



Przesilenie

Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki

Redakcja naukowa

Anna Odrowąż-Coates

Zbigniew Kwieciński

Mirosław J. Szymański

PRZESILENIE

**Kręgi kryzysów kontekstów edukacji –
wyzwania dla pedagogiki**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 366

PRZESILENIE

Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki

Redakcja naukowa

Anna Odrowąż-Coates

Zbigniew Kwieciński

Mirosław J. Szymański



POZNAŃ 2024

Recenzenci: prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur
dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM

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

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2024



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 978-83-232-4261-1 (Print)

ISBN 978-83-232-4262-8 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323242628

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. 11,50. Ark. druk. 11,50

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

Spis treści

Wstęp (<i>Anna Odrowąż-Coates, Zbigniew Kwieciński, Mirosław J. Szymański</i>)	7
Zbigniew Kwieciński, <i>Edukacja publiczna w kręgach kryzysów jej kontekstów</i>	13
Mirosław J. Szymański, <i>O przyszłości edukacji i kompetencjach absolwentów szkół</i> . .	25
Lech Witkowski, <i>Florian Znaniecki jako pedagog (ślady nowego odczytania)</i>	43
Inetta Nowosad, <i>Kryzys postkolonialny a proces kształtowania wysokiej jakości systemu edukacji. Przykład Singapuru</i>	51
Anna Odrowąż-Coates, <i>Refleksje przy cyklu księżycy. Sytuacja kobiet w wybranych kontekstach kulturowych</i>	77
Hanna Kubiak, <i>Dzieci a wojna – o zespole stresu pourazowego. Wprowadzenie w problematykę</i>	91
Marzanna Bogumiła Kielar, <i>Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania</i>	103
Rafał Włodarczyk, <i>Populizm, kontrdemokracja i kontredukacja. Uwagi na temat wyobrażenia o antidotum na kryzys liberalnej demokracji</i>	121
Katarzyna Krason, <i>Pedagogika kina czy film w pedagogice – rozstrzygnięcia niezobowiązujące</i>	137
Anna Babicka-Wirkus, <i>Interwencyjna sztuka publiczna jako wyzwanie dla dominującego dyskursu władzy</i>	151
Waldemar Segiet, <i>Edukacja akademicka. O znaczeniu wiedzy i wspólnotowości</i> . .	161
Magdalena Barańska, <i>Nauczyciel akademicki w czasie pandemii. Wyzwania kształcenia zdalnego</i>	171

Wstęp

Przygotowany przez nas tom pokonferencyjny XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego¹ poświęcony zagadnieniu: *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*, zawiera zbiór wystąpień uczestników zjazdu dobranych pod kątem spójności i adekwatności. W tomie znaleźć można przemyślenia organizatorów sesji tematycznej: Zbigniewa Kwiecińskiego, Mirosława J. Szymańskiego i Anny Odrowąż-Coates, a także dyskutantów i dyskutantek: Lecha Witkowskiego, Inetty Nowosad, Hanny Kubiak, Marzanny Bogumiły Kiejar, Rafała Włodarczyka, Katarzyny Krasoń, Anny Babickiej-Wirkus, Waldemara Segieta i Magdaleny Barańskiej.

Wydarzenia ostatnich dekad, a w szczególności nowe kryzysy, takie jak: zmiany klimatyczne, pandemia, wojny etniczne i kulturowe, masowe migracje, fundamentalizmy religijne, monopol neoliberalnych gospodarek, poszerzanie sfer nędzy, patogenne wykorzystywanie Internetu, systemy edukacyjne w służbie przeszłości stanowią nieustanne wyzwania dla pedagogiki (w tym nierówności społecznych w edukacji). Jaka powinna być pedagogika w XXI wieku? Jaka jest jej rola społeczna, polityczna, ekonomiczna i kulturowa, lokalnie i globalnie? Jakie działania powinni podejmować pedagodzy w obliczu rosnących nierówności i rosnącej niepewności? W jaki sposób reagować na zagrożenia płynące z zalewu informacjami, które są coraz częściej zabarwione ideologicznie, uwikłane w relacje władzy, dominujące dyskursy i przestrzenie symbolicznej przemocy? Jak unikać bezkrytycznego korzystania z niewyczerpalnych wręcz źródeł informacji, jakie zapewnia Internet? Jak budować refleksyjność, uważność i myślenie krytyczne konsumentów treści medialnych? Jak kształtować świat „zabliźnienia”, komunikacji i kooperacji? Jak identyfikować, obnażać i kontrować niebezpieczne dyskursy, dyskursy nienawiści, treści budujące konflikty i stwarzające bariery?

Te i podobne pytania znajdują swoje zakorzenienie w pedagogice krytycznej, odsłaniającej relacje władzy i zależności zgodnie z imperatywem Paola Freire kreowania świadomości krytycznej, prowadzącej do wyzwolenia poprzez uświadomienie swojej pozycji i zależności ją kształtujących, odkrywania stref bliskości społecznych i rezerw własnego umysłu.

¹ XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbył się w Poznaniu w dniach 20–22 września 2022 roku.

Publikacja pokazuje, jak zainteresowania redaktorów tomu połączyły zainteresowania pedagogów krytycznych, socjologów edukacji i pedagogów społecznych. Z uwagą przyglądaliśmy się uwarunkowaniom społecznym, strukturalnym, środowiskowym, wychodząc poza paradygmat konstruktywistyczny i doceniając pluralizm idei i ram interpretacyjnych. Książka otwarta była również dla przedstawicieli pedagogiki ogólnej, porównawczej, międzykulturowej, nie wykluczała odniesień historycznych. Liczne prezentacje badań z zakresu praktyki edukacyjnej wskazujących na to, jakie wyzwania stoją przed pedagogiką i jak sobie z nimi radzić w wymiarze praktycznym w szkole, na uczelni, w przedszkolu i w innych instytucjach także miały w Poznaniu, podczas Zjazdu, swoje miejsce. Niniejszy tom pokonferencyjny zawiera zaledwie kilka z nich.

Do zagadnień, które uznaliśmy za szczególnie interesujące, zaliczyć można:

- **Świat wirtualny a realny.** Zderzenie kultury postfiguratywnej z kulturą prefiguratywną i jego liczne reprezentacje związane z zanurzeniem w sieci. Jaki jest świat życia dzieci i młodzieży? Czy mamy przepaść pokoleniową?
- **Spółczesność wychowująca.** Czy w zdemoralizowanym społeczeństwie można wychować ludzi przyzwoitych? Zmory przeszłości („jady polskie”) w podświadomości społecznej i uwięzienie w niepokonalnej przeszłości. Brak szacunku dla państwa i prawa jako blokada rozwoju moralnego i samoświadomości etycznej.
- **Państwo scentralizowane a społeczeństwo.** Edukacja w państwach autorytarnych i demokratycznych. Upolityczniona religijność i państwo kościelne. Przemoc symboliczna i strukturalna a opór i wyłanianie się społeczeństwa obywatelskiego. Budujmy oddolnie środowiska konstruktywnego oporu i przyjaznej współpracy.
- **Kryzysy i konflikty globalne** (polityczny, kulturowy, klimatyczny, demograficzny, migracyjny). Tożsamość europejska i światowość czy patriotyzm narodowy i lokalny? Czy to koniec ery antropocenu? Perspektywa pedagogiki nieantropocentrycznej.
- **Pedagodzy krytyczni i ich idee w interpretacji rzeczywistości społecznej.** Rządomyślność, biopolityka i ideologizacja społeczeństw. Jak pogodzić imperatywy jednostkowe i narodowe z globalnym humanizmem?
- **Jak kształtować refleksyjność, wrażliwość i myślenie krytyczne** jako podstawowe narzędzia pedagogiczne w celu wychowania świadomych, empatycznych, odpowiedzialnych moralnie obywateli?
- **Walka o przetrwanie.** Konteksty edukacyjne priorytetowych obszarów zrównoważonego rozwoju oraz sytuacji grup marginalizowanych.

Pomimo że powyższe zagadnienia mają charakter wysoce interdyscyplinarny, wiodącym wątkiem naszych zainteresowań pozostał aspekt edukacyjny i położyliśmy znaczący nacisk na wymiar pedagogiczny zgłoszonych referatów. W kolejnych rozdziałach publikacji znaleźć można rozważania prof. Zbigniewa Kwiecińskiego dotyczące edukacji publicznej w kręgach kryzysów jej kontekstów. W tekście autor podjął problematykę związków kryzysu edukacji publicznej w Polsce z zewnętrznymi jego uwarunkowaniami, z kryzysami jej kontekstów. Kryzys edukacji publicznej przejawia się w niskim poziomie różnych aspektów kultury codzienności Polaków, przy straconej przez nich szansie na systemowe zmiany ustrojowe, gospodarcze, społeczne i kulturowe po roku 1989. Głębokie i trwałe przyczyny utraty owej szansy tkwią w „dziedzicznym” przez wieki „systemie kulturowym” świadomości i postaw, na który składa się konglomerat patologii i klęsk Polaków, ale także w cyklicznym odradzaniu się państwa autorytarnego, a nawet (to hipoteza Kena Wilbera) w globalnym odwróceniu się kierunku ewolucji. Na tym tle Autor przedstawia założenia nowoczesnej edukacji, kształtującej ludzi samodzielnie i krytycznie myślących, budujących dobre więzi społeczne, twórczych i odpowiedzialnych za świat. Następny rozdział, autorstwa prof. Mirosława J. Szymańskiego, poświęcony został przyszłości edukacji i kompetencjom absolwentów. Autor rozważa, na podstawie predykcji znanych badaczy, w jakim kierunku zmierza edukacja w Polsce. W kolejnym rozdziale Lech Witkowski sygnalizuje wybrane tropy z dużego, monograficznego opracowania własnego autorstwa, poświęconego nowemu odczytaniu spuścizny polskiego klasyka socjologii, Floriana Znanieckiego, traktowanego w tym skrótowym przeglądzie jako zasługującego na uwagę pedagogiki. Autor wskazuje na typy recepcji oraz główne teksty i idee Znanieckiego, podkreślając ich aktualność i konieczność zerwania z dominującymi stereotypami interpretacyjnymi. Dalej Inetta Nowosad w bardzo obszernym rozdziale wnikliwie i szczegółowo opisuje kryzys postkolonialny doświadczany w systemie edukacji w Singapurze. Anna Odrowąż-Coates snuje natomiast refleksje dotyczące sytuacji kobiet w wybranych kontekstach kulturowych, wpisując losy kobiet w teorię cykliczności dziejów. W kolejnym rozdziale Hanna Kubiak wprowadza czytelników w tematykę stresu pourazowego odczuwanego przez dzieci w sytuacji wojennej. Dalej Marzanna B. Kielar rozważa, jakie przeszkody stoją na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania. Na wstępie przybliża koncepcję postformalnego rozwoju poznawczego i postkonwencjonalnego rozwoju moralnego. Następnie ukazuje główne przeszkody w rozwoju postkonwencjonalnych poziomów moralności i poznania. W zakończeniu artykułu Autorka opowiada się za integralnym podejściem do edukacji jako sposobem na przekroczenie barier w rozwoju ku świadomości postkonwencjonalnej. W rozdziale autorstwa Rafała Włodarczyka zna-

leżć można zbieżności w brzmieniu terminów, koncepcje kontredukcji Ilana Gur-Ze'eva i kontrdemokracji Pierre'a Rosanvallon, choć te, jak argumentuje Autor, pozostają względem siebie niezależne, mimo że posiadają wspólny mianownik, który pozwala spojrzeć z pedagogicznego punktu widzenia na złożoność relacji między edukacją a populizmem i dostrzec niejednoznaczność tej pierwszej. Jeśli chodzi o sam populizm, jego medialne i polityczne rozumienie najczęściej konfrontuje go współcześnie z demokracją, co pozwala dostrzec w populizmie rodzaj zagrożenia. W takim kontekście łatwo jest przedstawić edukację w różnych jej odsłonach jako jednoznaczne antidotum na tak rozumiane niebezpieczeństwo. Jednak niektórzy badacze populizmów, tacy jak Margaret Canovan, Paul Taggart, Roger Eatwell, Matthew Goodwin, czy Pierre-André Taguieff, dostrzegają złożoność związku populizmu z demokracją, jego dwuznaczność, co może pomóc również w rewizji poglądu na rolę edukacji w przygotowaniu obywateli do mierzenia się z populistycznym wyzwaniem. W konsekwencji można przyjąć, że ustalenia Rosanvallon, Gur-Ze'eva i Canovan pozwalają na postawienie na nowo pytania o populizm w teorii i praktyce edukacji. Innymi słowy, na pytanie: czy można widzieć w edukacji antidotum na populizm? – odpowiedź brzmiałaby: „zasadniczo tak, ale” i właśnie to „ale” prowadzi do inaczej postawionego pytania: dlaczego w edukacji, w różnych jej odsłonach, nie powinno się upatrywać jednoznacznego antidotum na populizm rozumiany jako zagrożenie demokracji liberalnej? Przyjęta perspektywa teoretyczna umożliwi rozwinięcie dwóch twierdzeń: po pierwsze, że populizm stanowi w pewnej mierze rozwinięcie, spotęgowanie niezbywalnej właściwości demokracji, które w efekcie obraca się przeciwko niej samej; po drugie, że ta właściwość cechuje również edukację. Jest to związane z tym, co nam obiecują demokracja oraz edukacja, albo co naszym zdaniem obiecują nam demokracja oraz edukacja, a czego pozbawione nie budzą naszego entuzjazmu czy zainteresowania niezbędnego do ich obrony czy rozwijania.

W rozdziale dziewiątym Katarzyna Krasoń zadaje pytanie o media w służbie edukacji, o pedagogikę kina oraz o wykorzystanie sztuki filmowej w pedagogice. Dalej Anna Babicka-Wirkus porusza problematykę znaczenia sztuki publicznej dla konstruowania i dekonstruowania problemów społecznych. Interwencyjny wymiar tych praktyk stanowi prowokację zmuszającą do zwrócenia uwagi na niedostrzegalne w dominującym dyskursie kwestie i/lub dostrzeżenia odmiennych możliwości interpretacji popularnych dylematów społecznych, politycznych, edukacyjnych. Celem tekstu jest uwidocznienie znaczenia interwencyjnej sztuki publicznej jako formy publicznej pedagogiki dla kształtowania się krytycznie myślących podmiotów, a także społeczeństwa obywatelskiego. Istotność praktyk publicznych nabiera szczególnego znaczenia w momentach kryzysowych, przesileń społecznych, które wymuszają podjęcie decyzji, obra-

nie określonej drogi w celu ich przewyciężenia. W przedostatnim, lecz nie mniej zajmującym rozdziale, Waldemar Segiet przygląda się znaczeniu wiedzy i wspólnotowości w kontekście edukacji akademickiej. Na zakończenie tomu Magdalena Barańska snuje rozważania dotyczące pandemii, podczas której jedyną bezpieczną formą nawiązania i utrzymania relacji interpersonalnych był kontakt za pomocą komputerów, telefonów, tabletów, komunikatorów i platform. Stało się to także bezprecedensową codziennością edukacyjną. W świecie spowitym pandemią środowiskiem edukacyjnym, przestrzenią nauczania i uczenia się stały się aplikacje i przestrzenie wirtualne. Jednak żadne z tych narzędzi nie jest w stanie oddać nawet w części atmosfery uniwersytetów oraz klimatu i specyfiki zajęć akademickich. Konieczność wprowadzenia w trybie wręcz natychmiastowym kształcenia zdalnego na poziomie akademickim stanowiła pewnego rodzaju sprawdzian dla władz i pracowników uczelni. W prezentowanym tekście podjęto zagadnienie wyzwań i problemów, z jakimi stykali się nauczycieli akademicy, realizując zdalnie proces dydaktyczny.

Wybrane przez redaktorów tomu teksty stanowią przekrój najnowszej myśli pedagogiki krytycznej dyskutowanej podczas Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu. Redaktorzy tomu dziękują Autorom za pracę nad tekstami oraz otwartą atmosferę dyskusji akademickiej podczas Zjazdu.

*Anna Odrowąż-Coates
Zbigniew Kwieciński
Miroslaw J. Szymański*

Zbigniew Kwieciński

ORCID: 0000-0002-4993-5072

Honorowy Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Edukacja publiczna w kręgach kryzysów jej kontekstów

Od wielu lat zajmuję się badawczo, podobnie jak Mirosław J. Szymański, relacjami pomiędzy procesami i efektami funkcjonowania instytucji oświaty i kształcenia a ich uwarunkowaniami zewnętrznymi. Każdy człowiek, wszyscy ludzie przez całe życie nabywają wiedzę, umiejętności, kształtują nawyki, postawy wobec innych ludzi, wzory kultury codzienności, i to nie tylko w specjalistycznych instytucjach – czerpią ze wszystkiego, co ich otacza. Także z własnych zasobów umysłowych i emocjonalnych, doświadczeń rodzinnych i najbliższego środowiska. Poziom kultury osobistej, wykorzystywania pozyskanej wiedzy, przeżywania świata, relacji z innymi osobami jest zatem głównie rezultatem edukacji publicznej.

Edukację publiczną rozumiem jako ogół wpływów – bezpośrednich i za pośrednictwem przez wszelkie media – na przeżycia młodych i dorosłych członków społeczeństwa, które mają znaczenie dla ich postaw i zachowań¹. Tak rozumiana edukacja publiczna jest obecnie w głębokim kryzysie. Kryzys ten jest wynikiem nierozzerwalnego splątania wielu negatywnych zjawisk poza samą edukacją. Jest rezultatem, jak to nazwał Robert Musil, „skołtunienia przerwanych sił”².

¹ Najszerzej piszą o tym H. A. Giroux i L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska i in., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

² R. Musil, *Człowiek bez właściwości*, t. 1, tłum. K. Radziwiłł, J. Zeltzer, K. Truchanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s. 12/23.

Jakie są przejawy tego kryzysu? Jakie są jego przyczyny? Co powinniśmy i możemy – my pedagodzy – czynić dla przewyciężenia i zmniejszenia skutków owego „skołtunienia przeróżnych sił” powodujących głęboki kryzys edukacji publicznej?

Niska kultura codzienności. Socjologowie Krzysztof Frysztacki i Piotr Sztompka zdiagnozowali stan kultury codzienności Polaków jako splot wielu zjawisk patologicznych w kulturach: ekonomicznej, prawnej, moralnej, politycznej, dyskursu publicznego, organizacyjnej, technologicznej, ekologicznej oraz w kulturze życia codziennego, w której Polacy przejawiają „egoizm, wrogość, chamstwo, niechlujność, brud i bałagan”³.

Stracona szansa. Przejrzystej i zwięzłej syntezy naszych wielkich nadziei na systemowy przełom, nie tylko wprowadzający nas do demokracji zachodnich, ale też do przyspieszonych zmian gospodarczych i kulturowych, dokonał literaturoznawca Przemysław Czapliński:

Doświadczenie „Solidarności” – ze szczególnym uwzględnieniem jego aspektów emancypacyjnych jest najskuteczniej zagubionym dziedzictwem społecznym. Niski poziom zaufania do politycznych reprezentantów, próżnia obywatelska między sferą rodzinną i polityczną, niezwykle niski poziom przynależności do związków zawodowych oraz równie niska przynależność do stowarzyszeń to wykładniki owego zagubionego dziedzictwa⁴.

Nasze czasy. W książce *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy* Tadeusz Gadacz napisał:

Żyjemy w czasach bezwstydu, w których honor już niewiele znaczy, nawet zastępuje go honorarium. W naszych czasach jedni ludzie giną za wolność, a inni sprzedają ją za bezpieczeństwo. Podważa się podstawowe zasady demokracji, w tym trójpodziału władzy. Wykorzystuje się najnowsze technologie i narzędzia medialne do wpływu na wybory. Tanieje odpowiedzialność. Polityka przestaje być służbą publiczną i troską o dobro wspólne, a staje się bezpardonową walką o wpływy i władzę. W wielu krajach do władzy dochodzą błażni. Prawda przestaje być podstawową wartością i płynnie przechodzi w półprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość zanika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wypiera chora ambicja, pycha i zawiść. Pomimo nasilenia pewnych tendencji można mieć jednak wrażenie, że **wszystko to już było** (podkr. Z.K.)⁵.

³ K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku. Przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012, s. 6–7.

⁴ P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielki narracje*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2009, s. 181–182.

⁵ T. Gadacz, *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne w czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Kraków 2018, s. VI.

W przenikliwym dwugłosie dwoje gdańskich pedagogów krytycznych Maria Mendel⁶ i Tomasz Szkudlarek⁷ piszą o pedagogii zapomnienia i bezwstydu, wprowadzonej na wielką skalę do polskiej sfery publicznej. Andrzej Szahaj dodaje do tej diagnozy, że żyjemy w „kulturze bezwstydnego upokarzania”⁸.

Psycholog międzykulturowy Paweł Boski przestudiował międzynarodowe badania nad swoistością Polaków i doszedł do wniosku, że odznaczamy się wysokim poziomem cynizmu społecznego, a kultura codzienności Polaków streszcza się w formule 5 × A: alkoholizm, anarchia, autorytaryzm, antysemityzm i alienacja/anomia (= cynizm)⁹.

Do tych polskich wad i realnych zagrożeń dochodzi zapóźnienie ekonomiczne Polski i **bardzo duże zróżnicowanie położenia materialnego Polaków**. Polskie zmiany gospodarcze potoczyły się według wzorów USA, a nie na przykład skandynawskich socjaldemokracji. W Stanach Zjednoczonych panują wielkie różnice dochodów i bardzo szerokie są strefy nędzy. Tymczasem potwierdzono w bardzo szerokich i rzetelnych badaniach, na przykład w porównawczych studiach z zakresu medycyny społecznej Richarda Wilkinsona i Kate Pickett¹⁰, zależności pomiędzy różnicami położenia materialnego w danym państwie a wieloma składnikami dobrostanu (i jego braku). R. Wilkinson i K. Pickett wykazali, że im większe są różnice w poziomie życia w danym kraju, tym więcej jest tam osób bardzo źle wykształconych, z zablokowanym dostępem do kultury, tym gorsze są relacje społeczne, nasycone nieufnością i wrogością, tym większa jest liczba osób psychicznie chorych i uzależnionych od środków odurzających, tym więcej jest osób otyłych, tym więcej jest cięż i urodzeń wśród nastolatków, tym więcej przemy, przestępstw i osób uwieczonych, tym słabsza jest mobilność w obrębie własnego społeczeństwa.

⁶ M. Mendel, *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapomnienia*, referat wygłoszony na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku (maszynopis udostępniony przez autorkę).

⁷ T. Szkudlarek, *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka*, referat wygłoszony na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku (maszynopis udostępniony przez autora).

⁸ A. Szahaj, *Inny kapitalizm jest możliwy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2015, s. 25.

⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN i ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 407.

¹⁰ R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Press, New York 2009; w języku polskim: *Duch równości: tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, tłum. P. Listwan, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

* * *

Trudno nie zgodzić się z tymi diagnozami i zawartymi w nich troskami. Potwierdzają je liczne badania socjologiczne, politologiczne, ekonomiczne, prawoznawcze, porównawcze studia międzynarodowe, studia nad przemianami kultury popularnej i nad językiem używanym w sferze publicznej. Także zgodne są z takimi diagnozami bardzo liczne wypowiedzi dziennikarzy, polityków, ekspertów, twórców kultury, aktywistów ruchów społecznych w mediach dotychczas niezależnych. Zacytuję tylko najbardziej zwięzły komentarz pisarza, dziennikarza, podróżnika Janusza Głowackiego, w jego ostatnim wywiadzie z 2017 roku. Na pytanie dziennikarki: „Czego Pan się wstydzi?“, odpowiedział: „Żeśmy spieprzyli ten świat”¹¹.

Czy jednak można podzielać w pełni przekonanie P. Czaplińskiego o zagubionym dziedzictwie „Solidarności”? Skłaniałbym się do zasygnalizowanej tu tylko myśli T. Gadacza, że „wszystko to już było”. Co już było?

Systemy liberalne i autorytarne a oświata i wychowanie. W Polsce od dłuższego czasu trwa „dryfowanie” ku politycznemu systemowi autorytarnemu. Co to oznacza dla edukacji?

W latach 30. XX wieku wybitny lwowski (po wojnie toruński) pedagog, prof. Kazimierz Sośnicki (ze szkoły Kazimierza Twardowskiego), przeprowadził studia porównawcze, które zaliczył do „pedagogiki politycznej”. Ustalił on, że istnieją związki pomiędzy kierunkiem ustrojowym państwa a organizacją szkolnictwa¹², naczelnymi ideami wychowawczymi¹³ oraz formami myślenia kształtowanymi przez szkoły¹⁴. Porównał on w swoich studiach współczesne systemy szkolne państw demokratycznych (Szwajcarii, Francji i Anglii) i państw autorytarnych (Włochy, Rosja). Uwzględniając różnice wewnętrzne pomiędzy państwami o tych dwóch typach ustroju, wykazał, że w państwach demokratycznych szkolnictwo jest zróżnicowane, ale dąży się w nich do dłuższego czasu kształcenia i głębszego wykształcenia obywateli samodzielnie myślących, dyskutujących i współpracujących ze sobą, dominuje wychowanie do pokoju i tolerancji, w tym też do tolerancji religijnej i światopoglądowej. W państwach autorytarnych dąży się do skracania okresu kształcenia powszechnego i spły-

¹¹ [J. Głowacki], Wywiad Donaty Subbotko z Januszem Głowackim, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 31 marca 2017.

¹² K. Sośnicki, *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1934, nr 4.

¹³ K. Sośnicki, *Naczelnne idee wychowawcze a kierunek polityczny państwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1935, nr 1.

¹⁴ K. Sośnicki, *Formy myślenia naukowego a formy ustrojowe*, „Kultura i Wychowanie” 1936, z. 3.

cania horyzontów humanistycznych, tłumienia samodzielności i krytycyzmu; młodzież ćwiczy się w posłuszeństwie wobec władzy centralnej i w kulcie wodza, wychowuje się do nietolerancji, wrogości, do wojny. O ile we Włoszech faszysty nie mogli nie uznawać powszechnego katolicyzmu, choć zarazem stworzyli konkurujące z Kościołem masowe instytucje pozaszkolnego wychowania dzieci i młodzieży, to już w Rosji – po zniszczeniu kleru, świątyń i wszelkiego kultu religijnego – wprowadzono intensywną indoktrynację i kult nowej „religii”: marksistowsko-leninowski naukowy pogląd na świat¹⁵.

* * *

Dzisiaj, po wielu latach od tych studiów K. Sośnickiego przekonujemy się, że wcielanie tej nowej „religii” okazało się niezwykle trwałe i powszechne. W Putinowskiej Rosji jej mieszkańcy (podobno) wierzą, iż cierpienie za życia jest czymś zwyczajnym i koniecznym, bo prowadzi do przyszłej powszechnej „szczęśliwości” narodu. Nie ma już sprzeczności pomiędzy propagandą reżimu i Kościołem prawosławnym. Ponadto propagandyści Kremla głoszą, że przyszłość ma tylko dwa scenariusze: albo Rosja zapanuje nad światem obecnego Zachodu, po jego pokonaniu i zbudowaniu największego mocarstwa świata, albo świat ten w całości zginie na zawsze¹⁶.

Falowanie systemów autorytarnych (hipoteza Margaret S. Archer). Na czym polega „mechanika” cyklicznej odtwarzalności systemów autorytarnych? Tego K. Sośnicki nie wyjaśnił.

W podobnych badaniach porównawczych brytyjska socjolożka Margaret S. Archer przyjęła inną szeroką perspektywę historyczną¹⁷. W niezwykle rzetelnych studiach makrosocjologicznych i historycznych porównała wyłanianie się i przemiany systemów oświatowych w ustrojach zdecentralizowanych (na przykładzie Anglii i Danii) oraz w ustrojach scentralizowanych (na przykładzie Francji i Rosji). Badania te szeroko omówił poznański socjolog wychowania Stanisław Kowalski¹⁸. Margaret S. Archer wykazała, że w systemach zdecentralizowanych oświata stale się rozwija w kierunku jak najskuteczniejszego sprzyjania pełnemu rozwojowi coraz szerszych mas obywateli. Natomiast w systemach scentralizowanych po fazie otwierania się ku większej podmiotowości wszystkich podmiotów edukacji i demokracji systemowej następuje kolejna

¹⁵ Szerzej na ten temat: Z. Kwieciński, *Kazimierza Sośnickiego pedagogika polityczna. Zapomniany dyskurs*, „Studia Edukacyjne” 2022, nr 65.

¹⁶ Na przykład: S. Gębala, *Pacyfisty pieśni o wojnie*, „Zdanie” 2022, nr 3.

¹⁷ M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications, London 1970.

¹⁸ S. Kowalski, *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M. S. Archer*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1984, t. 5 (145).

faza zamykania się systemu ku autorytaryzmowi. Autorka nazwała to modelem *go – stop*. Decyduje o tym stosunek władz do roszczeń oddolnych podmiotów edukacji, takich jak: postulaty młodzieży, związków nauczycieli, stowarzyszeń rodzicielskich, lokalnych oświatowców, a także do zaleceń naukowców i ekspertów. W systemach zdecentralizowanych władze reagują na owe roszczenia i w nieustannych negocjacjach wcielają je stopniowo do praktyki. W systemach scentralizowanych władze są głuche na roszczenia społeczeństwa, a same te społeczeństwa skazywane są na wyniszczające intelektualnie i moralnie praktyki władców.

Hipoteza M. S. Archer w dużym stopniu wyjaśnia skutki oscylacji systemów autorytarnych w oświacie oraz samą powtarzalność cykli ich odtwarzania się.

* * *

Przerażająco aktualne są ustalenia M. S. Archer w kwestii cyklicznego odtwarzania się systemów autorytarnych w wyniku pomijania przez dyktatorów oddolnych roszczeń. Szczególnie jest to widoczne we współczesnej Rosji, która – według Marka Tabina – stała się społeczeństwem pogrążonym w strachu przed ujawnianiem jakiegokolwiek opinii, „społeczeństwem bezopiniowym”¹⁹.

Autokorekta ewolucji (hipoteza Kena Wilbera). Niezwykle oryginalny, wszechstronny uczony amerykański Ken Wilber sformułował na początku 2017 roku – na podstawie obserwacji triumfalnego światowego pochodu populizmów, nacjonalizmów, fanatyzmów i rządów autorytarnych – hipotezę, że gatunek *homo sapiens*, dotychczas rozwijający się ku wyższym poziomom świadomości (od pierwotnej – poprzez magiczno-religijną, archaiczną, tradycyjną, nowoczesną – ku ponowoczesnej, scalającej, aż do świadomości integralnej, korzystającej aktywnie i harmonijnie z czterech ćwiartek umysłu), dokonuje na naszych oczach autokorekty własnej ewolucji poziomu świadomości i cofa się ku niższym jej poziomom²⁰. Stąd akceptacja dla rządzenia autorytarnego przez ludzi o niższych poziomach świadomości: archaiczno-wojowniczej, tradycyjnej i magiczno-religijnej. (Szeroko o teorii Kena Wilbera pisze w swojej świetnej monografii Marzanna B. Kielar²¹).

Podobną tezę o nadchodzącej katastrofie cywilizacji zachodniej, po której przerwana zostanie ciągłość ewolucji społecznej, a zniszczenia, jakie ona

¹⁹ M. Tabin, *Społeczeństwo bezopiniowe*, „Zdanie” 1922, nr 3.

²⁰ K. Wilber, *Trump and Post-Truth. An Evolutionary Self-Correction*, Seria: Integral Life+, e-book, 2017.

²¹ M. B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

przyniesie będą nieodwracalne, postawił wiele lat wcześniej Florian Znaniecki²².

Dziedzictwo posttotalitaryzmu. Czy to wszystko już było? Adam Podgórecki opublikował dwie prace²³ zawierające całościowe analizy społeczeństwa polskiego, unikatowe w polskiej socjologii. Łączy on dwa odmienne stanowiska. Jedno z nich akcentuje nieprzewyciężone wpływy poprzedniego systemu socjalizmu typu radzieckiego w jego kilku fazach i formach. Drugie wskazuje na głębokie i nieprzewyciężalne właściwości Polaków, „jady polskie” (termin Leona Petrażyckiego), które są źródłem nierozwiązywalnych współczesnych antynomii. Ukształtowane zostały one w społecznej podświadomości przez kilka wieków nękających nas wojen, anarchii szlacheckiej, korupcji politycznej, gospodarki feudalnej z właściwym jej niewolnictwem chłopów, powiązane są z rozbiorami, przegranymi powstaniem, wyniszczającymi wojnami XX wieku, z krótkim doświadczeniem spójności narodowej i demokracji w latach 1918–1926, a potem z dyktaturą i kłótniami politycznymi w latach 1926–1939, okrucieństwami okupacji niemieckiej, przegranym powstaniem warszawskim, ze sprzedaniem nas w strefę wpływów Rosji sowieckiej.

Adam Podgórecki tak scharakteryzował posttotalitaryzm:

Przede wszystkim, jest to społeczno-ekonomiczny system, który na zewnątrz robi wrażenie politycznego i kulturalnego pluralizmu o liberalnych postulatach. Jednakże pod względem organizacyjnym i społecznym jest wewnętrznie spójnym efektem długotrwałego oddziaływania autorytarnego reżimu²⁴.

W podsumowaniu analiz posttotalitaryzmu A. Podgórecki pisze:

Powszechne i jednoznaczne odrzucenie przez naród totalitaryzmu pchnęło siły społeczne, społeczne ruchy i ideologie (nowe w życiu publicznym) w kierunku przeciwnym do narzuconego przez komunizm. Ponieważ ten przeciwny biegun oficjalnie akceptowanych opcji nadal cechowała „społeczna pustka” [anomia – uzup. Z.K.], rodzące się posttotalitarne społeczne siły, ruchy i ideologie zwróciły się ku tym pozostałościom dawnej rzeczywistości, które zdołały przetrwać. Powszechne odrzucenie totalitaryzmu jako systemu społeczno-politycznego nie było przy tym równoznaczne z odrzuceniem kategorii poznawczych, zachowań, nieformalnych struktur oraz instytucjonalnych schematów, które powstały podczas długiego okresu rządów totalitarnego reżimu.

²² F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Komitet Obrony Narodowej, Poznań 1921.

²³ A. Podgórecki, *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] Prace Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie, t. 2, London 1985; A. Podgórecki, *Spoleczeństwo polskie*, tłum. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.

²⁴ A. Podgórecki, *Spoleczeństwo polskie*, dz. cyt., s. 192.

Wzory te, jakkolwiek krytykowane z powodu ich jałowości, utrzymały się w roli głównych schematów dostępnych publicznej interakcji.

Tak więc, zasadniczy nurt nowego życia publicznego został skanalizowany przez niegdyś puste wzory, wdzierając się ostatecznie na teren o autentyczności całkowicie innego rodzaju²⁵.

Wiekuiście „jady polskie” jako źródło zastoju rozwojowego. Przez kilka wieków wyniszczających wojen, anarchii, zdrad swoich władców, rozbiorów i przemocy Polacy utrwalili sobie swoisty zbiór „megapostaw”, stanowiący filary scalające etos wspólnoty. Owe „megapostawy” są utajonymi, ukrytymi stereotypami zachowań. W swoim *Raporcie Polska 2050* eksperci z Komitetu Prognoz PAN określili te utrwalone przez wieki ukryte właściwości Polaków jako „system kulturowy”²⁶, a psychoanalitycy kulturowi i socjologowie jako zbiorową podświadomość/nieświadomość.

Na ten swoiście polski etos składają się – wedle A. Podgóreckiego²⁷ – cztery „metapostawy”. Pierwsza z nich to **postawa przetrwania własnego i najbliższych za wszelką cenę**, także za cenę strat i tragedii innych ludzi i całej szerszej wspólnoty. Szczególną właściwością sprzęgniętą z taką postawą jest skłonność do zawierania „brudnych wspólnot”, które dla korzyści własnych niszczą inne wspólnoty.

Druga z owych postaw to **spektakularna pryncypialność**, chęć pokazania się, także w surowych oczekiwaniach co do zachowań moralnych, wymaganych od innych, ale nieprzestrzeganych przez tych kaznodziejów etycznych. Życie na pokaz.

Trzecia z etosu „megapostaw” to **instrumentalność, giętkość przystosowania się do zmiennych okoliczności**, także politycznych, oportunizm, przyleganie do każdego „stołu pańskiego” oraz poszukiwanie popularności. Mistrzostwo w tym zakresie osiągają „zawodowi” politycy, pisarze, dziennikarze, naukowcy, przy czym „błogosławieństwo szerokiej popularności społecznej wynosi niekiedy na wysoką pozycję jawne zero”²⁸.

Czwarty ze składników omawianego tu etosu polskiego to swoiste **pomieszanie autentyzmu i nieautentyczności**, powagi z groteską, wzniosłych celów z wykrętnym wycofywaniem się z ich realizacji, martyrologii ocierającej się o farsę, „upupianie” wielkości i bratanie się z miernotą. Adam Podgórecki

²⁵ Tamże, s. 211.

²⁶ *Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011.

²⁷ A. Podgórecki, *Całościowa analiza...*, dz. cyt.

²⁸ Tamże, s. 174.

nazywa taką postawę za Karolem Irzykowskim „paublicznością”. Uważam, że najlepiej tę przywarę opisał w swoich dziełach Witold Gombrowicz.

Negatywne źródła nowoczesnego wychowania. „Jady polskie” opisane przenikliwie przez A. Podgóreckiego, podobnie jak zbiorowa podświadomość „dziedziczona przez Polaków, opisana w *Raporcie Polska 2050*, mogą być źródłem negatywnych założeń dla współczesnych i nowoczesnych programów wychowania szkolnego i całonocnego wychowania publicznego Polaków. Do takich programów należą, odpowiednio:

- 1) uspołecznienie, wspólnotowość (szersza niż rodzina i najbliżsi), zaufanie, życzliwość, wielka waga przyjaźni i miłości, wyzbywanie się negatywnych emocji, takich jak zawiść, nienawiść, i uwalnianie od nich innych;
- 2) dojrzałość moralna, uwewnętrznienie uniwersalnych zasad etycznych i konsekwencja w ich przestrzeganiu, przeciwdziałanie „brudnym wspólnotom” w każdej skali;
- 3) silna osobowość, bogata w życie wewnętrzne tożsamość, zdolność do głębokich przeżyć duchowość, wierność sobie;
- 4) aktywność, powaga i odwaga podejmowania zadań życiowych, odpowiedzialność za siebie i za dobro wspólne społeczności oraz społeczeństwa narodowego i globalnego.

Do realizacji takich zadań wychowania powołana jest edukacja publiczna, a w niej szczególnie szkoła oraz cała twórcza, aktywna i odpowiedzialna elita. Czy można w tej mierze liczyć na naszą szkołę i naszą inteligencję?

Niestety, wiele naszych doświadczeń, obserwacji i badań nie pozwala odpowiedzieć pozytywnie na to pytanie.

* * *

Nadzieja na rozwój może też pociągać za sobą opór wobec przemocy ideologicznej i światopoglądowej. Wszelki nadmierny nacisk w tych sferach wzbudza postawy przeciwne do oczekiwań jego sprawców. Młodzież nie da sobie odebrać przynależności naszego kraju do wspólnoty europejskiej²⁹.

Co zrobić możemy my, pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy?

Możemy pomóc dzieciom i młodzieży uczyć się samodzielnego oraz krytycznego czytania świata. Każdy myślący samodzielnie młody człowiek dąży do ciągłej samorealizacji, korzysta z wszelkich dostępnych źródeł uczenia się

²⁹ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

i możliwości kształtowania swego charakteru, opanowuje – jak to określiła Maria Dudzikowa – „sztukę tworzenia samego siebie”³⁰.

Albert Einstein tak wypowiedział się o istocie edukacji:

Rozwój ogólnej zdolności do niezależnego myślenia i osądów winien być zawsze prymarnym celem, nie zaś pozyskiwanie wyspecjalizowanej wiedzy. Jeżeli dana osoba opamięta się, co fundamentalne w swej dziedzinie, oraz nauczy się myśleć i pracować samodzielnie, z pewnością odnajdzie swoją drogę, a w dodatku będzie bardziej zdolna do adaptowania się do postępu, i szerzej, do zmian w życiu społecznym, aniżeli ta osoba, której edukacja składa się głównie z pozyskiwania sfragmentyzowanej wiedzy³¹.

Bibliografia

- Archer M. S., *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications, London 1970.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN i ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2009.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995.
- Einstein A., *On Education*, [w:] A. Einstein, *Ideas and Opinions*, Random House, New York 1954 (fragment wystąpienia wobec społeczności Uniwersytetu Stanu New York w Albany, wygłoszonego na okoliczność trzechsetlecia edukacji wyższej w USA 15 października 1931 roku), tłum. M. Budajczak.
- Frysztański K., Sztompka P. (red.), *Polska na początku XXI wieku. Przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012.
- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne w czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Kraków 2018.
- Gębala S., *Pacyfisty pieśni o wojnie*, „Zdanie” 2022, nr 3.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska i in., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- [Głowacki J.], Wywiad Donaty Subbotko z Januszem Głowackim, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 31 marca 2017.
- Kielar M. B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

³⁰ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995.

³¹ A. Einstein, *On Education*, [w:] A. Einstein, *Ideas and Opinions*, Random House, New York 1954, s. 27.

- Kowalski S., *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań* M. S. Archer, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1984, t. 5 (145).
- Kwieciński Z., *Kazimierza Sośnickiego pedagogika polityczna. Zapomniany dyskurs*, „Studia Edukacyjne” 2022, nr 65.
- Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania*, referat wygłoszony na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku (maszynopis udostępniony przez autorkę).
- Musil R., *Człowiek bez właściwości*, t. 1, tłum. K. Radziwiłł, J. Zeltzer, K. Truchanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971.
- Podgórecki A., *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] Prace Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie, t. 2, London 1985.
- Podgórecki A., *Spółczesność polska*, tłum. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.
- Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011.
- Sośnicki K., *Formy myślenia naukowego a formy ustrojowe*, „Kultura i Wychowanie” 1936, z. 3.
- Sośnicki K., *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1934, nr 4.
- Sośnicki K., *Naczelne idee wychowawcze a kierunek polityczny państwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1935, nr 1.
- Szahaj A., *Inny kapitalizm jest możliwy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2015.
- Szkudlarek T., *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka*, referat wygłoszony na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku (maszynopis udostępniony przez autora).
- Tabin M., *Spółczesność bezopiniowa*, „Zdanie” 1922, nr 3.
- Wilber K., *Trump and Post-Truth. An Evolutionary Self-Correction*, Seria: Integral Life+, e-book, 2017.
- Wilkinson R., Pickett K., *Duch równości: tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, tłum. P. Listwan, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Wilkinson R., Pickett K., *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Press, New York 2009.
- Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Komitet Obrony Narodowej, Poznań 1921.

Mirosław J. Szymański

ORCID: 0000-0002-0545-5990

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

O przyszłości edukacji i kompetencjach absolwentów szkół

Spośród trzech możliwych stanów temporalnych – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość – ten ostatni, choć nie mniej ważny od poprzednich, w debacie publicznej zajmuje najmniej miejsca. Taki stan ma wiele przyczyn. Przeszłość ściśle wiąże się z tradycją, w związku z tym stanowi ważny układ odniesienia. W tradycji zawarte są wartości i wzory osobowe, układy odniesienia.

Przyszłość to obecnie szczególnie ważny element myślenia o edukacji. Szkoły i inne instytucje zajmujące się kształceniem i wychowaniem stają w obliczu nowych wyzwań, które wiążą się z gwałtowną zmianą społeczną, dotykającą wszystkie kraje. Yuval Noah Harari, rozważając nowe oblicze współczesnej rzeczywistości i trudne do przewidzenia dalsze wydarzenia w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie, w książce o wyzwaniach XXI wieku – *21 Lessons for the 21st Century* (opublikowanej po raz pierwszy we Francji w 2018 roku, a w Polsce wydanej nakładem Wydawnictwa Literackiego) – napisał:

Ludzkość staje w obliczu niespotykanych rewolucji, wszystkie nasze dotychczasowe narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała jeszcze żadna nowa. Jak możemy przygotować samych siebie i swoje dzieci do życia w świecie, który cechują tak niespotykane przemiany i tak radykalna niepewność? Dziecko, które urodzi się dzisiaj, w 2050 roku będzie miało trzydzieści parę lat. Jeśli wszystko pójdzie dobrze, w 2100 roku to dziecko wciąż będzie żyło, a może nawet będzie aktywnym obywatelem XXII wieku. Czego powinniśmy je nauczyć, by pomóc mu przetrwać i rozwijać się w świecie połowy XXI wieku lub w wieku XXII? Jakich umiejętności będzie potrzebowało, aby zdobyć pracę, rozumieć, co się wokół niego dzieje i odnajdywać drogę w labiryncie życia?¹

¹ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2019, s. 331.

Nieprzypadkowo Y. N. Harari pierwszą część tekstu swej książki poświęconej edukacji zatytułował „Jedyną stałą jest zmiana”². Podobny pogląd wyraziło już wcześniej wielu uczonych piszących o fenomenie współczesnej zmiany społecznej, a Zygmunt Bauman nawet zatytułował jedną ze swych książek poświęconych tej problematyce: *Płynna nowoczesność*³. Gwałtowna zmiana społeczna, jaka dokonuje się obecnie, jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesności. Jest fenomenem naszych czasów.

Zmiana społeczna występuje w każdym społeczeństwie. Wpływają na to różne czynniki, w tym te, które wiążą się z oddziaływaniem sił natury. Powodzie, wybuchy wulkanów, pożary, epidemie i inne kataklizmy zawsze dezorganizowały bieg życia ludzi i zmuszały ich do wprowadzania modyfikacji planów, sposobów działania i relacji społecznych. Nie bez znaczenia są także zmiany pór roku, które nie tylko wpływają na komfort życia, ale też w wielu zawodach różnicują cykl pracy i odbijają się w widoczny sposób na codziennym funkcjonowaniu ludzi. Zawsze czymś naturalnym były zmiany pokoleniowe, składu mieszkańców miejscowości będącej miejscem zamieszkania, zmiany osób rządzących, księży, pracowników urzędów. Nie wpływało to jednak na bieg życia i stan najważniejszych dla człowieka spraw. Sytuacja ta radykalnie zmieniła się wraz z zaistnieniem gwałtownej, permanentnej zmiany społecznej. Obejmuje ona wszystkie sfery życia, a w tym edukację, pracę, kulturę, działalność społeczną, życie towarzyskie i relacje osobiste. Zmiany są tak nagłe i niespodziewane, że nie pozwalają na przygotowanie się do wszystkich. Wywołuje to niepewność i niepokój, a stany te stają się trwałymi elementami naszego życia.

Bożena Majerek w konkluzji do swoich rozważań stwierdza: „Zmiany społeczne dokonywały się zawsze, ale obecnie mają radykalny i nieprzewidywalny charakter, rozprzestrzeniają się błyskawicznie, skokowo, nieprzewidywalnie i ryzykownie. Wysoki poziom złożoności oraz dynamika tych przemian nie pozostawiają wiele czasu na zastanowienie się, nadążanie, uzasadnianie oceny, rozumienie i nadawanie sensu”⁴.

Szybka zmiana dokonująca się jednocześnie w różnych dziedzinach życia wymaga równie szybkiego reagowania, to zaś kompetencji niezbędnych do oceny wydarzeń i zachodzących zjawisk. Jeśli myśleć o wychowaniu do przyszłości, to tytuł wydanej w 1959 roku książki Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości* poświęconej tej problematyce w jeszcze większym stopniu wymaga obecnie naukowego namysłu. Na podstawie wyników dotychczasowych analiz

² Tamże.

³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

⁴ B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 5.

naukowych można przyjąć, że najlepszym rozwiązaniem w szeroko pojętym wychowaniu dla przyszłości jest skupienie się na kompetencjach, jakie powinni mieć absolwenci szkół. Jest to niezbędne do tego, aby przedstawiciele młodego pokolenia mogli radzić sobie w nowej, mało przewidywalnej rzeczywistości i sprostać ogromnym wyzwaniom, a nie być skazani na dryfowanie i poszukiwanie wyjścia ze skomplikowanych nowych układów. Dywagacje o przyszłych strukturach szkół, o organizacji pracy szkoły związanej z systemem klasowo-lekcyjnym lub alternatywnymi koncepcjami i inne skądinąd ważne kwestie, choć ważne, są obecnie wtórne wobec refleksji, kim powinni być, czym mają się charakteryzować absolwenci szkół. Sądzę, że brak takiej refleksji jest od lat słabością polityki oświatowej w Polsce i w wielu innych krajach na świecie. Nie podjęli jej niestety także autorzy polskich raportów o stanie oświaty i innych nowych publikacji naukowych, które tej problematyki dotyczą.

Oczywiście trzeba pamiętać o tym, że nie zawsze tak było. Bogdan Suchodolski, za sprawą publikacji w latach 50. XX wieku książki *Wychowanie dla przyszłości*⁵, stał się prekursorem myślenia o przyszłości jako jednej z najważniejszych kwestii rozwoju edukacji w Polsce i na świecie. Jego stanowisko miało wpływ na raporty Klubu Rzymskiego, a także przygotowywane dla UNESCO raporty o tendencjach i perspektywach rozwoju oświaty na świecie. Myślenie to było kontynuowane przez Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000 Plus”, a potem Komitet Badań i Prognoz „Polska XXI wieku”.

W tzw. raporcie edukacyjnym Klubu Rzymskiego pod tytułem *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*⁶ szczególnie ważna jest teza, że ze wszystkich zagrożeń we współczesnym świecie, takich jak: obłędny wzrost potencjału militarnej większości państw, nadmierny przyrost naturalny w krajach najbiedniejszych, degradacja środowiska naturalnego, kurczenie się obszaru lasów i pól uprawnych, zatrucie wielu rzek, jezior i mórz, najgroźniejsza jest tzw. luka ludzka. Wyraża się ona w tym, że współczesny człowiek nie dorasta do wymagań nowoczesnej cywilizacji, którą sam tworzy, co gorzej – staje się jej najsłabszym ogniwem. Zmniejszenie tej luki jest możliwe, pod warunkiem radykalnej zmiany edukacji. Jej głównymi atutami – jak przekonują autorzy raportu – powinny być: antycypacja, czyli przewidywanie tego, co może się zdarzyć, oraz partycypacja, która polega na uczestnictwie uczących się w przemianach, które mają miejsce w życiu społecznym. Warto zauważyć, że od wielu lat polscy pedagodzy należą do czołówki naukowców zajmujących się tą problematyką.

⁵ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.

⁶ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, tłum. M. Kukliński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

Plonem debat prowadzonych przez Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000 Plus”, a potem Komitet Badań i Prognoz „Polska XXI wieku” były liczne publikacje zbiorowe, a także indywidualne prace członków Komitetów, m.in. Czesława Banacha, Czesława Kupisiewicza, Ireny Wojnar i innych wybitnych uczonych. Są one nadal ważnymi opracowaniami, gdyż stwierdzenia dotyczące perspektywy nie dezaktualizują się tak szybko jak te, które odnoszą się do stanów bieżących.

W latach 50. XX wieku Bogdan Suchodolski⁷ pisał:

Odkąd jednak proces dziejowego rozwoju cywilizacji zaczął przekształcać warunki życia ludzi głębiej i w szerszym zasięgu społecznym niż kiedykolwiek dawniej, odkąd proces tych przekształceń uzyskał prędkość tak znaczną, iż stała się ona widoczna w ciągu indywidualnego życia ludzi, odtąd coraz ważniejszym składnikiem w przygotowaniu młodego pokolenia do życia musiało się stawać ukazywanie mu perspektyw przyszłości. Ani naśladowanie wzorów tradycyjnych, ani nawet przystosowanie się do terażniejszości nie mogło już zabezpieczać wyników pracy wychowawczej, skoro przyszłość, w którą miało wchodzić młode pokolenie, różniła się i od jego terażniejszości, i od przyszłości.

Choć nadal są tacy, w tym pedagodzy, którzy chcieliby opierać rozwój i doskonalenie edukacji na wzorach przeszłości, skuteczność takiego postępowania jest ograniczona. Owszem, zawsze można wykorzystywać niektóre sprawdzone elementy i nawiązywać do postaci wybitnych pedagogów, dyrektorów szkół, nauczycieli, którzy i dziś mogą stanowić wzory osobowe, ale w czasach gwałtownej zmiany potrzebne są nowe koncepcje, pomysły, projekty i rozwiązania, aby edukacja nie traciła związków z rzeczywistością społeczną, a wręcz przeciwnie – uczestniczyła w dokonujących się przemianach, a nawet więcej – była jednym z ważnych kreatorów zmiany.

Współczesna zmiana społeczna nie tylko charakteryzuje się gwałtownym przebiegiem, ale też wszechstronnym, całościowym przebiegiem zmian. Występują w nim wszystkie rodzaje zmian, jakie wyróżnił Piotr Sztompka⁸. Są to: zmiana składu systemu, zmiana jego struktury (a w tym tworzenie się nowych struktur: interakcyjnej, interesów, normatywnej i idealnej), zmiana funkcji systemu, zmiana granicy systemu oraz zmiana otoczenia systemu. W systemie edukacji widoczny jest każdy rodzaj zmiany. Skład społeczny uczniów w nadchodzących latach będzie się zmieniać z przyczyn demograficznych oraz wzrastającej mobilności ludności. Zmieni się też skład zespołów nauczyciel-

⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 68.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 437–438.

szych, zwłaszcza gdy zarobki nauczycieli wreszcie osiągną przyzwoity poziom. Wówczas wśród kandydatów do zawodu pojawi się znacznie więcej mężczyzn, silniej będzie też reprezentowana młodzież wielkomiejska. Rodzice zapewne będą starsi niż obecnie i lepiej wykształceni, co jest konsekwencją trendów dotyczących wieku zawierania małżeństwa, upowszechniania kształcenia na kolejnych szczeblach systemu szkolnego.

Edukacja jest ważną częścią życia społecznego. Jest dziedziną, która koncentruje się na wychowaniu, kształceniu i opiece sprzyjającej rozwojowi uczących się. Jednocześnie pomaga im w autokreacji, konstruowaniu tożsamości, przygotowaniu do pracy, wartościowym uczestnictwie w życiu społecznym i osobistym. Wszystkie te zadania są o wiele trudniejsze współcześnie niż to było dawniej, a przewidywane dalsze przyspieszenie zmian społecznych spowoduje, że trudność ta będzie wzrastać. Choć – jak dawniej – człowiek będzie dążył do tego, by ciągle „być sobą”, jego tożsamość staje się zmienna. Barbara Szacka ujęła to następująco:

Zmienność jest pochodną ogromnej różnorodności kulturowej i znacznego zróżnicowania społecznego współczesnych społeczeństw przemysłowych. W społeczeństwach tradycyjnych tożsamości były określone i mało zmienne, a zmianom towarzyszyły rytuały przejścia, aby chłopiec stał się mężczyzną i zmienił swą tożsamość, musiał przejść inicjację. W społeczeństwie nowoczesnym człowiek żyje w „kalejdoskopie zmiennych ról” i nawet tego samego dnia jest kimś innym: rano pokornym małżonkiem, w południe despotycznym szefem, po południu przestraszonym pacjentem dentysty, wieczorem swobodnym, pełnym uroku, rozbawionym uwodzicielem⁹.

Gdy B. Suchodolski¹⁰ pisał o swoistości wychowania w szybko zmieniających się warunkach funkcjonowania społeczeństwa, zwracał uwagę na to, że dotychczasowe wychowanie zawsze wiązało się z przekazywaniem osiągniętego dorobku i adaptacją do bieżącego życia. W tym zakresie i szkoła, i pedagogika dysponują dużym arsenałem strategii, środków, technik i metod działania. Pojawiająca się nowa, zmienna, dynamiczna rzeczywistość powoduje, że niezbędne są nowe ujęcia problematyki pedagogicznej, a także nowe sposoby działania.

Wychowanie dla przyszłości ma także ogromne znaczenie dla innych dziedzin życia. Suchodolski wymienił między innymi takie dziedziny, jak: (1) wzrost znaczenia nauki i techniki; (2) naukowy pogląd na świat i naukowe kierowanie życiem; (3) świat możliwej obfitości (co wymusza orientację na *być*

⁹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2003, s. 151.

¹⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 69.

lub *mieć* oraz wskazuje na niebezpieczeństwo konsumpcjonizmu); (4) świat jako całość (dziś powiedzielibyśmy: globalizm)¹¹.

Kilka lat później inny znany polski pedagog – Zygmunt Mysłakowski – pisał o tym, że:

każda społeczność jest zmienna [...] tylko, że tempo zmienności w różnych epokach bywa różne; są to czasy względnie ustabilizowane, w których zmienność płynie nurtem podziemnym i niedostrzegalnym, sprawiając wrażenie jakiejś ponadczasowej trwałości [...]. Czasy te się skończyły wraz z końcem dziewiętnastego wieku; dawne ustroje upadają; kolonializm na całym świecie się kończy; narody odzyskują niezależność; gwałtowne przemiany dają się obserwować w krajach dawniej zacofanych gospodarczo. O takich czasach powiemy (a jest to powiedzenie skrótowe), że są „zmiennie”; jest to zmienność burzliwa¹².

Owe burzliwe zmiany obejmują wszystkie dziedziny życia; widoczne są w nauce i technice, w społeczeństwie i kulturze, w polityce i gospodarce, sporcie i rekreacji, w życiu każdego z nas. Zwolennicy ideologii liberalnej zwracają szczególną uwagę na znaczenie rynku pracy. Dostrzegają rynkowe znaczenie wysokiej jakości kompetencji absolwentów szkół. Ich zdaniem kompetencje te decydować będą o kadrowym potencjale gospodarki. Kompetencje te będą także istotne dla rozwoju innych dziedzin życia. W czasie gwałtownej zmiany szkoły jednocześnie powinny przygotowywać swych uczniów do rozwiązywania zadań współczesnych, jak i tych, które wiążą się z wyzwaniami przyszłości. Zwykle jednak naciski polityków i aktualnego rynku pracy, które koncentrują się na sprawach bieżących, powodują, że w szkołach dominuje koncentracja na tym, co stanowi problemy dnia dzisiejszego. Orientacja przyszłościowa schodzi na plan dalszy. Trudno więc uznać, że współczesne kształcenie i wychowanie szkolne jest edukacją przygotowującą do tego, co ludzie oczekuje w przyszłości.

Zbyszko Melosik¹³ uważa, że trudność utrzymania stałej tożsamości w czasach ponowoczesnych wynika z oddziaływania dwóch sprzecznie działających grup czynników i konieczności balansu każdej jednostki między nimi. Nazywa je kulturą kontroli i kulturą rozproszenia. Pierwszą z nich tworzą biurokratyczne instytucje, nakazy prawne, zalecenia lekarzy i inne restrykcje medyczne. Kultura rozproszenia jest z kolei pochodną wzrastającej wolności jednostki, co powoduje, że człowiek mający jej poczucie, uwodzony jest przez różnorodne oddziaływania

¹¹ Tamże.

¹² Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 7.

¹³ Z. Melosik, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 27–47.

kultury popularnej i instytucji promujących nowe wzory konsumpcji. W efekcie konieczne jest balansowanie między jednym i drugim typem kultury, co niekoniecznie ma dobre następstwa. Autor proponuje zatem rozwój pedagogiki nastawiony na kształtowanie rdzeni tożsamości jednostek i grup wychowanków. Jego zdaniem powinna ona obejmować maksymalną akceptację podmiotowości i kształtowania poczucia własnej wartości, uczyć krytycznego myślenia i dystansu, nawiązywania trwałych relacji międzyludzkich, szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej. Taka pedagogika to także pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz”, szacunku do czytania i gromadzenia książek oraz biblioteki.

Podzielałam poglądy autora, sądzę jednak, że wyróżniony przez niego „rdzeń tożsamości” jest bliski temu, lub wręcz tożsamy z tym, co George H. Mead¹⁴ określał jako „Ja subiektywne”. Ten wymiar tożsamości kształtuje się nie tylko w szkole w następstwie celowych oddziaływań pedagogicznych, ale też w toku całonocnej socjalizacji, która dokonuje się w rodzinie, grupie rówieśniczej i środowisku lokalnym, w szerszej przestrzeni społecznej, w której coraz bardziej widoczne są procesy globalizacji, w wyniku oddziaływania wszystkich instytucji edukacji, kultury i służby zdrowia oraz partii politycznych, a także mass mediów. Z jednej strony tak szerokie spektrum oddziaływań socjalizacyjnych pozwala zdobywać wiedzę i doświadczenia, z drugiej jednak wiele z tych środowisk i instytucji można traktować jako nośniki kultury kontroli i kultury rozproszenia. Zatem uczniowie i w czasie poprzedzającym naukę szkolną, i w czasie uczenia się w szkole mogą być inspirowani lub przytłoczeni ich oddziaływaniami. Szkoła może i powinna to korygować, ale jak to bywa, kiedy przeciwstawia się silnym i zróżnicowanym oddziaływaniom zewnętrznym, nie zawsze jest to skuteczne¹⁵.

Jakie kompetencje szkoła XXI wieku powinna zapewnić swym absolwentom?

Andreas Schleicher¹⁶, kierujący Dyрекcją ds. Edukacji w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), w pracy *Edukacja światowej klasy. Jak*

¹⁴ G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

¹⁵ M. J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.

¹⁶ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tłum. K. Kwiatosz, Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019.

kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku przedstawia wyniki swych obserwacji z ponad dwudziestoletniej pracy, która umożliwiła kontakty z menedżerami z różnych krajów odpowiedzialnymi za wdrażanie nowych polityk i oryginalnych praktyk oświatowych.

Szkoły, jakie znamy, powstały w epoce przemysłowej, kiedy obowiązującymi normami były: jednolitość i podporządkowanie i kiedy bardziej wydajne i skuteczne było nauczanie prowadzone w grupach oraz jednorazowe przygotowanie nauczyciela do wykonywania zawodu przez całe życie. Na szczycie tego systemu znajdowały się programy określające, czego uczniowie powinni się nauczyć. Dostosowywano do nich materiały dydaktyczne, szkolenie nauczycieli i warunki nauczania. [...] Ta struktura, odziedziczona po przemysłowym modelu pracy, sprawia, że w szybko rozwijającym się świecie zmiany następują zbyt wolno¹⁷.

Podobny pogląd wyrazili kilka lat wcześniej Ken Robinson i Lou Aronica, którzy w książce *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację* pisali:

W krajach rozwiniętych przyjmujemy za oczywiste, że dzieci zaczynają chodzić do szkoły około piątego roku życia i przechodzą przez około dwanaście lat obowiązkowej edukacji. Chodzenie do szkoły wydaje się tak naturalne jak jazda po prawej (albo lewej) stronie jezdni. Jednak systemy masowej edukacji to względnie nowy wynalazek. Większość z nich powstała w połowie dziewiętnastego wieku, jako skutek rewolucji przemysłowej, która zaczęła nabierać siły w Europie około stu lat wcześniej¹⁸.

Autorzy wymieniają ważniejsze przyczyny promowania przez przemysł określonych form upowszechniania edukacji. Decydujące znaczenie miały potrzeby kadrowe na poziomie robotniczym i technicznym oraz personelu biurowego i administracyjnego, w pewnej mierze w grupie profesjonalistów, takich jak prawnicy, lekarze, naukowcy, a także wśród osób zarządzających. Wyrazem nacisku sił industrialnych stały się przemysłowe struktury instytucji oświatowych: adekwatność piramidy scholaryzacji na kolejnych szczeblach szkolnictwa do zapotrzebowania rynku pracy, dualizm systemu szkolnego wyrażający się we wczesnym rozróżnieniu toru akademickiego i szkół ukierunkowanych na praktykę. Szkoły przejęły również przemysłowe zasady „produkcji”: eliminowanie lub dodatkowe „przetwarzanie” słabo uczących się jako nieprzydatnych braków, podporządkowania się obowiązującym regułom i standardom, linearność produkcji uwzględniająca sekwencję etapów związaną z popytem

¹⁷ Tamże, s. 27.

¹⁸ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015, s. 62.

rynkowym oraz podziałem pracy na równe odcinki czasowe. Autorzy zauważyli, że przemysłowy sposób organizowania edukacji powoduje wiele napięć spowodowanych niezgodnością dążenia do standaryzacji „produkcji” edukacyjnej ze zróżnicowaniem ludzi. Ich zdaniem przemysłowa kultura wymagająca ścisłego podporządkowania się tłumy kreatywność, a zasada linearności, która dobrze sprawdza się w produkcji, nie uwzględnia różnic zdolności i tempa pracy poszczególnych uczniów. Autorzy twierdzą także, że zasada podaży i popytu nie ma zastosowania do ludzkiego życia, gdyż dorośli ludzie rzadko robią dokładnie to, o czym myśleli, kiedy byli w liceum. „Życie, które tworzymy, jest rezultatem najróżniejszych prądów i przeciuprądów, z których większości nie jesteśmy w stanie przewidzieć”¹⁹. W czasie nieustannie dokonujących się zmian ciągle i wszędzie napotykały jakieś nowości. Większość z nich wymaga rozpoznania, wyboru odpowiednich sposobów działania, kreatywności. Elkhnnon Goldberg stwierdza więc: „Nowość jest nierozzerwalnie związana z kreatywnością, tym najcenniejszym, a zarazem najbardziej tajemniczym darem ludzkiego umysłu, który jest motorem postępu”²⁰.

Edukacja jako dziedzina, której domeną jest kształcenie i wychowanie dzieci, młodzieży i dorosłych, ma istotny wpływ na przygotowanie, prowadzenie, kontrolowanie i ewaluację zmiany. Od niej w ogromnej mierze zależy kapitał ludzki społeczeństwa, ogromnie ważny dla kształtowania wszystkich dziedzin życia społecznego i rozwoju poszczególnych ludzi. Stare chińskie przysłowie mówi: „Kto liczy na tygodnie, sieje trawę, kto liczy na lata, sadi drzewa, ale kto liczy na stulecia, ten wychowuje ludzi”²¹.

Szkoła wraz z zespołem innych instytucji edukacyjnych jest jednym z istotnych podmiotów pożądanej zmiany. Dzięki zapewnieniu priorytetu dla rozwoju edukacji wiele krajów dokonało ogromnego skoku cywilizacyjnego, przeszło w szybkim tempie do grona potentatów gospodarczych i podniosło znacząco jakość życia ludności.

Jak zatem będzie wyglądać edukacja jutra? Odpowiedź na to pytanie jest trudna, gdyż od wielu lat wiadomo, że w działalności szkół i nauczycieli występują liczne dysfunkcje. Obecnie szkole zarzuca się przede wszystkim nienadążanie za zmianami społecznymi oraz postępem naukowym i technicznym, jaki się dokonuje. Podjęcie niezbędnych działań na rzecz edukacji dla przyszłości wymaga zatem radykalnego zerwania z obecnym sposobem kształcenia i wy-

¹⁹ Tamże, s. 69.

²⁰ E. Goldberg, *Kreatywność. Mózg w dobie innowacji*, tłum. A. i M. Binderowie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 26.

²¹ *Bliskie i dalekie cele wychowania*, tłum. z fr. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 91.

chowania, w dużej mierze przejętym z modelu szkoły w społeczeństwie tradycyjnym i z tego względu zupełnie nieprzystającego do obecnej, a tym bardziej przyszłej rzeczywistości. Naukowcy i praktycy dostrzegają ogromną zmienność społeczeństwa, niepewność dotyczącą wielu elementów przyszłości, konieczność dostosowywania się do nieznanych warunków. Pojawia się imperatyw związany z potrzebą twórczego rozwiązywania różnorodnych problemów, konieczność współpracy i współdziałania.

W czasach gwałtownej zmiany szybko dezaktualizuje się część wiedzy zdobywanej w szkole, pojawiają się zaś nowe, rozległe obszary wiedzy i umiejętności, które trzeba przyswoić. Dobrze ujął to Stefan Kwiatkowski, gdy pisał: „Nawet najlepsze wykształcenie zdobyte w ramach edukacji formalnej już po kilku latach wymaga rekonstrukcji polegającej nie tylko na aktualizacji skończonego kierunku kształcenia, lecz także na integracji z wykształceniem przypisywanym dotychczas innym, nie zawsze pokrewnym kierunkom, a w przypadku kształcenia wyższego – dyscyplinom naukowym”²². Dzisiejszy nacisk na treści programów szkolnych w odniesieniu do przyszłości zmniejsza swe znaczenie. Bardziej zasadne jest natomiast takie kształtowanie kompetencji młodego pokolenia, które będą przydatne w przyszłości w szybko zmieniającym się społeczeństwie.

Doskonale ukazał to Jérémy Lamri²³, autor książki poświęconej tej problematyce. Kreatywność, komunikacja, duch krytyczny, kooperacja to – zdaniem autora – te kompetencje, które okażą się najważniejszymi wyznacznikami sukcesów w XXI wieku. Jak łatwo zauważyć, szkoła przyszłości ma zapewniać swym absolwentom kompetencje w dziedzinach, w których kształceniu szkoła współczesna słaba się sprawdza, i z tego powodu już obecnie jest krytykowana przez naukowców i praktyków.

Kompetencje XXI wieku, które wyeksponował J. Lamri²⁴, rzeczywiście należą do tych, które będą niezbędne do pomyślnego życia i działania w społeczeństwie nadchodzących czasów. W warunkach gwałtownej zmiany społecznej **kreatywność** rzeczywiście jest bardzo ważną kompetencją. Stanowi odpowiedź na ciągłe, często nieprzewidziane i zaskakujące, wcześniej niespotykane zjawiska, problemy, sytuacje, zdarzenia. Dzięki niej osoby aktywne w życiu społecznym i gospodarczym, nauce, oświacie, kulturze, służbie zdrowia i w innych dziedzinach mogą aktywnie i skutecznie reagować na

²² S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 16.

²³ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, tłum. A. Zręda, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.

²⁴ Tamże, s. 21–27.

nowe zjawiska, sytuacje i okoliczności, szybko je rozpoznawać, podejmować adekwatne do nowych realiów sposoby rozwiązywania problemów, nieznanne lub niestosowane dotąd strategie, sposoby i metody działania. A jednocześnie kreatywność nie tylko służy adaptacji do nowych, złożonych warunków. Ma także moc potencjalną. Może przyczyniać się do tworzenia twórczych idei, kolejnych odkryć i wynalazków. Niezbędnym warunkiem kreatywności jest posiadanie odpowiedniego wykształcenia i umiejętności, a także twórcza postawa, która umożliwi szybkie i efektywne oderwanie się od dotychczasowych schematów, nawyków i rozwiązań.

Maciej Karwowski²⁵ uważa, że sprzyjające warunki rozwoju kreatywności tworzone są przez społeczeństwa, w których dominuje otwartość na zmiany. Podobne znaczenie ma zacieranie się granic między społecznie definiowanymi rolami kobiet i mężczyzn. Oznacza to przełamywanie stereotypów płciowych. Można to rozszerzyć na wiele innych stereotypów, na przykład odnoszących się do rasy, pochodzenia społecznego i etnicznego, miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej itp.

Komunikacja w otwartym i zmiennym społeczeństwie jest dziedziną bardzo ważną. Jako podstawowy czynnik codziennych interakcji i całościowej socjalizacji miała ważne znaczenie także w poprzednich typach społeczeństw. Sama zmiana społeczna wymaga jednak zintensyfikowania tempa i zakresu pozyskiwania wiedzy z różnych źródeł, bezpośrednio i pośrednio, z wykorzystaniem tradycyjnych sposobów i nowych technik cyfrowych umożliwiających uczenie się, przetwarzanie informacji, gromadzenie danych i ich wykorzystanie. Zasoby informacyjne, jakimi dysponuje ludzkość, już dziś są ogromne, w przyszłości będą jeszcze bardziej pomnożone. Poruszanie się po tych zasobach, a tym bardziej korzystanie z tych wielorakich i zasobnych zbiorów, wymaga wysoko rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych.

W coraz bardziej złożonej i zmiennej rzeczywistości konieczna jest także współpraca osób, różnych wspólnot i stowarzyszeń, grup społecznych i instytucji, korporacji o różnym zasięgu i rodzaju działalności. Taka potrzeba istnieje we wszystkich dziedzinach życia, w tym w gospodarce, polityce i życiu społecznym, nauce i kulturze. Wymaga to uzyskania niezbędnych kompetencji już w okresie kształcenia szkolnego. Mogą one przyczynić się do lepszej wymiany i rozumienia informacji, skutecznej analizy różnorodnych ofert i komunikatów, zwiększenia efektywności podejmowanych działań. W sumie sprzyja to rozwo-

²⁵ M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 21–27.

jowi form i sposobów funkcjonowania różnych grup aktorów zmiany społecznej, a także osób biernie uczestniczących w zmianie²⁶.

Podejście krytyczne musi cechować obywateli, którzy nie chcą i wiedzą, że nie mogą żyć i postępować według stereotypów oraz opierać się na rutynie. Takie podejście wiąże się z tym, że coraz częściej źródła informacji wykorzystywane są do siania zamętu, manipulacji, dezinformacji, przekazywania treści fałszywych, nieetycznego pokonywania konkurencji, obniżania prestiżu i autorytetu poszczególnych osób, organizacji, fundacji i stowarzyszeń, hejtu. Przekonał się o tym w okresie szczególnych zmian w czasie pandemii, kiedy fala różnego rodzaju fake newsów znacznie wzrosła. Jednak obecnie poziom agresji w mediach elektronicznych wciąż jest bardzo duży. Beata Mydlowska²⁷ stwierdza, że, także w cyberprzestrzeni, przybiera ona trudne do zniesienia formy przemocy²⁸, które charakteryzuje intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił²⁹. Krytyczna analiza publikowanych materiałów pomaga odrzucić z nich dane mało istotne, zbędne, a nawet fałszywe, i skupić się na tym, co istotne, godne zapamiętania i zastosowań.

Ken Robinson i Lou Aronica³⁰ napisali:

Niezależnie od tego, czy jesteś uczniem, nauczycielem, rodzicem, dyrektorem placówki czy decydem, jeśli w jakikolwiek sposób jesteś zaangażowany w edukację, możesz być częścią zmiany. W tym celu potrzebujesz trzech form zrozumienia: k r y t y k i obecnego stanu rzeczy, w i z j i tego, jak edukacja powinna wyglądać, oraz t e o r i i z m i a n y, aby wiedzieć, jak przejść od pierwszej do drugiej (podkreślenia autora – przyp. M.J.S.).

Krytyka ujawnia dysfunkcjonalne dziedziny i formy działania tradycyjnych instytucji, nieznanne fakty i zjawiska dotyczące stosowanych procedur i rozwiązań, przyczyny słabych rezultatów z uporem powtarzanych działań, przejawy

²⁶ K. Potyrała, K. Czerwiec, S. Kowal, *Kompetencje kulturowe młodzieży. Uwarunkowania edukacyjne*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2018, s. 7.

²⁷ B. Mydlowska, *Hejt wśród młodzieży jako współczesne wyzwanie pedagogiczne – zarys problematyki*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021, s. 287–301.

²⁸ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

²⁹ P. Plichta, *Przemoc rówieśnicza – wprowadzenie w problematykę*, [w:] P. Kostyło (red.), *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 304–305.

³⁰ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły...*, dz. cyt., s. 20.

i przyczyny oporu społecznego, zdarzającego się także wśród uczniów, rodziców i nauczycieli.

Kooperacja to kolejna kompetencja niezbędna do funkcjonowania w coraz bardziej złożonym świecie, w którym coraz większe znaczenie ma interdyscyplinarność oraz wysoki stopień zaangażowania naukowego i technologicznego procesu twórczego i produkcji, szeroki zakres wytwarzania i wymiany w skali międzynarodowej. Niebagatelną rolę odgrywa ona też w społeczeństwie. Przestrzeń społeczna i istniejące w niej relacje między ludźmi to składniki rzeczywistości, które zawsze odgrywały znaczącą rolę w życiu społecznym. Jak pisał Józef Tischner, „żyjemy zawsze z kimś, przy kimś, obok kogoś, wobec kogoś, dla kogoś”³¹. Przestrzeń międzyludzka zawsze się zmienia, wskutek zmiany składu funkcjonujących w niej osób, a także zmian relacji między nimi. Dlatego znajduje się ona w ciągłym procesie stawania się³².

Kompetencje XXI wieku, które wyróżnił J. Lamri, rzeczywiście należą do niezbędnych. Dodałbym do nich jeszcze odpowiedzialność, indywidualizm, elastyczność działania, pełniejsze, bardziej wszechstronne wykorzystanie w edukacji nowych technologii. Ukierunkowanie pracy szkoły na kształtowanie tych kompetencji z pewnością uczyniłoby ją instytucją dobrze przygotowaną do sprostania wyzwaniom nadchodzącej przyszłości.

Odpowiedzialność jest cechą charakteru, która jest niezbędna do prawidłowo przebiegającej autokreacji, ma też znaczenie dla interakcji społecznych, właściwego kształtowania relacji prywatnych, społecznych i zawodowych. Maria Nowicka-Kozioł³³ przedstawiła trzy wymiary egzekwowania odpowiedzialności. Według niej egzekutorami odpowiedzialności są: sama jednostka – jej „Ja” subiektywne, „Inny” człowiek oraz społeczeństwo. Każda z tych instancji, aby mogła prawidłowo oceniać odpowiedzialność, formułować opinie i werdykty, powinna mieć odpowiednią wiedzę, doświadczenia, umiejętności diagnozowania i rozwiązywania problemów społecznych. Kształcenie formalne i nieformalne, wychowanie odgrywają więc dużą rolę w przygotowaniu jednostek i grup społecznych do życia, pracy zawodowej i działalności społecznej. Jest to szczególnie ważne w społeczeństwach demokratycznych, gdyż „zakres odpowiedzialności zdaje się wynikać ze stopnia, w jakim uznaje się działalność człowieka za podmiotową, tzn. świadomą i związaną z autonomicznym wy-

³¹ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 68.

³² P. Sztompka, *Society in Action. The Theory of Social Becoming*, Polity Press, Cambridge 1991; P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007; A. Flis (red.), *Stawanie się społeczeństwa. Szkice ofiarowane Piotrowi Sztompce z okazji 40-lecia pracy naukowej*, Universitas, Kraków 2006.

³³ M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1997, s. 42–52.

borem”³⁴. Dlatego „problem odpowiedzialności kojarzy się ewidentnie z problematyką wolności”³⁵. Wolność jest zaś jednym z najważniejszych atrybutów demokracji.

Indywidualizm jest zjawiskiem coraz bardziej widocznym i cenionym współcześnie; będzie jeszcze bardziej pożądanym w przyszłości. O ile w społeczeństwie tradycyjnym działanie społeczne i zawodowe, a także aktywność osobista mogły być i były oparte na wykonywaniu rutynowych czynności, o tyle w warunkach gwałtowej zmiany społecznej jest to niemożliwe. Pisząc o indywidualizmie, Janusz Reykowski³⁶ stwierdza: „Charakteryzując indywidualizm, wymienia się z reguły takie wartości, jak autonomia jednostki, niezależność emocjonalna, osobista inicjatywa, prywatność, wyraźna świadomość własnego «ja». [...] Jednostka sama odpowiada za siebie, sama określa, co dla niej dobre lub złe, względnie w innej interpretacji, sama rozpoznaje dobro i zło”. Indywidualizm ma jednocześnie duże znaczenie w zmieniającym się i rozwijającym społeczeństwie. Dzięki swobodzie prowadzenia obserwacji, doświadczeń i eksperymentów, a jednocześnie dzięki ogromnym walorom umysłu ludzkiego mogą powstawać innowacyjne pomysły, nowe rozwiązania, koncepcje i projekty, wynalazki i prace twórcze. Im więcej jest w społeczeństwie, a zatem też w poszczególnych instytucjach, ludzi zdolnych i twórczych, tym więcej jest szans postępu społecznego, gospodarczego i kulturowego, a zatem pomyślnych warunków wszechstronnego rozwoju wszystkich ludzi. Jest też zależność odwrotna: im lepsze warunki kształcenia, badań i studiów, im większe pole wolności daje społeczeństwo ludziom zdolnym i twórczym, tym bardziej efektywny jest ich rozwój i postęp w niekonwencjonalnych przedsięwzięciach.

W pracy poświęconej indywidualizacji w procesie społecznym Norbert Elias³⁷ pisał, że autonomia jednostki kształtowana w warunkach ogólnego rozwoju społecznego jest swoistą konstrukcją tworzoną przez miejsce jednostki w przestrzeni społecznej i temporalnej. Jego zdaniem

proces ludzkiego rozwoju pozwala ujrzeć takie cechy, jak: „zdolność przewidywania”, „inteligencja”, „cywilizacja” czy „indywidualność” nie jako coś statystycznego, lecz jako coś, co ewaluowało i ewaluuje, jako efekty. [...] Prawdopodobnie jest dzisiaj niezwykle trudno zdać sobie sprawę, że cechy ludzkich istot nie są po prostu dane z natury, lecz

³⁴ Tamże, s. 23.

³⁵ Tamże.

³⁶ J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmiany społecznej i mentalności*, [w:] K. Gawlikowski i in. (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 25.

³⁷ N. Elias, *Spółczesność jednostek*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

są czymś, co w toku procesu społecznego rozwinęło się z biologicznego, surowego materiału. To właśnie jest proces „indywidualizowania”, który w wielkim nurcie rozwoju ludzkiego jest nieodłączny od innych procesów, takich jak postępująca dyferencjacja funkcji społecznych i rosnąca kontrola nad ponadludzkimi siłami przyrody³⁸.

Gwałtowna zmiana społeczna i dynamiczna zmiana funkcji społecznych, o których pisał N. Elias, powodują, że wszelkie poczynania ludzkie muszą uwzględniać zachodzące zmiany. Stosowanie tych samych, rutynowych praktyk, uleganie stereotypom to działania nieefektywne, anachroniczne, czasem wręcz szkodliwe. **Elastyczność działania** jawi się jako niezbędny czynnik adaptacyjny, umożliwiający dostosowanie się do nowych, często radykalnie zmienionych warunków. Niepodobna już w miastach dojeżdżać do pracy, kościoła czy dworca kolejowego dorożką, gdyż nie tylko w obecnych warunkach byłoby to nie tylko niefunkcjonalne, ale z powodu braku owych dorożek wręcz niemożliwe. Z kolei na wsi nikt już nie buduje chat ze słomianym dachem, nie zbiera też zboża za pomocą sierpa, a coraz częściej też nie za pomocą kosy. Są wszakże sposoby budowy domów oraz działania podczas żniw, kiedy kombajn i inne urządzenia są znacznie bardziej efektywne i nie wymagają tak wielkich nakładów ludzkiej pracy.

Wykorzystanie nowych technologii jest nakazem naszych czasów, tym bardziej będzie niezbędne w przyszłości, gdy zastosowania Internetu i komputerów w różnych dziedzinach życia będą powszechne, a same technologie zostaną jeszcze bardziej udoskonalone. Choć nasze szkoły nie są zaawansowane w zakresie wyposażenia w środki elektroniczne umożliwiające zdalne nauczanie, w okresie pandemii COVID-19 istniejące możliwości zostały dobrze wykorzystane.

Współczesne społeczeństwo jest coraz bardziej aktywne w cyberprzestrzeni. Jak zauważa Danuta Morańska, coraz większa część ludzkiego życia toczy się w sieci. Internet już obecnie jest miejscem pracy, nauki i odpoczynku. Ułatwia korzystanie z wielu usług, co wpływa na wzorce i modele działania ludzi. Autorka zwraca uwagę na to, że cyfrowa rzeczywistość otwiera dalsze perspektywy, a ich dobre wykorzystanie zależy od świadomości społeczeństwa. Dostrzega szybko zachodzące zmiany i stawia ważne pytania: „Jak będzie wyglądał świat [...]? Jak będziemy funkcjonować? W jakiej rzeczywistości będą funkcjonować dzieci, gdy dorosną? W jakie kompetencje wyposażyc młode pokolenie, aby poradziło sobie w nowej, nieznannej przyszłości?”³⁹.

³⁸ Tamże, s. 166.

³⁹ D. Morańska, *Kilka słów na wstępie*, [w:] D. Morańska (red.), *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 10.

W trosce o dobrostan społeczeństwa w nadchodzących czasach musimy szukać odpowiedzi. Powinno to koncentrować zainteresowania badawcze przedstawicieli różnych nauk – społecznych, przyrodniczych, technicznych, nauk o zdrowiu i innych. Przyszłość, której stan jest niedookreślony i niepewny, nie powinna kształtować się spontanicznie i żywiołowo. Będzie ona wszakże stanowić miejsce życia i pracy kolejnych pokoleń i określać jakość ich życia oraz możliwości dalszego rozwoju społecznego i gospodarczego.

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, tłum. z fr. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, tłum. M. Kukliński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Goldberg E., *Kreatywność. Mózg w dobie innowacji*, tłum. A. i M. Binderowie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Elias N., *Spoleczeństwo jednostek*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Flis A. (red.), *Stawanie się społeczeństwa. Szkice ofiarowane Piotrowi Sztompce z okazji 40-lecia pracy naukowej*, Universitas, Kraków 2006.
- Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2019.
- Karwowski M., *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
- Kwiatkowski S. M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, tłum. A. Zręda, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Majerek B., *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Melosik Z., *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Morańska D., *Kilka słów na wstępie*, [w:] D. Morańska (red.), *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015.
- Mydlowska B., *Hejt wśród młodzieży jako współczesne wyzwanie pedagogiczne – zarys problematyki*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021.

- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Nowicka-Koziół M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1997.
- Plichta P., *Przemoc rówieśnicza – wprowadzenie w problematykę*, [w:] P. Kostyło (red.), *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
- Potyrała K., Czerwiec K., Kowal S., *Kompetencje kulturowe młodzieży. Uwarunkowania edukacyjne*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2018.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Reykowski J., *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmiany społecznej i mentalności*, [w:] K. Gawlikowski i in. (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tłum. K. Kwiatosz, Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Society in Action. The Theory of Social Becoming*, Polity Press, Cambridge 1991.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Szymański M. J., *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

Lech Witkowski

ORCID: 0000-0002-9940-5096

Uniwersytet Pomorski w Słupsku

Florian Znaniecki jako pedagog (ślady nowego odczytania)

Wstęp

Referat stanowi próbę zasygnalizowania pewnych wątków myśli Floriana Znanieckiego, analizowanych przeze mnie w obszernym studium pt. *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*¹, którego wydanie poprzedziło moje wystąpienie podczas XI Zjazdu Pedagogicznego w ramach niedużej sekcji na jej pierwszej sesji roboczej. Za zaproszenie i możliwość wystąpienia wyrażam wdzięczność prof. Zbigniewowi Kwiecińskiemu oraz prof. Marii Czerepaniak-Walczak. Osobne podziękowania należą się Pani Prorektor APS – prof. Annie Odrowąż-Coates – za cierpliwe wytrwanie, aż zdołam te uwagi spisać do publikacji. Przyznam się zarazem do zdumienia, że nowe odczytanie F. Znanieckiego nie zainteresowało szerzej organizatorów Zjazdu PTP (UAM), gdzie klasyk poznański działał i budował zręby socjologii polskiej i nie tylko. Mimo że był wielkim humanistą, nadal nie może liczyć na szersze i bardziej znaczące nim zainteresowanie wśród pedagogów². Stąd w krótkim wystąpieniu, redakcyjnie nieco

¹ Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

² Tym bardziej warto docenić działalność Towarzystwa im. Floriana Znanieckiego na UAM w Poznaniu, które zresztą przy tej okazji zaprosiło mnie do odrębnego wystąpienia na jego forum, czego efekt jest dostępny na stronie internetowej <https://tfz.com.pl/wydarzenia>. Dziękuję przewodniczącemu Towarzystwa – prof. Andrzejowi Przestalskiemu – za inicjatywę tego spotkania.

rozbudowanym formalnie, wskazuję to, co wydaje mi się być warte przywołania, choćby sygnalizującego jedynie szerzej rozwinięte i udokumentowane rozważania w tomie, który nie da się ogarnąć nawet sprawozdawczo w takim zwięzłym ujęciu – nawet w zakresie interesującym samych pedagogów. Jest to więc także zaproszenie do sięgnięcia po książkę, nie mówiąc tym bardziej o samodzielnych lekturach dziedzictwa F. Znanieckiego, nadal wymagającego pochylecia się nad jego dorobkiem i aktualizacji jego myśli w przestrzeni refleksji humanistycznej.

Warto zauważyć, że przesłanką do zainteresowania się spuścizną znakomitego uczonego była zaskakująca poznawczo okoliczność rozpoznania przeze mnie wcześniej w badaniach nad historią myśli pedagogicznej w Polsce zjawiska zasług „Wielkiego Pokolenia”³, do którego jak się okazuje F. Znaniecki należał, zarówno metrykalnie, jak i postawą wpisującą się w zjawisko teoretyczne, określone przeze mnie mianem „przełomu dwoistości”, czemu poświęciłem osobny tom monograficzny⁴. Jego obecność w przestrzeni pedagogicznej na styku socjologii edukacji oraz pedagogiki społecznej sygnalizowałem wielokrotnymi odniesieniami we wcześniejszych pracach, jak i w nowo powstających artykułach⁵. Tak więc istnieją historyczne i teoretyczne przesłanki takiego zainteresowania F. Znanieckim, poza argumentami wpisanymi w jego aktywną obecność w przestrzeni publikacji pedagogicznych aż do momentu emigracji do USA, skąd nie miał możliwości powrotu wobec wybuchu II wojny światowej. Podkreślić wypada, że nie jestem w stanie zdać w pełni sprawy w tej formie publikacji z zakresu tematu „Znaczące idee Znanieckiego jako pedagoga”, który został znacznie szerzej omówiony w tak zatytułowanym i rozbudowanym rozdziale mojej książki⁶.

³ Określenie to dotyczy osób urodzonych na przełomie lat 70./80. XIX wieku, które odegrały następnie istotną rolę w fazie budowania zrębów odrodzonego w 1918 roku państwa polskiego, zwłaszcza w zakresie troski o system oświaty oraz przestrzeni myśli pedagogicznej i jakości życia akademickiego na uczelniach wyższych w okresie międzywojennym.

⁴ Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia – teoria – krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013. F. Znaniecki został wielokrotnie wskazany przeze mnie w tym kontekście także w tomie: L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

⁵ Dowodem najnowszy tekst: L. Witkowski, *Wartości między kulturą symboliczną, życiem społecznym i tożsamością ludzką (tropy pedagogiczne z humanistyki stosowanej)*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2022, t. 2, nr 4, s. 69–82.

⁶ Por. L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 141–206.

A jednak pedagog?

Stereotyp obiegowy w środowisku akademickim sugeruje, że najpierw F. Znaniecki był filozofem, a potem skupił się na socjologii, w której filozofia mu przeszkadzała. Miejsca na tożsamość pedagogiczną na serio i aktualną po dziś stereotyp ten nie przewiduje. Tymczasem mamy z pewnością ważne akcenty świadczące o pedagogicznym zaangażowaniu wielkiego socjologa, zarówno w rozwijanie idei pedagogicznych, jak też wypracowanie własnej koncepcji pedagogicznej, którą u nas zwykło się błędnie kojarzyć z „antypedagogiką”. Pod tym względem znajomość idei pedagogicznych F. Znanieckiego uchroniłaby nas przed „uroszczeniem”, błędnie kojarzącym fakt naruszenia banalnych skojarzeń z pedagogiką jako zanegowania wszelkiej pedagogiki. Jako filozof dopowiem, że pracuje tu ważny koncept epistemologiczny wielkiego socjologa, wskazujący na konieczność analizowania zawsze „zakresu ważności” twierdzeń czy teorii jakichś lokalnie wyrażających prawdę oglądu, natomiast fałszywego jedynie w jego uniwersalizacji. Banalna prawda lokalna (tu: prymitywnego epistemicznego kojarzenia pedagogiki z wychowaniem dzieci) może być fałszywa jako uniwersalizowane uroszczenie widziane epistemologicznie. Tak zwana antypedagogika musi być jedynie prymitywną pedagogiką, nawet nierozumiejącą tego, jaką psychologię musi zakładać, jakimi technikami interakcji się posługiwać, czy jakie powinności twórcze zastąpić mogą prymitywne kojarzenie wychowania. Jaką szerszą wizję pedagogiki rozwija F. Znaniecki wraz z postulowaniem innego traktowania dzieci niż płytko rozumiane wychowanie pokazałem w książce i tam odsyłam zainteresowanych. Dodam jedynie, że otwiera to na potrzebę pedagogiki dorosłych z jednej strony, a służy strategii pedagogicznej sprzyjania „samokształceniu” i „samowychowaniu” z drugiej.

Warto zauważyć dokładniej, dla osób tego faktu nieświadomych wśród pedagogów polskich, że F. Znaniecki jeszcze w latach 1924–1925 opublikował cykl pięciu szkiców z socjologii wychowania na łamach *nomen omen* „Ruchu Pedagogicznego”⁷. Wystarczy przywołać tytuły części tego cyklu, aby dostrzec wrażliwość pedagogiczną i takie zaangażowanie ich autora: (1) *Samorzutne wychowanie społeczne*; (2) *Społeczne warunki planowej pedagogii*; (3) *Główne zadanie społeczne pedagogii nowoczesnej*; (4)–(5) *Rozwój osobowości ludzkiej*. Trzeba też pamiętać, a tym bardziej włączyć do rozważań, że F. Znaniecki był głównym referentem w ramach konferencji pedagogicznej w Kazimierzu n. Wisłą w roku 1929, czego plony ukazały się w roku 1930 pod redakcją Ka-

⁷ Było to kolejno w numerach „Ruchu Pedagogicznego”: 1924 (7–8), s. 145–159; 1924 (9–10), s. 209–219; 1925 (1–2), s. 1–13; 1925 (3), s. 57–70; 1925 (4), s. 105–113.

zimierza Kornilowicza w zakresie problematyki „oświaty dorosłych”⁸. Tam też socjolog wprost wyznał, że po raz pierwszy odważa się wypowiedzieć swoją główną ideę pedagogiczną dla teorii wychowania. Chodziło mu o uzasadnienie strategii oddziaływań edukacyjnych w stronę powściągnącej tradycyjnie rozumiane „wychowanie”, a zarazem, że wychowywać należy przede wszystkim dorosłych. Zdałem z tego dokładnie relację w książce. Tekst tej wypowiedzi, jak i dyskusja z nią z rzadka bywają czytane, a tym bardziej rozumiane i stosowane⁹. Pokazałem także, że z punktu widzenia stosunku do socjalizacji F. Znaniecki jest tu bardziej (po)nowoczesny (paradoksalnie) niż Richard Rorty, gdyż nalega na możliwie wczesne otwieranie ścieżki, wręcz przestrzeni „samokształcenia” dla małych dzieci, wdrażających się do odkrywania własnych pasji, talentów, tego wręcz, co Hegel nazywał „geniuszem wewnętrznym”, a co można w dziecku w kolejnych latach „urabiania” zamknąć, zdegradować, wyciszyć poprzez narzucenie ramy adaptacyjnej socjalizacji. Mamy tu zatem z pewnością zręby dyskursu „socjopedagogicznego”, którego nie należy kojarzyć ani z konserwatywnym przesłaniem, ani z pseudoliberalną „antypedagogiką”, gdy chodzi o pedagogiczne myślenie bardzo na serio.

Osobnym problemem jest to, czy F. Znaniecki nie wpadł w pułapkę redukcji pedagogiki do technologii, a nawet techniki wychowania. Odpowiadam na to pytanie osobno i zdecydowanie przecząco, gdyż odczytuję myśl socjologa w kontekście krytycznej teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, w tym zwłaszcza idei „interesu technicznego”¹⁰ czy „triady Habermasa–Kohlberga”, opisującej poziomy rozwojowe tożsamości jednostkowej i zbiorowej¹¹.

Oczywiście mamy wiele gestów F. Znanieckiego, którymi odcina się on od pedagogiki i ją krytykuje za jej poziom, choć zarazem potrafi wskazać chociażby na Bogdana Nawroczyńskiego jako piszącego w sposób znamionują-

⁸ Por. *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, red. K. Kornilowicz, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930.

⁹ Pokazałem w szczególności moje zastrzeżenia do rzadkiego przywołania, ale także w nieprzekonującej wykładni autorstwa Wiesława Theissa. Po dokładne argumenty odsyłam do mojej książki. Por. W. Theiss, *Florian Znaniecki i pedagogika. Trzy konferencje*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Pułtusk–Warszawa 2004, s. 513–527.

¹⁰ Por. L. Witkowski, *Pedagogika Znanieckiego w optyce Habermasa* (w druku).

¹¹ Szerzej pisałem na ten temat w pracach: L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010; L. Witkowski, *Jürgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki (wybrane tropy i paradoksy w retrospekcji)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 274–290.

cy pożądane z perspektywy socjologa modyfikacje dyskursu pedagogicznego w Polsce. Interes instytucjonalny, jakiemu F. Znaniecki podporządkował swoją karierę i tożsamość akademicką uczonego budującego zręby także organizacyjne, dyskursywne i dydaktyczne socjologii w Polsce, nie wyznacza horyzontu oceny wartości jego dorobku. Tak zorientowane zaangażowanie doprowadziło go do tego, że ani sam nie był skłonny patrzeć na siebie, ani nikt inny na niego jako kogoś znaczącego dla pedagogiki, i to długo, aż po traktowanie „socjologii wychowania” jako subdyscypliny socjologicznej jedynie, a nie wpisanej w pedagogikę. Warto jednak czytać F. Znanieckiego jako wielkiego humanistę, o głębokim zapleczu refleksji filozoficznej, a zarazem jako cennego rozmówcę dla refleksji pedagogicznej.

Obiegowe skojarzenia z zawartością myśli F. Znanieckiego, negatywnie zazwyczaj traktowanej przez pedagogów w Polsce, wiążą się zwykle z takimi stereotypowymi odniesieniami, rzekomo stanowiącymi sedno jego podejścia, jak: (a) utopijne podejście do cywilizacji przyszłości; (b) wizja urabiania dzieci w szkołach jako opis realiów i normatywnej na nie zgody; (c) degradująca redukcja pedagogiki do technologii, a zwłaszcza (d) dominacja negatywnej oceny naukowości pedagogiki i jej odrzucenie, wraz ze wskazywaniem dla niej wzorca w nowo tworzonej socjologii; (e) przypisywanie F. Znanieckiemu silnego „socjologizmu”; (f) redukcjonowanie rysu pedagogicznego jego prac do utopijnej, niemal marzycielskiej i sprzecznej z realiami społecznymi lat 30. (w przededniu wojny) wizji „cywilizacji przyszłości” i w zderzeniu z groźbami „upadku”; (g) konsekwentne i skuteczne zbudowanie perspektywy teoretycznej dla socjologii i pedagogiki wolnej od potrzeby odniesień psychologicznych, w tym psychologii społecznej. Żaden z tych tropów nie stanowi trzonu myśli F. Znanieckiego, mimo że za taki uchodzą wszystkie w różnych miejscach i stopniu. Wartość myśli pedagogicznej socjologa można bowiem odczytać poza tymi redukcjami (a–g), czasem nawet wbrew jego deklaracjom, że nie uprawia pedagogiki w ogóle, a jej wartość nie jest możliwa inaczej, jak tylko w ramach socjologii wychowania, czyli poza projektem normatywnym. Pedagog może czerpać z prac F. Znanieckiego więcej inspiracji i twórczych impulsów zarówno dla teorii, jak i dla praktyki działań pedagogicznych rozmaicie sytuowanych w życiu społecznym.

Zauważmy, że – paradoksalnie – w słynnym sporze Sergiusza Hessena i Józefa Chałasińskiego¹² to ten ostatni jedynie jest oskarżany o socjologizm, a F. Znaniecki jest traktowany jako wolny od tej redukcyjnej presji; Hessen był najbliższym doceniającym Znanieckiego dla pedagogiki, skoro obaj mają wspólny, choć niezależnie od siebie przeprowadzony, sposób wyróżniania poziomów

¹² Por. L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce...*, dz. cyt., s. 266–271.

funkcjonowania, organizacji i technologii pedagogicznej w duchu Hesse-nowskiej triady: anomia – heteronomia – autonomia. W tekście odnoszącym F. Znanieckiego do „triady Habermasa–Kohlberga” odtwarzam tę analogię do-
kładniej osobno.

Osobną sprawą utrudniającą traktowanie F. Znanieckiego jako wartościowe-
go pedagoga była agresja przeciw niemu jako „burżuazyjnemu” uczone-
mu jeszcze na początku lat 60., czyli po formalnym upadku stalinizmu; promocję napa-
ści na myśl klasyka z pozycji marksizmu rozwijał Stanisław Kowalski z zachętą
i udostępnianiem łamów swojego czasopisma przez Bogdana Suchodolskiego, co
omawiam dokładnie w rekonstrukcjach w książce. Warto też dodać, że w stule-
cie urodzin F. Znanieckiego (1982) i później, wraz z następującym w tym czasie
przełomem w recepcji klasyka w polskiej socjologii, także Stanisław Kowalski
bez przyznania się do zasadniczej „wolty” interpretacyjnej – zaczyna dostrzegać
w F. Znanieckim wartościowe odniesienie, co nawet część uczniów S. Kowal-
skiego miała mu za złe, jak czytamy we wspomnieniach Jerzego Modrzewskiego.

Tymczasem dla czytania pedagogicznego nadają się rozliczne teksty
F. Znanieckiego aż po artykuł z roku 1938 o „ekologii ludzkiej”, który omawiam
w książce dokładnie, a także streszczam osobno¹³. Zależy mi na stwierdzeniu,
że u F. Znanieckiego nie należy dostrzegać jedynie utopii czy chwalić go, jak
to czyni Irena Wojnar¹⁴, gdyż jego zasługi teoretyczne dla pedagogiki znacznie
wykraczają poza takie ramy. Wizję F. Znanieckiego jako „pedagogicznego ma-
rzyciela” kreśli także Zbigniew Kwieciński¹⁵.

Zamiast zakończenia

Skrótowe ramy tej wypowiedzi nie pozwalają na rozwijanie idei teoretycz-
nych, którym jednak już poświęciłem odrębnie sporo uwagi. Podkreślić pra-

¹³ Por. tamże, s. 191–196, a także: L. Witkowski, *W stronę „ekologii ludzkiej”*, „Ekologia” 2021, nr 4 (100), s. 75–77. Podstawą moich rozważań i podkreślania aktualności idei ekologii jako perspektywy humanistycznej jest tekst: F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, r. 18, z. 1, s. 89–119.

¹⁴ Por. I. Wojnar, *Florian Znanieckiego utopia humanistyczna*, [w:] *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 34–47. Autorka omawia jako „utopię humanistyczną” ważną pedagogicznie pracę F. Znanieckiego: *Ludzie terażniejsi i cywilizacja przyszłości*, Książnica-Atlas, Lwów 1935; piszę o tym w: L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce...*, dz. cyt., s. 148, 153.

¹⁵ Z. Kwieciński, *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 52, s. 35–48 (przedruk w: Z. Kwieciński, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2019, s. 213–232).

gnę na koniec, że książką o F. Znanieckim zwieńczyłem od wielu lat rozwijany program nowego odczytania kluczowych (oczywiście nie wszystkich) tropów historii myśli pedagogicznej w Polsce, w trosce o przywrócenie ich najnowszej refleksji wokół edukacji i wychowania. Tematyka pozostaje otwarta z zaproszeniem dla wielu uczestników. Dawaliśmy temu wyraz w ramach Sympozjum V na wcześniejszym Zjeździe Pedagogicznym prowadzonym przeze mnie wraz z prof. Ewą Marynowicz-Hetką oraz prof. UŚ Krzysztofem Maliszewskim, a zwieńczonym zbiorową publikacją zachęcającą do namysłu badawczego i aplikacyjnego nad „dziedzictwem idei” pedagogicznych w Polsce¹⁶. W zakresie tego zadania pozostało zapewne jeszcze wiele do zrobienia, co traktuję jako zachętę i zaproszenie do dalszych prac badawczych zwłaszcza młodych pedagogów. Kluczowe pytanie dla tych prac brzmi: „Co i jak pozostaje żywe z tradycji polskiej pedagogiki?”. We wspomnianej książce *Dziedzictwo idei...* zostały rozwinięte i uzasadnione zręby strategii podjęcia tego pytania w konfrontacji międzypokoleniowej i poza wąskimi ramami instytucjonalnymi usytuowania poszczególnych autorów. Stąd wartość pedagogiczna dyskursu F. Znanieckiego nie może być dłużej pomijana, ani nie powinna być dalej zawężana czy redukowana.

Bibliografia

- Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, red. L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Kwieciński Z., *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 52 (przedruk w: Z. Kwieciński, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2019).
- Theiss W., *Florian Znaniecki i pedagogika. Trzy konferencje*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Pułtusk–Warszawa 2004.
- Witkowski L., *Jürgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki (wybrane tropy i paradoksy w retrospekcji)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Pedagogika Znanieckiego w optyce Habermasa* (w druku).

¹⁶ Por. *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, red. L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.

- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia – teoria – krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Witkowski L., *W stronę „ekologii ludzkiej”*, „Ekologia” 2021, nr 4 (100).
- Witkowski L., *Wartości między kulturą symboliczną, życiem społecznym i tożsamością ludzką (tropy pedagogiczne z humanistyki stosowanej)*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2022, t. 2, nr 4.
- Wojnar I., *Floriana Znanieckiego utopia humanistyczna*, [w:] *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, red. K. Kornilowicz, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930.
- Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Książnica-Atlas, Lwów 1935.
- Znaniecki F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, r. 18, z. 1.
- Znaniecki F., *Szkice z socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1924–1925, r. 13–14, nr 7–8, 9–10 oraz nr 1–2, 3, 4.
- Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Komitet Obrony Narodowej, Poznań 1921.

Inetta Nowosad

ORCID: 0000-0002-3739-7844

Uniwersytet Zielonogórski

Kryzys postkolonialny a proces kształtowania wysokiej jakości systemu edukacji. Przykład Singapuru

*Kryzys może albo otworzyć pęknięcia w naszym społeczeństwie,
albo zbliżyć nas do siebie. [...] Pokażmy światu, że mamy odwagę,
zaradność i determinację przetrwać burzę, związać się jako jeden naród
i zbudować lepszy Singapur dla siebie i naszych dzieci.*

Lee Kuan Yew

Współczesny Singapur to nowoczesne państwo, które na arenie międzynarodowej jest przywoływane jako wzór efektywności i symbol sukcesu. Zwraca uwagę silny związek reform edukacyjnych kraju ze wzrostem gospodarczym i postępem. Skuteczna polityka wyprowadziła Singapur z grona ubogich, postkolonialnych i skonfliktowanych wewnętrznie państw Trzeciego Świata na lidera przemian i innowacji państw wysoko rozwiniętych. Punktem zwrotnym było uzyskanie niepodległości, które w 1965 roku zaistniało pośród chaosu gospodarczego i skonfliktowanych ze sobą grup etnicznych i religijnych. Piętno półtora wieku brytyjskich rządów kolonialnych i powszechne doświadczenie kryzysu stanowiło dla tego kraju punkt zwrotny w polityce rządu i oznaczało wejście na własną drogę zmian i budowania konkurencyjności kraju. W procesie tym kluczowe miejsce zajmuje edukacja, która była i jest główną siłą napędową narodu pozbawionego surowców naturalnych, a dążenie do uzyska-

nia przewagi konkurencyjnej można rozumieć jako „uzbrojenie” obywateli w umiejętności i kompetencje niezbędne w XXI wieku. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na uwarunkowania zaistniałych procesów, stanowiących podbudowę edukacyjnych reform. W tym zrozumienie przeszłości kolonialnej, ale również zakorzenionych w kulturze wartości i przyszłych potrzeb kraju, których równoważenie odgrywa w polityce edukacyjnej rządu kluczową rolę. W przyjętym podejściu wyłaniają się napięcia, których pokonywanie stało się dla Singapuru „ścieżką” rozwoju, swoistą marką, w której przeszłość i przyszłość się splata, a edukacja i nauka zajmują kluczowe miejsce.

Długa droga do niepodległości

Singapur w przeszłości nigdy nie doświadczył suwerenności, a jego losy powiązane były z dominacją innego kraju. Do XIII wieku wchodził w skład państw malezyjsko-indonezyjskich. Później należał od Syjamu (współczesna Tajlandia). W XIV wieku miasto zostało zniszczone przez Jawajczyków, a w kolejnym stuleciu stało się częścią sułtanatu Malakka. Od XVI wieku (1511) walory strategiczne położenia Singapuru zostały dostrzeżone przez Europejczyków: Portugalczyków, Holendrów i w 1819 roku przez Anglików, którzy rozpoczęli swoją dominację.

Wielkie możliwości wynikające z położenia Singapuru zauważył sir Thomas Stamford Raffles, który jeszcze przed założeniem wolnego portu (1819) roztaczał przełożonym swoją wizję i wskazywał, że celem nie jest terytorium, ale handel – wielkie centrum, z którego można rozszerzyć wpływy polityczne i zniszczyć holenderski monopol. Singapur miał być na Wschodzie tym, czym Malta była na Zachodzie¹. Strategiczne położenie i status wolnego portu stały się podstawą dobrobytu Singapuru. Anglicy doprowadzili do radykalnej zmiany życia ludzi na wyspie, która z sennej rybackiej wioski liczącej zaledwie 500 mieszkańców, przeistoczyła się w wielki na owe czasy port liczący 5000 mieszkańców. Singapur był największą brytyjską bazą morską w regionie. Jego rozwój przyciągał ludzi z całego świata, zwłaszcza z Chin, Malajów i południowych Indii, co po dziś dzień ma swoje odzwierciedlenie w strukturze etnicznej społeczeństwa.

W roku 1824 wyspa była już brytyjskim centrum administracyjnym, zaś w 1867 Singapur otrzymał status kolonii i stał się częścią imperium brytyjskiego. Dla ochrony zasobów, w latach 1924–1938, Anglicy wybudowali na wyspie największą wojskową bazę morską, którą nazywano „Gibraltarem

¹ Por. Pak Tee Ng, *Learning from Singapore. The Power of Paradoxes*, Routledge New York–London 2017.

Wschodu”. Nie wzięli jednak pod uwagę możliwości ataku od strony lądu. Ten błąd wykorzystali w II wojnie światowej Japończycy, którzy zdobyli Singapur od strony półwyspu, a nie jak zakładano – morza. Obrona Singapuru trwała 7 dni. W ocenie ekspertów była to najbardziej upokarzająca bitwa dla Anglików zakończona kapitulacją „twierdzy nie do zdobycia”. W latach 1942–1945, podczas II wojny światowej, w okupowanym przez Japończyków Singapurze szybko doszło do zubożenia wyspy, zniszczenia jej infrastruktury (w tym szkół). Okupacja spowodowała również prześladowania i cierpienia wielu Singapurczyków, zwłaszcza pochodzenia chińskiego. I choć Singapur powrócił do brytyjskich rządów po zakończeniu wojny i nadal stanowił ich kolonię, to Singapurczycy utracili wiarę w siłę ochrony i potencjał rządów korony brytyjskiej. Anglicy „utracili twarz”.

Skutki II wojny światowej na Pacyfiku przyczyniły się do poważnych zmian społecznych i ekonomicznych Singapuru. Zachwianie wiary w siłę i potęgę brytyjskiego mocarstwa, ogromne straty zasobów ludzkich i materialnych wywołały poważne niepokoje społeczne – częste konflikty, ale też demonstracje przeciwko rządowi oraz strajki, które wzmacniały kryzys. Ludność domagała się wolności politycznej i poprawy sytuacji ekonomicznej. Rosła też liczba ludności – z około 960 tys. w roku 1948 do około 1,6 mln w 1954, jednak bez poprawy sytuacji bytowej. Występowało wysokie bezrobocie i dotkliwy niedobór mieszkań komunalnych². Ta skrajnie trudna sytuacja kontrastowała z utrzymywaną wcześniej stabilnością, porządkiem społecznym i politycznym³. Brytyjczycy uznali, że najlepsze w tej sytuacji będzie przyznanie Singapurowi niepodległości narodowej i przygotowano grunt pod pierwsze demokratyczne wybory. Decyzja ta miała również pozbawić komunistów możliwości powstania przeciwko rządowi⁴. Zwyciężyła Partia Akcji Ludowej, zaś Lee Kuan Yew został pierwszym premierem⁵.

² Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future. Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*, red. Lee Sing Kong, Goh Chor Boon, B. Fredriksen, Tan Jee Peng, The World Bank, Washington 2008, s. 12.

³ Por. K. W. Yeo, A. Lau, *From Colonialism to Independence, 1945–1965*, [w:] *A History of Singapore*, red. C. Ernest, T. Chew, L. Lee, Oxford University Press, Singapore 1991; K. YL Tan, *International Law, History & Policy: Singapore in the Early Years*, National University of Singapore: Centre for International Law, Singapore 2019, <https://cil.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2011/02/KevinTan-Monograph-1.pdf> (dostęp: 10.12.2022).

⁴ Szerzej: M. Bankowicz, *System polityczny Singapuru. Ewolucja historyczna i teraźniejszość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁵ Lee Kuan Yew był premierem do 1990 roku, do 2004 roku był to Gok Chok Tong, zaś od 2004 roku trzecim premierem został syn Lee Kuan Yewa – Lee Hsien Loong.

W roku 1959 Singapur, choć nadal należał do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, uzyskał wewnętrzną autonomię na zasadach samodzielnie rządzonego państwa. Jednak sytuacja życia ludności się nie zmieniała. Dominowało przekonanie, że Singapur nie przetrwa jako niezależne państwo i jest podatny na komunistyczną działalność wywrotową. W roku 1963 dołączył do Malezji. Jednak konflikty nie mijały, a napięcia etniczne doprowadziły do zamieszek na tle rasowym⁶. Po dwóch latach, w dniu 9 sierpnia 1965 roku, Singapur został wyrzucony z Malezji w głosowaniu parlamentarnym: 126 głosów za, 0 przeciw. Niespodziewanie i nie z własnej woli uzyskana niepodległość zmusiła kraj do utworzenia Niepodległej Republiki Singapuru, co nastąpiło 22 grudnia 1965 roku.

Edukacja pod panowaniem brytyjskim⁷

Singapur przez 144 lata znajdował się pod panowaniem brytyjskim⁸. Dla Brytyjczyków przedkolonialna przeszłość Singapuru nie miała znaczenia. Zgodnie z zasadą, że historię piszą zwycięzcy, jej przekaz należał do Brytyjczyków. Zasadniczo była to historia kolonialna, która waloryzowała ich rolę w przekształcaniu Singapuru. Zjawisko to nie było wyjątkiem, podobna sytuacja dotyczyła bowiem także pozostałych kolonii.

Zadanie zakładania i finansowania szkół pozostawiono prawie całkowicie w rękach chrześcijańskich misjonarzy i bogatych kupców reprezentujących różne społeczności etniczne⁹. W mieście, gdzie rozwijał się handel, absolwenci tych szkół znajdowali zatrudnienie. W 1823 roku sir Thomas Stamford Raffles założył Singapore Free School¹⁰ (obecnie znaną jako Raffles Institution), co zapoczątkowało tym samym edukację w Singapurze pod panowaniem brytyjskim. Celem założonej przez T. S. Rafflesa szkoły było przygotowanie kadr do

⁶ K. W. Yeo, A. Lau, *From Colonialism to Independence...*, dz. cyt.

⁷ Fragmenty pochodzą z książki: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych przemian. Fenomen makropolityki edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 225–238.

⁸ Początkowo Anglicy dzierżawili wyspę od sultanatu Malajskiego, po jej wykupieniu w roku 1824 było to już brytyjskie centrum administracyjne, zaś w 1867 Singapur otrzymał status kolonii i stał się częścią imperium brytyjskiego.

⁹ J. Tan, *Education and Colonial Transition in Singapore and Hong Kong: Comparisons and Contrasts*, [w:] *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*, red. M. Bray, W. O. Lee, Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong 1997, s. 158.

¹⁰ W 1840 roku, Singapore Free School została przemianowana na Singapore Institution Free School. W rok po przejściu jej przez Urząd Kolonialny w 1868 roku szkołę przemianowano na Raffles Institution.

piastowania urzędów w rozwijającym się w Singapurze handlu. Liberał chciał, aby szkoła przyjmowała uczniów z różnych społeczności etnicznych na zasadzie równości. Otwarcie wolnej szkoły zostało jednak opóźnione do 1834 roku w związku z odwołaniem T. S. Rafflesa do Anglii. Po otwarciu szkoła spełniła marzenie o zapewnieniu edukacji wszystkim, bez względu na religię czy pochodzenie etniczne. Jednak pełna realizacja idei wolnościowych napotykała również na wewnętrzne przeszkody¹¹. Społeczność chińska wybierała dla swoich dzieci chińskojęzyczne szkoły finansowane i zarządzane przez chińskich filantropów. Takie szkoły były wzorowane na tradycyjnych szkołach w Chinach, gdzie program nauczania obejmował pisanie chińskich znaków, używanie liczydła w matematyce oraz studiowanie literatury konfucjańskiej.

Nieznacznie sytuacja zaczęła się zmieniać od 1867 roku, kiedy Singapur otrzymał status kolonii, w wyniku czego wszedł w skład imperium brytyjskiego i zyskał nieco więcej uwagi. Jego znaczenie dla Wielkiej Brytanii wzrosło od 1874 roku wraz z rozwojem przemysłu wydobywczego cyny na Półwyspie Malajskim. Praca przy wydobywaniu przyciągała siłę roboczą do Singapuru, a samo miasto w 1895 roku stało się już stolicą interesów brytyjskich w regionie malajskim. Rząd brytyjski stworzył szereg „szkół filialnych” i zaoferował specjalne trzyletnie kursy języka angielskiego. W 1885 roku wprowadzono dodatkowe zachęty w postaci stypendiów królowej dla utalentowanych uczniów, którzy wykazywali potencjał podjęcia studiów wyższych w Wielkiej Brytanii. Od 1891 roku, po wprowadzeniu decyzji o przeprowadzaniu egzaminów z języka angielskiego, wiele szkół rządowych w Singapurze wprowadziło angielski jako język wykładowy, co zwiększyło szanse ich uczniów.

Mimo pewnych zmian system edukacji w pierwszych czterech dekadach XX wieku nadal charakteryzował się „brakiem jednej, jasno wyrażonej polityki przewodniej”¹². Nie próbowano wyartykułować wspólnego dla tak zróżnicowanego środowiska zestawu celów, do których powinny dążyć wszystkie szkoły. Różnice pomiędzy szkołami były znaczne i to na wielu polach: od struktury zarządzania, rządowej kontroli i nadzoru, sposobu nauczania, realizowanych programów, aż po jakość kadry nauczycieli¹³. Władze faworyzowały jedynie szkoły anglojęzyczne, do których były zapisywane dzieci z różnych grup etnicznych, jednak placówki mogły przyjąć niewielką grupę uczniów. Szkoły te otrzymywały dotacje i otwierały drzwi do pracy urzędniczej w kolonialnej

¹¹ Por. C. Sim, *Singapore Infopedia*, 2014, http://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_512_2005-01-03.html (dostęp: 20.10.2020).

¹² H. E. Wilson, *Social Engineering in Singapore. Educational Policies and Social Change 1819–1972*, Singapore University Press, Singapore 1978, s. 29.

¹³ S. Gopinathan, *Towards a National System of Education in Singapore 1945–1973*, Oxford University Press, Singapore 1974.

służbie cywilnej lub w firmach handlowych. Ogólnym efektem takiego systemu były społeczne podziały, z naciskiem na rasę, język i różnice kulturowe, a także podziały między bogatymi i biednymi.

Po II wojnie światowej politykę edukacyjną podporządkowano zmieniającym się potrzebom. Odpowiedzią był dziesięcioletni Program Polityki Edukacyjnej Kolonii Singapuru opracowany w 1947 roku¹⁴. Stanowił oznakę pierwszej, poważnej reorientacji w polityce edukacyjnej. Przedstawiono w nim kilka ogólnych zasad. Jedną z nich była powszechna, bezpłatna edukacja podstawowa w jednym z czterech głównych języków – chińskim, malajskim, tamilskim i angielskim – zgodnie z wyborem rodziców. Po drugie, celem edukacji miało być budowanie obywatelskiej lojalności i odpowiedzialności w celu rozszerzenia samorządności. Zakładano wdrożenie powszechnego systemu edukacji, który byłby przygotowany do potrzeb samorządnego Singapuru. Szkoły „regionalne”, tj. szkoły, które służyły wszystkim etnicznym społecznościom, niezależnie od rasy czy wyznania, były zachęcane do włączania w zajęcia szkolne uczniów pochodzących z innych grup etnicznych. Ponadto zaproponowano wspólny program nauczania szkoły podstawowej.

W latach 50. i 60. XX wieku, kiedy Singapur zaczął rozwijać swoją własną gospodarkę, przyjął strategię „edukacji nastawionej na przetrwanie”¹⁵. Celem tak określonej polityki było wykształcenie siły roboczej na potrzeby przyjętego programu industrializacji i obniżenie bezrobocia. Edukacja była nie tylko koniecznością ekonomiczną – miała również pomóc w integracji nowego narodu¹⁶.

Kryzys jako katalizator zmian

W ocenie ekspertów raportu McKinseya „wszystkie systemy szkolne, które skutecznie zainicjowały reformy i utrzymały ich tempo, rozpoczęły swoje działania od przynajmniej jednego z następujących trzech zdarzeń: wykorzystały kryzys polityczny lub gospodarczy, zamówiły profesjonalny raport, który krytycznie opisywał wyniki systemu, lub mianowały nowego lidera politycznego lub strategicznego, energicznego i z wizją”¹⁷. W Singapurze wejście na drogę doskonalenia nastąpiło pod wpływem wszystkich wskazywanych okoliczno-

¹⁴ Colony of Singapore, *Education Policy in the Colony of Singapore: Ten Years Programme Adopted in Advisory Council on 7th August, 1947*, Government Printer, Singapore 1948.

¹⁵ I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform...*, dz. cyt., s. 262–276.

¹⁶ *Progress in Education in Singapore, 1959 to 1965*, Ministry of Education, Singapore 1966.

¹⁷ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, tłum. M. Pater, Warszawa 2012, s. 102.

ści, które wystąpiły jednocześnie, zaś utrzymanie na ścieżce wzrostu stanowi pokłosie wizji pierwszego premiera Lee Kuan Yew i skutecznej jej realizacji. Uzasadnia to częste nazywanie premiera ojcem lub architektem nowoczesnego Singapuru.

Nie ma wątpliwości, że wejście Singapuru w niepodległość nastąpiło w obliczu chaosu wywołanego kryzysami: politycznymi, ekonomicznymi, etnicznymi i religijnymi. Konsekwencje II wojny światowej, w tym proces dekolonizacji, zepchnęły Singapur na skraj katastrofy gospodarczej. Aleksander Piński, analizując sytuację gospodarczą tego okresu, zwraca uwagę na przewidywane skutki zamknięcia największej brytyjskiej bazy morskiej w regionie, która odpowiadała za 20% PKB wyspy. 22 sierpnia 1965 roku Richard Hughes w „The Sunday Times” napisał: „Gospodarka Singapuru się załamie, jeżeli brytyjskie bazy wojskowe zostaną zamknięte”¹⁸. Trudną sytuację potwierdził ekonomiczny doradca rządu Singapuru, pochodzący z Holandii Albert Winsemius¹⁹, który oświadczył, że jeżeli nic się nie zmieni, to do 1966 roku bezrobocie wzrośnie do 14%, a niepokoje społeczne jeszcze się nasilą. Dodatkowo, przybijający był fakt jednogłośnego wyrzucenia kraju z Malezji²⁰ i konieczność samodzielnej egzystencji w zagrożeniu możliwością przejęcia wyspy przez Indonezję, czy ponowna aneksja przez Malezję, jednak na dużo gorszych warunkach²¹.

Premier Lee Kuan Yew we wspomnieniach z tego okresu podkreślał dramat sytuacji: „Poproszono nas o opuszczenie Malezji i pójście własną drogą bez żadnych drogowskazów do naszego następnego celu. Stańliśmy w obliczu ogromnych możliwości bez szansy na przeżycie. [...] W dniu 9 sierpnia 1965 roku z wielkim niepokojem wyruszyłem w podróż nieoznakowaną drogą do nieznanego celu”²². Analizując trudności wejścia w niepodległość, Lee podkreślał brak jakichkolwiek odniesień do istniejących rozwiązań, na których mógłby się wzorować. W swoich wspomnieniach tak opisywał ten okres: „Nie widziałem książki, która mówiłaby, jak zbudować naród z grupki zupełnie różnych od siebie imigrantów z Chin, Indii Brytyjskich czy Indochin. Jak zapewnić utrzymanie ludziom, których wcześniejsza rola ekonomiczna morskiej bramy

¹⁸ Za: A. Piński, *Jak to się robi w Singapurze*, „Uważam Rze”, <http://www.old.uwazamrze.pl/artykul/990704/jak-to-sie-robi-w-singapurze> (dostęp: 20.12.2022).

¹⁹ Trafił tam w 1960 roku jako szef misji ONZ, która miała doradzić władzom kraju, jak pokonać kryzys.

²⁰ Przyczyną były napięcia na tle narodowościowym między Malajami a pochodzącymi w 75% z Chin mieszkańcami Singapuru.

²¹ K. YL Tan, *International Law, History & Policy: Singapore in the Early Years*, dz. cyt., s. 51–60.

²² Lee Kuan Yew, *From Third World to First: The Singapore Story: 1965–2000*, Times Media, Singapore 2000, s. 19, 25.

regionu wyczerpała się?”²³. Zaistniał przełomowy moment, który miał zadecydować o dalszych losach Singapuru.

Lata 50. i 60. XX wieku są przez analityków tego okresu przedstawiane jako burzliwa epoka, w której bólach rodził się singapurski naród. Wejście na ścieżkę rozwoju nie było wówczas tak oczywiste. Wszzechogarniający kryzys, jakiego doświadczył Singapur u progu niepodległości, był często wykorzystywany przez pierwszego premiera w debatach społecznych, mowach okolicznościowych, w których nawiązywał on silną więź ze społeczeństwem doświadczającym jego skutków. Przywoływał kryzys, żeby wskazywać drogę jego pokonania i rozwiązania problemu, a nawet więcej – rysował realną i osiągalną wizję dobrobytu. Lee wykorzystał kryzys jako punkt odbicia i wejścia na drogę przemian. W procesie tym wykorzystał agresywną retorykę budowania państwowości, która służyła mobilizacji społecznej²⁴. Wskazywał na realne, ale też wymaginowane zagrożenia, a zabieg ten był również później wykorzystywany: w czasach kryzysu gospodarczego²⁵ czy przez współcześnie rządzących, kiedy przywoływana jest konieczność utrzymania konkurencyjności Singapuru na globalnym rynku²⁶. Lee uważał, że kryzys może albo otworzyć pęknięcia w społeczeństwie, albo zbliżyć ludzi do siebie. Wybierał to drugie rozwiązanie i wskazywał nie tylko na sposób wyjścia z kryzysu, ale też sposób osiągnięcia sukcesu (dobrobytu): „Sukces możesz odnieść tylko wtedy, gdy jesteś gotowy na poświęcenie”²⁷. Tym sposobem Lee połączył niepopularność narzuconych przepisów z wewnątrznie motywowaną dyscypliną poświęcenia. „Tam, gdzie dyscyplina społeczna jest mniejsza, postęp jest wolniejszy”²⁸. Lee zalecał spar-

²³ Lee Kuan Yew, *From Third World to First. The Singapore Story: 1965–2000*, SPH, Marshall Cavendish Editions, Singapore 2015, s. 19.

²⁴ Por. C. Lockhart, *Singapore. The Evolution of an Entrepôt*, Institute for State Effectiveness, Washington, January 2014, <https://effectivestates.org/wp-content/uploads/2019/04/Singapore-The-Evolution-of-an-Entrepot.pdf> (dostęp: 10.12.2022).

²⁵ Por. Goh Chok Tong, National Day Rally Address by Prime Minister Goh Chok Tong, Speech in English on 23 August 1998 at the Kallang Theatre, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/1998082302.htm> (dostęp: 10.12.2022).

²⁶ Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity in the Rhetoric of Lee Kuan Yew from 1965–1970*, University of Michigan, Michigan 2011, https://lsa.umich.edu/content/dam/english-assets/migrated/honors_files/Toh%20Reclaiming%20Agency.pdf (dostęp: 10.12.2022).

²⁷ Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, to Senior Civil Servants at the Victoria Theatre on Thursday*, 30 September 1965, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19650930b.pdf> (dostęp: 10.12.2022).

²⁸ Lee Kuan Yew, Prime Minister's speeches 14 June 1962, press conferences, Singapore: Prime Minister's Office, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19620614.pdf> (dostęp: 10.12.2022) oraz M.D. Baar, *Lee Kuan Yew and the „Asian Values” Debate*, „Asian Studies Review” 2000, t. 24, nr 3, s. 316.

tański styl życia: zarówno zdyscyplinowany, jak i wyczerpujący fizycznie. To w wyniku ciężkiej pracy Singapurczycy mogli uzyskać przewagę²⁹. Wzmacniał tym przekonanie, że to silna wola i ciężka praca wyzwoli w społeczeństwie sprawczość i przyczyni się do odniesienia sukcesu.

Poczucie kryzysu jako totalnego zagrożenia, które przywoływał Lee, przypominało stan wojny, w którym znalazł się Singapur. Stąd ludzi pracy przedstawiał jako armię ekonomiczną gotową do obrony Singapuru przed gospodarczym załamaniem. Apelowal: „Pracuj za dnia, trenuj nocą”³⁰. Stworzył obraz gorączkowej, nieustannej aktywności, w której wszyscy, nawet najbiedniejsi i najgorzej wykształceni mają do odegrania ważną rolę w wygranej Singapur. Tym samym Lee wykorzystał dyskurs zagrożenia i przetrwania, aby pomóc rozwinąć poczucie tożsamości narodowej Singapurczyków³¹. „Stado musi mieć zdolność, wytrzymałość, wystarczającą spoistość społeczną, aby przetrwać. Przyszłość jest tak pełna problemów, że jeśli nie mamy wytrzymałości i chęci stawienia czoła, nie zasługujemy na przetrwanie”³².

Warto zauważyć, że w pierwszej dekadzie niepodległości rząd Singapuru był głównie skupiony na przetrwaniu nowego niepodległego państwa. Szybka industrializacja i promocja spójności społecznej poprzez zasadę wielokulturowości i wieloetniczności stały się głównymi strategiami przyjętymi przez rząd. Stąd retoryka ówczesnego premiera Lee Kuan Yew w pierwszych latach była narzędziem tworzenia tożsamości narodowej. Koncepcja Singapuru jako narodu nie istniała i by przetrwać, w umysłach i sercach nowo zdefiniowanych Singapurczyków premier musiał wyzwolić silne poczucie tożsamości narodowej. Trudność potęgował społeczny tygiel kulturowy – zróżnicowana populacja imigrantów, mówiąca różnymi językami, która nie była ze sobą związana. Tym samym Lee nie mógł czerpać ani z jednej rodzimej kultury, ani wspólnej wszystkim historii. Jednak, paradoksalnie, to wielokulturowość i wieloetniczność stała się kamieniem węgielnym budowy zintegrowanego społeczeństwa Singapuru³³.

²⁹ Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity in the Rhetoric*, dz. cyt., s. 48.

³⁰ Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, in English at the Serangoon Gardens Circus on Saturday, 11 December 1965*, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19651211c.pdf> (dostęp: 10.12.2022).

³¹ Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity in the Rhetoric*, dz. cyt.

³² Lee Kuan Yew, 15 April 1965, za: M. D. Baar, *Lee Kuan Yew and the „Asian Values” Debate*, dz. cyt., s. 317.

³³ Szerzej w: Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity in the Rhetoric*, dz. cyt.

W procesie budowania spójności społecznej, bez zakorzenienia w wartości kulturowania wspólnej historii, powstawała nowa mitologia narodowości. W roku 1969 Lee Kuan Yew powiedział: „To przyszłość się liczy. Musimy podjąć wysiłek, planować, organizować, aby stworzyć bardziej bezpieczny, stabilny i lepiej prosperujący Singapur”³⁴. „Majulah Singapura!, Majulah Singapura!” (Naprzód, Singapurze! Naprzód, Singapurze!) – słowa hymnu państwowego napisanego przez Zubira Saida w 1958 roku najlepiej oddają determinację przyjętą przez wszystkich obywateli w wejściu na ścieżkę sukcesu. Zamiast czerpać z narracji historycznych, wizja Singapuru została usytuowana we wspaniałej przyszłości, która jest w trakcie tworzenia. Odrzucono przeszłość zdefiniowaną przez kolejne okresy kolonizacji i podboju. Jednocześnie, bez oparcia w przeszłości i możliwości czerpania z niej dumy, Lee spojrział w przyszłość, żeby kształtować wizję Singapurczyka oraz Singapuru. To we wspaniałej wspólnej przyszłości, do której wszyscy mieli się przyczynić, Lee umiejscowił narodową dumę. W jego okolicznościowych mowach wyłaniał się proces odzyskiwania sprawczości narodu. Sam premier z czasem poszedł dalej i roztaczał wyobrażenie Singapuru jako lidera w regionie oraz wśród krajów Trzeciego Świata i postkolonialnych³⁵.

Spuścizna kolonialna w budowaniu światowej klasy edukacji

Sukces edukacyjny jest wypadkową wielu różnych czynników, w dodatku ukazujących odmienny obraz w różnych kontekstach kulturowych czy stadiach rozwoju systemu. Jednak trudno zaprzeczyć racji premierowi Lee, który wyszedł z założenia, że przetrwanie narodu zależy od zaradności kapitału ludzkiego, a ta od inwestycji w edukację. Dobrze oddaje to często przywoływana wypowiedź pierwszego premiera, iż kraj jest tak dobry, jak jego obywatele, zaś obywatele tak dobrzy, jak ich nauczyciele³⁶. Kluczem wyjścia z kryzysu i rozwoju społecznego było stworzenie silnego systemu edukacji wspieranego przez silną kadrę nauczycieli, i taki przyjęto cel.

Singapur przeprowadził totalną transformację systemu edukacji, zmienił fundamenty organizacji i funkcjonowania szkół. Edukację uznano za narzędzie

³⁴ Lee Kuan Yew, *Prime Minister, Mr Lee Kuan Yew's New Year Message – 1969*, 1 Jan 1969, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19690101.pdf> (dostęp: 10.12.2020).

³⁵ Por. *Singapore in Global History*, red. D. Heng, S. M. K. Aljunied, Amsterdam University Press, Amsterdam 2011.

³⁶ Za: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform...*, dz. cyt.

budowania narodu, osiągnięcia integracji społecznej przez wielojęzyczność, celebracji singapurskiej wielokulturowości i przez dostęp do wysokiej jakości edukacji z zapewnieniem równych szans³⁷. W efekcie, po 40 latach reform edukacyjnych, kraj przeszedł drogę z państwa Trzeciego Świata do pozycji lidera Pierwszego Świata, a system edukacji osiągnął status światowej klasy. W transformacji, która nie ma podobnej na świecie, zaistniało wiele skutecznie przeprowadzonych procesów. Jednak wydaje się je łączyć specyficzne, czysto pragmatyczne podejście rozumienia przez Lee kolonialnej spuścizny, umiejętnie wykorzystanej w realizowanej ścieżce modernizacji Singapuru i szybkim wyjściu z kryzysu. Singapur przyjął nietypowe dla innych byłych kolonii podejście w zdefiniowaniu swojej historii i znaczenia kolonializmu. Nie odrzucił historiografii kolonialnej, która stanowiła problem dla nowo niepodległych krajów po dekolonizacji, idących w kierunku nacjonalizmu, jako ścieżki wspierającej budowę narodu (podobnie jak dyskurs kolonialny usprawiedliwiał kwestię kolonizacji)³⁸. Lee podkreślał: „To krótka historia, 150 lat, ale wystarczająco długa, abyśmy docenili nasz związek z Brytyjczykami”³⁹.

Typowe dla byłych kolonii było postrzeganie systemu kolonialnego jako negatywnego, zaś czasy wcześniejsze jako „złoty wiek”. Inaczej w Singapurze: początek narodowej historii Singapuru przypada na moment jego kolonizacji⁴⁰. Potwierdzają to słowa premierów: pierwszego i aktualnego, wypowiedziane publicznie podczas uroczystości państwowych. Pierwszy premier, Lee Kuan Yew, 8 sierpnia 1969 roku na uroczystości z okazji Dnia Niepodległości i 150 rocznicy powstania nowoczesnego Singapuru wypowiedział znamienne słowa: „Tego wieczoru uważamy się za jednego z nielicznych szczęśliwców, którzy mogą sobie pozwolić na dumę ze swojej przeszłości, bez chęci przepisywania lub poprawiania prawdy. [...] Nikt nie jest w stanie przewidzieć, w jakim Singapurze, a właściwie w jakim świecie, Singapurczycy będą obchodzić swoje 200-lecie. [...], ale tego wieczoru możemy wybaczyć sobie trochę

³⁷ Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, prepared for the Asia Education Study Tour for African Policy Makers, 2006, s. 7–9, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1153425508901/Development_Edu_Singapore_draft.pdf (dostęp: 10.12.2022).

³⁸ A. Sum Wai Fun, *History-writing in Singapore*, niepublikowana praca dyplomowa, National University of Singapore, Singapore 1991, s. 25–27.

³⁹ Lee Kuan Yew, *Address by Prime Minister Lee Kuan Yew to the University of Singapore Democratic Socialist Club on „An Exercise in Political and Economic Modernization”*, 23 September 1968, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19680923.pdf> (dostęp: 10.08.2022).

⁴⁰ Koh Jin Guan, *The Proper Use of History: Statues, Colonialism and Nationalism in Modern Singapore*, University of Sydney, Sydney 2021, s. V, https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/27314/Thesis_SES%20Ver1.pdf?sequence=4&isAllowed=y (dostęp: 10.12.2022).

nostalгии, gdy oddajemy cześć naszemu założycielowi sir Stamfordowi Rafflesowi i tym, którzy przyszli po nim. Bez nich nie byłoby współczesnego Singapuru⁴¹. W podobnym tonie wybrzmiały słowa premiera Lee Hsien Loonga w przemówieniu z okazji rozpoczęcia 200-lecia Singapuru: „rok 1819 zapoczątkował nowoczesny, otwarty na zewnątrz i wielokulturowy Singapur. Bez roku 1819 być może nigdy nie wkroczylibyśmy na drogę do narodu, jaki znamy dzisiaj. Bez 1819 nie mielibyśmy 1965 i z pewnością nie świętowalibyśmy sukcesu SG50⁴². Rok 1819 umożliwił to. Dlatego warto upamiętnić 200-lecie Singapuru. [...] Uznajemy i doceniamy szerszy kontekst, który ukształtował i stworzył dzisiejszy Singapur. To była nasza podróż, z Singapuru do Singapuru⁴³. Słowa wypowiedziane przez premierów byłego i aktualnie sprawującego urząd eksponują wyjątkowość historii Singapuru w porównaniu do innych byłych kolonii. Nie była to kolonia osadnicza, której ludność tubylcza stanowiła mniejszość zarówno w trakcie, jak i po kolonizacji. Badacze przestrzegają przez zachodniocentryczną interpretacją stanu postkolonialnego w Singapurze. Pogląd ten jest wspierany przez koncepcję różnicy kolonialnej Waltera Mignolo, wyjaśnioną przez Roberta Younga jako „każdy skolonizowany kraj [posiada – przyp. I. N.] swoją własną specyficzną historię kolonizacji, ukształtowaną często w różnych czasach, przez szczególne warunki, co nie podlega uogólnieniom między jednym a drugim krajem⁴⁴. Tym samym nie sposób generalizować postkolonialnych analiz dotyczących byłych kolonii, a raczej podchodzić należy do nich na podstawie jej własnego rozumienia kolonialnej spuścizny⁴⁵.

System prawa. Singapur jest republiką należącą do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów. Przestrzegany porządek prawny zachowany jest w znaczącej

⁴¹ Lee Kuan Yew, *Speech at the State Banquet in Celebration of National Day and the 150th Anniversary of the Founding of Modern Singapore*, 8 August 1969, National Archives of Singapore, s. 2–3, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19690808c.pdf> (dostęp: 5.10.2022).

⁴² SG50 to skrót przyjęty dla upamiętnienia 50 rocznicy niepodległości Singapuru, obchodzonej w 2015 roku.

⁴³ Lee Hsien Loong, *Speech by PM Lee Hsien Loong at the launch of the Singapore Bicentennial*, 28 January 2019, <https://www.pmo.gov.sg/Newsroom/PM-Lee-Hsien-Loong-at-the-launch-of-the-Singapore-Bicentennial-Jan-2019> (dostęp: 10.10.2022).

⁴⁴ R. C. J. Young, *Postcolonialism. A Very Short Introduction*, wyd. 2, Oxford University Press, Oxford 2020, s. 36; W. D. Mignolo, *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*, http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf (dostęp: 10.08.2022).

⁴⁵ G. Ch. Spivak, *Strategie postkolonialne*, red. S. Harasym, tłum. A. Górny, M. Kropiwnicki, J. Majmurek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011, s. 89–98, 180–220; L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, tłum. J. Serwański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 77–95.

części po Brytyjczykach⁴⁶. Krzysztof Gawlikowski podkreśla w swoich wypowiedziach, że Singapur utrzymał brytyjski system prawny i egzekwował go skrupulatnie, ale w niektórych aspektach utrzymał jeszcze prawodawstwo epoki kolonialnej⁴⁷. Przykładowo kodeks karny Singapuru wywodzi się z ustanowionego przez kolonialne władze brytyjskie Kodeksu Karnego Indii (Indian Penal Code) z 1860 roku. Marek Bankowicz, analizując system polityczny Singapuru, wychodzi od odziedziczonego po Brytyjczykach modelu demokracji parlamentarnej, w której instytucje władzy państwowej funkcjonują zgodnie z konwencją Westminsteru⁴⁸.

Badacze, wyjaśniając brytyjską spuściznę w specyficznym dla postkolonialnej Azji kontekście, przestrzegają przed zbyt pochopną jej oceną: „gdy ktoś mówi, że Singapur nie jest krajem demokratycznym w sensie zachodnim, to przypominam, że to niedemokratyczne ustawodawstwo w Singapurze wprowadzili Brytyjczycy, a Lee Kuan Yew jedynie utrzymał prawodawstwo brytyjskie, które pozwalało Brytyjczykom zarządzać dość sprawnie wielorasowym i wielokulturowym Singapurem”⁴⁹. W efekcie westminsterska demokracja parlamentarna osadzona została w konfucjańskim środowisku, zróżnicowanych etnicznie społeczności. W realizacji wizji jednego narodu na podbudowie wieloetniczności i wielokulturowości społeczeństwa Lee nie bał się przejąć i rozwijać kolonialnych aspektów przeszłości, które w jego ocenie były istotne⁵⁰. Stąd, jak często podkreślał, rozwiązanie problemów gospodarczych Azji nie leżało w większej demokracji, ale – jak to podkreślał – w „dobrych rządach” i dalej w „zdrowych” przepisach bankowych, rygorystycznym nadzorze w sektorze finansowym i właściwym ładzie korporacyjnym⁵¹. Jak uzasadniał: „To, czego kraj potrzebuje do rozwoju, to raczej dyscyplina niż demokracja”⁵².

Język angielski i dwujęzyczność. Znaczenie języka angielskiego odgrywało i nadal odgrywa ważną rolę w rozwoju handlu i przemysłu, w utrzymaniu stosunków z innymi krajami Wspólnoty Narodów, gdyż spełnia funkcje

⁴⁶ M. Ławacz, *Singapur: sekrety zadziwiających sukcesów*, zapis debaty zorganizowanej przez Bibliotekę Publiczną m.st. Warszawy oraz Katedrę Studiów Azjatyckich Uniwersytetu SWPS 25 maja 2017 r., „Azja-Pacyfik” 2018, nr 21, s. 14.

⁴⁷ Tamże, s. 31.

⁴⁸ M. Bankowicz, *System polityczny Singapuru. Ewolucja historyczna i teraźniejszość*, dz. cyt., s. 10.

⁴⁹ K. Gawlikowski, *Singapur: sekrety zadziwiających sukcesów...*, dz. cyt.

⁵⁰ Szerzej: M. Bankowicz, *System polityczny Singapuru...*, dz. cyt.

⁵¹ Tamże, s. 8.

⁵² Lee Kuan Yew, Second World Entrepreneurs Convention, Speech, Hong Kong, 22 November 1993, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19931122.pdf> (dostęp: 6.01.2024).

użytkowe i biznesowe⁵³. Dla wielokulturowego, młodego kraju język angielski miał również przyczynić się do integracji społecznej. Polityka dwujęzyczności została oficjalnie wprowadzona do szkół podstawowych w 1960 roku i od tego czasu język angielski został także uznany za język urzędowy. W 1966 roku polityka dwujęzyczna została rozszerzona na wszystkie szkoły średnie.

W analizie znaczenia języka angielskiego w czasie walki o przetrwanie Goh Chor Boon i Saravanan Gopinathan podkreślali, że „decyzja o dwujęzyczności nie miała na celu wyłącznie osiągnięcia spójności społecznej w zróżnicowanym kulturowo i językowo społeczeństwie. Język angielski był niezbędnym narzędziem w wysiłkach Singapuru, by uczynić świat swoim rynkiem”⁵⁴. Dwujęzyczność stała się kluczowym elementem systemu edukacji w Singapurze, szybko zauważona i doceniona przez rodziców dzieci w osiągnięciu przez nich z czasem lepiej opłacanych miejsc pracy.

Duże zainteresowanie językiem angielskim miało jednak drugie oblicze, z którym rząd musiał się zmierzyć. Obawiano się, że młodzi ludzie odejdą od rodzimej kultury i przestaną korzystać ze swoich języków ojczystych. Stąd realizowana przez Singapur polityka dwujęzyczna miała zapewnić rodzicom dorastanie dzieci w świadomości kultury przodków. Lee Kuan Yew przyznawał, że Singapur może nigdy nie być jednorodny pod względem etnicznego układu, jednak podkreślał, że „możemy dzielić jeden język i jeden etos narodowy”⁵⁵. W przyjętej polityce tym językiem został angielski, zaś etosem narodowym było wspólne dążenie do dobrobytu Singapuru przez dążenie do doskonałości. Tym samym „poprzez wspólny język stworzone zostały równe szanse edukacji i możliwość komunikowania się w środowisku pracy różnych grup etnicznych”⁵⁶. Jednocześnie znaczenie języka swoich ojców było dla Lee ważne

⁵³ O roli języka angielskiego w społeczeństwach Azji Wschodniej: A. Gromkowska-Melosik, *Kontrowersje wokół kulturowych (re)adaptacji języka angielskiego – przykład Japonii*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 43, s. 7–19; A. Gromkowska-Melosik, *Testy szkolne i rekonstrukcja edukacyjnej rzeczywistości*, „Horyzonty Wychowania” 2018, t. 17, nr 41, 59–73.

⁵⁴ Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future...*, dz. cyt., s. 14.

⁵⁵ Lee Kuan Yew, *Address by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, to Members of the Political Association of the University of Singapore on „Higher Education and Singapore’s Future”*, 23 December 1977, <http://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19771223a.pdf> (dostęp: 10.10.2022).

⁵⁶ Lee Kuan Yew, *Speech by Mr Lee Kuan Yew, Former Minister Mentor and current Senior Advisor to Government of Singapore Investment Corporation at the launch of the English Language Institute of Singapore (ELIS) on Tuesday, 6 September 2011, at the Marina Bay Sands Expo and Convention Centre*, <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2011/09/06/speech-by-mr-lee-kuan-yew-atelis-launch.php> (dostęp: 10.10.2022).

w utrzymaniu poczucia zakorzenienia w kulturze rodzimej oraz wzmocnieniu pewności i szacunku jednostek do siebie⁵⁷.

Goh oraz Gopinathan podkreślają wyjątkowość dwujęzycznej polityki Singapuru jako swoistego ewenementu w skali świata. Jak zauważają „Jest to model Wschód-Zachód, który pozwala Singapurczykom osiągnąć kompetencje w posługiwaniu się językiem angielskim – językiem Zachodu oraz w posługiwaniu się językiem chińskim (lub innymi językami tubylczymi, takimi jak tamilski i malajski) jako językiem Wschodu”⁵⁸.

System edukacji⁵⁹. Przejęcie rozwiązań brytyjskich w systemie edukacji wydawało się dość oczywiste w sytuacji chaosu gospodarczego, zapaści finansowej, ale też dobrze funkcjonującej struktury instytucjonalnej ówczesnych placówek edukacyjnych. W obliczu niedostatku szkół i nauczycieli pozostawiono istniejące, wywodzące się z kolonialnego Singapuru. Warto podkreślić, że w latach 20. XX wieku rząd kolonialny ustanowił państwową edukację i udzielał pomocy szkołom prywatnym. Nie oszczędzano na szkołach rządowych, władze kolonialne były bowiem przekonane, że sprzyja to lojalności wobec Wielkiej Brytanii. W latach 50. i 60. XX wieku Lee skupił się na zbudowaniu efektywnego, powszechnego systemu edukacji, który nie tylko wypełniłby misję integracji narodowej, ale zapewniłby wykwalifikowaną siłę roboczą w programie industrializacji kraju. Uczynił to bez usuwania pozostałości brytyjskiego systemu edukacji, który stanowił spuściznę kolonialną Singapuru. Wykorzystał bardzo solidne podstawy odziedziczone po kolonialnych mistrzach, które rozwijał. Na systemie brytyjskim oparto również singapurski program nauczania dla szkół podstawowych i średnich.

W Singapurze utrzymano i rozwijano potencjał wielu instytucji edukacyjnych założonych w czasach kolonialnych. Aktualnie wiele z nich to wiodące jednostki nie tylko w kraju, ale też na terach Azji Południowo-Wschodniej, czy nawet świata, jak Narodowy Uniwersytet Singapuru, którego początki sięgają Szkoły Medycznej Króla Edwarda VII (1905) i Raffles College (1928), do którego uczęszczał za młodu sam pierwszy premier, ale także: Raffles Institution (1823), Angielsko-Chińską Szkołę (1886), Zakład św. Józefa (1852), Klasztor Najświętszego Dzieciątka Jezus (1854), z czasem powstawało coraz więcej szkół, w tym Telok Kurau School w 1926 i Radin Mas Elementary English School w 1927, które istnieją do dziś. W naturalny sposób Lee Kuan Yew zachował wszystkie instytucje, jakie pozostały po byłej kolonii. W swoich wypowiedziach w całym

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future...*, dz. cyt., s. 15.

⁵⁹ Szerzej: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform...*, dz. cyt.

okresie sprawowania rządów podkreślał ich znaczenie. Przykładowo, w wystąpieniu w 1968 roku powiedział: „Chciałbym pogratulować szkołom misyjnym, w tym Misji Anglikańskiej, dostosowania się do zmieniającej się sytuacji politycznej. Nadal będą one mieć dobroczynny wpływ na nasze społeczeństwo. Jest to znaczący wpływ, otwarcie w umysłach naszej młodzieży większej liczby okien na inne światy – jeden z czynników napędzających społeczeństwo patrzące w przyszłość, a takie mamy”⁶⁰.

Przez kolejne lata polityka edukacyjna była odpowiedzią na wyzwania kraju – z wykorzystaniem najnowszych rozwiązań nauki, w tym osiągnięć Zachodu. Była to polityka wysoce pragmatyczna, zorientowana na budowanie narodu. Lee osiągał w niej zrównoważenie spuścizny kolonialnej i nowoczesności, które miały zapoczątkować i przyspieszyć trajektorię Singapuru z rangi Trzeciego Świata do Pierwszego.

Wielokulturowość. Singapur można uznać za społeczeństwo imigrantów. Wielokulturowość była i pozostała trwałą cechą państwa-miasta, co jest widoczne w przypisywanym Singapurowi określeniu „Azji błyskawicznej” (*instant Asia*), jako że zawiera w sobie całą Azję⁶¹. Brytyjczycy w przyjętej ideologii rasowej podkreślili różnice cech rasowych i wyznaczyli granice między poszczególnymi grupami⁶². Okazało się to nie tylko przekonujące, ale też wszechobecne. Jak zauważa Charles Hirschman: „Bardziej niż guma i cyna, dziedzictwem kolonializmu była ideologia rasowa”⁶³. Tym samym wielokulturowość (wielorasowość) Singapuru można uznać za spuściznę kolonialnej przeszłości, którą zainicjowali Brytyjczycy.

Lee Kuan Yew na brytyjskiej spuściznie opracował koncepcję wielokulturowości, z której wynikały jego poglądy na temat obywatelstwa czy sposobu rozumienia równych szans edukacyjnych dla wszystkich grup etnicznych. We wprowadzonym jeszcze w 1959 roku planie pięcioletnim dotyczącym edukacji zapewniono równe traktowanie czterech kierunków edukacji: malajskiej, chińskiej, tamilskiej i angielskiej⁶⁴. Odniesienie to odzwierciedla brytyjską kolonial-

⁶⁰ Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, at the Reunion Dinner of St. Andrew's Old Boys' Association*, 7 September 1968, s. 5, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19680907.pdf> (dostęp: 20.10.2022).

⁶¹ Szerzej: M. Bankowicz, *System polityczny Singapuru. Ewolucja historyczna i terażniejszość*, dz. cyt., s. 9.

⁶² G. Reddy, *Race Rules in Singapore*, [w:] *Singapore: State and Society, 1965–2015*, red. J. Lim, T. Lee, Routledge, London 2016, s. 82–116.

⁶³ Ch. Hirschman, *The Making of Race in Colonial Malaya: Political Economy and Racial Ideology*, „Sociological Forum” 1986, t. 1, nr 2, s. 357.

⁶⁴ John Yip Soon Kwong, Eng Soo Peck, Jay Yap Ye Chin, *25 Years of Educational Reform*, [w:] *Evolution of Educational Excellence: 25 Years of Education in the Republic of Singapore*, red. J. Yip Soon Kwong, Sim Wong Kooi, Longman, Singapore 1994, s. 1–32.

ną praktykę „klasyfikowania” lokalnych mieszkańców według „rasy”⁶⁵. Rząd Singapuru w ramach kontynuowania tej praktyki przyporządkowuje wszystkich Singapurczyków do jednej z czterech następujących tożsamości rasowych: chińskiej, malajskiej, indyjskiej i innych. Każdej „rasie” przypisuje się specyficzne cechy kulturowe w zakresie języka, kultury i religii. Dlatego wielokulturowość w Singapurze jest dokładniej opisana jako wielorasowość, w której uwaga skupia się na własnej rasie i towarzyszących jej określonych cechach⁶⁶.

Wszyscy Singapurczycy zostali podzieleni na kategorie według linii pstrylinearnych, a każda jednostka osadzona w grupie rasowej, co pozostawiało niewiele miejsca na bardziej złożone identyfikacje. Każda grupa płynnie łączy pochodzenie, język, religię i obyczaje i tworzy esencjalne, wyidealizowane wersje „oddzielnych, ale równych” ras⁶⁷. Warto podkreślić, że w wielokulturowym (wielorasowym) społeczeństwie Singapuru odrębność każdej grupy (rasy) była wzmacniana przez jej ujednoczenie – tym sposobem używano rasy jako skrótu dla bardziej złożonych tożsamości i tuszowano różnice językowe, religijne i kulturowe w ramach każdej szerokiej kategorii⁶⁸. Przyjęte ramy, czy raczej grupy rasowe, były promowane przez państwo na wiele sposobów, od umieszczania rasy na dowodach osobistych, po aktywną promocję praktyk rasowych, etnicznych i religijnych, ale także ich bogactwa kulinarnego.

W przeciwieństwie do sztywnych kategorii rasowych, codzienne życie w Singapurze jest wielokulturowe i zaciera wytyczone oficjalne granice⁶⁹. Można uznać, że współczesne społeczeństwo rozwinęło hybrydową kulturę życia codziennego dobrze widoczną w kuchni i języku. Obok typowych dla głównych grup etnicznych kuchni, wytwarza się znacznie większa różnorodność kulinarna poprzez hybrydyzację. Podobnie w języku – język Singlish, który stanowi wymieszanie języka angielskiego z gramatyką chińską oraz słownictwem z języka chińskiego, malajskiego i tamilskiego, jest aktualnie używany przez większość populacji i często postrzegany jako charakterystyczny wyznacznik singapurskiej tożsamości⁷⁰. Jednak poza codziennym życiem w mieście głów-

⁶⁵ Z. L. Rocha, *Multiplicity within Singularity. Racial Categorization and Recognizing „Mixed Race” in Singapore*, „Journal of Current Southeast Asian Affairs” 2011, t. 30, nr 3, s. 97–98.

⁶⁶ C. Tan, *Multiculturalism and Citizenship*, [w:] *Lee Kuan Yew’s Educational Legacy. The Challenges of Success*, red. Oon Seng Tan, E. L. Low, D. Hung, Springer, Singapore 2017, s. 98–99.

⁶⁷ Z. L. Rocha, *Multiplicity within Singularity...*, dz. cyt., s. 106–108.

⁶⁸ Por. M. D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore. Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, NIAS Press, Copenhagen 2008, s. 50.

⁶⁹ J. Chodkowska-Miszczuk, M. Wylon, *Fenomen Singapuru – perspektywa geopolityczna*, „Przegląd Geopolityczny” 2017, t. 22, s. 18–23.

⁷⁰ Chua Beng Huat, *Multiculturalism in Singapore. An Instrument of Social Control*, „Race and Class” 2003, t. 44, nr 3, s. 58–77.

ny nurt wspierania harmonii etnicznej i spójności społecznej prowadzony jest przez szkoły zgodnie z wytycznymi rządu realizacji wartości azjatyckich, edukacji obywatelskiej, religijnej i moralnej.

Stosunek do historii i jej nauczania. Historia w każdym kraju jest filarem, na którym państwa budują swoją tożsamość. Singapur odziedziczył spuściznę historiografii kolonialnej, która wymazała jego przedkolonialną przeszłość i skupiła społeczeństwo na poszukiwaniu sensu i swojego przeznaczenia raczej w teraźniejszości i przyszłości⁷¹. Z czasem liderzy Singapuru włączyli w proces modernizacji znaczenie nauki i badań. Lee przewidział wzrost w Azji Wschodniej i wezwał do większego polegania na pracownikach akademickich, aby zapobiec stagnacji kraju. Powiedział: „Kluczem do naszego sukcesu na następnym okrążeniu są lepiej wykształceni i wyszkoleni ludzie”⁷². Podkreślano wówczas, że rozwój nowoczesnego społeczeństwa opiera się na badaniach przewyższających problemy teraźniejszości, bez możliwości odwzorowania w przeszłości minionych już doświadczeń.

Postrzegana przez rząd w pierwszych dekadach formowania państwowości nieistotność historii znalazła odzwierciedlenie w niskim priorytecie przypisywanym jej w nauczaniu formalnym. Wynikało to z braku bezpośredniego, praktycznego zastosowania. Również dla społeczeństwa jego historia nie wyłaniała się jako coś wartościowego. Podejście to dobrze oddają słowa Devana Naira: „Przez ostatnie 20 czy 30 lat nie widzieliśmy wokół siebie zbyt wiele rzeczy wartościowych. Kolonializm, korupcja, rasizm, bieda, bezrobocie i nędza najwyraźniej nie były warte zachowania [...] Spora część tego, co widzieliśmy wokół nas w późnych latach czterdziestych i wczesnych pięćdziesiątych zasługiwała na zniszczenie. Aby stworzyć Singapur, jaki znamy dzisiaj, moje pokolenie przystąpiło do niszczenia tego, co musiało zostać zniszczone”⁷³. Siłą rzeczy wartościowano matematykę, nauki ścisłe, zaś dalej – studia techniczne. Takim podejściem zaspokajano potrzeby industrializacji w rozwoju gospodarczym kraju⁷⁴. Na odejście od „uprzywilejowania” edukacji technicznej i wybranych

⁷¹ A. Lau, *The National Past and the Writing of the History of Singapore*, [w:] *Imagining Singapore*, red. Kah Choon Bah, A. Pakir, Chee Kiong Tong, Times Academic Press, Singapore 1992, s. 46.

⁷² Lee Kuan Yew, *Tanjong Pagar GRC Lunar New Year Get-Together Party, Speech*, Tanjong Pagar, 8 February 1992, Singapore Archives, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19920208.pdf> (dostęp: 6.01.2024).

⁷³ D. Nair, za: Yeow-Tong Chia, *History Education for Nation Building and State Formation. The Case of Singapore*, „Citizenship Teaching and Learning” 2012, t. 7, nr 2, s. 195.

⁷⁴ Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future...*, dz. cyt., s. 16; Ng Foo Seong D., *Strategic Management of Educational Development in Singapore (1965–2005)*, [w:] *Toward a Better Future. Education and Tra-*

kierunków akademickich na rzecz równoważnego traktowania wszystkich dyscyplin naukowych trzeba było poczekać do lat 90. XX wieku.

Warto podkreślić, co zauważa Yeow-Tong Chia, iż podejście Singapuru do swojej historii znacznie różni się od innych byłych kolonii, które to przywoływały historię dla wzmocnienia antyimperialistycznych działań w budowaniu narodu. Dla Singapuru takie rozumienie historii było postrzegane jako siła dezintegrująca wieloetniczną populację imigrantów. Każda z grup miała bowiem własną przeszłość definiowaną przez przywiązanie do swojego pochodzenia. Stąd przedkolonialna przeszłość mogła tylko dzielić społeczeństwo, zamiast je integrować. Tłumaczy to dlaczego propagowanie historii Singapuru sprzed 1819 roku zostało przez rząd uznane za szkodliwe i mogące zniszczyć „wielokulturową tkanę Singapuru”. W tak przyjętej orientacji przedkolonialna przeszłość przedstawiana była jako prehistoryczny ciemny wiek. Yeow-Tong Chia tłumaczy tym przyjęcie historii kolonialnej za własną i wybór sir Thomasa Stamforda Rafflesa – Anglika – na „założyciela” Singapuru⁷⁵.

Modernizacja. Gayatri Chakravorty Spivak zauważa, że kolonializm przeszedł w neokolonializm i ukrywa się pod emblematem modernizacji. W Singapurze jego przywódcy nie ukrywali konieczności wejścia na ścieżkę modernizacji⁷⁶. Potraktowali spuściznę Brytyjczyków jako atut, punkt odbicia się w odbudowie kraju. Sprzyjała temu pozytywna ocena rządów kolonialnych, które określano „siłą modernizacyjną, która przekształciła świat niezachodni”⁷⁷. W wystąpieniach do narodu Lee Kuan Yew wielokrotnie przypominał, jak „pierwotnie prymitywne i zacofane gospodarki rozwinęły się dzięki technologicznej, profesjonalnej przewadze administracyjnych ekspertów dostarczonych przez Europejczyków”⁷⁸. Postępowe dziedzictwo stworzone przez kolonializm pasowało do modernizacyjnego etosu kraju, który został przyjęty przez jego przywódców.

Kolonializm stworzył gospodarkę silnie zależną od handlu tranzytowego. W 1965 roku priorytetem rządu Singapuru było znalezienie najszybszego i naj-

ining for Economic Development in Singapore since 1965, red. Lee Sing Kong, Goh Chor Boon, B. Fredriksen, Tan Jee Peng, The World Bank, Washington 2008, s. 39–68.

⁷⁵ Yeow-Tong Chia, *History Education for Nation Building and State Formation...*, dz. cyt., s. 193–195.

⁷⁶ D. Sikorski, *Resolving the Liberal-Socialist Dichotomy: The Political Economy of Prosperity in Singapore*, „International Journal of Politics, Culture, and Society” 1991, t. 4, nr 4, s. 403–433.

⁷⁷ A. Sum Wai Fun, *History-writing in Singapore*, dz. cyt., s. 31, za: Yeow-Tong Chia, *History Education for Nation Building and State Formation...*, dz. cyt., s. 195.

⁷⁸ Lee Kuan Yew, *Address by Prime Minister Lee Kuan Yew to the University of Singapore Democratic Socialist Club on „An Exercise in Political and Economic Modernization”*, 23 September 1968, dz. cyt.

skuteczniejszego sposobu odejścia od tej wyłączności na rzecz rozwoju gospodarki uprzemysłowionej. Osiągnięcie poziomu rentownej jednostki gospodarczej również i w tym przypadku wynikało z przyjęcia orientacji Brytyjczyków na eksport i uprzemysłowienie, co wpisywało się w państwową strategię przetrwania. Inwestycje w edukację, naukę i technologię stały się kluczowymi elementami decydującymi o poziomie konkurencyjności kraju⁷⁹. Ponieważ Singapur nie posiada surowców naturalnych i jedynym jego zasobem byli ludzie, stąd kluczowe znaczenie przypisano rozwojowi zasobów ludzkich: siły roboczej kraju – poprzez solidny system edukacji, sprawnie reagujący na zmiany gospodarcze i społeczne.

Zakończenie

Wyjście Singapuru z postkolonialnego kryzysu nauczyło ten kraj pokonywania przeciwności losu, ale też wykorzystywania każdego zasobu. Było to wysoce pragmatyczne podejście, które pozytywnie waloryzowało spuściznę kolonialną. Pomocnym narzędziem w realizacji skutecznej polityki Lee Kuan Yew był dyskurs zagrożenia i przetrwania, który ułatwiał realizację założeń, ale też wzmacniał poczucie tożsamości narodowej Singapurczyków. Premier zwracał uwagę na zagrożenia polityczne, społeczne i ekonomiczne, przed którymi stał lub aktualnie stoi Singapur. Czynił to w sposób, który wywoływał poczucie niepewności i sprawiał, że jego obawy były przez społeczeństwo zrozumiane – ważne i bezpośrednio odczuwalne. Lee przywoływał trudy wejścia w niepodległość lat 60., wycofanie się Wielkiej Brytanii na początku lat 70., poważną recesję w 1985 roku. W wystąpieniach do narodu singapurskiego podkreślał jednocześnie, że „Kryzysy te przygotowały nas, jako naród, na próby, przed którymi stoimy dzisiaj. Z czasem sposób, w jaki przezwycięzymy te kryzysy, stanie się kolejnym rozdziałem opowieści Singapuru”⁸⁰. Zaznaczał również, że wszyscy Singapurczycy powinni „przedkładać interes narodowy ponad interesy indywidualne. Zrobimy, co w naszej mocy, aby złagodzić krótkotrwały ból. Musimy nadal budować naszą siłę na dłuższą metę i wykorzystać burzę jako okazję do spokojnego kroczenia naprzód. Nie możemy zagrozić naszej długoterminowej konkurencyjności, ani nabrać

⁷⁹ Goh Chor Boon, S. Gopinathan, *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future...*, dz. cyt., s. 12–29.

⁸⁰ Lee Kuan Yew, *National Day Rally Speech*, 1988, za: https://www.nas.gov.sg/archive-online/audiovisual_records/record-details/d9d20500-9629-11e4-859c-0050568939ad (dostęp: 6.01.2024).

się na podejmowanie niemądrych działań pod presją⁸¹. Skupienie się Lee na zewnętrznych zagrożeniach wytworzyło poczucie konieczności walki i umiejętności wygrania jej. Stąd Lee zapewniał Singapurczyków o ich kolektywnej zdolności – pod jego przywództwem – do przeciwstawienia się zagrożeniom, o ile włożą wysiłek i będą gotowi do poświęceń⁸². W takim podejściu przedkładał pragmatyzm nad ideologię. Dobrym przykładem jest wykorzystanie postkolonialnego kryzysu w ścieżce rozwoju przyjętej przez Singapur. Kolejne lata pokazały, że przyjęte rozwiązanie okazało się skuteczne, a Lee Kuwan Yew spełnił swoje obietnice.

W tym miejscu mogą pojawić się pytania o przyszłość Singapuru, o jego dalszą drogę... Jak twierdzi Simon Long, największym zagrożeniem, przed którym dzisiaj stoi Singapur, może być samozadowolenie obywateli – przeświadczenie, że wybory polityczne, które tak długo okazywały się efektywne, pozwolą nadal utrzymać ścieżkę rozwoju. Dlatego sugerował, że w dalszym rozwoju, przez następne półwiecze, Singapur musi zmienić drogę. Dokładniej aktualne obawy rządu wyraził pierwszy premier: „Martwi mnie również pozorna, nadmierna pewność siebie pokolenia, które zna tylko stabilność, wzrost i dobrobyt⁸³. Jaki kierunek przyjmie polityka edukacyjna w osiągnięciu jakości i efektywności oraz wyzwalania zdolności do rozwoju, trudno dzisiaj przewidzieć. Podobnie trudno przewidzieć, czy będzie możliwa lub problematyczna⁸⁴, czy przyniesie korzyści lub pozostanie w grze pozorów⁸⁵. Jedno jest pewne – będziemy świadkami nadchodzących rozwiązań.

⁸¹ Tamże.

⁸² Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity...*, dz. cyt., s. 50.

⁸³ Lee Kuan Yew, *The Singapore Story: Memoirs of Lee Kuan Yew*, t. 1, Marshall Cavendish International (Asia), Singapore 1998, s. XI.

⁸⁴ Por. Z. Kwieciński, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34, s. 105–119; Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwiań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010, s. 27–32; Z. Kwieciński, *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7, s. 28–31; Z. Kwieciński, *Paradygmaty reform oświatowych: szkic problematyki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne, Socjologia Wychowania” 1978, t. 2, nr 90, s. 53–62.

⁸⁵ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 103–130; B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.

Bibliografia

- Bankowicz M., *System polityczny Singapuru. Ewolucja historyczna i teraźniejszość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Bao En Toh, *The Construction of Singaporean National Identity in the Rhetoric of Lee Kuan Yew from 1965–1970*, University of Michigan, Michigan 2011, https://lsa.umich.edu/content/dam/english-assets/migrated/honors_files/Toh%20Reclaiming%20Agency.pdf (dostęp: 10.12.2022).
- Barr M. D., *Lee Kuan Yew and the „Asian Values” Debate*, „Asian Studies Review” 2000, t. 24, nr 3.
- Barr M. D., Skrbiš Z., *Constructing Singapore. Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, NIAS Press, Copenhagen 2008.
- Chodkowska-Miszczuk J., Wylon M., *Fenomen Singapuru – perspektywa geopolityczna*, „Przegląd Geopolityczny” 2017, t. 22.
- Chua Beng Huat, *Multiculturalism in Singapore. An Instrument of Social Control*, „Race and Class” 2003, t. 44, nr 3.
- Colony of Singapore, *Education Policy in the Colony of Singapore: Ten Years Programme Adopted in Advisory Council on 7th August, 1947*, Government Printer, Singapore 1948.
- Gandhi L., *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, tłum. J. Serwański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Goh Chok Tong, National Day Rally Address by Prime Minister Goh Chok Tong, Speech in English on 23 August 1998 at the Kallang Theatre, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/1998082302.htm> (dostęp: 10.12.2022).
- Goh Chor Boon, Gopinathan S., *The Development of Education in Singapore since 1965*, prepared for the Asia Education Study Tour for African Policy Makers, 2006, http://site-resources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1153425508901/Development_Edu_Singapore_draft.pdf (dostęp: 10.12.2022).
- Goh Chor Boon, Gopinathan S., *The Development of Education in Singapore since 1965*, [w:] *Toward a Better Future. Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*, red. Lee Sing Kong, Goh Chor Boon, B. Fredriksen, Tan Jee Peng, The World Bank, Washington 2008.
- Gopinathan S., *Towards a National System of Education in Singapore 1945–1973*, Oxford University Press, Singapore 1974.
- Gromkowska-Melosik A., *Kontrowersje wokół kulturowych (re)adaptacji języka angielskiego – przykład Japonii*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 43.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy szkolne i rekonstrukcja edukacyjnej rzeczywistości*, „Horyzonty Wychowania” 2018, t. 17, nr 41.
- Hirschman Ch., *The Making of Race in Colonial Malaya: Political Economy and Racial Ideology*, „Sociological Forum” 1986, t. 1, nr 2.
- John Yip Soon Kwong, Eng Soo Peck, Jay Yap Ye Chin, *25 Years of Educational Reform*, [w:] *Evolution of Educational Excellence: 25 Years of Education in the Republic of Singapore*, red. J. Yip Soon Kwong, Sim Wong Kooi, Longman, Singapore 1994.
- Koh Jin Guan, *The Proper Use of History’: Statues, Colonialism and Nationalism in Modern Singapore*, University of Sydney, Sydney 2021, https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/27314/Thesis_SES%20Ver1.pdf?sequence=4&isAllowed=y (dostęp: 10.12.2022).

- Kwieciński Z., *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34.
- Kwieciński Z., *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7.
- Kwieciński Z., *Paradygmaty reform oświatowych: szkic problematyki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne, Socjologia Wychowania” 1978, t. 2, nr 90.
- Lau A., *The National Past and the Writing of the History of Singapore*, [w:] *Imagining Singapore*, red. Kah Choon Bah, A. Pakir, Chee Kiong Tong, Times Academic Press, Singapore 1992.
- Lee Hsien Loong, *Speech by PM Lee Hsien Loong at the launch of the Singapore Bicentennial*, 28 January 2019, <https://www.pmo.gov.sg/Newsroom/PM-Lee-Hsien-Loong-at-the-launch-of-the-Singapore-Bicentennial-Jan-2019> (dostęp: 10.10.2022).
- Lee Kuan Yew, *Address by Prime Minister Lee Kuan Yew to the University of Singapore Democratic Socialist Club on „An Exercise in Political and Economic Modernization”*, 23 September 1968, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19680923.pdf> (dostęp: 10.08.2022).
- Lee Kuan Yew, *Address by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, to Members of the Political Association of the University of Singapore on „Higher Education and Singapore’s Future”*, 23 December 1977, <http://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19771223a.pdf> (dostęp: 10.10.2022).
- Lee Kuan Yew, *From Third World to First: The Singapore Story: 1965–2000*, Times Media, Singapore 2000.
- Lee Kuan Yew, *National Day Rally Speech*, 1988, za: https://www.nas.gov.sg/archivesonline/audiovisual_records/record-details/d9d20500-9629-11e4-859c-0050568939ad (dostęp: 6.01.2024).
- Lee Kuan Yew, *Prime Minister, Mr Lee Kuan Yew’s New Year Message – 1969*, 1 Jan 1969, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19690101.pdf> (dostęp: 10.12.2020).
- Lee Kuan Yew, *Prime Minister’s speeches 14 June 1962, press conferences*, Singapore: Prime Minister’s Office, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19620614.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
- Lee Kuan Yew, *Second World Entrepreneurs Convention, Speech*, Hong Kong, 22 November 1993, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19931122.pdf> (dostęp: 6.01.2024).
- Lee Kuan Yew, *Speech at the State Banquet in Celebration of National Day and the 150th Anniversary of the Founding of Modern Singapore*, 8 August 1969, National Archives of Singapore, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19690808c.pdf> (dostęp: 5.10.2022).
- Lee Kuan Yew, *Speech by Mr Lee Kuan Yew, Former Minister Mentor and current Senior Advisor to Government of Singapore Investment Corporation at the launch of the English Language Institute of Singapore (ELIS) on Tuesday, 6 September 2011, at the Marina Bay Sands Expo and Convention Centre*, <http://www.moe.gov.sg/me>

- dia/speeches/2011/09/06/speech-by-mr-lee-kuan-yew-atelis-launch.php (dostęp: 10.10.2022).
- Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, at the Reunion Dinner of St. Andrew's Old Boys' Association*, 7 September 1968, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19680907.pdf> (dostęp: 20.10.2022).
- Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, in English at the Serangoon Gardens Circus on Saturday*, 11 December 1965, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19651211c.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
- Lee Kuan Yew, *Speech by the Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew, to Senior Civil Servants at the Victoria Theatre on Thursday*, 30 September 1965, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19650930b.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
- Lee Kuan Yew, *Tanjong Pagar GRC Lunar New Year Get-Together Party, Speech*, Tanjong Pagar, 8 February 1992, Singapore Archives, <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/lky19920208.pdf> (dostęp: 6.01.2024).
- Lee Kuan Yew, *The Singapore Story: Memoirs of Lee Kuan Yew*, t. 1, Marshall Cavendish International (Asia), Singapore 1998.
- Lockhart C., *Singapore. The Evolution of an Entrepôt*, Institute for State Effectiveness, Washington, January 2014, <https://effectivestates.org/wp-content/uploads/2019/04/Singapore-The-Evolution-of-an-Entrepot.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
- Ławacz M., *Singapur: sekrety zadziwiających sukcesów*, zapis debaty zorganizowanej przez Bibliotekę Publiczną m.st. Warszawy oraz Katedrę Studiów Azjatyckich Uniwersytetu SWPS 25 maja 2017 r., „Azja-Pacyfik” 2018, nr 21.
- Mignolo W. D., *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*, http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf (dostęp: 10.08.2022).
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, tłum. M. Pater, Warszawa 2012.
- Ng Foo Seong D., *Strategic Management of Educational Development in Singapore (1965–2005)*, [w:] *Toward a Better Future. Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*, red. Lee Sing Kong, Goh Chor Boon, B. Fredriksen, Tan Jee Peng, The World Bank, Washington 2008.
- Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych przemian. Fenomen makropolityki edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Pak Tee Ng, *Learning from Singapore. The Power of Paradoxes*, Routledge New York–London 2017.
- Piński A., *Jak to się robi w Singapurze*, „Uważam Rze”, <http://www.old.uwazamrze.pl/artykul/990704/jak-to-sie-robi-w-singapurze> (dostęp: 20.12.2022).
- Progress in Education in Singapore, 1959 to 1965*, Ministry of Education, Singapore 1966.
- Reddy G., *Race Rules in Singapore*, [w:] *Singapore: State and Society, 1965–2015*, red. J. Lim, T. Lee, Routledge, London 2016.
- Rocha Z. L., *Multiplicity within Singularity. Racial Categorization and Recognizing „Mixed Race” in Singapore*, „Journal of Current Southeast Asian Affairs” 2011, t. 30, nr 3.
- Sikorski D., *Resolving the Liberal-Socialist Dichotomy: The Political Economy of Prosperity in Singapore*, „International Journal of Politics, Culture, and Society” 1991, t. 4, nr 4.

- Sim C., *Singapore Infopedia*, 2014, http://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_512_2005-01-03.html (dostęp: 20.10.2020).
- Singapore in Global History*, red. D. Heng, S.M.K. Aljunied, Amsterdam University Press, Amsterdam 2011.
- Spivak G. Ch., *Strategie postkolonialne*, red. S. Harasym, tłum. A. Górny, M. Kropiwnicki, J. Majmurek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Sum Wai Fun A., *History-writing in Singapore*, niepublikowana praca dyplomowa, National University of Singapore, Singapore 1991.
- Śliwerski B., *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Śliwerski B., *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.
- Tan C., *Multiculturalism and Citizenship*, [w:] *Lee Kuan Yew's Educational Legacy. The Challenges of Success*, red. Oon Seng Tan, E.L Low, D. Hung, Springer, Singapore 2017.
- Tan J., *Education and Colonial Transition in Singapore and Hong Kong: Comparisons and Contrasts*, [w:] *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*, red. M. Bray, W.O. Lee, Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong 1997.
- Wilson H. E., *Social Engineering in Singapore. Educational Policies and Social Change 1819–1972*, Singapore University Press, Singapore 1978.
- Yeo K. W., Lau A., *From Colonialism to Independence, 1945–1965*, [w:] *A History of Singapore*, red. C. Ernest, T. Chew, L. Lee, Oxford University Press, Singapore 1991.
- Yeow-Tong Chia, *History Education for Nation Building and State Formation. The Case of Singapores*, „Citizenship Teaching and Learning” 2012, t. 7, nr 2.
- YL Tan K., *International Law, History & Policy: Singapore in the Early Years*, National University of Singapore: Centre for International Law, Singapore 2019, <https://cil.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2011/02/KevinTan-Monograph-1.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
- Young R. C. J., *Postcolonialism. A Very Short Introduction*, wyd. 2, Oxford University Press, Oxford 2020.

Anna Odrowąż-Coates

ORCID: 0000-0002-2112-8711

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Refleksje przy cyklu księżyca. Sytuacja kobiet w wybranych kontekstach kulturowych

Koncepcja cykliczności dziejów

W niniejszym zbiorze tekstów prof. Mirosław J. Szymański, w rozdziale poświęconym przyszłości edukacji (s. 25–41), przekonująco pisze o ciągłej zmianie społecznej, jaka dokonuje się na naszych oczach i dokonywała się także w przeszłości. Zmiana nie zawsze oznacza zupełnie nową jakość. Zmiana zawsze zakorzeniona jest w przeszłości i teraźniejszości. O cyklicznej odtwarzalności systemów autorytarnych oraz totalitaryzmów i posttotalitaryzmów rozprawia w tym tomie prof. Zbigniew Kwieciński (s. 13–23). Cykl, cykliczność, pewnego rodzaju powtarzalność historii staje się dzięki wymienionym autorom, a zarazem współredaktorom tomu, punktem wyjścia niniejszego rozdziału.

„Cykliczna wizja dziejów”, czy „cykliczna wizja świata”, polega na przekonaniu o nieskończonej powtarzalności pewnych zamkniętych cykli zdarzeń. Jednymi z pierwszych zwolenników cyklicznej wizji świata byli stoicy, którzy wierzyli, że rozwój i w rezultacie tego rozwoju dojście do swego kresu i destrukcja kosmosu stanowią niekończący się cykl zwany „palingenesis”^{1, 2}. Po upadku, zdaniem stoików, materia wraca do swojej formy pierwotnej, by zacząć nowy

¹ S. Sambursky, *Physics of the Stoics*, Routledge i Kegan Paul, London 1959.

² *The Cambridge Companion to the Stoics*, red. B. Inwood, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

cykl rozwojowy, prowadzący nieuchronnie do końca, będącego jednocześnie początkiem. Myśl starożytna to także filozofia Wschodu i na przykład przekonania o reinkarnacji duszy czy rozmaite wizje początku świata. W Grecji to Platon utrwalił się w pamięci w kontekście rozważań o cyklicznych nawrotach dziejów, w Rzymie – Polibiusz, który rozważał, jak ustroje państw przechodzą przez fazy rozwojowe od tyranii poprzez oligarchię i demokrację z powrotem do tyranii. Cykliczna idea czasu i rozwoju świata, cywilizacji, ludzkości wskazuje na odwieczny, wieczny kołowrót, który powoduje, że żadne wydarzenie czy idea nie może być niczym nowym, bo wszystko już było i tylko się powtarza w efekcie pulsowania dziejów, ludów, religii, kultur³. Jednym ze zwolenników cyklicznej wizji dziejów był włoski filozof Giambattista Vico (1668–1744), który wypracował historiozoficzną koncepcję faz rozwojowych narodów, przypominającą spiralę bazującą na przekonaniu, że po przejściu określonych faz rozwoju cywilizacje czy narody giną u swego kresu, by dać przestrzeń nowym, które – korzystając z istniejącego dorobku – przechodzą kolejne fazy swojego rozwoju, by zniknąć, zostać zastąpione, i tak w nieskończoność⁴. Ta cykliczność, zdaniem G. Vico, przejawia się też w języku, cyklicznie bowiem różne języki wiodą prym w dominującej komunikacji, by ostatecznie ustąpić miejsca innym, nowym. Jego teoria znana jest w świecie anglosaskim jako „Vichean cycle”⁵. Kształt spirali dopuszcza jednak przekonanie, że powtarzalność nie jest prostolinijna i przez to identyczna, gdyż zmienne są warunki i konteksty, co prowadzi do odstępstw i powoduje, że może nastąpić regres lub wzbicie się ponad punkt wyjścia przed kolejnym upadkiem. Nieco później Friedrich Nietzsche wykorzystał cykliczną koncepcję dziejów w argumentacji na rzecz akceptacji swojego losu, czyli tzw. „amor fati”. Osoby niemiłujące swojego życia przejawiają, jego zdaniem, obawy o życie po śmierci, gdyż są słabe i trwają w szponach ideologii religijnych, nie szanując swojego życia tu i teraz. Osoby kochające swój los są, jego zdaniem, zadowolone z życia, cieszą się chwilą, a wizja odradzenia się w nieskończoność nie napawa ich lękiem. Jednocześnie niektórzy autorzy bardziej nam współcześni, jak Roberto Vacca⁶, przewidują nawrót wieków ciemnych w zakresie świadomości społecznej i ideologicznej kontroli przekonani i wyborów, które będą tworzyć enklawy ciemnoty i fanatyzmu w szponach utopii. O powracających ideach zyskujących swoją popularność dzięki zabiegom populistycznych piszą Roger Eatwell i Matthew

³ M. Heller, *Wieczność. Czas. Kosmos*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

⁴ *The New Science of Giambattista Vico*, tłum. T. G. Bergin, M. H. Fish, Cornell University Press, New York, Ithaca 1948 (original 1744).

⁵ P. Horwich, *Truth*, Oxford University Press, Oxford 1998.

⁶ R. Vacca, *Il medioevo prossimo venturo. La degradazione dei grandi sistemi*, Mondadori, Milano 1972.

Goodwin⁷: poczynając od rzymskiego przekonania, że lud pragnie najbardziej „chleba i igrzysk”, poprzez różne odsłony tego pragnienia na przestrzeni dziejów, po niebezpieczeństwo dla liberalnej demokracji w postaci populistycznych obietnic partii skrajnie prawicowych i neofaszystowskich. Narodowy populizm jako narzędzie polityczne powraca cyklicznie w nowych odsłonach. Przewidywany przez niektórych myślicieli z Zachodu związek z niżem demograficznym, spadkiem produktywności i wyhamowaniem rozwoju z pobudek ekologicznych czyni XXI wiek stuleciem Dalekiego Wschodu, który wyprzedza innych w rozwoju technologicznym. Argumentami za upadkiem cywilizacji zachodniej w kontekście cyklicznej wizji dziejów, przytaczanymi przez myślicieli, bywają upadek brytyjskiego imperializmu czy schyłek dominacji USA na mapie świata^{8, 9}.

Dlaczego znów o kobietach?

Sytuacja kobiet na przestrzeni wieków była i jest stosunkowo dynamiczna¹⁰. Kobiety na przestrzeni historii, w różnych miejscach w Europie, zyskiwały pewne przywileje oraz większą niezależność, na przykład mogły wykonywać wolne zawody, szczególnie medyczne, prowadzić działalność gospodarczą, czy nawet być członkiniami gildii kupieckich i rzemieślniczych. Prawa ekonomiczne były im nadawane, odbierane i przywracane w różnych momentach historii. Padały ofiarami przemocy: w postaci prawa pierwszej nocy, pasa cnoty, inkwizycji, zostawały brankami wojennymi. Jednocześnie były elementem *sine qua non* etosu rycerskiego, przedmiotem licznych zakazów, nakazów, ochrony, obrony. Taka zmienność sytuacji nie dotyczyła mężczyzn, którzy byli niepodzielnymi decydentami w formułowaniu prawa i określania obowiązujących zasad społecznych¹¹. Pewne powracające co jakiś czas różnice można było zauważyć w momentach prymatu prawa (a zarazem przywództwa) państw religijnych lub świeckich. Wprowadzenie małżeństw cywilnych w dziewiętnastowiecz-

⁷ R. Eatwell, M. Goodwin, *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację*, tłum. W. Kurylak, Post Factum, Katowice 2020.

⁸ G. Clark, *Przestrzeń, czas i człowiek*, tłum. H. Turczyn-Zalewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1998.

⁹ J. W. Sire, *Światy wokół nas. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji światopoglądowych*, tłum. A. Gandecki, Areopag, Katowice 1991.

¹⁰ A. Odrowąż-Coates, *Women's Status and Western European Civilization Development*, [w:] *Hevelius, Science – Technology – Philosophy, book 2*, red. O. Nawrot, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004, s. 296–319.

¹¹ Tamże.

nej Francji w celu legitymizacji potomstwa, będące wyrazem odchodzenia od tzw. *ancien régime* na rzecz reform społecznych, nie przysporzyło mężatkom więcej praw, wręcz przeciwnie – pozostawały pod kuratelą męża jako istoty niezdolne do samostanowienia¹². Odejście od władzy ojcowskiej na rzecz władzy rodzicielskiej w latach 70. XX wieku było francuskim wyrazem zrównania obojga rodziców w obowiązkach wychowawczych¹³, niemniej nawet pół wieku później, w latach 20. XXI wieku to kobiety wykonywały więcej obowiązków domowych i związanych z wychowaniem wspólnych dzieci. Jak wskazuje Marta Dominguez Folgueras¹⁴, nawet w małżeństwach i związkach niesformalizowanych, w których oboje rodzice pracowali zarobkowo, układ obowiązków domowych znacząco bardziej obciążał kobiety. Sytuacja ta pogorszyła się w okresie tzw. pandemicznych lockdownów. Uzyskanie pewnego poziomu niezależności finansowej przez kobiety we Francji nie było zatem jednoznaczne z bardziej sprawiedliwym podziałem obowiązków domowych. O zbliżonych doświadczeniach akademikzek z Polski i z Włoch donoszą polskie badaczki pod przewodnictwem prof. Anety Ostaszewskiej, które badały sytuację związaną z karierą i obowiązkami domowymi swoich koleżanek zatrudnionych w uczelniach i przedstawiły ją w postaci raportu z badań pt. *Kobiety na uniwersytetach i pandemia Covid-19. Badania porównawcze na temat pracy kobiet*¹⁵. Badania te przedstawiono z feministycznego punktu widzenia (*feminist standpoint theory*), który koncentruje się na doświadczeniach i analizuje je z punktu widzenia emancypacyjnego, prorównościowego. W sytuacjach kryzysu Hochschildowska¹⁶ praca na dwóch zmianach czy dwóch etatach (*two-shifts*) trwa i ma się dobrze.

Inspiracją do podjęcia tematyki przedstawionej w tytule rozdziału jest dla mnie lektura pracy zbiorowej *Stulecie kobiet. Usłyszeć siebie*¹⁷, zawierającej refleksje autobiograficzne kobiet reprezentujących rozmaite środowiska społecz-

¹² M. Godelier, *The Metamorphoses of Kinship*, tłum. N. Scott, Verso, London 2020, s. 4.

¹³ Tamże, s. 5.

¹⁴ M. Dominguez-Folgueras, *Difficult Times. The Division of Domestic Work under Lockdown in France*, „Social Sciences” 2021, t. 10, nr 6, <https://doi.org/10.3390/socsci10060219>

¹⁵ A. Ostaszewska, M. J. Pietrusińska, K. Lignar-Paczocho, M. Szafranek, *Raport z badań. Kobiety na uniwersytetach i pandemia Covid-19. Badania porównawcze na temat pracy kobiet*, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, Warszawa 2022, https://rownowazni.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/105/2022/11/RAPORT_KOBIETY-NA-UNIWERSYTETACH_2022.pdf (dostęp: 1.01.2023).

¹⁶ A. Hochschild, A. Machung, *The Second Shift. Working Parents and the Revolution at Home*, „Long Range Planning” 1992, t. 25, nr 2, s. 130–142, [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(92\)-90239-X](https://doi.org/10.1016/0024-6301(92)-90239-X)

¹⁷ *Stulecie kobiet. Usłyszeć siebie*, red. prowadząca A. Bellwon, Wydawnictwo Ośrodka KARTA, Dom Spotkań z Historią, Warszawa 2022.

ne i zawodowe, dotyczące ich sytuacji w tych środowiskach. Pierwsze teksty są przedrukami fragmentów pamiętników i opracowań o charakterze „herstori” z początku XX wieku, ostatnie dotyczą doświadczeń autorek mojego pokolenia i młodszych, urodzonych po 1980 roku. Dość bulwersujące jest to, że w zasadzie, pomimo zmian obyczajowych, prawnych i demokratyzacji życia społecznego w Polsce, doświadczenia kobiet z początku poprzedniego stulecia i początku tego stulecia są bardzo podobne. Dotyczą ich poczucia niesprawiedliwości społecznej, dyskryminacji i naznaczenia. W książce prócz wątków związanych ze zdrowiem, prokreacją i macierzyństwem znaczący obszar poświęcono obszarom pracy zawodowej i polityki, ale także wspólnotom i kongregacjom kościelnym oraz roli języka w tworzeniu imaginarium społecznego wokół pozycji społecznej kobiet. Najbardziej szokującym odkryciem podczas lektury tej książki jest cykliczność nawracających i wytwarzanych społecznie oczekiwań i norm zauważalna na przestrzeni tylko 120 lat. Stąd też zrodził się pomysł na tytuł rozdziału. Cykl księżycy można odczytać metaforycznie jako cykl hormonalny kobiety, jako cykl odpływów i przypływów oceanów związany z fazami księżycy i jako cykl faz księżycy obrazujący cykliczność dziejów. Cyklicznie można zinterpretować prozachodnie rozluźnienie obyczajów, laicyzację państwa i nadanie praw wyborczym kobietom przez szacha Mohammada Rezę Pahlawiego w latach 60., a następnie islamską kontrrewolucję obyczajową w Iranie (1978–1979), której efekty są kontestowane skutecznie dopiero teraz. To pod wpływem nastrojów rewolucyjnych zagrażających monarchii Arabia Saudyjska i jej monarchowie wykorzystywali rygor religijny propagowany przez wahhabistów, by nie doszło w ich kraju do przewrotu, jaki miał miejsce w Iranie, czyli prowadzącego do utraty rządów monarchii. Niemniej, w bieżącej dekadzie, za panowania księcia Mohammeda bin Salmana, rygor obyczajowy został poluzowany.

Nadawane i odbierane Polkom prawo do decydowania o własnym losie ma też charakter cykliczny.

Dwa słowa o kontekście metodologicznym

Zanim przejdę do omawiania konkretnych przykładów, czuję się w obowiązku podkreślić, że rozdział ten jest próbą refleksji nad sytuacją kobiet w Polsce i w wybranych krajach muzułmańskich (Iran, Arabia Saudyjska, Egipt). Nie ma on charakteru stricte badawczego, gdyż wymyka się ramom metodologicznym z subiektywnie dobranymi źródłami i elementami budującymi narrację. Rozdział ten ma zatem charakter narracyjny, dialogiczny, czy wręcz eseistyczny, a jego celem jest pobudzenie refleksji i dyskusji w środowisku pedagogów

krytycznych i społecznych. Myślami powracać będę do minionych badań własnych, przedstawię też nowe materiały empiryczne dotyczące aktualnej sytuacji protestów ulicznych w Iranie. Przyjęta linia narracji nie może zostać uznana za obiektywne dociekania naukowe; powinna być raczej traktowana jako rozważania subiektywne, czerpiące z doświadczeń własnych oraz innych kobiet, widziane przez pryzmat potencjalnie doświadczanej cykliczności, obserwowanej w rozwoju i upadkach ludzkiej cywilizacji.

Na korzyść przyjęcia tak swobodnej perspektywy metodologicznej przemawiają próby dekolonizacji nauki światowej. Jak słusznie zauważa Walter D. Mignolo¹⁸, niemożliwe jest spojrzenie badawcze z całkowicie neutralnej, „wyzerowanej” kulturowo pozycji. Co więcej, dostrzega on, że badacze z krajów europejskich chętnie spoglądają na odległe światy przez pryzmat nauki europejskiej, usurpującej sobie centralne miejsce w wytwarzaniu wiedzy. Nawołuje w związku z tym do nieposłuszeństw epistemologicznych, a konkretnie do wyjścia poza naukowe „szkiełko i oko” zachodnich fabryk wiedzy, wymagające przyjęcia sztywnych ram metodologicznych. Sprzeciwia się wpisaniu swoich rozważań badawczych w te już istniejące i ogólnie obowiązujące ramy. W licznych swych pracach zastanawia się, jak z nich uciec, jak wyjść poza nie bez utraty wartości poznawczej, a wręcz na korzyść głębi i autentyczności poznania.

„Heroska” – puch marny

Przeszło dekadę temu zakończyłam badania w Arabii Saudyjskiej i rozpoczęłam prace związane z licznymi analizami i interpretacjami pozyskanego w terenie rozległego materiału empirycznego. Badania sytuacji kobiet w Arabii Saudyjskiej¹⁹ kontrastowały znacząco z prowadzonymi przeze mnie wcześniej rozważaniami nad sytuacją kobiet w wojsku czy lotnictwie polskim i brytyjskim²⁰. Uczestniczki badań i ich sytuacja społeczna stanowiły wówczas, z mojej perspektywy, dwa krańcowe punkty na skali emancypacji i kontroli nad własnym życiem. Zauważałam też zupełnie inne punkty odniesienia i odmienne perspektywy poznawcze kobiet z badanych środowisk, dotyczące ich refleksji nad

¹⁸ W. D. Mignolo, *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, „Theory, Culture & Society” 2009, t. 26, nr 7–8, s. 159–181, <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>

¹⁹ Por. A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

²⁰ Por. A. Odrowąż-Coates, A. Perkowska-Klejman, *Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

własną pozycją i sytuacją społeczną. Niemniej kobiety z tych odległych sobie kontekstów łączyło coś więcej niż kategoria wspólnej charakterystyki płciowej: funkcjonowanie w strukturach patriarchalnych i reprezentowanie płci (w przypadku defaworyzowanych w przestrzeni publicznej Saudyjek), a w przypadku kobiet pilotów – status mniejszościowy w organizacjach opartych na zasadach patriarchalnych. W subiektywnej naiwności sądziłam wówczas, że zmiana w zamkniętej i kontrolującej kulturze będzie bardzo trudna, jeśli nie wręcz niemożliwa, natomiast ta w instytucjach społeczeństw otwartych i demokratycznych szybsza i co najmniej oczywista. Z pewnym zdumieniem przyjąłam informacje od bliskich mi osób, że ich niedawne kilkukrotne wizyty w konserwatywnym Królestwie Arabii Saudyjskiej potwierdzają ogromne zmiany w sferze publicznej Królestwa. Na lotniskach i w sklepach pojawiły się kobiety pracujące w bezpośrednim kontakcie zawodowym z osobami bez względu na ich płeć. Co więcej, część pracujących kobiet zaprzestała noszenia zasłony, pozostając w tradycyjnej abai i zakrywając włosy, ale rezygnując z niqabu. Dla tych kilku osób, które opuściły Królestwo dekadę temu, jest to dość zaskakujące czy wręcz szokujące, tak przywykły do określonego reżimu obyczajowego. Podobną sytuację można odnotować w centrach handlowych w Jeddah i Rijadzie, gdzie coraz więcej kobiet odsłania twarz. Ponadto coraz więcej kobiet prowadzi pojazdy, korzystając z zagranicznych praw jazdy, i coraz więcej kobiet, szczególnie przyjezdnych, rezygnuje z tradycyjnej abai, która wcześniej była obowiązkowa w miejscach publicznych. Jest to ogromna zmiana, która dokonała się na przestrzeni 10 lat. Otwarcie się Królestwa na turystykę pozapielgrzymkową to także ogromna zmiana wyrażająca nastawienie obecnie panującej rodziny królewskiej do pogodzenia kultury lokalnej z normami obyczajowymi panującymi w krajach demokratycznych. Rząd stara się zmienić nastawienie do postrzegania pracy zarobkowej wśród ludności lokalnej; rezygnuje z usług migrantów zarobkowych i obsadza posady własnymi obywatelami, a od kilku lat także obywatelkami, którym powierzane są stanowiska przeznaczone dla tzw. niebieskich kołnierzyków. Nie zmienia to faktu, że nadal mają miejsce tradycyjne egzekucje (w roku 2022 – około 130²¹, 81 w marcu, 17 w listopadzie²²) oraz drastyczne formy kontroli społecznej i politycznej (zabójstwo dziennikarza

²¹ P. Wintour, *Saudi Execution Spree Continues as Fears Rise for Jordanian on Death Row*, The Guardian, 22 listopada 2022, <https://www.theguardian.com/world/2022/nov/22/saudi-execution-spree-continues-as-fears-rise-for-jordanian-on-death-row> (dostęp: 23.12.2022).

²² *Saudi Arabia: Mass Execution of 81 Men*, Human Rights Watch, 15 marca 2022, <https://www.hrw.org/news/2022/03/15/saudi-arabia-mass-execution-81-men> (dostęp: 23.12.2022); *Saudi Arabia: Resumption of Executions for Drug Offences 'Deeply Regrettable'*, *Un Rights Office Says*, United Nations, 22 listopada 2022, <https://news.un.org/en/story/2022/11/1130917> (dostęp: 23.12.2022).

Jamala Khashoggi w konsulacie Królestwa Arabii Saudyjskiej w Turcji²³). Wizerunek kraju kształtują bardziej widoczne w przestrzeni publicznej kobiety, które niejako wyszły z ukrycia, oraz budowa najnowocześniejszych, najbardziej zaawansowanych technologicznie miast, a wreszcie wyraźnie odczuwalne poluzowanie obostrzeń obyczajowych dla przyjeżdżających oraz spadek władzy policji religijnej. Przyznam, że nie sądziłam, że taka zmiana będzie możliwa w tak krótkim czasie, biorąc pod uwagę moje doświadczenia i stan wiedzy z lat 2010–2012. Jednocześnie, pomimo że od 2008 roku w Egipcie obowiązuje zakaz obrzezania dziewczynek, liczba zabiegów na przestrzeni 25 lat spadła jedynie o 1%²⁴. Odważnym głosem w imieniu Egipcjanek przemawiała przez wiele lat w swoich zmaganiach literackich Nawal El Saadawi²⁵. W protestach z okresu tzw. arabskiej wiosny ogromną rolę odegrały kobiety; niemniej, gdy tylko jedna ze stron sporu znajdowała przewagę, wycofywane były z aktywności publicznej z powrotem do przestrzeni prywatnej.

Znaczące wpływy uzyskują kobiety irańskie zamieszkałe poza krajem pochodzenia, które lobbują z bezpiecznej demokratycznej rzeczywistości społecznej na rzecz rozszerzenia praw kobiet w Iranie. Iranki na stałe przebywające w swoim kraju mają znacznie trudniejsze i niebezpieczne zadanie. Są narażone na represje, tortury czy wręcz śmierć z rąk reżimu, który wykorzystuje określone interpretacje świętych ksiąg islamu dla osiągnięcia celów politycznych opartych na kontroli społecznej kobiet. Faegheh Shirazi²⁶ przywołuje słynne irańskie graffiti, które od czasu, gdy ajatollah Chomejni przywrócił nakaz zakrywania (szczególnie) włosów, informuje, że „If unveiling is a sign of civilization, then animals must be the most civilized” (Jeśli odkrywanie twarzy jest znakiem cywilizacji, to zwierzęta muszą być najbardziej cywilizowane). Interesujące w tym kontekście wydają się występujące na Zachodzie postawy niektórych badaczek muzułmańskich, które bronią zasłony. Na przykład Homa Hoodfar²⁷, kanadyjska antropolożka o irańskich korzeniach, uważa, że nosze-

²³ Jamal Khashoggi: *All You Need to Know about Saudi Journalist's Death*, BBC News, 24 lutego 2021, <https://www.bbc.com/news/world-europe-45812399> (dostęp: 23.12.2022).

²⁴ B. K. Dżugaj, *Egipt przegrywa walkę z obrzezaniem kobiet*, 2022, Blog Kulturazja, <https://kulturazja.com/2022/03/11/egipt-przegrywa-walke-z-obrzezaniem-kobiet/> (dostęp: 23.12.2022); P. Walisch, *Problem obrzezania Kobiet w Egipcie. Kulturowe aspekty i opinia mieszkanki Górnego Egiptu*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. T. Palecznego.

²⁵ N. El Saadawi, *Wspomnienie*, opr. M. Urzędowska, <https://odeszli.pl/miejsca-pamieci/61758e43d80d8323e08d3104,nawal-el-saadawi> (dostęp: 23.12.2022).

²⁶ F. Shirazi, *The Veil Unveiled. The Hijab in Modern Culture*, University Press of Florida, Gainesville 2001, s. 107.

²⁷ H. Hoodfar, *Zasłona w ich umysłach i na naszych głowach: muzułmanki i praktyki zasłaniania*, [w:] *Gender. Perspektywa antropologiczna*, t. 1: *Organizacja społeczna*, red. R. E. Hryciuk, A. Kościańska, tłum. M. Elas, WUW, Warszawa 2007, s. 227–257.

nie zasłon dało kobietom w islamie wolność i niezależność, pozwala im na wyjście z domu czy podjęcie pracy, co w przeciwnym razie byłoby niemożliwe. Nie zastanawia się jednak głębiej, dlaczego byłoby niemożliwe i skąd pomysł, że zasłona jest w ogóle konieczna. Autorka przywołuje wspomnienia znajomych sobie Iranek, które wykazały niezadowolenie, gdy szach Reza Pahlawi zakazał jej noszenia. Opisuje wstyd, jaki odczuwały mieszkanki Iranu przed publiczną „nagością”. O poczuciu „nagości”, „zagrożenia”, czy wyjścia poza utrwaloną wychowaniem sferę komfortu piszę w monografii o kobietach saudyjskich²⁸. Homa Hoodfar twierdzi, że zakaz zakrywania się doprowadził do deprywacji ekonomicznej i ograniczenia wolności osobistej kobiet nagle uwięzionych za murami swoich mieszkań. Argumentacja ta nie przystaje do aktualnej fali protestów, jaka ma miejsce w Iranie. Chciałabym przytoczyć tutaj fragment wywiadu, jakiego udzieliła mi telefonicznie przez aplikację WhatsApp w listopadzie 2022 roku uczestniczka protestów i wieloletnia znajoma, a zarazem uczona, zafascynowana spuścizną Korczaka i aktywnie działająca na rzecz praw dzieci, w szczególności praw dziewczynek do edukacji, zabawy i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Interlokutorka definiuje siebie jako nauczycielkę i koordynatorkę dziecięcej fundacji, działającą od 27 lat na rzecz ochrony praw dziecka w Iranie.

Zapytana o to, co jest dla niej najważniejsze, odpowiada, że jej praca w wolontariacie, podczas której stara się rozszerzać świadomość praw dziecka w różnych obszarach edukacji i w ramach różnych przedmiotów szkolnych. O tym, co w jej opinii jest najważniejsze dla kobiet irańskich, mówi: „Be free like men and have equal rights in society” (Być wolną jak mężczyzna i mieć równe prawa w społeczeństwie). Na pytanie, czy sądzi, że kobiety spełnią swoje marzenie, odpowiada z dużą pewnością, że tak, na pewno. Ma nadzieję, że już niedługo, teraz, zaraz po protestach, stanie się to możliwe. Opowiada o podjęciu przez kobiety ogromnego wysiłku, by tak się stało, i odczuwaniu przez nie dużego wsparcia wśród mężczyzn. Wielu mężczyzn życzy im (i sobie) spełnienia tego marzenia. Zapytana o to, jak to jest być kobietą w Iranie, odpowiada, że trzeba być dzielnym, odważnym jak drzewo. To prawda, że próbują nas ściąć, ścinają nas, ale my jesteśmy nadal żywe i nasze pragnienie rozwoju, wzrostu nie ginie w nas i siejemy owoce, nasze owoce – to jeszcze odważniejsza nowa generacja. W niej pokłada nadzieję. Czego najbardziej się boi moja rozmówczyni? Mówi, że w zasadzie od kiedy pamięta, kobiety w Iranie bez przerwy mają powody do strachu, żyją w ciągłym niepokoju (wzmaganym przez rządzących).

²⁸ A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*, dz. cyt.

Dodaje: „ale wiedząc, że nie jest się samemu ze swoim strachem, że jest nas wiele – ten strach robi się mniejszy”. Zapytana, czy wierzy, że zmiana społeczna, obyczajowa jest naprawdę możliwa, odpowiada, że po tym, co się stało teraz, po torturach, zabójstwach niewinnych ludzi nie możemy się zatrzymać, nie możemy stać w bezczynności, nie możemy pozwolić, by ta sytuacja trwała i się powtarzała; musimy coś zrobić, by spowodować zmianę, nawet jeśli to oznacza kolejne próby i wyrzeczenia, i bardzo trudny czas dla nas. Dodaje, że ma za sobą bardzo trudny czas, że było bardzo wiele ofiar, a ona dostawała pogroźki i nawet zabito jej koty. Ale się nie podda. Pytana o rolę religii w sytuacji, jaka ma miejsce w Iranie, dyplomatycznie unika wypowiedzi. Zmienia temat. Odwraca uwagę na działania swoich córek mieszkających na stałe za granicą, na ich akcje w mediach społecznościowych, na ich działania w swoich środowiskach zamieszkania. Podkreśla, jak ważne dla niej jest to, że one są wolne, że stanowią o sobie, że mogą być, kim chcą i robić, co chcą, że są bezpieczne. Chciałaby, by mogło tak być w Iranie w przyszłości. Cieszy się, że nie ma jej córek w Iranie, choć za nimi tęskni. Zapytana o to, czy sama też nie powinna wyjechać, odpowiada przecząco. Podaje powód: „jest jeszcze tyle do zrobienia, do uratowania, trzeba działać na miejscu, trzeba zmieniać świadomość młodych pokoleń, trzeba chronić. Tyle jeszcze trzeba...”. Moja rozmówczyni przebywa w Iranie. Iranki zamieszkujące poza swoim krajem pochodzenia mają większe szanse zostać dostrzeżone i wysłuchane. Przykładami mogą być Mana Shoosh-tari²⁹, aktywistka „feministyczna” na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec kobiet oraz aktorka Nazanin Boniadi³⁰. Ich przemówienia w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych są dostępne na Instagramie. Za pomocą akcji w mediach społecznościowych pokazują, co się dzieje w Iranie, i mają tysiące polubień oraz udostępnień wskazujących na znaczne poparcie społeczne³¹.

Tymczasem kobiety w polskich służbach zbrojnych, pomimo ich rosnącej liczbowo obecności w tych służbach (8,3% żołnierzy zawodowych to kobiety)³² oraz coraz powszechniejszej dostępności dla nich wyższych stanowisk (od 2003

²⁹ M. Shoosh-tari, *Speech at the Official United Nations Commemoration of the International Day for the Elimination of Violence Against Women*, 24 listopada 2022, <https://www.instagram.com/p/CIUqL9-rYKN/?igshid=MDJmNzVkMjY=> (dostęp: 23.12.2022).

³⁰ N. Boniadi, *Full speech at the UN Security Council Arria-Formula meeting on the ongoing atrocities in Iran*, 3 listopada 2022, <https://www.instagram.com/p/Ckgb1iBJ3qu> (dostęp: 23.12.2022).

³¹ Instagram, 2022, <https://www.instagram.com/reel/CIFN0HnghwW/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>, <https://www.instagram.com/reel/CjGynr2jLoU/?igshid=MDJmNzVkMjY=> (dostęp: 23.12.2022).

³² MON, 2022, <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/sluzba-wojskowa-kobiet-w-si-lach-zbrojnych-rp-wczoraj-i-dzis> (dostęp: 23.12.2022).

roku wszystkie stanowiska są otwarte dla kobiet i 16% kobiet pełni role dowódcze i kierownicze³³), doświadczają podobnych wyzwań, jak ich poprzedniczki sprzed 20 lat. Z jakiegoś powodu dominacja liczbowa oraz utrzymujące się stereotypy dotyczące płci sprawiają, że praca kobiet w służbach pozostaje ogromnym wyzwaniem dla zmiany mentalnościowej w organizacji i dla nich samych. Warto jednak zaznaczyć, że obecność kobiet w siłach zbrojnych NATO może być pewnego rodzaju inspiracją dla lokalnych i regionalnych jednostek wojskowych. W 2019 roku najwięcej kobiet pełniło służbę w wojsku węgierskim (20%), amerykańskim (17%), francuskim (16%), niemieckim (12%) i brytyjskim (11%)³⁴. Archetyp kobiety jako nosicielki życia i archetyp żołnierza, który może życie odbierać w służbie ojczyzny, rysuje – w obu przypadkach – silną bohaterkę, która jest zdolna znieść trud, ból i ogromny wysiłek fizyczny. Skąd więc przypisywanie kobiecie cech bezsilności, słabości, wátłości kreowane przez lata w systemach patriarchalnych? Do tego rozgorzały w ostatnich latach spór o aborcję, stawiający kobietę w roli zakładniczki pozbawionej kontroli nad własnym ciałem i stawiający jej rolę prokreacyjną ponad jej dobrostanem i dobrostanem ostatecznym jej dziecka. Państwo stające w roli moralizatorskiej na poziomie ustawodawczym powinno zapewnić godne warunki wykonawcze i otulić wszelką opieką i wsparciem kobietę „przymuszoną” systemowo do roli matki, kobietę prawnie zgwałconą i jej skrzywdzone przez los lub system dziecko. Niestety, mechanizmy instytucjonalne nie tworzą warunków, w których kobiety mogłyby czuć się bezpiecznie. Czy możliwa jest futurystyczna wizja „strajku” kobiet, w którym kobiety zaprzestają całkowicie aktywności prokreacyjnej, doprowadzając ostatecznie do frustracji i dewiacji społecznej? A może przeniosą swoją aktywność prokreacyjną do innych, mniej restrykcyjnych krajów? Z drugiej strony genialna wydaje się być osoba, która zadała pytanie Trybunałowi Konstytucyjnemu w sprawie zapisów Konstytucji dotyczących ochrony życia. Paradoksalne może wydawać się to, że wyrok TK wydała kobieta.

Na zakończenie

Dowody na cykliczność dziejów można znaleźć wszędzie, w powtarzających się co jakiś czas modach, trendach, w powracających w kolejnych odsłonach wielkich ideach, ambitnych lub natchnionych przywódcach. W zależności od

³³ Tamże.

³⁴ *Kobiety w wojsku. Jaki odsetek stanowią w armiach świata?*, Forsal.pl, 28 września 2021, <https://forsal.pl/praca/kariera/artykuly/8254014,kobiety-w-wojsku-udzial-w-armiach-swiatadane.html> (dostęp: 23.12.2022).

sytuacji geopolitycznej i ekonomicznej pojawiają się i przemijają ideologie oraz plany ludzkości na „lepszą” przyszłość. Uwikłane w tę dziejową karuzelę są losy kobiet i mężczyzn; losy języków, kultur, plemion i narodów. Pewien niepokój może wzbudzać cykliczność sporów terytorialnych, konfliktów i wojen. Konflikty te dotyczą także płci jako cechy różnicującej i decydującej o określonej, wyznaczonej społecznie roli i wyznaczonym miejscu jednostki w strukturze. Emancypacyjne dążenia kobiet, jak wiemy z licznych prac bell hooks³⁵, ³⁶ mają jednak zabarwienie głęboko klasowe i etniczne, różnie definiowane na przestrzeni dziejów, a jednak obecne i stale żywe.

Bibliografia

- Boniadi N., *Full speech at the UN Security Council Arria-Formula meeting on the ongoing atrocities in Iran*, 3 listopada 2022, <https://www.instagram.com/p/Ckqb1iBJ3qu> (dostęp: 23.12.2022).
- Clark G., *Przestrzeń, czas i człowiek*, tłum. H. Turczyn-Zalewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1998.
- Dominguez-Folgueras M., *Difficult Times. The Division of Domestic Work under Lockdown in France*, „Social Sciences” 2021, t. 10, nr 6, <https://doi.org/10.3390/socsci10060219>
- Dżugaj B. K., *Egipt przegrywa walkę z obrzezaniem kobiet*, 2022, Blog Kulturazja, <https://kulturazja.com/2022/03/11/egipt-przegrywa-walke-z-obrzezaniem-kobiet/> (dostęp: 23.12.2022).
- Eatwell R., Goodwin M., *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację*, tłum. W. Kurylak, Post Factum, Katowice 2020.
- El Saadawi N., *Wspomnienie*, opr. M. Urzędowska, <https://odeszli.pl/miejsca-pamieci/61758e43d80d8323e08d3104,nawal-el-saadawi> (dostęp: 23.12.2022).
- Godelier M., *The Metamorphoses of Kinship*, tłum. N. Scott, Verso, London 2020.
- Heller M., *Wieczność. Czas. Kosmos*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Hochschild A., Machung A., *The Second Shift. Working Parents and the Revolution at Home*, „Long Range Planning” 1992, t. 25, nr 2, [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(92\)90239-X](https://doi.org/10.1016/0024-6301(92)90239-X)
- Hoodfar H., *Zastłona w ich umysłach i na naszych głowach: muzułmanki i praktyki zaślania*, [w:] *Gender. Perspektywa antropologiczna*, t. 1: *Organizacja społeczna*, red. R. E. Hryciuk, A. Kościańska, tłum. M. Elas, WUW, Warszawa 2007.
- hooks b., *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*, South End Press, Boston 1982.
- hooks b., *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Horwich P., *Truth*, Oxford University Press, Oxford 1998.

³⁵ b. hooks, *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*, South End Press, Boston 1982.

³⁶ b. hooks, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

- Instagram, 2022, <https://www.instagram.com/reel/ClFN0HnghwW/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>, <https://www.instagram.com/reel/CjGynr2jLoU/?igshid=MDJmNzVkMjY=> (dostęp: 23.12.2022).
- Jamal Khashoggi: *All You Need to Know about Saudi Journalist's Death*, BBC News, 24 lutego 2021 <https://www.bbc.com/news/world-europe-45812399> (dostęp: 23.12.2022).
- Kobiety w wojsku. Jaki odsetek stanowią w armiach świata?*, Forsal.pl, 28 września 2021, <https://forsal.pl/praca/kariera/artykuly/8254014,kobiety-w-wojsku-udzial-w-armiach-swiata-dane.html> (dostęp: 23.12.2022).
- Mignolo W. D., *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, „Theory, Culture & Society” 2009, t. 26, nr 7–8, <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- MON, 2022, <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/sluzba-wojskowa-kobiet-w-silach-zbrojnych-rp-wczoraj-i-dzis> (dostęp: 23.12.2022).
- Odrowąż-Coates A., *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Odrowąż-Coates A., *Women's Status and Western European Civilization Development*, [w:] *Hevelius, Science – Technology – Philosophy, book 2*, red. O. Nawrot, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
- Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., *Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Ostaszewska A., Pietrusińska M. J., Lignar-Paczocha K., Szafranek M., *Raport z badań. Kobiety na uniwersytetach i pandemia Covid-19. Badania porównawcze na temat pracy kobiet*, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, Warszawa 2022, https://rownowazni.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/105/2022/11/RAPORT_KOBIETY-NA-UNIWERSYTETACH_2022.pdf (dostęp: 1.01.2023).
- Sambursky S., *Physics of the Stoics*, Routledge i Kegan Paul, London 1959.
- Saudi Arabia: Mass Execution of 81 Men*, Human Rights Watch, 15 marca 2022, <https://www.hrw.org/news/2022/03/15/saudi-arabia-mass-execution-81-men> (dostęp: 23.12.2022).
- Saudi Arabia: Resumption of Executions for Drug Offences 'Deeply Regrettable'*, *UN Rights Office Says*, United Nations, 22 listopada 2022, <https://news.un.org/en/story/2022/11/1130917> (dostęp: 23.12.2022).
- Shirazi F., *The Veil Unveiled. The Hijab in Modern Culture*, University Press of Florida, Gainesville 2001.
- Shooshtari M., *Speech at the Official United Nations Commemoration of the International Day for the Elimination of Violence Against Women*, 24 listopada 2022, <https://www.instagram.com/p/CIUqL9-rYKN/?igshid=MDJmNzVkMjY=> (dostęp: 23.12.2022).
- Sire J. W., *Światy wokół nas. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji światopoglądowych*, tłum. A. Gandecki, Areopag, Katowice 1991.
- Stulecie kobiet. Usłyszeć siebie*, red. prowadząca A. Bellwon, Wydawnictwo Ośrodka KARTA, Dom Spotkań z Historią, Warszawa 2022.
- The Cambridge Companion to the Stoics*, red. B. Inwood, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- The New Science of Giambattista Vico*, tłum. T. G. Bergin, M. H. Fish, Cornell University Press, New York, Ithaca 1948 (original 1744).

- Vacca R., *Il medioevo prossimo venturo. La degradazione dei grandi sistemi*, Mondadori, Milano 1972.
- Walisch P., *Problem obrzezania Kobiet w Egipcie. Kulturowe aspekty i opinia mieszkanc Górnego Egiptu*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. T. Palecznego.
- Wintour P., *Saudi Execution Spree Continues as Fears Rise for Jordanian on Death Row*, The Guardian, 22 listopada 2022, <https://www.theguardian.com/world/2022/nov/22/saudi-execution-spree-continues-as-fears-rise-for-jordanian-on-death-row> (dostęp: 23.12.2022).

Hanna Kubiak

ORCID: 0000-0002-1795-8528

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dzieci a wojna – o zespole stresu pourazowego. Wprowadzenie w problematykę

Słowem wstępu

Katastrofy i wojny niszczą niezbędne ludziom do zdrowego funkcjonowania poczucie bezpieczeństwa, sensu zdarzeń, poczucie społecznego wsparcia jako gwaranta stabilności świata¹. Dzieci, ze względu na swoją zależność od dorosłych, wrażliwość, ograniczoną zdolność do rozumienia sytuacji są szczególnie narażone na destrukcyjne skutki wojny². Prowadzono badania dotyczące psychicznych skutków wojny u dzieci na przykład w kontekście wojny w Bośni³ czy działań wojennych w Izraelu⁴. Niestety pojawia się ko-

¹ E. H. Chae, T. W. Kim, S. J. Rhee, T. D. Henderson, *The Impact of Flooding on the Mental Health of Affected People in South Korea*, „Community Mental Health Journal” 2005, t. 41, <https://doi.org/10.1007/s10597-005-8845-6>

² L. Meiqari, M. Hoetjes, L. Baxter, A. Lenglet, *Impact of War on Child Health in Northern Syria: The Experience of Médecins Sans Frontières*, „European Journal of Pediatrics” 2018, t. 177, <https://doi.org/10.1007/s00431-017-3057-y>

³ V. Attanayake, R. McKay, M. Joffres, S. Singh, F. Burkle, Jr., E. Mills, *Prevalence of Mental Disorders among Children Exposed to War: A Systematic Review of 7,920 Children*, „Medicine, Conflict, and Survival” 2009, t. 25, <http://dx.doi.org/10.1080/13623690802568913>

⁴ V. Kaufman-Shriqui, N. Werbeloff, M. Faroy, G. Meiri, D. R. Shahar, D. Fraser i in., *Post-traumatic Stress Disorder among Preschoolers Exposed to Ongoing Missile Attacks in the Gaza War*, „Depression and Anxiety” 2013, t. 30, nr 5, <http://dx.doi.org/10.1002/da.22121>

nieczność analizowania tego problemu wciąż na nowo – obecnie w Polsce w związku z wojną w Ukrainie⁵ i napływem uchodźców z tego kraju; istnieje żywa potrzeba poszerzania wiedzy na temat dziecięcych reakcji na wojnę i radzenia sobie z nimi.

Warto sobie uświadomić, że samo pojęcie „doświadczenie wojny” obejmuje całe spektrum możliwych warunków i ich przeżywania: dotyczy wojny ostrej i długotrwałej, obejmuje sytuacje bycia bezpośrednim lub pośrednim świadkiem działań wojennych, mieści w sobie utratę najbliższych lub jej ryzyko, może odnosić się do obrażeń ciała, doświadczeń krzywdy, gwałtu. Trudno jest zatem traktować poszczególne przeżycia ludzi jako równoważne nawet na poziomie faktów, a tym bardziej, jeżeli uwzględni się indywidualne i społeczne konteksty ich przeżywania.

Skutki wojny u dzieci

Najbardziej dramatycznym skutkiem wojny jest oczywiście wysoka śmiertelność w populacji dzieci z terenów dotkniętych konfliktami: skutek bezpośrednich działań wojennych, ale również niedożywienia i chorób, trudności z dostępem do lekarza, wycieńczenia⁶. Jak wskazują badania, to „dzieci umierają pierwsze”⁷ – skutek mniejszej niż dorośli odporności; to je w pierwszej kolejności dotyczą bezpośrednie skutki zniszczeń, a także zatrucia wody czy żywności, co często ma miejsce w przebiegu wojny. Dzieci wymagają też ochrony w zakresie zapobiegania wykorzystaniu seksualnemu – jednakże i to traumatyczne doświadczenie ma miejsce zdecydowanie częściej w okresie i na terenie konfliktów zbrojnych⁸.

Przy ogromnej skali krzywdy jest jasne, że konsekwencje zdrowotne wojny odczuwane są długo po jej zakończeniu, dotyczą także dorosłych, którzy przeżyli wojnę jako dzieci⁹.

⁵ Używam zwrotu „w Ukrainie”, a nie „na Ukrainie” zgodnie z rekomendacją prof. Jerzego Bralczyka – obecnie oba należy uznać za poprawne, a osoby z Ukrainy preferują ten pierwszy.

⁶ V. Kaufman-Shriqui, N. Werbeloff, M. Faroy, G. Meiri, D. R. Shahar, D. Fraser i in., *Post-traumatic Stress Disorder among Preschoolers Exposed to Ongoing Missile Attacks in the Gaza War*, dz. cyt.

⁷ D. D. N. Winter, *War is not Healthy for Children and Other Living Things*, „Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology” 1998, t. 4, nr 4.

⁸ J. Hart, *Armed Conflict and Political Violence*, [w:] *Challenging Child Protection*, red. L. Waterhouse, J. McGhee, Jessica Kingsley Publishers, London 2015.

⁹ M. Akbulut-Yuksel, *War during Childhood: The Long Run Effects of Warfare on Health*, „Journal of Health Economics” 2017, t. 53.

Równie poważne skutki dotyczą także psychicznej sfery funkcjonowania ofiar. Zagrożenie życia i zdrowia rodzin, ich stabilności i bezpieczeństwa odbijają się na wszystkich, wpływają znacząco na całe rodziny, a skutki traumy przeżywane przez dorosłych mogą wtórnie traumatyzować dzieci¹⁰. Najbardziej wyraźnym skutkiem skrajnie obciążających doświadczeń jest zespół stresu pourazowego (PTSD); dotyczy ponad 50% osób, które doświadczyły wojny. Dzisiejsze rozumienie PTSD zmieniało się wraz z rozwojem psychologii i biegiem historii.

Jak wskazują polscy badacze PTSD, Agnieszka Popiel i Bogdan Zawadzki¹¹, „cywilne, pozaliterackie opisy reakcji ekstremalny stresor sięgają początków klasyfikacji chorób, a w tym zaburzeń psychicznych zawartych już w traktacie *Nozografia filozoficzna Pinela* (1798)”. Kolejne wojny dostarczają niestety nowych opisów doświadczeń, które są skutkiem uczestniczenia w wojnie – przy czym dla wystąpienia PTSD nie jest kluczowa rola, jaką osoba w tych zamieszkach pełni. Jak wskazano w DSM-IV, PTSD może dotknąć osobę, która „przeżyła, była świadkiem lub w inny sposób miała do czynienia ze zdarzeniem, w którym ktoś poniósł śmierć, odniósł poważne obrażenia, bądź jego życie lub zdrowie były zagrożone” (A1)¹². Określono również charakter reakcji osoby na te zdarzenia ([A2] – „reakcję tej osoby cechował silny strach, bezradność lub przerażenie”¹³), jednakże dalsze badania pozwoliły ustalić, że taka reakcja sprzyja wystąpieniu PTSD, ale nie musi być jej bezwzględny warunkiem. W przywoływanym tekście autorzy¹⁴ bardzo interesująco przedstawiają sposoby myślenia badaczy i ewolucję tych refleksji, które doprowadziły do aktualnych (zapewne tylko przez jakiś czas) ustaleń. PTSD może dotknąć zarówno ofiary, jak i napastników; dzieci i dorosłych. Także struktura objawów nie jest związana z treścią konkretnych doświadczeń.

Objawy obejmują cierpienie i zaburzenie funkcjonowania związane z przeżywanymi nawracającymi wspomnieniami wydarzenia, stanem przewlekłego pobudzenia i unikaniem bodźców, które kojarzą się z traumą¹⁵. Ponowne prze-

¹⁰ F. Walsh, *Traumatic Loss and Major Disasters: Strengthening Family and Community Resilience*, „Family Process” 2007, t. 46, nr 2, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00205.x>

¹¹ B. Zawadzki, A. Popiel, *Na rozstaju dróg: struktura objawów stresu pourazowego (PTSD) po DSM-5, a przed ICD-11*, „Nauka” 2014, t. 4, s. 70.

¹² Podręcznik diagnostyczno-statystyczny zaburzeń psychicznych, wersja DSM-IV, oryginalnie: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition (DSM-IV)*, American Psychiatric Association, Washington D.C. 1994, s. 424–432.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Zawadzki, A. Popiel, *Na rozstaju dróg: struktura objawów stresu pourazowego (PTSD)...*, dz. cyt.

¹⁵ A. Popiel, B. Zawadzki, *Od badań podstawowych do wdrożenia metod terapii i profilaktyki PTSD*, „Przegląd Psychologiczny” 2021, t. 64, nr 1.

żywanie traumatycznego wydarzenia przyjmuje postać żywych, natrętnych wspomnień, retrospekcji lub koszmarów, z towarzyszącymi im silnymi lub przytłaczającymi emocjami, zwłaszcza strachu lub grozy, oraz silnymi odczuciami fizycznymi. Automatyczną reakcją na takie doznania jest unikanie myśli i wspomnień o wydarzeniu (wydarzeniach) lub aktywności, sytuacji czy osób o nim (o nich) przypominających. Ten mechanizm jednakże utrudnia porządzenie sobie z doświadczeniem, co prowadzi do uporczywego postrzegania aktualnego zagrożenia jako poważniejszego niż jest w istocie, co wyraża się nadmierną czujnością i pobudliwością czy zwiększoną reakcją przestraszenia na bodźce, takie jak nieoczekiwany hałas¹⁶.

Objawy utrzymują się minimum przez kilka tygodni. Dodatkowo, by zdiagnozować PTSD, należy stwierdzić znaczące zaburzenie funkcjonowania w ważnych obszarach życia prywatnego, zawodowego lub społecznego¹⁷. W przypadku dzieci objawy mogą mieć jeszcze inny wymiar; o ile okres ekspozycji na traumę obejmował długi czas, skutki dla rozwoju mogą mieć bardziej całościowy charakter.

Complex PTSD (C-PTSD), czyli złożony zespół stresu pourazowego to rozpoznanie, które po raz pierwszy pojawiło się w ICD-11. To zaburzenie „może się rozwinąć w następstwie narażenia na wydarzenie albo serię wydarzeń o charakterze przerażającym lub zagrażającym, od którego ucieczka jest trudna lub niemożliwa [...]. Spełnione są wszystkie wymagania diagnostyczne dla PTSD. Ponadto złożony zespół stresu pourazowego charakteryzuje się poważnymi i utrzymującymi się 1. problemami z regulacją afektu, 2. przekonaniami o sobie jako o osobie o pomniejszonej wartości lub bezwartościowej, którym towarzyszy poczucie wstydu, winy lub porażki [...], 3. trudnościami w utrzymywaniu związków i odczuwaniu bliskości z partnerem”¹⁸.

C-PTSD wiąże się zatem z nieprawidłowym kształtowaniem osobowości, może być mylony z zaburzeniami osobowości typu borderline. Ponieważ u dzieci i młodzieży osobowość jest w trakcie kształtowania się, mogą być one szczególnie podatne na wystąpienie objawów zmieniających ścieżkę rozwoju osobowości. Przy zaistnieniu podatności biologicznej, wystąpieniu wysokiego poziomu reaktywności, taki niekorzystny scenariusz rozwojowy jest wysoce prawdopodobny w sytuacji narażenia dziecka na powtarzające się w czasie doświadczenia traumatyczne.

¹⁶ ICD-11.

¹⁷ Dokładna analiza objawów PTSD nie mieści się w temacie niniejszego tekstu; polecam natomiast teksty przywołane w przypisie 8 i 11 oraz analizę ICD-11.

¹⁸ *Badanie stanu psychicznego. Rozpoznanie według ICD-11*, red. P. Gałęcki, Edra Urban & Partner, Wrocław 2022, s. 140.

Jak już wspomniano, objawy PTSD (i C-PTSD) nie wynikają bezpośrednio z treści doświadczeń i nie dotyczą każdego, kto je przeżył – trwa zatem poszukiwanie czynników ryzyka tych zaburzeń.

Jak wiadomo, najważniejszym kontekstem rozwoju dzieci jest obszar relacji – zatem występowanie PTSD u rodziców, szczególnie matek, jest jednym z najistotniejszych elementów współtworzących ryzyko PTSD u dzieci¹⁹ i matek²⁰. Z jednej strony matka z tym syndromem mogą stanowić mniej skuteczny bufor między dzieckiem a rzeczywistością, z drugiej – wystąpienie tego syndromu u matek może być skutkiem szczególnie trudnych doświadczeń, które stały się również udziałem dzieci. Z punktu widzenia rozwoju i zdrowia dzieci niekorzystne jest również występowanie u matek innych problemów z obszaru zdrowia psychicznego, a także ich wyczerpanie, zniechęcenie, utrata nadziei²¹. Warto pamiętać, że rodzice dzieci „wojennych” nie tylko doświadczają wyżej wspomnianych skutków wojny jako krzywdy bezpośredniej, a więc uszczerbku na zdrowiu czy bezpieczeństwie w wyniku działań agresora, ale mogą też uczestniczyć w cyklu przemocy jako ofiary lub agresorzy w ramach własnych rodzin. Dowiedziono, że wojna wpływa znacząco na poziom przemocy partnerskiej²², niszczy bliskość między członkami rodziny, wprowadza również we wzajemne relacje lęk i napięcie²³. Mogą się zmieniać również relacje między rodzicami a dziećmi – na skutek lęku i bólu przeżywanych przez rodziców dochodzi częściej do zaniedbania potrzeb emocjonalnych dziecka. Skrzywdzona rodzina przestaje być bezpieczną przystanią w czasie, kiedy jej członkowie szczególnie tego bezpieczeństwa potrzebują.

Co więcej, badania prowadzone od lat przez prof. Rachel Yehuda i jej zespół pozwalają wnioskować, że „sieć traumy” dotycząca rodzin, społeczności, całych narodów osadzona jest nie tylko w społecznie przekazywanym systemie znaczeń, ale i w biologicznym podobieństwie reakcji: otóż dzieci (a nawet

¹⁹ A. A. Thabet, A. A. Tawahina, E. El Sarraj, P. Vostanis, *Exposure to War Trauma and PTSD among Parents and Children in the Gaza Strip*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 2008, t. 17, <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-007-0653-9>

²⁰ P. Birmes, J. P. Raynaud, L. Daubisse, A. Brunet, C. Arbus, R. Klein, L. Cailhol, C. Allenou, F. Hazane, H. Grandjean, L. Schmitt, *Children’s Enduring PTSD Symptoms Are Related to Their Family’s Adaptability and Cohesion*, „Community Mental Health Journal” 2009, t. 45, nr 4, <https://doi.org/10.1007/s10597-008-9166-3>

²¹ T. Field, *Postpartum Depression Effects on Early Interactions, Parenting, and Safety Practices: A Review*, „Infant Behavior and Development” 2010, t. 33.

²² C. Catani, N. Jacob, E. Schauer, M. Kohila, F. Neuner, *Family Violence, War, and Natural Disasters: A Study of the Effect of Extreme Stress on Children’s Mental Health in Sri Lanka*, „BMC Psychiatry” 2008, t. 8, nr 33.

²³ L. F. Farhood, *The Impact of High and Low Stress on the Health of Lebanese Families*, „Research and Theory for Nursing Practice” 2004, t. 18, nr 2–3.

wnuki osób z doświadczeniem PTSD rodzą się z podobnym jak u rodziców, a odmiennym niż w populacji niedotkniętej traumą poziomem kortyzolu)²⁴. Dzieciństwo przeżywane w cieniu wojny, co wiąże się z długotrwałą ekspozycją na silny stres, wpływa również na architekturę mózgu, na ekspresję genów, a zatem może decydować o zmianie ścieżki rozwoju dzieci w obszarze zdrowia psychicznego – ma zatem znaczenie dla przebiegu całego ich życia, a także, jak wspomniano wyżej, życia kolejnych pokoleń²⁵. Dowiedziano, że przeżycia wojenne wpływają na funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne dotkniętych nimi osób, a zwłaszcza dzieci, odbijają się bezpośrednio na dziecięcej samoocenie, lokalizacji kontroli, umiejętnościach radzenia sobie, kompetencjach związanych z samoregulacją²⁶.

Część badań pozwala wnioskować, że z punktu widzenia objawów psychopatologii u dzieci jako skutków przeżywania tej sytuacji, znaczący czynnik ryzyka stanowi konieczność opuszczenia przez dzieci społeczności, w jakich dotąd żyły. Kończy się dla nich wtedy świat możliwy do przewidzenia, znany, oswojony, a zaczyna historia, w której są same niewiadome. Jak można wyczytać ze wspomnień jednej z dziewczynki z Kongo po wojnie²⁷, niewyobrażalne dla niej było patrzenie, jak giną jej najbliżsi, ale życie w bezpiecznej – z punktu widzenia zachowania życia – Ameryce było innego rodzaju wojną, wymagało cały czas ukierunkowania na przetrwanie. Brak możliwości zrozumienia zasad społeczności, w jakiej się żyje, brak możliwości oparcia się na tych regułach jest szczególnie trudne dla członków kultur kolektywistycznych, którzy przed opuszczeniem swojego miejsca na Ziemi doświadczali ograniczeń, ale i bezpieczeństwa wynikającego z trzymania się zasad swojej społeczności.

Jeżeli nawet niekiedy lepiej bać się o życie wśród swoich, niż doświadczać głębokiej samotności i poczucia braku sensu wśród obcych, to odległość między miejscem pobytu dzieci a obszarem, na którym toczą się walki, jest ważnym czynnikiem związanym z ryzykiem PTSD. Ta odległość wiąże się w oczywisty sposób z zagrożeniem utraty życia, z czynnikami socjoekonomicznymi, które pośrednio wpływają na poczucie bezpieczeństwa dzieci.

²⁴ *Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder*, red. R. Yehuda, A. C. McFarlane, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000.

²⁵ J. P. Shonkoff, A. S. Garner, B. S. Siegel, M. I. Dobbins, M. F. Earls, L. McGuinn, J. Pascoe, D. L. Wood, *The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress*, „Pediatrics” 2012, t. 129, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

²⁶ Za: K. M. Murphy, K. Rodrigues, J. Costigan, J. Annan, *Raising Children in Conflict: An Integrative Model of Parenting in War*, „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology” 2017, t. 23, nr 1.

²⁷ S. Uwiringiyimana, A. Pesta, *How Dare the Sun Rise*, Katherine Tegen/HarperCollins 2017.

Z wojną wiąże się bieda, rujnująca poczucie bezpieczeństwa, degradująca całe rodziny²⁸.

Badania dotyczące reakcji dzieci na katastrofę naturalną, która doprowadziła do śmierci wielu osób, wskazują, że czynnikami predysponującymi do wystąpienia PTSD u dzieci jako skutku uczestniczenia w tym zdarzeniu jest płeć żeńska, a także obecność więcej niż dwójki dzieci w rodzinie – być może dzieci otrzymują wówczas mniej indywidualnego wsparcia od rodziców²⁹. W zwyczajnych okolicznościach czynnikiem równoważącym ten deficyt jest kontakt między rodzeństwem, jednakże w chwilach zagrożenia dzieci mogą potrzebować przede wszystkim kontaktu z kimś, kogo uważają za mądrzejszego, silniejszego, a więc z rodzicem. Przywołane związki między płcią a nasileniem PTSD wydają się zależeć od wielu czynników i nie we wszystkich badaniach je potwierdzono, np. wyniki badań prowadzonych na Sri Lance nie potwierdzają tego związku³⁰.

Czynniki ochronne

Jednym z najważniejszych czynników znaczących z punktu widzenia zdrowia psychicznego po doświadczeniu traumy jest społeczne wsparcie, troska najbliższych³¹. Dla dzieci najważniejszymi osobami mogącymi udzielić pociechy i wsparcia są oczywiście rodzice³².

Metaanaliza obejmująca 294 badania poświęcone problematyce czynników ryzyka i ochronnych związanych z PTSD u dzieci pozwoliła m.in. ustalić, że oddzielenie od rodziców w czasie trudnych przeżyć, katastrof wiąże się z wysokim prawdopodobieństwem rozwinięcia u dzieci PTSD i depresji³³.

²⁸ T. Betancourt, S. Pochan, M. de la Soudière, *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Child Ex-soldiers in Sierra Leone: Wave II Follow-Up Analysis*, International Rescue Committee, Sierra Leone 2005.

²⁹ P. Birmes, J. P. Raynaud, L. Daubisse, A. Brunet, C. Arbus, R. Klein, L. Cailhol, C. Allenou, F. Hazane, H. Grandjean, L. Schmitt, *Children's Enduring PTSD Symptoms Are Related to Their Family's Adaptability and Cohesion*, dz. cyt.

³⁰ C. K. Soysa, S. T. Azar, *Active War in Sri Lanka: Children's War Exposure, Coping, and Post-traumatic Stress Disorder Symptom Severity*, „American Journal of Orthopsychiatry” 2016, t. 86, nr 6.

³¹ R. A. Bryant, M. Creamer, M. O'Donnell, D. Forbes, K. L. Felmingham, D. Silove, G. Malhi, M. van Hoof, A. C. McFarlane, A. Nickerson, *Separation from Parents during Childhood Trauma Predicts Adult Attachment Security and Post-traumatic Stress Disorder*, „Psychological Medicine” 2017, t. 47, nr 11, <https://doi.org/10.1017/S0033291717000472>

³² A. A. Benasich, J. Brooks-Gunn, *Maternal Attitudes and Knowledge of Child-Rearing: Associations with Family and Child Outcomes*, „Child Development” 1996, t. 67, nr 3.

³³ A. C. McFarlane, *The Relationship between Patterns of Family Interaction and Psychiatric Disorder in Children*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” 1987, t. 21, nr 3, <https://doi.org/10.1080/00048678709160935>

W procesie przeżywania skrajnie trudnych doświadczeń bardzo ważna jest charakterystyka rodziny, w jakiej żyje dziecko. Jej spójność wyrażająca się w bliskich relacjach między członkami rodziny i możliwością wzajemnego polegania na sobie, ale też autonomia przeżywana jako wolność w podejmowaniu własnych decyzji przez poszczególnych członków rodziny to ważne kategorie analizy systemu rodzinnego. Skrajne wartości dotyczące spójności i autonomii, zarówno wysokie, jak i niskie, stanowią czynnik obciążający członków rodziny w okresie typowego biegu życiowych zdarzeń.

W nowych, niemożliwych do przewidzenia sytuacjach (a na pewno doświadczenie wojny czy katastrofy to takie właśnie zdarzenia) szczególnie uruchamiają się zasoby rodziny związane z jej adaptacyjnością³⁴. Wyrażają się one poprzez zdolność do przystosowania się do nowych warunków, sprostania im bez utraty tożsamości i ważnych dla rodziny wartości.

Przywoływana wcześniej metaanaliza³⁵ pozwoliła postawić wnioski, że czynnikami ochronnymi w kontekście rozwijania się objawów PTSD u dzieci są wysoka spójność i adaptacyjność rodziny. Dzieci wychowywane w rodzinach, w których była bliskość i poszanowanie dla wolności i które potrafiły przed katastrofą radzić sobie ze zmianami, miały więcej zasobów niż inne, by poradzić sobie nawet ze skrajnie trudnymi przeżyciami i nie rozwinąć pełnoobjawowego PTSD.

Ważne oczywiście są także indywidualne charakterystyki, w tym skłonność do posługiwania się różnego typu strategiami w procesie radzenia sobie ze stresem: strategie oparte na unikaniu wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem rozwinięcia się objawów internalizacyjnych u dzieci³⁶, jednakże również stosowanie zazwyczaj bardziej konstruktywnych metod radzenia sobie (np. pozytywne przewartościowanie) nie zabezpiecza dzieci przed tymi objawami – są one w tej sytuacji rzadsze, ale nadal prawdopodobne. W niektórych sytuacjach skrajnych podejmowanie prób rozwiązania sytuacji, poszukiwania możliwości mogą być bardziej obciążające niż unikanie, np. fantazjowanie, zaprzeczanie rzeczywistości³⁷. Wyniki badań dotyczące związku między typem stosowanych strategii

³⁴ P. Birmes, J. P. Raynaud, L. Daubisse, A. Brunet, C. Arbus, R. Klein, L. Cailhol, C. Allenou, F. Hazane, H. Grandjean, L. Schmitt, *Children's Enduring PTSD Symptoms Are Related to Their Family's Adaptability and Cohesion*, dz. cyt.

³⁵ A. C. McFarlane, *The Relationship between Patterns of Family Interaction...*, dz. cyt.

³⁶ B. E. Compas, J. K. Connor-Smith, H. Saltzman, A. H. Thomsen, M. E. Wadsworth, *Coping with Stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research*, „Psychological Bulletin” 2001, t. 127, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>

³⁷ M. E. Wadsworth, T. Raviv, B. E. Compas, J. K. Connor-Smith, *Parent and Adolescent Responses to Poverty-Related Stress: Tests of Mediated and Moderated Coping Models*, „Journal of Child and Family Studies” 2005, t. 14, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-005-5056-2>

zaradczych a wystąpieniem PTSD są niejednoznaczne³⁸. Z jednej strony strategie unikania sprzyjają wystąpieniu PTSD, z drugiej – stosowanie zazwyczaj skutecznych strategii rozwiązywania problemu czy przewartościowania w warunkach ich nieskuteczności generuje duży stres i wobec tego też nie chroni przed PTSD.

Niektóre badania³⁹ dotyczące występowania i nasilenia PTSD u dzieci, które doświadczyły wojny, pozwalają wnioskować o znaczących różnicach w postrzeganiu objawów przez dzieci i ich matki: przy czym matki wyraźnie nie doszacowywały objawów u dzieci. Można przypuszczać, że skupione one były przede wszystkim na zapewnieniu rodzinie warunków do fizycznego przetrwania. Być może duża wrażliwość na emocje dzieci hamowałaby w jakimś stopniu ukierunkowanie na te cele. Matki same przeżyły traumatyczne doświadczenia, co również mogło wpływać na ich zdolność dostrzegania objawów stresu u dzieci. Dzieci mogły też ukrywać objawy, nie chcąc obciążać matek. Wykazano⁴⁰ również, że dzieci radzące sobie ze stresem poprzez uruchomienie mechanizmów unikania predysponowane były w większym stopniu do przeżywania PTSD.

Na koniec chciałabym jeszcze wspomnieć o roli, której dzieci na wojnie nigdy nie powinny pełnić, ale którą podejmują. Mam na myśli dzieci jako żołnierzy. Trochę wiemy o tej roli z polskiej historii, ale badania podejmowano przede wszystkim w związku z wojnami w Sudanie⁴¹. Najważniejszy wniosek płynący z tych badań dotyczy konieczności udzielania wsparcia dzieciom w procesie ponownego wchodzenia w społeczeństwo w innej roli. Lęki, depresja, PTSD, agresja jako skutki uczestniczenia przez dzieci w walkach utrzymują się przez całe lata, niekiedy w ciągu całego życia osób, które jako dzieci towarzyszyły walczącym lub same walczyły⁴². Nic zatem dziwnego, że bycie żołnierzem może negatywnie wpływać na realizację dziecięcych i młodzieżowych zadań rozwojowych także później, po złożeniu broni.

Podsumowanie

Wobec okrucieństwa wojny jej długotrwałe i obciążające skutki, widoczne zwłaszcza w zmianie ścieżki rozwojowej u dzieci, zdają się być oczywiste.

³⁸ C. K. Soysa, S. T. Azar, *Active War in Sri Lanka: Children's War Exposure, Coping, and Posttraumatic Stress Disorder Symptom Severity*, dz. cyt.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ K. Chen, *The Children of War: Child Soldiers as Victims and Participants in the Sudan Civil War*, „Journal of Third World Studies” 2014, t. 31, nr 1.

⁴² T. Betancourt, S. Pochan, M. de la Soudière, *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Child Ex-soldiers in Sierra Leone...*, dz. cyt.

Dzieci doświadczają w trakcie wojny wielorakiej i zróżnicowanej krzywdy – bezpośrednio i także pośrednio – na skutek osłabienia zasobów rodziców i innych bliskich osób. Dzieci borykają się z rozlicznymi skutkami traumy, również z PTSD i c-PTSD, które – jeżeli są nieleczone – dramatycznie obniżają prawdopodobieństwo zbudowania szczęśliwej i spokojnej przyszłości, zdolność do budowania bliskich i trwałych relacji, wpływają na życie człowieka w niemal wszystkich jego obszarach. Niekiedy, choć zdaje się to przekraczać możliwości człowieka, rodzicom i innym bliskim osobom z otoczenia dziecka udaje się je ochronić przynajmniej częściowo przed ogromem cierpienia wynikającego z tej sytuacji. Zasoby rodziców i szczęście, polegające na tym, że uda się im utrzymać przy życiu, zdobyć pożywienie, ocalić zdrowie psychiczne, mogą sprzyjać zachowaniu poczucia bezpieczeństwa u dziecka nawet w tej skrajnie trudnej sytuacji. To kontekst relacji jest bowiem najważniejszym kontekstem rozwoju dziecka. Nie zmienia to faktu, że doświadczenie wojny jest jednym z najbardziej destrukcyjnych, niszczących zdrowie psychiczne i fizyczne ludzi zdarzeń, a jej skutki widoczne są także w kolejnych pokoleniach.

Bibliografia

- Akbulut-Yuksel M., *War during Childhood: The Long Run Effects of Warfare on Health*, „Journal of Health Economics” 2017, t. 53.
- Attanayake V., McKay R., Joffres M., Singh S., Burkle F., Jr., Mills E., *Prevalence of Mental Disorders among Children Exposed to War: A Systematic Review of 7,920 Children*, „Medicine, Conflict, and Survival” 2009, t. 25, <http://dx.doi.org/10.1080/13623690802568913>
- Badanie stanu psychicznego. Rozpoznania według ICD-11*, red. P. Galecki, Edra Urban & Partner, Wrocław 2022.
- Benasich A. A., Brooks-Gunn J., *Maternal Attitudes and Knowledge of Child-Rearing: Associations with Family and Child Outcomes*, „Child Development” 1996, t. 67, nr 3.
- Betancourt T., Pochan S., de la Soudière M., *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Child Ex-soldiers in Sierra Leone: Wave II Follow-Up Analysis*, International Rescue Committee, Sierra Leone 2005.
- Birmes P., Raynaud J. P., Daubisse L., Brunet A., Arbus C., Klein R., Cailhol L., Allenou C., Hazane F., Grandjean H., Schmitt L., *Children's Enduring PTSD Symptoms Are Related to Their Family's Adaptability and Cohesion*, „Community Mental Health Journal” 2009, t. 45, nr 4, <https://doi.org/10.1007/s10597-008-9166-3>
- Bryant R. A., Creamer M., O'Donnell M., Forbes D., Felmingham K. L., Silove D., Malhi G., van Hoof M., McFarlane A. C., Nickerson A., *Separation from Parents during Childhood Trauma Predicts Adult Attachment Security and Post-traumatic Stress Disorder*, „Psychological Medicine” 2017, t. 47, nr 11, <https://doi.org/10.1017/S0033291717000472>
- Catani C., Jacob N., Schauer E., Kohila M., Neuner F., *Family Violence, War, and Natural Disasters: A Study of the Effect of Extreme Stress on Children's Mental Health in Sri Lanka*, „BMC Psychiatry” 2008, t. 8, nr 33.

- Chae E. H., Kim T. W., Rhee S. J., Henderson T. D., *The Impact of Flooding on the Mental Health of Affected People in South Korea*, „Community Mental Health Journal” 2005, t. 41, <https://doi.org/10.1007/s10597-005-8845-6>
- Chen K., *The Children of War: Child Soldiers as Victims and Participants in the Sudan Civil War*, „Journal of Third World Studies” 2014, t. 31, nr 1.
- Compas B. E., Connor-Smith J. K., Saltzman H., Thomsen A. H., Wadsworth M. E., *Coping with Stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research*, „Psychological Bulletin” 2001, t. 127, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition (DSM-IV)*, American Psychiatric Association, Washington D.C. 1994.
- Farhood L. F., *The Impact of High and Low Stress on the Health of Lebanese Families*, „Research and Theory for Nursing Practice” 2004, t. 18, nr 2–3.
- Field T., *Postpartum Depression Effects on Early Interactions, Parenting, and Safety Practices: A Review*, „Infant Behavior and Development” 2010, t. 33.
- Hart J., *Armed Conflict and Political Violence*, [w:] *Challenging Child Protection*, red. L. Waterhouse, J. McGhee, Jessica Kingsley Publishers, London 2015.
- Kaufman-Shriqui V., Werbeloff N., Faroy M., Meiri G., Shahar D. R., Fraser D. i in., *Posttraumatic Stress Disorder among Preschoolers Exposed to Ongoing Missile Attacks in the Gaza War*, „Depression and Anxiety” 2013, t. 30, nr 5, <http://dx.doi.org/10.1002/da.22121>
- McFarlane A. C., *The Relationship between Patterns of Family Interaction and Psychiatric Disorder in Children*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” 1987, t. 21, nr 3, <https://doi.org/10.1080/00048678709160935>
- Meiqari L., Hoetjes M., Baxter L., Lenglet A., *Impact of War on Child Health in Northern Syria: The Experience of Médecins Sans Frontières*, „European Journal of Pediatrics” 2018, t. 177, <https://doi.org/10.1007/s00431-017-3057-y>
- Murphy K. M., Rodrigues K., Costigan J., Annan J., *Raising Children in Conflict: An Integrative Model of Parenting in War*, „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology” 2017, t. 23, nr 1.
- Popiel A., Zawadzki B., *Od badań podstawowych do wdrożenia metod terapii i profilaktyki PTSD*, „Przegląd Psychologiczny” 2021, t. 64, nr 1.
- Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder*, red. R. Yehuda, A. C. McFarlane, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000.
- Shonkoff J. P., Garner A. S., Siegel B. S., Dobbins M. I., Earls M. F., McGuinn L., Pascoe J., Wood D. L., *The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress*, „Pediatrics” 2012, t. 129, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Soysa C. K., Azar S. T., *Active War in Sri Lanka: Children’s War Exposure, Coping, and Post-traumatic Stress Disorder Symptom Severity*, „American Journal of Orthopsychiatry” 2016, t. 86, nr 6.
- Thabet A. A., Tawahina A. A., El Sarraj E., Vostanis P., *Exposure to War Trauma and PTSD among Parents and Children in the Gaza Strip*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 2008, t. 17, <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-007-0653-9>
- Uwiringiyimana S., Pesta A., *How Dare the Sun Rise*, Katherine Tegen/HarperCollins 2017.
- Wadsworth M. E., Raviv T., Compas B. E., Connor-Smith J. K., *Parent and Adolescent Responses to Poverty-Related Stress: Tests of Mediated and Moderated Coping Models*,

- „Journal of Child and Family Studies” 2005, t. 14, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-005-5056-2>
- Walsh F., *Traumatic Loss and Major Disasters: Strengthening Family and Community Resilience*, „Family Process” 2007, t. 46, nr 2, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00205.x>
- Winter D. D. N., *War is not Healthy for Children and Other Living Things*, „Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology” 1998, t. 4, nr 4.
- Zawadzki B., Popiel A., *Na rozstaju dróg: struktura objawów stresu pourazowego (PTSD) po DSM-5, a przed ICD-11*, „Nauka” 2014, t. 4.

Marzanna Bogumiła Kielar

ORCID: 0000-0002-9266-8416

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania¹

Postformalny rozwój poznawczy i postkonwencjonalny rozwój moralny

Wśród teoretyków rozwojowych panuje zgoda, że rozwój człowieka postępuje ewolucyjnie i przechodzi przez kolejne stadia rozwojowe: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Jednak pionowy rozwój w różnych strumieniach – poznania, moralności, tożsamości i innych – nie ma charakteru równomiernego, co szerzej omówiłam w innym miejscu². Znaczące różnice w rozwoju nie są rzadkością – osoba „może być na bardzo niskim poziomie self, moralności i rozwoju duchowego, a mimo to może być wielkim teoretykiem systemów”³. Celem wychowania jest wspieranie rozwoju, w tym rozwoju postkonwencjonalnych poziomów świadomości.

¹ Tekst (tutaj w niewielkim stopniu zmodyfikowany) ukazał się w formie artykułu w „Forum Pedagogicznym” w 2016 roku: M. B. Kielar, *Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania*, „Forum Pedagogiczne” 2016, t. 2, cz. 1, s. 169–183.

² M. B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

³ K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co, Warszawa 2002, s. 311.

Badacze hierarchicznych etapów rozwoju moralnego opisują podążający w inwariantnych sekwencjach rozwój moralny jako ugruntowany w funkcjonowaniu poznawczym⁴. Mianowicie hierarchicznemu rozwojowi moralnemu jednostki towarzyszy wzrastająca złożoność i inkluzyjność rozumowania (tab. 1).

Tabela 1. Rozwój moralny i rozwój poznawczy – porównanie modeli

Kohlberg (1981)	Commons, Richards (2003)
ETAP PRZEDKONWENCJONALNY (perspektywa egocentryczna) Poziomy	
1	
2	
ETAP KONWENCJONALNY (perspektywa etnocentryczna/socjocentryczna) Poziomy	
3	9
3/4	10
4	11
ETAP POSTKONWENCJONALNY (perspektywa światocentryczna/kosmocentryczna) Poziomy	
5	
6	12
7	13

Źródło: opracowanie na podstawie: M. L. Commons, F. A. Richards, *Four Postformal Stages*, [w:] *Handbook of Adult Development*, red. J. Demick, C. Andreoletti, Kluwer Academic/Plenum, New York 2003.

⁴ L. Kohlberg, R. A. Ryncarz, *Beyond Justice Reasoning: Moral Development and Considerations of a Seventh Stage*, [w:] *Higher Stages of Human Development: Perspectives on Adult Growth*, red. Ch. N. Alexander, E. J. Langer, Oxford University Press, New York 1990; L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. 2: *The Psychology of Moral Development: Moral Stages, Their Nature and Validity*, Harper and Row, San Francisco 1984; L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco 1981; L. Kohlberg, C. Power, *Moral Development, Religious Thinking and the Question of a Seventh Stage*, [w:] *Essays on Moral Development*, t. 1: *The Philosophy of Moral Development*, red. L. Kohlberg, Harper and Row, San Francisco 1981; G. Sonnert, M. L. Commons, *Society and the Highest Stages of Moral Development*, „Politics and the Individual” 1994, t. 4, nr 1, s. 31–55; M. L. Commons, *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, „Behavioral Development Bulletin” 2007, t. 13.

Postkonwencjonalny rozwój moralny i postkonwencjonalne rozumowanie etyczne obrazowane są m.in. poprzez: wzrastającą zdolność rozumienia i obierania perspektyw innych bytów (światocentrycznej, uniwersalistycznej i integralnej), postępującą hierarchicznie złożoność pracy myślowej (poziomy: metasytematyczny, paradygmatyczny i *cross-paradygmatyczny*), myślenie kontekstualne, mądrość, duchowość, pluralizm, dialogiczność, świadomość integrującą, potencjał transformacyjny oraz wysoki stopień dojrzałości.

Człowiek z rozwiniętą moralnością postkonwencjonalną potrafi troszczyć się o innych, także o tych, których świadomość jest ekspresją egocentrycznych i etnocentrycznych poziomów rozwoju. Jego zdolność obierania perspektyw jest dobrze rozwinięta – potrafi on brać pod uwagę i koordynować ich szerokie spektrum w procesie podejmowania decyzji⁵. Co szczególnie istotne, utożsamia się on z trwającym procesem rozwojowym i intencjonalnie wspiera innych w rozwoju, tworzy przestrzeń rozwojową, katalizuje rozwój innych oraz integruje jego pryncypia⁶, o czym już szerzej pisałam⁷.

Osiągnąwszy Kohlbergowski poziom 5, osoba postrzega społeczeństwo zarówno jako twór jednostek, jak i przestrzeń ludzkiego rozwoju⁸. W swych działaniach moralnych kieruje się abstrakcyjnymi zasadami ugruntowanymi w idei uniwersalnych praw człowieka i ludzkiej godności. Na Kohlbergowskim 6 poziomie moralności człowiek rozwija m.in. umiejętność solidaryzowania się z innymi. Kwestie preferencji kulturowych czy narodowych ustępują miejsca przekonaniu, że każdy człowiek zasługuje na szacunek i równe traktowanie. Dostrzega się, że moralność realizuje się w bliskiej łączności ze społeczeństwem, a satysfakcjonujące rozwiązania dylematów moralnych i etycznych wyłaniają się w dyskursie.

Odpowiadające poziomowi 5 i 6 rozumowanie metasytematyczne⁹ obrazowane jest m.in. poprzez zdolność jednostki do pełnej harmonizacji wielu syste-

⁵ M. L. Commons, *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, dz. cyt., s. 35–42.

⁶ J. J. Bauer, *The Postconventional Self: Ego Maturity, Growth Stories... and Happiness?*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, red. A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, SUNY Press, New York 2011; B. C. Brown, *An Empirical Study of Sustainability Leaders Who Hold Post-conventional Consciousness*, referat. Ashridge International Research Conference „The Sustainability Challenge: Organisational Change and Transformational Vision”, Ashridge Business School, Hertfordshire, UK 2011, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf> (dostęp: 27.07.2013).

⁷ M. B. Kielar, *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*. „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4, s. 51–62.

⁸ G. Sonnert, M. L. Commons, *Society and the Highest Stages of Moral Development*, dz. cyt.

⁹ M. L. Commons, S. N. Ross, L. M. Bressette, *The Connection among Postformal Thought, Stage Transition, Persistence, and Ambition and Major Scientific Innovations*, [w:] *Oxford Hand-*

mów praw i licznych zakresów obowiązków. Wielowymiarowe systemy moralne i perspektywy są tu przedmiotem działań umysłu, który potrafi je analizować, porównywać, kontrastować, przekształcać i syntetyzować, a produktem jego operacji są metasystemy lub supersystemy. W wymiarze kolektywnym postkonwencjonalną moralność i rozumowanie metasystematyczne wyrażają m.in. zasady, jakie wspólnie uosabiają Unia Europejska i Deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych, a także Karta Praw Stanów Zjednoczonych (United States Bill of Rights) w połączeniu z Konstytucją Stanów Zjednoczonych¹⁰.

Przywołane zasady rozpatrywane osobno są niekompletne i niespójne w świetle wymagań poziomu metasystematycznego. Z kolei umysł paradygmatyczny, któremu odpowiada 7 poziom w modelu Lawrence'a Kohlberga, byłby zdolny koordynować wielorakie zasady, hierarchie i metasystemy rozumowania moralnego i tworzyć nowe paradygmaty. Taki paradygmat obejmowałby m.in. koncepcję fundamentalnego duchowego ładu leżącego u podstaw działań skierowanych na czynienie dobra, a także porządkujący wgląd w kosmiczne uniwersum¹¹.

Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości znajdują się poza zasięgiem ogromnej większości osób dorosłych, co obrazują spójne badania. Statystyczne analizy przeprowadzone z użyciem protokołów WUSCT (Washington University Sentence Completion Test) pokazują, że w kulturze Zachodu na poziomie przedkonwencjonalnym funkcjonuje 10% dorosłych, na konwencjonalnym 80% i na postkonwencjonalnym oraz transpersonalnym 10%¹². Przytłaczająca większość dorosłych nigdy nie osiąga najbardziej zaawansowanych poziomów rozwoju osobowości: jedynie 2 do 3% populacji amerykańskiej osiąga

book of Reciprocal Adult Development and Learning, red. C. Hoare, 2nd edition, Oxford University Press, New York 2011.

¹⁰ M. L. Commons, E. A. Goodheart, *Consider Stages of Development in Preventing Terrorism: Does Government Building Fail and Terrorism Result When Developmental Stages of Governance Are Skipped?*, „Journal of Adult Development” 2007, t. 14, s. 91–111.

¹¹ J. M. Day, *Believing as If. Postconventional Stages, Cognitive Complexity, and Postformal Religious Constructions*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, dz. cyt.

¹² R. Kegan, *Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge–London 1982; S. Cook-Greuter, *A Report From the Scoring Trenches*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, dz. cyt.; S. Cook-Greuter, *Postautonomous Ego Development: A Study of Its Nature and Measurement*, Integral Publishers, Boston 2010; S. Cook-Greuter, *Second-Tier Gains and Challenges in Ego Development*, [w:] *Integral Theory in Action: Applied, Theoretical, and Constructive Perspectives on the Aqal Model*, red. S. Esbjörn-Hargens, SUNNY Press, New York 2010; S. Cook-Greuter, *Mature Ego Development: A Gateway to Ego Transcendence?*, „Journal of Adult Development” 2000, t. 7, nr 4, s. 227–239.

postformalny poziom autonomiczny (wg skali rozwoju ego Jane Loevinger)¹³. Dlaczego ta liczba jest znikoma? Dlaczego wyższe, postkonwencjonalne poziomy ludzkiego rozwoju znajdują się poza zasięgiem ogromnej większości osób dorosłych w każdym badanym społeczeństwie?

Główne przeszkody w rozwoju postkonwencjonalnej moralności i poznania

Spośród ogólnych czynników odpowiadających za ten stan rzeczy należy wskazać w pierwszym rzędzie brak wsparcia kulturowego (w kolektywnym wymiarze intersubiektywnym) i systemowego (w kolektywnym wymiarze interobiektywnym) dla rozwoju postkonwencjonalnych porządków świadomości. Ów brak wsparcia widoczny jest również w obszarze edukacji. Już ponad dwie dekady temu Zbigniew Kwieciński stwierdził, że „znaczna część struktur oświatowych służy z założenia blokowaniu rozwoju, a nie jego maksymalizowaniu. Szkoła jest instytucją dopuszczającą rozwój do pewnego pułapu, właśnie do pułapu norm systemu, którego jest funkcją i strażniczką”¹⁴. Jaki to system?

Wypada zgodzić się z badaczką systemów edukacyjnych i psycholog postformalną, Jennifer M. Gidley, że podstawą tradycyjnej edukacji głównego nurtu jest nadal światopogląd modernistyczny, ugruntowany w Kartezjańskim dualizmie, fizyce klasycznej i odwołujący się do materializmu naukowego¹⁵. Ten uprzywilejowany kulturowo światopogląd wiąże się ściśle z fragmentacją wiedzy, specjalizacją i redukcjonizmem. Charakteryzuje go linearne i jednowymiarowe rozumowanie logiczne, wysuwające argumenty na podstawie dowodów empirycznych lub analitycznych. Jeśli przyłożymy do fazy modernizmu – zauważa J. M. Gidley – skalę pionowego rozwoju poznawczego, to ujrzymy, że odpowiada mu poziom operacji formalnych¹⁶. Jest

¹³ D. Heaton, *Transcendent Experience and Development of the Post-Representational Self*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, dz. cyt.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 189.

¹⁵ J. M. Gidley, *Educating for Evolving Consciousness: Voicing the Emergency for Love, Life and Wisdom*, [w:] *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, red. M. de Souza, L. J. Francis, J. O’Higgins-Norman, D. G. Scott, Springer, New York 2009; J. M. Gidley, *Globally Scanning for „Megatrends of the Mind”: Potential Futures of futures Thinking*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies” 2010, t. 42, nr 10, s. 1040–1048.

¹⁶ J. M. Gidley, *Re-Imaging the Role and Function of Higher Education for Alternative Futures through Embracing Global Knowledge Futures*, [w:] *European Higher Education at the*

to epistemologia redukcjonizmu, która w nauce oznacza proces podążania od całości do części. Człowiek z rozwiniętym rozumowaniem formalnooperacyjnym postrzega otaczający świat jako zewnętrzny wobec siebie, pełen dobrze zdefiniowanych obiektów i zamkniętych systemów, które może mierzyć i analizować. Właściwy temu racjonalny uniformizm „ma tendencję do ignorowania i marginalizowania wszystkiego, co jest mu obce”¹⁷. Złożone, wielowymiarowe uniwersum znajduje się poza możliwościami percepcyjnymi umysłu na tym szczeblu rozwoju.

Rozumowaniu formalnooperacyjnemu odpowiada Kohlbergowski 3 i 4 poziom rozwoju moralnego na etapie konwencjonalnym (zob. tab. 1). Są to poziomy biurokratycznych reguł, praw i regulacji kierujących ludzkim zachowaniem, a także zorganizowanych hierarchicznie i operujących odrębnie instytucji¹⁸. Człowiek funkcjonujący na tych poziomach nie potrafi jednak tych norm koordynować ani kierować się priorytetem w obliczu złożonej sytuacji domagającej się jednoczesnego stosowania wielu praw. Jest on natomiast żywo zainteresowany sposobami skłaniania innych do jak największej produktywności i szkolenia ich w tym kierunku. Rynek sprawuje kontrolę nad relacjami społecznymi. W tym mechanistycznym świecie przyczyny i skutku kreatywność co rusz ustępuje miejsca konformizmowi, przywiązaniu do znanych norm, które jednostka postrzega jako „dane” i niepodlegające zmianie na rzecz jej potrzeb. Spisane regulacje i procedury tworzą podstawę biurokratycznych rządów na poziomie operacji formalnych (tab. 2) – najwyższym poziomie rozwojowym osiąganym przez większość osób dorosłych.

Wrastaniu w formalny porządek rozumowania (poziom 10 w modelu rozwoju poznawczego M. L. Commonsa) służy masowa edukacja publiczna, ugruntowana w fabrycznym modelu kształcenia ery przemysłowej, zapoczątkowanym 150 lat temu w Europie, dowodzi J. M. Gidley¹⁹. Od połowy

Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms, red. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson, Springer International, Dordrecht 2012.

¹⁷ K. Wilber, *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 57.

¹⁸ G. Sonnert, M. L. Commons, *Society and the Highest Stages of Moral Development*, dz. cyt.; M. L. Commons, *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, dz. cyt.; S. N. Ross, *The Case of Developmental Methodologies in Democratization*, „Journal of Adult Development” 2007, nr 14, s. 80–90.

¹⁹ J. M. Gidley, *Re-Imaging the Role and Function of Higher Education for Alternative Futures through Embracing Global Knowledge Futures*, dz. cyt.; J. M. Gidley, *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, 2012, www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futuros-educacion1/file (dostęp: 20.09.2014); R. Kwaśnica, *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Uratuje nas holistyczne wykształcenie*. Z R. Kwaśnicą rozm. R. Siewiorek, „Gazeta Wyborcza” 2015, 17–18 października.

XIX wieku po dzień dzisiejszy na większość współczesnych szkół i instytucji edukacyjnych wpływa milcząco model, w którym wąsko pojmowana idea ewolucji biologicznej marginalizuje badania dotyczące ewolucji świadomości: studia nad postformalnym rozumowaniem dorosłych, studia integralne, studia nad świadomością planetarną. Model ten pomija skrzętnie fakt, że ludzka świadomość oraz wiedza ewoluują, a edukacja winna za tę ewolucję podążać.

Tabela 2. Klasyfikacja organizacji i pozycji wymaganych w stopniu minimalnym dla poziomów rozwoju poznawczego

Poziom	Typ organizacji/ aktywność	Pozycja osoby	Struktura społeczna
Początkowy 7	Jednostki, które pracują dla innych i są ściśle nadzorowane	Osoba sprzątająca, goniec	Jednostka
Konkretny 8	Pojedynczy sprzedawcy	Pojedynczy robotnicy fizyczni	Klika
Abstrakcyjny 9	Rodzina lub firma o niewielkiej liczbie osób	Archiwiści, maszynistki, nauczyciele szkół podstawowych	Mała grupa
Formalny 10	Niszowa firma	Sekretarki, technicy, nauczyciele szkół średnich, sygnaliści (<i>whistle blowers</i>)	Biurokracja
Systematyczny 11	Zwykłe firmy i organizacje: od małych po duże	Menedżerowie, profesjonalni, profesornie college'ów	Instytucja
Metasystematyczny 12	Uczenie się i rozwój kompanii i organizacji	Innowatorzy i liderzy, naukowcy i profesorowie uniwersytetów badawczych, wybitni artyści, sędziowie sądów apelacyjnych	Uniwersalna
Paradygmatyczny 13	Organizacje, które potrafią ponownie siebie wynaleźć poprzez przyjmowanie nowych paradygmatów	<i>Brak wiedzy na temat pozycji osoby na tym poziomie rozwoju</i>	<i>Brak wiedzy na temat struktury społecznej na tym poziomie rozwoju</i>

Źródło: M. L. Commons, *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, dz. cyt., s. 40.

Jennifer M. Gidley, odwołując się do słów brytyjskiej pedagog Maggie MacLure, wskazuje na silne wpływy ideologii neokonserwatywnej na polu edukacji. Neokonserwatyści – poprzez *kulturę audytu* wyrażającą się w obsesyjnych praktykach ilościowej odpowiedzialności – dążą do ścisłej kontroli zarówno programów nauczania, jak i działań nauczycieli. Kultura audytu stanowi w tym miejscu pas transmisyjny dla scjentyzmu, technicyzmu i ekonomizacji przestrzeni edukacyjnej. Modernistyczna faza edukacji formalnej odzwierciedla się w języku i jego metaforach: mechanistycznych, technicznych czy wręcz irytująco rynkowych (student jako klient, usługa edukacyjna, rynek edukacyjny, uniwersytet jako fabryka wiedzy i miejsce świadczenia usług edukacyjnych, przydatność rynkowa, inflacja wykształcenia itd.). Uprzywilejowanie przez modernistyczną naukę takich słów, jak: obiektywność, standardy, konkurs, wyniki, testowanie, odpowiedzialność, odzwierciedla głęboki lęk przed językiem i pragnienie kontroli mowy. Jest wyrazem redukcjonizmu języka i jego kwantyfikacji. Jest też oznaką oporu edukatorów przeciwko złożoności i bogactwu jakościowego podejścia badawczego oraz oznaką ich ontologicznej paniki w obliczu języka odwołującego się do kategorii miłości, szacunku czy indywidualizmu²⁰.

Z kolei Jadwiga Mizińska wskazuje, że postulat „twardego” obiektywizmu wysuwany w stosunku do nauk humanistycznych (gdzie polem badawczym jest podmiotowość i subiektywizm) „wiedzie do anihilacji podmiotu – zarówno w charakterze tego, co badane, jak i podmiotowości samego badacza”²¹. Ową tendencję do odpodmiotowienia dostrzega J. Mizińska w języku. Lubelska badaczka przypomina, że tradycyjne określenia: myśliciel, uczony czy badacz, ustąpiły miejsca terminowi naukowiec czy „pracownik nauki”. Jest to mniej lub bardziej wydajny i subordynowany pracownik/funkcjonariusz firmy zwanej akademią czy uniwersytetem, obliczonej na sprzedaż wiedzy. Wyrazistym objawem służebności humanistów, w tym pedagogów, wobec społecznych praktyk edukatorów jest uleganie procesowi deprawacji języka humanistyki. Jadwiga Mizińska zauważa, że humanistów nie rażą takie określenia, jak: „kapitał ludzki”, „ludzkie zasoby” czy „ludzki potencjał”, choć są one degradujące. Redukują bowiem człowieka do bezosobowej, bezdusznej substancji opisywanej w terminach ekonomicznego zysku lub straty. Język legitymizuje praktykę uprzedmiotowienia i utowarowienia ludzi, a akceptuje to i wspiera edukacja głównego nurtu.

²⁰ J. M. Gidley, *Educating for Evolving Consciousness*, dz. cyt.

²¹ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 74.

Edukacyjne praktyki fazy modernistycznej sprzeciwiają się wyłanianiu i rozwijaniu świadomości i moralności postkonwencyjnej oraz integralnych dróg poznawania świata na wiele sposobów. Najważniejszym wydaje się być kształcenie do czasów, które minęły. „Zabrnęliśmy – stwierdza Z. Kwieciński – w ślepy zaułek pozornego, płytkiego masowego kształcenia do nieistniejącej przeszłości. Nie może być tak dalej. Musimy to przemyśleć. Możemy to jeszcze zmienić”²². Poziom świadomości i umiejętności epoki modernistycznej nie potrafi sprostać złożoności istnienia, którą odsłania napływająca w toku ewolucji fala świadomości integralnej, obejmująca poziomy postkonwencyjny i postformalny rozwój. „Świadomość ewoluuje, a edukacja winna ewoluować wraz z nią”, konstatuje J. M. Gidley²³ i podkreśla zarazem, że model masowej edukacji publicznej stworzony w połowie XIX wieku przyniósł ogromne korzyści społeczne. Jednak w postindustrialnym wieku integralnym, w czasach post-Newtoniańskich i postmechanistycznych praw naukowych jest on dalece niewystarczający²⁴. Podejścia integralno-holistyczne do kształcenia przekraczają ten model, zachowując jego najważniejsze, sprawdzone osiągnięcia, i przedstawiając znacznie szerszą perspektywę rozwoju człowieka. Leżące u podstaw tych podejść założenia są inkluzyjne, integracyjne i odwołują się do złożonych porządków rozumowania postformalnego i moralności postkonwencyjnej, uwzględniając zarazem fakt ewolucji świadomości w wymiarze jednostkowym i kolektywnym.

Inne przeszkody na drodze ku postkonwencyjnym poziomom moralności i poznania są pochodną kształcenia do minionego²⁵:

- a) kognicentryzm, czyli uprzywilejowanie jednej – kognitywnej – drogi poznawania rzeczywistości i niedoceny pozostałych znaczących dróg: afektywnej, kontemplacyjnej, intuicyjnej, imaginatywnej, estetycznej, uczestniczącej i innych. Wyrazistym tego przykładem jest konkurs na najlepsze programy studiów, ogłoszony przez polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2013 roku. Szczególnym kryterium oceny programów o profilu ogólnoakademickim była spójność w rozwijaniu zaawansowanych umiejętności intelektualnych studentów. A przecież eksponowanym w toku edukacji jej najwyższym celem, przynajmniej oficjalnie, jest wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów;

²² Z. Kwieciński, *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 408.

²³ J. M. Gidley, *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, dz. cyt., s. 395.

²⁴ J. M. Gidley, *Evolution of Education: From Weak Signals to Rich Imaginaries of Educational Futures*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies” 2011, t. 44, nr 1.

²⁵ Punkty a–d: J. M. Gidley, *Educating for Evolving Consciousness*, dz. cyt.

- b) osadzenie w logice dwuwartościowej (intelekt – emocje, materia – duch, nauka – sztuka, porządek – twórczość), pociągającej za sobą dominujące uprzywilejowanie jednej tylko wartości;
- c) utrwalanie regresji do scjentystycznej manieri badań edukacyjnych, która – powiązana z kulturą audytu – marginalizuje złożone, miękkie badania jakościowe. Prowadzi to do próby wyeliminowania współczynnika humanistycznego, którego zasada w aspekcie metodologicznym nakazuje przyjąć postawę obserwatora uczestniczącego;
- d) fragmentacja wiedzy, która w rozbitej formie odstręcza wielu uczniów i jawi się im jako pozbawiona głębszego znaczenia;
- e) ekonomizacja wychowania i kształcenia. Od lat 80. i 90. XX wieku w obszarze pregradualnego kształcenia pedagogów akcentuje się konkretne kompetencje nauczyciela, „technikę” jego kształcenia i marginalizuje przygotowanie teoretyczne, w tym filozoficzne i psychologiczne²⁶. Głęboko zaniedbuje się w omawianym kontekście kompetencje praktyczno-moralne: interpretacyjne (zdolność refleksyjnego i rozumiejącego odnoszenia się do świata), moralne (zdolność do przemyśleń moralnych) i komunikacyjne (zdolność do podjęcia dialogu i istnienia w dialogu z sobą i innymi, zdolność empatycznego rozumienia i akceptacji drugiej osoby)²⁷. Trend ten postrzega się jako atak na teoretyczne aspekty studiów pedagogicznych. Przywoływana już J. Mizińska podkreśla z kolei, że postępująca ekonomizacja i dyktat procedur nad edukacją sprawiają, iż „zatraca się jej podstawowy sens: wychowania i rozwoju, doskonalenia człowieczeństwa w młodych ludziach. Od edukacji oczekuje się jedynie produkcji kompetentnych i dyspozycyjnych fachowców”²⁸;
- f) ujednorodnienie edukacji nauczycielskiej – uczelnie nie mają raczej swobody w kształtowaniu programów przygotowania do zawodu nauczyciela;
- g) uprzywilejowanie ekonomiczno-biznesowego modelu „edukacji jako towaru”;
- h) instytucjonalizacja rywalizacji – z jednej strony uczelnie niczym przedsiębiorstwa produkcyjne walczą o uzyskanie wysokiej pozycji na edukacyjnym rynku, z drugiej zaś strony rankingi istnieją już ponoć w przedszkolach;

²⁶ B. Kudláčová, *Paradygmaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego*, [w:] *Meta-morfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność* red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

²⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. A. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

²⁸ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach*, dz. cyt., s. 78.

- i) powszechna zgoda na wykluczanie duchowości²⁹ z obszaru badań naukowych i przestrzeni edukacyjnej. Uderza to w swobodę wyboru tematów badawczych, ogranicza odwagę i oryginalność myślenia badaczy³⁰. Poddane dyktatowi rynku „dzisiejsza edukacja i sposób wychowywania młodzieży ograniczają im możliwość spotkania z ludźmi, świadectwami, dziełami, które przypominają o istotnym duchowym wymiarze człowieczeństwa”³¹.

Swoista *edukracja*, czyli edukacyjne praktyki fazy modernistycznej (m.in. epistemologia redukcjonizmu, niezdolność do obierania szerszych perspektyw, biurokratyzacja edukacji) oraz generujące je struktury blokują rozwój wyżej złożonych porządków moralnych, poznawczych i innych w świadomości człowieka. Należy w tym miejscu podkreślić, że rozwojowi społeczno-moralnemu jednostek może torować drogę organizacyjna struktura szkoły czy uniwersytetu, a także panująca tam atmosfera. To właśnie „atmosfera uniwersytetu może ograniczać rozwojową złożoność, z jaką jego członkowie odpowiadają na dylematy etyczne [...] atmosfera miejsca pracy typowo ustanawia raczej szklany sufit dla indywidualnego rozwoju moralnego niż zachęca do rozwoju do najwyższych poziomów”³². Wspierające środowisko miejsca pracy może ułatwiać pionowy rozwój świadomości poprzez: (1) planowane i stanowiące wyzwanie interwencje, z natury interpersonalne, angażujące poznawczo i emocjonalnie; (2) elastyczne strategie oraz (3) treningi, na przykład: świadomości emocjonalnej, empatii, komunikacji, odpowiedzialności, współpracy, rozwiązywania konfliktów, autonomii, zarządzania stresem czy ustanawiania celów³³. Wymienione działania mogą ułatwiać ludziom przechodzenie ku dojrzałym poziomom etapu konwencjonalnego, a następnie ku poziomom postkonwencjonalnym.

²⁹ Duchowość można rozumieć na kilka sposobów, jako: (1) transpersonalne poziomy etapowego rozwoju moralności, poznania, afektów i in.; (2) sumę najwyższych poziomów strumieni rozwojowych (poznania, moralności itd.); (3) odrębny strumień rozwoju etapowego, który ma własne przedpersonalne, personalne i transpersonalne poziomy (archaiczny, magiczny, mityczny, racjonalny, pluralistyczny, integralny, ponadintegralny); (4) niezwykle doświadczenia szczytowe lub stany świadomości (kontemplacyjne, medytacyjne, wglądy mistyczne); (5) szczególnie rozwiniętą postawę, np. miłości, współczucia, mądrości, K. Wilber, *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*, Integral Books, Boston–London 2007.

³⁰ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach*, dz. cyt.

³¹ Z. Stawrowski, *Świat zadowolonych głupców*, rozm. M. Płociński, „Rzeczpospolita” 2015, 6–7 czerwca, s. 4.

³² M. L. Commons, *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, dz. cyt., s. 40.

³³ N. C. Vincent, *Evolving Consciousness in Leaders: Promoting Late-Stage Conventional and Post-conventional Development*, doktorat obroniony w lipcu 2014 roku, University of Adelaide, Australia, <https://www.researchgate.net/publication/281287804> (dostęp: 9.01.2024).

Podejście integralne do edukacji jako odpowiedź na zagrożenia edukacji

Zagrożeniom edukacji i kształceniu do czasów minionych można i należy przeciwstawić integralne podejście do edukacji, obejmujące obszar pięciu elementów praktyki i wzrostu, co szeroko opisałam w innym miejscu³⁴, oraz wizję człowieka integralnego. Dyskurs integralny stawia lub wyostrza problemy i pytania, które mogłyby być ważne dla zrozumienia i przekształcenia rzeczywistości kulturowej i społecznej, w tym szczególnie dla współczesnej edukacji:

- 1) założenia teorii integralnej, zapewniającej wszechstronną, ewolucyjną perspektywę rozwoju pionowego i poziomego, badacze wykorzystują do analizy wielu wymiarów rzeczywistości z uwzględnieniem jej wielu poziomów rozwojowych;
- 2) przywraca perspektywę transcendentną i telos – rysuje Wielki Obraz rzeczywistości, rozwój człowieka pojmuje jako wzrastanie ku dobru;
- 3) ludzkie „ja” nie jest samotną monadą: ma wymiar indywidualny/subiektywny oraz kolektywny/intersubiektywny, jak również indywidualny/obiektywny i kolektywny /intersubiektywny. Ma również potencjał rozwoju pionowego w kierunku postkonwencjonalnym i postpostkonwencjonalnym. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju świadomości postkonwencjonalnej przedstawiłam w innym miejscu³⁵;
- 4) postmodernistyczną wielość i różnorodność umieszcza w szerszej strukturze integralnej.

Wizja człowieka integralnego ukazuje wielowymiarowość rozwoju człowieka (wymiar subiektywny: subiektywny – jednostkowy i intersubiektywny – kulturowy oraz wymiar obiektywny: obiektywny – jednostkowy i interobiektywny – systemowy), a także jego wielostopniowość (od poziomów przedkonwencjonalnych przez konwencjonalne, postkonwencjonalne, aż po postpostkonwencjonalne). To wizja człowieka, któremu „należy się ludzkie traktowanie – dostrzeganie w nim tego, o co dopominał się bohater *Na wschód od Edenu*: «ołśniewającego narzędzia – duszy ludzkiej, cudownej i jedynej we wszechświecie, ciągle atakowanej, a nigdy nie podlegającej zniszczeniu»³⁶. Aby idealizm w tym miejscu zrównoważyć nieco pragmatyzmem, wskażę trzy ważne działania, które mogą pomóc przekroczyć szkodliwe aspekty edukacji.

³⁴ M. B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, dz. cyt.

³⁵ M. B. Kielar, *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, dz. cyt., s. 51–62.

³⁶ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach*, dz. cyt., s. 84.

Pierwszym działaniem będzie propagowanie aktualizowanej wiedzy o wyłaniających się ewolucyjnie hierarchicznych porządkach świadomości postkonwencjonalnej, a szerzej: o podejściu integralnym do rozwoju, w tym rozwoju poznawczego, moralnego i etycznego. Interdyscyplinarna, zintegrowana wiedza o ludzkim rozwoju pionowym i poziomym dostarczy spójnej teorii rozwoju, wewnątrznie ukierunkuje i wzbudzi intencję, by świadomie się rozwijać. Będzie też wzmacniać podejście rozwojowe ukazujące, że każdy poziom rozwojowy jest konieczny i adekwatny dla swego miejsca i czasu, ale każdy kolejny poziom jest bardziej adekwatny, bardziej całościowy i zdolny do głębszej odpowiedzi, gdyż udostępnia nowe zdolności, szerszą perspektywę, buduje wyższe zasady moralne i rozwija współczucie³⁷.

Za drugie ważne działanie uznaję wdrażanie do celowej praktyki, katalizującej rozwój postkonwencjonalny i samotranscendencję jednostek. Spośród sprawdzonych, najważniejszych praktyk wymienię następujące: podejmowanie złożonej pracy umysłowej, kontemplację, głęboką, refleksyjną medytację, autorefleksję i introspekcję, a także uczestnictwo w różnorodnych aktywnościach i zdarzeniach oraz postrzeganie ich jako korzystnych okoliczności rozwojowych³⁸.

Trzecią ważną praktyką będzie kształcenie nowej generacji nauczycieli i liderów zmiany – osób z rozwiniętą moralnością postkonwencjonalną i rozumowaniem postformalnym. Pedagog z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną powinien prezentować wysoki poziom dojrzałości w terminach rozwoju wertykalnego. Ów poziom wyraża się m.in. w zdolności obierania wielorakich perspektyw i złożonych metaperspektyw, a także odzwierciedla się w wyznawanych wartościach, poziomie rozwoju tożsamości, rozwoju moralnym, emocjonalnym, interpersonalnym itd.³⁹ Pedagog postkonwencjonalny postrzega studenta w ewolucyjnej perspektywie rozwojowej (pionowej i poziomej), wspiera jego rozwój ku wyższym poziomom oraz stawia wyzwania, które ten rozwój stymulują i wyzwalają. Sprzymierzeńcami na tej drodze będą m.in. metody refleksyjne, dialogiczne czy zachęcanie i wdrażanie do myślenia dialektycznego i metarozumowania. Równie ważne jest analizowanie wraz ze studentem emo-

³⁷ K. Wilber, *Sex, Ecology, Spirituality: The Spirit of Evolution*, 2nd revised edition, Shambhala, Boston–London 2000.

³⁸ A. H. Pfaffenberger, *Exploring the Pathways to Postconventional Personality Development*, 2013, <http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventionalpersonality-development> (dostęp: 22.07.2013).

³⁹ T. Patten, *Toward the Emergence of Integral Evolutionary Spiritual Culture*, referat. The 2nd Biennial Integral Theory Conference „Enacting an Integral Future”, J. F. Kennedy University, Pleasant Hill, California 29.07–1.08.2010.

cyjonalnych implikacji i dezorientujących myśli towarzyszących rozwijającej się osobowości (niepokój, obawa, zmiany w poczuciu własnej wartości).

Jasna perspektywa rozwojowa wytycza pewien horyzont działań i oferuje sposobność oceny możliwości rozwojowych w wymiarze jednostkowym i kolektywnym (zespoły, organizacje)⁴⁰. Ta perspektywa, ugruntowana w teorii konstruktywistyczno-rozwojowej, którą przedstawiłam w innym miejscu⁴¹, pozwoli stworzyć plan ułatwiający przechodzenie ku kolejnym, coraz bardziej złożonym i głębszym porządkom świadomości. Etap konwencjonalny jest konieczną i niezmiernie ważną fazą tej podróży, ale nie jest etapem ostatnim.

Bibliografia

- Bauer J. J., *The Postconventional Self: Ego Maturity, Growth Stories... and Happiness?*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, red. A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, SUNY Press, New York 2011.
- Brown B. C., *An Empirical Study of Sustainability Leaders Who Hold Post-conventional Consciousness*, referat. Ashridge International Research Conference „The Sustainability Challenge: Organisational Change and Transformational Vision”, Ashridge Business School, Hertfordshire, UK 2011, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf> (dostęp: 27.07.2013).
- Commons M. L., *Bringing about Changes in Workplace Behavior*, „Behavioral Development Bulletin” 2007, t. 13.
- Commons M. L., *Changing Stage for Students, Teachers and Schools*, „Behavioral Development Bulletin” 2007, t. 13.
- Commons M. L., Goodheart E. A., *Consider Stages of Development in Preventing Terrorism: Does Government Building Fail and Terrorism Result When Developmental Stages of Governance Are Skipped?*, „Journal of Adult Development” 2007, t. 14.
- Commons M. L., Richards F. A., *Four Postformal Stages*, [w:] *Handbook of Adult Development*, red. J. Demick, C. Andreoletti, Kluwer Academic/Plenum, New York 2003.
- Commons M. L., Ross S. N., Bresette L. M., *The Connection among Postformal Thought, Stage Transition, Persistence, and Ambition and Major Scientific Innovations*, [w:] *Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning*, red. C. Hoare, 2nd edition, Oxford University Press, New York 2011.

⁴⁰ S. Cook-Greuter, *Making the Case for a Developmental Perspective*, 2004, <http://www.cook-greuter.com/Making%20the%20case%20for%20a%20devel.%20persp.pdf> (dostęp: 10.07.2015).

⁴¹ M. B. Kielar, *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2, s. 53–70.

- Cook-Greuter S., *A Report From the Scoring Trenches*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, red. A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, SUNY Press, New York 2011.
- Cook-Greuter S., *Making the Case for a Developmental Perspective*, 2004, <http://www.cook-greuter.com/Making%20the%20case%20for%20a%20level.%20persp.pdf> (dostęp: 10.07.2015).
- Cook-Greuter S., *Mature Ego Development: A Gateway to Ego Transcendence?*, „Journal of Adult Development” 2000, t. 7, nr 4.
- Cook-Greuter S., *Postautonomous Ego Development: A Study of Its Nature and Measurement*, Integral Publishers, Boston 2010.
- Cook-Greuter S., *Second-Tier Gains and Challenges in Ego Development*, [w:] *Integral Theory in Action: Applied, Theoretical, and Constructive Perspectives on the Aqal Model*, red. S. Esbjörn-Hargens, SUNNY Press, New York 2010.
- Day J. M., *Believing as If. Postconventional Stages, Cognitive Complexity, and Postformal Religious Constructions*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, red. A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, SUNY Press, New York 2011.
- Gidley J. M., *Educating for Evolving Consciousness: Voicing the Emergency for Love, Life and Wisdom*, [w:] *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Well-being*, red. M. de Souza, L. J. Francis, J. O’Higgins-Norman, D. G. Scott, Springer, New York 2009.
- Gidley J. M., *Evolution of Education: From Weak Signals to Rich Imaginaries of Educational Futures*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies” 2011, t. 44, nr 1.
- Gidley J. M., *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, 2012, www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futuros-educacion1/file (dostęp: 20.09.2014).
- Gidley J. M., *Globally Scanning for „Megatrends of the Mind”: Potential Futures of futures Thinking*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies” 2010, t. 42, nr 10.
- Gidley J. M., *Re-Imaging the Role and Function of Higher Education for Alternative Futures through Embracing Global Knowledge Futures*, [w:] *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, red. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson, Springer International, Dordrecht 2012.
- Heaton D., *Transcendent Experience and Development of the Post-Representational Self*, [w:] *The Postconventional Personality: Assessing, Researching, and Theorizing Higher Development*, red. A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, SUNY Press, New York 2011.
- Kegan R., *Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge–London 1982.
- Kielar M. B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kielar M. B., *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4.
- Kielar M. B., *Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania*, „Forum Pedagogiczne” 2016, t. 2, cz. 1.

- Kielar M. B., *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, t. 2: *The Psychology of Moral Development: Moral Stages, Their Nature and Validity*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., Power C., *Moral Development, Religious Thinking and the Question of a Seventh Stage*, [w:] *Essays on Moral Development*, t. 1: *The Philosophy of Moral Development*, red. L. Kohlberg, Harper and Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., Ryncarz R. A., *Beyond Justice Reasoning: Moral Development and Considerations of a Seventh Stage*, [w:] *Higher Stages of Human Development: Perspectives on Adult Growth*, red. Ch. N. Alexander, E. J. Langer, Oxford University Press. New York 1990.
- Kudláčová B., *Paradymaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego*, [w:] *Meta-morfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność* red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Kwaśnica R., *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Uratuje nas holistyczne wykształcenie*. Z R. Kwaśnicą rozm. R. Siewiorek, „Gazeta Wyborcza” 2015, 17–18 października.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. A. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Mizińska J., „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przestankach problemu interdyscyplinarności*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Patten T., *Toward the Emergence of Integral Evolutionary Spiritual Culture*, referat. The 2nd Biennial Integral Theory Conference „Enacting an Integral Future”, J. F. Kennedy University, Pleasant Hill, California 29.07–1.08.2010.
- Pfaffenberger A. H., *Exploring the Pathways to Postconventional Personality Development*, 2013, <http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventionalpersonality-development> (dostęp: 22.07.2013).
- Ross S. N., *The Case of Developmental Methodologies in Democratization*, „Journal of Adult Development” 2007, nr 14.
- Sonnert G., Commons M. L., *Society and the Highest Stages of Moral Development*, „Politics and the Individual” 1994, t. 4, nr 1.
- Stawrowski Z., *Świat zadowolonych głupców*, rozm. M. Płociński, „Rzeczpospolita” 2015, 6–7 czerwca.
- Vincent N. C., *Evolving Consciousness in Leaders: Promoting Late-Stage Conventional and Post-conventional Development*, doktorat obroniony w lipcu 2014 roku, University of

- Adelaide, Australia, <https://www.researchgate.net/publication/281287804> (dostęp: 9.01.2024).
- Wilber K., *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Post-modern World*, Integral Books, Boston–London 2007.
- Wilber K., *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Wilber K., *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co, Warszawa 2002.
- Wilber K., *Sex, Ecology, Spirituality: The Spirit of Evolution*, 2nd revised edition, Shambhala, Boston–London 2000.

Rafał Włodarczyk

ORCID: 0000-0002-8817-2493

Uniwersytet Wrocławski

Populizm, kontrdemokracja i kontredukcja. Uwagi na temat wyobrażenia o antidotum na kryzys liberalnej demokracji¹

Wyróżniające się sposoby rozumienia, obecne zarówno w dyskursie publicznym współczesnych społeczeństw zachodnich, jak również w literaturze naukowej, dwóch fenomenów: populizmu² i edukacji, pozwalają je sobie przeciwstawiać.

¹ Artykuł opublikowany pierwotnie w języku angielskim: R. Włodarczyk, *Populism, Counter-Democracy, and Counter-Education. Notes on the Imagination about Antidote to the Crisis of Liberal Democracy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2023, t. 14, nr 2, s. 341–355.

² Warto przypomnieć za literaturą przedmiotu, że słowo „populizm” jest używane w odmiennych kontekstach historycznych i społecznych na oznaczenie różniących się od siebie zjawisk. Zdaniem Pierre’a Rosenvallona związane jest to z trzema względnie niezależnymi od siebie historiami populizmu: działaczy ruchu Narodnictwa w Rosji, People’s Party (Partii Ludowej) w Stanach Zjednoczonych, literackiego populizmu we Francji, następnie jest to historia ruchów i reżimów populistycznych we Francji, Ameryce Łacińskiej, w końcu globalna historia współczesnych populizmów (zob. P. Rosenvallon, *The Populist Century. History, Theory, Critique*, tłum. C. Porter, Polity Press, Cambridge 2021, s. 6–9, 59–103). Natomiast Margaret Canovan posługuje się klasyfikacją, zgodnie z którą siedem wyróżnionych przez nią typów populizmu daje się uporządkować w dwie wewnętrznie zróżnicowane grupy populizmów: rolnicze i polityczne. Wśród populizmów rolniczych M. Canovan wymienia: radykalizm farmerów, ruchy chłopskie, agrarny socjalizm intelektualistów, a wśród politycznych: dyktaturę populistyczną, populistyczną demokrację, populizm reakcyjny, populizm polityków (zob. M. Canovan, *Po-*

W oczach krytyków populizmu podejrzenie o populizm³ jest równoznaczne z uznaniem, że dany ruch, partia polityczna czy organizacja stanowi istotne zagrożenie dla właściwego funkcjonowania zachodnich demokracji liberalnych, wbrew temu, jak sami siebie oraz stan demokracji w poszczególnych państwach postrzegają i przedstawiają liderzy tych ruchów, partii czy organizacji oraz ich członkowie i zwolennicy. Zdaniem krytyków populiści głoszą między innymi, że państwa, których są oddanymi, zwykłymi obywatelami, demokratyczne są jedynie nominalnie. Zasadnicze idee demokracji zostały bowiem wypaczone, zaprzepaszczone lub po prostu niezrealizowane. Za ten stan rzeczy odpowiadają przede wszystkim wyobcowane społecznie elity, szczególnie polityczne i intelektualne, oraz instytucje państwa, zwłaszcza te zbiurokratyzowane, a niejednokrotnie także obcy – migranci czy kapitał. Stąd jako właściwi przedstawiciele ludu, a zarazem właściwy suweren w reżimach demokratycznych, czują się moralnie uprawnieni i zobowiązani do działań na rzecz przywrócenia czy dopiero urzeczywistnienia takich warunków, w jakich demokracja będzie dla ludu i poprzez lud. Innymi słowy, reagują oni na kryzys demokracji, który jest ich zdaniem rzeczywistą przyczyną kryzysu politycznego i społecznego w ich państwach, i orientują się na jej naprawę, a dopiero ta naprawa ma umożliwić wprowadzenie na właściwe tory życia politycznego i społecznego w ich wspólnotach.

Z kolei krytycy takiego sposobu rozumienia rzeczywistości demokratycznej, politycznej i społecznej oraz kryzysu demokracji zdają się przede wszystkim uznawać ten sposób rozumowania za naiwny, mylny oraz biegunowo emocjonalny i partykularny, a autoidentyfikację z ludem jako właściwym, ale pozbawionym przysługującego mu miejsca w demokracjach, suwerenem – za uzurpację wypaczającą zasadnicze idee demokracji. Demokracji, w której obywatele urzeczywistniają wartości wolności, równości i solidarności przede wszystkim przez uznanie i szanowanie procedur i struktur podejmowania, realizacji i kontroli

populizm, tłum. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 53–76). Z kolei Roger Eatwell i Matthew Goodwin na oznaczenie tendencji właściwych współczesnej przestrzeni politycznej Zachodu proponują stosować termin „narodowy populizm” (zob. R. Eatwell, M. Goodwin, *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację*, tłum. W. Kurylak, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2020, s. 91–104). Zgodnie z klasyfikacją M. Canovan niniejszy artykuł koncentruje uwagę na zagadnieniach związanych z populizmami politycznymi w kontekście kryzysu zachodnich demokracji liberalnych.

³ Zob. np. Y. Mounk, *Lud kontra demokracja. Dlaczego nasza wolność jest w niebezpieczeństwie i jak ją ocalić*, tłum. T. Sawczuk, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2019; J. W. Müller, *Co to jest populizm?*, tłum. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017; C. Mudde, C. Rovira Kaltwasser, *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford–New York 2017. Zob. także: B. Moffitt, *The Populism/Anti-Populism Divide in Western Europe*, „Democratic Theory” 2018, t. 5, nr 2, s. 1–16; R. Eatwell, M. Goodwin, *Narodowy populizm...*, dz. cyt., s. 9–31, 69–104.

decyzji umożliwiających pokojowe mediacje i współistnienie w zróżnicowanym politycznie i społecznie państwie. Z tego punktu widzenia wiara w populistyczną obietnicę demokratycznego spełnienia to fałszywa wiara, którą należy leczyć edukacją publiczną, a zwłaszcza edukacją szkolną. Tam bowiem poddawani jesteśmy formacji społecznej, w tym zarówno intelektualnej, jak i obywatelskiej, i dzięki kontroli społecznej przedstawicieli nauki nad wiedzą przekazywaną w szkole jej absolwenci uzyskują właściwy obraz demokracji i społeczeństwa, ich ideałów i funkcjonowania. Podobną oświeceniową rolę dostarczycieli wiedzy i wychowawców mogą odegrać inne instytucje socjalizacji, w tym przede wszystkim media i inne ośrodki kreowania opinii publicznej.

Na tym polegałoby przeciwstawienie populizmowi edukacji. Z tym że same ruchy populistyczne używają edukacji do swoich celów. A w obu ujęciach („liberalnych demokratów” oraz „populistów”) edukacja to przede wszystkim narzędzie, instrument pozbawiony zasadniczo innych swoistych dla siebie właściwości. Stąd też obie strony mogą się wiarygodnie dla samych siebie oskarżać o propagandę i sprowadzanie do niej edukacji, która winna być podporządkowana i służyć prawdzie oraz temu, co praktyczne i przydatne w życiu. Ambiwalencja polegałaby tu na tym, że obie strony jednocześnie mogą łączyć nadzieję z edukacją i być nią rozczarowane.

Suwerenna władza ludu i obietnica odnowy demokracji w dobie zorganizowanej nieufności

Spróbujmy na związek demokracji i populizmu spojrzeć z innego punktu widzenia. Moją intencją jest wyartykułowanie w konsekwencji innego rozumienia możliwej relacji między edukacją a populizmem⁴. Dlatego też, mając to właśnie na uwadze, odwołam się tu do wybranych ustaleń dwojga badaczy zachodniego politycznego populizmu: Margaret Canovan oraz Pierre’a Rosanvallon.

Margaret Canovan przyjmuje, że populizmy polityczne należy uznać za immanentny składnik współczesnych demokracji. Źródło ich legitymacji rzeczywiście związane jest bowiem z suwerennością ludu (*demos* czy *populus*), mimo całej niejasności i złożoności towarzyszącej tej idei⁵. Stąd, jak twierdzi

⁴ Zob. także: R. Włodarczyk, *Utopia, populizm, edukacja. Między nadzieją a ryzykiem spełnienia obietnicy demokracji*, [w:] R. Włodarczyk, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021, s. 151–183.

⁵ Zob. M. Canovan, *Lud*, tłum. S. Szymański, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 19–52, 111–144.

M. Canovan, odwoływanie się do idei przewyciężenia kryzysu rządów ludu przez populistyczne organizacje, partie, ruchy społeczne i ich liderów daje się rozumieć jako żądanie odnowy demokracji⁶. Ten kryzys daje się uwiarygodnić, zdaniem M. Canovan, ze względu na nieusuwalny paradoks towarzyszący reżimom i praktyce demokratycznej. Jak wyjaśnia badaczka:

Paradoks ten polega na tym, że demokracja jest najbardziej inkluzywną i „masową” formą polityki, której celem jest włączenie zwykłych ludzi do polityki, przyznanie im praw politycznych i dostępu do rozlicznych kanałów wywierania wpływu politycznego. Na skutek tego demokracja jest jednak także zdecydowanie najbardziej złożoną formą polityczną, tak zdumiewająco zawikłaną i nieprzejrzystą, że znakomita większość tych, którzy mieliby w niej uczestniczyć, nie jest w stanie wyobrazić jej sobie na tyle jasno, by móc zrozumieć jej funkcjonowanie⁷.

A zatem populizm polityczny można uznać za jedną z możliwych zbiorowych odpowiedzi na ten stan rzeczy, w pewnym sensie niezbywalną część składową demokracji. Składowa ta może przyjmować różne postaci i cechować się różnym swoim nasileniem, ale – co tutaj istotne – nie da się jej wyeliminować. Być może warto przywołać w tym kontekście uwagi Pierre’a-André Taguieffa na temat rozpoznawalności populizmu. Wydaje się bowiem, że nie każdy populizm jest społecznie i politycznie jako taki postrzegany, ale przede wszystkim ten, który osiąga pewien bliżej nieokreślony stopień intensywności, widzialności i poparcia⁸.

Ponadto kwestie populizmu jako immanentnego składnika demokracji oraz władzy ludu łączy M. Canovan z mitem politycznym, a konkretnie – o czym była już poniekąd mowa – z obietnicą odnowy demokracji. Jej zdaniem to właśnie „opowieść o tym, jak lud został ograbiony ze swej prawowitej suwerenno-

⁶ Zob. tamże, s. 82–110; A. Antoszewski, *Współczesne teorie demokracji*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2016, s. 47–90.

⁷ M. Canovan, *Polityka dla ludzi, Populizm jako ideologia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 61. Podobnego zdania zdaje się być P. Rosenvallon, który we wstępie do pracy *Dobre Rządy* zauważa: „Postęp demokracji, o którym piszę w tej książce i w innych moich książkach, może się dokonać tylko przez dalsze komplikowanie systemu: jego instytucji, procedur, trybów ekspresji społeczeństwa i jego reprezentowania. I odwrotnie: siły dążące do uproszczenia demokracji, rzekomo dla jej spełnienia, w rzeczywistości zmierzają do jej zniszczenia. To one stanowią podłoże tendencji i postulatów populistycznych na świecie” (P. Rosenvallon, *Dobre rządy*, tłum. G. Majcher, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2019, s. 10).

⁸ Zob. P. A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od konceptualnego mirażu do realnego problemu*, tłum. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, dz. cyt., s. 145–191.

ści, ale powstanie i ją odzyska”⁹, stanowiła zasadniczy składnik populistycznej polityki w ostatnich dwu stuleciach:

W nowoczesną demokrację wpisana jest bowiem – pozostająca w konflikcie z jej pragmatycznym wymiarem – wiara w świeckie zbawienie: obietnica lepszego świata dzięki suwerennej władzy ludu. [...] Kiedy rozdział między otoczoną nimbem demokracją a brudną grą polityczną staje się zbyt duży, w pustą przestrzeń wkraczają populiści, którzy w miejsce mrocznego światła partyjnych rozgrywek obiecują odnowę świetlistego ideału demokracji¹⁰.

Jeśli skoncentrować uwagę na tym aspekcie populizmu, można powiedzieć, że to nie program polityczny czy sposób rozwiązywania problematyki politycznej i społecznej łączy czy charakteryzuje populizmy, ale właśnie wiara w wartość suwerennej władzy ludu, której urzeczywistnienie zakłada demokracja.

Ten związek między postrzeganiem demokracji jako wartości, polityką protestu a populizmem daje się też rozważać w perspektywie koncepcji kontrdemokracji P. Rosanvallon. Co prawda P. Rosanvallon widzi w populizmie formę patologii demokracji, polegającej „przede wszystkim na perwersyjnym odwróceniu ideałów i procedur demokratycznych”¹¹, niemniej jednak na innym poziomie funkcjonowania demokracji i populizmu, które analizuje P. Rosanvallon, ujawniają się ich ściślejsze zależności. Widać je wyraźnie, kiedy skupi się uwagę na tym, co francuski historyk i filozof nazywa kontrdemokracją¹². Pierre Rosanvallon ma tu na myśli demokrację rozproszonych władz pośrednich; pewnego rodzaju wyraźnie przejawiającą się w społeczeństwach zachodnich nieufność wobec demokracji. Jego zdaniem w epoce posttotalitarnej uzyskała ona historycznie ukształtowaną, wystarczająco zorganizowaną formę, by wyróżnić ją analitycznie jako osobne zjawisko i docenić jego znaczenie dla rozwoju zachodnich demokracji. Zdaniem P. Rosanvallon istotą kontrdemokracji jest „czuwanie, by wybrana władza dotrzymywała swoich zobowiązań, i znajdowanie środków, by utrzymać pierwotne wymogi co do służby na rzecz wspólnego dobra”¹³. Wyróżniona przez niego forma polityczna nie tyle jest przeciwieństwem demokracji, co jedną jej formą przeciwstawiającą się innej, zinstytucjonalizowanej. Niemniej jednak ta historycznie ukształtowana i wy-

⁹ M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 150–151.

¹⁰ M. Canovan, *Zaufajcie ludowi! Populizm i dwa oblicza demokracji*, tłum. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, dz. cyt., s. 297–298.

¹¹ P. Rosanvallon, *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, tłum. A. Czarnacka, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011, s. 189.

¹² Szczegóły elementów składowych, rozwoju historycznego i funkcjonowania kontrdemokracji analizuje P. Rosanvallon w przywołanej pracy *Kontrdemokracja...* (zob. s. 7–180).

¹³ Tamże, s. 11, 59–76.

starczająco zorganizowana forma nieufności wobec demokracji może oscylować i przybierać postać patologiczną, taką jak na przykład populizm; w takiej sytuacji według P. Rosanvallona pewna część kontrdemokracji „przeobraża się w niepoahamowaną i permanentną stygmatyzację ustanowionych władz, a nawet – przedstawienie ich jako wrogiej siły, radykalnie zewnętrznej względem społeczeństwa”¹⁴. Ponadto, jak pisze P. Rosanvallon, populiści katalizują społeczny gniew, nieustannie „przywołują widmo dekadencji i przedstawiają się jako obrońcy przed nieprzewidywanym, zbawcy w ekstremalnych sytuacjach, profeci i włodarze czegoś na kształt apokalipsy”. Z kolei jako lud-sędzia chcą mieć do czynienia „wyłącznie ze sprawiedliwością represji, sankcji i stygmatyzacji”, a jako przedmiot jej działań ustalają „szeroką kategorię osób niepożądanych i pasożytów”¹⁵.

Warto uzupełnić sposób postrzegania populizmu przez P. Rosanvallona o jego ustalenia dotyczące przemian współczesnych demokracji, które według niego stanowią o dynamice społecznego i politycznego znaczenia populizmu. Zdaniem francuskiego historyka i filozofa trudno nam obecnie dostrzec prawdziwe przyczyny aktualnego rozczarowania stanem demokracji czy samą demokracją, ponieważ nie przeanalizowaliśmy w klarowny sposób zmiany paradygmatu, globalnego przeobrażenia demokracji, która to zmiana polega według niego na wzroście znaczenia władzy wykonawczej¹⁶. Jak stwierdza:

Obecnie uznajemy tę dominację funkcji rządu za rzecz tak oczywistą, że umyka naszej uwadze przewartościowanie, do jakiego doszło. Jeżeli jednak na sprawę spojrzeć z perspektywy historyka, uderza fakt, że dokonana się diametralna zmiana względem założycielskiej wizji nowoczesnych demokracji, która wyraziła się między innymi w rewolucji francuskiej i rewolucji amerykańskiej¹⁷.

Nie wnikając w szczegóły tych przemian, które dokładnie analizuje i omawia w książce P. Rosanvallon, proponując jednocześnie swój wykład teorii rządzenia, można uznać za dwa zasadnicze składniki owej założycielskiej wizji to, że „nasze systemy uważane są za demokratyczne w tym sensie, że wybieramy

¹⁴ Tamże, s. 191.

¹⁵ Tamże, s. 192–193. Te wskazane przez P. Rosanvallona symptomy dysfunkcji warto skonfrontować z bardziej wyważonym stanowiskiem R. Eatwella i M. Goodwina, którzy lekceważenie populizmu zdają się widzieć jako teoretyczną i polityczną porażkę, swego rodzaju wylewanie dziecka z kąpielą. Zwracają uwagę, co robi też P. Rosanvallon w swojej pracy *The Populist Century...*, na leżące u podstaw populizmu głęboko zakorzenione przemiany społeczne, które są przyczyną rosnących obaw mieszkańców Zachodu, oraz dostrzegają jego długoterminowy potencjał (zob. R. Eatwell, M. Goodwin, *Narodowy populizm...*, dz. cyt., s. 105–272).

¹⁶ Zob. P. Rosanvallon, *Dobre rządy*, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁷ Tamże, s. 18.

władze w drodze głosowania na rywalizujących ze sobą kandydatów oraz że żyjemy w państwie prawa, które uznaje i chroni jednostki”¹⁸. Natomiast obecnie według P. Rosenvallona obywatelom współczesnych demokracji nie chodzi przede wszystkim o związek między nimi jako wyborcami a wybranymi przez nich przedstawicielami oraz interakcje między instytucjami właściwymi dla danego systemu politycznego. W większym stopniu chodzi o relację między rządzącymi a rządzonymi, o konkretne działania rządów, codzienne zarządzanie sprawami publicznymi, podejmowanie decyzji i wydawanie nakazów. Innymi słowy, uwagę obywateli polaryzuje spektrum wartościowania sprawczości władzy wykonawczej, na którego krańcach można umieścić złe oraz dobre rządy. W szczególności dotyczy to kontrdemokracji, w tym również jej patologicznej zdaniem P. Rosanvallona części – populizmu¹⁹.

To, co warto jeszcze raz podkreślić w kontekście scharakteryzowanych ustaleń M. Canovan i P. Rosanvallona dotyczących populizmu politycznego jako immanentnego składnika współczesnej demokracji, obietnicy jej odnowy, wzrostu znaczenia władzy wykonawczej, to łatwość czy płynność, z jaką jakaś część kontrdemokracji może się wyrodzić w populizm, kiedy radykalizuje się i potęguje, zamiast kontrolować, swój populistyczny potencjał. Pytanie, czy to przekształcenie przebiega tylko w jednym kierunku? Czy populizm polityczny może równie płynnie przekształcić się w zasadniczo „akceptowalną” postać niezbędnej współczesnym demokracjom kontrdemokracji?

Kontredukacja jako nierepresyjna pedagogika krytyczna a populistyczny potencjał edukacji

W ocenie Ilana Gur-Ze’eva, którą zawarł we wprowadzeniu do opublikowanej w 2005 roku pracy *Critical Theory and Critical Pedagogy Today*, „Nawet wyodrębnienie podstawowych elementów wspólnych dla różnorodnych i pozostających ze sobą w konflikcie współczesnych pedagogii, które utożsamiają się z «pedagogiką krytyczną», urasta do rangi naprawdę ambitnego przedsięwzięcia”²⁰. Z pewnością warto pamiętać o tej trudności, która zdaje się wiele

¹⁸ Tamże, s. 13.

¹⁹ Można zaryzykować twierdzenie, że to właśnie wyraźne stawianie przez populizm w centrum uwagi władzy wykonawczej wraz z przejawami ksenofobii zdaje się mieć znaczenie dla kojarzenia przez krytyków populizmu z autorytaryzmem czy faszyzmem. Na temat różnic i podobieństw między populizmem a faszyzmem zob. R. Eatwell, M. Goodwin, *Narodowy populizm...*, dz. cyt., s. 74–91.

²⁰ I. Gur-Ze’ev, *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory – w poszukiwaniu nowego języka krytycznego pedagogiki*, tłum. P. Sosnowska i in., „Kwartalnik Pedagogiczny”, s. 127.

mówić o obserwowanym i diagnozowanym przez niego w tym czasie ogólnym stanie krytycznej teorii edukacji. Jednak mając na uwadze charakterystykę zaproponowanej przez niego koncepcji kontredukcji (*counter-education*) jako „alternatywnej edukacji krytycznej”²¹, warto również zwrócić uwagę na sformułowane przez I. Gur-Ze’eva zarzuty wobec różnych współczesnych wariantów pedagogiki krytycznej. Między innymi dostrzegł, że zazwyczaj nie udawało się jej sprostać wyzwaniom pedagogiki emancypacyjnej i w efekcie stawała się częścią edukacji standaryzującej²², jak również – że zarzuciła czy wręcz zlekceważyła nawet podstawowe tematy, którymi stale zajmował się paradygmat edukacji oraz etyki ekologicznej²³. Co dla niego szczególnie istotne: „Myśliciele z obszaru pedagogiki krytycznej [...] przeoczyli podstawowe intuicje, ideały i *telos* teorii krytycznej [szkoły frankfurckiej – R.W.], które to pedagogika krytyczna, w najlepszym dla siebie czasie, zobowiązała się «realizować»”²⁴. Wskazywał tu przede wszystkim na odejście od utopii negatywnej i „zaprzepaszczenie relacji Miłości do Życia”²⁵. W kontekście powszechnych nadziei związanych z krytyczną teorią edukacji równie niepokojąco zdawała się brzmieć jego ocena dotycząca dbałości o trzymanie się jej zasadniczych założeń:

gogiczny” 2010, nr 3, s. 132. Zob. *Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education*, red. I. Gur-Ze’ev, Faculty of Education University of Haifa, Haifa 2005. Zgromadzona przez I. Gur-Ze’eva imponująca kolekcja tekstów, przygotowanych m.in. przez Michaela Petersa, Dauglasa Kellnera, Petera McLarena, Michaela W. Apple’a, Elisabeth E. Heilman, Gerta Biestę, Nicholasa C. Burbles, Jana Masscheleina, Andreasa Gruschkę i wielu innych, powstała jako wynik cyklu spotkań w Oslo, Miami i Madrycie organizowanych między 2002 a 2004 rokiem w ramach International Critical Pedagogy Workshop (zob. tamże, s. 34).

²¹ I. Gur-Ze’ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, t. 48, nr 4, s. 463.

²² Zob. I. Gur-Ze’ev, *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory...*, dz. cyt., s. 137. Zob. także: I. Gur-Ze’ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 463–486.

²³ Zob. I. Gur-Ze’ev, *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory...*, dz. cyt., s. 148.

²⁴ Tamże, s. 139. Należy podkreślić, że dla filozofii edukacji I. Gur-Ze’eva stały punkt odniesienia stanowi teoria krytyczna szkoły frankfurckiej w jej wersjach rozwijanych przede wszystkim przez Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno.

²⁵ Zob. tamże, s. 141, 144. Zdaniem I. Gur-Ze’eva „Pedagodzy krytyczni zapomnieli, że dojrzała teoria krytyczna była utopijna i że była to utopia negatywna, a nie pozytywna” (tamże, s. 139) oraz że „Erotyczny *telos* pedagogiki krytycznej kładzie nacisk na erotyczne, pozbawione dogmatu religijnego, wartościowe życie jako wyraz Miłości, a nie strachu czy zaciętej «krytyki»” (tamże, s. 135). Zob. I. Gur-Ze’ev, *Walter Benjamin and Max Horkheimer. From Utopia to Redemption*, „Journal of Jewish Thought and Philosophy” 1998, nr 8, s. 119–155; I. Gur-Ze’ev, *Miłość a edukacja: nowe spojrzenie na Uczę Platona w dobie ponowoczesności*, tłum. R. Godoń, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1–2, s. 171–205.

Różne ujęcia pedagogiki krytycznej, zaangażowane w swoje różnorodne utopie pozytywne w obszarach zmagania feministycznych, wielokulturowych, rasowych, klasowych, kulturowych, postkolonialnych i *queer*, niejednokrotnie popadały w dogmatyzm, etnocentryzm, bezrefleksyjność i przemoc. Stawały się one coraz bardziej popularne w szerokich kręgach akademickich, a jednocześnie miały coraz mniejsze znaczenie dla ofiar, którym miały przynieść wyzwolenie²⁶.

Być może mamy tu do czynienia z kontrowersyjnym uogólnianiem, nie bez znaczenia jest jednak to, jak opracowany przez I. Gur-Ze'eva wariant edukacji krytycznej odpowiada na wskazane przez niego słabości pedagogiki krytycznej. Jak się zdaje, w ten właśnie sposób można odczytać jedno z zasadniczych dla jego propozycji pojęć – kontredukcji, o której pisze:

W ramach kontredukcji nie ma miejsca na pozytywną utopię i nie obiecuje ona zbiorowej emancypacji w obecnych okolicznościach; kontredukcja raczej sugeruje możliwości identyfikowania, krytykowania i oporu wobec brutalnych praktyk normalizacji, kontroli i reprodukcji w systemie, który wykorzystuje istoty ludzkie jako swoich agentów i ofiary. Kontredukcja otwiera możliwości odmowy porzucenia ludzkiego potencjału do stawania się innym niż kierowany przez system i sferę samooczywistości (*self-evidence*). Daje szansę – o którą trzeba wciąż na nowo walczyć – rzucić wyzwanie normalizującej się edukacji we wszystkich jej odmianach, w tym w pedagogice krytycznej²⁷.

Zaproponowany przez I. Gur-Ze'eva ascetyczny ideał edukacji krytycznej zaleca konsekwentną nieufność nie tylko wobec wprowadzonych w życie systemowych rozwiązań organizacji życia społecznego, ale również wszelkich obietnic osiągnięcia jego spełnienia, które identyfikuje on jako utopie pozytywne. Pożądanym skutkiem tej nieufności nie jest wycofanie, eskapizm, ale zaangażowanie i aktywizm, które spełniają się w oporze wobec jawnych i ukrytych form przemocy oraz emancypacji pojętej jako wciąż ponawiany akt ich identyfikacji, krytyki i przewycięzania. To praktykowanie wciąż ponawianej odmowy I. Gur-Ze'ev oddaje za pomocą figury nomady, postaci będącej w ciągłym ruchu i akceptującej swoją bezdomność, to znaczy jego dążenia nie są podyktowane pragnieniem powrotu czy dojścia do miejsca zadomowienia, jego posiadania. Są podyktowane oraz są przejawami Miłości Życia jako możliwej do ujawnienia i doświadczenia nie inaczej, jak w dialogu kontrpedagoga ze światem, Innym, w tym uczniem, na drodze poszukiwania i uobecniania dobra²⁸. Miłości jako

²⁶ I. Gur-Ze'ev, *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory...*, dz. cyt., s. 138. Zob. tamże, s. 135.

²⁷ I. Gur-Ze'ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 463.

²⁸ Zob. I. Gur-Ze'ev, *Miłość a edukacja...*, dz. cyt., s. 171–205; I. Gur-Ze'ev, J. Masschelein, N. Blacke, *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2001, t. 20, s. 99–101.

przeciwieństwa przemocy, która jest zdaniem I. Gur-Ze'eva „również sprzeczna z lękiem, samozapomnieniem, zachłannością i podbojem”²⁹. Sprzeczna z zawłaszczaniem inności Innego, co rozumie Ilan Gur-Ze'ev zgodnie z myślą Emanuela Levinasa, a do którego to zawłaszczania prowadzi również edukacja standaryzująca. A zatem dla tak pojętego nomady, „tułacza, wiecznego improvizatora” właściwą kondycję stanowi „Bezdomność bez obietnicy emancypacyjnego projektu «powrotu-do-domu»”³⁰. Tę kondycję dookreśla I. Gur-Ze'ev przy użyciu figury diaspory na oznaczenie pierwotnej i niezbywalnej obcości człowieka jako cudzoziemca nie tyle pozbawionego własnego terytorium, co świadomego umowności bycia u siebie. W tym kontekście warto przytoczyć jeszcze jeden cytat, w którym I. Gur-Ze'ev charakteryzuje swoją filozofię kontestacji i jednocześnie zagrożenia stojące przed samą pedagogiką krytyczną:

Kontredukcja z inspiracji diasporycznej stoi w opozycji do kolektywizmu, dogmatyzmu i innych „domów”. Odmawia ona „recyklingu”, obrony, czy wzmacniania danego porządku rzeczy i jej obszarów samooczywistości (*self-evidence*). Procesy standaryzacji zawsze kończą się kolektywem, który poddaje destrukcji inność Innego w imię „zbawienia”. Diasporyczna egzystencja jest zorientowana antykolektywistycznie i antydogmatycznie. [...] Moment, w którym kontredukcja stanie się zadowolona z siebie i udomowiona, będzie momentem jej przekształcenia w nowy kolektyw i nową formę edukacji standaryzującej³¹.

W epoce masowej edukacji oraz demokratycznej obietnicy złożonej na Zachodzie każdemu obywatelowi – w tym zwykłemu człowiekowi – powszechnej równości, wolności i solidarności – kontredukcja stanowi, jak sam przyznaje to I. Gur-Ze'ev, elitarne dążenie emancypacyjne³². Nie chodzi tu o granice historyczne, kulturowe czy utożsamianie się z określoną pedagogią; przykładowo praktykę edukacyjną Sokratesa I. Gur-Ze'ev przeciwstawia standaryzującej, czy nawet pragmatycznie i instrumentalnie zorientowanej pedagogice krytycznej sofistów, i odczytuje jako paradygmat dla kontredukcji³³. Można zaryzykować zatem twierdzenie, że I. Gur-Ze'eva koncepcja nierepresyjnej edukacji emancy-

²⁹ I. Gur-Ze'ev, *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory...*, dz. cyt., s. 149.

³⁰ Tamże, s. 155.

³¹ Tamże, s. 158–159.

³² I. Gur-Ze'ev, *Miłość a edukacja...*, dz. cyt., s. 196–197, 204; I. Gur-Ze'ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 486.

³³ I. Gur-Ze'ev, *Miłość a edukacja...*, dz. cyt., s. 196. „Sokratyczne przedsięwzięcie edukacyjne jest przeciwieństwem edukacji standaryzującej. Zasługuje ono na nazwę kontredukcji. Jako kontredukcja Sokratejski projekt jest uwikłany w przekraczanie każdego obszaru oczywistości, w którego horyzontach jest uwięziony; z jednej strony nie roszczęc sobie pretensji do posiada-

pacyjnej nie jest jedyną, która reprezentuje ten paradygmat. Niemniej w jego ujęciu kontredukcja, dla której krytyka nie jest narzędziem, ale częścią pewnego sposobu bycia, pozostaje wymagająca i wyrafinowana. Zarzuty I. Gur-Ze'va wobec współczesnych wariantów pedagogiki krytycznej mogą wskazywać, że dostrzega on, podobnie jak P. Rosanvallon w przypadku kontrdemokracji, pewne istotne granice, po przekroczeniu których zorganizowana nieufność wobec edukacji oscyluje w kierunku swych postaci ułomnych czy wręcz patologicznych. Z tym że wygląda na to, że owo przekraczanie stanowi raczej regułę niż wyjątek. A jednak to pedagogika krytyczna jako stanowisko budowane na świadomości historycznych i społecznych, w tym politycznych uwarunkowań edukacji i swoich własnych założeń oraz jako podejście zorientowane na identyfikację i opór wobec zróżnicowanych form systemowej przemocy i innych społecznych zagrożeń, a także pogłębianie demokracji, pierwsza zasługuje na to, aby to od niej oczekiwać uzasadnionego i godnego zaufania antidotum na ekscesy populizmu. Jeśli jednak I. Gur-Ze'ev ma rację, jedynie kontredukcja stanowi bezpieczne antidotum niezależnie od rodzaju zagrożenia. Z tym że czy jest ona obietnicą odnowy edukacji i demokracji na miarę nadziei tych, którzy kontestują?

Demokracja, edukacja i lekcja populizmu

Odwolując się do pojęcia kontredukcji I. Gur-Ze'eva, proponuję skupić uwagę na takim jego odczytaniu, które współgra z perspektywą zaproponowaną przez P. Rosanvallon: jako współtworzącą politykę protestu, a jednocześnie pogłębiającą demokrację. W takim ujęciu kontredukcja nie jest przeciwieństwem edukacji, a zachowuje znaczenie jej formy przeciwstawiającej się innej formie, wobec której pozostaje nieufna.

Można powiedzieć, że nieufność ta dawała o sobie znać już na wcześniejszych etapach ewolucji zachodnich demokracji w postaci krytyki tradycyjnej szkoły oraz szeregu zaawansowanych działań i inicjatyw edukacyjnych podejmowanych w ramach ruchu nowego wychowania, na przykład pedagogiki reformy w Niemczech czy progresywizmu w Stanach Zjednoczonych. Jeśli podążać za ustaleniami P. Rosanvallon, można zaryzykować pogląd, że również w edukacji epoka posttotalitarna przynosi istotną zmianę jakości i konsolidacji formy społecznej kontroli. Zasadniczą kwestią jest tu rosnąca liczba i aktywność różnego rodzaju podmiotów zainteresowanych stanem i jakością

nia prawdy, a z drugiej – nie rezygnując z zaangażowania w refleksję i transcendencję” (tamże, s. 176–177).

edukacji, a jednocześnie cechujących się nieufnością wobec dominującej jej formy, ich konsolidacja i – co za tym idzie – odczuwalny regionalnie wzrost ich znaczenia. W tej uproszczonej i niepełnej charakterystyce chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jedną właściwość towarzyszącą owej nieufności wobec dominującej społecznie formy edukacji. Kontredukcję, tak jak całą edukację alternatywną, można rozumieć również jako ruch czy działanie na rzecz odzyskania tego, co zostało utracone w „tradycyjnej”, standaryzującej edukacji. Znow przez analogię, tym razem w nawiązaniu do M. Canovan, można mówić o „obietnicy odnowy edukacji”. Z tym że jeszcze raz należy zaznaczyć, że zdaniem I. Gur-Ze’eva taka obietnica nie jest możliwa do spełnienia inaczej niż jako utopia negatywna.

Obietnica odnowy edukacji stanowi w nowoczesnych liberalnych demokracjach nic porozumienia między różnymi nominalnie egalitarnymi podmiotami edukacji w warunkach, w jakich tak wiele od niej, jej jakości i dostępu do niej zależy i żaden obszar życia codziennego zwykłych ludzi nie może się bez niej obejść. Wydaje się zrozumiałe, że intensywnemu szukaniu szans edukacyjnych w późnej nowoczesności może towarzyszyć konserwatywna, progresywna czy inna opowieść o tym, jak społeczność szkolna czy szerzej zbiorowość partycypująca w formalnej i nieformalnej edukacji została ograbiona przez elity i instytucje ze swej prawowitej, związanej z nią suwerenności, ale powstanie i ją odzyska. Prawdziwie demokratyczna edukacja powinna mieć bowiem na uwadze przede wszystkim właściwie rozumiane dobro zwykłych uczniów. Tę opowieść, co warto zaznaczyć, daje się znaleźć również w różnych wariantach pedagogiki krytycznej.

Należy jednak zaznaczyć, że P. Rosanvallon nie utożsamia kontrdemokracji z populizmem. Ich związek jest innego rodzaju. Podobnie można podejść do zjawiska kontredukcji. W wielu przypadkach bowiem owa nieufność wobec edukacji radykalizuje się i przyjmuje formy niepoohamowanej i permanentnej krytyki systemu oświaty, skrajnego potępienia, protestu, kontestacji i odrzucenia szkoły. W tym sensie, jak można przyjąć, dana część szerzej niż tego chce I. Gur-Ze’ev rozumianej kontredukcji³⁴ radykalizuje się, potęgując, zamiast

³⁴ Sam I. Gur-Ze’ev zdaje się niekiedy rozumieć kontredukcję szerzej, na przykład kiedy pisze: „Kontredukcja, jako negatyw zinstytucjonalizowanej edukacji, jest zaangażowana w dialog, negację i transcendencję, a także przeciw normalizacji. Odpowiada zatem na wyzwanie panującej praktyki edukacyjnej, która służy i reprezentuje obecny stan rzeczy. Kontredukcja jest reakcją na zamykanie możliwości, jakie wprowadza sobą dominująca formacja edukacyjna w jej formalnych i nieformalnych praktykach, w szkołach, a także w interakcjach społecznych i szeroko pojętej kulturze. Kontredukcja ma na celu obronę i wzmocnienie refleksyjnego potencjału podmiotu przed oczywistością porządku kapitalizmu, wobec tych praktyk normalizacji, które zabezpieczają i rozwijają obecny stan rzeczy oraz przedstawiają krytykę, opór i nadzieję na za-

kontrolować, swój populistyczny potencjał. Szczególne znaczenie w kontekście zagadnienia populizmu mają te przypadki, w których gniew rodziców, ich radykalna krytyka formalnej edukacji oraz towarzysząca temu obietnica możliwej odnowy edukacji doprowadziły do istotnych zmian w karierze edukacyjnej ich dzieci. Na przykład do decyzji o objęciu swoich dzieci edukacją domową, wyborze lub założeniu z myślą o nich szkoły, której sposób funkcjonowania byłby pozbawiony słabości dominującego modelu formalnej edukacji, a realizował wyobrażenia tych rodziców o tym, jaka powinna być szkoła. Na kwestię populizmu edukacyjnego mogą rzucić nieco światła te przypadki, w których kompetencje rodziców oraz organizatorów szkół i nauczania domowego nie były wystarczające, aby sprostać podjętym decyzjom i zamiarom; w konsekwencji inicjatywa w stosunkowo krótkim czasie upada. Jak również te, w których dysproporcja i asymetria między kompetencjami a podjętymi zadaniami edukacyjnymi nie doprowadziła do zakończenia projektu; trwa on mimo to. Zdarza się również, że inicjatywa wbrew założeniom ewoluuje w kierunku krytykowanego i kontestowanego modelu edukacji. Można byłoby tu przywołać wiele pozytywnych scenariuszy, jednak te wybrane zdają się zapowiadać lepszy wgląd w to, jak dana część szerzej niż tego chce Gur-Ze'ev rozumianej kontredukcji radykalizuje się, potęgując, zamiast ograniczać, swój populistyczny potencjał. Rzecz nie w tym, aby postawić znak równości między edukacją alternatywną a populizmem edukacyjnym. Rzecz raczej w tym, że nieufność wobec edukacji standaryzującej, przekonanie, że edukacja powinna być demokratyczna oraz dążenie do spełnienia obietnicy odnowy edukacji stanowią podłoże zarówno udanych edukacyjnych eksperymentów, jak również niepowodzeń, które mają wiele wspólnego z w pełni rozwiniętymi populizmami politycznymi. Być może to, co w edukacji budzi nadzieję i motywuje do zmieniania edukacyjnego świata, jest jednocześnie tym, co samo ma potencjał populistyczny.

A zatem zgodnie z zaproponowanym odczytaniem związek edukacji i populizmu można uznać za złożony. W konsekwencji daje to podstawę do problematyzowania poglądu, według którego edukacja stanowi antidotum na populizm. Być może ascetyczna kontredukcja w rozumieniu I. Gur-Ze'eva mogłaby się oprzeć populizmowi, jednak każda inna edukacja czy kontredukcja, w tym edukacja krytyczna, zdaje się mieć coś w sobie z populizmem. Ponadto możliwość przeciwstawienia populizmowi nie tyle samej wiedzy, co edukacji istnieje o tyle, o ile dałoby się te fenomeny rozłączyć. Jeśli jednak widzieć przestrzeń polityczną oraz edukacyjną jako wzajemnie warunkujące się i powiązane ze sobą, a jednocześnie populizm jako przenikający i sferę polityczną, i sferę

sadniczą zmianę jako irracjonalne" (I. Gur-Ze'ev, J. Masschelein, N. Blacke, *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, dz. cyt., s. 101).

edukacyjną, widzenie w edukacji w ogóle antidotum na populizm samo może stanowić postulat populistyczny. W oczach populistów i liberalnych demokratów czy po prostu oponentów populistów takim instrumentalnym pojmowaniem edukacji obie strony mogą czuć się jednocześnie rozczarowane i wiążąc z nim nadzieje. Mogą oskarżać swoich przeciwników o propagandę, a jednocześnie liczyć na moc oświeceniową właściwej edukacji nieformalnej, szkolnej, publicznej, medialnej.

Sama problematyzacja poglądu, zgodnie z którym edukacja miałaby stanowić antidotum na populizm, oraz wynikające z tej problematyzacji ustalenia wymagają oczywiście rozwinięcia. W imię ich zapowiedzi chciałbym jeszcze raz odwołać się do M. Canovan, która w odróżnieniu od wielu innych badaczy, potrafi dostrzec jaśniejsze strony populizmu. Jej zdaniem zbawcza obietnica demokracji nie musi okazać się całkiem iluzoryczna:

naprawdę ludzie, którym udaje się wierzyć w możliwość zbiorowego działania i zjednoczenia w tym działaniu, potrafią mieć większą władzę niż wówczas, gdy porzucają ideały i skupią się na prywatnych sprawach. [...] Nierealistyczne wizje są być może w tym samym stopniu warunkiem rzeczywistych osiągnięć, co receptą na rozczarowanie. Wydaje się więc, że demokracja musi patrzeć równocześnie w dwóch przeciwnych kierunkach³⁵.

Bibliografia

- Antoszewski A., *Współczesne teorie demokracji*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2016.
- Canovan M., *Lud*, tłum. S. Szymański, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Canovan M., *Polityka dla ludzi, Populizm jako ideologia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Canovan M., *Populizm*, tłum. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Canovan M., *Zaufajcie ludowi! Populizm i dwa oblicza demokracji*, tłum. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education*, red. I. Gur-Ze'ev, Faculty of Education University of Haifa, Haifa 2005.
- Eatwell R., Goodwin M., *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację*, tłum. W. Kurylak, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2020.
- Gur-Ze'ev I., *Miłość a edukacja: nowe spojrzenie na Ucztę Platona w dobie ponowoczesności*, tłum. R. Godoń, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1–2.

³⁵ M. Canovan, *Zaufajcie ludowi! Populizm...*, dz. cyt., s. 300.

- Gur-Ze'ev I., *Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory – w poszukiwaniu nowego języka krytycznego pedagogiki*, tłum. P. Sosnowska i in., „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010, nr 3.
- Gur-Ze'ev I., *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, t. 48, nr 4.
- Gur-Ze'ev I., *Walter Benjamin and Max Horkheimer. From Utopia to Redemption*, „Journal of Jewish Thought and Philosophy” 1998, nr 8.
- Gur-Ze'ev I., Masschelein J., Blacke N., *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2001, t. 20.
- Moffitt B., *The Populism/Anti-Populism Divide in Western Europe*, „Democratic Theory” 2018, t. 5, nr 2.
- Mounk Y., *Lud kontra demokracja. Dlaczego nasza wolność jest w niebezpieczeństwie i jak ją ocalić*, tłum. T. Sawczuk, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2019.
- Mudde C., Rovira Kaltwasser C., *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford–New York 2017.
- Müller J. W., *Co to jest populizm?*, tłum. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017.
- Rosanvallón P., *Dobre rządy*, tłum. G. Majcher, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2019.
- Rosanvallón P., *Kontrademokracja. Polityka w dobie nieufności*, tłum. A. Czarnacka, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011.
- Rosanvallón P., *The Populist Century. History, Theory, Critique*, tłum. C. Porter, Polity Press, Cambridge 2021.
- Taguieff P. A., *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od konceptualnego mirażu do realnego problemu*, tłum. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Włodarczyk R., *Populism, Counter-Democracy, and Counter-Education. Notes on the Imagination about Antidote to the Crisis of Liberal Democracy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2023, t. 14, nr 2.
- Włodarczyk R., *Utopia, populizm, edukacja. Między nadzieją a ryzykiem spełnienia obietnicy demokracji*, [w:] R. Włodarczyk, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021.

Katarzyna Krason

ORCID: 0000-0002-3359-0647

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika kina czy film w pedagogice – rozstrzygnięcia niezobowiązujące

Media, a wśród nich i przekaz filmowy, zarówno na dużym, kinowym ekranie, jak i nadawany w mniejszych urządzeniach (telewizor, laptop, smartfon) mogą rozpowszechniać wiedzę i ukazywać umiejętności, informować i instruować, ale nade wszystko mają moc, by stymulować namysł oraz dyskusję na tematy ważne i kluczowe społecznie. Dodatkowo sprzyjają komunikowaniu się¹ w procesie kształcenia pomiędzy wszystkimi podmiotami edukacji. Jakże naturalne okazuje się zatem poszukiwanie związku pomiędzy filmem a pedagogiką, lecz to poszukiwanie nadal trwa, napoczęte ledwie. Z całą pewnością nie zmieniają tego faktu nawet na pozór profesjonalne konstatacje „znawców” wszelkiej maści: twórców podcastów, youtuberów, influencerów wypowiadających się na każdy temat, jak mawiał François Truffaut z wielką celnością (dodam i dla kina, i dla pedagogiki): „tout le monde a deux métiers, le sien et celui de critique de cinéma”². Nieco modyfikując myśl Truffauta, rzec można, że wszyscy poza swoją zasadniczą, wyuczoną profesją z łatwością stają się nie tylko krytykami filmowymi, ale też znają się na edukacji (podobnie jak na medycynie czy sporcie). Nie wypada się przeto zżymać na ten stan rzeczy, lecz skoncentrować na

¹ E. Fuchs, A. Bruch, M. Annegarn-Gläß, *Introduction Educational Films: A Historical Review of Media Innovation in Schools*, „Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2016, t. 8, nr 1, s. 1–13, <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080101>

² „Wszyscy mają dwa zawody, swój i krytyka filmowego”, podaję za: P. R. Blanchot, *Écrire une critique de cinéma*, <https://lesmots.co/ateliers-ecriture/ecrire-une-critique-de-cinema> (dostęp: 20.12.2022).

właściwym przygotowaniu owych „krytyków”, jeszcze w czasie, kiedy uczestniczą oni w procesie kształcenia i można dostarczyć im właściwych narzędzi, aby ową krytykę uprawiać.

Jeśli chodzi o namysł akademicki, jedni badacze koncertują się na edukacyjnym potencjale kina, inni szukają sposobów – metodologii – jaką najlepiej zastosować w edukacji filmowej, by o kinie myśleć krytycznie; pozostali wreszcie pragną ustalić, jakie są implikacje natury kina dla formowania ludzkiej myśli i edukacji³. W niniejszym tekście chcę przedstawić stanowisko dotyczące ujęcia dychotomicznego, różnicującego widzenie filmu i jego przekazu w zależności od przyjętej strategii pracy z filmem w edukacji.

Film jako pole odniesień edukacyjnych – próba sytuacyjnego rozpoznania

Europa ma długą tradycję edukacji w zakresie ruchomego obrazu. Jednak pomimo najlepszych intencji można śmiało powiedzieć, że edukacja filmowa zawsze walczyła o ugruntowanie się w programach szkolnych, co podkreślają niektórzy autorzy⁴.

Pedagogika kina jest słabo rozwiniętym kierunkiem zarówno badawczym, jak i wdrożeniowym. Wyraźnie widoczny jest tzw. podział atlantycki, jeśli chodzi o kształcenie filmowe⁵. Wielka Brytania ma szczególne doświadczenia w tym zakresie; dysponuje również poważnymi badaniami nad edukacją filmową, które zainicjowano w 1970 roku. Kluczowe znaczenie miało w tym zakresie czasopismo „Screen Education”, publikowane w latach 1959–1968 i ponownie w latach 1971–1982, a edukacja filmowa i medialna od dawna jest częścią brytyjskiego systemu kształcenia, szczególnie na poziomie średnim, w sposób, w jaki rzadko ma to miejsce np. w Stanach Zjednoczonych. Wedle postulatów przywołanego źródła nauczanie „filmu jako filmu” nie musi oznaczać wyłącznego nacisku na formalne elementy kina, chodzi bardziej o pogłębione myślenie o tym, czym jest kino, a zwłaszcza jak funkcjonuje w relacji odbiorczej. Akademickie dociekania nad kinem rozwijały się na początku dynamicznie, lecz zbyt powierzchownie podejmowano refleksję nad metodami czy celami

³ P. J. Decoster, N. Vansielegem, *Cinema Education as an Exercise in „Thinking Through Not-Thinking”*, „Educational Philosophy and Theory” 2014, t. 46, nr 7, s. 792–804.

⁴ V. Reia-Baptista, A. Burn, M. Reid, M. Cannon, *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe*, „Revista Latina de Comunicación Social” 2014, nr 69, s. 354–365, <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>

⁵ <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199791286/obo-9780199791286-0135.xml> (dostęp: 27.12.2022).

pedagogicznymi. I to okazuje się być zasadniczym aktualnie postulatem dla edukacji poprzez film, by powołać dyscyplinę naukową temu zakresowi poświęconą⁶.

Analitycy europejskiego raportu „Screening Literacy” wskazują jednocześnie, że tryb ruchomego obrazu – „tryb kineikoniczny” – ma charakter multimodalny, co oznacza, że w specyficzny sposób integruje obraz, mowę, muzykę, architekturę, dramatyczną akcję i inne systemy znaczeniowe w ramach filmowania i montażu. Odbiorca ma zatem możliwość opanowania języka ruchomych obrazów dzięki kreatywnej produkcji cyfrowej. Od 2014 roku program MEDIA wdrażany jest do programu Creative Europe⁷. Podkreśla się w nim znaczenie instytutów filmowych, takich jak działające w Szwecji, Danii, Norwegii, Francji i Wielkiej Brytanii, czy organizacji, np. niemiecki Vision Kino, lub stowarzyszeń, jak fiński Mediakasvatusseura. W Portugalii natomiast, w prowincji Algarve, funkcjonuje od dekady „Juventude – Cinema – Escola” (Młodzieżowa Szkoła Filmowa), program prowadzony przez DREALG (Regional Educational Authority) w Faro⁸. Jest to dobrowolny, opcjonalny program skierowany do szkół, którego celem jest wdrożenie pracy z filmem, w tym jego analizy i oceny podczas ustrukturyzowanych sesji dotyczących języka filmowego i procesów tworzenia obrazu. Jest to systematyczny, sekwencyjny program skierowany do pięciu różnych poziomów w szkołach podstawowych (od klas 5 do 9) oraz trzy-poziomowy kurs dla szkół średnich (od klas 10 do 12). Został on uruchomiony z jednoczesną możliwością szkolenia nauczycieli na temat tego, jak mogą wprowadzić i rozwijać program w swoich szkołach.

Ideą prezentowanego raportu jest sformułowanie, czym powinna być edukacja filmowa dla Europy, w tym uznanie filmu jako formy sztuki realizowanej w szkole (podobnie jak edukacja muzyczna czy plastyczna), a także odnoszenie się zarówno do kina artystycznego, jak i popularnego.

Brazylia natomiast wnosi swój wkład w tworzenie filmowej pedagogiki w postaci metody klipów filmowych SOBRAMFA. Pierwotnie była ona stosowana w kształceniu studentów medycyny; przeniesiona do innego kształcenia akademickiego może poprawić nauczanie wykładowców i stymulować ich rozwój zawodowy. Nauczyciele rzadko myślą o sobie i zwykle brakuje im czasu na ujawnienie swoich uczuć – przekonują autorzy *Education through Movies*. A przecież używają własnych emocji w nauczaniu, więc opanowanie odpowiednich metod adresowania przekazu do afektywnej części funkcjonowania człowieka wydaje

⁶ Tamże.

⁷ V. Reia-Baptista, A. Burn, M. Reid, M. Cannon, *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe*, dz. cyt., s. 356.

⁸ Tamże, s. 361.

się niezbędnym i uzupełniającym sposobem na poprawę komunikacji z uczniami. W szczególności nauczanie z klipami filmowymi jest innowacyjną metodą stosowaną od ponad 15 lat przez SOBAMEFA – Medical Education and Humanism⁹. Pablo González Blasco, Graziela Moreto, Mariluz González Blasco, Marcelo Rozenfeld Levites, Marco Aurelio Janaudis wyodrębniają pola tematyczne, którym przypisują konkretne fragmenty (ujęte w minutażu) filmów fabularnych, bazujących na emocjonalnych dominantach, np. *powołanie do działania na rzecz innych (pomocy)* ukazane zostaje w wyjątkach historii zaczerpniętej z filmu „Patch Adams”¹⁰ z genialną rolą Robina Williamsa jako adepta medycyny, prekursora idei dr Clown. Inne pole i dominanta emocjonalna określona przez autorów jako *utrzymanie idealizmu w obliczu trudności* egzemplifikowana została za sprawą sceny z doskonałego obrazu „Billy Elliot”¹¹. *Wsparcie i przyjaźń okazywane ludziom doświadczającym trudności* to przywołanie „Dead Man Walking”¹² czy „Prince of Tides”¹³, ale też „Casablanca” i kultowa w niej scena pożegnania, kiedy to Rick Blaine (Humphrey Bogart), poświęcając siebie, nakazuje swojej ukochanej Ilsie Laszlo (Ingrid Bergman), by pozostała z mężem:

Nie wiem już, co jest właściwe. Musisz myśleć za nas oboje, za nas wszystkich. Jeśli ten samolot opuści ziemię, a ty nie będziesz z nim, pożalujesz. Może nie dzisiaj, może nie jutro, ale wkrótce i do końca życia¹⁴.

Są i w przywołanym zestawieniu *nowe paradygmaty w edukacji* z nie tracącym aktualności „Dead Poets Society”¹⁵, filmem wskazującym, jak prowadzić młodych do samodzielnego myślenia, czy wreszcie obraz „Good Will Hunting”, ponownie z kreacją Robina Williamsa (Sean Maguire). Ilustracją nowych paradygmatów jest – w ocenie autorów – wypowiedź, która pada podczas jednej z sesji terapeutycznych:

⁹ P. G. Blasco, G. Moreto, M. G. Blasco, M. R. Levites, M. A. Janaudis, *Education through Movies: Improving Teaching Skills and Fostering Reflection among Students and Teachers*, „Journal for Learning through the Arts” 2015, t. 11, nr 1, aneks s. 9–15.

¹⁰ „Patch Adams”, reż. Tom Shadyac, Universal Pictures / Blue Wolf / Bungalow 78 Productions, USA 1998.

¹¹ „Billy Elliot”, reż. Stephen Daldry, Arts Council of England / BBC Films / Working Title Films, Wielka Brytania, Francja 2000.

¹² „Dead Man Walking” [Przed egzekucją], reż. Tim Robbins, Havoc / PolyGram Filmed Entertainment / Working Title Films, USA, Wielka Brytania 1995.

¹³ „Prince of Tides” [Księżę przypliwów], reż. Barbra Streisand, Barwood Films / Columbia Pictures Corporation / Longfellow Pictures, USA 1991.

¹⁴ „Casablanca”, reż. Michael Curtiz, Warner Bros., USA 1942.

¹⁵ „Dead Poets Society” [Stowarzyszenie Umarłych Poetów], reż. Peter Weir, Touchstone Pictures / Silver Screen Partners IV, USA 1989.

Wiesz, co możesz przeczytać w książkach. Ale nigdy nie poczułeś zapachu Kaplicy Sykstyńskiej ani nie trzymałeś głowy swojego najlepszego przyjaciela, gdy umierał. Nie wiesz nic o zagubionych, ponieważ jesteś samolubny i nie kochasz nikogo bardziej niż siebie¹⁶.

Wskazane filmy – poza „Dead Poets Society” – nie nawiązują do edukacji, a jednak mają – zdaniem badaczy z Ameryki Południowej – znaczenie dla budowania świata wartości odbiorców i pobudzania ich do namysłu nad kluczowymi kategoriami człowieczeństwa.

Podobną kategoryzację wątków filmowych odnaleźć można u Williama Benedicta Russella¹⁷, który odnosi szczegółową filmografię 180 różnych obrazów do 30 zasadniczych zagadnień społecznych, przy czym każde z nich egzemplifikowane zostaje sześcioma propozycjami kinowymi. Książka W. B. Russella polecana jest nauczycielom na poziomie średnim i uniwersyteckim, bibliotekarzom i badaczom, szczególnie podejmującym eksploracje w badaniach społecznych, socjologii, historii, naukach politycznych.

Badania prowadzone w północnej Tajlandii w 2014 roku miały zaś na celu wskazanie, czy systematyczny kurs nauczania oparty na filmie (nauczanie filmem z wykorzystaniem 11 obrazów w ciągu semestru) może promować pozytywne cechy i zachowania tajskich studentów. Dociekania miały charakter eksperymentalny, a grupa kontrolna zamiast zajęć filmowych miała tradycyjny kurs psychologii społecznej. Wyniki badań ukazały, że pozytywne cechy i zachowania można wzmocnić u studentów uniwersytetu poprzez systematyczny kurs nauczania oparty na filmie¹⁸. Oczywiście, jak każde badania podjęte na niewielkiej próbie mogą jedynie wskazywać na pewne ustalenia, nie przesądzając jednak o podobnych konstatacjach generalizowanych na populację. Mimo tego ograniczenia postanowiłam jednak i to opracowanie przywołać.

Inną eksperymentalną procedurę odnaleźć można w badaniach pedagogów koreańskich¹⁹. Pedagogika filmowa jako strategia stanowiła zmienną niezależną i polegała na skomponowaniu cyklu zajęć Movie English Liberal Arts pro-

¹⁶ „Good Will Hunting” [Buntownik z wyboru], reż. Gus Van Sant, Be Gentlemen Limited Partnership / Lawrence Bender Productions / Miramax Films, USA 1997.

¹⁷ W. B. Russell, *Teaching Social Issues with Film*, Information Age Publishing, Charlotte 2009.

¹⁸ Chuchai Smithikrai, *Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2016, t. 217, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>

¹⁹ Kim Hyun-Jin, Seo Ji-Young, *Structural Analysis of the Effects of General English Class Instructional Pedagogy Through Movies on College Students’ Cognitive and Affective Satisfaction*, „Journal of English Teaching through Movies and Media” 2021, t. 22, nr 3, <https://doi.org/10.16875/stem.2021.22.3.1>

wadzonych na uniwersytecie w Seulu. Koncepcja badań zakładała ponownie porównanie z grupą kontrolną, nauczaną tradycyjnie. Wyniki zebrane w kodowanej ankiecie opracowano statystycznie i stwierdzono, że strategia filmowa miała statystycznie istotniejszy wpływ na satysfakcję poznawczą studentów oraz satysfakcję afektywną, uczenie się poprzez film wpłynęło na kompetencje językowe, czyli znajomość języka angielskiego, ale też oddziaływało na pewność siebie osób uczących się tą metodą.

W powyższym kontekście nie bez znaczenia okazuje się element wielokulturowości, jaka może być swoiście oswojana za sprawą pedagogiki filmowej. Kino bowiem, będąc wszak dość klarownym zwierciadłem społeczeństwa, odzwierciedla przemiany społeczne²⁰ oraz kierunki rozwoju, lecz i degradacji ludzkiej egzystencji. Toruje jednocześnie drogę do pojawienia się wielu nowych spojrzeń na odmienność, oryginalność, nietuzinkowość, a nawet dziwaczność, będąc też edukacyjnym orężem pozwalającym stać się widzowi gotowym na ową niespotykaną dotąd różnorodność.

Podsumowując tę część rozważań, chcę jeszcze na moment oddać głos Alexisowi Gibbsowi i Mirjanie Borčić. Pierwszy z autorów w swej monografii podejmuje dyskusję na temat konceptualnej estetyki filmu, a także pedagogiki kina, sytuując jej znaczenie w szkolnictwie wyższym. Stawia pytania dotyczące tego, w jaki sposób film może przyczynić się do lepszego zrozumienia i docenienia edukacji przez studenta, a także koncentrowania się na wartości wyrażania swojego stanowiska w stosunku do własnej drogi kształcenia. Liczy się w owej pedagogice filmu zarówno kontekst, społeczność, jak i kompetencje krytyczne²¹. Mirjana Borčić, czołowy głos w słoweńskiej pedagogice filmowej, podejmuje zaś namysł nad praktycznym i teoretycznym zakresem tej edukacji, szczególnie nacisk kładąc na centralną w niej rolę dyskusji, której znaczenie widzi w kształtowaniu i rozwijaniu subiektywnych doświadczeń młodych ludzi podczas projekcji kinowej²².

W dorobku eksploracji dotyczących idei edukacyjnej pracy z filmem ma też swoje miejsce pedagogika polska, choć zakres owego posadowienia jest jeszcze bardziej pilotażowy niż skutkujący zaistnieniem odrębnej subdyscypliny. Nie zmienia to jednak faktu, iż nie ma już żadnych podstaw, by sądzić,

²⁰ Sreedevi Themadath, Bheemaiah Krishnan Ravi, *Children And Cinema: An Analysis Of Its Changing Perspectives*, „Academic Research International” 2021, t. 12, nr 1, s. 66.

²¹ A. Gibbs, *A Postscript on Film Pedagogy: Context, Community, and Criticism*, [w:] A. Gibbs, *Seeing Education on Film. A Conceptual Aesthetics*, Palgrave Macmillan, Cham 2020, s. 191–216, https://doi.org/10.1007/978-3-030-33632-5_7

²² M. Borčić, *Triangulating a Discussion between Film, the Viewer and a Wider Frame of Life: Reflections on a Life in Film Education*, „Film Education Journal” 2020, t. 3, nr 1, s. 32–45, <https://doi.org/10.14324/FEJ.03.1.03>

że praca z filmem potencjalnie jest dodatkiem ilustracyjnym do edukacji, lecz, że *cinematic pedagogy* winno stać się równoprawnym elementem aktualizacji potencjału uczących się osób, stale pojawiającym się w kształceniu na każdym szczeblu edukacji.

Patrzeć – widzenie – odkrywanie znaczeń w analizie i interpretacji filmu. Film w pedagogice i pedagogika kina

Wielce użyteczna jest – w kontekście podjętych tu rozważań – koncepcja Jacques’a Aumonta²³, który wyraźnie rozróżnia dwie zasadnicze kategorie obcowania z filmem; rozdziela bowiem jego analizę od interpretacji, co, w moim rozumieniu, pozwala też wyłonić dwa pola zastosowania przekazu audiowizualnego w przestrzeniach pedagogicznych.

Analiza wymaga klucza, reguł, zakresów i schematów, by ocenić przekaz wedle wskazań tego, który analizę zleca. Wymaga ona podporządkowania się, szukania logiki znaczeń, które pokazują recepcję na poziomie zunifikowanym dla każdego widza. Dostarcza wiedzy, sposobów rozkładania dzieła na czynniki, jakie chcemy poznać czy wyzyskać – w naszym przypadku – edukacyjnie. Wiąże się z oceną, gdyż pozwala odkreślić formę i styl dzieła. W filmie będziemy analizować sposób obrazowania, ruch kamery, styl aktorski.

Interpretacja natomiast, zdaniem J. Aumonta, to „gest najważniejszy, który pozwoli nam zrozumieć pewne rzeczy, ewentualnie nazwać je, zorganizować w sieć przyczynowości i porównań, oswoić, nadać im istnienie *dla nas samych*”²⁴. Dodajmy, że jest ona zawsze spontaniczna i na wskroś subiektywna, zatem i bywa omylna. Nie oznacza to jednak, że nie warto jej podejmować, wręcz przeciwnie, jest ona istotą recepcji dzieła, gdyż pozwala odbiorcy odnaleźć w nim siebie, nadać dziełu potrzebne sobie znaczenie tak, jak on je rozumie. Interpretacja ma w sobie pierwiastek kreacji, gdyż „intepretować to znaczy akceptować udział w grze, w której dochodzi do spotkania z obiektem wymyślonym – a nawet «stworzonym» – który ma swoje własne życie, enigmatyczne z definicji, a więc oczywiste jest, że nie da się go wyczerpać w komentarzu werbalnym”²⁵. Interpretacja otwiera drzwi do dyskusji, zastanawiania się, myślenia właśnie dlatego, że nie jest kategorią, którą można komukolwiek narzucić. I to jest jej wartość rudy-

²³ J. Aumont, *Interpretacja filmów*, tłum. T. Rutkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2021.

²⁴ Tamże, s. 7.

²⁵ Tamże, s. 8.

mentarna. Co więcej, jest ona też wehikułem zaspokajania zastępczego potrzeb, za sprawą powinowactwa z doświadczeniem zapośredniczonym²⁶, co może mieć znaczenie i dla wsparcia rozwoju, i dla interwencji terapeutycznej.

Dychotomia analizy i interpretacji jest dość pozorna, ponieważ częstokroć łączą się one ze sobą, a jedna może inicjować drugą. Jednak ich rozłączny zakres niejako implikuje podział tytułowo zarysowany przeze mnie w tym opracowaniu. **Film w pedagogice** ma wymiar analizy, posługiwać się będzie bowiem głównie procedurą analityczną, stając się niejako egzemplifikacją kategorii pedagogicznych. Posłużymy się wówczas obrazem filmowym w celu ukazania np. relacji nauczyciel – uczeń, paradygmatów pedagogicznych czy strategii kształcenia. Film pozwala na ukazanie konkretnych przykładów działania nauczającego czy wychowującego, służących edukowaniu (zwłaszcza w dobie konieczności zdalnego kształcenia). Pozwala na podjęcie analizy tego, co przedstawione w fabule dzieła z perspektywy koncepcji pedagogicznych, np. podczas zajęć z zakresu teorii wychowania czy dydaktyki. Analizowanie, czyli zastosowanie filmu w pedagogice uczyć może podstaw warsztatu nauczycielskiego, „wprawdzie metonimicznie, iluzorycznie, lecz w oparciu o silne desygnowanie faktycznych zjawisk. Jest trochę jak symulator lotu dla pilota. Pokazuje sytuacje możliwe, hipotetyczne”²⁷, które można w bezpiecznej jeszcze przestrzeni zajęć akademickich poddać ocenie, doszukując się strategii znanych z metodyki przedmiotowej czy oddziaływań wychowawczych. Znacznie łatwiej wyjaśnić ideę pedagogiki Herbart, pokazując lekcję zekranizowaną przez Wojciecha Marczewskiego w filmie „Zmory”²⁸, niż omawiać zagadnienie, bazując jedynie na podręczniku historii wychowania. Nic w bardziej klarowny sposób niż opowieść Marczewskiego nie ukaże tłamszenia indywidualności młodego człowieka przez system totalitarny i służące uniformizacji metody wychowawcze; widz dosadniej odczuje sytuację ucznia poddanego indoktrynacji, przez co z większą swobodą zauważy też różnicę między didaskalocentryzmem a pajdocentryzmem.

W tym zakresie mieścić się będzie również zastosowanie przekazu filmowego w nauczaniu języka obcego – obraz kinowy służyć będzie analizie war-

²⁶ Nie rozbudowuję tego wątku z uwagi na szerokie jego omówienie w publikacji K. Krasoń, *Padawanika. Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym. Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, do której zainteresowanych niniejszym odsyłam. Publikacja jest w wolnym dostępie na stronie https://www.researchgate.net/publication/360630822_Krason_padawanika_cala_ksiazka_rebuspdf

²⁷ K. Krasoń, *Cinematic Pedagogy. Relacja terapeutyczna w ujęciu filmowym – implikacje dla edukacji akademickiej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 26, nr 1, s. 206. W tym artykule zawarłam analizę dwóch dzieł filmowych, które mogą być propozycją-przykładem procedury prowadzonej w myśl koncepcji „film w pedagogice”. Nie przywołuję ich w tym opracowaniu, by nie dokonywać reduplikacji. Można je jednak odnaleźć we wskazanym tekście.

²⁸ „Zmory”, reż. Wojciech Marczewski, Studio Filmowe Tor, Polska 1979.

stwy leksykalnej i gramatycznej wypowiedzi postaci, stając się elementem egemplifikacji, ale i narzędziem użytym w lektoracie.

Pedagogika kina oznaczać będzie interpretację – a więc zaistnienie czegoś na kształt przezierności, o której pisze Olga Tokarczuk w swojej pierwszej – po uzyskaniu Nagrody Nobla – powieści. Zachęca w niej słowami Thila von Hahna, znawcy pejzażu, do innego, dogłębnego dopatrywania się tego, co dane postrzeganiu:

jest jeszcze inny rodzaj patrzenia, ogólny, totalny, pełny, absolutny, [...] nazywam to *patrzeniem przeziernym*. [...] Ono przekracza szczegół, wie dzie [...] do fundamentów danego widoku, do podstawowej idei, z pominięciem detali, które wiecznie rozpraszają umysł i wzrok człowieka. Gdyby tak patrzeć [...], ujrzałoby się coś zupełnie innego²⁹.

Olga Tokarczuk w ten sposób wskazuje między innymi na wartość patrzenia, które wykracza poza zwyczajową dla człowieka rejestrację bodźców, a wnika głębiej, w znaczenia, które odkrywa odbiorca. I o taką właśnie odkrywczą, kreatywną interpretację tego, co widz dostrzega, chodziło także J. Aumontowi.

Interpretacja ma również niebagatelną koincydencję z potrzebą autentyczności; jest oryginalna, niepodrobiona, jest „lekarstwem na uprzedmiotowione tożsamości «społeczeństwa mediów»». Ludzie przywędrują wszędzie tam, gdzie będą okazje doświadczenia, przeżywania, tworzenia, poznania, gdyż właśnie owa autentyczność staje się dla nich busolą i magnesem zarazem³⁰. Studenci też przywędrują na zajęcia prowadzone z wykorzystaniem pedagogiki kina. Jej głównym atutem jest wszak to, iż film staje się przekazem pozwalającym wyjaśniać sens dla siebie, ukazującym pola namysłu otwartego na aktywność, refleksyjność ewokowaną emocjami oraz osobistymi asocjacjami, co znamy przecież już od czasu sformułowanej idei przez Wincentego Okonia i jego edukacji eksponującej (waloryzującej)³¹. Dokonuje się tą drogą uczenie się poprzez estetykę (której immanentną częścią jest kino), ponieważ emocje odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu się postaw i podejmowaniu decyzji o modyfikacji własnego zachowania.

²⁹ O. Tokarczuk, *Empuzjon. Horror przyrodoleczniczy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022, s. 233.

³⁰ R. M. Łukaszewicz, *Opowieści drogi: Wrocławska Szkoła Przyszłości i Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, czyli każdy więcej może, mniej musi*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2021, s. 204. Nie wiem, czy prof. Ryszard M. Łukaszewicz zgodziłby się, że przywołałam Jego słowa w tym kontekście, gdyż zależało mu raczej na oderwaniu od *wirtualnej infostrady* i odczuwaniu wielozmysłowo i dosłownie świata; ufam jednak, że film jako element polisemiczny i docierający do oczu i uszu widza oraz przez zapośredniczenie także do jego emocji, zostanie uznany za niewielkie odstępstwo od zasadniczego przekazu cytacji.

³¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.

Z tego powodu, że uczucia istnieją przed pojęciami, ścieżka afektywna jest trajektorią krytyczną, biegnącą w kierunku racjonalnego procesu uczenia się³².

Film, co ma prymarne znaczenie w idei pedagogiki kina, jest audiowizualną wersją opowiadania historii, dlatego zapośredniczone doświadczenia filmowe działają jak emocjonalne wspomnienia niezbędne dla refleksyjnego odniesienia się do codziennych wydarzeń, sytuacji czy zachowań. Pobudzanie refleksji jest głównym celem tego filmowego zestawu dydaktycznego. Celem nie jest pokazanie publiczności, jak włączyć określoną postawę, ale raczej zachęcanie do refleksji i zapewnienie forum do dyskusji.

Na moment pragnę zatrzymać się na premierze kinowej z grudnia 2022 roku, która – choć jest propozycją rozrywkową, baśnią-historią – to niesie w sobie właśnie potencjalność wybitnie zachęcającą widza do podjęcia własnej interpretacji, do przeżywania, poszukiwania sensów i odkrywania znaczeń dla siebie. Mowa o „Avatarze”³³, który to obraz okazuje się być nie tylko immersyjną podróżą w głąb błękitnej, nieskażonej działaniem ludzi otchłani, gdzie wszyscy żyją zgodnie z pulsem natury. To także specyficzna opowieść o istocie człowieczeństwa, które James Cameron dostrzega w istotach ledwie człekokształtnych, w błękitno-skórych Na’vi, demaskując jednocześnie chciwość siejących zniszczenie mieszkańców umierającej Ziemi³⁴. Zainteresowanie historią jest ogromne, co potwierdza bilans jej obecności w multipleksach na świecie i osiągnięty pułap zysku odnotowany na Worldwide Box Office w wysokości 2 319 591 720 dolarów³⁵. Nie chodzi tu jednak o kwotę, ale o to, jak współcześni młodzi (i nie tylko) obywatele świata tęsknią za opowieścią o dobrym i złym, i o tym, że dobry ma szansę zwyciężyć. Jak w baśni.

Już widzę twarze zdumionych czytelników wąpiących, że cikliwa historyjka przeniknięta wizualnymi fajerwerkami może być polem pedagogicznego namysłu. Jednak żaden z krytyków, niepozostawiających suchej nitki na fabule tego obrazu, nie może zaprzeczyć, że widzowie wychodzą z kina, ocierając ukradkiem łzy, żywo o nim rozmawiają, nie tylko o urzekającej w 3D warstwie wizualnej³⁶. Oczywiście można utyskiwać na „przaśny gust” współczesnych odbiorców, pływ-

³² P. G. Blasco, G. Moreto, M. G. Blasco, M. R. Levites, M. A. Janaudis, *Education through Movies: Improving Teaching Skills and Fostering Reflection among Students and Teachers*, dz. cyt.

³³ „Avatar: The Way of Water” [Istota wody], reż. James Cameron, Lightstorm Entertainment / River Road Entertainment / TSG Entertainment, USA 2022.

³⁴ D. Sienkiewicz, *Wielka woda*, <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Avatar%3A+Istota+wody-24529> (dostęp: 30.12.2022).

³⁵ *The Numbers*, Nash Information Services, [https://www.the-numbers.com/movie/Avatar-The-Way-of-Water-\(2022\)#tab=summary](https://www.the-numbers.com/movie/Avatar-The-Way-of-Water-(2022)#tab=summary) (dostęp: 11.01.2024).

³⁶ To relacja z autopsji, gdyż byłam jedną z wielu osób, które w ten sposób opuszczały po projekcji salę kinową.

kość ich oceniania historii filmowej czy miałość, a może bardziej łopatologiczną oczywistość elementów aksjologicznych przemyconych przez reżysera. Lecz w takich sytuacjach zawsze przypomina mi się wypowiedź Sary Phelps, scenopisarki, która adaptowała książki Agathy Christie na potrzeby brytyjskich seriali telewizyjnych: „wiele osób pogardza literaturą popularną z powodu swojego *intelektualnego snobizmu*, zakładają że nie da się tam znaleźć niczego wartościowego tylko jakieś banialuki”³⁷, a są to – jej zdaniem – o wiele bardziej skomplikowane i subtelne historie, wymagające odkrywania i udziału w grze znaczeniami. Dodam jeszcze inną dualność: snobizm vs autentyczność odbioru – to z mojej perspektywy kategorie wykluczające się. Jeśli bowiem uda się faktycznie poświęcić dziełu w kinie – podczas i po seansie – chwilę namysłu, „dostaniesz znacznie więcej: mnóstwo detali i sugestii do przemyślenia, które zmieniają wymowę całości”³⁸. Tylko wówczas – podążając za myślą tej znanej scenopisarki – możemy podjąć refleksję, która pozwoli nam dostrzec to, co faktycznie istotne w przekazie fabularyzowanej historii/opowieści.

Dodajmy, że nawet w przesłaniu filmów najbardziej „nieoczywistych pedagogicznie” odnaleźć można coś, co urzeknie nas wychowawczą przenikliwością. Dopełniając tę myśl, ponownie powrócę do rozważań O. Tokarczuk, ponieważ „Avatar: The Way of Water” J. Camerona mówi nam nie tylko o tym, jak ważna jest więź między ludźmi, ale przede wszystkim w dobie współczesnego podważania własnych kompetencji, pojawiającej się psychicznej niestabilności, depresji czy braku wiary we własne siły – ujawnia tę samą ideę, którą niewątpliwie w pogłębionej, bardziej intelektualnie nacechowanej, literackiej formule przekazała również nasza Noblistka. Jakkolwiek zabrzmiałoby to obrazoburczo, nie zmieni faktu, że oba zestawione ze sobą przesłania: wybitnej prozaiczki i autora hitów kinowych dla gawiedzi, mówią jednym głosem – choć w odmiennych konwencjach, że:

to, co w nas słabe, daje nam siłę. To nieustanne kompensowanie słabości rządzi całym naszym życiem. Demostenes miał wadę wymowy i właśnie dlatego stał się największym mówcą wszechczasów. Nie *mimo to*, ale właśnie *dlatego*. [...] Poczucie niższości wpływa na całe życie, w szczególności na myślenie. [...] Ponieważ jesteśmy niepewni siebie, wymyślamy bardzo stabilny, sztywny system, który mógłby nas trzymać w pionie. Który by upraszczał niepotrzebne, jak nam się wydaje, skomplikowanie³⁹.

Dlatego najsłabsi protagoniści w opowieści Camerona, często dziwni i ułomni, outsiderzy – faktycznie ratują świat.

³⁷ „Inside the Mind of Agatha Christie” [W głowie Agathy Christie], reż. Matt Cottingham, film dokumentalny, Knickerbockerglory TV, Wielka Brytania, 2019.

³⁸ Tamże.

³⁹ O. Tokarczuk, *Empuzjon. Horror przyrodolecznicy*, dz. cyt., s. 355.

Zamknięcie

Kiedyś, w związku z przywołaną w przypisie książką *Padawanika*, spotkałam się z opinią, że to źle wymyślona idea, ponieważ nie wystarczy zobaczyć film, by coś w naszym życiu się zmieniło. Chodziło o działanie pomocowe, interwencyjne i o zaspokajanie potrzeb w sposób kompensacyjny czy możliwość ucieczki od świata, który nie jest przyjazny. Ale przecież opowiadane historie (także na ekranie) niosą w sobie ewentualność i to wcale nierzadką, że ich przesłanie może zainspirować widza do podjęcia decyzji i przewartościowania swojego postępowania, czy nawet dokonania w nim zmiany. Wystarczy powrócić do rozważań Bruna Bettelheima⁴⁰ czy Umberto Eco⁴¹ – obaj poszukiwali znaczeń tekstów kultury odkrywanych przez odbiorców.

Co ciekawe, potwierdzenie poszukiwania możliwości inspirowania filmowego audytorium do zmiany własnego zachowania, czy może bardziej nastawienia do tego, co widzów otacza, odlałam w wydarzeniu związanym z ceremonią wręczenia nagrody Nobla i popularnym sitcomem. Ogłoszenie laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki za rok 2019 poprzedziło odwołanie się do telewizyjnego serialu o genialnych nerdach, fizykach, którzy mają problemy w relacjach z płcią przeciwną. Dwoje głównych bohaterów w finalnej serii otrzymuje tę cenną nagrodę. Prawdziwa uroczystość rozpoczęła się od odtworzenia tytułowej piosenki z filmu „The Big Bang Theory”⁴², co prof. Göran K. Hansson, sekretarz generalny Royal Swedish Academy of Sciences, uznał za odpowiednie odniesienie, ponieważ serial był fantastycznym osiągnięciem, przybliżającym widzom świat nauki⁴³. Szwedzki naukowiec zwrócił uwagę na niebagatelną rolę tego filmu dla edukacji, wskazał, że za jego sprawą kinomani na całym świecie zaanektowali trudne fizyczne teorie i przenieśli je do obszaru własnego zainteresowania. Uznał, że serial to kamień milowy, który zrobił w tym zakresie dla fizyki teoretycznej więcej niż tomy naukowych opracowań; zainspirował bowiem młodych do zainteresowania się tą dziedziną wiedzy.

Sądzę, że przywołany przykład ma moc przekonywania nawet najbardziej sceptycznych czytelników. A zatem – warto poszukiwać w filmie możliwości

⁴⁰ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1996.

⁴¹ U. Eco, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, tłum. J. Ugniewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.

⁴² „The Big Bang Theory” [Teoria wielkiego podrywu], serial, twórcy: Chuck Lorre, Bill Prady. Chuck Lorre Productions / Gold Circle Films, USA 2007–2019.

⁴³ D. Keyton, „Big Bang Theory” Gets Shout Out to Nobel Prize Announcement, 2019, <https://phys.org/news/2019-10-big-theory-shout-nobel-prize.html> (dostęp: 20.12.2022).

wykorzystania go na rzecz edukacji, także akademickiej. Oba podejścia: analityczne (film w pedagogice) i interpretacyjne (pedagogika kina) będą miały tu i swoje miejsce, i zakres użyteczności.

Bibliografia

- Aumont J., *Interpretacja filmów*, tłum. T. Rutkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2021.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1996.
- Blanchot P. L., *Écrire une critique de cinéma*, <https://lesmots.co/ateliers-ecriture/ecrire-une-critique-de-cinema> (dostęp: 20.12.2022).
- Blasco P. G., Moreto G., Blasco M. G., Levites M. R., Janaudis M. A., *Education through Movies: Improving Teaching Skills and Fostering Reflection among Students and Teachers*, „Journal for Learning through the Arts” 2015, t. 11, nr 1.
- Borčić M., *Triangulating a Discussion between Film, the Viewer and a Wider Frame of Life: Reflections on a Life in Film Education*, „Film Education Journal” 2020, t. 3, nr 1, <https://doi.org/10.14324/FEJ.03.1.03>
- Chuchai Smithikrai, *Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2016, t. 217, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>
- Decoster P. J., Vansielegheem N., *Cinema Education as an Exercise in „Thinking Through Not-Thinking”*, „Educational Philosophy and Theory” 2014, t. 46, nr 7.
- Eco U., *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, tłum. J. Ugniewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- Fuchs E., Bruch A., Annegarn-Glăß M., *Introduction Educational Films: A Historical Review of Media Innovation in Schools*, „Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2016, t. 8, nr 1, <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080101>
- Gibbs A., *A Postscript on Film Pedagogy: Context, Community, and Criticism*, [w:] A. Gibbs, *Seeing Education on Film. A Conceptual Aesthetics*, Palgrave Macmillan, Cham 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-030-33632-5_7
<https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199791286/obo-9780199791286-0135.xml> (dostęp: 27.12.2022).
- Keyton D., *„Big Bang Theory” Gets Shout Out to Nobel Prize Announcement*, 2019, <https://phys.org/news/2019-10-big-theory-shout-nobel-prize.html> (dostęp: 20.12.2022).
- Kim Hyun-Jin, Seo Ji-Young, *Structural Analysis of the Effects of General English Class Instructional Pedagogy Through Movies on College Students’ Cognitive and Affective Satisfaction*, „Journal of English Teaching through Movies and Media” 2021, t. 22, nr 3, <https://doi.org/10.16875/stem.2021.22.3.1>
- Krasoń K., *Cinematic Pedagogy. Relacja terapeutyczna w ujęciu filmowym – implikacje dla edukacji akademickiej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 26, nr 1.
- Krasoń K., *Padawanika. Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym. Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kato-

- wice 2020, https://www.researchgate.net/publication/360630822_Krason_padawani-ka_cala_ksiazka_rebuspdf
- Łukaszewicz R. M., *Opowieści drogi: Wrocławska Szkoła Przyszłości i Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, czyli każdy więcej może, mniej musi*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2021.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Reia-Baptista V., Burn A., Reid M., Cannon M., *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe*, „Revista Latina de Comunicación Social” 2014, nr 69, <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Russell W. B., *Teaching Social Issues with Film*, Information Age Publishing, Charlotte 2009.
- Sienkiewicz D., *Wielka woda*, <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Avatar%3A+Istota+wody-24529> (dostęp: 30.12.2022).
- Sreedevi Themadath, Bheemaiah Krishnan Ravi, *Children And Cinema: An Analysis Of Its Changing Perspectives*, „Academic Research International” 2021, t. 12, nr 1.
- The Numbers*, Nash Information Services, [https://www.the-numbers.com/movie/Avatar-The-Way-of-Water-\(2022\)#tab=summary](https://www.the-numbers.com/movie/Avatar-The-Way-of-Water-(2022)#tab=summary) (dostęp: 11.01.2024).
- Tokarczuk O., *Empuzjon. Horror przyrodoleczniczy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022.

Filmy

- „Avatar: The Way of Water” [Istota wody], reż. James Cameron, Lightstorm Entertainment / River Road Entertainment / TSG Entertainment, USA 2022.
- „Billy Elliot”, reż. Stephen Daldry, Arts Council of England / BBC Films / Working Title Films, Wielka Brytania, Francja 2000.
- „Casablanca”, reż. Michael Curtiz, Warner Bros., USA 1942.
- „Dead Man Walking” [Przed egzekucją], reż. Tim Robbins, Havoc / PolyGram Filmed Entertainment / Working Title Films, USA, Wielka Brytania 1995.
- „Dead Poets Society” [Stowarzyszenie Umarłych Poetów], reż. Peter Weir, Touchstone Pictures / Silver Screen Partners IV, USA 1989.
- „Good Will Hunting” [Buntownik z wyboru], reż. Gus Van Sant, Be Gentlemen Limited Partnership / Lawrence Bender Productions / Miramax Films, USA 1997.
- „Inside the Mind of Agatha Christie” [W głowie Agathy Christie], reż. Matt Cottingham, film dokumentalny, Knickerbockerglory TV, Wielka Brytania, 2019.
- „Patch Adams”, reż. Tom Shadyac, Universal Pictures / Blue Wolf / Bungalow 78 Productions, USA 1998.
- „Prince of Tides” [Książę przyplówów], reż. Barbra Streisand, Barwood Films / Columbia Pictures Corporation / Longfellow Pictures, USA 1991.
- „The Big Bang Theory” [Teoria wielkiego podrywu], serial, twórcy: Chuck Lorre, Bill Prady. Chuck Lorre Productions / Gold Circle Films, USA 2007–2019.
- „Zmory”, reż. Wojciech Marczewski, Studio Filmowe Tor, Polska 1979.

Anna Babicka-Wirkus

ORCID: 0000-0002-1292-7351

Uniwersytet Pomorski w Słupsku

Interwencyjna sztuka publiczna jako wyzwanie dla dominującego dyskursu władzy

Wstęp

Henry A. Giroux stwierdził, że publiczna praktyka „nie ogranicza się do szkół, tablic i testów”¹. Wchodzi ona w sferę publiczną, stając się elementem ją konstytuującym i transformującym. Jest narzędziem podtrzymującym uprzywilejowane dyskursy, ale także potężnym narzędziem wprowadzającym w sferę publicznego dialogu niesłyszalne, lekceważone i nieuprzywilejowane głosy Innych. Z jednej strony jest elementem podtrzymującym neoliberalny reżim, z drugiej – przestrzenią dekonstruowania przyjętych znaczeń. W tym aspekcie sztuka publiczna jest ważna dla podejmowania niewygodnych tematów i kwestionowania utartych schematów interpretacyjnych. Kreuje ona zatem ogólnodostępną przestrzeń, w której dochodzi do przesilen, przełomowych momentów koniecznych do zmiany perspektywy myślenia i działania. Jest to przestrzeń równości i otwartości, w której wszystkie podmioty obdarzone są mową (ich opinie, poglądy są znaczące i mają wpływ na kreowany dyskurs), a nie tylko głosem (wydawane odgłosy, często bez znaczenia w publicznym dyskursie)².

¹ H. A. Giroux, *Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: Making the Political More Pedagogical*, „Policy Futures in Education” 2004, t. 2, nr 3–4, s. 498.

² J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007.

Zaprezentowany w niniejszym tekście głos jest jednym z wielu w dyskusji nad zagadnieniem sztuki publicznej oraz pedagogiki publicznej i ich znaczenia w społeczeństwie demokratycznym, które znajduje się w stanie kryzysu. Zwraca on uwagę na wymiar edukacyjny, wywrotowy i polityczny wytworów tej sztuki, która z jednej strony jest dostępna dla wszystkich, a z drugiej zachęca wszystkich do jej współtworzenia.

Wyznaczniki sztuki publicznej

Sztuka publiczna jest praktyką łączenia tego, co indywidualne z tym, co społeczne. Jak twierdzi Joanna Rajkowska:

dobra sztuka publiczna nie wygląda jak sztuka, więc trzeba być czujnym. Trzeba patrzeć, żeby ją zobaczyć. I to patrzeć uważnie. Ma często przedziwną zdolność mimikry i znikania w polu widzenia, a jednocześnie redefiniowania całych połączy rzeczywistości. Dobry projekt uderza w nerw miejsca, czasu i wszelkich relacji łączących miejsce ze światem. Jest to swego rodzaju totalność oddziaływania, coś jak deszcz. Zazwyczaj jest jednak tak, że projekt publiczny działa fragmentarycznie, nie zawsze i nie ciągle. Dobrze jest, jak ma siłę pryzmatu – powinno się dzięki niej postrzegać inaczej całą resztę rzeczywistości³.

Rozumiem sztukę publiczną jako pewną formę pedagogii, która odwraca się od utartych schematów i dominującej ikonosfery. Za pośrednictwem ogólnodostępnych przestrzeni: ścian, ulicy, witryn, sztuka ta stosuje działania opisane przez Umberto Eco⁴ jako typowe dla semiologicznej partyzantki. Jednak mimo swoich wywrotowych założeń, wynikających z niezgody, oporu wobec dominujących dyskursów, część tej praktyki publicznej stała się elementem mainstreamu⁵. Widać to na przykładzie prac Banksy'ego, który z graficiarza noszącego miano rewolucjonisty⁶, stał się obiektem neoliberalnej kultury konsumpcyjnej, w której nawet opór, sprzeciw staje się czymś, co można sprzedać. Zawłaszczanie przez praktyki kultury dominującej praktyk wywrotowych,

³ Daleko się „wyzoomowałam”. Rozmowa z Joanną Rajkowską, <https://sztukapubliczna.pl/pl/daleko-sie-wyzoomowalam-joanna-rajkowska/czytaj/8> (dostęp: 20.01.2023).

⁴ U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, tłum. J. Ugniewska, P. Salwa, „Czytelnik”, Warszawa 1996.

⁵ H. A. Giroux, *Public Pedagogy and the Politics...*, dz. cyt.; R. Drozdowski, *Obraza na obrazie. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, wyd. 2 rozszerzone, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.

⁶ W. Ellsworth-Jones, *Banksy. Rewolucjonista spod ściany*, tłum. A. Wajcovicz-Narloch, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2022.

opozycyjnych stało się elementem nieuniknionym, sposobem na poradzenie sobie z niewygodną interpretacją, z odsłonięciem tego, co miało zostać ukryte przed publicznością. Ważne jest jednak, aby działania mające na celu ukazanie odmiennej rzeczywistości, antystruktury – jak powiedziała Victor Turner⁷ – były stałym i ewoluującym elementem rzeczywistości społecznej społeczeństw demokratycznych. Kultura oporu przejawiająca się w praktykach pedagogiki publicznej oraz sztuki publicznej cechuje się iwentowością⁸. Oznacza to, że typowe dla nich są działania jednorazowe, które mają swój niepowtarzalny charakter, określony przez specyfikę miejsca, czasu i wydarzenia. Jednak to iwentowe wydarzenie może zainicjować proces, który przyjmuje kształt spirali, zataczając coraz szersze kręgi. Sztuka i pedagogika publiczna ma także inne cechy typowe dla kultury oporu, a mianowicie: umiejscowienie pomiędzy, nierozzerwalny związek z kulturą dominującą, wyrażanie sprzeciwu, kontekstowość, demaskowanie, krytyczność, dynamikę, *praxis*, potencjał wyzwolenia oraz enklawowy i eksklawowy charakter⁹.

Karolina Izdebska w swojej książce zatytułowanej *Sztuka publiczna. Od obiektów do praktyk postartystycznych – brikolaż socjologiczny* przedstawia wyznaczniki sztuki publicznej. Należą do nich: publiczność, umiejscowienie, dostępność, zaangażowanie, podejmowana tematyka, hybrydowość. „Publiczność” przestrzeni wyraża się w otwartości danej przestrzeni na zróżnicowane formy kontaktu oraz zachowań. Chodzi tu o możliwość nawiązania interakcji między podmiotami, które się nie znają. Istotnym aspektem jest także dostępność tej przestrzeni, która gwarantuje egalitarność – ludzie nie są wykluczani z użytkowania i interpretowania danej przestrzeni¹⁰. A zatem przestrzeń publiczna staje się agorą, czyli miejscem, w którym może być prowadzony dyskurs wolny od przemocy¹¹. Kolejnym wyznacznikiem jest umiejscowienie. Sztuka publiczna zazwyczaj jest kojarzona z miejscami ogólnie dostępnymi, egalitarnymi, ale nie zawsze tak musi być, ponieważ „wytwory sztuki publicznej uobecniają się na kontinuum między przestrzeniami prywatnymi a publicznymi, otwartymi. Niektóre działania realizowane w ramach sztuki publicznej odbywają się w przestrzeniach stricte prywatnych, które tylko na czas realiza-

⁷ V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.

⁸ A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

⁹ Tamże, s. 77–84.

¹⁰ K. Izdebska, *Sztuka publiczna. Od obiektów do praktyk postartystycznych – brikolaż socjologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.

¹¹ R. Drozdowski, *Obraz na obrazie. Strategie społecznego oporu...*, dz. cyt.

cji stają się miejscami udostępnionymi publicznie¹². Chodzi zatem o pewną formę miejsca, w którym coś się dzieje lub będzie się działo, i owo działanie będzie udostępnione innym na określonych zasadach. Obecnie sztuka wyszła poza ramy galerii i dzieje się w różnych przestrzeniach, w tym także wirtualnych, co stanowić może wyraz sprzeciwu skierowanego wobec hegemonii instytucjonalnej.

Jednym z istotnych wymiarów sztuki publicznej jest jej dostępność. Wyraża się ona w tym przypadku w egalitarnym oddaniu przestrzeni do użytku i interpretacji. Taka przestrzeń powinna być otwarta na zróżnicowane formy zachowań. Warto podkreślić, że otwartość jest ważnym aspektem dostępności. Jednak obecnie również „dośrodkowy” charakter dostępności ma także znaczenie. Chodzi tu o zamknięcie dostępności przestrzeni zawartej w danej strukturze. Jednak to, co decyduje o publicznym charakterze sztuki, dotyczy jej wymiaru demokratycznego, co oznacza możliwość zaistnienia w niej każdego podmiotu.

Sztuka publiczna to sztuka zaangażowana. Działanie artysty odbywa się zazwyczaj „w polu pełnym społecznych, kulturowych i politycznych praktyk”¹³, które są na pewien czas zawłaszczane. Zachęca ono do współtworzenia, współprzebywania, do refleksji, do protestu, co w konsekwencji ma sprzyjać przemianom społecznym oraz indywidualnym. Przestrzeń jest miejscem praktykowanym, jak twierdził Michel de Certeau¹⁴. Można zatem odnieść to do nauczania, które Henry A. Giroux rozumie jako moralną, polityczną i intelektualną praktykę¹⁵. Dzięki tworzeniu wspólnoty pedagog/artysta zachęca do walki o zmianę nieakceptowanego, niedostrzeganego elementu rzeczywistości społecznej¹⁶. Zaangażowanie polega nie na pasywnej percepcji potencjalnego odbiorcy, ale na aktywnym działaniu, współuczestnictwie¹⁷.

Zaangażowanie sztuki publicznej wynika z problematyki, jaka jest przez nią podejmowana. Zazwyczaj dotyczy ona spraw niewygodnych dla władzy, nierówności społecznych, dyskryminacji, obłudy sprawujących władzę polityczną,

¹² K. Izdebska, *Sztuka publiczna...*, dz. cyt., s. 95.

¹³ Tamże, s. 108.

¹⁴ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

¹⁵ H. A. Giroux, *Toward a New Sociology of Curriculum*, [w:] *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*, red. H. A. Giroux, A. N. Penna, W. F. Pinar, McCutchan Publishing, Berkeley 1981.

¹⁶ B. Ślosarski, *Przedmioty protestu. Kultury materialne współczesnych ruchów społecznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2021.

¹⁷ R. Schefferski, *Partycypacja procesem aktywnym*, [w:] *Sztuka – kapitał kulturowy polskich miast*, red. E. Rewers, A. Skórzyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.

symboliczną czy estetyczną. Jak podkreśla K. Izdebska¹⁸, to rodzaj pytań stawianych przez sztukę czynią ją publiczną. A zatem sztuka publiczna jest rodzajem interwencji, co nadaje jej wymiar polityczny w kontekście edukacji¹⁹. W tym aspekcie sztuka publiczna wprowadza element niewygody intelektualnej, który zmusza nas do poszukiwania sensu w często bezsensownej rzeczywistości, tworzonej przez władarzy skupionych na własnych partykularnych interesach, które niszczą społeczności (wojny, głód), środowisko (niepohamowana konsumpcja i nieracjonalna eksploatacja zasobów), a także człowieka (indoktrynacja, populizm, ogłupianie).

Ostatnią cechą sztuki publicznej jest jej hybrydowość. Przejawia się ona w splocie, zachodzeniu na siebie różnych jej wymiarów. Z jednej strony sztuka ta stanowi rodzaj dekoracji mieszczącej się w ramach projektowania urbanistycznego. Z drugiej natomiast jest procesem społecznej krytyki i podważania ustanowionego porządku. Jest zatem istotnym elementem współtworzenia sfery publicznej, w której za pośrednictwem zawłaszczenia dominującego dyskursu tworzy się nowy jego wymiar.

Pedagogika a sztuka publiczna

Sztuka publiczna umożliwia zaangażowanie się w sprawy ważne społecznie poprzez ukazanie komentarza do danego stanu rzeczy, sprowokowania społecznej dyskusji na określony temat, a także pomaga w osiągnięciu porozumienia, wzajemnego szacunku i uznania między obywatelami, którzy niejednokrotnie znacznie się od siebie różnią²⁰. W tym aspekcie sztuka jest pedagogiką, ponieważ staje się polityczną i moralną praktyką²¹. Henry A. Giroux za Corneliussem Castoriadisem twierdzi, że pedagogika powinna być rozumiana jako praktyka polityczna, ponieważ oświecla relacje między władzą, wiedzą i ideologią. Krytyczna pedagogika rozpoznaje także swoją rolę, jako z jednej strony narzędzie reprodukcji dominującego porządku i dyskursu społecznego, a z drugiej, jako narzędzie sprzeciwu i oporu wobec reprodukowanego systemu. Pedagogika jest także praktyką moralną, ponieważ wskazuje, że to, czego uczą artyści, ak-

¹⁸ K. Izdebska, *Sztuka publiczna...*, dz. cyt., s. 122.

¹⁹ C. Peters, *Critical Pedagogy and Art*, [w:] *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, red. M. A. Peters, Springer, Singapore 2016.

²⁰ A. J. Holmes, *Street Art as Public Pedagogy & Community Literacy: What Walls Can Teach Us*, „Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy, and the Arts” 2014, t. 1, nr 1, https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=english_facpub (dostęp: 21.01.2023).

²¹ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academy, London–New York–Oxford–New Delhi–Sydney 2020.

tywiści, nauczyciele, nie może być wyabstrahowane z tego, co się dzieje w realnym świecie, ani z zakładanych wyobrażeń dotyczących przyszłości, czy też nie może być niezwiązane z umiejscowieniem jednostki w społecznym dyskursie²². Peter McLaren wskazuje w tym aspekcie także na znaczenie biograficznych doświadczeń podmiotu, które determinują jego bycie w świecie²³.

Związek pedagogiki ze sztuką publiczną nabiera dzisiaj szczególnego znaczenia, przede wszystkim w kontekście tworzenia nowej estetyki, w której powstaje odmienny od obowiązkowego dyskurs. Zbigniew Kwieciński zwraca uwagę, że „Opinia publiczna karmiona jest post-prawdą, fałszowanymi informacjami («faktami alternatywnymi»). Jest to kultura chciwości i egoizmu, kultura post-etyki, kultura odrętwienia i analfabetyzmu obywatelskiego, kultura infantylnego spektaklu”²⁴. Zygmunt Bauman z kolei wskazuje, że we współczesnej kulturze raczej nie mówimy już o relacji człowiek – człowiek, lecz rzecz – rzecz²⁵. Wynika to z faktu, iż człowiek jest uprzedmiotawiany przez innych – tych, którzy mogą to zrobić, ponieważ sprawują władzę nad dyskursem. W takich uwarunkowaniach znaczenia nabiera pedagogika krytyczna, pedagogika publiczna, która opiera się na publicznych intelektualistach. Henry A. Giroux²⁶ wskazywał, że tymi intelektualistami powinni być akademicy, którzy będą zajmować się kwestiami społecznymi za sprawą wykorzystywania swoich zasobów intelektualnych i eksperckich. Ich zadaniem jest pobudzanie społeczności do pozbawionych przemocy działań prodemokratycznych, prowolnościowych. Jednak oprócz akademików w tego typu działania włączają się również artyści, w szczególności ci, którzy łamią obowiązujące standardy i schematy, i tym samym wykraczają znacznie poza ustanowione granice „dobrego smaku”, poprawności politycznej i kanony sztuki. Aktywność Banksy’ego, Pussy Riot, Steve’a Lamberta, Johna Naciona czy Suzanne Lacy jest swego rodzaju interwencją społeczną, bodźcem pobudzającym do refleksji, do chwilowego zatrzymania się w codziennym pośpiechu. W tym aspekcie jest kluczowa dla zmiany, transformacji utartych sposobów komunikacji i rozumienia znaczeń. Interwencja ta bardzo często jest rodzajem buntu, subwersji, które mają na celu wywrócenie przyjętego porządku. To, co różni pedagogikę sztuki publicznej od pedagogiki sztuki tradycyjnej, to brak utartych schematów interpretacji. W re-

²² Tamże.

²³ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2015.

²⁴ Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2019, s. 171.

²⁵ Z. Bauman, *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 439.

²⁶ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy...*, dz. cyt.

lacji z dziełem, wytworem (plakatem, graffiti, instalacją, happeningiem, wlepką) odbiorcy są egalitarni. Zamysł interpretacji autora/autorki jest tak samo ważny jak interpretacja odbiorców. W tym znaczeniu relacja z wytworem artystycznym jest dopuszczeniem do wielogłosu, wielości interpretacji i znaczeń, które ukazują różne wymiary danego dzieła i jego relacji z przestrzenią publiczną. Zachodzi tu relacja oparta na równości inteligencji, o której pisał Jacques Rancière w kontekście relacji mistrza ignoranta z mówiącym uczniem²⁷. Uczeń mówca to podmiot, który wypowiada się na określony temat przy użyciu własnego głosu. W tym procesie człowiek nie odtwarza przekazanej mu, w procesie bankowej edukacji²⁸, wiedzy, lecz interpretuje, tłumaczy swój proces rozumowania i zaprasza innych do tego samego. Jest to uznanie, że człowiek jest zdolny do wypowiadania się tu i teraz i nie potrzebuje do tego kogoś, kto pokaże mu, jak powinien się wypowiadać i co mówić oraz w jaki sposób interpretować²⁹.

Pedagogika publiczna za pośrednictwem sztuki publicznej jest narzędziem emancypacji. Jak wskazuje Gert Biesta, można wyróżnić dwie logiki emancypacji. Jedną z nich jest emancypacja monologiczna, która bazuje na założeniu o istnieniu uprzywilejowanych podmiotów, które wzniosły się ponad panującą ideologię i są w stanie uświadomić ideologiczne uwikłanie ujarzmionym jednostkom. Równość jest tu postrzegana jako wynik procesu emancypacji i zarazem usprawiedliwienie podjętej przez emancypatora interwencji. Zgodnie z tą logiką, aby podmiot wyzwolił się ze zniewolenia, potrzebna jest interwencja z zewnątrz. Jest to zatem logika, którą G. Biesta określa mianem kolonialnej³⁰. Zgodnie z nią „nauczyciel wie, a uczeń *jeszcze* nie wie”³¹. Nauczyciel zatem powinien wytłumaczyć uczniowi, na czym polega funkcjonowanie w świecie społecznym oraz wskazać warunki jego opresji. Uczeń natomiast powinien przyswoić sobie tę wiedzę i wykorzystać ją do wyzwolenia siebie. Jest to jednak zadanie oparte na logice reprodukcji.

Drugą formą emancypacji, na którą wskazuje G. Biesta, jest emancypacja dialogiczna³². W tym podejściu nauczyciel wraz z uczniem wspólnie odkrywają

²⁷ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford University Press, Stanford 1991; G. Biesta, *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, t. 16, nr 3 (63), s. 7–22.

²⁸ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, Continuum, New York–London 2000.

²⁹ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster...*, dz. cyt.

³⁰ G. Biesta, *Interrupting the Politics of Learning*, „Power and Education” 2013, t. 5, nr 1, <http://dx.doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>

³¹ Tamże, s. 10.

³² Tamże.

struktury opresyjne społeczeństwa oraz zniewalające procesy i praktyki, które jak twierdzi Paulo Freire – odhumanizowują ludzi³³. W tak rozumianym procesie emancypacji również mamy do czynienia z uczeniem się, ale nie w sensie reprodukcji, a w sensie konstruowania lub generowania wiedzy zorientowanej na poznanie prawdy. Jak pisze Tomasz Szkudlarek, omawiając założenia teorii J. Rancière’a w tym zakresie: „w działaniu politycznym nie ma sensu dążenie do równości, kształcenie dla niej ani domaganie się jej: trzeba zabrać głos (dosłownie zabrać – bez proszenia o zgodę, wtrącając się, zabierając czas i przestrzeń komuś, kto nas nie zauważa); zabrać głos, którego nam się odmawia”³⁴. Aktywność ta wymaga odwagi w posługiwaniu się własnym głosem i żądaniu bycia nie tyle usłyszanym, co wysłuchanym i wziętym pod uwagę. Tak działa sztuka publiczna, która zawłaszcza przestrzenie wpisane w założenia urbanistyczne, dzięki czemu generuje nowe przestrzenie dyskursu i zaprasza do jego współtworzenia, (re)konstruowania i przekraczania.

Nowa estetyka w pedagogice

Jacques Rancière zwraca uwagę, że: „nie ma sztuki bez specyficznych form widzialności i dyskursywności, dzięki której uznajemy ją za sztukę. Nie ma sztuki bez określonego podziału zmysłowości, który łączy ją z określoną formą polityki. Estetyka jest tego rodzaju podziałem. Napięcie między tymi dwiema politykami zagraża estetycznemu porządkowi sztuki, ale to właśnie ono umożliwia również jego funkcjonowanie”³⁵. Sztuka i pedagogika publiczna są formą walki o uznanie niesłyszalnych w uprzywilejowanym dyskursie głosów, interpretacji oraz problemów. Poprzez odmienne sposoby (re)definiowania rzeczywistości wprowadzane są nowe formy estetyki, która nieustannie powinna być konstruowana. Praktyka ta jest dystrybucją i redystrybucją miejsc, pozycji, widzialności i niewidzialności, a zatem tworzy, to co J. Rancière określa mianem „podziału zmysłowości”³⁶. Warto zaznaczyć, że podział zmysłowości nie jest stały i powinien być nieustannie w procesie stawania się, aby nie wpaść w pułapkę dominacji i uprzywilejowania.

A zatem działanie artystów publicznych nosi duży potencjał polityczności, czyli spotkania polityki (sił przeobrażania) z policją (sił stabilizacji, uporządko-

³³ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, dz. cyt.

³⁴ T. Szkudlarek, *Emancypacja podmiotów, które (nie) umieją mówić*, „Ars Educandi” 2019, nr 16, <https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.03>

³⁵ J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, dz. cyt., s. 39.

³⁶ Tamże, s. 25.

wania)³⁷. W tym aspekcie jest ono niezbędne do praktykowania namysłu i niezgody na arbitralnie narzucone schematy interpretacyjne oraz widzialności, które nie uwzględniają odmiennych punktów widzenia, co z kolei prowadzi do wykluczenia, napięć i kryzysów.

Pisząc ten tekst, nie miałam zamiaru gloryfikować sztuki publicznej. Chciałam podkreślić jedynie jej znaczenie dla wzbudzania potencjału wyzwolenia w obywatelach oraz zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania w pedagogice publicznej. W mojej ocenie jest ona ważna dla wzbudzania refleksji, która jest kluczowa do podejmowania przez podmioty działań w celu zmiany nieakceptowanych aspektów rzeczywistości. Jest to również jedna z istotnych form interwencji w dominujący dyskurs, która prowadzi do jego zmiany i do pojawienia się nowej estetyki. Wyprowadza ona odbiorcę ze strefy pozornego komfortu i uruchamia sprawczość w człowieku, która jest warunkiem jego emancypacji³⁸.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Bauman Z., *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Biesta G., *Interrupting the Politics of Learning*, „Power and Education” 2013, t. 5, nr 1, <http://dx.doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Biesta G., *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, t. 16, nr 3 (63).
- Certeau M. de, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Daleko się „wyzoomowałam”. Rozmowa z Joanną Rajkowską*, <https://sztukapubliczna.pl/pl/daleko-sie-wyzoomowalam-joanna-rajkowska/czytaj/8> (dostęp: 20.01.2023).
- Drozdowski R., *Obraza na obrazy. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, wyd. 2 rozszerzone, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, tłum. J. Ugniewska, P. Salwa, „Czytelnik”, Warszawa 1996.
- Ellsworth-Jones W., *Banksy. Rewolucjonista spod ściany*, tłum. A. Wajcovicz-Narloch, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2022.

³⁷ J. Franczak, *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.

³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- Franczak J., *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, Continuum, New York–London 2000.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academy, London–New York–Oxford–New Delhi–Sydney 2020.
- Giroux H. A., *Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: Making the Political More Pedagogical*, „Policy Futures in Education” 2004, t. 2, nr 3–4.
- Giroux H. A., *Toward a New Sociology of Curriculum*, [w:] *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*, red. H. A. Giroux, A. N. Penna, W. F. Pinar, McCutchan Publishing, Berkeley 1981.
- Holmes A. J., *Street Art as Public Pedagogy & Community Literacy: What Walls Can Teach Us*, „Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy, and the Arts” 2014, t. 1, nr 1, https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=english_facpub (dostęp: 21.01.2023).
- Izdebska K., *Sztuka publiczna. Od obiektów do praktyk postartystycznych – brikolaż socjologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.
- Kwieciński Z., *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2019.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2015.
- Peters C., *Critical Pedagogy and Art*, [w:] *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, red. M. A. Peters, Springer, Singapore 2016.
- Rancière J., *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyła, P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford University Press, Stanford 1991.
- Schefferski R., *Partycypacja procesem aktywnym*, [w:] *Sztuka – kapitał kulturowy polskich miast*, red. E. Rewers, A. Skórzyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Szkudlarek T., *Emancypacja podmiotów, które (nie) umieją mówić*, „Ars Educandi” 2019, nr 16, <https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.03>
- Ślosarski B., *Przedmioty protestu. Kultury materialne współczesnych ruchów społecznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2021.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.

Waldemar Segiet

ORCID: 0000-0002-6988-5535

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja akademicka. O znaczeniu wiedzy i wspólnotowości

Edukacja przedstawiana w wielu ujęciach, odzwierciedlających chociażby realizowane przez nią funkcje (ciągle aktualizowane), opierająca się na instytucjach specjalnie powołanych (w celu tworzenia i przekazywania wiedzy) wymaga nieustającej refleksji. Zastanawiamy się, jak edukacja powinna wyglądać, aby spełniać jednostkowe i społeczne oczekiwania. Rozprawiamy o uniwersytecie, akcentując określone formy organizacyjne jego istnienia (wystarczy wspomnieć o modelu uniwersytetu obywatelskiego czy korporacyjnego). Nie trzeba specjalnie przekonywać, że przedmiotem ożywionej debaty jest współczesny uniwersytet, postrzegany z perspektywy jego chwalebnej przeszłości i oceniany przez pryzmat ugruntowanych akademickich tradycji. Opcja taka – jak zauważa Mieczysław Malewski – „generuje negatywne oceny teraźniejszości uniwersytetu, eliminuje perspektywne wizje uniwersytetu i usuwa z pola uwagi jego dającą się rozważyć przyszłość”¹.

Za swoistą zachętę do odczytywania aktualności idei „uniwersyteckiego rozumu” i „uniwersyteckiej kultury” (idei, które naprzemiennie legitymizowały funkcjonowanie uniwersytetu w ciągu ostatnich dwóch stuleci) można uznać stwierdzenie Ronalda Barnetta z Uniwersytetu Londyńskiego:

Idee, na których współczesny uniwersytet został zbudowany – prawda, wiedza, rozum, komunikacja – znalazły się na ławie oskarżonych... Jeżeli te pojęcia mają jakiegokolwiek znaczenie, to zależą one od interpretacji dokonywanej przez różne społeczności, tak

¹ M. Malewski, *O trzech tradycjach studiowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2018, nr 2 (24), s. 16.

w uniwersytecie, jak i poza nim. Dlatego uniwersytet stał się pusty koncepcyjnie i empirycznie; nie jest jasne, jakimi ideami mógłby uzasadniać swoje dalsze istnienie, ani jakie cele miałby osiągnąć².

Pytania o uniwersytet, podejmowanie prób orientowania się w zmianach świata akademickiego prowadzą do rozstrzygnięć, które wzmacniają, ale też mogą burzyć wiarę w edukację uniwersytecką – mającą realizować zadania rozwijania nauki i prowadzenia badań. Zwrócenie uwagi na tradycyjną jedność kształcenia i badań naukowych zobowiązuje jednocześnie do namysłu nad atrakcyjnością uniwersytetu współcześnie, nad przyszłością tradycyjnej idei uniwersytetu w otoczeniu, w którym instytucje i usługi publiczne coraz silniej opierają się na logice ekonomicznej i rynkowych formułach funkcjonowania (co poddaje analizie Marek Kwiek w książce *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*). Dzisiaj o przyszłości uniwersytetów dyskutuje się – jak podkreśla M. Kwiek – przy użyciu pojęć „ekonomizowanie” i „dezakademizowanie”. Zaznacza się nowy dyskurs – narzucany przez międzynarodowe i ponadnarodowe instytucje (Bank Światowy, Komisja Europejska, OECD), dyskurs, w którym tradycyjna legitymizacja uniwersytetu jest przeterminowana³.

Orientowanie się w wyzwaniach i zadaniach współczesnego uniwersytetu może oznaczać wskazanie, że rezygnuje on w coraz większym stopniu z oświeceniowej tradycji traktowania wiedzy jako źródła prawdy i mądrości⁴. Jeżeli tak, to pojawia się pytanie: „co w zamian?”. Odpowiadając na nie najkrócej, można powiedzieć, że na scenę akademicką wkracza nowa struktura, która zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak nosi liczne znamiona ładu korporacyjnego i jest zarządzana w sposób charakterystyczny dla biznesu⁵. Uniwersytet, który – jak podkreśla Jerzy M. Brzeziński – nie może być zachowawczy, musi szybko reagować na dokonujące się przemiany kulturowe i powstające trendy społeczne, musi z otoczeniem prowadzić dialog, żyje ostatecznie „nowymi celami i wartościami w jego nowym habitusie”. Co wię-

² Za: tamże, s. 18.

³ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 183.

⁴ Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet współczesny i rekonstrukcje wolności akademickiej*, „Studia Pedagogiczne” 2017, t. 50, s. 30.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

cej, zdaniem autora: „nikt jeszcze nie wymyślił lepszej instytucji, która byłaby zdolna przejąć zadania starego-młodego uniwersytetu”⁶.

Trwa więc spór pomiędzy „mądrością i sprawnością”, spowodowany ewolucją uniwersytetu od modelu wspólnoty do modelu przedsiębiorstwa. W jego rozwiązaniu pojawia się wskazanie w rodzaju: „Uniwersytet może krytycznie przebadać swoją samowiedzę jako instytucji akademickiej: swoje cele, fundamentalne wartości i zasady, swoje systemy organizacji i zarządzania, swoje zasoby i swoich przyjaciół oraz swoje zobowiązania społeczne”⁷. Niezmiennie ważnym pytaniem pozostaje, w jaki sposób utrzymać wspólne wartości akademickie – takie jak krytyczne badania naukowe, bezinteresowna nauka, wolność intelektualna, oddanie obiektywnej wiedzy naukowej, które są – według Petera Scotta – wartościami uniwersalnymi⁸.

Do tego wszystkiego dochodzą jeszcze ujęcia uniwersytetu i interpretacji z nim związanych za pomocą treściwych i pouczających metafor. Mam tu na uwadze chociażby tytuł tekstu: *Uniwersytet (jako co?) w opcji kilku metafor*, a także swoistą wersję „wsadzania kija w mrowisko” – a z nim tytuł książki: *Fabryki dyplomów czy universitas?*⁹ – w moim odczytaniu otwarte narracje zawierające swoiste zaproszenie do dyskusji.

Tocząca się współcześnie dyskusja wokół roli uniwersytetów spowodowana jest wieloma czynnikami, takimi jak na przykład presja polityczna, światopoglądowa czy gospodarcza (ekonomiczna). Innym, niezwykle istotnym czynnikiem jest dostrzegane rozbitcie wspólnotowości wewnątrz uniwersytetów, wyrażające się m.in. zwiększającą się (wbrew zapewnieniom o wzroście znaczenia interdyscyplinarności) – dyscyplinowością w konsekwencji prowadzącą do rozpadu wiedzy oraz jej segmentacji. Wiedza akademicka zostaje w ten sposób

⁶ J. M. Brzeziński, *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 51.

⁷ J. P. Olsen, *The Institutional Dynamics of the European University*, [w:] *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics*, t. 19, red. P. Maassen, J. Olsen, Springer, Dordrecht 2007, s. 53, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2

⁸ P. Scott, *Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization*, „Higher Education in Europe” 2003, t. 28, nr 3, s. 296.

⁹ *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; M. Dudzikowa, *Uniwersytet (jako co?) w opcji kilku metafor*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

zamknięta w dyscyplinach. Daleko idące „dyscyplinowe uwięzienie” zagraża także realizacji głównej misji uniwersytetu, jaką jest „powrót do jedności”, do prawdy, ale poprzez różnorodność. Nośnikiem owego powrotu może być wyłącznie świadomość wspólnotowości.

Jeśli przyjmiemy model uniwersytetu jako wspólnoty, optymizm w kwestii funkcjonowania określonej wspólnoty (społeczności wiedzy) może okazać się przesadzony. Jak zauważa Mieczysław Malewski, implementacja zasad korporacyjnego menedżeryzmu do sektora akademickiego pociąga za sobą szereg następstw, w tym rozpad akademickiej wspólnoty¹⁰. Pozostaje przekornie dodać, że w polskich uniwersytetach mamy niewątpliwie do czynienia ze wspólnotą, tyle że to „wspólnota audytowanych”¹¹.

Specyfikę akademicką odzwierciedlają zmiany, jakim w ostatnich latach podlegają instytucje akademickie związane z masowością kształcenia, ze ścięciem się tradycji z innowacyjnymi poszukiwaniami w zakresie oceny jakości naukowej, ze zmianami organizacyjnymi, wreszcie z działaniem w nieprzewidywalnym czasie pandemii. Gdy dołączymy do tego coraz bardziej widoczną polaryzację poglądów nie tylko na temat zadań i oczekiwań wobec szkolnictwa wyższego, lecz także kadry akademickiej i samych studentów, otworzy się interesująca przestrzeń na stawianie pytań, rozwijanie dylematów i wysuwanie odpowiedzi, które, no właśnie: czy będą sprzyjać utrzymaniu dostojności uniwersytetu?, o czym tak pięknie pisał przed laty Kazimierz Twardowski:

Uniwersytet istotnie promienieje dostojnością spływającą na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i dostojności – tworzy jednym słowem najwyższe dobro intelektualne, które przyspaść może człowiekowi w udziale [...] dwiema drogami, nauczaniem młodzieży i ogłaszaniem prac naukowych. Uniwersytet promienieje na całe społeczeństwo, szerzy poglądy i przekonania, których nikt nikomu nie narzuca jako dogmaty, których nikt nikomu nie wpaja jako programy, lecz których siła tkwi wyłącznie w ich naukowym uzasadnieniu [...]. Młodzież owiana nauką i badawczą atmosferą Uniwersytetu nauczy się we wszystkim szukać prawdy obiektywnej, zamiast ulegać pięknie brzmiącym hasłom i wpadać w sieci różnych łowców dusz¹².

Edukację akademicką postrzegano (należy mieć nadzieję, że nadal tak jest) jako rzeczywistość społeczną, na którą składa się wielość procesów osobotwórczych

¹⁰ M. Malewski, *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2.

¹¹ Zob. D. Antonowicz, J. M. Brzeziński, *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017*, „Nauka” 2013, nr 4.

¹² K. Twardowski, *O dostojności uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań 1933, s. 8–13.

czych, ważnych zarówno dla kondycji naukowej i moralnej całego środowiska szkoły wyższej, jak i istotnych dla indywidualnego rozwoju studenta. Wzajemne kontakty nauczycieli akademickich i studentów pozwalają poznać tzw. żywą wiedzę, będącą wytworem ludzi, których spotykają w toku studiów. Kadra naukowo-badawcza, jak i dydaktyczna to nie tylko profil wykształcenia, ale także rodzaj biografii naukowo-badawczej, który przekłada się na sposób uprawiania nauki, jak i sposób kształcenia studentów i doktorantów.

Cechą akademickiej edukacji w swojej długowiekowej tradycji było podtrzymywanie lub wyzwalamie pasji poznawczej. Obszar rozpoznawania i rozumienia tego, co dzieje się w nowoczesnym świecie akademickim, wypełnia także opinia, że uniwersytety znalazły się pod dyktando studenckich pragnień; organizowane przez nie kształcenie popolituje naukę, a wiedzę naukową czyni rzeczą powszednią i banalną. Czy może to oznaczać, że uniwersytet traci swoje powody do istnienia? Pytanie to prowadzi do refleksji i podejmowania dyskusji, objaśnianych koncepcją Wilhelma von Humboldta, twórcy nowoczesnego uniwersytetu, który postrzegał studiowanie jako nabywanie wiedzy i rozwijanie intelektualnej kultury. Może się też okazać, na co zwraca uwagę M. Malewski, że studiowanie wiedzy, podobnie jak w przeszłości, stanie się zajęciem elitarnym, domeną nielicznych. Pozostałym wystarczą smartfony¹³.

W literaturze naukowej pojawia się określenie „architektura wiedzy akademickiej”, która będąc procesem ciągłego jej tworzenia, budowania, sporządzania, nie ma swoich granic, ale ma swoją nieskończoność¹⁴. Przywołana architektura wiedzy akademickiej jest istotnym wyrazem kondycji uniwersytetów. Owa kondycja uniwersytetów jest warunkowana zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Do czynników wewnętrznych zaliczyć należy strukturę uniwersytetów (podział na podstawowe jednostki), kadre naukową i dydaktyczną oraz studentów. Czynniki zewnętrzne zaś to oddziaływanie instytucji państwa, partii politycznych, związków wyznaniowych i gospodarki, czyli oddziaływanie rynku. Pozostaje dodać, że wszystkie te środowiska i instytucje kierują pod adresem uniwersytetu swoje oczekiwania.

Obserwujemy fale, którymi przetacza się w mediach, w środowisku akademickim dyskusja nad uwikłaniami, w jakich znalazło się szkolnictwo wyższe w Polsce i na świecie. Krytyka miesza się z zachwytem. Podejmuje się dyskusje o granicach „uprzątnienia” uniwersytetów, o możliwościach zachowania tożsamości uniwersytetu w świecie gwałtownych przeobrażeń, o jakości reali-

¹³ M. Malewski, *O trzech tradycjach studiowania*, dz. cyt., s. 17.

¹⁴ K. Przyszczykowski, I. Cytlak, *Architektura wiedzy akademickiej. Otwarte przestrzenie dyskursu*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczykowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

zacji tradycyjnej misji i funkcji. W ramach namysłu nad uniwersytetem bacznie odnotowujemy apele o to, aby uniwersytet wykazywał większą wrażliwość i reaktywność na aktualne potrzeby i oczekiwania społeczne.

My sami tkwimy w centrum zdarzeń, dajemy sobie prawo do wyrażania poglądów, wymiany myśli, formułowania opinii. Pola problemowe otwierają się jakby naturalnie, w konsekwencji namysłu nad kondycją uniwersytetu. Prowadzą nas do pytań ważkich dla misji, posłannictwa i służebności uniwersytetu. Z uwagą śledzimy kształcenie uniwersyteckie (z akcentem na siłę tradycji, presję współczesności, pytania o przyszłość, przesłania), debata trwa, jesteśmy otwarci na głosy w tej sprawie.

Pozostajemy w sytuacji namysłu nad edukacją akademicką. Za swoistą inspirację można przyjąć sposób przedstawiania realisty, który „zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co by tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby”¹⁵.

Nieprzypadkowo w podejmowanych rozważaniach o edukacji, szerzej: o sprawach społecznych, przywoływane jest dobro wspólne, oznaczające „po pierwsze, wyzwalający i oparty na współpracy porządek społeczny czy też konstrukcję instytucji pomyślanych specjalnie w tym celu, by wyzwalać wolne osoby; po drugie, konkretne osiągnięcie społeczne; po trzecie, punkt odniesienia”¹⁶.

Kwestia wspólnotowości w edukacji nie pozostaje poza zasięgiem idei i wpływów społecznych, kulturowych, wymaga ciągłego rozpoznawania i rozumnego współkreowania. O jej istotności rozstrzyga niewątpliwie podejście do edukacji właśnie jako do dobra wspólnego. W tym kontekście szczególnej mocy nabiera stwierdzenie Bogusława Śliwerskiego, który pisze:

Kluczowe jest dla mnie postrzeganie edukacji jako dobra wspólnego, jako środowisk, podmiotów, instytucji czy praktyk zarządzania i uczestniczenia w demokratyzacji społeczeństwa, które jest nieustannie w drodze wychodzenia z wieloletnich doświadczeń faszystowskiego i bolszewickiego totalitaryzmu. Kiedy mówimy o edukacji jako dobru wspólnym, możemy traktować ją dwojako: albo akcentując „wspólność” edukacji jako dobro, albo postrzegając ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków danego społeczeństwa czymś rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim się stać¹⁷.

¹⁵ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 127.

¹⁶ M. Novak, *Wolne osoby i dobro wspólne*, tłum. G. Łuczkiwicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 125.

¹⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 222.

Kwestia budowania wspólnoty, istotna w każdym porządku społecznym bez względu na różnicujące się formy życia społeczno-kulturowego czy sposób społecznej, państwowej organizacji społeczeństwa, otwiera na perspektywę „uzdalniania do wzajemnej pomocy, do współdziałania i pozytywnego współżycia”¹⁸. Uzasadnia też pole refleksji nad partycypacją społeczną, kształtowaniem rzeczywistości z nowymi szansami wspólnego działania, rozwijaniem współpracy pomiędzy jednostkami zainteresowanymi realizacją wspólnych spraw, stawiającymi na swoją aktywną obecność w środowisku życia. Towarzyszy temu nadzieja na przekraczanie zastanych warunków praktyki współdziałania, poznanej już niestety od strony jej standaryzacji, upolitycznienia, zubożalej etyczności, uniformizacji.

Przed edukacją akademicką stoi jedno z wielu wyzwań. Jest to wyraźne wyzwanie, które można sprowadzić do tego, by wspólnota ustanawiana w edukacji, współrealizująca demokrację jako jedną z form organizacji życia, dawała wszystkim uczestnikom możliwość udziału w „czystych relacjach” (w których zaufanie nie jest i nie może być jedynie założeniem), także czyste szanse dla rozwoju indywidualnego potencjału na bazie wzajemnego zaufania. Decydująca rola powinna przypadać relacjom społecznego uznania, wzmacniającym jednostkową autonomię i otwierającym na zrzeszanie się, na dialog.

Z problemem wspólnotowości w edukacji musi pojawić się próba rozstrzygnięcia, czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację akademicką, zapewniającą z jednej strony autonomię, zobowiązującą do wolności, a z drugiej – integrację wszystkich podmiotów edukacji (uczestnictwo we wspólnocie).

W proponowanym przeze mnie zorientowaniu wychodzę od gotowości do podjęcia myślowej pracy i współodpowiedzialności za edukację akademicką jako dzieło wspólne. Ogląd przeszłości tej edukacji, rejestrowane w związku z nią konfiguracje, także wątpliwości dotyczące tego, o co aktualnie warto zabiegać bądź czemu należy stawić czoła, wymagają wiary w działający podmiot, ujmowany w relacjach z innymi, wytwarzający wspólną społeczną rzeczywistość – szczególnie jeśli prowadzi ona do znalezienia remedium na poczucie zagubienia w otaczającym nas świecie. Symptomatyczne wydaje się pod tym względem wskazanie na potrzebę doskonalenia wiedzy i umiejętności, które wyposażą jednostkę w zdolność odczytywania świata, jego rozumienia i działania w nim, by móc skonstatować, że wiedza, działanie, współżycie społeczne oraz bycie sobą to formuły opierające się na nauce i mądrości, prowadzące ku „społeczności uczonych”. W ten oto sposób dochodzimy do określonej formuły

¹⁸ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1934, s. 59.

diagnoz i analiz właściwych dla funkcjonowania określonej wspólnoty – społeczności wiedzy.

Wspólnota wiedzy okazuje się uzasadnieniem zarówno dla pedagogiki, którą traktuje się „jako formację wiedzy włączającą, poprzez odpowiadające jej praktyki, wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy”¹⁹, jak i działalności badawczej, u podstaw której „leży zdolność tworzenia relacji opartych na wiedzy oraz przyjmowanie wynikających z nich zobowiązań, właściwych dla funkcjonowania określonej wspólnoty-społeczności wiedzy”²⁰ – o czym przekonuje Jacek Piekarski na gruncie pedagogiki społecznej.

Zagadnienie „wspólnoty wiedzy” ujmowane w konkretny sposób dowodzi niewątpliwie tworzenia sensu indywidualnej praktyki badawczej, pokazuje sposób tworzenia wiedzy, dzięki czemu mocą refleksyjności, poznawczych poszukiwań pedagoga odczytuje się i nadaje znaczenie „praktyce współdziałania – pozytywnym zobowiązaniom”²¹.

Pedagodzy włączani do „społeczności uczonych”, tworzący wspólnotę wiedzy, są zainteresowani rozwijaniem zintegrowanego paradygmatu uprawianej przez siebie (sub)dyscypliny akademickiej. Respektują warunki tworzenia się wiedzy, przedkładają „pewien rodzaj kultury akademickiej podzielanej przez społeczność badaczy”²², wskazują na kierunek myślenia i działania w swoim polu aktywności. Jakkolwiek by nie patrzeć, pytania o rzeczywistość, nie fasadową, nie zawłaszczoną przez różne siły demokrację, partycypację i wspólnotę pedagogów społecznych²³, ukazują istotną przestrzeń naukową, wypełnianą poprzez „wielostronne zobowiązania”.

Eksponując rozległość problemów związanych z „byciem razem”, należy przypomnieć, że „W pogoni za chociażby chwilową atrakcyjnością, własnymi «pięcioma minutami» w społeczności akademickiej, gubi się istotne sprawy stanowiące o społecznej użyteczności pedagogiki, jej przesłaniach i powinnościach”²⁴.

¹⁹ J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 191.

²⁰ Tamże, s. 192.

²¹ Tamże, s. 190, 190–197.

²² E. Marynowicz-Hetka, *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 73, 73–89.

²³ B. Smolińska-Theiss, *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*, „Pedagogika Społeczna” 2018, t. 17, nr 4 (70), s. 10.

²⁴ T. Lewowicki, *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2012, t. 1, s. 21, 11–24.

Wraz ze wskazaniem na znaczenie wspólnotowości proponuję nawiązywać – w ramach indywidualnie prowadzonej narracji biograficznej – do tego, co wydobywamy z tej wspólnoty dla siebie jako niezwykle cenne. Myślę tu o konkretnym miejscu, oferującym zakotwiczenie w społeczności uczonych, kojarzonej z nim wspólnocie, zapewniającej z jednej strony autonomię, z drugiej integrację jednostek/podmiotów w społeczności uczonych. W namyśle tym nie może się obejść bez zwrócenia uwagi na „wspólnotę relacji”, opartą na dzieleniu z innymi interesów, problemów, zainteresowań, wartości. Odważyć się dodać, wspólnotę sprzyjającą pracy intelektualnej, a zachęcony stwierdzeniem Jerome’a Brunera zauważę, że „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami”²⁵.

Szczególną uwagę warto kierować w stronę wspólnoty akademickiej,

która poprzez „wspólne uznanie gry o prawdę naukową” za grę najważniejszą w życiu uczonych; wspólne uznawanie teatru życia naukowego za przestrzeń społeczną wykraczającą poza granice instytucji i państw; wspólne uznanie „naukowej perspektywy świata” za macierz wzorów myślenia w szukaniu prawdy przez uczonych wprowadza przyszłych uczonych w świat nauki²⁶.

Zamiast jednoznacznej konkluzji proponuję, jako swoistą zachętę do podejmowania refleksji wokół wspólnoty (nie tylko akademickiej), postawić pytanie – tutaj retoryczne: czy, biorąc pod uwagę nawet „integrację negatywną jako efekt za(nie)dbania”²⁷, warto ryzykować i w jakim zakresie, przy jakim szacunku ryzyka – zabiegi zmierzające do realizacji zadania tworzenia wspólnego dobra, potwierdzone prawdziwą kreacją i autentycznym ukierunkowaniem na rozwój każdej jednostki i (z)budowanej wspólnoty?

Bibliografia

- Antonowicz D., Brzeziński J. M., *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017*, „Nauka” 2013, nr 4.
- Bilińska-Suchanek E., *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.

²⁵ J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 133.

²⁶ E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 253.

²⁷ Tamże, s. 266.

- Brzeziński J. M., *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Dudzikowa M., *Uniwersytet (jako co?) w opcji kilku metafor*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Lewowicki T., *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2012, t. 1.
- Malewski M., *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2.
- Malewski M., *O trzech tradycjach studiowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2018, nr 2 (24).
- Marynowicz-Hetka E., *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Melosik Z., *Uniwersytet współczesny i rekonstrukcje wolności akademickiej*, „Studia Pedagogiczne” 2017, t. 50.
- Novak M., *Wolne osoby i dobro wspólne*, tłum. G. Łuczkiwicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.
- Olsen J. P., *The Institutional Dynamics of the European University*, [w:] *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics*, t. 19, red. P. Maassen, J. Olsen, Springer, Dordrecht 2007, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Przyszczykowski K., Cytlak I., *Architektura wiedzy akademickiej. Otwarte przestrzenie dyskursu*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczykowski, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Scott P., *Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization*, „Higher Education in Europe” 2003, t. 28, nr 3.
- Smolińska-Theiss B., *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*, „Pedagogika Społeczna” 2018, t. 17, nr 4 (70).
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1934.
- Śliwerski B., *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1.
- Twardowski K., *O dostojności uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań 1933.

Magdalena Barańska

ORCID: 0000-0003-3615-1321

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczyciel akademicki w czasie pandemii. Wyzwania kształcenia zdalnego

Słowem wstępu

Pandemia COVID-19 zburzyła dotychczas znany i z pozoru bezpieczny obraz świata, który pozwalał nam zachować równowagę. Obowiązkowa izolacja zmieniła spojrzenie na edukację. Literatura przedmiotu¹ wskazuje, że edukacja zdalna jest ważnym elementem wzmacniania jakości kształcenia, może wpływać na zwiększenie dostępności dla osób do tej pory wykluczonych, jest bardziej elastyczna i może spełniać wymagania tzw. studentów nietradycyjnych. Są to założenia teoretyczne i można by zaryzykować stwierdzenie, że myślenie życzeniowe, ponieważ – jak twierdzi Marek Konopczyński: „czas pandemii miał potencjał do zrewolucjonizowania kształcenia na poziomie wyższym”², jednak bardziej pokazał brak przygotowania, pomysłu, umiejętności oraz to,

¹ Zob. J. Sener, *Why Online Education Will Attain Full Scale*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2010, t. 14, nr 4; F. B. Raymond, *Delivering Distance Education through Technology: A Pioneer’s Experience*, „Campus-Wide Information Systems” 2000, t. 17, nr 2; *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2020; *Raport z badania ankietowego. Szkolnictwo wyższe a technologie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/raport_z_badan_szkolnictwo_wyzsze_a_technologie.pdf (dostęp: 28.12.2023).

² J. Leśnicka, *Szkolnictwo wyższe w pandemii koronawirusa poniosło klęskę* (rozmowa z Mariem Konopczyńskim), 2021, <https://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/303189906-Szkolnictwo-wyzsze-w-pandemii-koronawirusa-ponioslo-kleske.html> (dostęp: 2.01.2023).

jak wiele problemów dotyczących funkcjonowania uczelni było bagatelizowanych, i kolokwialnie mówiąc, zamiatanych pod dywan. Badania prowadzone na wielu uczelniach w innych krajach pokazały, że pomimo wielu różnic wynikających ze struktury i organizacji systemów kształcenia na poziomie akademickim, nauczyciele akademicy zgłaszali podobne trudności dotyczące między innymi: problemów z Internetem, brakiem interakcji ze studentami, brakiem kompetencji w zakresie dydaktyki zdalnej, trudnościami w prowadzeniu zajęć praktycznych, trudnościami w osiągnięciu i weryfikacji założonych efektów kształcenia, niską motywację studentów³.

Uniwersytet w pandemii. „Kryzysowa” edukacja zdalna

Marzec 2020 roku stał się swego rodzaju punktem krytycznym, przełomowym w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Zapisał się na kartach historii jako miesiąc przełomu, ale także wielu niewiadomych. Był to miesiąc ogólnoświatowego wszechobecnego lęku oraz spowolnienia. Świat się zatrzymał, gospodarki wyhamowały, a człowiek, który do tej pory miał się za boga⁴, panował i dominował, musiał odizolować się, zamknąć się w domu dla własnego bezpieczeństwa. W pandemii niebezpiecznym stało się to, co stanowi fundament procesu edukacyjnego i badawczego – bezpośredni kontakt międzyludzki. Edukacja, od zawsze, nierozzerwalnie kojarzona i związana była z bliską, naturalną interakcją pomiędzy nauczającym a uczącym się, w myśl powszechnie znanej zasady „bez relacji nie ma edukacji”⁵. Proces kształcenia nie został przerwany, przeszedł tylko na inny poziom i zyskał inny, nowy, nieznany dotąd powszechnie wymiar. Edukacja bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem jest trudniejsza i bardziej wymagająca. Edukacja na poziomie akademickim dodatkowo wymaga dużej samodzielności oraz dobrej organizacji czasu pracy własnej. Działania podejmowane przez władze uczelni mające na celu zachowanie ciągłości kształcenia akademickiego w formule online nie były pozbawione problemów, trudności oraz elementów tymczasowości. Wszystkim tym zabiegom towarzyszył lęk wynikający z braku poczucia kontroli oraz obawa związana z deficytem odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Wśród prioryteto-

³ M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, S. Kohut, *Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, „E-mentor” 2020, nr 5 (87), s. 15, <https://doi.org/10.15219/em87.1489>

⁴ Y. N. Harari, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, tłum. J. Hunia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 509.

⁵ M. Barańska, *Nauczyciel akademicki na wirtualnym uniwersytecie – wyzwania, możliwości i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2021, t. 13 (49), nr 4, s. 29, <https://doi.org/10.18290/rns21494.4>

wych obszarów, które wymagały i nadal wymagają zainteresowania, wskazać należy kompetencje cyfrowe kadry naukowo-dydaktycznej oraz infrastrukturę IT i zaplecze techniczne uczelni. Doskonalenie umiejętności wykorzystywania narzędzi przeznaczonych do pracy zdalnej oraz inwestowanie w zaplecze techniczne powinno być przedmiotem troski uniwersytetów i uczelni wyższych. Ponadto należy skupić uwagę na metodyce pracy online, jak zauważa bowiem M. Konopczyński⁶, bezpośrednie przeniesienie kształcenia realnego, stacjonarnego do świata wirtualnego jest niemożliwe. Specyfiką zajęć prowadzonych w trybie online jest korzystanie z określonych narzędzi ICT. Nie każde gospodarstwo domowe posiada zaawansowane zaplecze techniczne, w którego skład wchodzi drukarki, kamery, głośniki, słuchawki, mikrofony oraz inne niezbędne aplikacje czy programy komputerowe. Obserwowalne było znikanie studentów, co tylko potwierdza istnienie wykluczenia cyfrowego dotyczącego także studentów. Z raportu Centrum Cyfrowego⁷ wynika, że 10% gospodarstw domowych ma zaledwie jeden komputer lub tablet. Oznacza to, że w przypadku przymusowej izolacji rodzina 2 + 2 ma bardzo trudną sytuację i zazwyczaj dzieci czekały z lekcjami aż rodzice skończą pracę, ponieważ nie wszystko jest możliwe do wykonania z poziomu telefonu komórkowego. Sytuacja może być podobna w przypadku studentów. Brak narzędzi, Internetu, dostępu do materiałów dydaktycznych uniemożliwia kontynuowanie nauki.

W trybie pracy zdalnej bardzo łatwo również o różnego rodzaju „rozpraszacze”, czynniki i sytuacje odciągające uwagę, które nie pozwalają na skupienie. Sytuacja ta dotyka w równym stopniu studentów i wykładowców. Derek Rowntree podkreśla, „że uczenie się nie zachodzi w próżni. Studiuje się w konkretnej sytuacji, na konkretnej uczelni, na konkretnym wydziale i w konkretnej grupie”⁸. Pandemia pozbawiła tego studentów. Nauka zdalna tak samo jak praca w trybie *home office* zaburza „naturalny”, dwutorowy rytm praca – dom, który znamy z „czasów przedpandemicznych”. Przejście od roli do roli (studenta, pracownika, ucznia, dziecka i rodzica) dzieje się w trybie pracy zdalnej kilkanaście razy dziennie w tej samej przestrzeni „domobiura”. Takie sytuacje wytrącają z równowagi i nie pozwalają skoncentrować się na określonym zadaniu. Dlatego też można zaryzykować stwierdzenie, że uczestniczenie w zajęciach z domu, czasami z pracy, może powodować, że studiowanie nabiera incydentalnego charakteru⁹. Przyczynia się do tego również fakt, że uczący się mają słabo rozwinięte umiejęt-

⁶ J. Leśnicka, *Szkolnictwo wyższe w pandemii koronawirusa poniosło klęskę*, dz. cyt.

⁷ Raport Centrum Cyfrowego, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 20.01.2023).

⁸ D. Rowntree, *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, tłum. P. Budkiewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 52.

⁹ M. Barańska, *Nauczyciel akademicki na wirtualnym uniwersytecie...*, dz. cyt., s. 32.

ści związane z samodzielnym planowaniem własnego procesu dydaktycznego, a nauczający – przygotowania materiałów do pracy w takiej formule oraz zainteresowania omawianym tematem. W tej sytuacji nie ma winnych; do tej pory potrzeba posiadania tych umiejętności nie była (aż tak) potrzebna. Jak twierdzi D. Rowntree – zorganizowanie sobie nauki jest czasochłonne i kłopotliwe, jednak praca niezaplanowana jest jeszcze gorsza, a jej wyniki pozostawiają wiele do życzenia¹⁰. Konieczność samodzielnego kierowania procesem dydaktycznym dla niektórych studentów może być sytuacją nową, stresującą i demotywowującą. Poruszanie się w cyfrowym środowisku edukacyjnym jest nie tyle nowym doświadczeniem dla wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, ale nagłym, w momencie pandemii koniecznym i bardzo możliwe, że mało komfortowym. W odniesieniu do tej materii wszyscy w momencie przejścia na tryb online stali się uczniami. Wyzwaniem niepodlegającym dyskusji stała się również zdalna praca dydaktyczna ze studentami z niepełnosprawnością lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. przygotowanie materiałów z audiodeskrypcją. Ta nadzwyczajna sytuacja wyraźnie wskazała kierunek działań uczelni, bibliotek oraz innych instytucji edukacyjno-szkoleniowych, który powinien dotyczyć digitalizacji i adaptacji podręczników, skryptów, list zadań, materiałów źródłowych do nauki oraz udoskonalania narzędzi do pracy zdalnej.

Nauczyciel akademicki w pandemii. Dydaktyk, badacz, „HelpDesk Assistant”

Ciężar przeorganizowania procesu kształcenia i zachowania jego ciągłości spoczął na barkach nauczycieli akademickich. Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji i Nauki¹¹ zamieszczonymi na stronie internetowej¹² to właśnie na nauczycielu akademickim lub osobie prowadzącej zajęcia spoczywał obowiązek tworzenia, przygotowania interaktywnych, cyfrowych materiałów, z których studenci mogliby korzystać. Dotychczasowy warsztat pracy i doświadczenia okazały się niewystarczające, a w wielu przypadkach obnażyły braki kadry naukowo-dydaktycznej w obszarze posługiwania się narzędziami zaprojektowanymi do pracy zdalnej. Potwierdzają to przedstawione analizy¹³. Ważnym

¹⁰ D. Rowntree, *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, dz. cyt., s. 102.

¹¹ Nazwa zgodna ze stanem prawnym na 2023 rok.

¹² *Kształcenie zdalne na uczelniach*, 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> (dostęp: 20.01.2023).

¹³ Badania własne przeprowadzone na liczbie 80 nauczycieli akademickich z różnych ośrodków akademickich w Polsce w okresie 12.2020–03.2021. Kwestionariusz ankiety, badania prowa-

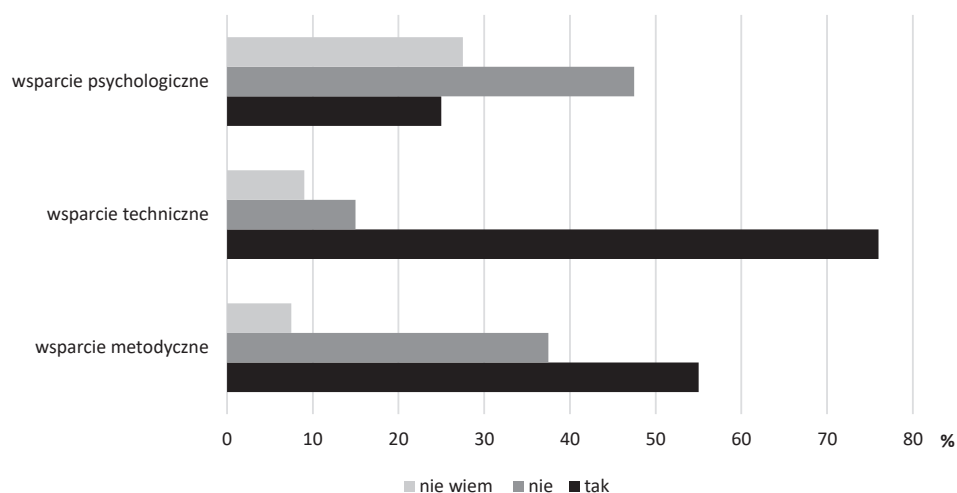
aspektem prowadzonego badania była ocena działań uczelni, wsparcia, na jakie mogli liczyć nauczyciele akademicy, jak również oceny własnych kompetencji i przygotowania do prowadzenia zajęć w formule online.

Badani nauczyciele akademicy oceniali własne przygotowanie do prowadzenia zajęć w formule online. Zostali poproszeni o ocenę swojego przygotowania w momencie ogłoszenia lockdownu (marzec 2020) oraz w trakcie badań (marzec 2021). W marcu 2020 roku bardzo dobrze przygotowanych do pracy online czuło się 7,5% badanych. Ocena ta obejmuje wiedzę teoretyczną, ale także i praktyczną na temat możliwości stosowania konkretnych narzędzi oraz ich funkcjonalności. Dobrze swoje przygotowanie oceniło 25% badanych, dostatecznie – 17,5%, źle przygotowanie wskazało 27,5%, a nieprzygotowanymi czuło się 22,5% badanych. Połowa badanych oceniła swoje kompetencje do prowadzenia zajęć zdalnych negatywnie. Rok później wyniki prezentowały się zupełnie inaczej. Bardzo dobrze swoje przygotowanie oceniło 37,5%; dobrze – 47,5%; raczej dobrze (dostatecznie) – 12,5%; raczej źle – 0%; źle – 2,5%. Rok pracy zdalnej pozwolił rozwinąć kompetencje cyfrowe nauczycieli akademickich, a tym samym zwiększyć poziom pewności, komfort pracy i satysfakcji z niej. Badani twierdzą, że studenci oceniają pozytywnie ich zaangażowanie w przygotowanie zajęć: 32,5% uważa, że studenci oceniają ich bardzo dobrze; 35%, że dobrze; 12,5%, że raczej dobrze. Co istotne – 72% badanych przed wprowadzeniem obligatoryjnego kształcenia zdalnego nie prowadziło nigdy wcześniej zajęć w formule online. Nauczyciele akademicy, którzy wzięli udział w badaniu, ocenili dobrze proces organizacji kształcenia w formule online na swoich uczelniach. Bardzo dobrze oceniło go 25%; dobrze – 35%; dostatecznie – 27,5%; źle – 10%; bardzo źle – 2,5%. Badani podkreślali, że w momencie wprowadzenia zdalnego nauczania brakowało jasnych wytycznych. Pozytywna ocena wiązała się z posiadaniem przez uczelnię narzędzi do pracy zdalnej, z prowadzeniem przez uczelnię licznych szkoleń z obsługi określonych narzędzi do pracy zdalnej, możliwością wypożyczenia sprzętu z uczelni. Z kolei za negatywną oceną przemawiały następujące argumenty: pozostawienie nauczycieli bez wsparcia, lakoniczne informacje ograniczające się do przesłania instrukcji postępowania, duża liczebność studentów (łączenie grup), konieczność sprawozdawania i raportowania o wszystkich zajęciach prowadzonych online, działanie z opóźnieniem, brak wsparcia finansowego lub partycypowania w poniesionych kosztach, skupienie się bardziej na studentach niż na wykładowcach, a dla obu grup była to nowa sytuacja, oraz brak narzędzi do pracy online.

dzone online. W wielu pytaniach badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego też wyniki nie sumują się do 100%.

W toku badania bardzo wyraźnie wybrzmiał wątek wsparcia. Jest ono konieczne, aby nauczyciele mogli realizować założone cele dydaktyczne i uzyskać założone efekty kształcenia. Przygotowanie nauczycieli na to, co może się wydarzyć w przestrzeni wirtualnej (tak innej od sali uniwersyteckiej), jest zadaniem uczelni¹⁴. Zapytano nauczycieli akademickich o konkretny rodzaj wsparcia. Badani wskazywali, czy zaoferowano im wsparcie metodyczne, techniczne lub psychologiczne. Wyniki prezentuje wykres 1.

Wykres 1. Rodzaj wsparcia oferowanego przez uczelnie



Źródło: badania własne.

Z wykresu jasno wynika, że najczęściej oferowanym wsparciem było wsparcie techniczne: kontakt z informatykami, helpdeskiem uczelnianym czy możliwość wypożyczenia sprzętu. Na wsparcie metodyczne w zakresie kształcenia zdalnego, pokazującego jak pracować online, jak przygotować materiały, jak projektować zadania i przy pomocy jakich narzędzi pracować, mogło liczyć 55% badanych. Najmniej optymistycznie rysują się oceny dotyczące wsparcia psychologicznego, które mogłyby pomóc w obniżeniu poziomu stresu, lęku, zniwelować poczucie osamotnienia czy przygotować na stany emocjonalne, które mogą się pojawić. Na tego typu wsparcie mogło liczyć 25% badanych,

¹⁴ M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, S. Kohut, *Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, dz. cyt., s. 15.

prawie połowa badanych (47,5%) takiej formy pomocy nie miała, a 27,5% w momencie badania nie wiedziało, czy jest w ogóle dostępne.

Kwestią istotną w odniesieniu do podjętego tematu jest również kontrola wykonywanej pracy. Ponad połowa badanych (57,5%) wskazała, że zajęcia prowadzone w formule online były sprawdzane. Weryfikowano, czy są realizowane zgodnie z programem lub planem. Wśród dwóch najczęściej wymienianych sposobów weryfikacji pojawiły się hospitacje przełożonych i dołączanie do zajęć oraz sprawozdania tygodniowe lub miesięczne z uwzględnieniem dni, godzin, formy kontaktu, tematu i liczby studentów. Co ciekawe, w komentarzu do badania pojawiły się głosy wskazujące na zaskoczenie kontrolą, ponieważ przed pandemią nikt nie wymagał takiej sprawozdawczości i nie podejrzewał o niewykonywanie obowiązków zawodowych. Trend dotyczący kontrolowania pracowników był powszechny i dotknął nie tylko pracowników uczelni¹⁵. W sieci można znaleźć artykuły i materiały¹⁶, które podnosiły temat kultury pracy online, higieny cyberpracy, poczucia osamotnienia pracowników, ciągłego kontrolowania oraz wpływu tych działań na efektywność pracy. Część podejmowanych procedur wykraczała daleko poza ogólnie przyjęte normy, a pracownikowi sugerowała brak zaufania ze strony pracodawcy.

Wyzwania zdalnego kształcenia akademickiego w opinii nauczycieli

Narzędzia przeznaczone do pracy dydaktycznej online są dalekie od doskonałości. Nie pozwalają na pełną realizację założonych i przewidywanych efektów uczenia się, ponieważ nie są w stanie uwzględnić specyfiki procesu kształcenia. Bez względu na zaangażowanie, pomysłowość, stosowane metody i techniki, nauczyciel akademicki nie jest w stanie zweryfikować wszystkich założonych efektów, a co więcej, rzetelnie zweryfikować samodzielnej pracy studenta w odniesieniu do wykonywanego przez niego zadania, projektu czy też zdawanego egzaminu. Różnego rodzaju problemy techniczne i obciążenia serwerów niejednokrotnie powodowały wyrzucanie studentów z zajęć, co sprawiało, że nauczyciele akademicki w trakcie swojej pracy stawali się też nierzadko wsparciem technicznym dla swoich studentów, swoistym „helpdeskiem”, który –

¹⁵ M. Barańska, *Pandemia i praca w trybie home office wyzwaniem dla pedagogiki pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2022, nr 24, s. 311.

¹⁶ M. Szymaniak, M. *Samotność, nadgodziny, inwigilacja. Witajcie w świecie home office*, 2020, <https://spidersweb.pl/plus/2020/08/samotnosc-inwigilacja-nadgodziny-czarna-strona-tele-pracy-covid> (dostęp: 29.01.2023).

oprócz prowadzenia zajęć i skupiania się na kwestiach merytorycznych – rozwiązywał problemy techniczne związane z korzystaniem z różnych narzędzi do pracy zdalnej. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele akademicy starali się zapewnić ciągłość procesu kształcenia z dbałością o jego najwyższą jakość, co wymagało zaangażowania, kreatywności, a niejednokrotnie wiązało się z napotykaniami barier różnej natury. Pierwszą kwestią, o którą zapytano badanych nauczycieli akademickich, były trudności, na jakie napotkali w związku z przejściem na formułę zdalną. Trudnością, jaką wskazało 75% badanych, był brak możliwości widzenia wszystkich studentów jednocześnie, 70% badanych wskazało na brak możliwości interakcji ze studentami, brak odzewu z ich strony i poczucie, że robią w tym czasie coś innego (np. są w pracy). Ponad połowa respondentów (62%) za dyskomfortową uważała jednokierunkową komunikację w trakcie zajęć online, mówienie do ikonki i zdjęć profilowych; 60% badanych za istotne utrudnienie uznało ograniczone możliwości wykonywania ćwiczeń praktycznych w formule zdalnej, a brak zaangażowania studentów w przebieg zajęć wskazało 57% badanych nauczycieli. Ankietowani wskazywali również na wyzwania związane z przygotowaniem do zajęć: 47% wskazało, że nakład pracy jest nieporównywalnie większy niż w przygotowaniu się do zajęć stacjonarnych, 45% wskazało na problemy techniczne po stronie studentów (niedziałające mikrofony, niechęć do włączania kamery, niedziałające kamery, udział w zajęciach na smartfonach, co przekładało się na mniejszą aktywność, słaby zasięg i wyczerpujące się pakiety danych). Trudności dotyczyły również dużych liczebności grup oraz konieczności wykonywania kilku czynności naraz (40% wskazań). Nauczyciele akademicy bardzo często w trakcie zajęć dodawali studentów, których z różnych powodów „wyrzuciło” z zajęć lub nie mogli się podłączyć, odpowiadali jednocześnie na czacie, rozwiązywali problemy techniczne związane np. z niemożliwością uruchomienia przez studentów mikrofonów, udostępnienia ekranu czy wyciszania tych, których mikrofony zakłócały przebieg zajęć. Ponadto zadaniem nauczycieli było też udostępnianie materiałów, monitorowanie pracy w zespołach, grupach, pokojach wirtualnych, przełączanie się z grupy do grupy. Jedna trzecia badanych (30%) wskazała, że wyzwaniem było przeredagowanie materiałów dydaktycznych dla studentów tak, aby odpowiadały one zdalnej formie kształcenia. Wspomniane przygotowanie do prowadzenia zajęć w formule online przez 42,5% badanych zostało ocenione jako zajmujące zdecydowanie więcej czasu. Więcej czasu poświęcało na to 27,5% nauczycieli, a niewiele więcej czasu spędzało nad przygotowaniem się do zajęć 12,5% badanych. Z kolei porównywalny czas przygotowania wskazało 12,5% badanych, a dla 5% badanych było to trudne do określenia. Oczywiście uwzględnić tutaj należy rodzaj prowadzonych zajęć. Innego czasu przygotowania wymagają wykłady, konwersatoria oraz warsztaty. Wśród badanych zdecy-

dowana większość (90%) prowadziło konwersatoria i wykłady, 42% – seminaria, 37% – warsztaty, laboratoria zaledwie 10% ankietowanych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że badani nauczyciele poświęcali średnio dwa razy więcej czasu na przygotowanie zajęć w formule online niż do zajęć tradycyjnych.

Niezwykle istotne dla przedstawienia sytuacji aktywności nauczycieli akademickiej jest fakt, że 50% badanych prowadziło zajęcia synchronicznie, w godzinach wynikających z planu zajęć, 47,5% respondentów wskazało, że pracowało synchronicznie i asynchronicznie w zależności od potrzeby oraz formy zajęć, natomiast 2,5% tylko asynchronicznie – np. wysyłając zadania mailem, umieszczając zadanie na platformie z podaniem terminu odesłania pracy końcowej. Jest to ważne, ponieważ w 65% przypadków godziny zajęć ze studentami często pokrywały się z zajęciami/pracą pozostałych członków rodziny, również uczących się/pracujących online. Wpływało to na obciążenie sieci i jakość połączenia. Warto również nadmienić, że 62,5% badanych dysponowało miejscem do pracy, gabinetem, biurem, 30% prowadziło zajęcia z miejsca, w którym w danym momencie było to możliwe, a 7,5% badanych na miejsce pracy zaaranżowało przestrzeń w pokoju, sypialni lub innym pomieszczeniu.

Realizacja procesu kształcenia nie byłaby możliwa bez określonego sprzętu. W toku prowadzonych badań zapytano nauczycieli akademickich, czy w związku z zaistniałą sytuacją musieli zakupić dodatkowy sprzęt w postaci komputera, kamery, mikrofonu, skanera, drukarki albo np. dysku zewnętrznego. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 60% badanych. Wśród niezbędnych narzędzi, niewymienionych powyżej, na liście pojawiły się również wzmacniacze do routera, dodatkowe oprogramowanie, a nawet drzwi dźwiękoszczelne. Aż 72% badanych, którzy dokonali niezbędnych zakupów, wskazało, że były one finansowane ze środków własnych, 10% badanych wskazało, że uczelnia sfinansowała lub zwróciła poniesione koszty, pozostali badani (18%) odmówili udzielania odpowiedzi na to pytanie.

Praca online ze studentami i studentkami

W chwili ogłoszenia lockdownu i zawieszenia zajęć stacjonarnych (realizowanych w kontakcie bezpośrednim) część studentów i studentek wróciła do swoich domów, mniejszych aglomeracji, w których dostęp do Internetu nie zawsze był możliwy lub był on bardzo obciążony ze względu na dużą liczbę użytkowników. W tym samym momencie studenci zostali pozbawieni możliwości korzystania z przestrzeni uczelnianych, bibliotek, laboratoriów, specjalistycznych urządzeń i programów komputerowych, materiałów dydaktycznych oraz pomocy naukowych. W związku z powyższym interesujące jest, jak zastąpio-

no sale dydaktyczne i za pomocą jakich narzędzi do pracy zdalnej dydaktycy realizowali proces kształcenia. Dominującym narzędziem była aplikacja MS Teams oraz pakiet narzędzi MS Office 365 (90%), email (80%), platforma Moodle (52%), Zoom (37,5%), Google Meet i Facebook (25%), Kahoot (20%), Mentimeter, Skype i ClickMeeting (17,5%). Wśród narzędzi pojawiły się również mniej znane, takie jak: CloudApp i Mój Trener, Quizizz, Wall Art, Genially, Jamboard, Padlet, Eduflow, Miro (2,5%). Zagadnienie dotyczące materiałów, na których pracowali studenci, jest także bardzo istotne w odniesieniu do poruszanej w tym artykule problematyki. Nauczyciele akademicki wskazali, że wyzwaniem było przygotowanie materiałów tak, aby odpowiadały one trybowi pracy w formule online. Wśród wykorzystywanych materiałów dydaktycznych pojawiły się: autorskie prezentacje udostępniane studentom (90% badanych), książki dostępne w formacie pdf (80%), filmy lub ich fragmenty (77,5%), artykuły naukowe dostępne w repozytoriach (70%). Nauczyciele akademicki skanowali i przesyłali wybrane fragmenty tekstów i opracowań naukowych; w ten sposób studentów wspierało 62,5% badanych. Pojawiły się również inne rodzaje materiałów wspierających proces dydaktyczny: 27,5% badanych przygotowywało autorskie skrypty, 17,5% badanych korzystało z podcastów, 7,5% z audiobooków, a 2,5% odsyłało do stron internetowych omawiających dane zagadnienie.

Jak już zostało wspomniane, wyzwaniem było również zmotywowanie studentów do pracy. Badani nauczyciele byli zgodni w kwestii oceny poziomu zaangażowania studentów (w porównaniu do aktywności na zajęciach stacjonarnych). Na wysoki poziom zaangażowania studentów wskazało 2% badanych, na średnie zaangażowanie 37,5%, niski poziom zaangażowania wskazało 40% ankietowanych. Według 5% respondentów studenci nie angażowali się w zajęcia prowadzone online. Pozostała część badanych (12,5%) podkreślała, że to kwestia indywidualna i trudna do oceny, argumentując to tym, że zawsze są studenci aktywni i nieaktywni. Chcąc zaangażować studentów, nauczyciele akademicki stosowali różne metody pracy, wykorzystywali różne narzędzia. Problemem, z którym mierzyli się respondenci, była „teoretyczna” obecność studentów, w tym konkretnym przypadku rozumiana jako zalogowanie się na zajęcia. Zalogowani, ale nie zawsze obecni przy monitorze studenci byli zjawiskiem dość częstym, w związku z czym nauczyciele w pierwszej kolejności musieli zweryfikować, ile aktywnych osób mają „na sali”. Sposoby weryfikacji obecności były różne, nierzadko wskazujące na kreatywność prowadzących. Wiedza na temat aktywnych studentów w istotny sposób przekładała się na sposób prowadzenia zajęć, zarówno z małą liczną grupą konwersatoryjną czy dużą grupą wykładową. Badani wskazali, że przygotowywali *case study* dla studentów, dyskusje oraz pracę w grupach, w zespołach, w wirtualnych pokojach.

Korzystali z autorskich kart pracy, gier i quizów, odtwarzali fragmenty filmów, przygotowywali również interesujące wizualnie treści na tablicie graficznym, tworzyli wspólnie mapy myśli. Działania podejmowane przez nauczycieli i stosowane metody spotkały się z pozytywną oceną studentów. Ich opinie¹⁷ dotyczące zaangażowania nauczycieli akademickich w zajęcia i przygotowywanie materiałów prezentują się następująco: 38,8% uznało, że prowadzący zajęcia są bardzo zaangażowani w ich przygotowanie i przebieg, 40,8% – że są średnio zaangażowani, 5,9% oceniło zaangażowanie jako małe, a na brak zaangażowania wskazało 2,6% badanych studentów. Na trudność w ocenie zaangażowani nauczycieli wskazało 11,9% badanych studentów.

Wady i zalety zdalnego kształcenia akademickiego

Kształcenie zdalne okazało się wielkim sprawdzianem dla całego systemu edukacji. Jego natychmiastowe wprowadzenie na wszystkich szczeblach kształcenia wskazało wiele luk oraz wad, których czasami boleśnie doświadczali zarówno studenci, jak i pracownicy dydaktyczno-naukowi. Najczęściej wskazywaną (zasadną) wadą wynikającą z takiej formy pracy był brak bezpośredniego kontaktu ze studentem, poczucie osamotnienia i frustracji. Badani wskazywali na trudności w zmobilizowaniu studentów do pracy, niechęć uczestników zajęć do włączania kamer, w związku z czym wykładowcy przemawiali do zdjęć, ikon i awatarów. Za niepodważalną wadę wskazano również zwiększoną liczbę godzin pracy w pozycji siedzącej, przed monitorem, pogarszający się stan zdrowia fizycznego oraz psychicznego, co ma potwierdzenie w badaniach neurologicznych. Naukowcy nazwali to zjawisko „zoom fatigue syndrome”¹⁸, syndrom „zdalnego zmęczenia”, którego charakterystyczną cechą jest zmęczenie wynikające z ustawicznego kontaktowania się ze światem za pomocą komunikatorów i platform. Trudno było badanym utrzymać *work-life balance*, wskazywali na zacieranie się granicy między pracą a domem i czasem wolnym.

Na negatywną ocenę kształcenia zdalnego wpłynęło również niedostosowanie narzędzi do pracy w formule online. Ocena narzędzi wynikała z ograni-

¹⁷ Badania własne „Studenci i studentki w czasie pandemii. Wyzwania kształcenia zdalnego” przeprowadzone na liczbie 152 studentów z różnych ośrodków akademickich w Polsce w okresie 12.2020–03.2021 (kwestionariusz ankiety, badania prowadzone online). Dobór grupy – celowy; kwestionariusz ankiety wysłano do samorządów studenckich największych uczelni publicznych i niepublicznych w kraju. Badania miały charakter ilościowy, zostały rozszerzone o analizę odpowiedzi z pytań otwartych.

¹⁸ J. Lee, *A Neuropsychological Exploration of Zoom Fatigue*, 2020, <https://www.psychiatric-times.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue> (dostęp: 10.01.2023).

czonych funkcjonalności programów, platform i aplikacji, które nie pozwalały na zrealizowanie zajęć według pomysłu prowadzącego. Pomimo wielu trudności, wyzwań i wskazanych wad związanych z procesem kształcenia zdalnego nauczyciele akademicy wskazywali (nieliczne) jego zalety. Można je podzielić na trzy podgrupy: osobisto-rozwojowe, organizacyjno-administracyjne i ekologiczne. Do pierwszej grupy zaliczyć należy przede wszystkim ograniczenie kosztów związanych z dojazdem, oszczędność czasu również na dojazdy, wygoda oraz poznanie nowych narzędzi do pracy zdalnej. W drugiej podgrupie znalazła się lepsza organizacja zajęć (brak okienek w planie), materiały do pracy dla studentów w jednym miejscu (dysk, chmura). Do ekologicznych można zaliczyć oszczędność papieru, brak konieczności drukowania materiałów dla studentów.

Dokonanie jednoznacznej oceny było i nadal jest trudne. Jak wskazywali nauczyciele – zalety niwelowały wady, ale zdarzało się, że wady okazały się być większe niż zalety. Czas zaoszczędzony na dojazdach został poświęcony na przygotowanie (się) do zajęć. W zależności od stanu zdrowia i niepełnosprawności oraz wynikających z nich specjalnych potrzeb edukacyjnych edukacja zdalna była szasną lub barierą nie do przeskoczenia dla studentów i wykładowców. Co ciekawe i ważne z perspektywy prowadzonych analiz – po ustabilizowaniu się sytuacji pandemicznej badani nauczyciele akademicy deklarowali chęć prowadzenia zajęć stacjonarnie (47%), taka sama liczba badanych (47%) chętnie realizowałaby zajęcia hybrydowo (uzależniając to od tematu zajęć i ich rodzaju), pozostali ankietowani (6%) wszystko chętnie prowadziliby zdalnie.

Podsumowanie

Praca dydaktyczna na uczelni to szczególny rodzaj aktywności zawodowej, a specyfika nierozzerwalnie związana jest z jej profilem. Pomimo posiadanej wiedzy, umiejętności, przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego pierwszy etap lockdownu był bardzo trudny dla nauczycieli akademickich. Wymagał niesamowitej ekwilibrystyki, ale również kreatywności w procesie przeformułowania zajęć, w dodatku w taki sposób, aby studenci stracili jak najmniej. Pandemiczna i postpandemiczna rzeczywistość wymaga nowego sposobu funkcjonowania i wszyscy musimy się go nauczyć. Lockdown pokazał, jak ważny w edukacji na każdym szczeblu jest kontakt bezpośredni i budowana na jego podstawie relacja. Niniejsze opracowanie przedstawia w zarysie problemy, które pojawiły się w związku z wprowadzeniem obowiązkowej edukacji zdalnej. Bardzo wyraźnie jednak pokazuje, że ani uczenie się, ani też nauczanie nie są

łatwe w odosobnieniu i istnieje konieczność tworzenia wirtualnej przestrzeni edukacyjnej, z funkcjonalnościami odpowiadającymi potrzebom kształcenia na poziomie akademickim. Czas pracy dydaktycznej w pandemii oraz reżimie pandemicznym, zdobyte doświadczenia nadal mają szansę stać się katalizatorem zmian koniecznych w obszarze szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Barańska M., *Nauczyciel akademicki na wirtualnym uniwersytecie – wyzwania, możliwości i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2021, t. 13 (49), nr 4, <https://doi.org/10.18290/rns21494.4>
- Barańska M., *Pandemia i praca w trybie home office wyzwaniem dla pedagogiki pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2022, nr 24.
- Harari Y. N., *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, tłum. J. Hunia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Kształcenie zdalne na uczelniach*, 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> (dostęp: 20.01.2023).
- Lee J., *A Neuropsychological Exploration of Zoom Fatigue*, 2020, <https://www.psychiatrictimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue> (dostęp: 10.01.2023).
- Leśnicka J., *Szkolnictwo wyższe w pandemii koronawirusa poniosło klęskę*, 2021, <https://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/303189906-Szkolnictwo-wyzsze-w-pandemii-koronawirusa-ponioslo-kleske.html> (dostęp: 2.01.2023).
- Raport Centrum Cyfrowego, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 20.01.2023).
- Raport z badania ankietowego. Szkolnictwo wyższe a technologie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/raport_z_badan_szkolnictwo_wyzsze_a_technologie.pdf (dostęp: 28.12.2023).
- Raymond F. B., *Delivering Distance Education through Technology: A Pioneer's Experience*, „Campus-Wide Information Systems” 2000, t. 17, nr 2.
- Romaniuk M. W., Łukasiewicz-Wieleba J., Kohut S., *Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, „E-mentor” 2020, nr 5 (87), <https://doi.org/10.15219/em87.1489>
- Rowntree D., *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, tłum. P. Budkiewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Sener J., *Why Online Education Will Attain Full Scale*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2010, t. 14, nr 4.
- Szymaniak M., *Samotność, nadgodziny, inwigilacja. Witajcie w świecie home office*, 2020, <https://spidersweb.pl/plus/2020/08/samotnosc-inwigilacja-nadgodziny-czarna-strona-tele-pracy-covid> (dostęp: 29.01.2023).
- Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2020.

Zamieszczone w tomie teksty łączą zainteresowania pedagogów krytycznych, socjologów edukacji i pedagogów społecznych. Poświęcone uwarunkowaniom społecznym, strukturalnym i środowiskowym edukacji wykraczają poza paradygmat konstruktywistyczny i ukazują pluralizm idei oraz ram interpretacyjnych. Publikacja powinna zainteresować także przedstawicieli pedagogiki ogólnej, porównawczej i międzykulturowej, gdyż wydarzenia ostatnich dekad, a w szczególności nowe kryzysy, takie jak zmiany klimatyczne, pandemie, konflikty etniczne i kulturowe, masowe migracje, fundamentalizmy religijne, monopol neoliberalnych gospodarek, poszerzanie sfer nędzy, patogenne wykorzystywanie Internetu czy systemy edukacyjne w służbie przeszłości stanowią nieustanne wyzwania dla pedagogiki (w tym nierówności społecznych w edukacji). Autorzy tekstów poszukują odpowiedzi na pytania o rolę pedagogiki i jej znaczenie w tym zmiennym świecie, pełnym wyzwań i zagrożeń, ale także szans i nadziei.

ISBN 978-83-232-4262-8 (PDF)
ISBN 978-83-232-4261-1 (Print)



9 788323 124261 1