, instrumentalna, podporządkowana doktrynie aktualnie sprawującej władzę formacji politycznej. Trzecią doktryną jest doktryna reakcyjna, która ma na celu przywrócenie ładu oświatowego sprzed rewolucji z 1999 roku. „Reakcyjne doktryny polityczne eksponują argumentację przemawiającą za koniecznością skrajnego odwrócenia wypadków i przejścia do porządków panujących przed rewolucją” (Sylwestrzak, 2009, s. 27).

W przypadku populistyczno-prawicowej kontrrewolucji oświatowej zapoczątkowanej pseudoreformą szkolną w 2017 roku (Śliwerski, 2020) nie nastąpił pełen powrót do ustroju sprzed 1999 roku. Owszem, przywrócono jego strukturę, ale narzucono całemu systemowi szkolnemu niespójną ideologię prawicowej władzy, ideologię konserwatywną jako jedynie słuszną i obowiązującą. Nie naruszono systemu zarządzania szkolnictwem i sprawowania nad nim nadzoru pedagogicznego, ale wzmocniono je strategią wykluczenia uprzednich rozwiązań organizacyjnych, programowych, a nawet metodycznych, dopełnionych o normatywną historię polityczną i społeczną. Tym samym reformy szkolne w III RP, w państwie wschodzącej, a nieskonsolidowanej demokracji, są wciąż reformami doktrynalnie hybrydalnymi, mieszanymi, rewolucyjno-konserwatywnymi, albo kontrrewolucyjno-rewolucyjnymi, zaś w każdym przypadku populistyczno-konserwatywnymi. „Cechą hybryd ideologii edukacyjnych wydaje się ich płynność, zmienność i niedookreśloność, łączenie kwestii, zdawałoby się, przeciwstawnych w dowolnych konfiguracjach, co widać w przebiegu myślenia polityków o edukacji. [...] Hybryda jawi się więc jako wyjątkowo podstępny przejaw ideologii pulsujący w przestrzeni polityki edukacyjnej – ze względu na swe właściwości niepoddający się łatwo refleksji i ocenie. Wobec tego groźny i nieprzewidywalny” (Jagielska, 2014, s. 248).

Od 1993 roku ministrowie edukacji utrzymują dogmatyczne stanowisko w zakresie makropolitycznego zarządzania i sprawowania nadzoru nad nauczycielstwem

wbrew formułowanym deklaracjom o wzmocnieniu ich autorytetu, prestiżu i autonomii zawodowej. Operują także w raportach oświatowych kłamstwem o decentralizacji szkolnictwa, które w istocie cechuje pozór samorządności i jego uspołecznienia. Ten proces w ogóle nie ma w miejsca, gdyż ustroj szkolny jest połowicznie zdecentralizowany. W stosunku do sytuacji ustrojowej i nadzorczej w PRL zmienił się jedynie podmiot prowadzący placówki oświatowe. Są nim wprawdzie samorządy terytorialne, ale o przyznawaniu im środków finansowych na zadania własne decyduje większość parlamentarna, która jest poza realną kontrolą publiczną. Także środowisko nauczycielskie jest dalej upaństwowione i sproletaryzowane pod pozorem stwarzanej mu autonomii zawodowej, gdyż zarówno o płacach, jak i o awansie zawodowym rozstrzyga władza centralna wraz z równie scentralizowanymi nauczycielskimi związkami zawodowymi, w których interesie leży zachowanie *status quo*.

Republikański filozof Piotr Nowak określa to mianem „przymusu racjonalności”, w ramach którego „z trudem godzimy się na kłamstwo w sferze publicznej w czasach pokoju. Razi ono swą pokrętnością, włączając obywateli w swój krąg oddziaływania. Raz nazywa się propagandą, innym razem przemocą dyskursywną, a jeszcze kiedy indziej polityką marketingową, lecz zawsze chodzi o to samo: o zniekształcenie rzeczywistości. Okazuje się bowiem, że «świadome podważanie realności faktów – zdolność do kłamania – oraz możliwość zmiany faktów – zdolność do działania – są ze sobą sprzężone»” (Nowak, 2022, s. XVIII).

Destrukcyjna polityka naukowej po 2018 roku

Na koniec kilka refleksji o sytuacji w polityce naukowej III RP. Już w 1969 roku George Wald pisał: „mamy do czynienia z pokoleniem, które żadną miarą nie jest pewne, że ma przed sobą jakąś przyszłość” (za: Arendt, 2022, s. 22). Jedynie pewną przyszłością, przed którą stoi każda generacja, jest śmierć. „Rozwój ludzki stanowi formę chronologicznie narastających podłości, skoro ci, co mają nadejść, czerpią zyski z wysiłku swoich poprzedników, bez zapłacenia za to tej samej ceny” (za: Arendt, 2022, s. 33). Wiadomo, że jest to niemożliwe, ale żeby tego nie dostrzegać, tylko prowadzić cyniczną grę ukrytej przemocy, zawiści, intryg wobec tych, na których osiągnięciach wstąpiło się do świata nauki, to zdumiewające, a może właśnie dziś wymaga ujawniania prawdziwej twarzy faryzeuszy, rzekomych współpracowników, współredaktorów, czy tzw. przyjaciół.

Jak pisze Arendt: „Dziwne jest w tym jedno: wydaje się mianowicie, że pokolenia wcześniejsze trudziły się tylko dla dobra pokoleń młodszych [...] i że tylko pokoleniom najmłodszym przypadnie w udziale szczęście mieszkania w gmachu, nad którego wzniesieniem pracował [...] długi szereg ich przodków” (Arendt, 2022, s. 33). To są słowa Immanuela Kanta. Także dzisiaj kolejna generacja słyszy przysłowiowe tykanie bomby. Marzenia o sprawiedliwości dziejowej, rozliczeniu złodziejstwa, korupcji, przestępczości, przemocy nie stają się prawdą, gdyż każda kolejna ekipa władzy czyni wszystko co możliwe, by nie dotknęło to sprawców strat.

Nie mam wątpliwości, że zapoczątkowana przez Jarosława Gowina manipulacja strukturą resortu nauki i szkolnictwa wyższego, a obecnie edukacji i nauki, która została sprowadzona do „wyceny” rzekomej wartości i oryginalności badań na podstawie opublikowania ich w ciągu czterech lat w łącznie czterech czasopismach czy monografiach przez przypisanych do liczby N^1 akademików, doprowadziła do przyznania uprawnień do nominacji doktorskich i habilitacyjnych tym jednostkom, które do końca 2021 roku nie były w stanie uzyskać uprawnień nawet do nadawania stopnia naukowego doktora, a niektóre je wcześniej utraciły. Nie ma to z nauką nic wspólnego, poza tym, że jest manifestacją arogancji i dewastacji nauki przez władzę, która w świetle prawa za to nie odpowiada. Interes prawdziwej nauki został wyparty interesem ignorantów.

Doświadczaliśmy biurokratycznej ewaluacji, którą oparto na pseudonaukowych kryteriach i wzmocniono samowolą ministra, toteż trudno jest uznać takie działania za troskę o dobro polskiej nauki. Trafnie Piotr Sztompke określa ten stan kwantofrenią: „Nieważne, co badacz odkrył – ważne jest, ile uzyskał punktów. Punkty otrzymuje się wyłącznie w oparciu o tabele ustalone w ministerstwie. W efekcie jakość wyniku naukowego nie ma znaczenia. Można opublikować największą bzdurę lub naukowy banał, byle w «wysoko punktowanym» czasopiśmie i ocena badacza będzie pozytywna” (za: Tadeusiewicz, 2022). Jeśli kategorię B+ ma wydział, który zatrudnia ponad 130 uczonych, prowadzi od lat kształcenie doktorantów i habilituje naukowców z różnych stron Polski w wielu subdyscyplinach pedagogiki, a inna jednostka, przy wielokrotnie niższych zasobach kadrowych i z parcjalnym wkładem w naukę ma w pedagogice kategorię A czy B+, to wnioski nasuwają się same.

Samozachwył wzmacnia samozakłamanie, z których naukowa pedagogika i tak nie będzie miała żadnej korzyści. Zawyżona samoocena jest pochodną samozakłamania jako nieuświadomianej lub cynicznie eksponowanej różnicy między prawdą i fałszem, między faktem i fikcją. Nie dotyczy to rzecz jasna pojedynczych uczonych, bo jakość ich pracy badawczej jest niezależna od wszelkich form rzekomej ewaluacji nauki. Pseudonaukowa biurokracja dowiodła absurdalności swojej władzy działania, ośmieszając jego wyniki, o których skutkach będziemy mówić za trzy lata na kolejnym Zjeździe Pedagogicznym. Tak pseudonauką niszczy się naukę.

Pedagogika zostanie wyparta przez socjologię, psychologię edukacji i nauki o zarządzaniu, a więc przez tych badaczy, którzy dążą do bezwzględnego oceniania badań przez pryzmat wskaźników bibliometrycznych oraz do uznawania za jedynie naukowe badania w paradygmacie empirycznym, pozytywistycznym. Prowadzenie niezależnych studiów i badań metateoretycznych, normatywnych, filozoficznych będzie podwójnie zagrożone. Z jednej strony pojawia się próba wyeliminowania prowadzonych przez pedagogów bezinteresownych dociekań aksjonormatywnych tylko dlatego, że niektórzy lokują je w nurcie wybranego przez siebie kierunku współczesnej myśli filozoficznej,

¹ N – oznacza średnią arytmetyczną liczbę pracowników zatrudnionych w jednostce akademickiej jako zobowiązanych do prowadzenia badań naukowych w ramach stosunku pracy w latach 2017–2021, a ważącą w ewaluacji dyscyplin naukowych.

socjologicznej, politycznej, teologicznej, psychologicznej czy polskiej myśli pedagogicznej.

Drugim zagrożeniem jest wywieranie presji na uczonych przez sprawujących władzę, by podporządkowali swoje badania i prezentację ich wyników ideologicznym interesom partii władzy lub opozycji, by sprzyjali tworzeniu wizerunku władzy, ideologizacji edukacji i nauki. Tymczasem główną funkcją uniwersytetów i akademii jest zachowanie przez nie „bezsronności i niezależności od presji społecznej oraz władzy politycznej. Władza i prawda – obie doskonale prawomocne – istotnie różnią się od siebie nawzajem. Rezultaty ich poszukiwań prowadzą do dwóch egzystencjalnie różnych sposobów życia” (Arendt, 2022, s. 104).

Zakończenie

Mam jednak nadzieję, że godna zaufania prawda o stanie akademickiej pedagogiki i rzeczywistych walorach osiągnięć naukowych części jej kadr nie zniknie z przestrzeni publicznej, nie ulegnie wieloletniej grze fałszu i obłudy, niedofinansowaniu i politycznej manipulacji. „Wszak problem z kłamstwem i oszustwem polega na tym, że ich ostateczna skuteczność zależy od jasno zdefiniowanej prawdy, którą kłamca czy oszust pragnie skryć. W tym sensie prawda, nawet jeśli nie przebija się do sfery publicznej, posiada niezbywalne pierwszeństwo przed wszelkim fałszem” (Arendt, 2022, s. 153). Na szczęście mamy do czynienia w uniwersytetach i akademiach z naukowcami, którzy czynią wszystko, aby żadna władza nie posiadała ich umysłów, a więc nie manipulowała prowadzonymi przez nich badaniami. Kiedy zawodzą instytucje, biurokratyczne procedury, i tak wszystko zależy od ludzi. Naukowcy nie powinni przyzwalać na niegodziwość, a tym bardziej ją popełniać, gdyż w przeciwnym razie podetną przysłowiową gałąź, na której siedzą. Mam jednak nadzieję, że – jak śpiewał Wojciech Młynarski – „Jeszcze w zielone gramy...”

Bibliografia

- Arendt H. (2022), *Kryzys republiki*, tłum. i przedm. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa.
- Bruner J. S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa.
- Ciżewska E. (2010), *Filozofia publiczna Solidarności. Solidarność 1980–1981 z perspektywy republikańskiej tradycji politycznej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Gołębiak B. D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Gozdowska E., Uryga D. (2014), *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Jagielska D. (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mencel M. (2009), *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowak P. (2022), *Przedmowa*, [w:] H. Arendt, *Kryzys republiki*, tłum. i przedm. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radziewicz J. (1989), *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Wydawnictwo Społeczne Kos: Zespół Oświaty Niezależnej, Warszawa.
- Sylwestrzak A. (2009), *Historia doktryn politycznych i prawnych*, wyd. 7, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa.
- Szczeptański J. (1999), *Fantazje na temat czasu*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009a), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2009b), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2017), *Mebłowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Śliwerski B. (2020), *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tadeusiewicz R. (2022), *Czy uda się kiedyś odbudować naukę akademicką? Wierzę, że tak!*, <https://plus.dziennikzachodni.pl/czy-uda-sie-kiedys-odbudowac-nauke-akademicka-wierze-ze-tak/ar/c1-16884161> (dostęp: 18.09.2022).

Agnieszka Cybal-Michalska

ORCID: 0000-0001-7470-1473

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Teoretyczność ustaleń pedagogicznych jako przejaw zaangażowania w przeobrażającą się rzeczywistość społeczną

Nie teoria jest dobrem, ale dobra teoria¹

Rzeczywistość społeczno-kulturowa poddawana nieustannym procesom zmiany prowadzi do wielokontekstowych przemian społecznych wyrażających się w permanentnej kreacji współczesnego społeczeństwa, któremu kształt nadały dwa procesy: modernizacji i globalizacji². Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczynia się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru bytu ludzkiego.

W niniejszym tekście uwaga będzie skupiona na charakterystycznych rysach kulturowych globalizującego się świata, dla zobrazowania współczesnej kultury, w celu zaakcentowania istoty poziomu poznania na drodze przyjęcia wybranej teorii do jej

¹ Inspiracją dla obranej syntetycznej formy wyrażenia autorskiej myśli na temat teoretyczności w nauce była przywołana przez Tadeusza Gadacza za L. A. Seneką myśl odwołująca się do życia, a mianowicie: „Nie samo życie jest dobrem, ale życie dobre”. Zob. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2013, s. 7.

² Na jakościową zmianę społeczeństwa globalnego, wywołaną przez wyróżnione procesy, wskazuje Piotr Sztompka. Dla autora stanowią one ważką płaszczyznę analitycznego dyskursu nad jakością nowoczesności, wielością nowoczesności i późną nowoczesnością. Zob. P. Sztompka *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 557–578.

rozpoznania, a następnie odniesienie się do osobliwości myślenia pedagogicznego³, czyli do powinności uprawiania naukowej (teoretycznej) pedagogiki.

Problematyka globalizacji jako wspólny mianownik dla swoistości zachodzących w świecie procesów znajduje się w polu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych (filozofii, socjologii, politologii, kulturoznawstwa, pedagogiki, ekonomii) od niedawna, nie ma więc utrwalonej i bogatej tradycji. Pierwszym artykułem socjologicznym, w którego tytule pojawiło się pojęcie „globalizacja”, był tekst Rolanda Robertsona (1985) *The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization*⁴. Dopiero w latach 90. zauważamy, jak ujmuje to Malcolm Waters, „globalizację posługiwania się tym pojęciem, które staje się wszechobecne” i może stanowić podstawową kategorię humanistycznego dyskursu, a jako termin mniej kontrowersyjny zastępuje pojęcie „postmodernizm” na określenie przemian współczesnego świata⁵. Termin ten stał się częścią „globalnej świadomości”, pojęciem ujmującym aspekty „globalne”. Chociaż przymiotnik „globalny” był w użyciu znacznie wcześniej (na określenie „światowego zasięgu” i „całości”), znamieną jest dla współczesnego empirycznego zainteresowania globalizacją koncentracja na opisie globalnych współzależności⁶.

Punktem wyjścia do rozważań nad szerokim spektrum omawianego zagadnienia jest uznanie globalizacji jako zjawiska. W tym ujęciu globalizacja rozumiana jest jako fakt, który „da się zaobserwować, postrzec zmysłami [...], jako coś wyjątkowego”⁷, „występującego w jakiejś dziedzinie”⁸ lub dziedzinach. Rozważanie globalizacji jedynie jako procesu, a więc „przebiegu powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian stanowiących stadia rozwoju, przeobrażania się czegoś”⁹, tylko częściowo owo zjawisko przybliży. Immanentną cechą rozważań nad globalizacją jest również zwrócenie uwagi na strukturę oraz funkcję, jaką pełni to zjawisko. W analizach wielu autorów będzie więc można dostrzec jakościowe zróżnicowanie podejść do globalizacji, w ujęciu procesualnym, strukturalnym i funkcjonalnym, interpretowanej jako zjawisko odgrywające określone role, wnoszące swój wkład w obraz złożoności współczesnego

³ Autorka podjęta w tekście narrację na temat teoretyczności w naukach pedagogicznych porusza w artykule zatytułowanym: *Myśl edukacyjna – o powadze teoretyczności ustaleń socjopedagogicznych* zamieszczonym w czasopiśmie „Teologia i moralność” 2021, t. 16, nr 1(29), a także w artykule: *Myśl edukacyjna – o powadze teoretyczności ustaleń pedagogicznych*, [w:] *Tożsamość pedagogii współczesnej*, red. A. Cybal-Michalska, A. Gromkowska-Melosik, K. Kuszak, M. Piorunek, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022.

⁴ R. Robertson, *The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization*, [w:] *Cults, Culture and the Law*, red. T. Robbins, W. Shepherd, J. McBride, Scholars' Press, Chico 1985.

⁵ M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, red. W. Kwaśniewicz i in., Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 242.

⁶ R. Robertson, *Globalization. Social Theory and Global Cultur*, Sage Publications, London 1992, s. 89.

⁷ *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, red. E. Wierzbicka, Warszawa 1998, s. 655.

⁸ *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 1275.

⁹ *Słownik współczesnego języka...*, dz. cyt., s. 148.

świata. Ponadto, jak podkreśla Robertson, różnorodność „odpowiedzi” na globalizację wywiera wpływ na jakość, kierunek i rezultat tego procesu, co pozwala wnioskować, że kształt „pola globalnego” jest w znacznym stopniu „zależny od nas samych”¹⁰.

Globalizacja według Martina Albrowa „odnosi się do tych wszystkich problemów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne”¹¹. Kierunek podobnie rozumianych przemian, które obejmują swym zasięgiem cały glob, ilustruje Robertson, twierdząc, że globalizacja to „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat”¹². Stanowisko Robertsona, określone mianem „teorii woluntarystycznej”, opiera się na przekonaniu, że jednostki, społeczeństwa, „systemy” społeczeństw, jak i całą ludzkość należy traktować jako jeden spójny szkielet analityczny. Równie ważną kwestią w tym aspekcie jest unikanie redukcjonizmu, z jego jawnie funkcjonalistycznymi, utylitarnymi i materialistycznymi formami. „Pole globalne”, jako całość, jest społeczno-kulturowym „systemem”, który z jednej strony jest wynikiem „kompresji świata”, ale z drugiej – usamodzielnia kultury, cywilizacje, grupy etniczne, społeczeństwa narodowe, wewnątrz- i międzynarodowe ruchy i organizacje¹³. Procesy sprzężone ze zjawiskiem globalizacji są często traktowane jako dyfuzje wzorów kulturowych i nazywane westernizacją, macdonaldyzacją (G. Ritzer) czy amerykańizacją, co eksponują w swoich analizach Hans-Peter Martin i Herald Schumann, pisząc, że „Ameryka wprawdzie nie jest wszystkim, ale bez Ameryki wszystko było dotąd niczym”¹⁴. Marian Golka dodaje, że współcześnie „świat ogląda mityczną Amerykę, a Ameryka pokazuje zmitologizowany, spreparowany świat”¹⁵, przyczyniając się do rozwoju szeroko rozumianej konsumpcji. Przedstawione poglądy łączy próba zdefiniowania globalizacji jako zjawiska lub procesu zmierzającego do stworzenia jednorodnego świata i jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego. Z perspektywy omówionego podejścia wszelkie przemiany współczesnego świata ujmowane są jako wpływy kulturowe bądź cywilizacyjne, obejmujące obszar całego globu. Trudno w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie, czy globalizacja jest po prostu procesem homogenizacji, jako że siły fragmentacji i hybrydyzacji są w równym stopniu silne. Bardziej przekonująca jest interpretacja globalizacji podkreślająca jej heterogeniczny charakter¹⁶.

Z opozycji wobec konwencjonalnych teorii społecznej modernizacji (a w szczególności ich zachodniocentryzmu) i braku zainteresowania cywilizacyjną i kulturo-

¹⁰ R. Robertson, *Globalization...*, dz. cyt., s. 161.

¹¹ Za: M. Kempny, *Globalizacja*, dz. cyt., s. 241.

¹² Tamże, s. 241.

¹³ R. Robertson, *Globalization...*, dz. cyt., s. 61.

¹⁴ H. P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, tłum. M. Zybura, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 258.

¹⁵ M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999, s. 136.

¹⁶ Ch. Barker, *Television, Globalization and Cultural Identities*, Open University Press, Philadelphia 1999, s. 38–39.

wą różnorodnością narodziła się perspektywa ujmowania świata jako całości, ewoluującego w „globalnie” sugerowanych kierunkach. Zdaniem Golki globalizacja nie stworzyła świata w postaci homogenicznej i nie wiadomo, czy kiedykolwiek dojdzie do urzeczywistnienia tej wizji. Echo tej opinii można odnaleźć w wypowiedzi Mike’a Featherstone’a, który twierdzi, że aktualny proces globalizacji, sprzeczny z wcześniejszymi oczekiwaniami na coraz bardziej homogeniczny świat, „prowadzi do coraz większej wrażliwości na różnice”, jest konsekwencją faktu, że „przepływy informacji, wiedzy, pieniędzy, towarów, ludzi i wyobrażeń wzmogły się do tego stopnia, że poczucie przestrzennych odległości, które oddziaływały i izolowały ludzi od potrzeby brania pod uwagę wszystkich innych podmiotów życia społecznego tworzących ludzkość uległy zniszczeniu”. W efekcie „wszyscy znajdujemy się na podwórku innych”¹⁷. Globalizacja, jako zjawisko wyrastające z procesu różnicowania się i pluralizmu kulturowego współczesnego świata, sytuuje się w kontekście rozważań Luisa Ronigera. Zdaniem autora globalizacja to „zarówno dyfuzja określonych modeli ekonomicznego rozwoju, wzrostu, urynkwienia, jak i odpowiadająca temu procesowi adaptacja lub odrzucenie kulturowych wzorów westernizacji”¹⁸. W tym kontekście globalizacja winna być raczej rozumiana jako światowa sieć współzależności, oddziałująca na poszczególne społeczeństwa i państwa, tak że stanowią one części pewnej całości¹⁹. Najbardziej znani przedstawiciele omawianego podejścia: Anthony Giddens, Anthony McGrew i Paul P. Streeten argumentują, że globalizacja ujmowana jako współzależność, oddziaływanie, intensyfikacja stosunków między państwami jest wyrazem postrzegania świata jako sieci powiązań i tylko w tym kontekście można traktować globalizację całościowo i wskazywać na jej cywilizacyjne implikacje. U podstaw rozważań Giddensa leży założenie, że „globalizacja to intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu, która łączy różne lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same na nie oddziałują”²⁰. Uściślając zakres tego pojęcia, należy uznać za McGrew, że globalizacja „polega na wielości powiązań i wzajemności oddziaływań państw i społeczeństw tworzących obecny światowy system”²¹. W konsekwencji, jak podkreśla Roniger, globalizacja charakteryzuje się: „transnacionalizacją wzorów kulturowych, kontynentalizacją wymian ekonomicznych, regionalną transnacionalizacją oraz wzrostem znaczenia lokalności”²². Na aspekt pogłębiania się światowych powiązań niemal we wszystkich sferach współczesnego życia społeczno-kulturowego, ekonomicznego, politycznego zwraca również uwagę Streeten, definiując globa-

¹⁷ Za: J. S. Kahn, *Culture, Multiculture, Postculture*, Sage Publications, London 1995, s. 126–128.

¹⁸ Za: P. Starosta, *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3, s. 48.

¹⁹ M. Golka, *Kultura w przestrzeni globalnej*, [w:] *Społeczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 79.

²⁰ Za: M. Kempny, *Globalizacja*, dz. cyt., s. 242.

²¹ Za: M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, dz. cyt., s. 114.

²² Za: P. Starosta, *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, dz. cyt., s. 48.

lizację jako „intensyfikację ekonomicznych, politycznych i kulturowych stosunków poprzez granice”²³.

U źródeł powyższych stwierdzeń nie leży rozstrzygnięcie, czy pojęcie globalizacji odnosi się do globalnych następstw, czy globalnych przedsięwzięć. Odpowiedzi na to pytanie udziela Zygmunt Bauman, podkreślając, że wszechobecny termin „globalizacja” najczęściej odnosi się do globalnych skutków, „ciągle niezamierzonych i nieprzewidywanych”, a nie globalnych inicjatyw i przedsięwzięć. Konsekwencją wspomnianego poglądu jest uznanie globalizacji za proces w dużym stopniu niekontrolowany, spontaniczny, a także nieodwracalny, gdzie trudno jest jednocześnie określić stan globalizacji współczesnego świata, którego los zależy w dużej mierze od przypadku na płaszczyźnie globalnych działań, zależności i interesów. Perspektywy oglądu globalizującego się świata są więc trudne do uchwycenia ze względu na dynamiczny i zawsze w trakcie stania się charakter. Pogląd ten znajduje współczesne potwierdzenie w rozważaniach Baumana, zgodnie z którymi „pojęcie globalizacji przekazuje nieokreślony, kapryśny i autonomiczny charakter świata i jego spraw, brak centrum, brak pulpitu operatora, zespołu dyrektorów, biura zarządu. Globalizacja jest inną nazwą «nowego nieporządku świata»”²⁴ i „odnosi się bezpośrednio do «anonimowych sił» G.H. von Wrighta; sił działających w pustce, na mglistej, grząskiej, niedającej się owoić, ani przebyć «ziemi niczyjej», rozciągającej się poza zasięgiem możliwości konkretnego planowania i działania kogokolwiek”²⁵. Zakres problemowy terminu „globalizacja” ma charakter historyczno-społecznej konstrukcji uwzględniającej dynamikę czasową wielu procesów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych składających się na obraz współczesnego świata, co wskazuje na relatywną nowość pojęcia globalizacji.

Na szczególną uwagę zasługuje wymiar czasu (nieprzewidywalna zmienność tempa zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej) oraz wymiar przestrzeni (różnicowanie zakresu zmian, jakim podlegają różne społeczeństwa)²⁶. *Stricte* socjologiczny dyskurs odwołuje się do najbardziej ogólnego poziomu poznania wiążącego się z przyjęciem określonej teorii czy też filozofii²⁷ społecznej wyznaczającej jakość poznania, opisu, diagnozy, eksplanacji i możliwości rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Praktyka poznawcza i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń (ich trafności) przez teorię formułowanych (przy refleksji nad jej zdolnością eksplanacyjną w ogóle) odwołują się do możliwości teoretycznego uogólnienia i klasyfikowania świata społecznego, czy też przekładania tez teoretycznych na grunt poznania empi-

²³ Za: B. Liberska, *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, [w:] *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 17.

²⁴ Z. Bauman, *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 71.

²⁵ Tamże, s. 72–73.

²⁶ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2000, s. 157.

²⁷ Zdaniem Gordona Marshalla termin „filozofia społeczna” bywa odnoszony do doniosłych „pomysłów” teoretycznych – do najbardziej ogólnego poziomu teorii społecznych, takich jak: funkcjonalizm strukturalny, fenomenologia czy marksizm. Zob. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. M. Gordon, tłum. A. Kapciak i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 384.

rycznego w celu ich weryfikacji, jak również wyjaśniania zjawisk przez identyfikację mechanizmów przyczynowych i procesów ujawnianych przez jakość swoich efektów²⁸. I chociaż teoria socjologiczna „jako praktyka i jako instrument poznania rzeczywistości społecznej podlega zewnętrznej krytyce co do stopnia, w jakim spełnia ona uniwersalne kryteria naukowe, i jednocześnie jest przedmiotem autooceny, które wskazują na pozytywne lub potencjalnie rozwojowe aspekty jej autonomicznego statusu poznawczego”²⁹, to jednak jej walor poznawczy stanowi formę przedstawienia struktury rzeczywistości społecznej wykraczającej poza możliwości bezpośredniego zaobserwowania czy zmierzenia.

W tym sensie istotne wydaje się określenie granic pola poznawczego, pozwalających na dookreślenie, czy teoria ujmuje „całość», «większość» oraz «najważniejszą część» [...] zakresu zmienności determinant czy komponentów *eksplanandum*”³⁰, a więc przedmiotu poznania (rozumianego jako to „coś”, co należy wyjaśnić), który ma zostać wyjaśniony. Zdolność eksplanacyjną teorii określa się przez rozpoznanie wielkości zakresu rzeczywistości, do którego teoria ma zastosowanie, przeto jest ona „pochodną praktyk interrogacyjnych wprzęgniętych w proces poznawczy i zależy od tego [...], czy uwzględniają czynniki porównawcze, historyczne i teoretyczne”³¹. Zasadnicze znaczenie ma status poznawczy teorii, która pozwoliłaby na zrozumienie zjawiska przyspieszenia historycznego i „triumfującej współczesności” (P. Sztompka). Makrospołeczne procesy determinujące znaczące przekształcenia współczesnego globalizującego się społeczeństwa w ciągu ostatnich lat nabrały nowej jakości i stały się nieodwracalną tendencją rozwojową. Nowe procesy różnicowania, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego oraz kulturowej pluralizacji współczesnego świata wpływają na praktykę poznawczą, skłaniającą, aby uwzględnić „w dyskursywny sposób «zmienną naturę życia społecznego na całym świecie»”³². Fakt ten aktualizuje problem „ateoretyczności wielu ustaleń socjologicznych”³³ i kumulacji wiedzy społecznej kodyfikowanej w ramach wyróżnionych paradygmatów. W obliczu dynamiki rozwoju i trudnego do przewidzenia kierunku zmiany społecznej może pojawić się, na co wskazuje Raymond Boudon, tendencja „do doraźności praktyk interrogacyjnych i do udzielania odpowiedzi *ad hoc* na pytania o zależności między roz-

²⁸ J. Scott, G. Marshall, *A Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford 2009, s. 761.

²⁹ B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 173.

³⁰ Tamże, s. 181. Autor podkreśla, iż teoria może być satysfakcjonująca zarówno wtedy, gdy obejmuje „większość” determinant *eksplanandum*, jak również wówczas, gdy koncentruje się na „mniejszej jego części”, przy założeniu jednak, iż dysponuje „takim istotnym rozpoznanem pola zmienności, które pozwala na stwierdzenie, że komponenty, które są przedmiotem praktyki poznawczej, są faktycznie bardziej doniosłe heurystycznie” (tamże, s. 182) aniżeli te pominięte – mniej istotne do wyjaśnienia obranego fragmentu rzeczywistości społecznej.

³¹ B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 183.

³² M. Albrow, za: B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 186.

³³ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.*, [w:] *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, red. A. Manterys, J. Mucha, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009, s. VII.

maitymi elementami rzeczywistości społecznej. [...] «Dobra teoria [...] ma zdolność eksplanacyjną, która obejmuje szereg istotnych faktów, łącznie z faktami jeszcze nieznanymi»³⁴. Logika zmiany konfiguracji organizacyjnej społeczeństwa nie jest łatwa do uchwycenia. Wiele orientacji teoretycznych podlega dewaluacji. Poddane krytycznemu oglądowi ukazującemu ich ograniczenia ukierunkowują myślenie na „potrzebę wypracowania nowych instrumentów analitycznych”³⁵ odnoszących się do jakości współczesnego społeczeństwa w dynamicznym procesie zmiany. Globalizacyjne tendencje świata implikują „heterogeniczność dialogów” (A. Appadurai). Potrzebna jest refleksja nad rodzajem teorii, która najlepiej posłuży eksploracji zjawisk społecznych. W świetle poczynionych rozważań konstytutywną cechą „dobrej” teorii jest jej dyskursywny charakter, „otwarcie na zjawiska i procesy jeszcze nieznanne, dopuszczenie dialogu teoretycznego oraz [...] pryncypialne dopuszczenie założenia o historycznej zmienności własnej zdolności eksplanacyjnej”³⁶. To, co stanowi istotę współczesnego „teoretyzowania” (J. C. Alexander), nie ogranicza się li tylko do debaty wokół teorii ogólnej. Dynamikę rozwoju współczesnej aktywności teoretycznej charakteryzuje nie tylko wysoka kultura filozoficzna i metodologiczna, ale także możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w wyodrębnionych subdyscyplinach socjologii³⁷. Dookreślając powyższe rozważania nad istotą teoretyzowania socjologicznego i jego „płodnością”, pojawia się problem rozumienia „teorii naukowej”. Obszerna debata naukowa poświęcona temu zagadnieniu pozwala na przyjęcie rozumienia teorii jako „systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych twierdzeń podstawowych o najwyższym stopniu ogólności (najlepiej aksjomatów), z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu”³⁸. Aksjomaty, nierzadko w teoriach socjologicznych niesformułowane wprost, to postulaty, założenia, uznawane powszechnie zasady traktowane jako oczywiste prawdy³⁹. Ogólne, zdefiniowane przez S. Nowaka określenie terminu „teoria” akcentuje, że jest to „zespół praw (twierdzeń) uporządkowany tak, aby stanowiły one pewną wewnętrzną spójną konstrukcję logiczną”⁴⁰. Teoria wyjaśnia i interpretuje zjawiska, „starając się dotrzeć do możliwie uniwersalnej istoty mechanizmów kierujących społecznymi procesami i podtrzymywaniem oraz dynamiką struktur”⁴¹, co dodatkowo aktualizuje potrzeba nowego spojrzenia na strukturę społeczną. Nawet przy Mertonowskim postulatcie budowy teorii średniego zasięgu⁴², ilustrującym

³⁴ Za: B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 189–190.

³⁵ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. VII.

³⁶ B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 189–190.

³⁷ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. VIII–IX.

³⁸ Tamże, s. XIII.

³⁹ J. Scott, G. Marshall, *A Dictionary...*, dz. cyt., s. 33.

⁴⁰ Za: M. Ziółkowski, *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 16.

⁴¹ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. XIII.

⁴² Ten wybitny amerykański socjolog, autor pracy zatytułowanej *Social Theory and Social Structure* (1957, wyd. pol. 1982), teorię średniego zasięgu definiuje jako: „teorie, które się znajdują

dążenie do teoretycznego ujęcia wybranych aspektów i przejawów życia społecznego, teorie „powinny być oparte na pojęciowych modelach rzeczywistości społecznej, a więc pewnych ogólnych powiązanych wzajemnie hipotezach dotyczących tego, jakie jej cechy i jakie związki między tymi cechami są uważane za szczególnie istotne”⁴³, co również stwarza możliwości antycypowania kierunku i zakresu zjawisk społecznych. Zdefiniowanie istoty teorii, zaproponowane przez Jerzego Szackiego, uwzględnia świadomość nieistnienia takiej, która spełniałaby wszystkie warunki. W ujęciu autora teorią „jest wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej, mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań”⁴⁴.

W świetle charakterystycznego dla nauk społecznych dyskursu nad ekspansywnym charakterem rozwoju społecznego „odżywa spojrzenie na społeczeństwo i kulturę w kategoriach długiego trwania, zmiany dostrzegalnej poprzez uruchomienie wyobraźni historycznej, poszukiwania długofalowych trendów i ich związków z przemianami na poziomie życia codziennego”⁴⁵. Wyłania się nowe spojrzenie na „nowoczesną formację społeczną” (P. Sztompka) sprzyjające skoncentrowaniu narracji na naturę świata społecznego – wzajemną zależność między globalnością (nową jakością stosunków społeczno-kulturowych na skalę globu) a indywidualnymi dyspozycjami jednostek. Intelktualiści odwołują się do wybranej teorii rozwoju społecznego i interpretacji zmiany społecznej ze szczególnym uwzględnieniem sfer życia społecznego, stanowiących impuls do zmian dokonujących się w społeczeństwie.

Wyzwania współczesności, szeroki kontekst procesów powiązanych ze zjawiskami modernizacji i globalizacji skłaniają do poszukiwania perspektywy teoretycznej, która pozwoli na możliwie najlepsze i wnikliwe rozpoznanie zjawisk społecznych. Refleksja nad „ateoretycznością” wielu orientacji teoretycznych prowokuje, inspiruje, skłania i aktualizuje praktykę namysłu i poszukiwania nowych rozwiązań teoretycznych. W rezultacie dotychczasowe pomysły teoretyczne poddane dogłębnej krytycznej recepcji „ukazującej jej ograniczenia, stają się przedmiotem analitycznej obróbki, punktem wyjścia nowych rozwiązań teoretycznych”⁴⁶, próbą przełamania biegunowo odmiennych stanowisk⁴⁷, po to, aby, jak podkreśla Steven Seidman, „zmierzyć się z wyzwaniami,

pomiędzy niezbyt doniosłymi, ale koniecznymi hipotezami roboczymi powstającymi w nadmiarze w toku codziennej pracy badawczej i najogólniejszymi konsekwentnymi próbami rozwinięcia jednolitej teorii, dzięki której można byłoby wyjaśnić prawidłowości widoczne w zachowaniach organizacji oraz zmianie społecznej”, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, dz. cyt., s. 393.

⁴³ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. XIII.

⁴⁴ Za: M. Ziółkowski, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 17.

⁴⁵ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. VIII.

⁴⁶ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. VII.

⁴⁷ Marek Ziółkowski mówi wręcz o unieważnieniu przeciwstawności stanowisk krańcowych, a w szczególności między: „holizmem a indywidualizmem, między determinizmem a aktywizmem, a [...] na poziomie metateoretycznym – między obiektywizmem a subiektywizmem w poznaniu, oraz między wartościowaniem a wolnością od wartościowania w naukach społecznych” (M. Ziółkowski, *Teoria strukturalistycznego konstruktywizmu i teoria strukturacji*, [w:] *Współczesne teorie*

które konstytuuje [...] kryzys społeczeństwa zachodniego związany z zakwestionowaniem nowoczesnego projektu społeczeństwa”⁴⁸.

Rozwijając powyższe rozważania nad istotą teoretyzowania i jego „płodnością”, pojawia się – świadcząca o jakości postawionego tematu – refleksja, pytanie o możliwe teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów wychowawczych czy szerzej – edukacyjnych. Pedagog w swojej aktywności teoretyzowania poszukuje odpowiedzi nie tylko na pytanie świadczące o socjologicznym punkcie widzenia, a mianowicie: jaka teoria podejmie się wyjaśnienia szerokiego spektrum procesów odpowiadających za „organizowanie różnorodności” w obrębie zglobalizowanego społeczeństwa płynnie nowoczesnego, w której partycypuje podmiot, ale również na pytanie: jaka jest podatność struktur społecznych na wpływy edukacyjne? To w istocie troska o świadomość miejsca i funkcji edukacji w łańdździe społecznej, o możliwość kreowania ulepszających składowych dotychczasowego system społecznego. Można z całą pewnością, za Tadeuszem Lewowickim, przyjąć, że

pedagogika jest nauką, od której spodziewać się można pozytywnego wpływu na praktykę życia społecznego. Udział pedagogów akademickich w społecznym ruchu na rzecz zmiany praktyki oświatowej spostrzegać należy jako powinność i jako ważny czynnik przeobrażeń edukacji. [...] Silne więzi teorii pedagogicznej i oświatowej praktyki umożliwiają nie tylko formułowanie uogólnień w postaci idei, koncepcji i teorii – znaczących w rozwoju dyscypliny. Dadzą także możliwość przenoszenia tych idei i koncepcji na grunt praktyki. A stanie się to osiągalne – bez zniekształceń, wynaturzeń, powierzchowności – przy zaangażowaniu pedagogów akademickich⁴⁹.

Jakże pouczająco brzmi konstatacja Zbigniewa Kwiecińskiego, że pedagogika „zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworzące wiedzę dla wiedzy oraz generujące wiedzę o kształceniu, wychowaniu i oświacie, jak i wiedzę dla wiedzy [...] i dla zwykłych praktyków edukacji, a także «generalizację» o działaniu, to jest zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych działań”⁵⁰.

Niepodobna zaprzeczyć, że dla praktyki życia społecznego i tworzenia dla niej nowych prorozwojowych szans, na uwagę zasługuje społeczna rola i użyteczność nauk pedagogicznych. Tym samym dynamika rozwoju „pedagogicznego” teoretyzowania, której pedagog akademicki nie może zlekceważyć, powinna wyrastać z wysokiej kul-

socjologiczne, t. 2, red. E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 631). To poszukiwanie równowagi między „ujęciami makrosocjologicznymi, obiektywistycznymi i deterministycznymi z jednej strony a ujęciami mikrosocjologicznymi, indywidualistycznymi, i subiektywnymi z drugiej” (tamże).

⁴⁸ Za: A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. VIII.

⁴⁹ T. Lewowicki, *Wystąpienie*, [w:] *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 48–50.

⁵⁰ Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 29.

tury metodologicznej i uwzględniać możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w subdyscyplinach pedagogiki. Trzeba przy tym podkreślić – na co uwrażliwia Bogusław Śliwerski, przywołując opinię Andrzeja M. de Tchorzewskiego – że pedagogika teoretyczna czuwająca nad kulturą metodologiczną, poprawnością ontologiczną i epistemologiczną współdziała z subdyscyplinami pedagogicznymi „w budowaniu przez nie «[...] zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną oraz heurystyczną»⁵¹. W gruncie rzeczy mowa tu o koncentracji na konstruowaniu, jak ujmuje to przywołany przez Heliodora Muszyńskiego Robert D. Kaplan, „szerokiej i systematycznej struktury teoretycznej, to znaczy systemu ściśle powiązanych, hierarchicznie uporządkowanych i logicznie zamkniętych twierdzeń teoretycznych”⁵². I nie ulega zaiste wątpliwości, że trwanie w tym procesie to kierunek wysoce pożądany dla pedagogiki jako nauki w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Odpowiedzialna debata naukowa poświęcona zagadnieniu budowania teoretycznego charakteru pedagogiki, nieaspirująca bynajmniej do jednoznaczności w określeniu definicyjnego *credo* pojęcia „teoria pedagogiczna”, „teoria edukacji” pozwala na przyjęcie rozumienia teorii jako „systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych twierdzeń podstawowych o najwyższym stopniu ogólności, z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu”⁵³, przy ważkim dopowiedzeniu, że poczynione ustalenia, wiedza będą przydatne dla praktyki, dostarczą bowiem „uogólnionych i usystematyzowanych informacji o przebiegach procesów edukacyjnych, wyjaśniających te procesy i mówiących o sposobach ich organizowania i realizacji”⁵⁴. Jak łatwo zauważyć – istotę teorii stanowi ogólność sądów, uchwycenie zależności między faktami oraz otwarcie na zjawiska jeszcze nieznanne. Otóż warto zaakcentować, że przez teorię rozumie się „wyłącznie takie sądy ogólne mówiące o ich występowaniu, które mogą służyć za przesłanki dla dwojakiego rodzaju wniosków: po pierwsze, wyjaśniających dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie, dlaczego ono zachodzi oraz, po wtóre, pozwalających przewidzieć dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie o warunki, w jakich ono występuje”⁵⁵. Do rozwiązania problemu, co jest nieustannie potrzebne pedagogice, odwołuje się Śliwerski, akcentując, że istotę stanowi „generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych”⁵⁶.

⁵¹ Za B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Profesor Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa KUL*, KUL, Lublin 2017, s. 74.

⁵² Za: H. Muszyński *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 89.

⁵³ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy...*, dz. cyt., s. XIII.

⁵⁴ H. Muszyński *Teoria w pedagogice*, dz. cyt., s. 92.

⁵⁵ Tamże, s. 96.

⁵⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 57.

Samoświadomość pedagoga jako teoretyka i badacza nakazuje poszukiwać zbioru narzędzi niezbędnych do określenia badanego zakresu zjawisk rzeczywistości edukacyjnej w ramach obranej tradycji teoretycznej tak, że teoria staje się instrumentarium intelektualnego zorientowania jego programu badawczego dookreślanego pod kątem praktyki edukacyjnej i jej potrzeb. Nie bez racji należy uznać, że „teoria odnosi się w szczególny sposób do rzeczywistości, w taki mianowicie, że tylko z rzeczywistości może zostać wyprowadzona, rzeczywistość opisuje i w konfrontacji z rzeczywistością się sprawdza”⁵⁷. Tym samym, a może należałoby powiedzieć, co więcej, uprawianie naukowej pedagogiki spełniającej jednocześnie wymóg teoretycznego charakteru wiedzy i praktycznego jej zastosowania odbywa się na drodze badań empirycznych. Można rzec, przywołując „szkołę” myślenia Muszyńskiego, że teoria właśnie z empirii wyrasta. Ponadto poglądy Muszyńskiego na temat modeli teorii pedagogicznych na użytek praktyki kierują uwagę na teorie wyjaśniające i teorie prakseologiczne. Myśl pedagogiczna Muszyńskiego wzbogacona refleksją M. Perrez i Jean-Luca Patry rzuca dodatkowe światło na przydatność wiedzy teoretycznej dla praktyki, jak i fakt jej ustalania na drodze empirii. Teorie wyjaśniające „obejmują twierdzenia o zależnościach (deterministycznych lub probabilistycznych), jakie występują między zmiennymi”⁵⁸, natomiast teorie prakseologiczne – „wiedzę technologiczną obejmującą wypowiedzi o tym, za pomocą jakich działań lub procedur możliwe jest osiągnięcie założonych efektów, a więc celów”⁵⁹. To w istocie omawiany przez Bogusława Śliwerskiego – za Radimem Paloušem – podział na fundamentalny i praktyczny sposób zajmowania się teorią wychowania⁶⁰.

W rozważaniach nad pedagogiką jako nauką uwaga przeto skierowana jest na twierdzenia teoretyczne o zależnościach między zmiennymi, które stanowią składową zarówno wiedzy nomologicznej, jak i technologicznej, ale – jak akcentuje Muszyński – zależności te zasadniczo różnią się od siebie. Autor podkreśla przede wszystkim trzy aspekty:

po pierwsze zależności nomologiczne stanowią swoistą teoretyczną podstawę dla tych drugich: naukowe opracowanie technologii celowego przekształcania rzeczywistości wymaga uprzedniego wyjaśnienia obejmujących ją zjawisk. Toteż niepodobna budować wiedzy technologicznej w oderwaniu od wiedzy nomologicznej (wyjaśniającej) ani też niezależnie od niej lub poza nią. Po drugie twierdzenia nomologiczne podlegają procedurom weryfikacyjnym, natomiast technologiczne – optymalizacyjnym: w przypadku pierwszych znajduje zastosowanie kryterium prawdziwości, natomiast wobec drugich – kryterium efektywności. Po trzecie wreszcie twierdzenia technologiczne zawsze znajdują swoje uzasadnienie w twierdzeniach nomologicznych, gdyż są szczególnym przypadkiem tych drugich⁶¹.

⁵⁷ H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, dz. cyt., s. 96.

⁵⁸ Tamże, s. 103–104.

⁵⁹ Tamże, s. 104.

⁶⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 60.

⁶¹ H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, dz. cyt., s. 104.

Chodzi wszakże o to, że najistotniejszym narzędziem realizacji celów poznawczych w pedagogice jest „dobra teoria” pedagogiczna (złożona z wiedzy nomologicznej i technologicznej), skupiona na opisie i eksplanacji zjawisk i procesów wychowania, edukacji oraz użyteczna dla praktyki, a także adekwatna dla potrzeb z tej praktyki wynikających. Z tego powodu można – za Śliwerskim – traktując pedagogikę jako gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu, uznać, że „współcześnie naukowy opis rzeczywistości wychowawczej [...], opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowanych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które mają charakter probabilistyczny”⁶². Przyznać należy, że powyższe konstatacje czynią pedagogikę równorzędną innym naukom społecznym i akcentują dodatkową wartość i osobliwość budowania teorii w pedagogice, a mianowicie: teoria naukowa budowana na gruncie pedagogiki nie ogranicza się do opisu i eksplanacji zjawisk i procesów, lecz zwrócona jest (powinna być) ku wypełnianiu przez tę dyscyplinę naukową jej podstawowych funkcji: antycypację zdarzeń, ich eksplanację, wpływ na ich przebieg oraz użyteczność dla praktyki⁶³.

Ważką implikacją w kontekście podjętych rozważań nad aktywnością teoretyzowania w pedagogice, nad pedagogiką jako dyscypliną naukową jest uwydatnienie tego, że w obrębie tej dyscypliny w obszarze nauk społecznych i humanistycznych uprawnione i pożądane jest nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak jest? (dostarczające wiedzy wyjaśniającej przebieg procesów i zdarzeń edukacyjnych, społeczno-edukacyjnych), ale również: jak może być?, czy też nawet: jak powinno być? Należy stwierdzić, biorąc pod uwagę przywołane we wcześniejszym fragmencie artykułu rozstrzygnięcia Bronisława Misztala i Heliodora Muszyńskiego, że w refleksji pedagogicznej nad historycznie przeobrażającą się rzeczywistością społeczno-edukacyjną na szczególną uwagę zasługuje z pewnością wymiar czasu oraz przestrzeni, ale również – co należy dopowiedzieć – wymiar efektywności, a więc konceptualizacja, budowanie wiedzy teoretycznej z wyraźne „praktycznym” jej wycieniowaniem – wiedzy mającej zastosowanie w praktycznych działaniach edukacyjnych pod kątem potrzeb edukacyjnej praktyki i osiągnięcia określonych celów edukacyjnych. To właśnie w obrębie pedagogiki jako nauki o wychowaniu, zjawiskach i procesach edukacyjnych wyróżnione wymiary nie powinny być ignorowane; to one bowiem świadczą o rozwoju i żywotności tej dyscypliny, jej tożsamości, a także powadze, odpowiedzialności i ważności.

Ważną kwestią jest, że kiedy zastanawiamy się współcześnie, w doświadczeniu zmienności i ambiwalencji globalizującego się świata wielości możliwości, jak pogodzić trwale wartości i zmienny świat⁶⁴, to z pomocą może przyjść właśnie wyobraźnia pedagogiczna, która traktuje edukację jako przestrzeń nie tylko transmisji kultury, ale przede wszystkim transformacji kultury. Konsekwencją tego stanu rzeczy niech będzie

⁶² B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 63.

⁶³ Zob. H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, dz. cyt., s. 97.

⁶⁴ Tak postawione pytanie wygłosiła na pierwszym inauguracyjnym posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej prof. Irena Wojnar.

stwierdzenie, że istnieje alternatywa dla świata, w którym partycypujemy, i że można zmieniać jakość ludzkiego życia we współczesnym obrazie kultury, i to właśnie pedagodzy mają ten przywilej jej urzeczywistniania. Pamiętać przy tym należy, że odbywa się to w warunkach wielości, sfragmentaryzowania i heterogeniczności, a to oznacza, że „wszystkie nauki humanistyczne i społeczne są konfrontowane z pluralizmem idei, teorii, ideologii i filozofii wychowania czy kształcenia”⁶⁵. Myśl edukacyjna (dobra teoria pedagogiczna) wczoraj i dzisiaj jest osią narracji przeobrażającej się rzeczywistości społecznej.

Bibliografia

- Barker Ch., *Television, Globalization and Cultural Identities*, Open University Press, Philadelphia 1999.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2013.
- Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.
- Golka M., *Kultura w przestrzeni globalnej*, [w:] *Spoleczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Kahn J. S., *Culture, Multiculture, Postculture*, Sage Publications, London 1995.
- Kempny M., *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, red. W. Kwaśniewicz i in., Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Lewowicki T., *Wystąpienie*, [w:] *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Liberska B., *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, [w:] *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.
- Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.*, [w:] *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, red. A. Manterys, J. Mucha, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009.
- Martin H. P., Schumann H., *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, tłum. M. Zybura, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2000.
- Muszyński H., *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Robertson R., *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London 1992.
- Robertson R., *The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization*, [w:] *Cults, Culture and the Law*, red. T. Robbins, W. Shepherd, J. McBride, Scholars' Press, Chico 1985.
- Scott J., Marshall G., *A Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford 2009.

⁶⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 117.

- Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. M. Gordon, tłum. A. Kapciak i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, red. E. Wierzbicka, Warszawa 1998.
- Starosta P., *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Profesor Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa KUL*, KUL, Lublin 2017.
- Ziółkowski M., *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Ziółkowski M., *Teoria strukturalistycznego konstruktywizmu i teoria strukturacji*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

Piotr Kostyło

ORCID: 0000-0002-7484-9766

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Przesilenie. O sile edukacji liberalnej w budowaniu lepszego świata

Hasło XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego: *Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* może być odczytywane na różne sposoby. Od momentu, w którym pojawiło się ono po raz pierwszy jako propozycja konceptualnego ujęcia problematyki Zjazdu, odczytania te zmieniały się wraz z zachodzącymi wydarzeniami oraz namysłem organizatorów i uczestników Zjazdu. Początkowo hasło to mogło budzić skojarzenia z nadchodzącym wstrząsem, punktem zwrotnym w historii państw i narodów, zderzeniem cywilizacji, być może nawet z kolejną wojną światową i apokalipsą¹. Wstrząs ten wydawał się nieuchronny przede wszystkim ze względu na wzrastające napięcia między Stanami Zjednoczonymi a Chinami w sferze globalnej gospodarki. I nie chodziło tu tylko o to, kto przez kolejne dekady będzie głównym beneficjentem światowej wymiany handlowej, ale również o to, jakie koncepcje jednostki, społeczeństwa, relacji międzyludzkich, praw człowieka, a także edukacji staną się dominujące. Przesilenie wiązało się ponadto z pogłębiającym się kryzysem ukształtowanego po II wojnie światowej modelu państwa liberalno-demokratycznego. Kryzys ten wynikał z porzucania przez społeczeństwa zasady umiaru, bezstronności oraz dialogu i zwracania się w stronę orientacji skrajnych, polityki tożsamościowej z jednej strony, oraz kosmopolityzmu z drugiej. Poczucie przesilenia było wzmacniane także przez kryzysy gospodarcze i finansowe, których źródeł doszukiwano się w ideologii neoliberalnej. Przekonanie o zmiernym powojennej kulturze liberalno-demokratycznej wyraził dobitnie Marcin Król:

¹ W rozmowie przeprowadzonej w 1997 roku Leszek Kołakowski powiedział, że jako ludzie „nie jesteśmy nigdy wyjęci z możliwości katastrofy, katastrofa jest zawsze możliwa, apokalipsa jest zawsze możliwa”, *Liberalizm a Kościół*. Z Leszkiem Kołakowskim rozmawia Piotr Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2020, s. 13.

Demokracja się skończyła i trzeba zacząć nowy proces budowania więzi międzyludzkich i wspólnoty, który będzie zupełnie inny niż to, co znamy od ostatnich 200 lat. Każdy system przeżywa młodość, potem dorosłość, a na koniec starość. Współczesna demokracja jest już na tym ostatnim etapie².

W niniejszym tekście, będącym prezentacją dwóch sposobów rozumienia przesilenia, zwracamy uwagę na przejście od koncepcji przesilenia jako doświadczenia bezsilności do koncepcji przesilenia jako doświadczenia siły. Przejście to dotyczy również przesunięcia akcentu z postrzegania edukacji jako transmisji kultury na dostrzeżenie w edukacji potencjału rekonstrukcji kultury. Odmienne ujęcia przesilenia, po pierwsze, prowadzą do dwóch różnych odpowiedzi na pytanie, na czym polega budowanie lepszego świata w sobie i pomiędzy nami; po drugie, nie zakładają jednak, że mamy tu do czynienia z podziałem dychotomicznym, z alternatywą rozłączną. Wreszcie, pisząc o koncepcji przesilenia jako doświadczenia siły, wskazujemy edukację liberalną jako tę formę edukacji, która jest kluczowa ze względu na wyzwianie się z poczucia bezsilności i dochodzenie do poczucia siły.

1. Przesilenie jako doświadczenie bezsilności

Przeczuwana perspektywa nadchodzącego kresu kultury, za którą nasze wychowane w komunizmie pokolenia tęskniły, i którą następnie, gdy stała się wreszcie naszym udziałem, cieszyliśmy się przez ponad 30 lat, nie mogła być niczym miłym. Przeciwnie, budziła uzasadniony niepokój. Trudno ruszać się z miejsca, które dopiero się poznaje, do którego się przyzwyczajają i dzięki któremu dostrzega się duże możliwości rozwoju. Analogicznie czują się ludzie, którzy muszą w dramatycznych okolicznościach opuszczać swój dom, w którym jeszcze nie zdążyli się urządzić. Widząc, że pozostanie w domu jest niemożliwe, a także że nie wszystko spośród tego, co zgromadzili, da się ze sobą zabrać, zastanawiają się, jakie rzeczy są im niezbędne, bez czego nie dadzą sobie rady, co pozwoli im przetrwać w nowym świecie, do którego nie z własnej woli zdążają lub są wysyłani. Mówimy tu o kulturowym zestawie przetrwania społeczeństwa w ogólności, a pedagogów w szczególności. Gdy przesilenie nadejdzie, to co powinno się znaleźć w takim zestawie? Jakie cnoty, wartości, kompetencje? Jakie wizje, koncepcje i teorie? Jakie praktyki? Pytania te mogły pojawić się bezpośrednio po przyjęciu przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego propozycji hasła XI Zjazdu.

Stawiając te pytania w kontekście wezwania do budowania lepszego świata w sobie i pomiędzy nami, można było odnieść wrażenie, że będzie to Zjazd poświęcony kwestii przetrwania. Jak sformułować oraz obronić współczesne pedagogiczne *credo*, przesądzające o tożsamości naszego środowiska? Można było sobie wyobrazić, że

² *Kończy się świat demokracji*. Z Marcinem Królem rozmawiają Łukasz Pawłowski i Tomasz Sawczuk, „Kultura Liberalna” 2015, nr 331, <https://kulturaliberalna.pl/2015/05/12/marcin-krol-by-lismy-glupi-demokracja-rozmowa-pawlowski-sawczuk/> (dostęp: 20.05.2023).

każdy z nas będzie mógł powiedzieć, co stanowi istotę jego pedagogicznego zaangażowania, co przynosi radość jemu i ludziom, z którymi pracuje, wreszcie – w czym upatruje nadzieję przetrwania w przyszłości. Takie rozumienie czyniło z wezwania do budowania lepszego świata również kwestię przetrwania. Miał to bowiem być lepszy świat względem tego nowego, który zdaje się nadchodzić wraz z nowymi potęgami i groźbą nowej kolonizacji. Jasne było tu założenie, że owe nowe potęgi, niedemokratyczne i niechętne liberalizmowi, będą dążyły do zdominowania i podporządkowania nas sobie, jak owe liczne inne potęgi, które pojawiały się w ciągu ostatnich ponad 250 lat w naszej części Europy. W takim ujęciu Zjazd okazałby się szlachetnym sprzeciwem wobec nadchodzących zmian i poszukiwaniem bezpiecznego schronienia dla pedagogów postawionych w obliczu zagrożeń, które nas przerastają. Po części byłoby to powrotem do stanu całego polskiego społeczeństwa po II wojnie światowej, opisanego przez Józefa Tischnera w eseju z 1978 roku pod tytułem *Ludzie z kryjówek*. Tischner pisał, że człowiek

[w] kryjówce tej chroni się przed światem i przed innymi. Przyszłość nie obiecuje człowiekowi nic wielkiego, pamięć przeszłości podsuwa mu przed oczy same doznane porażki, przestrzeń nie zaprasza do żadnego ruchu. Wprawdzie w kryjówce nadzieja nie znika bez reszty, tylko maleje, ale maleje do tego stopnia, że staje się jedynie nadzieją przetrwania³.

Po części byłoby to także potwierdzeniem stanu rzeczy, nad którym ubolewał Aharon Aviram w książce z 2010 roku pt. *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*⁴. Izraelski filozof edukacji, świadomy zasadniczych zmian dokonujących się we współczesnej kulturze, krytycznie spogląda na system edukacyjny pozostawiony nam przez minione pokolenia i nazywa go systemem rezerwatu. Czy przesilenie ma nas wepchnąć do kryjówki lub usytuować w rezerwacie? W bezpiecznym miejscu, w którym będziemy mogli pielęgnować nasze wartości i narracje, a nawet cieszyć się pewnymi przywilejami łaskawie oferowanymi przez urzędników nowego świata? Czy lepszy świat, który mamy budować, będzie kończył się na granicach kryjówki lub rezerwatu? A my, recytujący swoje wzniosłe i niezrozumiałe w nowym świecie pedagogiczne wyznanie wiary, czy mamy upodobnić się do wspólnoty celebrującej minione cierpienia lub archaicznego plemienia, które chętnie jest pokazywane rozmaitym widzom, ale nikt nie traktuje go poważnie?

W takim rozumieniu przesilenia nie ma nic złego, co więcej, jest ono racjonalne w sytuacji wielorakich i nierozpoznanych jeszcze zagrożeń. Patrząc na nie z punktu widzenia filozofii edukacji, odnajdujemy w nim wątki perenializmu w ujęciu Theodora Bramelda⁵, personalizmu w ujęciu Jacques'a Maritaina czy premodernizmu w uję-

³ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, <https://tischner.pl/ludzie-z-kryjowek/> (dostęp: 20.05.2023).

⁴ A. Aviram, *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Brill, Leiden 2010.

⁵ Por. T. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1955.

ciu Stephena Hicksa⁶. Każda z tych koncepcji, niezależnie od tego, czy wskazani wyżej uczeni identyfikują się z nią, czy nie, jest zorientowana na transmisję kulturową rozumianą jako zachowanie sprawdzonych w minionych pokoleniach metod edukacji. Metody te pozwoliły przetrwać naszym poprzednikom, więc ufamy, że również nam w tym pomogą. Wszystkie one opierają się na metafizycznym poglądzie, że świat rozwija się zgodnie z ustalonym z góry porządkiem normatywnym, u którego źródeł znajduje się osobowa lub bezosobowa siła. Kiedy siła ta jest postrzegana jako osobowy Bóg, okazuje się ona gwarantem opieki nad ludźmi w całej historii, zwłaszcza w czasach przesilenia. Tego rodzaju powrót do przeszłości daje pewność potwierdzenia pedagogicznego celu, pedagogicznej hierarchii wartości, a także pedagogicznej dyscypliny. Jak pisze Maritain:

W cywilizacji judeo-grecko-chrześcijańskiej, takiej jak nasza, owa wspólnota podobieństwa, która rozciąga się od najbardziej ortodoksyjnych form myśli religijnej do form wyłącznie humanistycznych, umożliwia chrześcijańskiej filozofii edukacji, o ile jest dobrze ugruntowana i racjonalnie rozwinięta, odegranie inspirującej roli w tym porozumieniu, nawet w oczach tych, którzy nie podzielają jego credo⁷.

Przesilenie jako zasadnicza zmiana dotychczasowych orientacji w obszarze pojmowania natury ludzkiego świata, sposobów jego poznawania, a także rozstrzygnięcia odnośnie do wpisanych weń jednostkowych i wspólnotowych powinności, zawsze budzi pytanie o ewentualne straty i wzmacnia chęć trzymania się tego, co dotychczas się sprawdzało. Pokazał to dobrze Zbigniew Kwieciński w tekście *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W tekście tym, otwierającym I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Rembertowie w 1993 roku, Kwieciński dokonał diagnozy stanu polskiej pedagogiki kilka lat po liberalno-demokratycznym przełomie w naszym kraju⁸. Wówczas staraliśmy się zamknąć niechlubny okres podporządkowania nauk społecznych ideologicznym wytycznym płynącym ze strony partii „socjalistycznej” typu sowieckiego. Odzyskana wolność polityczna dawała ku temu nadzieję, była koniecznym punktem wyjścia do nadania pedagogice statusu poważnego podmiotu współkreującego kierunki i metody zmian w państwie. Kwieciński zauważał jednak, że większość postaw polskich pedagogów daleka była od prób stwarzania lub rekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji społeczeństwa. Pedagodzy w sytuacji ówczesnego przesilenia zwróceni byli w większości ku przeszłości, ku temu, co dobrze znali. I nawet wtedy, gdy krytykowali zanikającą ideologię i jej edukacyjne pomysły, to

⁶ Por. S. R. C. Hicks, *Edukacja liberalna i jej postmodernistyczni krytycy*, [w] tegoż, *Zrozumieć postmodernizm. Sceptycyzm i socjalizm od Rousseau do Foucaulta*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.

⁷ J. Maritain, *Education at the Crossroads*, Yale University Press, New Haven–London 1971, s. 7.

⁸ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 37–66.

czynili to często w sposób bezrefleksyjny, zastępując mechanicznie w swoich tekstach na przykład epitet „marksistowski” epitetami „chrześcijański” lub „demokratyczny”, całą resztę pozostawiając bez zmian⁹. Kwieciński ubolewał nad takim stanem pedagogiki i pisał:

Poszukiwania adekwatnej teorii dla nowej, nieznanej dotąd sytuacji gwałtownego przejścia do ekonomicznej i moralnej formacji społeczeństwa obywatelskiego i gospodarującego – to droga najtrudniejsza, ale nie do ominięcia, jeżeli pedagogika miałaby wziąć udział w rewitalizacji własnego społeczeństwa poprzez zasadniczą przebudowę treści i form kształcenia nauczycieli, a poprzez nich – budowania na skalę masową nowych kompetencji¹⁰.

Niezależnie od tego, jakiego rodzaju doświadczenie bezsilności staje się udziałem jednostek i wspólnot w sytuacji przesilenia – czy takie, które wynika z niemożności przeciwstawienia się nadchodzącym gospodarczym lub militarnym potęgom, czy też takie, które ma swoje źródło w niezdolności konceptualnego ujęcia nowej sytuacji, czy wreszcie jedno i drugie – skupiamy się wówczas na transmisji wzorców słabnącej kultury, w jakiejś mierze idealizując je i uznając za gwarancję indywidualnego i wspólnotowego przetrwania.

2. Przesilenie jako doświadczenie siły

Kluczowym wydarzeniem w okresie poprzedzającym Zjazd było rozpoczęcie przez Federację Rosyjską wojny przeciwko suwerennej Ukrainie. Jako pedagodzy byliśmy zszokowani tym wydarzeniem, podobnie zresztą jak całe polskie społeczeństwo, cała Europa oraz cały demokratyczno-liberalny świat. Przesilenie dotarło w najbardziej realny sposób nad nasze granice, a wraz z przybyciem do naszych miast milionów ukraińskich uchodźców – także do naszych domów, uczelni, środowisk sąsiedzkich. Wydarzenia te, a wśród nich przede wszystkim skuteczny opór stawiany przez ukraińską armię i całe społeczeństwo rosyjskim agresorom, pozwoliły zobaczyć przesilenie w innym świetle. Nie jako pojawienie się nowych potężnych sił, czy to politycznych, gospodarczych, czy militarnych, wobec których pozostajemy bezsilni, ale jako walkę o zachowanie suwerenności, w której – dzięki solidarności z innymi państwami, zwłaszcza z Polską – Ukraina nie stoi na straconej pozycji. Osadzeni w środkowo-wschodniej Europie, obszarze permanentnie kolonizowanym przez ościenne potęgi przez ostatnich 250 lat, nagle uświadomiliśmy sobie, że jesteśmy w stanie przeciwstawić się agresji Rosji i skutecznie wesprzeć Ukrainę w jej bezpośredniej walce o wolność. W ten sposób coraz słabsze stawało się założenie, że jako pedagodzy, podobnie jak całe społeczeństwo, niewiele możemy zrobić w obliczu nadchodzących zmian, że jesteśmy wobec nich bezsilni. Nie musi być więc tak, że po raz kolejny to inni będą decydowali o naszym losie, wyznaczali nam miejsce i gwarantowali przetrwanie na swoich zasadach. Nie musimy

⁹ Por. tamże, s. 40.

¹⁰ Tamże, s. 43.

szukać kryjówek ani rezerwatów, nie jesteśmy bezsilni. I nie chodzi w tym momencie wyłącznie o gospodarczą czy militarną siłę państwa, ale także o siłę jednostek i wspólnot wynikającą z należycie zdobywanej, gromadzonej i wykorzystywanej wiedzy, będącej podstawą wewnętrznej siły.

Wszyscy znamy powiedzenie Francisca Bacona: „wiedza jest siłą”¹¹, a także tytuł książki Theodore’a Bramelda *Edukacja jako siła*¹². Dziś dodalibyśmy do wyrażenia Bacona, że nie każda wiedza jest siłą, a jedynie wiedza naukowa. Wiedza ta przynosi obiektywne zrozumienie świata, w którym żyjemy, a także pozwala przewidywać związki przyczynowo-skutkowe między występującymi w nim zjawiskami. Taki charakter ma również wiedza z zakresu nauk społecznych, w tym pedagogiki. Co do edukacji jako siły – Brameld użył tego wyrażenia w tytule swojej książki w połowie lat 60. ubiegłego wieku. Był to okres wdrażania wielorakich zastosowań odkryć fizyki jądrowej, któremu towarzyszyła duma z poddania potężnych sił atomowych ludzkiej kontroli. Brameld, podobnie jak wielu ówczesnych uczonych, patrzył na te procesy nie tylko z nadzieją, ale także z niepokojem, zdając sobie sprawę, że energia atomowa może być użyta również w celu zniszczenia ludzkości. Aby do tego nie doszło, potrzebujemy według niego nowej cywilizacji światowej opartej na zrekonstruowanej kulturze stosunków międzyludzkich, zaś do osiągnięcia tego celu niezbędna jest nowa edukacja. Optymistyczne jest jednak to, jak uważał, że edukacja niesie w sobie potężną siłę i jest w stanie stworzyć nowy świat, w którym nie ma już kolonizatorów i skolonizowanych, jest zaś demokracja ugruntowana w osobistej dojrzałości jednostek i wspólnot.

Otwierając perspektywę rekonstrukcji kultury, a poprzez nią rozwoju jednostek i wspólnot, musimy zmierzyć się z dwoma pytaniami. Najpierw z pytaniem o nasze zasoby. Czym po 250 latach skolonizowania dysponujemy? Czy mamy wystarczająco dużo zasobów – materialnych, kulturowych, intelektualnych i emocjonalnych – aby podejmować jako suwerenny podmiot wyzwanie budowania lepszego świata? Czy mamy wizję, jak ten świat miałby wyglądać? Czy mamy coś wartościowego do zaoferowania innym? Jednym słowem, czy mamy siłę, aby zrealizować to wyzwanie, nie szukając kryjówek czy rezerwatów. Dotykamy tu innego sensu pojęcia przesilenia – sensu, w którym kluczowe jest odkrywanie i uświadamianie sobie naszej własnej siły, przede wszystkim jako jednostek, a następnie jako wspólnot. Jest to siła, z której przez minione stulecie nie zdawaliśmy sobie sprawy, której nie dostrzegaliśmy, przekonani o własnej podległości i statusie niewolników. Jest to siła, której nam permanentnie odmawiano, którą pomniejszano i negowano. Czynili to ci, którzy w różny sposób i na rozmaitych poziomach nas kolonizowali. To, że odkrywamy dzisiaj w swoim życiu taką siłę, nie znaczy jednak, że nasze zasoby do budowania lepszego świata są wystarczające. Nie są

¹¹ Wyrażenie Bacona brzmi po łacinie: *Ipsa scientia potestas est* i jest parafrazą wyrażenia z hebrajskiej Księgi Przysłów (24,5). Bacon zawarł to wyrażenie w dziele *Meditationes Sacrae* z 1597 roku.

¹² Książka Theodore’a Bramelda *Edukacja jako siła* ukazała się po raz pierwszy w 1965 roku, jej drugie wydanie, z obszernym wstępem Roberta J. Nasha, ukazało się w 2000 roku. Książka jest uważana za syntetyczną prezentację filozofii rekonstrukcjonizmu społecznego. Jej polskie wydanie ukazało się w Wydawnictwie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2014 roku.

i nie mogą być takie. Jak w każdym przełomowym momencie historii jednostki i wspólnoty stojące przed trudnymi wyzwaniami nie są do nich przygotowane, muszą reagować *ad hoc*, tu i teraz, nie dysponując wystarczającą wiedzą, która gwarantowałaby powodzenie. O konieczności działania pedagogicznego w takich sytuacjach pisał Émile Durkheim:

Bez wątpienia, nie mamy w rękach wszystkich elementów, które byłyby wymagane, by rozwiązać problem; to jednak nie powód, by nie szukać rozwiązania, skoro musi ono zostać znalezione. Nie możemy więc zrobić nic innego, niż starać się ze wszystkich sił, niż zebrać tyle pouczających faktów, ile tylko możemy, niż zinterpretować te fakty tak starannie, jak tylko potrafimy, aby zredukować niebezpieczeństwo błędu do minimum. Taka jest rola pedagoga¹³.

Durkheim nie pozostawia wątpliwości, że działanie społeczne w sytuacjach przesilenia nigdy nie jest łatwe i bezpieczne. Jest to działanie, które zawsze napotyka na opór innych podmiotów, którym zależy na zachowaniu *status quo*, które nie podzielają naszych wartości i być może wciąż chciałyby utrzymywać nas w stanie skolonizowania, którym nie podoba się proces naszego umacniania. Durkheim przestrzega, by w takich sytuacjach nie ulegać pokusie postrzegania nauki jako dostarczycielki łatwych, bezpiecznych, a przede wszystkim ostatecznych odpowiedzi na pytania, jakie rodzą się w sytuacji przesilenia. Takie podejście niesie w sobie realne ryzyko uczynienia z nauki kryjówki lub rezerwatu, zaś z jej uprawiania usprawiedliwienia dla niepodejmowania działań.

Nic nie jest równie bezskuteczne i jałowe jak ów naukowy purytanizm, który, pod pretekstem, że nauka nie jest jeszcze ustanowiona, doradza wyczekiwanie i zaleca ludziom rolę obojętnych, a przynajmniej zrezygnowanych świadków, poddających się biegowi wydarzeń¹⁴.

Myśl wyrażona ponad 100 lat temu przez francuskiego socjologa edukacji może stać się dla wielu z nas punktem zwrotnym w rozumieniu trwającego przesilenia, a także sensu wezwania do budowania lepszego świata w sobie i pomiędzy nami. Durkheim, odwołując się do dobrze znanego wielu pedagogom doświadczenia konieczności rozwiązywania problemów, które są nowe, nieoczekiwane i niewystarczająco rozpoznane, a jednocześnie z uwagi na wymagania rzeczywistości społecznej muszą być rozwiązane tu i teraz, otwiera przed nami perspektywę zaufania do własnych sił i zasobów. Na drugi plan schodzi tu perenialna troska o zachowanie w nienaruszonym stanie dorobku minionych pokoleń, owego dziedzictwa stanowiącego zestaw przetrwania i mającego nas chronić przed tym, co nowe i nieprzyjazne.

¹³ É. Durkheim, *Wychowanie i socjologia*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2021, s. 63–64.

¹⁴ Tamże, s. 64.

Wyzwanie rekonstrukcji kultury wiąże się także z drugim pytaniem: co jest ostatecznym celem naszych działań? Do czego dążymy, tworząc lub współtworząc nowy świat i nowy model relacji ze sobą i z innymi? W czym ów świat ma być lepszy od tego, który znaliśmy dotychczas, w którym się wychowaliśmy i którego broniliśmy jako jednostkowej i wspólnotowej wartości? Czy wiemy, za czym się opowiadamy i na co się decydujemy? Odpowiadając na te pytania, trzeba na początku zaznaczyć, że rekonstrukcja kultury jest raczej procesem niż ostatecznym celem, wiemy bowiem, że musimy podjąć wyzwanie rekonstrukcji, ale nie wiemy, dokąd nas ono doprowadzi. W tym przedsięwzięciu jesteśmy podobni do odkrywców, którzy dobrowolnie wyruszają ze znanego sobie świata ku nowym światom, które chcą zarazem odkrywać, jak i tworzyć. Zdążamy ku nowemu nie po to, aby odtwarzać tam kulturę, w której dotychczas żyliśmy, ale aby na bazie naszych dotychczasowych doświadczeń oraz pragnień zbudować wraz z innymi – mającymi inne doświadczenia i inne pragnienia – lepszy świat.

3. Wyzwania edukacji liberalnej

Drogą do tego świata jest edukacja, łącząca w sobie wymiary intelektualny (w rozumieniu dyspozycji do myślenia krytycznego w ujęciu Harveya Siegela¹⁵) oraz emocjonalny (w rozumieniu otwartości na doświadczanie emocji nadintelektualnych w ujęciu Henriego Bergsona¹⁶). Edukacja pojmowana jako proces wzmacniania i upędomocniania jednostek, wyzwala ich z rozmaitych ucisków poprzez proces nauczania, ale także oduczania, zastępowania postaw właściwych dla kultury skolonizowanej przez postawy charakterystyczne dla kultury podmiotowej, autonomicznej i suwerennej. W edukacji tej towarzyszymy jednostkom na drodze dochodzenia do wiedzy dającej szczęście, które w tym kontekście należy rozumieć jako osobiste poczucie spełnienia i odnalezienia swojego niepowtarzalnego miejsca w społeczeństwie (wedle interpretacji pojęcia *Bildung* zaproponowanej przez Charlesa Taylora¹⁷). W tradycji pedagogicznej edukację tego rodzaju nazywa się edukacją liberalną¹⁸, zaś jako jej współtwórcę wskazuje się Michela de Montaigne'a. W XVI wieku w eseju *O wychowaniu dzieci* Montaigne pisał:

Jeżeli [uczeń – przyp. P.K.] ogarnie opinie Ksenofonta i Platona własnym pojęciem, nie będą one już ich, ale jego. Kto idzie za drugim, nie idzie za niczym, nie znajdzie nic, ni-

¹⁵ Por. H. Siegel, *Myślenie krytyczne*, [w] tegoż, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.

¹⁶ Por. H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.

¹⁷ Por. Ch. Taylor, *Hegel and Modern Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

¹⁸ Współczesne rozumienie edukacji liberalnej zawierają między innymi teksty Marthy Nussbaum (*Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education*, [w] *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, red. H. Siegel, Oxford University Press, Oxford 2009, s. 52–64) oraz Katarzyny Wrońskiej (*Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną*, „Paedagogia Christiana” 2014, 1/33, s. 11–28).

czego bowiem nie szuka. *Non sumus sub rege; sibi quisque se vindicet.* [...] Prawda i rozsądek są wspólnym dobrem wszystkich i nie bardziej przynależą temu, który je powiedział wprzód, niż temu, który później¹⁹.

De Montaigne podkreśla, że edukacja godna tego miana zawsze prowadzi do uczynienia przyswajanej wiedzy własną, to znaczy pojmowania jej w kontekście dotychczas posiadanej wiedzy, własnego doświadczenia oraz pragnień. To, że korzystamy z intelektualnego dorobku innych, nie może stać się zarzutem tak długo, jak długo przekształcamy ten dorobek poprzez własną twórczość i oryginalność. W tym procesie kluczowe jest dojście do jasności, za czym jako jednostki się opowiadamy i dlaczego.

Siła, jaką niesie w sobie edukacja liberalna, nie kieruje nikogo w stronę niszczenia, dominowania czy uciskania innych. Jest to siła na wskroś pozytywna, twórcza i niewyczerpana, wzbudzająca w jednostkach szacunek dla siebie i dla innych. To prawda, że w minionych, a także obecnych czasach, w wielu miejscach świata edukacja bywa rozumiana raczej jako narzędzie ciemnienia innych lub szerzenia nienawiści. Wiemy jednak dobrze, że kształcenie i wychowanie nastawione na wzbudzanie lub uzasadnianie nienawiści do innych nie zasługuje na miano edukacji, nawet jeśli formalnie tak się nazywa i odbywa się w szkołach publicznych. Nie jest to edukacja, ale indoktrynacja, której istotą, jak podkreśla Siegel, jest zarówno to, że przekazuje się dzieciom i młodzieży wiedzę, która jest sprzeczna z naukową interpretacją świata, jak i to, że czyni się to w taki sposób, iż pozbawia się tychże dzieci i młodzież możliwości samodzielnego i krytycznego dochodzenia do wiarygodnej wiedzy w przyszłości²⁰. Indoktrynacja jest karykaturą edukacji, uzurpuje sobie prawo do ostatecznego rozstrzygnięcia kwestii, które w taki sposób, ze względu na dynamikę życia, a także kreatywność ludzkiego umysłu, nigdy rozstrzygnięte zostać nie mogą.

Edukacja liberalna zawsze jest zorientowana na budowanie lepszego świata w sobie i pomiędzy nami. Jedną z jej cech jest podkreślanie wartości empatii oraz szacunku do innych oraz ich niepowtarzalnej drogi dochodzenia do indywidualnego spełnienia. Lepszy świat bowiem to taki, w którym coraz więcej jednostek może się dobrze czuć ze sobą i z innymi, może mieć świadomość włączenia, uczestnictwa i współodpowiedzialności. Świat jest tym lepszy, im bardziej jest zróżnicowany. Ponad 100 lat temu amerykański myśliciel William James ujął to w stwierdzeniu, że pierwotną strukturą rzeczywistości jest pluralizm, a nie monizm; że świat, doskonaląc się, zmierza w stronę coraz większego różnicowania, a nie ujednociania; że nie możemy zgadzać się na dominację kultur imperialnych, natomiast powinniśmy chronić i wzmacniać kultury nieekspansywne, niedążące do dominacji i podporządkowywania sobie innych. Zasada pluralizmu, obok sensu metafizycznego, nabiera w myśli Jamesa również sensu etycznego. W tekście *Źródła znaczenia życia* James pisał:

¹⁹ M. de Montaigne, *Próby*, t. 1, tłum. T. Żeleński (Boy), Warszawa 1985, s. 263–264. Łaciński cytat użyty przez de Montaigne'a pochodzi z listów Seneki i jest tłumaczony: Nie uznajemy królów, każdy niech się rozsądza swobodnie.

²⁰ H. Siegel, *Myślenie krytyczne*, dz. cyt.

Pierwszą rzeczą, jakiej należy się nauczyć w kontaktach z innymi, jest powstrzymanie się od ingerowania w ich własny specyficzny sposób przeżywania szczęścia, zakładając, że ten sposób nie zmusza nas do zmiany naszego sposobu. Nikt nie ma wglądu we wszystkie ideały, nikt też nie powinien ważyć się na osądzanie ich „na poczekaniu”. Roszczenie sobie prawa przez jednych do wypowiedzania się w sposób kategoriyczny o ideałach drugich jest źródłem większości ludzkich niesprawiedliwości i okrucieństw, i tą cechą ludzkiego charakteru, która przyprawia anioły o płacz²¹.

To, że edukacja liberalna jest bardziej podążaniem drogą niż jej ostatecznym celem, widać wyraźnie, gdy uświadomimy sobie, jak wiele czasu potrzebowały społeczeństwa, aby zrozumieć nowatorskie koncepcje naukowe rozwijane przez pojedynczych uczonych, przyjmując je i uznając za obiektywnie prawdziwe. Podobnie, z jak wielkim oporem społeczeństw spotykały się postulaty nowych aksjologii, rekonstruujących zastany porządek stosunków społecznych. Jeżeli jako pedagodzy chcemy dążyć do budowania lepszego świata za pomocą edukacji opartej na nauce, to od razu pojawia się istotna trudność związana z różnorodnością typów naukowej wrażliwości, nazywanych często paradygmatami. Traktując edukację jako siłę, za pomocą której chcemy w twórczy i oryginalny sposób rekonstruować kulturę, musimy pamiętać, że edukacja ta, podobnie jak nauka będąca jej przedmiotem, nigdy nie będzie nieomylna. Zgoda na ten fakt odróżnia człowieka nauki od indoktrynatora. Ale czy omylna edukacja istotnie niesie w sobie siłę? Czy siły nie daje raczej indoktrynacja, która dostarcza gotowych odpowiedzi na każde pytanie i zwalnia od myślenia krytycznego? Trudno zaprzeczyć, że edukacja wystawia nas na wielorakie słabości, wątpliwości i niepewność. Takie jest właśnie doświadczenie wielu uczonych i nauczycieli, również dzisiaj wydaje się ono oczywiste. Historia pełna jest przykładów wybitnych intelektualistów, twórców i odkrywców, kobiet i mężczyzn, którym nauka i oparta na niej edukacja przynosiły raczej biedę i opuszczenie niż dostatek i powszechne uznanie za życia. Niekiedy, jak w przypadku Sokratesa i Hypatii z Aleksandrii, a także wielu innych – przyniosły cierpienie i śmierć. Nie są to tylko opowieści z głębokiej przeszłości, wiemy, że także dzisiaj istnieją takie kultury, w których wolność naukowa i wolność nauczania są kwestionowane, a jednostki, które starają się z nich korzystać, narażają się na prześladowania. Uprawianie nauki i edukacja w kulturach nieliberalnych i niedemokratycznych wymaga niekiedy heroizmu, zaś pragnienia budowania lepszego świata dla jednostek i wspólnot zdają się całkowicie utopijne.

Co więcej, nawet ci, którzy mogą swobodnie rozwijać swoje dociekania, czy to w zaciszu gabinetów, czy w laboratoriach badawczych, bywają często nierozumiani, a ich życie okazuje się pasmem upokorzeń. Było tak w przypadku Johannesesa Keplera, wybitnego niemieckiego astronoma z przełomu XVI i XVII wieku, odkrywcy praw ruchu planet. Przez całe życie pisał on listy do ludzi władzy z prośbą o wsparcie finansowe, na które mógł liczyć głównie wtedy, gdy przygotowywał dla nich pozytywne horoskopy. Również w przypadku uczonych, którzy cieszyli się już za życia zasłużonym

²¹ W. James, *Źródła znaczenia życia*, [w:] tegoż, *Życie i ideały*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 113.

uznaniem, okazuje się, że siła edukacji nie ustrzegła ich od wielu błędów, uproszczeń i tak zwanych pobożnych życzeń. Było tak na przykład w przypadku Durkheima, który promując republikańską ideę powszechnej równości, wysuwał postulat wprowadzenia zakazu przekazywania majątku przez rodziców własnym dzieciom, nawet w drodze testamentu. Zresztą, jak się wydaje, Durkheim mylił się także w innych sprawach. Piszemy „jak się wydaje”, gdyż być może koncepcje te wcale nie były błędne, tylko przedwczesne.

Warto pamiętać o tego rodzaju względności nauki, gdy podejmuje się trud i ryzyko autonomicznego rozwijania własnych koncepcji i teorii. W jakim zatem sensie uprawianie nauki i przekazywanie jej odkryć istotnie prowadzi do wzrostu poczucia siły? Jeżeli siłę edukacji rozumiemy jako zapewnianie spokojnego i dostatniego życia oraz dostarczanie ostatecznych rozstrzygnięć problemów naukowych, to z pewnością takiej siły edukacja nie gwarantuje. Tym bardziej nie gwarantuje tego, że na bazie jej rozstrzygnięć możliwa będzie tu i teraz rekonstrukcja kultury. Gwarantuje natomiast otwarcie przed każdą jednostką, niezależnie od jej życiowych okoliczności, drogi, która daje nadzieję na dojście do spełnienia. W kontekście nauki droga ta otwiera nas na kwestię metody lub raczej wielu możliwych metod uwiarygadniających nasze badania, natomiast w kontekście codziennego życia droga ta wiedzie każdą jednostkę do coraz lepszego poznawania samej siebie dzięki nabudowującym się jedno na drugim doświadczeniom wpisanym w naszą indywidualną historyczność. Chociaż dla niektórych stwierdzenie to może wydawać się naiwne, to istotą siły edukacji liberalnej jest podążanie jednostek za odczuwanym w głębi samych siebie sensem prawdy, dobra i piękna. Jak pisał de Montaigne:

Pszczoly wysysają to tu, to tam różne kwiaty, ale potem robią z nich miód, który jest ich; to już nie tymianek, ani macierzanka. Tak samo niech uczeń przerobi i stopi w jedność cząstki pożyczone u drugich, aby z nich uczynić dzieło całe własne, to jest swój sąd; wychowanie, praca i nauka to jeno środki dla ukształcenia onego²².

Zakończenie

Edukacyjne doświadczenie każdej jednostki łączy w sobie element powrotu do tego, co znane, doświadczone i nazwane, z elementem dążenia do rzeczy nowych, oryginalnych i niepowtarzalnych. Współczesna liberalnie nastawiona jednostka dąży do zaznaczenia swojej obecności w świecie poprzez podkreślanie tego, co odróżnia ją od innych, jednocześnie jednak do spełnienia koniecznie potrzebuje akceptacji i uznania ze strony wspólnoty. W tym napięciu wciąż obecne jest pytanie: skąd wykrzesać tę nowość, oryginalność i niepowtarzalność, jeśli do dyspozycji mamy tylko to, co przeżyliśmy, co zalega w różnych obszarach naszego umysłu, zarówno tych oświeconych, jak i tych nieoświeconych? Jak mamy doświadczać siły, skoro przez ponad dwa stulecia naszym doświadczeniem była słabość?

²² M. de Montaigne, *Próby...*, dz. cyt., s. 264.

Nikt z nas nie jest w stanie wyjść poza własną historię, usytuować się poza sobą, spojrzeć na własne życie cudzymi oczami. Jedyną rzeczą, jaką mamy, jest nasza przeszłość, którą możemy coraz lepiej rozumieć. Tylko edukacja może sprawić, że ten ruch ku przeszłości stanie się jednocześnie drogą ku przyszłości, a ów ciągły powrót do minionych doświadczeń okaże się odkrywaniem czegoś nowego. Edukacja nie sprawi, że nasza przeszłość zniknie lub zostanie zastąpiona przez jakąś inną wersję przeszłości, pozwoli natomiast zobaczyć ją w nowym świetle, dostrzec w niej aspekty, których wcześniej nie dostrzegaliśmy. Ruch ku przeszłości, któremu towarzyszy wysiłek intelektualny i napięcie woli, z edukacyjnego punktu widzenia jest zarówno uczeniem się nowych rzeczy, jak i oduczaniem się starych, zwłaszcza takich, które ze względu na rutynę, uprzedzenia, lęki czy wyrachowanie skłaniały jednostkę do akceptowania rozmaitych form życia w stanie skolonizowania. Wielu z nas z własnego doświadczenia wie, że oduczanie się tego, do czego jesteśmy przyzwyczajeni, jest o wiele trudniejsze niż uczenie się nowych nawyków.

Aby proces ten mógł się dokonywać i przynosić pozytywne rezultaty, potrzebujemy powrotu do koncepcji edukacji liberalnej, która jest zarazem włączająca i pluralistyczna, wolna od indoktrynacji i bazująca na gotowości oraz umiejętności myślenia krytycznego, jednocześnie po stronie nauczycieli i uczniów. Edukacja taka jest możliwa jedynie w warunkach pokoju, przy zachowaniu przynajmniej minimalnych standardów funkcjonowania państwa liberalno-demokratycznego. W tym sensie pokój jest równie ważny co wolność, tylko w czasach pokoju możliwa jest edukacja otwierająca przed jednostką alternatywne drogi prowadzące do osobistego spełnienia. Wojna zamyka wszystkie te drogi oprócz jednej – drogi fizycznego przetrwania. Ale w życiu chodzi nam o coś więcej niż fizyczne przetrwanie, chcemy się rozwijać, tworzyć i kochać. Z tego punktu widzenia europejski pokój, którym cieszyliśmy się nieprzerwanie od 1945 roku, był gwarancją możliwości emancypacji, upełnomocnienia i osobistego spełnienia Europejczyków. Unia Europejska pojawiła się jako najpełniejszy owoc tego pokoju, nie doskonały, ale optymalny, a także podatny na zmiany wprowadzane nie za pomocą czołgów i samolotów, ale za pomocą rozmów, negocjacji i kompromisów. Wojna, którą Federacja Rosyjska wywołała 24 lutego 2022 roku, napadając na suwerenną Ukrainę, jest w istocie wojną przeciwko całej Europie i tym wartościom, które Europa promuje. Jest wojną wymierzoną także w edukację liberalną, w tej mierze, w jakiej edukacja ta otwiera przed jednostkami możliwość wyboru własnego sposobu życia, własnych wartości i własnych celów. W warunkach wojny niemożliwe jest osobiste spełnienie wynikające z ponownego odkrywania i nowego rozumienia własnej przeszłości. W czasie wojny edukacja traci swoją siłę, która musi ustąpić przed siłą rażenia bomb.

Powtórzmy, że edukacja, o której tu mówimy, wymaga również wolności, gdyż niezależnie od tego, w jakich środowiskach przebiega, zawsze ma charakter indywidualny i niepowtarzalny. Ten wyjątkowy intelektualny i emocjonalny proces jest wyraźnie widoczny zwłaszcza w czasach przesilenia, gdy jako jednostki odkrywamy w sobie, często ze zdumieniem, nieznaną wcześniej siłę, która popycha nas do wyzwania się z rozmaitych ucisków, w których trwaliśmy przez lata i dekady. Siła ta pozwala nam spojrzeć po raz kolejny na nasze dotychczasowe życie i rozumieć je w nowy sposób. Jak

napisał Thomas Stearns Eliot w poemacie *Little Gidding* z 1943 roku: „Nie ustaniemy w poszukiwaniach, / A kresem wszelkich naszych wypraw / Będzie dojście tam, skąd wyruszyliśmy / I poznanie tego miejsca po raz pierwszy”²³.

Bibliografia

- Aviram A., *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Brill, Leiden 2010.
- Bacon F., *Meditationes Sacrae*, 1597, https://en.wikisource.org/wiki/Meditationes_sacrae (dostęp: 20.05.2023).
- Bergson H., *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Brameld T., *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Brameld T., *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1955.
- Durkheim É., *Wychowanie i socjologia*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2021.
- Eliot T. S., *Little Gidding*, [w:] tegoż, *Szepty nieśmiertelności: poezje wybrane [z komentarzami]*, tłum., wpraw. i komentarze K. Boczkowski, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001.
- Hicks S. R. C., *Edukacja liberalna i jej postmodernistyczni krytycy*, [w] tegoż, *Zrozumieć postmodernizm. Sceptycyzm i socjalizm od Rousseau do Foucaulta*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
- James W., *Źródła znaczenia życia*, [w:] tegoż, *Życie i ideały*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Kończy się świat demokracji*. Z Marcinem Królem rozmawiają Łukasz Pawłowski i Tomasz Sawczuk, „Kultura Liberalna” 2015, nr 331, <https://kulturaliberalna.pl/2015/05/12/marcin-krol-bylysmy-glupi-demokracja-rozmowa-pawlowski-sawczuk/> (dostęp: 20.05.2023).
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Liberalizm a Kościół*. Z Leszkiem Kołakowskim rozmawia Piotr Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2020.
- Maritain J., *Education at the Crossroads*, Yale University Press, New Haven–London 1971.
- Montaigne de M., *Próby*, t. 1, tłum. T. Żeleński (Boy), Warszawa 1985.
- Nussbaum M., *Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education*, [w:] *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, red. H. Siegel, Oxford University Press, Oxford 2009.
- Siegel H., *Myslenie krytyczne*, [w] tegoż, *Myslenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
- Taylor Ch., *Hegel and Modern Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.
- Tischner J., *Ludzie z kryjówek*, <https://tischner.pl/ludzie-z-kryjowek/> (dostęp: 20.05.2023).
- Wrońska K., *Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną*, „Paedagogia Christiana” 2014, 1/33.

²³ T. S. Eliot, *Little Gidding*, [w:] tegoż, *Szepty nieśmiertelności: poezje wybrane [z komentarzami]*, tłum., wpraw. i komentarze K. Boczkowski, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001, s. 169.

Wasył Kremeń

ORCID: 0000-0001-5459-1318

Prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Minister Oświaty i Nauki Ukrainy (2000–2005)

Edukacja w wyzwaniach przemian cywilizacyjnych: droga do człowieka

Współczesność ma szczególny charakter – we wszystkich dziedzinach życia stawia przed nami radykalnie nowe, nieznanе dotąd zadania. To z kolei kształtuje przed człowiekiem, a więc przed edukacją – sferą, która przygotowuje człowieka do życia, przed nauczycielami – bezprecedensowe wymagania. Ale jednocześnie stwarza nowe możliwości kształcenia. Wynika to z wejścia ludzkości w nowy typ cywilizacji i nowy rodzaj postępu. W najbardziej uogólnionej formie podstawowe cywilizacyjne nurty zmian, które utrwaliły się w ostatnich dziesięcioleciach i będą dominować w dalszym postępie ludzkości, a które muszą być uwzględniane w edukacji, w kształceniu nauczycieli, można zarysować w następującym ciągu logicznym.

Pierwsze. Współczesną cywilizację określa innowacyjny typ postępu, który demonstrowuje dynamikę zmian we wszystkim i dotyczącą wszystkich. Człowiek żyje w ciągle zmieniającym się środowisku, które jest nową rzeczywistością. Co więcej, rzeczywistość ta jest tak wielowariantowa, że dynamika jej zmian wyprzedza tempo jej badania. Zmienność cywilizacyjnych realiów jest częściowo zakorzeniona w niejednoznacznym wpływie innowacyjnych technologii i wiedzy na ludzkie zachowania. Ze względu na te okoliczności edukacja powinna przygotowywać człowieka innowacyjnego¹.

¹ В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух (2020). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), 1–5. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/91>

Oznacza to: innowacyjny typ myślenia, innowacyjną kulturę poznawania, innowacyjny typ działania, zdolność i umiejętności wykorzystania innowacyjnej wiedzy. Cechą definiującą osobę innowacyjną jest to, że stale się uczy. Edukacja powinna ciągle nabierać innowacyjnego charakteru, a jej wychowankowie powinni być zdolni do innowacyjnego typu życia i aktywności życiowej. Obecnie każdy musi zdać sobie sprawę, że dynamizm obiektywnie określa „zmiennosc” jako niezwykle ważną cechę ludzkiego sposobu życia w XXI wieku. Stąd konieczność kształtowania osobowości zdolnej do dostrzegania i kreowania zmian, nastawionej na postrzeganie zmiany jako naturalnej normy, a stagnację, niezmiennosc, zastój traktującej jako niefortunny wyjątek. W dzisiejszych czasach zarówno społeczeństwo, jak i jednostka mogą odnosić stałe sukcesy i być skutecznymi tylko, będąc w ciągłej zmianie, a więc w dynamicznym rozwoju.

Drugie. Cyfryzacja wszystkich aspektów życia – gospodarczego, politycznego, kulturalnego i oczywiście edukacji – stała się obecnie faktem. Umiejętności cyfrowe są dziś obowiązkowym elementem udanej działalności. Technologie informacyjne i cyfrowe, które pół wieku temu wydawały się być tylko kolejnym wynalazkiem naukowym, dziś stały się integralnym atrybutem życia. Aktywnie wpływając na jego zmiany, stwarzają nową rzeczywistość². W swej istocie jest to nowa przestrzeń społeczno-kulturowa, która nieustannie oddziałuje na człowieka, kształtując jego nowy wizerunek.

Jednocześnie pod wpływem mobilności jako dominanty współczesnej zglobalizowanej cywilizacji, która przyspieszyła zmiany, technologie informacyjne i cyfrowe radykalnie zwiększyły potencjał twórczy człowieka. Tym samym otworzyły one nowe perspektywy aktywności we wszystkich sferach życia społecznego, którego cechą definiującą jest jego informacyjny i wirtualny charakter.

Środowisko informacyjne i cyfrowe, w jakim żyje współczesny człowiek, tworzy kulturę cyfrową (digitalną). Jego wyraziciel – komputer – stał się pod wieloma względami decydującym czynnikiem zarówno w życiu społecznym, jak i w edukacji. Komputeryzacja stworzyła ogromne możliwości dla procesu nauczania. Po pierwsze, komputer pozwala dziecku na biegłość informatyczną, bez której coraz trudniej być konkurencyjnym na rynku pracy. Po drugie, komputer jest aktywnie wykorzystywany w nauce dowolnego przedmiotu, staje się więc środkiem indywidualizacji i intensyfikacji nauki, co w przyszłości może doprowadzić do zmiany klasycznego klasowo-lekcyjnego systemu kształcenia. Po trzecie, komputer podłączony do globalnych sieci komputerowych otwiera drogę do wiedzy i doświadczenia całej ludzkości, co w warunkach globalizacji jest ważnym czynnikiem sukcesu indywidualnego i sukcesu narodu. Po czwarte, komputer otworzył nowy rodzaj procesu edukacyjnego – kształcenie na odległość, co umożliwi świadczenie różnorodnych usług edukacyjnych w najbardziej odległych rejonach kraju i świata przez różne podmioty nauczania. Nie przeciwstawiając edukacji na odległość edukacji tradycyjnej, która nadal pozostanie główną, należy w różny spo-

² В. Г. Кремень, В. В. Ільїн (2020). Ільїн Людина у викликах цивілізації: від минулого – до майбутнього: монографія. Київ: Грамота, 248.

sób rozwijać i zaspokajać potrzeby kształcenia na odległość na krajowym rynku edukacyjnym oraz eksportować usługi edukacyjne za granicę.

Różnorodność, dynamika, efekt kumulatywny technologii informacyjnych i cyfrowych oraz generowana przez nie kultura cyfrowa stały się bodźcem do działań edukacyjnych na rzecz realizacji przez człowieka swojej indywidualności. Innowacyjne podejście wymaga zarówno uwzględnienia przeciętnego poziomu inteligencji, jak i jednoczesnego pogłębienia i rozszerzenia programu nauczania dla „zaawansowanych”, stworzenia indywidualnych programów wysokiego poziomu dla szczególnie uzdolnionych.

Jednocześnie w totalności przejścia własnej egzystencji i uczenia się z trybu offline do online powstaje zagrożenie „cyfrowej dyktatury”. Jej unikanie wymaga rozwoju produktywnych, intelektualnych działań edukacyjnych służących percepcji i uświadamianiu nowej wiedzy i informacji.

Trzecie. Komunikacja, która stale się rozwija. Oczywiście komunikacja miała ogromny pozytywny wpływ na kształtowanie się jednostki. W filozofii mówi się niekiedy, że najcenniejszym bogactwem jest komunikacja. Wchodzenie w interakcje przygotowuje osobę do życia w świecie różnorodnych powiązań – od kontaktów z najbliższym otoczeniem po kontakty globalne. Dlatego tak ważne jest uczenie komunikowania się z innymi ludźmi i w różnych strukturach społecznych, rozwijanie umiejętności rozwiązywania różnych konfliktów psychologicznych, społecznych, politycznych, międzyetnicznych zgodnie z wymaganiami kultury pluralizmu poglądów. Człowiek XXI wieku powinien rozumieć reguły i kierować się światopoglądowymi zasadami: „jedność w różnorodności” i „uzupełnianie się zamiast przeciwstawiania”³.

Ale istnieje też druga strona medalu. Nowoczesność prezentuje się w niesamowitym przepływie informacji i już żaden cenzorzy nie są w stanie go zablokować. Sprzecznych informacji jest tak wiele, że trudno określić, w co wierzyć. Oprócz tego obecność ogromnej masy informacji zabarwionych emocjonalnie utrudnia skupienie się i zwrócenie uwagi na informacje pozytywne. A kiedy polityka czy nauka wydają się zbyt skomplikowane, kuszące jest przerzucenie się na uproszczone informacje, plotki czy programy telewizyjne pozbawione sensu i właściwej treści. Tak czy owak człowiek jest zmuszony do reagowania na wszystkie komunikaty informacyjne, prawdziwe czy fałszywe. Aby jednak wybrać te prawdziwe, odpowiadające prawdzie życia, człowiek musi być dojrzałą, samosterowalną osobowością. Przyczynia się do tego produktywna komunikacja. Jednocześnie wysoka kultura komunikacji wymaga rozwijania i pogłębiania wymiaru retorycznego w edukacji. Sztuka retoryki staje się niezwykle ważnym elementem procesu edukacyjnego, o czym świadczy międzynarodowe doświadczenie edukacyjne ostatnich lat.

³ В. Г. Кремень (2018). Ціннісний вимір буття людини в синергіях комунікації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* / Вінниця, держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Київ: Вінниця, Вип. (50), 7–14.

Czwarte. Tendencja do globalizacji rozwoju społecznego charakteryzuje się w szczególności zbliżeniem narodów, społeczeństw, państw, stosunków społecznych w różnych krajach świata; tworzeniem wspólnego pola gospodarczego, przestrzeni informacyjnej; znacznym uzależnieniem postępu każdego kraju od możliwości komunikowania się ze światem; obiektywną niemożnością pomyślnego rozwoju kraju, którego stosunki społeczne są nieadekwatne do stosunków większości krajów świata, co uniemożliwia ich długotrwałe istnienie. Globalizacji towarzyszy również niespotykane dotąd nasilenie konkurencji między państwami, które obejmuje nie tylko sfery gospodarcze, ale i inne, nadając procesowi skalę globalną; zmiana istoty państwa, które zmuszone jest do przekazania części tradycyjnych funkcji związkowi państw o charakterze kontynentalnym (jak Unia Europejska) lub globalnym (ONZ)⁴.

Aby człowiek był konkurencyjny w przestrzeni globalnej, potrzebne jest odpowiednie przygotowanie edukacyjne, które obejmowałoby kształtowanie najlepszych wzorców profesjonalizmu, odpowiadające realiom przygotowanie światopoglądowe, biegle posługiwanie się zarówno językiem ojczystym, jak i międzynarodowym (przede wszystkim angielskim) oraz językiem państwa, w którym się mieszka. Dzięki temu dana osoba byłaby zdolna do szerokiej komunikacji zawodowej i ogólnej z obywatelami innych krajów, co jest warunkiem jej rzeczywistej konkurencyjności. Mówiąc obrazowo, musimy przygotować człowieka globalistę, ale też świadomego patriotę swojego kraju.

Piąte. Nabycie przez ludzkość zdolności do samozniszczenia. Dzieje ludzkości można rozpatrywać w kontekście pojawienia się nowych możliwości niszczenia człowieka: od jednostek do milionów, co zostało zademonstrowane na największą skalę w II wojnie światowej. Ale przed pojawieniem się broni jądrowej i globalnych problemów środowiskowych, ludzkość nie była zdolna do samozniszczenia. Wraz z pojawieniem się tego potencjału, ludzkość przekroczyła Rubikon. Wzrost liczby państw mogących produkować broń masowego rażenia, szersze zastosowanie technologii krytycznych, w tym zagrażających środowisku naturalnemu – wszystko to, pomnożone przez zwiększenie możliwości technicznych ataków terrorystycznych, prowadzi do wzrostu technicznego prawdopodobieństwa samozniszczenia ludzkości.

Dziś wartości mają tendencję do zmiany bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Bardzo ważne jest dla nas przestrzeganie europejskich, uniwersalnych i humanitarnych wartości⁵. Dlatego edukacja powinna teraz skupić się na rozwijaniu w każdym człowieku świadomości wartości własnego życia w kontekście zachowania istotnych priorytetów całej cywilizacji. Kształtowanie na płaszczyźnie społecznej i indywidualnej rozumienia osoby ludzkiej jako najwyższej wartości, prawa każdego człowieka do bycia i pozostawania sobą zgodnie ze swoimi naturalnymi cechami i zdolnościami. To właśnie będzie mogło zapewnić wysoki demokratyzm społeczeństwa.

⁴ С. І. Пирожков, Н. В. Хамітов (2020). «Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини». Київ: Наукова думка, 256. <https://ivinas.gov.ua/publikatsiji/novi-vydannia-institutu/si-pyrozhkov-nv-khamitov-tsyvilizatsiina-subiektnist-ukrainy-vid-potentsii-do-novoho-svitohliadu-i-buttia-liudyny.html>

⁵ В. Г. Кремень, В. В. Ільїн (2020). Людина у викликах цивілізації: від минулого – до майбутнього: монографія. Київ: Грамота, 147–171.

Szóste. Włączenie na szeroką skalę sztucznej inteligencji do wszystkich sfer życia współczesnego społeczeństwa⁶. Po pierwsze, należy wziąć pod uwagę, że rewolucja w rozwoju sztucznej inteligencji to nie tylko tworzenie potężniejszych i inteligentniejszych komputerów. Szybki rozwój sztucznej inteligencji wynika z innowacyjnych odkryć w naukach przyrodniczych. I, co nie mniej ważne, w naukach społecznych.

Po drugie, ważnym aspektem problemu sztucznej inteligencji jest zapewnienie miliardom ludzi pracy. W społeczeństwie wiedzy większość ludzi jest zazwyczaj wykształcona. Całkowite wprowadzenie sztucznej inteligencji czyni ich niekonkurencyjnymi i niepotrzebnymi w sensie ekonomicznym. Ale problem sztucznej inteligencji nie leży w konkurowaniu, jak wielu sądzi, z ludźmi. Z reguły w wielu czynnościach człowiek nie będzie mógł już konkurować ze sztuczną inteligencją. Dziś proces edukacyjny powinien być nastawiony na zrozumienie, że o przyszłości decyduje nie konkurencja, ale współpraca człowiek – sztuczna inteligencja.

Po trzecie, rozwiązanie problemu nowych miejsc pracy wynika przede wszystkim z zaangażowania w proces edukacyjny nowego poziomu i jakości wiedzy. Edukacja w tym aspekcie powinna stawiać i rozwiązywać nowe, bardziej złożone zadania niż te, które były wczoraj i są dzisiaj. Jeśli spojrzeć na metafizyczny aspekt wpływu edukacji na życie, to powinna ona przynosić rezultaty daleko wykraczające poza wzrost gospodarczy i praktyczne potrzeby.

Siódme. Wzajemne powiązania i współzależności procesu globalizacji wykazują sprzeczność między obiektywną koniecznością a subiektywnym nieprzygotowaniem różnych państw, narodów i regionów do współpracy ze sobą. Wynika to z obecności barier cywilizacyjnych, etnicznych i tych dotyczących wartości. Współcześnie aspekt wartości jest niezwykle ważny dla skutecznej realizacji zadań stawianych przed edukacją. Należy jednak pamiętać, że proces globalizacji ma nie tylko wymiar zewnętrzny (ekonomiczny, polityczny i społeczny), ale – i jest to niezwykle ważne – swój wymiar wewnętrzny, ludzki. Dotyczy on postrzegania przez człowieka procesu globalizacji wraz z wynikającymi z niego przekształceniami wartościowych wymiarów życia. W tej dziedzinie, jak pokazuje doświadczenie historyczne, możemy spodziewać się zarówno nowych przełomów o charakterze postępowym, jak i nowych kryzysów.

Ósme. Społeczeństwo staje się coraz bardziej skoncentrowane na człowieku. Indywidualny rozwój osobowości w takich warunkach staje się z jednej strony głównym wskaźnikiem postępu, a z drugiej – głównym warunkiem dalszego rozwoju społeczeństwa. Dlatego nauka jako sfera wytwarzająca nową wiedzę i edukacja jako sfera humanizująca wiedzę, a przede wszystkim zapewniająca indywidualny rozwój człowieka, stają się w XXI wieku sferami priorytetowymi. I tylko ten kraj, który będzie w stanie zapewnić priorytetowy rozwój tych dziedzin, będzie mógł pretendować do godnego miejsca w światowej społeczności, do bycia konkurencyjnym.

Zadaniem jest jednak nie tylko zapewnienie rzeczywistego, a nie deklaratywnego priorytetu edukacji. Równie ważne jest budowanie edukacji w kontekście wymagań

⁶ Ibidem, 217–221.

i możliwości XXI wieku⁷, czyli modernizacja i unowocześnianie wszystkich jej elementów wynikających z wyzwań historycznych⁸.

Dziewiąte. Skuteczny rozwój tendencji do wdrażania centryzmu ludzkiego powinien być uzupełniony o tendencję do wdrażania centryzmu dziecięcego. W społeczeństwie wiedzy, w którym na jej podstawie powinna kształtować się osobowość, nie da się osiągnąć wyznaczonego celu w wychowaniu, jeśli dorośli nie zrozumieją, że próby rodziców kształtowania wymarzonego obrazu dziecka bez uwzględnienia jego zdolności i pragnień przeszkadzają w ujawnieniu przez nie swojej istoty, ukształtowaniu własnej osobowości. Niezgodna z przeznaczeniem praca, jak się często mówi, może doprowadzić do tragedii złamanego losu.

Realizacja zasady dziecięcego centryzmu w procesie edukacyjnym jako odzwierciedlenie człowiekocentrycznego trendu w rozwoju współczesnego świata ma szczególne znaczenie dla Ukrainy⁹. W tym celu należy jak najszybciej zrobić wszystko, aby pedagogikę autorytarną zastąpić pedagogiką tolerancji, relacje podmiotowo-przedmiotowe między nauczycielem a uczniem – relacjami podmiotowo-podmiotowymi. Także wdrażać inne demokratyczne zmiany, aby ludzie opuszczali mury placówek oświatowych samowystarczalni, przygotowani do świadomego i efektywnego życia oraz realizowania się w różnych jego dziedzinach¹⁰.

Dziesiąte. W warunkach globalizacji zadanie umacniania wewnętrznych więzi narodowych, obywatelskich, jedności patriotycznej narodu, społeczeństwa, a więc rozwoju odpowiednich uczuć u dziecka nie zmniejsza się, nie zanika, a wręcz przeciwnie – jest jeszcze bardziej aktualne.

Jest to szczególnie ważne dla współczesnej Ukrainy, przeciwko której Rosja prowadzi wojnę na pełną skalę. Federacja Rosyjska swoim brutalnym, agresywnym atakiem na Ukrainę naruszyła wszelkie normy i przepisy prawa międzynarodowego. Jednocześnie zlekceważyła umowy o nienaruszalności ustalonych granic, traktaty o przyjaźni i współpracy gospodarczej, więzi historyczne i tolerancję polityczną. W rzeczywistości jest to zbrodniczy zamach na wolność i system wartości demokratycznych. Przywódca Federacji Rosyjskiej rozumie, że jego kraj z tradycyjnym autorytarnym systemem władzy nigdy nie będzie w stanie sprostać wymogom i normom wolnego, demokratycznego życia. Dlatego postanowił uniemożliwić Ukrainie wejście do jednej rodziny

⁷ Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

⁸ Концепція «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р., № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року», Про схвалення Концепції реаліз... | від 14.12.2016 № 988-р. <https://www.rada.gov.ua/>

⁹ Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р., № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

¹⁰ О. Ляшенко, О. Топузов (2021), Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики, *Український Педагогічний журнал*, (4), 29–36.

narodów europejskich w sposób absolutnie niedopuszczalny w XXI wieku – poprzez krwawą wojnę.

Planowana agresja ma jednak charakter klęski, ponieważ izolacja międzynarodowa, w której znalazła się Federacja Rosyjska, doprowadzi do ostatecznego upadku ostatniego feudalno-despotycznego państwa na naszej planecie. Dowodem na to jest kategoryczne potępienie agresji Rosji w skali międzynarodowej, które oznacza swoje „usunięcie” jej (wykluczenie) z teraźniejszości. Traci ona przecież nie tylko więzi gospodarcze i polityczne, ale – co nie mniej ważne – kulturowe, których integralną częścią jest edukacja. Jak pokazuje historia, taka izolacja zawsze kończyła się porażką państwa agresora.

W tej sytuacji ważnym zadaniem edukacji w Ukrainie jest kształtowanie tożsamości europejskiej. Wybór europejski jest dla Ukrainy naturalny, jest jej powrotem do Europy. Ukraina przez kilka wieków była usunięta z Europy. Sukces drogi powrotu do Europy zapewnia wszechstronna pomoc zarówno europejskiej, jak i światowej wspólnoty demokratycznej. Naród Ukrainy jest szczególnie wdzięczny Rzeczypospolitej Polskiej, która udziela wszechstronnej pomocy gospodarczej, politycznej, kulturalnej i wojskowej. Przyjęła miliony ukraińskich uchodźców. Kłaniamy się nisko polskim pedagogom, nauczycielom, którzy zapewnili edukację prawie 200 tysiącom naszych dzieci. Ukraina zawsze będzie pamiętać o bliskim sojuszu Polski i szczerości Polaków w trudnych dla nas czasach.

Podsumowując, można powiedzieć: współczesne przemiany cywilizacyjne otwierają nowe perspektywy produktywnego rozwoju. A tam gdzie jest edukacja, tam jest prawda, wiedza, mądrość, inteligencja. Właśnie one otwierają drogę do kreatywności. A ta z kolei jest podstawą do zrozumienia istoty człowieka. Kreatywność wymaga postrzegania jej jako uniwersalnej ludzkiej perspektywy. Człowiek tworzy nie tylko po to, by stworzyć pewne rzeczy i zjawiska. Ale żeby stworzyć siebie. W tym sensie kreatywność w edukacji otwiera człowiekowi możliwość realizacji własnego bytu – wolnego, wygodnego, szczęśliwego.

Decyzje, które ludzkość i jej elity podejmą w ciągu najbliższych kilkadziesiąt lat, ukształtują przyszłość samego życia. A te decyzje można podjąć tylko na podstawie wiedzy, która pozwala nie patrzeć, ale *widzieć* obecny świat w całej jego złożoności i sprzecznościach. Ważne jest, aby dostrzec, zrozumieć i wybrać właściwą drogę do samorealizacji i sukcesu. Jeśli edukacja nie spełni zadań ukształtowania w obecnym pokoleniu szerokiego spojrzenia na świat i zrozumienia istoty zmian cywilizacyjnych oraz nowych wartości, to o przyszłym życiu będą decydować albo przypadkowości, albo woluntariusze, albo dyktatorzy, albo przestępcy.

Aby temu zapobiec, nauczyciele, szkoły i inne instytucje edukacyjne powinny przestawić się na nauczanie krytycznego myślenia, komunikacji, pracy zespołowej i kreatywności. Innymi słowy, instytucje edukacyjne powinny kłaść nacisk na ukierunkowanie umiejętności życiowych, uczenie się nowych rzeczy i obronę swojej równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach. Aby sprostać wyzwaniom przyszłości, które niewątpliwie będą rosły w tempie wykładniczym, musimy przede wszystkim stale, nieustannie wymyślać i przekształcać samych siebie. Czyli najważniejsza będzie tro-

ska o kształtowanie siebie jako człowieka zdolnego do obiektywnej oceny procesów i zdarzeń zachodzących w świecie. Zarówno na poziomie globalnym, regionalnym, jak też osobistym.

Bibliografia

1. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Саух, П. Ю. (2020). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/91>
2. Кремень, В. Г., Ільїн, В.В. (2020). Людина у викликах цивілізації: від минулого – до майбутнього: монографія. Київ: Грамота.
3. Кремень, В. Г. (2018). Ціннісний вимір буття людини в синергіях комунікації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Київ; Вінниця, (50).
4. Пирожков, С. І., Хамітов, Н. В. (2020). «Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини». Київ: Наукова думка. <https://ivinas.gov.ua/publikatsiji/novi-vydannia-institutu/si-pyrozhkov-nv-khamitov-tsyvilizatsiina-subiektnist-ukrainy-vid-potentsii-do-novoho-svitohliadu-i-buttia-liudyny.html>
5. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
6. Концепція «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р., № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року», URL: Про схвалення Концепції реаліз... | від 14.12.2016 № 988-р. <https://www.rada.gov.ua/>
7. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р., № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти», <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
8. Ляшенко, О., Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український Педагогічний журнал*, (4).

Zbyszko Melosik

ORCID: 0000-0002-7802-3152

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Etos nauki i uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym*

Celem mojego tekstu jest konfrontacja wybranych, fundamentalnych, tradycyjnych wartości uniwersytetu ze współczesną rzeczywistością. Niezależnie bowiem od wszelkich czynników i presji, które w ciągu wieków rekonstruowały jego społeczne funkcje, jego tożsamość jako instytucji, jak również tożsamość profesury, podstawą tych wartości są idee „ponadczasowe”. Chciałbym przywołać w tym kontekście sześć następujących pojęć: wolność akademicka, wiedza i prawda, dyscyplina naukowa, status profesury, książka naukowa, pasja. Oczywiście wartości tych jest znacznie więcej, ale te wymienione wyżej, jak jestem o tym przekonany, w dużej mierze definiują istotę i ideę uniwersytetu, jego społeczny potencjał i znaczenie.

1. Wolność akademicka jako źródło tożsamości naukowców

Wolność akademicka stanowi jedną z najbardziej podstawowych i tradycyjnych wartości uniwersytetu. Renata Nowakowska-Siuta wywodzi ją, podobnie jak zasadę indywidualizmu i kolegialności, z tradycji średniowiecznej, potwierdzonej w wieku XIX¹. Tak ujmuje to Richard Hofstadter: „W społecznej strukturze wieków średnich uniwersytety były centrami władzy i prestiżu [...], pozostającymi pod protekcją cesarzy i papieży [...]”²; „stanowiły one autonomiczne korporacje”, oparte o ideę samorząd-

* Treść artykułu opiera się na książce: Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

¹ R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny, Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje*, Warszawa 2018, s. 91.

² R. Hofstadter, *Academic Freedom in the Age of College*, New Brunswick 1996, s. 5.

ności, a w ich ramach „każdy wydział kreował swoje własne zasady funkcjonowania”³. Niezależnie od wszelkich społeczno-politycznych i ekonomicznych wpływów, które w ciągu wieków ją ograniczały, wolność akademicka – jak to ujmują Jennifer Lackey – „odgrywała podstawową rolę w urzeczywistnianiu misji uniwersytetu”⁴. I dzisiaj stanowi rdzeń etosu akademickiego, czynnik integrujący profesurę oraz źródło poczucia elitarności społeczności uniwersyteckiej. Przy czym można przywołać, zasadne moim zdaniem, stwierdzenie Ellen Schrecker, iż podważanie wolności akademickiej „najczęściej nadchodzi z zewnątrz uniwersytetu, rzadko jest generowane wewnętrznie”⁵. Trzeba więc postawić w tym miejscu pytanie: czy uniwersytet jest jedynie jedną z wielu instytucji społecznych nieodwołalnie uwikłanych w politykę i ekonomię, czy też stanowi instytucję nadzwyczajną, godną otrzymania wyjątkowych przywilejów, takich jak wolność akademicka?

Konstantinos I. Stergiou, Stylianos Somarakis piszą w tym kontekście z dumą (choć pewnie nieco prowokacyjnie): „Profesorowie i badacze nie są zwykłymi pracownikami, ale naukowcami [...] Muszą mieć wolność prowadzenia badań [...] jak również wolność upowszechniania (również przez nauczanie) wiedzy, która jest rezultatem ich badań”⁶.

Z kolei najogólniejszym celem wolności akademickiej według Talcotta Parsonsa oraz Geralda M. Platta jest maksymalizacja możliwości w sferze pełnej realizacji potencjału intelektualnego jednostki⁷. Jest ona przy tym „warunkiem wstępnym zarówno dla krytyki konwencjonalnej wiedzy, jak i dla poszukiwania nowej wiedzy”⁸. Widać więc wyraźnie, że kategoria wolności akademickiej ma służyć rozwojowi nauki i wiedzy, a nie „konserwowaniu” istniejącego w danym miejscu i czasie w nauce *status quo*.

W ramach uniwersytetów wolność akademicka jest nieodłącznie związana z ideą kolegialności. Dotyczy ona (idealistycznego w pewnej mierze obecnie) przekonania, że to profesorowie jako społeczność akademicka decydują o kierunkach rozwoju uniwersytetu i sposobach urzeczywistnienia jego misji; że to właśnie oni posiadają władzę w przestrzeni uniwersyteckiej. A jej symbolem są na przykład prerogatywy takich organów, jak senat czy rady wydziałów. „Kolegialna akademia stanowi ideał związany ze złotym wiekiem [uniwersytetu], odnoszącym się do samorządzących się akademików [...] postrzeganych akceptująco przez państwo jako intelektualna elita”, mających przy tym „esencjalnie cywilizacyjne wpływy w społeczeństwie”⁹.

³ Tamże, s. 6.

⁴ J. Lackey, *Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom*, red. J. Lackey, Oxford 2018, s. 19.

⁵ E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of American University*, New York 2010, s. 41.

⁶ K. I. Stergiou, S. Somarakis, *Academic Freedom and Tenure: Introduction*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2016, t. 15, nr 1, <https://www.int-res.com/articles/esep2015/15/e015p001.pdf>, s. 1 (dostęp: 20.08.2018).

⁷ T. Parsons, G. M. Platt, *The American University*, Harvard 1975, s. 153, 157.

⁸ J. Williams, *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*, London 2016, s. 5.

⁹ S. Dopson, I. McNay, *Organizational Culture*, [w:] *Higher Education Management: The Key Elements*, red. D. Warner, D. Palfreyman, Philadelphia 2000, s. 25.

David Palfreyman i Ted Tapper stwierdzają: „Kolegialność niekoniecznie jest tak *wydajna*, jak [...] inne formy organizacji, lecz może być bardziej *efektywna* w realizacji idei «dobrego uniwersytetu» niż wszechogarniający menedżeryzm”¹⁰. I trzeba dodać, że niezależnie od zmieniających się realiów oraz kwestionowania idei kolegialności stanowi ona nadal integralną część „kolektywnej wyobraźni społeczności akademickiej”¹¹. I to właśnie wolność akademicka stanowi – jak piszą William H. Bergquist i Kenneth Pawlak – „jedną z dominujących norm kolegialnej kultury”¹².

Wolność akademicka ma swoje ograniczenia. Zdaniem Parsonsa i Platta jest oczywiste, że nie może prowadzić ona do „anarchii akademickiej”¹³. Jest zawsze zdefiniowana w ramach obowiązujących norm prawnych i moralnych¹⁴. Podkreśla się też, iż wolności akademickiej towarzyszy „stałe wystawianie się na krytykę” naukowców. Wolność akademicka jest więc nieodłącznie związana z akademickim profesjonalizmem¹⁵. Ronald Dworkin pisze w tym kontekście następująco: „Liberalny uniwersytet nie narzuca ortodoksji w sposobach myślenia. Istnieje jednak kryterium, do którego należy się odnieść: szacunek dla standardów prawdy, adekwatności, faktów, rozumu i teorii”¹⁶.

Czy we współczesnych warunkach społeczno-kulturowych i politycznych możemy dostrzec zjawiska ograniczające wolność akademicką? W dyskusjach na ten temat podnosi się rosnące organizacyjno-prawne uzależnienie publicznych uniwersytetów od rządów państw i wielkich korporacji. Krytycy eksponują narzucaną uniwersytetowi politykę menedżeryzmu, presje ewaluacyjne oraz zjawisko komercjalizacji. I oczywiście eksponuje się narastającą ingerencję władzy politycznej, rządów i ministrów. Warto jednak w tym miejscu przytoczyć słuszną tezę, którą postawiły Kathleen Lynch i Mariya Ivancheva: „Chociaż zasada wolności akademickiej była często kwestionowana przez dyktatury religijne, polityczne i militarne [...] to jednak obrona praw naukowców do prowadzenia badań i nauczania przed zorientowaną na kontrolę ingerencją potężnych grup interesów pozostała podstawowym celem uniwersytetu”¹⁷.

¹⁰ D. Palfreyman, T. Tapper, *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London 2000, s. 20.

¹¹ B. Macfarlane, *Collegiality and Performativity in a Competitive Academic Culture*, „Higher Education Review” 2016, t. 48, nr 2, https://brucemacfarlane.weebly.com/uploads/8/5/4/1/85415070/collegiality_her_paper_.pdf, s. 33 (dostęp: 24.08.2018).

¹² W. H. Bergquist, K. Pawlak, *Engaging the Six Cultures of the Academy*, San Francisco 2008, s. 32.

¹³ T. Parsons, G. M. Platt, *The American University*, dz. cyt., s. 293.

¹⁴ W. M. Bowen, M. Schwartz, L. Camp, *End of Academic Freedom: The Coming Obliteration of the Core Purpose of the University*, Charlotte 2014, s. 33.

¹⁵ T. L. Haskell, *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago–London 1996, s. 47, 52.

¹⁶ R. Dworkin, *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, dz. cyt., s. 186.

¹⁷ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic Freedom and the Commercialisation of Universities: A Critical Ethical Analysis*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2015, t. 15, nr 1, http://eprints.whiterose.ac.uk/112368/1/Academic_freedom_and_the_Commercialisation_of_Universities.pdf, s. 3 (dostęp: 21.09.2018).

W konkluzji warto dodać, że pojęcie wolności, także i wolności akademickiej, stanowi społeczną konstrukcję, zmienną – w zależności od „miejsca i czasu”. Dennis Pavlich stwierdza, iż wolność akademicka nie ma charakteru „statycznego” czy „absolutnego”¹⁸. Nie można więc wolności akademickiej traktować jako kategorii uniwersalnej czy esencjalnej.

Wolność akademicka nie odnosi się tylko do autonomii uniwersytetu oraz wolności w zakresie uprawiania nauki i dydaktyki. Jestem przekonany, że jej integralnym komponentem jest również posiadanie dyspozycji do pogłębiania i zachowywania (niezależnie od zewnętrznych okoliczności) wolności myślenia przez jednostkę. Tak więc, jak sądzę, jednym z najistotniejszych źródeł wolności akademickiej jest socjalizowanie młodych naukowców do wolności myślenia, tak, aby stanowiła ona nienaruszalny rdzeń ich naukowej tożsamości. Bez wolności myślenia jednostki nie ma możliwości urzeczywistniania idei wolności akademickiej. Wolność myślenia stanowi podstawę kreatywnego intelektualizmu, ale nie tylko. Sprawia ona, iż tożsamość naukowca, któremu nie narzuca się sposobu myślenia, „wymyka się” zewnętrznym presjom i ograniczeniom. Niezależnie bowiem od warunków wewnętrznych pozostaje *de facto* poza zewnętrzną jurysdykcją. Wolność myślenia – otwartego i refleksyjnego – pozwala na krytyczny dystans wobec polityki, ekonomii i menedżeryzmu.

Wolność myślenia wiąże się z odwagą intelektualną niejako wobec „samego siebie”. Oznacza nie tylko odwagę wyjścia poza dominujące poglądy i pola badawcze oraz panujące w nauce ortodoksje, ale także odwagę zakwestionowania swojego dotychczasowego własnego myślenia, własnych „intelektualnych dogmatów”. To odwaga wyjścia, zarówno w kontekście teoretycznym, jak i empirycznym, a także w zakresie pola problemowego, poza to „co jest”.

2. Wiedza i prawda w kontekście komercjalizacji nauki

W neoliberalnych warunkach funkcjonowania uniwersytetu zmienia się podejście do wiedzy. Przez wieki w świadomości społecznej stanowiła ona wartość albo samą w sobie, albo też postrzegana była jako źródło postępu¹⁹.

W przeszłości „akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie”²⁰. Uważano, że istotą uniwersytetu jest „wspólne zaangażowanie na rzecz poszukiwania prawdy, niezależnie od natychmia-

¹⁸ D. Pavlich, *Academic Freedom and Inclusivity*, [w:] *Academic Freedom and the Inclusive University*, red. S. E. Kahn, D. J. Pavlich, Vancouver 2000, s. IX.

¹⁹ M. Lamont, *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009, s. 175.

²⁰ R. H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R. H. Brown, J. D. Schubert, New York–London 2000, s. 38.

stowej użyteczności i aplikowalności [...] [wyników]”²¹. Uniwersytet był postrzegany jako kreator nowych sposobów poznawania świata i kształtowania kolejnych pokoleń.

W ostatnich dekadach nastąpiło zasadnicze przesunięcie w sposobach podejścia do wiedzy. Już w roku 1938 amerykański socjolog Robert K. Merton pisał o narastającym postrzeganiu nauki przez pryzmat ekonomicznej użyteczności²². Istniała stąd, jego zdaniem, konieczność obrony „czystej nauki”. Jak napisał Bruno S. Frey: „naukowcy mogą być porównani do artystów, od których oczekuje się ekspresji swoich własnych oryginalnych idei i przekonań”, a nie odpowiadania na oczekiwania rynku²³.

Jednakże należy zgodzić się z tezą Thorstena Nyboma, iż w ostatnim okresie nauka pozbawiona została tej kluczowej społeczno-kulturowej roli, jaką przez długi okres odgrywała na Zachodzie: „Przestała być postrzegana jako «kulturowy podarunek dla ludzkości», a stała się jedynie «integralną częścią politycznej ekonomii w [...] społeczeństwie wiedzy»” i przez to logicznie jest „instrumentalizowana” jako jeszcze jeden obszar działania rządów²⁴. Mówi się też o biznesyfikacji badań²⁵ i rosnącej „korporatyzacji” procesu „wytwarzania wiedzy”²⁶. Wiedza jest postrzegana jako czynnik zwiększenia konkurencyjności w przestrzeni globalnej ekonomii²⁷. Zaczyna dominować więc ideał wiedzy zastosowalnej, użytkowej, instrumentalnej (a w sferze *stricte* akademickiej – „wiedzy wysoko punktowanej”).

Mamy więc do czynienia na uniwersytetach, jak twierdzą Richard H. Brown i Remi Clignet, ze „zorganizowaną produkcją wiedzy” – na usługi zewnętrznych instytucji. Coraz częściej też to wielkie – zlecające badania – korporacje, a także rządy definiują przedmiot badań i metody badawcze, a nawet oczekiwane rezultaty. Wiedza straciła swój dawny „uświęcony” charakter; jest wytwarzana/produkowana; ma też być użyteczna. Nie jest już związana z odkrywaniem prawdy o świecie czy z mądrością²⁸.

Warto przytoczyć tutaj bardzo precyzyjnie poglądy, jakie wyraża Allison Palmadessa. Utrzymuje ona, iż współcześnie uniwersytet zmuszany jest do podjęcia roli

²¹ J. P. Olsen, *The Institutional Dynamics of the (European) University*, Working Paper nr 15, Centre for European Studies, Oslo 2005, https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf, s. 8 (dostęp: 22.09.2018).

²² R. K. Merton, *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago 1973, s. 328–329.

²³ B. S. Frey, *Publishing as Prostitution? – Choosing between One’s Own Ideas and Academic Success*, „Public Choice” July 2003, t. 116, nr 1–2, s. 213.

²⁴ T. Nybom, *Creative Intellectual Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on The Future of European „Knowledge Production”*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?*, red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybom, New York 2006, s. 6.

²⁵ *Preface*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018, s. X.

²⁶ D. A. Gilbert, *The Generation of Public Intellectuals: Corporate Universities, Graduate Employees and the Academic Labor Movement*, „Labor Studies Journal” 2013, t. 38, nr 1, s. 34.

²⁷ W. M. Bowen, M. Schwartz, L. Camp, *End of Academic Freedom...*, dz. cyt., s. 19.

²⁸ Por. R. H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy...*, dz. cyt., s. 38–41.

„aktora na rynku”²⁹, a wartości rynkowe są cenione w większym stopniu niż wartości kulturowe czy społeczne³⁰. A zatem kontekst finansowy staje się ważniejszy niż to, co tradycyjnie wyznaczało istotę uniwersytetu – to, co „intelektualne, naukowe i kulturowe”³¹. W takiej logice „redukuje się uniwersytet do fabryki”, która produkuje wiedzę oraz ludzki kapitał³².

W nowych warunkach wiedza staje się towarem o określonej wartości na rynku. Do przeszłości odchodzi więc idea „wiedzy czystej”, „wiedzy samej w sobie”, która jest zastępowana pragmatyczną koncepcją wiedzy – „wiedzą jest to, co działa w praktyce”. W rezultacie idea mądrego badacza, który szuka sensu świata i życia czy praw rządzących rzeczywistością, zastąpiona została ideą „producenta wiedzy”, który wytwarza wiedzę na zamówienie³³.

W tym kontekście powstaje problem znaczenia i statusu nauk humanistycznych, a także społecznych, zarówno na uniwersytetach, jak i w całym społeczeństwie. Przekonanie, że nauki humanistyczne (a także sztuki piękne) „wzbogacają ludzkie życie” stanowi tradycyjnie jeden z integralnych elementów „rdzenia wartości akademickich”³⁴. Jednak obecnie coraz częściej – w logice biznesyfikacji wiedzy – uważa się, że nauki humanistyczne mają „finansowo potwierdzić swoje prawo do istnienia”³⁵. Jest to sprzeczne z istotą tych nauk. Bowiern, jak ujmuje to jeden z klasyków, nauki te „rozważają, co to znaczy być człowiekiem: historie, idee, słowa, które pomagając nam nadać sens życiu i światu, w jakim żyjemy”, podejmują fundamentalne kwestie wartości i moralności³⁶.

Nie kwestionuję idei wiedzy możliwej do zastosowania w praktyce. Jest ona ważna i zasadna. Uniwersytet stanowi integralną część społeczeństwa i jednym z jego ważnych zadań jest przyczynianie się do postępu społecznego oraz rozwiązywania problemów społecznych. Istnieje więc potrzeba nawiązywania współpracy z rządami, korporacjami i biznesem. Taka współpraca jest też korzystna dla uniwersytetu – zarówno w kontekście ekonomiczno-finansowym, jak i starań o zdobycie wysokiego statusu w społeczeństwie. Żądania, aby uniwersytet „stał z boku” i „nie wiązał się”, a jedno-

²⁹ A. Palmadessa, *Academic Capitalism and the Social Charter between the University and the Public*, „Higher Education in Review” 2014, nr 11, <http://sites.psu.edu/higheredinreview/wp-content/uploads/sites/36443/2016/02/Palmadessa-2014.pdf>, s. 47 (dostęp: 7.09.2018).

³⁰ Tamże.

³¹ E. Bacon, *Neo-collegiality: Restoring Academic Engagement in the Managerial University*, London 2014, s. 4.

³² A. Palmadessa, *Academic Capitalism and the Social Charter...*, dz. cyt., s. 51.

³³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 79.

³⁴ G. Tuchman, *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago 2009, s. 194.

³⁵ Tamże, s. 61.

³⁶ G. Boulton, C. Lucas, *What are Universities for?* League of European Research Universities 2008, https://globalhighered.files.wordpress.com/2009/09/paper_2008-07_1_final_version.pdf, s. 14 (dostęp: 17.09.2018).

cześniej posiadał autorytet z uwagi na sam fakt, że „jest uniwersytetem”, są całkowicie nieuprawomocnione.

W konkluzji powtórzę zdania, które znajdują się w mojej książce o uniwersytecie:

Poszukiwanie jedynie wiedzy „samej w sobie”, jedynie „wiedzy dla wiedzy” jest absurdem. Prowadziłyby to do społecznej izolacji uniwersytetu. Z drugiej strony należy zaakceptować prawo do prowadzenia badań, które pozornie wydają się być „społecznie beużyteczne” w tym znaczeniu, że nie przynoszą natychmiastowych, widzialnych rezultatów lub których nigdy nie będzie można „zastosować”. Takie badania, szczególnie w naukach humanistycznych, mają jednak ogromne znaczenie w „kumulowaniu dziedzictwa kulturowego” i potwierdzaniu klasycznej „idei uniwersytetu”³⁷.

3. Dyscyplina naukowa

Dyscyplina naukowa stanowi decydujący układ odniesienia dla naukowców. Można w tym kontekście przytoczyć pogląd Mary Henkel, iż stanowi ona źródło „indywidualnych i kolektywnych wartości”; to właśnie ona ma największy wpływ na tożsamość naukowca i jego poczucie „autentyczności”³⁸. To właśnie w ramach dyscypliny naukowej urzeczywistniana jest także, zdaniem Parsonsa i Platta, idea wolności akademickiej³⁹. Dyscypliny stanowią również grupy odniesienia – poprzez systemy referencji i recenzji – dla urzeczywistniania standardów naukowych. To one stanowią płaszczyznę ekspresji intersubiektywnego systemu znaczeń, właściwych i zrozumiałych dla przedstawicieli danej dyscypliny.

Również według Burtona R. Clarka podstawowe poczucie przynależności profesora „w pierwszym rzędzie kształtuje się wokół dyscypliny”⁴⁰. Uczony ten twierdzi, że to właśnie „akademickie dyscypliny stały się autorytatywnymi społecznościami ekspertryzy”⁴¹. W ramach dyscypliny mamy do czynienia z pewną „standaryzacją identyfikacji społeczności badawczych”, której punktem wyjścia jest odwoływanie się do tej samej literatury⁴² oraz tych samych „klasyków”, jak również budowanie teorii i podejmowanie badań w ramach jasno zdefiniowanego, choć zmiennego w czasie, pola problemowego.

I chociaż trzeba zgodzić się z tezą, jaką sformułował Russell L. Ackoff, iż „dyscypliny stanowią kategorie, które umożliwiają zapełnienie treści nauki [...] [, bowiem]

³⁷ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 81.

³⁸ Za: S. A. Quigley, *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, t. 11, nr 1, s. 23.

³⁹ Por. T. Parsons, G. M. Platt, *The American University*, dz. cyt., s. 128–129, 364.

⁴⁰ Za: J. C. Smart, K. A. Feldman, C. A. Ethington, *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nashville 2000, s. 6.

⁴¹ Tamże, s. 7.

⁴² S. W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkay, P. Weingart, Hague 1976, s. 236.

natura nie jest zorganizowana w sposób, w jaki odzwierciedla to nasza wiedza⁴³, to jednak bez wątplenia są one, jak podkreśla Rudolf Stichweh, wyrazem zróżnicowania systemu wiedzy, a jednocześnie pewną formą jej uporządkowania⁴⁴. Stanowią „w sposób przybliżony i niewątpliwie niedoskonały odpowiedź na potrzebę podziału w ramach sfery intelektualnej”⁴⁵. Dyscyplina ma wyraźny przedmiot badań (który może być dzielony z innymi dyscyplinami), ma swoje teorie, pojęcia i terminologię, metody oraz specjalistyczną wiedzę. Zwykle też w ramach struktury uniwersytetów dyscypliny zorganizowane są wokół wydziałów, katedr, zakładów, czy pracowni.

Na uniwersytetach następuje także „odtworzenie tożsamości dyscypliny” poprzez system awansu naukowego, którego niezwykle ważną podstawą są doktoraty przygotowywane z posiadającymi doświadczenie i pozycję w ramach dyscypliny i pracującymi w uniwersytetach – profesorami⁴⁶.

Uznaje się, że główne rozróżnienie między dyscyplinami ma charakter „kognitywny”. Każda dyscyplina ma swój „epistemologiczny styl”⁴⁷. I to właśnie w ramach „kognitywnej kontekstualizacji”, związanej ze specyfiką danej dyscypliny, ocenia się poziom dokonań naukowych⁴⁸. Istnieją przy tym różne standardy doskonałości⁴⁹. W przypadku każdej dyscypliny możemy też mówić o kolektywnej pamięci i kolektywnej tożsamości⁵⁰. Każda z nich ma swój system „kodyfikowania”⁵¹.

Trzeba oczywiście dodać, że w ostatnich dekadach coraz większe znaczenie uzyskują badania interdyscyplinarne, istnieje bowiem powszechne przekonanie, że zamykanie się dyscypliny w „sztywnych ramach” ma negatywny wpływ na jej rozwój i status. W tym sensie interdyscyplinarność jest postrzegana jako „wyzwanie dla ograniczeń i założeń dominujących form organizacji wiedzy lub jej reprezentacji w instytucjonalnie rozpoznawalnych formach”; powstają nowe pola badawcze w przygranicznych obszarach dwóch lub więcej dyscyplin⁵². Jednak ciągle jeszcze – jak ujmuje to trafnie Marc De Mey – dominujące podejście do tego problemu wśród naukowców wyraża się w stwierdzeniu: „najpierw identyfikacja z dyscypliną, a dopiero potem angażowanie

⁴³ Za: D. Barković, *Challenges of Interdisciplinary Research*, „Interdisciplinary Management Research” 2010, t. 6, s. 952.

⁴⁴ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, t. 20, red. N. Smelser, P. Baltes, J. D. Wright, Amsterdam 2001, s. 13 728.

⁴⁵ J. A. Jacobs, *In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013, s. 4.

⁴⁶ S. Parry, *Disciplines and Doctorates*, Dordrecht 2007, s. 6.

⁴⁷ M. Lamont, *How Professors Think...*, dz. cyt., s. 54.

⁴⁸ Tamże, s. 133.

⁴⁹ Tamże, s. 159.

⁵⁰ R. G. Renner, *Subversion of Creativity and the Dialectics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity: Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011, s. 9.

⁵¹ J. C. Smart, K. A. Feldman, C. A. Ethington, *Academic Disciplines...*, dz. cyt., s. 9.

⁵² Por. D. Rhoten, S. Pfirman, *Women in Interdisciplinary Science: Exploring Preferences and Consequences*, „Research Policy” 2007, t. 36, nr 1, s. 58.

się w interdyscyplinarność⁵³. Można też zauważyć, że każde działania interdyscyplinarne wymagają od naukowców uprzedniego posiadania „esencjalnych kompetencji” w zakresie jakiejś dyscypliny⁵⁴. W tym kontekście zasadna wydaje się być teza, którą eksponują Frances Christie i Karl Maton, iż „dyscyplinarność i interdyscyplinarność [...] nie są do siebie w opozycji, a raczej są dwiema stronami tej samej monety”, przy czym o ile wiedza związana *stricte* z dyscypliną potwierdza „kolektywną tożsamość” jej członków, o tyle wiedza interdyscyplinarna „odświeża sposoby postrzegania i myślenia w odniesieniu do problemów typowych dla dyscypliny”⁵⁵.

4. Tradycyjne kryteria statusu naukowców i formalna ewaluacja

Nauka jest często postrzegana jako „system konkurencji” o rozpoznanie, o kształt „hierarchii posiadanej pozycji”⁵⁶. Nie ulega przy tym wątpliwości, że każdy naukowiec pragnie odnieść sukces. Istnieją różne konstrukcje sukcesu naukowego.

Jedna z nich opiera się na posiadanym w społeczności akademickiej statusie biograficznym, druga związana jest z osiągnięciami naukowca w formalnej ewaluacji (łączącej się zwykle ze zdobytymi punktami za publikacje). Każda z tych dwóch konstrukcji jest źródłem stratyfikacji naukowców.

Istotą statusu jest uznanie i pozycja w środowisku akademickim, osiągnane zwykle przez dekady; mają one charakter biograficzny. Status cechuje wewnętrzna dynamika, która konstytuowana jest przez interakcję kilku ważnych czynników. Pierwszym i najważniejszym jest poziom oraz rozpoznanie/uznanie odkryć naukowych, których naturalnym środkiem ekspresji są publikacje. Można w tym miejscu przytoczyć słowa Charlesa Darwina: „źródłem mojego umiłowania nauk przyrodniczych była w dużej mierze ambicja, aby być szanowanym przez moich kolegów przyrodników”⁵⁷. Można tutaj za Randallem Collinsem przywołać pogląd Mertona, twierdzącego, iż jedna z najważniejszych „norm naukowych” brzmi: „oryginalny wkład w wiedzę naukową musi być uznany przez społeczność naukową”⁵⁸. W kreowaniu statusu bardzo ważna jest

⁵³ Za: W. Bechtel, *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines*, red. W. Bechtel, Dordrecht 1986, s. 3.

⁵⁴ J. Mittelstraß, *The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back*, „European Review” 2018, t. 26, nr 2, s. 73.

⁵⁵ F. Christie, K. Maton, *Why Disciplinarity*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011, s. 7.

⁵⁶ B. Latour, S. Woolgar, *Influence and Reputation in the Social Sciences – How Much do Researchers Agree?*, January 21, 2003, <https://pdfs.semanticscholar.org/8112/7c702df329c1369655fcf-06f53218139b1ba.pdf>, s. 3 (dostęp: 10.09.2018).

⁵⁷ Za: R. K. Merton, *Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science*, „American Sociological Review” December 1957, t. 22, nr 6, s. 640.

⁵⁸ Za: R. Collins, *Competition and Social Control in Science: An Essay in Theory-Construction*, „Sociology of Education” Spring 1968, t. 41, nr 2, s. 125.

więc oryginalność wkładu w dyscyplinę i jej rozwój; wkładu w powstawanie nowej wiedzy (dodam – także i nowych pól problemowych oraz nowych metod badawczych)⁵⁹.

Françoise Dany, Séverine Louvel i Annick Valette analizujący kryteria przyjmowania do pracy na najlepsze uniwersytety francuskie wyróżniają w tym kontekście kategorię „gwiazd statusu” – naukowców, których atrakcyjność wynika z powszechnie uznanych publikacji oraz „rozpoznania w narodowych i międzynarodowych sieciach akademickich”. Gwiazdy mają wysoki poziom związanego ze statusem „kapitału”, są osobami cieszącymi się szacunkiem, a ich „publikacje są znaczące w ich dziedzinie nauki”⁶⁰.

Wielu uczestników debaty nad statusem w nauce podkreśla, że oprócz naukowości *sensu stricto* ważną rolę w relacjach zachodzących w ramach społeczności naukowej odgrywają „osobowość i charyzma”⁶¹. Przy czym, jak to ujmuje Merton, w przypadku wielkich naukowców „charyzma jest instytucjonalizowana w formie szkoły myślenia”⁶² (można dodać, że na tym poziomie rywalizacja dotyczy wpływu na kształt obowiązujących paradygmatów).

Mark Lutter i Martin Schröder podkreślają, że o pozycji profesora decydują głównie publikacje, ale także jego społeczny i symboliczny kapitał⁶³. Jeden z ważnych wyznaczników tego kapitału jest związany z afiliacją do prestiżowej instytucji, która sytuuje naukowca niejako „automatycznie” na wysokich szczeblach akademickiej drabiny stratyfikacyjnej (przykładem może być tutaj stanowisko profesora na Harvardzie czy Oxfordzie – w odróżnieniu od zatrudnienia w prowincjonalnym koledżu).

Ważnym elementem potwierdzania statusu jest wiarygodność związana z urzędowym zaufaniem „zasady zaufania”, stanowiącej (przynajmniej w założeniu) podstawę wszelkiej współpracy i koegzystencji naukowców. Odnosi się ona do przekonania dotyczącego kompetencji i życzliwości kolegów naukowców, a także do ich uczciwości wobec przyjętych przez grupę standardów⁶⁴.

W ostatnich dekadach powstaje jednak alternatywna wobec opisanej wyżej konstrukcji sukcesu w nauce. Jest ona związana z podporządkowaniem instytucji akademickich oraz poszczególnych naukowców regułom algorytmicznej „gry ewaluacyjnej”.

⁵⁹ Por. na ten temat: J. Guetzkow, M. Lamont, G. Mallard, *What is Originality in the Humanities and the Social Sciences?*, „American Sociological Review” 2004, t. 69, nr 2.

⁶⁰ F. Dany, S. Louvel, A. Valette, *Academic Careers: The Limits of the „Boundaryless Approach” and the Power of Promotion Scripts*, „Human Relations” 2011, t. 64, nr 7, s. 981.

⁶¹ P. Diviacco, *Reconciling Knowledge and Collaborative E-Research*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviacco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Hershey 2015, s. 11.

⁶² R. K. Merton, *The Matthew Effect in Science*, „Science” 1968, t. 159, nr 3810, s. 56–63, <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>, s. 5 (dostęp: 11.10.2018).

⁶³ M. Lutter, M. Schröder, *Who Becomes a Tenured Professor, and Why?* Panel Data Evidence from German Sociology, 1980–2013, Cologne 2014, s. 2, https://pure.mpg.de/rest/items/item_2077208/component/file_2077206/content, s. 2 (dostęp: 11.10.2023).

⁶⁴ A. Leadbetter, *Examining Trust in Collaborative Research Networks*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviacco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Hershey 2015, s. 24.

Jej istotę stanowi walka o wysoko punktowane publikacje, a w tym zakresie naukowcy w naukach humanistycznych i społecznych o największym, wypracowanym przez dekady statusie nie zawsze uzyskują najlepsze rezultaty. Często to osoby o znacznie mniejszym statusie wnoszą największy wkład punktowy do instytucjonalnego dorobku ewaluacyjnego (na poziomie zakładów, katedr, wydziałów, uczelni). To one, zwykle młodsze, potrafią lepiej odnaleźć się w sytuacji, gdzie o znaczeniu publikacji w kontekście ewaluacyjnym decyduje liczba punktów przyznawanych czasopismu, w którym została ona zamieszczona.

Należy dodać, że naukowcy z osiągniętym wysokim statusem (w naukach humanistycznych i społecznych) są też w mniejszym stopniu zainteresowani „walką o punkty”. Po pierwsze, uważają, że pogoń za punktami godzi, w kontekście posiadanego przez nich statusu, w ich poczucie godności. Po drugie, status w naukach humanistycznych i społecznych jest uzyskiwany głównie poprzez ważne książki, a nie artykuły, nawet bardzo wysoko punktowane (a to właśnie artykuły odgrywają niezwykle istotną rolę w formalnej ewaluacji).

Naukowcy o największym statusie są zainteresowani projektami wieloletnimi, których istota polega na pisaniu kolejnych książek. Jest to sprzeczne z regułami formalnej ewaluacji, która ma charakter wręcz „sytuacyjny”, ponieważ ocena naukowca następuje w cyklu bardzo krótkim (na niektórych uczelniach czy wydziałach wręcz co rok). Jestem przekonany, że brak autorstwa publikacji wysoko punktowanych nie osłabia przy tym raz zdobytego wysokiego statusu w skali dyscypliny czy środowiska naukowego. Jednakże, z czasem może on przynieść relatywne obniżenie pozycji na konkretnym wydziale czy uniwersytecie. Na tych poziomach bowiem kryteria punktowo-ewaluacyjne odgrywają ważną rolę – bardzo często również w tym kluczowym aspekcie, jakim jest otrzymywanie przez dyscyplinę środków finansowych.

Z drugiej strony autorzy wysoko punktowanych artykułów z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych nie zwiększają dzięki nim znacząco swojego statusu, jego podstawę stanowią bowiem książki. Artykuły dają „krótkotrwały skok pozycji”, jednak jedynie w układzie formalnej ewaluacji; pozycja ta musi być potwierdzana w kolejnym roku czy cyklu ewaluacyjnym poprzez kolejne wysoko punktowane artykuły.

Zatem w przypadku nauk humanistycznych i społecznych istnieją dwa porządki. Pierwszy to porządek statusu, względnie stabilny, a jego istotą jest stratyfikacja naukowców – w konsekwencji ich całobiograficznych osiągnięć. Drugi porządek, bardzo niestabilny, stratyfikuje naukowców na podstawie punktowanych publikacji.

Można zgodzić się w tym kontekście z Deborah L. Rhode – chociaż jedynie w odniesieniu do porządku ewaluacyjnego opartego na wysoko punktowanych publikacjach – że współcześnie osiągnięcia naukowców są „szczególnie ulotne i efemeryczne”; występuje niekończąca się walka o produktywność⁶⁵. Zgodzić się też należy z tezą, iż współczesna nauka jest „szybka”, a młodzi naukowcy w coraz mniejszym stopniu darzą

⁶⁵ D. L. Rhode, *In Pursuit of Knowledge: Scholars, Status, and Academic Culture*, Stanford 2006, s. 13.

uznaniem generację swoich poprzedników⁶⁶. Ci z kolei z niedowierzaniem i sceptycyzmem postrzegają wyłaniającą się ewaluacyjną „kulturę natychmiastowości”, w której należy publikować szybko i wydajnie.

Zgadzam się też zdecydowanie z Deirdre O’Loughlin, Ann MacPhail i Rachel Msetfi, którzy twierdzą, że „status badacza zależy w większym stopniu od jakości jego badań, a nie produktywności rozumianej w kontekście liczby tekstów publikowanych w wysoko notowanych czasopismach”⁶⁷. Należy odróżnić „bycie publikowanym” od „bycia twórczym”⁶⁸.

Podsumowując rozważania zawarte w tym fragmencie tekstu, można stwierdzić, że główne „napięcie” w usytuowaniu naukowca w systemie naukowej stratyfikacji, przynajmniej w naukach humanistycznych i społecznych, wynika z konfrontacji dwóch podejść. Pierwsze związane jest z biograficznie kreowanym statusem, drugie – z mierzalnymi (punktowo) osiągnięciami, szczególnie w dziedzinie publikowania. W podejściu drugim naukowca postrzega się instrumentalnie, głównie jako zbieracza/dostarczyciela punktów. Zdecydowanie akceptując prymat podejścia pierwszego, potwierdza ono bowiem znaczenie wspólnoty akademickiej i wypracowanego przez nią systemu definiowania wkładu naukowca w rozwój dyscypliny.

5. Rola książki w naukach humanistycznych i społecznych

James W. Carey pisze, że „powstanie książki stanowi nie tylko epizod w historii ludzkiego postępu”, ale także w pewnym sensie „punkt krytyczny”. Uważa on, że dzięki książce powstała „nowa technologia intelektu”⁶⁹.

Od początku swojego istnienia książka stanowiła formę „umieszczenia” i „organizacji” wiedzy⁷⁰. Tak o tym pisze Blaise Cronin: „Naukowcy są oczywiście motywowani przez ciekawość, intelektualną ekscytację, dążenie do odkrywania, ale to publikowanie stanowi środek przenoszenia w sferę publiczną wyników ich wysiłków intelektualnych”⁷¹. I to właśnie książka w naukach humanistycznych oraz społecznych stanowi apogeum publikowania. W nauce „władza książki” wynika właśnie z „władzy wiedzy”, która jest w niej zawarta⁷² (Anna Poletti pisze o „symbolicznej władzy książki”⁷³).

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ D. O’Loughlin, A. MacPhail, R. Msetfi, *The Rhetoric and Reality of Research Reputation: „Fur Coat and no Knickers”*, „Studies in Higher Education” 2015, t. 40, nr 5, s. 12.

⁶⁸ Tamże, s. 6.

⁶⁹ J. W. Carey, *The Paradox of the Book*, „Library Trends” 1984, t. 33, nr 2, s. 105–106.

⁷⁰ A. Moss, *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K. A. E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005, s. 35.

⁷¹ B. Cronin, *The Hand of Science: Academic Writing and Its Rewards*, Lanham 2005, s. 11–12.

⁷² J. W. Carey, *The Paradox of the Book*, dz. cyt., s. 109.

⁷³ A. Poletti, *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, „Biography” Summer 2017, t. 40, nr 3, s. 463.

Tom Mole uznaje, że książka zawsze aspiruje do znaczącego wkładu w wiedzę. Przy czym prestiż książki związany jest nie tylko z zawartą w niej wiedzą, ale także z procesem recenzenckim, jak również z okładką, papierem, czcionką – dbałość o to stanowi istotny komponent ostatecznego wizerunku dzieła⁷⁴.

Podobne stanowisko zajmuje Gary Hall. Uważa on, że w naukach humanistycznych i społecznych to książki, a nie artykuły są „w najwyższym stopniu wartościowanym i prestiżowym sposobem komunikowania [rezultatów badań]”⁷⁵. Andrea Bonaccorsi zauważa, że w naukach tych „artykuły w czasopismach nie są odpowiednim medium, gdyż nowe interpretacje [przedtem już podejmowanych problemów] wymagają dłuższych rozważań, które odpowiadają formatowi książki”⁷⁶. Podobnie postrzega to Cronin: „dla wielu humanistów monografia pozostaje najbardziej szanowanym sposobem publikowania”⁷⁷. Twierdzi się, że to właśnie książki mają „potencjał do kształtowania debaty akademickiej i publicznej”⁷⁸. Linda McDowell uznaje, że w świadomości naukowców książka zachowała swój status „złotego standardu” i wskaźnik „poważnej nauki”⁷⁹; „książka pozwala na syntezę, refleksję i upowszechnianie idei”⁸⁰. Książka nadal symbolizuje prestiż, intelektualizm i karierę⁸¹. Jednocześnie badania potwierdzają, iż naukowcy mają silną wewnętrzną intelektualną motywację do napisania monografii⁸² – jako wyrazu ich pasji w zakresie uprawiania nauki.

Należy przy tym dodać, że w dziedzinie cytowania książki (humanistyczne i społeczne) mają długoterminowy wpływ – przez lata, a nawet dekady. Przywołuje się tutaj pojęcie „skumulowanych cytatów” (czy cytowań). Cytowanie artykułów kończy się zwykle po kilku latach⁸³.

Wim Blockmans, ustosunkowując się do tego zjawiska w kontekście ewaluacji, pisze: „Kultura publikowania i społeczne odniesienia [...] nauk humanistycznych

⁷⁴ T. Mole, *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R. E. Lyons, S. J. Rayner, New York 2016, s. 14.

⁷⁵ G. Hall, *Digitize This Book! The Politics of New Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008, s. 12.

⁷⁶ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach to Evaluation in SSH*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, dz. cyt., s. 4.

⁷⁷ B. Cronin, *The Hand of Science...*, dz. cyt., s. 22.

⁷⁸ A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies*, „Progress in Human Geography” 2009, t. 33, nr 1, s. 120.

⁷⁹ L. McDowell, *Why Write Books?* „Progress in Human Geography” 2009, t. 33, nr 1, s. 123.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ A. van der Weel, *Monographs in a Changing Reading Culture*, „Against the Grain” 2016, t. 28, nr 3, Article 13, s. 27, <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg> (dostęp: 14.09.2018).

⁸² P. Williams i in., *The Role and Future of the Monograph in Arts and Humanities Research*, „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, t. 61, nr 1, s. 74.

⁸³ *All Academic Books Must Go Digital. How Conservative Publishers and Authors Risk Killing off Books and Chapters Across University Social Sciences and Humanities*, „Writing For Research”, September 28, 2014, brak stron, <https://medium.com/advice-and-help-in-authoring-a-phd-or-non-fiction/all-academic-books-must-go-digital-c81b2a8312c> (dostęp: 9.09.2018).

i społecznych są tak fundamentalnie odmienne od tych, które są typowe dla nauk medycznych i przyrodniczych, że jest całkowicie nieuprawomocnione, aby twierdzić, że instrumenty ewaluacji adekwatne dla jednej dyscypliny można automatycznie zastosować do innych”⁸⁴.

Trzeba jednak dodać, że współcześnie książka z trudem wpisuje się w logikę punktowej ewaluacji, zgodnie z którą pisać trzeba „szybko” (zasada *Publish or Perish* – „publikuj lub gin” – dominuje w coraz większym stopniu w naukowej kulturze wyższych uczelni). W ramach logiki ewaluacji tracą więc znaczenie Wielkie Dzieła – przygotowywane zwykle przez kilka, a niekiedy kilkanaście lat monografie stanowiące apogeum pasji i satysfakcji z pracy naukowej (a także, jak pisano o tym wyżej – awansu naukowego).

Pisanie książki stanowi – w naukach humanistycznych i społecznych – zupełnie inny proces niż pisanie artykułu. Ta druga forma, relatywnie krótka, wymaga apriorycznej, detalicznej konceptualizacji przed napisaniem, zarówno od strony formalnej (dostosowanie do wymogów czasopisma), jak i od strony merytorycznej. Można stwierdzić bez przesady, że już na początku niemal „wszystko wiadomo”. W przypadku książki monograficznej, która jest projektem kilkuletnim, na początku zwykle znany jest tylko zarys koncepcji, ogólna idea, podstawowe założenia, natomiast często można jedynie przeczuwać, co ostatecznie się „wyłoni” (niekiedy nawet na początku jest fascynujący lub wysoce frustrujący chaos). W naukach humanistycznych czy społecznych proces pisania nie jest procesem odzwierciedlania myśli, lecz jej re-kreacji, przetwarzania, zmiany akcentów, wyłaniania się jej nowych, niekiedy odmiennych trajektorii.

6. Pasja i uprawianie nauki

Rozpocznę ten fragment rozważań od przytoczenia następujących słów Charlotte Bloch: „Świat uniwersytecki jest generalnie związany z racjonalnością, założeniami metodologicznymi, obiektywnością i logiczną argumentacją. Z takiego punktu widzenia [...] emocje zdają się być mu obce [...] i destruktywne”⁸⁵.

Przez większość naukowców emocje postrzegane są jako nieracjonalne⁸⁶; uważa się, że to rozum ma kontrolować pasję, ponieważ może mieć ona destruktywny potencjał⁸⁷. Słynny amerykański socjolog Talcott Parsons twierdzi, że działania naukowca

⁸⁴ W. Blockmans, *The Underestimated Humanities and Social Sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007, s. 91.

⁸⁵ C. Bloch, *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London–New York 2016, s. 2; według tej samej autorki organizacje są nie tylko „racjonalnymi strukturami, ale także emocjonalnymi strukturami”, a „afektywność stanowi kluczowy wymiar działalności instytucjonalnej” – por. tamże, s. 3.

⁸⁶ P. Mindus, *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment: Vindicating Emotion in Law*, [w:] *Law, Reason, and Emotion*, red. M. N. S. Sellers, Cambridge 2017, s. 216.

⁸⁷ Tamże, s. 227.

powinna cechować „emocjonalna neutralność”⁸⁸. Pasja w związku z tym oceniana jest często jako przyczyna utraty zdolności do autonomicznej oceny sytuacji⁸⁹.

Uniwersytet zdaje się być więc królestwem rozumu. Jednakże, a jestem o tym przekonany, możliwości urzeczywistnienia wolności i władzy rozumu w nauce wynikają z pozostającego w pozornej sprzeczności z logiką racjonalności stanu emocjonalno-intelektualnego, który można określić mianem pasji. To właśnie pasja stanowi podstawę motywacji, inspiracji i zaangażowania w uprawianie nauki. Towarzyszy ona wielu naukowcom przez wszystkie etapy ich działań – od krystalizacji problemu badawczego, aż do opublikowania wyników badań.

Klasyczne definicje pasji określają ją jako „silną inklinację lub pragnienie uczestnictwa w [...] aktywności, którą ktoś lubi (lub kocha), uważa za bardzo ważną i w którą wkłada czas i energię”⁹⁰. Mamy tutaj do czynienia z zaangażowaniem się o charakterze emocjonalno-kognitywnym⁹¹.

W trakcie procesu badawczego dynamika działań naukowca – od krystalizacji w umyśle problemu badawczego, aż do korekty książki czy artykułu – jest w większości przypadków definiowana przez pasję, wywołującą nieustanny pozytywny skok adrenaliny. Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród naukowców przez Susannę M. Halonen i Tima Lomasa prowadzą do wniosku, iż pasja prowadzi do wytworzenia pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji, jest energetyzująca i inspirowająca, daje poczucie wolności, a także poczucie autentyczności⁹². Podobne podejście prezentują Kimberly H. Perttula i Melissa S. Cardon, uznając, że pasję cechuje radość, poczucie autonomii, kreatywność, afektywne pozytywne zaangażowanie i wysoki poziom koncentracji⁹³.

Warto pogłębić w tym miejscu wątek pozytywnych emocji w rozwoju naukowca i nauki. Oto Jack Barbalet twierdzi, że emocjonalna radość z prowadzenia badań i rozwiązywania konkretnego problemu stanowi jedno z najważniejszych źródeł motywacji do uprawiania nauki⁹⁴. James W. McAllister przywołuje przekonanie Shaftesbury’ego, iż dla naukowca „przyjemność i zachwyty” w trakcie dokonywania procesu myślowe-

⁸⁸ Por. R. Collins, *Competition and Social Control in Science...*, dz. cyt., s. 126.

⁸⁹ P. Mindus, *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment...*, dz. cyt., s. 208.

⁹⁰ K. H. Perttula i M. S. Cardon, hasło *Passion*, [w:] *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, red. K. S. Cameron, G. M. Spreitzer, Oxford 2012, s. 191.

⁹¹ T. Curran, A. P. Hill, P. R. Appleton, R. J. Vallerand, M. Standage, *The Psychology of Passion: A Meta-analytical Review of a Decade of Research on Intrapersonal Outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, t. 39, s. 638.

⁹² S. M. Halonen, T. Lomas, *A Passionate Way of Being: A Qualitative Study Revealing the Passion Spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, t. 7, nr 2, s. 23.

⁹³ K. H. Perttula i M. S. Cardon, hasło *Passion*, [w:] *The Oxford Handbook...*, dz. cyt., s. 191–193.

⁹⁴ J. Barbalet, *Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust*, „Emotion Review” January 2011, t. 3, nr 1, https://www.researchgate.net/publication/254089641_Emotions_Beyond_Regulation_Backgrounded_Emotions_in_Science_and_Trusts, s. 8 (dostęp: 29.08.2018).

go prowadzącego do dokonania odkrycia jest ważniejsza niż odkrycie samo w sobie⁹⁵ (Henk Slager pisze o „przyjemności procesu myślenia”⁹⁶). Roger Fry ujmuje to nieco inaczej: „jest prawdą, że rozpoznaniu nieuchronności w myśleniu w naturalny sposób towarzyszą zabarwione przyjemnością emocje”⁹⁷. Również Michael Polanyi podkreśla rolę „naukowych emocji”, które mają, jak sądzi, „logiczną funkcję”; są w nauce wręcz „niezbędne”⁹⁸. Można nawet tutaj wykorzystać używane przez tego naukowca pojęcie „pasji intelektualnej”⁹⁹.

W trakcie urzeczywistniania pasji ma miejsce zarówno proces odkrywania przez naukowca samego siebie, jak i konstruowania swojej tożsamości w kontekście epistemologicznym, jak i paradygmatycznym¹⁰⁰. Można także przywołać tutaj pojęcie „kolektywnej pasji”¹⁰¹, związanej z funkcjonowaniem naukowca we wspólnocie akademickiej, odnoszącej się zwykle do określonej dyscypliny naukowej. Wówczas to naukowcy wzmacniają siebie wzajemnie w podtrzymywaniu czy pogłębianiu pasji, zwykle w konstruktywnej współpracy (lub niekiedy niestety – w neurotycznej rywalizacji). Jak pisze Nathan Kyle – myślenie pełne pasji pojawia się podczas interakcji między naukowcami, nabiera wówczas charakteru intersubiektywnego¹⁰².

Na zakończenie chcę stwierdzić, że niezależnie od okoliczności i zmian w społecznym usytuowaniu uniwersytetu pasję uprawiania nauki można zachować i rozwijać. Przywołam w tym kontekście pojęcie „rdzenia tożsamości” akademickiej, którego nie traktuję przy tym jako kategorii esencjalnej, możliwej do „wyprowadzenia” z jakkolwiek rozumianej „metafizyki”. Rdzeń ten stanowi natomiast rezultat wielowiekowego procesu formowania się tradycji akademickiej w zakresie tożsamości uczonego i tożsamości uniwersytetu. Tożsamość ta jest ciągła przez wieki, niezależnie od różnego typu uwikłania nauki w ideologię czy komercję. Nauka nie zaczyna się w każdym pokoleniu od nowa.

Wydaje się, że pasja stanowi integralną część tego rdzenia. Od początku istnienia nauki to właśnie ona inspirowała oraz angażowała badaczy i odkrywców (a uparta wierność pasji prowadziła niekiedy do utraty życia). Można ją także umieścić w przekazywanym z pokolenia na pokolenie przekonaniu, że celem nauki jest odkrywanie praw-

⁹⁵ J. W. McAllister, *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996, s. 61–62.

⁹⁶ H. Slager, *The Pleasure of Research*, 2015, brak miejsca wydania, https://transaestheticsfoundationdotorg.files.wordpress.com/2016/01/slager-pleasure_of_research.pdf, s. 42 (dostęp: 12.07.2018).

⁹⁷ Za: S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987, s. 72, rozdział: *Beauty And The Quest For Beauty In Science*, <http://lss.fnal.gov/conf/C790427/p.70.pdf> (dostęp: 10.10.2018).

⁹⁸ Za: J. Barbalet, *Emotions Beyond Regulation...*, dz. cyt., s. 8.

⁹⁹ Por. M. Jardine, *Speech and Political Practice: Recovering the Place of Human Responsibility*, Albany 1998, s. 68.

¹⁰⁰ Na ten temat por. autobiograficzny tekst S. Jaskulskiej, *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38, s. 167–174.

¹⁰¹ K. H. Perttula i M. S. Cardon, hasło „Passion”, [w:] *The Oxford Handbook...*, dz. cyt., s. 198.

¹⁰² Za: A. Neumann, *Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities*, „American Educational Research Journal” 2006, t. 43, nr 3, s. 386.

dy i związanej z nią wiedzy. Przekonanie to znajduje się nadal w „sercu” nauki (nawet jeśli zabrzmi to idealistycznie i górnolotnie) – niezależnie od występującego niekiedy podporządkowania nauki i uniwersytetów ekonomii czy polityce.

W ostatecznej konkluzji można, jak sądzę, stwierdzić optymistycznie: rdzeń pasji akademickiej znajduje się w tożsamości każdego naukowca, jest to „stan serca i umysłu”, który można zachować wbrew zewnętrznym okolicznościom. I właśnie pasja może być jednym z najistotniejszych źródeł wolności oraz władzy w zakresie konstruowania przez naukowca własnej tożsamości.

Zakończenie

W tekście przedstawiłem wybrane fundamentalne wartości uniwersytetu – w konfrontacji ze współczesną rzeczywistością. Zdaję sobie sprawę, że moje rozważania były bardzo ogólne, tym niemniej jednak – mam nadzieję – dostarczają pewnego wglądu w tytułowy problem. Moja konkluzja w tym zakresie jest optymistyczna. Jestem przekonany, że fundamentalne wartości uniwersytetu istnieją i przetrwają, niezależnie od wszelkich zmian społecznych i kontrowersji o charakterze politycznym oraz ekonomicznym. Stanowią bowiem integralną część tożsamości uniwersytetu jako instytucji, jak i wszystkich członków społeczności akademickiej.

Bibliografia

- All Academic Books Must Go Digital. How Conservative Publishers and Authors Risk Killing off Books and Chapters Across University Social Sciences and Humanities*, „Writing For Research”, September 28, 2014, brak stron, <https://medium.com/advice-and-help-in-authoring-a-phd-or-non-fiction/all-academic-books-must-go-digital-c81b2a8312c> (dostęp: 9.09.2018).
- Bacon E., *Neo-collegiality: Restoring Academic Engagement in the Managerial University*, London 2014.
- Barbalet J., *Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust*, „Emotion Review” January 2011, t. 3, nr 1, https://www.researchgate.net/publication/254089641_Emotions_Beyond_Regulation_Backgrounded_Emotions_in_Science_and_Trusts (dostęp: 29.08.2018).
- Barković D., *Challenges of Interdisciplinary Research*, „Interdisciplinary Management Research” 2010, t. 6.
- Bechtel W., *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines*, red. W. Bechtel, Dordrecht 1986.
- Bergquist W. H., Pawlak K., *Engaging the Six Cultures of the Academy*, San Francisco 2008.
- Bloch C., *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London–New York 2016.
- Blockmans W., *The Underestimated Humanities and Social Sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007.
- Blunt A., *Books and Individual Publication Strategies*, „Progress in Human Geography” 2009, t. 33, nr 1.
- Bonaccorsi A., *Towards and Epistemic Approach to Evaluation in SSH*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018.

- Boulton G., Lucas C., *What are Universities for?* League of European Research Universities 2008, https://globalhighered.files.wordpress.com/2009/09/paper_2008-07_1_final_version.pdf (dostęp: 17.09.2018).
- Bowen W. M., Schwartz M., Camp L., *End of Academic Freedom: The Coming Obliteration of the Core Purpose of the University*, Charlotte 2014.
- Brown R. H., Clignet R., *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R. H. Brown, J. D. Schubert, New York–London 2000.
- Carey J. W., *The Paradox of the Book*, „Library Trends” 1984, t. 33, nr 2.
- Chandrasekhar S., *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987, s. 72, <http://lss.fnal.gov/conf/C790427/p.70.pdf> (dostęp: 10.10.2018).
- Christie F., Maton K., *Why Disciplinarity*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011.
- Collins R., *Competition and Social Control in Science: An Essay in Theory-Construction*, „Sociology of Education” Spring 1968, t. 41, nr 2.
- Cronin B., *The Hand of Science: Academic Writing and Its Rewards*, Lanham 2005.
- Curran T., Hill A. P., Appleton P. R., Vallerand R. J., Standage M., *The Psychology of Passion: A Meta-analytical Review of a Decade of Research on Intrapersonal Outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, t. 39.
- Dany F., Louvel S., Valette A., *Academic Careers: The Limits of the „Boundaryless Approach” and the Power of Promotion Scripts*, „Human Relations” 2011, t. 64, nr 7.
- Diviacco P., *Reconciling Knowledge and Collaborative E-Research*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviacco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Hershey 2015.
- Dopson S., McNay I., *Organizational Culture*, [w:] *Higher Education Management: The Key Elements*, red. D. Warner, D. Palfreyman, Philadelphia 2000.
- Dworkin R., *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago–London 1996.
- Frey B. S., *Publishing as Prostitution? – Choosing between One’s Own Ideas and Academic Success*, „Public Choice” July 2003, t. 116, nr 1–2.
- Gilbert D. A., *The Generation of Public Intellectuals: Corporate Universities, Graduate Employees and the Academic Labor Movement*, „Labor Studies Journal” 2013, t. 38, nr 1.
- Guetzkow J., Lamont M., Mallard G., *What is Originality in the Humanities and the Social Sciences?*, „American Sociological Review” 2004, t. 69, nr 2.
- Hall G., *Digitize This Book! The Politics of New Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008.
- Halonon S. M., Lomas T., *A Passionate Way of Being: A Qualitative Study Revealing the Passion Spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, t. 7, nr 2.
- Haskell T. L., *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago–London 1996.
- Hofstadter R., *Academic Freedom in the Age of College*, New Brunswick 1996.
- Jacobs J. A., *In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013.
- Jardine M., *Speech and Political Practice: Recovering the Place of Human Responsibility*, Albany 1998.
- Jaskulska S., *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Lackey J., *Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom*, red. J. Lackey, Oxford 2018.
- Lamont M., *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009.

- Latour B., Woolgar S., *Influence and Reputation in the Social Sciences – How Much do Researchers Agree?*, January 21, 2003, <https://pdfs.semanticscholar.org/8112/7c702df329c1369655fcf-06f53218139b1ba.pdf>, s. 3 (dostęp: 10.09.2018).
- Leadbetter A., *Examining Trust in Collaborative Research Networks*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviacco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Hershey 2015.
- Li C., *The Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, „HKBU Papers in Applied Language Studies” 2009, t. 13.
- Lynch K., Ivancheva M., *Academic Freedom and the Commercialisation of Universities: A Critical Ethical Analysis*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2015, t. 15, nr 1, http://eprints.whiterose.ac.uk/112368/1/Academic_freedom_and_the_Commercialisation_of_Universities.pdf (dostęp: 21.09.2018).
- Lutter M., Schroder M., *Who Becomes a Tenured Professor, and Why?* Panel Data Evidence from German Sociology, 1980–2013, Cologne 2014, s. 2, https://pure.mpg.de/rest/items/item_2077208/component/file_2077206/content (dostęp: 11.10.2023).
- Macfarlane B., *Collegiality and Performativity in a Competitive Academic Culture*, „Higher Education Review” 2016, t. 48, nr 2, https://brucemacfarlane.weebly.com/uploads/8/5/4/1/85415070/collegiality_her_paper_.pdf (dostęp: 24.08.2018).
- McAllister J. W., *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996.
- McDowell L., *Why Write Books?* „Progress in Human Geography” 2009, t. 33, nr 1.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Merton R. K., *Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science*, „American Sociological Review” December 1957, t. 22, nr 6.
- Merton R. K., *The Matthew Effect in Science*, „Science” 1968, t. 159, nr 3810, <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> (dostęp: 11.10.2018).
- Merton R. K., *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago 1973.
- Mindus P., *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment: Vindicating Emotion in Law*, [w:] *Law, Reason, and Emotion*, red. M. N. S. Sellers, Cambridge 2017.
- Mittelstraß J., *The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back*, „European Review” 2018, t. 26, nr 2.
- Mole T., *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R. E. Lyons, S. J. Rayner, New York 2016.
- Moss A., *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K. A. E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005.
- Neumann A., *Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities*, „American Educational Research Journal” t. 43, nr 3, 2006.
- Nowakowska-Siuta R., *Romantyczny i pragmatyczny, Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje*, Warszawa 2018.
- Nybohm T., *Creative Intellectual Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on The Future of European „Knowledge Production”*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?*, red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybohm, New York 2006.
- O’Loughlin D., MacPhail A., Msetfi R., *The Rhetoric and Reality of Research Reputation: „Fur Coat and no Knickers”*, „Studies in Higher Education” 2015, t. 40, nr 5.
- Olsen J. P., *The Institutional Dynamics of the (European) University*, Working Paper nr 15, Centre for European Studies, Oslo 2005, https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf (dostęp: 22.09.2018).

- Palfreyman D., Tapper T., *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London 2000.
- Palmadessa A., *Academic Capitalism and the Social Charter between the University and the Public*, „Higher Education in Review” 2014, nr 11, <http://sites.psu.edu/higheredinreview/wp-content/uploads/sites/36443/2016/02/Palmadessa-2014.pdf>, (dostęp: 7.09.2018).
- Parry S., *Disciplines and Doctorates*, Dordrecht 2007.
- Parsons T., Platt G. M., *The American University*, Harvard 1975.
- Pavlich D., *Academic Freedom and Inclusivity*, [w:] *Academic Freedom and the Inclusive University*, red. S. E. Kahn, D. J. Pavlich, Vancouver 2000.
- Poletti A., *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, „Biography” Summer 2017, t. 40, nr 3.
- Preface*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018.
- Quigley S. A., *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, t. 11, nr 1.
- Renner R. G., *Subversion of Creativity and the Dialectics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity: Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011.
- Rhode D. L., *In Pursuit of Knowledge: Scholars, Status, and Academic Culture*, Stanford 2006.
- Rhoten D., Pfirman S., *Women in Interdisciplinary Science: Exploring Preferences and Consequences*, „Research Policy” 2007, t. 36, nr 1.
- Schrecker E., *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of American University*, New York 2010.
- Slager H., *The Pleasure of Research*, 2015, brak miejsca wydania, https://transaestheticsfoundation-dotorg.files.wordpress.com/2016/01/slager-pleasure_of_research.pdf (dostęp: 12.07.2018).
- Smart J. C., Feldman K. A., Ethington C. A., *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nashville 2000.
- Stergiou K. I., Somarakis S., *Academic Freedom and Tenure: Introduction*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2016, t. 15, nr 1, <https://www.int-res.com/articles/esep2015/15/e015p001.pdf> (dostęp: 20.08.2018).
- Stichweh R., *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, t. 20, red. N. Smelser, P. Baltes, J. D. Wright, Amsterdam 2001.
- The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, red. K. S. Cameron, G. M. Spreitzer, Oxford 2012.
- Tuchman G., *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago 2009.
- Weel A. van der, *Monographs in a Changing Reading Culture*, „Against the Grain” 2016, t. 28, nr 3, Article 13, <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg> (dostęp: 14.09.2018).
- Williams J., *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*, London 2016.
- Williams P. i in., *The Role and Future of the Monograph in Arts and Humanities Research*, „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, t. 61, nr 1.
- Woolgar S. W., *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkay, P. Weingart, Hague 1976.

Stefan M. Kwiatkowski

ORCID: 0000-0001-6312-2732

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Zarys koncepcji transferu kapitału edukacyjnego*

Wprowadzenie

Pojęcie kapitału najczęściej kojarzone jest z gospodarką rozpatrywaną w kategoriach ekonomicznych. W tym kontekście przez kapitał rozumiemy wszelkie zasoby (siły wytwórcze: surowce, materiały, maszyny, ziemię, środki finansowe), które wprowadzone na rynek stwarzają szansę na zysk dla ich posiadacza. Kapitał może być zatem, dzięki trafnym inwestycjom, pomnażany, ale również, w określonych sytuacjach, tracony. Jest także wymierny w transakcjach kupna – sprzedaży, w relacjach charakteryzujących gospodarkę rynkową. Innymi słowy kapitał to **zasób**, który może być **pomnażany** (zwielokrotniony) i **wymienialny** na inne dobra (przedmioty i usługi).

Patrząc z szerszej perspektywy, wypada zauważyć, że różnego typu sieci indywidualnych i zbiorowych (grupowych) powiązań tworzą ogólnie rozumiany kapitał społeczny – ludzki. Może on być rozpatrywany jako suma wzajemnie zależnych od siebie kapitałów: edukacyjnego (najbardziej nas interesującego), zdrowotnego (stanowiącego niezbędny warunek pomnażania i wymieniania innych typów kapitału), kulturowego (zdobywanego przede wszystkim w procesie wychowania w rodzinie), cywilizacyjnego (przejawiającego się umiejętnością racjonalnego wykorzystywania zdobyczy współczesnej techniki i technologii oraz korzystaniem z możliwości, jakie niesie ze sobą demokracja).

W nawiązaniu do przedstawionej ekonomicznej definicji kapitału można analizować pojęcie kapitału edukacyjnego (pamiętając o jego społecznym – ludzkim charakterze). Otóż zasobem tego rodzaju kapitału są kompetencje, czyli wiedza, umiejętności

* Tekst jest rozszerzoną wersją artykułu *Outline of the Concept of Educational Capital Transfer*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, t. 13, nr 3(40), s. 65–77.

i kompetencje społeczne jednostki, a także grup społecznych, a w rezultacie całego społeczeństwa. Jest to niewątpliwie kapitał (zasób), który ulega pomnażaniu oraz wymianie na inne dobra, takie jak: dostęp do odpowiednich szkół/uczelni, satysfakcjonująca praca, wysokie zarobki, a także prestiż i uznanie społeczne.

Jest jednak jedna podstawowa różnica między kapitałem w sensie ekonomicznym a kapitałem edukacyjnym. Wynika ona z faktu, że ten ostatni, z wyjątkiem sytuacji nadzwyczajnych (np. chorób neurologicznych) nie jest tracony. Wręcz przeciwnie – jest on, jak już wspomniano, pomnażany. W całościowym procesie uczenia się wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne są bowiem nieustannie wzbogacane dzięki indywidualnej motywacji oraz, co istotne dla dalszych rozważań, wymianie zachodzącej między jednostkami i grupami społecznymi. Tak rozumiana wymiana ma cechy **transferu kapitału edukacyjnego**, czyli wzajemnego dzielenia się swoimi zasobami edukacyjnymi¹.

Istota transferu kapitału edukacyjnego

Kapitał edukacyjny, przy ograniczonym dostępie do kapitału ekonomicznego, jest głównym czynnikiem rozwoju gospodarczego i społecznego. To stwierdzenie leży u podstaw dalszych analiz na temat znaczenia efektywnego transferu tego typu kapitału.

Transfer kapitału edukacyjnego jest zjawiskiem obiektywnym – występującym niezależnie od jednostkowej i społecznej świadomości. Niezależnie bowiem od świadomości, o której mowa, jesteśmy uczestnikami ciągłej wymiany wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych między jednostkami i grupami społecznymi. Owa wymiana może mieć charakter **nieświadomy** (mimowolny) lub **świadomy** – odpowiadający transferowi celowemu, zaplanowanemu i zorganizowanemu.

Transfer nieświadomy występuje najczęściej w procesie edukacji nieformalnej, podczas relacji społecznych i zawodowych. Przejawia się on mimowolnym przejmowaniem elementów wiedzy i umiejętności od innych osób, a także naśladowaniem, również mimowolnym, ich zachowania. Klasycznym przykładem transferu nieświadomego jest przepływ wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych występujący między rodzicami a dziećmi, szczególnie w młodszy wiek. Jest to z reguły transfer **jednokierunkowy**: od rodziców do dzieci. Nawet jeśli rodzice doceniają znaczenie przekazu kapitału edukacyjnego, a szerzej rzecz ujmując – kapitału społecznego, to nie jest to przekaz zaplanowany i zorganizowany, a raczej sytuacyjny – wynikający z pytań zadawanych przez dzieci, a także z chęci rodziców do wspomaganie rozwoju swojego potomstwa. Podobne cechy ma transfer edukacyjny występujący między starszym a młodszym rodzeństwem lub dzieckiem a grupą rówieśniczą. W tych ostat-

¹ S. M. Kwiatkowski, *Intergenerational Transfer of Educational Capital. Theory and Practice of Sharing Knowledge, Skills and Social Competences*, [w:] *Selected Issues of Contemporary Social Policy – Between Science and Practice*, red. E. Bojanowska, G. Uścińska, Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2021, s. 67–80.

nich przypadkach możemy już mówić o transferze **zwrotnym** – o wzajemnym uczeniu się. Warto w tym miejscu zauważyć, że wraz z rozwojem kapitału edukacyjnego dzieci również rodzice, częściowo mimowolnie, uczą się od nich. Dotyczy to nie tylko nowych technologii informacyjnych i sfery kultury popularnej, ale także świadomości ekologicznej i klimatycznej oraz codziennych doświadczeń przejawiających się w stylu komunikowania się.

Patrząc z pedagogicznego punktu widzenia, trudno przecenić rolę nieświadomego transferu kapitału edukacyjnego w okresie poprzedzającym proces edukacji formalnej – szkolnej, a następnie akademickiej. Przez analogię do kapitału początkowego gromadzonego w instytucjach ubezpieczeniowych można powiedzieć, że dzieci wstępują w progi szkoły z bardzo konkretnym **początkowym** (bazowym) **kapitałem edukacyjnym** zdobytym dzięki relacjom z rodzicami i szerszym kręgiem rodzinnym oraz rówieśnikami mającymi wspólne zainteresowania i pasje. Co oczywiste ów początkowy kapitał edukacyjny jest bardzo zróżnicowany. Jego poziom zależy od wykształcenia rodziców, czasu poświęcanego dziecku, właściwej diagnozy jego potrzeb, a także od mało uchwytnego klimatu wzajemnego wspierania się panującego w najbliższym otoczeniu – rodzinnym i społecznym.

Zróżnicowany kapitał edukacyjny dzieci rozpoczynających edukację formalną jest problemem teoretycznym i praktycznym wyzwaniem dla całego systemu oświaty. W sensie teoretycznym chodzi o odpowiedź na pytanie: czy szkoła, szczególnie podstawowa, ma być miejscem wyrównywania poziomów kapitałów edukacyjnych poszczególnych uczniów, czy też powinna przedstawiać zróżnicowaną ofertę edukacyjną uwzględniającą różne poziomy początkowego kapitału edukacyjnego? Pierwsze podejście sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych, drugie zaś prowadzi do pogłębiania początkowych różnic i stwarza zagrożenie marginalizacją edukacyjną. Wyzwanie natury praktycznej dla powszechnie akceptowanego pierwszego podejścia polega na stworzeniu warunków, aby szkoła stała się platformą wielostronnego transferu kapitału edukacyjnego, czyli wymiany wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych między nauczycielami a uczniami (również z uwzględnieniem transferu zwrotnego) oraz między uczniami. Nic nie stoi na przeszkodzie włączenia w proces wzajemnego transferu kapitału edukacyjnego również rodziców współpracujących ze szkołą i jej naturalnego otoczenia społecznego.

W praktyce ze zjawiskiem różnic w poziomie kapitału edukacyjnego uczniów, a następnie absolwentów szkół podstawowych mamy do czynienia na co dzień. Świadczy o tym, pośrednio, zróżnicowanie poziomu oferty edukacyjnej w obrębie szkół publicznych oraz niepublicznych, a także między szkołami o tym samym statusie.

Zarówno pierwsze, jak i drugie z analizowanych podejść ma cechy transferu świadomego, czyli zaplanowanego i zorganizowanego przepływu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W obu podejściach występuje także, w różnych proporcjach, transfer mimowolny oparty głównie na adaptacji pewnych kompetencji społecznych.

Kontynuacja transferu świadomego ma miejsce w szkołach średnich i w uczelniach wyższych, a także na różnego rodzaju kursach, szkoleniach i warsztatach. Jest to ciąg

dalszy procesu edukacji formalnej zapoczątkowanej w szkołach podstawowych. Wraz z przechodzeniem na kolejne etapy edukacji formalnej zmieniają się relacje: nauczyciel/wykładowca – uczeń/student. Uczniowie stopniowo – z biernych odbiorców elementów kapitału edukacyjnego nauczycieli – stają się nie tylko aktywnymi odbiorcami, ale także współtwórcami tego kapitału w obrębie swojej klasy. Jest to możliwe dzięki coraz bardziej skutecznemu przyswajaniu przekazywanej przez nauczycieli wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a także samodzielnemu uczeniu się – poszukiwaniu, gromadzeniu i przekształcaniu elementów kapitału edukacyjnego pozyskiwanych z innych źródeł. W ten sposób uczniowie i – co oczywiste – studenci stają się partnerami swoich nauczycieli/wykładowców. W określonych sytuacjach dydaktycznych mogą oni bowiem dzielić się swoim kapitałem edukacyjnym nie tylko z rówieśnikami z klasy lub grupy studenckiej, ale również z nauczycielami i wykładowcami (spotykamy się z tym przede wszystkim w szkołach policealnych i na studiach niestacjonarnych – w przypadku słuchaczy i studentów mających już doświadczenie zdobyte podczas pracy zawodowej).

Po zakończeniu okresu edukacji formalnej transfer kapitału edukacyjnego występuje w środowisku pracy oraz po zakończeniu aktywności zawodowej². Jest to przede wszystkim transfer nieświadomy, ewentualnie z niewielkim komponentem planowania i organizacji (w rodzimych warunkach tylko ok. 5% pracowników uczestniczy w skali roku w zorganizowanych formach edukacji dorosłych).

Kapitał edukacyjny zdobyty w procesie edukacji formalnej podlega swoistej ewaluacji w ramach procedur rekrutacyjnych na konkretne stanowiska pracy. Odpowiednie gremia, działające z upoważnienia pracodawców, oceniają – na podstawie dokumentów poświadczających uzyskane kwalifikacje zawodowe i rozmów z kandydatami do pracy (rzadziej na podstawie tzw. prób pracy, czyli demonstrowania umiejętności realizacji zadań zawodowych) – poziom prezentowanej przez nich wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych. Chodzi w tym przypadku zarówno o poziom ogólny (zintegrowany), jak i poziom poszczególnych komponentów. Poziom ogólny nie zawsze różnicuje kandydatów. Większe znaczenie przypisuje się osobno rozpatrywanym poziomom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W realiach polskiego rynku pracy pracodawcy szczególną wagę przypisują umiejętnościom i kompetencjom społecznym. Wynika to z faktu, iż na tym rynku dominują mikroprzedsiębiorstwa (zatrudniające do 10 osób), a ich właściciele poszukują pracowników, którzy od pierwszego dnia zatrudnienia są gotowi do podjęcia zadań produkcyjnych lub usługowych. Nie oznacza to marginalizacji poziomu wiedzy, panuje jednak wśród pracodawców opinia, że wiedzę łatwiej i szybciej można uzupełnić, niż zdobyć nowe umiejętności i kompetencje społeczne. Jeśli chodzi o wiedzę, to ma ona dwa oblicza: jawne i ukryte (w znacznie mniejszym stopniu dotyczy to umiejętności i kompetencji społecznych). Wiedza jawna jest skodyfikowana, opisana w podręcznikach i encyklopediach. Jawność jest równoznaczna z nieograniczonym dostępem. Z kolei wiedza ukryta jest zbiorem

² S. M. Kwiatkowski, *Transfer kapitału edukacyjnego w środowisku pracy*, [w:] *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia*, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022, s. 141–150.

doświadczeń, przemyśleń i refleksji. Nie jest nigdzie zapisana, nie jest więc dostępna nikomu poza jej „właścicielem” – aż do momentu jej ujawnienia³.

Niezależnie od wielkości i sytuacji ekonomicznej danego przedsiębiorstwa pracownik w rozwoju swojego kapitału edukacyjnego zdany jest przede wszystkim na siebie. Powinien zatem właściwie zdiagnozować (ocenić) swój indywidualny poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, i zastanowić się nad metodami podniesienia poziomu każdego z tych komponentów (jedynie w makroprzedsiębiorstwach – nielicznych na rynku pracy – może liczyć na specjalistyczne doradztwo personalne) – oczywiście już w ramach edukacji nieformalnej. Efektem tak rozumianej autodiagnozy wnoszonego do przedsiębiorstwa kapitału edukacyjnego jest (lub raczej powinno być) poszukiwanie w swoim najbliższym otoczeniu osób o najwyższym poziomie wiedzy ogólnej, ale przede wszystkim o najwyższym poziomie umiejętności i kompetencji społecznych. Jest rzeczą oczywistą, że transfer kapitału edukacyjnego jest tym bardziej efektywny, im większa jest różnica poziomów jego komponentów rozpatrywana z punktu widzenia początkującego pracownika i mistrza w zawodzie.

Jak już wspomniano, w procesie edukacji nieformalnej podstawową rolę odgrywa transfer nieświadomy. Rozpoczyna się on w najbliższej rodzinie, a następnie z mniejszym natężeniem występuje podczas edukacji szkolnej i akademickiej, która z kolei charakteryzuje się wysokim udziałem transferu świadomego. Powrót do transferu nieświadomego ma miejsce w procesie pracy zawodowej i po zakończeniu tego etapu życia.

Głównymi elementami transferu nieświadomego w tym okresie są:

- obserwacja zachowania innych członków społeczeństwa, w tym współpracowników i pracodawców;
- obserwacja różnych stylów pracy i życia oraz relacji występujących między pracą zawodową a życiem osobistym (w bliższym i dalszym otoczeniu);
- obserwacja wykonywanych czynności w trakcie realizacji zadań zawodowych (od czynności prostych do złożonych);
- uważne słuchanie wypowiedzi i komentarzy pracowników o dłuższym stażu i większym doświadczeniu zawodowym i życiowym.

Szczególnie istotna jest:

- obserwacja zachowania współpracowników w sytuacji stresu, konfliktu oraz różnego rodzaju negocjacji;
- obserwacja działań współpracowników podczas realizacji zadań wymagających rozwiązywania problemów technologicznych, ekonomicznych i organizacyjnych.

Transfer świadomy obecny w procesie pracy zawodowej i po jej zakończeniu, występujący niestety jedynie marginalnie, wymaga zaplanowania i zapewnienia warunków (miejsce, czas, niezbędne środki finansowe) do:

- cyklicznych spotkań pracowników o krótkim stażu i niewielkim doświadczeniu z mistrzami w zawodzie, również z byłymi pracownikami pełniącymi w przeszłości kluczowe funkcje w przedsiębiorstwie;

³ S. M. Kwiatkowski, *Konwersja wiedzy – implikacje edukacyjne*, „Edukacja” 2006, t. 95, nr 3, s. 5–11.

- swobodnego zadawania pytań;
- dzielenia się swoimi spostrzeżeniami;
- przedstawiania autorskich rozwiązań różnego rodzaju problemów (również przez byłych pracowników);
- nieskrępowanej wymiany myśli, poglądów;
- sporządzania notatek i dokumentacji fotograficznej (filmowej).

Warto zauważyć, że w procesie edukacji formalnej (szkoła, uczelnia wyższa) w pierwszej kolejności mamy do czynienia ze świadomym transferem wiedzy i nieświadomym transferem kompetencji społecznych. Transfer umiejętności (na ogół świadomy) następuje z pewnym opóźnieniem czasowym – w trakcie ćwiczeń, zajęć laboratoryjnych i praktyk zawodowych. To przesunięcie może powodować, i z reguły powoduje, rozerwanie więzi, które powinny w procesie dydaktycznym występować między teorią (wiedza) a praktyką (umiejętności). W idealnej sytuacji transfer wiedzy i umiejętności powinien przebiegać równoległe, bez nieuzasadnionych merytorycznie opóźnień. Poza tym w wielu przypadkach celowe jest rozpoczęcie nauki od transferu umiejętności, tak aby zmotywować uczniów/studentów do samodzielnego poszukiwania (najszybciej jak to możliwe) wiedzy niezbędnej do wyjaśnienia określonych procedur realizacyjnych.

W procesie edukacji nieformalnej wiodącą rolę odgrywa transfer (świadomy i nieświadomy) umiejętności i kompetencji społecznych. Szczególnie jest to widoczne w środowisku pracy, w którym pracodawcy na pierwszym planie stawiają, ze względów ekonomicznych, poziom umiejętności pracowników (sfera produkcyjna) oraz poziom kompetencji społecznych (sfera usługowa).

Transfer indywidualnego i grupowego kapitału edukacyjnego

Dotychczasowe rozważania dotyczyły w głównej mierze **indywidualnego kapitału edukacyjnego** i jego transferu. Kapitał ten, czyli wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne są cechą osobistą każdego członka społeczeństwa. Jest on gromadzony i pomnażany, a także transferowany przez całe życie jednostki. Jego poziom ogólny i poziomy poszczególnych jego komponentów są uwarunkowane aktywną obecnością innych osób – uczestników (współuczestników) procesu kształcenia i wychowania, a także procesu pracy zawodowej. Wraz z przedłużaniem się okresu życia ludzkiego uwarunkowania te są również związane z osobami, które towarzyszą nam w spędzaniu czasu wolnego od obowiązków pracowniczych. Możemy zatem stwierdzić, że indywidualny kapitał edukacyjny jednostki jest wypadkową jej własnych dokonań i korzyści wynikających z relacji z innymi ludźmi. Dlatego też tak duże znaczenie przypisuje się edukacyjnym, a szerzej rzecz ujmując wychowawczym funkcjom rodziny, i następnie środowiska edukacyjnego oraz zawodowego.

Transfer indywidualnego kapitału edukacyjnego przebiega w ramach relacji:

- jednostka – jednostka,
- jednostka – grupa.

Relacje jednostka – jednostka nie muszą zachodzić między członkami jednej grupy, chociaż jest to najczęstszy przypadek. Siła tej relacji zależy od różnic poziomów między jednostkami w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Różnice te są zdecydowanie większe wśród osób należących do różnych grup etnicznych (transfer międzykulturowy), społecznych i zawodowych oraz wiekowych (transfer międzypokoleniowy), mających różne zainteresowania, doświadczenie i poglądy na otaczającą rzeczywistość⁴.

Bardziej złożone, ale też mające większą rangę społeczną, są relacje jednostka – grupa. Mogą to być bowiem wspomniane relacje jednostka – jednostka, ale też jednostka – podgrupa i wreszcie: jednostka – grupa. W zależności od liczebności grupy jednostka wchodzi w relacje albo z podgrupą (podgrupami) albo z całą grupą. Zdarza się również, że mimo nielicznych osobowo grup występują w nich podgrupy różniące się podejściem do nauki i pracy, stylem zachowania, czy też preferencjami w zakresie mody i spędzania wolnego czasu. Wiele zależy również od tego, czy jednostka czuje się i jest postrzegana przez innych jako zakorzeniony członek danej grupy, czy też funkcjonuje w niej na prawach nowicjusza starającego się o akceptację nowego środowiska.

W każdym z wyróżnionych wyżej przypadków transfer indywidualnego kapitału edukacyjnego przebiega odmiennie. Trudno zatem wskazać na jakieś wspólne cechy tego rodzaju transferu. Można jedynie zauważyć, że w sytuacji, w której jednostki, z różnych powodów, nie są skłonne do transferu – uczą się, pracują i spędzają wolny czas indywidualnie – **grupowy kapitał edukacyjny** jest sumą kapitałów indywidualnych. Jest to cecha grup zdeintegrowanych, niespójnych i niezogniskowanych na wspólnej realizacji zadań. Ich przeciwieństwem są grupy zintegrowane, spójne i skoncentrowane na realizacji powszechnie akceptowanych zadań. Wówczas grupowy kapitał edukacyjny stanowi sumę kapitałów indywidualnych wzmocnionych (pomnożonych) dzięki sieci relacji występujących między członkami grupy. Jest wiele przykładów na to, że grupowy kapitał edukacyjny jest warunkiem sukcesów gospodarczych i społecznych. Poza tym pozytywne relacje między członkami grupy mają decydujący wpływ na wyniki w innych dziedzinach życia, np. we wszelkiego rodzaju pracach zespołowych, w których kapitał indywidualny lub ich suma nie wystarczają do osiągnięcia sukcesu – niezbędne są również właściwe relacje (sieć relacji) między członkami grupy⁵.

Osiągnięcie właściwych, czyli pozytywnych, relacji, a w zasadzie sieci relacji, jest możliwe tylko w warunkach wzajemnego zaufania, lojalności, wzajemności i solidarności występujących między jednostkami tworzącymi grupę. Szczególne znaczenie przypisuje się zaufaniu, czyli postawie wobec członków grupy zakładającej, że nie spotka nas z ich strony nic złego. W tej konwencji definicyjnej zaufanie jest podstawowym

⁴ S. M. Kwiatkowski, *Transfer kapitału edukacyjnego – perspektywa międzypokoleniowa i międzykulturowa*, [w:] *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność*, red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 414–422.

⁵ R. Putnam, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sandura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 33, 35.

elementem wszelkich relacji – więzi międzyludzkich. Obdarzając zaufaniem członków grupy, wierzymy, że dzielenie się z nimi naszym indywidualnym kapitałem edukacyjnym nie spowoduje pozbawienia nas autorstwa naszych przemyśleń, przejęcia i zawłaszczenia rezultatów naszych badań, procedur kształtowania umiejętności i kompetencji społecznych. Innymi słowy oczekujemy od nich lojalności i dowodów na to, że nasze zaufanie jest dla nich rodzajem zobowiązania. Może ono być wypełnione dzięki odwzajemnianiu się (wzajemności) w procesie dzielenia się komponentami kapitału edukacyjnego. Zaufanie i budujące je lojalność i wzajemność są fundamentem solidarności rozumianej jako wspólnota troszcząca się o dobro innych – członków grupy⁶.

Od poziomu zaufania, a następnie lojalności, wzajemności i solidarności grupowej zależy w decydującej mierze jakość relacji wewnątrz grupy. Jednocześnie należy zauważyć, że brak zaufania, a także lojalności, wzajemności i solidarności powoduje zerwanie lub co najmniej osłabienie tych relacji, a w rezultacie marginalizację znaczenia więzi moralnej łączącej członków grupy.

Porównując transfer kapitału edukacyjnego wewnątrz grupy (**transfer wewnątrzgrupowy**) i między grupami (**transfer międzygrupowy**), szacujemy, że ten pierwszy przebiega na ogół w warunkach silniejszych relacji. Jest to wynik związków natury emocjonalnej, w pełni zrozumiałych w rodzinie, grupie etnicznej, klasie szkolnej i grupie studenckiej, a także w grupie pracodawców i pracowników. Specyficzny i bardzo znaczący jest transfer w obrębie całych grup zawodowych – szczególnie widoczny wśród prawników, lekarzy, ekonomistów i nauczycieli. Jest to w dużej mierze związane z naturalną oceną poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poszczególnych przedstawicieli tych zawodów, która przenoszona jest na zintegrowane opinie o wyróżnionych grupach zawodowych. W skali społecznej mamy więc na ogół wyraziście opinie (zarówno pozytywne, jak i negatywne) o działalności prokuratorów, sędziów i adwokatów, lekarzy różnych specjalności, finansistów, bankowców, a także nauczycieli różnych poziomów edukacji.

Mimo słabszych relacji niż w przypadku transferu wewnątrzgrupowego niezwykle istotne znaczenie ma międzygrupowy transfer kapitału edukacyjnego, czyli:

- grupa – grupa,

a także:

- grupa/grupy – społeczeństwo.

Polega on na przenoszeniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych między członkami różnych grup społecznych⁷. Z pewnością chcielibyśmy, by kapitał edukacyjny prawników i lekarzy był transferowany do innych grup zawodowych, a najlepiej do całego społeczeństwa. Podobnie, w czasach kryzysu gospodarczego – inflacji i malejącego tempa rozwoju inwestycji – odnosimy się do potrzeby transferu kapitału

⁶ S. M. Kwiatkowski, *Zaufanie, lojalność i solidarność w kontekście przywództwa edukacyjnego*, „Konspekt” 2016, nr 1, s. 66–70; P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 150–153.

⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 194–195; tegoż, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 319–320.

edukacyjnego ekonomistów. Z kolei w dobie szybkich przemian społecznych i przewartościowań w zakresie systemu wartości młodego pokolenia oczekujemy efektywnego transferu kapitału edukacyjnego, szczególnie natury wychowawczej, na linii: nauczyciele – rodzice.

Zakończenie

Zarysowane jedynie w sposób syntetyczny elementy koncepcji transferu kapitału edukacyjnego mogą być uzupełniane i rozwijane. Istotne jest jednak zrozumienie mechanizmów tego transferu wraz z towarzyszącym mu jednoznacznym przekazem dotyczącym jego znaczenia dla jakości życia zawodowego i społecznego. Świadomość faktu, że praktycznie bez nakładów finansowych można podnosić poziom kompetencji jednostek, a co za tym idzie – całych społeczeństw, powinna inspirować do wielopłaszczyznowych działań promujących dzielenie się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi. Niezbędne do realizacji tej idei są przedsięwzięcia natury organizacyjnej, umożliwiające naturalny transfer tych komponentów w przestrzeni międzyludzkiej⁸.

W praktyce edukacji i pracy zawodowej celowa wydaje się refleksja nad indywidualnym poziomem kapitału edukacyjnego. Każdy uczeń/student i pracownik mógłby w jej ramach opracowywać, co jakiś czas, bilans własnych kwalifikacji/kompetencji (kwalifikacje są to kompetencje potwierdzone przez instytucje do tego upoważnione). W ten sposób można odnieść indywidualny poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych do ustaleń zawartych w podstawach programowych (uczniowie), sylabusach (studenci) i standardach kwalifikacji zawodowych (pracownicy i osoby poszukujące pracy).

Wciąż otwartym problemem edukacyjnym pozostaje przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli wszystkich poziomów oraz pracodawców tworzących swoim pracownikom warunki do podnoszenia kwalifikacji. To oni bowiem decydują o powodzeniu przedstawionej idei. W przypadku nauczycieli badania wskazują na niedostatek kompetencji społecznych, co nawet przy odpowiednim poziomie wiedzy i umiejętności jest zjawiskiem bardzo niekorzystnym⁹. Można przypuszczać, że podobnie wygląda sytuacja wśród pracodawców. Jest to niepokojące ze względu na fakt, że od poziomu kompetencji społecznych zależy skuteczność wymiany wiedzy i umiejętności.

Innym problemem, tym razem natury psychologicznej, jest określenie związków między takimi cechami osobowości, jak neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenia i ugodowość a skłonnością jednostki do bezwarunkowej akceptacji dzielenia się indywidualnym kapitałem edukacyjnym. Wypada jeszcze zauważyć, że skłonność, o której mowa, zależy również od samooceny jednostki. Przy zaniżonej sa-

⁸ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 91–98; A. Lubrańska, *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, s. 139.

⁹ S. T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2018, s. 628–632.

moocenie dominuje przekonanie, że nie mamy innym niczego do zaoferowania. Z kolei przy samoocenie zawyżonej nie oczekujemy, że ktoś przekaże nam coś interesującego – nie jesteśmy nastawieni na odbiór, widzimy się raczej jako nadawcy.

Wyróżnione przykładowo problemy wymagają zarówno pogłębionych analiz teoretycznych, jak i dalszych badań empirycznych.

Bibliografia

- Kwiatkowski S. M., *Intergenerational Transfer of Educational Capital. Theory and Practice of Sharing Knowledge, Skills and Social Competences*, [w:] *Selected Issues of Contemporary Social Policy – Between Science and Practice*, red. E. Bojanowska, G. Uścińska, Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2021.
- Kwiatkowski S. M., *Konwersja wiedzy – implikacje edukacyjne*, „Edukacja” 2006, t. 95, nr 3.
- Kwiatkowski S. M., *Outline of the Concept of Educational Capital Transfer*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, t. 13, nr 3(40).
- Kwiatkowski S. M., *Transfer kapitału edukacyjnego – perspektywa międzypokoleniowa i międzykulturowa*, [w:] *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność*, red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrąńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Kwiatkowski S. M., *Transfer kapitału edukacyjnego w środowisku pracy*, [w:] *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia*, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022.
- Kwiatkowski S. M., *Zaufanie, lojalność i solidarność w kontekście przywództwa edukacyjnego*, „Konспект” 2016, nr 1.
- Kwiatkowski S. T., *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2018.
- Lubrańska A., *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sandura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

Tomasz Szkudlarek

ORCID: 0000-0001-9308-7106

Uniwersytet Gdański i NLA University College, Bergen

Instrumentalizm a autonomia edukacji

Punkty wyjścia

Postawiony w tytule tego tekstu problem relacji autonomii i instrumentalizmu (a szerzej także użyteczności, służebności czy funkcjonalności) w pedagogice naznaczony jest historią napięć i oporu przeciw kolejnym wizjom nakładającym na edukację cele uznawane przez pedagogów za wobec niej zewnętrzne. Problem edukacyjnej autonomii ma długą historię i można jego genezę wiązać nie tylko z tradycją *artes liberales*, ale także z politycznym wymiarem antycznej myśli greckiej, gdzie wolność polityczną i wolność myślenia wiązano z wolnym czasem – a to musiało zakładać serie społecznych wykluczeń. Zaangażowanie w swobodę dyskusji (z klasycznym przykładem sokratejskiego dialogu) oraz w sprawy publiczne dyskutowane na rynku wymaga wolnego czasu. To zaś wyklucza, po pierwsze, zajmowanie się sprawami gospodarstwa domowego, co w antycznym świecie eliminuje z edukacyjnych i publicznych aktywności kobiety; po drugie, wyklucza też codzienne zajmowanie się służbą i zarobkową produkcją, co z kolei eliminuje niewolników i „ludzi z brązu”, rolników i rzemieślników¹. Oczywiście sztywna hierarchia społecznych warstw i stosownych dla nich zajęć nie wyklucza od tych wykluczeń wyjątków, ale takie wyjątki nie zakłócają logiki przywileju wolnego czasu i wolnej edukacji. Ślad tamtych dystynkcji zdaje się być bardzo głęboki i jest rozpoznawalny do dzisiaj, co widzimy na przykład w znakomitej krytyce myśli Pierre’a Bourdieu (będącego wyjątkiem od zdefiniowanej przez siebie logiki wykluczeń w nowoczesnym świecie) przeprowadzonej w książce *Filozof i jego biedni* przez Jacques’a Rancière’a². Prototypem notorycznego poczucia wyższości filozofów wobec ludzi, dla których praca jest instrumentem życiowych potrzeb, jest w analizie Rancière’a właśnie Platon i predystynowana przez niego do zajęcia najwyższej pozycji

¹ Platon, *Państwo*, De Agostini Polska, Warszawa 2003.

² J. Rancière, *The Philosopher and His Poor*, Duke University Press, Durham–London, 2004.

w państwie figura króla-filozofa. Bourdieu, jako człowiek uznający za trafne własne rozpoznanie współczesnej wersji wykluczających hierarchii społecznych, które są jedynie maskowane przez idee równych szans i powszechny obowiązek szkolny³, jako człowiek „wiedzący” i zaświadczaający tę wiedzę własną emancypacją, zdaniem Rancière’a przyjmuje pozycję „króla-socjologa”. Bez jego teoretycznej ekspertyzy ludzie wykluczeni nie mogą wiedzieć, że są wykluczeni. Zależność od hierarchicznej i przywiązanej do statusu urodzenia władzy zostaje tu zatem zastąpiona zależnością od wiedzy tych, którzy uczą nas, jak władzę rozpoznać i krytykować.

Znacząca część współczesnej dyskusji nad instrumentalizacją edukacji rozgrywa się w zarysowanym tu bardzo skrótowo polu: wolności myślenia i autokreacji w wolnym czasie (który „trzeba mieć”), władzy strzegącej granic tak rozumianej wolności i operującej pozorem równości po to, aby współczesne wersje wykluczających hierarchii maskować, oraz emancypacyjnej krytyki i praktyki pedagogicznej, która – przynajmniej zdaniem Rancière’a – sama staje się formą kulturowej dominacji. Ale pole to jest współcześnie szersze, niż wskazywałby ten wstępny zarys problemu, wypełnia się dodatkowymi napięciami.

Neoliberalna instrumentalizacja edukacji i jej krytyka

W ostatnich dziesięcioleciach międzynarodowa debata wokół pedagogicznego instrumentalizmu została zdominowana przez krytykę neoliberalnych polityk zarządzania, wmontowujących oświatę w proces produkcji ludzkiego kapitału⁴. Ekonomizacja polityki edukacyjnej wywołała gwałtowny sprzeciw krystalizujący się zarówno w konserwatywnych, jak i lewicowych krytykach neoliberalizmu. O ile zwolennicy tradycji konserwatywnej bronili głównie enklaw edukacji elitarnej (przede wszystkim uniwersytetu⁵) i postulowali przestrzeganie kulturowego kanonu jako podstawy edukacji masowej⁶, mając przy tym do dyspozycji rosące zasoby szkolnictwa prywatnego, o tyle równościowo zorientowani pedagodzy lewicy skupiali się na ratowaniu etosu i politycznego znaczenia edukacji publicznej, która ma służyć nie tyle produkcji ludzkiego kapitału, ile kształceniu kompetencji obywatelskich będących warunkiem istnienia demokratycznego społeczeństwa. Jednocześnie atakowali oni konserwatywną reakcję na neoliberalizm jako w istocie mu sprzyjającą⁷. W USA, w czasie prezydentury Reaga-

³ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, London–Newbury Park–New Delhi 1990.

⁴ Por. np. T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: Przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraz-niejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*, s. 165–191.

⁵ M. C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities – Updated Edition*, Princeton University Press, New Jersey 2010.

⁶ A. Bloom, *Closing of the American Mind*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2008.

⁷ H. A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy’s Promise and Education’s Challenge*, Routledge, New York 2015.

na, zauważano więc fuzję tej ekonomicznej racjonalności edukacji z konserwatyzmem; w rezultacie rynkowe reformy szkoły określano tam na ogół mianem neokonserwatyzmu. Po konserwatywnej stronie sporu dokonywano natomiast sklejanía perspektyw (neo)liberalizmu i socjalizmu, czy inaczej określanych wizji równości. Jest to chyba typowa polaryzacja pola politycznego, która domaga się binarnych matryc dobra i zła; układy triadyczne (jak w klasycznej typologii ideologii politycznych) okazują się zwykle niepotrzebnie skomplikowane jak na użytek politycznych kampanii.

Interesującym i ważnym momentem dla niniejszej rekonstrukcji było ukazanie się, już na fali zaniku dominacji neoliberalnej polityki, zbioru artykułów na temat pedagogizacji problemów społecznych⁸. Wspólnym mianownikiem tej kolekcji tekstów jest spostrzeżenie lawinowo rosnącej presji na edukację, która ma się zajmować problemami wykraczającymi poza jej funkcje związane z tradycją kształcenia szkolnego, to jest z transmisją dziedzictwa kulturowego, nauczania racjonalnego myślenia w oparciu o kanon treści naukowych czy wspierania zróżnicowanych predyspozycji rozwojowych dzieci⁹. Autorzy tego zbioru zauważają przy tym, że traktowanie szkoły jako instrumentu rozwiązywania społecznych problemów nie jest nowym zjawiskiem, publiczna edukacja jest bowiem stałym elementem procesu modernizacji i jest z tym procesem genetycznie powiązana¹⁰; współcześnie jednak – jak zauważają – ten jej wymiar niemal zdominował klasycznie rozumiane cele edukacji. Edukacja ma być dziś drogą do formowania politycznych tożsamości (nierzadko definiowanych w logice aktualnie rządzących partii), do rozwiązywania problemów ekonomicznych (jak bezrobocie związane z nieadekwatnością kształcenia do potrzeb rynku pracy albo niska konkurencyjność gospodarki), do zastopowania dewastacji planety i rozwiązania problemów ekologicznych, do poprawy stanu zdrowia populacji (ostatni przykład z Polski – walka z otyłością dzieci), do ograniczenia przestępczości, poprawy wskaźników demograficznych, walki z bezdomnością, uzależnieniami, społecznymi nierównościami albo z zapominaniem o narodowych tradycjach... i do wielu innych istotnych celów. Ważnym elementem tamtej diagnozy jest zauważenie, że problemy te są wynikiem określonych działań i zaniechań w sferze polityki. Szkoły jawią się zatem jako miejsca rozwiązywania problemów generowanych przez politykę, których politycy nie chcą lub nie potrafią rozwiązać. Najbardziej radykalna interpretacja tego uwikłania w nierozwiązywalne politycznie problemy jest taka, że edukacja staje się w ten sposób przestrzenią fikcji, której rolą jest *przykrywanie politycznej impotencji* wynikającej z deficytów polityki społecznej, z żarłocznej logiki niekontrolowanego politycznie kapitału, z rosnących społecznych nierówności czy po prostu z niekompetencji

⁸ *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, red. P. Smeyers, M. Depaepe, Springer, Dordrecht 2008, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9724-9> (dostęp: 3.11.2019).

⁹ Te tradycyjne funkcje identyfikuję łącznie jako odpowiadające triadzie klasycznych ideologii edukacyjnych – konserwatywnej, progresywnej i liberalnej.

¹⁰ M. Depaepe, P. Smeyers, *Educationalization as an Ongoing Modernization Process*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, s. 379–389, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>

rzządzających¹¹. Autorom nie chodzi przy tym o to, by zwolnić edukację z odpowiedzialności za świat, w którym żyjemy; rzecz jednak w tym, by szkoły mogły decydować, którymi kwestiami mogą, a którymi nie mogą się *pedagogicznie* zajmować¹². W perspektywie tego zbiorowego raportu główne strony neoliberalnego frontu, tj. zwolennicy rynkowej wizji edukacji i jej antykapitalistyczni przeciwnicy skupiający się na tym, jak ta rynkowa polityka zwiększa pole społecznych nierówności, umieszczane są łącznie w przestrzeni *niespecyficzej dla edukacji*¹³. Ani ekonomiczna konkurencyjność, ani społeczna sprawiedliwość, ani żadna z pozostałych kwestii składających się na wielowymiarowy kryzys świata nie są bowiem w ich ujęciu problemami *stricte pedagogicznymi*.

Na odrębną uwagę zasługuje krytyka równościowych polityk edukacyjnych przeprowadzona przez wspomnianego już wcześniej Jacques'a Rancière'a¹⁴. Jej ostrze jest skierowane nie ku samej idei równości, a przeciw praktykom, które budowane są na założeniu *deficytu równości*. Inaczej mówiąc, za pedagogicznie szkodliwe Rancière uważa *wyrównywanie* szans edukacyjnych, ponieważ generuje ono w punkcie wyjścia sytuację nieusuwalnego deficytu, który uniemożliwi dotarcie do momentu określanego w amerykańskiej pedagogice krytycznej mianem *empowerment*, do uzyskania pełnowartościowej, sprawczej autonomii. Uczeń „wyrównywany” zostaje ustawiony w pozycji nieusuwalnej zależności od nauczyciela, od jego pomocnych uproszczeń i wyjaśnień, w pozycji permanentnej niekompetencji. Ta krytyka była wyrazem sprzeciwu Rancière'a wobec francuskich polityk oświatowych inspirowanych teorią Bourdieu, które miały doprowadzić do erozji jakości kształcenia. Jaka jest alternatywa? Bardziej radykalna niż polityki oświatowe tradycyjnej lewicy: według Rancière'a sensowne kształcenie musi *założyć równość wszystkich inteligencji*, i choć jest to założenie kontrfaktyczne (czyli mówiąc wprost – nieprawdziwe), to tylko wychodząc z takiego założenia, mamy szansę realnie wspierać ludzi w dążeniu do autonomii i kompetencji. Jest to zatem założenie *performatywne*, nie tyle odpowiadające temu co „jest”, ile mające *wytwarzać warunki sprzyjające temu, co możliwe*¹⁵. Stanowią one *warunki możliwości* edukacji,

¹¹ D. F. Labaree, *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, s. 447–460, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>

¹² D. Bridges, *Educationalization: On the Appropriateness of Asking Educational Institutions to Solve Social and Economic Problems*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, s. 461–474, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>

¹³ Szczegółową analizę roli, jaką idea wyrównywania szans edukacyjnych, a zwłaszcza poprzedzający polityki realizujące ten cel raport Colemana, odegrały w instrumentalizacji kształcenia szkolnego, przedstawia Anna Blumsztajn. Por. A. Blumsztajn, *The Empty Form of Fairness: Equality of Educational Opportunity as an Instrumentalizing Force in Education*, „Policy Futures in Education” 2020, t. 18, nr 7, s. 834–849, <https://doi.org/10.1177/1478210320942072>

¹⁴ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991.

¹⁵ T. Szkudlarek, *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*, „Studies in Philosophy & Education” 2019, t. 38, nr 4, online: July 2018, s. 1–11, <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9621-8>

która będzie miała szansę je urzeczywistnić. Charles Bingham, w komentarzu do pedagogicznych wizji Rancière'a, określił ten sposób myślenia mianem „założeniowej tautologii” (*presumptive tautology*)¹⁶. Aby jednak nieco oswoić ten, jak się wydaje, sprzeczny ze zdrowym rozsądkiem radykalizm, chcę przypomnieć, że poczynione na początku XIX wieku założenie, że podstawowym pojęciem pedagogiki powinna być *ukształcalność* wychowanka, z czego wyłoniło się podstawowe dla idei powszechnego obowiązku szkolnego przekonanie, że wychować można każdego¹⁷, było równie sprzeczne z ówczesnym zdrowym rozsądkiem i wizją społecznych realiów. A jest to fundament pedagogiki Herbarta, uważanej dziś za skrajnie konserwatywną. Nieco wcześniej Rousseau uznał za jedną z podstaw własnej pedagogiki również nieoczywiste założenie, że człowiek rodzi się wolny i jest z natury dobry. Nieco to uogólniając i przenosząc tę kwestię na grunt klasycznej aksjologii, przypomnijmy jednak, że sposobem obecności wartości nie jest ich istnienie (*Sein*), a *obowiązywanie* (*Sollen*). W tekście, w którym – tak jak tutaj – zestawiam tę Rancièreowską figurę z podstawami teorii Rousseau i Herbarta, sformułowałem przypuszczenie, że ten performatywny i kontryfaktyczny sposób myślenia może być wręcz jedną z konstytutywnych cech gatunku kulturowego, jakim jest pedagogiczna teoria¹⁸.

Pragnienie autonomii

Jednym ze skutków tej fali krytyki instrumentalizacji kształcenia jest wytworzenie (a raczej reaktywacja) swoistego pragnienia, które dotyczy obsadzenia „pustego miejsca” w strukturze edukacyjnego dyskursu (miejsca, z którego eliminujemy nakładane na edukację cele wobec niej zewnętrzne) jakąś wizją edukacji wolnej od uwikłań instrumentalnych. Realizacja tego pragnienia podąża różnymi drogami. Przykładem może być obrona *artes liberales* w kształceniu akademickim propagowana przez Marthę Nussbaum¹⁹, czy powrót do antycznej idei szkoły jako czasu wolnego (*scholè*) w uwodzącej propozycji Jana Masscheleina i Maartena Simonsa²⁰. Najbardziej bodaj radykalna jego wersja ma postać poszukiwania „tego, co pedagogiczne” (*the educational*) – istoty edukacji „czystej”, „samej w sobie”, tego czym ona „jest” zanim zaczniemy myśleć, czemu ona może „służyć”. Gert Biesta prowadzi nas w tym kierunku okrężną drogą: najpierw wskazuje na trzy składowe elementy edukacji, jakimi są socjalizacja, kwalifikacja i upodmiotowienie (*subjectification*) jednostki, następnie zaś wskazuje, że socjalizacja i kwalifikacja mogą być realizowane poza instytucjami

¹⁶ C. Bingham, G. J. J. Biesta, J. Rancière, *Jacques Ranciere: Education, Truth, Emancipation*, Bloomsbury Academic, London–New York 2010.

¹⁷ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

¹⁸ T. Szkudlarek, *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies*, dz. cyt.

¹⁹ M. C. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt.

²⁰ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School: A Public Issue*, Education, Culture & Society, Leuven 2013.

edukacyjnymi (w rodzinie, w szerokich kręgach społecznego wpływu, w mediach – a w przypadku kwalifikacji – w warsztatach rzemieślniczych, w miejscu pracy czy po prostu przez własne doświadczenie), natomiast upodmiotowienie, polegające na samoidentyfikacji swoistej pozycji „ja” w relacji do innych, do świata i do dóbr kultury, i na stopniowym dochodzeniu do dorosłych form bycia sobą w tych relacjach, może być realizowane tylko w instytucjach edukacyjnych²¹. W jednej z ostatnich prac Biesta sprzeciwia się w tym kontekście tradycji konstruktywistycznej w pedagogice i wskazuje na fundamentalną rolę nauczyciela, bez którego interwencji nie da się dotrzeć do tego, czego *warto chcieć się uczyć*²². Biesta nie odżegnuje się od szeroko rozumianej odpowiedzialności edukacji za świat ani od tradycji pedagogicznego progresywizmu. Zauważa jednak, że trzeba poważnie rozważyć realizację idei progresywnych za pomocą środków uznawanych powszechnie za konserwatywne. W świecie, w którym autonomia przysługuje samoprogramującym się maszynom, w tym samochodom i odkurzaczom, a samodzielność konstruowania wiedzy i krytycyzm są podstawą teorii spiskowych rezydujących w licznych błąbłach społecznościowych mediów, znacząca edukacja musi uwzględnić *podstawową rolę nauczania*.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fundamentalną różnicę między tym rodzajem uważnego konserwatyizmu a tym, który reprezentuje znacząca część polskiej sceny konserwatywnej. W jednej z sekcji Zjazdu mieliśmy próbę tej polskiej odmiany w referacie Janiny Kostkiewicz²³. W jej ujęciu kwestionowane jest, jako szkodliwe i fundamentalnie fałszywe, nie tylko dążenie do równości edukacyjnej, ale wręcz samo wyobrażenie równości między ludźmi w ogóle. „Awangardowy konserwatyzm” opisywany przez Kostkiewicz na podstawie prac Jacka Bartyzela to nielicząca się ze społecznym światem próba powrotu do platońskiej wizji arystokracji przedefiniowanej przez katolicko-narodowy fundamentalizm²⁴. W takim świecie tylko elity mogłyby być traktowane jako podmioty w pełni ludzkie i godne doświadczenia znaczącej edukacji, dla pozostałych pozostaje edukacja przysposabiająca do z góry wyznaczonych pozycji i indoktrynująca do akceptacji tego porządku jako naturalnego. Wobec tego o naturalnej moralnej nierówności, o konieczności oparcia porządku społecznego na arystokracji

²¹ G. J. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, New York 2016.

²² G. J. J. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, New York 2017.

²³ J. Kostkiewicz, *Edukacja, które ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwatyzm?*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, t. 8, nr 8, s. 61–78, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.22.004.16057>. Tezy wystąpienia Janiny Kostkiewicz udostępnione w trakcie sesji Zjazdu PTP są skróconą wersją tej publikacji.

²⁴ Jedną z najbardziej zastanawiających tajemnic polskiego konserwatyizmu (a i katolicyzmu – z założenia powszechnego, bez narodów, „bez Żyda i Greka”), jest ich sklejenie z ideologią narodową. Jak to się stało, że radykalna doktryna narodu, rewolucyjna, antyelitarna (por. podniesienie ludu do rangi jedynej autentycznej wspólnoty) i zrodzona raptem w XIX wieku, bezproblemowo się „skleja” z konserwatywnymi wartościami umiaru i długiego trwania oraz z katolickim uniwersalizmem? Ja wiem, że zabory, ale pod względem etycznym zbitka tych orientacji stale pozostaje dla mnie zagadkowa.

i braku zgody na polityki równościowe, elitarność musiałaby wynikać po prostu ze statusu urodzenia. Ten rodzaj pragnienia autonomii nie dotyczy już autonomii edukacji, a autonomii wąskiej grupy podmiotów przyznającej *tylko sobie* prawo do wartościowego kształcenia²⁵.

Wracając do głównego wątku, Naomi Hodgson, Joris Vlieghe i Piotr Zamojski²⁶ – podobnie jak Gert Biesta – również dokonują rozwarstwienia edukacji na to, co w niej istotne i wtórne (a może szkodliwe). Z jednej strony mamy edukację, która chce świat zmieniać, aby naprawiać jego deficyty (i tu wyróżniają pedagogikę krytyczną), co uznają za podstawę dla instrumentalizacji szkoły, z drugiej tę, która zorientowana jest na to, co jest i jest wartościowe: na rzeczy warte naszej troski i będące przedmiotem pasji nauczycieli. To ta druga jest „edukacją w istocie”. Pierwsza jest w ich ujęciu kierowana nienawiścią do świata, druga – miłością. Przy wszystkim, co te ujęcia (Biesty i autorów postkrytycznego manifestu) różni, ich strategie poszukiwania istoty edukacji łączy zakładanie *heterogeniczności* edukacji z jednoczesnym wyróżnianiem w jej polu tego, co jest edukacją „naprawdę” i tego, co od tej istoty odbiega lub jej zaprzecza. Przy tym Biesta podkreśla, że edukacja nie może się skupiać wyłącznie na upodmiotowieniu i *nie podejmować* (niewątpliwie instrumentalnego) trudu socjalizacji i kwalifikacji, a Hodgson, Vlieghe i Zamojski – mimo sprzeciwu wobec jej „nienawistnych” założeń – wyrażają kurtuazyjny szacunek dla dorobku pedagogiki krytycznej. Nawiasem mówiąc, zorien-

²⁵ Punktem wyjścia analiz autorki jest teza o słabości albo wręcz nieobecności w Polsce znaczącej optyki konserwatywnej. Pod kilkoma względami zgadzam się z tą diagnozą, chociaż jej przyczyny widzę zupełnie odmiennie (sądzę, że bardzo się do tego przyczyniła ścisła jej fuzja z instytucjami Kościoła katolickiego) – ale to temat do odrębnej dyskusji. Na tym tle autorka przywołuje (naginając jej intencje) tezę Rafała Włodarczyka o kolonizacji polskiej pedagogiki przez pedagogikę krytyczną. Tekst Włodarczyka jest znakomity i z tym elementem argumentacji Kostkiewicz nie polemizuję. Przy okazji jednak Autorka kilkakrotnie pisze o mnie jako osobie współwinnej tej kolonizacji. Co istotne, miałbym tego dokonać dzięki zaplanowanej akcji odchodzącej władzy komunistycznej. „W latach 80. organizowano wyjazdy na prestiżowe zagraniczne stypendia naukowe wybranych, młodych wówczas naukowców. Sedno sprawy stanowią kryteria doboru stypendystów wobec nadmiernie częstego przyswajania przez nich teorii krytycznej. Po momencie ‘zmiany 1989’ odbyła się w Rozalinie (wrzesień 1989 roku) konferencja, w której uczestniczyłam [...] [J]uż wówczas zauważalne było przygotowanie neomarksistów do podjęcia nowej roli (na tej konferencji dr Tomasz Szkudlarek wygłosił referat zatytułowany «Wyzwania pedagogiki krytycznej»)” (por. J. Kostkiewicz, *Edukacja ...*, dz. cyt., s. 63–64). Jak z tej wypowiedzi wynika, to dzięki temu, że w latach 80. zostałem przez PZPR (a może SB?) wysłany na „prestiżowe stypendium zagraniczne”. Oświadczam że na żadne stypendia nikt mnie nigdy nie wysyłał ani nie wybierał. Mój pierwszy kilkudniowy wyjazd „na Zachód” (do Norwegii, w charakterze tłumacza delegacji z UG) miał miejsce w 1990 roku, a jedynie „prestiżowe stypendium”, raczej konserwatywnej Fundacji Kościuszkowskiej w Nowym Jorku, uzyskałem dzięki własnemu, indywidualnemu podaniu w roku 1991 i to dzięki temu odbyłem staż u Henry’ego Giroux, którego teksty znałem wcześniej z lektur. Mój referat z 1989 roku powstał zaś w Polsce na podstawie analizy amerykańskich czasopism, m.in. „Educational Theory” i „Harvard Educational Review”, dostępnych bez problemu w czytelni mojego instytutu w UG.

²⁶ N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books, Santa Barbara, CA 2018.

towana przeciw teorii krytycznej propozycja autorów *Manifestu...* nie tylko składa jej wyrazy szacunku, ale wręcz dopisuje się do jej tradycji: ważnym elementem tej tradycji jest bowiem krytyka instrumentalnego rozumu²⁷. Nie zmiierzam tu do formułowania wobec tych propozycji zarzutu wewnętrznej sprzeczności lub niekonsekwencji, sprawa jest bowiem znacznie ważniejsza i ciekawsza niż logiczne kryteria spójności. Ważniejsze jest to, że oto w ramach heterogeniczności tego, czym jest edukacja, dokonuje się rozróżniania *istoty* (tego, co edukacyjne „prawdziwie” – jak upodmiotowienie u Biesty czy miłość do świata u autorów *Manifestu...*) i *akcydensów* (tego, co przypadłościowe, niekonieczne, niewchodzące w zakres pojęcia – jak kwalifikacja czy edukacja krytyczna). Wróć do tej kwestii, wiąże się ona bowiem z bardzo ważnym problemem *myślenia założeniowego* (tak jest ono określane przez Hegla), które zostało poddane znaczącym dla mnie analizom przez Louisa Althussera i Jadwigę Staniszkis. Zmierzam tym samym do skomplikowania poszukiwań pedagogicznej istoty, które są bodaj najbardziej fundamentalną wersją dążenia do zabezpieczenia edukacji przed jej instrumentalizacją.

Komplikacje (z tłem biograficznym)

Tęsknota do pedagogicznej autonomii towarzyszy mi od początku mojej pracy uniwersyteckiej, którą zaczynałem w „orwellowskim” roku 1984, po zwolnieniu mnie z pracy w domu dziecka, gdzie czułem się zobowiązany tłumaczyć przerażonym dzieciom logikę telewizyjnej propagandy stanu wojennego. W Instytucie Pedagogiki UG, w atmosferze sprzeciwu wobec politycznej instrumentalizacji szkoły studiowaliśmy hermeneutykę i szukaliśmy istoty edukacji w dialogu. Czytaliśmy kanoniczną wówczas dydaktykę Okonia jako – mimo jej eklektyzmu – prostą kontynuację idei stopni formalnych Herbarta, co wystarczało, aby uznać ją za autorytarną; buntowaliśmy się przeciw wszystkiemu co systemowe, formalne, a przeciw systemowej teorii socjalistycznej edukacji Muszyńskiego przede wszystkim. W kształceniu studentów odwoływaliśmy się z przekonaniem do Freineta i Deweya, a moim osobistym ulubieńcem polecanym studentom na zajęciach z dydaktyki był Hessen. Potrzeba było trochę czasu i spokojnego dystansu, aby pogodzić te fascynacje z faktem, że Dewey jednoznacznie określał swoje stanowisko jako instrumentalistyczne, a Herbart równie jednoznacznie domagał się autonomii pedagogiki. Prosta opozycja wolności i służebności, politycznie dogodna i wyraźnie nam wtedy niezbędna, przy głębszym poznawaniu ukazywała swoje zagmatwane wnętrze.

Jak niemal wszyscy wkoło intensywnie czytaliśmy też teorie społeczne i polityczne – trzeba było jakoś sobie mentalnie radzić z beznadziejnością militarne go reżymu. Jedną z ważnych lektur była *Ontologia socjalizmu* (wtedy jeszcze w powielaczowej wersji *Biblioteki Krytyki*) Jadwigi Staniszkis²⁸. Głównym problemem podejmowanym przez

²⁷ M. Horkheimer, *Critique of Instrumental Reason*, Verso, London 2012.

²⁸ J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, In Plus, Warszawa 1989. „Pierwsze przybliżenie” tej ontologii (z takim właśnie podtytułem) ukazało się wcześniej w podziemnej „Krytyce” i z tego właśnie

autorkę był pozór socjalistycznego państwa. Ta powszechnie odczuwana cecha owego systemu jest przez Staniszkis analizowana przez pryzmat Hegłowskiej dialektyki pozoru i rzeczywistości założeniowej. Najpierw przypomnę, że dla Hegła realnymi bytami są pojęcia, których relacje wyznaczają dialektyczną strukturę i dynamikę rzeczywistości. W dużym uproszczeniu wspomniana dialektyka rzeczywistości i pozoru dotyczy zatem działań kierowanych silnymi założeniami koncepcyjnymi, których logiczny porządek nie daje się zmaterializować w ludzkim działaniu z tego oto powodu, że pojęcia go konstruujące muszą pomijać elementy akcydentalne, niewchodzące w obręb ich istoty. Dla ontologii socjalizmu znaczące jest zatem to, że logiczne relacje elementów modelu mającego kreować społeczne struktury i ludzkie działania (czyli rzeczywistość założeniowa) uruchamiają procesy obejmujące nie tylko cechy istotne, ale i niedostrzegalne w logice modelu przypadłości, cechy drugorzędne. W społecznej praktyce ich wzajemne, gęste interakcje doprowadzają szybko do wytworzenia *świata pozornego*, nieopisanego, niemożliwego do zrozumienia w języku zakładającej go logiki. Ten pozór dopiero *domaga się* zidentyfikowania jego wewnętrznej, specyficznej logiki adekwatnej do własnej nierozpoznanej struktury – i Staniszkis próbuje tę logikę odsłaniać. Pomijając efekty tej części jej analiz, chcę zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, w tej perspektywie logika systemu społecznego nieuchronnie wymyka się jej projektom, co podaje w wątpliwość nadzieje na skuteczne, instrumentalne uwikłanie edukacji w takie systemowe konstrukcje. Tu bardzo ważna uwaga: wizje Hegła mają intencje uniwersalne, Staniszkis je jedynie konkretyzuje do specyfiki PRL-u. Idąc śladem Hegła, takie „wymykanie się” struktury społecznej jej założonej logice można by zatem identyfikować w toku wszelkich systemowych reform politycznych – także, po 1989, tych neoliberalnych i przeciwnych im reform PiS. Po drugie, przeprowadzona przez Staniszkis krytyka socjalizmu, a przede wszystkim jej rama logiczna bliska jest wywodowi Louisa Althussera²⁹. Ten wątek będzie istotny dla uszczegółowienia tej dialektyki i bliższego odniesienia jej do kwestii pedagogicznego instrumentalizmu.

Podjmując kwestię determinizmu teorii Marksa (co jest przedmiotem częstych krytyk tej filozofii), Althusser wskazuje, że Marksowska teoria nie tylko odwraca Hegłowską dialektykę „z głowy na nogi” (przez co zastępowałaby determinizm logiczny determinizmem ekonomicznym), ale wprowadza też do niej elementy *naddeterminacji*. Samo to pojęcie jest zapożyczone przez Althussera od Freuda i jego sens można czytać podobnie do tego, co oferuje Staniszkis w krytyce socjalizmu. Oto bowiem wszelkie działanie instrumentalne (tj. kierowane jakąś pojęciową logiką celu i związanych z nim środków) uruchamia, w optymistycznym wariacie, nie tylko tę zaplanowaną strukturę, ale i nieuchwytną w jej logice masę cech przypadłościowych, których wzajemne interakcje „przedeterminowują” uruchomione procesy i czynią je niemożliwymi do rozpoznania. W rezultacie tak „wyprodukowana” struktura jest podatna na nieujęte w założeniowej logice odkształcenia i zewnętrzne wobec niej oddziaływanie.

wydania korzystaliśmy. Niestety nie mogę go odnaleźć ani we własnych zasobach, ani w dostępnych bibliografiach i nie potrafię podać jego dokładnych danych.

²⁹ L. Althusser, *For Marx*, Verso, London–New York 1969.

Jest to otwarcie społecznego procesu z jednej strony na przypadek, z drugiej zaś na akty woli, na niczym obiektywnym nieuwarunkowaną polityczną interwencję. Inaczej mówiąc, uruchamiane w takich celowych projektach instrumenty w końcu okazują się nieskuteczne albo szkodliwe i system traci zakładaną logikę, a raczej nigdy jej nie osiąga; zmierza do chaosu, coraz bardziej zależy od arbitralnych aktów „czystej woli”, a mówiąc wprost – od przemocy, która doraźnymi decyzjami próbuje łączyć rozkład i podtrzymać go przy życiu. W tym kontekście można szczególnie docenić *systemowe*, łagodzące znaczenie demokratycznej wymiany struktur władzy, która pozwala na doraźne „odnawianie” logik świata społecznego.

W teorii Ernesta Laclaua, który również odwołuje się do Freudowskiej koncepcji naddeterminacji, pojawia się jej korekta, która tę zależność od przemocy odsuwa lub „rozmiękcza” i przenosi arbitralność do sfery symbolicznej. Niemożność zdefiniowania *logiki* systemu u Laclaua (Laclau jest przeciwnikiem Hegla i Marksa w tym względzie) oznacza, że jego konstrukcja musi odwoływać się do *retoryki*³⁰. Społeczna obiektywność ma u Laclaua strukturę dyskursu³¹. Jest to zarazem negacja, jak i poszerzenie (o figury retoryczne) repertuaru środków Hegłowskiej dialektyki. Takie ujęcie stawia pytanie o instrumentalne relacje edukacji i polityki w kompletnie odmiennym świetle³².

Co może z tego wynikać dla kwestii instrumentalizmu i edukacji „właściwej”? W pracy *Ontological Instrumentalism, the Autotelic, and the Impossible Identity of Education* napisanej wraz z Tonym F. Carusi³³ (w druku) wykorzystujemy koncepcję naddeterminacji, a także szerszy jej kontekst związany z ontologiczną teorią polityki Laclaua, aby spytać o sensowność poszukiwania edukacji „czystej”. Ważnym elementem naszej argumentacji jest przyjęcie – za Laclau³⁴, a w sensie źródłowym za Heideggerem³⁵ – rozróżnienia „ontycznych” i „ontologicznych” warstw bytu społecznego. Najkrócej to ujmując, ontologia bytu społecznego jest procesualna. Społeczeństwo jest w nieustannym ciągu stawania się, a jego pełne ukonstytuowanie się (społeczna „totalność”, osiągnięcie tożsamości, czyli „pełnej zgodności ze sobą”) jest, jak pisze Laclau, „ontologicznie niemożliwe”. Jednym z powodów tej niemożliwości jest zarysowana uprzednio naddeterminacja procesów społecznych, niemożność zamknięcia ich w jakiejś deterministycznej albo hierarchicznej logice pozwalającej na „domknięcie” systemu. Zarazem jednak praktyka społecznego działania, a zwłaszcza polityka wymagająca jakiejś reprezentacji społecznej całości, dająca prawo występowania w jej imieniu w momentach stanowienia ustaw, deklarowania wojen, zawierania pokoju czy

³⁰ E. Laclau, *The Rhetorical Foundations of Society*, Verso, London–New York 2014.

³¹ E. Laclau, *On Populist Reason*, Verso, London–New York 2005.

³² T. Szkudlarek, *Empty Signifiers, Education and Politics*, „Studies in Philosophy & Education” 2007, t. 26, nr 3, s. 237–252, <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9033-7>

³³ T. F. Carusi, T. Szkudlarek, *Ontological Instrumentalism, the Autotelic, and the Impossible Identity of Education*, [w:] *Ernesto Laclau – Pedagogical Readings*, red. S. Wittig, J. Golle, R. Mayer, Springer, Wiesbaden (w druku). Nasz tekst został napisany w j. angielskim, pierwodruk ukaże się jednak w niemieckiej wersji językowej książki.

³⁴ E. Laclau, *On Populist Reason*, dz. cyt.

³⁵ M. Heidegger, *„Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

w trakcie uzasadniania wyższych konieczności, stwarza *konieczność* całościowej, tożsamościowej reprezentacji. Wobec niemożności odwołania się do pojęciowej logiki, która ze zróżnicowanych i „nie zawsze logicznych” elementów stworzyłaby inkluzywną całość na zasadzie dialektycznych syntez (Hegel), do ciągu nieuchronnych i dialektycznych historycznych przekształceń społecznej struktury (Marks i Engels) albo do postępujących generalizacji i hierarchicznego sterowania włączającego wszystkie elementy i systemy do supersystemu (ogólna teoria systemów albo, prościej, stosowana do analiz społecznych teoria zbiorów), taka reprezentacja, jak wspomniałem, musi mieć charakter retoryczny. To zaś znaczy, że oznaczenie całości nie może być po prostu pojęciem nadrzędnym (abstrakcją, uogólnieniem itp.) wobec poszczególnych elementów systemu; może ono powstać jedynie na drodze przypisania jednemu z partykularnych elementów *funkcji* reprezentowania całości. W języku klasycznej retoryki można taką reprezentację określić jako synekdochę³⁶, *pars pro toto*: jakaś część ciała społecznego staje się tu reprezentacją jego niemożliwej całości. Jednocześnie, na poziomie ontycznym (tego, co realnie „jest”) mamy do czynienia z niezliczoną różnorodnością działań, problemów, żądań i pragnień, które wciąż na nowo trzeba poddawać jakiejś racjonalizacji i instytucjonalizacji, i których wzajemna spójność może odwoływać się – w ostatecznym rachunku – jedynie do symbolicznej (retorycznej) reprezentacji owego pragnienia całości, „w pełni pojednanego społeczeństwa”. Taką retoryczną funkcję mogą pełnić np. pojęcia narodu, wizualne symbole jego jedności (jak flaga itp.) albo figury przywódców (monarchowie czy charyzmatyczni wodzowie). W każdym przypadku jakimś partykularnym znakiem przypisywana jest reprezentacja społecznej totalności.

Istotną cechą omawianej tu ontologii jest nieustanne splatanie warstw ontycznych i ontologicznych, społecznych „bytów” (procedur stabilizacji systemu, instytucji, regulacji, demokratycznego zarządzania problemami itp.) i procesu „bycia”, stałej niewystarczalności tego, co jest i niespełnialnego pragnienia pełni, społecznej całości i tożsamości. Co to oznacza dla dyskutowanej tu kwestii pedagogicznego instrumentalizmu?

W analizach przeprowadzonych we wspomnianym uprzednio tekście wskazujemy na to, że propozycje rozumienia edukacji sprzeciwiające się jej instrumentalizacji same, na wiele sposobów, wikłają się w jej instrumentalne rozumienie. Czasami – nawiązując do złożonej ontologii proponowanej przez Laclau – „na tym samym poziomie” społecznego bytu (na przykład w miejsce ekonomicznej efektywności postuluje się społeczną sprawiedliwość: jeden system normatywny zastępowany jest innym z tej samej puli ideologicznych alternatyw), czasami zaś, oddalając się od „ontycznych” warstw społecznego bytu, teoretyczne propozycje proponują takie rozumienie edukacji, które okazuje się funkcjonalne wobec *ontologicznie* rozumianej procesualności, zdolności do społecznej samoregulacji. Widzimy to na przykład w znakomitym tekście Zbigniewa

³⁶ Laclau mówi w tym miejscu o katachrezie. Definiowanie tej figury retorycznej nie jest wspólnie jednoznaczne (więcej na ten temat – w odniesieniu do teorii Laclaua – pisałem w *Semiotics of Identity: Politics and Education*, „Studies in Philosophy & Education” 2011, t. 30, nr 2, s. 113–125, <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9225-z>, na użytek tego tekstu odwołuję się więc do katachrezy, która jest bardziej „oswojonym” tropem, i jest jednym z wymiarów katachrezy w ujęciu Laclaua.

Kwiecińskiego z 1980 roku, gdzie postulowane jest traktowanie edukacji jako czynnika społecznej samoregulacji³⁷. Podobną strukturę odnajdujemy w klasycznym i ikonicznym dla pedagogicznego konserwatyizmu tekście o kryzysie edukacji Hannah Arendt³⁸. Pozornie paradoksalnie, Arendt twierdzi iż edukacja musi być wolna od polityki i *tylko wtedy* może mieć ona jakieś *polityczne* znaczenie. Ten paradoks daje się rozwikłać w Heideggerowskiej (i podjętej przez Laclaua) optyce rozróżniania warstw ontycznych i ontologicznych. Wolna od bieżących uwikłań w relacje władzy (co – bez względu na to, czy traktujemy ten postulat jako realistyczny – możemy zidentyfikować jako odniesienie do „tego, co ontyczne”), edukacja ma sprzyjać *odnowie* świata przez wchodzące weń nowe pokolenia; ten z kolei wymiar dotyczy nie tyle społecznego bytu, ile egzystencjalnie pojmanego *bycia* świata. W skrócie zatem, tam gdzie mamy do czynienia z krytyką instrumentalnej funkcjonalności edukacji, możemy mieć do czynienia z tej funkcjonalności przemieszczeniami: albo w obszar innych „ontycznych” funkcjonalności, co najczęściej oznacza przesunięcia ideologiczne (od wartości lewicowych ku prawicowym, jak w obecnej polityce edukacyjnej w Polsce, albo od liberalnych ku lewicowym, jak w krytyce neoliberalnej ekonomizacji szkoły z jednoczesnym postulowaniem zwrotu ku społecznej sprawiedliwości w narracjach lewicy itp.). Albo, gdy wstrzymujemy się od identyfikacji ideologicznych i piszemy w bardziej filozoficznej konwencji, dokonujemy *przemieszczenia ontologicznego*, i postulując zerwanie z dotychczasowymi, reaktywnymi uwikłaniami, zwracamy się ku długodystansowej perspektywie procesualności: trwania lub odnowy świata, jego samoregulacji czy równowagi. Zarówno w wersji „ontycznej”, jak i „ontologicznej” edukacja okazuje się być zatem *po coś*. We wszystkich znanych mi dyskusjach okazuje się być funkcjonalna wobec czegoś względem niej samej zewnętrzno, jeśli „ją samą” – jako podmiot owej funkcjonalności – w ogóle zdołamy sobie wyobrazić.

Mamy w obiegu jeszcze jedną, chyba najciekawszą grupę koncepcji próbujących radzić sobie z instrumentalizmem: są to wizje rozrywające logikę celu i środka. Przybierają one różne postaci, pozwolę sobie je sprowadzić do dwóch wariantów. Obydwa – co bardzo znaczące – *muszą* odwoływać się do logiki instrumentalnej, dokonując przy tym radykalnej jej modyfikacji. Po pierwsze więc mamy wizję „edukacji dla samej edukacji” (*education for the sake of education*), jej w pełni *autoteliczne* rozumienie. Zauważmy, że pojęcie autoteliczności jest najbardziej radykalnym sposobem ujęcia logiki celu: to celowość absolutna, dosłownie *cel sam w sobie i dla siebie* (auto-telos), celowość tak pełna, że nie potrzebuje żadnego zewnątrz; pedagogiczny Uroboros połykający własny ogon³⁹, celowość immanentna i ostateczna, niepotrzebująca dla siebie żadnych uzasadnień celami wobec siebie zewnętrznymi. Drugi wariant jest odwróceniem tego pierwszego – z podobnym skutkiem rozerwania logiki celu i środka. Edukacja

³⁷ Z. Kwieciński, *O edukację jako podmiot samoregulacji społecznej*, „Ars Educandi” 2021, t. 18, nr 18, s. 15–28, <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.01>

³⁸ H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (Penguin classics), Penguin Books, New York 2006.

³⁹ F. T. Carusi, T. Szkudlarek, *Ontological Instrumentalism...*, dz. cyt.

jest tu pojmowana jako *repertuar czystych środków*. Autorem tej propozycji jest Tyson Lewis^{40, 41}, a pojęcie *pure means* jest przez niego zapożyczane od Giorgio Agambena. W filozofii polityki Waltera Benjamina⁴² to pojęcie dotyczyło sposobów sprawowania władzy zbliżonych do opisywanych przez Michela Foucault pojęciami dyspozytywu (urządzania^{43, 44}) lub rządności (*governmentality*⁴⁵), władzy rozdrobnionej (kapilarnej w terminologii Foucault) do poziomu umożliwiającego uwewnętrznienie jej logiki przez ludzi jej poddawanych. Lewis rozumie jednak *pure means* raczej jako oczyszczenie narzędzi od przypisanej im funkcjonalności wobec uprzedzająco definiowanych celów, co w jego interpretacji jest zdecydowanie uwalniające dla edukacji. Mamy zatem w tej wizji szkoły bogactwo narzędzi i metodyki ich używania, mamy ludzi, którzy potrafią ich używać – możemy więc zrobić z nimi *wszystko*, co jest pedagogicznie możliwe do zrobienia. Mimo radykalnie instrumentalnego charakteru tej wizji, mimo podniesienia narzędzi do poziomu tego, co jest istotą edukacji, dzięki odsunięciu sfery celów jest to zatem wizja edukacyjnej wolności i fundamentalnej odpowiedzialności nauczania.

Tak radykalne ujmowanie narzędzi może być związane z tradycją Heideggerowską⁴⁶, a szczególnie z jej rekonstrukcjami i aktualizacjami w nurcie *Object-Oriented Ontology*⁴⁷. Nie tylko edukacja, ale wręcz świat są tu ujmowane z perspektywy instrumentalnych funkcjonalności. Narzędzia „są”, zanim znajdziemy dla nich zastosowanie; tworzą gęstą sieć powiązanych ze sobą funkcjonalności i ich użytkowanie nie byłoby możliwe, gdyby nie już istniejące między nimi relacje. Do takiej ontologii, a zarazem do perspektywy posthumanistycznej⁴⁸ nawiązują w Polsce m.in. Aneta Makowska i Maksymilian Chutorański⁴⁹. Pojawia się ona także w jednej z moich dyskusji dotyczących instrumentalizmu⁵⁰, gdzie wizje narzędziowości Heideggera i Harmana,

⁴⁰ T. E. Lewis, „*Education for Potentiality (against Instrumentality)*”, „Policy Futures in Education” 2020, t. 18, nr 7, <https://doi.org/10.1177/1478210320922742>

⁴¹ T. E. Lewis, I. Jasinski, *Rethinking Philosophy for Children: Agamben and Education as Pure Means*, Bloomsbury Academic, London–New York 2021.

⁴² Za: D. Gentili, *The Politics of Pure Means*, „Critical Times” 2019, t. 2, nr 2, s. 261–269, <https://doi.org/10.1215/26410478-7708339>

⁴³ Za: H. Ostrowicka-Miszewska, *Urządzanie młodzieży: studium analityczno-krytyczne*, wyd. 2 zm. i uzup., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

⁴⁴ Za: J. Bussolini, *What is a Dispositive?*, „Foucault Studies” 2010, nr 10, s. 85–107.

⁴⁵ Za: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, red. G. Burchell, C. Gordon, P. Miller, University of Chicago Press, Chicago 1991.

⁴⁶ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt.

⁴⁷ G. Harman, *Tool-Being: Heidegger and the Metaphysics of Objects*, Open Court, Chicago 2011.

⁴⁸ R. Braidotti, *The Posthuman*, Polity Press, Cambridge, UK; Malden, MA, USA 2013.

⁴⁹ A. Makowska, M. Chutorański, *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2019, nr 1(11), s. 5–11, <https://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.01>

⁵⁰ T. Szkudlarek, *Heidegger’s Hammer: Ontology, Aesthetics, and the Instrumental in Education*, „Educational Theory” 2022, t. 72, nr 3, s. 303–318, <https://doi.org/10.1111/edth.12532>

a szczególnie rozwijaną przez Heideggera wizję znikania narzędzi z pola widzenia, ich niewidzialności w trakcie wtapiania się w strukturę działającego podmiotu (słynny i mało fortunny przykład młotka, który „tym bardziej jest młotkiem”, im mniej zwracamy na niego uwagę, im bardziej stapiamy się z nim w działaniu na poddawanej obróbce rzeczy) zestawiam, po pierwsze, z asymetrią relacji pedagogicznych. Dla kogo są te narzędzia niewidoczne? O ile aktywny w typowych relacjach pedagogicznych nauczyciel może się ze swymi narzędziami stopić, to chyba jednak nie dotyczy to w ten sam sposób osób przy ich pomocy „młotkowanych”. Po drugie, konfrontuję tę wizję z estetycznym uwiedzeniem narzędziami, z fascynacją innowacyjnością, skutecznością albo po prostu pięknem niektórych z nich. Znakomitym przykładem jest tu ballada Leonarda Cohena *First we take Manhattan*⁵¹, gdzie podmiot jest inspirowany do partyzanckiej walki nie tylko przez zło tego świata (*I'm guided by what happened to my sister*), ale i przez „piękno naszej broni” (*I'm guided by the beauty of our weapon*).

Z tego opisu wyłania się wizja przesylenia miejsc edukacji miliardami instrumentalnych zależności, powiązanych ze sobą niedostrzegalnymi na co dzień relacjami urządzeń społecznych, rzeczy, ciał i relacji – gęsta ontologia materii z ontologicznych prac Harmana albo pedagogicznych refleksji Chutorańskiego; to, co pedagogiczne pojawia się tu nie jako konstrukcja oparta na jakości założonej istocie wychowania, a jako *redukcja*; jako eliminacja z pola widzenia tego, co aktualnie możemy uznać za mniej istotne albo po prostu niesterowalne, niepoddające się naszej manipulacji pomimo faktu, że w każdym momencie edukacyjnych relacji cały ten kosmos rzeczy i ich powiązań (łącznie z działaniem wentylacji w sali lekcyjnej, napięciem prądu elektrycznego w gniazdkach i tabletkami na nadciśnienie, które połknąłem przed zajęciami) intensywnie pracuje na rzecz tego, co w szkole się dzieje. Po drugie, w tej gęstwinie znajdujemy narzędzia, które nie tylko nie są niewidoczne, ale wręcz rzucają się w oczy i uwodzą nas swoją formą: poręcznością, dizajnem, kreatywną innowacyjnością czy klasyczną solidnością; dostarczają nam estetycznej radości obcowania i nie dają spokoju, dopóki nie znajdziemy dla nich jakiegoś celu. Bez względu na to, co mamy robić, czasem chcemy *coś zrobić*, używając „właśnie tego” – tej właśnie elektronicznej tablicy, oksfordzkiej dyskusji, gliny albo modeliny, ChatGPT albo dramy; zrobić *coś* tak, aby ujawnić sobie i światu „piękno naszej broni”, jeszcze raz doznać jej poręczności, znakomitego dizajnu czy sportowej szybkości działania. Wyraźnie uwidaczniają się tu wizje repozytorium narzędzi czekających na użytkowanie (Heidegger, Harman) – i jednocześnie wizja czystych środków (Agamben, Lewis), wśród których mamy jednak nasze narzędzia ulubione, narzędzia, które nas uwiodły; i nasze niemal intymne przyjemności stapiania się *właśnie z nimi* w procesie działania; i to nie zawsze ze względu na dążenie do jasno określonego celu.

⁵¹ L. Cohen, *First We Take Manhattan*, CBS/SONY Records Inc., 1988, <https://genius.com/Leonard-cohen-first-we-take-manhattan-lyrics> (dostęp: 12.01.2020).

Konkluzja

O ile stały opór wobec ideologicznych manipulacji i politycznych zawłaszczeń edukacji, a przede wszystkim wobec redukowania ludzi do roli środków mających umożliwić realizację nie przez nich określanych celów; o ile – razem z nimi – teoretyczna krytyka kolejnych odmian rozumu instrumentalnego są stałym i moralnie niezbędnym wymiarem myślenia pedagogicznego, o tyle pragnienie wyeliminowania tego typu niebezpieczeństw przez wydestylowanie „edukacji właściwej” wydaje się w przywołanym wyżej kontekście dokładnie tak ulotne, jak wszelkie inne destylaty. Destylat edukacji właściwej można zachować wyłącznie wtedy, gdy zostanie zamknięty w szklanym naczyniu z docieranym korkiem. Uwolniony ze słoja natychmiast ukaże „swoje własne pragnienie” łączenia się w roztwory ze wszystkim, co się z nim zetknie i okaże się na połączenia podatne. Mówiąc poważniej, edukacja właściwa jest abstrakcją edukacji, jej „redukcją do pojęcia”, do istoty, która sama w sobie – bez miliardów akcydensów i okoliczności – nie tylko do niczego się „nie nadaje” (dla jej poszukiwaczy to mógłby być nawet upragniony jej status, edukacja dla edukacji samej w najczystszej postaci), ale najprawdopodobniej nie posiada też żadnej zdolności do istnienia. Jak pisał o polityce Laclau, pomimo że jej siłą napędową jest ontologiczne pragnienie społecznej totalności, ostatecznie *the ontic is all there is*⁵²: realnie istnieje tylko to, co ontyczne – heterogeniczna gęstwina społecznego bytu i splątanych z nią pragnień, żądań i użyteczności, nad którymi jakoś próbują zapanować moralność, codzienne polityki zarządzania pragnieniami i policyjna kontrola.

Jest jednak jeszcze jeden, bardzo istotny wymiar tego problemu. Każda próba określenia istoty edukacji, każda definicja *the educational*, a także każda próba obrony tego konstrukt przed instrumentalizacją przesuwa granice pedagogicznego dyskursu, ukazując kolejne uwikłania edukacji w „niezgodne z jej istotą” zależności. Odsłanianie kolejnych instrumentalizmów edukacji przemieszcza ją na hipotetycznie wolne pola, na których niemal natychmiast odkrywamy kolejne jej funkcjonalności. Aktualne przemieszczanie edukacji na to, co tu nazywam poziomem ontologicznym (jak u bardzo często dziś cytowanej Arendt) oznacza zarazem *znow* *instrumentalne* wykazywanie niezbędnosci edukacji w procesie społecznej regulacji i samoregulacji, odnawiania świata bądź po prostu jego trwania. Co bardzo ważne, nie jest to zajęcie jałowe. W wymiarze teoretycznym jest ono bardzo produktywne, przyczyniając się do ciągłego zagęszczania pedagogicznego dyskursu, do nasycania go kolejnymi istotnymi elementami już niezwykle złożonej materii; zarysami kolejnych struktur i urządzeń już nie tylko ontycznej, ale i ontologicznej natury... Konserwatywne poszukiwanie edukacji czystej ostatecznie dopisuje się więc do identyfikowania tego, co pedagogicznie nieczyste – wchodząc w intymną relację z dyskursem teorii krytycznej, która takich mechanizmów odsłoniła już mnóstwo.

⁵² J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, Verso, London–New York 2000.

Kuszącą opcją wyjaśnienia tego paradoksu może być w tej perspektywie pytanie, czy poszukiwanie autoteliczności w pedagogice nie odgrywa dziś roli podobnej do tej, którą w fizyce odegrało poszukiwanie *perpetuum mobile*: ruchu wiecznego, niezmiennego, ontologicznie czystego i wypreparowanego z jakiegokolwiek pracy, który jednak „musiał chcieć” się zaktualizować w jakiejś fantastycznie bezużytecznej maszynie; w „maszynie, która robi nic” (taka maszyna, przy okazji, to jedna z bajkowych i katastroficznych fantazji Stanisława Lema). Skutkiem tych fizycznych poszukiwań było uwolnienie niesłychanej kreatywności w konstruowaniu coraz wymyślniejszych i bardziej precyzyjnych maszyn. A z nią – innowacyjny impuls dla bezprecedensowego rozwoju techniki. Trudno oceniać, czy wizja edukacji jako czystych środków stanowi już granicę tych poszukiwań. Jeśli nawet nie, to jesteśmy już chyba tej granicy blisko i trzeba się uważnie przyglądać, jakie instrumentalizacje, jakie zastosowania zechcemy zaproponować tej uwolnionej od celu instrumentalności, tej *czystej technice* ujawniającej się za kolejno zdejmowanymi zasłonami „nieczystych” celów nakładanych na edukację. W świecie, w którym mamy pilną potrzebę i gwałtownie rozwijający się przemysł wychowywania sztucznych inteligencji, może to być bardzo krytyczne pytanie.

Bibliografia

- Althusser L., *For Marx*, Verso, London–New York 1969.
- Arendt H., *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (Penguin classics), Penguin Books, New York 2006.
- Biesta G. J. J., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, New York 2016.
- Biesta G. J. J., *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, New York 2017.
- Bingham C., Biesta G. J. J., Rancière J., *Jacques Ranciere: Education, Truth, Emancipation*, Bloomsbury Academic, London–New York 2010.
- Bloom A., *Closing of the American Mind*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2008.
- Blumsztajn A., *The Empty Form of Fairness: Equality of Educational Opportunity as an Instrumentalizing Force in Education*, „Policy Futures in Education” 2020, t. 18, nr 7, <https://doi.org/10.1177/1478210320942072>
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, London–Newbury Park–New Delhi 1990.
- Braidotti R., *The Posthuman*, Polity Press, Cambridge, UK; Malden, MA, USA 2013.
- Bridges D., *Educationalization: On the Appropriateness of Asking Educational Institutions to Solve Social and Economic Problems*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>
- Bussolini J., *What is a Dispositive?*, „Foucault Studies” 2010, nr 10.
- Butler J., Laclau E., Žižek S., *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, Verso, London–New York 2000.
- Cohen L., *First We Take Manhattan*, CBS/Sony Records Inc., 1988, <https://genius.com/Leonard-cohen-first-we-take-manhattan-lyrics> (dostęp: 12.01.2020).

- Depaepe M., Smeyers P., *Educationalization as an Ongoing Modernization Process*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>
- Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, red. P. Smeyers, M. Depaepe, Springer, Dordrecht 2008, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9724-9> (dostęp: 3.11.2019).
- Gentili D., *The Politics of Pure Means*, „Critical Times” 2019, t. 2, nr 2, <https://doi.org/10.1215/26410478-7708339>
- Giroux H. A., *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*, Routledge, New York 2015.
- Harman G., *Tool-Being: Heidegger and the Metaphysics of Objects*, Open Court, Chicago 2011.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2007.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books, Santa Barbara, CA 2018.
- Horkheimer M., *Critique of Instrumental Reason*, Verso, London 2012.
- Kostkiewicz J., *Edukacja, które ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwyzm?*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, t. 8, nr 8, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.22.004.16057>
- Kwieciński Z., *O edukację jako podmiot samoregulacji społecznej*, „Ars Educandi” 2021, t. 18, nr 18, <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.01>
- Labaree D. F., *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*, „Educational Theory” 2008, t. 58, nr 4, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- Laclau E., *On Populist Reason*, Verso, London–New York 2005.
- Laclau E., *The Rhetorical Foundations of Society*, Verso, London–New York 2014.
- Lewis T. E., *Education for Potentiality (against Instrumentality)*, „Policy Futures in Education” 2020, t. 18, nr 7, <https://doi.org/10.1177/1478210320922742>
- Lewis T. E., Jasinski I., *Rethinking Philosophy for Children: Agamben and Education as Pure Means*, Bloomsbury Academic, London–New York 2021.
- Makowska A., Chutorański M., *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2019, nr 1(11), <https://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.01>
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School: A Public Issue*, E-ducation, Culture & Society, Leuven 2013.
- Nussbaum M. C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities - Updated Edition*, Princeton University Press, New Jersey 2010.
- Ostrowicka-Miszewska H., *Urządzanie młodzieży: studium analityczno-krytyczne*, wyd. 2 zm. i uzupełn., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Platon, *Państwo*, De Agostini Polska, Warszawa 2003.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991.
- Rancière J., *The Philosopher and His Poor*, Duke University Press, Durham–London 2004.
- Staniszki J., *Ontologia socjalizmu*, In Plus, Warszawa 1989.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: Przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*.
- Szkudlarek T., *Empty Signifiers, Education and Politics*, „Studies in Philosophy & Education” 2007, t. 26, nr 3, <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9033-7>

- Szkudlarek T., *Heidegger's Hammer: Ontology, Aesthetics, and the Instrumental in Education*, „Educational Theory” 2022, t. 72, nr 3, <https://doi.org/10.1111/edth.12532>
- Szkudlarek T., *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*, „Studies in Philosophy & Education” 2019, t. 38, nr 4, online: July 2018, <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9621-8>
- Szkudlarek T., *Semiotics of Identity: Politics and Education*, „Studies in Philosophy & Education” 2011, t. 30, nr 2, <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9225-z>
- The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, red. G. Burchell, C. Gordon, P. Miller, University of Chicago Press, Chicago 1991.

Joanna Madalińska-Michalak

ORCID: 0000-0001-9980-6597

Uniwersytet Warszawski

Przyszłość – nadzieje i zobowiązania

Wprowadzenie

Ostatnie lata w silny sposób wpłynęły na funkcjonowanie jednostek, społeczeństw, państw, regionów, czy wręcz świata. W diametralny sposób zmieniły nasze funkcjonowanie w teraźniejszości i nasze myślenie o przyszłości. Silne poczucie niepewności co do przyszłości połączyły ludzkość w czasie pandemii COVID-19. Już od samego początku pandemii zaczęto stawiać pytania o to, czego doświadczenie związane chociażby z zamknięciem szkół i nauką zdalną powinno nas nauczyć.

Edukacja odgrywa istotną rolę w stawianiu czoła wyzwaniom współczesności i przyszłości. Jednak, jak pokazała pandemia COVID-19, dostęp do edukacji bywa zagrożony: w szczytowym momencie pandemii 1,6 miliarda uczniów zostało dotkniętych zamknięciem szkół na całym świecie. Wydarzenia związane z pandemią jeszcze bardziej odsłoniły silne i słabe strony systemów edukacji na świecie i jednocześnie sprowokowały namysł nad tym, na co należy położyć nacisk w reformowaniu edukacji oraz jak ważna jest rola nauczyciela, i jak bardzo niezbędne są badania naukowe koncentrujące się na pracy nauczyciela i funkcjonowaniu szkoły w nowych realiach, z uwzględnieniem odniesień zarówno do współczesności, jak i do przyszłości.

W niniejszym tekście stawiam tezę mówiącą o tym, że edukacja musi być wrażliwa na świat, w którym żyjemy, i reagować na toczące się w nim zmiany. Nasza odpowiedź musi być ukierunkowana na wartości, tak abyśmy reagowali edukacyjnie i adekwatnie na zmiany dotyczące warunków naszego funkcjonowania i rozwoju. Przyszłość niesie ze sobą nadzieje, ale i zobowiązania mające swoje źródło w wartościach.

Tekst składa się z dwóch głównych części. W części pierwszej przybliżam zasadnicze idee i postulaty zawarte w raportach Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO). Szczególną uwagę poświęcam najnowszemu raportowi, który jest opatrzony tytułem: *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (International Commission on the Futures of

Education, 2021). Biorąc pod uwagę kontekst towarzyszący powstaniu tego raportu i samą jego treść, tytuł raportu można przetłumaczyć na język polski – jak sądzę – następująco: *Wspólne wyobrażanie sobie naszej przyszłości. Nowa społeczna umowa dla edukacji*. W części drugiej tekstu, nawiązując do zasadniczych idei i postulatów zawartych w owym raporcie, zwracam uwagę na wyzwania, w obliczu których stoi pedagogika i edukacja. Za istotne uważam przyjrzenie się problematyce dotyczącej roli nauczyciela we współczesnym świecie, kwestii natury i celów edukacji oraz projektowania przyszłości.

Pedagogika i edukacja wobec wzrastającej dynamiki i zmienności świata domagają się „alfabetyzacji przyszłości” (ang. *futures literacy*) i prowadzenia studiów nad przyszłością (ang. *future studies*) oraz odpowiedzialnego nauczyciela. Wpływ na przyszłość jest prawie niemożliwy bez mądrej refleksji nad przeszłością i teraźniejszością.

W trosce o prawa człowieka, edukację i przyszłość – raporty UNESCO

Jednym z najbardziej fundamentalnych pytań, w obliczu którego stanęła ludzkość po zakończeniu II wojny światowej, było pytanie o to, jak nie dopuścić do kolejnego konfliktu zbrojnego. Hasło „Nigdy więcej wojny” motywowało światowych przywódców do szeregu ważnych inicjatyw propokojowych, wśród których powstanie Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) jest jedną z największych i najznamienitszych. ONZ to organizacja międzynarodowa skupiająca w momencie jej założenia w roku 1945 aż 51 krajów świata, które zobowiązały się do utrzymania międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa, rozwijania przyjaznych stosunków między narodami, promowania postępu społecznego oraz wyższego standardu życia i praw człowieka. Do ONZ należą obecnie 193 państwa. Organizacja skupia wiele ściśle powiązanych ze sobą programów, komisji oraz wyspecjalizowanych agend. Należą do nich m.in. Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO), Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Wyżywienia i Rolnictwa (FAO), Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), czy Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF). W ramach ONZ działają również Bank Światowy oraz Międzynarodowy Fundusz Walutowy (IMF).

ONZ, poszukując możliwości budowania pokojowego ładu, wykraczających poza mniej lub bardziej doraźne działania polityczne, już na początku swojej działalności uznało, że edukacja i kultura tworzą podstawy dla zmiany świata i życia w pokoju. Stąd też należy zająć się rozwojem edukacji, zarówno w skali globalnej, jak i regionalnej oraz lokalnej. Służą temu działania i inicjatywy na rzecz wzmacniania krajowych systemów edukacyjnych i poszukiwania rozwiązań wyzwań globalnych właśnie drogą edukacji.

W 1945 roku ONZ powołało do życia UNESCO, której celem jest przyczynianie się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa oraz zacieśnianie poprzez edukację, naukę i kulturę współpracy między narodami dla zapewnienia powszechnego poszanowania sprawiedliwości, praw człowieka oraz fundamentalnych wolności dla wszystkich ludzi,

bez względu na rasę, płeć, język lub religię (zob. UNESCO, 1947)¹. Edukacja jest najwyższym priorytetem w działalności UNESCO, ponieważ stanowi jedno z fundamentalnych praw człowieka, a także podstawę rozwiązywania problemów we wszystkich innych dziedzinach, a zatem podstawę dla budowania pokoju i zrównoważonego rozwoju planety.

UNESCO od momentu swojego powstania (ponad 77 lat temu) zleciło przygotowanie kilku raportów o wymiarze globalnym, aby przemyśleć rolę edukacji w newralgicznych momentach zmian toczących się na świecie i jednocześnie wskazać, co jest kluczowe dla przyszłości świata. Raporty UNESCO są wnikliwe i wpływowe.

Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji pracującej pod kierunkiem Edgara Faure zatytułowany: *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (UNESCO, 1972) był jednym z pierwszych raportów, które ukazały się pod auspicjami UNESCO. Raport ten został opublikowany w 1972 roku, a przygotowany był na podstawie wizytacji 23 krajów przez członków Komisji, odbyciu sześciu sesji i przeprowadzeniu konsultacji z 13 międzynarodowymi organizacjami w czterech międzynarodowych konferencjach. W raporcie wskazano na stan i potrzebę rozwoju edukacji oraz ukazano kierunki dalszego rozwoju i reformy. Uwypuklono kwestię społeczności wychowującej jako strategii edukacyjnej. Rozumienie pojęcia edukacji w tym raporcie było szerokie i oferowało holistyczną analizę tego, jak edukacja może przyczynić się do indywidualnego rozwoju i poprawy społeczeństwa poprzez naukę, solidarność i demokrację.

W podobnym duchu jest również znaczący raport UNESCO z 1996 roku, koncentrujący się na tworzeniu społeczeństwa uczącego się. Nakreślił on wiele z tego, co nadal pozostaje wyzwaniem dla edukacji w XXI wieku. Został opublikowany pod tytułem *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996). W raporcie tym wskazano na najważniejsze kierunki rozwoju edukacji w XXI wieku oraz jej cztery filary: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być oraz uczyć się, aby żyć wspólnie. Raport został opracowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa.

Rethinking Education: Towards a Global Common Good to raport UNESCO opracowany w 2015 roku w kontekście Celów Agendy 2030. Raport definiuje na nowo rolę edukacji jako wartości wzmacniającej i wspierającej godność, kompetencje i potencjał człowieka w jego relacjach z innymi ludźmi i z przyrodą. W raporcie wskazuje się na rozpoznawanie potrzeb, walidację i ocenę uczenia się w warunkach rosnących ruchów migracyjnych, w tym mobilności w poszukiwaniu zatrudnienia i edukacji. Raport przedstawia wyzwania związane z kształtowaniem tożsamości w odniesieniu do społecznego i obywatelskiego uczenia się w pluralistycznym świecie. Ponadto analizuje kwestie związane z zarządzaniem edukacją, a w szczególności odnosi się do edukacji jako dobra publicznego. Edukacja będąca dobrem publicznym wzywa do dialogu,

¹ Konwencja dotycząca utworzenia UNESCO została przyjęta w Londynie 16 listopada 1945 roku i zmieniona przez Generalną Konferencję na jej sesjach drugiej, trzeciej, czwartej, piątej, szóstej, siódmej, ósmej i dziewiątej (zob. UNESCO, 1947).

którego celem jest pobudzenie debaty na temat polityki dotyczącej fundamentalnych zasad edukacji w zmieniających się realiach uczenia się.

W roku 2019 UNESCO zainicjowało nowy, globalny projekt opatrzony hasłem: *Futures of Education: Learning to Become*. Inicjatywa ta stawia w centrum edukację i kierunki jej rozwoju w przyszłości. Kładzie ona jednocześnie nacisk na problematykę stawania się. Inicjatywa *Futures of Education: Learning to Become* miała za zadanie dokonać ponownego namysłu nad tym, jak edukacja i wiedza mogą przyczynić się do budowania dobrej przyszłości – przyszłości, jakiej byśmy sobie życzyli.

Inicjatywa ta ma być katalizatorem globalnej debaty na temat nowego podejścia do wiedzy, do edukacji w szkole i poza szkołą, do uczenia się i rozwoju w coraz bardziej złożonym świecie, w świecie kryzysów, wzrastających zagrożeń i niepewności jutra. U jej podstaw legły palące problemy współczesnego świata i potrzeba wypracowania działań, które będą sprzyjać człowiekowi i naszej planecie – teraz i w przyszłości. Założono, że tylko poprzez dyskusje na temat roli edukacji, wiedzy i uczenia się w kontekście przewidywanych, możliwych i preferowanych wariantów przyszłości ludzi i planety oraz poprzez działania zbiorowe i indywidualne, które wykorzystują naszą bogatą różnorodność narodów i kultur, można myśleć o pożądanym obrazie przyszłości. Wspólne przemyślenia to według UNESCO pierwszy krok do podjęcia wspólnych działań.

Jednym z rezultatów tej inicjatywy jest opublikowany w roku 2021 raport pt. *Re-imagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (International Commission..., 2021). Raport został przygotowany pod auspicjami UNESCO przez Międzynarodową Komisję ds. Przyszłości Edukacji pod przewodnictwem Sahle-Work Zewde, etiopskiej dyplomatki i polityk, prezydent Federalnej Demokratycznej Republiki Etiopii.

Raport proponuje nową umowę społeczną dla edukacji. Umowę, która prowadzi do odbudowania naszych relacji z samym sobą, z planetą i z technologią. W obrazie nowej społecznej umowy dla edukacji na czoło wysuwa się pięć zasadniczych postulatów, zgodnie z którymi:

- pedagogika powinna być zakorzeniona we współpracy i solidarności, budując zdolności uczniów i nauczycieli do wspólnej pracy opartej na zaufaniu w celu przekształcenia świata;
- programy nauczania powinny wyrastać z bogactwa wspólnej wiedzy i obejmować ekologiczne, międzykulturowe i interdyscyplinarne uczenie się, które pomaga uczniom w dostępie do wiedzy i jej wytwarzaniu, budując jednocześnie ich zdolność do jej krytykowania i stosowania;
- nauczyciele muszą znaleźć się w centrum, a ich zawód musi zostać przewartościowany i na nowo wyobrażony jako przedsięwzięcie oparte na współpracy, które pobudza do zdobywania nowej wiedzy w celu doprowadzenia do transformacji edukacyjnej i społecznej;
- szkoły jako miejsca edukacji powinny być otaczane szczególną opieką ze względu na integrację, sprawiedliwość oraz indywidualne i zbiorowe dobro, które wspierają; szkoły powinny być na nowo zaprojektowane, by lepiej promować

transformację świata w kierunku bardziej sprawiedliwej, równej i zrównoważonej przyszłości;

- powinniśmy cieszyć się coraz bogatszymi możliwościami edukacyjnymi, które są dla nas dostępne przez całe życie w różnych przestrzeniach kulturowych i społecznych, oraz je poszerzać.

Omawiane w raporcie postulaty i idee dotyczące nowych sposobów pracy nauczycieli, nowego podejścia do programu nauczania, nowych wyobrażeń na temat zawodu nauczyciela i zaangażowania nauczycieli, nowych wizji szkoły oraz nowego postrzegania czasu i przestrzeni edukacji stawiają w centrum uwagi takie wartości, jak chociażby: solidarność; współpraca; integracja; sprawiedliwość; troska; empatia; odpowiedzialność; zrównoważona przyszłość; dialog; wiedza; krytycyzm myślenia; kreatywność; praca nauczyciela i zawód nauczyciela; szkoła; cele edukacji; badania edukacyjne nauczycieli; uczenie się przez całe życie; ekologiczne, międzykulturowe i interdyscyplinarne uczenie się; różne miejsca i źródła uczenia się człowieka.

W raporcie oprócz idei dotyczących tego, jak transformować świat i edukację proponuje się sposoby realizacji nowej umowy społecznej dla edukacji. Sugerowane rozwiązania skupiają naszą uwagę na wspieraniu prawa do edukacji i wzmacnianiu edukacji jako wspólnego dobra i zbiorowego przedsięwzięcia zwiększającego naszą ludzką zdolność do troski i współpracy. Zasady przewodnie i działania przedstawione w raporcie zostały sformułowane na podstawie globalnych konsultacji z udziałem różnych gremiów, w tym także młodych ludzi. Zasady przewodnie wywodzą się także z ugruntowanej wiedzy naukowej dotyczącej edukacji.

Nowa umowa społeczna dla edukacji nie oznacza, że pozbywamy się tego, co już mamy. Zamiast tego musimy przyjrzeć się najlepszym tradycjom pedagogicznym i edukacyjnym, odnowić to dziedzictwo i wzbogacić je tak, aby móc kształtować przyszłość ludzkości i naszej planety. W raporcie podkreśla się, że ciągu ostatniego stulecia ludzkość pokładała nadzieję w obowiązkowej edukacji realizowanej w szkołach. Na całym świecie szkoły były organizowane w podobny sposób, spłaszczając różnorodność doświadczeń edukacyjnych, która charakteryzowała wcześniejsze epoki. Umowa społeczna na rzecz edukacji ustanowiona w XIX i XX wieku przełożyła się na następujące zasady organizacji uczenia się: po pierwsze, edukacja była postrzegana jako projekt pedagogiczny zakorzeniony w lekcjach prowadzonych przez nauczycieli w ramach struktury klas i sal lekcyjnych, dla których, pomimo wspólnego środowiska uczenia się, priorytetem były indywidualne osiągnięcia. Po drugie, edukacja była przekazywana poprzez program nauczania, który był zorganizowany jako siatka przedmiotów. Po trzecie, nauczanie było postrzegane jako samotna praktyka, która polegała na kompetencjach pojedynczego nauczyciela, który był w stanie zaaranżować efektywne uczenie się, zazwyczaj w ramach danego przedmiotu. Po czwarte, szkoły były zorganizowane zgodnie z modelem, który był dość podobny w różnych miejscach pod względem architektonicznym, organizacyjnym i proceduralnym. I, po piąte, edukacja była zorganizowana tak, aby uczyć grupy uczniów w podobnym wieku w wyspecjalizowanych instytucjach, które działały w relatywnie niedalekiej odległości od ich rodzin i społeczności, i kończyła się, gdy dzieci i młodzież uznawano za gotowych do przyszłego życia jako osoby dorosłe.

Nowa umowa społeczna dotycząca edukacji w myśl głównych założeń raportu musi wzmocnić edukację jako przedsięwzięcie publiczne i wspólne zobowiązanie społeczne. Edukacja w świetle tego i poprzednich raportów UNESCO jest postrzegana jako najważniejsze prawo człowieka, a także jako jeden z najważniejszych obowiązków każdego kraju i jego obywateli. Edukacja jest uznana za jeden z centralnych elementów pomagających ludzkości osiągnąć pokój między sobą i z Ziemią. Z kolei jedną z kluczowych ról edukacji jest kształcenie obywateli, którzy wspierają prawa człowieka. Wiąże się to z budowaniem zdolności, które czynią z uczniów autonomicznych i etycznych myślicieli i działaczy. Oznacza to wyposażenie ich w umiejętności współpracy z innymi i rozwijania ich aktywności, odpowiedzialności, empatii, krytycznego i kreatywnego myślenia oraz pełnego zakresu umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Edukacja i nauczyciel – nowe realia i nowe wyzwania

W świecie wyznaczonym przez złożoność, niepewność i wieloznaczność wielką nadzieję upatruje się – jak pokazują przywołane raporty UNESCO, a także prowadzone badania pedagogiczne – w edukacji i nauczycielach. Upominanie się o wspieranie ucznia w jego rozwoju siłą rzeczy stawia w centrum naszego zainteresowania nauczyciela i skłania do zadania pytania o to, czy jest on osobą znaczącą dla ucznia, czy ma kompetencje, które pozwalają mu wspierać uczniów, rozpoznawać ich zmieniające się potrzeby rozwojowe i odpowiadać na nie, czy jest zaangażowany w swoją pracę, skupiony na rozwoju szkoły i własnym rozwoju, czy posiada kompetencje niezbędne do działania w całkowicie odmiennych warunkach oraz umiejętnego stawiania czoła wyzwaniom teraźniejszości i wyzwaniom przyszłości.

W przywołanym wyżej raporcie *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* problematyka nauczyciela i zawodu nauczyciela ma swoje szczególne miejsce. W raporcie podkreśla się, że nauczyciele mają do odegrania wyjątkową rolę w budowaniu nowej umowy społecznej dla edukacji poprzez to, jak pracują i jakie mają kompetencje. Żadna technologia nie jest jeszcze w stanie zastąpić ani zlikwidować potrzeby dobrych, ludzkich nauczycieli. W perspektywie roku 2050 konieczne jest, abyśmy odeszli od traktowania pracy nauczyciela jako samotnej praktyki w klasie szkolnej. Nauczanie powinno stać się zawodem opartym na współpracy, w którym praca zespołowa zapewnia sukces uczniów. Stąd też współpraca i praca zespołowa powinny charakteryzować pracę nauczycieli. Szeroki zakres celów, jakie stawiamy edukacji, wykracza poza to, czego można oczekiwać od nawet najbardziej utalentowanych nauczycieli. Nauczyciele będą musieli pracować w z innymi nauczycielami, specjalistami od przedmiotów, specjalistami od czytania i pisanie, bibliotekarzami, pedagogami, psychologami, doradcami zawodowymi, czy pracownikami socjalnymi. Od nauczycieli oczekuje się budowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, refleksyjności i prowadzenia badań dotyczących ich praktyki edukacyjnej.

W raporcie podkreślono wagę wzmocnienia zawodu nauczyciela i poprawy warunków pracy nauczycieli, wskazując, że nauczycielom należy zapewnić autonomię,

odpowiednie wynagrodzenie, możliwość awansu zawodowego, odpowiednie kształcenie i kontynuację nauki oraz rozwój zawodowy i współpracę. Praca nauczycieli jako twórców wiedzy i pionierów pedagogicznych musi być uznana i wspierana.

Zapewnienie autonomii zawodowej, szacunek społeczny i godne wynagrodzenie mogą zachęcić wykwalifikowanych nauczycieli do pozostania w zawodzie, a wykwalifikowane i zmotywowane osoby do podjęcia pracy w tym zawodzie. Nauczyciele muszą być postrzegani jako liderzy w debacie publicznej, polityce i dialogu na temat przyszłości naszej edukacji, gdyż zbyt często decyzje o tym, co dzieje się w szkołach i klasach, są podejmowane przez osoby znajdujące się daleko poza nimi. Nauczyciele muszą być postrzegani jako kluczowi uczestnicy w tworzeniu nowej umowy społecznej dla edukacji.

Zawód nauczyciela wymaga szerokiego zakresu zaawansowanych umiejętności i ciągłego rozwoju zawodowego. Badania i wiedza o przyszłości edukacji zaczynają się od pracy, którą wykonują nauczyciele. Wiele elementów nowej umowy społecznej dla edukacji już istnieje w transformacyjnej pedagogice, którą praktykują nauczyciele.

Nie możemy myśleć o edukacji ucznia w szkole wyłącznie poprzez pryzmat nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela osadzonego wyłącznie w klasie szkolnej. Potrzebujemy szerszego spojrzenia na edukację i na pracę nauczyciela, spojrzenia także z punktu widzenia różnego rodzaju uwarunkowań. Nowe realia funkcjonowania szkoły i wyzwania, wobec których stoi szkoła, wyzwania współczesności i przyszłości skłaniają do wnikliwego namysłu nad edukacją i leżącymi u jej podstaw wartościami.

Konieczność powrotu do pytań o naturę i cele edukacji

Proaktywne podejście do przyszłości wraz z towarzyszącą mu świadomością jej wyzwań i koniecznością rozwijania umiejętności rozumienia natury przyszłości i jej przewidywania – jak pokazuje nam raport *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* – zmienia perspektywę, z której patrzymy na pedagogikę i edukację oraz rolę nauczyciela.

Wylaniające się na naszych oczach nowe wyzwania nie stawiają nas przed pytaniem o poprawę *status quo*, ale wymagają antycypowania zdarzeń i budowania scenariuszy przyszłości, a wraz z tym myślenia kreatywnego i myślenia problemowego, o których wadze już ponad 80 lat temu pisał Nicolai Hartmann, podkreślając, że ono „niczego z góry nie przesądza, nie zakłada żadnego obrazu świata, do którego wszystko ma zmierzać, a co najmniej w każdej chwili gotowe jest go zrewidować. Nie pozwala narzucić sobie własnych zasad, lecz dopiero ich szuka. Wychodzi od zastanych problemów lub od takich, na jakie natrafia w swych badaniach; zabiega o rozwiązywanie problemów, a gdy ich rozwiązać nie może, szuka nadal uporczywie i trwa w niepewności” (Hartmann, 1994, s. 15).

Nowe wyzwania, jak pokazuje Arjun Appadurai (2005, 2013) wzywają nas do myślenia długofalowego przy rozważaniu celów edukacji oraz warunków, które należy stworzyć, aby edukacja w jak najlepszy sposób służyła uczniom i sprzyjała rozwojowi różnych sfer życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Appadurai dowodzi, że nie

jesteśmy w stanie kontrolować tego, jak będzie wyglądała przyszłość, ale mamy wiele możliwości, by myśleć o tym, jak chcielibyśmy, żeby wyglądała.

Nie możemy patrzeć na edukację w oderwaniu od realiów, w jakich się ona dzieje. Musimy brać pod uwagę szerszy kontekst społeczny, polityczny, kulturowy, ekonomiczny. Na edukację i kształcenie nauczycieli zawsze wpływały wyzwania społeczne i zmieniające się priorytety dotyczące jej celów. Zawsze będą istniały napięcia wokół tego, jak postrzegamy cele edukacji, ponieważ, jak twierdzi Paul Standish, pytania „o naturę i cele edukacji są ostatecznie pytaniami o to, czym jest bycie, i o to, jak rozumiemy, czym jest bycie człowiekiem” (Standish, 2003, s. 231).

Wskazując na wagę konieczności powrotu do pytań o naturę i cele edukacji oraz studiów nad przyszłością, warto zwrócić uwagę na pewien bolesny problem: wydaje się, że edukacji coraz częściej brakuje zdolności do zajęcia się najbardziej przejmującymi i dręczącymi problemami naszych czasów. Ludzkość stworzyła zdumiewające wynalazki związane z podniesieniem komfortu naszego funkcjonowania. Dysponujemy dziś narzędziami, które w mgnieniu oka potrafią dokonać tego, co wcześniej zajmowało lata, wynalazkami, które bez wysiłku w ciągu kilku minut potrafią przetworzyć to, co wcześniej wymagało nie tylko ogromnych nakładów czasu, ale i pracy, możemy leczyć większość chorób, możemy komunikować się w czasie rzeczywistym na ogromne odległości, a jednak we współczesnych społeczeństwach doświadczamy wielu niszczących zjawisk, takich jak alienacja i głębokie niezadowolenie z jakości życia oraz łamanie praw człowieka.

W edukacji poszukujemy sposobów na sprostanie wyzwaniom wyartykułowanym w Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDG), ale wydaje się, że zaniedbujemy inną kwestię i nie radzimy sobie z szerszym wyzwaniem, jakim jest dobre życie człowieka. Niemiecki socjolog Hartmut Rosa w książce *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World* szczegółowo opisał paradoksalną współczesną sytuację, w której przyspieszenie społeczne jest często przyczyną alienacji w naszym nowoczesnym świecie. Nie jesteśmy wcale szczęśliwsi ani bardziej zadowoleni; nie udaje nam się nawiązać istotnych relacji ze światem – relacji, które pozwoliłyby nam żyć sensownie i w rezonansie ze światem i z samym sobą (Rosa, 2019).

Hartmut Rosa podkreśla, że w sensie strukturalnym społeczeństwo nowoczesne można zdefiniować poprzez sposób jego dynamicznej stabilizacji. Oznacza to, że systematycznie wymaga wzrostu gospodarczego, przyspieszenia technologicznego i innowacji kulturowej, dzięki czemu może reprodukować swą strukturę i utrzymać swe instytucjonalne *status quo*. Wynika z tego, że z roku na rok inwestować trzeba coraz więcej czasu i wkładać coraz więcej wysiłku w to, by „machina działała”. W rezultacie powstaje rodzaj stałej, wewnętrznej i zewnętrznej agresji wobec przyrody, świata społecznego i ciała. Ten rodzaj agresji pozostaje wszakże w ostrej sprzeczności wobec dominującej aspiracji kulturowej do bardziej „rezonansowych” relacji między obywatelami (demokracja), społeczeństwem a przyrodą (zrównoważony rozwój) oraz jaźnią i ciałem (troska).

Jeśli edukacja polega na „uczeniu się bycia w świecie”, jeśli w edukacji jest „ukryty skarb”, i jeśli zgadzamy się z Arystotelesem, że dobre życie jest celem i sensem życia,

nie możemy nie zajmować się kwestiami dotyczącymi odpowiedzialności nauczyciela, jakości jego pracy i niejako jego samego, czy edukacją nauczycieli bez zwracania uwagi na problemy wyłaniające się w różnych sferach naszego życia (Madalińska-Michalak, 2021).

Tak bardzo, jak edukacja zawężyła się do tego, co łatwo mierzalne, jak bardzo redukuje się „tylko” do kwestii kwalifikacji i możliwości zatrudnienia, tak bardzo zawiedzie nadchodzące pokolenia. Zgodnie z długoletnimi, bardziej humanistycznymi tradycjami edukacyjnymi, edukacja dotyczy całej osoby i wspiera każdą jednostkę w poszukiwaniu jej indywidualnych możliwości, szerszego poczucia przynależności, a także gwarantuje oferowanie przynajmniej pewnej kontroli nad własnym życiem, o czym pisze Gert Biesta (Biesta, 2010, s. 22–25; Biesta, Stengel, 2016, s. 31–37). Hartmut Rosa również wspiera tę tradycję, gdy twierdzi, że „proces edukacji polega na uczeniu się, jak odnosimy się lub (musimy) ustawiać się wobec [...] różnych sfer działania i życia, tych potencjalnych osi rezonansu” (Rosa, 2019, s. 239).

Przyszłość jako fakt kulturowy

Zdarzenia, z jakimi przychodzi nam się mierzyć, skłaniają nas do namysłu nad przyszłością, nad jej możliwymi scenariuszami. Zawsze istnieje wiele wersji przyszłości – niektóre są założeniami, inne nadziejami, czy też obawami. Aby się przygotować do życia w przyszłości, musimy wziąć pod uwagę nie tylko te zmiany, które wydają się najbardziej prawdopodobne, ale także te, których się nie spodziewamy. Bruno Latour w swojej pracy *A Cautious Prometheus? A Few Steps Toward a Philosophy of Design with Special Attention to Peter Sloterdijk* (2012) ukazał wymiary pojęcia „(re)projektowanie” i zaprezentował postulaty „nowej sprawczości człowieka w erze antropocenu”, podkreślając, że projektowanie nowej, lepszej przyszłości powinniśmy postrzegać jako obowiązek współczesnego naukowca.

Arjun Appadurai w książce *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition* (2013) dowodzi, że we współczesnych naukach należy położyć nacisk na orientację na przyszłość. Autor na przykładzie antropologii pokazuje, że choć podejmuje ona dziś tematy na wskroś współczesne, to jednak brakuje w tej nauce systematycznego programu badania przyszłości, programu, który wykraczałby poza analizę społecznych utopii. Tytuł pracy badacza tylko pozornie jest paradoksalny. Z jednej strony przyszłość jako coś, czego jeszcze nie ma, co nie jest faktem, z drugiej zaś zorganizowane działania jednostek i zbiorowości ludzkich zakładają pewien zbiór wyobrażeń na temat przyszłości. Z tego punktu widzenia wyobrażenia te (w formie potocznych antycypacji bądź naukowych prognoz) są faktami kulturowymi.

W ślad za popularnymi we współczesnej socjologii i antropologii kultury rozpoznaniem można zaryzykować stwierdzenie, że dziś przyszłość, jako fakt kulturowy, wiąże się z lękami przed zagrożeniami nowego rodzaju, a więc przede wszystkim ryzykiem wynikającym ze zmian klimatycznych o zasięgu globalnym czy negatywnych konsekwencji swobodnego przepływu kapitału. Appadurai wzywa do zwrócenia więk-

szej uwagi na „zdolność do aspiracji” i politykę nadziei w rozumieniu rozwoju, dobrobytu i gospodarki. Dobrobyt wymaga poczucia aspiracji, nadziei na przyszłość opartej na idei dobrego życia oraz współczującego stopnia sprawczości, poczucia kontroli nad własnym losem. Spełnianie oczekiwań związanych z określonymi wartościami jest pod wieloma względami podstawowym elementem ludzkiej egzystencji i to właśnie ta wybiegająca w przyszłość aspiracyjna cecha jest motorem działania. Wola jest ważna, niemniej musi być też sposób osiagania celów, a skuteczność aspiracji i sprawczości jest często ograniczona przez dostępne możliwości, struktury prawne, społeczne i rynkowe. Te i inne postulaty tego myśliciela, zwłaszcza postulaty odnoszące się do etyki możliwości, etyki nadziei, aspiracji i pragnienia, są niezwykle inspirujące i zachęcają do spojrzenia na pedagogikę właśnie pod kątem jej bardziej aktywnego i strategicznego zaangażowania w badanie (a może i wytyczanie) możliwych ścieżek przyszłości oraz rozwijanie studiów nad znaczeniem kultury dla rozwoju i minimalizowania nierówności społecznych.

Kultura jest nieodłącznym elementem wielkiej narracji o tym, czym jest dobre życie, czy to poprzez religię, wartości, czy dobra materialne. Ta narracja często wydaje się rozplýwać w bardziej praktycznych konsekwencjach, takich jak małżeństwo, status, przyjaźń i zdrowie. Jednak najbardziej widoczna artykulacja tej wielkiej narracji znajduje odzwierciedlenie w konkretnych pragnieniach i potrzebach jednostek, grup i społeczeństw oraz zdolności realizowania ambitnych planów – zdolności, która łączy kulturę i przyszłość.

Podsumowanie

To, jak w obliczu wzrastającej dynamiki i zmienności świata rozumiemy istotę i cele edukacji, rzutuje na pracę szkół, na społeczne funkcjonowanie nauki, a zwłaszcza na rolę pedagogiki jako nauki, co stanowi jedno z ważniejszych wyzwań, z jakim powinni się mierzyć pedagodzy i wszyscy, którzy są odpowiedzialni za kształtowanie edukacji. Wspieranie dzieci, młodzieży, dorosłych i osób starszych w odnajdywaniu siebie, sensu życia i bycia w rezonansie ze światem, jakby to ujął Rosa, jest poważnym zadaniem i wyzwaniem dla pedagogiki, rodziny, szkoły, dla polityków oświatowych i decydentów.

Wypada nam zgodzić się z przytoczonymi postulatami raportu *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* i przywołanymi autorami co do tego, że edukacja jest fundamentem dla tego, w jaki sposób postrzegamy świat, i że edukacja w dużym stopniu otwiera horyzonty jednostkom i społeczeństwom. Argumentem jest tu zatem to, że edukacja musi być wrażliwa na świat, w którym żyjemy, i reagować na toczące się w nim zmiany. Nasza odpowiedź musi być ukierunkowana na wartości, tak abyśmy reagowali edukacyjnie i adekwatnie na zmiany dotyczące warunków naszego funkcjonowania i rozwoju.

„Alfabetyzacja przyszłości”, czy inaczej mówiąc kompetencje związane z przyszłością, to kompetencje XXI wieku. Ich rozwijanie zarówno u nauczycieli, jak i osób

zajmujących się opracowywaniem polityki oświatowej i jej wdrażaniem, dyrektorów szkół i liderów edukacji może być potężnym narzędziem katalizowania zmian już dziś, i powinny stać się one faktem kulturowym. Ważnym jest rozumienie prowadzenia studiów nad przyszłością, budowania scenariuszy przyszłości w pedagogice jako nauce oraz w pracy nauczyciela, w jego codziennej praktyce edukacyjnej dziejącej się w szkole i poza nią, a także ich możliwych zastosowań w czasach kryzysu, niepewności i ryzyka.

Wpływ na przyszłość jest prawie niemożliwy bez mądrej refleksji nad przeszłością i terażniejszością. I to także od nauczyciela zależy, jak jego projekcja przyszłości i proaktywne kształtowanie przyszłości przełoży się na działanie dziś, by jutro każdego ucznia było łatwiejsze, mądrzejsze, bardziej szczęśliwe. I jakkolwiek będziemy w różnych wymiarach definiować odpowiedzialność nauczyciela, to wartością bezcenną będzie zawsze odpowiedzialny nauczyciel.

Bibliografia

- Appadurai A. (2005), *Nowoczesność bez granic: kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Z. Pucek, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Warszawa.
- Appadurai A. (2013), *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, Verso, London.
- Biesta G. J. J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, London.
- Biesta G. J. J., Stengel B. S. (2016), *Thinking Philosophically about Teaching*, [w:] *Handbook of Research on Teaching*, red. D. H. Gitomer, C. A. Bell, American Educational Research Association, Washington.
- Hartmann N. (1994), *Myśl filozoficzna i jej historia*, [w:] tegoż, *Myśl filozoficzna i jej historia; Systematyczna autoprezentacja*, tłum. J. Garewicz, Wydawnictwo „Comer”, Toruń.
- International Commission on the Futures of Education (2021), *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO, Paris.
- Latour B. (2012), *A Cautious Prometheus? A Few Steps Toward a Philosophy of Design with Special Attention to Peter Sloterdijk*, [w:] *In Medias Res: Peter Sloterdijk's Spherological Poetics of Being*, red. W. Schinkel, L. Noordegraaf-Eelens, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Madalińska-Michalak J. (2021), *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rosa H. (2019), *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, Polity Press, Cambridge.
- Standish P. (2003), *The Nature and Purposes of Education*, [w:] *A Companion to the Philosophy of Education*, red. R. Curren, Blackwell, Oxford.
- UNESCO (1947), Konwencja dotycząca utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, podpisana w Londynie, dnia 16 listopada 1945 r., Dz.U. 1947 nr 46 poz. 242.
- UNESCO (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, International Commission on the Development of Education, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good*, UNESCO, Paris.

Kazimierz Przyszczypkowski

ORCID: 0000-0002-4862-8716

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagoga pytania o kondycję ludzką i kondycję humanistyki w okaleczonym świecie*

Wprowadzenie

Podkreślenie w tytule tekstu, że są to pytania pedagoga nie jest przypadkowe. Wynika ono z faktu, że całe moje życie edukacyjno-zawodowe związane było i nadal jest z pedagogiką. Ukończyłem Liceum Pedagogiczne (1957–1962), byłem nauczycielem w wiejskiej szkole podstawowej (1962–1963), studiowałem pedagogikę w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1963–1968), a po ukończeniu studiów, aż do obecnego czasu, związany jestem z pedagogiką, pracując na UAM, współpracując także z innymi uczelniami wyższymi, przede wszystkim niepublicznymi.

Jestem przekonany, że cała moja pedagogiczna biografia edukacyjno-zawodowa ukształtowała moją wrażliwość na kondycję ludzką oraz rolę i znaczenie humanistyki. Pedagoga powinnością staje się przede wszystkim nazywanie, wyjaśnianie i definiowanie różnych form działania, programów i strategii, aby godność człowieka w jego całozyciowym cyklu życia była nie tylko jego osobistą powinnością, lecz również przesłaniem egzystencjonalnym dla całej ludzkości i to nie tylko w wymiarze deklaratywnym, ale także rzeczywistym. Przesłaniem pedagoga staje się więc kreowanie godnego życia zarówno w wymiarze egzystencjonalnym jednostki, jak i całej ludzkości.

* Tekst jest niewiele zmienioną wersją rozdziału, który pod tym samym tytułem ukaże się w publikacji pt. *Uniwersytet. Otwarte przestrzenie dyskursów*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytłak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań (w druku).

Barbara Skarga w książce *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, odpowiadając na postawione przez siebie pytanie: „co to znaczy być człowiekiem?”, pisze, że wprowadzie „człowiek to pojęcie ogólne... jest nie tylko moje, ale nas wszystkich”, a więc powinniśmy „zastanowić się nie nad tym co nas dzieli, ale co nas łączy”, bowiem „to co nas łączy jest jądrem człowieczeństwa”, w którym zawiera się „etyczne wyzwanie człowieka” (Skarga, 2007, s. 26–27).

Zbigniew Kwieciński, pedagog i socjolog, w wykładzie dla młodych pedagogów w 1995 roku zwrócił uwagę, za Peterem McLarenem, na ważny nie tylko kontekst, ale wymiar społecznego i kulturowego funkcjonowania człowieka. Na zanurzenie współcześnie w kulturze wojen, masowych mordów, ludobójstwa, gwałtów na kobietach i dzieciach, holocaustu, masowego odurzania się narkotykami, mimo że, jak stwierdza, ubiegłe stulecie „żegnano... z nadzieją na prymat rozumu, nauki, powszechnego oświecenia, na wieczny pokój i dobrobyt” (Kwieciński, 2000, s. 87).

Bardzo ogólne już obserwacje pozwalają na stwierdzenie, że mimo upływu przeszło 20 lat od wypowiedzi Zbigniewa Kwiecińskiego nadal mamy do czynienia z okaleczaniem podstawowych filarów egzystencji człowieka, takich jak rodzina, szkoła, Kościół, religia, nauka, kultura, przyroda, a przede wszystkim godności człowieka. Jawi się w tym miejscu dość ogólna konstatacja, którą wyraziła Zofia Nałkowska, że „ludzie ludziom zgotowali ten los”.

Spoglądając na kondycję ludzką z perspektywy rozwoju ludzkości, nie sposób nie zauważyć takich wydarzeń, jak rzeź Kenijczyków dokonana przez Izraelitów, rzeź Ormian i Indian, rzeź wołyńska, pogrom Żydów w Kielcach i współcześnie takich okrucieństw, jakie miały miejsce w Kambodży, Rwandzie, Srebrenicy i Vukovarze, czy aktualnie w Ukrainie. Nie sposób owego okaleczenia kondycji ludzkiej nie zauważyć w zbrodniczych zachowaniach Breivika w Norwegii, zabójców w jednym z klubów LGBT w Stanach Zjednoczonych czy morderstwach w przedszkolach, szkołach i na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych, Australii, Nowej Zelandii i Pakistanie, pedofilii w Kościele. Czyżby ta okaleczona kondycja ludzka była nam (na)dana (pytanie: przez kogo?) i nie potrafimy się jej przeciwstawić?

Dla pedagoga ważne stają się pytania o rolę edukacji w tym okaleczonym świecie – czy to właśnie edukacja nie powinna przyczyniać się zarówno do budowania godności człowieka, jak i do zapobiegania owemu okaleczeniu kondycji ludzkiej? Jaką rolę w poznawaniu i nazywaniu okaleczanej kondycji człowieka odgrywa humanistyka i czy potrafi wygenerować narracje, w których godność człowieka byłaby przedstawiona nie tylko w perspektywie deklaratywnej, ale przede wszystkim w perspektywie dawania świadectwa przeciwstawiania się przejawom okaleczania kondycji człowieka, wychodząc poza to, co „znane i zrozumiałe”, często jednostkowe – ku perspektywie tego, co uniwersalne?

Aby odpowiedzieć na postawione wyżej pytania, konieczne staje się zdefiniowanie podstawowych dla podjętych rozważań pojęć, takich jak kondycja ludzka i humanistyka.

1. Społeczno-kulturowe uwikłania kondycji ludzkiej

Problem kondycji ludzkiej w rozważaniach naukowych nabrał swoistego znaczenia i swoistej dynamiki po ukazaniu się w roku 1958 książki Hannah Arendt *Human Condition*¹.

Hannah Arendt kondycję ludzką identyfikuje z trzema, jak to określa, funkcjonalnie powiązаныmi rodzajami ludzkiej aktywności: pracą, wytwarzaniem i działaniem. Dla podjętego w tych rozważaniach namysłu działanie staje się problemem kluczowym. Znaczenie działania wynika z samej jego istoty. Według Arendt działanie jest jedyną czynnością, która zachodzi bezpośrednio pomiędzy ludźmi i to bez pośrednictwa rzeczy czy materii. Drugim ważnym elementem definicji działania jest podkreślenie przez autorkę, że podmiotem owego działania są ludzie, a nie człowiek, i to właśnie przez fakt, że „to ludzie, a nie człowiek żyją na Ziemi i zamieszkują świat” (Arendt, 2010b, s. 26).

Badaczka wyraźnie oddziela kondycję ludzką od natury człowieka. Próby definiowania natury człowieka prowadzą do idei, która jawi się jako „nadludzka”, tożsama z tym, co boskie (Arendt, 2010b, s. 29). Kategoria „boskości” identyfikowana jest z pewnym niekwestionowanym wzorcem, natomiast istotą kondycji ludzkiej jest wielość, w której – w odróżnieniu od wzorca – nie zawiera się powtarzalność, którą można wielokrotnie powielać. Kondycja ludzka w rozumieniu Arendt to nie coś stałego, ale proces, działanie, w którym „intelekt jest nieprzewidywalny” i to zarówno w sferze przyrody, jak i historii (Arendt, 2010b, s. 29, 264).

W działaniu, jako w elemencie kondycji ludzkiej, akcent położony jest na aktywność ludzką i to zarówno w zakresie motywu działania, jak i jego procesualnego wymiaru. Wielość i procesualność wpisane w działanie jako element kondycji ludzkiej decydują o dynamice owego działania, w której kategoria powtarzalności jest (staje się) nieobecna. Działający jest w tej perspektywie, jak to określa badaczka, „winny” konsekwencji swojego działania, to on decyduje o „mocy” działania (Arendt, 2010b, s. 266). Działający jest więc kreatorem swojego działania od samego początku, poprzez cały ciąg zdarzeń, do jego zakończenia, łącznie z konsekwencjami.

Na kreatywność, jako ważny element działania ludzkiego, zwraca także uwagę Edward O. Wilson. Kreatywność według niego to nie tylko „wrodzone dążenie do oryginalności” czy „zamiłowanie ludzi do nowości”. W kreatywność wpisują się takie cechy, jak odkrywanie, rozwiązywanie i stwarzanie. Ma więc kreatywność postać czasownikową obciążoną emocjonalnością skierowaną do naszego wnętrza, do „największych zakamarków naszych umysłów”, ale emocjonalność ta skierowana jest także na zewnątrz i przejawia się w kreowaniu stanów wyobraźniowych i postulowanych dotychczas otaczającej nas rzeczywistości (Wilson, 2020, s. 12).

Wielość, procesualność, emocjonalność i kreatywność wpisywane w obszar kondycji ludzkiej powodują, że każdy człowiek, czerpiąc ze wspólnotowej świadomości

¹ W języku polskim pt. *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodźka, Wydawnictwa Aletheia, Warszawa 2010.

rodzaju ludzkiego, posiada dowolną moc „dążenia do nieskończoności w czasie i przestrzeni” (określenie Wilsona). Działanie w obszarze kondycji ludzkiej staje się więc nieprzewidywalne. Upoważnia to do stwierdzenia za Martinem Heideggerem, że „człowiek to istota najtrudniejsza do poznania” (za: Skarga, 2007, s. 28). Trudność ta wynika m.in. z faktu, że w rozważaniach o kondycji ludzkiej nie sposób nie dostrzegać wpisujących się w ten obszar także powiązań pomiędzy genetyką a kulturą czy szerzej – genetyką a humanistyką. Nieuwzględnienie bowiem relacji pomiędzy tymi dwiema perspektywami prowadzi do wypaczenia postrzegania kondycji ludzkiej.

W myśleniu, że to geny determinują nasze życie zawiera się wiele pułapek. Nie tylko eliminujemy własną kontrolę nad naszym życiem, ale także akceptujemy stwierdzenie, „że jesteśmy tacy, jacy jesteśmy, a więc geny są naszym przeznaczeniem” (Heine, 2020, s. 15). W tej perspektywie kondycja ludzka, nasze życie – jako niemożliwe do kreowania z naszej podmiotowej perspektywy – oddajemy we władanie czynników zewnętrznych. W ten sposób np. państwo perfekcyjne, opresyjne mogłoby (co w praktyce ma miejsce) eliminować osoby, których uwarunkowania genetyczne wyrażają się m.in. w problemach związanych ze zdefiniowaniem własnej tożsamości seksualnej czy osoby z określonymi niepełnosprawnościami. Akceptację uzyskują wówczas badania naukowe i działania dotyczące eugeniki czy inżynierii genetycznej. Z drugiej strony eliminowanie lub kwestionowanie więzi między naukami ścisłymi a humanistyką i przypisywanie dominującej roli humanistyce może powodować, że w obszarze rozważań o kondycji ludzkiej dominująca staje się deklaratywna perspektywa dotycząca godności człowieka, eliminująca to, co jednostkowe, to, co w biografii człowieka wydarza się i wpisuje się w prozę jego życia.

Z jednej strony geny już nie wystarczają, aby zrozumieć istotę kondycji ludzkiej (Barciszewski, 2021), z drugiej strony sama humanistyka może zamykać obszar narracji dotyczącej kondycji człowieka w spekulatywnej perspektywie. Dlatego coraz częściej podkreśla się, że połączenie nauk ścisłych i humanistyki jest konieczne. Z jednej strony same nauki ścisłe, sama „rzeczona treść... ciężka od obserwacji i analiz... ostentacyjnie ostrożna we wnioskach... nudna w cytowaniu”, a z drugiej strony humanistyka – pełna kreatywności i metafor – nie dają właściwego obrazu rzeczywistości, w tym obrazu kondycji ludzkiej (Wilson, 2020, s. 187–188).

Humanistyka nieuwzględniająca nauk ścisłych pozbawia się w ten sposób korzeni; nauki ścisłe bez humanistyki gubią sens swojego istnienia, swój etyczny wymiar. Połączenie nauk ścisłych i humanistyki, jak potwierdziły badania dotyczące genomu Piastów, w których uczestniczyli genetycy, biochemicy, chemicy, historycy i archeolodzy, nie tylko dostarczyły nowej wiedzy z tego obszaru, czy szerzej z obszaru archeogenomiki, ale także, co szczególnie ważne, stały się podstawą do zweryfikowania szeregu istniejących narracji oraz budowania nowych hipotez i narracji dotyczących historii ludzkości (Figlerowicz, Stolarek, 2021, s. 122).

Edward Wilson konieczność połączenia nauk ścisłych i humanistyki postrzega w perspektywie kontinuum, a więc w perspektywie procesualnej i dynamicznych relacji. Zwiększa to synergiię pomiędzy naukami ścisłymi i humanistyką, tworząc nowe pogranicza wiedzy, w konsekwencji wyłanianie się nowych dyscyplin. Owa synergia

zapobiega możliwościom patologii, jakie mogą pojawiać się w ostrogranicznie zamykanych naukach ścisłych i humanistyce, ale przyczynia się przede wszystkim do rozwoju nauki jako narzędzia poznawania i nazywania wszechświata, w tym także kondycji ludzkiej (Wilson, 2020, s. 62–75).

Okazuje się, że wszelkie uogólnienia, jakie mogą pojawiać się w zakresie przypisywania dominującego znaczenia genom bądź humanistyce, prowadzić mogą do znaczących niebezpieczeństw. Historia zdaje się potwierdzać te obawy. Jak problem jest złożony, obrazują choćby dwa pytania: jak to możliwe, że kraj Goethego, Heinego, Bacha i Beethovena wykreował na swojego lidera Adolfa Hitlera i nie tylko akceptował go, ale i uczestniczył w tak tragicznych zbrodniach? Jak to także było i jest nadal możliwe, że w kraju Czajkowskiego, Szostakowicza, Dostojewskiego, Czechowa, Tołstoja i Puszkina pojawili się tacy zbrodniarze, jak Stalin i Putin, którzy potrafili uwieść dla swoich nieludzkich działań cały naród? Takich pytań w odniesieniu do współczesności można by zadać jeszcze wiele. Okazuje się jednak, że nie były i nie są to osobiste predyspozycje tych ludzi, że to nie okoliczności sprawiły, że do takiego okaleczenia ludzkości dochodziło i nadal dochodzi. Okazuje się bowiem, że to system społeczno-polityczny, jego rodzaj i charakter naznaczają obraz człowieka i definiują kondycję ludzką. To system uwodzi, a przede wszystkim daje tym, którzy do niego należą, i to nieważne czy z własnej woli, czy z przymusu, instytucjonalne wsparcie, zasoby, energię, które uruchamiają pozytywną identyfikację z owym systemem, uwalniając w ten sposób od świadomości przez system wywoływanych działań dysonansu poznawczego i dyskomfortu ontologicznego, bo „ciemny lud to kupi” (wypowiedź polityka PiS).

Uprawomocnienie systemu znajduje swój wyraz w jego ideologii, która staje się dla uczestniczących w tym systemie dobrem pożądanym. W ten sposób dla uczestniczących w tym systemie nie ma już problemów ze zdefiniowaniem własnej tożsamości (B. A. Polak, T. Polak, 2014, s. 134–152). W ten sposób system zawłaszcza energię tych osób poprzez ich (u)więzienie w jedynie obowiązującej narracji. W narracjach systemów autorytarnych pojawiają się stwierdzenia o moralnym, ideologicznym czy światopoglądowym prawie do decydowania o kondycji ludzkiej nie tylko tych, którzy z własnego wyboru w takich systemach uczestniczą, ale i tych, którzy są poza nimi.

Heinrich Himmler w 1942 roku w Poznaniu stwierdził, mając na myśli Żydów, że „mamy moralne prawo zniszczyć ten naród”. Czerwoni Khmerzy w czasie wojny w Kambodży przypisywali sobie prawo do zniszczenia (wymordowania) inteligencji i duchownych. Kościół w Kanadzie w ramach szkół rezydencyjnych uzurpował sobie prawo do indoktrynacji kulturowej, co przez samych tubylców określane było jako ludobójstwo kulturowe.

Przypisywanie sobie władzy nie tylko z tytułu jej posiadania uzyskanego w demokratycznych wyborach, ale przede wszystkim z przeświadczenia o kulturowym, ideologicznym czy światopoglądowym posłannictwie prowadzi do podziałów na „my” i „oni”, gdzie ci drudzy postrzegani są jako „odrażający, brudni, źli”². W ich perspektywę wpiswane są negatywne kategorie genetyczne, etyczne i estetyczne. To wywyższanie

² Ettore Scoli w 1976 roku nakręcił film pod tytułem *Odrażający, brudni, źli*.

się często opierało się na darwinizmie społecznym, biologicznym rasizmie, prowadząc w konsekwencji do etnicznego fundamentalizmu.

W przestrzeni publicznej pojawiają się takie określenia odnoszone w okresie międzywojennym do Żydów (choć spotyka się je także współcześnie), jak: „duchowe i cielesne upośledzenie”, „obce rasowo elementy”, „rasa kundli”, „rasa strasznych bękartów”, „których widok przyprawia o wymioty”, „Żyd to kapitalista, lichwiarz, szubrawiec”. Żyd stał się i nadal staje się wzorcowym, bo „uniwersalnym”, obcym. Uosabia bowiem wszystkie negatywne cechy, które są obce „chrześcijańskiej godności”. Wynika to z faktu, że jest nosicielem „wszystkich złych genów”. Żyd nie może w związku z tym się zmienić i dlatego należy go wykluczyć, zniszczyć, wyeliminować. Także współcześnie w polskiej przestrzeni publicznej mamy do czynienia z podziałem na „my” patrioci, broniący Kościoła katolickiego, i „oni” – „gorszy sort”, „mordy zdradzieckie” kolaborujące z Berlinem i Brukselą.

Anna Wolff-Powęska stwierdza, że w ten sposób przekazywana jest społeczeństwu informacja, która ma nam uświadomić, po której stronie stać powinniśmy, swoją tożsamość bowiem budujemy przez pryzmat wroga. Na przykładzie antysemityzmu w okresie międzywojennym Wolff-Powęska pokazuje, że podział na „my” i „on – obcy” prowadzący w konsekwencji do eliminowania owych obcych nie musi być identyfikowany z „kulturą hańby”, powinien natomiast być postrzegany w perspektywie „kultury powinności” (Wolff-Powęska, 2020 s. 52). Obcy zapewniał postrzeganie tożsamości wspólnotowej „swoich”. W tę perspektywę podziału na „swoich” i „obcych” wpisywały się nie tylko partie polityczne, ale także Kościół, a w okresie międzywojennym uniwersytety. To one formułowały naukowe podstawy antysemityzmu, wskazując, że Żyd to osobnik, którego geny sytuują go poza kulturowymi wymiarami współczesności (Michalski, Podemski, 2022).

Z klasycznym obrazem rozdziału na „my” i „oni” mamy do czynienia w przyjętych 15 września 1935 roku przez Reichstag ustawach norymberskich, w których znalazły się także dyrektywy dotyczące „ochrony krwi niemieckiej i niemieckich czci”. Rozporządzenia, jakie wynikały z owych ustaw, dotyczyły nie tylko Żydów, do których przede wszystkim były kierowane, ale także Niemców. Ostrogranicznie rozdzielały te dwie nacje, nie pozwalając na jakiegokolwiek relacje między nimi, z akcentem na zakaz kontaktów seksualnych. Kontakty seksualne pomiędzy Żydami i Niemcami mogłyby prowadzić, według ustawodawcy tych rozporządzeń, do „zdrady rasy”, czyli aryjskości Niemców.

Mieliśmy w tym przypadku do czynienia z ostrogranicznie zamkniętą relacją (zespoleciem) pomiędzy genami i kulturą. To geny decydowały o przypisywanym statusie, kulturze ale także to kultura przypisywała znaczenie genom, rozróżniając w ten sposób ludzi na wyróżnionych i wykluczonych.

Takie kulturowe usytuowanie jednostki w systemie polityczno-społecznym było nieobojętne dla postrzegania przez uczestniczących w tym systemie własnej kondycji ludzkiej. Przykładem potwierdzającym powyższą konstatację mogą być zeznania i postawa Adolfa Eichmanna w czasie procesu w Jerozolimie. Eichmann nie postrzegał swoich czynów w kategoriach moralnych, w kategoriach dobra i zła, jako efektu „niskich pobudek”. Arendt stwierdza, że Eichmann odczuwałby wyrzuty sumienia jedynie

wówczas, gdyby otrzymanego rozkazu posłania milionów Żydów – mężczyzn, kobiet i dzieci – na śmierć nie czynił „z wielką energią, najbardziej pedantyczną starannością” (Arendt, 2010a, s. 36). To właśnie system wymagał od Eichmanna energii, pedantyczności i stanowczości, i to właśnie ze względu na jego usytuowanie w strukturze systemu. Eichmann stał się, jak to określono w nazistowskich Niemczech, „nosicielem rozkazu”, co wiązało się z odpowiedzialnością, nadając jej sens zgodny ze standardami owego systemu. Postrzegał zatem Eichmann siebie jako normalnego człowieka nazistowskiego systemu, który w owym systemie miał być użyteczny i skuteczny. System nazistowski skierowywał więc do swego wnętrza całą energię, aby ów system uczynić skutecznym. Można więc mówić o swoistej kreatywności systemu skierowanej do tych wszystkich, których ów system obejmował (B. A. Polak, T. Polak, 2014, s. 143).

Jak już wcześniej stwierdziliśmy, każdy system społeczny wygenerowuje całą swoją energię także na swoje zewnątrz, obejmując nią także i tych, którzy do owego systemu nie należą. Klasycznym tego przykładem może być działanie systemu kościelnego m.in. wobec dwóch zbrodniarzy wojennych – Rudolfa Hösa, komendanta obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau, i Hansa Franka, generalnego gubernatora okupowanych ziem polskich z siedzibą w Krakowie.

Przyglądając się biografii tych dwóch zbrodniarzy wojennych z okresu II wojny światowej, można stwierdzić, że ludzie mają naturalną skłonność ulegania fantazmatom. Fantazmatom tym ulegają przede wszystkim z motywów psychologicznych, a więc wówczas – jak stwierdza Fiodor Dostojewski – kiedy człowiek doświadcza swobody, doznaje także „troski nieprzerwanej i bardziej męczącej... jak znaleźć sobie tego, komu pokłon oddasz” (Dostojewski, za: Grimaldi, 2007, s. 30–31; Woleński, 2022, s. 125).

Jak pokazuje to Jacek Leociak, Hans Frank i Rudolf Höß związali się z nazizmem nie tylko „z entuzjazmu dla Hitlera” i „przeświadczenia o konieczności wykonywania tego okrutnego i twardego rozkazu” wynikającego z owego entuzjazmu do Führera, ale i z faktu, że świetnie im się wówczas powodziło (Leociak, 2022, s. 206–298). Byli fanatycznie oddani ideologii narodowego socjalizmu. W języku III Rzeszy, jak podkreśla Jacek Leociak za Victorem Klempererem, autorem artykułów o języku III Rzeszy, słowo „fanatyczny... miało zabarwienie pozytywne, wyrażało najwyższe uznanie. Przewyższało takie określenia jak mężny, oddany, wytrzymały, a ściślej mówiąc doskonale w sobie łączyło wszystkie te cnoty” (Leociak, 2022, s. 235–236). Nie tylko idee narodowego socjalizmu przekładali na czyn w swoich zbrodniczych działaniach, ale także, co było szczególnie charakterystyczne dla Hansa Franka, (roz)budowali narracje tego systemu, przedstawiając jego idee i uzasadniając konieczność ich realizacji. Byli więc nie tylko wykonawcami czyichś rozkazów, sami ideologię tego systemu wzbogacali. Byli postaciami asertywnymi w systemie narodowego socjalizmu. Można zatem stwierdzić, że Frank i Höß pragnęli – jak to określił Leociak – z „egzaltacją, połączoną z pychą i samouwielbieniem, do końcowych sądów i wyzwania ideologicznych służyć systemowi” (Leociak, 2022, s. 210).

Co się wydarzyło, że zarówno Frank, jak i Höß, którzy skrupulatnie troszczyli się o identyfikowanie liczby zamordowanych Żydów, Polaków i Romów, w odróżnieniu od Eichmanna, który stwierdził, że tylko wykonywał rozkazy, które wynikały z jego usytu-

owania w strukturze systemu narodowo-socjalistycznym, po jego upadku nawrócili się na katolicyzm?

Pytanie to jest ważne nie tylko z punktu widzenia egzystencjonalnej sytuacji obu zbrodniarzy po upadku III Rzeszy, ale także z perspektywy istoty i tożsamości systemu kościelnego. Hans Frank i Rudolf Höß, przystępując do spowiedzi i komunii świętej, spełnili wpisane w obszar systemu kościelnego warunki nawrócenia, pojednania z Bogiem, stając się tak samo jak ich ofiary – przynależącymi do Kościoła katolickiego „dziećmi Bożymi”. Spełnili bowiem teologiczny wymóg systemu kościelnego, do którego chcieli przynależeć. Kaci i ich ofiary w ten sposób spotykają się we wspólnej „przestrzeni bożej”, w królestwie Bożym. Na złożoność tego problemu zwraca uwagę Leociak, pisząc, że trudno zgodzić się z poglądem księdza Deselaersa, który twierdzi, że „spotkanie kaci i jego ofiary w królestwie Bożym” jest „dobrą relacją”, bo ma miejsce właśnie w tym królestwie (Leociak, 2022, s. 285). Pomijane w tym przypadku są pytania, czy rzeczywiście nawrócenie w przypadku Franka i Hößa miało miejsce. Nawrócenie jako przejście z „królestwa zła” do królestwa Bożego nie może być jednak postrzegane, i to właśnie z perspektywy nawracającego się, jako jednorazowy akt. Nawrócenie jest procesem, ma formę czasownikową. Jan Paweł II w *Ecclesia de Eucharistia* (O Eucharystii w życiu Kościoła) zwraca uwagę na potrzebę nieustannego nawracania się, na swoistą drogę pokuty, na jej trwanie (Leociak, 2022, s. 272–273).

To ciągle nawracanie się oczekiwane jest jako podstawowy warunek pojednania się z Bogiem, bycia w królestwie Bożym, mimo że – jak zwracał uwagę papież Franciszek – Bóg miłosierny „traci pamięć”, „zapomina o przeszłości” (Leociak, 2022, s. 274). Akt ciągłości w nawracaniu się kierowany jest więc do osoby nawracającej się. Czy to nawracanie się w przypadku obydwu tych zbrodniarzy nazistowskich miało miejsce lub mogło mieć miejsce, jeżeli parę dni po owym pojednaniu z Bogiem zostali straceni?

W analizach systemowych pojawia się jednak ważny problem: czy spełnianie rytuałów przejścia z jednego systemu do systemu drugiego jest warunkiem potwierdzenia obecności w tym drugim systemie? Czy też obecność w drugim systemie wymaga jego stałego potwierdzania wykraczającego poza rytuały przejścia?

Problemów z systemowym uwięzieniem kondycji ludzkiej jest wiele. Szczególny wyraz i wymiar uzyskują one właśnie w sytuacji przejścia z jednego systemu do drugiego, i to systemów wyraźnie się różniących. W każdym z systemów – i to niezależnie, czy się do niego przynależy, czy też nie, i czy przynależność ma miejsce z własnego wyboru osoby, czy też znajduje się ona na zewnątrz systemu – jest przez ten system definiowana. Skierowane są wobec tej osoby (tych osób) określone oczekiwania. To system zawiaduje ich energią, czyniąc tych, którzy w tym systemie są, bardziej użytecznymi i skutecznymi, a tych, którzy są na zewnątrz systemu, stara się zmuszać do refleksji dotyczącej swojego usytuowania. Może wywoływać u tych osób nie tylko dysonans poznawczy czy dyskomfort ontologiczny. Pokazuje im także gotowość rozwiązywania ich problemów, ale wyłącznie w warunkach ich obecności w systemie. W takim działaniu wyraża się intencjonalność systemu wobec tych, którzy w owym systemie są, jak i tych, którzy są poza nim.

Wracając do Auschwitz, do problemu Franka i Hößa z nawróceniem, z dostrzeżoną złożonością tej kwestii nie sposób nie zwrócić uwagi, że religia, a szerzej system

kościelny, bardzo często rości sobie prawo do kolonizacji Auschwitz, czyli zamykania problemu Auschwitz w obrębie jedynie obowiązującej narracji³.

Tomasz Polak stwierdza wprost, że problemu Szoa nie można wyjaśniać z religijnej perspektywy. Taka perspektywa jest bowiem nie tylko epistemologicznie niewłaściwa, ale też metodologicznie błędna (T. Polak, 2021, s. 183–195). Aktualne nadal jest pytanie, jakie zadał Giorgio Agamben w tytule swojej książki: *Co zostaje z Auschwitz* (2008)? Odpowiedź na zadane przez niego pytanie jest ważna nie tylko, żeby wyjaśnić sam problem Auschwitz, ale żeby poprzez to wyjaśnienie odpowiedzieć na podstawowe egzystencjonalne pytania dotyczące współczesności. Wyjaśnienie Auschwitz staje się w ten sposób kluczowe do zrozumienia współczesności, do zrozumienia problemów kondycji ludzkiej.

Auschwitz w brutalny sposób zweryfikowało teorie związane ze społecznym darwinizmem. Były to teorie o czystości rasy, wybranym narodzie, o wyjątkowości określonych doktryn politycznych, a przede wszystkim światopoglądowych. Teorie te narzucają jedynie obowiązujące narracje i w ten sposób redukują pojawiający się dysonans poznawczy i dyskomfort ontologiczny. Jednostki w danej społeczności mają narzucony jedynie obowiązujący obraz rzeczywistości i funkcjonowania w niej.

Jedyność narracji wpisywana w określone systemy społeczno-polityczne redukuje różnorodność działania. Czyni w ten sposób systemy te bardziej skutecznymi w realizacji swoich postulowanych celów i stąd moc ich uwodzenia.

W podjętych rozważaniach wskazano, że systemy te często odwołują się do badań naukowych, wybierając z nich nie to, co obiektywne, ale to, co uzasadnia ich status. Często jednak mamy także do czynienia ze wzmacnianiem przez naukę systemów społeczno-politycznych wynikami badań, które – jak się okazywało – łamią etyczne standardy badań naukowych. Każdy, jak wskazuje Wilson, może udać się w dowolne zakamarki nauki, gdziekolwiek tylko chce. Musi mieć jednak świadomość konsekwencji ich późniejszego wykorzystania, gdyż „nieograniczona fantazja może przekształcić się w szaleństwo” (Wilson, 2020, s. 13). Na potwierdzenie tych słów przywołuje fragment wiersza Milтона, który stwierdził, że „Umysł może przemienić piekło w niebo, a niebo w piekło” (Wilson, 2020, s. 13). Konstatacja ta jest szczególnie ważna, gdyż umysł ludzki coraz bardziej zagłębia się w „odległe i nieznanne obszary”.

2. Obrazy okaleczonej godności człowieka. Ocalić od zapomnienia ku przestrodze

Przedstawiając obrazy okaleczonej godności człowieka, kierujemy się przesłaniem nie-epatowania wyrefinowaniem form jej okaleczania, ale troską ocalenia tych obrazów od zapomnienia oraz ku przestrodze. Kierujemy się także potrzebą zrozumienia zachowań nie tylko okaleczających, ale i okaleczanych, jak i środków tych okaleczeń. Przesła-

³ Szerokiej analizy systemu kościelnego dokonuje Tomasz Polak (2020) w książce *System kościelny czyli Przewagi pana K*, Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań.

niem staje się dążenie do zachowania świadectw tych okaleczeń w świadomości społeczeństwa i temu ma służyć edukacja uniemożliwiająca zapomnienie tego, co do owego okaleczenia godności człowieka doprowadziło. Nie jest to żaden nakaz polityczny czy ideologiczny edukacji. Jest to jej nakaz moralny. W owym moralnym nakazie edukacji podejmującej problemy okaleczania godności człowieka zagłębiamy się bowiem w obszar kondycji ludzkiej w całej jej złożoności.

Barbara Skarga we wspomnianej już wcześniej książce *Człowiek to nie jest piękne zwierzę* zwraca uwagę na fakt, że próbując odpowiedzieć na pytanie: „kim jest człowiek, co to znaczy być człowiekiem?”, zwraca uwagę na fakt trwałego związania ze sobą w człowieku przeciwności: nienawiści i miłości, dobra i zła, akceptacji i wykluczenia: „Nienawiść to przeciwieństwo miłości wymienia się zazwyczaj razem jednym tchem” i dalej pisze: „Miłość może przynieść najwznioślejszą radość lub cierpienie, nienawiść, przyjemność, satysfakcję” (Skarga, 2007, s. 26, 111–112).

Prześledźmy ten problem „jedności” miłości i nienawiści, dobra i zła, akceptacji i wykluczenia na przykładzie książek Léona Degrella *Kampania rosyjska* i Zofii Kossak *Z otchłani: wspomnienia z lagru*.

Dla Degrella wyrazem dobra i akceptacji była Niemka, kobieta faszysta. Wyrzażało się to w jej cechach ideologicznych, była faszystką, była oddana swojej pracy na froncie (jako pielęgniarka), pracowała z odwagą, zawsze dbała o swój wygląd (nosiła białe fartuch). Jej przeciwieństwem była Rosjanka – „gruba dziewczyna, czerwona, jak rak... tarzająca się w hysterii po ziemi, dzika, rozwrzeszczana, oszalała z wściekłości” (za: Littell, 2009, s. 26). Rosjance odmawiano ludzkich cech w wyglądzie i zachowaniu, a przede wszystkim godności.

Ten sposób postrzegania Rosjan obecny jest aktualnie i odnoszony do ich zachowań w Ukrainie – mordujących dzieci, dorosłych i starców, pijanych i gwałcących kobiety. Obraz Rosjan w oczach Degrella, jak i współcześnie prowadzi często do ich identyfikacji w kulturze obcej, czyli cywilizacji Zachodu. Prowadzi to do podziału na cywilizację dobra i zła, nie tylko jako cywilizacje zróżnicowane, ale jako wzajemnie się zwalczające. W innej perspektywie problem miłości, dobra i akceptacji oraz problem nieakceptacji i odrzucenia przedstawiony został przez Zofię Kossak. W sytuacji obozowej w Auschwitz godność przypisuje wyłącznie Polkom, i to ze względów religijnych, a odmawia jej Rosjankom, Ukrainkom, Żydówkom, czy uwięzionym Niemkom. Czynnikiem rozstrzygającym jest zawierzenie swojej sytuacji przez Polki Matce Bożej, czego pozostałe nie uczyniły (Kossak, 1946).

Religia jest więc czynnikiem rozstrzygającym o przypisywaniu godności człowiekowi. Człowiek jako „dziecko Boże” jest wyrazem dobra, a więc akceptacji, a nie człowiek w ogóle – jako istota ludzka. Potwierdzeniem tego jest zróżnicowana sytuacja na wschodniej polskiej granicy między uchodźcami z krajów muzułmańskich a uchodźcami z Ukrainy. Uchodźcom z krajów muzułmańskich odmawia się prawa azylu w Polsce, bo nie są chrześcijanami („przyjmijmy spośród nich tylko chrześcijan”, to głosy, jakie pojawiały się w Polsce w przestrzeni publicznej). Natomiast mieszkańców Ukrainy będących w podobnej sytuacji jak muzułmanie uciekający ze swoich krajów z powodu wojny przyjmowano gościnnie, bo byli chrześcijanami, mimo

że wcześniej dla niemałej części polskiego społeczeństwa, m.in. za rzeź wołyńską, postrzegani byli jako wrogowie. W tym przypadku nie ogólne wartości moralne są podstawą do przypisywania człowiekowi godności, ale przede wszystkim te związane z religią.

Ważną rolę w postrzeganiu problemu okaleczania godności człowieka przypisuje się obrazom. W obrazach mamy do czynienia z kumulacją nasycenia znaczeń problemu, który przedstawiają. Kumulacja ta umożliwia wieloraką refleksję, która staje się w ten sposób wartością samą w sobie.

Wojciech Tochman w rysowaniu obrazów widzi, pokazując to na przykładzie wydarzeń w Rwandzie, znaczącą rolę edukacyjną wyrażającą się w zachowaniu pamięci o tragicznych wydarzeniach (Tochman, 2010). Z rozważań Didi-Hubermana zawartych w książce *Obrazy mimo wszystko* wynika, że obrazy, mimo niezdolności patrzenia na nie tak jakby na to zasługiwały, mimo naszego własnego świata, przesyconego, wręcz zaduszonego, są towarem dla wyobraźni (Didi-Huberman, 2012, s. 2).

Ku przestrodze należy przywołać obraz dziecka powieszonoego w Auschwitz na szubienicy, które przez kilka godzin umierało.

Ku przestrodze należy przywoływać obrazy pracujących w Sonderkommando Żydów, którzy – jak pisał Primo Levi – „musieli do pieca wrzucać Żydów”, co oznaczało, „że Żydzi... poddawali się największym upokorzeniom, poczuli się wręcz do niszczenia samych siebie” (za: Didi-Huberman, 2012, s. 3).

Przywoływać ku przestrodze należy obraz chłopców przedstawionych w wierszu Tadeusza Różewicza, którzy w 1942 roku w Bełżcu, w drodze do komory gazowej mówili: „Mamusi! Ja przecież byłem grzeczny. Ciemno! Ciemno!” (Różewicz, 1950).

Przywoływać należy obrazy z rzezi wołyńskiej i pogromu kieleckiego, obrazy płonącej stodoły z Żydami w Jedwabnem, obrazy pedofilii w Kościele, masakry w jednym z klubów LGBT w Stanach Zjednoczonych oraz obrazy z masakry w szkołach i na uniwersytetach w wielu krajach świata.

Należy pokazywać postaci, które dokonały okaleczenia godności małych dzieci, jak kardynała Bernarda Lawa, który celebrował mszę żałobną na pogrzebie Jana Pawła II, a wcześniej zapraszał do siebie 6-letnią dziewczynkę, która według jego słów „została wybrana” do pracy w kościele, której kazał ubrać się w najładniejszą sukienkę i buciki, którą później zgwałcił (Gutowski, 2022, s. 18).

Przywoływać postać Breivika, który zamordował w Norwegii kilkadziesiąt młodych osób tylko dlatego, że należały do socjaldemokratycznej młodzieżówki.

Przywoływać należy obrazy z masakry w Srebrenicy i Vukowarze czy aktualnie w Buczy, Irpieniu i innych miastach w Ukrainie.

Przywoływać obrazy te należy nie po to, aby epatować zbrodniami, ale żeby pokazywać i nazywać to, co jest złem. Zło ma różne oblicza i w tym tkwi siła jego zagrożenia.

Okaleczanie godności człowieka nie ma bowiem swojej perspektywy czasowej, nie przemija, ale jest wszechobecne, a to że było i nadal jest wskazuje, że nadal będzie. Trwałe okaleczanie godności człowieka nie zwalnia od odpowiedzialności za godność człowieka. Nie może być postrzegane jako coś, czemu nie należy się przeciwstawiać, czego nie można zmienić.

Na problem ten zwrócił uwagę Marian Turski w swoim przemówieniu 27 stycznia 2020 roku w Auschwitz. Użył w nim bardzo ważnego określenia – „wyobraźnia”. W słowie tym zawiera się obraz, a zachęta do wyobrażenia sobie pewnego obrazu adresowana jest do każdego z nas. W wyobraźni personalizujemy problem, staje się on naszym problemem, w każdym razie winien stać się (być) naszym problemem.

A więc wyobraźmy sobie, że to okaleczanie godności dotyczy naszych matek, żon, siostr, naszych dzieci. Wyobraźmy sobie, że to nasze matki, żony i siostry, jak to miało miejsce w Rwandzie, Srebrenicy i Vukovarze, i ma obecnie w Ukrainie, są na oczach naszych dzieci gwałcone i mordowane. Że naszym dzieciom wbija się nóż w oczy i maczetami rozbija czaszki, że to nasze dzieci są pod lufami karabinów przymuszane do seksu ze swoimi matkami.

Wyobraźmy sobie, że to naszym matkom, żonom i siostram, które zasłaniają swoje nagie ciała, obcina się ręce, nogi i później gwałci się je i zabija.

Istotę zła jako element kondycji ludzkiej obrazowo w swoim wierszu *Szema* wyraził Primo Levi. Napisał on:

Wy, co życie bezpiecznie
 W swoich ciepłych domach
 Wy, co wieczorem wracacie
 Do gorącej kawy i przyjaznych twarzy
 [...]

 Zważcie, że to się zdarzyło:
 Narzucam Wam te słowa
 Wykuwajcie je w swoich sercach

(Levi, 2014, s. 14–16)

Marian Turski we wspomnianym już wystąpieniu w 2020 roku w Auschwitz stwierdził, że „Auschwitz nie spadł nagle z nieba. Auschwitz tuptał, dreptał małymi krokami, aż stało się to, co się stało”.

Najpierw pojawiły się napisy na ławkach: „Żydom nie wolno należeć do niemieckich związków śpiewaczych”, „Dzieciom żydowskim nie wolno bawić się z dziećmi niemieckimi”. W konsekwencji pojawiły się w miejscach publicznych także w czasie wojny w Polsce napisy: „Juden verboten”, „Polen verboten”, „Nür für Deutsche”. „W ten sposób doświadczasz – mówił dalej Turski – że jesteś inny, nie masz na nic wpływu, jesteś niczym, czyli zbędnym, i przez innych możesz być zamknięty w getcie, w wyizolowanych strefach, a w konsekwencji, jak to potwierdza także najnowsza historia, zlikwidowany, bo inni przypisują sobie często takie moralne prawo, aby ciebie wyeliminować”.

Dlatego Marian Turski dalej w swoim wystąpieniu apeluje, aby nie być obojętnym „na kłamstwa historyczne... na wykluczenie mniejszości, na łamanie norm społecznych”, bo w innym przypadku „spadnie na nas jakieś Auschwitz”.

Nie bądźmy więc obojętni, kiedy słyszycie z ust arcybiskupa Marka Jędraszewskiego słowa o „tęczowej zarazie”, czy stwierdzenia z ust polityków o „młodzieży LGBT”, bo zaraz po tym pojawiają się „strefy wolne od LGBT” czy określenia „gorszy sort”. Nie

bądźmy obojętni, kiedy słyszymy, że dzieci urodzone metodą *in vitro* mają „blizny na czole” i że są to „niekochane dzieci”, nie bądźmy obojętni wobec uchodźców z krajów muzułmańskich, którzy głodni, w urągających ludzkiej godności warunkach, koczują w lasach na granicy Polski z Białorusią i nie są wpuszczani do naszego kraju, bo nie są chrześcijanami.

Nie bądźmy obojętni na podział na dzieci katolickie i dzieci muzułmańskie.

Nie bądźmy obojętni, bo jak pisał Primo Levi w książce *Pogrążeni i ocaleni*, możesz wstydzić się „bo żyjesz zamiast kogoś innego, zamiast człowieka szlachetniejszego, wrażliwszego, mądrzejszego, pożyteczniejszego, bardziej zasługującego na życie niż ty” (Levi, 2007, s. 97).

Kluczowe dla współczesności pełnej okaleczania godności człowieka staje się tytułowe pytanie z książki Giorgio Agambena: *Co zostaje z Auschwitz* (2008). Sam autor zwraca uwagę na fakt, że należy uczynić wszystko, aby Auschwitz nie pozostało „zdarzeniem niepojętym” (Agamben, 2008).

Problem Auschwitz ma swoje konsekwencje wyrażające się w poczuciu niezrozumienia całościowego problemu Auschwitz m.in. przez fakt, że „niedoceniony pozostaje sens zachowań sprawców, ofiar oraz kierujące nimi motywy” (Agamben, 2008, s. 7). To niezrozumienie wynika także z faktu nieprzystawalności samego wydarzenia ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej do czegokolwiek. Jesteśmy w ten sposób pogrążeni w tajemnicy niezrozumienia Auschwitz. Okaleczana współczesność także nie pozwala na zapomnienie i czyni Auschwitz problemem stale aktualnym.

Nadal tak jak w Auschwitz mamy do czynienia z „fabrykowaniem trupów”, z „upodleniem umierania i śmierci”, nadal wszechobecne są uniwersalne scenariusze odbierania godności człowiekowi (stygmatyzowanie, wykluczanie, często fizyczna eliminacja, m.in. eutanazja), nadal mamy do czynienia z narracjami funkcjonującymi w sferze publicznej, wypowiedzianymi przez czołowych polityków i przedstawicieli Kościoła, że inny jest „odrażający, brudny, zły”, jest zarazą, kimś, komu odmawia się godności.

Przyjrzyjmy się więc, jaka jest odpowiedź humanistyki na problemy związane z okaleczaniem godności człowieka i człowieczeństwa we współczesnym świecie. Czy i w jakiej perspektywie humanistyka problemy te podejmuje i wyjaśnia?

3. Kondycja humanistyki w okaleczonym świecie

Podejmując rozważania dotyczące humanistyki w okaleczonym świecie, należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie o usytuowaniu inteligencji we współczesnym świecie, w naszym przypadku w Polsce.

Barbara Skarga zwraca uwagę na brak współcześnie szacunku dla inteligencji, że nie słucha się jej, nie zwraca uwagi na jej głos, że są środowiska (polityczne), gdzie się nawet jej nie lubi (Skarga, 2007, s. 155–162). Stwierdza wręcz, że z tego powodu inteligencja zamilkła.

Inteligencji przypisuje się często małą użyteczność i skuteczność we współczesnym neoliberalnym świecie.

Aleksander Nalaskowski stwierdza wręcz, że polska inteligencja zbankrutowała, zamknęła się bowiem w „doktrynie i ideologii marksistowskiej, a nurt patriotyczny został zmarginalizowany” (Nalaskowski, 2020).

Na inny aspekt zachowania się samej inteligencji i odnosząc ten problem do nazi-stowskich Niemiec, ale nadal dostrzegając jego aktualność, zwraca uwagę Hubert Orłowski, pisząc o jej emigracji wewnętrznej. Orłowski pisze, że złudzeniem jest postrzeganie „emigracji wewnętrznej” jako „osobistej błogosławionej wyspy”, jako „pasywnego oporu”, jako zachowania wpisującego się w kategorię obywatelstwa, co powoduje, że zachowaniu takiemu nadaje się status normalności (Orłowski, 2021, s. 163–182). Brutalna zewnętrzność pokazuje, że „emigracja wewnętrzna” jest przede wszystkim ucieczką od odpowiedzialności za to, co dzieje się na zewnątrz, czyli w realnym świecie.

Jerzy Brzeziński w swoich rozważaniach zwraca uwagę na fundamentalny fakt dotyczący kondycji inteligencji w Polsce – na łamanie standardów obowiązujących w badaniach naukowych, a wręcz na łamanie obowiązującej w nauce etyczności. Wyraża się to nie tylko w powoływaniu nowych dyscyplin naukowych, które nie wyłaniają się z rozwoju nauki, ale u podstaw których leżą przesłanki ideologiczne czy wręcz światopoglądowe (Brzeziński, 2021, s. 73–92). Mamy wówczas do czynienia z podporządkowywaniem nauki interesom partii politycznych i korporacji, a nie ze skupieniem się na rozwoju nauki, której niezafałszowane wyniki badań winny służyć rozwojowi ludzkości.

Pytanie o status inteligencji jest ważne, związane jest bowiem z typem ładu społecznego, który postrzegany jest nie tylko jako postulowany, ale przede wszystkim jako realnie funkcjonujący. Status inteligencji to jej autonomia i zachowanie kryteriów etyczności w realizacji swojej powinności (misji). Jest to nie tylko podstawowym wyrazem, ale i kryterium demokratyczności państwa. Demokratyczne państwo prawa czyni inteligencję, nadając jej autonomiczną postać, odpowiedzialną za kondycję tego państwa i jego obywateli, za ważny podmiot tego państwa.

W demokratycznym państwie prawa inteligencja staje przed podstawowym wyzwaniem, wpisującym się w humanistyczną perspektywę odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek i co znaczy być człowiekiem, pytanie o istotę człowieczeństwa. Barbara Skarga pytania te uważa za szczególnie ważne, gdyż, jak stwierdza: „z rozmaitych stron słyszę, że człowiek umarł, że nastąpił kres człowieka” (Skarga, 2007, s. 26).

W jaki sposób i czy w ogóle humanistyka podejmuje wezwanie do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania?

Beata A. Polak i Tomasz Polak stwierdzają, że humanistyka koncentruje się przede wszystkim na tym, co już „znane i zrozumiałe”, odwołując się często do wiedzy teoretycznej czy wręcz spekulacji o charakterze deklaratywnym, a to co indywidualne i przypadkowe, ale rzeczywiście doświadczane, opisywane i wyjaśniane jest wyłącznie przez szerokie spektrum nauk społecznych, nauk o kulturze, nauk antropologicznych, a nawet biologicznych (B. A. Polak, T. Polak, 2014, s. 134).

Mamy wówczas do czynienia z niedostrzeganiem tego, co jednostkowe, i co wydarzyło się w szerszej uniwersalnej perspektywie (zob. Sienkiewicz, 2007, s. 285–297).

Maria Janion, Beata A. Polak i Tomasz Polak stwierdzają, że humanistyka nie wypracowała narzędzi, by to, co historyczne (konkretne wydarzenia) postrzegać

w perspektywie tego, co uniwersalne. Najczęściej mamy do czynienia, jak stwierdzają, z uprzywilejowaniem tego, co historyczne lub tego, co uniwersalne. To, co uniwersalne prezentowane jest w kategoriach humanistyki godnościowej ujmowanej w perspektywie deklaratywnej, że tak powinno być, gdyż owo „powinno” jest kategorią oczekiwaną, uwolnioną od rzeczywistych uwarunkowań (B. A. Polak, T. Polak, 2014; Janion, 2011).

Humanistyka powinna sprawiać, że to, co pojedyncze, co się wydarzyło i ma swoją historyczną perspektywę, nie przemija, nie zanika, ale dzięki humanistyce stale jest obecne. Humanistyka nie powinna zapominać o przeszłości, ale wpisywać się w teraźniejszość i przyszłość. W ten sposób humanistyka nadaje uniwersalny wymiar temu, co jednostkowe i pojedyncze, i co funkcjonuje w historycznie zróżnicowanym czasie. W ten sposób humanistyka uniwersalizuje czas i towarzyszące jemu wydarzenia. Egzystencja człowieka w takiej perspektywie humanistyki nabiera więc uniwersalnego wymiaru (wyrazu).

Przywołajmy w tym miejscu parę pytań (problemów), które dotyczą tego, co się wydarzyło, i spróbujmy na nie spojrzeć z perspektywy kondycji humanistyki.

Kto z perspektywy humanistyki zachował się godnie, był bohaterem: osoba idąca w milczeniu do komory gazowej, Żydzi walczący w getcie warszawskim świadomi, że zginą, czy Żydzi (a także współcześnie i inne osoby) wyrzekający się w czasie II wojny światowej własnej tożsamości, aby ocalić własne życie i życie własnej rodziny?

W jaki sposób wyjaśnia humanistyka problemy wpisujące się w perspektywę życia religijnego takie, jak przypisywanie godności ludziom wyłącznie ze względu na ich wyznanie religijne (wyznanie jedynie akceptowalne), dzielenie dzieci na katolickie i muzułmańskie, błogosławienie przez Cyryla broni, którą uznaje za boże narzędzie w mordowaniu Ukraińców, czy „ludobójstwa kulturowego” tubylców w Kanadzie, gdzie narzędziem była religia?

W jaki sposób humanistyka oceni wybitnych uczonych całego świata, którzy w Los Alamos pracowali nad skonstruowaniem bomby atomowej, która w Hiroszimie i Nagasaki pozbawiła życia dziesiątki tysięcy niewinnych ludzi.

W jaki sposób humanistyka zinterpretuje wypowiedź jednego z członków załogi samolotu lecącego zrzucić bombę atomową na Hiroszimę, że „im więcej zabijemy, tym lepiej”, co nabiera identycznego wyrazu do wydarzeń z 1994 roku w Rwandzie, gdzie w przeciągu 10 miesięcy zamordowano 1 mln osób, i wypowiedzi Himmlera w 1942 roku w Poznaniu, który powiedział, że widok kilkuset trupów jest efektem ciężącego na Niemcach moralnego nakazu wymordowania Żydów?

W jaki sposób humanistyka interpretuje wypowiedź Żydówki (członka zespołu teatralnego) z Auschwitz, która powiedziała (dotyczy ta wypowiedź Josefa Mengele), że „żyję dzięki miłosierdziu diabła”?

Czy humanistyka dysponuje takimi narzędziami, aby na te pytania dotyczące kondycji ludzkiej w okaleczonym świecie odpowiedzieć?

Spróbujmy na to pytanie odpowiedzieć poprzez pryzmat wiersza Tadeusza Różewicza *Ocalony*. Okazuje się, że wiersz opublikowany w 1946 roku („Odrodzenie” 1946, nr 15) w debiucie wydawniczym Różewicza nie stracił na swojej aktualności. Wynikające z niego przesłanie jest swoistym memento dla współczesności. To, co wydarzyło się

w czasie II wojny światowej nadal, jak to wykazano w podjętych rozważaniach, się wydarza. To, co było doświadczeniem autora wiersza, który pisze: „ocalałem, prowadzony na rzeź”, staje się doświadczeniem współczesnego świata. Niemożliwość wyjaśnienia własnej egzystencji, własnego losu, dostrzeganie paradoksu zawierającego się w kondycji ludzkiej (jedność dobra i zła, piękna i brzydoty, empatii i wykluczenia) w ten sposób staje się problemem uniwersalnym. Uniwersalność ta wyraża się w niemożliwości wyjaśnienia tego, co się wydarzyło, i nadal staje się to niemożliwe.

Tadeusz Różewicz wskazuje na niemożność nazwania (opisania) sytuacji, której doświadczył, dotychczasowe bowiem pojęcia utraciły swoje znaczenie, swój sens, stały się bezwartościowe. Poeta pisze:

To są nazwy puste i jednoznaczne:

Człowiek i zwierzę

Miłość i nienawiść

Wróg i przyjaciel

Ciemność i światło.

[...]

Pojęcia są tylko wyrazami:

Cnota i występki

Prawda i kłamstwo

Piękno i brzydota

Męstwo i tchórzostwo.

Jednako waży cnota i występki

Widziałem:

Człowieka który był jeden

Występny i cnotliwy.

(Różewicz, 2016, s. 18–19)

Nie godzi się jednak z sytuacją poddawania redukcji swojej egzystencji do fizycznego wymiaru, ale poszukuje dla tej egzystencji sensu, znaczenia. Zdaje sobie sprawę z własnej bezsilności, niemocy:

Szukam nauczyciela i mistrza

Niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę

Niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia

Niech oddzieli światło od ciemności.

(Różewicz, 2016, s. 19)

Czyżby poeta poszukiwał ocalenia nie tylko fizycznego w sacrum? „Niech oddzieli światło od ciemności” wywołuje skojarzenia ze stworzeniem świata przez Boga. „Szukam nauczyciela i mistrza” wywołuje skojarzenia z nauczaniem Chrystusa. Czyżby sacrum było jedyną drogą ocalenia z „pogrążenia” (zob. Levi, 2007)?

Czyżby taka postawa Tadeusza Różewicza była wyrazem dostrzeganej przez niego niemocy humanistyki? Pytanie to winno być jednak postrzegane, na co zwracają uwagę

Beata A. Polak i Tomasz Polak, jako wyzwanie dla humanistyki uwolnionej od charakteryzującej ją „blendy”, „i to zarówno w aspekcie mechanizmów, z których się wywodzi, jak i sposobu odnoszenia się do generowanych przez nie tragicznych skutków uniemożliwiających samonaprawę” (B. A. Polak, T. Polak, 2011, s. 11).

Humanistyka staje więc przed koniecznością zdefiniowania na nowo swojej tożsamości i sensu swojego istnienia. Wyrazem owej powinności redefinicji własnej kondycji humanistyki będzie umiejętność wpisywania i nazwania tego, co pojedyncze, co naprawdę się wydarza, w to, co uniwersalne.

Zamiast zakończenia

Klasyczne zakończenie najczęściej zawiera określone wnioski, które są podsumowaniem podjętych rozważań. Formuluje się różnego rodzaju tezy czy pointy, które zamykają problem. Pokazują jego dookreśloną perspektywę. Podjęte tu rozważania wskazują, że takie rozwiązanie byłoby ich zaprzeczeniem.

Kondycja ludzka ma procesualny wymiar; mówimy o jej stawaniu się i działaniu, które dzieje się w perspektywie czasu. Nie jest więc kategorią zamkniętą. Współczesny obraz humanistyki wskazuje na brak w jej obszarze narzędzi, które umożliwiłyby poznanie, nazwanie i wyjaśnienie meandrów związanych z kondycją ludzką. Okazuje się, że „Pojęcia są tylko wyrazami” (Różewicz) niepotrafiącymi tego, co historyczne, co się wydarzyło, wpisać w to, co uniwersalne. Kondycja ludzka i humanistyka w okaleczonym świecie zamknęły się w uścisku własnej (nie)mocy. Kondycja ludzka w ten sposób pozbawiona jest uniwersalnego wektora i uwikłana została w różnego rodzaju polityczne, światopoglądowe czy kulturowe paradygmaty. Humanistyka swoją uwięzioną narrację buduje wokół deklaracyjnych spekulacji dotyczących kondycji ludzkiej (godności człowieka), a obecne w jej narracjach pojęcia, to „nazwy puste i jednoznaczne” (Różewicz). Charakteryzuje ją, jak podkreślono już wcześniej, „intelektualna blenda” (B. A. Polak, T. Polak, 2011, s. 11). Konieczna więc w tej perspektywie staje się redefinicja podstawowych pojęć humanistyki w okaleczonym współczesnym świecie, aby to, co historyczne, co się wydarzyło i się wydarza, ujmowane było w uniwersalnej perspektywie. Humanistyki nie należy więc postrzegać z perspektywy nostalgii za nią czy radykalnego jej zwrotu ku humanistyce godnościowej. Humanistyka swoje miejsce winna znajdować w stałej obecności w namyśle i działaniu dotyczącym kondycji ludzkiej. Otwarty pozostaje problem, jak to uczynić.

Bibliografia

- Agamben G. (2008), *Co zostaje z Auschwitz: archiwum i świadek*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Arendt H. (2010a), *Eichmann w Jerozolimie: rzecz o banalności zła*, tłum. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Arendt H. (2010b), *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodźka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.

- Barciszewski J. (2021), *Epigenetyka. DNA to za mało*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Brzeziński J. (2021), *Dysfunkcjonalne oddziaływanie państwa w nauce*, „*Studia Socjologiczno-Polityczne*” 2(15).
- Didi-Huberman G. (2012), *Obrazy mimo wszystko*, tłum. Mai Kubiak Ho-Chi, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Figlerowicz M., Stolarek I. (2021), *Genomika w poznawaniu naszej przeszłości*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Grimaldi N. (2007), *Dylematy wolności*, tłum. A. Graboń, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Gutowski M. (2022), *Bielmo. Co wiedział Jan Paweł II*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Heine S. J. (2020), *DNA to nie przeznaczenie: niezwykle i zupełnie błędnie rozumiany związek między tobą a twoimi genami*, tłum. S. Wójtowicz, Ośrodek Wydawnictw Naukowych. Instytut Chemii Bioorganicznej PAN, Poznań.
- Janion M. (2011), *Porzucić etyczną arogancję*, [w:] *Porzucić etyczną arogancję: ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzenia Szoa*, red. B. A. Polak, T. Polak, Wydawnictwo Nauk Społecznych UAM, Poznań.
- Kossak Z. (1946), *Z otchłani: wspomnienia z lagru*, Wydawnictwo Księgarni Wł. Nagłowskiego, Częstochowa–Poznań.
- Kwieciński Z. (2000), *I coś po pedagogice w tych zbójeckich czasach*, [w:] tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Leociak J. (2022), *Zapraszamy do nieba. O nawróconych zbrodniarzach*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Levi P. (2007), *Pogrążeni i ocaleni*, tłum. S. Kasprzysiak, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Levi P. (2014), *Ocalały: wybór wierszy*, tłum. J. Mikołajewski, Włoski Instytut Kultury, Kraków.
- Littell J. (2009), *Suche i wilgotne: krótka wyprawa na terytorium faszysty*, tłum. M. Kamińska-Maurugeon, Wydawnictwo literackie, Kraków
- Michalski M., Podemski K. (red.) (2022), *Wyparte historie. Antysemityzm na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1939*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Nalaskowski A. (2020), *Bankructwo polskiej inteligencji*, Wydawnictwo Biały Kruk, Kraków.
- Orłowski H. (2021), *O literaturze „emigracji wewnętrznej” w III Rzeszy. Kłopotliwe pytania*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Polak B. A., Polak T. (2011), *Wprowadzenie*, [w:] *Porzucić etyczną arogancję: ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzenia Szoa*, red. B. A. Polak, T. Polak, Wydawnictwo Nauk Społecznych UAM, Poznań.
- Polak B. A., Polak T. (2014), *Uwikłania systemowe humanistyki. Diagnoza i zarys pola badań w kontekście hipotezy wirtualnych struktur narracji*, [w:] *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, red. K. Przyszczypkowski, T. Polak, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Polak T. (2020), *System kościelny czyli Przewagi pana K*, Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań.
- Polak T. (2021), *Krytyka religijnego poszukiwania sensu wobec Szoa*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Różewicz T. (1950), *Pięć poematów*, Wydawnictwo Czytelnik, Kraków.

- Różewicz T. (2016), *Ocalony z tomu Niepokój*, [w:] tegoż, *Wybór poezji*, wstęp i oprac. A. Skrendo, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2016.
- Sienkiewicz B. (2007), *Poznawanie i nazywanie. Refleksja cywilizacyjna i epistemologiczna w polskiej poezji modernistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Skarga B. (2007), *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tochman W. (2010), *Dzisiaj narysujemy śmierć*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Wilson E. O. (2020), *O pochodzeniu kreatywności*, tłum. A. Wójtowicz, Ośrodek Wydawnictw Naukowych. Instytut Chemii Bioorganicznej PAN, Poznań.
- Woleński J. (2022), *System kościelny, Bóg a zło, przypadek Hansa Franka i Rudolfa Hössa*, [w:] (Bez-) *Nadzieja Kościoła? Wokół „Systemu kościelnego” Tomasza Polaka*, red. E. Piotrowski, J. Poniewierski, Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań.
- Wolff-Powęska A. (2022), *Uniwersytety Europy Środkowej w cieniu antysemityzmu*, [w:] *Wyparte historie. Antysemityzm na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1939*, red. M. Michalski, K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Tadeusz Lewowicki

ORCID: 0000-0002-0676-9895

Honorowy Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Ku przesileniu społecznemu – jako cyklicznej zmianie czy efektowi zamierzonych działań? Esej realistyczny z akcentami optymistycznymi

Przewodnie hasło Zjazdu łączy zjawisko przesilenia z przesłaniem kształtowania lepszego świata – jak eksponuje się to – „w sobie i między nami”. Przesłanie piękne i ważne, dotyczące kondycji poszczególnych ludzi i relacji między nimi. Co więcej – podkreślające potrzebę (może oczekiwanie, powinność?) poprawy współczesnego świata. To pragnienie zapewne niemal powszechne, chociaż w podanym ujęciu bardzo ogólne, ale też dające szanse znalezienia obszaru czy obszarów własnego zaangażowania. Pedagogom daje to możliwość kierowania się humanistycznymi wartościami i promowania zgodnych z nimi wzorów postępowania.

Szczególne uwagę skupia pojęcie „przesilenie”. Użyte w metaforycznym rozumieniu ma jednak różne znaczenia. Skojarzenia z poszczególnymi sposobami rozumienia wydają się wyznaczać postawę wobec opisywanej rzeczywistości. Dlatego właśnie uzasadnione jest przywołanie typowych zapisów encyklopedycznych dotyczących tego pojęcia.

W tradycyjnej, wydanej przed laty drukiem encyklopedii podane jest tylko jedno rozumienie – zaczerpnięte z astronomii, a mianowicie: „moment, w którym Słońce osiąga największą odległość od równika”¹. Podane są także daty, około 22 VI oraz około 22 XII. W używanej teraz internetowej encyklopedii podaje się daty: około 22 VI, a nawet 24 VI, oraz około 22 XII. Istotne jest to, że momenty przesilenia wyznacza – ogólnie rzecz traktując – splot zjawisk niezależnych od ludzi.

¹ *Encyklopedia popularna PWN*, PWN, Warszawa 1982, s. 636.

Współczesne określenia encyklopedyczne wskazują przede wszystkim na dwa inne ujęcia: (1) jest to „moment przełomowy, krytyczny w czymś” lub (2) „przełomowy okres choroby następujący po najcięższym stadium”². Takie rozumienie przesilenia nie wyklucza interwencji ludzi, a nawet pozwala przypuszczać czy zakładać taką interwencję. W przypadku życia społecznego, a tego dotyczą rozważania zjazdowe, ma to (może mieć, powinno?) podstawowe znaczenie.

Jakie zatem są uwarunkowania zaistnienia różnych odmian przesilenia w życiu społecznym? Jakie są szanse interwencji – m.in. środowisk pedagogicznych – uprawiających pedagogikę jako naukę (a także środowisk współdziałających z pedagogami) – oraz oświatowych, działających w sferze edukacyjnej praktyki?

Wojny i konflikty zbrojne

Perspektywa poprawy relacji w skali globalnej wydaje się odległa. Wprawdzie w historycznym obrazie występowały po sobie okresy wojen i pokoju, a następujące zmiany spostrzegane bywają jako cykliczne, powtarzalne, to jednak nieznanne dotąd nagromadzenie rodzajów broni mogących służyć do zniszczenia życia na naszym globie, nasilająca się wzajemna wrogość mocarstw atomowych, od dziesięcioleci trwające wojny propagandowa i ekonomiczno-gospodarcza, również technologiczna, nie rokuje rychłego i pokojowego przesilenia.

Znane z przeszłości okresy względnego pokoju i spokoju następowały zazwyczaj po tragicznych doświadczeniach wojennych. Zagrożenie wojną z użyciem broni jądrowej powinno stanowić przestrożę przed próbami takiej drogi do przesilenia. Tym razem skala ewentualnych zniszczeń przerasta dotychczasowe doświadczenia.

Niestety, nie hamuje to dążeń do gromadzenia głowic nuklearnych i środków ich przenoszenia, produkowane są kolejne wersje pocisków balistycznych, a także nowoczesne systemy obrony przeciwrakietowej. Według danych z roku 2020 największe arsenały głowic nuklearnych mają USA – 5800 i Rosja – 6375. Głowicami nuklearnymi dysponują również Chiny – 320 głowic, Francja – 290, Wielka Brytania – 215, Pakistan – 160, Indie – 150, Izrael – 90 i Korea Północna – 30–40. Szacuje się, że łącznie na świecie było około 13 400 głowic³.

Wzorem życia w skali międzynarodowej stała się siła – przede wszystkim zbrojna. Państwa mające broń nuklearną odgrywają dominującą rolę w świecie lub regionach świata. Chętnych do odgrywania takiej roli nie brakuje.

Symptomatyczna wydaje się zmiana niektórych zachowań polityków sprawujących rządy w państwach dysponujących arsenałami broni nuklearnej i innej nowoczesnej broni. Moje pokolenie i kilka pokoleń pamiętających kryzys kubański z początku lat 60. ubiegłego wieku z wielką ulgą przyjęło rozwiązanie ówczesnego konfliktu. Dwaj

² <https://www.synonimy.pl>

³ Por. *Wolna Sobota*, dodatek do „Gazety Wyborczej” z 18–19 czerwca 2022; za: SIPRI, MILITARYRUSSIA.RU.RVSN.RUZHANY.INFO, Wikipedia.

przywódcy państw, których różniło niemal wszystko (m.in. doświadczenia, ideologie, wykształcenie itd.), wykazali mądrość i ludzką wrażliwość. Potrafili – wbrew wojowniczym doradcom – zdecydować się na ustępstwa. Jeden z nich nakazał wycofanie rakiet z Kuby, drugi podjął decyzję o likwidacji bazy w Turcji. Jak wtedy mówiono – „świat odetchnął”. Zażegnano wybuch wojny atomowej.

Później zdarzały się mrozące krew epizody, fałszywe alarmy, ale los i rozsądek ludzi pozwoliły uniknąć wojny. Czy jednak granice ryzyka nie są już zbyt chwiejne, niepewne? W sąsiadującym z nami państwie wojna toczy się – jak teraz modnie można to nazwać – „zarządzana” przez różne ośrodki decyzyjne. Wojna na wyniszczenie, bez woli politycznej, by tragedii ludzi i koszmaru niszczenia kraju nie powiększać.

Niestety, wciąż okazuje się, że życie i los ludzi tracą znaczenie w obliczu wojny. A jakże wymowne są słowa z wiersza angielskojęzycznego poety, który napisał (przytaczam w wolnym przekładzie): „Nie pytaj, komu bije dzwon, śmierć każdego człowieka jest przegraną wszystkich ludzi”. Do tych słów nawiązuje Ernest Hemingway w tytule książki *Komu bije dzwon* – powstałej po doświadczeniach autora w czasie wojny domowej w Hiszpanii. Znowu jednak cierpią ludzie.

Zastanawiające jest, że w wielu państwach najwyższe stanowiska od lat pełnią byli lub czynni wojskowi i pracownicy służb specjalnych. Podobnie bywa w najbliższym otoczeniu liderów. Może swoje dość szczególne doświadczenia i nastawienia zbyt łatwo i często przenoszą do innych sfer życia?

To tylko garść uwag dotyczących jednego obszaru życia – życia pod groźbą lub w warunkach wojen. Zazwyczaj wiadomo, kogo dotyczą tragedie. Wiemy też, kto znosi różne niedogodności. Pozostają ważne pytania o beneficjentów wojen.

Kosztowna produkcja i gromadzenie groźnej w możliwych skutkach użycia broni – przede wszystkim broni ogólnie nazywanej jako atomowa – nie daje podstaw do uznania, że w świecie dokonuje się przesilenie służące poprawie relacji między ludźmi. Przeciwnie – rośnie zagrożenie – świadomego, szalonego lub przypadkowego – zniszczenia życia na naszym globie. Wystarczy do tego nawet niewielka część zgromadzonych arsenałów. Sądzę, że nie pozostaje to bez wpływu na kondycję psychiczną współczesnych ludzi, także w Polsce. Coraz bardziej odczuwane będą konsekwencje kosztów zbrojeń.

Gospodarka w skali globalnej

Innym – poza wojskowo-zbrojeniowym – polem zmagania jest gospodarka spostrzegana w skali globalnej. Dotychczas największą w świecie pozostaje gospodarka USA. Pod koniec ubiegłej dekady produkcję w tym kraju szacowano na ponad 20 000 mld dolarów. Na drugim miejscu były Chiny, których wartość produkcji zbliżała się do 14 000 mld dolarów. Dalsze miejsca – ze znacznie mniejszą wartością produkcji – zajmowały Japonia, Niemcy, Wielka Brytania, Francja, Indie, Włochy, Brazylia i Kanada.

Diagnoza podana przez Weltbank, HSBC, na rok 2030 wskazuje na inny układ tej listy. Przewiduje się, że produkcję o największej wartości mieć będą Chiny – 26 000 mld dolarów, na drugim miejscu będzie USA – 25 000 mld dolarów, a dalej In-

die – 5900 mld, Japonia – 5600 mld, Niemcy – 4900 mld, Wielka Brytania – 3500 mld, Francja – 3400 mld, Brazylia – 3100 mld (wszystkie kwoty podane w dolarach). Dziesiątkę największych producentów zamykać będą Włochy i Korea Południowa⁴.

Jeszcze niedawno popierana była współpraca gospodarcza i handlowa USA i Chin. Prezydent Obama na spotkaniu z prezydentem ChRL zapewniał, że jest to żywotny interes jego państwa. Podobne spotkania i handlowe rozmowy odbyły się w państwach europejskich. Gościa z Chin przyjmowali m.in. królowa Elżbieta II i premier Wielkiej Brytanii.

Dzisiaj współpraca nie jest dobrze widziana. W czasie, gdy piszę ten tekst, kanclerza Niemiec krytykuje się za zamiar spotkania z tym samym prezydentem Chin. Dodać trzeba, że w wyniku wielu starań wymiana handlowa między tymi państwami została bardzo rozwinięta. Pojawiły się także trudności w kontaktach gospodarczych i handlowych między innymi państwami europejskimi i Chinami.

Kilka lat minęło od przekazu dotyczącego argumentów na rzecz współpracy, teraz dominuje przekaz związany z argumentami przeciw współpracy. Skutki zmiany nastawień i działań są już odczuwalne w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw. Narasta konflikt w obszarze wymiany gospodarczej i handlu, także przepływu kapitału, głównie między USA i Chinami.

Uczestnikiem wojny – skrótkowo rzecz ujmując – gospodarczej są siły zbrojne. W listopadzie 2022 roku strategię obrony narodowej ogłosił Departament Obrony USA. Jest to rozwinięcie strategii bezpieczeństwa narodowego sporządzonej przez Biały Dom. Za największe zagrożenie uznano Chiny, dalej Rosję i następnie Koreę Północną, Iran, terroryzm i „wyzwania transgraniczne” (przede wszystkim związane ze zmianami klimatu)⁵.

Rozwój gospodarczy Chin uznano za największe niebezpieczeństwo. Spodziewać się można działań – także wojskowych – ograniczających aktywność gospodarczą i handlową tego państwa. Tak czy inaczej podejście kooperacyjne ulega/uległo relacjom konfrontacyjnym. Perspektywa raczej mało budująca.

Mnożenie sytuacji konfliktowych, różne odmiany wojen i ich skutki budzą niepokój i wątpliwości. W Europie pojawiają się pytania, czy jednak nie powinno się szukać raczej dróg porozumienia, oszczędzić ludziom bagażu złych doświadczeń, szkód, a nawet tragedii. Postawy sceptyczne, krytyczne oraz poszukiwanie czy sugerowanie pozytywnych rozwiązań spotykają się jednak z niechętnym przyjęciem, emocjonalnie generowanym odrzuceniem. Wątpiących w sens i skuteczność aktywności wojennej określa się mianem realistów, przy czym osobliwością jest to, że określenie to nabiera (już ma?) znaczenia negatywnego, powodującego nawet wykluczenie. Krytycyzm i realizm nie znajdują uznania. Lepszy jest radykalizm wojowników, polityków, beneficjentów niszczących konfliktów?

⁴ Por. *Czołowe gospodarki świata*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 25 stycznia 2020.

⁵ M. Czarnecki, *Nowa strategia Pentagonu*, „Gazeta Wyborcza” z 31 października – 1 listopada 2022, s. 10.

Zmienność strategii (wojskowej nazywanej obronną, gospodarczej i innych) kojarzyć można z cyklicznością, swoistym falowaniem interesów, ambicji, nastrojów społecznych, dominujących ideologii, lansowanych programów politycznych. Zmiany wywołane są jednak nie przez cykliczność niezależną od ludzi (jak przesilenia słoneczne), lecz właśnie przez ludzi. Jesteśmy wyjątkowym gatunkiem stworzeń, który uparcie i sporym nakładem sił i środków komplikuje sobie życie. Potem z mozołem i z różnym powodzeniem dokłada moc starań, aby te komplikacje pokonać.

Zmiany klimatyczne

Przesilenie w relacjach społecznych i kształtowanie lepszego świata w sobie, niezależnie od naszych pedagogicznych pragnień, w jakiejś mierze zależą również od innych uwarunkowań. Większość z nich jest powszechnie znana. Co więcej – to ludzie w znacznym zakresie tworzą te uwarunkowania.

Od lat zwraca się uwagę na zmiany klimatyczne i potrzebę ochrony środowiska naturalnego. Wskazuje się na skutki zaniedbań i zaniechań. Wymienia się m.in. zagrożenie głodem, o czym ostrzega raport Międzynarodowego Panelu ds. Zmian Klimatu (IPCC)⁶, brak wody, klęski żywiołowe spowodowane zakłóceniem biosystemów, ale również szkody spowodowane powiększaniem się luk w magnetycznej osłonie (polu magnetycznym) przed promieniowaniem słonecznym. Groźne zjawiska spowodowane są także zmianami osi obrotu Ziemi, co następuje m.in. w wyniku budownictwa wielkich metropolii i wywoływanych zmian środowiska między równikiem a 45 równoleżnikami na północnej półkuli. W badaniach Eurobarometru zmiany klimatu uznane zostały jako groźniejsze od Al-Kaidy⁷. Pomimo wszystko sprawy klimatu bywają bagatelizowane, a na kolejnych szczytach klimatycznych trwają dyskusje o zalecanym zakresie wykorzystywania tradycyjnych źródeł energii – w tym węgla. Podobnie było na szczycie klimatycznym w Kairze w listopadzie 2022 roku (COP27).

Nie wiadomo jeszcze, jakie będą rezultaty szczytu, ale – jak zwykle – sprawy dotyczą głównie wydobycia i wykorzystywania kopalnych źródeł energii oraz m.in. pomocy dla państw najbiedniejszych. W czasie trwania szczytu światowe media zwróciły uwagę na opieszałość w realizacji uzgodnień z poprzedniego szczytu – w roku 2021 w Glasgow. Sformułowane zostały oczekiwania dotyczące spraw klimatu⁸. Jednocześnie niezbyt optymistycznie odczytać można wyniki sondażu dotyczącego odpowiedzi, czy zmiany klimatu to jedno z dwóch najważniejszych wyzwań europejskich. Okazało się,

⁶ T. Ulanowski, *Ziemia zdegradowana, grozi nam głód i wojny*, „Gazeta Wyborcza” z 9 sierpnia 2019, s. 20–21.

⁷ J. Kopeć, W. Święcicki, *Klimat groźniejszy od Al-Kaidy*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 4 stycznia 2020, s. 7.

⁸ Redakcja „Gazety Wyborczej”, *Cel na miarę lotu na Księżyc*, „Gazeta Wyborcza” z 15 listopada 2022.

że uważa tak 20% badanych Polaków. Najwięcej potwierdzających odpowiedzi udzielili Szwedzi (48%), Holendrzy (45%) i Duńczycy (43%). Średni wynik dla badanych z Unii Europejskiej to 24%⁹. Wyniki tych uproszczonych badań poświadczą m.in. zróżnicowanie potrzeb obywateli zamożnych i niezamożnych państw UE. W Polsce ważniejsze wydają się np. sprawy ochrony zdrowia i materialnych warunków życia. Niedawno były to stan służby zdrowia, finansowa oraz polityczna korupcja i podatki¹⁰. Kryzys energetyczny zapewne sprawi, że sprawy klimatu będą w Polsce traktowane z mniejszą uwagą. Przyjmuje się, że jednym z ważnych źródeł energii zostanie węgiel.

Zróżnicowanie sytuacji materialnej społeczeństw

Sprawą, która coraz bardziej wydaje się dokuczliwa i wymagająca rozwiązań, są coraz bardziej rażące różnice między bogactwem nielicznej grupy i stanem zamożności (często biedą) pozostałych ludzi. To problem w skali światowej. Wraz z upadkiem małych zakładów pracy i pogarszaniem warunków życia zapewne nasili się także w Polsce. Na tym tle mnożyć się będą rozmaite konflikty. Inflacja i prawdopodobna recesja niekorzystnie zmienią sytuację społeczną. Symptomy niezadowolenia można dostrzec w różnych środowiskach zawodowych.

Wojny, sytuacja polityczna, klęski żywiołowe i bieda skłaniają wielu ludzi do masowych migracji. W różny sposób doświadczają tego państwa na całym świecie. Napięcie uchodźców powoduje problemy również w Polsce.

Eksplozja demograficzna

Plany i wyobrażenia dotyczące przyszłości ulegają przykrym korektom z powodu pandemii¹¹. Trudno też przewidzieć skutki eksplozji demograficznej w niektórych regionach świata. Ludność naszego globu właśnie przekroczyła szacunkowo osiem miliardów osób. Niektóre przestrogi i scenariusze nakreślone pół wieku temu (np. Paula R. Ehrlicha *The Population Bomb* [*Bomba populacyjna*] z 1968 roku i Garretta Hardina *Tragedia wspólnego pastwiska*, również z 1968 roku, a także raport *The Limits to Growth* [*Granice wzrostu*] z roku 1972) wskazywały na prawdopodobne problemy z tym związane.

⁹ Kto uważa, że zmiany klimatyczne to jedno z dwóch najważniejszych wyzwań stojących przed Europą, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 4 stycznia 2020, s. 3.

¹⁰ Por. *Jakie trzy problemy uważasz za najbardziej niepokojące w twoim kraju?*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 29 lutego 2022, s. 3.

¹¹ Piszą o tym m.in. Jwan Krastew w książce *Nadeszło jutro, jak pandemia zmienia Europę*, tłum. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020 i Slavoj Žižek w publikacji *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2020.

* * *

Przywołane zjawiska i procesy – dziejące się w skali globalnej¹² – oddziałują na stan wielu (może nawet wszystkich ważnych) sfer życia w naszym państwie. Powodują one sporo zakłóceń w relacjach międzyludzkich, spostrzeganiu szans życiowych, warunkach codziennego funkcjonowania. Są jednak i inne zjawiska – w znacznej mierze generowane głównie w Polsce i wyznaczające kondycję życia społecznego polskiego społeczeństwa.

Dokonana przed 30 laty zmiana ustrojowa nie okazała się sposobnością do wspólnego kształtowania nowoczesnego, demokratycznego państwa. Wywołana została polityczno-społeczna wojna polsko-polska. Liderzy polityczni kojarzeni z demokratycznymi dążeniami społecznymi w niemałej części skoncentrowali się na najmniej społecznie użytecznym sposobie uprawiania polityki, a mianowicie na zdobywaniu i utrzymywaniu władzy. Tymczasem społecznie ważniejsze jest określenie ogólnego programu działalności państwa i działania zmierzające do osiągnięcia zamierzonych w programie celów – przy zapewnieniu i za pomocą odpowiednich środków. W demokratycznych społeczeństwach programy takie są (powinny być?) tworzone z uwzględnieniem potrzeb obywateli – w wyniku m.in. społecznego dialogu¹³.

Niestety, Polska jest spostrzegana jako państwo, które najszybciej w ciągu ostatniej dekady stawało się autokratyczne. Takie wnioski przedstawione zostały np. w dokumencie *Democracy Report 2021* – przygotowanym przez międzynarodową grupę badaczy uczestniczących w pracach koordynowanych przez Wydział Nauk Politycznych Uniwersytetu w Göteborgu. Brano pod uwagę m.in. wolność mediów, wymiar sprawiedliwości, respektowanie praw człowieka¹⁴. Również wskaźniki jakości rządzenia i zarządzania sporządzone przez Bank Światowy świadczą o spadku jakości rządzenia w Polsce w latach 2015–2021. Potwierdzają to m.in. rankingi demokracji publikowane np. przez Freedom House i The Economist (EIU). Uważa się, że „Polska jest niechlubną rekordzistką w Unii Europejskiej, jeśli chodzi o tempo [...] regresu demokracji”¹⁵. Trudno bagatelizować opinie tych instytucji. Sposób rządzenia i zarządzania w wielu sferach działalności możemy obserwować w życiu codziennym i mieć także własne opinie.

¹² Zwracam na to uwagę od lat – por. np. T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 19–37, także w innych publikacjach, ostatnio np. *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, red. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021.

¹³ Por. np. *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996; T. Lewowicki, *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2002.

¹⁴ P. Nodzyńska, *Lot w kierunku autokracji*, „Gazeta Wyborcza” z 15 marca 2021, s. 9.

¹⁵ J. Pakulski, *Erozja standardów rządzenia w Polsce*, „Gazeta Wyborcza” z 3 listopada 2022.

W kilku ostatnich latach pogorszeniu uległy relacje z instytucjami Unii Europejskiej. Kwestiami spornymi są głównie sprawy już wymienione przy ocenach demokracji. Używając języka dyplomatycznego, można też uznać, że nastąpiło ochłodzenie stosunków międzypaństwowych między Polską i niektórymi sąsiadami, także członkami Unii. Na szczęście obywatele państw unijnych (w tym Polski) wykazują rozsądek i dobrą wolę. Warto dbać o długo kształtowane przyjazne sąsiedztwo z Niemcami, a także z Czechami, Słowakami, Litwinami.

Niepokój i dokuczliwe skutki wywoływane są przez dość swobodne traktowanie finansów państwa. W połączeniu z pandemią i dolegliwościami powodowanymi przez wojnę w Ukrainie zwiększa to inflację i obniża poziom życia znacznej części obywateli. Sprawy nie ułatwiają spory z instytucjami Unii Europejskiej i retorsje unijne w formie blokady możliwych do uzyskania środków z funduszy UE. Dodatkowo nasze państwo, a w konsekwencji Polaków, dotykają kary za działania niezgodne z unijnymi regulacjami prawnymi.

Stwierdzono, że pandemia wyzwoliła falę nienawiści wobec osób pochodzenia azjatyckiego, a także Żydów, muzułmanów, osób LGBT¹⁶. Bardzo pozytywnym zjawiskiem okazał się stosunek do uchodźców z Ukrainy, którzy przybyli do Polski z ogarniętej wojną swojej ojczyzny. Po upływie około dziewięciu miesięcy i jednak niezadawalającej pomocy ze strony instytucji państwowych, a jednocześnie wraz z pogarszaniem się sytuacji na rynku pracy i w służbie zdrowia, nasilają się krytyczne postawy i niechęć wobec masowego napływu Ukraińców. Wydaje się, że państwo polskie nie jest przygotowane na pobyt – jak szacuje się – około 1,2–1,5 miliona osób z tego kraju. Trudny życia w zimie zapewne spowodują kolejną falę uchodźców. Dodać też warto, że znacznie mniej przychylnie traktowani są uchodźcy z państw afrykańskich i azjatyckich. Pomoc starają się świadczyć wolontariusze, ludzie dobrej woli. Pomimo to na pograniczu z Białorusią giną uchodźcy – w tym kobiety i dzieci.

Spółeczeństwa europejskie dostrzegają liczne przejawy nietolerancji wobec osób LGBT. Według rankingu ILGA-Europe w latach 2020 i 2021 Polska zajęła ostatnie miejsce pod względem równouprawnienia tych osób w państwach UE¹⁷. W latach poprzednich było to miejsce przedostatnie¹⁸.

Przedstawiony obraz z konieczności tylko niektórych obszarów życia społecznego w Polsce – spostrzegany przez międzynarodowe zespoły badaczy i opisywany w raportach – nie daje powodów do zadowolenia. Podobny obraz mamy na podstawie różnych badań prowadzonych w naszym kraju oraz na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji. Skorzystanie z wyników analiz przeprowadzonych przez zagraniczne zespoły daje poczucie większego obiektywizmu i oglądu z pewnego dystansu. W sumie trudno uznać, że następuje przesilenie. Hasło Zjazdu jest przede wszystkim wezwaniem, by zmierzać ku przesileniu i kształtować lepszy świat w sobie i w relacjach z innymi ludźmi. Wezwanie ważne i trudne do wypełnienia.

¹⁶ P. Żytnicki, S. Sałwacka, *Wirus nienawiści. Raport stowarzyszenia Nigdy Więcej*, „Gazeta Wyborcza” z 14 maja 2020.

¹⁷ P. Kościński, *Lider nietolerancji*, „Gazeta Wyborcza” z 18 maja 2021, s. 7.

¹⁸ E. Burda, *Oblany egzamin z równości*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 21(3698).

* * *

Podstawowe pozostają pytania, kto i w jaki sposób może (powinien?) skutecznie zmierzyć się z wyzwaniami współczesności. Zakładam, że nie jest do zaakceptowania często ujawniające się i znane z historii przesilenie następujące w wyniku wojen. Oczekiwanie na to, że falowanie nastrojów pokojowych i wojennych, falowanie tyranii, zmienność ideologii przyniosą lepsze jutro, pozostaje – jak bywało dotąd – zwodnicze i stało się zbyt ryzykowne. Zamiast przesilenia może nastąpić tragiczny koniec.

Oczywiście, nadzieje na przesilenie łączy się z różnymi apelami. Adresaci tych apeli niekiedy próbują zmieniać na lepsze swoje otoczenie. Czasem odnoszą sukcesy. Zazwyczaj jednak poszczególni ludzie nie odczuwają siły sprawczej, z różnych powodów rezygnują. Zamykają się w swoich – jak nazywa się to teraz – bańkach, „żyją w kuli”¹⁹, w kręgu bliskich osób. Nie jest to droga prowadząca do społecznych przesileni.

Szanse kształtowania życia społecznego w większej skali mają instytucje czy podmioty tego życia, które dysponują możliwościami oddziaływania na większe środowiska ludzi. Szczególne obowiązki przypisane są państwu, jego instytucjom, a zatem politykom i kierowanym przez nich urzędom. W Polsce – jak wspomniałem już wcześniej – politycy zajmują się głównie sporami z politycznymi przeciwnikami, zdobywaniem i utrzymaniem władzy, tworzeniem zaleźnego zaplecza w licznych instytucjach i dbaniem o korzyści płynące ze sprawowania rządów. Powtarzanym zabiegiem stało się konfliktowanie społeczeństwa – nie dbałość o dobre relacje między ludźmi.

Znaczną siłą i zakresem oddziaływania dysponują media masowego przekazu informacji. Podstawowe media publiczne są w większości w różny sposób (m.in. finansowo i kadrowo) zależne od polityków rządzącej partii. Przekaz dominujący w tych mediach zazwyczaj podtrzymuje społeczne konflikty. Prowokujące bywają treści, szkodliwy język używany w publicznych mediach²⁰. Nie służy to dobrym relacjom międzyludzkim, a przeciwnie – relacje te psuje.

Udział w kształtowaniu postaw miały i wciąż mają Kościoły różnych wyznań i grupy religijne czy wyznaniowe. Przekazywane zasady/normy postępowania w jakiejś mierze wyznaczają relacje społeczne niemałej części społeczeństwa. W kręgu kultury chrześcijańskiej wspomniane zasady okazują się ważne także dla wielu ludzi pozostających poza wspólnotami (czy wyznaniem) religijnymi. Religie w pewien sposób kodyfikują wartości o uniwersalnym charakterze. Oddziaływanie Kościołów ma jednak ograniczony wpływ zarówno ze względu na zjawisko sekularyzacji, jak i ich koncentracji na własnych zadaniach, a ostatnio w Polsce (w przypadku Kościoła dominującego pod względem liczby wiernych) również z powodu różnych skandalicznych zachowań osób duchownych.

Oczywiście środowiskiem kształtowania (się) postaw jest rodzina. Odgrywa ona jako instytucja wychowania i opieki bardzo zróżnicowaną rolę – w zależności od wielu

¹⁹ R. Koziołek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37(3714), s. 32–35. Sformułowanie „życie w kuli” Autor przytacza za Grzegorzem Jankowiczem, którego książka ma taki tytuł.

²⁰ T. Lewowicki, *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*, [w:] „Gorące” problemy edukacji w Polsce, red. T. Lewowicki, KNP PAN i WSP ZNP, Warszawa 2007.

uwarunkowań. Zapewne trudno oczekiwać, że środowiska rodzinne mają i realizują jakiś spójny program ukierunkowany na zmiany społeczne.

Wspominam o tym wszystkim dlatego, że chcę podkreślić, iż nadzieje na kształtowanie (się) lepszych w swoich postawach ludzi i lepszego świata wiązać trzeba z edukacją – jako powszechnie obowiązującą (przynajmniej przez wiele lat) sferą życia, której misją jest właśnie tworzenie warunków m.in. do rozwoju osobowości ludzi, a w konsekwencji do ich lepszego życia. Niezwykle ważną rolę w wypełnianiu tej misji ma (powinna mieć?) szkoła.

Powszechne szkolnictwo publiczne znajduje się jednak w głębokim kryzysie. O licznych przejawach tego kryzysu informują nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, informują również media. Słabości są powszechnie znane, pominę więc ich wyliczanie. Ogólną krytykę szkolnictwa – z odwołaniem do teorii socjologicznych (czy szerzej – społecznych) – przedstawił Zbigniew Kwieciński²¹. Szkolnictwu i w ogóle edukacji potrzebna jest pomoc i wiele zmian.

W tym miejscu właściwe wydaje się odwołanie do Zjazdu Pedagogicznego. Wiele wskazuje na to, że przyczynił się do integracji środowiska, był także okazją do prezentacji poglądów i działań dotyczących zjazdowego wezwania, aby kształtować lepszy świat w sobie i w relacjach z innymi. Traktować to można jako poważny kapitał społeczny.

Wspomniana kondycja edukacji szkolnej może ulec korzystnym zmianom właśnie w wyniku starań społeczności pedagogów akademickich. Wydaje się, że jest to teraz w istocie jedyne środowisko, które ma szansę, ale też powinność, inicjowania i ukierunkowania potrzebnych zmian. Jak już to przedstawiłem, nierealne są oczekiwania, że zadbają o to władze oświatowe. Nie zapowiada się, żeby w Polsce zdarzył się edukacyjny boom – jak w Singapurze²². Ani – skrótowo rzecz ujmując – państwo, ani inne podmioty życia społecznego poza środowiskiem pedagogicznym nie są do tego dobrze przygotowane i chętne.

Projektując zmiany, należałoby skoncentrować się na próbach odpowiedzi na trzy pytania: (1) komu przede wszystkim ma służyć edukacja? (2) kto ma projektować edukację (edukacyjne treści) i (3) kto ma je realizować?

Ad 1. Odpowiedź na pierwsze pytanie powinna brzmieć: osobom korzystającym z edukacji – nie zaś, jak dotąd, władzom traktującym edukację jako narzędzie służące głównie adaptacji i utrzymaniu panującego porządku społecznego. Uczestnicy procesów edukacyjnych mają prawo do zdobywania kompetencji potrzebnych we współczesności i w przewidywanej przyszłości²³. Szczególny nacisk powinien dotyczyć postaw (humanistycznych, kreatywnych), otwarcia na innych ludzi i nowości, krytycyzmu i innych po-

²¹ Z. Kwieciński, *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i nadzieje*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Franciszkowi Antoniemu Markowi z okazji 90. urodzin*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, WSZiA w Opolu, Uniwersytet Opolski, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 87–96.

²² I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

²³ Por. np. *Kompetencje przyszłości*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

trzebnych do funkcjonowania w warunkach zmieniającego się świata²⁴. Ważne są również umiejętności o charakterze formalno-umysłowym (m.in. myślenie problemowe, umiejętność myślenia hipotetycznego, myślenie przyczynowo-skutkowe). Czas upomnieć się o przywrócenie w kształceniu wyrugowanej logiki. Autorzy pomysłu i realizatorzy wykreślenia logiki z listy obowiązkowych przedmiotów (lub jako fragmentu innego przedmiotu) mają duże zasługi w upowszechnianiu głupoty. Dzisiaj dość często jako przyczyny rozmaitych zjawisk podaje się sprawy lub osoby zupełnie niezwiązane z tymi zjawiskami.

Drugą grupą umiejętności są sprawności określane jako instrumentalne, przydatne, nawet konieczne w różnych sytuacjach życiowych.

Biorąc pod uwagę zmienność wiedzy (w tym wiedzy naukowej), relatywnie z większą swobodą traktuje się dobór treści kształcenia. Odwieczna triada wiedza – umiejętności – postawy wydaje się zastępowana układem: postawy – umiejętności – wiedza²⁵.

Ad 2. W odpowiedzi na drugie pytanie najchętniej wskazuję zespoły kompetentnych uczonych – wyłanianych np. przez komitety naukowe PAN i inne (co podkreślam) niezależne gremia naukowe reprezentujące różne dyscypliny naukowe (niekiedy zespoły międzydyscyplinarne). O doborze osób i programów (treści) powinny decydować względy merytoryczne. Sugerowane treści miałyby obejmować w dużej mierze najnowszą wiedzę naukową i przekaz historii ilustrującej zmienność tej wiedzy (a w konsekwencji zachętę do myślenia poszukującego nowych rozwiązań – jak w klasycznym myśleniu problemowym w ujęciu Johna Deweya).

Kontakty z wieloma środowiskami naukowymi skłaniają do przypuszczenia, że powstanie wielu takich programów jest możliwe. Zapewne kontrowersje pozostałyby przy tworzeniu programów dotyczących historii i języka polskiego. Rozwiązaniem mogą być programy konkurencyjne – zarówno akceptowane w szkolnictwie, jak i pozaszkolne. Byłaby to okazja do poznawania różnych ujęć i krytycznego namysłu oraz kształtowania własnych poglądów. Dodam, że takie podejście sugerowałem już przed paru laty²⁶. Okazało się, że taki sposób postępowania przyjęli w tym roku niektórzy historycy.

Ad 3. W odpowiedzi na trzecie pytanie wskazać trzeba, oczywiście, nauczycieli, ale także – współpracujących z nimi – przedstawicieli różnych zawodów, specjalistów w zakresie podejmowanych zagadnień, także rodziców mających odpowiednie kwalifikacje i kompetencje.

Niewątpliwie zasadniczym zmianom powinna podlegać edukacja nauczycieli. W ich przygotowaniu należy m.in. zastąpić dominację podręcznikowej wiedzy o pedagogice (jako dyscyplinie naukowej) przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym do edukacji sprzyjającej spełnianiu się wyżej szkicowo nakreślonej wizji edukacji²⁷.

²⁴ Tamże, a także np. M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2021.

²⁵ Znalazło to wyraz m.in. w opracowaniu Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej z lat 1987–1989.

²⁶ Por. T. Lewowicki, *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości...*, dz. cyt., s. 21.

²⁷ Piszę o tym również w tekście przytoczonym w poprzednim przypisie. O kształceniu nauczycieli traktuje m.in. książka: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Ra-

* * *

Powróć do sugestii, żeby środowisko pedagogów akademickich podjęło próbę inspirowania i zaproponowania kierunku i zakresu poczynań służących naprawie edukacji jako ważnej sfery życia oddziałującej na postawy ludzi. To byłby niezwykle wartościowy pozjazdowy efekt środowiskowego spotkania. Poprzestanie na sukcesie wewnętrznych środowiskowych obrad może okazać się przeoczeniem szansy na wywołanie pożądanych zmian i pozostaniem w – obrazowo tak nazywanej – bańce.

Działania służące ratowaniu edukacji i nadania jej podstawowej roli w życiu społecznym mogą okazać się drogą do wykształcenia racjonalnie i samodzielnie postępujących ludzi. Przedstawiając różne patologie nękające polskie społeczeństwo, Zbigniew Kwieciński zadaje pytanie, co w tej sytuacji możemy zrobić my, pedagogowie, nauczyciele, wychowawcy. I odpowiada: „Możemy pomóc dzieciom i młodzieży uczyć się samodzielnego i krytycznego czytania świata”²⁸. Modny i poczytny autor, Yuval Noah Harari, stawia pytanie, czego powinniśmy uczyć. Odpowiada, że – zdaniem ekspertów – należy uczyć „czterech K” – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności²⁹. Może warto pamiętać też o od lat przedstawianych koncepcjach edukacji krytyczno-kreatywnej³⁰ i edukacji emancypacyjnej³¹.

Zachęta do aktywności powodującej zmiany edukacyjne uzasadniona jest co najmniej trojako. Po pierwsze edukacja, a przede wszystkim edukacja w publicznych szkołach, stała się osobliwym skansenem, a potrzebne są szkoły dające dobre przygotowanie – kwalifikacje, kompetencje, wspomniane wcześniej właściwości (m.in. owe „cztery K”) – umożliwiające pomyślne i godziwe funkcjonowanie we współczesnym świecie. Po drugie, głównie w edukacji można spostrzegać szanse na rozwój jednostek i relacji społecznych, tworzenie przyjaznych wspólnot. Wprawdzie oświeceniowe wizje wciąż się nie spełniają, ale też trudno wskazać na inaczej ulokowane nadzieje. Po trzecie, niejako cykliczne przesilenie w życiu społecznym wydaje się zbyt odległe, a nawet groźne – gdyby miało nastąpić w wyniku globalnej wojny. Przesilenie to trzeba spowodować własnymi siłami, działaniem społecznym, w dużej mierze w wyniku oddziaływań edukacyjnych (ale znacznie zmienionej edukacji). Poza sugerowanymi już obszarami i kierunkami zmian bardzo wiele zależy od celów i sposobów kształcenia nauczycieli, a zatem spraw pozostających w naszej gestii.

dom 2007, a także np. rozdział: *O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S. M. Kwiatkowski, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2021.

²⁸ Z. Kwieciński, *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i nadzieje*, dz. cyt., s. 95.

²⁹ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 335.

³⁰ Por. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995 i inne prace.

³¹ Por. np. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

* * *

Przedstawione uwagi, sugestie, propozycje mogą być uznane za utopijne, w niemal powszechnym rozumieniu niemożliwe do spełnienia. Obok tego znaczenia są inne znaczenia przypisane pojęciu „utopia”. Jednym z nich jest projektowanie, przewidywanie (potencjalnej) przyszłości. To może być ideał godny starań. Utopię można także spostrzegać jako rodzaj eksperymentu intelektualnego. Jeszcze inne odczytanie utopii traktuje ją jako alternatywę wobec krytycznie ocenianej rzeczywistości³². I te – w założeniu pozytywne – znaczenia proponuję przyjąć przy lekturze tego tekstu. Przywołuję tu trudne do zaakceptowania zjawiska współczesności oraz formułuję zachęty do refleksji i zmian.

Niejedną – jak uważano niemożliwą do wprowadzenia – utopię udało się zrealizować. Wskazuje się m.in. na ustrój demokratyczny (to prawda, że bywa ułomny), uzyskanie przez kobiety pełnych praw obywatelskich, zniesienie niewolnictwa, zjednoczenie wielu państw europejskich w Unii Europejskiej, także proces upowszechniania oświaty. To tylko wybrane przykłady. Dlaczego mielibyśmy nie dążyć do innych potrzebnych zmian w życiu społecznym – w tym edukacji?

Bibliografia

- Burda E., *Oblany egzamin z równości*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 21(3698).
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Czarnecki M., *Nowa strategia Pentagonu*, „Gazeta Wyborcza” z 31 października – 1 listopada 2022.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Czołowe gospodarki świata*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 25 stycznia 2020.
- Encyklopedia popularna PWN*, PWN, Warszawa 1982.
- Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- <https://www.synonimy.pl>
- Jakie trzy problemy uważasz za najbardziej niepokojące w twoim kraju?*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 29 lutego 2022.
- Kompetencje przyszłości*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Kopec J., Święcicki W., *Klimat groźniejszy od Al-Kaidy*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 4 stycznia 2020.
- Koźmiński P., *Lider nietolerancji*, „Gazeta Wyborcza” z 18 maja 2021.
- Koziołek R., *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37(3714).
- Krastew J., *Nadeszło jutro, jak pandemia zmienia Europę*, tłum. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.
- Kto uważa, że zmiany klimatyczne to jedno z dwóch najważniejszych wyzwań stojących przed Europą*, „Nasza Europa”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” z 4 stycznia 2020.

³² J. Szacki, *Utopie*, PW Iskry, Warszawa 1968.

- Kwieciński Z., *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i nadzieje*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Franciszkowi Antoniemu Markowi z okazji 90. urodzin*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, WSZiA w Opolu, Uniwersytet Opolski, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020.
- Kwieciński Z., *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2022.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, red. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021.
- Lewowicki T., *O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S. M. Kwiatkowski, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2021.
- Lewowicki T., *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*, [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, KNP PAN i WSP ZNP, Warszawa 2007.
- Lewowicki T., *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2002.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, red. A. Cybał-Michalska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Nodzyńska P., *Lot w kierunku autokracji*, „Gazeta Wyborcza” z 15 marca 2021.
- Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Pakulski J., *Erozja standardów rządzenia w Polsce*, „Gazeta Wyborcza” z 3 listopada 2022.
- Redakcja „Gazety Wyborczej”, *Cel na miarę lotu na Księżyc*, „Gazeta Wyborcza” z 15 listopada 2022.
- Szacki J., *Utopie*, PW Iskry, Warszawa 1968.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szymański M. J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2021.
- Ulanowski T., *Ziemia zdegradowana, grozi nam głód i wojny*, „Gazeta Wyborcza” z 9 sierpnia 2019.
- Žižek S., *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Wydawnictwo Re-lacja, Warszawa 2020.
- Żytnicki P., Sałwacka S., *Wirus nienawiści. Raport stowarzyszenia Nigdy Więcej*, „Gazeta Wyborcza” z 14 maja 2020.

Wiesław Ambrozik

ORCID: 0000-0003-3780-7310

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Koncepcyjne i funkcjonalne problemy systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji

Problemy, które zajmują dziś liczne środowiska pedagogiczne i to zarówno te skupione w przestrzeniach akademickich, jak i w rozmaitych obszarach praktyki edukacyjnej czy wychowawczo-opiekuńczej, to już nie tylko poszukiwania skupione wobec kształtu współczesnej szkoły i jej wizji programowo-organizacyjnej, ale również jej szerokie otoczenie, świat wartości, aspiracji i dążeń współczesnych społeczeństw, w tym także towarzyszące tym wszystkim zjawiskom i procesom rozmaite zagrożenia, kryzysy i wypaczenia zagrażające zarówno indywidualnym jednostkom, jak i rozmaitym zbiorowościom społecznym czy wręcz całej ludzkości. Nic więc dziwnego, że organizatorzy XI Zjazdu Pedagogicznego przedmiotem jego obrad uczynili między innymi problem udziału współczesnej pedagogiki w rozwiązywaniu negatywnych zjawisk społecznych i zachowań patologicznych obecnych we współczesnych społeczeństwach. Warto jednak podkreślić, że wskazany tu problem, podobnie jak i pozostałe kwestie podejmowane przez obecny Zjazd, są już dzisiaj nie tylko domeną pedagogiki, ale wielu innych dyscyplin naukowych, które mniej lub bardziej uczestniczą w ich rozpoznawaniu i rozwiązywaniu, dostarczając niezbędnych przesłanek dla konstruowania ich pedagogicznego oblicza, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Tak też rzecz ma się z wszelkimi negatywnymi zjawiskami społecznymi, dewiacjami wychowawczymi oraz przestępczością, czy też dysfunkcjami i dezorganizacją systemu wychowawczego mającego te zjawiska przewyciężać. Dotyczy to również naszej rodzimej pedagogiki resocjalizacyjnej, obchodzącej właśnie swoje stulecie zinstytucjonalizowanego kształcenia pedagogów dla potrzeb obszaru praktyki korekcyjno-wychowawczej oraz resocjalizacji i zarazem 50-lecie ukazania

się pierwszego akademickiego podręcznika pedagogiki resocjalizacyjnej autorstwa Stanisława Jedlewskiego i Czesława Czapówa¹.

Choć historia pedagogiki resocjalizacyjnej (częściej określanej w świecie mianem korekcyjnej czy rehabilitacyjnej) jest stosunkowo krótka, to jednak o jej kształcie zadecydował rozwój nowożytnej filozofii człowieka i dokonujący się również pod jej wpływem rozwój psychologii i socjologii² – dziś ze sobą ściśle powiązanych i stanowiących interdyscyplinarną wiedzę m.in. o istocie i genezie zachowań dewiacyjnych oraz o sposobach ich przewycięzania. Trzeba jednak przy tym być świadomym, że zjawiska zachowań dewiacyjnych i mniej lub bardziej skuteczne sposoby przewycięzania ich towarzyszyły ludzkości na wszystkich etapach rozwoju ludzkości. Początkowo stanowiły one nieodłączny wymiar naturalnych mechanizmów kontroli społecznej charakterystycznych dla społeczeństw pierwotnych i wypracowywanych przez nie równie naturalnych mechanizmów oddziaływań wychowawczych czy korekcyjnych. Z czasem jednak rozwijające się społeczeństwa przekształcały owe naturalne mechanizmy kontroli społecznej w mniej lub bardziej uświadamiane społecznie normy oraz zwerbalizowane systemy nakazów i praw oraz sankcji. Od zarania tym zbiorowym poglądom towarzyszyło też przekonanie, że najlepszym narzędziem zapobiegającym przestępstwom i je przewycięzającym pozostaje kara jako środek przede wszystkim odpłaty i represji za popełnione czyny naganne, a z czasem pełniący także funkcje poprawcze, odstrasżające i prewencyjne zarazem, działający zawsze w sposób nieuchronny i adekwatny do popełnionego czynu przestępczego. Warto też podkreślić, że przez całe stulecia stosowane kary przybierały początkowo postać dręczenia i upodlenia ciała skazańca, przy użyciu wyszukanych często narzędzi tortur, a sam akt karania był z reguły upubliczniany i wydłużany w czasie. Spektakle te miały bowiem wyzwolić zbiorowe potępienie skazańca, ale i też spełniać funkcje odstrasżające potencjalnych przestępców. Dopiero epoka oświecenia przyniosła zasadniczą zmianę poglądów na istotę winy i kary, czyniąc celem jej oddziaływania już nie ciało, a duszę (osobowość) przestępcy³. Nie oznacza to jednak, że zwrot ów spowodował radykalną zmianę w postrzeganiu samej kary i jej funkcji, gdyż to nie psychologiczne czy też pedagogiczne poglądy co do jej istoty legły u podstaw przekształcających się pod wpływem idei oświeceniowych i pozytywistycznych koncepcji postępowania z przestępcami. O ich kształcie w dalszym ciągu decydowały i zasadniczo decydują po dzisiejszy dzień wywodzące się ze stanowionego prawa karnego i karnego postępowania wykonawczego oraz z kryminologicznych poglądów na istotę przestępstwa koncepcje prowadzące efekty procesu resocjalizacji głównie do poprawy moralnej i prawnej – często zresztą bardzo powierzchownej, w których kara spełnia zdecydowania bardziej funkcję środka odwetu, represji oraz izolacji niż do oddziaływania uspołeczniającego, przekształcającego zaburzoną osobowość społeczną przestępcy. Tym samym bu-

¹ C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.

² B. Urban, *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 170.

³ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Aletheia – Spacja, Warszawa 1993.

dowane na jurystycznych koncepcjach kary systemy postępowania resocjalizacyjnego zawsze zdecydowanie bardziej sprzyjały społecznemu poczuciu ładu, bezpieczeństwa i sprawiedliwości odczuwanych przez obywateli aniżeli oddziaływaniom resocjalizacyjnym – ponownie uspołeczniającym wykołejone jednostki⁴. Na tak właśnie ukształtowany i funkcjonujący dzisiaj system oddziaływania resocjalizacyjnego nakłada się także swoisty psychologizm, w świetle którego całe postępowanie reedukacyjne sprowadzane jest zasadniczo do uspołecznienia świadomości i postaw przestępcy drogą krótkich z reguły seansów terapeutycznych czy też programów readaptacyjnych, jako jedynych możliwych do zrealizowania w warunkach izolacji. Tak postrzeganym oddziaływaniom korekcyjno-poprawczym towarzyszy równocześnie dość powszechne przekonanie, że w taki właśnie sposób ukształtowane w warunkach izolacji i aury wykluczenia i pozbawienia społecznego pozytywne (uspołecznione) zachowania reedukowanej jednostki będą już zawsze przenosiły się na dowolne inne sytuacje społeczne, w jakich znajdzie się ona w bliższej bądź dalszej przyszłości⁵. Teza ta i zarazem obowiązująca we współczesnych systemach zasada przeczy istocie samego procesu resocjalizacji, który traktowany jest w pedagogice i naukach społecznych jako wtórny/ponowny proces uspołecznienia jednostki, zawsze pozostający „funkcją uczestnictwa socjalizowanej jednostki w życiu społecznym, a zwłaszcza w życiu społeczności lokalnej” jako naturalnej płaszczyzny jej społecznego uczestnictwa⁶.

Równie istotnym czynnikiem decydującym dziś o kształcie i funkcjach działających systemów resocjalizacji jest również i to, że w jurystycznym podejściu do przestępstwa mamy zasadniczo do czynienia z koncentracją na samym akcie przestępczym i ewentualnie na jego społecznych konsekwencjach. Na uboczu natomiast pozostają przyczyny samego czynu przestępczego, a także osoba przestępcy jako jednostka o określonej osobowości społecznej. A przecież w samym

akcie przestępczym – jak podkreśla to Florian Znaniecki – uczestniczy kilka odrębnych rodzajów systemów społecznych, a co za tym idzie kilka klas zmian, które można badać. [...] Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z całą psychologią społeczną jednostki, która popełnia czyn, łącznie z jej wrodzonymi skłonnościami oraz wszelkimi wpływami, którym podlegała ona od czasów dzieciństwa do momentu poprzedzającego zbrodnię. Z drugiej natomiast strony równie istotne też okazują się wszystkie przeszłe i teraźniejsze warunki zewnętrzne sytuacji, które jednostka próbowała swoim przestępstwem rozwiązać. Osoba o innej wrodzonej naturze lub inaczej wychowana nie popełniłaby przestępstw w takich samych warunkach zewnętrznych, a ta sama osoba w innych warunkach zrobiłaby coś zupełnie innego⁷.

⁴ J. Utrat-Milewski, *Podstawy penologii. Teoria kary*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

⁵ S. Kowalski, *System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 3, s. 242.

⁶ S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa 1969, s. 167.

⁷ F. Znaniecki, *Social Research in Criminology*, „Sociology and Social Research” 1928, t. 12, nr 4, s. 310.

Równocześnie też już sam fakt orzeczenia winy i kary wobec przestępcy oraz następujące po nim działania korekcyjno-poprawcze podejmowane w przestrzeni systemu resocjalizacyjnego w sposób zasadniczy zmieniają przecież sytuację społeczną ukaranego, co razem wzięte stwarza swoiste warunki dla mającego się toczyć procesu resocjalizacji/ponownego uspołecznienia i społecznej readaptacji przestępcy. Niestety jurystyczne koncepcje winy i kary wskazanych tu uwarunkowań nie biorą pod uwagę, a przecież i one winny być uwzględniane w procesie orzekania zarówno o winie i karze, jak i sposobie jej wykonywania, przy równoczesnym zachowaniu zasady, że prawo decyduje jedynie o winie i karze oraz o konieczności poddania przestępcy procesowi resocjalizacji⁸, natomiast sam jego przebieg i metody oddziaływań poprawczych i readaptacyjnych winny pozostawać domeną oddziaływań pedagogicznych bazujących na dokonaniach pedagogiki resocjalizacyjnej oraz wspomagających ją naukach społecznych.

I choć w czasach nam współczesnych pedagogiczna idea resocjalizacji, określana w świecie zachodnim częściej jako socjalny nurt oddziaływań korekcyjnych czy też rehabilitacyjnych, znalazła już wiele koncepcyjnych oraz praktycznych rozwiązań, w tym również skutecznie przewyżczających opresyjność prawa, to jednak w naszym systemie resocjalizacji (zarówno nieletnich, jak i dorosłych) nadal dominuje postępowanie dyscyplinarno-izolacyjne. Preferuje ono przede wszystkim szeroki wachlarz kar regulaminowych, najczęściej pozornie odstraszać od popełnionych czynów i wyzwalających równie pozorną asymilację niż rzeczywistą poprawę prawną i moralną oraz przesadną i absolutnie już dzisiaj niemożliwą i niesłużącą oddziaływaniom resocjalizacyjnym izolację społeczną, odgradzającą od społeczeństwa zarówno niedostosowane i wykolejone przestępczo jednostki, jak i same instytucje resocjalizacyjne oraz prowadzoną przez nie działalność readaptacyjną i reintegracyjną. Wszystko to razem wzięte przesądza dziś o tym, że zarówno w przypadku aktualnie działającego instytucjonalnego systemu profilaktyki i resocjalizacji, jak i w odniesieniu do wcześniejszych jego postaci należy mówić o jego funkcjonalnym kryzysie, spowodowanym nieprzystosowaniem się jego struktury i organizacji do funkcji, jakie *de facto* są mu przypisywane. Tkwi on bowiem w dawno już przeżytych i kompletnie niesprawdzających się ideach resocjalizacji i readaptacji społecznej, czego zresztą najlepszym przykładem pozostaje uchwalona ostatnio ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, czy też toczące się prace nad zaostreniem prawa karnego.

Mając zatem na uwadze przywoływany tu stan swoistej zapaści systemu profilaktyki i resocjalizacji, powodowany głównie nieprzystosowaniem się jego działalności do przypisywanych mu funkcji socjalizacyjno-readaptacyjnych, stajemy nieuchronnie wobec konieczności jego uspołecznienia (a może nawet jego resocjalizacji). Żadna bowiem z dotychczasowych jego wizji czy reform nie doprowadziła go do stanu ścisłego powiązania ze społecznościami i ich wiedzą odnoszącą się zarówno do istoty zachowań przestępczych oraz ich resocjalizacji, jak i do współdziałania z różnymi struk-

⁸ M. Porowski, *Resocjalizacja w aspekcie penologicznym*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, red. K. Sawicka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 155.

turami funkcjonującego społeczeństwa w realizacji faktycznego procesu resocjalizacji (ponownej socjalizacji) nieprzystosowanych czy też wykolejonych społecznie bądź przestępczo jednostek i grup.

Postulowana tu konieczność uspołecznienia obszaru profilaktyki społecznej i resocjalizacji sprowadzać powinna się przede wszystkim do uwspólnotowienia wiedzy o współczesnych zjawiskach niedostosowania społecznego i wykolejenia przestępczego, uwspólnotowienia działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych podejmowanych przez poszczególne podmioty systemu oraz do funkcjonalnego ich powiązania ze sobą i zarazem skoordynowania⁹. Właśnie owe uwspólnotowienie działań resocjalizacyjnych podejmowanych przez poszczególne podmioty systemu i równoczesne funkcjonalne powiązanie ich ze sobą może dopiero służyć tworzeniu nowoczesnego, humanistycznie zorientowanego i uspołecznionego systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, wyraźniej dostrzegającego potrzebę dynamicznego rozwoju jego funkcji opiekuńczych, wychowawczych, readaptacyjnych i reintegracyjnych, realizowanych zarówno w odniesieniu do środowisk przestępczych bądź zagrożonych wykolejeniem przestępczym, jak i do samego holistycznie ujmowanego układu instytucji ten system stanowiących.

Obszarami, wokół których przywoływany tu proces uspołecznienia musiałby się dokonywać, są tkwiące w jego strukturze i działalności problemy, które – jak wskazują na to liczne badania – w istotny sposób paraliżują jego funkcjonalność i skuteczność. Oto najważniejsze z nich:

- brak sprawnego systemu diagnozy i monitorowania zagrożeń społecznych oraz dotkniętych nimi środowisk, w tym także wszechstronnej diagnozy samych czynów przestępczych oraz ich sprawców, wraz z całym psychospołecznym kontekstem i przyczynami mu towarzyszącymi;
- brak rozwiniętego systemu oddziaływań profilaktycznych, w tym zwłaszcza zintegrowanych działań uprzedzających;
- brak spójności koncepcyjnej i organizacyjnej systemu prepenitencjarnego, penitencjarnego i postpenitencjarnego;
- funkcjonalna izolacja zarówno osób poddawanych resocjalizacji, jak i samego systemu od oddziaływań wychowującego społeczeństwa;
- totalny charakter instytucji profilaktyczno-resocjalizacyjnych i ich stygmatyzujących skutków;
- paraliżujący wpływ subkultury przestępczej na działalność placówek resocjalizacyjnych;
- deficyty i opóźnienia edukacyjne osób trafiających do systemu, przy równoczesnych ograniczonych funkcjach oświatowo-edukacyjnych systemu;
- brak pracy i możliwości zatrudnienia pensjonariuszy systemu, zarówno podczas pobytu w placówkach resocjalizacyjnych, jak i po ich opuszczeniu;
- martwa resocjalizacyjnie koncepcja wielu realizowanych zajęć kulturalno-oświatowych i readaptacyjnych;

⁹ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014, s. 29.

- fikcyjność indywidualnych programów oddziaływań resocjalizacyjnych oraz terapeutycznych;
- niewykorzystany dla celów reintegracyjnych i readaptacyjnych potencjał środowisk pochodzenia resocjalizowanych jednostek – głównie ich rodzin i wspólnot lokalnych;
- brak funkcjonalnego i wielopłaszczyznowego systemu pomocy penitencjarnej i postpenitencjarnej wobec osób przebywających w placówkach resocjalizacyjnych i opuszczających je oraz wobec ich rodzin;
- ubóstwo i nieprzystosowanie bazy placówek resocjalizacyjnych do potrzeb współczesnych koncepcji oddziaływań;
- uwięzienie w jurystyczno-kryminalnych koncepcjach oddziaływań korekcyjnych programów resortowego kształcenia i doksztalcenia kadr dla potrzeb systemu resocjalizacji.

Każdy z wyodrębnionych tu problemów ilustrujących mniej lub bardziej zaawansowany stan dysfunkcyjności czy wręcz patologii instytucjonalnego systemu profilaktyki i resocjalizacji musi już dziś stać się zarówno celem stosownej, wynikającej ze zweryfikowanych badawczo koncepcji resocjalizacji, przebudowy programowo-strukturalnej, jak i płaszczyzną współdziałania poszczególnych ogniw systemu z odpowiednimi strukturami współczesnego społeczeństwa wychowującego, które gotowe są uczestniczyć i angażować się w proces resocjalizacji rozmaitych kategorii przestępców. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że każdy z wyodrębnionych tu problemów winien angażować inne układy kooperujących instytucji, które równocześnie stanowić mogłyby odpowiednie forum zintegrowanych oddziaływań resocjalizacyjnych.

Zarówno nakreślona programowa wizja realizowanych oddziaływań resocjalizacyjnych, jak i konieczność ścisłego ich powiązania z toczącym się życiem społecznym wymagają oczywiście daleko idącej przebudowy organizacyjnej, polegającej przede wszystkim na zastąpieniu pionowej, scentralizowanej zasady funkcjonowania systemu, jego organizacją poziomą, horyzontalną, zorientowaną na kontakty i kooperację głównie w płaszczyźnie lokalnej i regionalnej, gdzie dla realizacji określonych zadań wychowawczych poszczególne ogniwa instytucjonalnego systemu resocjalizacji wchodzi w ścisłe współdziałanie z odpowiednimi instytucjami i organizacjami społecznymi środowiska, ustanawiając niezbędne zasady kontaktowania się między sobą, a także wspólnego planowania i uczestniczenia w realizacji określonych, ukierunkowanych na z góry określony cel, działań resocjalizacyjnych, podejmowanych rzecz jasna w zgodzie z przystosowanymi do wskazanych funkcji zasadami i procedurami.

Upatrywanie jednak w programowym i strukturalnym powiązaniu poszczególnych ogniw instytucjonalnego systemu profilaktyki i resocjalizacji z odpowiednimi – zwłaszcza lokalnymi i regionalnymi – strukturami społeczeństwa wychowującego oraz ukształtowanie się stosownych układów współdziałających ze sobą podmiotów partycypujących w rozwiązywaniu nakreślonych wyżej problemów trawiących analizowany tu system, to zaledwie jeden z aspektów jego uspołecznienia. Aby ów proces mógł się dokonać, konieczne staje się to, abyśmy jako współczesne społeczeństwo zdol-

ni byli tak się zreorganizować i wytworzyć, zarówno w wymiarze globalnym, jak i lokalnym, zupełnie nowe schematy zachowania, nowe normy postępowania jednostek i działających instytucji, które zdolne będą zastąpić lub zmodyfikować dawne struktury, dostosowując je do zmieniających się i wyrastających ze współczesnych koncepcji resocjalizacji postaw społecznych, hamując równocześnie charakterystyczne dla analizowanego tu systemu procesy dezorganizacji oraz stwarzając zupełnie nowe ramy jego współpracy i organizacji¹⁰. Rzecz bowiem w tym, że współczesne społeczeństwa, wskutek narastającej marginalizacji i wykluczenia społecznego, a także dynamizowania się wielu zjawisk patologii społecznej i dezorganizowania się wielu obszarów życia publicznego, najczęściej zamykają się i „okopują” przed tego typu zagrożeniami oraz tworzą ściśle wydzielone i najczęściej marginalizujące bądź wręcz eliminujące systemy rzekomej pomocy i reintegracji społecznej¹¹. Działania te i towarzyszące im postawy społeczne zupełnie nie integrują współczesnych społeczeństw, ani też ich nie reorganizują w taki sposób, aby wskazane problemy były przez nie nie tylko dostrzegane, ale i rozwiązywane. Przewycięzeniu istniejącego stanu rzeczy wydaje się sprzyjać – miejmy nadzieję, że w dalszym ciągu żywa – idea społeczeństwa obywatelskiego, zakładająca jego zdolność do samoorganizowania się i wyzwania oddolnej, dobrowolnej aktywności swych obywateli w zakresie rozwiązywania rozmaitych i coraz bardziej licznych problemów społecznych¹². Tego typu aktywność obywatelska wyrastać rzecz jasna musi ze współczesnych koncepcji pracy socjalnej czy też środowiskowo zorientowanej działalności resocjalizacyjnej, oddziaływującej zarówno na liczne już dzisiaj problemy osób i grup zmarginalizowanych społecznie czy wykołojonych przestępczo, jak i na utrwalone w tym względzie negatywne postawy społeczne wobec tego typu ludzi i podejmowanych wobec nich działań resocjalizacyjnych czy reintegracyjnych. Niestety utrzymujące się w tym względzie dość tradycyjne postawy, instytucje i schematy działania nastawione są raczej na stwarzanie rozmaitych zabezpieczeń społecznych przed rozpowszechnianiem się skutków tego typu zachowań i zjawisk niż na ich opanowywanie. Prawidłowość ta ma również związek z podnoszoną kwestią reintegracji społecznej osób poddawanych oddziaływaniom izolacyjnych placówek resocjalizacyjnych. Konieczne staje się bowiem w tym względzie wyeliminowanie czy też ograniczenie stygmatyzujących, piętnujących i marginalizujących postaw znacznej części społeczeństwa (od elit politycznych poczynając, a na tzw. przeciętnych obywatelach kończąc) i zastąpienie ich postawami tolerancji, spolegliwej opieki, pomocniczości, racjonalnego wsparcia, wzmocnienia społecznego itp. Rozwojowi wskazywanej tu idei społeczeństwa obywatelskiego musi jednak towarzyszyć równoczesne uspołecznienie struktur władzy, zorientowane na horyzontalny sposób jej sprawowania, sprzyjającej „produktywności w wytwarzaniu relacji wiążących ludzi, zdarzenia i przedmioty [...],

¹⁰ W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 111.

¹¹ E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2005, s. 270–297.

¹² Tamże, s. 119–125.

ale i uruchamianiu rozmaitych aktywności, a wraz z nimi mniej lub bardziej globalnym przepływom informacji, postaw, idei, towarów, symboli itd.¹³

Warunkiem sprzyjającym skutecznej realizacji przywoływanej tu koncepcji reorganizacji społecznej – zwłaszcza w wymiarze lokalnym i globalnym oraz w odniesieniu do wskazanych tu problemów – konieczne się staje wykreowanie odpowiedniego intelektualnego i praktycznego przewodnictwa działającego w oparciu o dokonania badawcze środowiska akademickiego i popularyzowaną przez nie współczesną myśl resocjalizacyjną wpływającą nie z jurystycznych koncepcji przestępstwa i kary, a z obecnych w naukach społecznych koncepcji uspołecznienia i wychowania, integrujących w sobie zarówno dorobek nauk zajmujących się człowiekiem, jego rozwojem i uczestnictwem społecznym, jak i przekładających się na stosowne ustawy, koncepcje, modele i politykę postępowania profilaktyczno-resocjalizacyjnego nie tylko w skali lokalnej, ale i ogólnopństwowej.

Równie istotną rolę ma tu do spełnienia proces edukacji – kształcenia ogólnego i specjalistycznego. Ten pierwszy adresowany powinien być zarówno do całego społeczeństwa z nastawieniem na wyjaśnianie mechanizmów i źródeł wykołajenia społecznego oraz popularyzowanie wizji oddziaływań resocjalizacyjnych przy szerokim udziale społeczeństwa, jak i do środowisk zagrożonych wykołajeniem, wobec których system powszechnej edukacji winien spełniać przede wszystkim funkcje kompensujące opóźnienia kulturowe, a nie funkcje marginalizujące i wykluczające społecznie. Drugi obszar kształcenia ukierunkowany winien zostać na kształcenie kadr dla potrzeb szeroko pojmowanej profilaktyki społecznej i resocjalizacji, bazującej przede wszystkim na współczesnej myśli resocjalizacyjnej i dziedzinach ją wspierających, a nie wyłącznie na jurystyczno-kryminologicznych koncepcjach przestępstwa i kary.

Szczególnego zorganizowania społecznego wymaga także wewnętrzna struktura samego systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego, która zmierzać powinna do ścisłego powiązania ze sobą instytucji wychowania prepenitencjarnego, penitencjarnego i postpenitencjarnego. Ten układ instytucji, mimo że każdy z nich odnosi się do innej kategorii wykołajonych, to jednak łączy go określona wspólnota problemów, choćby ta związana z tym, że z racji niskiej skuteczności oddziaływania resocjalizacyjnego każdego z tych subukładów przejmują one od siebie gros wcześniejszych wychowanków, niestety już z bardziej zaawansowanym wykołajeniem. Wewnętrzne powiązanie tych subsystemów winno bowiem sprzyjać wspólnotowemu doskonaleniu jego funkcji korekcyjno-uspołeczniających.

Kolejnym wreszcie postulatem w tym zakresie jest konieczność powiązania grup i instytucji resocjalizacyjnych z całym systemem wychowawczym, ale i również z systemem opieki i kontroli społecznej, upowszechniania kultury itp. Działalność opiekuńcza, kontrolna, resocjalizacyjna czy włączająca do uczestnictwa w życiu społeczno-kul-

¹³ R. Drozdowski, *Stare i nowe formy władzy i uspołecznienia, czyli o przetartych i mniej przetartych ścieżkach socjologicznej refleksji na temat władzy*, [w:] *Co dzieje się ze społeczeństwem*, red. M. Flis, K. Frysztacki, G. Skąpska, P. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 92.

turowym społeczeństwa nie może odnosić się tylko do młodego pokolenia ulegającego procesom dysocjacji, ale również do pokolenia ludzi dorosłych podlegających w rozmaitych fazach życia czy to kryzysom socjalnym, czy też procesom marginalizacji lub wykolejenia społecznego. Zachodzi wręcz konieczność takiego zintegrowania wskazanych systemów społecznych, aby gwarantowały one nie tylko możliwość natychmiastowego reagowania na wskazane problemy życiowe czy dewiacje, ale równocześnie na takie ich funkcjonowanie, aby cechowała je przede wszystkim pozioma i wspólnotowa organizacja, osadzona w rzeczywistości konkretnych społeczności lokalnych i podejmowanych w nich działań społeczno-wychowawczych, a nie pionowa i resortowo podzielona organizacja zbiurokratyzowanych oddziaływań administracyjnych. Owe uwspólnotowanie i zdecentralizowanie działań służyć równocześnie winno przewyższaniu utrwalonej tendencji izolowania się zwłaszcza instytucji opieki, kontroli społecznej i resocjalizacji od pozostałych ogniw systemu społecznego.

Olbrzymią rolę w zarysowanym tu procesie reorganizowania się postaw społeczeństwa wobec problemów związanych z resocjalizacją i reintegracją społeczną byłych przestępców mają rzecz oczywista do spełnienia media, które zarówno w kreowaniu wizerunku naturalnych liderów ruchu społecznego na rzecz reintegracji osób wykolejonych, jak i w szerzeniu wiedzy o zjawiskach socjopatologii, a także w upowszechnianiu sukcesów readaptacyjnych byłych przestępców i całego ruchu, są po prostu niezastąpione. To za pośrednictwem rozmaitych mediów można bowiem kreować w skali masowej odpowiednie nastawienia, postawy i reakcje społeczne wobec zarówno poszerzających się jednostkowych i grupowych zachowań dewiacyjnych oraz zjawisk dezorganizacji społecznej, jak i wobec konieczności uspołecznienia oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, profilaktyczno-resocjalizacyjnych, czy też socjalnych, ukierunkowanych zwłaszcza na środowiska dotknięte marginalizacją bądź wykluczeniem społecznym.

Zarysowane tu przejawy dysfunkcyjności współczesnego systemu resocjalizacji z pewnością nie wyczerpują zagadnienia. Zapewne jest ich znacznie więcej, zwłaszcza gdyby spojrzeć na jego funkcjonowanie również z perspektywy innych dziedzin wiedzy. Spojrzenie jednak na analizowany tu system z pedagogicznej perspektywy istoty procesu resocjalizacji wydaje się wskazywać właśnie na konieczność jego uspołecznienia.

Bibliografia

- Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.
- Drozdowski R., *Stare i nowe formy władzy i uspołecznienia, czyli o przetartych i mniej przetartych ścieżkach socjologicznej refleksji na temat władzy*, [w:] *Co dzieje się ze społeczeństwem*, red. M. Flis, K. Frysztański, G. Skąpska, P. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Aletheia – Spacja, Warszawa 1993.

- Kowalski S., *System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 3.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa 1969.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014.
- Porowski M., *Resocjalizacja w aspekcie penologicznym*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, red. K. Sawicka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Thomas W. I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Urban B., *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Utrat-Milewski J., *Podstawy penologii. Teoria kary*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2005.
- Znaniecki F., *Social Research in Criminology*, „Sociology and Social Research” 1928, t. 12, nr 4.

Olha Hordiichuk

ORCID: 0000-0003-4606-9188

Uniwersytet Państwowy „Politechnika Żytomierska” (Ukraina)

Edukacja w czasie wojny: odpowiedzialność za fundamentalne wartości

Drogie Panie, drodzy Panowie,

bardzo mi miło przebywać w takim cudownym towarzystwie podczas tak znakomitego wydarzenia.

Jestem z Ukrainy, pracuję na stanowisku adiunkta studiów filozoficzno-historycznych na Uniwersytecie Państwowym „Politechnika Żytomierska”.

Żytomierz położony jest 134 km od Kijowa i 145 km od granicy z Białorusią, skąd od 24 lutego 2022 roku na moje miasto i okolicę zostało wystrzelonych ponad 40 rakiet, a nocą latają niszczycielskie samoloty. Te okropne, przerażające dźwięki, których skutki odczuwa całe ciało, boli brzuch, które nie pozwalają już zasnąć do rana, na zawsze pozostaną żywe w pamięci mojej i milionów Ukraińców.

Na początku marca 2022 rakiety zrównały z ziemią kilka budynków mieszkalnych w Żytomierzu i uszkodziły szpital położniczy, w którym urodziłam syna (to około 2 km od naszego mieszkania); została doszczętnie zniszczona szkoła w centrum miasta, inne obiekty niezwiązane z wojskiem. Zginęli cywile, w tym dzieci. Z przerażeniem zdaliśmy sobie sprawę, że nikt nie jest bezpieczny. Postanowiłam wyjechać do Polski na kilka tygodni. Wtedy miałam nadzieję, że nasze wojsko i świat szybko powstrzymają szaloną Rosję. Wróciłam w sierpniu. I dalej nie jest bezpiecznie, ale ta wojna pokazała, jak kochamy naszą Ojczyznę i tęsknimy za nią, będąc w innych krajach, mając nawet bardzo dobre warunki życia; pokazała jak silni jesteśmy, gdy działamy wspólnie, walczymy, pomagamy; jak swojsko jest we własnym przytulnym domu, kiedy twoja rodzina i przyjaciele są żywi i zdrowi, możesz się z nimi spotkać; jakie to szczęście i prawdziwy luksus być bezpiecznym pod spokojnym niebem.

Opowiem Państwu o swoim doświadczeniu edukacji podczas wojny, które jest podobne do tysiąca innych ludzi, ale nie tak tragiczne jak wykładowców ze wschodu i południa Ukrainy, gdzie sytuacja jest o wiele trudniejsza.

Wojna rosyjsko-ukraińska, która rozpoczęła się w 2014 roku na terenie Ukrainy Wschodniej wraz z aneksją Krymu, jest wyzwaniem dla naszego państwa, a po inwazji na pełną skalę w 2022 roku stała się ludobójstwem, genocydem narodu ukraińskiego, który dotknął absolutnie każdego Ukraińca, a także miliony ludzi na całym świecie. Zwłaszcza kraje, które przyjęły największą liczbę uchodźców – Polskę, Rumunię, Niemcy, Czechy itd.

Wojna zawsze jest tragedią, w której giną ludzie, niszczona jest przestrzeń materialna i duchowa, ponownie oceniane są wartości, marzenia, weryfikowane fundamentalne zasady. Na pierwszy plan wysuwają się kwestie przetrwania, nowe wartości, znaczenia, pojęcia, inne sposoby myślenia niż w czasie pokoju.

Temat edukacji oraz działalności naukowej w czasie wojny jest złożony, obejmuje szereg ważnych elementów (możliwości materialne i techniczne; forma edukacji; zmiana treści i korekcja głównych celów dydaktycznych; metody i środki wspierania kondycji fizycznej oraz psychoemocjonalnej zarówno uczących się, jak i nauczycieli; udział uczestników procesu edukacyjnego w operacjach wojskowych; wolontariat wykładowców, studentów; rekrutacja w warunkach wojennych; skreślanie z listy studentów młodych ludzi, którzy zdecydowali się kontynuować naukę za granicą lub, co niestety coraz częściej się zdarza, zginęli podczas wojny; utrzymanie kadry naukowej, pedagogicznej i administracyjnej – redukcja godzin pracy, zwolnienia itd.).

W poprzednich przemówieniach już wspomniano o możliwościach technicznych (dla edukacji offline – obecność schronów przeciwbombowych, w których można się ukryć podczas alarmów w związku z atakami rakietowymi; dla edukacji zdalnej – rozwój szkoleń online jako użytecznego dziedzictwa pandemii); o tym, że bardzo wiele instytucji/ośrodków edukacyjnych zostało zniszczonych przez ostrzały, ewakuowanych i przeniesionych. Cóż, jest to uzasadnione: przede wszystkim dbamy o bezpieczeństwo.

Chciałabym zwrócić Państwa uwagę jeszcze na dwa kluczowe składniki edukacji w czasie wojny.

1. Odwaga, wewnętrzna siła, chęć nauczania i uczenia się od pedagogów, uczniów, studentów

Należą tu: wzmocnienie ciała i ducha, zdolność radzenia sobie z ciągłym stresem, napięciem emocjonalnym, zmęczeniem fizycznym; mistrzostwo pokonywania stresu; umiejętności radzenia sobie z głęboką troską o los znajdujących się na froncie, na terytoriach okupowanych; znalezienie siły do życia po śmierci bliskich, utracie mieszkania, ucieczce w nieznaną itd.

Edukacja w czasie wojny jest możliwa, ponadto – konieczna. To nasza zbroja, siła, cenny kapitał i nadzieja na lepszą przyszłość. Wysoki poziom edukacji, profesjonalizm to także broń, która jest niezbędna do dalszej obrony i odbudowy Ukrainy. Nie czujemy

się bezpiecznie. Nie wiemy, kiedy będziemy mogli wrócić do normalnego życia. Prawie każdy robi to, co musi, co umie, z nadzieją, że to przybliży zwycięstwo.

Bardziej niż cokolwiek na świecie nie chciałabym dziś mówić o tak strasznych rzeczach w tak cudownym i przyjemnym towarzystwie. Ale prawda jest taka, że w XXI wieku – w czasach wspaniałych osiągnięć nauki i techniki, niesamowitych odkryć – jedno państwo niszczy inne na oczach całego świata.

Nie mogę przestać myśleć o zabitych żołnierzach i cywilach, o tych tragicznych liczbach, bo w tysiącach oficjalnych statystyk każdy jest dla kogoś jedyną i najcenniejszą osobą na Ziemi – syn lub córka, mąż lub żona, ojciec lub matka, dziadek, babcia, ktoś bardzo kochany, kto już nigdy nie przytuli swojej rodziny...

Nasi wojskowi i cywile stawiają fantastyczny opór, ale moglibyśmy już wyzwolić nasze terytoria, uratować tysiące ludzi, gdybyśmy mieli więcej broni, a Rosja została mocno ograniczona przez sankcje i międzynarodowe potępienie za swoje zbrodnie. Brzmi to banalnie, ale każdy z nas kiedyś dokona tego odkrycia: ludziom trudno jest w pełni zrozumieć coś, czego nie doświadczyli na własnej skórze. Gdyby każdy polityk choć raz musiał uciekać z dziećmi przed wybuchami i hukami nalotów do schronu, treści publicznych oświadczeń oraz decyzje, czy przekazać Ukrainie więcej broni, byłyby zupełnie inne.

Po 24 lutego i w marcu 2022 roku edukacja była zawieszona w całej Ukrainie. Zajęcia online na terenach, gdzie było to możliwe, zostały przywrócone na początku kwietnia.

Pamiętam, że na pierwszych zajęciach studenci mieli łzy w oczach, ja też. Jak i tysiące innych ukraińskich pedagogów musiałam ich delikatnie uspokajać i wspierać. Choć, prawdę mówiąc, sama również tego potrzebowałam.

Wojna jest wielkim wyzwaniem, zmienia wszystko i musimy się dostosowywać do nowej rzeczywistości. Gdy zabrzmiał dźwięk syreny, nauka zostaje przerwana na nieznamy czas – do momentu zakończenia alarmu każdy powinien przejść do bezpiecznego miejsca, ukryć się w podziemnym schronie, piwnicy, korytarzu (reguła dwóch ścian). Zmieniamy z kolegami treść zajęć, bo niemożliwe jest nie mówić o wojnie; większą uwagę zwracamy na praktyczną wiedzę oraz umiejętności, które mogą pomóc w życiu codziennym. Na filozofii piszemy esej „Co czyni człowieka Człowiekiem?“, dyskutujemy, jak pomóc sobie i innym w tak trudnym czasie. Na politologii więcej czasu poświęcamy tematowi kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, rozwijaniu krytycznego myślenia w warunkach szalejącej propagandy, manipulacji, kłamstwa ze strony Rosji. Dużo rozmawiamy o tym, co aktualnie dzieje się w Ukrainie, na świecie, i co każdy z nas może zrobić dla zwycięstwa Ukrainy.

Od 1 września 2022 roku mamy edukację zarówno online, jak i offline (rodzice zdecydowali, którą formę wybrać i, szczerze mówiąc, nie było to łatwe). Mój syn chodzi do szkoły i gdy rozbrzmiewa alarm, nauczyciel zabiera klasę do schronu przeciwbombowego i jest odpowiedzialny za życie dzieci (dla młodszych uczniów wymyślono kilka wesołych piosenek, które pomagają szybko zebrać potrzebne rzeczy i spokojnie udać się do bezpieczniejszego miejsca). W tym samym czasie, w innej części miasta, idę ze studentami do innego schronu i jestem odpowiedzialna za ich bezpieczeństwo i życie. Mam nadzieję, że moja praca jest potrzebna i wieczorem, jak każdy rodzic, przytulę moje dziecko. Negatywne myśli odrzucam. Ale czy w takiej sytuacji można się nie martwić?

To nie jest epizod z głupiego filmu, to dzisiejsza rzeczywistość całego kraju. Nie czuję rozpaczy, raczej niepokój, złość, chęć przetrwania i budowania lepszego świata, przeżycia każdego dnia w pełni i z dumą na przekór wrogowi.

W pierwszym okresie pełnoskalowej wojny według oficjalnych danych Rosja zabiła 391 dzieci, 760 zostało rannych. Tyle przypadków zostało udokumentowanych. Nie znamy sytuacji do końca. Mamy już ponad 10 tys. ludzi zaginionych, porwanych i wywiezionych do Rosji, wśród których jest dużo dzieci i młodzieży.

Trudno skoncentrować się na edukacji, kiedy czekasz na informację, czy twoi bliscy jeszcze żyją, a w całej Ukrainie codziennie odbywają się pogrzeby ciał obrońców, i to tylko tych, których udało się zabrać z frontu. Tysiące Ukraińców pochowano w masowych mogiłach, po wyzwoleniu terytoriów ekshumujemy ich ciała. Część z Państwa, być może, śledzi doniesienia z Iziumu.

Pojawiły się tragiczne wieści o mordach i torturach nauczycieli na okupowanych terenach, którzy odmawiają pracy dla Rosji.

Nasze straty to nasz sprawdzian, codzienne wyzwania, wybory, obowiązki. Niektórzy przechodzą przez te czasy bardzo ciężko, inni twardnieją, mówią: „Tak, dużo straciłem(-am), ale się nie poddam”. Równie wielkie znaczenie jak dokonanie wyboru ma to, co w nas samych wpływa na wybór drogi, działanie w konkretny sposób – podstawy ontologiczne, wartości, marzenia, nadzieje. W każdej chwili jesteśmy zmuszeni decydować, działać i tworzyć (świadomie lub nie) to, co, być może, stanie się pomnikiem naszej egzystencji.

Naród ukraiński jest wzburzony, wzniośle wojowniczy, w żałobie po tysiącach zabitych. Odczuwamy ból, co jest oznaką człowieczeństwa, mamy zdolność do empatii i miłości, troski, wdzięczności za opiekę. Siły Zbrojne Ukrainy, wolontariusze, lekarze, księża – cały kraj walczy i inspiruje. Filozof dostarcza sprzęt wojskowy na front, muzyk, baletmistrz, mistrz sportu walczą z bronią w rękach... Szczególną inicjatywę wykazują dzieci: sprzedają ciastka, śpiewają, rozgrywają turnieje szachów – by zebrane środki przekazać armii ukraińskiej, by ich rodzice wrócili żywi do domu. To fantastyczne i tragiczne zarazem. Czasem łapię się na myśli, że ten prawdziwy test człowieczeństwa jest najważniejszą częścią dzisiejszej edukacji.

Podsumowując, podkreślę, że proces edukacyjny w czasie wojny może być efektywny pod warunkiem maksymalnego przestrzegania zasad bezpieczeństwa, a także wskutek „zaimplantowania” edukacji w wirtualny świat informacyjny, gdzie najważniejszym czynnikiem jest stworzenie wysokiej jakości interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami, wykładowcami a studentami.

2. Druga zasadnicza cecha edukacji w czasie wojny: kim jesteśmy, jak i dlaczego nauczamy i uczymy się dalej

To niesamowicie ważna specyfika działalności pedagogicznej w czasie wojny: pedagogom powierza się zarówno funkcje edukacyjne, jak i wychowawcze. Znacząco wzrasta znaczenie pomocy psychologicznej, mentoringu (obserwowanie stanu psychoemocjo-

nalnego podopiecznych i współpracowników; rola „rzecznika wiadomości”; kształtowanie wartości, zasad moralnych itp.).

Pokazując swój własny przykład odporności i optymizmu, zaangażowania w działania wolontariackie, wiarę w Siły Zbrojne Ukrainy, wsparcie społeczności międzynarodowej, wielu ukraińskich pedagogów nadal tworzy przestrzeń do rozwoju intelektualnego, owocnych dyskusji i rozsądnych refleksji, stają się oni wzorem do naśladowania, potężnym impulsem do aktywizacji studentów, ich najbliższego otoczenia.

Inspirującym przykładem, który zwiększa naszą odpowiedzialność i chęć do działania, są wykładowcy i studenci, którzy walczą na froncie.

Niektórzy z nich zginęli i ich ofiara nie powinna pójść na marne.

Mamy nawet swoich pedagogów bohaterów – którzy prowadzą wykłady z frontu w okopach. Na przykład doktora habilitowanego Fedora Shandora z Użhorodzkiego Uniwersytetu Narodowego. Jest już znany w całej Ukrainie i nie tylko dzięki przypadkowemu zdjęciu z prowadzonych przez niego zajęć, które trafiło do Internetu.

W dniu inwazji na pełną skalę Fedor Shandor po wykładach na uniwersytecie przebrał się w strój sportowy i udał do komisariatu wojskowego, choć wcześniej nie miał żadnych wojskowych doświadczeń. W swoich wywiadach profesor podkreśla, że jego działania są dla studentów bardzo dobrą motywacją do intensywniejszej nauki, regularnego uczęszczania na zajęcia online, celowej pracy i wolontariatu. Na pytanie o lęk przed śmiercią profesor odpowiedział, że w takim czy innym stopniu każdy odczuwa to na pierwszej linii frontu i ważniejsze jest skupienie się na wartościach i celu życia. Sami studenci podzielili się wrażeniami, że wstydzą się i czują się niekomfortowo, opuszczając zajęcia wykładowcy, który ryzykuje życiem w obronie Ukrainy.

Szanowni Państwo, w czasach wojny niezwykle ważne jest, aby dokładnie analizować wydarzenia historyczne i współczesne, układ zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy nimi, jak i pomagać innym zdezorientowanym, niezdecydowanym, mylnie rozumiejącym sytuację. Wyciągać z sieci propagandowych młodych ludzi, krewnych i znajomych – jak ryby – delikatnie, powoli, nieustannie. Pielęgnować najlepsze cechy słowem, spojrzeniem, przykładem. I my, pedagodzy, robimy to codziennie na wykładach i zajęciach praktycznych w różny sposób. Wyjaśniamy szczegółowo, że u załóżków napaści Rosji leży konfrontacja cywilizacyjna, zderzenie wartości, interesów oraz odmienne wizje przyszłego rozwoju stosunków ukraińsko-rosyjskich. Rosyjscy politycy i znaczna część ich elektoratu (zwłaszcza imperialiści) nadal widzą Ukrainę oraz niektóre kraje europejskie, które przez pewien czas wchodziły w skład ZSRR, nie jako samodzielne podmioty prawa międzynarodowego, które wybrały szlak integracji ze wspólnotą europejską, ale jako część własnego projektu „cywilizacji moskiewsko-prawosławnej”. Uważając rozpad ZSRR za największą katastrofę geopolityczną XX wieku, zwolennicy idei „ruskiego miru” nie mogą pogodzić się z dekonstrukcją kultu narodu rosyjskiego, który od dawna jest narzucany Ukraincom, Białorusinom itd. Twierdzą, że Ukraińcy „zdradzili wspólną sprawę”, i nie mogą pogodzić się z faktem, że mieli oni odwagę i śmiałość, by oddzielić się od imperializmu narodu rosyjskiego, nie poprzeć „wielkiej kwestii sprzeciwu, strachu i nienawiści wobec Zachodu”.

Istnienie Rosji, kształtowanie się jej kultu jako potężnego imperium (choć w istocie swej państwa pasożytniczego) przez wieki odbywało się wskutek agresywnej ekspansji, przepisywania własnej i zawłaszczania obcej historii (przede wszystkim ukraińskiej), fizycznej eksterminacji intelektualistów, tłumienia nastrojów opozycyjnych, informacyjnego „prania” mózgów społeczeństw.

Nie pierwszy raz w historii doświadczamy ludobójstwa ze strony Rosji, pamiętamy też jej inwazje na Afganistan, Gruzję, Syrię, inne kraje. Ale przyznam szczerze, że ja, podobnie jak miliony Ukraińców, zupełnie nie mogłam uwierzyć, że moja spokojna Ojczyzna może być bombardowana, rozbierana i plądrowana przez Rosję na oczach całego świata...

Nie wybraliśmy tej wojny, ale jednak możemy decydować, co jeszcze będzie w naszym życiu poza nią, oprócz poczucia straty i bólu. Czym wypełnimy każdy dzień, na czym skupimy naszą uwagę. To jak szukanie gwiazd na ciemnym niebie – opiekuńcze spojrzenia, życzliwość, wzajemne wsparcie, jedność, odwaga w bohaterskim oporze.

Wiele zwykłych rzeczy, spraw, czynności wokół nas nabiera podczas wojny zupełnie innych znaczeń. To, co kiedyś było postrzegane jako oczywiste i zwyczajne, teraz wydaje się cennym darem losu. Ktoś codziennie oddaje swoje życie po to, żebyśmy mogli się rano obudzić, wypić kawę, wybrać się na spokojny spacer po parku z dziećmi, przyjechać do Poznania i wziąć udział w Zjeździe Pedagogicznym – zanurzyć się w inny świat, gdzie poznajemy się nawzajem, odczuwamy wsparcie i wzmacniamy naszą przyjaźń, budujemy nowy lepszy świat cegła po cegle, zgodnie ze wskazówką „nadzieja + działanie”.

Wojna zmienia człowieka, ujawnia prawdziwe wartości. Każdy ma jasną i ciemną stronę, swoją zewnętrzną i wewnętrzną walkę. Bardzo ważnym zadaniem jest, by nie stać się jak wróg i nie dać się pochłonąć ciemności. Lekarstwem oraz „supermocą” przez cały ten czas były i dalej są praca, wolontariat i bezgraniczna wdzięczność.

Moja bliska znajomość z Polską rozpoczęła się w 2019–2020 roku dzięki udziałowi w Programie Stypendialnym im. Lane’a Kirklanda. Wówczas i przez cały okres pobytu w Polsce w 2022 roku odczuwałam wszechstronne wsparcie, opiekę od zwykłych Polaków. Poznałam ogromną liczbę życzliwych, szczerych, delikatnych, uważnych ludzi. Znajomości i szczerą przyjaźń z cudownymi ludźmi to jeden z niewielu darów tragicznej wojny.

To, co naród Polski robi dla Ukraińców, jest czymś więcej niż troską zaprzyjaźnionego kraju. I nie tylko dlatego, że Polacy doskonale zdają sobie sprawę z zagrożenia, jakie stanowi dla nich Rosja. Odczuwamy tę pomoc – szczerą i od serca.

Podczas mojego pobytu w Polsce w 2022 roku zostałam zaproszona jako naukowiec do wygłoszenia kilku wykładów w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Fundacja Kościuszkowska w ramach programu „Freedom starts with your mind” przyznała mi grant na kontynuację badań, wzięłam udział w programie Erasmus dzięki wsparciu wykładowców Uniwersytetu Wrocławskiego. Ta pomoc była bardzo cennym, niezbędnym wsparciem i zachętą, by się nie poddawać, przyzwoicie się zachowywać, efektywnie działać, walczyć, pomagać innym.

Dziś korzystam z okazji, by szczerze podziękować Państwu, Polakom w ogóle, w imieniu swoim i całego narodu ukraińskiego, serdecznie prosić, by nie ustawali Państwo w tej pomocy i wspierali nas w tak trudnych czasach. Moim największym marzeniem, jak i wielu Ukraińców na całym świecie, jest wspólne świętowanie naszego wspólnego zwycięstwa pod spokojnym niebem.

Bardzo dziękuję!

Serhii Zakharin

ORCID: 0000-0002-1263-8170

Kijowski Narodowy Uniwersytet Kultury i Sztuki

Funkcjonowanie systemu edukacyjnego Ukrainy w warunkach stanu wojennego

Wstęp

System edukacyjny Ukrainy funkcjonuje na pełną skalę w warunkach zbrojnej agresji ze strony Federacji Rosyjskiej. W związku z tym na proces edukacyjny wpływa wiele negatywnych czynników, w szczególności: brak możliwości fizycznej obecności osób poszukujących nauki (studentów, uczniów) i pedagogów (nauczycieli, wykładowców, magistrów) w procesie edukacyjnym; niszczenie jednostek edukacyjnych; brak prądu; deficyt finansowy itp.

Jest rzeczą oczywistą, że obywatele (głównie studenci i praktykanci), którzy kształcą się w trudnych warunkach stanu wojennego, mają (i oczywiście będą mieć w najbliższej przyszłości) pewne luki w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach. W takiej sytuacji absolwenci placówek oświatowych będą charakteryzować się nieco niższym (w porównaniu z ubiegłorocznym) poziomem kompetencji, a nawet niedostatecznym (w stosunku do wymagań standardów i programów edukacyjnych). Zmniejsza się zatem potencjał ludzki gospodarki narodowej.

W warunkach stanu wojennego znaczna część placówek oświatowych realizuje proces edukacyjny w mieszanym trybie, polegającym na symultanicznym uczeniu się w trybie stacjonarnym (tradycyjne kształcenie w klasie lub sali) i zdalnym (kształcenie z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych). Skuteczność kształcenia na odległość i jego wpływ na kompetencje studentów (absolwentów) nie zostały jeszcze dostatecznie zbadane.

Wszystkie ogniwa (elementy składowe) systemu oświaty poniosły istotne negatywne konsekwencje zbrojnej agresji Federacji Rosyjskiej w Ukrainie. Największe luki w wiedzy, sprawnościach i umiejętnościach obserwuje się, jak można się spodziewać,

u studentów, którzy nabywają kompetencje w sposób tradycyjny, głównie w trybie bezpośrednim. Chodzi tu przede wszystkim o specjalności medyczne i farmaceutyczne, niektóre specjalności techniczne i inżynierskie (na uczelniach wyższych), a także szereg zawodów technicznych (w szkołach zawodowych i technicznych). Jak wiadomo, proces kształcenia w placówkach szkolnictwa zawodowego ma na celu nie tylko zdobywanie wiedzy, ale w dużej mierze opanowanie pewnych praktycznych umiejętności i kompetencji, które tradycyjnie ćwiczone są w formule „w cztery oczy”. Przeniesienie szkolenia przyszłych pracowników do trybu zdalnego nieuchronnie prowadzi do odczuwalnych komplikacji we właściwym nabywaniu umiejętności i kompetencji zawodowych, a co za tym idzie – stawia pod znakiem zapytania efekty uzyskania takiego wykształcenia.

Analiza stanu szkolnictwa w warunkach wojny

Od początku listopada 2022 roku w wyniku agresji zbrojnej Federacji Rosyjskiej w Ukrainie 95 przedszkoli, 180 szkół, 20 placówek oświaty pozaszkolnej, 15 placówek kształcenia zawodowego (zawodowo-technicznego), 13 uczelni i szkół technicznych, 8 uniwersytetów oraz instytutów zostało całkowicie zniszczonych. Ponad 3 tys. instytucji edukacyjnych zostało znacznie uszkodzonych.

Można stwierdzić, że funkcjonowanie systemu oświaty Ukrainy, podobnie jak innych sfer życia społecznego, odbywa się w warunkach kryzysowych (awaryjnych). Istotne ryzyka generują się oczywiście w sferze bezpieczeństwa i wiążą się ze znaczną komplikacją utrzymania środowiska edukacyjnego w bezpiecznym stanie. Można wyróżnić szereg palących problemów organizacji bezpiecznego funkcjonowania systemu oświaty Ukrainy w warunkach agresji zbrojnej Federacji Rosyjskiej:

- niewystarczająca liczba obiektów ochrony cywilnej (schrony magazynowe i bunkry przeciwradiacyjne) placówek oświatowych, wybudowanych zgodnie z wymogami regulacyjnymi oraz niezgodność istniejących obiektów ochrony cywilnej z wymogami prawa;
- niski poziom przestrzegania wymagań bezpieczeństwa pożarowego i technicznego placówek oświatowych;
- niski poziom zgodności obiektów ochrony cywilnej placówek oświatowych z wymaganiami dotyczącymi niezbędnej pojemności schronów i liczby wyjść ewakuacyjnych, dostępności wody, kanalizacji, wentylacji, ogrzewania, oświetlenia, środków komunikacji i Internetu, środków udzielania pierwszej pomocy medycznej, dostępności dla mniej mobilnych grup społeczeństwa, a także możliwości zorganizowania procesu edukacyjnego w takich schronach;
- przestarzałe normy prawne dotyczące tworzenia bezpiecznych warunków pobytu w placówkach oświatowych dla studentów, pracowników pedagogicznych, naukowo-pedagogicznych, pracowników administracji i innych; brak ustalonej procedury organizacji ochrony placówek oświatowych, w szczególności z udziałem policji i innych podmiotów działalności zabezpieczającej (z instalacją

- cją kompleksu systemów alarmowych), brak podłączenia do scentralizowanych punktów monitoringu i reagowania;
- brak odpowiedniej organizacji ochrony wejścia w placówkach oświatowych (ogrodzenie, stacjonarne wykrywacze metali, system kontroli dostępu itp.); brak zewnętrznych i wewnętrznych systemów monitoringu wizyjnego w placówkach oświatowych;
 - nieprzystosowanie większości placówek oświatowych i obiektów ochrony cywilnej w placówkach oświatowych dla osób niepełnosprawnych i innych mniej mobilnych grup społeczeństwa; niedostateczne objęcie ochroną placówek oświatowych przez służby prewencyjne policji;
 - brak wymaganej liczby autobusów szkolnych do dowozu uczniów i kadry nauczycielskiej do/z liceów ogólnokształcących;
 - niewystarczający poziom wiedzy uczestników procesu edukacyjnego o ich prawach, obowiązkach i odpowiedzialności oraz zasadach bezpiecznego zachowania;
 - brak znajomości zasad bezpiecznego zachowania przez uczestników procesu edukacyjnego (w życiu codziennym zasad ruchu drogowego, w tym realizowanego z wykorzystaniem systemów teleinformatycznych); niski poziom świadomości uczniów i studentów w zakresie cyberzagrożeń i kształtowania bezpiecznych zachowań w Internecie;
 - nieprzygotowanie uczestników procesu edukacyjnego do działania w warunkach sytuacji kryzysowych natury ekologicznej i wynikających z działalności człowieka działań wojennych;
 - brak umiejętności pracowników placówek oświatowych w zakresie udzielania uczniom pierwszej pomocy, wsparcia psychologicznego; ograniczony dostęp do świadczeń z zakresu ochrony zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego dla uczestników procesu edukacyjnego w czasie nauki i pracy, z uwzględnieniem wpływu czynników militarnych na ich zdrowie psychiczne; brak kompleksowej infrastruktury wsparcia psychoemocjonalnego i pomocy psychologicznej dla uczestników procesu edukacyjnego;
 - konieczność stworzenia warunków do edukacji włączającej i wsparcia w procesie edukacyjnym tych, którzy tego potrzebują, zgodnie z nowymi warunkami bezpieczeństwa.

Od pierwszych dni inwazji na pełną skalę Federacji Rosyjskiej władze Ukrainy podejmowały działania mające na celu minimalizację negatywnych skutków tych wydarzeń, a także wspieranie rozwoju systemu edukacyjnego.

Na koniec 2022 roku na poziomie kształcenia średniego ogólnokształcącego proces edukacyjny był prowadzony w 12,9 tys. szkół (7,7 tys. – system tradycyjny i mieszany, 5,2 tys. –system online), przez ponad 500 tys. nauczycieli i pedagogów. W proces kształcenia w liceach ogólnokształcących zaangażowanych było ponad 4 mln uczniów, w tym 1 mln uczestniczyło w edukacji stacjonarnej, 1,1 mln w edukacji mieszanej.

W zakresie kształcenia zawodowego (zawodowego i technicznego) proces kształcenia realizowały 564 placówki (85% ogółu), w tym stacjonarnie (na żywo) – 157 placó-

wek, zdalnie – 120 placówek, w mieszanym trybie – 287 placówek. Od 1 września 2022 roku zajęcia rozpoczęło 225,5 tys. uczniów, w tym 81,3 tys. nowych uczniów.

W zakresie szkolnictwa wyższego i zawodowego szkolnictwa przedwyższego proces kształcenia w systemach tradycyjnym i mieszanym jest realizowany w 731 placówkach, co stanowi ponad 80% ich ogólnej liczby¹. Ponad 40 placówek, które znajdowały się na terytoriach czasowo okupowanych lub „frontowych”, zostało przeniesionych na inne terytoria, proces edukacyjny w tych jednostkach jest obsługiwany głównie w trybie online.

Wiele uwagi poświęcono dopracowaniu obiektów ochrony cywilnej. Na początku 2023 roku placówki oświatowe były wyposażone w 18,1 tys. schronów (1,1 tys. w szkołach wyższych i zawodowych szkołach przedwyższych, 0,6 tys. w szkolnictwie zawodowym, 9,6 tys. w liceach ogólnokształcących, 5,9 tys. w wychowaniu przedszkolnym, 0,9 tys. w pozostałych). 64,6% placówek oświatowych ma schrony. Relatywnie najwyższy poziom zapewnienia schronienia mają placówki szkolnictwa zawodowego (94,3%), najniższy – placówki wychowania przedszkolnego (52,7%). W schronach placówek oświatowych jednocześnie może przebywać 4,4 mln osób.

Priorytetowe obszary działalności Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy oraz innych instytucji

Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy jest centralnym organem władzy wykonawczej, który uczestniczy w kształtowaniu i bezpośrednim realizowaniu polityki państwa w dziedzinie edukacji. W okresie stanu wojennego Ministerstwo to jest uprawnione do wydawania zarządzeń w sprawach niecierpiących zwłoki, nieuregulowanych w ustawie o edukacji.

Głównym celem władz jest organizowanie działalności edukacyjnej placówek wszystkich szczebli systemu oświaty, wspieranie uczestników procesu edukacyjnego (nauczycieli i uczniów) oraz zapewnienie bezpieczeństwa środowiska edukacyjnego.

Z inicjatywy prezydenta Ukrainy budżet państwa na 2023 rok przewiduje dotację państwową z budżetu państwa do lokalnych budżetów na budowę schronów w wysokości 1,5 mld hrywien.

W okresie stanu wojennego władze państwowe Ukrainy w celu pobudzenia zaangażowania młodzieży w placówkach oświatowych stosowały i nadal stosują różne narzędzia zarządcze, przede wszystkim te, które znacząco ułatwiają dostęp do edukacji. Takie podejście dało właściwy rezultat. Przykładowo, na kierunkach szkolnictwa wyższego ogłoszono trzy sesje rekrutacyjne (główną i dwie dodatkowe), na kierunkach

¹ Zawodowe szkolnictwo przedwyższe jest ogniwem pośrednim między kształceniem zawodowym a szkolnictwem wyższym. Studenci w ramach tego kształcenia mogą uzyskać tytuł licencjata, młodszego licencjata lub licencjata zawodowego. Ten rodzaj szkolnictwa jest rzadko realizowany w innych krajach (przyp. red. nauk.).

szkolnictwa zawodowego przedłużono przyjmowanie wniosków do 1 listopada 2022 roku.

Na ustawodawczym poziomie realizowane są działania mające na celu zachowanie potencjału kadrowego systemu edukacji. Na przykład zgodnie z Ustawą Ukrainy o zmianie art. 23 ustawy Ukrainy o szkoleniu mobilizacyjnym i mobilizacji w sprawie odroczenia poboru do służby wojskowej w okresie mobilizacji niektórych kategorii obywateli z dnia 14 kwietnia 2022 roku nr 2196-IX studentom i kadrze dydaktycznej szkół zawodowych (zawodowych i technicznych) przyznaje się prawo odroczenia poboru do służby wojskowej na czas mobilizacji.

Bezpieczeństwo placówek edukacyjnych jest priorytetowym obszarem działalności Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy, a także innych odpowiednich organów państwowych (Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Ukrainy, Policji Narodowej Ukrainy, Państwowej Służby Ratunkowej itp.), samorządu terytorialnego i założycieli placówek oświatowych. Wbrew ciągłym zbrojnym atakom państwa agresora proces edukacyjny w Ukrainie jest zorganizowany w taki sposób, że absolutnie wszyscy poszukujący edukacji, bez względu na to, gdzie się znajdują, mają dostęp do wysokiej jakości usług edukacyjnych. Pracownicy organów zarządzających oświatą i placówek oświatowych dokładają znacznych starań na rzecz tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

Z inicjatywy Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy utworzono międzyresortową grupę roboczą, w skład której weszło 25 czołowych specjalistów z różnych organów państwowych (Ministerstwo Gospodarki, Polityki Regionalnej, Ochrony Zdrowia, Spraw Wewnętrznych, Policja Państwowa, Państwowe Pogotowie Ratunkowe itp.), a która opracowała projekt Koncepcji bezpieczeństwa placówek oświatowych. Jego realizacja przyczyni się do stworzenia odpowiedniego wsparcia regulacyjnego i prawnego dla utrzymania odpowiedniego (minimalnie wystarczającego) poziomu bezpieczeństwa środowiska edukacyjnego w Ukrainie. Dokument ten określa kompleksową wizję strategiczną tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego w placówkach oświatowych oraz zapewnienia im równych, właściwych i bezpiecznych warunków zdobywania wykształcenia.

Wspólne działanie różnych organów władzy państwowej i samorządu terytorialnego, mające na celu zapewnienie bezpiecznych warunków nauki i nauczania, przyczynia się do ochrony uczestników procesu edukacyjnego przed nieprzewidzianymi zdarzeniami spowodowanymi agresją zbrojną Federacji Rosyjskiej w Ukrainie, a także zapewni możliwość swobodnej realizacji prawa do nauki oraz odpowiednich, bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy.

W warunkach stanu wojennego władze Ukrainy nadal pełnią tradycyjne funkcje w zakresie regulowania działalności oświatowej i stymulowania rozwoju systemu edukacji. W 2022 roku specjaliści stworzyli, a Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy zatwierdziło, 25 państwowych standardów edukacyjnych dla różnych zawodów. Zatwierdzono listę podręczników (poradników) dla osób poszukujących nauki, których publikacja jest niezbędna, przeprowadzono selekcję konkursową i rozpoczęto ich drukowanie (przy wsparciu programu „EU4Skills: Lepsze umiejętności dla nowoczesnej Ukrainy”).

Wsparcie regulacyjne i prawne oraz wsparcie metodyczne instytucji edukacyjnych odbywa się nie tylko poprzez opracowywanie dokumentów regulacyjnych i prawnych, ale także poprzez udzielanie konsultacji i zaleceń uwzględniających rzeczywiste problemy pojawiające się w praktyce. Znacząco wzrosła liczba spotkań online oraz narad, podczas których uczestnicy mogą wymieniać się pomysłami i zadawać pytania bez opuszczania miejsca pracy².

Należy zauważyć, że placówki oświatowe w stanie wojennym pełnią nie tylko funkcje edukacyjne, ale także humanitarne. W pierwszych tygodniach i miesiącach agresji w placówkach oświatowych przebywali obywatele zmuszeni do opuszczenia swoich domów na terenach czasowo okupowanych i „frontowych”. Równocześnie w placówkach oświatowych organizowano „centra humanitarne” („ośrodki humanitarne”), które udzielały pomocy humanitarnej wszystkim potrzebującym³.

W marcu 2022 roku podjęto decyzję o przeprowadzeniu narodowego multidyscyplinarnego testu (NMT). Naszym zdaniem NMT nie można uznać za „odmowę niezależnej oceny zewnętrznej”, jak to interpretują niektórzy eksperci, ale jest to szczególna uproszczona forma takiej oceny. Umożliwiło to odbiurokratyzowanie znacznej części procesów związanych z rekrutacją na studia. Przeprowadzenie NMT w 2022 roku przyniosło znaczne oszczędności środków budżetowych, a co za tym idzie – wzrost liczby startujących. NMT odbyło się nie tylko w Ukrainie, ale także w 34 krajach, w których przebywa znaczna liczba uchodźców, którzy wyrazili chęć podjęcia studiów w ukraińskich uczelniach.

Kierunki międzynarodowej pracy kontraktowej uległy zauważalnym zmianom. W 2022 roku zorganizowano i przeprowadzono negocjacje z partnerami międzynarodowymi, zapewniono wdrożenie krajowych procedur uzgadniania i przygotowanie do podpisania projektów umów międzynarodowych, wdrożenie krajowych procedur rozwiązywania umów międzynarodowych w dziedzinie oświaty i nauki. W związku z bezprecedensową inwazją zbrojną na dużą skalę Federacji Rosyjskiej na terytorium niepodległej Ukrainy w dniu 24 lutego 2022 roku i aktywnym wsparciem Republiki Białorusi wszystkie umowy międzynarodowe Ukrainy w dziedzinie edukacji i nauki z krajem agresorem i jej sojusznikiem Republiką Białorusi (łącznie 8 umów międzynarodowych) zostały zerwane.

Jak wiadomo, podstawa umowna i prawna między Ukrainą a Rzeczpospolitą Polską obejmuje ponad 100 czynnych dokumentów umownych i prawnych. Ważnym elementem ukraińsko-polskich ram umownych i prawnych są umowy dwustronne między podmiotami systemu administracyjno-terytorialnego obu krajów.

² М. Мельник, Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування [Електронний ресурс]. – Доступний з: https://www.researchgate.net/publication/361425893_OSVITA_V_UMOVAN_VOENNOGO_STANU_REZULTATI_OPITUVANNA

³ Роз'яснення МОН щодо роботи закладів освіти у межах правового режиму воєнного стану / Міністерство освіти і науки України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-voyennogo-stanu>

W realizacji Porozumienia o współpracy między Ministrem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Oświaty i Nauki Ukrainy (2 lipca 2001) zgromadzono cenne doświadczenia współpracy naukowców i pedagogów obu krajów. W kontekście agresji Rosji przeciw Ukrainie przyjęto nowe dokumenty, w szczególności: Memorandum o współpracy przy realizacji projektu „Badania naukowe w języku ukraińskim” między Małą Akademią Nauk Ukrainy a Centrum Nauki Kopernik (21 maja 2022); Memorandum między Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP a Ministerstwem Kultury i Polityki Informacyjnej Ukrainy o współpracy w obszarze pamięci narodowej (1 czerwca 2022); Deklarację polityczną między Ministerstwem Polityki Społecznej Ukrainy a Ministerstwem Rodziny i Polityki Społecznej RP w sprawie ochrony socjalnej dzieci dotkniętych działaniami wojennymi i konfliktami zbrojnymi (30 czerwca 2022); Porozumienie o wymianie studentów Wydziału Politologii UW i Centrum Europejskiego oraz Wydziału Stosunków Międzynarodowych Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki (12 grudnia 2022); Memorandum o porozumieniu między Uniwersytetem Warszawskim a Narodowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. M. P. Dragomanowa (12 grudnia 2022) i inne.

Na oficjalnej stronie internetowej Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy, a także na wielu stronach internetowych innych organów i instytucji znajdują się przydatne informacje dotyczące edukacji ukraińskich dzieci, które opuściły Ukrainę: o działalności Międzynarodowej Ukraińskiej Szkoły Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy, Ogólnoukraińskiej szkoły online, ukraińskich szkół z kształceniem na odległość, które zapewniają bezpłatny dostęp w czasie stanu wojennego. W szczególności Ministerstwo Edukacji i Nauki RP wraz z odpowiednimi strukturami wojewódzkimi szybko opracowały niezbędne dokumenty i zalecenia dotyczące kształcenia ukraińskich dzieci w polskich szkołach.

W dniu 26 maja 2022 roku została podpisana Umowa między Rządem Ukrainy a Rządem Republiki Finlandii w sprawie zmiany umowy między Rządem Ukrainy a Rządem Republiki Finlandii w sprawie realizacji projektu „Fińskie wsparcie dla Ukrainy reformy szkolnej” z dnia 5 marca 2018 roku. 8 sierpnia 2022 roku podpisano Memorandum o porozumieniu między Ministerstwem Oświaty i Nauki Ukrainy a Uniwersytetem Cambridge. 22 listopada 2022 roku zostało podpisane Porozumienie między Ministerstwem Edukacji, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej a Ministerstwem Oświaty i Nauki Ukrainy o współpracy w dziedzinie edukacji i nauki. 6 grudnia 2022 roku podpisano Porozumienie między Gabinetem Ministrów Ukrainy a Rządem Republiki Mołdowy o współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego.

Przygotowano do podpisania międzynarodowe umowy i protokoły: Protokół o współpracy w dziedzinie oświaty między Ministerstwem Oświaty i Nauki Ukrainy a Ministerstwem Edukacji Narodowej Rumunii; Umowę między Gabinetem Ministrów Ukrainy a Rządem Republiki Turcji o współpracy w dziedzinie edukacji; Memorandum o porozumieniu między Ministerstwem Oświaty i Nauki Ukrainy a Ministerstwem Spraw Zagranicznych i Handlu Węgier w sprawie współpracy w ramach programu stypendialnego Węgier w latach 2022–2024; Umowę między Gabinetem Ministrów Ukrainy a Rządem Rumunii o wzajemnym uznawaniu dokumentów edukacyjnych i ty-

tułów naukowych; Umowę między Gabinetem Ministrów Ukrainy a Rządem Republiki Mołdowy o wzajemnym akademickim uznawaniu dokumentów potwierdzających wykształcenie i stopnie naukowe.

Znaczącemu przeobrażeniu uległy wektory współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji. W celu zorganizowania pomocy dla instytucji Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy przeprowadziło szereg konsultacji z przedstawicielami aktualnych projektów międzynarodowych. Dzięki temu zakupiono dla placówek oświatowych i przekazano im określony sprzęt i wyposażenie.

W dniu 5 sierpnia 2022 roku została podpisana Umowa o dofinansowanie i realizację projektu pomiędzy Gabinetem Ministrów Ukrainy reprezentowanym przez Ministerstwo Oświaty i Nauki („Beneficjent”) a Ukraińskim Funduszem Inwestycji Społecznych („UFSI”) („Organizacja – Wykonawca Projektu”) i KfW (Niemcy, Frankfurt nad Menem), aby zapewnić 20 milionów euro na tworzenie centrów rozwoju zawodowego.

Ukraińskie instytucje edukacyjne, przy wsparciu międzynarodowych partnerów, prowadzą szkolenia dla dorosłej populacji (przesiedleńców wewnętrznych). Edukacyjne kursy online dla osób poszukujących edukacji są opracowywane/adaptowane w celu ich dalszego umieszczenia na edukacyjnej platformie internetowej „Oświata zawodowa online”. Moduły dla poszczególnych zawodów, a także kurs „Warsztaty z rozwoju umiejętności miękkich” (obejmuje moduły dotyczące pracy zespołowej, zarządzania czasem, dzielenia się wiedzą, zarządzania stresem) zostały opracowane i przesłane na platformę testową Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy „Oświata zawodowa online”.

Podjęmowane są działania na rzecz dalszej cyfryzacji sektora edukacji, co jest jednym ze sposobów wspierania dostępu obywateli do wysokiej jakości usług edukacyjnych. Funkcjonalność i kontekst platformy „Ogólnoukraińska Szkoła Online” zostały znacznie rozszerzone, co umożliwi naukę poprzez oglądanie lekcji wideo ze szkolnego programu nauczania. Działanie internetowej platformy poradnictwa zawodowego zapewniane jest w ramach ogólnoukraińskiego projektu poradnictwa zawodowego i budowania kariery „Wybierz zawód swoich marzeń”. Tworzone są profesjonalne wykłady wideo na temat rodzajów inteligencji. Opracowano multimedialne lekcje online w międzynarodowym formacie SCORM dotyczące wsparcia psychologicznego uczniów w czasie wojny/po wojnie (szkolenie dla edukatorów „Pierwsza pomoc psychologiczna udzielana uczestnikom procesu wychowawczego w czasie i po zakończeniu działań wojennych”). Do początku listopada 2022 roku z internetowej platformy poradnictwa zawodowego skorzystało 129 tys. uczestników procesu edukacyjnego, z których: 125,7 tys. obejrzało treści wideo; poradnictwo zawodowe – prawie 3 tys. osób poszukujących wiedzy; poradnictwo zawodowe indywidualne, testy online – 4,6 tys. osób poszukujących możliwości nauki.

Dla nauczycieli placówek oświatowych odbyły się szkolenia online dotyczące zagadnień bezpieczeństwa (w szczególności „Bezpieczeństwo minowe i skutki wojny”, „Zarządzanie konfliktami”, „Europejskie praktyki regulacji szkolnictwa zawodowego”, „Model e-learningowy”, „Ocenianie oparte na kompetencjach”, „Wdrożenie podejścia genderowego w systemie P(PT)O” itp.).

W ramach przygotowań organów zarządzających oświatą i dyrektorów placówek oświatowych do nowego roku akademickiego 2022/2023 Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy udzieliło stosownych konsultacji i wyjaśnień. W szczególności założyciele i dyrektorzy szkół potrzebowali⁴:

- zorganizowania bezpiecznej przestrzeni w placówce (schrony, wyjścia ewakuacyjne);
- prowadzenia działań bezpieczeństwa minowego⁵ (informowanie studentów, wspólne działania z udziałem Państwowego Ratownictwa Medycznego);
- opracowania planu ewakuacji uczestników procesu wychowawczego (w szczególności do najbliższego schronu, jeśli nie jest on urządzony w szkole);
- opracowania algorytmu postępowania pracowników i studentów placówki podczas ewakuacji.

W przyszłości konieczne będzie podjęcie wielu wysiłków na rzecz wsparcia funkcjonowania i rozwoju systemu edukacji Ukrainy w warunkach stanu wojennego. Kluczowym celem jest zapewnienie bezpieczeństwa środowiska edukacyjnego, minimalizowanie zagrożeń o charakterze militarnym, przestępczym i wynikających z działań ludzi. Praca ta z jednej strony musi być prowadzona na poziomie najwyższych standardów, z drugiej zaś realnie prowadzona jest w warunkach stanu wojennego i znacznych ograniczeń budżetowych⁶.

Naszym zdaniem zwiększenie poziomu bezpieczeństwa środowiska edukacyjnego powinno odbywać się poprzez realizację następujących kluczowych zadań: tworzenie bezpiecznej infrastruktury placówek oświatowych; profilaktyka negatywnych zjawisk zagrażających bezpieczeństwu i przeciwdziałanie im w środowisku edukacyjnym; kształtowanie kompetencji związanych z dbaniem o bezpieczeństwo uczestników procesu edukacyjnego; organizacja bezpiecznego transportu dla uczniów i nauczycieli do/ze szkół ogólnokształcących.

Zadanie stworzenia bezpiecznej infrastruktury placówek oświatowych musi być przeprowadzone poprzez realizację następujących programów i projektów:

- zagospodarowanie istniejących i budowa nowych obiektów ochrony cywilnej w placówkach oświatowych z wykorzystaniem projektów do ponownego wykorzystania lub według indywidualnych decyzji projektowych z uwzględnieniem wymagań bezpieczeństwa pożarowego, wymagań dotyczących liczby wyjść ewakuacyjnych, dostępności wody, odwodnienia, wentylacji, ogrzewania,

⁴ Безпечне освітнє середовище: підготовка закладів освіти до нового навчального року / Міністерство освіти і науки України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-osvitnye-seredovishe-pidgotovka-zakladiv-osviti-do-novogo-navchalnogo-roku>

⁵ Cały zespół środków bezpieczeństwa, który prowadzi do wyeliminowania ryzyka utraty życia lub zdrowia na skutek działania min (przyp. red. nauk.).

⁶ Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану: на що звернути увагу директора школи / Кабінет Міністрів України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://www.kmu.gov.ua/news/bezpechne-osvitnie-seredovyshche-v-umovakh-voiennoho-stanu-na-shcho-zvernuty-uvahu-dyrektoru-shkoly>

oświetlenia, Internetu, środków udzielania pierwszej pomocy medycznej, dostępności dla grup społecznych o ograniczonej sprawności ruchowej, w tym osób niepełnosprawnych;

- spełnienie wymagań dotyczących właściwej organizacji procesu edukacyjnego w budynkach ochrony cywilnej placówek oświatowych; zapewnienie bezpieczeństwa pożarowego i technicznego placówek oświatowych;
- zapewnienie bezpieczeństwa placówek oświatowych zgodnie z ustaloną procedurą przy zaangażowaniu służb (jednostek) ochrony, wyposażenie budynków placówek oświatowych w systemy alarmowe z wyjściem sygnału do centrali bezpieczeństwa, montaż systemów monitoringu wizyjnego zewnętrznego i wewnętrznego w placówkach oświatowych, instalowanie stacjonarnych wykrywaczy metali, budowanie niezbędnych ogrodzeń i wdrażanie innych środków infrastrukturalnych w celu zorganizowania bezpieczeństwa placówek oświatowych;
- doskonalenie ram regulacyjnych i prawnych w celu stworzenia bezpiecznych warunków dla uczestników procesu edukacyjnego w placówkach oświatowych.

Skuteczna profilaktyka negatywnych zjawisk związanych z bezpieczeństwem i przeciwdziałanie im w środowisku edukacyjnym musi być przeprowadzona poprzez realizację następujących programów i projektów:

- organizowanie skutecznych usług ochrony placówek edukacyjnych w celu zapobiegania przestępstwom wobec uczestników procesu edukacyjnego;
- wprowadzenie systemu wczesnego ostrzegania i ewakuacji uczestników procesu edukacyjnego w przypadku zamachu, zagrożenia zamachem na placówkę oświatową lub innego niebezpieczeństwa;
- wdrożenie algorytmu postępowania w przypadku wystąpienia sytuacji niebezpiecznych, wykrycia materiałów wybuchowych i innych podejrzanych przedmiotów w placówce oświatowej;
- dostosowanie obsługi psychologicznej systemu edukacji i wsparcia psychologicznego do współczesnych wyzwań.

Zadanie kształtowania kompetencji związanych z dbaniem o bezpieczeństwo uczestników procesu edukacyjnego musi być przeprowadzone poprzez realizację następujących programów i projektów:

- organizowanie systematycznych szkoleń uczestników procesu edukacyjnego w sytuacjach awaryjnych;
- aktualizowanie programów edukacyjnych w zakresie zagadnień dotyczących zagrożenia życia, ochrony ludności i pomocy przedmedycznej, praw, wolności i obowiązków obywatelskich oraz realizacja treningu społeczno-emocjonalnego i włączanie wiedzy o zdrowiu psychicznym do procesu edukacyjnego i działań edukacyjnych;
- wprowadzanie programów do procesu edukacyjnego w placówkach oświatowych, których celem jest kształtowanie zachowań uczniów zgodnych z prawem, zapobieganie konfliktom i wykroczeniom, nabywanie umiejętności bezpiecznego zachowania się w Internecie;

- wprowadzenie obowiązkowego doskonalenia zawodowego, podnoszenie poziomu świadomości i szkolenia pracowników dydaktycznych, naukowo-pedagogicznych i innych pracowników placówek oświatowych w zakresie problematyki bezpieczeństwa, podstawowych interwencji psychologicznych, podstaw samopomocy psychologicznej oraz praw, wolności i obowiązków pracownika.

Zorganizowanie bezpiecznego transportu uczniów i nauczycieli do/ze szkół ogólnokształcących musi być przeprowadzone poprzez realizację następujących programów i projektów:

- pozyskiwanie przez regionalne administracje państwowe (wojskowe) i/lub wspólnoty terytorialne autobusów szkolnych, w tym autobusów specjalnie wyposażonych do przewozu osób o ograniczonej sprawności ruchowej;
- organizowanie i wspieranie procesu udzielania pomocy międzynarodowej (np. autobusów szkolnych lub środków na ich zakup w celu zorganizowania dowozu uczniów i nauczycieli do/ze szkół ogólnokształcących);
- współpracę przedsiębiorstw, instytucji, organizacji, w tym międzynarodowych, będących przewoźnikami, w celu organizacji dowozu uczniów i nauczycieli do/ze szkół ogólnokształcących.

Jesteśmy pewni, że realizacja tych oraz innych programów i projektów zwiększy skuteczność prewencyjnych działań służących zapobieganiu popełnianiu przestępstw w środowisku wychowawczym, stworzy w miarę bezpieczne warunki dla zapewnienia procesu edukacyjnego, komfortowych interakcji międzyludzkich, co przyczyni się do dobrostanu emocjonalnego uczestników procesu edukacyjnego, braku przejawów przemocy, wystarczających środków na ich zapobieganie, a także przestrzegania praw i norm bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego, informacyjnego i społecznego każdego uczestnika w procesie edukacyjnym.

Jednym z pilnych działań jest metodologiczne wsparcie tworzenia zaktualizowanej sieci placówek oświatowych. Zadanie to jest istotne dla wszystkich podsystemów edukacyjnych⁷. Prowadzone są prace nad aktualizacją baz danych, strukturą nowych form państwowych i administracyjnych sprawozdawczości statystycznych w obszarze edukacji (obecnie powołano odpowiednią międzyresortową grupę roboczą). Trwa opracowywanie projektów państwowych standardów edukacyjnych, programów edukacyjnych i kursów online. Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy przeprowadziła szereg pionierskich badań mających na celu uzasadnienie metodologicznych podejść do optymalizacji sieci placówek oświatowych w stanie wojennym i w okresie powojennej odbudowy.

Trwają konsultacje z partnerami w sprawie kontynuacji/rozpoczęcia nowych projektów w placówkach oświatowych różnego typu i form własności w stanie wojennym.

⁷ Роз'яснення МОН щодо роботи закладів освіти у межах правового режиму воєнного стану / Міністерство освіти і науки України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-voeynnoho-stanu>. Управління безпекою вищої освіти та її економічне регулювання в сучасних умовах / колектив авторів, за заг.ред. академіка НАПН України І. М. Грищенко. – К.: КНУТД, 2021. – 408 с.

Wnioski

Analiza organizacji funkcjonowania placówek oświatowych oraz pracy władz ukraińskich (przede wszystkim Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy) pozwala stwierdzić, że główne wysiłki w stanie wojennym koncentrują się na następujących obszarach:

- udzielanie pilnej pomocy naukowo-metodycznej i doradczej kierownikom i innym pracownikom placówek oświatowych (w szczególności przy przenoszeniu takich placówek, przy rozwiązywaniu spraw dotyczących ewakuacji pracowników i studentów, dotyczących zabezpieczenia nieruchomości itp.);
- poprawa wsparcia normatywno-prawnego i naukowo-metodologicznego funkcjonowania systemu edukacyjnego ze względu na konieczność rozwiązania specyficznych problemów stanu wojennego;
- zaangażowanie pomocy międzynarodowej w rozwiązywanie pilnych problemów placówek oświatowych w warunkach stanu wojennego;
- stymulowanie wdrażania programów digitalizacji w obszarze edukacji, co jest odpowiedzią na wyzwania związane z niemożnością zorganizowania procesu edukacyjnego w tradycyjnym trybie;
- dalsze upowszechnianie rozwoju szkolnictwa zawodowego, które jest jednym z kluczowych ogniw organizacji dalszej odbudowy wszystkich sektorów gospodarki.

Konieczne są dalsze wysiłki w celu zbudowania i utrzymania bezpiecznego środowiska edukacyjnego. Prowadzenie tej działalności musi odbywać się w oparciu o metodykę planowania celów programowych przy odpowiednim poziomie wsparcia rzeczowego (przede wszystkim finansowego).

W organizacji funkcjonowania systemu edukacji w warunkach stanu wojennego wskazane jest rozszerzenie praktyki partnerstwa publiczno-prywatnego, a także realizacja programów z udziałem partnerów międzynarodowych.

Należy rozważyć minimalizację ograniczeń budżetowych i skarbowych w finansowaniu programów i projektów z zakresu kształtowania bezpiecznego środowiska edukacyjnego. Chodzi w szczególności o możliwość sfinansowania inwestycji kapitałowych na rzecz renowacji przestrzeni edukacyjnej oraz dokonywania zakupów mających na celu zapewnienie i wspieranie dostępu do wysokiej jakości edukacji. Ponadto pomysł dotyczący przyciągania pomocy charytatywnej bezpośrednio do placówek oświatowych (niezależnie od ich statusu i posiadania lub nie konta obsługiwanego przez Skarb Państwa lub samorządy terytorialne) wydaje się racjonalny.

W przyszłości konieczne będzie zbadanie faktycznych problemów organizacji pracy edukacyjnej w Ukrainie podczas stanu wojennego. W szczególności interesujące są następujące kwestie: wzmocnienie normatywno-prawnego i naukowo-metodologicznego wsparcia rozwoju systemu edukacyjnego w warunkach stanu wojennego, w tym przez zwiększenie środków budżetowych odpowiednich programów i projektów; wpływ niektórych rodzajów pomocy międzynarodowej i programów międzynarodowej mobilności akademickiej na stan rozwoju systemu edukacyjnego; wpływ zdalnego trybu nauczania i procesów cyfryzacji edukacji na skuteczność uczenia się; zasady

i kryteria tworzenia nowej sieci placówek oświatowych z uwzględnieniem nowych zadań związanych z odbudową gospodarki narodowej; mechanizm organizacyjno-prawny tworzenia i utrzymywania bezpiecznego środowiska edukacyjnego w warunkach stanu wojennego; podniesienie prestiżu pracy i bezpieczeństwa socjalnego pracowników dydaktycznych w warunkach stanu wojennego.

Bibliografia

1. Безпечне освітнє середовище: підготовка закладів освіти до нового навчального року / Міністерство освіти і науки України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-osvitnye-seredovishe-pidgotovka-zakladiv-osviti-do-novogo-navchalnogo-roku>
2. Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану: на що звернути увагу директору школи / Кабінет Міністрів України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://www.kmu.gov.ua/news/bezpechne-osvitnie-seredovyshche-v-umovakh-voiennoho-stanu-na-shcho-zvernuty-uvahu-dyrektoru-shkoly>
3. Мельник М. Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування / М.Мельник / [Електронний ресурс]. – Доступний з: https://www.researchgate.net/publication/361425893_OSVITA_V_UMOVAN_VOENNOGO_STANU_REZULTATI_OPITUVANNA
4. Роз'яснення МОН щодо роботи закладів освіти у межах правового режиму воєнного стану / Міністерство освіти і науки України, 2022 [Електронний ресурс]. – Доступний з: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-voennogo-stanu>
5. Управління безпекою вищої освіти та її економічне регулювання в сучасних умовах / колектив авторів, за заг.ред. академіка НАПН України І.М.Грищенка. – К.: КНУТД, 2021.

Nella Nyczkało

ORCID: 0000-0002-5989-5684

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Sekretarz Wydziału Edukacji Zawodowej i Edukacji Dorosłych NANP Ukrainy

Edukacja i wojna. Zagrożenia dla dzieci i zaangażowanie pedagogów

Wstęp

XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny to niezwykle ważne wydarzenie nie tylko dla środowiska naukowego i pedagogicznego Rzeczypospolitej Polskiej, ale także dla Ukrainy i innych krajów europejskich. Już sama nazwa tego forum – *Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* – ma głęboki interdyscyplinarny sens – filozoficzny, pedagogiczny, psychologiczny, socjologiczny, a więc – charakter państwowy. Jego treść jest rozświetlona i przeniknięta głęboką duchowością i miłością do człowieka, do Ojczyzny.

Zaproszenie na ten Zjazd delegacji naukowców pod przewodnictwem prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy profesora Wasyla Kremenia stanowi wyraz wysokiego poziomu kultury ogólnoludzkiej i politycznej kierownictwa Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (przewodnicząca – prof. Agnieszka Cybal-Michalska) i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (przewodniczący – prof. Piotr Kostyło). Jak wiemy, w historii ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych nie było praktyki zapraszania uczonych z zagranicy... Naszym zdaniem jest to przejaw solidarności polskich pedagogów i naukowców z Ukrainą w trudnych czasach straszliwej wojny rosyjskiej¹.

Niewątpliwie pomysł przeprowadzenia panelu dyskusyjnego „Edukacja w cieniu wojny” (jako sesji plenarnej) jest bardzo ciekawy, niekonwencjonalny i nowatorski.

¹ Н. Г. Ничкало (2022). ТРАДИЦІЇ І НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У СПІВПРАЦІ ВЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ, *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4147>

Moderatorzy tego panelu – prof. dr hab., członek zagraniczny NANP Ukrainy Jerzy Nikitorowicz oraz prof. dr hab., prezydent NANP Ukrainy Wasyl Kremeń moderowali tę sesję plenarną na wysokim poziomie naukowym, intelektualnym i etycznym. Dużym zainteresowaniem uczestników zjazdu cieszyły się wystąpienia prof. dra hab., członka zagranicznego NANP Ukrainy Franciszka Szloska, przewodniczącego Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego „Polska – Ukraina”. Naukowiec wszechstronnie przeanalizował rozwój polsko-ukraińskiej/ukraińsko-polskiej współpracy w dziedzinie edukacji i nauk pedagogicznych, opisał jej główne kierunki oraz nakreślił perspektywy wspólnej działalności eksperymentalnej, projektowej, badawczej i naukowo-wydawniczej. Profesor dr hab. Barbara Kromolicka, członek Rady do spraw Społecznych przy Prezydencie RP, szczegółowo przedstawiła główne podejścia do ochrony praw dzieci, zwłaszcza ukraińskich uchodźców w czasie wojny, ich adaptacji, a także organizacji edukacji w polskich szkołach i przedszkolach.

Uczestnicy XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego otrzymali ważne informacje o aktualnych problemach edukacji w warunkach wojny według stanu na wrzesień 2022 roku. Czy odbyła się dyskusja? Dobre intencje organizatorów tego zjazdu dotyczące panelu dyskusyjnego nie do końca się spełniły. Dlaczego? Prawdopodobnie dlatego, że wojna Rosji przeciwko Ukrainie przed rozpoczęciem XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego trwała prawie 7 miesięcy. W tym czasie trzeba było działać dynamicznie i zdecydowanie, szybko rozwiązywać bieżące sprawy... Z każdym dniem i miesiącem gromadziło się wiele faktów i przykładów, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Należało je usystematyzować, ogarnąć, przedyskutować i wyciągnąć wnioski.

Gorzka i smutna analiza czasu rosyjskiej wojny przeciwko Ukrainie

Niewątpliwie od pierwszych dni pełnowymiarowej agresji rosyjskiej konieczne było bardzo szybkie i jednoczesne działanie w różnych obszarach, w tym: legislacyjnym, organizacyjnym, edukacyjnym, społeczno-pedagogicznym, społeczno-kulturalnym, medycznym i innych, z uwzględnieniem osobliwości i potrzeb różnych kategorii ludności, zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, uczniów i studentów.

Codzienne apele prezydenta Ukrainy Wołodymyra Zełenskigo nie tylko moralnie i duchowo wspierały naród naszego państwa, ale także przyczyniały się do budzenia godności narodowej i uczuć patriotycznych, zachęcały do konkretnych działań w różnych sektorach społeczno-gospodarczych, działalności publicznej, wolontariackiej i innych przedsięwzięć. Tysiące przykładów świadczą o prawdziwym patriotyzmie pedagogów, ich niezłomności, poświęceniu i gotowości do obrony Ojczyzny przed strasznym wrogiem.

Ta czarna karta w historii naszego kraju, Europy i świata rozpoczęła się w 2014 roku i ogarnęła całą Ukrainę wraz z wtargnięciem wojsk rosyjskich na terytorium naszego kraju 24 lutego 2022 roku. Od pierwszych dni wojny nasze państwo poniosło znaczne straty we wszystkich regionach kraju, co jest bezprecedensową zbrodnią w pierwszej

ćwierci XXI wieku. Szczególnie bolesna dla kraju była utrata życia dzieci i dorosłych, a także zniszczenie miast, wsi i krytycznej infrastruktury. Dotyczy to również niszczenia placówek oświatowych, a także niemożności uczęszczania wielu uczniów i studentów do szkół i uczelni.

W okresie od 24 lutego do 21 sierpnia 2022 roku Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka odnotowało 13 477 przypadków śmierci lub obrażeń osób cywilnych w Ukrainie: 5587 zabitych i 7890 rannych. Wśród zabitych: 2161 mężczyzn, 1490 kobiet, 149 dziewczynek i 175 chłopców, a także 38 dzieci i 1574 dorosłych, których płeć nie została jeszcze ustalona. Wśród rannych: 1603 mężczyzn, 1190 kobiet, 172 dziewczynki i 236 chłopców, a także 202 dzieci i 4487 dorosłych, których płeć nie została jeszcze ustalona.

Te straszne statystyki tylko częściowo odzwierciedlają miliony złamanych żyć i losów Ukraińców, którzy stracili swoich krewnych i bliskich, dzieci; synów, córek i rodziców, którzy znaleźli się w okupacji lub zostali deportowani.

W czasie rosyjskiej wojny przeciwko Ukrainie ponad 750 tys. uczniów stało się przymusowymi uchodźcami. Prawie 672 tys. uczniów z różnych regionów Ukrainy wyjechało za granicę. Na terenie kraju odnotowano około 87 tys. uczniów, którzy kontynuują naukę w statusie osób tymczasowo przesiedlonych².

Większość ofiar cywilnych to efekt użycia broni wybuchowej o szerokim polu rażenia, w tym ciężkiej artylerii, systemów rakietowych wielokrotnego odpalania, pocisków rakietowych i ataków lotniczych. Według wniosku Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka rzeczywista liczba ofiar śmiertelnych jest znacznie wyższa, ponieważ pozyskiwanie informacji z niektórych obszarów intensywnych walk jest opóźnione i wiele doniesień wciąż wymaga potwierdzenia³.

Prezydent Federacji Rosyjskiej Władimir Putin nazywa pełnowymiarową inwazję „operacją specjalną”. Początkowo jej cel określano jako „demilitaryzację i denazyfikację”, a później jako „obronę Donbasu”. We wrześniu i na początku października 2022 roku Rosja podjęła próbę aneksji częściowo okupowanych obwodów zaporoskiego, chersońskiego, donieckiego i ługańskiego. Ukraina i Zachód oświadczyły, że działania te są sprzeczne z prawem. 12 października 2022 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło rezolucję potępiającą próbę aneksji przez Federację Rosyjską okupowanych terytoriów Ukrainy.

Rosyjskie władze twierdzą, że armia nie atakuje obiektów cywilnych. Jednocześnie rosyjskie lotnictwo, siły rakietowe, marynarka wojenna i artyleria codziennie ostrzeliwują ukraińskie miasta. Niszczony są budynki mieszkalne i infrastruktura cywilna na całym terytorium Ukrainy. Po wyzwoleniu Kijowszczyzny od wojsk rosyjskich, w mia-

² N. Nychkalo, O. Ovcharuk, V. Hordiienko, I. Ivanyuk (2022). UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN WAR: TRIALS, NEW EXPERIENCES, PROSPECTS. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(5), 7–39. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39)

³ <https://www.radiosvoboda.org/a/news-oon-zhertvy-viyna/32195899.html>

stach Bucza, Irpień, Hostomel i wsiach w regionie ujawniono dokonanie masowych zabójstw, tortur i gwałtów na cywilach, w tym dzieciach.

Te, jak i setki i tysiące innych faktów świadczą o tym, że Rosja dokonuje ludobójstwa. W potwierdzanie faktów masowych mordów i dochodzenie w tych sprawach zaangażowały się kraje zachodnie. Później fakty torturowania i mordowania obywateli Ukrainy zaczęły wychodzić na jaw w prawie wszystkich miejscowościach, które zostały wyzwolone spod rosyjskiej okupacji. W szczególności w obwodach czernihowskim, charkowskim i chersońskim. Od września 2022 roku najostrejsze walki toczą się na Donbasie.

Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka potwierdziło 8101 zgonów i 13 479 rannych osób cywilnych w Ukrainie w wyniku pełnowymiarowej inwazji Rosji. Są to dane dla okresu od 24 lutego 2022 do 26 lutego 2023 roku⁴.

Komunikat prasowy Funduszu Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom z 21 lutego 2023 roku pt. *Wojna w Ukrainie spycha dzieci na skraj zagłady* zawiera następującą smutną informację: „W ciągu roku od eskalacji wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 roku całe pokolenie dzieci doświadczyło miesięcy przemocy, strachu, strat i tragedii. Nie ma takiego aspektu życia dzieci, który nie zostałby dotknięty przez wojnę: wiele z nich zostało zabitych i rannych, zmuszonych do ucieczki z domów, pozbawionych możliwości zdobycia wykształcenia i pozbawionych korzyści płynących z bezpiecznego środowiska”⁵. Dyrektor Wykonawczy UNICEF Catherine Russell podkreśla: „Dzieci w Ukrainie przeżyły rok pełen grozy. Miliony dzieci kładą się spać zziębnięte i przestraszone, a budzą się z nadzieją na zakończenie tej brutalnej wojny. Dzieci zostały zabite i ranne, a wiele z nich straciło rodziców, rodzeństwo, swoje domy, szkoły i ulubione place zabaw. Żadne dziecko nie powinno musieć tak cierpieć”⁶.

Kryzys gospodarczy w kontekście wojny rosyjskiej, z której powodu duża liczba rodzin zgłasza znaczne straty w dochodach, jak również kryzys energetyczny związany z wojną, mają niszczący wpływ na dobrobyt dzieci i rodzin. Niedawne badanie przeprowadzone przez UNICEF wykazało, że 80% respondentów zgłosiło pogorszenie swojej sytuacji ekonomicznej, a analiza UNICEF-u pokazuje, że odsetek dzieci żyjących w ubóstwie wzrósł prawie dwukrotnie (z 43% do 82%). Sytuacja jest szczególnie dotkliwa dla 5,9 mln osób wewnętrznie przesiedlonych w Ukrainie⁷.

Wojna wywiera również niszczący wpływ na zdrowie psychiczne i samopoczucie dzieci. UNICEF szacuje, że 1,5 mln dzieci jest zagrożonych depresją, lękiem, zespołem

⁴ Ibidem.

⁵ N. Nychkało, O. Ovcharuk, V. Hordiienko, I. Ivanyuk (2022). UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN WAR: TRIALS, NEW EXPERIENCES, PROSPECTS. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(5), 7–39. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39)

⁶ Ibidem.

⁷ <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/war-ukraine-pushes-generation-children-brink-warns-unicef>

stresu pourazowego i innymi problemami ze zdrowiem psychicznym o potencjalnych długofalowych konsekwencjach.

Dostęp do podstawowych usług dla dzieci i rodzin dramatycznie się pogorszył. Według doniesień ponad 800 placówek służby zdrowia w Ukrainie zostało uszkodzonych lub zniszczonych w wyniku ostrzału i ataków lotniczych. Ataki te spowodowały śmierć i poważne obrażenia pacjentów, w tym dzieci, a także personelu medycznego, oraz ograniczyły dostęp do opieki medycznej.

Od 24 lutego 2022 roku UNICEF, przy wsparciu społeczności międzynarodowej, dostarczył przybory szkolne dla 1,8 mln dzieci, zaangażował ponad 2,5 mln dzieci w edukację formalną i nieformalną oraz zapewnił wsparcie psychologiczne i psychospołeczne 4,6 mln dzieci i ich opiekunów. 725 tys. kobiet i dzieci otrzymało pomoc w odpowiedzi na przemoc związaną z płcią, 5,6 mln osób – dostęp do bezpiecznej wody, a 5,4 mln osób otrzymało usługi zdrowotne. UNICEF zapewnił również wielozadaniową pomoc pieniężną dla 277 tys. gospodarstw domowych w Ukrainie i w krajach przyjmujących uchodźców.

„Dzieci potrzebują zakończenia wojny i trwałego pokoju, aby mogły odzyskać dzieciństwo, wrócić do normalnego życia i zacząć wracać do zdrowia. Dopóki to nie nastąpi, kluczowe jest, aby zdrowie psychiczne i potrzeby psychospołeczne dzieci były traktowane priorytetowo. Musimy zapewnić dzieciom odpowiednią do wieku opiekę i możliwości rozwoju, budowanie odporności i możliwość mówienia o swoich problemach – jest to szczególnie ważne dla starszych dzieci i nastolatków” (Catherine Russell)⁸.

Po dwóch latach przerw w nauce spowodowanych pandemią COVID-19 i ponad ośmiu latach utrudnień w dostępie do nauki, jakich doświadczają dzieci mieszkające na wschodzie Ukrainy, dostęp do edukacji pozostaje ograniczony. Wojna przerwała edukację milionów dzieci, pozbawiając je poczucia spełnienia, bezpieczeństwa, normalności i nadziei, jakie niesie ze sobą edukacja.

UNICEF nadal wzywa do bezpiecznego, szybkiego i niezakłóconego dostępu do pomocy humanitarnej oraz do zaprzestania ataków na dzieci i infrastrukturę, od której są uzależnione, w tym szkoły, szpitale oraz systemy zaopatrzenia w wodę i odprowadzania ścieków. UNICEF wzywa do unikania wykorzystywania szkół w działaniach wojennych oraz do zaprzestania stosowania broni wybuchowej na terenach zaludnionych, co spowodowało śmierć i okaleczenie setek dzieci. Przede wszystkim jednak UNICEF nadal opowiada się za zaprzestaniem działań wojennych.

W grudniu 2022 roku UNICEF rozpoczął swoją coroczną kampanię *Akcja humanitarna na rzecz dzieci*. UNICEF potrzebuje 1,1 mld dolarów, aby zaspokoić natychmiastowe i długoterminowe potrzeby 9,4 mln osób dotkniętych wojną w Ukrainie, w tym 4 mln dzieci zarówno na terenie Ukrainy, jak i poza nią.

⁸ N. Nychkalo, O. Ovcharuk, V. Hordiienko, I. Ivanyuk (2022). UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN WAR: TRIALS, NEW EXPERIENCES, PROSPECTS. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(5), 7–39. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39)

W komunikacie prasowym UNICEF z 14 grudnia 2022 roku pt. *Prawie 7 milionów dzieci w Ukrainie jest zagrożonych atakami na infrastrukturę energetyczną* Catharine Russell wezwała do ochrony dzieci w Ukrainie. Przerwy w dostawie prądu oraz przerwy w ogrzewaniu i dostawie wody na dużą skalę spowodowane atakami na obiekty energetyczne stanowią przecież zagrożenie dla ich edukacji i zdrowia. Zaapelowała do całego świata: „Regularne ataki na krytyczną infrastrukturę energetyczną w Ukrainie pozostawiły prawie każdego małego obywatela – ponad 7 mln dzieci – bez stałego dostępu do energii elektrycznej, ogrzewania i wody. UNICEF ostrzega, że stanowi to niezwykle poważne zagrożenie, ponieważ zima staje się coraz bardziej surowa, a temperatury powietrza znacznie spadają. Bez prądu dzieci nie tylko cierpią z powodu dotkliwego zimna (zimną temperatury mogą spadać poniżej 20°C), ale także nie mogą kontynuować nauki online (dla wielu z nich jest to obecnie jedyna możliwość zdobycia wykształcenia, ponieważ wiele szkół zostało uszkodzonych lub zniszczonych przez wojnę)”.

„Miliony dzieci cierpią przez surowe zimy, marznąc w zimnie i ciemności, nie mając pojęcia, jak i kiedy może nadejść wytchnienie. Oprócz bezpośredniego zagrożenia, jakie stwarza zimno, dzieci są również pozbawione możliwości nauki lub pozostawania w kontakcie z przyjaciółmi i rodziną, co naraża ich zdrowie fizyczne i psychiczne na okropne ryzyko”⁹.

W wyniku pełnowymiarowej inwazji Rosji około 5,3 mln dzieci w Ukrainie napotyka przeszkody w edukacji, w tym około 3,6 mln zostało bezpośrednio dotkniętych zamknięciem szkół. Raport Funduszu ONZ Pomocy Dzieciom stwierdza: „Dzieci w Ukrainie są zagrożone utratą krytycznych lat dla nauki i rozwoju społecznego”. Od początku wojny ponad 2600 szkół w Ukrainie zostało uszkodzonych, a ponad 400 zniszczonych. Tylko około 25% ukraińskich szkół rozpoczęło we wrześniu stacjonarny proces edukacji. Według badań UNICEF mniej niż połowa rodzin z dziećmi poniżej piątego roku życia była w stanie wrócić do przedszkoli i uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych.

Murat Sahin, przedstawiciel UNICEF w Ukrainie, skomentował te bolesne fakty w następujący sposób: „Każde dziecko powinno mieć dostęp do wysokiej jakości i bezpiecznej edukacji, nawet w warunkach wojny. Edukacja jest kluczowa dla dobrobytu i rozwoju dzieci. Nie można jej wstrzymywać bez ryzykowania przyszłości całego pokolenia. Życie milionów dzieci będzie znacznie trudniejsze, jeśli nie pomożemy im teraz w kontynuowaniu edukacji”¹⁰.

W 2022 roku prawie 300 tys. dzieci otrzymało od UNICEF-u wsparcie psychospołeczne i wzięło udział w zajęciach z rozwoju społecznego i emocjonalnego w całym

⁹ <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/war-ukraine-pushes-generation-children-brink-warns-unicef>

¹⁰ N. Nyczkało, O. Ovcharuk, V. Hordiienko, I. Ivanyuk (2022). UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN WAR: TRIALS, NEW EXPERIENCES, PROSPECTS. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(5), 7–39. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39)

kraju. W ciągu 11 miesięcy wojny około 770 tys. dzieci otrzymało również zestawy do wspomagania wczesnego rozwoju, wypoczynku i nauki *Szkoła w pudełku*. UNICEF przeznaczył 3 mln dolarów dla ponad 1000 szkół w całej Ukrainie na drobne remonty, przygotowanie do okresu zimowego i zakup materiałów dydaktyczno-metodycznych¹¹.

Edukacja w Ukrainie w warunkach stanu wojennego

Jest to ogromny zestaw problemów, ściśle związany z życiem całego społeczeństwa w gorzkim okresie rosyjskiej agresji. To naprawdę niespotykana paleta różnych barw, które symbolizują odwagę, patriotyzm, siłę ducha, poświęcenie i niezłomność w walce o ziemię ojczystą. Jednocześnie na głębszym poziomie wiąże się to z uczuciami smutku i żalu, nieuleczalnego bólu w sercach dzieci, które straciły swoich rodziców, krewnych i przyjaciół, w sercach matek, które już nigdy nie zobaczą swoich dzieci...

W przeddzień rozpoczęcia roku akademickiego 2022/2023 minister oświaty i nauki Ukrainy Serhij Szkarłat powiedział: „Bez wątplenia mamy do czynienia z cywilizacyjnym zagrożeniem dla niepodległości, jedności i samego istnienia Ukrainy i narodu ukraińskiego. Jest to trudna próba także dla systemu edukacji. Niemal każdego dnia agresor zadaje niszczące i brutalne uderzenia na terytorium naszego kraju, niszcząc m.in. infrastrukturę edukacyjną: przedszkola, szkoły, uczelnie zawodowe i wyższe... Giną nie tylko dzieci, ale i pedagodzy. W Buczy rosyjscy okupanci natychmiast rozstrzelili osobę, gdy tylko dowiedzieli się, że jest ona nauczycielem lub wychowawczynią przedszkola. Najeźdźcy uważają ukraińskich nauczycieli za swoich wrogów, bo to właśnie pedagodzy kształtują nasze miłujące wolność społeczeństwo, światopogląd obywateli, wyposażają w trwałą i głęboką wiedzę współczesnych obrońców Ukrainy, którzy w „rekordowym tempie” opanowują zaawansowany sprzęt wojskowy”¹².

Zbiór informacyjno-analityczny przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy oraz Instytut Polityki Oświatowej pozwala zobaczyć całościowy system oświaty naszego kraju w warunkach stanu wojennego; zobaczyć, poczuć i ocenić naprawdę tytaniczne działania naszych pedagogów opisane w 14 rozdziałach tej pracy, a mianowicie:

1. Wyzwania dla systemu edukacji Ukrainy w warunkach stanu wojennego
2. Edukacja przedszkolna
3. Pełna ogólna edukacja średnia
4. Edukacja pozaszkolna
5. Edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
6. Kształcenie zawodowe (zawodowo-techniczne)
7. Edukacja wyższa i zawodowe kształcenie przedwyższe
8. Działalność naukowa, naukowo-techniczna i innowacyjna
9. Służba psychologiczna w systemie edukacji

¹¹ <https://suspilne.media/365610-53-miljona-ditej-v-ukraini-obmezeni-v-dostupi-do-osviti-unisef/>

¹² *Освіта в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник*. Київ 2023, 10.

10. Finansowe zaopatrzenie systemu edukacji w warunkach stanu wojennego
11. Informacyjne i analityczne zaopatrzenie oświaty w warunkach stanu wojennego
12. Zapewnienie wysokiej jakości edukacji w warunkach stanu wojennego
13. Cyfryzacja edukacji
14. Przywrócenie edukacji w Ukrainie w kontekście europejskiej integracji edukacyjnej

Specjalnie wymieniliśmy tytuły wszystkich rozdziałów, aby uzmysłowić, jak szeroki zakres zagadnień obejmuje analityka edukacyjna w kontekście agresji przeciwko Ukrainie na pełną skalę. Warto zauważyć, że na początku każdego rozdziału zarysowane są główne wyzwania, a na końcu sformułowane wnioski i rekomendacje.

Prawdopodobnie taki cenny skarb analityczny stał się podstawą do opracowania Edukacyjnego Kalendarza Odporności, którego inicjatorem był Serhij Szkarłat¹³. Ten niezwykle kalendarz, stworzony po raz pierwszy w historii ukraińskiej edukacji, wymienia wydarzenia od 24 lutego ubiegłego roku do stycznia 2023 roku¹⁴.

W warunkach stanu wojennego w Ukrainie podejmowane są szerokie, ukierunkowane działania mające na celu zapewnienie pełnego dostępu do edukacji: około 65% placówek oświatowych wyposażone jest w schrony; pedagogom i uczniom przekazano ponad 85 tys. urządzeń elektronicznych; studentom i uczelniom Ukrainy zapewniono dostęp do 23 tys. kursów online najlepszych światowych platform edukacyjnych, a także 180 tys. licencji premium od Zoom i Google; utworzono 18 centrów edukacyjnych w Ukrainie i w Europie, sieć ukraińskich węzłów edukacyjnych realizujących koncepcję uczenia się przez całe życie.

Zaznaczono, że liczby te nie są ostateczne, gdyż trwa proces ich precyzyjnego ustalania na terenach objętych działaniami wojennymi, na terytoriach czasowo okupowanych i wyzwolonych. 14 grudnia Rzecznik Praw Obywatelskich Dmytro Łubinec oświadczył, że według potwierdzonych danych w Federacji Rosyjskiej przebywa obecnie ponad 12 tys. ukraińskich dzieci, z czego około 8,6 tys. zostało przymusowo deportowanych. Według stanu na 23 grudnia 2022 roku na Chersońszczyźnie od momentu deokupacji śledczy potwierdzili śmierć 332 cywilów, w tym 17 dzieci¹⁵.

Nieźłomna nauka akademicka

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, która w marcu 2022 roku obchodziła 30-lecie istnienia, pełni niezwykle ważne funkcje państwowe w zakresie naukowego i metodologicznego wsparcia rozwoju oświaty, prognozowania rozwoju nauk pedagogicznych oraz rozwoju subdyscyplin pedagogicznych, w tym filozofii edukacji, komparatystyki, andragogiki, pedeutologii, psychopedagogiki, a także pedagogiki

¹³ <https://mon.gov.ua/ua>

¹⁴ <https://mon.gov.ua/ua/news/osvitnij-kalendar-nezlamnosti-pokazuye-vazhlivi-dni-ta-kroki-yaki-nablizhayut-ukrayinu-do-peremogi>

¹⁵ <https://espreso.tv/vid-24-lyutogo-877-ditey-otrimali-poranennya-cherez-zbroynu-agresiyu-rf>

i psychologii wojskowej. Niewątpliwie w czasach wojny znaczenie takich badań jest szczególnie ważne i potrzebne.

Główne obszary działalności NANP Ukrainy w kontekście wojny: naukowe wsparcie realizacji polityki państwa w dziedzinie edukacji w kontekście rosyjskiej wojny przeciwko Ukrainie i okresu powojennego; prowadzenie badań zorientowanych na praktykę dla potrzeb czasu wojny; rozszerzenie działalności eksperckiej i analitycznej naukowców NANP Ukrainy w warunkach stanu wojennego; przygotowywanie na bieżąco naukowych, metodologicznych i praktycznych zaleceń dla kadry pedagogicznej instytucji edukacyjnych w kontekście rosyjskiej agresji; przygotowywanie propozycji projektów aktów prawnych Ukrainy dot. odbudowy i rozwoju różnych sfer edukacji i nauki w okresie powojennym; wsparcie psychologiczne dla różnych kategorii ludności w kontekście agresji rosyjskiej; rozszerzenie działalności wolontariackiej naukowców wszystkich instytutów, centrów i innych pododdziałów strukturalnych NANP Ukrainy; systematyczna współpraca z MON Ukrainy, realizacja programu wspólnych działań NANP Ukrainy i MON Ukrainy na lata 2021–2023¹⁶.

Od początku pełnoskalowej inwazji militarnej Federacji Rosyjskiej na terytorium Ukrainy i ogłoszenia stanu wojennego NANP Ukrainy podjęła działania organizacyjne mające na celu zapewnienie funkcjonowania placówek naukowych Akademii w warunkach wojny, skierowanie ich działalności na zwiększenie oporu narodu ukraińskiego wobec rosyjskiego agresora, przybliżenie zwycięstwa w wojnie oraz skuteczną powojenną odbudowę Ukrainy na innowacyjnej, technologicznie zaawansowanej bazie.

W pierwszych dniach wojny: kierownictwo NANP Ukrainy wydało oświadczenie kategorycznie potępiające zbrodniczą agresję Federacji Rosyjskiej¹⁷; przygotowano listy z apelem do międzynarodowego środowiska naukowego o wydarzeniach w Ukrainie w związku z rosyjską agresją; otrzymano listy poparcia od międzynarodowych partnerów i zagranicznych członków Akademii.

24 marca 2022 roku odbyło się posiedzenie Prezydium NANP Ukrainy, na którym rozpatrzono sprawę *O pracy oddziałów i instytucji naukowych NANP Ukrainy w stanie wojennym*. Wyrażono bezwarunkowe poparcie dla kierownictwa państwa, prezydenta Ukrainy Wołodymyra Zełenskigo i Sił Zbrojnych Ukrainy, ich wysiłków na rzecz ochrony suwerenności i integralności terytorialnej Ukrainy, uczczono pamięć tych, którzy oddali za nią życie, wyrażono głębokie przekonanie o zwycięstwie narodu ukraińskiego. Potępiono agresję militarną Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, stałe i rażące naruszanie zasad i norm prawa międzynarodowego dotyczących gwarancji suwerenności i integralności terytorialnej Ukrainy jako niepodległego państwa, okrutne traktowanie ludności cywilnej, w tym dzieci, co doprowadziło do licznych ofiar w ludziach, a także, mimo trudnej sytuacji, wyrażono niezachwianą wiarę w zwycięskie zakończenie wojny.

¹⁶ В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Топузов, С. О. Сисоєва, С. Д. Максименко, О. І. Ляшенко, Н. Г. Нічкало, П. Ю. Саух, І. Ю. Регейло (2022). ДІЯЛЬНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (ЛЮТИЙ-СЕРПЕНЬ 2022 Р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–38. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>

¹⁷ <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2610/>

Zdecydowano, że w kontekście łamania przez Federację Rosyjską powszechnie uznanego prawa międzynarodowego naukowcy – obywatele tego kraju i Republiki Białorusi, którzy jawnie lub milcząco poparli działania militarne agresora – nie mogą być częścią cywilizowanego świata akademickiego ani zagranicznymi członkami, doktorami honoris causa NANP Ukrainy, nie mogą uczestniczyć w realizacji jakichkolwiek wspólnych projektów. W związku z tym NANP Ukrainy złożyła apel w języku ukraińskim i angielskim do międzynarodowej społeczności naukowej, aby zakończyć wszelką współpracę z takimi rosyjskimi i białoruskimi naukowcami i zespołami badawczymi oraz rozwiązać z nimi umowy grantowe¹⁸.

Na posiedzeniu Prezydium NANP Ukrainy 21 kwietnia 2022 roku oraz na wspólnym posiedzeniu Prezydium NAN Ukrainy i NANP Ukrainy 4 maja 2022 roku dyrektor Instytutu Psychologii Społecznej i Politycznej NANP Ukrainy, członek korespondent M. M. Slusarewskyj przedstawił raport naukowo-analityczny pt. *Społeczno-psychologiczny stan społeczeństwa ukraińskiego w kontekście inwazji na pełną skalę: pilne wyzwania i odpowiedzi*¹⁹. W raporcie zaakcentowano, że pełnoskalowa inwazja wojsk rosyjskich na Ukrainę 24 lutego 2022 roku spowodowała szereg palących wyzwań dla społeczno-psychologicznego stanu społeczeństwa ukraińskiego. Wyzwania te podzielono na cztery grupy: (1) wyzwania dla Ukraińców jako społeczności; (2) wyzwania dla zdrowia psychicznego ludzi; (3) wyzwania dla dobrostanu psychicznego i rozwoju dziecka; (4) wyzwania dla ukraińskich psychologów jako środowiska zawodowego.

Autor nakreśla pilne zadania i kluczowe obszary dla odbudowy sfery oświatowej Ukrainy w okresie powojennym, w szczególności: rozwiązanie pilnych problemów naukowego wsparcia realizacji polityki państwa w dziedzinie oświaty, rozwój badań podstawowych i stosowanych oraz prac eksperymentalnych w dziedzinie oświaty, pedagogiki i psychologii w warunkach stanu wojennego i okresu powojennego; dostarczanie wyników badań naukowych zorientowanych na praktykę, aktualnych dla teraźniejszości; rozszerzanie działalności eksperckiej i analitycznej w zakresie stanu wszystkich poziomów i ogniw oświaty, zapewnienie przygotowania w trybie bieżącym praktycznych zaleceń dla władz, instytucji oświatowych, pedagogów, uczniów i wszystkich obywateli funkcjonujących w trudnych warunkach zniszczenia i zachwiania równowagi sektora oświaty oraz konieczności jego stabilizacji i powojennej odbudowy; intensyfikacja udziału naukowców NANP Ukrainy w procesach ekspertyzy i opracowywania projektów aktów prawnych dotyczących odbudowy i rozwoju dziedzin oświaty i nauki, innych stref życia publicznego itp.

Naukowcy NANP Ukrainy aktywnie uczestniczyli w realizacji Dekretu Prezydenta Ukrainy „Sprawa Rady Narodowej dla odbudowy Ukrainy ze skutków wojny” z dnia 21 kwietnia 2022 roku nr 266/2022. W ramach grupy roboczej „Edukacja i nauka” sformułowano, uzasadniono i podsumowano propozycje dla podgrup roboczych „Edukacja” i „Nauka”; zidentyfikowano pilne problemy i wyzwania w dziedzinie edukacji

¹⁸ <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/238/287>, <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/238/288>

¹⁹ <https://bit.ly/3bIslJM>

i nauki, uzasadniono sposoby ich rozwiązania i przezwyciężenia, zaproponowano pomysły na rozwiązanie problemów i wyzwań związanych z różnymi poziomami edukacji (począwszy od edukacji przedszkolnej, a skończywszy na poziomie kształcenia akademickiego); przeprowadzono analizę SWOT zebranych rozwiązań (pomysłów) na zidentyfikowane problemy w tych obszarach, co pozwoliło na wizualizację mocnych i słabych stron, zagrożeń i szans dla powojennego rozwoju edukacji dla różnych kategorii ludności oraz rozwoju nauki w Ukrainie.

Naukowcy NANP Ukrainy kontynuują pracę na rzecz zwiększenia odporności na zbrojną agresję Federacji Rosyjskiej dla zwycięstwa w wojnie z agresorem i przygotowania się do skutecznej powojennej odbudowy kraju na innowacyjnej, technologicznie zaawansowanej bazie.

Wspólne działania NANP Ukrainy z MON Ukrainy

Program wspólnych działań Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy oraz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy na lata 2021–2023 został opracowany w celu analizy postępu prac, realizacji przepisów prawa w dziedzinie edukacji i nauki, realizacji Dekretu Prezydenta Ukrainy „O celach zrównoważonego rozwoju Ukrainy na okres do 2030 roku” z dnia 30 września 2019 roku nr 22/2019, oceny postępu prac zespołu Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy służących wzmocnieniu systemu edukacji i nauki Ukrainy (lipiec – wrzesień 2020) oraz Umowy Stowarzyszeniowej między Ukrainą a Unią Europejską. W dniu 21 grudnia 2020 roku Minister Oświaty i Nauki Ukrainy Serhij Szkarlet i prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy Wasyl Kremeń w toku posiedzenia Kolegium MON Ukrainy podpisali program, którego projekt został wstępnie omówiony na posiedzeniu Prezydium NANP Ukrainy 18 listopada 2020 roku. W programie określono osiem priorytetowych obszarów współpracy:

1. Dostępna wysokiej jakości edukacja przedszkolna
2. Nowa Ukraińska Szkoła
3. Nowoczesna edukacja zawodowa (zawodowo-techniczna) i profesjonalna edukacja przedwyższa
4. Edukacja wyższa wysokiej jakości i rozwój edukacji dorosłych
5. Rozwój nauki i innowacji
6. Cyfryzacja edukacji
7. Psychologiczne wsparcie edukacji
8. Ogólne problemy rozwoju przestrzeni edukacyjnej

W każdej części określono działania mające na celu realizację pilnych zadań związanych z reformą systemu edukacji narodowej.

Dla obszaru priorytetowego „**Dostępna wysokiej jakości edukacja przedszkolna**” zaplanowano: aktualizację programów rozwoju dzieci zgodnie z nową Podstawą programową edukacji przedszkolnej; opracowanie wsparcia metodycznego dla ośrodków wczesnego rozwoju dzieci od urodzenia do dwóch lat oraz placówek wychowania przedszkolnego, w tym dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych itp.

Dla obszaru „**Nowa Ukraińska Szkoła**” przewidziano: opracowanie projektu Państwowego standardu dla specjalistycznej edukacji średniej oraz modelowego programu nauczania dla specjalistycznej edukacji średniej (w tym liceów naukowych); wsparcie edukacyjne i metodyczne dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w integracyjnych placówkach edukacyjnych (metody kompleksowej oceny rozwoju, wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie, wsparcia korekcyjno-rozwojowego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi); opracowanie innowacyjnych materiałów do edukacji medialnej itp.; naukowe i metodologiczne wsparcie wdrażania edukacji STEM w Ukrainie; rozwój informacyjnego i cyfrowego środowiska edukacyjnego Nowej Ukraińskiej Szkoły.

W obszarze „**Nowoczesna edukacja zawodowa (zawodowo-techniczna) i profesjonalna edukacja przedwyższa**” planowane jest przeprowadzenie eksperymentów na poziomie ogólnoukraińskim w zakresie: rozwoju partnerstwa publiczno-prywatnego dotyczącego kształcenia zawodowego (zawodowo-technicznego) z wykorzystaniem technologii zarządzania strategicznego; organizacji kształcenia zawodowego przyszłych wykwalifikowanych robotników w dualnej formie kształcenia dla branży obsługi systemów odnawialnej energii słonecznej i ciepłej; rozwijania ich gotowości do przedsiębiorczości; wsparcie naukowe i metodyczne dla profesjonalnego szkolenia specjalistów w placówkach profesjonalnej edukacji przedwyższej itp.

W obszarze priorytetowym „**Edukacja wyższa wysokiej jakości i rozwój edukacji dorosłych**” zaplanowano: aktualizację treści kształcenia w szkolnictwie wyższym; poprawę jakości nauczania w szkolnictwie wyższym, skuteczności zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego oraz potencjału badawczego uczelni w kontekście integracji szkolnictwa wyższego i nauki; opracowanie zasad koncepcyjnych dla szkolenia kadry dydaktycznej do pracy z dorosłymi; wsparcie naukowe i metodologiczne dla rozwoju zawodowego i osobistego przyszłych nauczycieli i nauczycieli praktyków; doskonalenie zawodowe kadry kierowniczej, naukowej, naukowo-pedagogicznej i pedagogicznej w placówkach i instytucjach oświatowych itp.

W obszarze „**Rozwój nauki i innowacji**”: aktualizacja priorytetowych obszarów (tematów) rozwoju nauki i działalności innowacyjnej ukierunkowanych na realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju; doskonalenie narzędzi oceny jakości działalności naukowej; wsparcie naukowe i metodologiczne projektów innowacyjnych, badań pilotażowych, eksperymentów pedagogicznych; organizowanie wspólnych konferencji naukowych i metodologicznych, wystaw edukacyjnych, seminariów naukowych i praktycznych, okrągłych stołów, webinarów itd., w szczególności na temat przewyciężenia skutków pandemii COVID-19 itp.

W obszarze „**Cyfryzacja edukacji**” przewiduje się: naukowe i metodologiczne wsparcie kształcenia na odległość i kształcenia mieszanego; wprowadzenie elektronicznych zasobów edukacyjnych, nauki w chmurze i środowisk informacyjno-edukacyjnych w systemie ogólnej edukacji średniej w ramach Nowej Ukraińskiej Szkoły; kształtowanie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych nauczycieli; tworzenie naukowych i edukacyjnych platform online dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; gromadzenie pełnotekstowych dokumentów dotyczących edukacji i rozszerzenia otwartego dostępu użytkowników do zasobów elektronicznych.

W obszarze „**Psychologiczne wsparcie edukacji**” planuje się: opracowanie wsparcia metodycznego dla działalności psychologów praktycznych, pedagogów społecznych i metodyków w placówkach oświatowych, materiałów metodycznych dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; stworzenie bezpiecznego środowiska edukacyjnego wolnego od wszelkich form przemocy i dyskryminacji; badanie stanu gotowości psychologicznej kadry pedagogicznej do działalności zawodowej w warunkach Nowej Szkoły Ukraińskiej; zwiększenie gotowości uczestników procesu edukacyjnego do działania w sytuacjach kryzysowych przy wykorzystaniu rozwiniętych technologii; zapewnienie skutecznego wsparcia przez środowisko pedagogiczne i społeczeństwo dla reform w zakresie ogólnej edukacji średniej; opracowanie modeli działań w zakresie pomocy psychologicznej w warunkach decentralizacji; określenie algorytmów pracy specjalisty pomocy psychologicznej w trybie online oraz opracowanie zaleceń metodycznych dotyczących stosowania zdalnych form udzielania pomocy psychologicznej i społeczno-pedagogicznej na rzecz uczestników procesu edukacji itp.

Wspólne wysiłki Ministerstwa Oświaty Ukrainy i NANP Ukrainy, systematyczna współpraca w rozwiązywaniu wrażliwych kwestii edukacji w kontekście rosyjskiej agresji, wspólne organizowanie wielu międzynarodowych i krajowych kongresów, forów, konferencji i innych wydarzeń przyczyniają się do realizacji polityki państwa, wzmacniają nasz potencjał intelektualny i siłę ducha w zbliżaniu się do Zwycięstwa.

Naszą niezłomność i odwagę w pełni umacnia wieloletnia twórcza współpraca z Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Polskim Towarzystwem Pedagogicznym, Naukowym Towarzystwem Pedagogicznym „Polska – Ukraina” oraz z naukowcami – pedagogami z wielu polskich uczelni i instytutów naukowych. Nasi polscy przyjaciele otworzyli swoje serca i domy, włożyli wiele wysiłku i talentu w organizację edukacji ukraińskich dzieci, stworzyli ośrodki edukacji i rozwoju dla dzieci w każdym wieku. Wyniki badań naukowych nad różnymi aspektami życia ukraińskich uchodźców w Polsce w czasie krwawej wojny rosyjskiej mają ogromną wartość naukową i praktyczną. Zostały one opublikowane w wielu książkach i zbiorach prac naukowych. Wśród nich szczególną uwagę zwracają: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* pod redakcją M. Palucha, Kraków 2022; *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania; Pomoc polskiego społeczeństwa dla uchodźców z Ukrainy*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa, lipiec 2022; *Masowa pomoc w masowej ucieczce. Społeczeństwo polskie wobec migracji wojennej z Ukrainy*, praca zbiorowa pod redakcją M. Fuszary, Warszawa 2022; *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej* pod redakcją E. Kurantowicz, Wrocław 2022; *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, P. Długosz, L. Kryvachuk, D. Izdebska-Długosz.

Z głębi serc milionów ukraińskich naukowców pedagogów wyrażamy wdzięczność naszym mądrym, wysoko uduchowionym, twórczym, odważnym i niezawodnym polskim przyjaciom.

Petro Sauch

ORCID: 0000-0001-9767-7496

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Sekretarz Wydziału Szkolnictwa Wyższego NANP Ukrainy, m. Kijów

Iryna Sauch

ORCID: 0000-0002-3812-6579

Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy

Szkolnictwo wyższe Ukrainy podczas stanu wojennego. Wyzwania i zapewnienie stabilności oraz odpowiedniej jakości procesu edukacyjnego

Ukraina przeżywa dziś trudne chwile. Rosyjska inwazja w Ukrainie, rozpoczęta 24 lutego 2022 roku, miała i nadal ma potężny wpływ destrukcyjny na infrastrukturę, gospodarkę kraju i wszystkie sfery życia publicznego. Znaczne straty w czasie wojny w Ukrainie poniosła sfera edukacji, która stanęła przed nieprzewidywalnymi wyzwaniami. Według danych Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy uszkodzonych zostało więcej niż 2 tys. placówek edukacyjnych, a ponad 220 zostało całkowicie zniszczonych, w tym 45 uczelni, 61 placówek poniosło znaczne szkody w wyniku bombardowań i ostrzału, a 33 zostały przeniesione do bezpieczniejszych regionów, gdzie wznowiono ich działalność z pomocą innych instytucji.

Wszystko to doprowadziło do wielu wyzwań w dziedzinie edukacji, z których najważniejsze to:

1. Codzienne zagrożenie życia i zdrowia uczestników procesu edukacyjnego. Według Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) rosyj-

ska agresja w Ukrainie stworzyła bezpośrednio rosnące zagrożenie dla życia i dobra 7,5 mln ukraińskich dzieci¹. W rezultacie doprowadziło to do uchodźstwa wewnętrznego oraz zewnętrznego uczestników procesu edukacyjnego, w wyniku czego mamy znaczne straty wśród studentów, kadry pedagogicznej i dydaktycznej. Od początku wojny z Ukrainy wyjechało ponad 70 tys. studentów zagranicznych, którzy studiowali w Ukrainie do 24 lutego. Niestety wojna całkiem zmieniła życie młodzieży studenckiej, radykalnie wpłynęła na jej stan psychiczny. 84% studentów twierdzi, że trudno im skupić się na nauce, a 23% doświadcza poczucia niestosowności kształcenia, pomimo uznania jego znaczenia w ogóle i w przyszłości². Od początku wojny prawie 24 tys. studentów nie wznowiło studiów.

2. Zaostrzenie problemu zapewnienia stabilności i ciągłości procesu edukacyjnego ze względu na specyfikę stanu niektórych regionów Ukrainy w kontekście przebiegu działań wojennych (w tym kontrolowane terytorium Ukrainy; tymczasowo okupowane terytorium; strefy aktywnych działań wojennych). Dla każdego z tych pozycji zapewnienie stabilności ciągłego procesu edukacyjnego ma swoją własną charakterystykę ze względu na fakt, że wielu studentów i nauczycieli uczelni znajduje się w różnych sytuacjach i okolicznościach (są na okupowanych terytoriach, walczą na froncie, z niektórymi brakuje kontaktu, ktoś został uchodźcą wewnętrznym, a ktoś wyjechał za granicę). Z różnych powodów od 24 lutego 2022 roku około 2 tys. pracowników naukowych i pedagogicznych nie mogło kontynuować pracy na uczelniach, 30% nauczycieli akademickich angażuje się, oprócz działalności edukacyjnej, także w działalność humanitarną (zbieranie i sortowanie pomocy humanitarnej, wolontariat)³. Całkowite lub częściowe zniszczenie uczelni doprowadziło do zawieszenia procesu edukacji, ale zdecydowana większość uczelni wznowiła go i pomyślnie przeprowadziła rekrutację. Na kontrolowanym przez Ukrainę terytorium proces edukacji odbywa się w różnych trybach (zdalnym, stacjonarnym albo hybrydowym), ale dominuje zdalny. Jak się okazało, pomimo wszystkich swoich zalet w warunkach wojny tryb zdalny nie jest w stanie całkiem zapewnić stabilności i ciągłości kształcenia. Główne trudności pojawiające się w czasie zajęć to: możliwy brak prądu; alarmy przeciwlotnicze i konieczność przeniesienia się do schronów; brak dostępu do Internetu; pilna ewakuacja w sytuacji bezpośrednich działań wojennych w regionie funkcjonowania uczelni itp. Wyzwaniem jest również przetrwanie zimy. Dla większości uniwersytetów duże przerwy

¹ Iz počatku viyni maiže 24 tysiachi studentiv ne vidnovyli svoe navchannia. <https://pon.org.ua/novyny/9706-iz-pochatku-viiny-maizhe-24-tysiachi-studentiv-ne-vidnovyly-svoie-navchannia.html>

² Vector. (2022, kwiecień 22). Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни. <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>

³ Iz počatku viyni maiže 24 tysiachi studentiv ne vidnovyli svoe navchannia. <https://pon.org.ua/novyny/9706-iz-pochatku-viiny-maizhe-24-tysiachi-studentiv-ne-vidnovyly-svoie-navchannia.html>

- między semestrami w związku z oszczędzaniem energii oraz maksymalne korzystanie z ciepłej pory roku mogą być wyjściem z trudnej sytuacji.
3. Zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom procesu edukacji, którego jednym z elementów było nawiązanie stałej relacji między studentami a nauczycielami akademickimi w warunkach wojny. Obejmuje to tworzenie na uczelniach sprzyjających warunków do szkolenia studentów, a mianowicie zapewnienie indywidualnych harmonogramów zajęć, zdalny dostęp do sesji egzaminacyjnej itp. To jest szczególnie ważne dla tych studentów, którzy bronią Ukrainy na froncie, znajdują się na tymczasowo okupowanych terytoriach lub są uchodźcami. W związku z tym problem podnoszenia kompetencji zawodowych wykładowcy nabiera nowego wymiaru: pomimo doskonałej znajomości dyscyplin naukowych, wysokiego poziomu profesjonalizmu, ważna jest także stabilność psychiczna, mobilność, elastyczność i zdolność adaptacji, praca z nowoczesnymi technologiami informatycznymi oraz korzystanie z innowacyjnych metod kształcenia. Leczenie zaburzenia stresowego pourazowego uczestników procesu edukacji, zwłaszcza w miejscowościach okupowanych albo blisko terenów aktywnych działań wojennych pozostaje aktualnym problemem.
 4. Zmniejszenie wydatków państwa i budżetu terytorialnego na edukację. Oświata i nauka w Ukrainie zawsze były finansowane w formie szczątkowej, ale po rosyjskiej inwazji na pełną skalę na Ukrainę na początku 2022 roku część wydatków na edukację została przekierowana do funduszu rezerwowego budżetu państwa na potrzeby wojska. Zmniejszył się budżet państwa, a ilość pracy na uczelniach nie uległa zmianie. Fundusz specjalny budżetów uczelni zmniejszył się w związku ze zmniejszeniem dochodów na naukę osób fizycznych i prawnych. Ponadto instytucje szkolnictwa wyższego poniosły pewne straty wśród studentów, którzy rozpoczęli studia licencjackie i magisterskie w 2022 roku, nie mówiąc o zagranicznych studentach, którzy przerwali studia i opuścili Ukrainę. Większość uczelni informuje, że ma możliwości techniczne do przeprowadzania transakcji finansowych dla wypłacania wynagrodzeń i stypendiów, ale około 20% placówek edukacyjnych ma przerwy w wypłacaniu wynagrodzeń swoim pracownikom, a 23% okresowo ma przerwy w naliczaniu stypendiów dla studentów. Ponadto 30% instytucji szkolnictwa wyższego stwierdziło znaczną lub częściową utratę dochodów z czesnego przez studentów studiów płatnych⁴.
 5. Problem autonomii finansowej uczelni. Ukraińskie uniwersytety nie mają możliwości pełnego dysponowania zarobionymi środkami. Uniwersytet w Ukrainie ma status instytucji budżetowej i w tym zakresie ma pewne ograniczenia finansowe. W związku z tym pojawia się pytanie, czy uniwersytety mogą samodzielnie korzystać z funduszy, które zarabiają, w tym w ramach programów grantowych, umów podpisanych z przedsiębiorstwami, środków ze studiów płatnych

⁴ Iz počatku viiny maižhe 24 tysiachi studentiv ne vidnovyly svoje navchannia. <https://pon.org.ua/novyny/9706-iz-pochatku-viiny-maizhe-24-tysiachi-studentiv-ne-vidnovyly-svoie-navchannia.html>

i z edukacji dorosłych. Ale dziś jest oczywiste, że podczas wojny niemożliwe jest wprowadzenie autonomii finansowej instytucji szkolnictwa wyższego. Co więcej, wojna w Ukrainie ujawniła problem zbyt dużej, nadmiernej dla kraju sieci uczelni, co wymaga optymalizacji. Od 2021 roku w Ukrainie jest 281 uczelni, w porównaniu z 1991 rokiem, kiedy ich było mniej niż 150, a studentów studiuje w nich kilka razy mniej niż w tamtych czasach. Oczywiście dzisiaj powinniśmy mówić nie tylko o ich redukcji przez unifikację, ale także o naukowo uzasadnionej strukturze systemu szkolnictwa wyższego. W Europie aktywnie rozwija się zasługująca na uwagę idea sojuszy uniwersyteckich. Moglibyśmy stworzyć takie podmioty zarówno w kraju, jak i w partnerstwie z uczelniami zagranicznymi, co umożliwiłoby tworzenie wspólnych programów edukacyjnych, ośrodków zbiorowego wykorzystania sprzętu technicznego itp.

Pomimo tych wyzwań system oświaty Ukrainy potrafił dostosować się do wojny. Dziwnie, ale właśnie COVID-19 pomógł nam szybko przejść do nauki w trybie zdalnym. Udało nam się przenieść nie tylko wszystkie uczelnie z okupowanych terytoriów, ale także większość instytucji edukacji zawodowej poprzedzających kształcenie wyższe i zapewnić wypłaty nauczycielom akademickim oraz studentom. Odbudowa i rozwój uczelni jest jednym z kierunków inicjatywy prezydenta Wołodymyra Zełenskiego „United 24”. W ramach tego programu otwarto oddzielne konto bankowe dla Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w celu odbudowy sektora oświaty z otrzymanych funduszy od partnerów międzynarodowych, osób prawnych i osób fizycznych⁵.

Uczelnie mają prawo do samodzielnego określania daty rozpoczęcia i zakończenia roku akademickiego. Forma procesu edukacji, czas trwania tygodnia akademickiego, dnia, zajęcia są również określane przez instytucje edukacyjne niezależnie, w zależności od sytuacji wojennej w regionie. Kształcenie w trybie zdalnym jest realizowane na uczelniach z terenów, gdzie są prowadzone działania wojenne, oraz na terytoriach tymczasowo okupowanych, w innych regionach możliwy jest hybrydowy tryb studiów. Kształcenie stacjonarne odbywa się tam, gdzie są odpowiednio wyposażone schrony. Jeśli schron jest mały, proces edukacji można zorganizować na zmiany w zależności od liczby osób, które mogą tam się znajdować. Podczas alarmu przeciwlotniczego naukę należy przerwać i kontynuować już w schronie.

Organizowane jest wsparcie mobilności akademickiej studentów. Po wyjeździe na studia za granicę większość kandydatów, jak pokazuje praktyka, ma do czynienia z trzema głównymi problemami: związanymi z barierą językową, różnicami w samych studiach oraz brakiem nauczycieli akademickich przygotowanych do pracy z uchodźcami. Aby zminimalizować te problemy, w Ukrainie uruchomiono program Ukrainian Global University (UGU) w celu zapewnienia pomocy koordynacyjnej w zakresie przyjmowania ukraińskich kandydatów na uczelnie zagraniczne⁶. Program ten pomaga Ukraini-

⁵ З. Шацька (2022). Адаптація закладів вищої освіти України до умов воєнного стану// Київський національний університет технологій і дизайну. – Київ. <https://er.knutd.edu.ua>

⁶ Вища освіта в Україні під час воєнного стану. <https://it-kharkiv.com/vyshha-osvita-v-ukrayini-pid-chas-voyennogo-stanu/>

com dostać się do zagranicznych instytucji edukacyjnych pod warunkiem, że wrócą do Ukrainy po studiach. Wśród uczelni uczestniczących w tym programie są: Uniwersytet Stanforda, uniwersytety w Pittsburghu, Toronto, Paryżu (Panthéon-Sorbonne), uczelnie w Polsce, Niemczech, we Włoszech i w innych krajach.

Zorganizowano również pomoc dla wykładowców i badaczy w ich działalności edukacyjnej i naukowej w warunkach uchodźstwa wewnętrznego. Zakupiono nowe laptopy i przekazano je pracownikom naukowym i pedagogicznym instytucji przesiedlonych, a laptopy zmodernizowano w celu wykonywania czynności zawodowych w warunkach uchodźstwa wewnętrznego. Uruchomiono inicjatywę „Academics to Academics” (A2A), mającą na celu wsparcie kadry akademickiej ukraińskich uniwersytetów przesiedlonych z regionów aktywnych działań wojennych⁷.

W warunkach wojny dla wszystkich uczestników procesu kształcenia jest oczywiste, że metody, tryb oraz organizacja działalności edukacyjnej muszą być dostosowane do nowych realiów. Dotyczy to nie tylko rozwoju kompetencji cyfrowych, najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych dla studentów i pracowników naukowych oraz pedagogicznych czy rozwoju kompetencji zawodowych wykładowcy. Pomimo doskonałej znajomości dyscyplin naukowych, wysokiego poziomu profesjonalizmu – ważna jest także stabilność psychiczna, mobilność, elastyczność i zdolność adaptacji. W związku z tym od pierwszych dni inwazji Rosji w Ukrainie zorganizowano wsparcie psychologiczne uczestnikom procesu edukacji. Odbywają się liczne konsultacje, sesje psychoterapeutyczne, sesje terapii grupowej. Liczba seminariów, szkoleń, wykładów prowadzonych dla psychologów praktycznych przez specjalistów krajowych i zagranicznych wzrosła. Zorganizowano i przeprowadzono szereg badań dotyczących identyfikacji problemów społeczno-psychologicznych ofiar, odbyły się setki okrągłych stołów, sympozjów i warsztatów itp.⁸

Wszystko to wymaga maksymalnej mobilizacji sił całego narodu ukraińskiego, w tym pracowników branży oświatowej. Wszyscy (przy wielkim i szczerym wsparciu społeczności międzynarodowej) staliśmy się silniejsi i bardziej pewni zwycięstwa Ukrainy. Pragniemy serdecznie podziękować za solidarność i pomoc Rządowi Rzeczypospolitej Polskiej, Komitetowi Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, placówkom edukacyjnym wszystkich poziomów polskiej oświaty, obywatelom Ukrainy, w szczególności dzieciom, pracownikom naukowym i dydaktycznym, którzy znaleźli schronienie w Polsce w tym trudnym dla państwa ukraińskiego czasie⁹.

⁷ В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Топузов та ін. (2022). Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану (лютий-серпень 2022 р.). *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>

⁸ В. Г. Панок (2022). Діяльність психологічної служби та українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>

⁹ В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Топузов та ін. (2022). Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану (лютий-серпень 2022 р.). *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>

Niestety, jak zauważa prezydent Ukrainy Wołodymyr Zełenski, „Okupanci uznali kulturę, edukację i ludzkość za swoich wrogów. I nie szcędzą im ani pocisków, ani bomb. Dlatego Ukraina, która aspiruje do bycia konkurencyjną we współczesnym świecie, musi zdefiniować edukację i naukę jako swoje strategiczne obszary. Od nich zależy podmiotowość cywilizacyjna kraju”¹⁰. Aby przekształcić szkolnictwo wyższe w okresie powojennym w siłę napędową społeczeństwa zdolną do zapewnienia przełomu innowacyjnego w sferze naukowej, technologicznej, przemysłowej, gospodarczej, społecznej i humanitarnej, należy podjąć co najmniej kilka ważnych kroków w krótkim okresie:

- rozwiązanie problemu zniszczonych, uszkodzonych i przesiedlonych uczelni;
- wprowadzenie zachęt finansowych, gospodarczych, społecznych i moralnych w celu zrekompensowania utraty kadry pedagogicznej i naukowej oraz wielu studentów, którzy byli zmuszeni wyjechać do bezpieczniejszych regionów kraju albo za granicę (w tym na studia za granicą);
- rozszerzenie możliwości instytucjonalnych szkolnictwa wyższego poprzez płacenie za ich usługi kosztem gospodarstw domowych, w tym kredyty bankowe; wprowadzenie odpowiednich zmian w istniejących przepisach;
- opracowanie systemu mechanizmów w celu pokonania ponad 45% luki w kwalifikacjach i podjęcie działań na rzecz 40% absolwentów szkół wyższych, którzy pracują nieformalnie i nie są uwzględnieni w systemie podatkowym Ukrainy¹¹;
- rozszerzenie instytucjonalnych możliwości uzyskania wykształcenia wyższego przez cudzoziemców na uczelniach Ukrainy poprzez wprowadzenie odpowiednich zmian do regulacyjnych aktów prawnych.

W tym momencie należy rozumieć, że wzrost finansowania państwowego w sferze szkolnictwa wyższego Ukrainy w kontekście odbudowy po konsekwencjach wojny z Rosją w porównaniu z okresem przedwojennym, naszym zdaniem, nie jest realny¹². Dlatego w perspektywie średnioterminowej konieczne będzie:

- dostosowanie sieci instytucji szkolnictwa wyższego do powojennych potrzeb Ukrainy i jej regionów z uwzględnieniem konsekwencji wojny, zmian ludnościowych, a także przepływów pracowników między różnymi sektorami gospodarki.

¹⁰ П. Ю. Саух (2022). Освіта і наука як фактор цивілізаційної суб’єктності України: уроки та прогнози на майбутнє// Проблеми цивілізаційної суб’єктності України: місія науки і освіти: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн- конференції (Київ, 29 вересня – 1 жовтня 2022 року). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 722 с. – С. 109–115.

¹¹ П. Ю. Саух (2022). Освіта і наука як фактор цивілізаційної суб’єктності України: уроки та прогнози на майбутнє// Проблеми цивілізаційної суб’єктності України: місія науки і освіти: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн- конференції (Київ, 29 вересня – 1 жовтня 2022 року). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 722 с. – С. 109–115.

¹² Ю. М. Вітренко, В. О. Ворона, М. А. Дебич (2022). Сфера вищої освіти як складова Плану відновлення. *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4211>

- zapewnienie dostosowania treści szkolnictwa wyższego do obecnych i strategicznych celów kraju; wzmocnienie naukowej jakości treści edukacyjnych poprzez rozwój kształcenia opartego na badaniach, kładzenie nacisku na związek kształcenia z potrzebami praktyki oraz skupienie się na tworzeniu i wprowadzeniu innowacji w systemie „edukacja – nauka – biznes”;
- rozwój sieci „Industria 4.0” na uniwersytetach, w parkach przemysłowych i instytucjach naukowych, które towarzyszyłyby innowacjom w sektorze produkcyjnym;
- zapewnienie funkcji miastotwórczej wysiedlonych uniwersytetów, ich roli w powojennej odbudowie i rozwoju społeczno-gospodarczym regionów;
- dostosowanie szkolnictwa wyższego i nauki do standardów europejskich w kontekście realizacji statusu Ukrainy jako kandydata do członkostwa w Unii Europejskiej, w szczególności w celu zharmonizowania legislacyjnego, regulacyjnego, instytucjonalnego i metodologicznego wsparcia sfery edukacyjnej¹³.

Dziś Ukraina nie tylko walczy z agresorem, ale także jest na drodze konsolidacji narodowej, otrzymując wsparcie na dużą skalę od społeczności międzynarodowej. Jest to ważny punkt, w którym kraj może dokonać milowego skoku w rozwoju, stać się bardziej zintegrowanym i przygotowanym w nowym świecie geopolitycznym. Edukacja i nauka w tym kontekście powinny stać się jednymi z najważniejszych czynników wysokiego poziomu rozwoju cywilizacyjnego Ukrainy, jej własnej tożsamości i suwerennej woli. Państwa stają się silne dzięki edukacji, nauce i innowacyjnej gospodarce.

Bibliografia

1. Вітренко Ю. М., Ворона В. О., Дебич М. А. (2022). Сфера вищої освіти як складова Плану відновлення. *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4211>
2. Вища освіта в Україні під час воєнного стану. <https://it-kharkiv.com/vyshha-osvita-v-ukrayini-pid-chas-voennogo-stanu/>
3. Із початку війни майже 24 тисячі студентів не відновили своє навчання. <https://pon.org.ua/povnyu/9706-iz-pochatku-viiny-maizhe-24-tysiachi-studentiv-ne-vidnovyly-svoie-navchannia.html>
4. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Саух, П. Ю. (2022). Таланова Ж.В. Мережа державних закладів вищої освіти України: аналітичний огляд конкурентоспроможності. *Вісник НАПН України*, 4(1), <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4122>
5. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Топузов, О. М. та ін. (2022). Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану (лютий-серпень 2022 р.). *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>

¹³ В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух (2022). Таланова Ж.В. Мережа державних закладів вищої освіти України: аналітичний огляд конкурентоспроможності. *Вісник НАПН України*, 4(1), <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4122>

6. Панок, В. Г. (2022). Діяльність психологічної служби та українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник НАПН України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>
7. Саух П. Ю. (2022). Освіта і наука як фактор цивілізаційної суб'єктності України: уроки та прогнози на майбутнє// Проблеми цивілізаційної суб'єктності України: місія науки і освіти: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 29 вересня – 1 жовтня 2022 року). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України.
8. Шацька З. (2022). Адаптація закладів вищої освіти України до умов воєнного стану// Київський національний університет технологій і дизайну. – Київ. <https://er.knutd.edu.ua>
9. Vector. (2022, квітень 22). Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни. <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>

Iwona Chrzanowska

ORCID: 0000-0003-1911-8984

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Czynniki sprzyjające i bariery w edukacji włączającej

Wprowadzenie

W literaturze międzynarodowej dotyczącej edukacji włączającej, w tym w Polsce, dużo miejsca poświęca się problematyce barier w jej realizacji, znacznie mniej natomiast czynnikom ułatwiającym (facylitatorom). Wynika to pośrednio z faktu, iż w początkowej fazie rozwoju idei edukacji włączającej kojarzono ją na ogół z osobami z niepełnosprawnością, ze zjawiskiem ich izolacji, odrzucenia w relacjach rówieśniczych (Bąbka, 2003; Chodkowska, 2004; Ćwirynkało, 2003; Hebl, Kleck, 2008; Szabała, 2010; Wiącek, 2005), postawami społecznymi wobec osób z niepełnosprawnością, postrzeganiem ich potrzeb edukacyjnych jako potrzeb trudnych do zaspokojenia w ramach edukacji ogólnodostępnej (Olszewski, Parys, Trojańska, 2012; Sękowski, 2001; Szczupał, 2009), z brakiem poczucia kompetencji nauczycieli do pracy w grupie zróżnicowanej (Avramidis, Kalyva, 2007; Avramidis, Norwich, 2002; Gajdzica, 2011; Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009; Mitchell, Hedge, 2007; Rakap, Kaczmarek, 2010; Ross-Hill, 2009; Westwood, 2013).

To właśnie zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne różnych ludzi, w tym osób z niepełnosprawnością, i utrudnienia w ich zaspokojeniu w ramach edukacji w klasach zwykłych szkół i placówek ukształtowały w pewnym sensie ten początkowy sposób postrzegania włączania w edukacji. Stały się m.in. podstawą uznania prawa do edukacji włączającej zapisanych w art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (KPON) z 2006 roku (Konwencja..., 2012). Po dekadzie od tego wydarzenia coraz częściej podnoszono jednak, że zakres włączania wykracza poza ramy niepełnosprawności. Te same bowiem mechanizmy wykluczają w wymiarze edukacyjnym zarówno osoby z uwagi na niepełnosprawność, jak i płeć, wiek, pochodzenie etniczne, ubóstwo, religię, posiadany status imigranta/uchodźcy, orientację seksualną czy eks-

presję tożsamości płciowej. Wyraźnie podkreślone to zostało w światowym raporcie nt. edukacji – *Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku* (UNESCO, 2020). Przedstawiono w nim współczesne rozumienie samego pojęcia „edukacja włączająca”. Edukacja włączająca odnosi się do wszystkich polityk, postaw i praktycznych interwencji, które uwzględniają i pozytywnie reagują na różnorodność uczniów w szkole, placówce. Wszyscy uczniowie mają równy dostęp do zajęć edukacyjnych i w pełni w nich uczestniczą, mają możliwość wykorzystania w pełni swojego potencjału społecznego i akademickiego. Celem edukacji włączającej jest zapewnienie tego, by wszyscy uczniowie mogli z powodzeniem funkcjonować jako integralni członkowie społeczeństwa, wolni od stereotypów lub uprzedzeń (UNESCO, 2020).

Myślenie o edukacji włączającej z perspektywy czynników ułatwiających, a nie barier

Współczesne opracowania, zarówno naukowe, jak i publikacje raportujące stan edukacji włączającej w wymiarze międzynarodowym, w dalszym ciągu, ponieważ z konieczności, sprowadzają się do przekonywania nieprzekonanych, dlaczego ideę tę należy promować, realizować i wspierać. Koncentrowanie się na barierach w edukacji włączającej, w tym na dostępie do niej, wciąż zatem wydaje się mieć rację bytu. We wspomnianym raporcie jako jedną z kluczowych barier w edukacji, a jednocześnie najbardziej szokujących, jeśli chodzi o skalę, wymienia się ubóstwo. Szacuje się również, że 17% (ponad ćwierć miliarda) ogółu dzieci i młodzieży na świecie nie uczęszcza do szkoły. Częstą tego przyczyną jest zła sytuacja materialna rodziny. Dodatkowo najubożsi najczęściej powtarzają klasę, przedwcześnie kończą edukację. Odsetek ten wzrasta wraz z poziomem kształcenia. Niejednokrotnie dochodzi do skumulowania się czynników niekorzystnych, co praktycznie wyklucza człowieka z udziału w edukacji (UNESCO, 2020), w tym edukacji włączającej.

Większość krajów z ich systemami edukacji znajduje się gdzieś na kontynuum między całkowitą segregacją a pełnym włączaniem (Haug, 2017). Jednocześnie jednak można już wskazać wiarygodne dane informujące o związku między edukacją włączającą a: dobrostanem osoby, wyższym poziomem osiągnięć szkolnych, aktywnością gospodarczą, kształtowaniem się sprawiedliwego i zrównoważonego społeczeństwa opartego na szacunku i docenianiu różnorodności (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, Osher, 2020).

Czynników ułatwiających w edukacji włączającej można poszukiwać w różnych obszarach odnoszonych czy to do indywidualnych potencjałów rozwojowych, czy systemu kształcenia, samej organizacji procesu kształcenia. Z konieczności podjęte zostaną tu tylko niektóre wątki, ważna jest jednak istota przekazu – koncentracja na możliwościach, a nie utrudnieniach.

Facylitorem w edukacji włączającej może być sama strategia edukacyjna. W odniesieniu do strategii można wskazać choćby na strategię scholastyczne i aktywnego uczestnictwa. Strategie scholastyczne, najprościej opisując, opierają się na „depozyto-

waniu” wiedzy w umysłach uczniów. Umysły dzieci postrzegane są jako „puste naczynia”, które należy wypełnić wiedzą przekazywaną przez nauczyciela (Kane, 2001, s. 38). Strategie aktywnego uczestnictwa stawiają na większą interakcję pomiędzy nauczycielami i uczniami, a także na kształtowanie umiejętności analitycznych i krytycznego myślenia. Nacisk przeniesiony jest tu z nauczania na uczenie się. Treści kształcenia w większym stopniu niż ma to miejsce w strategiach scholastycznych są określane przez zainteresowania uczniów, a nie narzucone odgórnie (sztywny program). Proces kształcenia ściśle związany jest z doświadczeniami życiowymi, nadąża za potrzebami uczniów w zmieniającym się świecie, koniecznością jego zrozumienia i odnalezienia się w ciągle zmieniającej się rzeczywistości (Kane, 2001, s. 57). W edukacji włączającej, gdy grupa klasowa jest silnie heterogeniczna w kontekście potrzeb i możliwości, wydaje się, że strategia aktywnego uczestnictwa jest jedynym sensownym rozwiązaniem. Z pewnym uproszczeniem można byłoby uznać, że strategia aktywnego uczestnictwa będzie facylitatorem, a strategia scholastyczna raczej barierą w edukacji włączającej.

Wysokie kompetencje nauczycieli do pracy z grupą zróżnicowaną wydają się być naturalnym czynnikiem ułatwiającym w edukacji włączającej. Analizy polskiej literatury wskazują, że na przełomie lat 90. XX wieku i pierwszej dekady XXI wieku jako bariery wymieniane były: brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Bartnikowska, Wójcik, 2004; Gajdzica 2011); niewystarczający poziom kompetencji i/lub wiedzy nauczycieli (Garlej-Drzewiecka, 2004; Oleńska-Pawlak, 1992; Wachowiak, 1992); trudności w sprostaniu wymaganiom pracy w grupie zróżnicowanej z uczniem z niepełnosprawnością; brak specjalistów wspierających nauczycieli w nagłych, trudnych przypadkach (Oleńska-Pawlak, 1992); trudność w indywidualizacji procesu kształcenia; programy nauczania niedostosowane do potrzeb uczniów; brak dostosowania budynków i otoczenia do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością (Chrzanowska, 2019, s. 72).

Jednocześnie jednak międzynarodowe badania, np. TALIS (Teaching and Learning International Survey) z 2013 roku, ujawniły, że na tle innych krajów polscy nauczyciele większą wagę przywiązują do wszelkich form rozwoju zawodowego. Uczestniczą w kursach doskonalących (81%, średnia TALIS: 71%), w konferencjach lub seminariach (52%, średnia TALIS: 44%), w sieciach współpracy (41%, średnia TALIS: 38%), w mentoringu, hospitacjach, coachingu (45%, średnia TALIS: 30%), w indywidualnych lub wspólnych badaniach (38%, średnia TALIS: 31%) częściej niż średnio w krajach uczestniczących w badaniu. Polscy nauczyciele częściej niż przeciętnie (w krajach biorących udział w badaniu) są zainteresowani szkoleniami poświęconymi pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz indywidualizacją nauczania (odsetek uczestnictwa: 54%, średnia TALIS: 49%; 36%, średnia TALIS: 28%). Jednocześnie potrzeba doskonalenia się w pracy z uczniem ze SPE jest zgłaszana najczęściej zarówno przez nauczycieli polskich, jak i przez nauczycieli z innych krajów biorących udział w badaniu (Chrzanowska, 2019, s. 73–74). W tym kontekście warto wskazać na działania podjęte w 2022 roku przez Ministerstwo Edukacji i Nauki związane z uruchomieniem bezpłatnych podyplomowych studiów doskonalących dla nauczycieli dotyczących prowadzenia zajęć z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych,

metodyki wspomaganie komunikacji językowej uczniów czy doradcy rodziny oraz studiów podyplomowych kwalifikacyjnych z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny, a od 2023 roku również studia podyplomowe kwalifikacyjne: Pedagog specjalny w edukacji włączającej. Dostrzeżenie potrzeby wspierania nauczycieli w zakresie doskonalenia kompetencji i nabywania kwalifikacji do pracy z uczniem w edukacji włączającej dobrze wpisuje się w obszar czynników ułatwiających powodzenie działań włączających w edukacji.

Z kompetencjami nauczycieli łączy się inny bardzo ważny obszar, w ramach którego można obecnie poszukiwać czynników ułatwiających włączanie; jest nim ocena potrzeb uczniów związanych z funkcjonowaniem szkolnym. Ocenianie możliwości i potrzeb ucznia oraz ich diagnozowanie jest jednym z podstawowych zadań formułowanych w obszarze wymagań kompetencyjnych wobec nauczyciela. Tak naprawdę od tego zaczyna się praca pedagogiczna nauczyciela (Brzezińska, 2015).

W wymiarze międzynarodowym proces oceny i diagnozy potrzeb i możliwości uczniów opiera się obecnie na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) (World Health Organization, 2001, 2009). ICF jest systemem kodowania danych o zdrowiu, funkcjonowaniu i czynnikach na nie wpływających. Opiera się na podejściu biopsychospołecznym opisującym funkcjonowanie człowieka jako wynik jego kondycji zdrowotnej i czynników środowiskowych. Klasyfikacja ICF składa się z dwóch części: funkcjonowanie i niepełnosprawność oraz czynniki kontekstowe. Część pierwsza obejmuje dwa składniki: funkcje i struktury ciała oraz aktywność i uczestnictwo. Część druga uwzględnia: czynniki środowiskowe i osobowe. Tym obszarem, który uwidacznia się w funkcjonowaniu szkolnym ucznia, a jest możliwy do oceny i diagnozy przez nauczyciela jest aktywność i uczestnictwo, pozostawiając obszar – funkcje i struktury ciała diagnozie nozologicznej (medycznej). Jak wskazuje zespół ekspertów liderowany przez Ewę Domagałę-Zyśk (2022, s. 11), zastosowanie oceny i diagnozy ucznia w odniesieniu do modelu biopsychospołecznego i ICF jako ramy opisu funkcjonowania ucznia wnosi nową perspektywę rozumienia potrzeb edukacyjnych. Pozwala przenieść punkt ciężkości z deficytów, jako przyczyn problemów szkolnych, na zasoby. Do właściwego określenia charakteru potencjalnego problemu ucznia, jego źródeł i modyfikatorów w otoczeniu niezbędne jest spojrzenie z wielu perspektyw, w tym rodzica, nauczyciela, specjalisty, samego ucznia. Stąd konieczne jest zastosowanie szeregu obserwacji, w tym również sformalizowanej diagnozy (Domagała-Zyśk i in., 2022, s. 12). Ocena funkcjonalna, zgodnie z definicją Ministerstwa Edukacji i Nauki, jest wieloaspektowym procesem rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (MEiN, 2020, s. 55).

Racjonalny przebieg procesu szkolnej oceny funkcjonalnej ma ogromne znaczenie dla ujednolicenia i skoordynowania działań, w tym ich ewaluacji. Logiczny jego układ

można przedstawić na kontinuum: od konsultacji zespołowych (gdy zostaną dostrzeżone jakiegokolwiek ograniczenia w aktywności i uczestnictwie ucznia, niezależnie przez kogo zgłaszane: rodzica, ucznia, nauczyciela, specjalistę); przez uzgodnienie obszarów wsparcia (z uwzględnieniem problemów i mocnych stron ucznia oraz środowisk życia – szkoła, rodzina, wskazania konkretnych obszarów wymagających wsparcia); po jego wdrożenie (z ustaleniem, jakie działania wspierające są możliwe do zrealizowania w placówce). W efekcie procesu oceny szkolnej możliwa jest także decyzja o potrzebie skierowania ucznia, dla wykonania pogłębionej oceny funkcjonalnej, do poradni psychologiczno-pedagogicznej (MEiN, 2020, s. 24).

Myślenie kategoriami włączania sięga daleko poza etap edukacji. Jej celem bowiem jest włączenie społeczne, którego istotnym elementem jest wejście na rynek pracy, pozostanie na nim i osiągnięcie niezależności życiowej. Sukces w edukacji zawodowej młodzieży ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, czyli zatrudnienie absolwenta i utrzymanie przez niego pracy, a także awans zawodowy są osiągalne w państwach realizujących model tranzykcji (przejścia) z edukacji do zatrudnienia na rynku pracy. Realizacja takiego modelu wymaga od placówki prowadzącej kształcenie zawodowe zbudowania koalicji z partnerami (rodzicami, opiekunami, instytucjami rynku pracy, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych) (Otrębski, 2019, s. 241). Tranzykcja osoby ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi z etapu szkoły na rynek pracy jest istotnym elementem procesu przejścia z edukacji w dorosłość. Jej efektywna realizacja wymaga uwzględnienia potrzeb indywidualnych. Można uznać, że czynnikiem ułatwiającym w tym kontekście może być właśnie propozycja myślenia kategoriami indywidualnych planów, na wzór indywidualnych planów edukacyjnych, z tym uzupełnieniem, iż w przypadku przygotowania do realizacji roli zawodowej powinny nimi być indywidualne plany edukacyjno-zawodowe. Można posłużyć się tu znanymi, dobrymi praktykami funkcjonowania akademickich biur karier. Stosowany w nich sposób organizacji działań jest w dużym stopniu zbieżny z ich podejmowaniem w modelu tranzykcji. Edukacja włączająca ma potencjał realizacji tych założeń.

Analizy związku między edukacją włączającą a zatrudnieniem wskazują, że kształcenie w szkołach włączających zwiększa prawdopodobieństwo wejścia na rynek pracy i zatrudnienia osób z niepełnosprawnością (Myklebust, Båtevik, 2005). Uczestnictwo w edukacji włączającej dające wyższy poziom kompetencji szkolnych i społecznych, ale również zawodowych daje większe możliwości zatrudnienia i sprawia, że osoba z niepełnosprawnością staje się atrakcyjnym pracownikiem na rynku pracy (Pagán, 2009). Większa liczba pracujących osób z niepełnosprawnością ma bezpośrednie przełożenie na politykę zatrudnienia, postawy pracodawców, lokalny rynek pracy itp. Może to mieć znaczenie dla rodzaju zatrudnienia, np. samozatrudnienia, czy zatrudnienia na wolnym rynku pracy, dającego szansę na rozwój kompetencji społecznych w porównaniu z tzw. zamkniętym rynkiem pracy (zakłady pracy chronionej), który w większym stopniu podtrzymuje izolację osób z niepełnosprawnością od innych grup społecznych.

Edukacja włączająca jako facylitator włączania społecznego (spójności społecznej) – podsumowanie

Simoni Symeonidou (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018), w ramach przeglądu literatury dotyczącej związku edukacji włączającej z włączającym społeczeństwem i potencjału edukacji włączającej jako narzędzia promowania włączenia społecznego, wskazuje na trzy najczęściej powtarzające się wymiary: jakość edukacji, szanse na zatrudnienie, uczestnictwo w życiu społecznym.

Edukacja włączająca zwiększa możliwości interakcji rówieśniczych. Daje szanse na nawiązywanie przyjaźni. Bycie we wspólnej przestrzeni, przy nastawieniu na budowanie w szkole sprzyjającej atmosfery dla interakcji społecznych, jest warunkiem wstępnym rozwoju umiejętności społecznych i komunikacyjnych każdego ucznia, rozbudowywania się sieci wsparcia, poczucia przynależności i pozytywnych doświadczeń (MacArthur, 2013; Schneider, 2015). Wyniki badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnością uczący się w szkołach włączających osiągają lepsze wyniki w nauce i mają większe sukcesy w obszarze społecznym niż uczniowie kształceni w separacyjnych placówkach. Edukacja w placówkach włączających przy założeniu otrzymanego tam wsparcia zwiększa prawdopodobieństwo przyjęcia ucznia z niepełnosprawnością do szkoły wyższej (Europejska Agencja..., 2018; Flexer, Daviso, Baer, McMahan Queen, Meindl, 2011).

Edukacja włączająca jest czynnikiem zwiększającym szanse na niezależne życie (Cobb i in., 2013; Pearson, 2012). Udział w niej zwiększa szanse na niezależność finansową młodych osób z niepełnosprawnością i bezpośrednio wiąże się z zatrudnieniem i posiadaniem pracy (Myklebust, Båtevik, 2005, 2014). Istotna jest również kwestia czasu, jaki minął od ukończenia edukacji do wejścia na rynek pracy – im jest dłuższy, tym większe zagrożenie dla podjęcia aktywności zawodowej i większe uzależnienie się od pomocy społecznej (Myklebust, 2015). Młodzież ucząca się w placówkach specjalnych ma mniejszą sieć wsparcia, rzadziej zawiera przyjaźnie i nawiązuje bliskie kontakty społeczne z innymi ludźmi (Bele, Kvalsund, 2015; Kvalsund, Bele, 2010).

Z systematycznych przeglądów literatury (Gray, Norwich, Webster, 2021)¹ nad skutkami edukacji włączającej wynika, że edukacja włączająca przyczynia się do lepszych wyników w nauce i integracji społecznej dzieci i młodzieży. Przyczynia się do większej spójności społecznej, a ograniczeniu ulegają zachowania antyspołeczne i związane z łamaniem obowiązujących zasad. Zmniejszają się też koszty ekonomiczne spowodowane niepowodzeniami szkolnymi. Wyniki analiz wskazują na brak negatywnych konsekwencji włączenia uczniów z niepełnosprawnością do klasy dla uczniów bez niepełnosprawności (Hehir i in., 2016). Dodatkowo ostatnie wyniki badań OECD wskazują na związek między systemem edukacji o wysokich wynikach a praktykami integracyjnymi w szkołach i placówkach. Systemy szkole, które wykazują większą poprawę średnich wyników, to te, które są w stanie zmniejszyć nierówności w wynikach (OECD, 2020).

¹ Przegląd obejmuje 10 badań i raportów dotyczących edukacji włączającej, w tym jedną meta-analizę 280 badań z 25 krajów.

Bibliografia

- Avramidis E., Kalyva E. (2007), *The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion*, „European Journal of Special Needs Education”, t. 22, nr 4.
- Avramidis E., Norwich B. (2002), *Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature*, „European Journal of Special Needs Education”, t. 17, nr 2.
- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004), *Zaniedbana w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bąbka J. (2003), *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bele I. V., Kvalsund R. (2015), *On Your Own within a Network? Vulnerable Youths' Social Networks in Transition from School to Adult Life*, „Scandinavian Journal of Disability Research”, t. 17, nr 3.
- Brzezińska A. I. (2015), *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz.
- Chodkowska M. (2004), *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chrzanowska I. (2019), *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cobb R. B., Lipscomb S., Wolgemuth J., Schulte T., Veliquette A., Alwell M., Batchelder K., Bernard R., Hernandez P., Holmquist-Johnson H., Orsi R., Sample McMeeking L., Wang J., Weinberg A. (2013), *Improving Post-High School Outcomes for Transition-Age Students with Disabilities: An Evidence Review* (NCEE 2013-4012). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, Washington, DC.
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Darling-Hammond D., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. (2020), *Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development*, „Applied Developmental Science”, t. 24, nr 2.
- Domagała-Zyśk E., Mariańczyk K., Chrzanowska I., Czarnocka M., Jachimczak B., Olempska-Wysocka M., Otrębski W., Papuda-Dolińska B., Pawlak K., Podgórska-Jachnik D. (2022), *Szkolna ocena funkcjonalna. Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2018), *Dowody na związek edukacji włączającej z włączeniem społecznym: końcowy raport podsumowujący*, red. S. Symeonidou, Odense, Dania.
- Flexer R. W., Daviso A. W., Baer R. M., McMahan Queen R., Meindl R. S. (2011), *An Epidemiological Model of Transition and Postschool Outcomes*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals”, t. 34, nr 2.

- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Garlej-Drzewiecka E. (2004), *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Gray P., Norwich B., Webster R. (2021), *Review of Research about the Effects of Inclusive Education: A Summary*, <https://researchportal.port.ac.uk/en/publications/review-of-research-about-the-effects-of-inclusive-education-a-sum> (dostęp: 11.05.2023).
- Haug P. (2017), *Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality*, „Scandinavian Journal of Disability Research”, t. 19, nr 3.
- Hebl M. R., Kleck R. E. (2008), *Společné konsekwence nepełnosprawności fyzycznej*, [w:] *Společná psychologia piętna*, red. T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hehir T., Grindal T., Freeman B., Lamoreau R., Borquaye Y., Burke S. (2016), *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*, Instituto Alana, Abt Associates, https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf (dostęp: 11.05.2023).
- Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009), *Preparing Teachers for Inclusive Classrooms*, „Teaching and Teacher Education”, t. 25, nr 4.
- Kane L. (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America*, Latin America Bureau, London.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (2012), Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Kvalsund R., Bele I. V. (2010), *Adaptive Situations and Social Marginalization in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs*, „Scandinavian Journal of Disability Research”, t. 12, nr 1.
- MacArthur J. (2013), *Sustaining Friendships, Relationships, and Rights at School*, „International Journal of Inclusive Education”, t. 17, nr 8.
- MEiN (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*.
- Mitchell L. C., Hedge A. V. (2007), *Beliefs and Practices of In-Service Preschool Teachers in Inclusive Settings: Implications for Personnel Preparation*, „Journal of Early Childhood Teacher Education”, t. 28, nr 4.
- Myklebust J. O. (2015), *How Disability and School-Related Variables Influence Social Security Dependence among Vulnerable Young People in Their Late Twenties*, „Emotional and Behavioural Difficulties”, t. 20, nr 3.
- Myklebust J. O., Båtevik F. O. (2005), *Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs*, „European Journal of Special Needs Education”, t. 20, nr 3.
- Myklebust J. O., Båtevik F. O. (2014), *Economic Independence among Former Students with Special Educational Needs: Changes and Continuities from Their Late Twenties to Their Mid-Thirties*, „European Journal of Special Needs Education”, t. 29, nr 3.
- OECD (2020), *Jak PISA bada równość w edukacji: Włączenie i uczciwość w wynikach PISA 2018 (tom II): Gdzie wszyscy studenci mogą odnieść sukces*, Wydawnictwo OECD, Paryż.
- Oleńska-Pawlak T. (1992), *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Olszewski S., Parys K., Trojańska M. (2012), *Przestrzenie życia osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Otrębski W. (2019), *Start w dorosłość – uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Pagán R. (2009), *Self Employment among People with Disabilities: Evidence for Europe*, „Disability & Society”, t. 24, nr 2.
- Pearson C. (2012), *Independent Living and the Failure of Governments*, [w:] *Routledge Handbook of Disability Studies*, red. N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas, Routledge, London.
- Rakap S., Kaczmarek L. (2010), *Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey*, „European Journal of Special Needs Education”, t. 25, nr 1.
- Ross-Hill R. (2009), *Teacher Attitude Towards Inclusion Practices and Special Needs Students*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, t. 9, nr 3.
- Schneider C. (2015), *Social Participation of Children and Youth with Disabilities in Canada, France and Germany*, „International Journal of Inclusive Education”, t. 19, nr 10.
- Sękowski A. (2001), *Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szabała B. (2010), *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*, [w:] *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, B. Szabała, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szczupał B. (2009), *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Warszawa.
- UNESCO (2020), *Światowy raport nt. edukacji – streszczenie. Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*, UNESCO, Paryż, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol (dostęp: 18.09.2023).
- Wachowiak A. (1992), *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Westwood P. (2013), *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in Classroom*, Routledge, New York.
- Wiącek G. (2005), *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 4: *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407> (dostęp: 18.09.2023).
- World Health Organization (2009), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

Marek Michalak*

ORCID: 0000-0001-5054-4979

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Instytut Praw Dziecka im. Janusza Korczaka

Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych**

*Albo życie dorosłych – na marginesie dziecięcego.
Albo życie dzieci – na marginesie życia dorosłych.
– Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie
dorosłych i dzieci stanowiąc będzie równoważny tekst?¹*

Janusz Korczak

Janusz Korczak obrał za cel stworzenie dzieciom przestrzeni bezpiecznej, szanującej prawa człowiecze każdego dziecka, opartej nie na rządach dzieci czy wręcz tyranii najmłodszych, ale na zdrowych relacjach mających swój fundament w zdrowych zasadach wzajemnego szacunku w relacjach dorosły – dziecko, honorujących specyficzne prawa zarówno świata dzieci, jak i świata dorosłych. Stary Doktor miał świadomość, że świat przyjazny dzieciom to nie świat rządów dzieci, świat nadmiernej ich swobody, ale świat

* Pedagog specjalny, dr nauk społecznych, związany z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, gdzie prowadzi wykłady o prawach dziecka na kierunku Interdyscyplinarne studia nad dzieciństwem i prawami dziecka, przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, dyrektor Instytutu Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, Rzecznik Praw Dziecka IV i V kadencji (2008–2018), członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Stowarzyszenia Pisarzy Polskich.

** Zob. M. Michalak, *Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy świata dzieci i dorosłych*. Dysertacja doktorska przygotowana pod opieką prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss i obroniona 20 listopada 2020 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; tekst stanowi zredagowany i uzupełniony skrót części badawczej dysertacji; z niewielkimi różnicami opublikowany był w czasopiśmie „Pedagogika Społeczna Nova” 2021, t. 1, nr 2, s. 63–78.

¹ J. Korczak, *Pedagogika zartobliwa*, [w] tegoż, *Dzieła*, t. 10, Warszawa 1994, s. 231.

dający możliwość kreatywności, rozwoju, wyrażania siebie, naturalnej ekspresji; świat, gdzie dzieci mają prawo i możliwość wyrażenia swojej oceny wobec dorosłych. Ten temat podejmie później Hannah Arendt, wskazując na odpowiedzialność dorosłych za losy dzieci². W swoich działaniach Korczak rozwijał „ideę współrzędzenia i partnerstwa, nadając jej bardzo konkretny, a zarazem oryginalny kształt”³. Z właściwą sobie srogością Korczak przypomina, że: „Dziecko winno być obsłużone solidnie, taktownie i drobiazgowo przez swoich urzędników”⁴, mając tu na myśli dorosłych: rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców, lekarzy.

Temat ten dopełnia i poszerza niezwykle inicjatywa, zjawisko, instytucja i specyficzny znak społeczno-kulturowy, fenomen pedagogiczny, jakim jest Order Uśmiechu⁵. Celnie wpisuje się on w cały „proces powstawania zobowiązań międzynarodowych ochrony praw człowieka i praw dziecka. [...] była to pierwsza tego typu inicjatywa o wymiarze międzynarodowym oraz pierwsze odznaczenie nadawane dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci”⁶. Odznaczenie to jest realnym przykładem realizacji „prawdzieckiego” testamentu Janusza Korczaka. Dzieci zgłaszają, wyróżniają i nagradzają dorosłych za ich działania na rzecz najmłodszych. Przyznają im wyróżnienie, które w skali polskiej i międzynarodowej stało się w ciągu 50 lat znaczącym, bardzo szanowanym i nobilitującym znakiem więzi, dialogu i partnerstwa między dziećmi a dorosłymi. Order Uśmiechu niewątpliwie jest korczakowskim znakiem, kapitałem i wyzwaniem budującym nowe relacje międzypokoleniowe. Dzieci promują dorosłych, nadają im zaszczytne wyróżnienie, obdarzają zaufaniem, przyjmują zobowiązania.

Dotychczas to zaszczytne umiędzynarodowione przez ONZ wyróżnienie otrzymało blisko 1100 osób z całego świata, a wśród nich najbardziej znamienite postaci życia społecznego, naukowego, religijnego, politycznego. Order Uśmiechu stał się rozpoznawalnym znakiem korczakowskiej idei partycypacji dziecka i dziecięcego obywatelstwa, wspierającym nowe relacje między dziećmi i dorosłymi. Można go traktować jako mocną markę polskiej pedagogiki i wyrazisty, rozpoznawalny znak nowej pedagogiki dziecka i dzieciństwa.

Bycie Kawalerem czy Damą Orderu Uśmiechu to nie tylko wyróżnienie, efekt dziecięcej nominacji, ale to przede wszystkim biograficzny proces stawania się, budowania specyficznej tożsamości, roli zawodowej i życiowej. Kawalerowie/Damy Orderu Uśmiechu to niewątpliwie osoby szczególne, o wyjątkowej biografii.

² Zob. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1993.

³ Zob. J. Korczak, *Jest szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa 1985, s. 203–205; A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 208–209; B. Smolińska-Theiss, *Dziecko – nadzieja świata. Dziecko – świętek przydrożny*, [w:] *Humaniści o prawach dziecka*, red. J. Bińczycka, Kraków 2000, s. 103–106.

⁴ J. Korczak, *Jest szkoła*, dz. cyt., s. 203.

⁵ Zob. M. Michalak, *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*, Warszawa 2020.

⁶ A. Krawczak-Chmielecka, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2017, t. 16, nr 2, s. 15.

Analizując personalną, osobową biografię wybranych 39 osób⁷ wprowadzonych przez dzieci na arenę Kawalerów/Dam Orderu Uśmiechu, skupiłem się na biograficznym biegu życia wyróżnionych przez dzieci osób, a także posłużyłem się biografią jako metodą badawczą. Zapytałem o rodzinną biografię i szczególne powody podjęcia działań na rzecz dzieci. Zwróciłem uwagę na osobowe, kulturowe, historyczne czy religijne okoliczności, które skierowały Kawalera/Damę Orderu Uśmiechu w stronę działań na rzecz dziecka. Analizuję, na ile czynnikiem kluczowym w biografii Kawalera/Damy Orderu Uśmiechu była profesja, a także działalność społeczna. Interesuje mnie przede wszystkim szczególnie biograficzny moment dziecięcej nominacji do Orderu Uśmiechu, specyficzne doświadczenia Kawalera/Damy Orderu Uśmiechu związane z otrzymaniem tego odznaczenia, zmiany i wyzwania związane z przynależnością do elitarnej grupy dorosłych, jaką są Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu. Czym było otrzymanie Orderu Uśmiechu w biografii danej osoby? Jak Order wpisał się w ich biografię? W jakim stopniu ukształtował nową tożsamość i pobudzał do przyjmowania nowych wyzwań i zobowiązań wobec dzieci? W tej analizie odnoszę się wyraźnie do aksjologicznych podstaw biografii Kawalerów/Dam Orderu Uśmiechu. Pytam o ich widoczne wartości życiowe, wybory, a także pedagogiczne autorytety i osoby znaczące.

Analizę biografii wybranych Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu opieram na wskazanych strukturach procesowych biografii wg Fritza Schützego, który wyróżnił cztery podstawowe: biograficzne plany działania, wzorce instytucjonalne przebiegu życia, trajektorie i biograficzne metamorfozy.

Fazy biografii, wpisane w wymienione wyżej struktury procesowe wyróżnione i opisane przez Schützego, w przypadku analizowanych Kawalerów/Dam Orderu Uśmiechu charakteryzuje podobna forma aktywności narratorów, w pewnym stopniu uzależniona od sił zewnętrznych i jednocześnie oparta na wyjątkowej determinacji i spójności osobowościowej bohaterów, których imperatywem jest zmiana świata poprzez pomoc dzieciom, ich edukację i tworzenie sprzyjających warunków do harmonijnego rozwoju opartego na uznaniu podmiotowości dziecka, ochronie praw jednostki i wzajemnego szacunku.

Alicja Rokuszewska-Pawełek, opisując poszczególne struktury procesowe według Fritza Schützego, wskazuje, że **biograficzne plany działania** to te „które odpowiadają zasadzie intencjonalnego perspektywicznego planowania przebiegu własnego życia oraz udanym bądź nieudanym próbom realizacji planów jednostki”⁸. Pojawiają się one, gdy jednostka konstruuje i realizuje swój plan biograficzny. Określa własne zamierzenia, tworzy indywidualne i społeczne zasoby, szuka odpowiednich kapitałów i środków do realizacji własnej wizji rozwiązania problemu czy też ogólnego planu życia. Ten proces ma charakter refleksyjny, wykracza poza schematyczne myślenie i rutynowe działania, przynosi doraźne lub dalekosiężne konsekwencje życiowe. „We wszystkich tych

⁷ Do badania zaproszono 65 osób, które otrzymały Order Uśmiechu w latach 2013–2018. Otrzymano 39 odpowiedzi.

⁸ A. Rokuszewska-Pawełek, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, „ASK” 1996, nr 1, s. 44.

przypadkach jednostka w sposób intencjonalny czyni coś z własnym życiem i swoją tożsamością”⁹.

Analizując materiał biograficzny ludzi wprowadzonych przez dzieci na arenę Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu, obserwujemy pewną kontrolę nad otaczającą rzeczywistością, połączoną z determinacją i wynikającą z niej sprawczością. Każdy jest inny, choć są cechy wspólne, które w pewnym uproszczeniu mieszczą się w trzech kategoriach: kontynuacja tradycji rodzinnej – biografia rodzinna, doświadczenia skrajne oraz szkoła i nauczyciel (doświadczenia edukacyjne – w roli nauczyciela lub ucznia).

Kontynuacja tradycji rodzinnej – biografia rodzinna

W swoich narracjach Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu wielokrotnie i wyraźnie podkreślają wpływ, jaki na ich życie miała rodzina, w tym jej status społeczny i rodzinne tradycje. Nawiązują do wykształcenia rodziców, dobrych relacji z dzieckiem, szacunku dla jego wysiłków.

Wzorzec domowy instytucjonalnego przebiegu życia był dla większości dominującą strukturą procesową. Zauważają oni pozytywny przykład rodzica i jednocześnie osoby zaangażowanej zawodowo w pracę z dzieckiem. Dotyczy to zwłaszcza rodziców lekarzy i nauczycieli. Wyrazistym tego przykładem jest nauczycielka z Nysy, **Jolanta Gawlik-Kutowska**, która pierwowzoru pomocy dziecku szuka w swojej lekarskiej rodzinie: *Moi Rodzice, odkąd pamiętam, poświęcali całe swoje życie zawodowe służbie na rzecz potrzebujących ludzi. To oni uczyli mnie otwartej postawy wobec ludzi i ich potrzeb.*

Na tradycje nauczycielskie akcent kładzie psycholog i pedagog **Dorota Zawadzka**, która z nieskrywaną dumą stwierdza: *pochodzę z nauczycielskiego domu, który w jej osobistych doświadczeniach charakteryzuje się szczególną troską o podmiotowość dziecka: od dziecka miałam poczucie, że jestem w tym domu osobą ważną. Nie dzieckiem, ale właśnie osobą. [...] Zadawałam miliony pytań, jak każde zwyczajne dziecko. Niezwykłe było to, że na swoje dziecinne pytania otrzymywałam poważne i wyczerpujące odpowiedzi.*

Plany biograficzne narratorów niekiedy były stymulowane siłą osób znaczących. Narratorzy, wspominając swoje lata dzieciństwa, wskazują na znaczącą rolę kobiet w ich życiu, szczególnie na wzór mądrej, opiekuńczej i otwartej na świat matki lub babki.

Z dumą i wdzięcznością o swojej rodzinie opowiada artystka malarka **Wanda Rodowicz**, przypisując krewnym i relacjom wewnątrzdomowym ukształtowanie jej wrażliwości społecznej: *Moja babcia była potomkiem królewskiej rodziny węgierskiej Zapolia. Była cichą i skromną kobietą, która pięknie czytała nam książki, pięknie haftowała i mówiła po francusku. Uczyła mnie w 1945 roku pisać i rachować. Była zawsze opanowana, pełna szacunku i miłości. Potrafiła zapanować nad moim temperamentem i moją żywiołowością. Nigdy nie podniosła głosu. Szacunek do mnie (oceniłam to z dużej*

⁹ Tamże.

perspektywy lat) był wzorem dla mnie w wychowywaniu moich dzieci. Nigdy nie byłam bita. [...] Tęgo szacunku trzeba się nauczyć w rodzinie, podobno bici ludzie biją swoich najbliższych. Straszne.

Biorąc pod uwagę analizę tej i kolejnych narracji Kawalerów Orderu Uśmiechu, można mówić o tradycjach rodzinnych w niesieniu pomocy drugiemu człowiekowi, szczególnie dzieciom, co wyraźnie widać w narracjach wspomnieniowych **Renaty Piątkowskiej**, pisarki książek dla dzieci i młodzieży, która podnosi wagę atmosfery rodzinnej, sposobu traktowania dzieci i wpływu modlitwy na postrzeganie świata: *A jeśli chodzi o wpływy kulturowe czy religijne, które skierowały moje zainteresowania w stronę działań na rzecz dzieci, to myślę, że wielką rolę odegrała tu atmosfera mojego rodzinnego domu. Troska i miłość, jaką otaczali nas rodzice, poczucie bezpieczeństwa, świadomość, że ja i moja siostra jesteśmy dla nich najważniejsze na świecie, surowe spojrzenie taty, gdy wykladał nam, co jest dobre, a co złe, i ciepłe ręce mamy, które zawsze przygarniały nas i tuliły. Modlitwa, od której rozpoczynał się posiłek i szeroko otwarte drzwi dla każdego, kto był w potrzebie. Z tego domu wyniosłam przeświadczenie, że dzieci są darem i pociechą rodziców. Są najważniejsze, bo zmieniają świat na lepszy. I chociaż już dawno dorosłam, to jakiś korzonek mam nadal mocno zanurzony w dzieciństwie i ciągle czerpię z niego siłę. Dlatego, kiedy zrozumiałam, że pisanie książek to moje przeznaczenie, to chciałam, żeby były to właśnie książki dla dzieci.*

Zainteresowanie sprawami dzieci i nakierowanie na pomoc im u przyszłych Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu pobudzała często profesja pedagogiczna lub medyczna ich rodziców i krewnych.

Duży wpływ na przyszłe ich życie miało zaangażowanie społeczne zaobserwowane w domu rodzinnym, tzw. dom otwarty oraz skłaniający do szybszej dojrzałości, samodzielności, odpowiedzialności, przejmowania obowiązków dorosłych, podejmowania decyzji, często do tej pory zarezerwowanych dla świata dorosłych.

Doświadczenia skrajne (wojna, choroba)

W narracjach dotyczących życia rodzinnego, dzieciństwa i najbliższych pojawiają się wspomnienia wyraźnie nacechowane złymi emocjami, doświadczeniami trajektoryjnymi. U niektórych narratorów wyraźnie widać podział własnych doświadczeń biograficznych na szczęśliwe, dobre, akceptowalne, i tragiczne, trudne, najchętniej wypierane, niechętnie przywoływane. Te pierwsze dotyczą rodzin, które omijała śmierć i choroby. Bieda i niedostatek, pomimo tęsknoty za dobrobytem, nie stanowią dla narratorów doświadczeń tragicznych i niechętnych do wspominania. Raczej wskazują oni na uszlachetniający charakter braków w zabezpieczeniu socjalnym, pozwalający na lepsze zrozumienie innych i docenianie nawet najmniejszego dobra, jakiego doświadczali. W żadnej narracji nie odnotowano z tego powodu żalu do rodziców i opiekunów, który jest zazwyczaj zauważalny we wspomnieniach braku czasu i należytego zainteresowania ze strony dorosłych. Książd **Piotr Sadkiewicz**, orędownik i propagator transplantologii i krwiodawstwa, z wielkim szacunkiem do rodziców, ale i podświa-

domym żalem wynikającym z ich braku czasu wspomina swoją wielodzietną rodzinę i konieczność ciężkiej pracy rodziców, aby utrzymać sześcioro dzieci, co podsumował stwierdzeniem: *mnie i mojej młodszej siostrze rodzice poświęcali bardzo mało czasu. Tak naprawdę wychowywało nas starsze rodzeństwo. [...] Oczywiście interesowali się naszym bytem, postęпами w szkole, niczego nam nie brakowało, ale wszelką pomoc przrzucali na starsze rodzeństwo.*

Zauważalną częścią okresu dzieciństwa narratorów, przewycięzania trajektorii, traumy wojennej był imperatyw działania, siła autorytetów i życzliwość otoczenia. Narratorzy wskazują, że pomimo trudnych, skrajnych doświadczeń, chwilowej bezradności, traumy i strachu czuli zawsze nadzieję, wierzyli, że przyjdzie lepszy, bezpieczny i dobry dla nich czas.

Szkoła i nauczyciel (doświadczenia edukacyjne – w roli nauczyciela lub ucznia)

Niewątpliwie zasadnicze znaczenie dla kształtowania się życia narratorów, obok rodziny pochodzenia i doświadczeń w niej doznanych oraz skrajnej sytuacji zewnętrznej, na biograficzne plany ich działania i metamorfozy wpływ mają szkoła i nauczyciel. Narratorzy wskazują szkołę zarówno jako miejsce, gdzie otrzymali edukację, będąc uczącymi się, jak również miejsce, do którego wrócili jako uczący innych; szkoła miała więc na nich wpływ zarówno, gdy występowali w roli ucznia, jak i nauczyciela. Uczenie się, uczenie innych i uczenie się od innych to analizowane wartości. Narratorzy, wybrani przez same dzieci, wykazują pokorę wobec najmłodszych i procesu edukacji, zauważając, że bez względu na wiek znajdują się/znajdowali w każdej ze wskazanych ról: uczącego się dziecka, nauczającego i uczącego się od dziecka.

Biograficzne plany działania narratorów dotyczyły szczególnie ich rodzinnej socjalizacji, a potem edukacji i podejmowania różnorodnych form aktywności zawodowej.

Narratorzy wskazywali na ogromny szacunek do rodziców, krewnych i nauczycieli, którzy „nie podcinali im skrzydeł”, na których zawsze mogli liczyć, którzy wspomagali ich rozwój. Zwracali również uwagę na dzieci, swoje własne, a wcześniej te z sąsiedztwa, które często potrzebowały wsparcia i pomocy. Wskazywali, jak duże znaczenie w ich biograficznych planach działania, następnie metamorfozach, miały doświadczenia z dzieciństwa, pozytywna relacja z rodzicami, szczególnie z matką. Rodzina, szkoła, sztuka czy religia stawały się źródłem społecznych doświadczeń i wartości związanych z pomocą dziecku. W tej wczesnej biografii rodzinnej czy zawodowej pojawia się znacząca postać (matki, ojca, członka rodziny, nauczyciela), która jednocześnie staje się autorytetem i wzorem osobowym Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu.

Wzorce instytucjonalne przebiegu życia dotyczą szeroko rozumianych instytucji społecznych, np. kultura, religia, prawo, czy też w węższej perspektywie – różnych struktur społecznych i organizacji, takich jak: rodzina, grupa towarzyska, stowarzyszenie, klub.

W zebranych obszernych narracjach biograficznych dało się wyodrębnić trzy typy wzorów instytucjonalnych, jakie miały kluczowy wpływ na życie i działanie przyszłych Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Są to: wiara i religia, działalność harcerska oraz siła uznanych przez narratorów autorytetów.

Wiara i religia

Na moc wiary i siłę z niej czerpaną wskazuje wielu narratorów, dopatrując się w niej korzeni swojej działalności. W swoich narracjach odwołują się do Boga, Jezusa i Matki Bożej jako najwyższych autorytetów. Zarówno Bóg, jak i różni święci są dla wielu Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu głównym punktem odniesienia, sensem życia i jego naznaczeniem. To, że wśród odznaczonych znaleźli się święci Kościoła katolickiego – Jan Paweł II i Matka Teresa z Kalkuty – nie jest przypadkiem. Osoby te widzą i przywołują w swoich biografjach różnorodne treści wskazujące na boskie działanie, misję życia, przeznaczenie.

Ciekawym zjawiskiem jest wskazywanie Janusza Korczaka w perspektywie religijnej, widzenie w nim polskiego czy – paradoksalnie – żydowskiego świętego. Dla wielu był on uosobieniem tego, co dobre, mądre, piękne i święte.

W grupie narratorów znajdują się także zdeklarowani ateści oraz wyznawcy innych niż katolicka religii. Nie podejmują oni jednak wątku wiary i religii. Warta podkreślenia jest występująca w grupie wszystkich narratorów tolerancja i akceptacja dla różnorodności. Wspólnym mianownikiem w ich postrzeganiu tzw. inności, co wyrażają w swoich narracjach i codziennym działaniu, jest przesłanie Ireny Sendlerowej: „ludzi dzieli się na dobrych i złych. Narodowość, rasa, religia nie mają żadnego znaczenia. Tylko to, jakim kto jest człowiekiem”¹⁰.

Harcerstwo

Narratorzy w większości wskazują, że ich osobista droga na arenę Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu prowadziła przez zaangażowanie w harcerstwo, począwszy od bycia zuchem, harcerzem, aż do funkcji instruktora. Harcerstwo dało im bazę do rozwoju pedagogicznego, wyzwoliło empatię i nauczyło odpowiedzialności za siebie, ojczyznę i drugiego człowieka. Niemal wszyscy narratorzy wspominają swoją przygodę z harcerstwem. Dla jednych zakończyła się ona w momencie założenia rodziny, rozpoczęcia pracy zawodowej, dla innych trwa i jest nadal ich codziennością. Wszyscy zgodnie podkreślają, że harcerzem się jest na całe życie. Swoją wrażliwość na potrzeby dzieci, odpowiedzialność, obowiązkowość i umiejętność szanowania i tolerowania ludzi łączą z harcerstwem, często uzupełniając informacją o wzorcu rodzinnym i/lub religijnym.

¹⁰ A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2009, s. 20.

Siła autorytetu

Trzecim istotnym, wielokrotnie wskazywanym przez narratorów instytucjonalnym wzorcem ich biografii są osoby znaczące, podziwiane za mądrość, odwagę, determinację, osiągnięcia, najczęściej szeroko znane opinii publicznej, często wprowadzone przez dzieci na arenę Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Narratorzy nazywają te osoby „autorytetami”, „wzorami do naśladowania”, „wzorcami działania”, „osobami najważniejszymi”, „świątecznym, do którego idziemy”, „człowiekiem autentycznym”, „wzorcem niedoścignionym”, „kierunkowskazem”, „najważniejszymi osobowościami”, „osobistościami” czy „idolami”. W gronie tym wymieniani są także nieznani bliżej opinii publicznej członkowie rodziny, nauczyciele, osoby duchowne, zwierzchnicy w pracy zawodowej. Niekwestionowanym autorytetem przewijającym się w większości narracji jest Janusz Korczak, co powoduje, że nie tylko stanowi on odniesienie jako autorytet, ale jest ważną trajektorią w biografiach narratorów.

Wielu z nich, wskazując na osoby, które wywarły szczególny ślad w ich życiu, będące swoistymi drogowskazami, zaczyna od wymienienia najbliższych: rodziców, krewnych, a nawet dzieci.

Żołnierz i policjant **Tomasz Królak**, pytany o autorytety i inspiracje, wskazuje swojego 13-letniego syna Michała, który, jak pisze, *wiele mnie nauczył, wiele zachowań u niego zaobserwowałem na przestrzeni lat, etapy życia, jakie do tej pory przechodził. Czerpałem od niego pomysły*. Narrator ten potwierdza tym samym podnoszoną wcześniej tezę, którą akcentuje Korczak, że dorośli uczą dziecko, ale również uczy się od dziecka. Podniesienie osoby dziecka do rangi nauczyciela i autorytetu nie jest powszechne w naszej codzienności. Z takim spojrzeniem spotykamy się najczęściej w środowisku korczakowskim i świecie społecznym Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Oba te światy często się przenikają, co jest widoczne w prowadzonej analizie biograficznej osób wyróżnionych Orderem Uśmiechu.

Najczęstszym autorytetem, o którym mówią Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu, jest właśnie Janusz Korczak. Obok niego pojawia się postać Ireny Sendlerowej, Marii Łopatkowej. Osoby duchowne, a także głęboko religijni pedagodzy, lekarze przywołują postać św. Jana Bosko, Jana Pawła II czy Matki Teresy.

Pojawiają się także osoby świeckie: Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu – Anna Dymna, Ewa Błaszczuk i Janina Ochojska, a obok nich twórcy harcerstwa i skautingu – Robert Baden-Powell, Olga i Aleksander Kamiński, a także odznaczone Orderem Uśmiechu: Maria Łyczko i Zofia Sułek – założycielki „Nieprzetartego Szlaku” w Polsce.

Biografia jest procesem, jak podkreśla Schütze, w którym kumulują się i wzajemnie nakładają na siebie doświadczenia zgromadzone we wcześniejszych okresach i strukturach biograficznych. W ten sposób rośnie i pomnaża się **kapitał trajektoryjny** ukierunkowany na zmianę. W zebranych biografiach jest to widoczne. Pokazany wcześniej biograficzny plan działania i instytucjonalny wzorzec normatywny przekształca się w nową strukturę, trajektorię życia, trajektorię działania.

Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu dostrzegają te zmiany, mówią o nich, starają się określić punkt kulminacyjny w trajektorii życia. Podejmują próbę ustalenia mo-

mentu zmiany, wpływu zewnętrznych oddziaływań na ich biograficzny plan. Często określają go jako zwrot w myśleniu o dziecku, jego prawach. Mówią o zetknięciu się z literaturą Korczaka, jak również ze środowiskiem znawców Korczaka i działaczy organizacji korczakowskich.

Drugim wyraźnie wskazywanym momentem trajektoryjnym jest otrzymanie Orderu Uśmiechu, co utożsamiane jest z wejściem na najwyższy szczebel drabiny wtajemniczenia w sprawy dziecka i dzieciństwa. Znamienne, iż Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu tak wysoko nie stawiają ani wykształcenia, ani pracy zawodowej. To w Korczaku i w Orderze Uśmiechu widzą kulminację swoich osiągnięć. Dowodzą, że dzięki Korczakowi i dzięki oddziaływaniu sił zewnętrznych ich życie się zmieniło. Pojawił się nowy proces trajektoryjny, jak powiedziałyby Schütze. Następujące później metamorfozy trudno nazwać celowym działaniem, popartym analizą mocnych i słabych stron jednostki. Są raczej konsekwencją aktywności całego życia narratorów, dokonywanych wyborów i aktywności.

Spotkanie z Korczakiem

Spotkanie z Korczakiem, jego twórczością, historią, filozofią, sposobem pojmowania dziecka i jego spraw, pokorą i mądrością pojawia się w prawie wszystkich narracjach. Jest to szczególnie moment i wyjątkowe doświadczenie. Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu określają go mianem oczarowania Korczakiem, uwiedzenia przez Korczaka, fascynację Korczakiem. Dla nich korczakowskie przesłanie pedagogiczne staje się imperatywem realizacji testamentu Starego Doktora.

Batia Gilad, przez 13 lat kierująca międzynarodowym ruchem korczakowskim, wspomina: *momentem, w którym zaczęłam odczuwać większą potrzebę pomocy i prawdziwego spojrzenia na dziecko, było spotkanie z pismami Janusza Korczaka. Od tej chwili był wiodącą gwiazdą i mentorem mojego stosunku do dzieci.* Dzisiaj nie wyobraża sobie pracy, działania i myślenia bez wykorzystania idei Janusza Korczaka. Na inspiracje korczakowskie narratorzy wskazują przez pryzmat swojej pracy zawodowej (np. Jacek Janiak, Anna Bernat, Danuta Chlebna-Sokół). Z Korczakiem wiążą wiele swoich życiowych wyborów (np. Ewa Chrobak, Ireneusz Niewiarowski, Urszula Michalewska). Pojawiają się także wypowiedzi, w których Korczak pełni rolę życiowego kierunkowskazu (np. Jolanta Gawlik-Kutowska, Benigna Olszewska, Barbara Grochal czy Renata Piątkowska).

Korczak w wypowiedziach Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu pojawia się jako autorytet, mistrz, jako ikona pedagogiki. Tak o Starym Doktorze pisze Barbara Grochal, Jolanta Gawlik-Gutowska i Beninga Olszewska. **Barbara Grochal**: *Jeżeli mam wyróżnić kogoś, z kim chciałabym się identyfikować w pomaganiu najmłodszym, to jest to Janusz Korczak, zaś Benigna Olszewska podkreśla: Janusz Korczak stał się moim wzorem.*

Niemal jak zbiorcze podsumowanie wszystkich narracji o potencjale trajektoryjnym Korczaka brzmi wspomnienie pisarki **Renaty Piątkowskiej**: *Jest taki człowiek, któ-*

ry w moim przekonaniu był pierwszym Kawalerem Orderu Uśmiechu, chociaż nigdy go nie otrzymał. A przyznałyby mu go niezliczone rzesze dzieci, w pierwszej kolejności te z Domu Sierot w warszawskim getcie. To Stary Doktor – Janusz Korczak. Lekarz, pedagog, wychowawca, publicysta, pisarz, działacz społeczny, badacz świata dzieci, dobry człowiek. Dziś jedna z najlepiej rozpoznawalnych postaci XX wieku.

Dla opisanych narratorów Korczak stał się życiowym punktem odniesienia, kierunkowskazem, niedoścignionym wzorem, punktem przełomowym życia biograficznego. Podejmując wszechstronne aktywności na rzecz dzieci, starają się myśleć i działać Korczakiem. Robią to indywidualnie lub w ramach wspólnych działań ruchu korczakowskiego. Słowa i teorie Starego Doktora często traktują jak dogmat, na różne sposoby uzasadniając instynkt pedagogiczny i słuszność wskazań Janusza Korczaka.

Otrzymanie Orderu Uśmiechu

W biografkach Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu wyraźnie widać postać Korczaka, jego dzieło literackie i praktykę. Spotkanie z Korczakiem jest trajektoryjną bazą i intelektualną zmianą pedagogiczną sposobu myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz działania na rzecz najmłodszych. Jest to jednocześnie droga, przez którą narratorzy wchodzi na arenę Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Jest to dla nich praktyczny punkt zwrotny w ich życiu i nierzadko ich otoczenia. Pomimo że sami często w pierwszych zdaniach nie zauważają zmiany, jaka nastąpiła, to w kolejnych przelicytowują sami siebie we wskazywaniu działań trajektoryjnych wywołanych otrzymaniem najważniejszego na świecie wyróżnienia od dzieci.

W narracjach Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu pokazujących moment otrzymania Orderu dominują emocje, wzruszenie miesza się z ogromną radością. Odznaczeni podkreślają radosną moc, ale i wyjątkowość tego odznaczenia.

Indywidualną i społeczną wartość Orderu Uśmiechu, jego sens i znaczenie, jakie Kawalerowie i Damy przywiązują do tego zaszczytnego wyróżnienia, najdobitniej charakteryzuje wypowiedź **Teresy Barbary Kaszyńskiej**: *Order jest jakby częstką mnie samej* i pointa **Renaty Piątkowskiej**: *Odkąd noszę dumnie na piersi Order Uśmiechu, uświadomiłam sobie, jak wielką siłę sprawczą mają dzieci. Wybierają spośród dorosłych te osoby, które dużo dla nich znaczą. Wystawiają ocenę, nam dorosłym. Zrozumiałam, że nie jestem dla nich kimś anonimowym. Dzieci nie tylko czytają moje książki i postrzegają mnie jako ich autorkę. One też oceniają mnie jako człowieka. Teraz, z ich nadania, jestem Kawalerem Orderu Uśmiechu. Czuję się spełniona i doceniona. Tak to działa, że jeśli ktoś nas pochwali, dostrzeże w nas coś cennego, wyjątkowego, to mocniej w siebie wierzymy; niewiele brakuje, a moglibyśmy góry przenosić.*

Badania pokazały, że analizowane struktury, którymi są biograficzne plany działania i instytucjonalne wzorce normatywne, przekształcają się w trajektorię życia i działania, czego efektem jest **biograficzna metamorfoza** Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Ich wypowiedzi dowiodły, że Order nadaje i wzmacnia sens ich pracy oraz życia, budzi ogromne zadowolenie i podziw otoczenia.

Order Uśmiechu – zaszczyt i wyróżnienie

Działalność na rzecz dzieci, zaangażowanie w ochronę ich praw, promowanie myśli Korczakowskiej i podmiotowego traktowania dziecka – to cechy wspólne biografii Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu.

W swoich wypowiedziach podkreślają oni, iż Order Uśmiechu okazał się niezwykle ważnym, radosnym i przełomowym zdarzeniem w ich życiu. Było to szczególne wyróżnienie, którego doświadczyli ze strony dzieci. Dzięki Orderowi znaleźli się w grupie wybrańców, znakomitości polskiej i międzynarodowej przestrzeni publicznej. Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu w swoich narracjach zwracają uwagę na zmiany, jakie Order wniósł do ich życia, podkreślają także, że Order stał się dla nich indywidualnym wyzwaniem. Skłaniał do refleksji nad sobą, stawiał pytania o własne kompetencje, umiejętności, relacje wobec siebie i innych. Stał się ważną życiową lekcją.

Wielu z nich pisze, że Order jest wyróżnieniem i zaszczytem, ale także przepustką do grona obrońców praw dziecka.

Zaangażowanie – w służbie dziecku

Poddane analizie biografie Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu wyraźnie pokazują, iż niemalże całe ich życie koncentrowało się wokół pracy dla innych. Pomoc, wsparcie potrzebujących czy słabszych było etosowym nakazem wynoszonym często z domu rodzinnego. W tym znaczeniu Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu reprezentują pokolenie ludzi wyrosłych w atmosferze zaangażowania i działania dla innych, a zwłaszcza dla dzieci. Przyznany przez dzieci Order Uśmiechu potwierdzał i niejako legitymizował to zaangażowanie. Stawał się także wyzwaniem dla dalszej lepszej pracy na rzecz dziecka i gotowości do jego wsparcia. O tym zaangażowaniu, a nawet o swoistej służbie dziecku pisze wielu odznaczonych. Order staje się dla nich przepustką do lepszego świata – budowanego zarówno przez dorosłych, jak i dzieci. Jest także zobowiązaniem do wysiłku, doskonalenia, pracy nad sobą. Dobitnie pisze o tym **Batia Gilad**, zwracając uwagę, że Order Uśmiechu *pozwała myśleć o innych sposobach pomocy dzieciom w realizowaniu się w wielu dziedzinach, nie tylko w nauce. Order wymaga ode mnie kontynuowania działań dotyczących pracy z dziećmi i dla dzieci tak długo, jak to możliwe.* Podobnie wypowiada się poetka **Anna Bernat**, argumentując, iż po otrzymaniu Orderu Uśmiechu ma poczucie *jeszcze większej odpowiedzialności za słowa w wierszach, w tekstach piosenek, słuchowiskach, audycjach telewizyjnych.* Za swój obowiązek uważa *służyć pomocą i radą dzieciom [...]. Nigdy nie być obojętną, patrzeć na świat oczami dziecka oraz zauważać jego kłopoty i radości, jak Janusz Korczak.*

Przytoczone wypowiedzi są swoistym przedłużeniem aktu ślubowania Kawalera i Damy Orderu Uśmiechu. Jest to publiczne zobowiązanie do działania, do dawania świadectwa swojego dostojności, do aktywności społecznej. Można w nich dostrzec imperatyw działania, ustawicznej gotowości do wsparcia, do aktywnego manifestowania swojej przynależności do grona Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu.

Odnaczeni mają potwierdzać i upowszechniać misję obrony dziecka, mają być dla dzieci i dorosłych wzorem działania, nauczycielami i propagatorami troski o dziecko. Dzięki Orderowi Uśmiechu posiadają, rozwijają swój kapitał trajektoryjny i dzielą się nim, skłaniając do metamorfozy siebie, jak również otoczenie, w tym przede wszystkim dzieci. Co to oznacza z punktu widzenia biografii, a także relacji dziecko – dorosły? Używając metafory, jest to sytuacja, w której Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu pomnożyli swój kapitał biograficzny, rozwinęli swoje kompetencje, wiele się nauczyli i wiele zrobili. W konsekwencji, manifestując swoje zobowiązania, zwracają dzieciom to, co od nich otrzymali.

Przykłady te pokazują wyraźnie, co dorośli zyskali dzięki dzieciom, czego się od nich nauczyli, czym była dla nich dziecięca lekcja znalezienia się w gronie Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu. Metamorfoza ma w tym przypadku osobowy, indywidualny charakter. Kawalerowie i Damy Orderu Uśmiechu zmieniają obraz siebie. Jack Mezirov powiedziałby – zyskują nową ramę odniesienia, wchodzą na ścieżkę refleksyjnego transformatywnego uczenia się¹¹. Tak to się określa współcześnie. Przed wielu laty Margaret Mead nazywała ten proces prefiguratywną transmisją kulturową. Janusz Korczak mówił, że dorośli uczą się od dzieci.

Analizowane wypowiedzi biograficzne Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu pozwalają dostrzec w nich wyraźnie ukształtowaną „racjonalność pedagogiczną” służącą dziecku i jego prawom. Racjonalność pedagogiczna człowieka „powstaje w wyniku posługiwania się przez niego językiem, za pomocą którego przekazuje on i uzgadnia w procesie interakcji znaczenia, myśli, wyodrębnia i nazywa obiekty wokół siebie, nadaje im treść, ustanawia ich ważność”¹². Język tych wypowiedzi nacechowany jest widocznym szacunkiem dla dziecka¹³, gotowością do pomocy, odzwierciedla postawę spolegliwego opiekuna, ale też bliskiego dziecku towarzysza codzienności, adwokata dziecięcych spraw i praw.

Analiza biografii Kawalerów i Dam Orderu Uśmiechu z wykorzystaniem heurystycznej teorii Fritza Schützego pokazała, jak ważne były dla narratorów doświadczenia dzieciństwa i wzory wyniesione z rodziny. Zasadniczymi wartościami były: wiara i religia, rodzina, szkoła, edukacja, wychowanie. Dobra materialne bądź ich brak u żadnego z nich nie pojawiły się jako wartości. Szczególnie doceniany był natomiast czas dla dziecka i wsłuchiwanie się w dziecko ze strony dorosłych. Doświadczenie dzieciństwa miało znaczący wpływ na przebieg i jakość życia nominowanych przez dzieci na Kawalerów i Damy Orderu Uśmiechu.

Okazało się, iż znaczącym, wyraźnie akcentowanym momentem trajektoryjnym w biografii odznaczonych Orderem Uśmiechu było zetknięcie się z myślą Janusza Kor-

¹¹ Zob. A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2019, s. 156.

¹² B. Śliwerski, *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989–2014*, [w:] R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia, Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, t. 1, Kraków 2015, s. 114.

¹³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2017.

czaka. Wielu z nich otwarcie mówi, jak wiele zawdzięcza Korczakowi, jak w swoim życiu zawodowym i prywatnym wzorowali się na dziedzictwie Korczaka. Korczak dał im fundament pedagogicznej wiedzy i podstawy do działania na rzecz dzieci i ich praw.

Idea Orderu Uśmiechu wpisuje się w mądrość przesłania Janusza Korczaka, który na wiele sposobów dowodził, że nie tylko dorosły uczy dziecko, bądź uczy się z dzieckiem, lecz dorosły uczy się od dziecka, a dziecko uczy dorosłego¹⁴.

To dzieci w instytucji Orderu Uśmiechu pełnią trzy nieformalne funkcje społeczne:

- 1) funkcję nauczycielską skierowaną na edukowanie osób dorosłych w rozumieniu świata dziecka;
- 2) funkcję wychowawczą rozumianą jako ukierunkowanie na permanentną weryfikację świata wartości i zachowań świata dorosłych;
- 3) funkcję promotorską ukazującą światu wyjątkowe, dojrzałe osobowości ludzi dorosłych.

Fenomen Orderu Uśmiechu jest skategoryzowaną instytucjonalną wartością społeczno-kulturową, jest unikalną praktyką polską i międzynarodową, odzwierciedla Korczakowski model relacji dziecko – dorosły i jest perspektywnym wzorem dziecięcego obywatelstwa i partycypacji ukierunkowanej na równość w nierównym świecie społecznym. Order Uśmiechu jest gwarantem tych wartości i nadzieją na rozwój ich ochrony. Jest potwierdzeniem, że dwa światy – dziecięcy i osób dorosłych – mają części wspólne, przenikają się i mogą być współpracującymi, nie konkurencyjnymi i odległymi światami.

Bibliografia

- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Jest szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Pedagogika żartobliwa*, [w] tegoż, *Dzieła*, t. 10, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2017.
- Krawczak-Chmielecka A., *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2017, t. 16, nr 2.
- Lewin A., *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.
- Michalak M., *Kawalerowie Orderu Uśmiechu spadkobiercami myśli „prawdzieckowej” Janusza Korczaka*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2021, t. 1, nr 2.
- Michalak M., *Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy świata dzieci i dorosłych*. Dysertacja doktorska przygotowana pod opieką prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss i obroniona 20 listopada 2020 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Michalak M. *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*, Warszawa 2020.
- Mieszkowska A., *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2009.

¹⁴ Zob. B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 2, red. M. Michalak, Warszawa 2018, s. 12–31.

- Perkowska-Klejman A, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2019.
- Rokuszevska-Pawełek A., *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, „ASK” 1996, nr 1.
- Smolińska-Theiss B., *Dziecko – nadzieja świata. Dziecko – świętek przydrożny*, [w:] *Humanieści o prawach dziecka*, red. J. Bińczycka, Kraków 2000.
- Smolińska-Theiss B., *Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 2, red. M. Michalak, Warszawa 2018.
- Śliwerski B., *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989–2014*, [w:] R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia, Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, t. 1, Kraków 2015.

Różnorodność podejść do zagadnienia przesilenia, zarówno jako pojęcia wymagającego normatywnych i nienormatywnych konceptualizacji, jak i doświadczanego w różnych kontekstach zjawiska społecznego, pokazuje bogactwo pedagogicznej refleksji rozwijanej przez autorów zebranych w niniejszym tomie tekstów. Postawę wszystkich autorów można określić mianem „trzymania ręki na pulsie” wydarzeń, których waga jest trudna do przecenienia z punktu widzenia zachowania przez jednostki i wspólnoty tych wartości, które czynią nas wewnątrznie lepszymi, zaś świat wokół nas bezpieczniejszym i bardziej przyjaznym.

Jako pedagodzy i pedagożki nie możemy być obojętni wobec różnych aspektów przesilenia, gdyż niesie ono istotne konsekwencje dla edukacji jako części kultury. Badamy na gruncie nauki zmiany, które zachodzą, a także zabieramy głos w kwestiach istotnych z punktu widzenia troski o człowieka, o jego wszechstronny rozwój oraz o zachowanie jego godności. Teksty zebrane w niniejszym tomie uwzględniają zagadnienia przesilenia i zmiany, a także formułują apele o ochronę każdego człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży.

ISBN 978-83-232-4234-5 (PDF)
ISBN 978-83-232-4233-8 (Print)



9 78 83 23 24 23 38