

CHOWANNA

2017

TOM 1 (48)



Jako młody nauczyciel odważyłem się na wypowiedzenie śmiałego twierdzenia, że młodzież jest w ręku wychowawcy podatnym materiałem; mądry i energiczny wychowawca może ją doprowadzić tam, gdzie zechce. Zdanie to zostało przyjęte przez starszych pedagogów z pobłażliwym uśmiechem. Dziś, po wielu latach sąd mój w tym względzie uległ zmianie. Pozostał mi tylko aż dotąd zasadniczy optymizm co do natury młodego pokolenia, zniknęła natomiast wiara we wszechmoc nauczyciela. Jesteśmy ciągle świadkami, jak postronne wpływy neutralizują lub niszczą wpływ wychowawców. A dziś zło wszelkiego rodzaju butnie podnosi głowę, jeszcze butniej zachowuje się nieuctwo, a wszędzie imponuje siła i zarozumiałość.

Juliusz Ippoldt
(„Chowanna” 1939, R. 10, z. 1)

W numerze między innymi

Niebezpieczna humanistyka –
wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017





CHOWANNA

2017

TOM 1 (48)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskoski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szkudlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczęsany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Krzysztof Maliszewski

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek

Zastępca redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pająk

Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków
pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
-----------------------	---

Część monograficzna

Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji (pod redakcją Krzysztofa Maliszewskiego)

Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji. Wprowadzenie (<i>Krzysztof Maliszewski</i>)	15
Lech Witkowski: Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości	23
Leszek Koczanowicz: Po co humanistyka? Edukacja w czasach kryzysu	43
Tomasz Szkudlarek: Polityczność, tożsamość i humanistyczna produkcja znaczeń	57
Rafał Godoń: Kształcenie i doświadczenie obcości. Inspiracje her- meneutyczne	71
Ewa Bielska: Humanistyka zaangażowana, humanistyka wyalieno- wana – potencjał polityczny uniwersytetu, humanistyki, nauk społecz- nych	83
Katarzyna Krasoń: Przestrzeń <i>bricolage</i> 'u interpretacyjnego w ko- incydencji sztuki i pedagogiki	95
Małgorzata Przanowska: Zamyśl humanistyczny – zmysł pe- dagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej	109
Irena Przybylska: Miętkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze	125

Monika Sulik: Miłość w obliczu trudności – andragogiczno- -edukacyjne implikacje w biograficznych relacjach partnerskich . . .	143
Agnieszka Majewska-Kafarowska: Wywrotka humanisty- ki – narracja o (nie)bezpieczeństwie humanistyki i jej nieodzowności w pedagogice (próba odniesienia do wizji humanistyki w ujęciu Michała Pawła Markowskiego)	159
Krzysztof Maliszewski: Humanistyczny rdzeń pedagogiki. Czy- tając <i>Politykę wrażliwości</i> Michała Pawła Markowskiego	177

Studia i rozprawy

Andrzej Radziejewicz-Winnicki: Żywiołowość niepokojącej nowoczesności a dylematy reprezentantów nauk społecznych	199
Marta Perkowska, Maciej Oksztulski, Maciej Perkow- ski, Konrad Wnorowski: Prawo do nauki osób z autyzmem w pol- skim szkolnictwie wyższym – założenia i doświadczenia praktyczne na przykładzie projektu <i>NO-AUTism</i>	219
Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska, Katarzyna Bor- zucka-Sitkiewicz: Opinie absolwentów na temat programu stu- diów w zakresie pedagogiki zdrowia w kontekście ich doświadczeń za- wodowych	245
Renata Czernecki: Problematyka wypalenia zawodowego osób aktywnych zawodowo w kontekście nabywania przez młodzież kompe- tencji psychospołecznych	259
Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska- Łągód, Beata Bytof: Poziom stresu zawodowego wśród nauczy- cieli	279
Agnieszka Rumianowska: Rozwijanie kompetencji społecz- nych. Pomiedzy efektywnością a moralnością	305
Joanna Szefer: Bunt wobec braku i nadzieja na rewolucję. Idea re- zyduwalności w projektowaniu nowej jakości rozwojowej specjalizacji w pedagogice istotnej egzystencjalnie (wokół książki Julity Orzelskiej <i>W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie</i>)	325

Recenzje, komunikaty, polemiki

Uczniowie Tulpa, czyli na marginesach <i>Niebezpiecznej humanistyki</i> (Łukasz Michalski)	349
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej <i>Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie?</i> (Akademia Pedagogiki Spe- cjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, 18 listopada 2016 roku) (Joanna Michalak-Dawidziuk)	357
Sprawozdanie z VII Konferencji Pedagogiki Dialogu: <i>Emancypacyjno- -krytyczny potencjał dialogu</i> (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, 9 grudnia 2016 roku) (Izabella Kust) . . .	365

Table of Contents

From the Editors	9
----------------------------	---

Monographic Part

The Precarious Humanities – Subversive Dimension to Pedagogy and Education (edited by Krzysztof Maliszewski)

The Precarious Humanities – Subversive Dimension to Pedagogy and Education. Introduction (<i>Krzysztof Maliszewski</i>)	15
Lech Witkowski: How to Proceed in Embodying Humanities? Towards the Politics of Sensitivity	23
Leszek Koczanowicz: Why the Humanities? Education in Times of Crisis	43
Tomasz Szkudlarek: The Political, Identity, and the Humanistic Production of Meaning	57
Rafał Godoń: Education and the Experience of Alienation. Hermeneutical Inspirations	71
Ewa Bielska: The Humanities' Involvement, the Humanities' Alienation – Political Potential of University, the Humanities, and Social Sciences	83
Katarzyna Krasoń: The Space of Interpretative Bricolage in the Co-Occurrence of Art and Pedagogy	95
Małgorzata Przanowska: Humanistic Sense – Pedagogical Sensuality. The Creative Potential of Pattern Emulation vs. the Sensuality of Humanistic Pedagogy	109
Irena Przybylska: Softness and Savagery – an Emotional Turn in Science and Culture	125

Monika Sulik: Love in the Face of Difficulty – Andragogical Educational Implications Observed in Partners' Biographical Narratives . . .	143
Agnieszka Majewska-Kafarowska: The Over-Turn in the Humanities – a Narrative on (In)security of the Humanities and Their Indispensability in Pedagogy (an Attempt at a Reference to the Humanities according to Michał Paweł Markowski).	159
Krzysztof Maliszewski: The Humanistic Core of Pedagogy. Reading <i>Polityka wrażliwości</i> by Michał Paweł Markowski	177

Studies and Essays

Andrzej Radziejewicz-Winnicki: The Spontaneity of Anxieties of Modernity and Dilemmas among the Representatives of Social Sciences	199
Marta Perkowska, Maciej Oksztulski, Maciej Perkowski, Konrad Wnorowski: The Right to Learn Applied to Persons with Autism in Polish Higher Education – Assumptions and Practical Experiences as Exemplified by the NO-AUTism Project	219
Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska, Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz: Graduates' Opinions Concerning the Academic Curriculum within the Scope of the Pedagogy of Health in the Context of Their Professional Experiences.	245
Renata Czerniecki: The Problematics of Professional Burnout Among Professionally Active Persons in the Context of Acquiring Psychosocial Competencies by the Youth	259
Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska-Łągód, Beata Bytof: Occupational Stress Levels Among Teachers	279
Agnieszka Rumianowska: Developing Social Competencies. Between Effectiveness and Morality	305
Joanna Szefer: Revolt Against the Absence and Hope for Revolution. The Idea of Residuality in Designing a New Developmental Quality of Specialization in the Existentially Important Pedagogy (Around a Book by Julita Orzelska <i>W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie</i>) . . .	325

Reviews, Announcements, Polemics

Dr. Tulp's Students: Notes in the Margins of <i>The Precarious Humanities</i> (Łukasz Michalski)	349
A Report from the All-Polish Academic Conference <i>Transgression as a Phenomenon in Culture – an Opportunity or a Threat?</i> (The Maria Grzegorzewska Academy of Special Needs Pedagogy, Warsaw, 18th November 2016) (Joanna Michalak-Dawidziuk)	357
A Report from the 7th Conference on the Pedagogy of Dialogue <i>The Emancipatory-Critical Potential of Dialogue</i> (The Maria Grzegorzewska Academy of Special Needs Pedagogy, Warsaw, 9th December 2016) (Izabella Kust)	365

Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion	9
-----------------------------	---

Monografischer Teil

Gefährliche Humanwissenschaft – instabiler Sinn der Pädagogik und der Bildung (unter der Redaktion von Krzysztof Maliszewski)

Gefährliche Humanwissenschaft – instabiler Sinn der Pädagogik und der Bildung. Einführung (<i>Krzysztof Maliszewski</i>)	15
Lech Witkowski: Wie ist die Humanwissenschaft zu treiben? Zur Politik der Empfindlichkeit	23
Leszek Koczanowicz: Wozu diese Humanwissenschaft? Die Bildung in der Krisenzeit	43
Tomasz Szkudlarek: Das Politische, Identität und humanistische Erzeugung von Bedeutungen	57
Rafał Godoń: Die Bildung und das Erfahren von der Fremdheit. Hermeneutische Inspirationen	71
Ewa Bielska: Engagierte Humanwissenschaft, entfremdete Humanwissenschaft – politische Leistungsmöglichkeit der Universität, der Humanwissenschaft u. der Sozialwissenschaften	83
Katarzyna Krasoń: Der Raum der interpretatorischen Bricolage bei Koinzidenz von Kunst und Pädagogik	95
Małgorzata Przanowska: Humanistisches Vorhaben – pädagogischer Sinn. Schöpferische Leistungsfähigkeit, die Muster nachzuahmen vs. Sinnesausnutzung von der humanistischen Pädagogik	109
Irena Przybylska: Sanftmut und Verrohung – emotionale Wendung in Wissenschaft und Kultur	125

Monika Sulik: Die Liebe angesichts der Schwierigkeiten – andragogische Implikationen für biografische partnerschaftliche Beziehungen	143
Agnieszka Majewska-Kafarowska: Der Zusammenbruch von der Humanwissenschaft – die Narration über Gefahr und Sicherheit der Geisteswissenschaft und deren Unentbehrlichkeit in der Pädagogik (in Bezug auf Michał Paweł Markowskis Vorstellung von der Humanwissenschaft)	159
Krzysztof Maliszewski: Humanistischer Kern der Pädagogik. Bei der Lektüre von Michał Paweł Markowskis <i>Polityka wrażliwości</i>	177

Studien und Abhandlungen

Andrzej Radzewicz-Winnicki: Die Dynamik von der besorgniserregenden Modernität und die Dilemmata von den Vertretern der Sozialwissenschaften	199
Marta Perkowska, Maciej Oksztulski, Maciej Perkowski, Konrad Wnorowski: Das Bildungsrecht von autistischen Personen im polnischen Hochschulwesen – Grundsätze und praktische Erfahrungen am Beispiel des Projekts <i>NO AUTism</i>	219
Katarzyna Kowalczywska-Grabowska, Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz: Die Meinungen der Absolventen über den Studiengang der Fachrichtung Gesundheitspädagogik im Zusammenhang mit ihren Berufserfahrungen	245
Renata Czernecki: Das Ausgebranntsein (Burnout) bei berufstätigen Personen im Zusammenhang mit Aneignung der psychosozialen Kompetenzen von der Jugend	259
Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska-Łagód, Beata Bytof: Das Berufsstressniveau bei den Lehrern	279
Agnieszka Rumianowska: Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Zwischen Effizienz und Moral	305
Joanna Szefer: Der Widerstand gegen den Mangel und die Hoffnung auf eine Revolution. Die Idee der residualen Gestaltung von der neuen Fachrichtung in der existenziell relevanten Pädagogik (über das Buch <i>W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie</i> von Julita Orzelska)	325

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Tulps Schüler oder am Rande der <i>Gefährlichen Humanwissenschaft</i> (Łukasz Michalski)	349
Bericht aus der Gesamtpolnischen Wissenschaftlichen Konferenz: <i>Transgression als ein Kulturphänomen – Chance oder Bedrohung?</i> (Maria Grzegorzewska-Akademie für Sonderpädagogik, Warszawa, 18. November 2016) (Joanna Michalak-Dawidziuk)	357
Bericht aus VII. Konferenz über Pädagogik des Dialogs: <i>Emanzipatorisches Potential des Dialogs</i> (Maria Grzegorzewska-Akademie für Sonderpädagogik, Warszawa, 9. Dezember 2016) (Izabella Kust)	365



Od Redakcji

Myśląc o humanistyce w pryzmacie kategorii niebezpieczeństwa, częściej wskazuje się na zagrożenia płynące z niedoboru lub braku perspektywy humanistycznej niż na zagrożenia, które rodzi sama humanistyka. Mogłyby świadczyć o tym wielokrotnie podnoszone w dziejach alarmy ważnych myślicieli – często samych humanistów. Kiedy Barbara Skarga pisała: „Humanistyka została zsocjologizowana i znaturalizowana, a w rezultacie to, co miało być środkiem do poznania, stało się celem, sam zaś cel został zapomniany”¹ – wydawało się, że o ów niebezpieczny deficyt humanistyczności w patrzeniu na świat właśnie chodzi. Czy humanistyka zawsze była defensywna i niewinna?

Być może. Wspomnijmy dziewiętnastowieczne pisma Wilhelma Diltheya. Inicjujący przełom antypozytywistyczny gest jest *de facto* próbą „podniesienia” nauk humanistycznych do rangi nauk ścisłych – oręża dla tych starań dostarcza rozwój hermeneutyki. Owo mierzenie w naukową „dorosłość” uruchomiło rozpięte w czasie kilkunastu dekad rozważania i rozstawiło postaci, których koncepcje stanowią już filary historii nauki. Jednocześnie nie brak i dziś twierdzeń, że przełom antypozytywistyczny wciąż się nie dokonał (czy też nie dokonał się w pełni na ważnych polach humanistyki), a tym samym interpretacyjny styl myślenia o świecie tkwi w swojej naukowej dziecięcości. Stąd, być może, środki na granty naukowe odebrać można humaniście

¹ B. Skarga: *O nieużyteczności humanistyki*. W: Eadem: *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 126.

niemal równie łatwo, jak odbiera się dziecku lizaka, a docenianie fikcji i mnożenie interpretacji, których znaczenie, zdawałoby się, gaśnie już w momencie wygłoszenia, byłoby jak manewrowanie dla zabawy klockami. A przecież zawsze uprawnione było mówienie o humanistyce jak o namyśle ryzykownym – nic bardziej w skutkach przemożnego od definiowania człowieka i opisu ludzkiej kondycji.

Czy to odpowiednie czasy na pytania o fundamenty nauk humanistycznych, o których traktuje część monograficzna niniejszego tomu „Chowanny”? Czy czasy są dość ciekawe, by owocować ciekawą dyskusją na trudnym polu? Wydaje się, że tak – niestety. Wspomnijmy słynne powiedzenie: obyś żył w ciekawych czasach, nie starochińskie, jak zwykło się twierdzić, ale znacznie nowsze (z lat trzydziestych XX wieku) i niezbyt orientalne (amerykańskie lub angielskie). Bywa ono odczytywane jako życzenie intrygującego, atrakcyjnego życia, gdy *de facto* wskazuje na czas wojen, społecznych zawirowań i źródłowo jest przekleństwem. To nieprzyjazne życzenie czasu niebezpiecznego.

Pod koniec lat trzydziestych XX wieku Ludwik Chmaj we wstępie do pierwszej, jeszcze nie skażonej standardami pedagogiki socjalistycznej odsłony swojego podręcznika pisał tak: „Gorączkowość i niepokój we wszystkich dziedzinach życia współczesnego potęguje rosnąca z dnia na dzień zmienność i płynność cywilizacji”². W kolejnych fragmentach autor zarysowywał aurę niepokoju towarzyszącą późnym latom międzywojnia. Zdać by się mogło przy lekturze tego tekstu, że czytamy niedawne przecież rozważania Zygmunta Baumana o płynnej nowoczesności lub współczesną rozprawę pytającą o kondycję dnia dzisiejszego. Wrażenie aktualności tekstu sprzed blisko ośmiu dekad wzmacniać mogą również fragmenty poświęcone opisowi przemian standardów naukowych w ramach badań nad wychowaniem, które przedstawiał Chmaj na tle rozwoju nauk w ogóle. Wskazywał tu wagę optyki humanistycznej dla dostrzeżenia aktualnych zagrożeń i jednocześnie zarysowywał ich panoramę: „Ów humanistyczny charakter współczesnej myśli wychowawczej występuje zwłaszcza przy rozpatrywaniu zagadnień, jakie wyłoniły w ostatnich kilkudziesięciu latach zmienione formy życia ludzkiego i rzeczywistości kulturalnej. Wysiłek jej [myśli – red.], szukający niecierpliwie rozwiązania najbardziej palących zagadnień wychowawczych, zapładnia i podnieca jeszcze bardziej poczucie niebezpieczeństw, jakie niosą z sobą jednostronny rozwój nauki, przerost techniki, towarzyszący mu relatywizm kulturalny oraz coraz mocniejszy spłot zależności wiążący jednostkę z dążeniami organizacyjnymi państwa i społeczeństwa. N a u k a, p o-

² L. Chmaj: *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa–Wilno: Nasza Księgarnia, 1938, s. 10.

sługując się jasnymi i wyraźnymi dla myśli pierwiastkami ilościowymi, tworzy mechanistyczny obraz świata, w którym nie ma miejsca na żadne wartościowe stopniowania bytu, teleologiczne powiązania, gdyż wszystko odbywa się według praw mechanicznego przemieszczania się jednorodnych cząstek-atomów. Zapominając o ograniczonym znaczeniu swoich badań, przeistoczyła się ona w naturalistyczną metafizykę, która zaprzecza istnienie wszystkiego, czego stwierdzić nie można przy pomocy obserwacji i eksperymentu”³. Jeśli ten nieco dłuższy fragment dostarczy licznych analogii do naszej aktualności i przyjdzie nam wspomnieć lata trzydzieste ubiegłego wieku – także ich finał – zrodzić może się przeczcucie, że i my żyjemy w ciekawych czasach.

Podobna intuicja zdać by się mogła przesadnie złowróżbna. Niemniej jednak i tak nie przysługuje nam ulga w koniecznym wysiłku podtrzymywania wagi zapytań o charakter terażniejszości na planie tego, co minione. Ludwik Fleck, którego analizy stały się iskrą dla podstawowych koncepcji Thomasa Kuhna, w jednej ze swych rozpraw wskazywał: „czy chcemy, czy nie, nie możemy się uwolnić od przeszłości, z wszystkimi jej błędami. Żyje ona nadal w przyjętych pojęciach, w ujęciu problemów, w nauczaniu szkolnym, w życiu codziennym, w języku i instytucjach. Nie istnieje żadna *generatio spontanea* pojęć, są one, by tak rzec, determinowane przez swych antenatów. To, co było w przeszłości, jest o wiele bardziej niebezpieczne – lub właściwie tylko wtedy niebezpieczne – jeśli związek z tym jest nieuświadomiony i pozostaje nieznany”⁴. Jeżeli splatanie przeszłości z terażniejszością i przyszłością jest domeną humanistyki, to jej rola w czasach niebezpiecznych ma charakter szczególny.

Czy można mówić o groźnym potencjale humanistyki? Czy byłby on wtedy znakiem dorosłości czy też upadku naukowego etosu dziedziny? Czy żyjemy w czasach koniecznej mobilizacji myśli o wychowaniu? Waga i pewnego rodzaju magnetyzm tematu części monograficznej oddawanego do rąk Czytelnika tomu „Chowanny” zgromadziły w tomie grono ważnych autorów. Liczymy, że zebrane teksty staną się nie tylko intelektualną przygodą, ale nade wszystko polem rozważań dla Czytelnika naukowo ważnych, bo nieprzypadkowych i tym samym wymagających częstych na karty niniejszego tomu „Chowanny” powrotów.

³ Ibidem, s. 8.

⁴ L. Fleck: *Psychosocjologia poznania naukowego. „Powstanie i rozwój faktu naukowego” oraz inne pisma z filozofii poznania*. Red. Z. Cackowski, S. Symotiu k. [Wyd. 2.]. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006, s. 52.

Część monograficzna

Niebezpieczna humanistyka - wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji

pod redakcją
Krzysztofa Maliszewskiego



Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji Wprowadzenie

W ważnej i wartej przypomnienia książce z 1990 roku Andrea Folkierska odnotowała, że samoświadomość metodologiczna pedagogiki nie wyszła poza pozytywizm, czyli opiera się wciąż na – poddanych tymczasem istotnej krytyce i nieadekwatnych do myśli współczesnej – założeniach logicznego empiryzmu, dekretujących naiwnie, że przez obserwację docieramy do pierwotnych danych doświadczenia (faktów), a system możliwie jednoznacznych definicji zapewnia intersubiektywność twierdzeń teoretycznych: „Tym samym wszystko to, czym od lat trudnią się rzesze pracowników naukowych przywiązanych do standardowych badań empirycznych, które obowiązkowo muszą zawierać pogładowe wykresy, tabelki zwane »naukowo« tablicami oraz często żmudne obliczenia statystyczne, zyskuje rangę *naukowego badania*”¹. Problem w tym, że taka „scjentyistyczna” orientacja jest często tożsama z produkowaniem banalnych, zdroworozsądkowych twierdzeń, w toku którego pedagogika staje się zwykłym przedłużeniem myślenia potocznego (i – dodajmy – dyskursem ideologicznym utrwalającym społeczno-polityczne *status quo*²) oraz traci kontakt ze znaczącymi obszarami myśli XX wieku.

¹ A. Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1990, s. 48.

² Por. R.J. Bernstein: *Odnowa teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 4.

Po 26 latach od publikacji książki Andrei Folkierskiej mamy znacznie bardziej korzystną sytuację. Dużo się wydarzyło w teoretyczno-metodologicznej przestrzeni pedagogiki. Zyskaliśmy ważne otwarcia na perspektywy oddalające roszczenia pozytywistyczne: transdyscyplinarne³, filozoficzne⁴, hermeneutyczne⁵, krytyczne⁶, psychoanali-

³ Nie do przecenienia jest tu impuls do interdyscyplinarnych poszukiwań, jakim była redagowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego w latach 1991–2000 seria zbiorowych prac zatytułowanych *Nieobecne dyskursy*, a także liczne książki Lecha Witkowskiego, w których autor przeszukuje nauki społeczne, rozpatrując kwestie edukacyjne oraz tradycję pedagogiczną w konfrontacji z twórczością wybitnych postaci współczesnej humanistyki (Michaiła Bachtina, Jürgena Habermasa, Norberta Eliasa, Erika H. Eriksona, Gregory’ego Batesona i innych). Por. L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000; Idem: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010; L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013; Idem: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014; Idem: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków–Dąbrowa Górnicza: Impuls–Wyższa Szkoła Biznesu, 2015, i inne. W kontekście poszukiwania nowych obszarów i źródeł badań pedagogicznych warto też wskazać na pracę Moniki Jaworskiej-Witkowskiej: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009.

⁴ Na przykład T. Szkuclarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls, 1993; A. Folkierska: *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2005; A. Męczkowska: *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006; P. Sosnowska: *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009; R. Godoń: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

⁵ Na przykład B. Milewski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011.

⁶ Na przykład E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls, 2003; H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010; E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

tyczne⁷, narracyjne⁸, literackie⁹, historiograficzne¹⁰ etc. Rozwijają się hybrydowe badania jakościowe zakorzenione w wielu „orientacjach” i „nurtach” nauk humanistycznych¹¹, a pedagogika przyjmuje bardzo wiele postaci¹². Nie jest zresztą moim zamiarem konstruowanie żadnej mapy z aspiracjami do kompletności, a tylko zaznaczenie zjawiska przemian. Nie brakuje pedagogów, którzy prowadzą ciekawe badania, a teoretyczne okna zostały uchylone w wielu kierunkach. Teoria empiryczna (w sensie nadanym jej przez Bernsteina – jako wyobrażenie redukujące „naukowość” do badań zawierających jasne, weryfikowalne tezy na temat związków między zmiennymi) nie jest już jedyną uznaną opcją.

Nie wydają się jednak nieuprawnione pytania o to, na ile epistemologiczne transformacje wkorzeniły się w samoświadomość metodologiczną reprezentantów nauk społecznych i humanistyki (w tym pedagogiki) oraz jaki jest tu typowy horyzont badawczy. Trzeba wziąć pod uwagę badania zwykle prowadzone na etapie studenckich prac dyplomowych czy akademickich awansowych, a więc wtedy, gdy w grę wchodzi w sposób szczególny uznawane środowiskowo standardy. Warto mieć również na uwadze doświadczenie bezradności większości studentów

⁷ Na przykład H. Stępniewska-Gębik: *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques’a Lacana*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004; K. Węc: *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.

⁸ Na przykład M. Reut: *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010; M. Nowak-Dziemiłowicz: *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2016.

⁹ Na przykład M. Jaworska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego. (Tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2007.

¹⁰ Na przykład Ł. Michalski: *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

¹¹ Por. D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

¹² Por. B. Śliwerski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls, 2009; M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński: *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Impuls, 2011.

i bardzo wielu pracowników naukowych w obliczu filozofii współczesnej, której teksty konstytuują przecież samowiedzę humanistyki. Możliwe, że teza o pedagogice, która nie wyszła poza pozytywizm, nie ma statusu jedynie diagnozy historycznej, gdy weźmiemy pod uwagę nie tylko punktowe teoretyczne osiągnięcia, lecz także zakres ich recepcji i doświadczenie codzienności akademickiej. Zresztą pokusa, by dążyć do klarowności kosztem prawdy, i nostalgia za pewnością, skłaniające do scjencystycznych uproszczeń, są czymś stałym i co chwilę powracają w ideologiach apelujących o rygorystyczną metodologię gwarantującą twarde dowody i niezawodną, obiektywną wiedzę¹³.

Na to zjawisko nakłada się wieloletnia neoliberalna polityka wobec uczelni promująca uzawodowienie studiów (w technicznym znaczeniu tego pojęcia) oraz wprowadzająca w mury akademii obcą jej naturze (bo antyintelektualną i antywspólnotową), a charakterystyczną dla pewnego modelu korporacyjnego zarządzania, *kulturę audytu*¹⁴. W efekcie mamy do czynienia z liczbowym podejściem do publikacji, neutralizującym książkę jako złożone medium humanistycznej refleksji¹⁵ oraz z narastającą pustką kulturową, w której nawet wielkie nazwiska większości odbiorców akademickiej narracji nic już nie mówią, a także z „perspektywą kamerdynera”, czyli niezdolnością przejścia się ważką myślą pośród dominacji małych stawek¹⁶. W takiej sytuacji humanistyka dotknięta zostaje kryzysem w trzech wymiarach: **zainteresowania społecznego** (konfrontacja z powszechnym nastawieniem na doraźność i techniczną użyteczność), **instytucji** (utrata uwagi i wsparcia ze strony państwa), **teorii** (spory o status poznawczy i zaangażowanie etyczno-polityczne)¹⁷. Dodałbym do tego wymiar czwarty: **jakości** – gubienie pod presją nawyków pozytywistycznych i niesprzy-

¹³ Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. Przeł. K. Podemski. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1. Warszawa: PWN, 2009, s. 31-32.

¹⁴ Por. M. Kruszelnicki: *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

¹⁵ Por. L. Waters: *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*. Przeł. T. Bilczewski. Kraków: Homini, 2009.

¹⁶ Por. P. Nowak: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, 2014.

¹⁷ Por. M. Januszkievicz: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012, s. 23.

jających namysłowi warunków pracy ważnych tropów i perspektyw (potencjalnie dostępnych, bo zaistniałych teoretycznie, lecz będących poza zasięgiem większości badaczy).

Dlatego – jestem przekonany – o humanistyce trzeba mówić i interpretować jej status wciąż od nowa. Słowa nie tylko odzwierciedlają, lecz także kształtują nasze myślenie¹⁸. Deficyt metanarracji humanistycznej to również deficyt wyobraźni, który odbija się na społecznych opiniach o tym, czym jest i czym powinna być edukacja. Stawką jest tu kształt rzeczywistości, a nie podręcznikowe ustalenia metodologiczne.

Redagowana przeze mnie część monograficzna „Chowanny” zatytułowana *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji* to projekt pomyślany jako namysł nad optyką humanistyczną w pedagogice i jako próba wygenerowania w przestrzeni publicznej ważkich głosów o **wywrotowym** charakterze humanistyki w sytuacji, gdy ona sama zdaje się współcześnie nader **wywrotna**. Sugerowany w tytule subwersywny potencjał humanistyki pojmuję dwojako. Po pierwsze, chodzi o niebezpieczeństwo stwarzane przez nauki humanistyczne i edukację humanistyczną dla – używając terminu Charlesa Taylora – *imaginariów społecznych*. Na przykład, sposób, w jaki rozumiane i praktykowane są dziś edukacja, praca, ekonomia etc., wchodzi w konflikt z krytycyzmem, etycznością, wyobraźnią i w ogóle każdą humanistyczną dyspozycją, która osłabia skuteczność manipulowania „zasobami” ludzkimi i orientację rynkową. W tym sensie rewitalizacja humanistyki grozi wywróceniem samooczywistości wielu praktyk współczesnych. Warto **przemysśleć rebelię wpisaną w humanistykę**.

Humanistyka staje się też wyzwaniem dla powszechnie akceptowanego modelu naukowości. Jestem przekonany, że na zogniskowanie krytycznej uwagi zasługuje niewystarczająco obecna w dyskursie pedagogicznym i nie dość (prze)myślana teza Hansa-Georga Gadamera, że **o naukowości humanistyki decyduje bardziej tradycja kształcenia niż nowoczesna metodyczność**. W tej perspektywie pedagogiczna refleksja dotycząca kształcenia staje się namysłem jądrowym dla samowiedzy całej humanistyki, ale oznacza też zakwestionowanie i przekształcenie znacznej części metodologicznej samowiedzy pedagogiki.

Powstaje przy okazji problem: w jaki sposób zareagować na coraz częściej pojawiające się sugestie wybitnych humanistów (na przykład M.P. Markowskiego, D. Czai), że humanistyka w ogóle nauką nie jest i nie powinna do tej roli aspirować, tylko za pomocą jakiejś innej narracji miejsce w przestrzeni społecznej dla siebie wywalczyć? Moim zda-

¹⁸ Por. A. Wierzbicka: *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Przeł. I. Duraj-Nowosielska. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 23-24.

niem, potrzebne jest pedagogice (i nie tylko) **przemysłenie raz jeszcze (a przez wielu po raz pierwszy) przełomu antypozytywistycznego**. Mamy dobre tradycje, istotne wątki przemian paradygmatycznych zostały opisane w literaturze pedagogicznej jeszcze w latach dwudziestych XX wieku, najpierw przez Sergiusza Hessena (*Podstawy pedagogiki*, 1923, wydanie polskie – 1931), później przez Bogdana Suchodolskiego (*Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, 1928), ale raz, że nie przebiły się wystarczająco do samowiedzy metodologicznej pedagogiki, a dwa, że od tamtej pory więcej wiemy o epistemologicznych ograniczeniach tej perspektywy. I tu kolejne pytanie, oparte na założeniu, że negacja pewnej wersji istotnej tradycji nie może stanowić unieważnienia tej tradycji w całości, tylko prowadzić musi do otwarcia namysłu rewitalizującego. W jaki sposób, negując redukcje pozytywistyczne, nie utracić wartości, jakie scjentyzm wniósł do kultury, a tym bardziej – widząc ograniczenia antypozytywistycznych konceptów Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windelbanda, Heinricha Rickerta i innych – w jaki sposób nie utwierdzać (nad)obecności rozumu instrumentalnego i nie zaprzepaszczać różnic, na jakie ich myśl uczulała? Z jakim typem napięcia mamy tutaj do czynienia? Czy opisywane przez Marka Siemka *podwojenie pojęcia nauki* (pęknięcie wyodrębniające normatywny wariant poznawania prawdy i deskryptywny wariant zmatematyzowanych praktyk nauk szczegółowych) to nieuchronny rozłączny dualizm czy dialektyczna dwoistość?

Z tym problemem łączy się **kwestia relacji między naukami humanistycznymi i naukami społecznymi**, pilna do podjęcia w obliczu tendencji do ich administracyjnego i metodologicznego separowania. Możemy obserwować szereg splotów, na przykład strukturalistyczne poszukiwanie regularności i schematów w humanistyce, antyscjentyistyczne nurty w naukach społecznych, scjentyzm niepozytywistyczny (na przykład G. Bachelard) itd. W jaki sposób utrzymywać owocne napięcie między badaniami twórczego indywiduum a eksploracją sieci zbiorowych zależności?

Niezwykle ważnym zadaniem, jestem przekonany, **jest przemysłenie hermeneutyki, nie tyle jako jednego z narzędzi, jakie mamy do wyboru, ile jako źródła humanistyki (w tym pedagogiki)**. Jaka relacja zachodzi między poznaniem a rozumieniem i interpretacją? Jeśli jest tak, jak mówi Hans-Georg Gadamer, że generatywność nauk humanistycznych zawisła bardziej na wrażliwości wpisanej w dziedzictwo romantyzmu niż na metodycznej proceduralności, co to oznacza dla badań pedagogicznych (i nie tylko)? Co zmienia w optyce hermeneutycznej uwzględnienie metody nie jako powtarzalnej procedury weryfikacji, ale jako rozgałęzionego na różne wymiary rzeczywistości sposobu podejścia do problemu (S. Hessen), albo wzięcie pod uwagę rozbieżnie

skierowanych interesów poznawczych (J. Habermas)? Jaką rolę w hermeneutyce odgrywa retoryka z jej splotem *ethos* – *pathos* – *logos*?

Po drugie (wracam do mojego pojmowania subwersywnego potencjału humanistyki), mam na myśli niebezpieczeństwo, jakie humanistyka stanowi dla egzystencji: mianowicie może ją nagle (lub z wolna) **wywrócić**, podcinając dotychczasową **pozycję** jednostki, niekiedy jedną myślą, słowem, dźwiękiem, obrazem, dotknięciem... Humanistyka bywa groźna dla naszych stereotypów, uprzedzeń, konwencji, słowem – osadów socjalizacji, a wiemy przecież, że uspołecznienie może nie być dobrodziejstwem (por. Zygmunt Bauman, Philip Zimbardo) i że fałsz może być akceptowany i chroniony jako stabilizator życia grupowego (por. Mikołaj Bierdiajew, René Girard). Nauki humanistyczne nie ułatwiają zwykle życia, raczej je komplikują, osłabiając tzw. zdrowy rozsądek, poczucie pewności, komfort niewinności, wygodę aplikacji i adekwatności.

W tym transformatywnym kontekście warto uruchomić namysł nad: **biograficzną perspektywą uchwytowania komplikacji życia** wobec niewystarczalności posługiwania się wypreparowanymi z przekazów kulturowych informacjami oraz zagregowanymi danymi; **rolą literatury i sztuki w poszerzaniu egzystencji** w obliczu zanikającej przestrzeni takich wariantów jej obecności w edukacji, które umożliwiają tożsamościowe przemiany; **psychoanalitycznym potencjałem humanistyki** w sytuacji konieczności – także w praktyce pedagogicznej – konfrontacji z tym, co się wymyka świadomości i woli, z ukrytymi pokładami psychicznymi i zmistyfikowanymi konfliktami oraz z zadaniem nieustannego wyłaniania mówiącego podmiotu z niemoty bezpośredniości. To tylko kilka propozycji, które uważam za istotne... do podjęcia nie tylko w proponowanej tu Czytelnikowi serii tekstów, lecz także w nadzwyczaj potrzebnych przyszłych debatach humanistycznych.

Niezmiernie cieszę się, że udało mi się podtrzymać profesora Lecha Witkowskiego w zamiarze spisania oryginalnego głosu, jaki autor zabrał w dyskusji panelowej 23 października 2013 roku w ramach V edycji Międzynarodowego Festiwalu Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie, osnutej wokół książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013). Ponieważ Lech Witkowski zechciał przedstawić nie tylko własne przemyślenia, lecz także całość tamtej dyskusji, referując głosy pozostałych uczestników, zyskaliśmy w jednym tekście – otwierającym projekt *Niebezpieczna humanistyka* – polifoniczny dyskurs wybitnych humanistów, w którym ścierają się i uzupełniają, oprócz głosu autora, również głosy przytaczanych przez niego badaczy: Ryszarda Nycza, Michała Pawła Markowskiego, Agaty Bielik-Robson i Krzysztofa Kłosińskiego.

Jestem też ogromnie wdzięczny znakomitym Profesorom Leszkowi Koczanowiczowi z SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego, Tomaszowi Szkudlarkowi z Uniwersytetu Gdańskiego, Rafałowi Godonowi z Uniwersytetu Warszawskiego oraz – z macierzystego Uniwersytetu Śląskiego – Katarzynie Krasoń (Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka) i Ewie Bielskiej (Katedra Pedagogiki Społecznej), a także Doktorom Małgorzacie Przanowskiej (Uniwersytet Warszawski) i moim Współpracowniczkom z Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania: Irenie Przybylskiej, Monice Sulik, Agnieszce Majewskiej-Kafarowskiej – za to, że zechcieli przyjąć zaproszenie i współtworzyć tę debatę.

Głosy, które tu Czytelnikowi proponujemy, to tak naprawdę zaproszenie do kontynuacji dyskusji – oby debata metahumanistyczna rozgorzała w wielu miejscach i z wielu perspektyw. Poruszamy się przecież w polu kryzysów (grożących zanikiem humanistyki w przestrzeni akademickiej) i w różnych prędkościach (co dla jednych jest oczywiste i kusi do dekonstrukcji, w świadomości innych może być zupełnie nieobecne albo ledwie kiełkować w mglistej aurze). Wciąż na nowo trzeba myśleć rzeczy zasadnicze i szukać języka dla tego, co nadchodzi. Pedagogika, która – chociażby lokalnie, środowiskowo – nie wyjdzie poza pozytywizm, będzie poprzez zmistyfikowaną neutralność utwierdzać dominujące tendencje społeczne i pozostawi nas bezradnymi wobec uderzeń historii i pułapek egzystencji. Powtarzając gest Jacques'a Derridy¹⁹, kończę prośbą: pomyślmy o tym, ale bez zwłoki – wszak nie wiemy, co nas czeka.

Krzysztof Maliszewski

¹⁹ Por. J. Derrida: *Uniwersytet bezwarunkowy*. Przeł. K.M. Jaksender. Kraków: Wydawnictwo Libron-Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2015, s. 100.



Lech Witkowski

Akademia Pomorska w Słupsku

Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości

Wstęp

Tekst niniejszy zaskoczył mnie samego. Odnosi się do wydarzenia sprzed czterech lat i okazuje się, że waga jego problematyki da się potraktować jako jeszcze bardziej doniosła i aktualna niż gdy powstało jego źródło jako debata, którą relacjonuję z niemal kompletnego jej zapisu. Wydaje się ze wszech miar niezbędne kontynuowanie dzisiaj wątków podjętych tu znacznie wcześniej, bo i skala napięć wydaje się dla humanistyki współczesnej – w tym dla jej postrzegania w środowiskach akademickiej pedagogiki, ale i praktyki edukacyjnej w szkołach – nie mniej dramatyczna. Zmiany instytucjonalne wokół wizji oświaty i szkolnictwa wyższego mogą pogubić namysł nad kwestiami najważniejszymi; zresztą zdaje się, że to już się dzieje. Dlatego korzystam z zaproszenia redaktora tego numeru „Chowanny”, aby podzielić się tym na nowo przemyślanym i uzupełnionym o komentarz zapisem debaty, wartym – moim zdaniem – upowszechnienia dla podjęcia dalszego namysłu.

Obrona humanistyki służy czemuś znacznie bardziej zasadniczemu dla przyszłości kondycji ludzkiej w naszym kraju (w tym dla percepcji naszej tradycji i jej szans w nowoczesności, zagłuszanej premodernistyczną jeremiadą) niż los uczelni czy interes środowisk akademickich. Prześledzenie prezentowanego tu materiału moim zdaniem dobitnie pokazuje, jak trudno jest uzgodnić wśród humanistów strategię afirmacji splotu funkcji kulturowej, edukacyjnej i społecznej, dającego się pod pewnymi warunkami przypisać humanistyce i tylko przez nią ucieleś-

niać. Niezbędna jest głębsza świadomość cywilizacyjna i właśnie polityczna wśród samych humanistów, także jako pedagogów, w zakresie tego, jak upominać się o interes przyszłych pokoleń – przez dawanie im do ręki oręża krytycznej refleksji i artykulacji własnych aspiracji – jako obywateli i spadkobierców całego dziedzictwa kulturowego.

Mamy tu do czego się odnieść. Oto bowiem 23 października 2013 roku w ramach piątej edycji Międzynarodowego Festiwalu Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie odbyła się akademicka debata wokół – wartej szerszego namysłu – książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013). Książka ta – której publikacja została sfinansowana ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki – była pretekstem do zadania ważnych pytań i podjęcia istotnych sporów, zasługujących na uwagę nie tylko w przeszłości, lecz także dziś, a może zwłaszcza dziś. W dyskusji, prowadzonej przez Ryszarda Nycza z udziałem autora książki, uczestniczyli zaproszeni profesorowie: Agata Bielik-Robson, Krzysztof Kłosiński oraz Lech Witkowski, przywitani przez dr. Grzegorza Jankowicza (z „Tygodnika Powszechnego”), gospodarza wydarzenia z ramienia organizatorów. Z różnych powodów początkowo projektowany wariant pokłosa debaty w postaci opublikowania całości tej dyskusji na łamach czasopisma „Er(r)go” nie mógł być zrealizowany, mimo życzliwości w tej kwestii znakomitej Redakcji, w tym zwłaszcza profesorów: Wojciecha Kalagi i Pawła Jędrzejki. Podstawą niniejszego opracowania jest nagranie udostępnione mi przez organizatorów, które miało być także podstawą opracowania autorskich wypowiedzi, do czego jednak nie doszło. Stąd staram się możliwie wiernie oddać tezy wypowiedziane w dyskusji przez jej uczestników, biorąc odpowiedzialność za poprawność przytoczeń, choć zarazem podkreślając, że miejscami zabiegam, by dokładnie przywołać kluczowe sformułowania padające w dyskusji. Skróty narracyjne i przeskoki są już moim dziełem i wszelkie niedopatrzienia w tej kwestii biorę na siebie, licząc na wyrozumiałość dyskutantów, których zapis w mojej wersji sprawozdawczej dotyczy. Głównie chodzi rzecz jasna o uwypuklenie tez i kontrowersji, jakie dały tu o sobie znać, możliwie w ich pierwotnym ujęciu głośnego myślenia, choć już czasem bez żywej rozmowy i polemiki, których temperatury nie dało się tu z oczywistych względów w pełni oddać.

Jestem też przekonany, że choć aspekt pedagogiczny w dyskusji nie dominował, to jego uwypuklenie w trybie seminaryjnym czy aplikacyjnym nie powinno nastroczać trudności, a nawet wydaje się niezbędne. W każdym razie zapis tej debaty nie powinien moim zdaniem pozostać w szufladach czy być odległym już tylko wspomnieniem jej uczestników. Dramat humanistyki bowiem, a więc i kultury, i człowieczeń-

stwa, dzieje się na naszych oczach, ciągle eskalowany, ale i dławiony notorycznymi zagłuszeniami i naszą zbiorową bezradnością. Nie tylko nie umiemy dać odporu dominującym narracjom, nie znajdujemy też dla nich dojrzałej alternatywy, przez co łatwiej świat humanistyki i jej pedagogicznych przejawów ośmieszać, ośmielając zarazem tych, którzy czasem będąc już ofiarami słabego oddziaływania humanistyki, czynią z własnej kondycji obraz cnoty, a przynajmniej normalności. Terror przeciętności, pragmatyzmu bądź instrumentalnych rygorów z innej bajki akademickiej oraz przyziemne interesy wpisane w umasowienie pozorowanej jakości edukacji stają się źródłem procesów pod wieloma względami już nieodwracalnych, jeśli jeszcze będziemy tkwić w naiwności z jednej strony, a w iluzorycznej niewinności z drugiej strony. Nie ma bodaj bardziej politycznego wyzwania, w poważnym sensie realnego rozpoznawania procesów i ich determinant strukturalnych, niż spojrzenie na humanistykę z jej funkcjami zaniechanymi i zdeprawowanymi, wyśmianymi i lekceważonymi.

* * *

Gospodarz spotkania tu przywołanego, Grzegorz Jankowicz z „Tygodnika Powszechnego”, podkreślił na początku podjętej debaty, że dotyczy ona wagi obrony humanistyki pochwyconej w rozmaite ograniczenia instytucjonalne, uwikłanej w media i narzędzia konwersacyjne, gdy jej racje nie są dostatecznie słyszalne, a nawet popadają w pułapkę przeciwnych prób jej unieważnienia. We wprowadzeniu do dyskusji zauważył także, że książka będąca przedmiotem i pretekstem debaty powstała w ramach „najważniejszej serii humanistycznej” i stanowi setny tom serii, którą rozpoczął także Michał Paweł Markowski swoją publikacją *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Debata została zaanonsowana wręcz jako wydarzenie stanowiące najważniejszy punkt tego dnia Festiwalu Conrada w Krakowie. Ryszard Nycz, moderujący spotkanie przewodniczący Rady Naukowej serii „Nowe Horyzonty” wydawnictwa Universitas, wskazał na trzy zasadnicze okoliczności i odniesienia tego spotkania: jubileusz ważnej kulturowo serii wydawniczej i wydanie jej setnego tomu, sama głęboko erudycyjna książka Michała Pawła Markowskiego jako wydarzenie edytorskie, a zwłaszcza aktualność i waga sprawy obrony humanistyki w kategoriach także politycznych, a nie tylko ezoterycznych akademicko. Dodał również, że w mającej swój jubileusz serii wydawniczej książki ukazują się już 16 lat, co przecież nie zdarza się często. Przy okazji pięćdziesiątego tomu serii odbyła się dyskusja o humanistyce z Zygmuntem Baumanem. Teraz jest potrzebny powrót do debaty o humanistyce, także w kontekście polityki

Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczącej kwestii nauki i spraw akademickich.

Powracamy do dyskusji w innej sytuacji, również cywilizacyjnie – podkreślił moderator. To już nie jest jedynie kwestia elitarniej debaty w gronie specjalistów. Dziś (zauważył już ponad cztery lata temu – a był to czas zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym jeszcze przez minister Barbarę Kudrycką) nasila się spór wokół polityki ministerialnej, mamy przejawy kontestacji i inicjatyw w zderzeniu z ministerialnym porządkiem wprowadzanym odgórnie. Książka Michała Pawła Markowskiego jest jego manifestem autorskim, a nie tylko produktem badań. To książka bardzo ważna, inspirująca, mogąca otworzyć nowy etap dyskusji wokół humanistyki. Nie ma lepszego momentu – powiedział Ryszard Nycz – dla poważnego namysłu. Przytoczył także cztery zdania z okładki stanowiące program i wskazówkę dla czytelnika, a przywołujące argument, iż humanistyka nie powinna konkurować z naukami ścisłymi i uważać się za naukę, jako że ma za zadanie rozwijać wrażliwość dyskursywną i posługiwanie się wieloma językami, jako zorientowana na wzmacnianie egzystencjalnego zakorzenienia w kulturze; natomiast cel zasadniczy książki to przywrócić humanistyce znaczenie polityczne i egzystencjalne, poczucie, że jest kluczowa dla współczesnego świata. Już tak zarysowany kontekst podjętych rozważań nakazuje widzieć niebłahą próbę refleksji, której aktualność już po niej nabrała dodatkowych wymiarów przez okoliczności, wcześniej wręcz niebrane pod uwagę w takiej skali.

* * *

Zabierająca głos jako pierwsza panelistka Agata Bielik-Robson podkreśliła przede wszystkim, jak ważna i wymagająca refleksji jest „opresja rynku” jako kluczowy i aktualny aspekt polityczności świata, w jakim funkcjonuje humanistyka, oraz zauważyła, że książka Michała Pawła Markowskiego powstała w „odpowiednim czasie”, gdyż status humanistyki stał się bardzo wątpliwy, mimo ogromnej masy publikowanych tekstów, przy wręcz sprawnym „przemysle tekstualnym”, obecności tłustych żurnali akademickich. Dodała, że nawet na uniwersytetach anglosaskich humanistyka jest zagrożona przez „neoliberalną monokulturę” rynku i przemysłu kulturowego, chorobę w odniesieniu do kultury niosącą zagrożenia na dużą skalę.

Neoliberalizm redukuje świat do kryterium zysku, neoliberalne instytucje są podporządkowane strukturze i idei korporacji przynoszących zysk (od szkoły podstawowej po uniwersytet, od szpitala po Kościół – zysk jest ważny), świat się tu upraszcza do podejrzaney w swojej prostocie formuły zysku, bez świadomości zagrożeń, jakie ta

prostota/prostactwo niesie. Książka Michała Pawła Markowskiego powinna więc być traktowana jako bardzo ważna, bo w swoim wymiarze politycznym jest wręcz fundamentalna, jako że broni zagrożonego gatunku – humanistyki, która jako dziedzina wiedzy i wykształcenia nie może się do tego monokulturowego wymogu dostosować, zagrożona przez redukcyjne presje monokultury neoliberalnej afirmacji odmowy uznania wagi dziedzictwa kulturowego dla przyszłości człowieka.

Toczy się tu zarazem w nowej postaci stara wojna między purytanami a czytelnikami literatury – między antagonistycznymi stronami: kalwińską szkółką niedzielną z jej uczestnikami czytającymi jedynie katechizm, z pragmatyzmem a refleksyjnymi humanistami zdolnymi do upominania się o alternatywny świat poza dominującymi siłami. Dickens przedstawił to w powieści *David Copperfield*, wskazując, co się dzieje, gdy lekceważy się sugestią o „imitowaniu literatury”, gdy chce się społecznie posługiwać jedynie prostymi formułami. To jednak przeciwstawia się ideologicznej prostocie anglosaskiego purytanizmu, bo literatura wybroniła swoją pozycję w sporze z kalwińskimi pastorami, a dziś to samo zadanie czeka humanistykę jako całość.

W ujęciu Agaty Bielik-Robson podstawową tezę książki Michała Pawła Markowskiego jest to, że nie możemy współcześnie trwać jedynie w postawie obronnej, zamkniętej, ucieczkowej wobec zmasowanego i wspartego medialnie zamachu na humanistykę. Trzeba bowiem się z nim zmierzyć i zderzyć wręcz czołowo, nie wypierać się polityczności, bo humanistyczne wykształcenie daje podstawę niezbędnego potencjału „krytyczności” rzutującej na całość funkcjonowania obywateli i instytucji społecznych. Bez humanistyki i gruntownego wykształcenia w całym dziedzictwie kultury symbolicznej nie ma szans na postawę krytyczną nie tylko chroniącą przed błędami, lecz także dostarczającą alternatywnych projektów i wizji. Żeby pełniej rozumieć miłość, trzeba, zdaniem Panelistki, umieć zanurzyć jej przejawy w historii narracji miłosnych, których dostarcza literatura i refleksja humanistyczna wokół miłości. Od Homera i Biblii hebrajskiej nie ma już dziś mowy o uprawianiu postawy krytycznej, podczas gdy humanistyka wypracowuje właśnie przede wszystkim dyspozycje krytyczne wobec *status quo*; bez tego wykształcenia w językach krytycznych ludzie okazują się bezbronni, bo nie da się bez niego zorganizować dyskursywnie buntu wobec systemu i jego opresyjnego działania. A dziedzictwo humanistyczne przestało obowiązywać, a nawet oddziaływać. Nawet nagłaśniany medialnie ruch oburzonych przejawia status bezradności i bierności – wobec braku narracji mogących służyć do zaatakowania i realnego podważenia *status quo* systemu. Trzeba wypracować nowe, skuteczne narzędzia krytyki w jej poważnym sensie, znaczącym także politycznie. Dyskutantka podkreśliła, że Michał Paweł Markowski

podejmuje tradycję szkoły frankfurckiej, jako czyniącej przedmiotem namysłu warunki transcendentalnej możliwości krytyki z dystansem, wątpliwościami i próbami wyartykułowania spójnej postawy i wysiłkiem zarysowania i uzasadnienia alternatywnego projektu. Sprzeciw wobec rzeczywistości społecznej nie może się wiązać tylko z narzekaniem, potrzebne jest także upominanie się o inną powinność, szczególnie gdy w rzeczywistości tej owa powinność jest niemożliwa lub uniemożliwiana.

Najpierw słychać w wypowiedzi Agaty Bielik-Robson apologię, choć zapowiada się krytyka książki Markowskiego. Autor znakomicie pokazuje, słyszymy głos Panelistki, że humanistyka wypracowuje dyspozycję krytyczną (jako odpowiednik rozstrzygających słowników za Rortym), która nie może mieć fundamentalistycznego nastawienia, aby działać. Człowiek uczy się, że jego doświadczenie może wyrazić nie tylko jego słownik z socjalizacji, ale że czasem trzeba przekroczyć jej ograniczenia. Jak mówił Goethe, obce języki i inne narracje wzmagają kulturowo naszą egzystencję, zwielokrotniają naszą egzystencję, więc humanistyka jako przestrzeń słowników zwiększa potencjał, mimo że żadna pozycja nie jest „finalna”, z konieczności zatem nie jest i nie może być wystarczająca. Niezbędne okazuje się zrozumienie, że rolą humanistyki nie jest zajmowanie ostatecznej pozycji, ale nieustanna ekspozycja jako wystawienie się na wielość języków, ze świadomością, że żaden język nie pasuje, nie wystarcza. Więc ekspozycja stanowi obronę przed fundamentalistycznymi roszczeniami ludzi przywiązanych do jednego języka, do jednej ideologii i monokultury, choćby i liberalnej w swojej deklaratywności.

Drugim – poza pozycją – terminem bliskim Markowskiemu w jego wizji funkcji humanistyki jest zatem... dyspozycja, która wyraża to, że rolą humanisty nie jest zajmowanie żadnej jednej pozycji, ale wysiłek sytuowania się w dyspozycji jako wrażliwości krytycznej, przyjmowanie w siebie z dystansem otwarcia na różne języki, zwiększającego potencjał działania i poszerzającego horyzont dostępnej różnorodności.

Rodzą się tu jednak wątpliwości: czy tak sceptyczne zakreślenie ram krytyczności do ekspozycji i dyspozycji z eliminowaniem jednej obowiązującej pozycji nie jest zbyt sceptyczną „metapozycją”? Bo przecież ustawia nas w pułapce aporii, na przykład: Czy prawdą jest to, że nie ma żadnej prawdy? (A jednak przez to jakaś jest). Paść więc musi pytanie: Czy to jest dobra rama dla myślenia o krytyczności? I odpowiedź: To za mało dla krytyczności, a niesie groźbę ideologicznej wyższości, w dodatku nieskutecznej. Taka metapozycja może grozić zastąpieniem w postawie bierności, zdemobilizowania, wycofania się z politycznej *praxis* na pozycje arystokratycznego sceptycyzmu, jako

dystansu wobec wszystkiego, jako równoważności alternatyw w duchu ideologicznej wyższości. Ten rodzaj aporii i sprzeczności Dyskulantka wyczuwa w narracji Markowskiego, choć sama jego propozycja jest bardzo ważna i we właściwym momencie sformułowana. Istnieje bowiem groźba, że humanistyka, zamiast wejść do centrum debaty, może się wycofać na pozycje dające w efekcie arystokratyczną rezygnację poprzez afirmowanie jedynie jednostkowego *Bildung* jako typu strategii edukacyjnej i pedagogicznej.

Michał Paweł Markowski, dziękując za pierwszą w jego relacjach akademickich z Agatą Bielik-Robson pochwałę z jej strony – co było zresztą przez Panelistkę oprotestowane, jako że bywały już inne – zauważył, że jej zastrzeżenia merytoryczne w wypowiedzi uznaje za ważne, słuszne, natomiast sądzi, że nie uwzględniają one innego aspektu jego ujęcia, w którym poza ekspozycją i dyspozycją postuluje własną INPOZYCJĘ, starając się wypracować i przyjąć punkt widzenia, którym chce bronić wartości humanistyki i nadawać jej znaczenia w aktualnej kulturze. Zgadząc się, że nie wystarczy wskazywać na sceptycyzm – wobec paradoksu kłamcy, rozmowy o kondycji ludzkiej, roszczeń do mówienia prawdy – zarazem autor podkreślał, iż jego książka jest propedeutyką – stąd podtytuł postulujący wprowadzenie do humanistyki, z intencją, by oczyścić z dominujących naleciałości sam dostęp do myślenia o humanistyce. Wszędzie patyna, a budynek wali się w gruzy.

Trzeba być może najpierw zdemontować budynek humanistyki, sugeruje Markowski, skoro najwidoczniej na złych fundamentach powstał. Stąd wyrasta idea „polityki wrażliwości”, jako oksymoronu, a nie arystokratycznego uwznioślenia, jako że musimy wyuczyć się „technik imaginarium”, by mieć wpływ na porządek, w którym istniejemy. Książka jest – podkreśla autor – przeciw poczuciu dystansowania wobec świata, przeciw zasadniczemu widzeniu świata i naszej w nim roli głównie w dualizmach i dychotomiach. Tu nie może chodzić o zdawanie się na dualizmy prywatnego i publicznego, prawdy i fikcji albo teorii i codzienności, gdyż są to dychotomie zakleszczające narrację i myślenie, zatem stanowią przeszkody epistemologiczne, które trzeba usunąć, wręcz rozwalić. Bo na tych i innych przejawach dualizmu zbudowany jest gmach współczesnej akademii. Życie nie jest tymczasem dwudzielne i wymaga przecięcia alternatyw wykluczających głębsze myślenie. Trzeba tu wykonać robotę nad sobą samym, czyli nad humanistyką zdominowaną takimi dualizmami. Nie można się poddać presji systemu, ale trzeba przepracowywać jego funkcjonowanie, bo dychotomia uległości wobec dominującego świata albo usunięcia z tego świata nie ma zastosowania jako fałszywa alternatywa. Poza systemem nie jesteśmy wolni od

systemu. Robota nad humanistyką wymagająca podjęcia to robota nad dualizmami, w których humanistyka funkcjonuje, tak jak sam uniwersytet i społeczeństwo mieszczańskie – nie da się oddzielić prawdy od interpretacji. Jeśli nie wykonamy tej roboty, będziemy uwikłani w mieszczańską iluzję (żeby uwolnić się od systemu, trzeba dotrzeć do źródeł – zobaczyć i przewyciężyć opresyjny mechanizm). Trzeba przepracować system, a nie się z niego ewakuować.

* * *

Krzysztof Kłosiński, poproszony o zabranie głosu jako drugi, nie krył zazdrości wobec autora *Polityki wrażliwości*, uznając, że książka jest piękna, a niektóre jej fragmenty – urzekające. Ale – to głos profesora Kłosińskiego – ani etos lewicowy, ani liberalny, ani przytoczone opozycje nie zadowalają – bo za mało wnoszą do troski o wrażliwość, której – jako terminowi – blisko do tego, co wraże..., na oznaczenie obcości. Istnieje też obawa, że może dominować wrażenie, impresja, a dziś pytania trzeba zadawać bardziej brutalnie, a nie akademicko łagodnie, bo taka jest konfrontacja, a problem mają sami humaniści także z sobą, a nie tylko z politykami, którzy funkcjonują w innym etosie. Ci ostatni dają nam w końcu pieniądze – padł argument. Przekonać minister nauki Barbary Kudryckiej taką książką, jaką napisał Markowski, z pewnością się nie da. A to pani minister ma ogromne pieniądze. Rozmowa, którą musimy podjąć, nie musi jednak zakładać niezyczliwości strony korporacyjno-władczej. Ryszard Nycz proponował uwolnienie humanistyki od dominacji duchów narodowych i filologii narodowych, skoro wiemy, że i strategia *Bildung* nie wystarczy. Zdaniem Panelisty, dyskutowana książka jest nazbyt nostalgiczna, bo mówi: wróćmy do źródeł, do wczesnych romantyków jako naszych ojców, do zbuntowanych odrzutków i często biedaków, lądujących w domach dla obłąkanych, a przecież działających w państwie pruskim; tym bardziej trzeba umieć postawić pytanie: czy MY, humaniści, umiemy funkcjonować w państwie neoliberalnym? Nie możemy być naiwnymi pięknoduchami. Mimo że minister nauki daje nam coraz większe pieniądze.

W książce, twierdzi Kłosiński, podjęta jest nostalgiczna medytacja nad tym, co należy już do przeszłości. Tymczasem nawet finezyjne rekonstrukcje przeszłości wymagają uzupełnienia o konfrontację z tym groźnym *innym* współczesnym. Wymagają naszego cienia, nieobecności. Stąd rodzić się może poczucie niedosytu, bo zaproponowane podejście jawi się jako zbyt mało wojownicze. Poloniści uczą uprzejmych negocjacji, a trzeba czasem przyjąć postawę buntowniczą, odmowy, odrzucenia. Żeby się przygotować i próbować podjąć zamach na przemoc z siłą buntu. Agata Bielik-Robson dodała w tym kontekście, że ujęcie

Markowskiego zredukowało krytyczność i autor opowiedział się za postawą nostalgiczną, a potrzebujemy nowego *Bildung*, żeby odebrać dominację formacji państwa narodowego, bo potrzebna jest „technika samo-odkształcania”, a nie wykształcania!! I to jest *anty-Bildung*, bo wskazuje, że wymagane jest odkształcanie się jako wojownicze mobilizowanie potencjału krytycznego do działania.

Krzysztof Kłosiński w tym duchu podkreślał wagę postawy buntowniczej i *nonkonformizmu*. Choć autor książki zaczynał od afirmowania nastawień Witolda Gombrowicza i Jacques'a Derridy, co oznacza, że bunt dla Markowskiego jest na wyciągnięcie ręki, to go dla humanistyki nie postuluje. Podejmując namysł nad tym, co autor *Polityki wrażliwości* w istocie robi, a czego nie nazywa – krytyk wskazuje na zbyt ograniczone jednak wychodzenie poza *Bildung* i narodową filologię. Książka traktuje o obronie humanistyki, ale postulowana jest głównie filologia, definiująca słowa i ich znaczenia. Filolog ma tu być najswobodniejszy, jako funkcjonujący między językami naturalnymi i ideologiami. I jeszcze oczekiwać uznania. Choć politycy od razu zatraskują drzwi na takie „gadki” pięknoduchowskie. Nie ulega wątpliwości, że taka robota wymaga wykszolenia i finezji. Mało kto zna wiele języków tak jak Markowski, aż po zdolność kontrolowania przekładów i ich porównywania, aby móc wyciągać wnioski z tej konfrontacji. Ta „gadanina” jednak jest nazbyt moralizatorska, a w kraju katolickim są od tego zawodowcy. To jest za mało wojownicze, a humanista musi umieć walczyć – mówi w konkluzji Kłosiński, czym prowokuje autora do próby obrony.

Michał Paweł Markowski zauważy sarkastycznie, że gdy podejmował refleksję o Brunonie Schulzu i Witoldzie Gombrowiczu, to chciał pokazać, że jego punkt widzenia na twórczość obu autorów jest lepszy od dotychczasowych ujęć, był jednak za to atakowany. Tymczasem gdy pokazuje robotę konceptualną nad podstawami naszej pracy humanistycznej, to mu się zarzuca kapitulację, ponieważ książka ta nakreśla w istocie aż trzy perspektywy krytyczne dla humanistyki i dla naszego jej uprawiania: (1) Potrzebna jest inna historia humanistyki niż ta, do której jesteśmy przyzwyczajeni (historia ta musi wskazywać na więź między tym, co się robi, i tym, jakim się jest); (2) Trzeba przewyciężyć powstanie filozofii ze złudzeniami teoriopoznawczymi, z opozycjami i dualizmami, w których kleszczach nadal w naszych wyobrażeniach i narracjach tkwimy; (3) Gdy pojawiła się hermeneutyka Diltheya, to już było za późno i niewłaściwie ukierunkowana została modernizacja humanistyki – powstało wówczas stanowisko podtrzymujące opozycje między nauką i humanistyką, a sam Dilthey usankcjonował postrzeganą przepaść, rozdzielającą dwie dziedziny na ducha i materialność. A to jest fałszywa opozycja (ducha i nauki). Historycznie rzecz biorąc,

stwierdza dalej Markowski, hermeneutyka Diltheya to mylący punkt, mający zasługi w utwierdzeniu mieszczańskich opozycji, które nadal nas pętają. Potrzebna jest alternatywna historia humanistyki mogąca podjąć wysiłek wessania wątków nieprzepracowanych, z romantycznymi Niemcami, jak Adorno, i perspektywą buntu Nietzschego, mimo że przeciw temu jest ciągle Edmund Husserl. A taka alternatywna humanistyka umożliwiająca obejście dominującej w humanistyce pułapki jeszcze nie istnieje. Trzeba tworzyć kontrnarrację. Markowski zarzeka się, zbuntowany przeciwko krytyce, że nie chciał być „nostalgiczny” wobec tradycji *Bildung*. Rozumie jednak, że tęsknota za źródłami też nie wystarczy, choć musimy w nich dłużyć, bo czasem są źle przełożone albo prowadzą w ślepią uliczkę. Robotą filologiczną jest ciągle robotą podstawową dla humanistyki jako zanurzona w wymiarze krytyczności ze skrupulatnym przewietrzaniem pojęć, a być może z tworzeniem nowych kategorii i posługiwaniem się nimi. „Nostalgia jest mi z gruntu obca” – stwierdza Markowski dobitnie. Uważa jednak, że wiele tekstów z historii humanistyki jest źle przełożonych. To trzeba umieć robić w trosce o krytyczną dyspozycję humanistyki współczesnej. W odpowiedzi na to wszystko, przy presji czasu, Krzysztof Kłosiński nieśmiało wtrącił, że Dilthey jest bardziej finezyjny niż mu to przypisuje autor *Polityki wrażliwości*. Tak czy inaczej, moim zdaniem nie ulega wątpliwości, że zadanie nowych odczytań i konfrontacji ich różnych wariantów w humanistyce pozostaje zadaniem pierwszoplanowym.

* * *

Przechodzę obecnie do zrelacjonowania mojego własnego głosu w debacie. Prowokacyjnie zacząłem od wskazania na beznadziejne, a przynajmniej karkołomne zadanie sformułowania wypowiedzi w ciągu siedmiu minut, zważywszy na konieczność jednocześnie mówienia o książce i polemice z nią oraz o naszej własnej wizji uprawiania humanistyki.

Podkreślałem na wstępie, iż Michał Paweł Markowski napisał wartą szerokiego czytania, wprost genialną książkę, jak i sam jest genialny – co wiemy od dawna – ale dał mi jednocześnie asumpt do tego, abym sporządził stos notatek mojej niezgody z nim w ramach mojej ogólnej zasady dwoistego uprawiania humanistyki. Żeby nie wyglądało to na sprzeczność, sformułowałem tu uzasadniającą spójność (mimo nieuchronnego napięcia) zasadę metodologiczną dotyczącą dojrzałego uprawiania humanistyki – zasadę, jaką się kieruję i jaką postuluje od lat. Zasada uprawiania humanistyki musi być, moim zdaniem, dwustopniowa czy dwubiegunowa; mówi: znajdź geniusza, osobę, którą za geniusza uznałeś (bo miałeś ku temu powody), a potem pokaż, dlaczego

nie wolno się z nim w całości zgodzić, że zgodzenie się z nim oznaczałoby, że mu nie sprostaliśmy. Podobnie, moim zdaniem, pracuje Michał Paweł Markowski w humanistyce: odkrywa geniuszy i pracuje na ich dokonaniach, także krytycznie, włączając je w świat tym geniuszom niedostępny i wymagający złożonych adaptacji.

W kontekście conradowskim goszczącego nas festiwalu literackiego zacząć trzeba od motywu skazy (dla Conrada człowiek nieskazitelny to tylko ten, kto nie był wystawiony na próbę, a wcale nie lepszy od człowieka ze skazą). Stąd moja teza: nie istnieje humanistyka nieskazitelna i każda wartościowa, ryzykowna interpretacja ma/musi mieć swoją skazę, choć potrzebujemy spotkania z inną interpretacją/narracją, która dopiero pozwoli skazę zobaczyć, pokazać czy wciągnąć w grę refleksji. Humanistyki bowiem nie reprezentują doskonale zwierciadła przechadzające się pysznie acz niewinnie po gościńcu prawdy, ale zwierciadła, które – jako żywe obrazy – same mają skazy, nawet gdy się do nich nie przyznają. Są z konieczności krzywymi zwierciadłami wypaczającymi i ograniczonymi do swoich ram. Jesteśmy bowiem w każdym przypadku twórczości humanistycznej na różne sposoby (mimo że często nieuświadomiane) niepełnosprawni, wykorzeni z kultury, z nadmiarem niezasłużonego narcyzmu, a nawet bywamy półmartwi jak zombi czy czujemy się królami Ubu, więc potrzebne jest nam doświadczenie inne, które nas sprowadzi na ziemię, przywróci właściwe proporcje. Jako humaniści nie jesteśmy zwierciadłami bez skazy.

Autor książki wytacza armatę krytyki, pytając o to, co jest najgroźniejsze w humanistce, i na swój sposób pod pręgierzem stawia różnych myślicieli. Ja bym jednak powiedział, że najgroźniejsze są polaryzacje, dychotomie, radykalnie przeciwstawiające sobie rzekome alternatywy jako pozbawione możliwości ich przewyciężenia, gdy co najwyżej z całą powagą rzuca się na szalę ciężar jednego bieguna przeciw drugiemu. Michał Paweł Markowski łączy ten gest z zaawansowaną dekonstrukcją, choć da się to historycznie (w ramach postulowanej przecież „innej historii humanistyki”) połączyć, jak pokazuję w moich książkach, jeszcze z tradycją polskiej przedwojennej pedagogiki, która nie wiedziała nic o dekonstrukcji, a postulowała humanistyczne oscylacje wokół dychotomii, sugerując, że jeśli tego nie zrobimy, wykluczymy się z obszaru napięć zespalających złożone całości. Wściekłe polaryzacje są dumne, że coś obalają z pozycji nieskazitelnych, bo skaza to zawsze tylko... ten inny.

I druga choroba, którą jesteśmy przeniknięci, którą traktujemy jako normę w naszym świecie akademickim, choroba, która wiąże się z zawłaszczaniem nawet pojedynczych słów, a tym bardziej obszarów, albo też wyraża się uległością wobec takich zawłaszczeń. Dla mnie postawa

humanistyczna wymaga odmowy wyjmowania czegoś z kultury jako mającego jedno narzucone znaczenie, bo w bojowym podejściu oddajemy w pacht barbarzyńcom nawet ważne terminy, jak zysk czy pożytek, jako odpowiedź na pytanie o funkcję czy wartość oddziaływania jako służenia rozmaitym praktykom kulturowym, w tym zwłaszcza edukacji. Takiemu podejściu warto przeciwstawić postawę Pierre'a Bourdieu, podkreślającego, iż każda praktyka kulturowa musi umieć wypracować sobie adekwatną do własnej specyfiki ekonomię wartościowego w tej praktyce działania. W szczególności – moim zdaniem i wbrew opinii M.P. Markowskiego i A. Bielik-Robson – warto odbić kategorię zysku z barbarzyńskiego zawłaszczania przez prymitywne skojarzenia z ekonomią i w tym także sensie humanistyka będzie musiała być bardziej polityczna niż jest. Jest tak, jako że zysk symboliczny w niej istotnie osadzony nie musi być podporządkowany banalnej ekonomii. Dlaczego w końcu prymitywnemu pragmatyzmowi mamy oddawać wbrew finezji Jamesa potrzebę czy korzyść? Humanistyka służy... poszerzaniu humanistycznego potencjału w zakresie naszego budowania świata, jeśli ma on być bardziej ludzki.

Jeszcze kwestia dwóch newralgicznych miejsc w książce Markowskiego: jej autor występuje przeciw obiektywności i naukowości, bo chce się pogodzić z oddaniem tych terminów we władanie rzecznikom ich wizji, jakie nie przystają do potrzeb humanistyki i są dla niej wręcz zabójcze. A ja uważam, że to właśnie byłby gest samobójczy humanistyki: gdybyśmy wszyscy potulnie przyjmowali za obowiązujące odrzucane przez nas znaczenia terminów, na które to znaczenia zgodzić się nie możemy. Z perspektywy kultury humanistyki trzeba znowu pamiętać o mądrości Bourdieu, że konieczności społeczne są arbitralne kulturowo.

I trzecia teza, którą chcę pokazać, potwierdzająca moje intuicje dotyczący tego, co pokazuje Michał Paweł Markowski w książce – to jest skłonność do specyficznie „nekrofilskiej” kultury, w którą wchodzimy z wygody studentów i profesorów: podręczniki mają być strawne, więc mieć zabite idee, poszatowane na fragmenty; mają być zawłaszczane przez pojedyncze gildie rzemieślnicze. Więc o Bachtinie mają rzekomo mówić literaturoznawcy, a o Pascalu – historycy filozofii, a nie na przykład wybitny socjolog, jak w *Medytacjach Pascaliańskich* Bourdieu właśnie, pokazujący, co wynika z myśli Pascala dla współczesnej refleksji socjologicznej, czego przecież historyk filozofii nie zrobi, typowo wąsko myślący socjolog także nie.

Idee bywają zabite, wyjałowione, spłycone także wtedy, gdy są chwalone, wpisane w kanon podręcznikowy, bo ich ołtarzowe/obowiązujące oblicza bywają jedynie cieniem lub skrawkiem, preparatem tego, co da się w owych ideach odkryć. Podkreślam zatem łącznie wagę tego od-

zyskiwania i nieoddawania w pacht czy brak zgody na zawłaszczanie pojęć i przykrawianych na nich znaczeń całych tradycji myślowych. I potwierdzam wagę „nowej historii” tradycji w humanistyce, nie wyłączając filozofii czy pedagogiki, które są mi najbliższe.

Dlaczego przy tym źródło i jego ukazywanie ma kojarzyć się jedynie z czystością i nieskazitelnością postawy badacza, a nie z wysiłkiem przedzierania się do korzeni, w którym badacz nie jest w pełni niewinny? Michał Paweł Markowski genialnie kreśli wizję humanistyki, na której także mi bardzo zależy, ale zarazem są w książce miejsca, w których znakomity autor nie realizuje własnych założeń postulowanego programu. Nie mogę tego tu roztrząsać – jest to zresztą zadanie na seminaria doktoranckie, zgodne z moim wyjściowym modelem uprawiania humanistyki: znajdź w analizowanej narracji punkty, w których autor nie realizuje swojego własnego programu, a nawet mu zaprzecza. Dodam jeszcze, że epistemologia nie musi być spowita w tropy neopozytywizmu Carnapa czy fenomenologii Husserla – nie musimy być zakładnikami „złego” pojęcia naukowości, którego – jak to pokazywał Bachelard na przykładzie historii pojęcia masy – nie respektuje „nowy duch nauki”. Wysiłek analizy nie musi być podporządkowany jednemu wyobrażeniu o „analityczności”, jakkolwiek by ono było uzurpatorskie, podobnie jak wizja krytyki i krytyczności albo historycznego statusu naszych ujęć.

W 2013 roku musiałem tę wypowiedź przerwać z braku czasu, mając zarazem nadzieję, że pokazałem, iż największa przyjemność dla humanisty w moim rozumieniu to odnaleźć geniusza, ale nie po to, by mu przytakiwać czy go chwalić, ale aby zrobić mu przyjemność, a sobie przynieść pożytek z samodzielnego myślenia, zatem by pokazać geniuszowi, że pomaga on humaniście wyposażyć się w narzędzia nowego myślenia, które ten zyskuje także w sporze z geniuszem. Bo może przecież także z nami toczyć spór.

* * *

W odpowiedzi Michał Paweł Markowski podtrzymał swoją opinię, iż nie zgadza się z twierdzeniem, że nie możemy odpuścić statusu nauki dla humanistyki, gdyż ten argument funkcjonuje – zdaniem autora *Polityki wrażliwości* – karykaturalnie jako sposób barbarzyński na dyskredytowanie humanistów i roli dyscyplin humanistycznych w kulturze umysłowej i edukacji. Nie dał się przekonać minister Kuryckiej do walorów naukowości humanistyki. Jako autor wyznał, że początki jego książki sięgają zabiegania o grant naukowy w ramach programu europejskiego, na podstawie dobrze napisanego projektu, mimo że preferowane były w konkursie nauki bio, techno, info, a tu

chodziło o to, by dało się sfinansować uprawianie globalnej humanistyki. „Dostaliśmy się do finału konkursu i tam poczułem absurd sytuacji, bo zmuszony byłem, aby uzasadnić naukowość projektu, o którym wiedziałem, że nie jest naukowy, i musiałem udawać, że humanistyka ma związek z językiem, którym oni świat opisują w kategoriach nauki. Ale zrozumiałem, że nie możemy się kopać z tym koniem”. Oczywiście, podkreślił Markowski, jedno zwykle postulowane rozwiązanie to nasz kwietyzm – wycofujemy się do naszego ogródka; drugie funkcjonuje za Stanleyem Fishem i oparte jest na przekonaniu, że humanistyka do niczego nie służy, jeśli będziemy oczekiwać kojarzenia służby z ową funkcją (humanistyka nie ma żadnej funkcji użytecznej w tym ujęciu).

Zgoda – zauważył dalej Markowski – że nie możemy przystać na to – za Fishem – że nasza robota nie ma żadnego sensu, ale mają nam dać pieniądze, mimo że tak jest; bo tu – za Fishem – humanistyka jest już na dobre w przysłowiowych malinach. Konkretny rezultat wartościowej humanistyki, która nie musi rywalizować o status nauki, ale umie afirmować swoją wartość, mieści się w pracy nad pojęciami jako podstawą wzbogacenia egzystencjalnej wrażliwości tych, którzy w tej pracy potrafią uczestniczyć albo czerpać z niej dla jakości własnego funkcjonowania. Markowski dodał, że trzeba umieć pokazać środowisku akademickiemu oraz urzędnikom ministerialnym, co jest tu zasadniczo inne, oraz wskazać na szkodliwe konsekwencje i założenia minister Kudryckiej, której można to przekonująco pokazać... Zostało to jednak skwitowane śmiechem nabitej słuchaczami sali i brawami, gdy Krzysztof Kłosiński wtrącił do mikrofonu z przekąsem: „no to życzę powodzenia”.

* * *

W fazie dyskusji zmierzającej do podsumowań i reakcji na wcześniejsze głosy moderujący debatę Ryszard Nycz zauważył, że oprócz „narracji wyniosłej suwerenności” humanistów (w myśl zasady: wypchajcie się) jest także kontrnarracja, w której znalazł trzy warte uwypuklenia miejsca. Po pierwsze, możemy uznać, że przeżywamy kolonizację humanistyki przez nauki przyrodnicze, bo narzucają nam one perspektywę szukania ekwiwalentu postulatów obiektywności dla humanistyki, choć zarazem można uznać, że były błędnie pojmowane w autonomii tekstu jako rodzaj klonowania idei naukowości. Drugie miejsce dotyczy badań wokół mózgu i wiemy, że potrzeba nam takich kontaktów na styku neurobiologii i kognitywistyki, bo tu humanistyka może na tym głębszym wejrzeniu skorzystać. I trzeci punkt – można widzieć miejsce dla humanistyki rozciągające sens na cały świat, bo rzekomo nie można mówić o żadnej odrębności „nauki”, skoro nauki

przyrodnicze też zajmują się sensem naszego bycia w świecie. Stąd rodzi się pytanie, podkreślił R. Nycz: Czy nie jest tak, że ta specyfika humanistyki daje się sprzęgać z praktyką naukową? Bo z jednej strony jesteśmy częścią takiego zajmowania się sensem, a z drugiej – wprawdzie zmieniamy przedmiot poznania (a to przecież zaczynają dostrzegać także w naukach ścisłych), więc może jest szansa na zszycie pęknięcia, wręcz przepaści ziejącej od czasów Montaigne’a i Bacona między doświadczeniem jako „eksperyencją” a eksperymentem: bo przecież sama metoda opisu i prawidłowości w tradycji przyrodoznawczej już nie wystarczą. Ryszard Nycz postulował widzenie tu pewnej możliwości koncyliacyjnej – pogodzenia naukowości przyrodoznawczej i ambicji humanistyki, przyznając rację stanowisku wyrażonemu przeze mnie, że nie należy się poddawać presji semantycznej i oddawać tego, co jest nam wyszarpywane.

Tu mogę sam jedynie przywołać – już poza zapisem debaty – odniesienia do stanowisk epistemologicznych Gastona Bachelarda oraz Gregory’ego Batesona, które upominają się o to, aby budowanie wartościowej perspektywy teoriopoznawczej w humanistyce nie było zakładnikiem przestarzałych i szkodliwych dla samej nauki wyobrażeń o tym, czym ona jest i być powinna, a wobec tego jakie wymogi naukowości miałyby obowiązywać humanistykę.

W odpowiedzi Michał Paweł Markowski ponownie wyartykuował swoje przekonanie, że chodzi o odrzucanie błędnie definiowanych parametrów w zakresie wartościowej humanistyki, oraz opowiedział się przeciwko interdyscyplinarności, na przykład w pozornym dialogu humanistyki z tzw. neurokognitywistyką. Autor książki podkreślił także, że jego zdaniem podła sytuacja humanistyki w sferze wymogów naukowości i obiektywizmu wzięła się stąd, że choć nauka (od wzorców pozytywistycznych) nas porzuciła, to strukturalizm usiłował powrócić na łono nauki, poszukując utraconego statusu literaturoznawstwa, żeby badacze nie musieli czuć się ani być uznawanymi bękartami. I choć strukturaliści wrócili na opiekuńcze łono matki nauki, nie zmieniło to, zauważył sarkastycznie Michał Paweł Markowski, tego, że nadal jesteśmy w humanistyce traktowani po macoszemu. A jeśli przypomnimy sobie, że dały o sobie znać także „szaleńcze próby unaukowieńcia antropologii”, to nie powinniśmy udawać, że obecnie prześladowająca nas parametryzacja to nasza wina, skoro nasz język został zawłaszczony i stał się ofiarą takiego przejęcia. Historia humanistyki da się postrzegać jako historia takich wrogich przejęć, a plemię „uczonych”, od którego się ukradło jego wzorzec, teraz nas tym wzorcem szykanuje.

Starając się uściślać swój stosunek do zaistniałych przykładów, Michał Paweł Markowski potwierdził swoją opinię, że neurokognitywiści mówią humanistyce ciekawe rzeczy o mózgu oraz że warto wiedzieć

o Brunona Latoura teorii systemów, jak też o Petera Sloterdijka analizach techniki i innych. Rzecz jednak w tym, zauważył, że choć technologia w myśleniu o świecie jest potrzebna, to humanistyce jeszcze bardziej potrzebna jest... antropotechnika, którą trzeba umieć rozwijać i którą trzeba umieć się posługiwać poprzez własny wysiłek conceptualny. Zdaniem autora *Polityki wrażliwości*, nie da się zanegować stwierdzenia, że sama opozycja między naukami i humanistyką jest fałszywa i nie do utrzymania, bo my mówimy o egzystencji. Nie chodzi o bunt narzędzi w duchu oświecenia oraz jego zawłaszczeń. Historia humanistyki jest historią takich przejęć, narzucających wzorce, przez co opozycja między naukami i humanistyką w powiązaniu z podporządkowaniem jest i fałszywa, i szkodliwa, bo mówiąc, nie przeciwstawiamy sobie bezzasadnie techniki i języka.

Ma swoją wymowę fakt, że w tym kontekście Agata Bielik-Robson przyznała, iż pogubiła się, gdy chciała zrozumieć stanowisko Michała Pawła Markowskiego w kwestii naukowej humanistyki (na co ten odparł, wchodząc przedmówczyni w słowo, że sam ten problem jest dla niego nieważny, a jego podejmowanie niezasadne, bo nie chodzi o wartość naukową w robocie humanistycznej). Wówczas jednak – zauważyła Polemistka – dominuje w postrzeganiu humanistyki za dużo wycofania, a dla niej sens poszukiwany musi być inny, a nie taki sam jak w nauce. Swoistość humanistyki rozumiem – dodała – jako poszukiwanie sensu poprzez próby szukania języka krytycznego wobec rzeczywistości, gdy znika zwierciadlana, kontemplatywna, naukowa postawa w duchu „mirror of nature”, a jawnie i afirmatywnie pojawia się postawa protestu, gniewu, patosu, humanistycznej teorii, cierpienia, bo w humanistyce czerpie się także z tego, że można wykorzystać traumę jako część realności i z tej perspektywy napisać prawdę, której nikt inny by nie napisał (częstka realnego jest tu inna). Język krytyczny, nawet jeśli stworzony z zamysłem uniwersalnym, tu właśnie, wobec tego doświadczenia musi być inny, zakorzeniony w jednostkowym cierpieniu. I właśnie dlatego humanistyka nie nadaje się do uprawiania w... AKADEMII, jako dyscyplina akademicka, co jest tematem książki Markowskiego, bo tak rozumianą humanistykę robią wyrzutki, rzesze outsiderów; nie darmo Nietzsche powie: „wolałbym być profesorem, ale zostałem bogiem”. Zatem *academia* w jej ustawieniu naukowym jest przekleństwem dla uprawiania humanistyki jako dyscypliny bardzo idiosynkratycznej i związanych z tym wymogów stawianych naszej profesji. Potrzeba nam patetycznych jednostek w dyscyplinie rodzącej napięcia między profesją a powołaniem...

Zamiast zakończenia

W udostępnionym mi nagraniu dyskusji sprzed czterech lat nie zachował się fragment obejmujący niektóre głosy w drugiej rundzie, w tym nie mam pełnej wypowiedzi własnej ani podsumowującej odpowiedzi autora książki, twórcy pretekstu debaty i jej ośrodkowej postaci. Pozostaje przywołać pewną myśl z pamięci oraz z notatek, jako że w podsumowaniu spór został raczej wyostrzony niż zażegnany. W szczególności powiedziałem Michałowi Pawłowi Markowskiemu – jeśli dobrze pamiętam mimo upływu czasu – iż nie powinien od nas oczekiwać, że będziemy mu współczuć i bić brawo, ponieważ nie dał sobie rady w dyskusji z rozstrzygającymi konkurs na grant w zakresie prawa do obrony innej wizji naukowości humanistyki niż ta, którą ci byli skłonni autorowi narzucać.

W grę wchodziła zwłaszcza kwestia redefinicji wartości humanistyki postrzegana w trybie określania jej funkcji kulturowej wbrew redukcijnym presjom, by wąsko pojmować naukowość, i wbrew ostentacyjnym odmowom uznawania przydatności humanistyki do cze- gokolwiek, co bywa postrzegane przez pryzmat przywołanej głośnej paradoksalnej sugestii Stanleya Fisha (humanistyka nie służy niczemu i to jest jej wartością). Humanistyka traktowana jako bezwartościowa, a nawet zbędna pragmatycznie, nie umie często afirmować swojego znaczenia, gdy wchodzi w spór z ekonomią i naukowością w ich obiegowych i redukcyjnych znaczeniach, szkodliwych, gdy tylko bezrefleksyjnie podlegają ekstrapolacji na obszary niepodatne na ich usztywnienia techniczne. Sama rezygnacja tu nie wystarczy.

Wspomniana polityka wrażliwości, dopowiem już z perspektywy czasu, wymaga nowej wizji kultury i nowej strategii pedagogicznej, której wartość zależy od zdolności sprzęgania potencjału humanistyki z troską o jakość egzystencjalną jej dziedzictwa narracyjnego. Nie darmo Milan Kundera podkreślał w *Sztuce powieści*, że powieść w swojej historii stanowi „laboratorium ludzkiej egzystencji”, że jest zdolna do oddziaływania wspierającego czytelników w nabywaniu przez nich dystansu wobec własnego losu, jak i w odczuwaniu bliskości, empatii wobec losów innych; zmaganie się z tymi losami staje się niezwykłą szkołą radzenia sobie z własnymi pułapkami egzystencjalnymi. Z mojego punktu widzenia humanistyka jest wszelką autorefleksją kultury jako pamięci symbolicznej, a przez to nie może dać się zamknąć w żadnym gorsecie metodyczności, techniczności, procedur, w tym wyobrażeń o naukowości. Jednak nie może też programowo się od problemu adekwatnego rygoru swojej narracji odwracać, a musi intensywnie pilnować tego, w jakim stopniu może i z nauki dla siebie wnioski wyciągać, nie usiłując być ich zakładniczką. Mając prawo do

zróznicowanego czytania oraz interpretowania tych samych tekstów, na wiele sposobów, zanurzonych w idiosynkratycznych nastawieniach autorów i czytelników, humaniści nie są skazani na dowolność czy arbitralność oraz obojętność na ich własne wysiłki, jeśli potrafią się zmobilizować do namysłu nad własnymi lekturami w analizach porównawczych, weryfikacyjnych, w trosce o poszukiwanie uzasadnień i krytycznych przekroczeń własnych ograniczeń. Humanistyka – rzecz jasna, tak rozumiana – nie da się zamknąć w izolowanych od siebie szufladach, wygodnych dla monopolistycznych depozytariuszy kluczy do ich zawartości; humanistyce nie wystarczy też sama postawa interdyscyplinarna, humanistyka powinna raczej umieć żywić się na pograniczach między teorią i historią, między jedną dyscypliną a drugą, z których żadna już nie może być uprawiana bez zdolności czerpania z doświadczeń drugiej.

W szczególności humanistyka musi od nowa przemyśleć swoją historię i swój udział we współczesności. W tym sensie postulat Markowskiego, aby starać się zweryfikować historię humanistyki, jest mi wyjątkowo bliski, czemu wyraz daję zarówno we własnych odczytaniach na nowo tradycji myśli pedagogicznej, jak i w wysiłku wkładania jej w horyzont rozumienia procesów podskórnie budujących ciągle niewykorzystany potencjał myśli humanistycznej, który określam mianem „przełomu dwoistości”. Kultura symboliczna jest, jak pisała Helena Radlińska, „niewidzialnym środowiskiem” egzystencji ludzkiej, usytuowanym u stóp człowieka jak gleba; od nas zależy, czy będziemy umieli z niej czerpać soki ożywcze dla duchowości kolejnych pokoleń, jeśli zdołają się one upomnieć o realny status dziedziców, którzy muszą wyrosnąć dzięki temu dziedzictwu do zadań z konieczności owe pokolenia przekraczających. Inaczej misja edukacji nie tylko nie zostanie spełniona, ale nawet nie zostanie podjęta, gdyż będzie notorycznie przekreślana. Wizja ta coraz bardziej nam nie tylko zagraża, ale i wręcz zagląda do oczu.

Lech Witkowski

How to Proceed in Embodying Humanities? Towards the Politics of Sensitivity

Summary: The paper reports from the author's perspective the debate on the book by M.P. Markowski *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013). This debate was organized within the Framework of the Conrad Festival in Cracow in 2013, and the participants were the following professors: Michał Paweł Markowski as the author of the book himself, Ryszard Nycz as the moderator of discussion, Agata Bielik-Robson, Krzysztof Kłosiński and Lech Witkowski, together with Grzegorz Jankowicz represent-

ing the journal „Tygodnik Powszechny”. The key question for the debate was linked with the issue whether and in what a way one can defend the value of humanities in their contrast with the scientific rigour on one side, and the neoliberal affirmation of equivalence of banality on the other.

Key words: humanities, politics of sensitivity, existential enrooting, neoliberal monoculture, meaning, Bildung and anti-Bildung

Lech Witkowski

Wie ist die Humanwissenschaft zu treiben? Zur Politik der Empfindlichkeit

Zusammenfassung: Der Beitrag berichtet über die Diskussion über das Buch *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013) (dt.: *Politik der Empfindlichkeit. Eine Einführung in die Humanwissenschaft*) von Michał Paweł Markowski, die in Krakau im Rahmen des Conrad Festivals organisiert wurde. An der Diskussion beteiligten sich: der Buchautor, Michał Paweł Markowski, Ryszard Nycz als Moderator, Agata Bielik-Robson, Krzysztof Kłosiński, Lech Witkowski und der vom Wochenblatt „Tygodnik Powszechny“ beauftragte Dr. Grzegorz Jankowski. Zum Schwerpunkt der Debatte war die Frage, ob sich der Wert von der Humanwissenschaft in der Konfrontation vom Rigorismus der Wissenschaftlichkeit einerseits und neoliberaler Bejahung der Gleichberechtigung von der Durchschnittlichkeit andererseits verteidigen lässt.

Schlüsselwörter: Humanwissenschaft, Politik der Empfindlichkeit, existenzielle Einwurzelung, neoliberale Monokultur, Bedeutung, Bildung u. Antibildung



Leszek Koczanowicz

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Po co humanistyka? Edukacja w czasach kryzysu*

W ostatnich latach zalała nas fala tekstów na temat kryzysu kształcenia uniwersyteckiego. Być może problemy, z którymi boryka się edukacja uniwersytecka, stanowią odzwierciedlenie współczesnych trudności oświaty jako takiej, ale ze względu na swą specyfikę szkolnictwo wyższe jest szczególnie narażone na krytykę. Chciałbym skupić się na roli humanistyki w kształceniu. Przypuszczam, że aby zająć się tym problemem, najpierw powinienem rozważyć rolę humanistyki w kulturze.

Przez całe stulecia humanistyka była nośnikiem kultury, służyła jednocześnie jako jej filar i jako środek zaszczepiania wartości kulturowych w umysłach kolejnych pokoleń uczniów i studentów. Tradycja ta sięga Cyncerona i jego koncepcji *cultura animi*. W *Rozmowach tuskulańskich* Cynceron jasno definiuje zadanie humanistycznej edukacji: „Uprawą duszy zaś jest filozofia: ona wyrzywa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy, przyniosły jak najbardziej obfite owoce”¹. Powszechnie uznaje się, że słowo *cultura* w użyciu Cyncerona jasno nawiązuje do prac rolniczych, a filozofia, która może uchodzić

* Artykuł ten powstał w ramach grantu „*Angor animi*. Kultura lęku nowoczesnego” Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 2bH 15 0151 83.

¹ Cynceron: *Rozmowy tuskulańskie*. Przeł. J. Śmigaj. W: Cynceron: *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, II.5, s. 69.

za odpowiednik humanistyki w jego epoce, stanowi główne narzędzie kulturywacji umysłu. Dla stoików ostatecznym zwieńczeniem procesu tej uprawy było wzniesienie „wewnętrznej fortecy”, jak ujął to Marek Aureliusz². Filozofia to nie obojętne ćwiczenie teoretyczne. To raczej sposób życia umożliwiający nam przetrwanie w obliczu niedoli i plag, w które życie obfituje.

Owo starożytne pojęcie *cultura animi* przeszło wiele istotnych zmian, lecz słowo „kultura” nawet w swym nowoczesnym znaczeniu nadal niesie z sobą ideę pielęgnacji umysłu³. Jednakże w miarę rozwoju humanistyki jako szerszej kategorii, na którą obok filozofii składają się też inne dziedziny, relacja między humanistyką a kulturą znacznie się skomplikowała. Humanistykę można uważać za właściwy trzon kultury, lecz równocześnie za dziedzinę od niej zależną. Ta podwójna więź łącząca humanistykę i kulturę sprawia, że humanistyka jest szczególnie ważna w edukacji. Jednak, aby wyrażać się precyzyjnie, musimy pokazać, jak rola humanistyki zmienia się w zależności od różnych definicji kultury. Uważam, że w gęstej i nieco mgławicowej sieci rozmaitych wyobrażeń kultury dla naszych celów powinniśmy wyróżnić dwie jej główne koncepcje.

Pierwsza koncepcja głosi, że kultura przybliży nas do ideału jedności zakorzenionego w pielęgnacji umysłu. Jest to być może najbardziej klasyczna koncepcja, gdyż odwołuje się ściśle do słynnego pojęcia *cultura animi* sformułowanego przez Cyncerona, które już tutaj przywołałem. W XIX wieku ideę tę głosił na przykład Matthew Arnold w swych esejach zebranych w tomie *Culture and Anarchy* (*Kultura i anarchia*). Z tego punktu widzenia kultura to nie tylko ideał doskonałości, lecz także ideał społeczny. „Usiłuje ona [kultura – L.K.] zburzyć podział na klasy, rozpowszechniać wszystko, co najlepsze wymyślono i poznano w świecie, sprawiać, aby wszyscy ludzie żyli w atmosferze słodyczy i światła, w której mogą swobodnie korzystać z idei, tak jak ona sama ich używa – ożywiani przez nie, ale nie skrępowani nimi”⁴. Arnold kontynuuje: „Ludzie kultury są prawdziwymi apostołami równości. Wielkimi ludźmi kultury są ci, którzy posiadli pasję popularyzacji, rozpowszechniania, szerzenia w społeczeństwie najlepszej wiedzy, najlepszych idei swych czasów, którzy włożyli wiele wysiłku w to, aby uwolnić wiedzę

² P. Hadot: *The Inner Citadel. The Meditations of Marcus Aurelius*. Trans. M. Chase. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

³ T. Eagleton: *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.

⁴ M. Arnold: *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*. Tłum. K. Tańczuk. W: *Kultura jako cultura*. Red. K. Łukasiewicz, I. Topp. [„Prace Kulturoznawcze”. [T.] 12]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011, s. 317.

od wszystkiego, co było nieokrzesane, ordynarne, trudne, abstrakcyjne, profesjonalne i ekskluzywne, żeby ją przybliżyć ludziom, żeby znalazła swe zastosowanie poza kliką ludzi obytych i uczonych, ale żeby przy tym nadal pozostawała najlepszą wiedzą i myślą swego czasu, a stąd też prawdziwym źródłem słodyczy i światła”⁵.

Ta koncepcja kultury zakłada, że edukacja to nie tyle gromadzenie faktów z konkretnego zakresu wiedzy, ile kształtowanie pewnej skłonności mentalnej, która pozwoliłaby ludziom uczestniczyć w kulturze i pomogła im osiągać ideały kultury. Prawdopodobnie najszerszej znany opis tego ideału edukacji przedstawił kardynał John Henry Newman w swym dziele *Idea uniwersytetu*: „To właśnie wykształcenie daje człowiekowi jasny i świadomy pogląd na własne opinie i sądy, prawdę w ich rozwijaniu, elokwencję w ich wyrażaniu i siłę w ostawianiu przy nich. Ono go uczy widzieć rzeczy takimi, jakimi są, zmierzać wprost do tego, o co głównie chodzi, wysupłać sekwencję myślową z tego, co ją omotało, odkryć sofizmaty i wyeliminować to, co nie należy do rzeczy. Ono przygotowuje go do objęcia każdego stanowiska tak, że zdobędzie mu uznanie, i do opanowania każdego tematu z łatwością. Ono ukazuje mu, jak przystosować się do innych, jak wczuć się w ich sposób myślenia, a im przybliżyć własne stanowisko, jak na nich wpłynąć, jak dojść z nimi do porozumienia, jak z nimi współżyć. W każdym towarzystwie jest u siebie, znajduje wspólny grunt z każdą warstwą społeczną; wie, kiedy mówić i kiedy milczeć, umie prowadzić rozmowę i umie słuchać, potrafi zadać potrzebne pytania i zyskać jakieś pouczenie, gdy sam nie ma niczego, czym by się mógł podzielić. Jest zawsze do dyspozycji, a nigdy nie zawadza, jest miłym kompanem i towarzyszem, na którym możesz polegać, wie, kiedy być poważnym, a kiedy sprawy traktować lekko, i ma to niezawodne poczucie taktu, dzięki któremu jego lekkości towarzyszy wdzięk i swoboda, a jego powaga odnosi skutek”⁶. Obaj autorzy w rzeczy samej utożsamiają kulturę z edukacją, lecz – co ważne – nie z edukacją w ogóle, ale z bardzo szczególnym rodzajem kształcenia, które nie ogranicza się do nabywania konkretnej wiedzy, a skupia raczej na formowaniu swoistego stanu umysłu. Bez takiej ogłady niemożliwe jest społeczeństwo demokratyczne, gdyż wymaga ono zaakceptowania równości oraz obywateli posiadających zdolność rządzenia i poddawania się rządowi jednocześnie. Humanistyka miała w założeniu dostarczać przykładów cnoty, która jest kluczowym komponentem takiej umysłowości. U podstaw takiej edukacji leżała oczywiście idea przeciwdziałania współczesnemu chaosowi życia poprzez przywołanie

⁵ Ibidem.

⁶ J.H. Newman: *Idea uniwersytetu*. Tłum. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN, 1990, s. 186.

jedności doświadczenia właściwej starożytności. Jedność ta zasadza się na koncepcji zintegrowanego podmiotu, siedliska samokontroli. Nie ulega wątpliwości, że taka koncepcja kształcenia była w znacznej mierze powodowana reakcją na zamęt nowoczesności. Jeśli za Williamem E. Connollym opiszemy nowoczesność jako „epokę, w której po zniszczeniu świata nastąpiła zbiorowa próba zawładnięcia nim”⁷, humanistyka jako fundament edukacji może posłużyć jednostce za sposób zrozumienia przemian społecznych i kulturowych. Jednostkowe „ja” zostaje wyniesione ponad zamęt nowoczesności objawiający się w życiu codziennym.

Kontrast ten niezwykle trafnie ujęty jest w wierszu Zbigniewa Herberta pod tytułem *Dlaczego klasycy*:

1

w czwartej księdze Wojny Peloponeskiej
Tukidydes opowiada dzieje swej nieudanej wyprawy

pośród długich mów wodzów
bitew oblężeń zarazy
gęstej sieci intryg
dyplomatycznych zabiegów
epizod ten jest jak szpilka
w lesie

kolonia ateńska Amfipolis
wpadła w ręce Brazydasa
ponieważ Tukidydes spóźnił się z odsieczą

zapłacił za to rodzinnemu miastu
dozgonnym wygnaniem

exulowie wszystkich czasów
wiedzą jaka to cena

2

generałowie ostatnich wojen
jeśli zdarzy się podobna afera
skomlą na kolanach przed potomnością
zachwalają swoje bohaterstwo
i niewinność

⁷ W.E. Connolly: *Political Theory and Modernity*. Ithaca: Cornell University Press, 1993, s. 1. Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia – L.K.

oskarżają podwładnych
zawistnych kolegów
nieprzyjazne wiatry

Tucydydes mówi tylko
że miał siedem okrętów
była zima
i płynął szybko

3
Jeśli tematem sztuki
będzie dzbanek rozbity
mała rozbita dusza
z wielkim żalem nad sobą

to co po nas zostanie
będzie jak płacz kochanków
w małym brudnym hotelu
kiedy świtają tapety⁸

Druga obszerna koncepcja kultury oparta jest na pojęciu tożsamości, szczególnie zaś tożsamości narodowej. Tę koncepcję kultury rozwijano w pewnej mierze w opozycji do poprzedniej, choć obie głoszą, że kultura jest kluczowa dla edukacji. Tutaj jednakże w edukacji chodzi nie o doskonalenie umysłu, a o kształtowanie tożsamości narodowej. Kultura i edukacja kulturowa były bezcenne dla krajów, które poszukiwały swej tożsamości lub też, jak to było w przypadku Polski, usiłowały zachować swą narodową tożsamość w obliczu ucisku z zewnątrz. Tę koncepcję kultury budowali na przełomie oświecenia i romantyzmu tacy myśliciele, jak Johann Georg Hamann i Johann Gottfried von Herder, a także, w pewnym stopniu, Edmund Burke po drugiej stronie kanału La Manche. Opiewali oni kulturę narodową, widząc w niej najważniejszy fundament tożsamości osobowej. Rolą humanistyki zaś byłoby cyzelowanie narodowych wartości, natomiast edukacji – wpa-janie tych wartości uczniom i studentom. W modelu tym językowi narodowemu przypisana została szczególna rola wyrażania kulturowych znaczeń. Ideę tę sformułowali Hamann i Herder, natomiast rozwinął ją Wilhelm von Humboldt. Współczesny filozof Charles Taylor, który wyraźnie nawiązuje do tej tradycji, podsumowuje koncepcję języka szerzoną przez Hamanna, Herdera i Humboldta, stwierdzając, że

⁸ Z. Herbert: *Dlaczego klasycy*. W: Idem: *Wiersze wybrane*. Wybór i oprac. R. Krynicki. Kraków: Wydawnictwo a5, s. 176–177.

„ukazuje ona język jako *locus* różnego rodzaju ujawnień. Pomaga nam uświadomić sobie ekspresyjny wymiar języka i jego znaczenie. Pozwala nam także rozpoznać wymiar konstytuujący, sposób, w jaki język nie tylko coś przedstawia, lecz wkracza w pewne obszary rzeczywistości, o których »mówi«⁹. Zatem nie sposób stać się świadomym członkiem społeczności, nie znając jej tradycji, sztuki i języka. Znaczna część dziewiętnastowiecznych dziejów Europy to czas naznaczony upartym podejmowaniem wysiłków w celu wytworzenia, rozwinięcia, zintegrowania i ochrony wartości narodowych. Humanistyka odgrywała wówczas rolę w tych staraniach, podsuwając ludziom objaśnienia tych wartości w rozmaitych obszarach wiedzy.

Rola humanistyki była zatem co najmniej dwuznaczna. Z jednej strony humanistyka miała pomagać członkom ciemnionych i zaniedbanych grup narodowych w odzyskaniu poczucia tożsamości narodowej. Z drugiej jednak mogła podsycać, i w rzeczy samej niejednokrotnie podsyciała, ciasne, zaściankowe sentymenty. W swym monumentalnym dziele poświęconym tendencjom antyświeceniowym Zeev Sternhell pokazuje, że to właśnie ta koncepcja kultury stanowi podwaliny innej nowoczesności, odmiennej od nowoczesności zdefiniowanej przez oświecenie: „W myśli Herdera i jego zwolenników, nie tylko w Niemczech, lecz także we Francji i Włoszech, wyłonił się kulturowy nacjonalizm i jego wytwór – nacjonalizm polityczny, który – w miarę jak postępował wiek XX – coraz bardziej radykalizował się i skłaniał ku przemocy. Nacjonalizm kulturowy wkrótce zrodził koncepcję państwa narodowego i jego odpowiednik – nadrzędność państwa, oraz przekonanie, że demokracja jest wrogiem ludu”¹⁰. Humanistyka zatem może służyć zarówno za nośnik głębszego samorozumienia narodu, jak i za środek rozpowszechniania idei wyższości narodowej. W swej książce Sternhell wskazuje na bardzo ściśle powiązanie antyświeceniowej nowoczesności z powstaniem i rozwojem faszyzmu. Nawet jeśli teza autora jest nieco przesadzona, wydaje się prawdopodobne, że w nacjonalistycznej edukacji zawsze kryje się pewne zagrożenie.

Chociaż między dwiema przywołanymi koncepcjami kultury zachodzi sprzeczność, jako że pierwsza z nich wywodzi się z oświecenia, druga zaś z prądów antyświeceniowych, wspólna im obu jest idea, że kultura oraz humanistyka jako nośnik kultury to ostateczne instancje, do których muszą odwoływać się wszystkie objawy życia spo-

⁹ Ch. Taylor: *Teorie znaczenia*. Tłum. W. Jach, A. Orzechowski. W: *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*. Red. L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 169.

¹⁰ Z. Sternhell: *The Anti-Enlightenment Tradition*. Trans. D. Maisel. New Haven: Yale University Press, 2010, s. 101.

łeczny. Tę właśnie wszechwładną koncepcję kultury podważył zbieg czynników i okoliczności, który zaczęto nazywać „kryzysem kultury”. Myśliciele mają rozbieżne poglądy na to, co dokładnie oznacza ta fraza. Pośród symptomów kryzysu kultury wymienia się zjawiska tak różnorodne, jak kultura masowa i popularna, wykorzystanie kultury w celach politycznych, kompartmentalizacja kultury, dominacja techniki nad kulturą oraz wielokulturowość. Wspólnym mianownikiem tych objawów jest traktowanie kultury jako środka, a nie celu samego w sobie. Z tej perspektywy humanistyka, która stanowi trzon autorefleksji kultury, musi zmienić swą rolę. Nie przestając być skarbnicą wartości kulturowych, musi przystosować się do odmiennych warunków społecznych. Jest nadal ważna jako źródło autorefleksji społeczeństwa, nie może już jednak aspirować do miana jednoznacznego i ostatecznego głosu najwyższej instancji rozumu.

Radykalne wnioski z nowego położenia, w którym znalazła się kultura, wyciąga Jean-François Lyotard w swej przełomowej książce *Kondycja ponowoczesna*. Pisze: „We współczesnym społeczeństwie i we współczesnej kulturze, w społeczeństwie postindustrialnym, w kulturze ponowoczesnej, pytanie o prawomocność przyjmuje inną postać. Wielka opowieść niezależnie od sposobu, w jaki dokonuje unifikacji wiedzy, to znaczy niezależnie od tego, czy jest opowieścią spekulatywną, czy emancypacyjną, straciła wiarygodność”¹¹. W rezultacie „ze swej strony filozofia spekulatywna lub humanistyczna zrzekła się funkcji legitymizacyjnych, co tłumaczy kłopoty, w jakie popada, kiedy gdzieś niegdzie rości sobie jeszcze pretensje do ich wypełniania, a także jej redukcję do analizy logicznej lub do historii idei, kiedy realistycznie z tych pretensji rezygnuje”¹². Wraz z kresem narracji filozofia i humanistyka jako taka musiały powściągnąć swe ambicje stanowienia zunifikowanego punktu odniesienia dla edukacji. Kultura ponowoczesna nie może już pretendować do miana źródła pielęgnacji umysłu, gdyż sama jest rozproszona, a części owej kultury wielorako z sobą powiązane. Jedynym celem humanistycznej edukacji wydaje się przygotowanie do radzenia sobie z wielością rozmaitych, często sprzecznych głosów.

W pewnym sensie podejście takie potwierdza diagnozę postawioną przez Hannah Arendt w jej dotyczącym kryzysu kultury słynnym eseju, w którym autorka ostrzega przed filisterską koncepcją kultury. Arendt przejmuje słowo „filisterski” od niemieckiego pisarza Clemensa von Brentano, który używa tego określenia do opisu ludzi „oceniających wszystko w kategoriach bezpośredniej użyteczności i »wartości materialnych«,

¹¹ J.-F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Alatheia, 1997, s. 111.

¹² Ibidem, s. 118.

a zatem lekceważących takie beużyteczne przedmioty i zajęcia, którymi zaprzątnięte są kultura i sztuka”¹³. W koncepcji Arendt jednak pojęcie „filisterski” ma szersze znaczenie i wskazuje na wszelkie wykorzystanie kultury dla zysku – zarówno materialnego, jak i duchowego. Dlatego też, według Arendt, definicje kultury takie jak ta zaproponowana przez Matthew Arnolda są filisterskie, gdyż traktują kulturę jako środek służący do doskonalenia się jednostki, a nie jako cel sam w sobie. Wydaje mi się, że diagnoza filozofki jest trafna – roli kultury, a zatem i roli humanistyki, jako autorefleksji kultury, nie wolno sprowadzać zaledwie do funkcji w procesie samodoskonalenia jednostki. Ale oczywiście nie odpowiada to na pytanie, jak wiedza humanistyczna może oddziaływać na rzeczywistość społeczną oprócz wspomaganie ludzkiego doskonalenia się.

Częściowe rozwiązanie tego problemu zaproponował Jürgen Habermas, który już w swych wczesnych pracach wskazywał, że „jedność wiedzy i interesu wypełnia się w dialektyce, która nabiera historycznych śladów tłumionego dialogu i rekonstruuje to, co zostało stłumione”¹⁴. Emancypacyjny charakter wiedzy podkreśla, jak wiemy, **teoria działania komunikacyjnego**, w której Habermas postuluje, że w język jako taki wpisany jest potencjał nieograniczonego dialogu, a celem polityki demokratycznej winno być aktywowanie tego potencjału. Ostatecznym efektem takiej teorii jest projekt idealnej wspólnoty komunikacyjnej – „utopii”: utopia „służy mianowicie rekonstrukcji niezaburzonej intersubiektywności, dzięki której możliwe jest dochodzenie jednostek do wzajemnego porozumienia w sposób pozbawiony przymusu”¹⁵. Habermas pisze, że celem edukacji jest wykształcanie zdolności „nieskrępowanego wzajemnego zrozumienia”¹⁶. Zatem, jak przekonuje Joe Harkin: „W procesie edukacji języka należy używać fundamentalnie, raczej z myślą o współpracy niż o antagonizmie i raczej o solidarności niż o różnicy. Nie oznacza to zniwelowania różnicy lub też zagrzebania jej w fałszywej jedności, ale uznanie, że istoty ludzkie więcej łączy niż dzieli. Stanowi to podstawowy wymiar wysiłku edukacyjnego; wymiar ten należy chronić przed radykalnym relatywizmem roszczeń postmodernizmu”¹⁷. Taki cel edukacji można by uznać za zasadny, gdy-

¹³ H. Arendt: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press, 1961, s. 210.

¹⁴ J. Habermas: *Knowledge and Human Interests*. Trans. J.S. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1971, s. 315.

¹⁵ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Tłum. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 4.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ J. Harkin: *In Defence of Modernist Project in Education*. „British Journal in Educational Studies” 1998, vol. 46, no. 4, s. 436.

by model Habermasa dysponował pełną mocą opisową, to jest jednak co najmniej wątpliwe. Co więcej, prawdopodobnie większość z nas wolałaby wierzyć, że „istoty ludzkie więcej łączy niż dzieli”, ale stwierdzenie to bardzo łatwo zakwestionować. Nie uważam również, że uznanie różnic oznacza zaakceptowanie radykalnego relatywizmu.

Z całym szacunkiem dla Habermasa jestem zdania, że jego model ma raczej ograniczone zastosowanie jako podstawa teorii edukacji, gdyż uwzględnia jedynie formalne i sztywne rodzaje interakcji społecznych. Uważam, że życie społeczno-polityczne jest o wiele bardziej złożone i nie sposób sprowadzić go do formalnych schematów używania języka w celu osiągnięcia kompromisu. Krytyka tego typu rodzi teoretyczną perspektywę, która uwypukla konflikt raczej i społeczny antagonizm niż jedność i konsens. Na przykład Chantal Mouffe rozwija ideę agonistycznego modelu demokracji, w którym konflikt nieodrodnie wpisany w domenę polityki można oswoić, lecz nie wykorzenić. Idąc w ślady Carla Schmitta, Mouffe zakłada, że polityczność to nieodmiennie pole przeciwstawnych sił, których nie sposób zharmonizować. Opozycja między przyjacielem a wrogiem, niedająca się sprowadzić do żadnej innej różnicy, definiuje polityczność. Dlatego też Mouffe przekonuje, że konfliktu nie można wykorzenić z polityki demokratycznej, powstanie tożsamości grupowych bowiem nigdy nie opiera się na racjonalnych przesłankach. Wręcz przeciwnie, zawsze są one irracjonalne i zależą od przygodnych okoliczności. „Konsens demokratyczny można sobie wyobrazić jedynie jako konsens **konfliktowy**. Debata demokratyczna nie jest deliberacją nakierowaną na osiągnięcie **jedynego** racjonalnego rozwiązania możliwego do zaakceptowania przez wszystkich, ale konfrontacją przeciwników. W rzeczy samej kategoria przeciwnika jest kluczowa dla przedefiniowania demokracji liberalnej w taki sposób, że nie neguje ona polityczności w jej antagonistycznym wymiarze. Przeciwnik jest w pewnym sensie wrogiem, ale wrogiem uznanym, z którym można znaleźć wspólny grunt. Przeciwnicy walczą z sobą, ale nie podają w wątpliwość prawomocności swych stanowisk... Pojmowaną w taki sposób liberalno-demokratyczną politykę można postrzegać jako spójne, acz nigdy w pełni niezrealizowane przedsięwzięcie, zmierzające do rozproszenia [sic!] antagonistycznego potencjału obecnego w relacjach międzyludzkich. Tworząc warunki pozwalające możliwym konfliktom przybrać formę konfrontacji przeciwników (agonizm), liberalno-demokratyczna polityka próbuje zapobiec otwartej walce między wrogami (antagonizm)”¹⁸. Jednakże krytyka propozycji Mouffe coraz bardziej narasta, co uzmysławia nam, że do przeobrażenia an-

¹⁸ Ch. Mouffe: *Introduction. Schmitt's Challenge*. In: *The Challenge of Carl Schmitt*. Ed. Ch. Mouffe. London–New York: Verso, 1999, s. 4.

tagonizmu w agonizm potrzeba czegoś więcej niż tylko akceptacji formalnych reguł demokracji. Potrzeba czegoś więcej, abyśmy szanowali naszych wrogów, postrzegając ich jako równych nam. Mamy równie dobre powody, aby uznać różnice w społeczeństwach, jak i aby zaakceptować ich jedność. Co więcej, zadanie przekształcenia antagonizmu w agonizm, a wrogów w przeciwników można traktować jako zadanie moralne. A jeśli tak, to edukację można uznać za warunek konieczny wypełnienia tego zadania. W rezultacie w stanowisko Mouffe mogą być wpisane elementy normatywne pomimo jej twierdzeń, że przedstawi ona wyłącznie opisową teorię polityki.

Krytyka ta uzmysławia, że należy wyjść poza wskazane pozornie przeciwstawne stanowiska. Uważam, że wykroczyć poza oba te współistniejące punkty widzenia można, jeśli przyjmiemy, że dialog powinien prowadzić do lepszego zrozumienia, ale niekoniecznie do porozumienia. Idea ta jest kluczowa dla pojęcia demokracji niekonsensualnej, nad którą pracuję i którą przedstawiam w dalszej części tekstu. Aby jednak sformułować taką koncepcję demokracji, musimy wypracować właściwe pojęcie dialogu. Odwołuję się tu do propozycji Michaiła Bachtina, który przedstawia dialog właśnie jako nakierowanie na rozumienie. „Rozumienie współodpowiadające jest siłą podstawową, siłą, która uczestniczy w konstruowaniu mowy; co więcej, jest **aktywnym** rozumieniem, rozumieniem, które mowa wyczuwa jako opór lub wsparcie ją wzbogacające”¹⁹. Dlatego też zaangażowanie w dialog niekoniecznie prowadzi do osiągnięcia konsensu. Wręcz przeciwnie, jak bowiem zauważa jeden z komentatorów myśli Bachtina: „Každy uczestnik dialogu wnosi weń wcześniejsze oczekiwania i »ramy znaczeniowe«, które wpływają na pojmowanie konkretnej rozmowy”²⁰. Niemożliwe jest osiągnięcie ujednoczonego wzorca pojmowania, które funkcjonowałoby jako punkt odniesienia dla wszystkich stron debaty. Proces rozumienia jest zawsze bolesny i obfituje w nieporozumienia i błędne interpretacje. Nie istnieje gwarancja, że zakończy się powodzeniem, ale już samo podjęcie rozumienia jest sukcesem, gdyż zasada się na aktywnym udziale we wzajemnej interakcji zmierzającej do zrozumienia. Taka idea może naprawczo zmodyfikować zarówno koncepcję wpisanego w język konsensu przedstawioną przez Habermasa, jak i koncepcję antagonizmu/agonizmu zaproponowaną przez Mouffe. Demokracja, która na poziomie społecznym jest ucieleśnieniem perspektywy dialogicznej, niesie

¹⁹ M.M. Bakhtin: *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson, M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, s. 280–281.

²⁰ M. Gardiner: *The Dialogics of Critique. M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. London–New York: Routledge, 1992, s. 39.

z sobą zarówno konflikt, jak i porozumienie. Oba te aspekty demokracji należy uwzględnić w każdej poważnej teorii demokracji.

Jeśli mam rację, że dialog jest kluczowy dla społeczeństwa demokratycznego, to rola edukacji, a zwłaszcza edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego w takim społeczeństwie jest fundamentalna i bezcenna. Jak przekonuje Amy Gutmann: „Zbieżność demokratycznych ideałów nie jest dziełem przypadku. Demokratyczna edukacja daje społeczeństwu demokratycznemu fundament, oparcie na nim może zapewnić wolności obywatelskie i polityczne swym dorosłym obywatelom, nie wystawiając na szwank ani ich dobrostanu, ani swego własnego przetrwania. Pod nieobecność demokratycznej edukacji nadal warto podejmować ryzyko – być może nawet znaczne ryzyko – w celu poszanowania faktycznych preferencji obywateli, ale działania na rzecz wolności obywatelskiej i politycznej, a przeciwko paternalizmowi, są utrudnione w społeczeństwie, którego obywatele pozbawiono należytej edukacji... Bez demokratycznej edukacji demokracja nie może osiągnąć swej pełnej siły moralnej”²¹. Postulowanie przez Gutmann demokratycznej edukacji jest niewątpliwie słuszne, uważam jednak, że powinniśmy poszerzyć jej cele, dodając do nich kształtowanie zdolności uczestnictwa w dialogu.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na problem kształcenia humanistycznego na współczesnych uniwersytetach i jego teoretyczne ramy. Nie ulega wątpliwości, że humanistyka odstąpiła od swych roszczeń do uniwersalności. Nie może już twierdzić, że zajmuje uprzywilejowane miejsce w systemie ludzkiego doświadczenia i poznania. Krótko mówiąc: musi odrzucić wertykalną koncepcję kultury, której struktura oparta jest na sztywnej hierarchii autorytatywnych głosów. W zamian musi, jak uważam, przyjąć horyzontalną koncepcję kultury, w której panuje równość rozmaitych głosów. W modelu takim rolą humanistyki jest ułatwianie rozumienia poprzez edukowanie, jak „przyjmować rolę innego” (używam tu sformułowania George’a Herberta Meada). Taka humanistyka musi stanowić trzon uniwersyteckiego programu nauczania, gdyż ma moc kształtowania samoświadomych obywateli, bez których rozwój i trwanie społeczeństwa demokratycznego jest niemożliwe. Jak dowodzi Martha Nussbaum w swej niedawno wygłoszonej obronie edukacji humanistycznej i jej roli: „Demokracje charakteryzują się wielką siłą rozsądku i wyobraźni. Są też jednak szczególnie podatne na uleganie poważnym błędom w rozumowaniu, na wpływ zaściankowości, pośpiechu, niedbałości, egoizmu i małości ducha. Edukacja nakierowana przede wszystkim na uzyskanie docho-

²¹ A. G u t m a n n: *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989, s. 289.

dów na rynku globalnym wzmacnia te ułomności i prowadzi do tępoty opartej na chciwości oraz mechanicznie wyuczonych uległości, które stanowią zagrożenie dla samego życia demokratycznego i z pewnością utrudniają stworzenie przyzwoitej kultury globalnej²².

W swych ostatnich pracach przedstawiłem koncepcję demokracji niekonsensualnej i wspólnoty krytycznej, które mogą być odniesione do współczesnych sporów o charakter edukacji demokratycznej²³. Demokracja, moim zdaniem, nie jest ustrojem, który przede wszystkim miałby sprzyjać porozumieniu, ale systemem, w którym możliwe jest coraz lepsze rozumienie cudzych poglądów. Demokracja jest oczywiście zanurzona we wspólnocie, ale wspólnota, która sprzyja demokracji, to wspólnota krytyczna, otwarta na radykalny nawet dialog ze swą tradycją. Humanistyczne wykształcenie jest w tej perspektywie kluczowe, ale zmienia się jego funkcja. Zgadzam się z twierdzeniem Nussbaum, że potrzebujemy humanistyki, aby edukować ludzi ku i dla demokracji, ale uważam też, że musimy na nowo przemyśleć rolę humanistyki. Nie może już ona służyć za sposób na osiągnięcie jednostkowej doskonałości lub narodowej tożsamości. Musi pielęgnować i poszerzać zdolności dialogu i zrozumienia.

Bibliografia

- Arendt H.: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press, 1961.
- Arnold M.: *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*. Tłum. K. Tańczuk. W: *Kultura jako cultura*. Red. K. Łukasiewicz, I. Topp. [„Prace Kulturoznawcze”. [T.] 12]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011.
- Bakhtin M.M.: *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson, M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

²² M. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pałowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016, s. 161–162.

²³ L. Koczanowicz: *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*. Przeł. K. Liszka. Warszawa: PWN, 2015 (*Politics of Dialogue. Non-Consensual Democracy and Critical Community*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015); K. Jezierska, L. Koczanowicz: *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy. Politics of Dialogue in Theory and Practice*. Farnham: Ashgate, 2015.

- Connolly W.E.: *Political Theory and Modernity*. Ithaca: Cornell University Press, 1993.
- Cycon: *Rozmowy tuskulańskie*. Tłum. J. Śmigaj. W: *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Eagleton T.: *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.
- Gardiner M.: *The Dialogics of Critique. M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. London–New York: Routledge, 1992.
- Gutmann A.: *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989.
- Habermas J.: *Knowledge and Human Interests*. Trans. J.S. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1971.
- Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego. T. 2: Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Tłum. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Hadot P.: *The Inner Citadel. The Meditations of Marcus Aurelius*. Trans. M. Chase. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.
- Harkin J.: *In Defence of Modernist Project in Education*. „British Journal in Educational Studies” 1998, vol. 46, no. 4.
- Jezierska K., Koczanowicz L.: *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy. Politics of Dialogue in Theory and Practice*. Farnham: Ashgate, 2015.
- Koczanowicz L.: *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*. Przekł. K. Liszka. Warszawa: PWN, 2015. (Wersja anglojęzyczna: *Politics of Dialogue. Non-Consensual Democracy and Critical Community*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015).
- Liotard J.-F.: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Alatheia, 1997.
- Mouffe Ch.: *Introduction. Schmitt's Challenge*. In: *The Challenge of Carl Schmitt*. Ed. Ch. Mouffe. London–New York: Verso, 1999.
- Newman J.H.: *Idea uniwersytetu*. Tłum. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN, 1990.
- Nussbaum M.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016.
- Sternhell Z.: *The Anti-Enlightenment Tradition*. Trans. D. Maisel. New Haven: Yale University Press, 2010.
- Taylor Ch.: *Teorie znaczenia*. Tłum. W. Jach, A. Orzechowski. W: *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*. Red. L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Leszek Koczanowicz

Why the Humanities?

Education in Times of Crisis

Summary: One of widely accepted signs of our times is the belief that culture is in crisis. In this context the rank of the humanities should be reassessed. Conventionally the humanities were viewed as a core part of cultural education (*Bildung*) and their purpose was to implement in young people moral virtues that were thought to guide them in their activity in the social world. In the face of the changing concept of culture the humanities have to be reconsidered. The problem is how to keep their emancipatory role and the same time to give up any pretense to universality in other words to make a shift from the vertical claims to universality to horizontal claims which influence dialogue. Such an understanding does not mean agreement but on the contrary it presupposes conflicts and misinterpretations of other's intentions. However it is necessary for the unremitting existence of democratic society. The humanities must form fundamentals of this kind of understanding.

Key words: education, culture, dialogue, non-consensual dialogue, democracy and education

Leszek Koczanowicz

Wozu diese Humanwissenschaft?

Die Bildung in der Krisenzeit

Zusammenfassung: Eines der Zeichen der Zeit ist die weit verbreitete Meinung, dass die Kultur in einer Krise steckt. Die Humanwissenschaft galt schon immer als die Grundlage für Allgemeinbildung und es war die Hauptaufgabe der Humanwissenschaft, den jungen Leuten die Tugendhaftigkeit, die ihnen – das glaubte man – die Orientierung an sozialer Welt möglich machte, beizubringen. Angesichts der weitgehenden Änderungen im sozialen und kulturellen Leben muss auch die Rolle der Humanwissenschaft unbedingt wieder überlegt werden. Sie darf nicht mehr den Anspruch auf universale Wichtigkeit erheben, was nicht bedeuten soll, dass die emanzipatorische Rolle der Humanwissenschaft weniger bedeutend ist. Ihre Rolle beruht darauf, die Mittel zu verschaffen, welche einen freien Dialog zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen möglich machen. Solch ein Dialog muss nicht unbedingt einen Konsensus voraussetzen, ganz im Gegenteil: er berücksichtigt mögliche Missverständnisse und Interpretationsfehler. Die Hauptaufgabe des Dialogs ist jedoch, das Verständnis zu fördern. Solcher nicht-konsensualer Dialog ist die Grundlage von zeitgenössischen demokratischen Gesellschaften.

Schlüsselwörter: Bildung, Kultur, Dialog, nicht-konsensualer Dialog, Demokratie, Erziehung



Tomasz Szkudlarek

Uniwersytet Gdański

Polityczność, tożsamość i humanistyczna produkcja znaczeń

Kwestia niebezpieczeństw myślenia humanistycznego ma kontekst polityczny. Aktualna w Polsce postać tego myślenia wiąże się z zabiegami wprzęgnięcia humanistyki w służbę trzech dyskursywnych formacji: neoliberalnej ekonomii, „aktywnej polityki historycznej” i odmiany myślenia edukacyjnego uznawanej za wroga tej ostatniej, określanej mianem „pedagogiki wstydu”. Pole humanistyki jest dziś zatem zorganizowane przez trzy jej dyscyplinarne dominanty: ekonomię, historię i pedagogikę. Są one ulokowane w jego wnętrzu, reprezentują jednak wartości **zewnętrzne** wobec rdzenia humanistyki, związane z konkurującymi wariantami politycznej konstrukcji ludzkiego świata. Te trzy wartości to odpowiednio: gospodarka (pojmowana dziś jako gospodarka oparta na wiedzy), naród (w kulturowym, a nie politycznym wariacie nacjonalizmu) i społeczeństwo (tutaj – obywatelskie i otwarte na różnice kulturowe).

Szkic o niebezpiecznych związkach humanistyki i polityki¹ chcę zacząć od przywołania fragmentu własnego tekstu napisanego 21 lat temu. Rozpoczyna się on od myśli, że „znaczące jest tylko to, co niebezpieczne”, a jej ilustracją jest kwestia kłopotów z tożsamością w posttransformatyjnej Polsce: „Zdekolonizowany »bufor« środkowej Europy uwikłał się w tragiczny konflikt demokratycznej otwartości, stanowią-

¹ W niniejszym tekście nie rozróżniam humanistyki i nauk społecznych, uznając je za skupione wokół tego samego przedmiotu badań – świata ludzi, kultur i społeczności. Różnice metodologiczne między tymi dziedzinami są drugorzędne dla podejmowanych tu rozważań.

cej podłoże naśladowczej identyfikacji z Zachodem, i gorączkowego budowania fundamentalizmów, dających podstawę dla tak boleśnie nieobecnej jednoznacznej samoidentyfikacji. Zysaliśmy wolność, za to nie wiemy, kim i gdzie jesteśmy. Miotamy się między liberalizmem i demokracją konstruowanymi z przemieszczonych ikon Zachodu a tęsknotą do »własnej« autentyczności, niepowtarzalności i kulturowej czystości; między hamburgerami McDonalda a tęsknotą do barów mlecznych, między fascynacją a pogardą dla Ameryki i Zachodu. Nie-realny, oniryczny kosmopolityzm, nakazujący nam wiarę w już dokonane kulturowe zjednoczenie z Zachodem, spotyka się w tej gorączce z absurdalnym nacjonalizmem, tworząc wybuchową mieszaninę rozszczeń do wyjątkowego miejsca pod wspólnymi europejskimi gwiazdami. [...] Integrując się z liberalną Europą, coraz bardziej obawiamy się Obcych. Silniej dają się słyszeć w naszej części świata głosy domagające się narodowej czystości, religijnej jednoznaczności, rasowej niepokalaności. Stajemy się zarazem i bardziej ksenofobiczni, i bardziej tolerancyjni; bliżej, ale i dalej nam do utopii wielokulturowego społeczeństwa otwartego. Coraz większy staje się obszar kulturowego niedookreślenia, semantycznej otwartości, hybrydyczności społecznego świata. Coraz bardziej doprasza się on domknięć w postaci ideologii nadających mu akceptowalny sens. Zaprawdę, bardzo niebezpieczny, bardzo znaczący to czas”².

Niedawno zauważony polski nacjonalizm³ musiał więc być wyraźnie widoczny w połowie lat dziewięćdziesiątych. Jak zauważałem w analizach podręczników historii z okresu PRL i jak przekonująco wyrażają to Krzysztof Jaskułowski i Jarosław Kilias⁴, nacjonalizm ten ma korzenie w epoce PRL i był jawnie propagowany bądź akceptowany – w ostrzejszych bądź łagodniejszych formach – przez wszystkie siły czasu transformacji. Był obecny w retoryce Solidarności, pojawiał się w polityce niemal wszystkich partii. Na przykład odpowiedzią środowisk liberalnych na nacjonalistyczne demonstracje 11 listopada były propagowane przez prezydenta Komorowskiego manifestacje oficjalne pod nieporadnym hasłem „Orzeł może”, które odwoływały się do tych samych wartości, co hasła ONR i Młodzieży Wszepolskiej, tyle że

² T. S z k u d l a r e k: *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica*. W: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...* Red. T. S z k u d l a r e k. Kraków: Impuls, 1995, s. 12–13.

³ Nie rozróżniam tutaj nacjonalizmu i ideologii narodowej.

⁴ K. J a s k u ł o w s k i, J. K i l i a s: *Polityka nacjonalistycznej rewolucji*. Studio Opinii. Niezależny portal dziennikarski. 6.10.2016. <http://studioopinii.pl/krzysztof-jaskulowski-jaroslaw-kilias-polityka-nacjonalistycznej-rewolucji/3.08.2017>].

manifestowanych bez rac i bijatyk. Odpowiedzią na nacjonalizm kibiców z dzielnic dawnej klasy robotniczej stał się nacjonalizm mieszczańskiej klasy średniej. Możemy też szukać źródeł idei narodowej w epoce romantyzmu (publikacje Marii Janion), a nawet w *Uwagach o rządzie polskim* Jeana-Jacques'a Rousseau. Tekst osiemnastowiecznego filozofa to bodaj pierwszy manifest wychowania nacjonalistycznego jako warunku narodowej suwerenności, co ciekawe, przeciwstawiający tę ideę polityce oświecenia⁵. Na obecną ksenofobię pracujemy zatem od dawna.

Zaangażowanie humanistyki, jako instytucjonalnej praktyki produkcji słowników, znaczeń i sensów, w procesy konstruowania tożsamości – także tożsamości narodowej – jest nieuchronne, ponieważ zbiorowe tożsamości mogą być konstruowane jedynie jako określone znaczenia. Znaczenia integrują i mobilizują, ale również stygmatyzują, wykluczają i zapowiadają przemoc. Dlatego uprawianie humanistyki obarczone jest ryzykiem i ogromną, a rzadko uświadamianą odpowiedzialnością.

Gdy przeniesiemy tę kwestię na poziom ontologiczny, **sama tożsamość** okaże się tutaj problemem: samo założenie bądź dążenie do identyczności pociąga za sobą krystalizację różnicy w stosunku do „innego”, do nie-ja i nie-my. Najpełniejszą artykulację tej logiki znajdujemy w pismach Hegla, ale jej nieodzownym dopełnieniem jest teoria postkolonialna. Zachowując wiele z heglizmu, przede wszystkim wyczulenie na uwikłanie tożsamości w grę negacji, w stałą zależność od różnicy, teoria postkolonialna odwraca znaki Hegłowskiej struktury i pyta o **tożsamość jako inność**. Co to znaczy być **innym** dla czyjejs tożsamości, czyimś „odkryciem” albo „wynałazkiem”? Takie pytania zadawał bohater *Dzieci północy* Salmana Rushdiego – pobierający naukę na niemieckim uniwersytecie hinduski student, ze zdumieniem odkrywający, że to, kim jest, zostało za niego zdefiniowane zanim pojawił się w Europie. Co to znaczy być zaprzeczeniem czyjejs normalności, oczywistości czy racjonalności? Co znaczy być mitycznym człowiekiem Wschodu? Delikatną kobietą? Kimś kolorowym? (Jakby biel kolorem nie była). Jak się żyje w ciele i umyśle już używanym w charakterze czyje-goś cienia? Tożsamość nacechowana jest dominacją. Na tym tle formułowałem kiedyś postulat przemyślenia idei edukacji bez tożsamości lub

⁵ J.-J. Rousseau: *Uwagi o rządzie polskim*. Przeł. M. Staszewski. W: J.-J. Rousseau: *Umowa społeczna oraz; Uwagi o rządzie polskim; Przedmowa do „Narcyza”; List o widowiskach; List o opatrności; Listy moralne; List do arcybiskupa de Beaumont; Listy do Malesherbesa*. Warszawa: PWN, 1966. Tekst został napisany na zamówienie hrabiego Wielohorskiego, paryskiego przedstawiciela opozycyjnej wobec reform królewskich konfederacji barskiej.

zwróconej przeciw tożsamości⁶. Oczywiście, to kolejna niebezpieczna humanistyczna idea, podejmowana ostatnio w pedagogicznych pracach rekonstruujących polityczną filozofię Jacques'a Rancière'a⁷.

O ile można w tym kontekście powiedzieć, że tożsamość jest **nieetyczna** (bo zbudowana jest na wykluczeniu, zapowiada przemoc i nie milknie, jak chciał Emmanuel Lévinas, wobec twarzy Innego), o tyle przywoływana tu krytyka tożsamości jawi się jako **niemoralna**⁸. Ludzie mają prawo do tożsamości, do zanurzenia się we własnym wyobrażeniu siebie i w wyobrażeniach innych na ich temat, także do życia sklejonego z tymi wyobrażeniami. Nie są to **tylko** fikcje, to są **konstytutywne** fikcje, od których zależy możliwość zdefiniowania porządków normatywnych. W planie tożsamości zbiorowych fikcja obywatelstwa i fikcja narodu („wyobrażonej wspólnoty”⁹) pozwalają na przeniesienie na wielkie zbiorowości fantazmatów relacji opartych na wzajemności, wymianie i równości.

Ernesto Laclau precyzyjnie opisuje mechanizm powstawania tożsamości zbiorowych fundowanych na ekwiwalencji, „przystawalności” elementów, niehierarchicznych połączeń budowanych na zasadzie łańcucha styczności¹⁰. Tak pojmowana ekwiwalencja (w koncepcji filozofa – ekwiwalencja politycznych żądań: moje pragnienie uznania styka się z twoim pragnieniem bezpieczeństwa czy z jej pragnieniem wolności) tworzy prymarne struktury społecznej więzi: najprostsze, bo oparte na najprostszej relacji bliskości. Aby ta prymarna relacja mogła zaistnieć, musi być jednak – zdaniem Laclau – uprzednio spełniony warunek: kogoś z naszej wspólnoty musimy wykluczyć. Mimo iż Laclau wyraził krytykę Hegla, w tej kwestii podąża jego śladem: tożsamość nie może się zbudować bez tego, co inne. Posłużę się jednym z przykładów podanych przez Laclau: polskie strajki 1980 roku nie mogłyby wygenerować łańcucha ekwiwalentnych żądań (my chcemy godnej płacy, wy chcecie wolności słowa, związki zawodowe muszą być niezależne itd.;

⁶ T. Szkuclarek: *The Problem of Freedom in Postmodern Education*. Westport, CT-London: Bergin & Garvey, 1993.

⁷ Por. np. Ch. Bingham, G. Biesta: J. Rancière. *Education, Truth, Emancipation*. London-Oxford: Bloomsbury Publishers, 2011; J. Masschelein, M. Simons: *In Defense of the School. A Public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers, 2013; C.A. Säfström: *Stop Making Sense! And Hear the Wrong People Speak*. In: *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Ed. T. Szkuclarek. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers, 2013.

⁸ Rozróżnienie etyczności i moralności przywołuję za Ernestem Laclau: *The Rhetorical Foundations of Society*. London: Verso, 2014.

⁹ B. Anderson: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 2016.

¹⁰ E. Laclau: *On Populist Reason*. London: Verso, 2005.

w sensie politycznym te żądania nie mają z sobą nic wspólnego), gdyby nie były one formułowane **przeciw komuś**. PZPR została zdefiniowana jako przeciwnik i stopniowo była wykluczana z projektowanego porządku, stając się „konstytutywnym zewnętrzem” nowego społecznego ładu. Wykluczenie, zarysowanie granicy jest pierwszym krokiem na drodze do tożsamości.

Kluczowym momentem formowania się politycznej całości (tożsamości, totalności, ludu) jest uzyskanie przez „łańcuchową” sieć powiązań wspólnej reprezentacji: politycznej (wybieramy delegata, komitet, przywódcę) i semiotycznej (wspólna nazwa, symboliczna identyfikacja ruchu). Jak mówi Laclau, taka reprezentacja nie może powstać na drodze abstrakcji czy syntezy, nie ma bowiem logicznego połączenia ani między poszczególnymi żądaniami (każde z nich należy do innego porządku pojęciowego), ani między ich łańcuchem a nazwą reprezentującą całość. Możemy powiedzieć językiem Laclau i Freuda, że ruch społeczny zyskuje tożsamość, gdy jedno z partykularnych żądań zostanie „wyniesione do godności Rzeczy”, gdy weźmie na siebie rolę reprezentanta całości. Nie jest to relacja logiczna, a retoryczna (synekdocha). W Polsce roku 1980 taką rolę przypisano tworzeniu niezależnych związków zawodowych. Solidarność zaczęła reprezentować „wszystko, o co chodzi” w tym rewolucyjnym ruchu. Co ważne, jeśli taki symbol ma rzeczywiście reprezentować społeczną totalność, jego partykularne (tutaj: związkowe) znaczenie musi zostać zatarte: symbol musi stać się „pustym znaczącym”.

Moim zdaniem, pierwotne wykluczenie, będące warunkiem wyjściowym powiązania zróżnicowanych żądań społecznych w jeden „front”, może jednak – pomimo wysuwanej przez Laclau krytyki myśli Hegla – krystalizować się do postaci bliskiej Hegłowskiej dialektyce tożsamości i różnicy. Jak pisałem wcześniej¹¹, retoryczny proces formowania hegemonii można doprecyzować, przyjmując za Umbertem Eco¹², że metafora **stopniowo** zyskuje cechy katachrezy (metafory „martwej”, pracującej jak pojęcie). Z jednej strony jest pustą znaczącą, z drugiej jednak – przez sam fakt jej oswojenia w wyniku nieustannej obecności w publicznym dyskursie oraz przez stopniowo krystalizującą się

¹¹ T. Szkuclarek: *Empty Signifiers, Education and Politics*. „Studies in Philosophy and Education” 2007, vol. 26 (3), s. 237–252; Idem: *Semiotics of Identity. Politics and Education*. „Studies in Philosophy and Education” 2011, vol. 30 (2), s. 113–125; Idem: *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society*. London–New York: Routledge, 2017.

¹² U. Eco: *The Semantics of Metaphor*. In: Idem: *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

denotację (instytucjonalizacja ruchu społecznego) – zaczyna pracować jak pojęcie (ten aspekt katachrezy jest przez Laclau pomijany). W rezultacie tak skryształizowany efekt retorycznego procesu budowania tożsamości może być analizowany w sposób znany z Hegłowskiej dialektyki tożsamości i różnicy.

Dlaczego jest to istotne? Otóż analizy Laclau koncentrują się na kwestii stabilizowania społecznej tożsamości; jest to odpowiedź na główne pytanie, z jakim mierzą się jego prace, dotyczące **ontologicznej niemożliwości** trwałego ukonstytuowania się społecznej totalności. Teoria Laclau pokazuje, jak mimo to tożsamość **powstaje** – jako prowizoryczna, właściwa określonemu momentowi historycznemu konstrukcja retoryczna. Moja intencja – wynikająca z doświadczeń w obszarze pedagogiki krytycznej – obejmuje jednak także pytanie o to, jak prowizoryczne, w zasadzie fikcyjne, zależne od figur i strategii retorycznych tożsamości **realnie** funkcjonują w **materialnym** świecie społecznych różnic i konfliktów. W tym celu trzeba zadawać pytanie o to, w jaki sposób tożsamości te stają się zdolne nie tylko do działania w sferze symboli i do obsługi porządku demokratycznego (co trafnie opisuje Laclau), lecz także do wykluczeń i przemocy. Optyka Hegłowska wraz z jej Marksowską mutacją – i będąca ich odwróceniem optyka postkolonialna – wydają się w takich analizach niezastąpione. Krótko mówiąc, musimy być zdolni nie tylko do analizowania, lecz także – co jest fundamentalnie ważne jako kompetencja pedagogiczna – do przewidywania negatywnych wymiarów, wykluczeń i potencjalnej przemocy w projektowanych przez nas procesach formowania tożsamości. Musimy uważać, **kogo owe procesy wykluczają** w momencie metonimicznego konstruowania ekwiwalencji (i to Laclau opisuje), ale też kogo skonstruowana w ten sposób tożsamość – po jej krystalizacji do postaci katachrezy (metafory pracującej jak pojęcie, zdolnej do wchodzenia w porządki hierarchiczne i w logiczne relacje negacji) – ustanowi jako swoje własne zaprzeczenie. Zilustruję to współczesnym przykładem.

Obecnie realizowana przemiana instytucji publicznych w narodowe i zastępowanie słowem „naród” terminów dotychczas opisujących społeczeństwo nie jest niewinną różnicą mającą jedynie sygnalizować dystans polityki „dobrej zmiany” od polityk dotychczasowych. Można te podstawienia rozumieć jako strategie retoryczne o podwójnej intencji. Z jednej strony mają one reprezentować bardziej inkluzyjne wersje polityki społecznej (jej adresatem mają być „wszyscy Polacy”, „polskie rodziny”, a nie tylko „beneficjenci transformacji”), z drugiej – dystansować nas wobec mniej wygodnych dla obecnej władzy elementów polityki europejskiej (**su-we-ren-ność**, jak akcentowała to w jednym z przemówień premier Beata Szydło). Idąc śladem Laclau, możemy po-

wiedzieć, „naród”, „społeczeństwo obywatelskie”, „III RP” czy „IV RP” to terminy semantycznie puste, niemożliwe do zdefiniowania, które dzięki swej nieostrości stają się narzędziami polityki inkluzyjności; nieostrość tych terminów tymczasowo zaciiera wykluczenia, które leżą u podstaw ich artykulacji i które są warunkiem skuteczności projektowanych tożsamości. Zauważmy, że narody i społeczeństwa w istocie są nieustannie projektowane i tworzone, że nigdy nie krystalizują się w kompletnej postaci; że zawsze stoją im na przeszkodzie jacyś „obywatelsko niedouczeni” albo „historycznie nieświadomi” ludzie i że trzeba podtrzymywać te byty z pomocą pedagogicznego i policyjnego wysiłku. Moje próby modyfikacji teorii Laclau zmierzają ku sugestii, że **można i należy dokonywać różnicowania poszczególnych retoryk tożsamości pod względem etycznym**. Mimo pustki semantycznej znaczące „narodu” różni się od znaczącego „społeczeństwa” rodzajem wykluczeń, jakie zachodzą na drodze ich ustanawiania i jakie te ustanawiania projektują. Jeśli „społeczeństwo” – w retoryce III RP przybierające postać społeczeństwa obywatelskiego – zakłada pewien rodzaj obywatelskiej kompetencji (jego tworzenie wymaga oświeceniowej transformacji „poddanych” w „obywateli”, co wymaga racjonalności i kompetencji do odpowiedzialnych społecznych zachowań), to musi wykluczać ludzi uznanych za obywatelsko niekompetentnych: analfabetów lub półanalfabetów, ludzi kierujących się emocjami raczej niż racjonalnym wyborem, wiarą i uprzedzeniem raczej niż rozumem – nie mówiąc o tych, którzy z wyborczego przywileju nie chcą korzystać¹³. „Obywatel” ma swoją negację w postaci hipotetycznego „antyobywatela”, którego wzorzec został odnaleziony w jednym ze szkolnych podręczników i przeanalizowany przez Karolinę Starego¹⁴. Mówiąc wprost, wykluczenia w obszarze retoryki społeczeństwa obywatelskiego dokonywane są na płaszczyźnie klasowej. Właśnie to wykluczenie ma być przewyżnione w retoryce narodu. Jej konstrukcja apeluje raczej do ludu, do uczuć i sentymentów, do tradycyjnego repertuaru zachowań, do lojalności kolektywnej i do emocjonalnej więzi z symbolami (narodowa wspólnota wyobrażona) niż do racjonalnego indywidualizmu przekładającego się na arytmetycznie zliczaną wolę powszechną i będącą jej ucieleśnieniem umowę społeczną. Indywidualizm – szczególnie w sferze produkcji znaczeń – musi być tu poddawany kontroli, nie powinien zakłócać wspólnotowej symboliki (por. procesy o obrazę uczuć religijnych i symboli

¹³ Por. M. Mendel, T. Szkuclarek: *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*. „Zoon Politikon” 2012, nr 3, s. 207–222.

¹⁴ K. Starego: *Obywatelstwo*. W: M. Cackowska et al.: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011.

narodowych). W obecnej retoryce „społeczeństwo” i „naród” to zatem odmienne i antagonistycznie pomyślane wspólnoty.

Znaczące „narodu” to klasyczna katachreza albo „martwa metafora”: nie pamiętamy już jej retorycznej genezy, oswoiliśmy się z nią i pracuje ona jak pojęcie, jakby miała jasno określoną denotację. Owa metaforyczność odstawia się jedynie przy okazji prób doprecyzowania zakresu tej konstrukcji (na przykład „wszyscy Polacy to jedna rodzina”). Otóż **nie wszyscy**. Z tej identyfikacji wyłączeni są bowiem „nieprawdziwi” albo „mniej prawdziwi” Polacy, którzy są retorycznie pozbawiani polskości „oczywistej”. Mogą to być polscy Żydzi, Niemcy albo Ukraińcy, luteranie albo muzułmanie, liberałowie, wolnomyśliciele, artyści albo kosmopolici, czy też „mniej polscy” Ślązacy, Mazurzy albo Kaszubi. Mogą to też być wszyscy, którzy nie identyfikują się z aktualną narodową polityką rządu. Konsekwencją budowy społecznej totalności przez pojęcie narodu jest to, że wszelka opozycja wobec polityki zwolenników tej konstrukcji zostaje zdefiniowana jako reprezentująca **niepolskie interesy** („polskojęzyczne gazety”, „niemieckie supermarkety” etc.) albo wręcz jako **niepolska**. Skoro „my wszyscy” to Polacy, a „oni” się z nami nie zgadzają, to nie są Polakami. Krystyna Pawłowicz w swym facebookowym wpisie z 18 października 2016, będącym reakcją na zorganizowanie w Gdańsku konferencji Trybunału Konstytucyjnego, pisze o **niemieckiej Republice Gdańskiej** i zapytuje (oczywiście retorycznie – cały czas mówimy tu o retoryce): „Czy w Gdańsku w ogóle mieszkają jeszcze Polacy?”¹⁵. Dla Polaków niepełnych albo niepewnych retoryka narodowa zdaje się jednak dopuszczać pewien test jako rytuał oczyszczenia i pełnego włączenia do wspólnoty.

Metafora wspólnoty jako narodu powstawała równolegle w dwóch odmianach: terytorialnej i etnicznej (kulturowej). W tej pierwszej wersji chodzi o społeczeństwa wieloetniczne (jak złożone z imigrantów, niewolników i resztek ludności rdzennej Stany Zjednoczone) zamieszkujące określony teren; w takich społeczeństwach kryterium przynależności do wspólnoty staje się **miejsce** urodzenia, a medium organizującym wspólnotę jest państwo jako polityczna organizacja terytorium. W drugiej wersji metafory wspólnoty mamy do czynienia z ludźmi identyfikującymi się z określonym językiem i określoną kulturą, żyjącymi w rozproszeniu na terytoriach należących do różnych organizacji politycznych (na przykład Polacy lub Niemcy w XIX wieku). Tu kryterium przynależności narodowej staje się **rodzina pochodze-**

¹⁵ P. Olejarczyk: *Profesor Krystyna Pawłowicz: czy w Gdańsku w ogóle mieszkają jeszcze Polacy?* 19.10.2016. <http://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/profesor-krystyna-pawlowicz-czy-w-gdansk-w-ogole-mieszkaja-jeszcze-polacy/wj25mv> [3.08.2017].

nia, a medium organizującym etniczną wspólnotę jest **kultura**, a przede wszystkim **język**. W warstwie symbolicznej tożsamości narodowe identyfikowane są zatem, odpowiednio, przez synekdochy **ziemi** (terytorium) i **krwi** (etniczne więzy „pokrewieństwa”)¹⁶.

Jak wspominałem, puste znaczące będące podstawą tożsamości zbiorowych mogą krystalizować się do postaci katachrez, a te mogą funkcjonować jak pojęcia. Mogą zatem być do pewnego stopnia opisywane w kategoriach Hegłowskiej dialektyki tożsamości i różnicy. Jak się zdaje, pojęcie społeczeństwa – przy całej swej zdolności do generowania wykluczeń (niski kapitał społeczny, „antyobywatele”) – nie uległo na tyle silnej krystalizacji, by wytworzyć swoje **zewnętrzne negacje**¹⁷, ani też by stać się zdolnym do syntezy swych różnic wewnętrznych. Z jakichś powodów (zapewne na skutek silniejszej obecności w publicznej wyobraźni, której konsekwencją jest oswojenie kategorii narodu) kategoria narodu funkcjonuje bliżej Hegłowskiej logiki pojęć. Po pierwsze, wciąż operując w warstwie metafor i mitów, tworzy quasi-logiczne syntezy znoszące własne, genetycznie dla tej kategorii istotne różnice. Po drugie, kategoria narodu jest w stanie eksterioryzować własne negacje. Mówiąc o tej pierwszej operacji, mam na myśli syntezę „narodu ziemi” i „narodu krwi”, czyli terytorialnej i etnicznej genezy nacjonalizmu, do postaci **krwi wsiąkającej w ziemię**. Ta potężna mityczna struktura staje się Wielką Syntezą narodowej wyobraźni, i to jest właśnie ów ostateczny test znoszący wątpliwości co do „prawdziwości” narodowych samoidentyfikacji. Jeśli luteranin, żyd lub muzułmanin, Kaszuba, Ślązak lub Ukrainiec ginie za Polskę, jeśli jego krew wsiąka w polską ziemię, jeśli tam zlewa się z krwią innych Polaków, to **był** Polakiem. Dla etnicznych „mieszkańców” albo politycznych dysydentów najkrótszą drogą do narodowej inkluzji jest wojenna śmierć. Druga logiczno-retoryczna operacja polega na definiowaniu **granic** narodu, a to dzieje się zawsze w opozycji do innych narodów. Być Polakiem znaczy nie być Niemcem, Rosjaninem ani żadnym innym nie-Polakiem. Polskość definiuje się po Hegłowsku jako negację negacji, jako negację niepolskości.

W warstwie swej wewnętrznej struktury zarówno narody, jak i społeczeństwa konstruują się pod warunkiem wykluczenia ze swej

¹⁶ Ideologia Blut und Boden (Krwi i Ziemi) stanowiła istotny element polityki nazistowskiej. W kontekście współczesnej tożsamości te synekdochy rekonstruuje Zygmunt Bauman w tekście: *Ziemia, krew, tożsamość*. „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4, s. 6–18.

¹⁷ Być może taka krystalizacja pojawia się w przypadku konstruowania tożsamości politycznej USA, gdzie „demokracja” staje się kryterium różnicującym „dobre” i „złe” kraje.

potencjalnej populacji osób „niepasujących” do aktualnej artykulacji owego narodu lub społeczeństwa („niepełni” Polacy albo „niekompetentni” obywatele). W relacjach zewnętrznych funkcjonują one jednak odmiennie. Trudno sobie wyobrazić, by warunkiem konstrukcji społeczeństwa był jego otwarty konflikt z innym społeczeństwem. Tymczasem kategoria narodu najpełniej krystalizuje się w stanie wojny z innym narodem. Stabilizuje wtedy swoje granice zewnętrzne (wbijamy słupy w rzekę, grodzimy się kolczastym drutem) i znosi opozycje wewnętrzne (kryterium krwi „zlewa się” się z kryterium ziemi). Jak pisał działacz faszystowskiej Falangi i patron ONR Marian Reutt, świat składa się z **narodów prowadzących wojny z innymi narodami**¹⁸. Mimo że „naród” i „społeczeństwo” to w teorii Laclau „puste znaczące”, to „pustka narodu” – inaczej niż „pustka społeczeństwa” – niesie z sobą potencjał realnej, fizycznie unicestwiającej wojny.

* * *

Humanistyka jest sferą „zaawansowanych technologii” produkcji znaczeń niezbędnych w procesach formowania tożsamości. Oczywiście nie działamy w tej sferze samotnie, znaczenia są tworzone powszechnie i przez wszystkich. Jednak humanistyka odgrywa tu rolę legitymizującą pewne znaczenia i delegitymizującą inne. Pilnując semantycznego porządku i dbając o jego reprodukcję, pełni jednocześnie rolę **policyjną** i **pedagogiczną**. Tworząc nowe znaczenia, często subwersywne wobec pedagogiczno-policyjnego kanonu, jest z kolei **polityczna**. Znaczenie „policji” i „polityki” przywołuję tu w sensie proponowanym przez Jacques’a Rancièrę¹⁹, dla którego różnica między tymi reżymami definiowana jest na osi stabilizacji i destabilizacji porządku estetycznego, rozumianego jako reguły postrzegania rzeczywistości.

Rancièrowska perspektywa wskazuje zatem na dwa obszary ryzyka pracy na znaczeniach. Po pierwsze, jest to niebezpieczeństwo związane z konstruowaniem tożsamości, co niechybnie wiąże się z konstruowaniem wykluczeń i – jak sugerowałem – zapowiada przemoc wobec tego, co wykluczane. Po drugie, mamy tu opozycyjną grę związaną z destabilizowaniem świata, z otwieraniem go na nowe artykulacje i na do-

¹⁸ A. M e l l e r: *Ku „Nowemu Średniowieczu”. Myśl społeczno-polityczna Mariana Reutta w latach 30. XX wieku*. Warszawa: Klub Zachowawczo-Monarchistyczny, 2011.

¹⁹ J. R a n c i è r e: *Estetyka jako polityka*. Przeł. J. Kutyla, P. Mościcki. Przedmową opatrzył A. Żmijewski. Posłowie S. Žižek. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2007.

strzeżenie zjawisk dotychczas skutecznie uniewidacznianych. To potencjał anarchizujący i krytyczny, rozrywający to, co ustabilizowane.

Nawiążę tutaj jeszcze do wspomnianych we wstępnej części artykułu sił organizujących współczesny dyskurs humanistyczny (ekonomia z kategorią gospodarki opartej na wiedzy, historia z ideą narodu i z instytucjonalizacją narodowej pamięci oraz pedagogika z ideą społeczeństwa obywatelskiego otwartego na różnice). Powinniśmy patrzeć na te idee jako na puste znaczące angażowane w **odmienne** projekty zbiorowej tożsamości. Żadna z tych idei nie jest i nie będzie jasno zdefiniowana. Ta niemożność jasnego ich zdefiniowania jest **produktem samego dyskursu humanistycznego**, który systematycznie dba o wielogłosość i przeciwstawia się zamykaniu pojęć na ich kolejne definicje, a figur retorycznych na kolejne interpretacje. Dbamy o otwartość języka w trosce o zachowanie przestrzeni do nazywania jeszcze nienazwanego, do kreatywności i oryginalności, do myślenia jako nieustającego przekształcania granic. Moją intencją jest zwrócenie uwagi, że w ten sposób produkujemy także zasoby retoryczne wykorzystywane w procesach formowania tożsamości i że te procesy nigdy nie są niewinne. **Właśnie dlatego**, że produkty myślenia humanistycznego są zakresowo nieostre, że są – w swej istocie – metaforami tymczasowo „zamrażanymi” do postaci quasi-pojęć, katachrez, są wykorzystywane w procesach konstruowania totalizujących i wykluczających hegemonicznych tożsamości. Wykluczenia zakładane w projektach tożsamości opartych na tych ideach (gospodarka oparta na wiedzy ogranicza dostęp do wiedzy przez jej patentowanie, etniczny naród buduje się na bazie antagonizującej polityki historycznej strzeżonej przez zinstytucjonalizowaną policję pamięci, obywatelskie społeczeństwo nie toleruje niedouczonego obywateli i poddaje ich ciągłej pedagogizacji) wywołują konflikty i opór. Opór tworzy z kolei hybrydy, pułapki niechcianych koalicji, typowe dla funkcjonowania na terenach już zajętych, już przez kogoś okupowanych. Myśl społeczna i humanistyczna opierająca się podporządkowaniu kultury dyktatowi rynku łatwo wpada w narrację nacjonalistyczną (obrona kultury narodowej przed komercjalizacją), a ta opierająca się narracji narodowej – w narrację indywidualizmu, który zadziwiająco łatwo znajduje sprzymierzeńców z obszaru globalnego kapitalizmu. Narodowcy mogą wchodzić w sojusz z socjalistami przeciw liberałom w kwestii transatlantyckich porozumień gospodarczych, a socjaliści z liberałami przeciw narodowcom dążącym do likwidacji Unii Europejskiej. Gdzieś między tymi obszarami napięć i doraźnych koalicji „dwóch” sił przeciw „trzeciej” pozostają skrawki ziemi niczyjej, marginalne z punktu widzenia władzy nad dyskursem humanistycznym nisze myślenia politycznie „zbędnego” i z tej racji chętnie uznawanego za bezpieczny teren humanistyki właściwej.

Trzeba jednak pamiętać, że te marginalia są także bacznie obserwowane. Już Michel Foucault uczulał, że to na marginesach rodzą się przyszłe hegemonie.

Bibliografia

- Anderson B.: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 2016.
- Bauman Z.: *Ziemia, krew, tożsamość*. „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
- Bingham Ch., Biesta G.: *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. London–Oxford: Bloomsbury Publishers, 2011.
- Eco U.: *The Semantics of Metaphor*. In: *Idem: The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- Jaskułowski K., Kiliński J.: *Polityka nacjonalistycznej rewolucji*. Studio Opinii. Niezależny portal dziennikarski. 6.10.2016. <http://studioopinii.pl/krzysztof-jaskulowski-jaroslaw-kiliński-polityka-na-cjonalistycznej-rewolucji/> [3.08.2017].
- Laclau E.: *On Populist Reason*. London–New York: Verso, 2005.
- Laclau E.: *The Rhetorical Foundations of Society*. London: Verso, 2014.
- Masschelein J., Simons M.: *In Defense of the School. A Public Issue*. Transl. J. McMartin. Leuven: Education, Culture & Society Publishers, 2013.
- Meller A.: *Ku „Nowemu Średniowieczu”. Myśl społeczno-polityczna Mariana Reutta w latach 30. XX wieku*. Warszawa: Klub Zachowawczo-Monarchistyczny, 2011.
- Mendel M., Szkudlarek T.: *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*. „Zoon Politikon” 2013, nr 3.
- Olejarczyk P.: *Profesor Krystyna Pawłowicz: czy w Gdańsku w ogóle mieszkają jeszcze Polacy?* 19.10.2016. <http://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/profesor-krystyna-pawlowicz-czy-w-gdansk-w-ogole-mieszkaja-jeszcze-polacy/wj25mv> [3.08.2017].
- Rancière J.: *Estetyka jako polityka*. Przeł. J. Kutyla, P. Mościcki. Przedmową opatrzył A. Żmijewski. Posłowie S. Žižek. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2007.
- Rousseau J.-J.: *Uwagi o rządzie polskim*. Tłum. M. Staszewski. W: J.-J. Rousseau: *Umowa społeczna oraz; Uwagi o rządzie polskim; Przedmowa do „Narcyza”; List o widowiskach; List o opatrności; Listy moralne; List do arcybiskupa de Beaumont; Listy do Malesherbesa*. Warszawa: PWN, 1966.

- S ä f s t r ö m C.A.: *Stop Making Sense! And Hear the Wrong People Speak*. In: *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Ed. T. Szku d l a r e k. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers, 1993.
- S t a r e g o K.: *Obywatelstwo*. W: M. C a c k o w s k a et al.: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011.
- S z k u d l a r e k T.: *Empty Signifiers, Education and Politics*. „Studies in Philosophy and Education” 2007, vol. 26 (3).
- S z k u d l a r e k T.: *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society*. London–New York: Routledge, 2017.
- S z k u d l a r e k T.: *The Problem of Freedom in Postmodern Education*. Westport, CT–London: Bergin & Garvey, 1993.
- S z k u d l a r e k T.: *Semiotics of Identity. Politics and Education*. „Studies in Philosophy and Education” 2011, vol. 30 (2).
- S z k u d l a r e k T.: *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica*. W: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...* Red. T. Szku d l a r e k. Kraków: Impuls, 1995.

Tomasz Szku d l a r e k

**The Political, Identity,
and the Humanistic Production of Meaning**

Summary: In this essay, I aim at identifying the dangers inherent in the language of the humanities engaged in the construction of political identities. The notions of “society” and “the nation” are in focus here. My approach is based on Hegel’s dialectic of identity, on its postcolonial critique, and on Ernesto Laclau’s conception of the rhetorical construction of society, where semantic emptiness is the condition of particular notions being applicable in collective identity construction. The engagement of the language of the humanities in such constructions means that proponents of such categories in public discourse should assume ethical responsibility for their use in the formation of social totalities, and for exclusions and violence implied in such a use of proposed signifiers. In this context, the possibility of moral evaluation of potential exclusions inherent in the concepts of “society” and “the nation” is tested on the examples taken from the current political discourse in Poland.

Key words: identity, humanities, empty signifiers, violence, exclusion

Tomasz Szkudlarek

Das Politische, Identität und humanistische Erzeugung von Bedeutungen

Zusammenfassung: Im vorliegenden Essay wird es versucht, die Gefahren zu identifizieren, die mit dem Einsatz der von Humanwissenschaft gebrauchten Sprache (berücksichtigt wurden v.a. Kategorien „Gesellschaft“ u. „Volk“) bei den Prozessen der Bildung von Kollektividentitäten verbunden sind. In einer von der Konzeption Ernesto Laclaus vom rhetorischen Aufbau der Gesellschaft, der Philosophie Hegels und postkolonialer Theorie inspirierten Auffassung versucht der Verfasser aufzuweisen, dass semantische Leere derartiger humanistischer Begriffe deren Anwendung bei Identitätsentwürfen bedingt, woraus folgt, dass die Humanwissenschaft eine ethische Verantwortung für Ausgrenzungen und das mit den Entwürfen verbundene potenzielle Gewalt voraussetzen sollte. Zu diesem Zwecke muss man aber die Möglichkeit haben, die einzelnen „inhaltlosen Bedeutsamkeiten“, welche in den Identitätsentwürfen eingesetzt werden, hinsichtlich der ihrem Aufbau zugrunde liegenden Ausgrenzungen und der in ihnen steckenden potenziellen Gewalt ethisch zu beurteilen. Diese Fragen sind anhand der Beispiele von dem heutzutage in Polen geführten politischen Diskurs veranschaulicht.

Schlüsselwörter: Identität, Humanwissenschaft, inhaltslose Bedeutsamkeiten, Gewalt, Ausgrenzung



Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

Kształcenie i doświadczenie obcości Inspiracje hermeneutyczne

Ludzkie doświadczenie ma niezwykle złożony charakter. Wpływa na nie zarówno to wszystko, co świadomie włączamy w krąg naszych przeżyć, jak i to, co umyka naszej obserwacji i uwadze. Za sprawą tej złożoności człowiek może przeżywać wyjątkowe chwile, choćby wielkich uniesień, kiedy na przykład odkrywa znaczenie piękna otaczającego świata, jak i chwile rozczarowania czy też przerażenia, na przykład wówczas, gdy rzeczywistość w bolesny sposób kwestionuje dotychczasowe wyobrażenia człowieka lub ignoruje jego oczekiwania. Niezależnie jednak od treściowej wartości doświadczenia szczególne znaczenie ma w życiu człowieka to, co wywołuje jego odniesienie się do świata, reakcję na świat, który przecież człowiek już zamieszkuje. W tekście pytam, zachęcony lekturą eseju Hansa-Georga Gadamera¹, właśnie o te ludzkie przeżycia, a także o istotę naszej – ludzkiej – reakcji na, jak można już na tym etapie poszukiwań powiedzieć, wezwanie świata. Człowiek odpowiada światu, a rozpoznanie tej sytuacji, tj. przebudzenie się i usłyszenie świata, jest dla mnie inspiracją dla podjęcia refleksji na temat kształcenia. Rozważania prowadzę w interpretacyjnej dyskusji z esejem Gadamera, czasami uzupełniając ją odniesieniami do innych prac, ważnych, moim zdaniem, dla uchwycenia podjętego tu wymiaru problemu hermeneutycznego.

¹ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*. Przekł. M. Łukasiewicz. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4, s. 309-319.

Doświadczenie wyobcowania

Gadamer zwraca uwagę na to, że współczesny człowiek nieustannie jest wzywany do rozumienia rzeczywistości, a najbardziej spektakularnymi obszarami, z których to wezwanie napływa, są sztuka i historia. Przyjmując esej Gadamera za inspirację do samodzielnego prze-myślenia doświadczenia obcości, w przedstawionych tu rozważaniach skupię się na estetycznym wymiarze tego doświadczenia, zwłaszcza na doświadczeniu czytelniczym, a także na jego pedagogicznym odczytaniu.

W doświadczeniu estetycznym, podobnie jak w doświadczeniu historycznym, człowiek ma szczególną okazję do wykazania się swoim zainteresowaniem światem. Dzieło sztuki mówi coś do nas i to od naszej wrażliwości i naszego słuchu zależy, czy to wezwanie rozpoznamy i czy na nie odpowiemy. Jednak czy rzeczywiście to tylko nasze nastawienie decyduje o przebiegu zdarzeń w sytuacji doświadczenia estetycznego?

Prawdziwe dzieło sztuki, czy też arcydzieło, prowokuje w jakiś sposób swego odbiorcę, to znaczy nie pozwala mu na bierność. Chwilę, która w kontakcie z dziełem charakteryzuje przeżycie odbiorcy, można nazwać wyobcowaniem. Otóż dzieło sztuki w swoisty dla siebie sposób powoduje, że odbiorca, na przykład czytelnik książki, nagle odkrywa, że nie jest w stanie uchwycić tego, co dzieło przekazuje, że jest ono odbiorcy obce i dla niego niezrozumiałe. Kiedy i jak ta obcość daje o sobie znać, zależy od wielu czynników, określających zarówno dzieło, jak i jego odbiorcę. Dzieło antycypuje wszak do pewnego stopnia swego czytelnika. Przewidując go, stawia przed nim zadanie rozumienia, które najlepiej jest wyrażone pytaniem o to, co jest przekazem dzieła. Jednak przekaz, to, co powiedziane w dziele, wcale nie jest oczywisty, nie podlega żadnej metrycznej czy proceduralnej ocenie. Przeciwnie, odbiorca musi sam zadać pytanie o sens dzieła, jeśli naprawdę pragnie rozumienia. Uchwycenie sensu przekazu wymaga od czytelnika osobowego zaangażowania. Dlatego odpowiedź na wezwanie jest zawsze konkretną odpowiedzią, tj. będącą wynikiem własnego rozumienia i samorozumienia. Trudność w radzeniu sobie z tą właściwością interpretacji dzieła sztuki przyczynia się do dość stereotypowego wyobrażenia, że odbiór sztuki jest przede wszystkim kwestią smaku, a ocena jakości estetycznej dzieła staje się głównym celem zabiegów czytelnika.

Przeszkodą w zadaniu pytania, które otwiera dzieło, może być nastawienie czytelnika. Kiedy czytelnik w jakimś momencie lektury – na przykład na jej początku, gdy patrzy na okładkę, lub w trakcie czytania, gdy zagubiony w złożonej narracji nie nadąża za zmieniającymi się obrazami i ich znaczeniem, czy też na końcu, kiedy nie może dostrzec

całościowego sensu tego, co przeczytał, i umie skupić się tylko na wybranym fragmencie – uznaje to dzieło za całkowicie obce, nie ma ono szans na to, aby rzeczywiście przemówić. Nieznane milczy i nikogo nie wzywa, nie nawołuje do spojrzenia na inny świat i żadnego innego świata nie otwiera. Sytuacji takiej towarzyszy ocena. Czytelnik, odbiorca dzieła, formułuje swoją opinię o dziele. Aktywizując swój sąd smaku, wypowiada swoją opinię na temat dzieła. W ten sposób dochodzi do jeszcze głębszego wyobcowania. Gadamer zauważa: „Świadomość sztuki, świadomość estetyczna jest zawsze wtórna wobec bezpośredniego roszczenia do prawdy wysuwanego przez dzieło sztuki. Toteż gdy oceniamy coś pod względem jakości estetycznej, następuje wyobcowanie czegoś, co w rzeczywistości przyswoiliśmy sobie o wiele głębiej. Takie wyobcowanie w formie sądu estetycznego zachodzi zawsze, gdy ktoś się uchyla, nie stawia na wezwanie tego, co porusza”².

Wydaje się, że przyjęcie postawy „recenzenta”, osoby oceniającej powinno dobrze służyć sprawie samego dzieła. Przecież oto znalazł się ktoś, kto uważnie i rzeczowo odnosi się do dzieła. Problem jednak polega na tym, że podchodząc do dzieła sztuki na zasadzie „podoba się czy nie”, czyli estetyzując, bardzo łatwo jest zapomnieć o tym, co rzeczywiście rzeczowe. I tak potencjalny czytelnik nigdy nie staje się merytorycznym czytelnikiem, jeśli już na podstawie samej okładki rozstrzyga, czy książka jest warta rzetelnej lektury. Rzecz jasna, mówimy, że nie ocenia się książki „po okładce”, ale w rzeczywistości jakże często informacje z okładki o tym, kto jest autorem i czego książka dotyczy bądź z jakiej jest dyscypliny, decydują o tym, czy bierzemy książkę z półki czy nie. I choć okładka rzeczywiście zapowiada zawartość książki, to jednak w niewystarczającym wymiarze, aby sąd estetyczny, którego okładka stała się podstawą, mógł oddać sprawiedliwość książce.

Estetyzacja dzieła, niezależnie od tego, jak bardzo jest złożona czy subtelna, zawsze ostatecznie prowadzi, zdaniem niemieckiego hermeneuty, do „wyobcowania czegoś, co przyswoiliśmy sobie o wiele głębiej”³. Czyli nawet jeśli odrzucam książkę, gdyż w mojej ocenie estetycznej nie jest ona zgodna z moimi wyborami i zainteresowaniem, w rzeczywistości uchylam się od spotkania czegoś, co już dawno stało się moim udziałem. Innymi słowy, osąd estetyczny jedynie skrywa to, co warte wysiłku rozumienia, i niczego nam nie wyjaśnia i nie przybliża. Dlatego decyzja polegająca na uznaniu, że coś nam się podoba, gdyż w dokonanej ocenie jest zgodne z naszym smakiem, jest nam bliskie, w rzeczywistości oddala nas od tego, co rzeczywiście stanowi o naszej bliskości ze światem. I odwrotnie: estetyczna rezygnacja z lektury jest

² Ibidem, s. 310.

³ Ibidem.

nie tyle wyrazem przypisania siebie do innej niż odrzucana książka estetyki, ile odsunięciem się od własnych doświadczeń, od tego, co już dawno stało się naszym udziałem. Jak więc jest możliwe to, że odrzucając, jak się wydaje, obcą mi propozycję świata, zawartą w dziele, wypieram się w rzeczywistości tego, co wcześniej uznałem za bliskie? Czym zatem może być to, co przyswojone?

Myśl Gadamera zawarta w cytowanym fragmencie jest radykalna i mocna. Rzecz bowiem w tym, że dzieło sztuki – zanim jeszcze stało się „przedmiotem” naszej lektury i analiz – za sprawą swej językowości już było „nasze”. Było już nasze w tym sensie, że jego świat jest, i to nie tylko potencjalnie, naszym światem. Chodzi więc o to, że obcowanie z dziełem sztuki przez swą wyjątkowość i świąteczność chwili przywraca nas wspólnocie, sprawia, że na nowo uczestniczymy w sensie, który nie przynależy do nikogo z nas, gdyż jest wspólny. To, co przyswoiliśmy sobie o „wiele głębiej”, to nie jakaś tajemna wiedza, lecz doświadczenie bliskości wynikającej ze współbycia. Oznacza to, że hermeneutyczne przeżycie dzieła sztuki jest odnowieniem udziału w tym, co wspólne.

Co więcej, zauważa Gadamer, wyobcowanie, do którego dochodzi w chwili estetyzacji, jest nie tyle próbą zmierzenia się z niezrozumiałością świata, ile *de facto* ucieczką od niej. Dlatego Gadamer twierdzi, że wydawanie sądu estetycznego przysłania niezaradność w obcowaniu ze światem. Osoba oceniająco odnosząca się do dzieła sztuki nie jest w stanie usłyszeć wezwania i nie rozumie, na czym polega roszczenie dzieła do prawdy.

Doświadczenie wyobcowania jest więc głównym elementem ludzkiego doświadczenia, w którym człowiek określa swój stosunek do świata. Z jednej strony może prowadzić do zubożenia czytelnika lub odrzucenia przez niego wezwania, z drugiej zaś stwarza człowiekowi możliwość odniesienia się do rzeczywistości w sposób twórczy.

Alienacja jako szansa na rozumienie

Oceniająca postawa nie jest niebezpieczna wówczas, gdy głos dzieła sztuki nie został zagłuszony. Jeśli czytelnik, poruszony tym, co przeczytał, traci kontrolę nad lekturą, kiedy gubi się w tej lekturze, ale jednocześnie jest pod jej nieodpartym wrażeniem, wówczas wciąż ma szansę na odnalezienie się w tej sytuacji i uchwycenie sensu tego, co czyta. Więź, jaka powstaje między czytelnikiem a światem tekstu, jest wyjątkowa, gdyż naznaczona osobowym znakiem uczestnictwa. W sytuacji, w której czytelnik poruszony przekazem dzieła podąża za jego wezwaniem, nie dochodzi w ogóle do sformułowania sądu este-

tycznego, i to nie dlatego, że czytelnik uznaje to za coś niewłaściwego. Rzecz w tym, że wiedziony zainteresowaniem światem, do którego dzieło zaprasza, w ogóle nie zwraca uwagi na ocenę estetyczną. „Czy w rzeczywistości nie jest tak, że w stosunku do tego, co poruszyło nas jako dzieło sztuki, nie możemy już zdobyć się na dystans, nie możemy tego z całą swobodą akceptować lub odrzucać?”⁴. Jak to możliwe, że uważny i rzetelny czytelnik, a o takim w każdym razie tu mowa, nie jest w stanie zdobyć się na dystans do tekstu i dokonać jego oceny? Otóż wydaje się, że gdyby nie to, że czytelnik jest pochłonięty lekturą, że dostrzega to, co rzeczywiście do niego przemówiło, intelektualnie byłby w stanie taką ocenę sporządzić. Jednak jego merytoryczne nastawienie powoduje, że nawet się od oceny nie uchyla, gdyż w ogóle mu ona nie przychodzi na myśl. Zainteresowanie czytelnika skierowane jest w całkiem inną stronę, mianowicie w tę, którą wskazuje sens dzieła. Bliskość ze światem, który dzieło otworzyło przed czytelnikiem, pozbawia go dyspozycji do dystansu i estetycznej krytyki⁵.

Wyobcowanie nie prowadzi jednak do sytuacji, w której czytelnik zostałby poszkodowany. W rzeczywistości bowiem za sprawą zderzenia z tym, co nowe, co w zaskakujący sposób odmienne, czytelnik ma szansę na inne spojrzenie zarówno na dzieło, na świat, jak i na siebie samego. Alienacja jest więc niezbędna z punktu widzenia tego, kim odbiorca się staje i jak rozumie rzeczywistość. Sens jego człowieczeństwa w znacznej mierze zależy od takich zderzeń z obcością. Literatura, jak i inne rodzaje sztuki, jest tu świetnym „polem doświadczalnym”, bardzo dobrym „laboratorium”.

Wyobcowanie może więc prowadzić nie tylko do zagubienia i utraty więzi ze wspólnotą, z tradycją. Może też otwierać czytelnika na świat, do którego tekst zaprasza. Alienacja może być swoistym „przejściem”, drogą pośrednią, umożliwiającą czytelnikowi wkroczenie w tekst.

Obcość w kształceniu

Zasadnicza wątpliwość, jaka nasuwa mi się podczas lektury eseju Gadamera, kiedy odnoszę jego myśl o problemie hermeneutycznym do

⁴ Ibidem.

⁵ Podobne stanowisko zajmuje Paul Ricoeur, który ujmuje refleksję jako „przywłaszczenie sobie naszego wysiłku istnienia i naszego pragnienia bycia poprzez dzieła dające świadectwo temu wysiłkowi i temu pragnieniu; oto dla czego refleksja jest czymś więcej niż zwykłą krytyką poznania, a nawet czymś więcej niż zwykłą krytyką moralnego osądu”. P. Ricoeur: *Interpretacja a refleksja: konflikt hermeneutyczny*. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250), s. 154.

sztuki nauczania, dotyczy pedagogicznej wartości doświadczenia wyobcowania. Czy dzieło, które przeraża i popycha odbiorcę w nieznaną, tworzy właściwą przestrzeń doświadczeń dzieci i młodzieży? Pytanie można by uznać za banalne, gdyby nie to, że myślimy tu nie o wytworach, które nadają się wyłącznie do estetyzacji, lecz o dziełach, których miarą jest rozumienie świata, a nie to, co „ładne”. Obcość może być pojmowana jako zagrożenie dla stabilnego rozwoju ucznia i z tej racji uznana za niepożądaną. Jeśli jednak w trakcie edukacji mamy wprowadzać dzieci i młodzież w świat, a zwłaszcza w dziedzictwo kulturowe, czy pominięcie wywrotowych momentów tradycji i wątpliwości dotyczących świata jest uprawnione? Czy zachowanie w kształceniu tylko tego, co jako uładzone i neutralne nie stanowi utrudnień na drodze ku dorosłości, może przynieść oczekiwane przez nas rezultaty edukacji?

Być może wszystko zależy od naszych oczekiwań. Jeśli zmierzamy do ukształtowania jednostek, które sprawnie i bez zbędnej refleksji spełnią oczekiwania swych pracodawców, jeśli edukacja ma być jedynie treningiem, przygotowującym wykonawców poleceń, to rzeczywiście obcość jest zagrożeniem i przeszkodą dla kształcenia. Jeżeli jednak dążymy do wspierania człowieka w jego człowieczeństwie, jeżeli zależy nam na tym, aby uczeń miał możliwość przekraczania swoich ograniczeń w osiągnięciu osobowej doskonałości, to obcość jest niezbędnym elementem doświadczenia, które edukuje w tym kierunku. Kształcenie, które zostało pozbawione pierwiastka niepewności i ryzyka, traci swoje pierwotne uzasadnienie. Zamiast wspierać człowieka staje się sposobem przysposabiania dzieci i młodzieży do przyszłych czynności zawodowych, czyli od początku traktuje potencjalnych pracowników jak „zasoby ludzkie”, a nie jak ludzi. Edukacja wymaga otwartości na to, co nowe, i tak długo, jak w edukacji utrzymuje się troska o inność, zachowana jest także troska o człowieczeństwo⁶.

Co więcej, najważniejsze dzieła kultury Zachodu wspierają swą wymową właśnie tak rozumianą oświatę. Są bowiem pomyślane jako poprzeczka, którą ma przeskoczyć ten, kto pragnie czegoś więcej, czegoś, co niczym słońce jaśniejące na niebie przyciąga uwagę marzycieli i miłośników poznania. Dzieła te o tyle zapisują się na trwałe w naszej pamięci, o ile naprawdę prowokują i motywują do wysiłku rozumienia i samorozumienia. Sprowadzenie ich znaczenia do wywoływania emocji i wydawania opinii jest zasadniczym nieporozumieniem i świadczy o niezwykle naiwnym stosunku nie tylko do dziedzictwa kulturowe-

⁶ Por. M. N u s s b a u m: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. M ę c z k o w s k a. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.

go, lecz także do współczesności: „czy nie jest tak, że te dzieła ludzkich zdolności, trwające przez tysiąclecia, z pewnością nie po to były tworzone, aby stać się przedmiotem takiej estetycznej akceptacji lub odrzucenia?”⁷.

Ograniczenie znaczenia najważniejszych wytworów człowieka do sfery uczuć i potrzeb jest redukcjonizmem, a także – co gorsza – zachętą do lekceważenia przekazu tych, którzy podjęli wysiłek rozumienia rzeczywistości. W trakcie interpretacji czytelnik może zobaczyć siebie niczym w zwierciadle. To, jak czytelnik odnosi się do przeszłości, czy umie odczytać jej aktualne znaczenie, świadczy zarówno o jego kulturze czytelniczej, jak i o tym, na ile poważnie sam odnosi się do świata, w którym zamieszkuje. Jeśli dziś czytelnik potrafi jedynie ocenić, co mu się podoba, a co nie, ale nie jest w stanie prowadzić rozmowy z dziełami, które odślaniają najbardziej tajemnicze i skryte zakamarki naszej kultury, to taka jego kondycja przekreśla sens jego wykształcenia. Jak twierdzi Gadamer, interpretując myśl Hegla: „Kto ulega partykularyzmowi, ten nie jest wykształcony”⁸. Bycie wykształconym zobowiązuje przecież do podejmowania starań uchwycenia tego, co z racji swej ogólności i enigmatyczności nam umyka. Rzecz w tym, że wykształcenie jest umiejętnością poruszania się w kierunku sensu. Takie właśnie znaczenie kształcenia sugeruje, zdaniem Gadamera, niemieckie pojęcie *Bildung*⁹.

Zderzenie się z obcością jest więc warunkiem w ogóle zaistnienia doświadczenia pedagogicznego. Uczeń niebędący w stanie dostrzec inności w poznawanym dziele jest nie tylko nieprzygotowany do dalszego pobierania nauki, lecz w ogóle nie rozumie, czym jest w istocie swej uczenie się. „Człowiek uczy się, jeżeli swoim czynem i bezczynem kieruje się na to, co istotowo ku niemu przemówiło”¹⁰. Czy słowa Heideggera, choć niejednoznaczne, mają jakiś sens dla człowieka współczesności? Bez otwartości na obcość nie jesteśmy w stanie usłyszeć żadnego głosu, żadna rzecz do nas nie przemówi, a tym bardziej nie przemówi istotowo. Aby „czynem i bezczynem” zmierzać w kierunku sensu, najpierw trzeba natknąć się na coś, co sprawi, że w ogóle w naszym życiu sens będzie czymś problematycznym, to znaczy zasługującym na uwagę i wysiłek. Wykształcenie nie jest kwestią osiągnięcia pożądanego stanu wiedzy o świecie. Przeciwnie, polega na wyrobieniu, obyciu,

⁷ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu...*, s. 310.

⁸ H.G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 38.

⁹ Ibidem, s. 38–47.

¹⁰ M. Heidegger: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 11.

które sprawia, że jesteśmy otwarci na nowe doświadczenie, że umiemy zmierzyć się z innością. Dlatego wspieranie ucznia w jego ćwiczeniu się w otwartości na inność jest niezbędne w praktyce edukacyjnej, jeśli ma ona rzeczywiście służyć kształceniu.

Dzieła, które swą odmiennością, przekazem czy wymową wprowadzają czytelnika w zakłopotanie, które pozbawiają go dobrego samopoczucia i samozadowolenia, mogą w sposób bezcenny przyczynić się do budowania wykształcenia odbiorcy. Uczeń, który ma kontakt z takimi dziełami i który – z pomocą nauczyciela – umie wytrzymać tę odmienność, ma szansę na właściwą edukację i prawdziwe wykształcenie. Ma szansę dostrzec coś więcej niż tylko drogi prowadzące do spełnienia jego oczekiwań. Jednak nawet najbardziej uzdolniony uczeń bez wsparcia ze strony dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli, w zderzeniu z obcością jest zagrożony pogubieniem się, utratą orientacji, i to w sposób bezpowrotny. Takiej edukacji nikt z nas jednak nie chciałby dla dzieci. Edukacja dzieci i młodzieży wymaga udziału dorosłych, wymaga tego, by ryzyko, które podejmuje uczeń, było także ryzykiem dorosłych. We wspólnocie nawet ryzyko nabiera innego, bardziej ludzkiego oblicza. Zaczyna odślaniać swój wychowawczy, a nie jedynie negatywny wymiar. Dopiero we wspólnocie uczących się obcość pokazuje swoją dobrą stronę, a ukazanie tej możliwości jest jednym z najważniejszych wyzwań czasów współczesnych¹¹.

Obcość jako wyzwanie dla nauczyciela

Doświadczenia obcości nie należy absolutyzować. Choć ważne, stanowi jedynie początek, lub lepiej: otwarcie, kształcenia. Jak zauważa Gadamer, „istoty kształcenia nie stanowi wyobcowanie jako takie, lecz, zakładający rzecz jasna uprzednie wyobcowanie, powrót do siebie”¹². Wyobcowanie przynależy do szerszego horyzontu przeżyć człowieka, które dopiero w swym splocie decydują o jakościowej zmianie ludzkiego życia. Dzięki doświadczeniu obcości człowiek traci siebie, ale jeśli to zagubienie ma mieć rzeczywiście sens w całości życia człowieka, temu zagubieniu musi towarzyszyć ruch, który wyniesie osobę na wyższy poziom doświadczenia i doprowadzi do przyswojenia tego, czym przekaz dzieła dotychczas jedynie ją zaskakiwał. Mówiąc inaczej: rozumieniem rzeczy, tak jak i samorozumieniem, rządzi logika wyznaczana przez napięcie między swojskością i obcością; tylko ich wzajemne za-

¹¹ Por. H.-G. Gadamer: *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*. Przeł. W. Wypych. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 1 (230), s. 22.

¹² H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda...*, s. 41.

pośredniczenie się może spowodować, że ruch ten nabiera znaczenia, które jest uchwytnie dla tego, kto mu podlega. Jednak dla doświadczenia jako nieustannie konstytuującej się całości moment wyobcowania ma szczególne znaczenie, ponieważ to od tego momentu właśnie zależy ukierunkowanie na rozumienie. Chodzi więc o to, że obecność obcości jest koniecznym warunkiem tego, aby rzecz mogła ujawnić się w doświadczeniu człowieka, ale także aby osoba mogła w ogóle przyjąć postawę otwartości wobec innych możliwości rozumienia świata i siebie. Z tak złożoną całością ludzkiego doświadczenia mamy do czynienia we wszystkich przejawach naszej obecności w świecie, również tych, które dotyczą innych osób. Paradoksalnie więc wyobcowanie za sprawą swego osadzenia w całości doświadczenia rozumienia nie prowadzi do oderwania człowieka od innych, lecz, jak już zostało zasygnalizowane, przywraca człowieka wspólnocie i uprzytamnia mu znaczenie współbycia dla jego własnego wzrastania w świecie.

W jaki sposób zagadnienie obcości, z całą jego złożonością, wpływa na rolę nauczyciela? Czy uwzględnienie wyobcowania w procesie kształcenia powoduje, że zadania nauczyciela ulegają zasadniczej zmianie? Rozważenie problemu hermeneutycznego z uwzględnieniem szczególnego znaczenia doświadczenia wyobcowania pozwala na dostrzeżenie wyjątkowej roli, jaka przypada nauczycielom w procesie edukacji.

Przede wszystkim, jeśli nauczyciel ma jakikolwiek wpływ na to, w jaki sposób uczniowie odnoszą się do obcości i czy umieją ją wykorzystać w procesie własnego doskonalenia się, to wpływ ten ujawnia się zwłaszcza w tym wymiarze, w jakim nauczyciel jest współtwórcą, być może wiodącym, panującą w klasie atmosfery. Niewątpliwie bez wzajemnego zaufania, zarówno w zakresie przygotowania merytorycznego, jak i w sprawach etycznych, nauczyciel i uczniowie będą mieli duże trudności, aby odkryć, że podstawą doświadczenia rozumienia jest odnoszenie się nie tylko do poznawanej rzeczy, lecz także, a może szczególnie – do innych i do samego siebie.

Co więcej, nauczanie i uczenie się wymagają od wszystkich uczestników tego procesu powściągliwości w przedstawianiu własnego stanowiska, a nawet nierzadko jego zawieszenia. Tak jak w doświadczeniu dzieła sztuki odbiorca wspiera głos dzieła, gdyż bez tego wsparcia nie mogłoby ono w ogóle przemówić, tak też nauczyciel wspiera ucznia w jego wypowiedzi, aby ten, często nieumiejętnie jeszcze formułujący swoje myśli, mógł na tyle rozwinąć argumentację, by jego przekaz wybrzmiał przekonująco. Oznacza to, że nauczyciel nie jest uprzywilejowanym uczestnikiem sytuacji kształcenia, ale że spoczywa na nim odpowiedzialność za zapewnienie takiej atmosfery dyskusji, która wzmocni uczniów nieposiadających kompetencji komunikacyjnych lub

merytorycznych. Aby uczeń mógł zdobywać i rozwijać te kompetencje, sytuacja w klasie musi sprzyjać uczeniu się.

Wzmocnienie głosów uczniów ma jeszcze inne znaczenie, a mianowicie jest najlepszym wyrazem tego, że rzeczywiście wiemy, co oznacza teza: rozumienie jest zawsze otwarte na inne możliwości. Myśl, że rozumieć można zawsze inaczej, jest przecież radykalna w swej wymowie i dotyczy każdego uczestnika spotkania, niezależnie od wieku i statusu społecznego¹³. Jak trudno jest dorosłemu przyznać, że dziecko, które jest przez niego uczone, ma nie tylko prawo rozumieć inaczej, ale że być może to dziecięce rozumienie jest bliższe uchwycenia sensu niż rozumienie nauczyciela.

Doświadczenie obcości sprzyja także dostrzeżeniu przez nauczyciela tego, że sztuka nauczania jest o tyle owocna, o ile uczniowie nie boją się popełniać błędów, gdyż wiedzą, że każda odpowiedź na konkretne pytanie, która nie jest zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, jest odpowiedzią na inne pytanie. Dlatego zamiast zdręzczać się niepowodzeniem wykorzystują swoją energię na odnalezienie tego pytania, z którym ta nieoczekiwana odpowiedź współgra. Wiemy, że idealną sytuacją w klasie jest taka, w której uczniowie nie boją się eksperymentowania i poszukiwań, w której są naprawdę odkrywcami. Osiągnięcie takiej dyspozycji uczniów jest ściśle związane z dyspozycją samego nauczyciela do wspierania uczniów w odważnych poszukiwaniach i podejmowaniu ryzyka.

Wyobcowanie nie jest sytuacją, do której można się metodycznie przygotować. Jeśli obcość ma rzeczywiście pojawić się w naszym życiu, dokonuje się to nieoczekiwanie i w niezaplanowany sposób. I choć wydawać by się mogło, że w tej sytuacji nauczyciel pozostaje bezradny, to jednak od jego postawy i sposobu, w jaki na co dzień pracuje z uczniami, zależy to, czy wyrobią sobie oni przekonanie, że kształcenie jest czymś na serio. Mimo że zdumienie, rozumiane jako źródłowe doświadczenie myślenia i rozumienia, nie jest metodyczne i nie można go nauczyć w ramach dydaktyki, to gotowość samego nauczyciela na takie doświadczenie może być dla jego uczniów niezwykle kształcąca. Najbardziej przekonującym i wpływowym nauczycielem jest ten, kto bez zbędnych dodatkowych zabiegów, w spontaniczny sposób demonstruje nie tylko w swoich codziennych spotkaniach z uczniami, że uczenie się jest sprawą otwartości na inność. Praktykowanie tego, co się głosi, jest warunkiem powodzenia pedagogicznego.

¹³ Por. A. Wierciński: *Hermeneutic Education to Understanding*. In: *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Ed. P. Fairfield. London-New York: Continuum, 2011, s. 109.

Doświadczenie obcości i wyobcowania nie musi być zagrożeniem dla wzrastania dzieci i młodzieży. Bezpieczeństwo uczniów nie jest zagrożone w zderzeniu z obcością wówczas, gdy cała ich edukacja przebiega w atmosferze wsparcia i zaufania. Negatywna strona doświadczenia alienacji może zostać przekroczone, i tak się zazwyczaj dzieje, jeśli uczeń wie, że to, czego doświadcza, może pomóc mu w zrozumieniu własnej sytuacji i że w tym zmaganiu się z sensem rzeczywistości nie jest sam. Wspólnota uczących się jest przecież wspólnotą poszukujących. Wyrazem życia takiej wspólnoty nie są jednak deklaracje czy koncepcje metodyczne, lecz żywa rozmowa, „rozmowa, którą jesteśmy”¹⁴.

Bibliografia

- Gadamer H.-G.: *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*. Przeł. W. Wy-
pych. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 1 (230).
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*.
Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Gadamer H.-G.: *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*. Przeł.
M. Łukasiewicz. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4.
- Heidegger M.: *Co zwię się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warsza-
wa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Nussbaum M.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy
kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław: Wydaw-
nictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- Ricoeur P.: *Interpretacja a refleksja: konflikt hermeneutyczny*.
Przeł. S. Cichowicz. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250).
- Wierciński A.: *Hermeneutic Education to Understanding*. In: *Edu-
cation, Dialogue and Hermeneutics*. Ed. P. Fairfield. London-New
York: Continuum, 2011.

Rafał Godoń

Education and the Experience of Alienation Hermeneutical Inspirations

Summary: The paper discusses pedagogical aspects of the issue of the herme-
neutical problem raised by Hans-Georg Gadamer. Is the issue included in the
contemporary style of teaching? Is education open for the experience of aliena-
tion? Does the message that inspired thinkers and artists in the West tradition
prevails in the readings and interpretations of the contemporary teachers and

¹⁴ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu...*, s. 319.

students? The questions inspire to reflect on the current styles of teaching and learning and on the role that teachers play nowadays in educational circumstances.

Key words: teaching and learning, alienation, philosophical hermeneutics, Hans-Georg Gadamer

Rafał Godoń

Die Bildung und das Erfahren von der Fremdheit Hermeneutische Inspirationen

Zusammenfassung: Der Beitrag ist ein Versuch, das von Hans-Georg Gadamer angesprochene hermeneutische Problem auf heutige Lage des Bildungswesens zu beziehen. Ob wir bei dem Bildungsprozess das Problematische der Verständnis in Betracht ziehen? Ob die Fremdheit bei der Bildung wirklich erfahren wird? Ist dasjenige, was die Schöpfer von abendländischen Werken zur Aktivität ermutigte, für heutige Rezipienten der Kulturprodukte noch interessant? Diese Fragen liegen der Überlegung zugrunde, was heutzutage die Bildung ist und welche Rolle die Lehrer in heutiger Wirklichkeit spielen.

Schlüsselwörter: Bildung, Entfremdung, hermeneutische Philosophie, Hans-Georg Gadamer



Ewa Bielska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Humanistyka zaangażowana,
humanistyka wyalienowana –
potencjał polityczny uniwersytetu,
humanistyki, nauk społecznych**

Z uwagi na przedmiot dyskursów naukowych podejmowanych w ramach nauk społecznych i humanistycznych można przyjąć, że aktywność i zaangażowanie w proces zmiany stanowią jedną z centralnych ich kategorii. Zaangażowanie może być analizowane jako wyrażające się zarówno w prowadzonej aktywności naukowej (w badaniach, dyskursach toczonych podczas debat naukowych, konferencji, w wyborze zagadnień podejmowanych w publikacjach naukowych), jak i w aktywności społecznej naukowców, a więc ludzi profesjonalnie związanych z uniwersytetami oraz instytutami badawczymi. Prospołeczna zaangażowana aktywność obejmuje także inicjatywy emancypacyjne i również one stanowią mogą przedmiot działań związanych z dyscyplinami społecznymi i humanistycznymi intelektualistów, czasem w partnerskiej współpracy ze studentami lub z przedstawicielami opresjonowanych grup (warto tu przywołać na przykład działania oporowe podejmowane przez studentów i związanych ze środowiskami uniwersyteckimi zaangażowanych intelektualistów w Paryżu w 1968 roku, aktywność intelektualistów we współpracy z robotnikami w ramach ruchu Solidarności w Polsce). Przedmiotem analiz prezentowanych w niniejszym tekście jest humanistyka jako system wiedzy, jak również źródło inspiracji i motywacji dla zaangażowanej aktywności podmiotów z humanistyką związanych, a także przedstawienie potencjalnych przyczyn oraz ekspresji alienacji społeczno-politycznej przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych.

Tak określony problem wymaga podjęcia ogólnych refleksji nad funkcjami uniwersytetu. Współczesna społeczno-kulturowa lokali-

zacja tejże instytucji jest niejednoznaczna, nacechowana licznymi sprzecznościami. Uniwersytet funkcjonuje aktualnie zarówno w porządku neoliberalnym (w którym głównym kryterium uzasadniającym podejmowanie określonych aktywności jest zysk ekonomiczny)¹, jak i w porządku ponowoczesnym, pluralistycznym, w którym współistnieją z sobą różne systemy wiedzy (systemy te wzajemnie relatywizują się, a dyskurs naukowy stanowi tylko jeden z nich, już nieuprzywilejowany, tak jak miało to miejsce w nurcie pozytywistycznym), przy czym akademia nadal funkcjonuje w porządku konserwatywnym, w którym – zgodnie z założeniami tego porządku – traktowana jest jako środowisko kształtowania elit intelektualnych, transmisji wartości humanistycznych oraz formowania habitusu intelektualisty. Z tak ułożonej analizy wynikają określone problemy badawcze mogące stanowić punkt wyjścia dalszych eksploracji. Między innymi chodzi o to, w jaki sposób naukowcy postrzegają własną rolę jako profesjonalistów, jaki jest status uniwersytetu w systemie działań emancypacyjnych, jaką postawę przyjmuje uniwersytet wobec dyscyplinujących praktyk podejmowanych przez instytucje polityczne i gospodarcze.

Nauki społeczne w ujęciu historycznym wyrosły z idei społecznego zaangażowania, nowoczesnego przekonania ich reprezentantów, że wpływając na procesy społeczne, można je kształtować z myślą o dobru człowieka i niwelować zagrożenia². Nauka miała być – zgodnie z tym przekonaniem – traktowana jako narzędzie holistycznego (technologicznego, ekonomicznego, społecznego, moralnego) postępu. Tak rozumiana idea nowoczesna oczywiście upadła wraz z wydarzeniami XX wieku, gdy okazało się, że efekty wiedzy poszczególnych dziedzin nauki mogą być wykorzystywane w sposób selektywny, odizolowany od siebie i mogą być używane zarówno jako narzędzie postępu i pomnażania dobra społecznego, jak i w celu zagłady ludności, ludobójstwa³. Dodatkowo w krytycznych nurtach refleksji naukowej stwier-

¹ Pogłębioną analizę ulokowania uniwersytetu w kontekście matryc neoliberalizmu przedstawia M. Kwiek: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.

² J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. nowe. Warszawa: PWN, 2002, s. 249–256.

³ Por. Z. Bauman: *Nowoczesność i zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009. Można, powołując się na analizę pojęcia alienacji przedstawioną przez Adama Schaffa, uznać, że nauka w pierwotnym założeniu jej twórców miała umożliwić zrozumienie rzeczywistości oraz wywieranie na obiekty takiego wpływu, aby otaczający świat stawał się coraz bardziej przyjazny człowiekowi. Wtórnie jednak wystąpiła alienacja nauki i dorobek

dzono, że wiedza nie jest odkrywaniem prawd obiektywnych, ale sama stanowi konstrukcję społeczną, a oprócz tego liczne struktury wiedzy współistnieją z sobą, rywalizują o uznane miejsce w akademii⁴. Również w takim kontekście oczywistym faktem jest pojawianie się pytań o status, funkcje, zadania humanistyki i nauk społecznych. Wśród nich jest wskazana przez Zygmunta Baumana wątpliwość dotycząca statusu intelektualisty w kontekście ponowoczesności, wyrażana w pytaniu, czy intelektualista jest prawodawcą, czy może tłumaczem wyjaśniającym złożone, wieloaspektowo uwikłane fakty⁵.

Pojęciu zaangażowania bliskie są pojęcia aktywności, emancypacji, transgresji. Analizowany przedmiot koresponduje także z kategorią oporu oraz nieposłuszeństwa obywatelskiego. Aktywność, traktowana jako rodzaj działania społecznego, wymaga uwzględnienia zarówno dynamicznych tendencji stanowiących atrybut jednostki i stymulujących ją do działania, jak i otoczenia systemowego (społecznego, kulturowego, politycznego, ekonomicznego), w którym jednostki i grupy egzystują⁶. W kontekście niniejszego szkicu można więc zastanawiać się, na ile uwarunkowania późnonowoczesnego społeczeństwa (charakteryzujące się powszechnym występowaniem w jego ramach norm określających preferowanie konsumpcji ostentacyjnej, a jednocześnie powszechnym doświadczaniem ryzyka) sprzyjają rozwojowi krytycznych postaw emancypacyjnych, na ile zaś służą atomizacji, alienacji od kwestii publicznych i instrumentalnemu konformizmowi wyrażającemu się w uzyskaniu stanu spokoju i względnego bezpieczeństwa.

Drugie kluczowe pojęcie, przez którego pryzmat analizowany jest przedmiot niniejszego szkicu, to alienacja, czyli wyobcowanie. W klasycznym ujęciu Karol Marks traktował alienację jako efekt ulokowania robotnika w systemie odhumanizowanej pracy fabrycznej, w którym robotnik ten nie identyfikuje się z celami fabryki, nie odczuwa satysfakcji jako twórca, nie ma także poczucia sprawstwa. Pracy robotnika towarzyszy w takiej sytuacji poczucie niemocy, jednostka odczuwa własne oddzielenie od pracy, traktuje ją jako obcą; praca jest trakto-

poszczególnych dyscyplin wykorzystany został w sposób sprzeczny z zamierzeniami jego twórców, a jednocześnie tragiczny.

⁴ Z. Melosik: *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych - walka dyskursów*. W: *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*. Red. Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009.

⁵ Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. Przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski. Red. nauk. i przekł. M. Kempny. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1998.

⁶ A. Radziejewicz-Winnicki: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: Śląsk, 1995, s. 29.

wana przez robotnika jako niezależna od niego, zwrócona przeciwko niemu, natomiast efekt pracy jest postrzegany jako samodzielny i wrogi podmiotowi⁷. Z punktu widzenia niniejszej analizy pomocne są propozycje rozumienia kategorii alienacji przedstawione przez Adama Schaffa, który wskazuje na dwa kierunki rozumienia tego pojęcia – obiektywny oraz subiektywny. Alienacja w ujęciu obiektywnym ma miejsce wtedy, gdy efekty ludzkiej działalności funkcjonują w określonych warunkach w sposób sprzeczny z zamiarem twórcy. W ujęciu subiektywnym człowiek sam ulega wyobcowaniu wobec określonych aspektów swoich możliwości (na przykład rezygnuje z wolności, decyzyjności, sprawstwa, z aktywności krytycznego myślenia)⁸. Swoista kompleksowość proponowanego przez Adama Schaffa ujęcia alienacji powoduje, że może być ona odnoszona do wymiaru zarówno podmiotowego, jak i systemowego (na przykład alienacja instytucji wobec niektórych przypisywanych jej systemowo funkcji i pierwotnego przeznaczenia instytucji).

Aktywność społeczna uniwersytetu może wyrażać się w różnych działaniach, między innymi w prowadzeniu badań społecznie zaangażowanych, których celem jest rozwój wiedzy, w tworzeniu propozycji rozwiązywania kwestii społecznych oraz w przyczynianiu się do wzrostu dobra publicznego. Kolejną ekspresją zaangażowania jest promocja aktywności obywatelskiej poprzez prowadzenie badań jej dotyczących oraz upowszechnianie ich wyników, wzmacnianie postaw prospołecznych (zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym). Zaangażowanie uniwersytetu w kwestie publiczne wyraża się także w kształceniu studentów w zakresie ról obywatelskich, wartości społeczeństwa obywatelskiego, w motywowaniu studentów do aktywności prospołecznej, rozwijaniu habitusów aktywnego, zaangażowanego, zainteresowanego sprawami publicznymi uczestnika przestrzeni społecznej. Wreszcie zaangażowanie uniwersytetu wyraża się w instytucjonalizacji aktywności, upowszechnianiu obywatelskiej funkcji uniwersytetu i przyczynianiu się do postrzegania jego emancypacyjnej roli jako normy⁹. W pedagogice społecznej podkreślane jest znaczenie badań aktywizujących (*active research*): badacz, eksplorując dany wycinek rzeczywistości, jednocześnie stymuluje członków społeczności do działania na rzecz zmiany, motywuje ich, udziela im pomocnych

⁷ Por. A. Schaff: *Alienacja jako zjawisko społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1999, s. 27–29, 42.

⁸ Ibidem, s. 9.

⁹ T.K. Stanton: *New Times Demand New Scholarship. Opportunities and Challenges for Civic Engagement at Research Universities*. „Education, Citizenship and Social Justice” 2008, vol. 3, no. 1, s. 20.

w zrealizowaniu celu informacji¹⁰. W obszarze pracy socjalnej z podejściem tym koresponduje strategia *empowerment*¹¹. Zaangażowanie może także wyrażać się w podejmowaniu działań oporowych i w nieposłuszeństwie obywatelskim. Celem jest wtedy wyrażenie sprzeciwu wobec aktualnego porządku w ramach danej rzeczywistości, a w dalszej kolejności wprowadzenie zmiany. Intelktualiści wielokrotnie podkreślali znaczenie inicjatyw reprezentantów swoich własnych środowisk w działaniach emancypacyjnych o charakterze oporu. Na rolę intelektualistów, studentów i przedstawicieli opresjonowanych mniejszości społecznych wskazywał między innymi Herbert Marcuse¹², natomiast o postawie zaangażowanego w proces zmiany intelektualisty pisał, posługując się metaforami **proroka** i **dysydenta**, Noam Chomsky. Intelektualista taki, zdaniem Chomsky'ego, odważnie podejmuje próbę analizy sytuacji geopolitycznej, wydaje oceny moralne i udziela rad. Narracje intelektualisty niejednokrotnie zawierają treści sprzeczne z ideologiami preferowanymi przez podmioty rządzące¹³. Nawiązując do myśli Zygmunta Baumana, można powiedzieć, że intelektualista taki jest dysponującym odpowiedzialnością cywilną i zdolnością krytycznego myślenia tłumaczem rzeczywistości¹⁴. Środowisko uniwersytetu – o cechach **proroka**, **dysydenta**, krytycznego, odważnego tłumacza – stymuluje krytyczny dyskurs, spór naukowy, poszukuje różnych perspektyw interpretacji faktów społecznych. Richard Rorty stwierdza, że w okresie nowoczesności i ponowoczesności uniwersytety są „sanktuariami dla myślenia dysydenckiego”, transmitowana jest w nich kultura wyzwania, refleksyjnie kwestionowane są praktyki społeczne i działalność instytucji¹⁵.

W klasycznych ujęciach wybitnych polskich socjologów Stanisława Ossowskiego i Edmunda Mokrzyckiego, po wielu latach nawiązującego do swojego mistrza, socjologia (ale można wskazane refleksje odnieść także do innych nauk społecznych) jest traktowana jako nauka zaangażowana, społecznie aktywna, podejmująca refleksję dotyczącą kwestii

¹⁰ A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 597.

¹¹ M. Gray, S.A. Webb: *Krytyczna praca socjalna*. W: *Praca socjalna. Teorie i metody*. Podręcznik akademicki. Red. M. Gray, S.A. Webb. Red. nauk. J. Szmagalski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

¹² H. Marcuse: *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press, 2000, s. 7.

¹³ N. Chomsky: *O naturze i języku*. Poznań: Axis, 2005, s. 157.

¹⁴ Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze...*, s. 182–192.

¹⁵ R. Rorty: *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Wybór tekstów pod red. Z. Kwiecińskiego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000, s. 145.

mających miejsce w przestrzeni społecznej, kulturowej, politycznej, ekonomicznej. Zaangażowanie w ujęciu Edmunda Mokrzyckiego wyraża się w aktywnej postawie środowisk naukowych wobec praktyki, jest to działanie – zdaniem socjologa – dające się odróżnić „**od działania w dobrze skalkulowanym interesie własnym**”¹⁶. Badania będące efektem zaangażowania mają charakter autoteliczny, nie są przedmiotem zlecenia podmiotu zewnętrznego¹⁷. Prowadzone w ostatnich latach studia dotyczące statusu uniwersytetu prezentują jednak jego obraz jako instytucji podporządkowanej kryteriom neoliberalnym, wolnorynkowym; uniwersytet jest fabryką produkcji na skalę masową prac badawczych (awanse naukowe muszą być realizowane w ściśle określonym czasie, a dorobku naukowców nie ocenia się przez pryzmat kryterium nowatorstwa myśli, inspiracji w dyskursie oraz sporze naukowym, ale liczbą punktów, które badacz uzyskał; pojawiła się więc kategoria „opłacalności” opublikowania tekstu w poszczególnych czasopismach). Uniwersytet jest instytucją, w której ma miejsce zarówno tworzenie wiedzy naukowej, jak i jej reprodukcja, przekazywanie wiedzy kolejnym pokoleniom studentów. Andrzej W. Nowak zauważa, że nowoczesny uniwersytet oprócz tej funkcji zawsze realizował równoległe funkcję formującą, wyrażającą się w kształtowaniu różnego rodzaju habitusów. W niektórych uwarunkowaniach społecznych był to habitus intelektualisty zaangażowanego, w innych habitus patriotyczny, narodowy; według Andrzeja W. Nowaka, obecnie jest to habitus neoliberalny¹⁸. W Polsce w okresie potransformacyjnym silnie została wyeksponowana funkcja uniwersytetu związana z przygotowaniem kadr na potrzeby gospodarczo i ekonomicznie liberalnego rynku pracy. Jednocześnie jednak inkluzywna (w wyniku dynamicznego rozwoju wyższych szkół niepublicznych) edukacja pełniła funkcję buforu potencjalnego gniewu klasowego przedstawicieli środowisk, dla których transformacja stanowiła źródło niepewności i lęków; uczestnictwo w systemie edukacji dawało nadzieję na poprawę statusu lub przynajmniej pozwalało przeczekać niekorzystną sytuację na rynku pracy charakteryzującym się wysoką stopą bezrobocia¹⁹. Można postawić tezę, że umasowiony uniwersytet wyalienował się od pierwotnego

¹⁶ E. M o k r z y c k i: *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2007, s. 211.

¹⁷ Ibidem, s. 206–212.

¹⁸ A.W. N o w a k: *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzanie i legitymizowanie podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*. W: *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*. Red. P. Ż u k. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 125–126.

¹⁹ Ibidem, s. 117–118.

elitarnego charakteru tejże instytucji, zakładającego kształtowanie habitusu (zgodnie z zasadą „nobilitacja zobowiązuje”). Uniwersytet neoliberalny ma przygotować profesjonalistę; w tej sytuacji kształtowanie habitusu krytycznego, odpowiedzialnego, cywilnie odważnego intelektualisty zostało zmarginalizowane. Jean-François Lyotard w swojej analizie statusu uniwersytetu w kontekście neoliberalizmu stawia tezę, że pytanie o stan rzeczy („Czy to prawda?”) zostało zastąpione pytaniami utylitarnymi: „Do czego to służy?”, „Czy to jest skuteczne?”, oraz nawiązującymi do ekonomicznych neoliberalnych kryteriów: „Czy to się da sprzedać?”. Zdaniem Lyotarda, w takiej sytuacji podrzędne znaczenie wobec kryteriów użyteczności, efektywności, opłacalności ekonomicznej uzyskują kryteria bazujące na takich kategoriach, jak sprawiedliwe/niesprawiedliwe, prawda/fałsz. Od uniwersytetów oraz innych instytucji kształcenia na poziomie wyższym oczekuje się w przestrzeni neoliberalnej, ponowoczesnej, postindustrialnej, że będą raczej kształtowały kompetencje niż tworzyły ideały²⁰.

Trwający niż demograficzny w Polsce (jak również w wielu innych krajach Europy) spowodował, że student stał się pożądanym w akademii „nośnikiem dotacji ministerialnej”, akces na studia wyższe o profilach społecznych może w efekcie uzyskać osoba o relatywnie niskim kapitale kulturowym, niedysponująca podstawową wiedzą o zdarzeniach społecznych i historycznych (na przykład podczas mającego miejsce już na studiach egzaminu z socjologii okazuje się, że student nie wie, kiedy w Polsce miała miejsce transformacja systemowa, nie potrafi jej precyzyjnie scharakteryzować, a w efekcie nie rozumie współczesnych zdarzeń w przestrzeni ekonomicznej, politycznej i społecznej). Taki student nie tylko nie jest partnerem w dyskursie akademickim, ale też nie jest zainteresowany podjęciem refleksji nad jakąkolwiek zmianą. To student autoalienujący się w murach akademii (jego celem nie jest zdobywanie wiedzy – zdarza się, że studenci drugiego semestru nigdy nie byli w bibliotece uniwersyteckiej, a jedynym materiałem, na podstawie którego przygotowują się do zajęć bądź egzaminów, są notatki innych studentów). Celem studentów jest poznawanie wycinka rzeczywistości związanej z pozornie tylko studiowaną dyscypliną (studentami są niejednokrotnie osoby, które wprawdzie znajdują się na liście studentów i uczęszczają na zajęcia, nie podejmują jednak wysiłku studiowania), chodzi natomiast o zdanie egzaminu (często poprzez zaprezentowanie wiedzy jedynie w sposób odtwórczy) i otrzymanie dyplomu. W takiej sytuacji student krytyczny, zadający pytania, chcący

²⁰ J.-F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia 1997, s. 136, 143-144.

konfrontować treści, które poznaje na poszczególnych przedmiotach, zaangażowany w poznawanie studiowanej dyscypliny staje się wartościowym wyjątkiem, a nie uniwersytecką normą, codziennością, zwyczajnością w murach akademii. Maciej Gdula stwierdza, że pomimo znajdowania się studentów po 2000 roku w niekomfortowej, frustrującej sytuacji ryzyka braku możliwości zrealizowania neoliberalnej obietnicy sukcesu nie mają oni cech podmiotów emancypacyjnych, są politycznie indyferentni, gniew klasowy studentów łagodzony jest możliwością emigracji, a bezpieczeństwa poszukują oni w neokonserwatywnych wspólnotach; wreszcie system kształcenia nie rozwija w studentach emancypacyjnego habitusu, a znaczna ich część traktuje ukończenie studiów wyższych jedynie jako środek do uzyskania dyplomu i wpisu w CV²¹. Nie jest to oczywiście zjawisko jedynie rodzime, dotyczy statusu uniwersytetu również w innych systemach centrum i półperyferii globalizacji. David Harvie wskazuje, że osłabienie budżetów szkół wyższych oraz zwiększenie liczby studentów spowodowało (i nadal powoduje) pogorszenie jakości zarówno badań, jak i kształcenia. W efekcie uniwersytety upodabniają się do instytucji kształcenia masowego, nie są już środowiskami kształcącymi elity profesjonalne oraz intelektualne, podobnie jak współpraca student – wykładowca przestała mieć charakter relacji między mistrzem a zafascynowanym wiedzą jej adeptem, a stała się (nieraz nacechowaną kontrolą) współpracą nauczyciel – uczeń²².

Piotr Żuk stawia tezę, że przedmiotem kultury konsumpcji ostentacyjnej stają się instytucje życia publicznego (polityka, edukacja), ma miejsce ich mcdonaldyzacja. Nawiązując do tak postawionej tezy, można założyć, że także akademia staje się źródłem konsumowanych produktów – od preferencji odbiorcy (konsumenta) zależy to, jaka będzie akademia i jaki produkt będzie oferowała. Jeszcze do niedawna przedmiotem reklamy były studia oferowane przez instytucje niepubliczne, w ostatnich latach reklama w środkach masowego przekazu dotyczy także kierunków realizowanych na uniwersytetach. Studia prezentowane są w reklamie jako kojarzone z młodzieńczą radością, świeżością i beztroską, treścią przekazu jest obietnica, że studia na danym kierunku są przyjemne (kryterium hedonistyczne) i polepszają szanse potencjalnego absolwenta na rynku pracy (kryterium neoliberalne). Nie elitarny akces do akademii stanowi przedmiot pożądania maturzysty, ale to maturzysta jest przedmiotem pożądania akademii, która organizuje kolejne nabory z nadzieją, że zgłoszą się osoby, które

²¹ Podaję za: A.W. Nowak: *Neoliberalna akademia...*, s. 131.

²² D. Harvie: *Alienation, Class and Enclosure in UK Universities*. „Capital and Class” 2000, no. 2 (24), s. 103–104.

w pierwszym terminie nie zdały matury, ale zdążyły jej wynik poprawić w drugim terminie. Zdaniem Piotra Żuka, uczelnie stały się „kombinatami produkującymi jak największą liczbę studentów [...]. Nie ma to nic wspólnego z promowaniem postawy aktywnego obywatela czy nauką krytycznego myślenia”²³.

Można uznać, że status współczesnej późnonowoczesnej humanistyki cechuje ambiwalencja. Humanistyka jest uprawiana w porządku kulturowym charakteryzującym się współistnieniem z sobą różnych wzajemnie relatywizujących się systemów wiedzy (wiedzy naukowej, ideologii, dogmatów, wiedzy potocznej wraz z ulokowanymi w niej stereotypami i uprzedzeniami). Można postawić tezę, że humanistyka i nauki społeczne znajdują się obecnie w stanie alienacji. Wyalienowana od spraw społeczno-politycznych jest akademika, wyalienowani są pracownicy naukowcy i wyalienowani studenci. Postawiłabym tezę, że humanistyka i nauki społeczne są potencjalnie niebezpieczne, naukowcy mogą przecież podjąć krytyczny dyskurs dotyczący kultury politycznej, mogą zdemaskować, powołując się na wyniki badań naukowych, populistyczne ulokowanie motywów podejmowanych na forum polityki decyzji, mogą zdecydowanie i konsekwentnie ujawniać stereotypy i uprzedzenia funkcjonujące w przestrzeni społecznej, mogą zachęcać studentów do krytycznego myślenia, uniwersytet może także – jak stwierdza Henry Giroux – wyposażać studenta zarówno w kompetencje zawodowe, jak i w kompetencje krytyczne związane ze znajomością prawa pracy, świadomością w zakresie patologii, które w przestrzeni pracy mogą mieć miejsce, zdolnego do podejmowania efektywnych interwencji wtedy, gdy działania w przestrzeni publicznej łamią uznane w społeczeństwie obywatelskim normy²⁴. Jest to jednak jedynie sytuacja potencjalna. W rzeczywistości uniwersytet został spacyfikowany miękkimi narzędziami o charakterze przemocy symbolicznej, znajduje się pod presją wypełniania mnożonych zobowiązań biurokratycznych oraz dbałości o zachowanie bądź uzyskanie jak najlepszej kategorii, fetyszyzowane są w nim lokalne rankingi uczelni wyższych, w efekcie celem nie jest uczenie studentów krytycznego poznawania rzeczywistości, systematycznego demaskowania funkcjonujących w przestrzeni społecznej stereotypów, uprzedzeń, celem nie jest też wypracowanie jednego lub kilku wartościowych z poznawcze-

²³ P. Żuk: *Demokracja symulacji, czyli mcdonaldyzacja życia publicznego w III RP*. W: *Demokracja spektaklu? Kondycja polskiego życia publicznego 15 lat po zmianie systemowej*. Red. P. Żuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004, s. 59–60.

²⁴ H. Giroux: *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder: Paradigm Publishers, 2007, s. 103–104.

go punktu widzenia projektów badawczych i wykorzystywanie ich dla wzmacniania naukowego statusu jednostki na forum zarówno krajowym, jak i międzynarodowym. Celem uczelni wyższych jest systematyczna produkcja punktów. Uniwersytet znajduje się za szklaną szybą, otacza się jeszcze cały czas symbolami własnej autonomii, potencjał emancypacyjny tkwi jednak już jedynie w przedmiocie studiów teoretycznych i dyskursu akademickiego, praktyka oporowa jest nie tylko wątplą, lecz także incydentalna.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Nowoczesność i zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Bauman Z.: *Prawodawcy i tłumacze*. Przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski. Red. nauk. i przekł. M. Kempny. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1998.
- Chomsky N.: *O naturze i języku*. Poznań: Axis, 2005.
- Giroux H.A.: *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder: Paradigm Publishers, 2007.
- Gray M., Webb S.A.: *Krytyczna praca socjalna*. W: *Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*. Red. M. Gray, S.A. Webb. Red. nauk. J. Szmagalski. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Harvie D.: *Alienation, Class and Enclosure in UK Universities*. „Capital and Class” 2000, no. 2 (24).
- Kwiek M.: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.
- Liotard J.-F.: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1997.
- Marcuse H.: *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press, 2008.
- Melosik Z.: *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych – walka dyskursów*. W: *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*. Red. Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009.
- Mokrzycki E.: *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2007.
- Nowak A.W.: *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzanie i legitymizowanie podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*. W: *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch*

- dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*. Red. P. Żuk. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.
- Ossowska M.: *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Daimonion, 1992.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: Śląsk, 1995.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Rorty R.: *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Wybór tekstów pod red. Z. Kwiecińskie-go. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Schaff A.: *Alienacja jako zjawisko społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1999.
- Stanton T.K.: *New Times Demand New Scholarship. Opportunities and Challenges for Civic Engagement at Research Universities*. „Education, Citizenship and Social Justice” 2008, vol. 3, no. 1.
- Szaczk J.: *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. nowe. Warszawa: PWN, 2002.
- Żuk P.: *Demokracja symulacji, czyli mcdonaldyzacja życia publicznego w III RP*. W: *Demokracja spektaklu? Kondycja polskiego życia publicznego 15 lat po zmianie systemowej*. Red. P. Żuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004.

Ewa Bielska

The Humanities' Involvement, the Humanities' Alienation - Political Potential of University, the Humanities, and Social Sciences

Summary: Analysis presented in the paper are related to the problems of social sciences' and humanities's engagement and alienation in the postmodern, postindustrial and neoliberal society. Humanities and social sciences are presented in the context of university, in which are developed by the realization and publication of social research, by undertaking scientific discussions, polemics, scientific disputes, by reproduction of knowledge enrooted in the social sciences and humanities perspective as well as by shaping the habitus and imagination specific for humanities. There could be assumed, that contemporary systemic localization of university creates risk of its alienation, the risk factors are: commercialization of the scientific research and it's results, sciences' bureaucratization, becoming university education popular among the masses. Putting on the classical role and functions of university neoliberal matrices may create risk of diminishing its critical and emancipating potential.

Key words: engagement, emancipation, critical potential, alienation, neoliberalism

Ewa Bielska

**Engagierte Humanwissenschaft,
entfremdete Humanwissenschaft –
politische Leistungsmöglichkeit der Universität,
der Humanwissenschaft u. der Sozialwissenschaften**

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der vorliegenden Analyse wird das Engagement vs. die Entfremdung von Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften in einer postmodernen, postindustriellen und neoliberalen Gesellschaft. Die Humanwissenschaft und die Sozialwissenschaften werden hier in Bezug auf die Universität dargestellt, wo sie folgendermaßen betrieben werden: wissenschaftliche Forschungen und Veröffentlichung (Verbreitung) deren Ergebnisse, Diskussionen und wissenschaftliche Polemiken, die Wiedergabe der mit ihnen verbundenen Kenntnisse und Entwicklung des Habitus und der humanistischen Vorstellungskraft. Man kann die These aufstellen, dass die Universität bei ihrer gegenwärtigen Stellung in dem Bildungssystem durch eine Entfremdung bedroht ist, deren Ursachen: Kommerzialisierung der Forschungsergebnisse, Bürokratisierung des Wissens, massenhafte Ausbreitung der Hochschulbildung sind. Neoliberaler Umgang mit der Universität dagegen kann eine Abschwächung deren kritischen und emanzipatorischen Potenzials zur Folge haben.

Schlüsselwörter: Engagement, Emanzipation, kritisches Potenzial, Entfremdung, Neoliberalismus, Ambivalenz



Katarzyna Krasoń

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przestrzeń *bricolage*'u interpretacyjnego w koincydencji sztuki i pedagogiki

„Jak we wszystkim prawie, com pisał w ostatnich latach kilkadziesiąt lat, nie potrafię w sprawach najważniejszych dotrzeć do konkluzji ostatecznych i ciągle potykam się o kłopoty, które trzeba wyminąć niezręcznym i uciekinierskim powiedzeniem »z jednej strony..., ale z drugiej strony...«. Być może to przypadłość czy raczej ułomność umysłu autora, być może jednak – znów sobie pochlebiam – przypadłość bytu. Tak kończę” – napisze w przedmowie do swojej ostatniej książki Leszek Kołakowski¹. Owa niemoc uniemożliwiająca finalizację własnych poszukiwań w sposób jednoznacznie skończony wydaje się zdumiewająca w ustach wybitnego filozofa. Czy zatem ułomność, którą Kołakowski sam sobie wytyka, jest czymś z zasady niefortunnym? Czy ostateczność sformułowania „tak kończę” otwiera czeluść zwątpienia i beznadziei?

A może wyznaczenie ram tego, co może zostać przez jednego człowieka dookreślone, jest dla innych zbawienne? Wskazuje on trajektorię, ale nie zarysowuje wyraźnego celu peregrynacji. Ten cel – zaledwie przewidziany do odkrycia – staje się ideą, która napędza działanie, uprawomocnia konieczność podjęcia wysiłku i starań ukierunkowanych na dążenie do osiągnięcia tegoż celu. To stan generatywny, mobilizujący, inny niż ten, gdy wszystko zostaje wyjaśnione oraz pojęte od razu.

¹ L. K o ł a k o w s k i: *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*. Wybór i układ Z. M e n t z e l. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009, s. 5.

Konstatacja ta jest niebywale ważka, zwłaszcza dla badacza podejmującego namysł nad przestrzenią styczności, którą nakreśla tytuł niniejszego artykułu.

Samo dookreślenie punktu spotkania pedagogiki i sztuki może być – niestety – traktowane trywialnie i wówczas, o czym przekonują liczne opracowania o proveniencji niemal magicznej, w sposób naturalny ujawnione zostaje powiązanie pomiędzy wychowaniem/kształtowaniem człowieka i sztuką². W istocie sądzi się w tego rodzaju konstatacjach, że każde obcowanie z dziełem sztuki przyniesie automatycznie impuls do rozwoju. Nie o takiej jednak formule koincydentności chcę mówić.

Chcę natomiast podjąć próbę właśnie, pewien rekonesans jedynie poczynić, by – bez ambicji osiągnięcia ostatecznych konkluzji – zasygnalizować możliwość wykorzystania w badaniu opartym na sztuce, służącym poznawaniu człowieka/wychowanka/ucznia metody *bricolage*'u jako strategii diagnostycznej. Wszak – jak zaakcentuje w powieści *W poszukiwaniu straconego czasu* Marcel Proust – „Tylko dzięki sztuce możemy wyjść poza siebie. [...] zamiast widzieć jeden świat [...], widzimy, jak świat się pomnaża, ilu jest bowiem oryginalnych artystów, tyloma dysponujemy światami”³. To pole **wyjścia poza siebie** bywa ujęte w dwa możliwe porządki: pierwszy to poznanie przez sztukę – wychowanka postrzegamy tutaj jako odbiorcę, odkrywającego świat i – przez swoje odczytania tego świata – ukazującego własne horyzonty oczekiwań; drugi porządek natomiast to poznanie w sztuce w trakcie tworzenia komunikatów nacechowanych estetycznie.

Muszę – rozpoczynając – przyznać, że rozważania niniejsze mieszczą się w formule wywrotowości, dość ryzykownie – co należy przyjąć – pojmują bowiem istotę przedmiotowej metody. Podejmę tę kwestię w dalszej części artykułu.

² W tym nurcie mieści się założenie, że sztuka w swej naturze jest terapeutyczna; z tego wywiedziono wniosek, że kontakt ze sztuką i jej właściwości mogą prowadzić do pozytywnych zmian w człowieku. Zob. np. W. Szulc: *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECARTe i stowarzyszeń zawodowych*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Red. W. Szulc. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski w ECARTe, 2010, s. 21.

³ M. Proust: *W poszukiwaniu straconego czasu*. T. 7: *Czas odnaleziony*. Przeł. J. Rogoziński. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1965, s. 275.

Poznanie w sztuce i przez sztukę w strategii *bricolage*'u

W metodzie mającej proweniencję posadowioną w technikach plastycznych zakłada się, iż dzieło jest konstruowane z rozmaitych dostępnych twórcy w danym momencie materiałów⁴. Twórca jako *bricoleur* wykorzystuje estetyczne i materialne narzędzia charakterystyczne dla jego rzemiosła i dowolne strategie, sposoby wykonawcze i materiały, jakie ma pod ręką. W odniesieniach badawczych niejako naturalnie odnajdziemy *bricolage* w zakresie *arts-based inquiry*, zwłaszcza dotyczących muzyki⁵. Strategia **poznania w sztuce i przez sztukę** w omawianym ujęciu zakłada równoległe/temporalnie równoczesne stosowanie rozmaitych technik badawczych (narracyjnych, percepcyjnych, analizy wytworów), stanowi niejako kompilację odmiennych orientacji badawczych. *Bricolage* będzie zatem sytuował się w podejściu *mixed-method research*, ich filozoficzne zakorzenienie łączy się bowiem z pragmatyzmem. Badania mieszane są proponowane między innymi przez Jamesa H. McMilliana. Stosujący je badacz – w razie konieczności uzasadnionej specyfiką eksploracji – sięga w tym samym dociekaniu do analiz kwalitatywnych oraz kwantytatywnych wzorów ilościowych, co pozwala łatwiej gromadzić i interpretować dane w celu odpowiedzi na pytania badawcze⁶. W podobnym uzasadnieniu lokują przekonania o wartości *mixed-method research* R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner; dodatkowo podkreślają, że owo łączące podejście pojawia się również w odniesieniu do technik wnioskowania, co umożliwiłoby poszerzenie wiedzy, zrozumienie i potwierdzenie fenomenów⁷. Mimo uznania wszelakich wątpliwości wynikających z niebezpieczeństw stosowania metod mieszanych (stąd to wyjściowe założenie, że metody te są nacechowane wywrotowością), w tym konieczności ujmowania badań z perspektywy odmiennych paradygmatów, nie sposób, zwłaszcza w odniesieniu do materii specyficznej, jaką jest sztuka, wyeliminować sytuacje, w których *mixed-method research* będą podejściem umożliwiającym rzeczywiste poznanie wychowanka/ucznia.

⁴ *Bricolage* jako technika artystyczna rozumiana jako konstruowanie dzieła z przypadkowych elementów dostępnych w trakcie tworzenia.

⁵ L. Kay: *Research as Bricolage. Navigating in/Between the Creative Arts Disciplines*. „*Music Therapy Perspectives*” 2015, December 24. DOI: 10.1093/mtp/miv041.

⁶ J.H. McMillian: *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*. 6th ed. Boston: Pearson, 2012, s. 15.

⁷ R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, L.A. Turner: *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. „*Journal of Mixed Methods Research*” 2007, vol. 1, no. 2. DOI: 10.1177/1558689806298224.

Bricolage jako metoda badań stanowi więc oryginalną drogę gromadzenia i analizy danych empirycznych. Omawiając tę metodę, należy się odnieść do myśli Claude'a Lévi-Straussa⁸, który to jako jeden z pierwszych ukazał istotę metody, sprowadzając ją do swoistego „majstrowania” z danymi dostępnymi eksploracji (ale też zapiskami, wytworami wygenerowanymi wcześniej)⁹. W *Myśli nieoswojonej* Lévi-Strauss pisał bowiem, że *bricolage* jest to: „pewna forma aktywności, pozwalająca dość dobrze uchwycić na gruncie techniki, czym – na gruncie teoretycznym – może być wiedza, którą chętniej nazwalibyśmy »pierwotną« niż prymitywną. Jest to forma aktywności pospolicie nazywana w języku francuskim *bricolage*”¹⁰. *Bricoleur* – badacz – to ktoś uprawiający *bricolage*, posługujący się składnikami, które zostały „wytworzone” nie na potrzeby celu jego badań, ale istniały już wcześniej, a którym to ów badacz nadaje – nacechowany własnym odczytaniem – nowy sens w odmiennym od istniejącego, sporządzonym przez siebie układzie. W celu odszukania tego sensu stosuje strategię hermeneutyczną. Nie ma przy tym z góry założonego planu, sięga po te dane, które są mu aktualnie potrzebne lub których przydatność właśnie spostrzegł. Istotne jest przy tym wskazanie, że *bricoleur* nie postrzega tych zebranych elementów jako oderwanych rzeczy-w-sobie, ale jako powiązane z sobą rzeczy-w-świecie.

Częściowo *bricolage* może być rozumiany jako formuła zbliżona do etnodramy, swoście dramatyzującej zebrane w toku badań wszelkie dostępne materiały: narracyjne, wizualne czy dokumenty lub artefakty skupione na ważnych i aktualnych kwestiach społecznych¹¹. Jednak *bricolage* cechuje się jeszcze innymi specyficznymi dystynkcjami¹². Badacz *bricoleur* aktywnie konstruuje dociekanie, unikając gotowych, jednoznacznych oraz niepodlegających modyfikacji i nowemu odczytaniu danych. Możemy powiedzieć, że metoda ta jest gromadzeniem danych w postaci kompilacji wielu rozmaitych dróg zdobywania in-

⁸ C. Lévi-Strauss: *Myśl nieoswojona*. Przekł. A. Zajaczkowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969, s. 30.

⁹ M. Rogers: *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*. „The Qualitative Report” 2012, vol. 17, art. 7. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf> [23.09.2016].

¹⁰ C. Lévi-Strauss: *Myśl nieoswojona...*, s. 30.

¹¹ Zob. J. Saldana: *An Introduction to Ethnodrama*. In: *Ethnodrama. An Anthology of Reality Theatre*. Ed. J. Saldana. Walnut Creek: Alta Mira, 2005, s. 1-36; warto również sięgnąć do: J. Saldana: *Ethnotheatre. Research from Page to Stage*. Walnut Creek: Left Coast Press Inc., 2011.

¹² J.L. Kincheloe: *Describing the Bricolage. Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research*. „Qualitative Inquiry” 2001, vol. 7 (December), no. 6, s. 679-692.

formacji na temat wychowanka/ucznia, w tym sięgania po pozornie nieprzystające do siebie komponenty, co ma charakter eklektyczny (puryści metodologiczni akcentują tę cechę metody).

Joe L. Kincheloe, który wykorzystał *bricolage* w dociekaniach pedagogicznych, wskazywał na multimetodologiczne (*multimethodological*) podejście do badania (symultaniczne stosowanie różnych metodologii)¹³. W jego koncepcji spowinowaczone zostają rozmaite tradycje teoretyczne zastosowane w szerszym krytycznym kontekście edukacyjnym. Kincheloe uznaje, że korzystanie z wielu ram metodologicznych pozwala na uzyskanie wnikliwszego wglądu w zjawiska społeczno-polityczne i edukacyjne, a także umożliwia lepsze zrozumienie wyrafinowanej złożoności produkcji wiedzy. Owa złożoność wymaga bardziej rygorystycznego trybu badań, eliminującego monometodologiczny redukcjonizm¹⁴.

Bricolage może być także – podpowiadają autorzy *Metod badań jakościowych*¹⁵ – egzemplifikowany tworzeniem patchworku, a wielość sposobów stosowalności *bricolage*'u porządkują w typologii bricoleurów, wymieniają bowiem bricoleurów: interpretacyjnego, narracyjnego, teoretycznego, politycznego i metodologicznego. *Bricolage* zaś staje się niejako efektem pracy brikolera interpretacyjnego. Zasadniczym rysem charakteryzującym *bricolage* jest przekonanie, iż badanie jest procesem interaktywnym, w którym rola badacza wyznaczona zostaje przez oddziaływanie jego indywidualnej historii, biografii, płciowości, etniczności czy społecznej pozycji, ale też otaczającego go środowiska, w tym innych ludzi¹⁶. Co więcej, przyjęcie postpozytywistycznej epistemologii determinuje założenie, że wiedza nie jest wolna od subiektywnej interpretacji, a to wiąże się z docenieniem złożoności procesu badawczego/poszukiwawczego w owej refleksyjnie subiektywnej interpretacji.

Linda Finlay¹⁷ zwraca uwagę na intersubiektywność samego procesu badawczego – refleksyjna analiza badań obejmuje ciągłą ocenę

¹³ Ibidem.

¹⁴ J.L. Kincheloe: *On to the Next Level. Continuing the Conceptualization of the Bricolage*. „Qualitative Inquiry” 2005, vol. 1, no. 3, s. 323–350; zob. też: *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the Bricolage*. Eds. J.L. Kincheloe, K.S. Berry. Maidenhead: Open University Press, 2004.

¹⁵ K.N. Denzin, Y.S. Lincoln: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. K.N. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 24–25.

¹⁶ Ibidem, s. 28.

¹⁷ L. Finlay: „Outing” the Researcher. *The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity*. „Qualitative Health Research” 2002, vol. 12, no. 4, s. 531–545. DOI: 10.1177/104973202129120052.

subiektywnych, uzyskanych od innych osób interpretacji otaczających zjawisk; interpretacje te połączone są z samorefleksją, a nawet introspekcją. W ten sposób – zupełnie naturalnie¹⁸ – *bricolage* jako metoda finalizowana intersubiektywnymi interpretacjami pojawia się w dociekaniach dotyczących sztuki i poznawania człowieka poprzez sztukę¹⁹. *Bricoleur* swoiście czytać/dekodować będzie rezultat twórczego/artystycznego działania wychowanka/ucznia na wielu polach wiedzy estetycznej, przedmiotem jego – *bricoleura* – badań – które nazywać będziemy *art(s)-based research*²⁰ – stanie się zaś **tworzenie** jako proces ujęty w perspektywie twórcy, ale i odbiorcy oraz dzieło – także kompilacyjnie postrzegane z wymienionych perspektyw.

Shaun McNiff stwierdza, że *art-based research* zdefiniować można jako „systematyczne stosowanie działania artystycznego, faktyczne wyrażanie się poprzez sztukę jako prymarny sposób zrozumienia i zbadania doświadczenia badacza i innych osób zaangażowanych w badanie”²¹. Warto w tym przedmiotowym kontekście przywołać jeszcze myśl Andrisa Teikmanisa²² wskazującego na trzy aspekty sztuki, wpływające na jej relację z procesem badawczym. Teikmanis zauważa, że sztukę uznać można za: 1) z natury rzeczy autorefleksyjną (wtedy akt twórczy jest aktem badawczym), 2) formę komunikacji (wtedy działalność artystyczna staje się narzędziem badawczym), 3) rodzaj towaru (wtedy dzieło może być jedynie obiektem nadania). *Bricolage*, dodajmy, pozwoli na skologacenie tych trzech poziomów, stanowiąc pole ich udokumentowania, ale i interpretacji.

¹⁸ Połączenie kontekstu naukowego, w jakim realizuje się większość badań, z artyzmem, właściwym przede wszystkim sztuce, znajduje wielu zwolenników. Zob. K. Jones, P. Leavy: *A Conversation Between Kip Jones and Patricia Leavy. Arts-Based Research, Performative Social Science and Working with the Margins*. „The Qualitative Report” 2014, vol. 19.

¹⁹ J.L. Kincheloe: *Critical Constructivism Primer*. New York: P. Lang, 2005.

²⁰ H. Borgdorff: *The Production of Knowledge in Artistic Research*. In: *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Eds. M. Biggs, H. Karlsson. New York: Routledge, 2011, s. 146.

²¹ S. McNiff: *Art-Based Research*. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Eds. J. Knowles, A. Cole. Thousand Oaks: Sage Publishing, 2008, s. 29. Jeżeli nie podano inaczej, tłumaczenie cytatów z publikacji obcojęzycznych – K.K.

²² A. Teikmanis: *Typologies of Research*. In: *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. Eds. M. Wilson, S. van Ruiten. Amsterdam-Dublin-Gothenburg 2013. <http://www.elia-artschools.org/userfiles/Image/customimages/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf> [31.08.2016], s. 164.

Ze względu na akademicki kontekst funkcjonowania badań artystycznych Henk Bordoff²³ dostrzega potrzebę istnienia werbalnego elementu dokumentującego owe eksploracje (zapis przebiegu tworzenia w postaci dzienników redagowanych przez bricoleurów, rejestrowanych cyfrowo relacji ustnych odbiorców/widzów), dla bricoleura dokumentacja ta może też przybrać kształt wizualny (obraz, fotografia²⁴, film, happening, performans) oraz wypowiedzi artograficznych²⁵. Badacz pragnący odnaleźć najskuteczniejsze procedury poznania człowieka poprzez sztukę zmuszony będzie do poszukiwania wysublimowanych technik mieszczących się w podejściu *art(s)-based research*. W opracowaniu tym nie chcę omawiać opisanych już i wyzyskiwanych technik, przejdę zatem do zreferowania jednej tylko z nich, opracowanej przez Geralda Zaltmana²⁶; potencjalność tej techniki wyraźnie zachęca do jej wykorzystania w *bricolage*'owej procedurze.

Poznanie przez wydobywanie metafor jako technika zastosowania *bricolage*'u

W artykule chcę zwrócić uwagę na jedną technikę badań, zaczerpniętą wprawdzie z badań rynku i stosowaną w celu lokalizowania upodobań konsumentów, lecz mającą możliwości diagnostyczne – o czym jestem przekonana – które warto wyzyskać także w działaniu edukacyjnym. **Technika Wydobywania Metafor Zaltmana**²⁷ to połączenie elementów neurobiologii, semiotyki z psychologią Karla Gustava Junga. Cechą konstytutywną tej techniki jest założenie, że ludzie myślą obrazami, a 95% myśli człowieka nie dociera do jego świadomości. Zatem tradycyjne metody badawcze dostarczają skrawka potrzebnych do poznania konsumenta informacji, materiału ograniczonego i niekompletnego. I wreszcie rudymetarna dla metody przesłanka – metafory są kluczem do zrozumienia ludzkiego nastawienia (przeciętny człowiek

²³ H. Bordoff: *The Production of Knowledge in Artistic Research...*, s. 58.

²⁴ L. Wallsten: *Notes on Traces. Photography, Evidence, Image*. In: *SHARE Handbook for Artistic Research Education...*, s. 85.

²⁵ *A/R/Tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Eds. R.L. Irwin, A. de Cosson. Foreword by W.F. Pinar. Vancouver: Pacific Educational Press, 2014; zob. też: M. Muszyńska: *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado, 2013, s. 338–355.

²⁶ Technika Wydobywania Metafor Zaltmana (ZMET) posiada swój patent (#5436830, 25 lipiec 1995).

²⁷ G. Zaltman: *Jak myśli klienci. Podróż w głąb umysłu rynku*. Przeł. K. Chmiel. Wyd. 2. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2008.

podczas mówienia używa około sześciu metafor na minutę, oczywiście najczęściej nie zdając sobie z tego sprawy).

Technika ZMET (Zaltman Metaphor Elicitation Technique)²⁸ w swej źródłowej wersji koncentruje się na ustaleniu predylekcji konsumentów do określonych produktów dokonanych przez dodarcie do metafor zakodowanych w umysłach kupujących. Odbywa się to w pewnych stałych – i dodajmy: koniecznych – krokach postępowania. Pierwszy etap to zachęcenie badanych osób do podjęcia namysłu nad konkretnym tematem – dla *art(s)-based research* może to być dzieło wizualne, literackie czy muzyczne. Drugie zadanie koncentruje się na wyborze fotografii, najczęściej to około 8–10 zdjęć, które nie są ilustracją tematu, ale ikonicznie określają nastawienie emocjonalne respondenta.

Twórca metody – gdy przebywał w Nepalu – prosił mieszkańców, by fotografowali oni swoje miejsca zamieszkania, głównie wsie. Kiedy przeglądał wykonane przez Nepalczyków zdjęcia, zauważył, że wizerunki fotografowanych ludzi nie mają stóp, postaci były bowiem kadrowane tak, by stopy były niewidoczne. W toku rozmów z twórcami zdjęć dowiedział się, że stopy, a właściwie obuwie, w kulturze nepalskiej wskazuje na status społeczny, a bose stopy – co oczywiste – oznaczają ubóstwo²⁹. Zaltman był przekonany, że do takiej informacji znacznie trudniej byłoby dotrzeć w inny sposób, co potwierdziło – w jego przekonaniu – założenie, że zasadniczą cechą ludzkiego myślenia jest obrazowość, czyli posługiwanie się wizualnym desygnowaniem; co więcej, wykonane fotografie otwierają drogę do metafor dostępnych poza świadomością, a zatem także pozawerbalnie, poza językiem.

Zdjęcia stosowane w badaniu mogą być wykonane przez jego uczestników (co byłoby bardzo bliskie artografii stosowanej w badaniach przeprowadzonych na przykład przez Małgorzatę Muszyńską), ale też zasadne jest wykorzystanie w eksploracji gotowych i istniejących wcześniej przedstawień ikonicznych, spośród których uczestnik procedowania wybiera te najdosadniej – w jego opinii – ilustrujące nastawienie emocjonalne tej osoby do analizowanych przedmiotów/zjawisk (w *art(s)-based research* będziemy poszukiwali nastawienia do konkretnych dzieł twórców lub do własnej aktywności estetycznej).

Kolejny etap badania techniką ZMET to skanowanie wybranych fotografii i tworzenie z nich kompozycji w postaci kolażu. Ciekawym

²⁸ G. Z a l t m a n, L. Z a l t m a n: *Metafora w marketingu. Jak przeniknąć umysł klientów dzięki metaforom głębokim*. Przeł. J. Ś r o d a. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2010.

²⁹ K. W a l a: *Technika Wydobywania Metafor Zaltmana*. [antropologia za_stosowana]. [6 września 2011]. <https://stosowana.wordpress.com/2011/09/06/technika-wydobywania-metafor-zaltmana/> [31.08.2016].

rozwiązaniem mogłoby być również analizowanie na przykład sposobów pozyskiwania zdjęć, jeśli byłyby one wykonane przez uczestników badań.

Po zakończeniu prac kompozycyjnych przeprowadzony zostaje pogłębiony narracyjny wywiad, podczas którego osoby poddane badaniu opisują zdjęcia, przedstawiają powody ich wyboru i precyzują związek fotografii z zadaniem tematem.

Przebieg wywiadu – na co wskazuje korzystająca z techniki Zaltmana Urszula Świerczyńska-Kaczor – może też uwzględniać ustalone i kategoryzujące wywiad etapy, obejmujące w kolejności³⁰:

- 1) opowiadanie I – badani określają swoje odczucia związane z obiektami utrwalonymi na zdjęciach,
- 2) wyłonienie brakujących elementów czy obrazów – respondenci określają kwestie, które nie znalazły dotychczas odzwierciedlenia w badaniu,
- 3) sortowanie i segregowanie – zadaniem respondentów jest zakwalifikowanie każdego obrazu do wyodrębnionej przez siebie kategorii,
- 4) „wywołanie” metafor – celem tego etapu jest ewokowanie konstruktywów związanych z myślami i działaniami oraz ustalenie powiązań pomiędzy wyodrębnionymi konstruktywami,
- 5) obraz reprezentatywny – badany wskazuje obraz najlepiej opisujący jego odczucia,
- 6) znaczenie przeciwstawne – respondent określa przeciwstawne znaczenie wybranych obrazów,
- 7) pozostałe zmysły – sformułowany zostaje opis własnych doświadczeń badanego, odwołujący się do innych zmysłów niż wzrok,
- 8) mapa – prowadzący badanie dokonuje przeglądu dotychczasowych skojarzeń wskazanych przez respondenta,
- 9) obraz podsumowujący – stworzenie jednego obrazu sumującego doświadczenia respondenta,
- 10) opowiadanie II – zadaniem respondenta na tym etapie jest napisanie opowiadania lub nakreślenie fabuły filmu, które byłyby ilustracją odkrytych przez badanego kluczowych konstatacji.

Wywiad planowany jest na około 120 minut. Wedle niektórych badaczy, warto powtarzać wywiad (oczywiście dotyczy to jedynie pogłębionej narracyjnej wersji), by uzyskać efekt triangulacji, a także trafniej określić najbardziej charakterystyczne dla respondenta metafory. Wszak – co podkreślał wybitny diagnosta Antoni Kępiński – nie można

³⁰ Etapy podaje za: U. Ś w i e r c z y ń s k a - K a c z o r: *Zastosowanie metafory w badaniach doświadczeń internautów. Metafory poczty elektronicznej*. „E-mentor” 2011, nr 3 (40). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/40/id/851> [20.09.2016].

oznaczyć granicy diagnostycznej; im więcej gromadzimy poznawczych kontaktów, tym więcej odsłania/ujawnia przed nami badany przypadek³¹.

Warto dodać, że badania jakościowe metodą Zaltmana nie wymagają kohortowych prób³². Co więcej, strategia ta nadaje się zwłaszcza do badań indywidualizujących, wymaga bowiem czasu i kilkukrotnego bliskiego kontaktu badacza i badanego. Dodatkowym ograniczeniem stosowalności techniki jest motywacja uczestników eksploracji; muszą oni wykazywać duże zaangażowanie i chęć współpracy z badaczem. Za techniką ZMET przemawia jednak to, że brikolaż korzysta z rozmaitych danych, zwłaszcza pozawerbalnych (znacznie lepiej wpisujących się na przykład w badania małych dzieci), które podlegają wielowątkowej intersubiektywnej interpretacji, bazującej na autorefleksji badanego i odkrywaniu sensu przez badacza.

Zamknięcie

Poznanie wychowanka/ucznia może odbywać się w rozmaitych procedurach, jednak to, co dla nas prymarne, to łączenie rozmaitych sposobów gromadzenia danych po to, by jak najlepiej uchwycić indywidualność i niepowtarzalność badanej przez nas jednostki. Wielowątkowość namysłu wynikająca z polimodalnej strategii diagnozy – strategią taką niewątpliwie jest *bricolage* interpretacyjny realizowany w technice ZMET osadzony w badaniu **przez sztukę i w sztuce** – może mieć szczególne znaczenie w komponowaniu formuł edukacyjnych aktualizujących potencjał wychowanka/ucznia, pozwala bowiem dotrzeć do jego zainteresowań, predylekcji, ale i potrzeb oraz poznać jego sposób rozumienia świata. Wszelakie wątpliwości co do wywrotowego eklektyzmu tak skrojonych badań niechaj rozwieje finalna konstatacja.

Tak jak wiedzy o sztuce nie możemy wyczerpać, tak i wiedzy o człowieku, jego funkcjonowaniu i potencjalności aktualizowania nie sposób osiąść z przekonaniem o osiągnięciu wiedzy ostatecznej (co też wynikało z zamieszczonego na początku tego artykułu cytatu z Leszka Kołakowskiego). Ernst Hans Gombrich przekonywał, iż „zdobywanie wiedzy o sztuce nigdy się nie kończy. Zawsze jest coś nowego do odkrycia. Wielkie dzieła sztuki wyglądają inaczej za każdym razem, gdy się

³¹ A. Kępiński: *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2015, s. 362.

³² Podaje się tu przykładowe badania dotyczące mobilnego Internetu w Indonezji oraz Japonii czy użytkowników Internetu, każdorazowo oparte na próbie 15 osób. Zob. *ibidem*.

przed nimi staje. Wydają się tak niewyczerpane i nieprzewidywalne jak prawdziwe ludzkie istoty³³. Podobnie człowiek – w swej naturze – zostanie jedynie zadaniem do stałego, permanentnego poznawania. Każdy sposób, który pozwala wypełnić/kompensować niewiedzę i zagubienie w działaniu edukacyjnym, pozwalający nauczycielowi zyskać niejaką orientację w horyzoncie oczekiwań ucznia, winien być jednak uznany choćby za wart rozważenia. Nie wiemy, czy niemrawy z początku i najeżony potknięciami proces badawczy nie przemieni się w toku eksploracji w procedurę trafną i faktycznie celną poznawczą.

A wywrotowość poszukiwań/eksploracji niejednoznacznie sytuujących się w konkretnej i ramowo ustalonej orientacji metodologicznej? Możemy ową wywrotowość uznać za błąd w sztuce – z jednej strony, ale z drugiej (takie dychotomiczne wątpliwości sieje wszak Kołakowski) – możemy również traktować jako przejaw giętkości myślenia, otwartości, a nawet gotowości na „**wychylenie w przyszłość**”³⁴, o którym pisał Zygmunt Bauman. Ta niejednoznaczność jawi się w naturze bytu³⁵ i nie powinniśmy chyba uznawać, że ktokolwiek z nas predestynowany został do kategorycznego przeprowadzenia linii demarkacyjnej – oddzielenia tego, co w badaniu człowieka jest jedynie właściwą orientacją, od tego, co jest wywróceniem reguł do góry nogami.

Bibliografia

- A/R/Tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Eds. R.L. Irwin, A. de Cosson. Foreword by W.F. Pinar. Vancouver: Pacific Educational Press, 2014.
- Bauman Z.: *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.
- Borgdorff H.: *The Production of Knowledge in Artistic Research*. In: *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Eds. M. Biggs, H. Karlsson. New York: Routledge, 2011.
- Denzin K.N., Lincoln Y.S.: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. K.N. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

³³ E.H. Gombrich: *O sztuce*. Wyd. 2. popr. (dodruk). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2013, s. 36.

³⁴ Z. Bauman: *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005, s. 178–179.

³⁵ L. Kołakowski: *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania...*

- Finlay L.: „Outing” the Researcher. *The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity*. „Qualitative Health Research” 2002, vol. 12, no. 4. DOI: 10.1177/104973202129120052.
- Gombrich E.H.: *O sztuce*. Wyd. 2. popr. (dodr. druk). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2013.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A.: *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. „Journal of Mixed Methods Research” 2007, vol 1, no. 2. DOI: 10.1177/1558689806298224.
- Jones K., Leavy P.: *A Conversation Between Kip Jones and Patricia Leavy. Arts-Based Research, Performative Social Science and Working with the Margins*. „The Qualitative Report” 2014, vol. 19.
- Kay L.: *Research as Bricolage. Navigating in/Between the Creative Arts Disciplines*. „Music Therapy Perspectives” 2015, December 24. DOI: 10.1093/mtp/miv041.
- Kępiński A.: *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2015.
- Kincheloe J.L.: *Critical Constructivism Primer*. New York: P. Lang, 2005.
- Kincheloe J.L.: *Describing the Bricolage. Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research*. „Qualitative Inquiry” 2001, vol. 7 (December), no. 6.
- Kincheloe J.L.: *On to the Next Level. Continuing the Conceptualization of the Bricolage*. „Qualitative Inquiry” 2005, vol. 1, no. 3.
- Kołąkowski L.: *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*. Wybór i układ Z. Mentzel. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009.
- Lévi-Strauss C.: *Myśl nieoswojona*. Przekł. A. Zajączkowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.
- McMillian J.H.: *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*. 6th ed. Boston: Pearson, 2012.
- McNiff S.: *Art-Based Research*. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Eds. J. Knowles, A. Cole. Thousand Oaks: Sage Publishing, 2008.
- Muszyńska M.: *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka - badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado, 2013.
- Proust M.: *W poszukiwaniu straconego czasu. T. 7: Czas odnaleziony*. Przeł. J. Rogoziński. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1965.
- Rigour and Complexity in Educational Research. Conducting Educational Research*. Eds. J.L. Kincheloe, K.S. Berry. Maidenhead: Open University Press, 2004.
- Rogers M.: *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*. „The Qualitative Report” 2012, vol. 17. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf> [23.09.2016].

- Saldana J.: *Ethnotheatre. Research from Page to Stage*. Walnut Creek: Left Coast Press Inc., 2011.
- Saldana J.: *An Introduction to Ethnodrama*. In: *Ethnodrama. An Anthology of Reality Theatre*. Ed. J. Saldana. Walnut Creek: Alta Mira, 2005.
- Szulc W.: *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECARTE i stowarzyszeń zawodowych*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Red. W. Szulc. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE, 2010.
- Świerczyńska-Kaczor U.: *Zastosowanie metafory w badaniach doświadczeń internautów. Metafory poczty elektronicznej. „E-mentor”* 2011, nr 3 (40). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/40/id/851> [20.09.2016].
- Teikmanis A.: *Typologies of Research*. In: *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. Eds. M. Wilson, S. van Ruiten. Amsterdam–Dublin–Goethenburg 2013. <http://www.elia-artschools.org/userfiles/Image/customimages/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf> [31.08.2016].
- Wala K.: *Technika Wydobywania Metafor Zaltmana*. [antropologia za_stosowana]. [6 września 2011]. <https://stosowana.wordpress.com/2011/09/06/technika-wydobywania-metafor-zaltmana/> [31.08.2016].
- Wallsten L.: *Notes on Traces. Photography, Evidence, Image*. In: *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. Eds. M. Wilson, S. van Ruiten. Amsterdam –Dublin–Goethenburg 2013. <http://www.elia-artschools.org/userfiles/Image/customimages/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf> [31.08.2016].
- Zaltman G.: *Jak myśli klienci. Podróż w głąb umysłu rynku*. Przeł. K. Chmiel. Wyd. 2. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2008.
- Zaltman G., Zaltman L.: *Metafora w marketingu. Jak przeniknąć umysły klientów dzięki metaforom głębokim*. Przeł. J. Środa. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2010.

Katarzyna Krasoń

The Space of Interpretative Bricolage in the Co-Occurrence of Art and Pedagogy

Summary: In the article, a kind of reconnaissance, the author considers possibilities of applying *bricolage* method used as a diagnostic strategy during research carried out while communing with the work of art (art-based research). This type of considerations was classified as mixed-method research and particular importance was attached to Zaltman Metaphor Elicitation Technique.

Multisensory potential of the technique was emphasized as the strategy insists in revealing the pupil's interests, predilections but also his/her needs as well as the manner of understanding the world.

Key words: pedagogical diagnosis, art-based research, mixed methods

Katarzyna Krasoń

Der Raum der interpretatorischen Bricolage bei Koinzidenz von Kunst und Pädagogik

Zusammenfassung: In dem Beitrag, der eine gewisse Erkundung ist, überlegt die Verfasserin die Möglichkeit, die Bricolage als eine diagnostische Strategie bei der Untersuchung während des Umgangs mit einem Kunstwerk (*art-based research*) anzuwenden. Diese Untersuchungsart gehört zu gemischten Forschungsmethoden, wo besondere Bedeutung der Zaltman Metaphor Elicitation Technique beigemessen wird. Die Verfasserin weist dabei auf das mehrere Sinne aktivierende Potenzial der Strategie hin, die darauf beruht, Interessen, Vorlieben aber auch Bedürfnisse und die Art u. Weise der Weltbetrachtung von dem Schüler zu offenbaren.

Schlüsselwörter: pädagogische Diagnose, auf Kunst basierende Untersuchungen, gemischte Methoden



Małgorzata Przanowska

Uniwersytet Warszawski

Zamysł humanistyczny – zmysł pedagogiczny Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej

[Skoro] głos starożytnych poetów wciąż brzmiał w jego uszach,
mógł on, śpiewając, uderzyć w którąś z ich nut.

E.K.

Dzieje humanistyki to dzieje pojęcia naśladowania. Już Grecy, szczególnie Platon i Arystoteles, konceptualizując doświadczenie sztuki, mówili o naśladowaniu natury, co oddawali – podobnie jak stosunek dzieła literackiego do natury – słowem *mimesis*. Greków ukształtowało dziedzictwo Homera – **poeta wychowywał** przez oddziaływanie bohaterów¹. Sokratesa można odczytać jako nowy „wzór” sposobu życia podany przez Platona. Znamiennym pozostaje jednak to, że Platon używa poetyckiej mocy własnych dialogów, aby oddać – właśnie w ruchu mimetycznym – coś z ducha sokratejskiej dialektyki.

Juliusz Domański podkreśla jednak, że tradycja grecka pozostawała jednojęzyczna, ponieważ nie przekładano tekstów z języka ojczystego na obcy. Dopiero w III wieku p.n.e. pierwszy przekład *Odysei* Homera na łacinę dokonany – na użytek domowej dydaktyki – przez greckiego gramatyka Andronikosa (Liviusa Andronicusa) daje początek paradygmatowi jednej grecko-łacińskiej kultury starożytnego Rzymu; paradygmat ten przez wiele wieków kształtował kulturę europejską². Praca Andronicusa zawierała już wszystkie trzy formy naśladowania: przekład (zarówno dosłowny, jak i parafrastyczny³), imitację i emula-

¹ Por. B. R. W a r n i c k: *Imitation and Education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example*. New York: SUNY Press, 2008, s. 15.

² J. D o m a ń s k i: *Słowo wstępne*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. R z e p k o w s k i. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009, s. 8.

³ Ibidem, s. 9. Na współwystępowanie trzech modeli naśladowania w obrębie jednego tekstu zwraca uwagę również Bartosz A w i a n o w i c z: *Transla-*

cję. W hellenistycznej i rzymskiej poetyce i retoryce używano terminu *imitatio*, który pod względem leksykalnym odpowiadał tłumaczeniu terminu *mimesis*, jednak odnosił się do naśladowania antycznych wzorców literackich. Naśladowanie uczyło pokory (łac. *humilitas* od *humus* – ‘ziemia’⁴) wobec podziwianej, wzbudzającej zachwyt spuścizny starożytnej Grecji rozmiłowanej w naukach i doskonaleniu sztuk, tej siedziby Muz i ojczyzny – kształtującego kolejne pokolenia – **poetyckiego natchnienia**. Właśnie taki obraz Hellady kreślony słowami Cycerona i Horacego, żywo zainteresowanych wzbogaceniem rodzimej kultury i języka łacińskiego na bazie dzieł greckich, wyznaczył dzieje humanistyki.

Pierwotny zamysł humanistyczny to klasyczne wykształcenie (*bonae litterae*) opierające się na obfitej lekturze wzorcowych dzieł klasyków (teoria reminiscencji „wspólnego dobra”, które dla Cycerona wiązało się z *cultura animi*, czyli „uprawą duszy”). Autorów zasługujących na miano klasyków obdarzano autorytetem ze względu na treść ich dzieł i kunszt wysłowienia. To, że ktoś został obdarzony autorytetem, oznaczało uznanie autora/jego dzieła za dobry wzór do naśladowania⁵. Kwintylianus uzasadniał imitację słowami: „jak wynajdywanie było najpierw i jest najważniejsze, tak korzystnym jest postępować za tymi rzeczami, które zostały dobrze wynalezione”⁶. Oczywiście to, co „dobrze wynalezione”, trzeba umieć **rozpoznać**, odróżniając od tego, co nieudolne,

tio, imitatio, aemulatio. Różne oblicza recepcji greckich progymnastów w renesansie. W: Aemulatio & Imitatio..., s. 28.

⁴ Por. Lecha Witkowskiego autorytet, który nie działa „z wysoka”, ale „przez ciche wezwanie spod stóp”. K. M a l i s z e w s k i: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 94.

⁵ W starożytności, a jeszcze bardziej w renesansie, rozróżniano dobry i zły przykład. Naśladowanie dotyczyło tylko tego pierwszego. Rozróżnienie to świadczy jednak o samym fenomenie naśladowania, któremu może podlegać również to, co niepożądane. Opracowanie tej kwestii w kontekście problemów współczesnej edukacji (między innymi borykającej się z konkurencyjnym wpływem świata medialnego) przygotował B.R. W a r n i c k w: *Imitation and Education...* Wanda Wyrwicka z własnej perspektywy badawczej stwierdza, że naśladowanie to bezwarunkowy odruch ulegający rozwijaniu i podlegający kształtowaniu. Zob. W. W y r w i c k a: *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*. Przekł. I. Ł u k a s z e w s k a. Warszawa: PWN, 2001, s. 89–90. Współczesne koncepcje korespondują ze starożytnym przekonaniem, że naśladowanie leży u podstaw wszystkich czynności człowieka.

⁶ M.F. Q u i n t i l i a n u s: *Institutio oratoria* X 2, 1–3 – cyt. za: A. F u l i ń s k a: *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2000, s. 30.

miałkie i tymczasowe. Zatem, sensu *bonae litterae*, czyli klasycznego wykształcenia humanistycznego, upatrywać należy w kształtowaniu **zmysłu (roz)poznania** – istocie wszelkiej sztuki i nauki. Służyła temu obfita lektura (dzieł jednego lub wielu autorów) z czasem przeradzająca się w zdolność osądu i dokonywania słusznego wyboru (jej znaczenia nie trzeba ograniczać do sfery doboru lektury⁷). Celem naśladowania opartego na zrozumieniu modelu było wykształcenie własnego, indywidualnego **stylu**⁸, w którym zyskiwano (perswazyjną, sugestywną) swobodę wyrażania myśli.

Kwintyliian w *Kształceniu mówcy* zauważył: „rzeczy dla mówcy najważniejsze nie dają się naśladować: talent, inwencja, siła, umiejętność i to [wszystko], co nie daje się przekazać sztuką”⁹. Jednak sam talent bez wsparcia sztuki, tj. umiejętności wykształconej przez naśladowanie, nie wystarcza¹⁰. W pracy *Ars* Horacy stwierdza: „Ja nie widzę, na co by się zdała sama nauka bez bogatej żyłki poetyckiej, ani talent bez wykształcenia: tak jedno wymaga pomocy drugiego i wchodzi z nim w przyjazne porozumienie”¹¹. Ta zrównoważona koncepcja kształcenia humanistycznego – obecna nie tylko w myśli humanistów renesansowych, lecz także we współczesnej filozofii i pedagogice humanistycznej – wyrasta z podejścia uprzywilejowującego **sztukę edukacji**: „Poetą człowiek się rodzi, mówcą zaś się staje” (*orator fit, poeta*

⁷ W filozofii Arystotelesa fronetyczna w swej istocie dzielność etyczna (opierająca się na podejmowaniu słusznej decyzji) nabywana była przez działanie, w którym ujawnia się gra wcześniejszych (dobrych lub złych) nawyków oraz wymogów nowej sytuacji, natomiast Rzym – stolica imitacji – podkreślał znaczenie wykształcenia retorycznego (literackiego) obejmującego konieczny etap pamięciowego, dokładnego przyswojenia wzorów. „Pedagogia różgi” (jak ją określił Maritain) odcisnęła swoje piętno na późniejszych systemach edukacyjnych. Dwudziestowieczny nurt Nowego Wychowania to konieczny bunt przeciwko „starej szkole”, która kultywując stare metody nauczania, przyczyniła się do deformacji kształcenia; w rezultacie utożsamiając kształcenie i wychowanie z przemocą czy nawet gwałtem na naturze wychowanka, wylano dziecko z kąpielą.

⁸ Por. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 31.

⁹ Kwintyliian: *Kształcenie mówcy* – cyt. za: ibidem.

¹⁰ Fenomen pracy talentu nad wzorem polega na tym, że sam przykład do naśladowania zawiera w sobie potencjał kształtowania odbiorcy. Mówiąc o tajemniczości przykładu na podstawie własnych doświadczeń, B.R. Warnick stwierdził, że to nie on dowolnie dobierał sobie wzory do naśladowania, ale w pewien sposób został przez owe „przykłady” wybrany. B.R. Warnick: *Imitation and Education...*, s. 3.

¹¹ Horatius: *Ars* 408–144, przekł. T. Sinko – cyt. za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 32.

nascitur). Znamienny przykład Demostenesa (z IV wieku p.n.e.), który mimo braku naturalnych predyspozycji ukształtował przez wytrwałe ćwiczenia własny piękny styl retoryczny, dowodziła zasadności – można powiedzieć – optymizmu metodyczno-dydaktycznego: trzeba mieć nadzieję (*spes*) i wiarę w to, że człowieka można nauczyć czegoś innego niż to, czym obdarzyła go natura. Taki optymizm zakłada jednak, że Demostenes musiał mieć naturalne, bardziej podstawowe predyspozycje, na których bazowała jego wytrwała edukacja. Nie posiadał wrodzonych umiejętności cenionych u mówcy, ale ich wykształcenie oparte było na naturalnych talentach innego rodzaju.

Ogólnie rzecz ujmując, w rzymskiej teorii literatury – która stanowi tutaj *exemplum* edukacyjnej i pedagogicznej ważności problemu naśladowania – wyróżniano trzy poziomy nawiązania do wcześniejszego tekstu: tłumaczenie dosłowne (*interpretatio verbum pro verbum*), uzyskanie podobieństwa treściowo-formalnego (*imitatio*) oraz współzawodnictwo z wybranym wzorem uważane za właściwe zadanie poetyckie, czyli nadanie indywidualnego wyrazu temu, co wspólne, należące do „wiecznej topiki” literackiej (*aemulatio priscorum (graecorum) auctorum*)¹². Pierwszy poziom nawiązania, do którego należała również niewolnicza wersja imitacji (*sequid*), nie był ceniony. Największą wartość przypisywano imitacji odróżnianej od dosłownego tłumaczenia: to nie mechaniczne kopiowanie wzorów, ale tworzenie nowych jakości było zadaniem imitatora, który przez „stałą lekturę” i „wzycie się” w autora naśladować miał ducha, nie zaś „literę”, wzoru¹³.

Oddanie stylu i siły wyrazu tekstu jest ważniejsze niż literalność przekazu (*sequid*). Na pierwszy plan wysuwa się oddanie **wdzięku** poetyckiego (Aulus Gelliusz). Interesująco wypada zresztą zbieżność wdzięku z **wdzięcznością** jako jedną z form rozpoznania¹⁴. Niekoniecznie uświadamiana lub zamierzona wdzięczność poecie-nauczycielowi za piękno, które sobą lub w swoich działaniach prezentuje, przekłada się na wyrażanie wdzięku poetyckiego stylu przez własny talent (*in-*

¹² Por. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 34–35. Warnick widzi w tym podziale wyłącznie aspekt techniczny, dlatego używa słowa *imitation* na oznaczenie wszelkich form naśladowania. Jednak terminologiczne uściślenia z jednej strony ilustrują zróżnicowanie podejść w ramach humanistyki, z drugiej – doprecyzowują ideę humanistycznego i pedagogicznego zadania.

¹³ Por. *ibidem*, s. 37 i nast. Fulińska ukazuje wzajemne nakładanie się tych pojęć w zależności od sposobu ich interpretacji: najwyżej cenioną formą przekładu jest zbliżenie się tłumaczenia do imitacji twórczej (*assequid*); o najwyższej formie imitacji świadczy jej emulacyjny charakter (*superare*).

¹⁴ Paul Ricoeur przywołuje słownikowe znaczenie wyrazu „rozpoznanie”; trzecie znaczenie odnosi się do wdzięczności. Zob. P. Ricoeur: *Drogi rozpoznania*. Przekł. J. Margañski. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014, s. 7–8.

genium proprium) naśladowującego. Można tylko w tym miejscu zasygnalizować, że zmysłowe oddziaływanie piękna polega na wyzwaniu do twórczego działania, w którym rezyduje już i wdzięk, i wdzięczność, i dźwięczna praca Muz.

W dobie średniowiecznej dyskusji nad naśladowaniem wzorów pogańskich, w której akcent położono na tematykę teologiczno-filozoficzną, zastępując *qualitas* kategorią *utilitas*, wzrosło z kolei zainteresowanie przekładem dosłownym (*sequid*). Zmianie uległa funkcja imitacji: porównanie pisarzy przeniosło się na poziom emulacji, która jednak nie była już postulatem twórczym, a wyakcentowana użyteczność naśladowania sprawiła, że zaprzestano rozważania zagadnienia niedającego się imitować talentu¹⁵.

Krytyczne stanowisko wobec średniowiecznej teorii przekładu (ujmowanego jako, motywowanej lękiem przed herezją, postaci imitacji bliskiej *sequid*) sformułowali przedstawiciele prerenesansu dwunastowiecznego. Bernard z Chartres, posługujący się metaforą „kartłów siedzących na ramionach gigantów – mniej doskonałych od swych poprzedników, ale za to dalej widzących”¹⁶, potępiał niewolniczą imitację, zalecał natomiast oparte na dogłębnej lekturze i rozumieniu ćwiczenie pamięci oraz stylu, sposobu **wyrażania myśli** autora w **nowy** sposób. W podobnym duchu Mateusz z Vendôme opowiedział się za twórczą, emulacyjną imitacją, tj. współzawodnictwem z utartymi rozwiązaniami, opierającym się na „naśladowaniu tego, co dobre, i unikaniu błędów oryginału”¹⁷. Bernard dopuszczał bardziej niewolnicze powtarzanie modelowych tekstów w początkowej fazie nauki, gdyż prawdziwą imitację uważał za bardzo trudną. Zdanie to podzielił później między innymi Francesco Petrarca, Erazm z Rotterdamu, Juan Luis Vives i Johannes Sturm.

W okresie czternastowiecznego prerenesansu średniowiecznego Francesco Petrarca przywrócił w pełni twórczy charakter imitacji i emulacji, podkreślając w nich aspekty estetyczne i intelektualne. Pośredni stopień między imitacją a emulacją nazwał kształtowaniem własnego stylu dzięki studiowaniu wielu autorów. Wykształcony własny styl miał się wyrażać w rozpoznawaniu prawdziwej imitacji; wymaga to pogłębionego rozważania (*contemplatio sui generis*), wiedzy i erudycji: ukryta imitacja może być rozpoznana tylko „przez **ciche badanie umysłem**”¹⁸. Petrarca akcentuje znaczenie *ingenium*, niewyraźnych

¹⁵ Zob. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 59.

¹⁶ Ibidem, s. 60. Metafora przekazana przez ucznia Bernarda z Chartres – Jana z Salisbury.

¹⁷ Ibidem, s. 64.

¹⁸ Francesco Petrarca – cyt. za: ibidem, s. 76.

cech własnych autora (kwintylianowskie *inimitabilia*) formowanych w trakcie humanistycznego kształcenia. Powróciło wówczas zagadnienie „mocy wyrazu” (*vis*, także fenomen powiązania *enargei* i *energei*¹⁹) obecnej w czymś naturalnie własnym – „w twarzy i gestach”, ale też w „głosie i mowie”²⁰.

Samotnik z Wokluzy uważał wiarę we własne siły – tak cenioną później, w dobie oświecenia – za cechę niedoświadczonej młodości²¹. Jego zdaniem, naśladowanie *in bonam partem* wynika z umiłowania wzoru – co jest znacznie trudniejsze niż zazdrość lub trzymanie się wzorca²²; talent natomiast przesądza o tym, co nowe w naśladowaniu wzoru. Jak stwierdził później Collucio Salutati w jednej z cycerońskich dysput z Leonardem Brunim Aretinem²³, różnica między *referre* (odtworzeniem) a *imitari* tkwi w tym, że naśladowanie wnosi zawsze coś nowego, coś, co nie jest własnością przedmiotu naśladowania. Wątek indywidualnego stylu wyrażania siebie rozwinął w drugiej połowie quattrocenta Angelo Poliziano, który stwierdził: „Nie wyrażasz, powie ktoś, Cyce-rona. Co z tego? Nie jestem przecież Cyceronem, siebie wszakże, jak sądzę, wyrażam”²⁴. Polizianowskie *se exprimere* jest ściśle powiązane z wykształceniem opartym na lekturze i naśladowaniu wzorów. Tego sposobu wyrażania siebie nie można zatem utożsamić ze współczesną psychologistyczną postacią spontanicznej ekspresji „ja”, które żywi się

¹⁹ Zob. B. Niebelska-Rajca: „*Enargeia*” i „*energeia*” w teoriach literackich renesansu i baroku. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2012.

²⁰ Francesco Petrarca – podają za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 77.

²¹ Zresztą równie znamienne jest to, że Kant uważał zależność od autorytetów i tradycji za przejaw infantylności umysłu. W kontekście renesansu można się z tym zgodzić pod warunkiem, że mówimy o zależności typu *sequid*.

²² Podają za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 85.

²³ Aretino jest autorem pierwszego nowożytnego traktatu o przekładzie: *De interpretatione recta*, z 1425 roku. Miał w tym dziele stwierdzić, że przekład kształtuje język. Na określenie przekładania użył nowego terminu: *traducere* (tradycyjnie w średniowieczu używano określeń: *transferre*, *vertere*, *interpretari*). A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 90–93. Jacques Peletien du Mans uznał z kolei przekład za najdoskonalszą formę imitacji. Omówienie pojęcia przekładu (w ujęciu hermeneutycznym) i jego związków z wychowaniem podejmuję w innym miejscu – zob. M. Przanowska: *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 1 (235), s. 27–50.

²⁴ Angelo Poliziano – cyt. za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 105.

głównie własnymi przeżyciami i interesami, a edukację traktuje zaledwie jako środek do innego niż wykształcenie celu.

O wartości naśladowania przesądza wyzwolenie sił twórczych w zmierzeniu się z inspirującym materiałem w dialogu różnych, ale równorzędnych partnerów²⁵. „Co warte [pytał Erazm z Rotterdamu – M.P.] wbijanie oczu w dzieła Cyserona, gdy brak ci oka artysty?”²⁶. Utrzymywanie bezpiecznego gruntu kopiowania w ramach zgromadzonych słów, tropów lub ozdób stylistycznych hamuje potencjał twórczy, ogranicza wyobraźnię, świadczy też o usposobieniu naśladowającego²⁷. Twórcza imitacja rozumiejąca – jako rezultat udanej „współpracy” natury i sztuki – kształtuje pewność, powstrzymuje natomiast arogancję i butę. Ani kierowanie się samymi regułami sztuki, ani porzucenie kształtowania naturalnych talentów nie prowadzi do wykształcenia dającego wolność. Gianfrancesco Pico della Mirandola w dyskusji z Pietrem Bembo (zagorzałym zwolennikiem monoimitacji, szczególnie dzieł Cyserona) argumentuje, że kierowanie się w naśladowaniu zasadami sztuki upodabnia imitatora raczej do małpy naśladowującej ludzi niż do dziecka naśladowującego rodziców²⁸. Naśladowanie rodziców zasadza się na naturze, to znaczy na pracy instynktu twórcy, który w tworzeniu nowej całości łączy różne elementy z cechami własnego umysłu. Twórca przypomina pszczołę, która przetwarza nektar kwiatowy w miód, tj. nową, niepowtarzalną jakość. Niewolnicza imitacja to właściwie kradzież, nawet jeśli autor korzysta z wielu wzorów i kompiluje je w nową całość, ale bez oryginalnego przetworzenia materiału (metafora centonu lub *florilegium* znanego w średniowieczu, upowszechniona w renesansie na oznaczenie wiernej poliimitacji). Imitator zestawiający piękne cytaty bez siły wyrazu, którą nadaje pracy imitatora sposób ich rozumienia, wypada błąd w porównaniu z tym, kto odważył się wyrazić siebie zamiast, gubiąc proporcję i mnożąc pomyłki, skupiać się na przykład na lingwistycznych szczegółach. Pico porównuje takiego imitatora do kogoś, kto chcąc „kroczyć po śladach innych”, spostrzega same sandały i ślady, pomija zaś całą postać²⁹. Prawdziwe naśladowanie kieruje się w stronę osoby, która takie czy inne ślady pozostawiła.

²⁵ Ibidem, s. 154.

²⁶ Cyt. za: ibidem, s. 147.

²⁷ Trzeba jednak podkreślić, że usposobienie naśladowującego kształtuje się najpierw i przede wszystkim przed rozpoczęciem formalnej edukacji. Dlatego rodzicielski zmysł pedagogiczny poprzedza i warunkuje do pewnego stopnia możliwości kształcenia humanistycznego. „Rodzicielski” oznacza tu „zradzający” i „opiekuńczy”, „pielegnujący”; chodzi o znaczenie (niekoniecznie determinizm) wpływu najbliższego otoczenia na dziecko.

²⁸ Ibidem, s. 128. Nawiązanie do metafory podobieństwa ojca do syna.

²⁹ Metafora sandałów i śladów starożytnych – ibidem, s. 130.

Ślady pełnią rolę pośrednią; wewnętrzny zmysł wychwytuje całość postaci (*imago*), która jest kształtująco naśladowana. Nie chodzi przy tym, aby postępować dokładnie tak jak owa postać, ale aby odważyć się naśladować jej twórczą swobodę w wyrażaniu siebie.

W podobnym tonie Johannes Sturm podkreślał, że naśladowanie to proces twórczy stanowiący łącznik między naturą, która „zadowala się samą sobą, samą siebie kocha i nie umie nic ponad to, co [sama] potrafi [czynić]”, a sztuką, prowadzącą naturalny talent poza ograniczenia natury, „aby samą siebie kochać przestała i zaczęła podziwiać lepszych, i chciała się z nimi zrównać, jeśli nie zdoła ich przewyższyć”³⁰. To, co naturalne, pozostawione bez żadnego wzorca, w kontekście społecznego funkcjonowania lęka się oceny i ogranicza się do samego siebie; imitacja zaś – urozmaica podobieństwo, a podając sposoby przekraczania tego, co dane do naśladowania, przyczynia się do kształtowania charakteru przez kreatywność wyobraźni (*inventio* i *imaginatio*: tworzenie nowych jakości z istniejących elementów przez *vis imaginatio-nis*). Świadome naśladowanie – co podkreślali również Petrarka, Pico, Erazm, Poliziano – dodaje autorowi pewności oraz pozwala na wyrażenie siebie w ramach określonego gatunku i stylu dzieła (*se exprimere*).

Umiejętność twórczego i wyzwalającego z ograniczeń natury naśladowania Sturm przypisuje ludziom wolnym – ci zbierają to, co naśladowają, ale na własnym polu i na własnych zasadach (metafora żniw); taka imitacja kładzie nacisk na wolność podmiotu twórczego: samodzielność, brak niewolniczego uzależnienia, ale zarazem oparcie na autorytecie. Niewolnik hamuje pracę wyobraźni, własnego *ingenium* i nie pozwala na to, aby obraz modelu (*imago*) mógł zbliżyć się do piękna oryginału; tendencja do dokładnego odwzorowywania usztywnia nie tylko sam wzór, lecz także naśladowującego. Postępując drogą wiernej imitacji (*imitatio puerilis*), pozostaje się na zawsze – można powiedzieć – zaleknionym dzieckiem, zależnym od zewnętrznych autorytetów lub przygnięcionym schedą przeszłości³¹.

³⁰ I. Sturm i u s: *De Imitatione Oratoria* – cyt. za: ibidem, s. 203.

³¹ Można również sądzić, że owocem świadomego naśladowania rozumiejącego, twórczego będzie unikanie dwóch skrajności: hodowania kompleksu niższości i pielęgnowania puszystości Ja (urojeń wielkościowych). Pierwsza skrajność polega na wpychaniu siebie pod ziemię, dosłownie „wpedzaniu do grobu” wobec autorytetu dzieła/osoby; druga oznacza próżność i pychę, która wypełnia Ja. Człowiek przypomina wówczas nadmuchany balon wzbijający się do góry byle jak, wprawiony w ruch przez byle co; zarazem jednak jego zetknięcie się z ostrzem krytyki, żarem słońca czy ognia powoduje gwałtowne pęknięcie wydające głośne acz nieprzyjemne dźwięki „napuszonych” (jeśli użyć określenia Witkacego). Bywa, że te dwie skrajności opisują pedagogów,

Być może istnieje głębszy związek między poetykami klasycystycznymi XVII i XVIII wieku a narastającą niechęcią barokowych, a w końcu wrogoscią oświeceniowych myślicieli do idei naśladowania wzorów i opartej na nich edukacji. Poetyki te bowiem zapomniały o niezbędnych warunkach udanej imitacji twórczej i propagowały zasady, które stawały się skostniałymi normami³². Tak czy inaczej, można zaryzykować stwierdzenie, że wychowanie usztywnione naśladowaniem typu normatywnego *sequid* doprowadziło co prawda do wykształcenia społeczeństwa „kulturalnego”, jednak – jak zauważa Zygmunt Bauman – „kultura”, jako nowe pojęcie, oznacza tu przede wszystkim opresję „oświeconych” wobec „nieoszlifowanych diamentów”³³. Wyzwolenie spod jarzma tradycji i autorytetów zakładało wcześniejsze ich utożsamienie z tępyim i niepodlegającym dyskusji wymogiem *sequid*, które zaprzeczało idei twórczej (*assequid*), emulacyjnej (*superare*) imitacji.

Jeszcze w XVII wieku filozof John Lock w swoich zaleceniach dotyczących wychowania dzieci przez przykłady opowiadał się za twórczą, rozumiejącą koncepcją naśladowania; podawał zarazem w wątpliwość wartość narzucania wzorca do powielenia³⁴. Natomiast oświeceniowi myśliciele wprawdzie podkreślali znaczenie analizy „wzorów”, „przykładów”, niekoniecznie jednak zalecali ich naśladowanie, ponieważ imitacja – jak sądzili – może zabić prawdziwe „ja” naśladowanego. Lock oczywiście zdawał sobie sprawę ze zwodniczej siły przykładu. Nie był jednak zagorzałym wrogiem imitacji, o ile ta była właściwą, to znaczy o ile korespondowała z wewnętrznym „ja” imitującego³⁵. Jean-Jacques Rousseau nie miał już żadnych wątpliwości, że imitacja jest zdradą ludzkiej egzystencji rozumianej jako „człowiek naturalny” nieskorumpowany podporządkowaniem się zwyrodniałemu społeczeństwu. Według filozofa, dzieci powinny żyć zgodnie z naturą i ją naśladować, natomiast imitacja społeczeństwa i jego kultury wyobcowuje z sie-

nauczycieli, rodziców; zdarza się również, że „pedagogiczny rozum” jest funkcją postawy serwilistycznej maskującej puste nadęcie.

³² Ibidem, s. 251.

³³ Por. Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Sic!, 2000, s. 182 i nast.

³⁴ B.R. Warnick: *Imitation and Education...*, s. 19.

³⁵ To również idea wcześniejsza. Pico podkreślał, że podobieństwo jest podstawą dobrej imitacji, dlatego naturalne usposobienie winno być podstawą wyboru wzoru do naśladowania. Filozof Sebastian Fox Morcillo (ok. 1526–1560), zainspirowany medyczną teorią humorów, również twierdził, że imitacja możliwa jest w obrębie jednego temperamentu, bliskości naśladowanego i naśladowanego: usposobienie nie pozwala naśladować własnego przeciwieństwa. Dla Pica wnioski ten wynika z przesłanek neoplatońskich, szczególnie Platona koncepcji miłości.

bie i deformuje dziecko w podróbkę. Dobry wychowawca – powiadał Rousseau – naśladuje naturalne dziecko, zatem wychowanek podążający za takim wychowawcą imituje przyszłego siebie – nie ma tu możliwości, aby zapomniał czy utracił własne „ja”³⁶. Immanuel Kant z kolei przyznawał, że edukacja jest naśladowaniem, i widział w naśladowaniu pewne korzyści, jednak podkreślał, że uczenie na przykładach zaprzecza racjonalności (a tym samym wolności) ludzkiej egzystencji. Autonomiczny podmiot moralny – twierdził Kant – podlega prawu, które sam sobie nadaje, genialny artysta zaś charakteryzuje się tym, że nikogo nie naśladuje i nie podąża za wyznacznikami sprawdzonych metod – ale chadza własnymi drogami³⁷.

W XIX wieku Ralph Waldo Emerson uważał, że naśladowanie wzorów to samobójstwo: alienuje z prawdziwego „ja”, osłabia intelekt, zabija „tu i teraz”; z drugiej strony dostrzegał, że przykłady wzbogacają nasze możliwości percepcyjne: odsłaniają potencjał ludzkich możliwości i uczą innego spojrzenia na rzeczywistość³⁸. Emerson ostatecznie przyznał, że kiedy naśladuje się „ducha wzoru”, charakter jego postaci, imitacja nie tylko wzmacnia siły twórcze, lecz także wyzwala do pełni życia. Nie chodzi zatem o to, żeby robić coś tylko dlatego, że ktoś inny to robi, ale żeby stać się sobą. Wątek ten rozwija na swój sposób Fryderyk Nietzsche: akcentując znaczenie interpretacji rzeczywistości, która nas zawsze określa, akcentuje ogromną wagę twórczego życia jednostki, mimo presji społeczno-kulturowych oddziaływań.

Współczesna hermeneutyka filozoficzna przypomina natomiast to, co zostało zagubione w koncepcjach oświeceniowych, a co potem usiłowano ponownie odkrywać w dobie romantyzmu (naznaczonym już jednak piętnem scjentystycznych wpływów, których omówienie domaga się odrębnego opracowania). Mowa o reinterpretacji starożytnej funkcji poznania i **rozpoznania** tkwiącej w doświadczeniu *mimesis*: „naśladujący pozwala zaistnieć temu, co sam zna, i w sposób, w jaki to zna”³⁹. W imitacji twórczej dzieła – jak twierdzi Hans-Georg Gadamer – poznajemy i rozpoznajemy rzeczy oraz siebie samych w tym, co i jak naśladujemy, tj. co i jak „odgrywamy”, co i jak prezentujemy, uczestnicząc w wydarzeniu rozumienia ‘rzeczy’. Tradycja powstaje z twórczego, nowego odniesienia się do „wzorów”, ukształtowanych już

³⁶ Ibidem, s. 20.

³⁷ Idea racjonalnego podmiotu (który tworzy obiektywną naukę) i genialnego artysty ukaże swoją siłę oddziaływania w romantycznej hermeneutyce, na przykład Wilhelma Diltheya.

³⁸ Ibidem, s. 23.

³⁹ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przekł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993, s. 131.

dzieł. Jednak nie jest ona czymś zewnętrznym wobec rzeczywistego doświadczenia ludzi, ponieważ wszyscy jesteśmy tradycją, to znaczy językiem, który żyje w nigdy niekończącej się – choć bywa, że przerywanej – rozmowie. Dzieło **jest** – **zawsze** otwarte na nowe odczytania.

Naśladowanie w określonej formie prezentacji, zdaniem Gadamera, znosi samo siebie i pozwala „przemówić” samemu dziełu. W rzeczywistości działanie twórcze nie polega na pozostawaniu w sobie, ale na uczestnictwie, na byciu-na-zewnątrz-u-czegoś/kogoś⁴⁰, dzięki któremu dokonuje się samo-zapomnienie uczestniczących w wydarzeniu dzieła. Zwrot ku rzeczy przez odbiorcę/twórcę polega na oddaniu się widokowi w samo-zapomnieniu – powiada Gadamer, przypominając, że Platon w takim wyjściu poza siebie nie upatrywał negacji bycia-u-siebie, ale rozpoznanie siebie w tym-co-na-zewnątrz-siebie. Z tego wynika, że naturalizm pedagogiczny, głosząc rozwój naturalnego „ja”, *de facto* uniemożliwia dziecku wyjście poza ograniczenia jego własnej natury. Podobnie jest z pedagogicznym praktycyzmem (praktykancstwem?): zamknięty wewnątrz własnej sieci odniesień od jednego do innego tak zwanego praktycznego, poręcznego, sprawdzonego narzędzia praktycyzm zasklepia ludzi w ich własnej krótkowzroczności. Samo stwierdzenie, że praktyka potrzebuje teorii, choćby w formie uogólnionej refleksji, nie wystarcza – trzeba przecież umieć rozpoznać „teorię” w realizowanej praktyce. Istnieje jednak jeszcze inne odniesienie do tego zagadnienia: chodzi o **urzeczywistniające rozpoznanie** rozumiane jako praca zmysłu **rzeczywistości** (widzenia ‘rzeczy’ w jej nieuchwytej, zmiennej ‘istotności’) w każdej postaci ludzkiego działania. *Theoros* (źródłosłów greckiego pojęcia *theoria*) to uczestnik uroczystego poselstwa, którego rola polega „tylko” na uczestnictwie; jest zatem widzom na specjalnych prawach. W greckiej metafizyce *theoria* (podobnie jak *nous*) to „czyste bycie u prawdziwego bytu. [...] *Theoria* to rzeczywisty udział, nie czyn [na przykład zaprojektowana aktywność – M.P.], lecz doznawanie (*pathos*), mianowicie zachwyty widokiem”⁴¹, zachwyty, w którym potrafi się zapomnieć o własnych celach. Ten zachwyty to nie tylko stan zdziwienia „wmurowującego w ziemię”, lecz także szczególny sposób posiadania widoków na przyszłość: *theoria* to uczestniczące („tu i teraz” **doświadczające** rzeczy) otwarcie na **nowe** możliwości.

Bycie-na-zewnątrz (*ekstasis*) jako droga samo-rozpoznania w samo-zapomnieniu przeczy osiemnasto- i dziewiętnastowiecznemu mitowi estetycznemu o swobodnie tworzącym genialnym twórcy, który dzięki wyobraźni przemienia przeżycie w dowolnie wybrane formy. To nie

⁴⁰ Por. *ibidem*, s. 141.

⁴¹ *Ibidem*, s. 140.

subiektywność podmiotu wyraża siebie (wyłącznie „naturalnie”) bez zapośredniczenia sztuki i związanej z nią pracy kształcenia, ale człowiek, uczestnicząc w czymś **innym** niż on sam, jeszcze głębiej (i inaczej niż dotychczas) wchodzi we **własny** świat. Gadamer reinterpretuje zatem starożytną i renesansową spuściznę, aby powiedzieć coś ważnego o **kształceniu, które jest modelem (dla) humanistyki**: polega ono na przekroczeniu tego, co partykularne i naturalnie dane, aby wejść na wyższy poziom ogólności, to znaczy rozpoznawać własną partykularność i zyskać wolność od niej dzięki nauczaniu się dopuszczania do siebie tego, co inne (sens kształcenia teoretycznego), oraz nauczyć się formowania przez konkretną rzecz w oddaniu się jej ogólności (sens kształcenia praktycznego, które oznacza również samoograniczenie umożliwiające wykonywanie zawodu i sprostanie jego wymaganiom, przekraczającym indywidualne „ja”, a zarazem przecież wykorzystującym naturalne predyspozycje)⁴². Przekroczenie nie polega tutaj na „porzuceniu”, ale na uczestniczeniu, zaangażowaniu w inny sposób bycia – uczestniczeniu, które wymaga „udania się w drogę”, osobistego stawienia się w jakimś miejscu, dostrzeżenia zmieniającego się horyzontu doświadczenia, a zarazem zdolności do „zamiany w słuch”.

Przedstawione tu rozważania prowadzą do twierdzenia głoszącego, że dialektyczno-ekstatycznym żywiołem kształcenia (nie tylko przecież tzw. humanistycznego) są poetyckie wyczucie, takt⁴³, zmysł/sens⁴⁴, rozumienie. Pedagogiczny zmysł kształtuje się przez naśladowanie „szczegółnej ruchliwości ducha (Helmholtz)” dotykającej, poruszającej człowieka⁴⁵, wzruszającej glebę (*humus*) jego wnętrza. Można zatem ów zmysł określić jako rewers z(a)mysłu humanistycznego, który musi być zarazem zmysłem teoretycznym (w znaczeniu *theoria*). Zachwyty widokiem czegoś godnego naśladowania (czegoś pięknego).

⁴² Por. *ibidem*, s. 44–46.

⁴³ J. Michalski: *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010; Idem: *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2013.

⁴⁴ M. Przanowska: *Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcjonizmu hermeneutyki kształcenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236), s. 30–54 [zeszyt tematyczny: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*. Red. A. Wiernicki, M. Przanowska].

⁴⁵ K. Maliszewski: *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie*. W: Idem: *Pedagogika na pograniczu światów...*, s. 109–119. Prace Maliszewskiego to najnowsze perły inspirującego, indywidualnego stylu odczytywania fenomenu wychowania – pozostaje zatem odesłać Czytelnika do lektury jego książek.

nego w swym przejawie, a niekoniecznie tylko ładnego, „plastikowo”, wzorcowo uładzonego) lub domagającego się odpowiedzi wezwania jest motorem, siłą napędową ruchu (*motus*) twórczego działania wynikłego z inspiracji (*in spiritus*). Zmyśl pedagogiczny rozróżnia, ocenia (rozsądza), rozpoznaje, diagnozuje (*diagnosis*) w kinetyce miary i dystansu do własnej „subiektywności”; dlatego przybiera postać błyskotliwości i poczucia humoru. Zmyśl taki to zmyśl smaku – duchowej zdolności rozróżniania (*dihairesis*). Zdolność ta uznawana była – obok trwania w sprzecznościach (*antitheses*) i sztuki rozmawiania (*dialogos*) – za jedną z trzech cech sokratejsko-platońskiej dialektyki: rozróżnianie jest już przecież (roz)poznawaniem. Zmyśl smaku osądza stopień „stosowności” w konkretnych przypadkach, które zawsze domagają się twórczego uzupełnienia. Takie twórcze (do)określenie wpływa na sferę ogólności obowiązujących reguł, zasad czy praw. Dopiero zwrot Kantowski powoduje zawężenie pola gustu do funkcji subiektywnie dekoratywnej, pozbawiając smak (wraz z oddziałującą w nim siłą wyrazu) funkcji poznawczej. Ma to swoje konsekwencje nie tylko w postaci estetyzacji sztuki, lecz także w postaci deformacji zamysłu humanistycznego kształcenia – ideę tworzenia (działania) z inspiracji, tj. twórczego naśladowania angażującego „ruchliwość ducha”, redukuje się do łatwizny bezmyślnego (bezdusznego) powtarzania, wdrukowywania schematu, odwzorowywania szablonu (*sequid*). Wewnętrzne smakowanie rzeczy nie wchodzi tutaj w grę – nie ma czasu na wkroczenie w „czas dzieła”, na smakowanie nasłuchującej zmysłowości/zmyślnej-słowności bycia. Humanistyka – a zarazem pedagogika – zostaje okaleczona: zredukowana do tyranii zarządzania tabelami i procedurami lub sprowadzona do psychologizmu rozkapryszonego „ja” przeskakującego od stanu ciekawości (wzbudzonej chwilową atrakcyjnością przedmiotu) do znudzenia, apatii i acedii (gnuśności) „głuchego, napchanego brzucha” (jeśli sparafrazować sformułowanie Emmanuela Lévinasa). A jednak nauczyciel *sensu plenus* nie tylko jest – jak to wyraził Sergiusz Hessen – „ojcem chrzestnym” zrodzonego przez ucznia poznania⁴⁶; funkcja majeutyczna nauczyciela staje się zarazem funkcją kenotyczną (aspekt ogołocenia i cierpienia) oraz dietetyczną niejako (zadanie umiejętnego, przede wszystkim duchowego, inspirującego o(d)żywiania siebie i wychowanków), pedagogikę wypełnia także funkcja euforyczna. Bez radości spotkania, (roz)poznania, wyczuwania, błyskotliwości, humoru, smakowania, zaśluchania, zaangażowania w inny niż „zawodowo pedagogiczny” świat pedagog (a jeszcze bardziej: nauczyciel) stępieja swoje fronetyczne i dialektycznie muzyczne (bo wdzięcznie poetyckie)

⁴⁶ Por. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997, s. 296.

ucho interpretatora⁴⁷. Staje się automatem zewnętrznie programowanym, pozbawionym własnego stylu fantomem niezdolnym do wejścia w jakąkolwiek relację ze światem, z innymi ludźmi i samym sobą. Głuchy, odarty z czucia, kształtującego i inspirującego słowa-wyobraźni, fantom-maszyna uczy dzieci wierzyć, że same nie są niczym więcej niż widmami prawdziwego życia, na które – nie wiadomo dlaczego – nie zasługują. Pedagogika, o ile rzeczywiście zajmuje się kształceniem, powinna stać się tym, czym w swoim zamyśle *de facto* jest: inspirującą przestrzenią (dla) humanistyki (i wszelkiej nauki), tj. sztuką życia – uczestniczącym, pełnym smaku rozpoznawaniem rzeczywistości.

Zmysłowość pedagogiki to zmysł-słowność („zmysłu-słowność” lub „zmyślna-słowność”) kształcenia dokonującego się w języku i przez język, który jest **doświadczeniem dialogiczno-dialektycznym** ożywianym i ożywiającym przez (s)twórcze słowo-obraz-dotyk-smak-słuch poety-wychowawcy.

Bibliografia

- A w i a n o w i c z B.: *Translatio, imitatio, aemulatio. Różne oblicza recepcji greckich progymnastów w renesansie*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. R z e p k o w s k i. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009.
- B a u m a n Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!, 2000.
- D o m a ń s k i J.: *Słowo wstępne*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. R z e p k o w s k i. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009.
- F u l i ń s k a A.: *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2000.
- G a d a m e r H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przekł. B. B a r a n. Kraków: Inter Esse, 1993.
- H e s s e n S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
- M a l i s z e w s k i K.: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- M i c h a l s k i J.: *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2013.
- M i c h a l s k i J.: *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

⁴⁷ M. Przanowska: *Hermeneutic Priority of the Question. Cultivating the Hermeneutic Ear*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2015, z. 18 [red. A. Wierciński], s. 59–80.

- Niebelska-Rajca B.: „*Enargeia*” i „*energeia*” w teoriach literackich renesansu i baroku. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2012.
- Przanowska M.: *Hermeneutic Priority of the Question. Cultivating the Hermeneutic Ear*. „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, 2015, z. 18 [red. A. Wierciński].
- Przanowska M.: *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*. „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2015, nr 1 (235).
- Przanowska M.: *Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcjonizmu hermeneutyki kształcenia*. „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2015, nr 2 (236) [zeszyt tematyczny: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*. Red. A. Wierciński, M. Przanowska].
- Ricoeur P.: *Drogi rozpoznania*. Przekł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014.
- Warnick B.R.: *Imitation and Education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example*. New York: SUNY Press, 2008.
- Wyrwicka W.: *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*. Przekł. I. Łukaszevska. Warszawa: PWN, 2001.

Małgorzata Przanowska

Humanistic Sense – Pedagogical Sensuality The Creative Potential of Pattern Emulation vs. the Sensuality of Humanistic Pedagogy

Summary: Nowadays the notion of imitation does not have positive connotations. However, re-interpretation of it sheds light on an „educational sense” (due to necessary condensation, the text stretches in between a historic idealisation and an attempt to make a diagnosis of contemporary education). The sense stems from a „humanistic idea” understood as a formation of the sense of recognition (including diagnosis *sui generis*). On account of the crucial concept of education which is a *model of (and for) the arts and the humanities*, the article includes *implicit argumentation* for a change in thinking of education. It is understood as free, language-sensual and creative experience of admiration (*theoria*). The arts and the humanities in a way „imitate” the spirit of education, so thinking of it in a university context teaches humility (*humilitas*) towards its own „content”, but without servility or an inferiority complex towards another academic fields.

Key words: *mimesis*, *imitatio* (imitation), *aemulatio* (emulation), *translatio* (translation), the arts, the idea of the humanities, sense, education, *theoria* (vs theory), practice

Małgorzata Przanowska

Humanistisches Vorhaben – pädagogischer Sinn Schöpferische Leistungsfähigkeit, die Muster nachzuahmen vs. Sinnesausnutzung von der humanistischen Pädagogik

Zusammenfassung: Der Begriff „Nachahmung“ hat heutzutage keine positiven Konnotationen. Die im vorliegenden Beitrag enthaltene (Neu)Interpretation des Begriffs (welche dank der Komprimierung der Inhalte zwischen der historischen Idealisierung und dem Versuch, die gegenwärtige Bildung und Pädagogik zu beurteilen, liegt) wirft ein gewisses Schlaglicht auf die Kategorie „pädagogischer Sinn“. Seine Auslegung wird abgeleitet von der Interpretation des als Entwicklung des Erkundungssinns aufgefassten „humanistischen Vorhabens“. Da der Begriff „Bildung“ für Geisteswissenschaft prinzipiell ist, optiert die Verfasserin in ihrem Beitrag implizit für andere Betrachtung der Pädagogik. Die „Pädagogik“, die ein mitwirkendes schöpferisches Nachdenken (im Sinne: *Theorie*) über das Phänomen der Bildung und Erziehung, welche von der Humanwissenschaft gewissermaßen nachgeahmt werden, ist, bringt Demut (*humilitas*) dem eigenen „Inhalt“ gegenüber bei, ohne in den auf akademischem Niedrigkeitsgefühl basierenden Servilismus zu geraten.

Schlüsselwörter: *mimesis*, *imitatio* (Imitation), *aemulatio* (Emulation), *translatio* (Übersetzung), Nachahmung, Kunst, Sinn, Pädagogik, Humanwissenschaft, Theorie vs. Praxis



Irena Przybylska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Miękkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze

Wprowadzenie

We współczesnym myśleniu naukowym o emocjach, które ma początek w myśleniu filozoficznym, intensyfikuje się dyskusja o tym, czym są i jakie są emocje i jaka jest ich geneza. Kontestowanie ugruntowanych w nauce paradygmatów emocji ujawnia się w wielowątkowych badaniach nad ich naturą i kulturą. W niniejszym tekście badania te zostaną zebrane i zasygnalizowane w umownych, przenikających się nawzajem kategoriach dotyczących: (1) ontologii emocji, (2) ich kulturowego i społecznego znaczenia, (3) języka i narracji emocjonalnej oraz (4) epistemologicznych i metodologicznych implikacji. Kategorie te będą stanowiły ramę interpretacji deklarowanego **zwrotu emocjonalnego**. Złożoność problematyki zmusza do uproszczeń, dlatego każda z tez postawionych w tekście traktuję jako otwartą, niedokończoną.

Zwrot badawczy to we współczesnej humanistyce powszechnie stosowana kategoria opisująca zmianę. Lista zwrotów zauważanych, deklarowanych i/lub opisywanych wydłuża się. Autorzy informują o dokonanym, dokonującym się bądź zbliżającym się kolejnym „zwrocie”. Zwroty lingwistyczny, kulturowy, etyczny, interpretacyjny, performatywny to niedokończona lista przewrotów, odwrotów we współczesnej humanistyce. Każdy z tych zwrotów jest pozytywnie waloryzowany, gdyż zwracamy się ku lepszemu rozumieniu świata – ku temu, by język lepiej opisywał świat, filozofia ten świat tłumaczyła, a nauka badała rzeczywistość. Ryzykownie, aczkolwiek świadomie, nazywam zmianę emocjonalną **zwrotem**, jako że kategoria ta daje duże możliwości in-

interpretacji obszarów milczących w nauce i jednocześnie wpisuje się w te deklarowane i/lub faktyczne zwroty, które zmieniając status podmiotu, kultury, cielesności, zmieniają także narracje o emocjach. Poza tym zmiana emocjonalna, mimo że jest procesem historycznym, nigdy wcześniej nie była tak gwałtowna i nie implodowała w naukę, kulturę i życie codzienne. Odnosząc się do tekstów kultury, warto zastanowić się, czy zmiany mają faktycznie charakter „zwrotny”, a jeśli tak, to jaką ma to wartość dla wspólnoty badawczej.

Zwrot emocjonalny – symptomy – punkt zwrotny

Sygnalizowana w tytule rama interpretacyjna wyznaczana jest przez kategorie zwrotu i emocji. „Zwrot afektywny” (*affective turn*), „zwrot do afektu” (*turn to affect*)¹, bądź też „zwrot do emocji” (*turn to emotions*)² to pojęcia pojawiające się głównie w języku angielskim w tekstach z zakresu neurologii, socjologii, filozofii; autorzy tych tekstów sugerują, że w nauce następują zasadnicze zmiany. Po nałożeniu na siebie pól semantycznych pojęć „zwrot” i „emocje” otrzymujemy istotną i wyraźną zmianę: zwrócenie uwagi na emocje. Pamiętając o paradygmatycznych sporach dotyczących zwrotów badawczych, pozwolę sobie w niniejszym tekście na wskazanie symptomów zwrotu emocjonalnego w kulturze i nauce oraz jego konsekwencji dla języka, nauki i metodologii badań.

Festiwal zwrotów, nowomowa, generowanie pojęć, które nie opisują żadnej rzeczywistości ani nie są reprezentacją znaczenia, to – jak pisze Kenneth J. Gergen – symbole „nowych czasów”, w których nie przypisujemy głębi aktom językowym³. Usprawiedliwiam nazywanie zmian w sposobie naukowego opisywania, ale i codziennego doświadczania emocji **zwrotem emocjonalnym**, ale zaznaczę, że jest to działanie niejako *post factum*, moja reakcja na postępującą i intensyfikującą się zmianę w kulturze emocjonalnej, na które zwrotnie humanistyka i nauki społeczne reagują.

Nie wydaje się potrzebne ani uzasadnione mówienie o zwrocie emocjonalnym w **paradygmatycznym sensie** zaproponowanym przez Thomasa Kuhna i celem mojego tekstu nie jest udawadnianie

¹ *Emotions and Social Change. Historical and Sociological Perspectives*. Eds. D. Lemmings, A. Brooks. New York: Routledge, 2014.

² *Theorizing Emotions. Sociological Explorations and Applications*. Eds. D. Hopkins et al. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2009.

³ K.J. Gergen: *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przekł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 174.

tej tezy. Jak każdy zwrot, także ten jest „przewrotowy” i jednocześnie „nawrotowy”⁴. Według mnie, zwrot na nowo wprowadza do oficjalnej narracji pewne rozproszone idee. Takim rezerwuarem idei⁵, kategorii i ich znaczeń w humanistyce dla opisywanego zwrotu mogłyby być między innymi, mimo iż częściowo uhistorycznione, nurty fenomenologiczne, hermeneutyczne, antyautorytarne, feministyczne czy koncepcje dydaktyki afektywnej. Podaję tu przykładowe koncepcje: współczynnika humanistycznego (F. Znaniecki, W. Dilthey), świata przeżywanego (E. Husserl), pedagogiki serca (M. Łopatkowa), nurty antyautorytarne (A.S. Neill, T. Adorno) czy dydaktyka afektywna (W. Zaczyński) i kształcenie wielostronne (W. Okoń).

Jeśli o ogłoszeniu zwrotu decydowałaby liczba publikacji naukowych i popularyzatorskich, konferencji i projektów badawczych, w których w różnych kontekstach pojawiają się emocje – to zwrot emocjonalny byłby faktem (statystycznym). Różnorodność dyscyplin, które podejmują badania i dyskutują nad sferą tradycyjnie i pierwotnie zawłaszczoną przez filozofię, potem psychologię, antropologię (emocji) i socjologię (emocji), powoduje, że zaczynamy myśleć, iż coś jest na rzeczy. Lingwistyka, literaturoznawstwo, historia, pedagogika, nauki przyrodnicze czy polityczne coraz częściej z użyciem aparatury pojęciowej i metodologicznej własnej nauki sięgają po analizę zjawisk związanych z emocjonalnością człowieka, kontekstem natury, kultury, historii i edukacji. Sieć teorii i pojęć opisujących, interpretujących czy wartościujących emocje gęstnieje. Gdy dodamy do tego, że najczęściej odcinają się one od historycznie wypracowanych koncepcji emocji, to zobaczymy, że zmiana emocjonalna dzieje się.

Jeśli zwrot rozpoczyna się od umownego **punktu zwrotnego**, to w dyskursie naukowym tym punktem zwrotnym byłyby koncepcje psychologiczne (między innymi P. Ekmana, C.E. Izarda⁶), neurobiologiczne (A. Damásio, J. LeDoux⁷), antropologiczne (L. Abu-Lughod⁸)

⁴ A. Karpowska: *Od tekstu do (kon)tekstu*. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Red. J. Kowalewski, W. Piasiek. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.

⁵ P. Bohuszewicz: *Po czy w ramach poststrukturalizmu?* W: „Zwroty” badawcze w humanistyce..., s. 11.

⁶ *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999.

⁷ J. LeDoux: *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Przeł. A. Janowski. Poznań: „Media Rodzina”, 2000.

⁸ L. Abu-Lughod: *Ideologia i polityka uczuć*. Tłum. M. Petryk, A. Kościńska. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa:

i socjologiczne (E. Goffman⁹). W dyskursie codzienności i kultury decydująca była rewolucja informatyczna i medialna, pociągająca za sobą przemiany kultury emocjonalnej. Punkty te są umowne, aby nie powiedzieć: arbitralnie wybrane, zmiana emocjonalna zachodzi bowiem w kontekście procesów historycznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych.

„Przed” zwrotem i „po” zwrocie – natura i kultura emocji

Zwrot podważa dwa podstawowe, utrwalone w tekstach kultury założenia dotyczące emocji. Po pierwsze, założenie, że emocje mają niższy status niż myślenie; po drugie, założenie głębiej ukryte w dyskursach, że rozum i emocje są odrębne i sprzeczne z sobą.

Dawid Hume w XVIII wieku wygłosił obrazoburczą tezę: „rozum jest – i powinien być – sługą namiętności”¹⁰. W kulturze Zachodu nie wypracowano jednak pozytywnej oceny natury emocji, które właściwie do drugiej połowy XX wieku były opisywane jako pierwotna siła, którą kultura kontroluje i poddaje represji.

Krytyczny lub przynajmniej sceptyczny pogląd na emocje w nauce i kulturze zachodniej kształtowała najsilniej tzw. koncepcja „hydrauliczna” emocji oraz dyskurs „kultury winy”, w którym kontrola społeczna opierała się na skonstruowanym poczuciu strachu i winy z powodu cielesności, przyjemności i emocji¹¹. Kartezjusz, podtrzymujący starożytny i średniowieczny pogląd na płynność emocji (tzw. teoria patologii humoralnej), opisywał je jako gaz lub płyn, które gdy nie znajdują ujścia, doprowadzają do sprzężenia i wybuchu, czyli utraty kontroli¹². Historycy emocji piszą o rozpoczęciu procesu ich „cywilizowania” wraz z rozwojem oświeceniowej idei modernizacji. Rozbudowana

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego-Narodowe Centrum Kultury, 2012, s. 301-325.

⁹ E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Oprac. i słowem wstępnym poprzedził J. Szacki. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.

¹⁰ D. Hume: *Traktat o naturze ludzkiej* (1739). Przeł. C. Znamierowski. T. 1-2. Wyd. 2. przejrzone. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1963, s. 67.

¹¹ J. Delumeau: *Grzech i strach. Poczucie winy w kulturze Zachodu XIII-XVIII w.* Tłum. A. Szymanowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX-Volumen, 1994.

¹² R. Descartes: *Namiętności duszy* (1649). Kom. red. W. Szewczuk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.

kontrola społeczna poprzez zakazy, głównie religijne, utrwaliła niższy status emocji wobec rozumu i wyparła je z oficjalnego dyskursu¹³.

Kartezjusza koncepcja emocji stanowi punkt odniesienia większości późniejszych poglądów na emocje, aczkolwiek już Spinoza polemizował z koncepcją Kartezjańską. Uważał, że umysł tłumaczy przyczyny przeżyć i zachowań, a źródło afektów – posłużę się tutaj językiem współczesnym – jest neurofizjologiczne¹⁴. W perspektywie najnowszych osiągnięć neurobiologii tezy Spinozy, iż emocje są wektorami uczuć (pozytywnymi lub negatywnymi) i pojawiają się w polu interakcji duszy i ciała¹⁵, były niezwykle trafne, jednak nie stały się filarem naukowego i potocznego myślenia o emocjach.

Teza o dualizmie emocji i rozumu została utrwalona oraz częściowo zrekonstruowana w koncepcjach Karola Darwina, Williama Jamesa i Zygmunta Freuda. Natomiast w tekstach Antonia Damásio zasłużyła sobie na wdzięczną nazwę „błąd Kartezjusza”¹⁶. Między innymi Damásio w latach osiemdziesiątych XX wieku zakwestionował dogmat sprzeczności pomiędzy emocjami a myśleniem, racjonalnymi decyzjami, uczuciami społecznymi i etycznością działania¹⁷.

Najostrzej zwrot ten uwidacznia się w przejściu od założeń o pierwotnie cielesnym i wtórnie przekształcanym na pojęcia pochodzeniu emocji po skrajnie kognitywne rozumienie emocji jako rodzaju oceny, sądu¹⁸, a nawet ucieleśnionej myśli¹⁹. Coraz częściej emocje są

¹³ J. W y s m u ł e k: *Przyrodzone, poskramiane czy konstruowane? Dyskursy o emocjach w badaniach historycznych*. http://www.academia.edu/18282684/Przyrodzone_poskramiane_czy_konstruowane_dyskursy_o_emocjach_w_badaniach_historycznych [4.04.2016].

¹⁴ B. de Spinoza: *Etyka. W porządku geometrycznym dowiedziona* (1677). Tłum. I. Myślicki. Na nowo oprac. i wstępem opatrzył L. Kołakowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ A. Damásio: *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Przeł. M. Karpiński. Wyd. 2. popr. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2012.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. Rosaldo: *Towards an Anthropology of Self and Feeling*. In: *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Eds. R.A. Shweder, R.A. Levine. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1984, s. 143.

¹⁹ C.E. Izard: *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*. W: *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2005.

opisywane zarówno jako kulturowe konstrukty²⁰, jak i jako procesy umysłowe²¹.

Emocje są zjawiskiem przenikającym różne porządki antropologiczne, stąd prawdopodobnie wynikają trudności w dotarciu do istoty emocji. Pomijam w niniejszym tekście wiele zawłości teoretycznych i metodologicznych, chciałabym jednak wspomnieć, że obecnie coraz szerzej akceptowany jest filozoficzny pogląd Morelanda Perkinsa, który nie przyznaje emocjom ani czysto zmysłowego, ani kulturowego znaczenia²². Natura w emocjach przejawia się bowiem w biologicznych uwarunkowaniach (tzw. koncepcja emocji uniwersalnych, na przykład Paula Ekmana²³), a kultura w wychowaniu w lokalnej tradycji społeczno-kulturowej²⁴. W tym kontekście odczytywany zwrot jest próbą dekonstrukcji fałszywych przesłanek dotyczących natury i kultury emocji: odwrotem od dualistycznego myślenia o emocjach i ich ontologicznie „niebezpiecznej” istocie.

Emocje – język – znaczenie

Pojęcia określające emocje są praktyczne i użyteczne w codziennym języku, ale trudne do myślenia w większości dyskursów teoretycznych: „Emocje, z jednej strony jako idee (miłości, hańby, dumy np.), z drugiej strony jako stany psychofizyczne, swą naturą zawsze odbiegające od relatywnie ubogiego słownika emocjonalnego, zawieszono były i są w bogatej sieci znaczeń i wyobrażeń”²⁵.

W nurcie konstruktywizmu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego znacząca część refleksji nad emocjami dotyczy języka. Język ma szczególne znaczenie dla emocji, gdyż sfera nieświadomości w doświadczeniu jest szeroka, język natomiast daje wolność lub ogranicza możliwości myślenia o emocjach i ich wyrażania. Kultura kształtuje myślenie o emocjach, a to, jak o nich mówimy, jest wyrazem sądów, przekonań i kulturowo nadanych znaczeń: „nie ma rzeczy dobrych

²⁰ W.M. Reddy: *Przeciw konstruktywizmowi. Etnologia historyczna emocji*. Tłum. M. Rajtar. W: *Emocje w kulturze...*, s. 110.

²¹ *Psychologia emocji...*

²² M. Perkins: *Emotions and Feelings*. „Philosophical Review” 1975, no. 66, s. 139–160.

²³ P. Ekman: *Wszystkie emocje są podstawowe*. W: *Natura emocji...*, s. 20.

²⁴ J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji*. Tłum. A. Kościak i M. Petryk. W: *Emocje w kulturze...*, s. 60–61.

²⁵ *Ibidem*, s. 65.

ani złych, a jedynie myślenie czyni je takimi” (W. Szekspir: *Hamlet*)²⁶. Wedle koncepcji relatywizmu lingwistycznego, emocja jest kształtowana przez język, w którym została sformułowana i/lub wyrażona²⁷. Taki sposób myślenia o języku i emocjach silnie uwidacznia się w skrajnie konstruktywistycznych koncepcjach emocji²⁸.

Kluczowe pojęcia zwrotu emocjonalnego: kultura, praca, kompetencje, inteligencja emocjonalna, etymologicznie i kulturowo pochodzą z kręgu euroamerykańskiego i tak zaimportowane (przetłumaczone) tworzą schematy poznawcze, kategorie pojęciowe, które nieświadomie stają się narzędziem do interpretacji kultury i nauki. Co więcej, pojęcia te zagościły w narracjach potocznych i - (nad)używane - stają się coraz bardziej eufemistyczne. Mówi się więc o inteligencji emocjonalnej czy zarządzaniu emocjami jako w pełni wyuczalnych, relatywnie prostych oraz wysoce skutecznych strategiach kierowania zachowaniem własnym i innych ludzi.

W języku potocznym nadal funkcjonują związki frazeologiczne, w których utrwalone zostały „niebezpieczne” cechy emocji, na przykład *wybuchać złością, kipieć nienawiścią, być zaślepionym gniewem, owładniętym zazdrością*. Określenia te dodają dramatyzmu sytuacji i przekazują milczącą prawdę o emocjach - jesteśmy od nich zależni, emocje dezorganizują nasze życie, świadczą o niedojrzałości człowieka. W mniejszym stopniu wypracowane kulturowo są przeświadczenia o energii życiowej i otwarciu na świat czy udziale emocji w procesach wartościowania, podejmowania decyzji²⁹. Jednak coraz częściej możemy doświadczać uniesienia (*flow*), w którym osiągamy szczyty myślenia heurystycznego³⁰, kierujemy się emocjami w podejmowaniu decyzji, uczymy z pasją czy dajemy ponieść się przyjemnym emocjom. W języku nauki odnajdujemy pozytywne waloryzowanie emocji w procesach umysłowych oraz argumenty za adaptacyjnością emocji. Wydaje się, że to właśnie przesunięcie uwagi na potencjał emocjonalności jest kolejnym symptomem zwrotu.

²⁶ W. Szekspir: *Hamlet* (1600). Tłum. M. Słomczyński. Kraków: Zielona Sowa, 2000, s. 60.

²⁷ B.L. Whorf: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przekł. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2002.

²⁸ W.M. Reddy: *Przeciw konstruktywizmowi...*, s. 110.

²⁹ C.A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. Tłum. J. Straczuk. W: *Emocje w kulturze...*, s. 38.

³⁰ M. Csíkszentmihályi: *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Tłum. M. Wajda-Kacmąjor. Taszów: Moderator, 2005.

(Nowe) przestrzenie badawcze

Raczej jako tło opisywanych idei emocje pojawiały się między wierszami jako oczywiste i ontologicznie związane z naturą człowieka i jego dążeniem do ekspresji. Raczej na marginesie, raczej nie w głównej roli. Emocje w kulturze zapośredniczone są przez środki wyrazu, w pedagogice podporządkowywane wartościom intelektualnym i moralnym, w historii stanowią efekt uboczny procesów społeczno-kulturowych. Sygnalizowane przemiany statusu emocji są więc związane z transformacją całej **wspólnoty badawczej** w kontekście języka namysłu, narzędzi i praktyk społecznych. Język dyskursów naukowych staje się coraz bardziej „miękki”, a zjawiska związane z emocjonalnością dobrze brzmią w opisach fenomenologicznych, etnograficznych badaniach codzienności, kultury i przestrzeni edukacyjnych. Stąd obecność emocji w narracjach historycznych, geopolitycznych, antropologicznych, już nie jako tła wydarzeń i zjawisk społecznych czy irracjonalnych sił, z którymi zmagają się struktury społeczne, lecz jako narzędzi społecznej komunikacji i formy działania w ramach danej kultury. Przestrzenność i czasowość emocji umożliwia ich badanie w kontekście określonego miejsca i czasu. Przykład zastosowania języka emocji w opisie fenomenologicznym stanowią między innymi tzw. **geografie emocjonalne**, które lokują emocje w miejscach, w których osoby tych emocji doświadczają, a uczucia (duma, strach, miłość, szacunek) nadają miejscom, w których są przeżywane, symbolicznego znaczenia³¹.

Skoro emocje są kulturowym konstruktem, to mają także swoją historię. Ta teza jest zasadnicza dla zmiany emocjonalnej w narracji historycznej. Jean Delumeau dostrzega w tym cywilizacyjnym procesie społecznego wypierania emocji ze świadomości społecznej źródeł „kultury winy”: głęboko zakorzenionego w świadomości społecznej przekonania o emocjach jako przejawach słabości i marności człowieka³². Barbara Rosenwein, propagatorka historii nawróconej na emocje, jak sama przyznaje, nie wiedziała, że w dokumentach historycznych można szukać emocji. Przekonanie o istnieniu ukrytych znaczeń myśli i zachowań ludzi oraz instytucji, które oni tworzą, doprowadziło Rosenwein do stworzenia koncepcji tzw. **emocjonalnych wspólnot**³³. Wspólnoty emocjonalne są właściwie tym samym co wspólnoty społeczne, a histo-

³¹ Por. J. Davidson, Ch. Milligan: *Embodying Emotion, Sensing Space. Introducing Emotional Geographies*. „Social and Cultural Geography” 2004, vol. 5, no. 4, s. 523–532.

³² J. Delumeau: *Grzech i strach...*

³³ B.H. Rosenwein: *Worrying about Emotions in History*. „The American Historical Review” 2002, vol. 107, s. 842.

ryk stara się przede wszystkim odsłonić systemy uczuć owych emocjonalnych wspólnot, tzn. to, co dla wspólnoty i jednostki było (jest) wartościowe, a co szkodliwe³⁴. Pojęcie wspólnot emocjonalnych mieści się w polu semantycznym propagowanych w orientacji kulturowej w socjologii koncepcji **kultury emocjonalnej** – wypracowanych społecznie reguł doświadczenia, wyrażania i regulowania emocji³⁵.

Zainteresowanie emocjami obecne jest na pograniczu nauk. John Brockman to pogranicze nazwał „trzecią kulturą”, w której zaciera się granice pomiędzy humanistyką (*humanities*) i innymi naukami (*science*), co ujawnia się najsilniej w języku namysłu i przepływie problemów badawczych i wyników badań³⁶. Aby zilustrować to zainteresowanie badaczy problematyką emocji na styku różnych dyscyplin, przytoczyć można kilka wybranych tytułów rozpraw naukowych: D. Moisi: *Geopolityka emocji. Jak kultury strachu, upokorzenia, nadziei przeobrażają świat*³⁷; T. Pawelec: *Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*³⁸; E. Czykwin: *Wstyd*³⁹. Lista pozycji jest znacznie dłuższa. Jeśli miarą zwrotu byłaby liczba publikacji i częstotliwość używania określonych kategorii pojęciowych, to **zwrot emocjonalny** stanowiłby fakt.

Nowy paradygmat miękkości w badaniach humanistycznych i społecznych

Konsekwencje zwrotu są również natury metodologicznej. Emocje, jako stan wewnętrzny, fizjologiczny i psychodynamiczny, są częścią „czarnej skrzynki”, którą trudno eksplorować za pomocą narzędzi badawczych humanistyki i nauk społecznych. Dlatego socjologowie oraz

³⁴ J. P l a m p e r et al.: *The History of Emotions. An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns*. „History and Theory” 2010, vol. 49, no. 2, s. 253 – podaję za: *Dotyk jako emotywność – narodowa skłonność do dotyku w świetle międzynarodowych badań*. <https://zwrotemocjonalny.wordpress.com/> [15.09.2016].

³⁵ S. G o r d o n: *Social Structural Effects on Emotions*. In: *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Eds. T. D. K e m p e r. Albany: State University of New York Press, 1990; E. G o f f m a n: *Człowiek w teatrze życia codziennego...*

³⁶ *Trzecia kultura*. Red. J. B r o c k m a n. Warszawa: CIS, 1996.

³⁷ D. M o i s i: *Geopolityka emocji. Jak kultury strachu, upokorzenia, nadziei przeobrażają świat*. Tłum. R. W ł o c h. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

³⁸ T. P a w e l e c: *Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.

³⁹ E. C z y k w i n: *Wstyd*. Kraków: „Impuls”, 2013.

antropologdy zorientowani konstruktywistycznie wyobrażają sobie i badają emocje jako podobne do języka⁴⁰. Lila Abu Lughod wychodzi z założenia, że lepiej „badać dyskurs aniżeli domniemane desygnaty”, i jest bliska odrzucenia wewnętrznego rezyduum emocji, które można sprowadzić jedynie do zachowań inspirowanych określonymi oczekiwaniem⁴¹. Poglądy tej autorki są silnie reprezentowane we współczesnych antropologicznych i kulturowych badaniach emocji. Ten nurt badań jest szczególnie inspirujący dla lingwistów, którzy poszukują nie tylko różnic w języku emocjonalnym, lecz także metajęzyka, aby emocje badać niezależnie od kontekstu kulturowego⁴².

Wątpliwości metodologiczne budzić może dostępność emocji. Jak badać coś, co jest jednocześnie wytworem natury i kultury, coś, co jest doznawane fizjologicznie i wyrażane w języku? W tych przeciwieństwach zakodowane są poglądy na człowieka, kulturę i wartości⁴³, poglądy te zaś skutkują zupełnie odmiennymi dyskursami. Dyskursy emocji wiążące je z ciałem wyjaśniają, a te łączące emocje z kulturą – interpretują i opisują emocje, o czym Lew Wygotski pisał już w latach siedemdziesiątych XX wieku⁴⁴. W uproszczeniu: jeśli emocje traktujemy jako domenę natury, wówczas właściwe są wyjaśnienia nomotetyczne, jeśli jako domenę kultury – idiograficzne. Problem polega głównie na tym, że emocje są bardziej skomplikowane, ponieważ wydają się paradygmatycznym przykładem wydarzenia zarówno mentalnego, jak i cielesnego. John Leavitt w swoim tekście będącym próbą zharmonizowania skrajności zauważa, że doświadczenie społeczne przecina podziały naznaczone myślą teoretyczną: „emocje są szczególnie interesujące właśnie dlatego, że niełatwo wpasować je w te dychotomie. Przeciwnie – właśnie emocjonalne terminy i pojęcia stosujemy w odniesieniu do doświadczeń, które nie mogą być skategoryzowane w ten sposób i które inherentnie wiążą się ze znaczeniem i czuciem, umysłem i ciałem, kulturą i biologią”⁴⁵.

Rewizja epistemologiczna i metodologiczna humanistyki otwarła ją na nowe przestrzenie, na świat „brzemienny [...] innymi sensami, któ-

⁴⁰ J.H. Turner, J.E. Stets: *Socjologia emocji*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 337.

⁴¹ W.M. Reddy: *Przeciw konstruktywizmowi...*, s. 110.

⁴² A. Wierzbicka: *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*. W: *Język – umysł – kultura*. Red. J. Bartmiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 189.

⁴³ A.L. Hinton: *Biocultural Approaches to the Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

⁴⁴ J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji...*, s. 80.

⁴⁵ Ibidem, s. 62.

rych zobaczyć już nie można – ale trzeba zrozumieć”⁴⁶. To była bardzo istotna zmiana, gdyż znosząc umowną granicę badania i jego przedmiotu, uprawomocniła subiektywność świata.

Przyjmując perspektywę fenomenologiczną dzięki otwarciu na „świat przeżywany”⁴⁷, wyartykułowanie i akceptacja świata danego ze „współczynnikiem humanistycznym”⁴⁸, a także badawczy zwrot ku codzienności⁴⁹ tworzą nowy paradygmat miękkości⁵⁰, paradygmat, w którym emocje są obecne w przestrzeni intersubiektywnej jako środek i cel badań humanistycznych. Emocje przestają być zawłaszczane przez techniki psychometryczne psychologii, wyrażane i odczytywane tylko przez sztukę, stają się przedmiotem refleksji w naukach o człowieku, kulturze, edukacji.

Metody lingwistyczne, etnograficzne czy fenomenologiczne w badaniu emocji i znaczeń emocjonalnych poszerzają obszar badawczy, dzięki czemu pojawia się możliwość poznawania i rozumienia doświadczeń oraz ekspresji emocjonalnych i nadawania im znaczeń, co jest niedostępne dla metod pomiarowych czy sondażowych. Jednak trudności w badaniu emocji wynikają także z ich naturalności i potocznych przekonaniań. Posłużę się słowami Kartezjusza: „Każdy bowiem sam doznając uczuć, nie potrzebuje wcale zapożyczać skądinąd jakichś obserwacji, aby odkryć ich naturę”⁵¹. Wydaje się, że badając emocje, trzeba przyjąć zasadnicze przedzałożenie: wiedza o emocjach jest zawsze wiedzą kontekstową i intersubiektywną. Wyłania się w toku doświadczenia i nadawania własnych znaczeń.

Zacieranie granic pojęciowych, metodologicznych i coraz częściej epistemologicznych poza wspomnianymi szansami i szeroką perspektywą niesie zagrożenia. Przejrzystość pojęć, możliwość ich operacjonalizacji jest już tylko deklaracją. Tak też na ostrości tracą pojęcia emocji, uczuć, afektu, które stają się eufemizmami. Wszyscy ich używamy

⁴⁶ K. Michalski: *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*. Warszawa: PIW, 1988, s. 215–216.

⁴⁷ A. Giorgi: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przekł. i red. naukowa S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2002.

⁴⁸ M. Kusztyk-Bytniewska: *Znanięcki i Husserl o rzeczywistości kulturowej i jej badaniu. Onto-epistemologiczna interpretacja współczynnika humanistycznego*. „Studia Metodologiczne” 2013, nr 31.

⁴⁹ *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, D. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.

⁵⁰ D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

⁵¹ R. Descartes: *Namiętności duszy...*, s. 65.

i wszyscy potrafimy je zdefiniować, póki nie nastąpi konieczność ich operacjonalizacji.

Dyskurs emocji w literaturze popularnonaukowej i praktyce edukacyjnej jest ograniczony lingwistycznie do kultury anglosaskiej. Językowe zapośredniczenie emocji, przyczynia się też do wielu uproszczeń w interpretacji podstawowych kategorii dyskursów emocjonalnych: kultury, pracy i kompetencji emocjonalnych. Myślę, że to właśnie z jednej strony propagowanie wiedzy psychologicznej, a z drugiej – psychologizacja życia społecznego pozwoliły powrócić do pierwotnej kategorii epistemologicznej, jaką są emocje.

Coraz częściej argumentowanie w badaniach naukowych jest – pomijam treść namysłu – emocjonalnie nacechowane: przyjmuje postać deklaracji, manifestów, protestów, apeli. W badaniach, nie tylko z kręgu humanistyki i nauk społecznych, coraz bardziej uwidacznia się przyzwolenie na opisywanie i komentowanie wyników badań, opisów rzeczywistości czy analizowanych zjawisk w określonym tonie emocjonalnym: zaangażowania, poparcia czy sprzeciwu. Postawa zdystansowanego badacza zastępowana jest językiem wartościującym, wyrażającym osobiste ustosunkowanie podmiotu, także to emocjonalne. Taka sytuacja wydaje się zupełnie oczywista w humanistyce i naukach społecznych, w których istota poznawanej rzeczywistości (kultury, ducha, idei, myśli...), świata przeżywanego *per se* oznacza zaangażowanie, intersubiektywność i zwrotną refleksyjność. W badaniach przyrodniczych, na przykład zoologii, geografii, podobne otwarcie na podmiot poznający, humanizacja rzeczywistości badanej wydają się zaskakujące.

Kultura emocjonalnego zdżiczenia – ciemna strona zwrotu

Wszystko wskazuje na to, iż przeszliśmy od emocjonalnie zahamowanej do emocjonalnie ekspresywnej kultury⁵², w której sfera prywatna zawłaszcza publiczną⁵³. Dla Zygmunta Baumana taka kultura emocjonalna to szczególnie emocjonalny reżim późnej nowoczesności⁵⁴, w której emocje – jak pisze Magdalena Środa – „pojawiają się nagie w pub-

⁵² A. H o c h s c h i l d: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. K o n i e c z n y. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

⁵³ M. M u s i a ł: *Kolonizacja intymności. Badania socjologiczne Arlie Russell Hochschild w perspektywie krytycznej Jürgena Habermasa*. „Lingua ac Communitas” 2012, vol. 22, s. 217–240.

⁵⁴ Z. B a u m a n: *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 62.

licznych wyznaniach, atakują nas ze wszystkich stron, z całą ostrością. [...] uczucia nie są sprawą intymną, sekretem międzyludzkim, lecz wchodzi do życia publicznego, instytucjonalizują się, pojawiają się jako towar w gabinetach psychoanalityków”⁵⁵. Tak interpretowana kultura emocjonalna nie jest zwyczajną obecnością emocji w życiu człowieka, to raczej niezwykłe występowanie niektórych emocji, ich sztuczne generowanie. Emocje trafiają do publicznej przestrzeni nieprzefiltrowane. W przeszłości formą takiego buforu była sztuka, w chwili obecnej granice intymności, autentyczności są przekraczane, jednostki zmierzają do obnażania tego, co ze swej istoty prywatne. Wyrafinowane środki ekspresji: słowo, dźwięk, obraz czy ruch, coraz częściej w mediach zastępują dosłowność i ekshibicjonizm emocjonalny. Powiększa się także pole swobody wyrażania emocji. Kiedyś te sprzeczne z systemem moralnym dopuszczane były bez negatywnych konsekwencji tylko w sytuacjach prywatnych bądź zachowaniach bezosobowych⁵⁶.

Emocje zawłaszczają sferę publiczną – stają się tematem rozmów, osią programu telewizyjnego, treścią i celem informacji. Jak zauważa Elżbieta Czykwin, społeczeństwo coraz głośniejszymi wyraża się w języku emocji, a ludzie potrzebują szczególnych umiejętności emocjonalnych⁵⁷. Prawdopodobnie dlatego tak dużą popularnością cieszy się koncepcja kształcenia inteligencji emocjonalnej i rozwijania kompetencji emocjonalnych.

Jurgen Habermas proces zawłaszczania przez emocje sfery publicznej porównał do wysysania przez nią i zawłaszczania prywatnej egzystencji: publikowanie biografii, personalizowanie informacji, pokazywanie codzienności ludzi, przekraczanie granic intymności redefiniuje przestrzeń publiczną i prywatną⁵⁸. Według Richarda Sennetta, społeczeństwem rządzi tyrania intymności. Badacz z niepokojem opisuje brak ogłady, która ochrania innych przed własną osobą, przed obciążaniem prywatnością, przed przesuwaniem zainteresowania z tego, co społeczne, wspólne, na to, co jednostkowe, intymne⁵⁹. Nadmierne psychologizowanie relacji międzyludzkich w sferze publicznej niesie obciążenia emocjonalne i pogłębia dystrofię więzi wspólnotowych. Nie tylko coraz trudniej rozpoznać i rozdzielić regu-

⁵⁵ B. Środa: *Zasada powszechnego ujawniania*. „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 12, s. 13.

⁵⁶ L. Abu-Lughod: *Ideologia i polityka uczuć...*, s. 107.

⁵⁷ E. Czykwin: *Wstyd...*, s. 20.

⁵⁸ M. Musiał: *Kolonizacja intymności...*, s. 239.

⁵⁹ R. Sennett: *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. Janowska. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2009.

ły prywatne i publiczne, lecz także coraz trudniej rozpoznać reguły emocjonalne w ogóle.

Opisane zmiany są istotą zwrotu emocjonalnego w kulturze, który rewiduje sposób myślenia o granicach między obszarami publicznym, prywatnym i intymnym⁶⁰ i w znaczący sposób zmienia warunki socjalizowania emocji. Nauki o edukacji w pewnym sensie zostały wywołane do odpowiedzi na pytania: Jakie są konsekwencje i możliwości pedagogicznej ochrony jednostki przed „rozemocjonowaną” kulturą? Jak zmienia się codzienność, w której uczymy się emocji? Konieczny jest namysł i działanie pedagogiczne, a nie tylko analiza antropologiczno-kulturowa.

* * *

Zwrot emocjonalny – ku emocjom, do emocji – uprawomocnił ich obecność w dyskursie naukowym i codziennym. Nie wydaje się, że tak rozumiany zwrot jest próbą tworzenia odrębnych wspólnot interpretacyjnych. Jest raczej przesunięciem akcentu, a może równomiernym rozłożeniem akcentów między częściami całości: myśleniem i odczuwaniem, a także dostrzeżeniem ich interakcyjności. W nauce zwrot ku miękkiemu kategorii badawczym oraz rozumieniu idiograficznemu poszerza i pogłębia refleksję humanistyczną, nadając jej szczególny, osobisty (bardziej autentyczny) wydźwięk. Catherine A. Lutz pisze: „Podzielają one [myślenie i odczuwanie – I.P.] również wspólną cechę bycia postrzeganymi jako rzeczywistość bardziej prawdziwa, bardziej autentyczne repozytorium własnego Ja w porównaniu z relatywną nieautentycznością mowy i innych form interakcji”⁶¹.

To człowiek – bardziej niż język i dyskurs – jest w centrum zwrotu emocjonalnego. **Jestem, więc myślę i czuję** – ta parafraza kartezjańskiej idei chyba najdobitniej wyraża potrzebę odrzucenia wszelkich skrajności po to, by lepiej rozumieć człowieka i jego relacje ze światem. Jednak próbując połączyć to, co ontologicznie zawsze było całością: myślenie i odczuwanie, należy być ostrożnym, aby zwrot nie był odwrotem od szacunku dla myślenia, moralnej oceny i reguł wspólnotowych.

⁶⁰ A. Hargreaves: *Mixed Emotions. Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16, s. 811–826.

⁶¹ C.A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie...*, s. 31.

Bibliografia

- Abu-Lughod L.: *Ideologia i polityka uczuć*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego-Narodowe Centrum Kultury, 2012.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.
- Csikszentmihályi M.: *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Tłum. M. Wajda-Kacmajo. Taszów: Moderator, 2005.
- Czykwini E.: *Wstyd*. Kraków: „Impuls”, 2013.
- Damásio A.: *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Przeł. M. Karpiński. Wyd. 2. popr. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2011.
- Davidson J., Milligan Ch.: *Embodying Emotion, Sensing Space. Introducing Emotional Geographies*. „Social and Cultural Geography” 2004, vol. 5, no. 4.
- Delumeau J.: *Grzech i strach. Poczucie winy w kulturze Zachodu XIII-XVIII w*. Tłum. A. Szymanowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX-Volumen, 1994.
- Descartes R.: *Namiętności duszy (1649)*. Kom. red. W. Szewczuk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego-Narodowe Centrum Kultury, 2012.
- Emotions and Social Change. Historical and Sociological Perspectives*. Eds. D. Lemmings, A. Brooks. New York: Routledge, 2014.
- Gergen K.J.: *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przekł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Giorgi A.: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przekł. i red. naukowa S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2002.
- Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Oprac. i słowem wstępnym poprzedził J. Szacki. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.
- Gordon S.: *Social Structural Effects on Emotions*. In: *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Eds. T.D. Kemper. Albany: State University of New York Press, 1990.
- Hargreaves A.: *Mixed Emotions. Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16.
- Hinton A.L.: *Biocultural Approaches to the Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- Hochschild A.: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Hume D.: *Traktat o naturze ludzkiej (1739)*. Przekł. C. Znamierowski. T. 1-2. Wyd. 2. przejrzone. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1963.
- Izard C.E.: *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2005.
- Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodologia, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Kuszyk-Bytniewska M.: *Znanięcki i Husserl o rzeczywistości kulturowej i jej badaniu. Onto-epistemologiczna interpretacja współczynnika humanistycznego*. „*Studia Metodologiczne*” 2013, nr 31.
- LeDoux J.: *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Przeł. A. Janowski. Poznań: „Media Rodzina”, 2000.
- Michalski K.: *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*. Warszawa: PIW, 1988.
- Moisi D.: *Geopolityka emocji. Jak kultury strachu, upokorzenia, nadziei przeobrażają świat*. Tłum. R. Włoch. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Musiał M.: *Kolonizacja intymności. Badania socjologiczne Arlie Russell Hochschild w perspektywie krytycznej Jürgena Habermasa*. „*Lingua ac Communitas*” 2012, vol. 22.
- Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999.
- Pawelec T.: *Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Perkins M.: *Emotions and Feelings*. „*Philosophical Review*” 1975, no. 66.
- Plamper J. et al.: *The History of Emotions. An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns*. „*History and Theory*” 2010, vol. 49, no. 2.
- Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2005.
- Rosaldo M.: *Towards an Anthropology of Self and Feeling*. In: *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Eds. R.A. Shweder, R.A. Levine. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1984.

- Rosenwein B.H.: *Worrying about Emotions in History*. „The American Historical Review” 2002, vol. 107.
- Sennett R.: *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2009.
- Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, D. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.
- Spinoza B. de: *Etyka. W porządku geometrycznym dowiedziona (1677)*. Tłum. I. Myślicki. Na nowo oprac. i wstępem opatrzył L. Kołakowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Szekspir W.: *Hamlet (1600)*. Tłum. M. Słomczyński. Kraków: Zielona Sowa, 2000.
- Środa B.: *Zasada powszechnego ujawniania*. „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 12.
- Theorizing Emotions. Sociological Explorations and Applications*. Eds. D. Hopkings et al. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2009.
- Trzecia kultura*. Red. J. Brockman. Warszawa: CIS, 1996.
- Turner J.H., Stets J.E.: *Socjologia emocji*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Whorf B.L.: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przekł. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2002.
- Wierzbicka A.: *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*. W: *Język - umysł - kultura*. Red. J. Bartmiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Wysmułek J.: *Przyrodzone, poskramiane czy konstruowane? Dyskursy o emocjach w badaniach historycznych*. http://www.academia.edu/18282684/Przyrodzone_poskramiane_czy_konstruowane_dyskursy_o_emocjach_w_badaniach_historycznych [4.04.2016].
- „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*. Red. J. Kowalewski, W. Piasek. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.

Irena Przybylska

Softness and Savagery - an Emotional Turn in Science and Culture

Summary: The net of theories and concepts describing, interpreting or appraising emotion, becomes dense. The purpose of the text is to signal the changes, called emotional turn which is observable both in scientific and everyday discourses. The turn, first of all undermines assumption about the ontology of emotions, preserved in culture texts. In consequence, a new paradigm of

softness is set. The boundaries between private and public space are translocated and the culture is getting (too much) emotional. Explicitly, softness and savagery become the frames of the text. The complexity of the problem allows only for brief and selective presentation of the issue.

Key words: emotions, emotional turn, culture of emotions

Irena Przybylska

Sanftmut und Verrohung - emotionale Wendung in Wissenschaft und Kultur

Zusammenfassung: Seit einiger Zeit entstehen zunehmend Theorien und Begriffe, die zum Ziel haben, Emotionen zu interpretieren und zu bewerten. Der vorliegende Beitrag sollte auf die im wissenschaftlichen und alltäglichen Diskurs zu beobachtenden Änderungen, welche von der Verfasserin eine „emotionale Wendung“ genannt werden, hinweisen. Die Wendung stellt in erster Linie die in Kulturtexten eingepprägten Ansichten über die Natur der Emotion in Frage, und stellt dadurch ein neues Paradigma für Sanftmut in der Wissenschaft auf. Sie revidiert die Meinungen von den Grenzen zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich, indem sie die sich immer häufiger in der Emotionssprache auszudrücken suchende öffentliche Sphäre (Kultur) berührt. Die Verfasserin fasst in ihrem Beitrag die „Sanfttheit“ des Diskurses und die „Verrohung“ der Kultur an. Wegen der Vielschichtigkeit der Problematik konnte das Thema nur angedeutet werden.

Schlüsselwörter: Emotionen, emotionale Wendung, Kultur der Emotion



Monika Sulik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Miłość w obliczu trudności – andragogiczno-edukacyjne implikacje w biograficznych relacjach partnerskich

Duccio Demetrio, formułując trzon refleksji dotyczącej edukacji dorosłych oraz kluczowych, czy jak określił autor: **szczytowych** momentów w życiu człowieka, które generują uczenie się, wymienił – pośród czterech najważniejszych – miłość. Jak zaznaczył, „dorośli uczą się, jeśli znajdują się spodziewanie lub niespodziewanie w okolicznościach związanych z miłością”¹.

Miłość jako relacja od zarania dziejów jest przedmiotem zainteresowania wielu twórców, artystów, naukowców, ale też doświadczeniem ludzkim, na temat którego może zabrać głos każdy z nas. Człowiek bez miłości byłby niczym – głosi Ewangelista Święty Paweł (1Kor, 13,2)². Jak napisał Marek Kamiński: „Trudno powiedzieć coś więcej o miłości, niż powiedział Święty Paweł”³. I dalej:

Dobrze jest odnosić sukcesy i osiągać cele, ale nie możemy zapominać o najważniejszej rzeczy w życiu – o miłości, która według Dezyderatów Maksa Ehrmanna jest „wieczna jak trawa”⁴.

¹ D. Demetrio: *Edukacja dorosłych*. Przekł. A. Górka. W: *Pedagogika*. T. 3. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2006, s. 113.

² *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*. Oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich. [Biblia Tysiąclecia]. Wyd. 5. Poznań: Pallotinum, 2000, s. 1496.

³ M. Kamiński: *Alfabet*. Warszawa: Wydawnictwo G+JRBA, 2013, s. 99.

⁴ *Ibidem*.

Autor dzieli się też w swoim *Alfabecie* refleksją autobiograficzną związaną z edukacyjnym wymiarem miłości:

Kiedy na świecie byli już Pola i Kay, nasze dzieci, omal nie zginąłem na Grenlandii. Przyszły do mnie wówczas słowa z Hymnu o miłości św. Pawła. Zdobywanie jest potrzebą mojego „ja”, ale gdybym zginął, zostawiłbym dzieci bez ojca, zabrał im coś bardzo ważnego. Istnieję nie tylko ja, są też inni⁵.

Refleksja ta zdaje się obrazować lekcję, jakiej udzieliła Markowi Kamińskiemu właśnie miłość.

Józef Kargul, podejmując rozważania dotyczące edukacji dorosłych, istotne miejsce w niej przypisał relacjom interpersonalnym. Ukazał, jak bardzo obserwacja zachowań ludzi w stosunkach interpersonalnych inspirowała do ich głębszej analizy z perspektywy edukacji całościowej. Wszak można podjąć analizę relacji interpersonalnych z różnych perspektyw teoretycznych, na przykład z perspektywy behawiorystycznej – wtedy przedmiotem zainteresowania będą nasze i naszych partnerów reakcje na bodźce. Można owe stosunki interpersonalne ujmować w kategoriach hermeneutycznych – wówczas określone zachowania będziemy postrzegać jako teksty kulturowe o określonym, symbolicznym znaczeniu. Kolejna perspektywa analizy może być związana z punktem widzenia pedagogiki emacycyjnej, która stosunki międzyludzkie traktować będzie jak dialog dwóch podmiotów budujących swoją tożsamość. Z kolei z punktu widzenia interakcjonizmu symbolicznego relację postrzegać można jako czynnik powodujący stawanie się zarówno jednostki, jak i społeczeństwa⁶.

Jak zaznacza Józef Kargul, jest wiele możliwości teoretycznej analizy relacji międzyludzkich, w tym miłości. Jednak warto w tym miejscu przypomnieć również słowa Bogdana Wojciszkiego, który zauważa: „naukowe analizy miłości przypominają nieco wnioskowanie o naturze huraganu na podstawie tej jego części, którą udało się pracowitemu badaczowi złapać do słoika. W dodatku przykładanie naukowej miarki do miłości uważane może być wręcz za jej profanację. Nauka poszukuje uogólnień i ucieka do szczegółu, a każda miłość jest przecież szczególna i inna niż wszystkie pozostałe”⁷. Nie sposób nie zgodzić się z tą reflek-

⁵ Ibidem.

⁶ J. K a r g u l: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, 2001, s. 72.

⁷ B. W o j c i s z k e: *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*. Wyd. 4. dodr. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2005, s. 5.

sją. W tym miejscu warto zwrócić uwagę przede wszystkim na fakt, iż każda z relacji interpersonalnych jest doskonałą okazją do uczenia się, czego przykładem są materiały autobiograficzne ukazujące właśnie także doświadczenia.

W toku dalszego swojego wywodu na temat stosunków interpersonalnych Józef Kargul pisze, iż „z perspektywy edukacyjnej stosunki międzyludzkie można potraktować dwojako. Raz jako fakt społeczny czy też proces lub zjawisko psychospołeczne, które człowiek dorosły może ujmować niejako z zewnątrz, nie uwzględniając rzeczywistych uwikłań siebie w relacje z innymi [...], innym razem stosunki międzyludzkie można traktować jako swoisty obszar edukacji dorosłych. Może to mieć miejsce wówczas, gdy nawiązując je, człowiek zdobywa wiedzę lub informacje z rozmaitych dziedzin życia społecznego – innymi słowy, gdy ma miejsce uczenie się »w« stosunkach interpersonalnych, uczenie się przez sam fakt wchodzenia w interakcje z innymi”⁸.

Jak zatem widać, miłość, jako szczególny rodzaj relacji interpersonalnej, staje się doskonałą okazją do uczenia się, wzbogacania i poszerzania swoich doświadczeń. Jednak relacje interpersonalne, w tym miłość, uwikłane są również w życiowe wyzwania i trudności przynależne ludzkiej egzystencji.

Maciej Gdula podejmuje kwestie trudności w związkach miłosnych i ukazuje interesujące spojrzenie na miłość, posługując się kategorią dyskursów miłosnych. Dyskursy miłosne, jak podkreśla, są związane z różnymi wzorami ujmowania związków intymnych. Różnice między dyskursami są zauważalne na wielu poziomach, ale najistotniejsza, zdaniem autora, jest różnica wynikająca ze sposobu, w jaki poszczególne dyskursy odnoszą się do problemu niestabilności relacji miłosnej⁹. W moim odczuciu kluczowy z punktu widzenia andragogicznego wydaje się fakt, iż każda relacja jest związana z rozwojem, a jak zaznacza Maciej Gdula, rozwój wiąże się z wyjściem poza zamknięty, samowystarczalny świat jednostki. Kontakt z innym, który tak jak my jest niepowtarzalną jednostką, daje okazję do poszerzenia wiedzy, umiejętności i granic doświadczenia¹⁰.

W swojej książce Gdula opisuje trzy typy dyskursów miłosnych: utopijny, utylitarny i tradycyjny. I tak, dyskurs utopijny przyjmuje, że aktorzy pozostają w relacji miłosnej dla niej samej, nawet gdy mają świadomość jej niekompletności i niemożności osiągnięcia stanu całkowitego wzajemnego dopasowania. Kochankowie pozostają w związku,

⁸ J. K a r g u l: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych...*, s. 73.

⁹ M. G d u l a: *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009, s. 12.

¹⁰ *Ibidem*, s. 142.

mimo iż zdają sobie sprawę, że relacja, którą tworzą, nie jest komplementarna. Relacja taka ma charakter samocelowy i nie poszukuje się uzasadnienia dla jej trwania poza nią samą (na przykład w płodzeniu dzieci czy przyjemności). Dyskurs utylitarny, zdaniem Macieja Gduli, uzasadnia istnienie związku jego wydajnością w dostarczaniu partnerom przyjemności. Wchodzenie w relacje zwiększa zatem poziom osobistej satysfakcji. W dyskursie tym jednostka dokładnie wie, jakiego partnera potrzebuje, by osiągnąć osobistą satysfakcję, a stworzenie udanej relacji wiąże się z redukcją „innego” i dopasowaniem go do swoich preferencji¹¹. Trzeci, ostatni z opisanych przez wspomnianego autora dyskursów miłosnych – dyskurs tradycyjny – zasadza się na przyjęciu istnienia komplementarnej, stabilnej relacji między partnerami, a wszelkie problemy i trudności, jakie dotyczą małżeństwo, identyfikowane są jako efekt działania czynników zewnętrznych, któremu mąż i żona powinni sprostać, stawić czoła¹².

Wszystkie trzy dyskursy, choć zgoła od siebie odmienne, mają cechy wspólne. Mianowicie dominuje w nich definicja związku miłosnego jako sfery, w której pojawiają się problemy i trudności, będące przecież nieodłącznym elementem dorosłości. Trzy dyskursy miłosne to rekonstrukcja odmiennych sposobów radzenia sobie z doświadczaną powszechnie trudnością uporządkowania relacji intymnych¹³.

Warto w tym miejscu dodać, że dyskursy miłosne opisane przez Macieja Gdulę mają zakotwiczenie socjologiczne, co z punktu widzenia snutej w tym miejscu refleksji zdaje się ukazywać przede wszystkim interdyscyplinarny charakter podjętej problematyki.

Zatem celem niniejszych rozważań jest ukazanie tego, jaki jest andragogiczno-edukacyjny wymiar miłości. Przedmiotową problematykę chciałabym uchwycić w związkach interpersonalnych kilku par. Relacje tych par ukazane zostały w perspektywie autobiograficznej. Wybrałam takie pary, których uczucie, w moim postrzeganiu, zapisane zostało w materiałach autobiograficznych w sposób wyjątkowo sugestywny i nasycony. Pary te doświadczały szeregu kryzysów i trudności, takich jak choroba, więzienie, rozłąka.

Czego nauczyli się partnerzy w obliczu doświadczania trudów miłości? Jakich lekcji obojgu udzieliła miłość? W jaki sposób uzewnętrzniają oni swoje doświadczenia i przeżycia?

W kontekście tych pytań uzasadnione oraz niezwykle frapujące wydaje się podjęcie refleksji nad istotą doświadczeń edukacyjnych realizujących się w relacjach intymnych opisanych w materiałach biograficz-

¹¹ Ibidem, s. 12–13.

¹² Ibidem, s. 13.

¹³ Ibidem.

nych par, których problemy i trudności zostały ukazane z perspektywy obojga partnerów. Stanowi to interesującą kwestię zarówno w kontekście rozważań biograficznych, socjologicznych, jak i andragogicznych.

Jak już wspomniałam, podstawą podjętych tu rozważań stały się subiektywnie wybrane materiały autobiograficzne, w których zostały uchwycone relacje interpersonalne z perspektywy doświadczania ich zarówno przez partnerkę, jak i przez partnera relacji. Zatem relacja Gai i Jacka Kuroniów przeanalizowana została na podstawie publikacji zawierającej korespondencję obojga: *Listy jak dotyk*¹⁴, związek Ingrid i Ingmara Bergmanów – na podstawie publikacji: *Trzy dzienniki* (zestawione przez Marię von Rosen i Ingmara Bergmana)¹⁵, natomiast relacja trzeciej pary: Aleksandra Wata i Oli Watowej, na podstawie dwóch publikacji: *Wszystko co najważniejsze...* Oli Watowej oraz *Dziennika bez samogłosek* Aleksandra Wata.

Przyjrzyjmy się zatem andragogicznej „lekcji”, jakiej doświadczyli wspomniani partnerzy relacji interpersonalnych. Spróbujmy uchwycić edukacyjną i rozwojową perspektywę bycia w relacji i doświadczania „trudnej” miłości.

Jednymi z głównych kategorii związanymi z dorosłością są dojrzałość oraz odpowiedzialność. Choć proces dojrzewania osobowości kształtuje się bardzo indywidualnie, to niejednokrotnie dojrzałość traktowana jest wręcz jako immanentna cecha dorosłości. Jak zaznacza Piotr Oleś, „dojrzewanie polega na reagowaniu w sposób mniej impulsywny, a bardziej refleksyjny, na większym udziale procesów świadomych i racjonalnych, a relatywnie mniejszym wpływie procesów automatycznych zwłaszcza w relacjach interpersonalnych, wreszcie na podejmowaniu decyzji po dokładniejszym rozeznaniu potencjalnych konsekwencji zamiast działań słabo przemyślanych, niezaplanowanych czy podejmowanych na zasadzie prób i błędów”¹⁶. Z kolei o odpowiedzialności Piotr Oleś pisze jako o kategorii, która decyduje i stanowi o dorosłości, traktuje odpowiedzialność wręcz jako jedno z kryteriów rozwoju w kierunku dojrzałej osobowości. Pisze o odpowiedzialności jako o zdolności do dokonywania ważnych egzystencjalnie wyborów (czyli takich, które wpływają na bieg życia lub istotnie oddziałują na innych), podejmowania decyzji i ich realizacji oraz gotowości do ponoszenia ich skutków¹⁷.

¹⁴ G. i J. Kuroniowie: *Listy jak dotyk*. [Wybór, red., oprac. M. Krawczyk]. Warszawa: Ośrodek Karta, 2014.

¹⁵ *Trzy dzienniki*. Zestawione przez M. von Rosen i I. Bergmana. Przeł. T. Szczępański. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2007.

¹⁶ P.K. Oleś: *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 247.

¹⁷ *Ibidem*, s. 252.

Zarówno dojrzałość, jak i odpowiedzialność są niezwykle mocno z sobą związane. Jak pisze Anna Gałdowa, „dojrzałością nazwać można rzeczywistą, czyli przejawianą w różnego rodzaju aktach (wewnętrznych i zewnętrznych) zdolność bycia odpowiedzialnym”¹⁸.

W literaturze autobiograficznej, która stała się inspiracją do niniejszych rozważań, odnaleźć można wiele wątków związanych z kształtowaniem się dojrzałości oraz odpowiedzialności właśnie w relacjach interpersonalnych. Zetknięcie jednostki z trudnościami i zagrożeniami staje się niejednokrotnie okazją do jej rozwoju i wzmocnienia dojrzałości oraz odpowiedzialności. Oto fragmenty, które są tego doskonałą egzemplifikacją.

Myślę teraz bardzo dużo o odpowiedzialności. Bo przecież to absolutnie bezsensowny układ. Nigdy za nasze czyny nie odpowiada my sami. Zawsze za nas odpowiada ktoś, kto wcale nie podejmował decyzji i nie miał żadnego wyboru. Za moje decyzje i czyny odpowiadasz Ty sama, z Maćkiem. Kiedy pomyślę, jakie straszne kłopoty i zmartwienia zważyłem na Twoje barki... gdyby nie to poczucie odpowiedzialności, mógłbym powiedzieć, że jestem zadowolony z losu¹⁹ (Jacek Kuroń).

Przytoczony fragment dotyczy burzliwego okresu aresztowania Jacka Kuronia za działalność polityczną wiosną 1965 roku. W relacji Gai i Jacka Kuroniów najważniejsza lekcja dojrzałości i odpowiedzialności zdaje się łączyć właśnie z pobytem mężczyzny w więzieniu. Korespondencja małżonków jest nasycona fragmentami ukazującymi, jak bardzo rozwojowe mogą być napotykanne trudności, jak bardzo czas rozłąki bogaty jest w refleksje, które mają charakter edukacyjny.

Niezwykle przejmujące są w tym kontekście słowa Gai Kuroń, która odpowiedziała na list Jacka w następujący sposób:

Jacusi! Oczywiście trzymamy się dziarsko. Spotykam się w koło z ogromną życzliwością znajomych, a to ogromnie pomaga. Niektórzy nawet martwią się bardziej niż my. Chciałabym koniecznie wiedzieć, co Ci posłać [...]. Ja bardzo dużo pracuję, mam sporo propozycji chałturzenia, także powinniśmy przeżyć, a może nawet zarobić na kamienicę. Maciej nie został poinformowany do tej pory o sprawie, ale na razie nie ma takiej konieczności [...]. Ja chcę Ci

¹⁸ A. Gałdowa: *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*. W: *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2005, s. 44 – cyt. za: ibidem.

¹⁹ G. i J. Kuroniowie: *Listy jak dotyk...*, s. 22.

powiedzieć, że strasznie tęsknię, no i czekam, kiedy się to wszystko skończy. Proszę Cię strasznie, żebyś zawsze, kiedy Ci trudno i smutno, pomyślał o nas. Całuję Cię mocno, Grażyna²⁰ (Gaja Kuroń).

O dojrzewaniu w obliczu trudności, jednak tym razem związanych z chorobą oraz rozłąką spowodowaną zawieruchą wojenną i przesiedleniami ze Lwowa wiosną 1940 roku, pisze również Aleksander Wat. To fragment jego listu do ukochanej żony Oli:

Kochana. Nigdy nie wiedziałem, jak bardzo Cię Kocham, i jednym z najgorszych moich cierpień było to, że nie mogłem Ci tego powiedzieć – to nasze okropne rozstanie – moje wówczas otępienie, cały ten koszmar naszej 13-tej [sic!] rocznicy! Wiem, domyślałem się, coście Wy realnie przeżyli, i ze strachem myślę o tym, w jakim Was zastanę stanie – ale najważniejsze, że będziemy razem, że najgorsze minęło. Nigdy Ci tego nie zapomnę, że umiałaś zachować siebie i syna – nie mogę żyć bez Was. Będę chyba znacznie lepszy, mądrzejszy, bardziej Kochający Was – nie będę tak głupio psuć życia Tobie i sobie. Przypuszczam, że zmieniłem się dość zasadniczo – właściwie przeżywam dziwny okres jakiegoś powtórnego dojrzewania, formowania się²¹ (Aleksander Wat).

Dopiero po czasie Olga Watowa dowiedziała się, że Aleksander ukrywał w tym czasie fakt, iż chory leży w szpitalu, że nie ma siły na to, by wyruszyć w podróż i przemierzyć około tysiąca kilometrów. Tak odpowiedziała na list męża:

Ukochany Najdroższy Jedyny. Łaska Boża nad nami, że jesteś, że Cię znowu zobaczymy, że będziesz z nami mój drogi, mój tak strasznie tak jedynie. Tylko myślę już teraz o Twoim zdrowiu. Trzymaj się na miłość boską. Jesteśmy pod tym samym adresem co p. Krzemińska tylko u Griszczenko. Kochany Tatusiu, całuję Cię gorąco, przyjeżdżaj jak najprędzej, Andrzej. Mamusia się spieszy, nie mogę więcej pisać, będziemy o wszystkim mówić, jak przyjedziesz. Twój Andrzej²² (Ola Watowa).

Fragmety te z pewnością są przejmującym przykładem nie tylko tęsknoty i miłości, ale i tego, jak zmienia się człowiek, jak dojrzewa, kształtuje się, doświadczając trudności. Są to również przykłady obec-

²⁰ Ibidem.

²¹ O. W a t o w a: *Wszystko co najważniejsze...* Warszawa: Agora, 2011, s. 120.

²² Ibidem, s. 126.

ności w relacjach interpersonalnych kryteriów rozwojowych związanych z dojrzałością. Efekty takiego rozwoju w relacji to: powiększanie wewnętrznego bogactwa, przeżyć, dążenie do szczęścia uwidaczniającego się w zdolności do wyrażania radości życia (nawet w warunkach wyjątkowo trudnych), wybór celów i realizowanie dążeń życiowych, ćwiczenie giętkości adaptacyjnej, zwiększanie odporności na frustrację, klaryfikacja hierarchii wartości²³.

Z kolei zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego, transgresja, wyrabianie odpowiedzialności czy dążenie do rozsądnej autonomii jako kryteria rozwojowe związane z dojrzałością²⁴ z pewnością są widoczne we fragmencie narracji Ingmara Bergmana, który doświadczał choroby swojej ukochanej Ingrid:

Wydaje mi się, że Ingrid przechodzi głęboką radykalną przemianę, która obejmuje ją w całości. To jest płomień spawalniczy, który pali się przez cały czas. Być może to proces narodzin i może wyjść Ingrid na dobre. Pod jej opieką czułem się bezpiecznie i nieskończenie rozpieszczony. W jej objęciach, otoczony jej niezmierną troskliwością. Wszystko przyjmowałem jak najbardziej naturalną rzecz na świecie. Teraz muszę się jej odpłacić. Ale jak to zrobić? To naprawdę poważna sprawa i to taka, którą muszę praktycznie rozwiązać. Koniec z siedemdziesięciosześcioletnim dzieckiem!²⁵ (Ingmar Bergman).

Ingrid w tym samym czasie relacjonuje w swoim dzienniku bardzo konkretnie i bardzo ogólnie swój stan, nie otwiera się, nie uzewnętrznia emocji:

Zimno i słonecznie. Lód za oknem. Próbuję złapać doktora Farago. Wyjechał. Rozmawiam z doktor Andren. Lunch z Birgit. Telefonują Anna i Maria. Odwożę Ingmara do teatru, załatwiam różne sprawy. Dom, porządkuję szuflady. Gotuję. Dobry program telewizyjny. Krwawienie, okres²⁶ (Ingrid Bergman).

To zaledwie kilka przykładów związanych z kształtowaniem się dojrzałości i odpowiedzialności za siebie i swojego partnera, jednak z pewnością są one wyjątkowo przejmujące i skłaniające do refleksji.

²³ P.K. Ołeś: *Psychologia człowieka dorosłego...*, s. 251.

²⁴ Ibidem.

²⁵ *Trzy dzienniki...*, s. 18.

²⁶ Ibidem.

Wśród zadań rozwojowych przewidzianych dla okresu dorosłości dostrzec można te impulsy i okazje do rozwoju człowieka dorosłego, które związane są z byciem w relacjach (na przykład wyróżnione przez Roberta Jamesa Havighursta zadania rozwojowe dla okresu dorosłości to: wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, powiększenie własnej rodziny, wychowywanie dzieci, kierowanie domem, podjęcie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich, znalezienie odpowiadającej grupy społecznej)²⁷.

W relacjach opisywanych par można dostrzec wiele przykładów na to, jak bycie w relacji intymnej, odczuwanie miłości wpłynęło na poczucie odpowiedzialności partnerów.

W zaczerpniętych z dzienników Ingrid i Ingmara Bergmanów przykładach widać wyraźnie radzenie sobie z trudnościami spowodowanymi chorobą kobiety. Momentem przełomowym w relacjach Ingrid oraz Ingmara zdaje się uświadamianie sobie przez oboje, jak bardzo choroba stała się wręcz treścią ich wzajemnej relacji.

[Zapiski z 18 października:]

INGRID

Budzę się bliska płaczu. Płacemy oboje, Ingmar i ja. Ból. Miesiączka. Ból w gardle itd. Odwożę Ingmara do teatru i robię trochę zakupów. Pojawiają się Anna i Gabriel z kwiatami. Jemy tafelspitz. Biorę valium.

INGMAR

Przy śniadaniu Ingrid stała się smutna i przygnębiona. Przez chwilę płakaliśmy oboje i czuliśmy wzajemną bliskość. Później było lepiej i mogliśmy nawiązać kontakt z rzeczywistością, która nie była już taka nierealna. Napisałem wstęp i tekst lektorski do *Ostatniego krzyku*. Ingrid robiła zakupy. Ucieliśmy sobie krótką drzemkę przed lunchem²⁸.

Warto dodać, iż do czasu choroby to Ingrid otaczała opieką Ingmara, jednak utrata zdrowia przez kobietę stała się motorem do zmiany wzajemnej relacji, do zmiany Ingmara, który przecież sam o sobie napisał: „siedemdziesięciosześcioletnie dziecko”. Z kolei córka Bergmanów – Maria – w dzienniku tego dnia zapisała przejmujący obraz rozkładu miłości w obliczu cierpienia i trudności:

²⁷ Z. Pietrasinski: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1990, s. 82.

²⁸ *Trzy dzienniki...*, s. 19.

Kilka dni temu kupiłam *Książkę o E Ulli Isaksson*. Opowiada w niej o swoim mężu Eriku Hjalmarze Linderze, którego kochała i była jego żoną przez dwadzieścia osiem lat. Łączyła ich silna i namiętna miłość. Szczegółowo opisuje, jak jej cudowny mąż zachorował. Sama nie pojmuje, jak on powoli staje się kimś innym. Dotknięty demencją, robi się nieznośny, bezduszny, staje się człowiekiem, którego nigdy wcześniej nie widziała. Coraz bardziej ją złości, kiedy on stopniowo oddala się od niej. Ich wieloletnia miłość nie pomaga im już w byciu razem. Związek się rozpada, wywraca się i oboje toną. To wzruszające i okropne jak koszmar²⁹.

Współodczuwanie, empatia i cierpliwość – to wartości bezcenne w życiu każdego człowieka. Chyba każdy pragnie ich doświadczać w relacjach partnerskich, szczególnie w obliczu cierpienia czy trudności. W analizowanych tutaj relacjach par opisy doświadczeń ukazujących znaczenie współodczuwania i empatii również zajmują wiele miejsca. To właśnie dzięki „byciu” w relacji człowiek uczy się, co znaczy empatia oraz wzajemność. Doznania te, związane ze współodczuwaniem, niezwykle mocno wybrzmiewają także w słowach Ingmara:

Najważniejszy w naszym wzajemnym uczuciu (miłości) był nieprzerwany strumień bezsłownej rozmowy wewnętrznej. W trakcie długich, wspólnie przeżytych lat ta rozmowa nigdy nie milkła. Ingrid zawsze wiedziała, gdzie jestem, a ja zawsze wiedziałem, gdzie jest ona³⁰.

Przejmująco opisana wzajemność i współodczuwanie znacząco wybrzmiewają również w relacji Jacka i Gai Kuroniów, których rozłąka związana z pobytem mężczyzny w więzieniu istotnie wpłynęła na refleksyjność małżonków, tak ważną przecież w przestrzeni andragogicznej. Oto słowa Jacka:

Ale ta przesyłka to było coś więcej niż pasta, kapie, papierosy i tak dalej. To przecież były przedmioty, których dotykałaś, które wysłałaś do mnie. We wszystkim był kawałek Ciebie, a Twoje istnienie, Twoja obecność bardzo mi pomogła żyć, śmiać się, być sobą. Jest niedziela, 28 marca, godzina 13.00. Tak sobie myślę, że jesteś w tej chwili na Mokotowie, u mamy – bardzo blisko ode mnie, ale przecież nie o odległość chodzi: myślisz o mnie, ja o Tobie³¹.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 5.

³¹ G. i J. Kuroniowie: *Listy jak dotyk...*, s. 21.

I kolejny, bardzo podobny fragment, będący wyrazem współodczuwania również w obliczu rozłąki związanej z pobytem w więzieniu; tym razem słowa Oli Watowej:

Oddałyśmy nasze tobołki i odebrałyśmy brudną bieliznę, po czym wróciłyśmy każda do siebie. W domu rozkładałam bieliznę i widzę w szwach koszuli wszy i ślady krwi. Wszy, które go gnębiły, ale jednak współżyły z nim, jeszcze tak niedawno z nim były, żywiły się jego krwią. Więc wzruszenie. Pierwsze tego typu wzruszenie w moim życiu w związku z Aleksandrem. Nieobecny, niedostępny, może na zawsze utraconym. Były także skarpetki. A w skarpetkach kawałki watoliny. A więc może posłanie – pomyślałam – zapewne chce mi przez to coś powiedzieć. No i imaginacja moja rozegrała się: skarpetki, więc nogi. Nogami się chodzi. Watolina. Wat idzie do Oliny (tak mnie nazywał, on był Ol, ja Olina). A więc prawdopodobnie mówi, że już niedługo wróci. Wróci Wat do Oliny³².

Aleksander Wat również pisał w swym dzienniku o wzajemności i współodczuwaniu:

ponieważ jesteśmy jak rodzeństwo syjamskie, odczuwała podwójnie i znosiła podwójnie, bo i we własnym ciele i duszy. I nigdy wobec mnie nie załamywała się, chociaż wychodząc jeszcze uśmiechniętą ode mnie, padała zemdlona na korytarzu szpitalnym³³.

Wybrane fragmenty są egzemplifikacją tego, iż miłość staje się rozwojowym wyzwaniem dla człowieka dorosłego, ale też daje mu siłę, by mierzyć się z trudnościami, które wydają się nie do pokonania. Dowodzą, że miłość „uczy” wyjątkowej cierpliwości, o której z ogromnym podziwem w odniesieniu do ukochanej żony pisał Aleksander Wat:

Ile nie kończącej się cierpliwości, gdy leżałem tygodniami w bólach niszczących bólach, które nawiedzają mnie ciągle od lat czternaśtu, tygodniami w Warszawie, w Mentonie, w Nervi, w Paryżu, w Brukseli, w Knokke, w Berkeley, w tej tułaczce, w której na próżno uciekamy od choroby [...]. Jak często bywałem niesprawiedliwy. Podrażnienie jest składnikiem mojej choroby, raniący, okrutny, gdy doprowadzałem ją do kresu wytrzymałości, bo wymagałem, aby

³² O. W a t o w a: *Wszystko co najważniejsze...*, s. 59.

³³ A. W a t: *Dziennik bez samogłosek*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 2001, s. 337.

nieodmiennie była dzielna i nieskończenie cierpliwa, optymistyczna i zdrowa, i bez przerwy czuła dla mnie i wyrozumiała.

[...] Gdy bywałem na dnie choroby i małoduszności, ona nieodstępnie czuwała nade mną i wspierała mnie [w] każdej chwili z cierpliwością, którą może dać tylko miłość najczystsza. Skąd tak wąta, życiowo niezaprawna, tak subtelna i krucha jak motyl, umiała czerpać żelazną siłę, żeby przetrwać w długich, licznych, ciężkich przeprawach i żeby przeprowadzić przez nie męża i syna³⁴.

Zamiast zakończenia

Autor słów, którymi rozpoczęłam podjętą w niniejszym miejscu refleksję, podkreślił, iż edukację dorosłych można rekonstruować, przedstawiając między innymi jej „archeologię”, a zatem odnajdywanie w różnych świadectwach (takich jak źródła pisane, tradycja ustna, codzienne życie czy opowiadania) śladów i oznak edukacji nastawionej na zaspokajanie oczekiwań wynikających z rzeczywistości publicznej i prywatnej³⁵.

Podczas przeglądania materiałów o charakterze biograficznym, które zostały wykorzystane w tym tekście, nie sposób nie zauważyć bogactwa wątków i odniesień zakotwiczonych w przestrzeni andragogicznej. Przedstawione relacje partnerskie są źródłem szeregu przykładów, w których to właśnie miłość stała się swoistym źródłem, a zatem powodem, przyczyną, warunkiem podjęcia działania, wysiłku i źródłem odwagi do podążania drogą rozwoju oraz skonfrontowania się z życiowymi trudnościami.

W kontekście opisanych doświadczeń trudno nie zadać pytania: czy w opisanych przypadkach miłość nie stanowi swego rodzaju ofiary i poświęcenia?³⁶ Odpowiedzi udziela nam Jacek Kurek, gdy pisze niezwykle przekonująco: „»[...] z miłości nie składa się ofiar«. [...] z natury swej nie wymaga ofiar, choć tak ją przecież powszechnie postrzegamy. [...] miłość [...] uzdalnia do oddania wszystkiego, czyniąc człowieka szczęśliwym i nie pozwalając odczuwać dolegliwości spowodowanej utratą. [...] miłość [...] nie pozwala ulegać ciężarom ponad siły... [...] miłość to naturalny stan szczęścia, a ofiara z miłości to po prostu

³⁴ Ibidem, s. 337 i 336.

³⁵ D. Demetrio: *Edukacja dorosłych...*, s. 113.

³⁶ M. Sulik: *W poszukiwaniu znaczenia miłości dla natchnienia, nauki i twórczości – odniesienia biograficzne*. W: *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie / Learning Adult in the Changing World*. Red. A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010.

spełnienie...³⁷. Z pewnością dopełnieniem tych słów jest wypowiedź Joanny Mizińskiej, która pisze, iż słowo „poświęcenie” ma dwa odcienie znaczeniowe: „z jednej strony to [...] rezygnacja, a więc uszczerbek [...], z drugiej wszakże widać w tym pojęciu ślad związku ze świętością. Poświęcić coś bowiem to także uznać, że istnieje coś większego od chwilowego wyrzeczenia, a owo coś przynależy do sfery wyższej, sakralnej. Poświęcenie w tym znaczeniu to ofiarowanie, akt podejmowany w wolności, a sprawiający, że ofiarujący czuje się zarazem obdarowany przez tego, kto ową ofiarę przyjmuje. [...] Współczesna cywilizacja konsumpcyjna termin »poświęcenie« obdarła zupełnie z drugiego ze wspomnianych znaczeń”³⁸.

Ważne i przejmujące w tym miejscu są również słowa Tadeusza Tomaszewskiego, polskiego psychologa, który napisał: „Miłość to służenie bez upokorzenia”³⁹.

Zamiast podsumowania pragnę zostawić niedomkniętą przestrzeń na dalsze, osobiste poszukiwania andragogicznych kontekstów w relacjach interpersonalnych, zaznaczając, iż przedstawione tutaj refleksje Czytelnik może potraktować jedynie jako inspiracje.

Bibliografia

- Demetrio D.: *Edukacja dorosłych*. Przekł. A. Górk a. W: *Pedagogika*. T. 3. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2006.
- Gdula M.: *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009.
- Kamiński M.: *Alfabet*. Warszawa: Wydawnictwo G+JRBA, 2013.
- Kargul J.: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, 2001.
- Kuroniowie G. i J.: *Listy jak dotyk*. [Wybór, red., oprac. M. Krawczyk]. Warszawa: Ośrodek Karta, 2014.
- Miasto i czas. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: Miejski Dom Kultury „Batory”, 2008.
- Mizińska J.: *Młodość a wartość starości*. „Chowanna” 2008, T. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*.

³⁷ J. Kurek: *Z miłości nie składa się ofiar*. W: *Miasto i czas*. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: Miejski Dom Kultury „Batory”, 2008, s. 54.

³⁸ J. Mizińska: *Młodość a wartość starości*. „Chowanna” 2008, T. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, s. 119.

³⁹ T. Tomaszewski – cyt. za: Z. Ratajczak: *Zachwył i logika czynu. Portret intelektualny Tadeusza Tomaszewskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006, s. 297.

- Oleś P.K.: *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Pietrasiniński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1990.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*. Oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich. [Biblia Tysiąclecia]. Wyd. 5. Poznań: Pallotinum, 2000.
- Ratajczak Z.: *Zachwyty i logika czynu. Portret intelektualny Tadeusza Tomaszewskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.
- Sulik M.: *W poszukiwaniu znaczenia miłości dla natchnienia, nauki i twórczości – odniesienia biograficzne*. W: *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie / Learning Adult in the Changing World*. Red. A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010.
- Trzy dzienniki*. Zestawione przez M. von Rosen i I. Bergmana. Przeł. T. Szczepański. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2007.
- Wat A.: *Dziennik bez samogłosek*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 2001.
- Watowa O.: *Wszystko co najważniejsze...* Warszawa: Agora, 2011.
- Wojciszke B.: *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*. Wyd. 4. dodr. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2005.

Monika Sulik

**Love in the Face of Difficulty -
Andragogical Educational Implications
Observed in Partners' Biographical Narratives**

Summary: The author attempts to show the andragogy context of love, which seeks to capture the interpersonal relationships of several pairs. The relationship of these pairs have been shown in perspective autobiographical, in the context of life's problems. To search for research were selected pair, which was recorded in the feeling of autobiographical material in an extremely suggestive and saturated. These pairs experienced a number of crises and difficulties such as illness, imprisonment, separation. What they learned partners in the face of the experience of the hardships of love?, what lessons gave them love? How to bring out their experience? These are just some questions that anchor the discussion in the andragogy.

Key words: andragogy, biography, love, biographical research, adulthood, biography, interpersonal relationships

Monika Sulik

**Die Liebe angesichts der Schwierigkeiten -
andragogische Implikationen
für biografische partnerschaftliche Beziehungen**

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag bemüht sich die Verfasserin, am Beispiel von zwischenmenschlichen Beziehungen einiger Paaren den andragogischen Ausmaß von der Liebe darzustellen. Die partnerschaftlichen Beziehungen der Paare werden hinsichtlich ihrer Biografien, Probleme und Schwierigkeiten untersucht. Zur Untersuchung wurden solche Paare gewählt, deren Gefühl in ihren Biografien besonders suggestiv und eingehend zum Ausdruck kam. Diese Paare wurden von zahlreichen Krisen und Schwierigkeiten, wie z.B.: Krankheit, Gefängnisstrafe, Trennung betroffen. Was haben die Partner angesichts der mit ihrer Liebe verbundenen Mühe gelernt? Was für Unterricht erteilte ihnen die Liebe? Auf welche Art und Weise bringen sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse zum Ausdruck? Das sind nur einige Fragen, die obige Betrachtungen in der Andragogik verankern.

Schlüsselwörter: Andragogik, Biografie, Liebe, zwischenmenschliche Beziehungen, biografische Untersuchungen, Erwachsenenalter



Agnieszka Majewska-Kafarowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Wywrotka humanistyki¹ –
narracja o (nie)bezpieczeństwie humanistyki
i jej nieodzowności w pedagogice
(próba odniesienia do wizji humanistyki
w ujęciu Michała Pawła Markowskiego²)**

Uwagi wprowadzające

Współczesny świat pędzi kierowany samonapędzającym się mechanizmem rozwoju (technologicznego, ekonomicznego). Sprawcą i zarazem ofiarą jest człowiek, który tę maszynę wprowadził w ruch. Z jednej strony stan dzisiejszego świata pod pewnymi względami jest laurką na cześć człowieka, jego możliwości, kreatywności, zdolności do przekraczania własnych granic. Z drugiej jednak świat ten stał się dla człowieka trudny, coraz odleglejszy od jego doświadczenia siebie w tym świecie, coraz bardziej odhumanizowany, stechnicyzowany... Świat wykreowany, zaprojektowany przez człowieka jest dla niego jednocześnie domem i trudnością. Domem, bo przecież samochód, Internet, laptop czy smartfon to immanentna część naszego domostwa, rozumianego tu przeze mnie jako przestrzeń życia. Trudnością, bo wszystkie te elementy stawiają człowiekowi wymagania: musi on rozsądnie sobie z nimi poradzić, zwłaszcza rozumieć miejsce nowości techniki w życiu

¹ Sformułowanie to zapożyczyłam od Krzysztofa Maliszewskiego, który takim określeniem zaprosił do dyskusji nad kondycją humanistyki, czego owocem jest niniejszy tom „Chowanny”.

² Dokładnie rzecz ujmując, próba odniesienia, w istocie swej raczej inspiracja, dotyczy głównie fragmentu tekstu książki przywołanego w tytule autora: M. P. M a r k o w s k i: *Część I. Wstęp, czyli jak uzasadnić nasze istnienie*. W: I d e m: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.

i ich znaczenie dla jego dobrostanu³. Nie pogubić się, zwłaszcza w tym, co ważne, nie zatracić się pomiędzy technologicznymi udogodnieniami a humanistyczną wartością spotkania, bycia z drugim człowiekiem. Nie jest to proste... Słuszna wydaje się postawiona przez Oda Marquarda, a wyszukana przez Michała Pawła Markowskiego teza: „im bardziej nowoczesny świat staje się nowoczesny, tym bardziej nieodzowne stają się nauki humanistyczne”⁴. Nauki humanistyczne, pisze M.P. Markowski, niczego nie usprawniają, wręcz przeciwnie, „komplikują proste myślenie o lepszym życiu, osłabiają zdrowy rozsądek, który wie, jak być powinno”⁵. Humanista, zdaniem autora *Polityki wrażliwości*, „to ktoś, kto wątpi w to, czym się zajmuje, ale jednocześnie szuka uzasadnienia swoich słabości, dzięki czemu dowiaduje się więcej nie tylko o swoim przedmiocie, ale i o sobie”⁶. Jeśli wątpi i szuka, to stawia pytania: ważne, trudne, niewygodne, nierozstrzygalne, zasadnicze. Wątpienie i pytanie wydaje się najważniejszą powinnością i wartością współczesnego świata, bo – jak pisze Zygmunt Bauman, odwołując się do Corneliusa Castoriadis – „problem naszej współczesnej cywilizacji polega na tym, że przestała zadawać pytania sobie samej. Niepostawienie pewnych pytań pociąga za sobą bardziej niebezpieczne

³ Na myśli mam tutaj dwa problemy. Pierwszy pochodzi z refleksji po lekturach książek Zygmunta Baumana: człowiek w ponowoczesnym świecie musi nadążyć za pędzącym światem. Gospodarka rynkowa, niestabilność rynku pracy, prymat wartości ekonomicznych nad humanistycznymi, niejednoznaczność w kwestii wartości, a także zmieniające się oczekiwania społeczne – z tym wszystkim wielu ludzi sobie nie radzi. Enklawy biedy, bezrobocie, brak perspektyw, nieumiejętność podołania wymaganiom współczesności – rozmiary tych zjawisk mówią same za siebie. Wydaje mi się – to drugi problem – że współczesny człowiek, który gubi się w towarzyszących naszej codzienności technologiach, traci zaufanie do siebie, ale i instrumentalnie postrzega/traktuje innych, pozostając z nimi w kontakcie w świecie wirtualnym częściej niż w realnym. Jaskrawym przejawem tego jest szczególne upodobanie młodych ludzi (choć nie tylko) do nowoczesnych gadżetów („obowiązek” posiadania smartfona), uczestniczenie w portalach społecznościowych. W ironicznym pytaniu zadawanym także samej sobie zastanawiam się, czy naprawdę ludzie kiedyś (niedawno?) podróżowali samochodem bez nawigacji GPS, a jedynie z mapą (którą szczęśliwie jeszcze umiem czytać, z czego z rzadka korzystam), albo studiowali bez kserokopii książek, artykułów, streszczeń lub portali takich jak sciaga.pl, mailgrupowy.pl, chomikuj.pl, wkuwanko.pl, aula.pl, forstudent.republika.pl...

⁴ O. M a r q u a r d: *O nieodzowności nauk humanistycznych*. W: I d e m: *Apolo-gia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Warszawa 1994 – podaję za: M.P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości...*, s. 21.

⁵ M.P. M a r k o w s k i: *Część I...*, s. 20.

⁶ M.P. M a r k o w s k i: *Część II...*, s. 43.

skutki niż umiejętność dania odpowiedzi na te, które objęto już oficjalnym programem. [...] Cenę milczenia płaci się w twardej walucie ludzkich cierpień”⁷. Choć Z. Bauman nie o humanistyce tymi słowami się wyrażał, to w istocie sensem tych słów humanistyki dotknął, i to mocno kontekstuując ją procesami globalizacyjnymi, co dla zrozumienia dramatycznej sytuacji humanistyki wydaje się niezmiernie istotne. Zresztą o swojej książce *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika* wyraził się, iż jest ona przede wszystkim rodzajem ćwiczenia w stawianiu pytań – ma pobudzić do ich zadawania⁸.

W tekście tym wzorem Baumana, choć zapewne nie tak mistrzowsko, zamierzam zadawać pytania, które krążyły będą wokół istoty, wartości humanistyki i jej wywrotowości. Inspiracją do zadawania tychże pytań jest fragment książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (zwłaszcza jej Część I: *Wstęp, czyli jak uzasadnić nasze istnienie*)⁹, która sprowokowała lawinę refleksji, część z nich osadzona jest w akademickiej przestrzeni studiów pedagogicznych.

Kłopotliwa „humanistyka”

Humanus, jak podaje *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, z języka łacińskiego znaczy ‘ludzki’¹⁰. Ludzki znaczy przecież człowieczy. Zatem humanistyka odnosić się musi do nauk o człowieku i jego działaniach, wytworach. Jeśli, zgodnie ze słownikową definicją, „humanizm to postawa intelektualna i moralna wyrażająca się w uznawaniu człowieka za najwyższą wartość moralną i źródło wszelkich innych wartości”¹¹, to humanistyka jest nauką o tymże. Zatem humanistyka to nauka, czy też grupa nauk, których przedmiotem badań jest człowiek jako istota społeczna i jego twórczość (język, literatura, historia, sztuka)¹². W tym samym słowniku znajduje się termin pokrewny, który świetnie oddaje znaczenie humanistyki. Chodzi mianowicie o termin „humanizować”, który przedstawiony został w dwojakim znaczeniu. Po pierwsze, „humanizować” to „nadawać znaczenie sprawom człowieka, uważać je

⁷ Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000, s. 10.

⁸ Ibidem.

⁹ M.P. Markowski: *Część I...*, s. 17-33.

¹⁰ *Wielki słownik wyrazów obcych*. Red. M. Bańko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 448.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

za nadrzędne w stosunku do innych, czynić coś bardziej ludzkim, humanitarnym¹³. Po drugie, „humanizować” to „podkreślać znaczenie, wagę nauk humanistycznych, przeciwstawiając je zbytniej technicyzacji życia¹⁴. Zatem to, co ludzkie, wymaga, by mu nadano znaczenie i je podkreślano. Sprawy człowieka, jak i on sam, są ważne, o czym warto, trzeba, powinno się pamiętać. Człowiek, wracam do wcześniej podanej definicji, jest bowiem najwyższą wartością moralną. Tak czy siak istotą humanizmu jest wartość człowieka i to jest niezaprzeczone. Natomiast nauki humanistyczne, jak twierdzi Michel Foucault, to wszystkie te nauki, dla których człowiek stanowi przedmiot badania¹⁵. Nauki humanistyczne, pisze, „pojawiły się w dniu, gdy w kulturze zachodniej człowiek ukonstytuował się jako to, o czym trzeba myśleć i zarazem wiedzieć¹⁶. Zdaniem M. Foucaulta, uwzględniają one człowieka tylko „w takiej mierze, w jakie żyje on, mówi i produkuje”, i dlatego też nauki humanistyczne można umieszczać „w sąsiedztwie, na bezpośredniej granicy i na całym obszarze nauk, w których się mówi o życiu, pracy i języku¹⁷. M. Foucault wyklucza jednak szczęśliwie uważanie za fundament bądź ukoronowanie humanistyki takich nauk, jak biologia, ekonomia czy filologia.

W duchu odrodzeniowego humanizmu przeciwstawiono się średnio-wiecznej kulturze teocentrycznej i zainteresowano się człowiekiem. Zauważono sprawy człowiecze, uznano je za ważne, wartościowe, istotne same w sobie, nie zaś jedynie w perspektywie teocentrycznej

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ W książce swej M.P. Markowski przedstawia rozbieżność w podejściu do nauk humanistycznych, dokładnie: różnice w zakresie dyscyplin, jakie się w naukach humanistycznych mieszczą. W Części II charakteryzuje różnice w postrzeganiu nauk humanistycznych między Europą a Stanami Zjednoczonymi. Te różnice są w mojej opinii nieistotne w obliczu definicji Foucaulta, która bezszelestnie wydaje się kończyć spór o nierozstrzygalne, a którą odnalazłam u Markowskiego (M. Foucault: *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk 2007 – podaję za: M.P. Markowski: *Część II: Humanistyka: wprowadzenie*. W: *I d e m: Polityka wrażliwości...*, s. 71). Jednakże spór o przynależność dyscyplin jest niezakończony. W Polsce dobrym przykładem jest zmiana w wykazie obszarów wiedzy, jaka nastąpiła w 2011 roku na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011, zgodnie z którym pedagogika przestała być nauką humanistyczną, a stała się nauką społeczną, a raczej do takich została zaliczona, bo humanistyczną nie może nie być, co z samej definicji wynika.

¹⁶ M. Foucault: *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Przeł. T. Komendant. T. 2. Gdańsk: Słowo / Obraz Terytoria, 2005, s. 167.

¹⁷ Ibidem, s. 175.

wizji świata i wartości życia człowieka. Zainteresowanie to z mniejszą lub większą intensywnością przetrwało do dzisiaj – w postaci nauk humanistycznych. Jednak mimo tak niepodważalnej zasadności zainteresowania świata nauki sprawami ludzkimi stoją one na krawędzi przepaści, w której znajduje się to, co bezzasadne, nieistotne, niepotrzebne. Nauki humanistyczne, jako że nie wytwarzają żadnych dóbr, zysków, są spychane na boczny tor przez nauki przyrodnicze: stechnicyzowane życie staje się coraz płytsze, uboższe, mniej związane z jednostkowym doświadczeniem¹⁸. Barbara Skarga ujęła tę kwestię w mocnych słowach. Stwierdziła, że humanistyka „ma [...] wartość samą w sobie, podobnie zresztą jak inne nauki teoretyczne, będąc wyrazem ludzkiego dążenia do poznania. W wypadku humanistyki chodzi o poznanie szczególne, poznanie samego człowieka. Humanistyka jest to myślenie o ludzkim myśleniu, o twórczych mocach człowieka realizujących się w dziełach. Niczego więcej nie potrzeba, by uznać jej rangę i ważność. Jesteśmy bowiem ludźmi”¹⁹.

M.P. Markowski, przedstawiając czytelnikowi istotę humanistyki, powołał się na definicję Sama Harphama, w której szczególnie trzy wątki, zdaniem Markowskiego, warte są większej uwagi; chciałabym je w tym miejscu przywołać²⁰. Wątek pierwszy: humanistyka nie jest skupiona na badaniu rzeczywistości, lecz na sposobach jej widzenia i artykułowania („czyli szeroko rozumianych tekstach wytworzonych w dziejach ludzkiej kultury”²¹). Wątek drugi: humanistyka wyklucza jeden punkt widzenia, co oznacza, że w jej istotę wpisane są niezgoda i poróżnienie. Wątek trzeci: badania humanistyczne mają egzystencjalny charakter, humanista bowiem zajmuje się tym, co ma dla niego osobiste znaczenie. W moim przekonaniu te trzy wątki można sprowadzić do wspólnego mianownika (o ironio!!!), który wynika z samej definicji humanizmu. Jeśli, jak już pisałam, humanizm to postawa intelektualna i moralna, która wyraża się uznaniem człowieka za najwyższą wartość moralną i źródło wszelkich innych wartości, a humanistyka tymże

¹⁸ M.P. Markowski pisze, że już za czasów Nietzschego humanistyka niezbyt dobrze się miała, choć obecnie sytuacja ta jest jeszcze trudniejsza w obliczu walki o fundusze na uprawianie humanistyki, która dla niej jest walką Dawida z Goliatem: naukami przyrodniczymi, czy też – jak autor je określa – „bio-techno-info”. Nie bardzo jednak spodziewać się można, jak na razie, by Dawid (nauki humanistyczne) mógł wygrać. M.P. M a r k o w s k i: *Część II...*, s. 47 i inne.

¹⁹ B. S k a r g a: *O nieużyteczności humanistyki*. W: E a d e m: *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 128.

²⁰ M.P. M a r k o w s k i: *Część II...*, s. 38–39.

²¹ Ibidem, s. 38.

się zajmuje, to oczywiste i zrozumiałe są wymienione owe trzy wątki, którymi S. Harpham scharakteryzował humanistykę, a nad którymi pochylił się M.P. Markowski. Humanistyka, co naturalne, musi wykluczać jeden punkt widzenia, ponieważ każdy człowiek „widzi” po swojemu, czuje, rozumie, antycypuje po swojemu. Czasem punkty widzenia są „podobne” tak bardzo, że udaje się ustalić wspólne. Czasem jednak są diametralnie różne, tak różne, że aż dziw bierze, że dotyczą jednej kwestii. Dzieje się tak dlatego, że człowiek, każdy człowiek, jest niepowtarzalny, jest unikatowym indywiduum, które po swojemu ten świat odbiera. Dlatego też humanistyka skupiona jest na badaniu, poznaniu sposobów widzenia i artykułowania rzeczywistości. Badacz, humanista również, widzi i czuje „po swojemu”. Prowadząc badania, zajmuje się tym, co dla niego subiektywnie jest ważne, a zatem w humanistyce wyraźny i ważny jest egzystencjalny charakter badań. Zresztą wszystkie te trzy wątki przytaczane i interpretowane przeze mnie mają ogromne znaczenie i wagę także w nieco innym wymiarze. Otóż wydaje się, że historia ludzkości pokazała już ich zasadniczą wartość. Próby narzucania poglądów, idei, restrykcji myślenia, zaserwowane ludzkości przez totalitarne ustroje czy szaleńcze pomysły czyszczenia świata z „gorszych” nie tylko w XX wieku, podnoszą znaczenie humanizmu, humanitaryzmu, którego istotą jest różnorodność (myślenia, widzenia, uczucia, poglądów, wiary, stylu życia...). Różnorodność, niezgoda wcale nie muszą być destrukcyjne. Absolutnie wartościowe są spory, w których z szacunkiem dyskutanci serwują swoje argumenty sobie nawzajem, w istocie nie będąc swoimi przeciwnikami dlatego tylko, że mają odmienne poglądy. W dysputach akademickich wciąż przywoływana jest fraza przypisywana Aleksandrowi Kamińskiemu, który ponoć zaapelował kiedyś „pięknie się różnijcie”²². Różnice mogą inspirować, zachęcać do refleksji, budzić kreatywność, szczególnie zaś cenne są, gdy leżą u podstaw wypracowanego kompromisu. Poza racjonalnością, logicznością, merytorycznością w sporze dwojga ludzi jest jeszcze coś, co jest nieodłącznym towarzyszem człowieka: duch. Duch człowieczeństwa, który tak mocno wymyka się poznaniu za pomocą naukowej skrupulatności, logicznego rygoru argumentacji czy weryfikowalności, czyli mierzeniu, testowaniu, potwierdzaniu, sprawdzaniu²³, mocno uchwycony jest tam, gdzie próbuje się „rozczytać”, poznać,

²² Słowa te wielokrotnie słyszałam we wstępach do naukowych dysput na Uniwersytecie Łódzkim – w Auli im. A. Kamińskiego na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Zawsze, i tam, i wszędzie indziej, słowa te brzmią prawdziwie.

²³ M.P. Markowski pisze, iż jedną z głównych przyczyn fatalnego stanu humanistyki jest to, co nazwać można odduchowieniem ducha przez naukę (T.W. Adorno), panowaniem człowieka teoretycznego (P. Sloterdijk), albo też

zrozumieć człowieka, jego historię, jego odczucia – czyli w naukach humanistycznych (które nazywane bywają naukami o duchu²⁴), szczególnie zaś w podejściu jakościowym, biograficznym, które jako główny cel stawia sobie rozumienie i interpretację²⁵. Dla porównania w naukach przyrodniczych celem jest wyjaśnianie²⁶. Jakościowe badania polegają na zgłębianiu tematu, z uwzględnieniem jego złożoności, postrzeganiem go w całym jego horyzoncie²⁷. Badania jakościowe stosujemy, gdy chcemy przyjrzeć się zjawiskom w ich kontekście, gdy chcemy je poznać takimi, jakie są, a nie stwierdzić, czy zgadzają się z naszym mniemaniem o nich²⁸. Podejście jakościowe pozwala na podejmowanie w badaniach problematyki mało znanej, przy której wyborze badaczowi często towarzyszy intuicja, przeczucie²⁹; wymusza to rezygnację z hipotez badawczych, wymaga przyjęcia postawy badawczo naiwnej: „zawieszenia [...] na czas badania swoich przekonań i sądów po to, aby nie ograniczały, w procesie badania, horyzontu widzenia zjawiska”³⁰. Jest to kwestia bardzo istotna w badaniach jakościowych: przyglądając się zjawiskom, przyjmujemy perspektywę osoby badanej. W pewnym sensie patrzymy jej oczami, bo chcemy zrozumieć jej punkt widzenia, jej motywy działania, jej sposób rozumienia. To jest warunek, by poznać osobę badaną i by zrozumieć jej biografię. Dlatego humanistyka nie tylko nie boi się sporu, ale i w poróżnieniu, odmienności widzi szansę poznania. Tym bardziej, jak pisze M.P. Markowski, że nie o fakty w humanistyce chodzi, lecz o ich znaczenia, nie o rzeczywistość jako taką, lecz jej opisy³¹. W humanistyce, pisze autor *Polityki wrażliwości*, „zajmujemy się głównie sobą, czyli tym, jak inni ludzie, których próby uznajemy za pouczające i warte naśladowania, starali się określi-

niezaangażowanego obserwatora. Według M.P. Markowskiego, kryzys nauk humanistycznych jest przede wszystkim kryzysem ducha, którego natychmiast powinno się ratować. Zob. M.P. Markowski: *Część II...*, s. 47.

²⁴ Ibidem.

²⁵ S. Pałka: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 35.

²⁶ B. Milewski: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 225.

²⁷ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. 2 popr. i rozsz. Warszawa: Żak, 2001, s. 284.

²⁸ Zob. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 27-28, a także: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2 popr. i rozsz. Warszawa: Żak, 1998, s. 57.

²⁹ Zob. T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 57.

³⁰ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 279.

³¹ M.P. Markowski: *Część II...*, s. 40.

lić swoje miejsce w świecie, wymyślając do tego odpowiedni język³². Humanista zaś, czytamy dalej, to przecież ktoś, kto wątpi w to, czym się zajmuje, ale szuka też uzasadnienia dla swoich słabości. To dzięki temu dowiaduje się więcej o swoim przedmiocie, ale także o sobie³³. Zatem poznając innych, poznajemy przy okazji siebie, ale i uczymy się od innych. Humanistyka, interesując się sprawami człowieka, nim samym, daje mu szansę poznania siebie. Niczym przy czytaniu powieści czy oglądaniu filmu, gdy przeżywamy emocje bohatera: odczuwamy napięcie, wzruszenie, podniecenie, a przecież to nie są nasze uczucia. One stają się naszymi w akcie czytania/oglądania. A jednak te emocje są prawdziwe i pozwalają nam doświadczać siebie³⁴.

Uwidocznici oczywistą nieodzowność humanistyki – refleksje akademickie

Podczas lektury tak mocno eksploatowanej tu znakomitej książki M.P. Markowskiego nie sposób nie zauważyć licznych odwołań autora do praktyki akademickiej – zarówno do uprawiania nauki, jak i do uprawiania dydaktyki, czyli nauczania akademickiego. Szczególnie w części I zatytułowanej *Wstęp, czyli jak uzasadnić nasze istnienie*, w której badacz niezmiernie inspirująco prowadzi narrację, prezentuje poglądy innych czy wreszcie własne. Swe rozważania M.P. Markowski pogrupował w pewne bloki myślowe (poglądy) i precyzyjnie je nazwał: *Kryzys uzasadnienia, Kompensacja, Demokracja, Stymulacja, Autonomia, Legitymizacja*. Posłużyć się nimi jako platformą odniesienia poruszanych przez M.P. Markowskiego kwestii do doświadczeń i problemów akademickich w obszarze studiów pedagogicznych, które również kryzys humanistyki dotyka, co bez trudu da się odczuć w codziennym funkcjonowaniu.

Najpierw kompensacja. M.P. Markowski pisze, że nauki humanistyczne „powinny spełniać funkcję kompensacyjną wobec neutralizacji naszego historycznego (a więc i jednostkowego) doświadczenia, jaka

³² Ibidem, s. 43.

³³ Ibidem.

³⁴ Zupełnie niechcący narodził się w tym miejscu kolejny argument ukazujący wszechstronną i powszechną wartość humanistyki: popularność dzieł filmowych (liczona albo w ilości widzów, albo w nakładach finansowych – ja optuję za pierwszym sposobem liczenia), jak też rynek księgarski, którego szczególnym działem jest niezwykle popularna współcześnie biografistyka. Ludzie tego potrzebują. Ludzie to cenią. Zdaje się, że to wystarczy, by mówić o bezsprzecznej wartości i potrzebie uprawiania humanistyki.

jest efektem ekspansji nauk eksperymentalnych oraz homogenizacji i globalizacji tego doświadczenia, zamazującej jego niepowtarzalny charakter”³⁵. Powołuje się przy tym na przytaczaną już tutaj tezę Oda Marquarda: im bardziej świat staje się nowoczesny, tym bardziej nauki humanistyczne stają się nieodzowne³⁶. Stechnicyzowana, szybka rzeczywistość, propagując powierzchowne, płytkie i modne wzory życia, prowadzi do homogenizacji świata, globalizacji jednostkowego doświadczenia. W obliczu tego istotne jest stwierdzenie O. Marquarda, że nauki humanistyczne nie są przeciwne postępowi. Jednakże modernizacja, postęp często niszczą tradycję, historię, a te, zdaniem niemieckiego filozofa, bardziej niż modernizacja stanowią o tym, że jesteśmy ludźmi. Humanistyka, czytamy w książce M.P. Markowskiego, powinna na powrót uczynić bliskim to, co uległo wyobcowaniu, temu zaś powinna służyć sztuka interpretacji, czyli hermeneutyka rozumiana za Wilhelmem Diltheyem jako sztuka układania opowieści: „Albowiem ludzie to ich opowieści. Opowieści te jednak muszą być opowiedziane. Tym zajmują się nauki humanistyczne: rekompensują szkody poczynione przez modernizację snuciem opowieści. Im bardziej rzeczy stają się uprzedmiotowione, tym bardziej, tytułem rekompensaty, potrzebne są opowieści. W innym wypadku ludzie umierają z uwiądną narracji”³⁷.

Pozwolę sobie w tym miejscu odnieść przedstawione kwestie do doświadczeń akademickich. Poruszę jedynie dwa zagadnienia. Po pierwsze, nieśmiertelne pytanie dotyczy sprawy zasadności nauczania historii wychowania na studiach pedagogicznych. Pytanie: „po co?”, zadają sobie oczywiście studenci (przecież już uczyli się historii, więc po co to im potrzebne, na pewno się nie przyda), ale i nie tylko. Tym samym pytaniem objęta jest kwestia czytania lektur, rzec raczej powinienam: ich studiowania (po co czytać, skoro są gotowe opracowania, skoro był na ten temat wykład, to się nie przyda, za dużo tych lektur, za grube...). Jak pisze M.P. Markowski: „czytanie straciło na wartości, powszechna wymienialność wszystkiego, charakterystyczna dla globalizacji, pomija to, co nie daje się łatwo przyswoić, wyobraźnia jest w zaniku, rozum instrumentalny tryumfuje”³⁸. Po drugie, istnieje kwestia opowieści, narracji. Szczególnym jej rodzajem są przygotowywane przez studentów prace pisemne, w tym dyplomowe. Jak sądzę, sprawiają one trudność obu stronom: i studentom, i nauczycielom. Tym drugim, moim zdaniem, trudność sprawia jasne dla innych sprecyzowanie oczeki-

³⁵ M.P. Markowski: *Część I...*, s. 21–22.

³⁶ O. Marquard: *O nieodzowności nauk humanistycznych...* – podaję za: *ibidem*.

³⁷ W. Dilthey – cyt. za: *ibidem*, s. 22.

³⁸ M.P. Markowski: *Część II...*, s. 47.

wań i zasad, jak też poświęcenie czasu na czytanie prac (w natłoku biurokratyzowania i skomercjalizowania pracy akademickiej jest to wyzwaniem). Tym pierwszym niełatwo sprostać wymaganiom, przy utrzymaniu własnego komfortu życia. Zwłaszcza gdy praca pisemna ma być własną interpretacją określonego problemu (zjawiska, artykułu, książki etc.). Prace pisemne, jako opowieść własna studenta, współcześnie budzą wiele kontrowersji: od kontrowersji co do oceny, jaka została postawiona albo jaka się należała, przez kwestie plagiatu lub „naśladownictwa”, wkładu autora, aż po pytanie: po co? (lepiej napisać test). W efekcie prace pisemne odchodzą do lamusa, choć były immanentną częścią procesu studiowania. A szkoda, bo nie dość, że pisanie doskonali język, podnosi komunikatywność, to jeszcze jest świetnym warsztatem dojrzewania umysłowego, obróbki, doskonalenia myśli własnej, jej usamodzielniania, a tym samym własnej narracji w obszarze danego problemu. Studia pedagogiczne mają być kuźnią wiedzy o drugim człowieku i umiejętności postępowania z nim, wspomagania go, a wydaje się, że rozum instrumentalny nie poradzi sobie z duchem, nie będzie w stanie poprowadzić z nim wartościowej narracji opartej chociażby na szacunku czy empatii. Bezdyskusyjne w mojej opinii jest zadanie pedagogiki i pedagogów, jakie w ponowoczesnym świecie mają do wykonania: wspomagać człowieka/wychowanka i przygotowywać go do poradzenia sobie w tym trudnym, nieustannie modernizowanym świecie do tego, by umiał prowadzić własną narrację, własną historię życia. Nie da się tego uczynić bez oparcia na humanistycę, ponieważ – zdaniem O. Marquarda – „być człowiekiem to być wpętany w wiele różnych opowieści, których znaczenie może być odczytywane na wiele różnych sposobów, to misja nauk humanistycznych polega na mnożeniu opowieści o ludzkim doświadczeniu i na interpretowaniu ich na różne sposoby”³⁹. Zdaniem Krzysztofa Maliszewskiego, „myślenie o wychowaniu z szansą na mądrość nie może już poruszać się w rygorystycznie strzeżonych akademickich poletkach i pod dyktando tzw. zapotrzebowania społecznego, bez życionośnego pogranicza z filozofią, teologią, literaturą, ze sztukami plastycznymi i z całym spectrum rozmaitych humanistycznych dyscyplin”⁴⁰. Nic dodać do tych słów nie umiem.

Niejako dopełnieniem rozważań o kompensacyjnej funkcji nauk humanistycznych, odnoszących się także do moich refleksji o niektórych widocznych przejawach kryzysu humanistyki na studiach pedagogicz-

³⁹ O. Marquard – M. P. Markowski: *Część I...*, s. 23.

⁴⁰ K. Maliszewski: *Wprowadzenie*. W: *Idem: Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Z posłowiem T. Sławką. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 13.

nych, są dalsze rozważania M.P. Markowskiego, ujęte w kategorię: demokracja. Powołując się na Marthę C. Nussbaum, M.P. Markowski stwierdza, że współczesna demokracja potrzebuje obywateli, którzy będą posiadali trzy cechy, czy też podstawowe umiejętności, które powinny być kształcone przez nowoczesny uniwersytet, zwłaszcza na wydziałach artystycznych i humanistycznych. Chodzi o „umiejętność krytycznego myślenia”, „zdolność przekraczania lokalnych uwarunkowań i traktowania globalnych problemów z perspektywy obywatela świata” i „umiejętność empatycznego wyobrażania sobie postawy innej osoby”⁴¹. Jeśli uniwersytet te cechy kształci, a demokracja, zdaniem M.C. Nussbaum, domaga się tych cech już od czasów Sokratesa, to kuriozalne jest w mojej ocenie niezrozumienie, że humanistyka jest demokracji potrzebna oraz że ma polityczny wymiar. „Poszukiwanie myśli krytycznej, śmiałej wyobraźni, empatycznego zrozumienia różnych rodzajów ludzkiego doświadczenia oraz zrozumienia złożoności świata, w których żyjemy”, M.C. Nussbaum nazywa duchem humanistyki⁴². Te trzy cechy wymienione przez autorkę stanowią również niezwykle istotny element kompetencji pedagoga, które studia pedagogiczne mają mu pomóc wypracować. Studiowanie oparte na lekturze, dyskusji, wymianie poglądów, nawet sporze, a także własnej narracji (w postaci prac pisemnych) uczyć mają krytycznego, samodzielnego myślenia. Dlatego bezzasadne jest „otwieranie drzwi”, zgoda na przyswajanie wiedzy (podawanie jej), zamiast jej wypracowywania w procesie krytycznego myślenia. Spłykanie procesu dydaktycznego do zarządzania informacją może być, jak to przedstawia M.P. Markowski za Gayatri Spivak, wielce niebezpieczne: „Zarządzanie informacją zniszczyło poznanie i czytanie, w związku z czym nie wiemy nawet, co zrobić z informacją. Nieprzemysłane projekty wchodzą w życie z tego prostego powodu, że zawierają jakieś informacje. *Crowdsourcing* zastępuje demokrację. Uniwersytety stają się częścią międzynarodowego społeczeństwa obywatelskiego; humanistyka i nauki społeczne oparte na wyobraźni biorą w łeb”⁴³. Tymczasem pedagogika (jako kierunek studiów) nie powinna wydawać owoców w postaci absolwentów nieempatycznych, bez wyobraźni i bezkrytycznych. Nie może zatem polegać na zarządzaniu informacją, lecz powinna opierać się na akademickim kształceniu w jego klasycznym wydaniu, z mocnym osadzeniem

⁴¹ M.C. Nussbaum: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton 2001, s. 7 – podaję za: M.P. Markowski: *Część I...*, s. 23.

⁴² M.C. Nussbaum: *Not for profit...*, s. 7 – podaję za: M.P. Markowski: *Część I...*, s. 23.

⁴³ G.C. Spivak: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge 2012, s. 1 – cyt. za: M.P. Markowski: *Część II...*, s. 46–47.

fundamentów na humanistycę. Studiować to znaczy czytać, dyskutować, myśleć, prowadzić narrację – korzystając z wszelkich dostępnych przekazów kulturowych, które uczą drugiego człowieka i nas samych zarazem⁴⁴. Tylko tak bowiem wykształcić można wrażliwość, wyobraźnię i krytycyzm, rozumiane tu przeze mnie jako konstruktywne narzędzia niezbędne w pracy pedagogicznej.

W dalszej części swoich rozważań, ujętych w kategorię: stymulacja, M.P. Markowski posługuje się poglądami Richarda Rorty'ego, za pomocą których charakteryzuje humanistykę, ukazuje jej znaczenie, a które niezmiernie istotne są także dla odniesień do kwestii studiów pedagogicznych i związanych z tym dylematów akademickich⁴⁵. R. Rorty twierdzi: „Istnieją dwa główne sposoby, w jakie refleksyjni ludzie starają się, umieszczając swoje życie w szerszym kontekście, nadać mu sens”⁴⁶. Pierwszy, jak pisze M.P. Markowski, to pragnienie solidarności (podstawa demokracji) – polega ono na tworzeniu opowieści na temat tego, jak ludzie odnoszą się do wspólnoty, do której przynależą (rodzina, kultura, społeczeństwo, ale też tradycja, postaci literackie czy symbole kulturowe). Drugi sposób: pragnienie obiektywności (podstawa filozofii) polega na opisywaniu siebie w bezpośredniej relacji do nieludzkiej rzeczywistości (czyli takiej, która byłaby niezapośredniczona przez ludzką percepcję lub odwołanie do tego, co na jej temat powiedzieli inni ludzie). Pragnienie obiektywności, twierdzi Markowski, każe człowiekowi nieustannie wychodzić poza własne historyczne uwikłanie, natomiast pragnienie solidarności odwrotnie: umacnia człowieka w poczuciu przynależności do wspólnoty⁴⁷. M.P. Markowski przytacza też inną dychotomię R. Rorty'ego, za pomocą której klasyfikuje on nauki humanistyczne jako horyzontalne, historyczne, nominalistyczne, demokratyczne i wspólnotowe, będące „przeciwko wszelkim filozoficznym tęsknotom za pewną wiedzą o tym, jak wyglądałby

⁴⁴ Przypomina mi się pewna rozmowa ze studentką ostatniego roku pedagogicznych studiów magisterskich na temat listy lektur, z której do egzaminu należało wybrać jedną i przygotować się, a następnie przedstawić na egzaminie jej krytyczną analizę. O dziwo, głównym problemem zgłaszanym przez studentkę nie była, jak mi się wydawało, ilość zaproponowanych lektur (za duży wybór okazuje się czasem większym problemem niż za mały), lecz, jak stwierdziła, „ich niepedagogiczność”. Uznała bowiem, iż książka V.E. Frankla *Człowiek w poszukiwaniu sensu* nie jest pedagogiczną na pewno, bo niby „gdzie to na spisie treści jest?”.

⁴⁵ Przywoływany autor za: M.P. Markowski: *Część I...*, s. 24–28.

⁴⁶ R. Rorty: *Obiektywność, relatywizm i prawda*. Warszawa 1999 – cyt. za: *ibidem*, s. 24.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 25.

świat, gdybyśmy wyszli poza mylące, jednostkowe punkty widzenia"⁴⁸. Humanistyczny intelektualista zaś bynajmniej nie jest fachowcem czy ekspertem zajmującym się skrupulatnym wypełnianiem naukowego protokołu w przekonaniu, że takie metodyczne postępowanie ma szansę doprowadzić do ustalenia prawdy obiektywnej. Intelektualista „w takie obiektywne, pozbawione historycznego zakorzenienia istnienie prawdy nie wierzy”, „intelektualista, wedle Rorty'ego, nie jest tym, kto zabiera głos w publicznej debacie, głosząc poglądy, jakich się od niego oczekuje, lecz tym, kto czyta różne książki, by nie ograniczyć się do jednego tylko, limitowanego i nieruchawego żargonu"⁴⁹. Głównym zadaniem humanisty jest poszerzenie granic własnej egzystencji o inne możliwości bycia (poprzez rozregulowanie ostatecznego słownika własnej dyscypliny). Misją humanistyki, zdaniem Rorty'ego, nie jest transmisja wiedzy - wówczas humanista musiałby być fachowcem, a nie jest nim. Misją humanistyki jest „pobudzanie dzieciaków” przez „zaszczepienie wątplenia” i „stymulację wyobraźni"⁵⁰. Sama zaś humanistyka, w ujęciu tego autora, „to wspólnota ludzi, którzy wierzą, iż dzięki czytaniu różnych książek „można zmienić sposób, w jaki patrzymy na rzeczy”, „można powiększyć siebie przez zwiększenie naszej wrażliwości i naszej wyobraźni”⁵¹.

Jeśli pedagoga uznamy za humanistę, natomiast studenta studiów pedagogicznych za intelektualistę, to w efekcie będziemy mieć do czynienia z człowiekiem empatycznym, przekraczającym swoje własne granice, czytającym - więc o dużej wrażliwości i wyobraźni, który potrafi pobudzać, stymulować wyobraźnię, rozumieć i doceniać wartość wątpliwości, ale na pewno nie z ekspertem czy fachowcem, wyposażonym w technologie obsługiwanie wychowanka, posługującym się jasno sformułowanymi pewnikami i dążącym do nich. Taki człowiek będzie natomiast człowiekiem otwartym na innych, na świat, poszukującym nie uniwersalnych rozwiązań, lecz wartościowych dróg tworzenia narracji własnej, wspomagającym innych do tegoż samego, ale i uczącym się nieustannie dzięki „czytaniu innych” (dzięki pracy dla innych). Nie da się wykształcić pedagoga bez humanistyki. Nie da się, na szczęście, człowieka zmierzyć, zważyć, na wskroś zdiagnozować

⁴⁸ Ibidem, s. 26.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ R. Rorty: *Education as Socialization and as Individualization*. In: *I d e m: Philosophy and Social Hope*. London 1989, s. 127 - podaję za: *ibidem*, s. 27.

⁵¹ R. Rorty: *Osobne światy czy osobne słowa? Konsekwencje pragmatyzmu dla badań literackich*. Przeł. G. Jankowicz. W: *Teorie literatury XX wieku*. Red. A. Burzyńska, M.P. Markowski. Kraków 2006, s. 124 - cyt. za: *ibidem*, s. 28.

bezbłędnie i orzec, jaki ma być i co ma czuć. Nie da się zaprzeczyć niepowtarzalności istnienia ludzkiego.

M.P. Markowski dokonuje dalszej charakterystyki humanistyki, ujmując swe rozważania w kolejnych dwóch kategoriach: autonomia i legitymizacja, które i dla moich rozważań zapożyczam, jako niezwykle użyteczne. W rozdziale *Autonomia* autor niezwykle ciekawie opisuje poglądy Stanleya Fisha na temat humanistyki, które pozwolę sobie tutaj pominąć⁵². Odwołam się jedynie do dwóch zdań, w mojej opinii ważnych, aby dopełnić obraz humanistyki i jej niezbędności w akademickim kształceniu pedagogów. Jednym z tych zdań jest stwierdzenie, że „zadaniem humanistyki jest wskazywanie sensu w świecie jego pozbawionym. Tworzenie enklaw sensu na ziemi jałowej”⁵³. Drugim: „humanistyka jest bowiem dobrem autonomicznym, niepowiązanym z żadną zewnętrzną celowością”⁵⁴. Jeśli w przywołanej już przeze mnie definicji humanizmu (uznawanie człowieka za najwyższą wartość moralną i źródło wszelkich innych wartości) i humanistyki (grupa nauk, których przedmiotem badań jest człowiek jako istota społeczna i jego twórczość) człowiek uznany był za obiekt zainteresowania, to znaczy, iż człowiek jest niekwestionowanie ważny. Jakże niemożliwie głupie i bezsensowne byłoby nieinteresowanie się człowiekiem, głównego aktora tego świata, istotą człowieczeństwa, drugim człowiekiem (a na przykład jedynie technologiami), zapominanie sensu, istoty swojego człowieczeństwa, uznanie ich za niewartościowe. Najbardziej niemożliwe i jednocześnie niewyobrażalne byłoby, gdyby człowiek odrzucił wartość swojego człowieczeństwa, uznając za wartość jedynie swoje wynalazki/wytwory, to, w co wyposażył świat. Człowiek sam siebie zatracą, gubi sens, hołdując nazbyt swoim wytworom cywilizacyjnym. Dlatego, moim zdaniem, humanistyka jest autonomicznym dobrem samym w sobie. Rozumienie tej kwestii zawdzięczam M.P. Markowskiemu. Nieistotne jest, że humanistyka nic nie wytwarza w ujęciu materialnym, policzalnym. Skoro jest człowiek, to musi być humanistyka, bo człowieka nie można zatracić, nie można zgubić sensu jego człowieczeństwa w ludzkich osiągnięciach. Modernizacja odbywa się dzięki człowiekowi, a nie za jego cenę. Człowiek nadal jest i na zawsze pozostanie najważniejszy, choć świat współczesny często pokazuje, że łatwo o tym zapomnieć. I w tym tkwi uzasadnienie konieczności humanistyki, uzasadnienie ważności humanistycznego przygotowania do pracy pedagogicznej. Pedagogika zajmuje się człowiekiem. A jakże miałyby to czynić bez wsparcia humanistyki?

⁵² Ibidem, s. 28–31.

⁵³ Ibidem, s. 29.

⁵⁴ Ibidem.

A jeśli humanistyka jest dobrem autonomicznym, bezinteresownym, ma znaczenie dla demokracji i znaczenie polityczne, to konieczne jest ochranianie, wspieranie humanistyki. Humanistyka wymaga legitymizacji, co od lat odbywa się w przestrzeni akademickiej refleksji. Kryzys nauk humanistycznych, pisze M.P. Markowski, „głównie wywołany obcięciem przez państwo lub prywatne instytucje wydatków na ich [nauk humanistycznych – A.M.K.] rozwój, to w gruncie rzeczy kryzys legitymizacji, czyli przekonania większości (społeczeństwo i reprezentujący je politycy) przez mniejszość (akademicka humanistyka)”⁵⁵. Kryzys ten, zdaniem badacza, nie jest wydarzeniem realnym, lecz dyskursywnym, retorycznym. Trzeba, pisze M.P. Markowski, „wymusić inny język do mówienia o humanistyce niż język konfrontacji z naukami przyrodniczymi”⁵⁶. Może nazbyt naiwnie, może nawet utopijnie nasuwa mi się tu pewien pomysł, który może w minimalnym stopniu, ale jednak umożliwiłby w inny sposób podjęcie narracji o zasadności humanistyki. Tak po prostu uprawiamy tę humanistykę pomimo kryzysu, epatujemy wartościami humanistycznymi w akademickim dyskursie humanistycznym. Ukazujemy jej znaczenie nie poprzez retorykę i argumenty, lecz poprzez działanie: bądźmy humanistami, zwłaszcza my, pedagodzy, kształćmy pedagogów humanistów, uczmy studentów wrażliwości, rozszerzajmy ich horyzonty, przekonujmy ich do przekraczania siebie, męczmy ich dyskusjami, literaturą, zmuszajmy do uczucia się empatii. Nie ubliżajmy intelektom studentów i nie traktujmy ich jak fachowców, ekspertów, nie pozwólmy studentom nimi być. Ignorujemy opór młodych ludzi (jeśli takowy jest) i pchajmy ich ku rozumieniu wartości człowieka. Otwórzmy studentom oczy na wielość zadań, jakie pedagog, humanistyczny intelektualista, ma szanse/powinien podjąć.

Uwagi kończące

Humanistyka jest niebezpieczna: komplikuje proste myślenie o lepszym życiu, „osłabia zdrowy rozsądek, który wie, jak być powinno”⁵⁷. Wywrotowość humanistyki, zagrażająca jej wywrotka/upadek, już kiepska pozycja tej dyscypliny wydaje mi się bardziej niebezpieczna dla świata aniżeli dla samej humanistyki. Jeśli humanistyka upadnie, to humaniści zostaną bezrobotni i zmuszeni będą poszukać nowego zajęcia. I tyle. Jaki jednak będzie świat bez humanistyki, która stoi na straży humanizmu? Czy dla człowieka możliwy jest świat bez hu-

⁵⁵ Ibidem, s. 31.

⁵⁶ Ibidem, s. 32.

⁵⁷ Ibidem, s. 20.

manizmu? Jakie miejsce, jaką wartość miałby człowiek w takim świecie? I czy to dalej byłby nasz, ludzki świat? Co działałoby się w polityce, gospodarce, na rynku pracy czy wreszcie w edukacji, gdyby zabrakło ducha humanistycznego, który tak często jedynie symbolicznie, ale jednak sprawuje kontrolę? Z tych wątpliwości można wywnioskować, że humanistyka jest wywrotna, niebezpieczna nie tylko wtedy, gdy jest – każe myśleć, poszukiwać, przekraczać; będzie taka nawet wtedy, gdy rzekomo jej nie będzie. „Niebycie” humanistyki też jest niebezpieczne.

W swoich refleksjach zaistniałych dzięki rozważaniom M.P. Markowskiego próbowałam zarysować optykę humanistyczną w pedagogice, tym samym pokazać tę przestrzeń koniecznej obecności humanistyki, która nie daje się niczym zastąpić. Studia pedagogiczne muszą humanizować, muszą budzić humanizm, muszą odbywać się w duchu humanizmu. Nie uczynią tego (nie przygotowują prawdziwego pedagoga, ale jedynie eksperta), gdy będą opierały się na zarządzaniu informacją. Konieczna jest humanistyka.

Niech moje rozważania, może nazbyt egzaltowane lub powierzchowne, staną się jednym z głosów, który wybrzmi już nie w konfrontacyjnej linii obrony humanistyki, lecz w linii realnej rewitalizacji humanistyki. Niech humanistyka broni się sama swoją obecnością.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.
- Foucault M.: *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Przeł. T. Komendant. T. 2. Gdańsk: Słowo / Obraz Terytoria, 2005.
- Frankl V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”, 2009.
- Konarski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Maliszewski K.: *Wprowadzenie*. W: *Idem: Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Z posłowiem T. Sławką. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.
- Milerski B.: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2 popr. i rozsz. Warszawa: Żak, 1998.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. 2 popr. i rozsz. Warszawa: Żak, 2001.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.
- Skarga B.: *O nietylności humanistyki*. W: Eadem: *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Red. M. Bańko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Agnieszka Majewska-Kafarowska

**The Over-Turn in the Humanities -
a Narrative on (In)security of the Humanities
and Their Indispensability in Pedagogy
(an Attempt at a Reference to the Humanities
according to Michał Paweł Markowski)**

Summary: In the present text, the author attempts to consider the humanities: their essence, values, and subversiveness; serving here as both a source of inspiration and the main reference point for considerations is a book by Michał Paweł Markowski *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013). Initially, she determines matters concerning definitions, dwelling into problems from purely lexicographical issues to philosophical disputes about the value of humanities. Later on in the text, she tries to exercise the descriptive categories pertaining to the humanities' problem, proposed by M.P. Markowski (compensation, democracy, stimulation, autonomy, legitimization), upon investigating the academic difficulties in the study of pedagogy, which - as she claims - also suffers the said crisis of humanities.

Key words: humanities, the humanities disciplines, academic teaching, the crisis of humanities

Agnieszka Majewska-Kafarowska

**Der Zusammenbruch von der Humanwissenschaft –
die Narration über Gefahr und Sicherheit der Geisteswissenschaft
und deren Unentbehrlichkeit in der Pädagogik
(in Bezug auf Michał Paweł Markowski's Vorstellung
von der Humanwissenschaft)**

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag überlegt die Verfasserin das Wesen, den Wert und den umstürzlerischen Charakter der Humanwissenschaft. Die Inspirationsquelle war für sie das Buch *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (dt.: *Politik der Empfindlichkeit. Die Einführung in die Humanwissenschaft*) (Kraków: Universitas, 2013) von Michał Paweł Markowski. Zunächst führt sie Definitionen an, indem sie zu Wörterbüchern und philosophischen Streiten um Bedeutung der Humanwissenschaft greift. Danach versucht sie, die von M.P. Markowski nachgezeichneten Probleme der Humanwissenschaft (Kompensierung, Demokratie, Stimulation, Autonomie, Legitimierung) auf theoretische Probleme im Bereich des pädagogischen Studiums, die ihrer Meinung nach auch von der Krise der Humanwissenschaft betroffen sind, zu beziehen.

Schlüsselwörter: Humanwissenschaft, Geisteswissenschaften, Hochschulunterricht, Krise der Humanwissenschaft



Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Humanistyczny rdzeń pedagogiki
Czytając *Politykę wrażliwości*
Michała Pawła Markowskiego**

Humanistyka, czyli kształtowanie wrażliwości

Michał Paweł Markowski napisał – nie myśląc zapewne o pedagogice wiele albo zgoła wcale – książkę dla tożsamości pedagogiki kluczową. Wpisując przedsięwzięcie, jakim jest *humanistyka*, w ideę *Bildung* oraz w pole *wrażliwości*, poruszył newralgiczne dla nauki o wychowaniu struny, milcząco ukryte zazwyczaj w cieniu dominujących tonów zredukowanego dyskursu edukacyjnego. Chodzi o kwestie pierwsze i centralne. Jeśli pedagogika – jak przyjmujemy – jest namysłem nad kształtowaniem człowieka, a przebieg tego w przeważającej mierze oparty jest na – pisanych, mówionych, praktykowanych – tekstach kultury, czyli na *tradycji*, oznacza to, że **jest ona (pedagogika) w najbardziej podstawowym sensie dyscypliną humanistyczną, a nawet meta-humanistyczną**¹ (o ile poddaje refleksji kształtujący potencjał humanistyki). Tam, gdzie interpretujemy teksty i mierzymy się z odziedzicz-

¹ Taki koncept pojawił się już w twórczości Lecha Witkowskiego, który tak pisał o pedagogice: „jest ona nie tylko jedną z wielu dyscyplin humanistycznych, ale na dodatek jest wręcz **ośrodkową dyscypliną metahumanistyczną**. Znaczący to, że jej kardynalną, centralną i wyjątkową powinnością jest dokonywanie refleksji teoretycznej także w zakresie sposobu pojmowania i praktycznego wdrażania wizji humanistyczności (humanizmu) własnego posłania i skutków szczytności własnych intencji”. L. W i t k o w s k i: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: I d e m: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 235.

nymi zasobami symbolicznymi, mamy do czynienia z humanistyką. Pedagogika bada składające się na społeczno-kulturowe dziedzictwo przekazy oraz praktyki w optyce kształtowania osobowości, rozwoju tożsamości, dojrzewania charakteru, otwierania egzystencji. Czytam książkę Michała Pawła Markowskiego jako inspirującą opowieść o tym właśnie, zwłaszcza o jednej z najważniejszych kwestii edukacyjnych: **kształtowaniu wrażliwości**.

Wystarczy przytoczyć taki fragment z *Polityki wrażliwości*, aby się w sercu problemu znaleźć: „Humanistykę rozumiem nie jako naukę, ale jako zinstytucjonalizowaną dyspozycję, której celem jest kształcenie, *Bildung*. Przez *Bildung* nie rozumiem jednak nabywania wiedzy lub jej konsolidacji, lecz – mówiąc językiem niemieckich romantyków – poszerzanie pola egzystencji”². Jest w tej myśli miejsce, z którym się nie zgadzam (o tym za chwilę), ale przede wszystkim w sposób kapitalny został tu uchwycony związek humanistyki z kształceniem (a tym samym z pedagogiką), przy jednoczesnym storpedowaniu płytkich skojarzeń z nabywaniem informacji i przeniesieniu kwestii na poziom egzystencjalny. Markowski to ważny sojusznik pogłębiania refleksji edukacyjnej.

Polityka wrażliwości zawiera szereg wnikliwych uwag o naturze humanistyki, które wolno nam czytać także jako głos w kwestii melioracji pola pedagogicznego. Na przykład, mamy tu humanistykę scharakteryzowaną jako rezerwuar nieznanych, a wartych przyswojenia doświadczeń. Mamy upomnienie się – co z trudem i jedynie wyspowo dochodzi do głosu w pedagogice³ – o rehabilitację *niezrozumienia*: „Tym właśnie jest humanistyka: zapatrzeniem w niejasny nurt egzystencji, której znaczenia ostatecznego nigdy się nie ustali. Z tego powodu nie może być jedynie nauką rozumienia, ale też zgodą na niezrozumienie”⁴. Mamy także świadomość, że gdy stawką jest egzystencja, niekoniecznie chodzi o usprawnienie działania i ułatwienie życia: „Nauki humanistyczne oczywiście w tej perspektywie niczego nie usprawniają, lecz wręcz przeciwnie – komplikują proste myślenie o lepszym życiu, osłabiają zdrowy rozsądek, który wie, jak być powinno”⁵. Z jak inną ja-

² M. P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013, s. 430.

³ Na przykład w odniesieniu do etyki szkolnego czytania pisała Monika Jaworska-Witkowska: „Aplikacje edukacyjne, przynoszące praktykę czytelnicznych prób i studiów uczniowskich, oprócz refleksyjności i krytycznej uważności, powinny uwzględniać postulat zawieszenia żądania, aby tekst był natychmiast, bezproblemowo zrozumiały (co tak satysfakcjonuje nauczycieli)”. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009, s. 478.

⁴ M. P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości...*, s. 41.

⁵ *Ibidem*, s. 20.

kością edukacji mielibyśmy do czynienia, gdyby dyspozycje podmiotów wychowania do prokurowania doświadczeń (*Erfahrung*), problematyki, od-kształcania, mierzenia się z niepojętym życiem efektywniej były rozbudzane i formowane... Adaptacyjna funkcja systemu oświaty w tym kontekście wymaga istotnej korekty. Gdyby przejąć się zapisaną na kartach tej książki wizją zaangażowania kulturowego – tak jak ona na to zasługuje – popularne, a najczęściej bezmyślnie przywoływane hasło „przygotowania do życia” nie mogłoby już obyć się bez towarzyszących mu pytań: Do jakiego życia? Na jakiej podstawie (re)definiowanego? A jeśli nie rozumiemy jeszcze egzystencji? A jeśli mgła nas nie opuści? A może sprawy są bardziej złożone niż nam się wydaje? Czy nie robimy człowiekowi krzywdy, przystosowując go do świata, jaki aktualnie jest? O jakie słowniki można by poszerzyć widnokrąg? Co zasługuje na rearanżację?

Misję humanistyki nazywa Markowski *polityką wrażliwości*, usiłując zasypać przepaść między nauką a sztuką, pojęciami i uczuciami, teorią i zmysłem. I tu znowu podejmuje fundamentalną kwestię pedagogiczną. George Steiner – jeden z najbardziej wnikliwych i erudycyjnych komentatorów substancji edukacyjnej – pisał: „Dobrzy nauczyciele, którzy rozpalają ogień w dojrzewających duszach uczniów, są być może rzadsi od wirtuozów sztuki czy mędrców. Niepokojąco nieliczni są opiekunowie ciała i duszy, którzy znają stawkę, wiedzą, na jakie niebezpieczeństwa wystawiane są tu **ufność i wrażliwość**, wiedzą, jak splatają się ze sobą **odpowiedź i odpowiedzialność**”⁶. Nie zamknąć, nie poranić, nie zatruć, lecz przeciwnie: wstrząsnąć, otworzyć, opatrzyć, oczyścić, rozbudzić, uczynić, zainspirować to *clou* pracy nauczycielskiej i wychowawczej, o czym coraz rzadziej dziś pamiętają ci wszyscy, którzy skoncentrowani są na programach, testach i certyfikatach. Nie liczy się tylko wiedza, teoria, prawda, ale przede wszystkim wpisany w wykształcenie *stosunek* do wiedzy, teorii, prawdy. **Niezbywalnymi, wręcz centralnymi, składnikami paidei są: pragnienie, motywacja, przejęcie się, przeżycie, wyczulenie, przemiana.**

Wrażliwość człowieka, o którą w gruncie rzeczy chodzi w kształceniu, to imponderabilium, jedna z tych subtelności niedających się uchwycić w „wyraźnych pojęciach”, a dla egzystencji, dla tego, kim jesteśmy i jacy jesteśmy dla siebie i innych, najbardziej żywotna. Można ją jednak traktować także jako dyspozycję, którą trzeba uruchamiać i ćwiczyć. Michał Paweł Markowski pisał tak: „Wrażliwość i wyobraźnia to dla mnie przede wszystkim umiejętności posługiwania się różnymi językami, różnymi idiomami, rozumienia przesłanek od-

⁶ G. Steiner: *Nauki Mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2007, s. 26, podkr. – K.M.

miennych od tych, na których wspiera się nasze myślenie”⁷. Czułość na rozmaite rejestry i zakresy rzeczywistości to zatem kompetencja konfrontacji z cudzą mową i odmiennym sposobem myślenia, kompetencja, jakiej nabywamy w trakcie spotkań z dziedzictwem kulturowym, czyli podczas poważnie traktowanej edukacji. Nie sposób nie zauważyć tu analogii do opisanego już w pedagogice Bachtinowskiego *efektu pogranicza*⁸. Rozwijamy się, gdy jesteśmy w stanie spojrzeć na własny świat z *drugiej strony lustra*. Poszerzanie granic mowy i refleksji to nie jest kwestia „akademicka”, to nie jest coś, co robimy w sztucznym świecie szkolnym od praktycznego życia odgradzonym (w „scholastycznym *illuσιο*”, jak by powiedział Bourdieu), tylko elementarna kwestia egzystencjalna, w której stawką jest stagnacyjny regres albo przemiana codzienności: „Wrażliwość jest tedy dyspozycją, która umożliwia doświadczenie. Doświadczenie zaś, jeżeli rzeczywiście jest doświadczeniem, ma naturę transformacyjną”⁹. I dalej, z akcentem na powszednią etyczność: „Być wrażliwym to nie tylko mieć czułą skórę czy delikatne zmysły, ale także współ-czuć z kimś innym, uznać czyjąś osobność, umieć słuchać kogoś innego, słowem: troszczyć się o kogoś innego, czyli uznać, że możliwe jest zbudowanie najmniejszej nawet wspólnoty”¹⁰. Potoczne, ale i szkolne, separowanie „książek” i „życia” to jeden z najbardziej szkodliwych i sprzecznych z ideą *Bildung* nawyków. Tymczasem jest tak, że ci, którzy odbierają sobie szansę na poszerzenie słownika i multiplikację horyzontów, uderzają we własną podmiotowość, odbierają sobie jakiś zakres wolności i osłabiają swoją *pełnomocność* (*empowerment*), stając się zakładnikami lokalnego i aktualnego zbiegu okoliczności czy chwilowej gry interesów. Naprawdę jest tak, że ci, którzy projektują – nawet w dobrej wierze – system oświaty minimalizujący szansę na poruszające wrażliwość zdarzenia edukacyjne, swoimi dobrymi chęciami brukują piekło politycznej iluzji, ślepoty aksjologicznej, mentalnego zniewolenia i kulturowej amnezji.

Humanistyka i *Bildung*

Konwersacyjny model humanistyki, jaki został w *Polityce wrażliwości* zaprojektowany, polega na nieustannym redefiniowaniu rzeczywistości, wciąż ponawianym wytwarzaniu badawczych, tekstowych, dydak-

⁷ M. P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 60.

⁸ L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

⁹ M. P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 224.

¹⁰ *Ibidem*.

tycznych zdarzeń poszerzających percepcyjne, imaginacyjne i językowe możliwości osvajania nieprzeniknionego nurtu egzystencji. A to bodaj najistotniejszy ingredient tradycji *Bildung*. Michał Paweł Markowski odwołuje się nie do oświeceniowej wersji tej idei, w której chodzi o budowanie osobowości za pomocą wiedzy i wykorzystania przesądów, lecz do wariantu romantycznego, w którym *sztuka życia* staje się sposobem bycia jednostki. Oto tzw. romantyzm jenański, związany z twórczością Friedricha i Augusta Schległów, Novalisa, Friedricha Schleiermachaera i innych, okazuje się punktem zwrotnym w historii kultury zachodniej i – dodajmy – nowożytnej pedagogiki¹¹, lokując w centrum życia artystyczny wysiłek tworzenia siebie samego. „Na tym właśnie polega sens romantycznej rewolucji, wpisanej w teksty Schległa, Novalisa, Schleiermachaera: na przekształceniu ślepego, bezosobistego życia we własne dzieło, tworzone wyłącznie z jednostkowej, lecz komunikowalnej perspektywy, i na podkreśleniu skończonego charakteru naszej egzystencji, która wszelako nie miałaby żadnego sensu, gdyby nie była wychylona w nieskończoność”¹². Wbrew wyniesionym z oświeceniowego dydaktyzmu skojarzeniom **kształcenie nie dokonuje się przez zdobywanie wiedzy, lecz przez rozbudzanie wrażliwości** (którego atoli wiedza stanowi istotny moment). Dopiero otwarcie na to, co inne, obce, przychodzące, co może mnie *poruszyć*, co może *przemienić* coś w mojej wyobraźni, uczuciach, słowach, spojrzeniu, daje efekt *wykształcenia*. Bez egzystencjalnego odniesienia nie ma prawdziwej edukacji. Pisał Markowski: „Tym właśnie była romantyczna *Bildung*: przemienianiem życia w egzystencję, która albo jest twórcza, albo nie ma jej wcale”¹³.

Spór o status naukowy humanistyki

Humanistyka i *Bildung* opierają się nie tyle na wiedzy (informacji, jednoznaczności, objaśnianiu, porządkowaniu), ile na interpretacji – stawianiu się kimś innym w procesie nieustannego negocjowania słowników w trakcie spotkania z tym, co *obce*. To prowadzi do permanentnego konfliktu ze scjentystyczną mentalnością naszej epoki, w której ludzie najczęściej nie rozumieją, dlaczego mieliby się zajmować czymś tak nie-

¹¹ Nie jest to idea całkiem nowa w kulturze Zachodu – starożytna *paideia* zakładała tworzenie siebie niczym dzieła sztuki jako najistotniejsze zadanie życiowe, choć bez radykalnie indywidualnego, subiektywnego rysu. Por. W. Jaeger: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.

¹² M. P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 352.

¹³ Ibidem, s. 309.

uchwytnym, jak „wrażliwość” czy „sens”, i życie sobie utrudniać dialektyczną czujnością oraz wysiłkiem przemiany, zamiast je ułatwiać przez zastosowanie prostych w obsłudze narzędzi. W takim klimacie intelektualnym humanistyka – podobnie jak kształcenie – wciąż musi usprawiedliwiać własne istnienie. *Polityka wrażliwości* to niezwykle erudycyjne i pasjonujące przedstawienie *raison d'être* dyscyplin humanistycznych. Aliści w tym miejscu natrafiam na taki punkt narracji Michała Pawła Markowskiego, co do którego mam wątpliwości, widząc tu jednocześnie pole dla pracy nad samoświadomością dyscyplinarną pedagogiki.

Europejska Karta Naukowca – dokument Komisji Europejskiej – definiuje badaczy w kategoriach eksperckich i menedżerskich. Naukowiec to: „Profesjonalista zajmujący się inicjowaniem lub tworzeniem nowej wiedzy, produktów, procesów, metod i systemów oraz zarządzaniem projektami, których to dotyczy”¹⁴. Jest jasne, że taka identyfikacja nie obejmuje humanistyki, która nie zajmuje się „zarządzaniem” i „wytwarzaniem”, tylko generuje transformacyjne konwersacje na bazie tradycji, nasze możliwości rozumienia i doświadczania rzeczywistości poszerzając. W tej sytuacji Michał Paweł Markowski wyraża przekonanie – uczynił to już kiedyś w debacie o kryzysie humanistyki na łamach miesięcznika „Znak”¹⁵ – że dyscypliny humanistyczne wcale nie są nauką i należy zaprzestać zabiegów o ich naukowy status: „Otóż uważam, że humanistyka *nie jest w ogóle nauką* i dlatego nie powinna w ogóle konkurować z naukami przyrodniczymi i społecznymi. Kiedy to robi, kopie się z koniem o potężnej mocy, z góry skazując się na porażkę i na pustą kiesę”¹⁶. Takie głosy – w obliczu uniwersyteckiej polityki eliminacji humanistów przez cięcia budżetowe i narzucanie obcych ich polu kryteriów ewaluacji – są coraz częstsze. Także Dariusz Czaja przekonuje, że skoro życie jest niedocieczone nieuleczalnie, humanistyka nie może być nauką i antropologia nie powinna zgłaszać roszczeń do takiego statusu, jako że efekty jej badań wymykają się ścisłemu dowodzeniu¹⁷. Nie przekonuje mnie, szczerze mówiąc, takie stanowisko. Próba stworzenia dla humanistyki innej narracji, w której rzeczona dziedzina nie starałaby się doścignąć scjentyistycznego wzorca, tylko budowała własną samoświadomość niezbywalnego ludzkiego przedsięwzięcia, to coś niewątpliwie ważnego i pilnego, pod czym się całkowicie podpisuję, ale wycofywanie się przy okazji z całego pola

¹⁴ Cyt. za: M.P. M a r k o w s k i: *Inne światy, inne prawdy*. „Znak” 2009, nr 10 (653), s. 80.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ M.P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości...*, s. 89.

¹⁷ D. C z a j a: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 41-42.

„naukowości” nie wydaje mi się trafne. Obawiam się, że kryje się za takim ruchem nazbyt uproszczona wizja nauki i niesłuszna zgoda na jej zawłaszczenie przez redukcyjne zabiegi współczesnych biurokratów i scjentyistów.

Trzeba to jasno powiedzieć: wbrew współczesnej biznesowo-korporacyjnej nomenklaturze nauka nie jest tylko wytwarzaniem nowej wiedzy i metod (tym bardziej „produktów” czy „systemów”), a już zupełnie nie jest – nawet jeśli w instytucjach badawczych ma to miejsce – zarządzaniem projektami. Poznawanie prawdy o rzeczywistości i autorefleksja kultury nie dają się sprowadzić do procesu produkcyjnego. Twórcze badania i przenikliwe interpretacje rządzą się innymi regułami i zachodzą w zupełnie innym rytmie niż wytwarzanie przedmiotów i świadczenie usług; to również inna domena niż kompetencje menedżerskie. Świadomość tego jest ważnym składnikiem tożsamości kultury zachodniej, nie wolno zatem godzić się na redukcyjne i karykaturalne ujęcia nauki, z jakimi mamy dziś nagminnie do czynienia.

Michał Paweł Markowski ma, oczywiście, dla swojej refutacji poważne racje, ale przy okazji bez walki oddaje „naukowość” niskowartościowym jej ujęciom. Widzi realny podział pola akademickiego nie w różnicy przyrodoznawstwa i humanistyki, ale jako spór *realistów* – wierzących w obiektywne istnienie rzeczywistości i przystawalność do niej języka – z *konstruktywistami* – zakładającymi, że świat nie istnieje niezależnie od mowy i ma tyle sensu, ile sami mu nadamy. Takie przekonanie stoi u podstaw negacji naukowego charakteru humanistyki: „Nie można bowiem uprawiać nauki i jednocześnie twierdzić, że nie istnieje nic takiego jak absolutnie obiektywne poznanie, w którym nie byłaby zawarta lokalna perspektywa poznającego. Nie można uprawiać nauki, gdy nie wierzy się, że fakty istnieją same z siebie, a ich układ w ludzkiej narracji wynika z naturalnej kolei rzeczy. I wreszcie nie można uprawiać nauki, gdy nie wierzy się w aplikacyjny model badań, w którym metoda poprzedza zastosowanie. W tym sensie humanistyka oczywiście *nie jest nauką*”¹⁸. Ale właściwie dlaczego? Dlaczego mielibyśmy nie nazywać nauką zabiegów eksploracyjnych, które nie wyrastają z wiary w niezawodną miarę poznawczą (zwłaszcza że tzw. obiektywizm nie musi od razu oznaczać wyłamywania się z ograniczeń perspektywy, a po prostu *takt* intelektualny wpisany w tradycję europejskiej humanistyki – swego rodzaju higienę pracy umysłowej w trosce o wielowymiarowość tworzonego obrazu¹⁹)? Dlaczego mielibyśmy nie uznawać za naukę strategii konstruktywistycznych (biorąc

¹⁸ M. P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości...*, s. 93.

¹⁹ Por. P. D y b e l: *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Universitas, 2004, s. 125-126.

pod uwagę także to, że istnieją antypozytywistyczne wersje scjentyzmu, na przykład Gastona Bachelarda, u którego pole epistemologiczne jest historycznie konstruowane, a inwencja naukowa wypływa z gotowości do redefiniowania i przeformułowywania znaczeń²⁰, oraz to, że między fundamentalistycznym *konstrukttywizmem* a ortodoksyjnym *realizmem* mamy jeszcze miejsce dla strategii pośrednich, zakładających, że o ile fakty są narracyjnie konstruowane i perspektywicznie fabularyzowane, skoro to człowiek mówi, a nie świat sam z siebie, o tyle musi istnieć jakiś substrat ukierunkowujący myślenie, a przynajmniej „orientowalność” rzeczywistości, sprawiająca, że ta rzeczywistość „przyjmuje” nasze konstrukcje²¹? Dlaczego mielibyśmy się godzić na operowanie okrojoną wersją „naukowości”, wyrzucającą poza arbitralnie zdefiniowany nawias istotne praktyki intelektualne?

Naukowość w przestrzeni publicznej

Rzecz jasna, można się umówić – jak zrobił to Leszek Kołakowski w *Obecności mitu*, wyraźnie akcentując, iż chodzi o „założenia”, a potem uczulając na „sprzężenia”²² – że nauką będziemy nazywali działania należące do technologicznego pnia kultury, w którym liczy się skuteczne zastosowanie, a wszelkie kwestie wrażliwości – egzystencjalnych uzasadnień oraz wartości – umieścimy w ramach pnia mitycznego. Jest to – trzeba przyznać – powszechny sposób myślenia. Niemniej jednak wydaje mi się on dla jakości sfery publicznej niezbyt szczęśliwy, ponieważ utrwała sektorowe widzenie zjawisk społecznych (z naturalnym uprzywilejowywaniem w przeciętnej recepcji domen „silniejszych”), a odwodzi od optyki wyczulonej na wielonurtowość i ambiwalencję strukturalną (z naturalną nieufnością wobec hegemonii).

Ograniczenia metodycznego i technologicznego pojmowania nauki wielokrotnie odnotowywano. Heidegger wskazywał, że „nauka nie myśli”, czyli że odnosi się do świata rachunkowo i apodyktycznie, a nie kontemplacyjnie. Wyznacza wyraźną drogę (metodę, siatkę pojęć), zamiast wsłuchiwać się w niejasność i wyczekiwać prześwitów nieskrytości. Hanna Buczyńska-Garewicz rekonstruowała ten wątek tak: „Myślenie, jeśli ma mieć nadzieję na dotknięcie prawdy, musi odważyć się na brak pewności, ma wejść w ciemności, aby z nich coś

²⁰ Por. B. Skarża: *Bachelard, kowal słów*. W: Eadem: *Przeszłość i interpretacja. Z warsztatu historyka filozofii*. Warszawa: PWN, 1987.

²¹ Por. M. Heller: *Wieczność, czas, kosmos*. Kraków: Znak, 1995, s. 112.

²² Por. L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.

się wyłoniło i pokazało, innymi słowy, musi opuścić pewność traktu metodologii i odważyć się na ryzyko niepewności dróg leśnych i polnych. [...] Nowoczesną cywilizację, zdominowaną ideą poprawności metodologicznej i szukającą pewności, nazywa więc Heidegger dzisiejszą bezmyślnością. Najbardziej bezmyślne jest to, że człowiek nie zdaje sobie sprawy ze swej bezmyślności, uważając ją, przeciwnie, za myślenie”²³. Myślenie nie podąża z góry wiadomą drogą i nie zmierza do zakładanego wyniku, stanowi raczej akt problematyzacji i nastrojenia na niespodziewane. Opierając się na tym Heideggerowskim tropie, Andrea Folkierska pisała, że z perspektywy hermeneutyki pedagogika nie jest *nauką* o wychowaniu, lecz *myśleniem* o wychowaniu, jako że nie chodzi w pedagogice o rozumowanie wedle przyjętych wcześniej schematów i dążenie do jednoznaczności, lecz przeciwnie: o otwieranie pojęć i dialogiczne *wyistaczanie* sensu kształcenia²⁴. Problem polega na tym – przy całej słuszności takiej krytyki *naukowości* oraz intencji rehabilitacji myślenia – że godząc się na funkcjonowanie w świadomości publicznej ostrych linii demarkacyjnych, zwalnimy tych, którzy identyfikują się z polem naukowym, z troski o refleksyjność (a czasem także filozofów z troski o komunikatywność i aplikacyjne odniesienia). Nic łatwiejszego, jak wykorzystać gest oddania *nauki* w ryzyko metodologii i jednoznaczności do stwierdzenia: **My tutaj uprawiamy pedagogikę naukową, tzn. testujemy hipotezy z myślą o przewidywaniu zjawisk wychowawczych i wynajdywaniu technologii edukacyjnych, nie wymagajcie od nas *myślenia*. Ugruntowywanie humanistyki albo filozofii w opozycji do nauki uprawomocnia jednocześnie funkcjonowanie zredukowanej wersji nauki, jakoby mogła się ona bez wyzulenienia na ludzkie sprawy i bez (auto)refleksyjności obyć.**

Na ograniczenia nauki i specyfikę humanistyki wskazywał także Hans-Georg Gadamer. Uczulał, że to, co się zazwyczaj z naukowością kojarzy, czyli wykrywanie nowych, nieznanych prawd przez torowanie sprawdzalnych dróg postępowania badawczego, ma w humanistyce drugorzędne znaczenie. Nauki humanistyczne wykorzystują metody, ale dotyczy to raczej etapu gromadzenia materiału niż wyprowadzania wniosków, a owocność poznania w tych dyscyplinach bliższa jest intuicji artysty niż duchowi metodycznej eksploracji. I chociaż wielu humanistów ma przed oczyma wzór przyrodoznawstwa, najistot-

²³ H. Buczyńska-Garewicz: *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*. Kraków: Universitas, 2008, s. 199.

²⁴ Por. A. Folkierska: *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutyknej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Ks. 2. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Wyd. 2. zm. Kielce: Strzelec, 1998, s. 670.

niejsze dla nich impulsy przychodzą nie z nauk doświadczalnych, ale z dziedzictwa romantyzmu²⁵. *Nota bene* znakomitym rozwinięciem tej konstatacji – ze wskazaniem ośrodkowej roli kręgu jenajskiego – jest książka Michała Pawła Markowskiego.

Zapisać takie zdanie w *Prawdzie i metodzie*, które – jak uważam – jest zdecydowanie za słabo obecne w samoświadomości pedagogiki. Gadamer charakteryzuje „przechowujący” rys *Bildung*, po czym pisze: „To, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki”²⁶. Namysł nad kształceniem – czyli pedagogika! – okazuje się kluczowy dla ukonstytuowania się nauk humanistycznych. To rezerwuar tradycji, dostęp do przekazów i transformacyjny dialog z dziedzictwem kulturowym stanowią źródło produktywności humanistów. Ale w tym miejscu chodzi mi o coś innego jeszcze: oto – wolno wnioskować z ujęcia Gadamera – **o naukowości może decydować nie tylko metodyczność, lecz także na przykład kategoria kształcenia**. Nie musimy godzić się na nowoczesne, oświeceniowe i pozytywistyczne zawężenie sensu nauki. Humanistyka ma pełne prawo do naukowego statusu, i to na zasadzie nie ścigania się z wzorcem *metody* (nawet po modyfikacjach tego wyznacznika²⁷), ale filozoficznego, pedagogicznego i artystycznego poszerzania (przypominania pełni!) pola nauki.

O jakość tradycji

Kazimierz Wyka – przypominał Jerzy Szacki – mówił o tradycji: „Węgiel mojego zawodu”²⁸. Ten trop „dokopywania się”, „ukrycia”, „paliwa” i drogocенności „czarnego złota”²⁹ jest wyborny. Wskazuje na źródłość tradycji (pokładów kulturowych) w naukach humanistycznych.

²⁵ Por. H.-G. Gadamer: *Prawda w naukach humanistycznych*. Przeł. A. Mergler. W: H.-G. Gadamer: *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 103.

²⁶ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: PWN, 2004, s. 46.

²⁷ Czyli próbach ukonstytuowania odmiennych, ale ukierunkowanych na pewność, metod nauk humanistycznych albo po ujęciach radykalnie dynamizujących pojęcie metody, jak w twórczości Gastona Bachelarda, w której metoda wyznacza status naukowy, niemniej jednak zmienia się nieustannie, umożliwiając odkrycia dzięki przekraczaniu kodyfikacji starych procedur.

²⁸ J. Szacki: *Tradycja i oryginalność w humanistyce*. W: I d e m : *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN, 1991, s. 108.

²⁹ Por. *Śląsk – kamień drogocenny*. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: MDK „Batory”, 2006.

Humaniści, badając dziedzictwo duchowe, jednocześnie stoją na straży jakości odniesień do niego. A możliwe są tu różne zaniedbania i zniekształcenia – także co do pojęcia nauki – które w efekcie projektują nam wąską i płaską rzeczywistość. Pisał Lech Witkowski: „Tradycją można manipulować, można ją przemilczać, redukować, dezawuować. Można też tworzyć złą, chorą tradycję. Tradycja nie tyle zanika, ile w klasycznym sensie karłowacieje, a na dodatek jest zastępowana, wręcz wypierana przez powstające złe, chore tradycje uprawiania dyscypliny, pisania podręczników i książek, z roszczeniem do godnego jej reprezentowania. Choroba takich tradycji jako narośli na wcześniejszych dokonaniach wymaga zdolności sięgania do źródeł, w intencji przywrócenia źródłowego kontaktu i niezadowolania się jego namiastkami”³⁰. W tym kontekście nie jest wszystko jedno, z jak bogatą i złożoną tradycją nauki mamy do czynienia. Byłoby, na przykład, wielką stratą, gdybyśmy wyrugowali z obszaru nauki Arystotelesowską koncepcję *phronesis* – rozsądku, rozumu praktycznego jako namysłu nad konkretną sytuacją w kontekście dobrego życia. Michał Paweł Markowski za właściwy obszar nauk humanistycznych ma właśnie *życiową mądrość* (*phronesis*), w której łączą się *logos*, *ethos* i *pathos*³¹.

Doświadczenie duchowe ludzkości, imponderabilia kulturowe, egzystencjalne niuanse to istotne fenomeny, które wymagają wysiłku poznawczego oraz uczenia się tego, jak sobie z nimi radzić. Nie ma powodu, aby je z namysłu naukowego usuwać. Okrojona wersja *scientia*, która wyznacza naukowcom role producentów i zarządców, wysusza źródła wyobraźni i generuje świat, w którym niekoniecznie chcielibyśmy mieszkać. Jerzy Jedlicki pisał: „Bo ta cywilizacja dopuszcza istnienie masowego społeczeństwa sprawnych głuptasów, którzy potrafią dokonywać niezwykle skomplikowanych i wyrafinowanych operacji technicznych, nic nie wiedząc o takim świecie, który nie da się opanować i osiągnąć przy pomocy klawiatury komputera. To będą w przyszłości królowie życia, którzy za nic będą mieli kulturę duchowego doświadczenia, namysłu, głębokich emocji”³². O to chodzi właśnie, aby nauka to była szeroka, wieloaspektowa, różnorodna działalność badawcza, która pozwoli nam się krytycznie zorientować także – a może: przede

³⁰ L. Witkowski: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska - Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 47.

³¹ Por. M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 53.

³² B.N. Łopieńska: *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2004, s. 282–283.

wszystkim – w takim świecie, który *nie daje się opanować...* A rzecz jest najwyższej wagi, skoro po doświadczeniach XX stulecia wiemy, że koszmar prześladowań i eksterminacji był wspomagany przez ducha aseptycznych laboratoriów i „wolnych od wartościowania” gabinetów naukowych, zezwalającego w imię obiektywizmu i skuteczności na zepchnięcie w niebyt odpowiedzialności za los drugiego³³.

Terytorium nauki nie można wyodrębnić inaczej niż konwencjonalnie i wartościująco³⁴. Kłopot w tym, że nowoczesny ideał nauki – utożsamiający ją z zarządzaniem projektami testowania hipotez i generowania zysku – w dużej mierze i dla nazbyt wielu stał się nieproblematyczny. Czas ów ideał – tak uważam – sproblematyzować, a nie zostawiać go w rękach jego własnych strażników. Byłoby korzystniej, gdybyśmy pojęcie nauki odnosili do różnych typów wiedzy – nie tylko do empiryczno-analitycznego, ale także historyczno-hermeneutycznego i krytycznego. Dlaczego mielibyśmy nie traktować nauki jako działalności rozumnej w sensie szerokim, skoro możemy – na przykład za Jürgenem Habermasem czy Henrym Giroux³⁵ – odwołać się do odmiennych modeli racjonalności: technokratycznej (instrumentalnej), hermeneutycznej, emancypacyjnej? Dlaczego mielibyśmy nie szanować złożonej tradycji i nie uznawać – jak proponuje Sergiusz Hessen³⁶ – *rozgałęzienia* metody naukowej na warianty: matematyczno-przyrodniczy, filologiczno-historyczny i dialektyczno-filozoficzny, zamiast wyznaczać *limes*, których problematyczność i arbitralność – przy braku alternatyw i styków – z czasem się zaciera? Nie chodzi o „rozdymanie” pojęcia *nauki*, które miałyby objąć wszystkie umysłowe sposoby osvajania świata i stać się antonimem *irracjonalności*, lecz o upomnienie się o obecność w przestrzeni publicznej uwzględniającej tradycję wielowymiarowej koncepcji nauki, a także o wewnętrzną dyscyplinarną świadomość złożoności i dialektycznych napięć pola badawczego, w którym paradygmaty wchodzą z sobą w korygujące i dopełniające się wzajemnie relacje³⁷.

³³ Por. Z. Bauman: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.

³⁴ Por. S. Amsterdamski: *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW, 1983, s. 21–40.

³⁵ Por. H.A. Giroux: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.

³⁶ Por. S. Hessen: *Składniki wychowania naukowego*. W: Idem: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.

³⁷ Istotność metodologicznej wielowymiarowości badań naukowych podkreślał Richard Bernstein: „Adekwatna, kompleksowa teoria społeczna i po-

Nowy język

W gruncie rzeczy chodzi o głos. O to, aby stworzyć nowy język uzasadnienia humanistyki, zdolny zdać sprawę z pokładów tradycji, skoro korzystanie z dotychczasowego słownika prowadzi do głębokiego merytorycznego oraz instytucjonalnego kryzysu, aż po zanik przestrzeni kształcenia i interpretacji. Michał Paweł Markowski upomina się – i słusznie – o taką narrację, która wydobędzie romantyczne dziedzictwo humanistyki przesłonięte przez praktyki imitowania przyrodoznawstwa i technokratyczne wzorce. Ja chciałbym, aby przy tej okazji nie pozbywać się odniesień do statusu nauki, tzn. nie godzić się na karłowatą tradycję utożsamienia nauk eksperymentalnych z nauką w ogóle, a już tym bardziej na nieproblematyczne funkcjonowanie w sferze publicznej menedżerskiej, neoliberalnej definicji nauki. Nowa gra językowa uzasadniająca humanistykę musi zarówno odsłonić rzeczywiste źródła jej produktywności, jak i poszerzyć naszą wyobraźnię co do zakresu nauki.

Trzeba dyskursywnie odbić uniwersytet – i w ogóle sferę publiczną – z niewoli jednowymiarowych wyobrażeń. Problemem nie są nauki przyrodnicze, technika, pojedyncze projekty badawcze, ale przemoc symboliczna utylitarno-biurokratycznej doktryny, narzucającej racjonalności jeden format i sankcjonującej hegemonię wygodnych dla administracji procedur. Pisał już kiedyś Leszek Kołakowski: „Triumf ideologii technokratycznych, który musiałby doprowadzić do produkowania społeczeństw bezwolnych, biernych, poddających się bez oporu dowolnej władzy, pozbawionych źródeł inicjatywy i zaspokojonych w zuniformizowanej kulturze dziecinno-żołnierskiej – triumf taki nie jest bynajmniej naturalnym produktem postępu technicznego: musiałby dojść do skutku na terenie kultury umysłowej, a więc tam, gdzie humaniści dysponują prawem głosu. Korzystanie z tego prawa jest dla nich właściwą racją istnienia”³⁸. Nie chodzi zatem – jak lubią to przedstawiać zwolennicy technokratycznych reform – o obronę traconych pozycji, sentymentalną reakcję dinozaurów pamiętających świat, który przeminął, czyli o stary dobry konserwatyzm, lecz o najbardziej żywotną troskę o kształt współczesności i horyzont wyobraźni na przyszłość. Potrzebujemy rebelii języka, aby nie marnować pokładów tradycji i nie kreować płaskiego, *nie-ludzkiego* świata.

lityczna musi być jednocześnie empiryczna, interpretacyjna i krytyczna”. R.J. Bernstein: *Odnowa teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 10.

³⁸ L. Kołakowski: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000, s. 265.

W realizacji zadania wydobywania i kształtowania humanistycznego głosu pedagogika – zwłaszcza te jej warianty, które przyswoiły sobie krytyczną perspektywę – zajmuje szczególną pozycję. Nie wystarczy dążenie do ideału i optyka swobodnej, szlachetnej inicjatywy; potrzebne jest uczulenie na pułapki, blokady, patologie realiów społeczno-kulturowych³⁹. Spróbujmy – tylko dla punktowej ilustracji – spojrzeć na system parametrycznej oceny osiągnięć naukowych. Trudno o język bardziej nieprzystający do logiki i rytmu badań, a jednak strukturalnie narzucony i przez wielu – niedysponujących alternatywnym słownikiem – traktowany jako naturalny i nieproblematyczny, oddający rzeczywistą skalę dokonań. Absurd może być traktowany zupełnie serio jako *miara*. Tymczasem wypadałoby posłuchać – wcale nie tak nielicznych, chociaż rozproszonych – głosów rozsądku. Agata Bielik-Robson podkreśla wagę humanistycznego *otwarcia*, choć w obecnej sytuacji także akcent *uporu* w tym głosie zasługuje na szczególną uwagę: „Wystarczy tylko uparcie pielęgnować to *o t w a r c i e*, jakie zapewnia niejasny status humanistycznych *artes liberales*, rozpiętych między nauką a sztuką, metodą a szaleństwem, bibliotecznym »klasztorem« a publiczną agorą; *o t w a r c i e*, które nadaje im specyficzną wartość, zupełnie niemierzalną zasadami nieszczęsnej »naukometrii«”⁴⁰. Jak to znakomicie ujął Łukasz Michalski, *skrytość* jest dla kunsztu definicyjna, a „rozpętanie ankietyzacji” prowadzi do „spustoszenia w przestrzeni imponderabiliów”⁴¹. To właśnie *otwarcie*, *kunszt* i inne nieuchwytnie aspekty pracy badawczej znikają w perspektywie parametrycznej, co wypacza rzeczywiste kulturowe hierarchie i pozycje. Problem w tym, że taka ocena uderza nie tyle w naukowo najślabszych – ci, o ile mają spryt i tupet, spełnią wymagania formalnie, generując przy okazji fale pozorów – ile w badawczo najwartościowszych, którzy albo nie mają menedżerskich umiejętności, albo nie mają czasu bądź poważania dla akademickiej „gry o punkty”, zajęci pracą naukową. Tadeusz Gadacz przypominał, że Immanuel Kant po objęciu katedry w Królewcu przez 10 lat nie opublikował niczego istotnego, po czym wydał *Krytykę czystego rozumu*⁴². Ważne prace potrzebują czasu na dojrzewanie, a wielki

³⁹ Por. L. Witkowski: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 360.

⁴⁰ A. Bielik-Robson: *Nie chcę być profesorem w Bazylei*. „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2 (121–122), s. 21.

⁴¹ Ł. Michalski: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26), s. 138, 142.

⁴² *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*. „Kronos” 2011, nr 1, s. 221.

badacz może nam czasami zostawić w spadku jedno dzieło, nad którym długo się trudził. Tymczasem dominująca dziś narracja nie zostawia dla takiego twórcy miejsca. Aż dziw, że ktoś może poważnie traktować parametryczne zestawienia, skoro – na co zwróciła uwagę na przykład Małgorzata Kowalska⁴³ – wybitna książka i zupełny bubel uzyskują jako monografie tyle samo punktów, a jeden tekst – którego nośność merytoryczna przecież się nie zmienia – będzie różnie punktowany w zależności od miejsca publikacji. Do takich kuriozów dochodzi, kiedy język urzędniczy, poręczny w toku klasyfikacji i rozliczeń, rozrasta się i kolonizuje przestrzeń nauki. Zbyszko Melosik mówi o wymuszanej strukturalnie *schizofrenii* środowisk akademickich, które z jednej strony wezwane są do pielęgnowania badawczych wzorów, z drugiej do zdobywania służących rankingom punktów⁴⁴.

Urzędnikom trudno się dziwić – każdy mówi tak, jak go do tego skłaniają interesy jego własnego pola. Zdumiewające jest jednak, że wewnątrz akademii tak wielu uznało obcy i absurdalny z punktu widzenia twórczości naukowej żargon za adekwatny i nieproblematyczny. Pod wpływem przemocy systemowej i instytucjonalnej, ale też w sytuacji dramatycznego braku samoświadomości naukowej, porażająco wąskich skojarzeń z nauką, zaczęliśmy powszechnie grać nie wedle badawczych, a wedle politycznych, gospodarczych, administracyjnych stawek, okazaliśmy się w dużej mierze bezbronni wobec technokratycznej ideologii. Filolog klasyczny Lech Trzcinkowski pisał: „Przysłuchując się debatom poświęconym sytuacji humanistyki, odnoszę wrażenie, że główną troską uczonych jest uzyskanie jak najwyższej ilości punktów za swoje publikacje, a reformę humanistyki uznaliby za udaną, gdyby czasopisma z ich dziedziny oraz monografie zostały wreszcie docenione na listach ministerstwa”⁴⁵. To nie takie czy inne rozłożenie punktacji stanowi główny problem, ale sam *język punktów*, który należałoby zastąpić zupełnie nową narracją, wyczuloną na krytykę, przenikliwość, wrażliwość, egzystencjalne znaczenie etc. Potrzebujemy również nowego języka opisu i samorozumienia nauki, który by tę sferę kultury skutecznie chronił przed inwazją resortowych żargonów. **I nie jest prawdą, że nie da się niczego zrobić, że można sobie „opowiadać”, a instytucjonalna nauka i tak będzie obracała się po swojemu. Nie ma instytucji funkcjonujących całkowicie poza językiem.** Michał Paweł Markowski cytuje kapitalną uwagę Jacques’a Der-

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Por. L. Witkowski: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki...*, s. 65.

⁴⁵ L. Trzcinkowski: *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*. „Kronos” 2013, nr 4, s. 209.

ridy: „Instytucja to nie tylko kilka ścian lub jakieś zewnętrzne struktury służące do zabezpieczenia, gwarancji lub ograniczenia swobody naszej pracy. To także od zawsze struktura naszej interpretacji”⁴⁶. Można przynajmniej zatroszczyć się o samoświadomość i zdolność oporu, o istotne energie swojego pola, o własny głos w przestrzeni publicznej.

Pedagogiczne wyzwanie oporu

Henry Giroux wskazuje, że humaniści i badacze społeczni, którzy nie zajmują zaangażowanej, krytycznej postawy i zamykają się wewnątrz własnych teoretycznych poletek, odbierają sobie możliwość wpływu na sferę publiczną⁴⁷. Jedną z podstawowych tez tzw. pedagogiki radykalnej głosi, że edukacja stanowi nie tylko mechanizm adaptacji społecznej, lecz także narzędzie zdobywania kapitału kulturowego niezbędnego, by podjąć działania emancypacyjne. Pedagogika uczestniczy w wytwarzaniu tożsamości, stosunków społecznych, wartości, słowem: znaczących narracji, w tym: kontr-narracji. Myśl refleksyjna – wbrew ujęciom nadmiernie determinującym – może przebudować habitus⁴⁸. I dlatego pedagogika – na poziomie zarówno dyskursu akademickiego, jak i edukacyjnej praktyki – predestynowana jest do generowania nowego języka naukowych uzasadnień. Pielęgnowanie dostępu do wielonurtowej tradycji naukowej, metarefleksja humanistyczna, troska o demokratyczną sferę publiczną, w której nie dochodziłoby do hegemonii kadłubowych dyskursów, otwieranie i kształtowanie ludzkiej wrażliwości to praca, jaka jest do wykonania. Twórczy opór wobec zawłaszczania języka i instytucji jest możliwy dzięki tradycji *Bildung*. Trzeba odbić dyskursywnie uniwersytet i naukę spod władzy aparatu biurokratycznego oraz kulturowych arteriosklerotyków, dla których wzorzec naukowości jest tylko jeden.

Widzę pole odpowiedzialności pedagogiki w tym właśnie, czego nie robi Michał Paweł Markowski – w walce o pełny, niezredukowany, wewnętrznie napięty obraz nauki w przestrzeni publicznej – ale jestem przekonany, że pedagogika będzie w stanie podjąć tę odpowiedzialność tylko dzięki paliwu, jakiego autor *Polityki wrażliwości* w swojej zna-

⁴⁶ Cyt. za: M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 133.

⁴⁷ Por. E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 199.

⁴⁸ Por. H.A. Giroux: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przeł. P. Kwieciński. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 115.

komitej, erudycyjnej i inspirującej książce dostarcza, przypominając przy okazji pedagogom, jakie są ich rzeczywiste stawki: humanistyka, *Bildung*, wrażliwość, egzystencja.

Bibliografia

- Amsterdamski S.: *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW, 1983.
- Bauman Z.: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Bernstein R.J.: *Odnowa teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.
- Bielik-Robson A.: *Nie chcę być profesorem w Bazylei*. „Teksty Druge” 2010, nr 1/2 (121-122).
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*. Kraków: Universitas, 2008.
- Czaja D.: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Dybel P.: *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Universitas, 2004.
- Folkierska A.: *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Ks. 2. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Wyd. 2. zm. Kielce: Strzelec, 1998.
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: PWN, 2004.
- Gadamer H.-G.: *Prawda w naukach humanistycznych*. Przeł. A. Mergler. W: H.-G. Gadamer: *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Giroux H.A.: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przeł. P. Kwieciński. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.
- Giroux H.A.: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.
- Heller M.: *Wieczność, czas, kosmos*. Kraków: Znak, 1995.

- Hessen S.: *Składniki wychowania naukowego*. W: Idem: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
- Jaeger W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009.
- Kołąkowski L.: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000.
- Kołąkowski L.: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.
- Łopieńska B.N.: *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2004.
- Markowski M.P.: *Inne światy, inne prawdy*. „Znak” 2009, nr 10 (653).
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.
- Michalski Ł.: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).
- Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*. „Kronos” 2011, nr 1.
- Skarga B.: *Bachelard, kowal słów*. W: Idem: *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*. Warszawa: PWN, 1987.
- Steiner G.: *Nauki Mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2007.
- Szacki J.: *Tradycja i oryginalność w humanistyce*. W: Idem: *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN, 1991.
- Śląsk – kamień drogocenny*. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: MDK „Batory”, 2006.
- Trzcinkowski L.: *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*. „Kronos” 2013, nr 4.
- Witkowski L.: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: Idem: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- Witkowski L.: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

Witkowski L.: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja - walka - etyczność)*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.

Krzysztof Maliszewski

The Humanistic Core of Pedagogy

Reading *Polityka wrażliwości* by Michał Paweł Markowski

Summary: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* by Michał Paweł Markowski is the book which is an ally for pedagogues in making dense their own discipline. It is worth reading his text as an inspiring story about one of the most important education issues: the formation of sensibility. It is also an important voice for self-awareness of the humanities. The author of this article based on Markowski's book emphasizes the existential dimension of pedagogics and education and demands a complicated scientific concept, arguing against the idea that the humanities is not a science. He justifies the belief that creative resistance against the appropriation of the language and institutions by the managerial jargon is possible based on the tradition of *Bildung*.

Key words: the humanities, *Bildung*, sensitivity, existence, language of public sphere

Krzysztof Maliszewski

Humanistischer Kern der Pädagogik

Bei der Lektüre von Michał Paweł Markowskis *Polityka wrażliwości*

Zusammenfassung: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki [Politik der Empfindlichkeit. Die Einführung in die Humanwissenschaft]* (Kraków: Universitas, 2013) von Michał Paweł Markowski ist ein Buch, das den Pädagogen bei Erweiterung deren pädagogischen Kenntnisse behilflich sein kann. Der Text sollte betrachtet werden als eine inspirierende Erzählung von einer der wichtigsten Bildungsfragen - das Gestalten von Empfindlichkeit. Es ist auch eine wichtige Stimme in der Diskussion über Selbstbewusstsein der Humanwissenschaft. Auf Markowskis Buch basierend betont der Verfasser im vorliegenden Beitrag einen existenziellen Ausmaß von Pädagogik und Bildung, und fordert eine komplexe Konzeption der Wissenschaftlichkeit, indem er die These in Frage stellt, die Geisteswissenschaften sind keine Wissenschaften. Er versucht zu begründen, dass ein schöpferischer Widerstand dagegen, die Sprache und Institutionen durch Managerjargon zu ersetzen, möglich ist, wenn man nur auf die Tradition der Bildung gründen wird.

Schlüsselwörter: Humanwissenschaft, Bildung, Empfindlichkeit, Existenz, öffentliche Sprache

Studia i rozprawy



Andrzej Radziewicz-Winnicki

Społeczna Akademia Nauk

Żywiołowość niepokojącej nowoczesności a dylematy reprezentantów nauk społecznych

W tekście zamierzam poddać analizie niektóre aspekty nie tyle aktualnego **statusu** reprezentowanej przeze mnie wąskiej dziedziny wiedzy, ile innych subdyscyplin egzystujących w ramach nauk społecznych (pedagogika, socjologia, politologia czy też psychologia), których deprecjacja, a być może zarysowujące się obecnie różne odcienie dekadencji stały się aż nadto i powszechnie widoczne.

Kontrowersje u progu bieżącej dekady

Spojrzenie na ostatnie lata ukazuje obraz pełen sprzeczności. Obok niewątpliwie dokonującego się postępu dostrzegamy przecież liczne turbulencje, katastrofy i załamania. Jakże popularne do niedawna hasła w rodzaju: „globalizacja”, „zrównoważony rozwój”, „społeczeństwo informatyczne”, „edukacja wielokulturowa” itp., zaczyna się obecnie utożsamiać z desygnatami „pustymi”. Nie wiemy, jakie trendy rozwojowe kryją się za nimi dzisiaj, jakiego typu scenariusze wypełnione treścią one przyniosą i jakiego rodzaju programy upowszechniania wzorców środowiskowej mobilizacji docierają obecnie do licznej rzeszy niecierpliwych odbiorców. Na tym tle pozwalam sobie w zarysie przedstawić własne refleksje związane z oczekiwaną rolą reprezentantów nauk społecznych w zakresie koordynowania podejmowanych przez humanistów działań skierowanych ku pewnej klasie publicznych niepokojów pojawiających się w naszej rzeczywistości. Są to niestety niespełnione zadania zasadnicze szerokich grup ekspertów,

których zainteresowanie oscyluje wokół odwiecznego problemu naszego indywidualnego stosunku do innych jednostek i grup, połączenia czy też konsolidacji własnej preferowanej percepcji/wizerunku, i to w warunkach postępującego w świecie rozproszenia i niejednorodności nowoczesnych/bieżących pluralistycznych tożsamości¹. Trudno pogodzić się z myślą, że globalizacja gospodarcza **nie sprostała kulturowemu zespoleniu czy też tolerancji**, natomiast spowodowała **techniczne ujednolicenie** w zakresie wymiany i rozdziału dóbr. Mam na myśli spistość ekonomiczną występującą w nieomal wszystkich częściach świata. Teraz eksperci winni się pilnie zastanowić, jak sprawić, by technologia mogła stanowić zasadniczą i sprawczą część kultury, a polityczny czy też religijny dogmatyzm ustąpił wreszcie miejsca powszechnemu dialogowi i międzykulturowej tolerancji².

Artykuł jest *de facto* kontynuacją moich innych prac o wspólnym rodowodzie tematycznym związanych z problematyką zmian normatywno-instytucjonalnych oraz mentalnych towarzyszących przebiegającej zmianie społecznej i roli oraz zadaniom, którym dość niemrawo próbują sprostać nauki społeczne w Polsce i na świecie. Pozostaje przy tym stały niedosyt i brak ostatecznej odpowiedzi na podstawowe pytanie: Czy mamy obecnie do czynienia z innowacyjnością czy też z wyjątkową stagnacją i konserwatyzmem? Czy jest to wynik bezsilności poszczególnych dyscyplin wobec nieefektywności stosowania tradycyjnych wyjaśnień i unikania przez humanistów nie tyle nawet stosowania w praktyce badawczej tzw. *synthetic methodology*, ile zainteresowania się nią – chodzi o metodologię skutecznie wprowadzoną do innych obszarów wiedzy przez rzeczników nauk ścisłych (przyrodniczych)³.

Być może opisana na wstępie sytuacja jest rezultatem braku radykalnych reform w rodzimym szkolnictwie wyższym, a tym samym konsekwentnym przeciwstawianiem się czynników instytucjonalnych naszego resortu wprowadzaniu postępowej – w ocenie ekspertów – wizji nowego typu uczelni wyższej? Korporacyjna, prowadzona od 1989 roku, biurokracja – nawiązuję tutaj do stwierdzeń Georga Simmela – może przeczyć ze wszech miar trafnym spostrzeżeniom Ireneusza

¹ A. Radziewicz-Winnicki: *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014, s. 7-12.

² C. Barloeven: *Przezwyciężyć obcość. Droga do międzykulturowości*. „Deutschland” 2000, nr 3, s. 44-47.

³ T. Afeltowicz, K. Pietrowicz: *Czy socjologowie są w stanie budować maszyny społeczne? Rekonceptualizacja różnicy pomiędzy przyrodznawstwem a naukami społecznymi*. „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 1, s. 18-20.

Krzemińskiego, całkowicie wynaturzając samą tradycyjną ideę akademickiej hierarchiczności⁴.

Zatem pokrótce pozwalam sobie przedstawić pewną diagnozę przywołującą w moim odczuciu sytuację schyłkową (dekadencji) wiążącą się z aktualnym położeniem nauk społecznych. Sądzę, że diagnoza ta stanowi pewną egzemplifikację poglądów większości humanistów, których reprezentuję⁵.

Kwestie podjęte w tym artykule, podobnie jak w innych zacytowanych tu pracach, stanowią przykład szczególnie osobistego, a więc bardzo autorskiego, postrzegania podejmowanych analiz przy równoczesnym akcentowaniu pilnej konieczności wprowadzania licznych korekt za pośrednictwem wielu kreatorów reprezentujących również identyczny bądź zbliżony punkt widzenia. Poruszana tematyka, co staram się wielokrotnie zaakcentować we wstępie omawiającym cel, zasygnalizowaną zawartość niniejszego artykułu, jest niewątpliwie bardzo ważna, sądzą również, że ambitna, ale jednocześnie trudna w weryfikacji (zagadnienie charakteryzuje się nad wyraz niską empirycznie sprawdzalnością) w krótkiej i ograniczonej perspektywie czasowej. Wymusza to przyjęcie wielu oczywistych uproszczeń i ograniczeń, za które z góry przepraszam wnikliwego Czytelnika.

Aktualny kontekst funkcjonowania pewnych dyscyplin naukowych

Niektóre nauki społeczne, o których za chwilę wspomnę, przejawiają ostatnio kłopoty z utrzymaniem swojej tożsamości. Modernistycznie nakreślona i w zasadzie do dzisiaj uprawiana przez bliskie mi dyscypliny w obszarze nauk społecznych (*casus*: socjologia, pedagogika, politologia, a nawet – chociaż chyba w mniejszym stopniu – psychologia) wizja staje się szczególnie trudna do użytecznej i przydatnej realizacji w zewnętrznej/publicznej percepcji. Mam na myśli artykułowanie pewnych uogólnień, analiz, które w swej istocie nie różnią się od myślenia *stricto* potocznego. Nie uniknięto trywializacji przy formułowaniu

⁴ J. Krzemiński: *Reformowanie nauki*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*. Red. M.S. Szczepański, K. Szafrańiec, A. Śliz. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 2015, s. 125–126.

⁵ Zob. A. Radziewicz-Winnicki: *Odcienie dekadencji w uczelniach wyższych w dobie zmieniającej się współczesności*. W: *Dostojny uniwersytet?* Red. M.S. Szczepański, A. Śliz. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2015, s. 100–118.

licznych komentarzy zbyt często bardzo medialnych, poddanych wymogom dziennikarsko-eseistycznych oczekiwań i tejże interpretacji. Reprezentanci dyskursu medialnego wypowiadają mało odkrywcze, a również banalne sformułowania, legitymizując potoczne skądinąd spostrzeżenia własnym *statusem* naukowym⁶. Reprezentanci nauk społecznych zbyt często nie potrafią zdystansować się wobec badanego przedmiotu eksplikacji zapewne z uwagi na subiektywne i zindywidualizowane nastawienie/podejście bądź też trudność w zachowaniu koniecznej bezstronności. Może to dotyczyć również sytuacji, w której badacz, będąc uwikłanym w obszarze własnych idei i wartości, jest podatny na ustalenie faktów bądź też propagowanych rozstrzygnięć w takim zakresie, by były one zgodne z lansowanym interesem aktualnie sprawującej władzę partii rządzącej⁷. Innym z kolei zagadnieniem pozostaje kwestia stosowania określonych procedur badawczych w sytuacji dynamicznego występowania licznych **procesów żywiołowych**. To ważna i uniwersalna kategoria pojęciowa we współczesnej socjologii, dotychczas z rzadka podejmowana w literaturze przedmiotu przez pedagogów społecznych. Przede wszystkim odnosi się do wszystkich społeczeństw, bez względu na ich usytuowanie w czasie i przestrzeni, osiągnięty poziom zaawansowania cywilizacyjnego, typ ustroju gospodarczego oraz publicznego itp. Może być też wykorzystywana do socjologicznych analiz zarówno przejawów zachowania się jednostkowego i zbiorowego w skali mikrospołecznej i makrospołecznej, jak i procesów zmienności różnych dziedzin życia społecznego. Przeobrażenia – zdaniem Władysława Kwaśniewicza – w sferze języka, osobowości, systemów aksjonormatywnych, typów całości społecznych, funkcjonowania instytucji, manifestacji zróżnicowania społecznego na różnych płaszczyznach ruchliwości społecznej, patologii społecznej są zaledwie przykładami wybranymi spośród wielu innych⁸.

Poza żywiołowością impulsywną, reaktywną oraz responsywną (pozostającymi w sferze behawioralnej) można/należy wyodrębnić szczególnie interesującą nas żywiołowość jako **proces/zjawisko nieantycypowane**. Jest to czwarty w przyjętej klasyfikacji typ/rodzaj żywiołowości, który dokonując się na płaszczyźnie mikrostrukturalnych oraz makrostrukturalnych całości społecznych, prowadzi do wykształcenia się w danym społeczeństwie stanów nieantycypowanych. Tego

⁶ M. Ziółkowski: *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja?* „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3, s. 186, 190.

⁷ B. Śliwerski: *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*. „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 22.

⁸ W. Kwaśniewicz: *Procesy żywiołowe*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 209.

rodzaju sytuację można określić jako żywiółowość dziejową generującą w sposób sobie właściwy określone skutki społeczne, do których dochodzi w danej zbiorowości poza wolą i wiedzą człowieka. Tego rodzaju żywiółowość ujawnia się nieraz po długim okresie faktycznego egzystowania w realiach danego ładu społecznego. Klasycznym przykładem było formowanie się systemu/ustroju kapitalistycznego w dziejach świata. Ten typ żywiółowości może również być badany w krótszych odcinkach czasu. Dobry przykład stanowią tutaj periodyczne kryzysy gospodarcze czy też płynność poparcia dla orientacji politycznych w obrębie danej sceny politycznej. Jest nim także okres kształtowania się nowego ładu **postmonocentrycznego**, trwający od 1989 roku do dziś nie tylko w naszym kraju⁹.

Brak zadowalających ekspertyz (tzw. pogłębionej interpretacji ekspertyz) przygotowanych przez humanistów w okresie żywiółowych następstw przywołuje wzrost niepewności i ryzyka, a tym samym kreuje wizję dekadencji ich statusu. Sygnalizowane kwestie są oczywiście skorelowane z aktualnie obowiązującym systemem kształcenia reprezentantów nauk społecznych na poziomie wyższym, kiedy to bezwzględnie należy – zdaniem szerokiej rzeszy specjalistów – uczyć adeptów poszczególnych dyscyplin pojawiających się w literaturze przedmiotu teorii w bezpośrednim działaniu, czyli badaniu. Jak trafnie i autorytatywnie stwierdza Antonii Sułek, najważniejszą w nauce nie jest nagromadzona wiedza, ale metoda, która pozwoliła ją zdobyć, a potem korygować sam sposób myślenia. Wiedza z samej swej natury dezaktualizuje się, i to tym szybciej, im bardziej miała być aktualna; zmieniają się techniki badań, ale sama metoda naukowa jest wieczna. Zasadnicze znaczenie ma więc nauczanie studentów pryncypiów, pierwszych zasad naukowego myślenia¹⁰.

Na trywializację kilku dyscyplin naukowych (wspomniał o niej Marek Ziółkowski, na którego uprzednio się powoływałem)¹¹ wpływa

⁹ Ibidem, s. 210–213.

¹⁰ A. Sułek: *Trzy filary nauczania socjologii*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie...*, s. 199, 201; zob. M. Chałubiński, M. Zielińska: *Czy koniec socjologii akademickiej w Polsce? Od elitarności do marginalności*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie...*, s. 129–156.

¹¹ Marek Ziółkowski wspomina o dwóch aspektach/obszarach trywializacji: „Po pierwsze, jest to niebezpieczeństwo »trywializacji wewnętrznej«, to znaczy merytorycznej nieistotności czy nieodkrywczości hipotez i odkryć socjologii, wynikające z pewnych immanentnych tendencji funkcjonowania tej nauki i widoczne głównie dla samych członków społeczności socjologicznej (oczywiście nie wszystkich, ale głównie dla tych, którzy są bardziej samokrytyczni). Po drugie, jest to problem »trywializacji zewnętrznej«, to znaczy trywializacji

również od dawna postrzegany w pedagogice brak lub zanik współpracy teoretyków/nauczycieli akademickich i nauczycieli praktyków, co zasadniczo dewaluje społeczną wartość danej nauki utożsamionej przecież z egzystencją i oddziaływaniem uniwersytetu na najważniejsze kwestie publiczne. Badaczom i praktykom przede wszystkim akademickie struktury uczelniane winny aranżować pomyślne warunki współpracy. Wspólnie wypracowane rezultaty należałoby przekazać tym wszystkim, którym mogą się one przydać w związku z udziałem w działalności gospodarczej, oświatowej, aktywizacyjno-kulturowej czy innej na rzecz kraju, dobrobytu społecznego i pomnażania cenionych dóbr kultury, obejmujących – obok dóbr innych – także poznanie naukowe.

„Różnice w odnoszeniu się do wartości nauki – twierdziła przed laty Salomea Kowalewska – będą miały związek z interpretowaniem własnej roli w procesie z góry wyznaczonej współpracy, następnie – w bliższym określeniu kręgu społecznego, w którym w danej roli występować trzeba i z którym należy się liczyć, wreszcie – w rozumieniu zasad łączących ludzi, którzy stykają się ze sobą jako reprezentanci świata nauki i świata praktyki. Nie dzielą ich granice wynikające z wykształcenia, pochodzenia społecznego, rzeczywistych interesów, gdyż przyjąć można, że wchodzi w skład inteligencji przygotowanej w obecnie działających instytucjach tworzenia kadr dla gospodarki i są wystarczająco przekonani o niezbędności współpracy. Dzieli ich głównie brak zainteresowania wartościami cenionymi przez partnerów ofiarujących sobie wzajemnie różne dobra”¹². O kwestiach tych wielokrotnie wspominali klasycy zarówno socjologii wychowania, jak i pedagogiki społecznej¹³. Właśnie uniwersytet jest instytucją publiczną, która winna nie tylko ułatwić orientację, lecz także wdrożyć powszechną wiarę w skuteczną możliwość takiego współdziałania.

treści dokonań socjologicznych, które poprzez różnorodne kanały prezentowane są innym, pozanaukowym odbiorcom: elitom politycznym, menedżerom i praktykom gospodarczym czy wreszcie szerszej publiczności. Tendencje do trywializacji w obu tych obszarach oczywiście warunkują się i oddziałują na siebie wzajemnie”. M. Ziółko w s k i: *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja?...*, s. 185–186.

¹² S. Kowalewska: *Wstęp*. W: *Spoleczne wartości nauki*. Red. S. Kowalewska. Warszawa: PWN, 1981, s. 7.

¹³ E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN, 2006; W. Theiss: *Radlińska*. Wyd. 2, popr. i rozsz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997; E. Syrek: *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987, i inni.

Niektóre determinanty funkcjonowania szkolnictwa wyższego

Prowadzone analizy dotyczą w zasadzie sytuacji współczesnej, w jaką uwikłane zostają pewne dyscypliny nauk społecznych. Mówiąc o szkolnictwie wyższym, mam na myśli ich **status** powszechnie dostrzegany w naszej niepokojącej współczesności. Tak naprawdę to zainteresowani jesteśmy przecież wsparciem (pomocą) nauk społecznych w kreowaniu oczekiwanej przez większość przestrzeni ludzkiej egzystencji. Owa przestrzeń – zdaniem Jerzego Modrzewskiego – pomimo że wciąż stanowi i zachowuje liczne, sobie tylko właściwe charakterystyki wyznaczające granice szans i zagrożeń egzystencjalnych dla każdego pojawiającego się w nich pokolenia we współczesnych społeczeństwach późnej nowoczesności, stanowi dla pojawiających się kolejnych generacji jakże szczególne i pilne wyzwanie¹⁴.

Nawiązując do problematyki ogólnej współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce, należy bezwzględnie wspomnieć o postkomunistycznych uwarunkowaniach, które zaistniały w Polsce po 1989 roku. Te właśnie sygnalizowane ramy egzystencji społeczeństwa późnowoczesnego (ponowoczesnego, płynnej nowoczesności) określają specyficzną kondycję refleksyjnego kreowania przez jednostkę własnej biografii, zakorzenionej w jakości życia, którą pośrednio lub bezpośrednio tworzy także **status** bycia absolwentem wyższej uczelni¹⁵. Anthony Giddens za jedną z okoliczności specyficznych dla późnej nowoczesności uznaje kreowanie swoistej polityki życia, co w ujęciu filozofa wyraża się w znacznym stopniu we wzroście emancypacji jednostek i grup społecznych. Jest to emancypacja wynikająca zarówno z porządku tradycyjnego, jak i z systemów opartych na ścisłej dominacji hierarchii, którym od wieków przeciwstawiają się akademickie ideologie propagowane przez uniwersytety¹⁶. Polityka emancypacji, bezsprzecznie związana z kształceniem na poziomie wyższym, sprzyja aktualizacji szans życiowych **individuum**, jednocześnie oprócz aspektu emancypacyjnego ta polityka życiowa obejmuje refleksyjność w zakresie kreowania bytu, a więc stylu życia, co jest zgodne z zasadą powszechności, tj. bezwarunkowego przyjęcia założenia o jednakowym dostępie do kształcenia wyższego jednostek bez względu na ich

¹⁴ J. M o d r z e w s k i: *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, s. 13.

¹⁵ Z. B a u m a n: *Nowoczesność i ponowoczesność*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999, s. 350–355.

¹⁶ A. G i d d e n s: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. S z u ł z y c k a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 114.

potencjalne zdolności. Realizując pomyślnie oczekiwania edukacyjne/zawodowe – poprzez pozycję reprezentantów poszczególnych dziedzin – uniwersytety podejmują – z różnym skutkiem – wysiłek na rzecz niwelowania nierówności społecznych. Zbyszko Melosik stawia przy tym pytania w formie dopełnienia (*nota bene* pozostające stale bez jednoznacznej odpowiedzi): Czy współczesna edukacja akademicka służy zniesieniu czy też pogłębieniu różnic społecznych, tworzeniu elit czy też celom egalitarnym?¹⁷ Proponowałbym poszerzyć te pytania o kolejne, typu dopełnienia. Czy fetyszyzacja użytkowości i pozornego praktycyzmu lansowana obecnie przez uczelnie wyższe opowiadające się najczęściej za profilem wąsko specjalistycznego kształcenia na poziomie wyższym nie dewaluuje autorytetu poszczególnych gałęzi nauki? Czy nie ogranicza się tym samym wiarygodnej i rzetelnej wizji dalszych perspektyw rozwoju społeczeństw tzw. późnej nowoczesności?¹⁸

Kondycja współczesnego uniwersytetu, a *de facto* każdej uczelni wyższej pozostaje w Polsce, Europie i na świecie bardzo zróżnicowana, mimo że w globalnej rzeczywistości dominuje dzisiaj ekonomia i wszechwładna komercjalizacja, a ideałem uniwersyteckiego uczonego staje się przeważnie menedżer, jawiący się jako sprawny organizator pewnego (również akademickiego) życia gospodarczego. Ekonomia i komercjalizacja występują jeszcze bardziej drastyczne, skupione wokół wielu napięć i źródeł tkwiących – zdaniem wielu autorów – w samym projekcie bolońskim i jego strategii. Zmianom ładu społecznego towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który obecnie z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy. Tradycyjne wartości uniwersyteckie są wypierane przez reguły gry naukowej. Odnosi się to zarówno do badań, które traktowane są jako narzędzie w walce o supremację w świecie i źródło punktów mających gwarantować wyższą pozycję uczelni w rankingach, jak i do kierunków oraz specjalności kształcenia, które są wymuszone przez rynek pracy, a wymagania kwalifikacyjne formułowane przez poszczególne resorty i korporacje zawodowe są wyznacznikami planów i programów studiów. Edukacja i badania naukowe stają się swoistą produkcją. Natomiast wyniki badań są tworem, a ich prowadzenie ogranicza się do świadczenia usług badawczych. Podobnie traktowane są tzw. usługi edukacyjne: studenci (czyli surowce) są kształtowani

¹⁷ Z. Melosik: *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*. W: *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*. Red. A. Ćwikliński. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2014, s. 67.

¹⁸ Por. M. Ziółkowski: *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja?...*, s. 190.

(a raczej przekształcani) w gotowe produkty (zdolne do wykonywania zdefiniowanych ról zawodowych). Są formowani podobnie jak gwoździe, a techniczne specyfikacje do tejże produkcji (zwane kompetencjami) pochodzą od administracji rządowej i od pracodawców¹⁹. Równocześnie jesteśmy świadomi, że niektóre państwa wyraźnie decydują o profilu światowego centrum badań naukowych – przebijają się do czołówki nauki światowej dzięki nowym strukturom, powiązaniom międzynarodowym, mnogości pomysłów – a elementy te tworzą właśnie kapitał społeczny, ten zaś sprzyja efektywnemu transferowi nowych technologii, a przede wszystkim roli, jaką spełnia często w postaci pośrednika uniwersytet. Licznie powstałe niemieckie firmy typu *start-up* przyspieszają pomyślny transfer wiedzy technologicznej, wymogów technicznych, kolejno wprowadzanych za sprawą sieci uczelni wyższych w ich współpracy z przemysłem, wdraża się także szereg innowacji. Wizerunek współczesnych Niemiec charakteryzuje się różnorodnością; kraj ten dysponuje rozległymi horyzontami we wszystkich dziedzinach techniki informacyjno-komunikacyjnej. Gospodarka finansuje zdecydowaną większość badań prowadzonych przez uczelnie wyższe²⁰.

Zgoła odmiennie wygląda sytuacja w Polsce. Częściowo sygnalizowałem już – zresztą nie tylko ja – tę pilną kwestię. Uczelnie wyższe nie potrafiły, jak oczekiwano, nawiązać kontaktów z instytucjami administracji państwowej, gospodarki czy kultury i w ten sposób zapewnić studentom łączenia studiów z wykonywaniem w tych placówkach projektów praktycznych, rozszerzających zakres zdobywanej wiedzy i rozwijających twórcze kontakty zawodowe, składające się między innymi na bazę edukacyjnego kapitału społecznego, w innych państwach bardziej ustabilizowanego²¹.

Trzeba koniecznie przywołać w tym miejscu określenie Marii Mendel oraz Wiesława Theissa: „**potencjalność pełni**”. Owej potencjalności pełni zabrakło, a jakże trafnie egzemplifikuje ona obecnie rodzime doświadczenia. Samo pojęcie – w relacji pamięci miejsca – odnosi się do podmiotu prowadzonych przez znanych pedagogów społecznych analiz oscylujących wokół gdańskich eksplikacji miejskich (pozostających na

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak: *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 11.

²⁰ R. Butscher: *Motor przemian*. „Deutschland” 2001, nr 2, s. 48–51.

²¹ Zob. *Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja*. Red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, 2009. Por. *Kapitały. Ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*. Red. M.S. Szczepański, A. Śliz. Tychy–Opole: Wydawnictwo WSZiNS–Wydawnictwo UO, 2006, oraz inne opracowania.

styku socjologii miasta oraz pedagogiki społecznej); między innymi oznacza zdolność podmiotu do ciągłego przekształcania miejsca (sytuacji) w codziennym rekonstruowaniu przeszłości w teraźniejszości, aktywizującym do współtworzenia/ku współtworzeniu akceptowalnej przyszłości²². Pojęcie nawiązuje bezpośrednio do – opisanego przez Helenę Radlińską – pobudzania (przebudzania) sprawczego sił społecznych *in potentia* oraz zamieniania ich w siły *in actu*, które dzięki szczególnej przejawianej *mocy* są zdolne do przekształcania społecznej przestrzeni²³.

Warto także przytoczyć – stale aktualne – oceny, refleksje oraz trafne spostrzeżenia, które wyraziła grupa analiz makropsychologicznych²⁴ na temat pogłębiającego się kryzysu sfery budżetowej, determinującego sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce w początkowym okresie transformacji. Jeśli pominiemy zaniedbania wcześniejszego okresu, to możemy uznać, że obecna sytuacja w nauce i szkolnictwie wyższym jest efektem zideologizowanej wiary elit politycznych w magiczne działanie rynku, która to wiara przez ostatnie pięć lat zwalniała elity z podejmowania jakichkolwiek reform w tej dziedzinie. Dotychczas większość wysuwanych pomysłów uzdrowienia sytuacji również nie wykracza poza propozycje prywatyzowania uczelni wyższych (przy jednoczesnym wskazywaniu na rosnącą liczbę szkół wyższych) i szukania w czesnym podstawowego źródła finansowania szkolnictwa wyższego. Mamy do czynienia z całkowitym niezrozumieniem mechanizmów rządzących nauką i szkolnictwem wyższym. Zapomina się bowiem, że dla procesu przekazywania wiedzy niezbędne jest nie tylko posiadanie miejsc, gdzie studenci stykać się mogą z nauczycielami akademickimi, lecz także zapewnienie warunków umożliwiających stały rozwój owych nauczycieli oraz stały proces odtwarzania i selekcjonowania kadry akademickiej.

²² M. Mendel, W. Theiss: *Pamięć i miejsce „in potentia”: o mieście pełnym*. „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 1, s. 63.

²³ W. Theiss: *Radlińska...*, s. 79, 160.

²⁴ Grupa składała się wówczas z osób zajmujących się praktycznym wykorzystywaniem psychologii do wyjaśniania procesów makrospołecznych. Należeli do nich prof. prof. Janusz Czapiński, Janusz Grzelak (Wydział Psychologii, Instytut Studiów Społecznych UW), Krzysztof Korzeniowski, Janusz Reykowski, Krystyna Skarżyńska (Instytut Studiów Społecznych, Instytut Socjologii UW), Bogdan Wojciszke (Instytut Psychologii UG). Tekst ten powstał w wyniku dyskusji w grupie w końcu października 1994 r. i stanowi reakcję na tocząca się wówczas debatę o stanie nauki polskiej i wyższego nauczania. Dyskurs trwa zatem przez ponad dwie dekady, nie przynosząc jakichkolwiek korzystnych rozstrzygnięć praktycznych.

„Logika rynku preferuje produkty tanio wytwarzane i sprzedawane maksymalnie szerokim kręgom odbiorców. Tymczasem im wyższy poziom nauczania, tym więcej osób, nakładów czasu poświęcone być musi na wytworzenie pojedynczego »produktu«. Jeden profesor kształcący trzech doktorantów i pięciu magistrów oddziałuje pośrednio na tysiące osób, lecz bezpośrednim produktem jego pracy jest wykształcenie zaledwie ośmiu osób. Niezbędne do tego uprawnienie lub tylko śledzenie rozwoju nauki stanowiące źródło przekazywanej wiedzy wymaga kosztownej aparatury, dostępu do drogich fachowych czasopism i literatury, wyjazdów do przodujących ośrodków zagranicznych.

Cechą współczesnych społeczeństw jest duże tempo zmian obejmujących także, a może nawet przede wszystkim, naukę. W wielu dziedzinach wiedza zdobyta kilkanaście lat temu jest już obecnie całkowicie bezużyteczna. Zadaniem nauczycieli akademickich jest więc nie tylko nauczanie innych, lecz również ciągłe uczenie się, pozwalające na aktualizację wiedzy w danym obszarze. Muszą mieć oni zatem czas i być opłacani za efektywne wykonywanie obu tych zadań, w przeciwnym bowiem razie nie mogą spełniać podstawowej dla nich funkcji pośredników w procesie transformacji wiedzy do społeczeństwa [...]. Z mechanizmami rynkowymi i procesami społecznymi się nie dyskutuje – co najwyżej można je uwzględnić w decyzjach politycznych. Te zaś powinny brać pod uwagę fakt, iż we współczesnym świecie inwestowanie w naukę i szkolnictwo wyższe nie jest zaspokajaniem roszczeń garstki maniaków pogrążonych w abstrakcyjnych, niemających związku z przyziemnym życiem dociekaniach, lecz jest inwestowaniem w przyszłość całego społeczeństwa. Społeczeństwa zbyt biedne, by znaleźć środki na rozwój nauki i szkolnictwa wyższego, nie staną się poprzez oszczędzanie na tych wydatkach bogatsze. Wręcz odwrotnie, skazują się na powolny proces degradacji ekonomicznej i cywilizacyjnej”²⁵.

Z sygnalizowanymi i omówionymi tu pokrótce kwestiami wiąże się sprawa ich uniwersalności. Wchodzimy przecież w obszar pojęcia **czasu społecznego**. Elżbieta Tarkowska, pisząc o pojęciu czasu społecznego, podkreśla, iż każdy element mikrospołeczny, każda grupa i wszelki rodzaj działalności przebiegają w sobie właściwym czasie. Nie płynie on w jednym kierunku, nie musi być także linearny, może (choć nie musi) być cykliczny, spiralny lub wahadłowy. Nie jest pustym upływem astronomicznej uniwersalności przepływu, lecz czynnikiem (elementem) oddziałującym w sposób zasadniczy na życie społeczne. Jest to okres wspólny dla dużych zbiorowości ludzi – wspólnie podzielane

²⁵ Tezy o sferze nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1, s. 12-13, 16.

wyobrażenia, systemy myślenia, symbolika itp. Czas społeczny pełni w tej zbiorowości ważne i istotne funkcje regulacyjne, komunikacyjne i integracyjne, bezpośrednio wyzwała bowiem więzi społeczne, stanowi podstawę kształtowania identyfikacji i integracji.

Charakterystyka czasu jako zjawiska społecznego uwzględnia społeczną zmienność oraz zróżnicowanie czasu, a także wyrażające się w zmiennych formach uniwersalne procesy poznawcze, symboliczne, wartościujące. Kategoria czasu należy do najbardziej podstawowych i uniwersalnych pojęć, za pomocą których ludzie ujmują rzeczywistość oraz czynią ją zrozumiałą. Przy całej kulturowej różnorodności i wielkości czasów społecznych można mówić o powszechności i uniwersalności omówionego pojęcia i ujmować czas społeczny jako atrybut społecznego funkcjonowania ludzi, jako konieczny i niezbędny element życia społecznego²⁶.

System czasu społecznego zmienia się wraz ze strukturą społeczną i bezsprzecznie modyfikuje tradycyjne paradygmaty. Na przykład socjologowie, politolodzy i pedagodzy od dwóch dekad próbują oceniać możliwości i perspektywy rozwoju sytuacji poszczególnych grup społecznych w odmiennym od poprzedniego, a tworzącym się obecnie nowym ładzie społecznym. Już dawno pojawiły się takie oto pytania: Co obecnie dla jednostki mogą oznaczać rodzące się trendy rozwoju i domniemane scenariusze egzystencji? Jakie kryteria i podstawowe interakcje w obrębie ładu społecznego będą obowiązywały w bliskiej przyszłości? Czy stosowanie się do nich będzie decydować jeszcze o skutecznym udziale jednostki w życiu ogółu, naszym lub kolejnej generacji? Jak będą wyglądać narodziny, rozwój i przyszłość społeczeństwa postinformatycznego? Czy zakres, głębia, częstotliwość i bieg towarzyszących nam wydarzeń utrwalą pewien stan przyszłej rzeczywistości czy też ludzkość kolejnych dekad XXI wieku będzie świadkiem instytucjonalizującej się nietrwałości i stanu permanentnej zmiany? Czy będzie dominować współdziałanie, kooperacja formalna i nieformalna oraz współpraca symbiotyczna czy też konflikt, opozycja, bezwzględna konkurencja, konfrontacja i rywalizacja? Czy powinniśmy przypuszczać, że najbardziej charakterystycznym symptomem dalszego rozwoju stanie się sytuacja transformacji, którą cechuje natłok wydarzeń i nowych zjawisk, niejasny ich kształt, nieznan kierunek przemian, niepewność oraz niska przewidywalność zmieniających się realiów życia?²⁷ Niestety

²⁶ E. Tarkowska: *Czas społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998, s. 109–111.

²⁷ E. Tarkowska: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*. „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3, s. 115–116. Por. A. Radziewicz-Winnicki: *Społeczeństwo w trakcie zmiany*. Rozważania

pytania te pozostają nadal aktualne, nie udzielono bowiem na nie autorytatywnej odpowiedzi. Nasze życie zostało zdominowane przez pluralizm, demokrację, transformację, reformy rynkowe, recesję wywołującą masową **traumę** i wszechobecny **stres**. Skupia się obecnie w zasadzie na cyklicznie pojawiających się sytuacjach kryzysowych. Badacze – co zresztą oczywiste – koncentrują się na sygnalizowanych problemach egzystencjalnych bezpośrednio dotyczących człowieka, koncentracja ta wywołuje jednak nie zawsze wzrost poczucia odpowiedzialności między innymi polityków. Faktem, którego konsekwencje odczuwamy, jest również rezygnacja reprezentantów nauk społecznych z **zakorzenionych** w danym środowisku paradygmatów lokalnych. Andrzej Paweł Wejland przywołuje w tym kontekście myśl samego Thomasa Kuhna, sprowadzającą się do stwierdzenia, iż uczeni akceptujący odmienne paradygmaty żyją w innych – lokalnych – światach²⁸. W przytoczeniu myśli wybitnego filozofa, a zarazem metodologa ujawnia się reprezentatywne *credo* wyznawanych przekonań i wielu pytań²⁹, na które stale oczekujemy kompetentnej odpowiedzi.

z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 26.

²⁸ A.P. Wejland: *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 208.

²⁹ Cytowany autor stawia zasadnicze pytanie typu dopełnienia: „Jak żyją badacze w świecie paradygmatu lokalnego? Jak w każdym innym własnym świecie. Rozbudzona wyobraźnia znów podsuwa wiele skojarzeń, sprowadzę je tu wszakże do paru prostych konstatacji.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego to, po pierwsze, widzenie czasem wszystkiego tylko po swojemu i niezdolność do rozumienia innych światów (dotykamy w ten sposób Kuhnowskiego problemu niewspółmierności paradygmatów), po drugie, zamykanie oczu na inne światy i zgoda na wygodną jednoznaczność. Na czym polega ta jednoznaczność? [...] Można to spostrzeżenie rozwijać, stwierdzając, że z powodu tej jednoznaczności dochodzi do przeoczenia przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów czy problemów: badacz żyjący w świecie paradygmatu zapytany o nie powie, że są nieistotne, to znaczy nie należą do »natury rzeczy« lub jej nie ujmują. Następuje też pomijanie przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów i problemów: badacz należący do świata paradygmatu uzna, że są one nieważne, to znaczy nie odpowiadają przyjętemu w nich podejściu, jego ideałom poznawczym, czasem też wzorcom ideologicznym.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego izoluje wprawdzie, lecz jednocześnie pozwala wyraźnie odróżnić się od innych i zachować tożsamość. Nastawienie to objawia się i umacnia w dyskursie wspólnotowym: to jest nieistotne, a to właśnie istotne, to jest nieważne, a to właśnie ważne. Strategii tej, konsolidującej paradygmat od środka, towarzyszą rozmaite strategie skierowane na zewnątrz: i obronne, i zaczepne, konfrontujące »nasz świat« z różnymi »światami obcymi«. Ibidem, s. 209.

Konkluzje

Wypada oczekiwać, iż niezależnie od obecnego kryzysu tożsamości niektórych dyscyplin naukowych, okresu dekadencji będą one nadal dbały o kultywowanie wartości akademickich, takich jak tolerancja, szacunek, otwartość, tworzenie centrów życia społecznego, wypracowywanie podobnych systemów kształcenia, których efektem ma być wspólny obszar szkolnictwa wyższego, konstytuowany niezależnie od granic państwowych, podziałów politycznych, kulturowych oraz językowych.

Przed nami kolejne dekady XXI wieku. We współczesnej organizacji życia społecznego nadal będzie wzrastać rola nauki – niekoniecznie realizująca się w profilu wyłącznie tradycyjnie uniwersyteckiej metody postępowania poznawczego, zbioru wzorców czy preferowanych przez uniwersytet narzędzi rozwiązywania problemów szczególnie ważnych w rozwoju danego społeczeństwa. Ten proces dziejowy równocześnie będzie nadal stanowić realizację znanych postulatów oświeceniowych, mówiących o doniosłości prawdy naukowej w kształtowaniu postaw społecznych oraz w naukowej metodzie postępowania. Pojęcie zarówno wiedzy naukowej, jak i metody naukowej implikuje istnienie jednoznacznych wzorów myślenia i postępowania poznawczego, które mogą być stosowane w różnego rodzaju dziedzinach. Zwiększać się więc będzie zapewne nadal zasięg szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na coraz to nowe wymagania studentów czy interesy grup lokalnych. Uczelnie wyższe staną w obliczu nowych potrzeb związanych z badaniami empirycznymi i prowadzonymi analizami teoretycznymi w wyniku żądań wysuwanych przez społeczności lokalne, a także w odpowiedzi na nieustające apele, aby szkoły wyższe przyczyniły się do przyspieszenia oczekiwanych reform społecznych bądź rozwiązywania istniejących bolączek w trybie działań profilaktycznych i kompensacyjnych³⁰. Upowszechnione zostaną poprzez dyscypliny nauk społecznych wzorce środowiskowej mobilizacji jednostek i szerszych grup społecznych.

Pomimo tego, że nie potrafimy obecnie w sposób wiarygodny stworzyć w miarę prawdopodobnego obrazu przyszłości społecznej w sytuacji, w której natura zmiany społecznej nie do końca jest rozpoznana³¹, nowe typy strukturalne szkół wyższych, nowi studenci i zmie-

³⁰ A. Radziewicz-Winnicki: *Universities after 1945. Global Power or Unending Crisis? „Higher Education in Europe”* [Bulletin Unesco] 1991, vol. 16, no. 4, s. 40.

³¹ J. Wó d z: *Wizja własnej przyszłości w zglobalizowanym świecie. Kilka refleksji socjologicznych*. W: *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*.

niające się programy kształcenia pociągają za sobą prawdopodobnie zasadnicze zmiany w zakresie trybu i oceny wyników dotychczasowych studiów. Jeszcze bardziej wzrośnie udział studentów w kierowaniu szkołami wyższymi i procesami nauczania. Rozwiną się zapewne masowo różne nowe, nieznanne nam dotąd typy kształcenia w powiązaniu z innymi instytucjami i jednostkami życia publicznego bądź na ich zlecenie. Nie oznacza to wcale, że w innych zakresach niż to przewidujemy nie będziemy obserwować poczynań rozbieżnych, a nawet wzajemnie sprzecznych. Może się to przejawiać w ograniczaniu dróg rozwoju oświaty, na przykład w jednych krajach w działaniach centralistycznych, kontroli państwowej, centralnej systematyzacji i koncentracji decyzji, a w innych – w pluralizmie, decentralizacji, zmniejszeniu nadzoru centralnych grup planistyczno-decyzyjnych. Uniwersytety będą aspirować do kreowania oblicza szkoły wyższej stanowiącej w recepcji publicznej – zdaniem Michaela Meyera-Blancka – prawdziwe dzieło sztuki. Dzieło sztuki to – zgodnie z definicją Friedricha Schleiermachera – coś, co wprowadzie przestrzega określonych reguł, jednak przestrzeganie tych reguł nie gwarantuje powstania dzieła sztuki. Sztuka potrzebuje specyficznych reguł, które same w sobie są sztuką. To je odróżnia od pozostałych reguł, które zawierają wprost zasady dotyczące zastosowania. Reguły sztuki są uzależnione od sytuacji. Stanowią konieczny, ale niewystarczający warunek powstania sztuki. Kierowanie czymś – na przykład uniwersytetem – co z perspektywy ludzkiej, naukowej i organizacyjnej jest wytworem skomplikowanym w najwyższym stopniu, jest właśnie tego rodzaju sztuką. Bez reguł wytwór ów nie może istnieć, ale same reguły to jeszcze zdecydowanie za mało³². Wydziały uniwersyteckie nadal będą służyć społeczeństwu, innowacjom, a wreszcie i gospodarce oraz dobrobytowi publicznemu. W Polsce, w Europie i na świecie uniwersytety będą się starały przejmować część odpowiedzialności za przygotowanie do życia jednostek i grup społecznych oraz tworzenie i odtwarzanie potencjału, a tym samym autorytetu intelektualnego. Temu procesowi będzie zapewne towarzyszyć silna konkurencja w **uelastycznianiu ofert** wielu róż-

Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Kraków–Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza „Impuls”–WSB w Dąbrowie Górniczej, 2014.

³² M. Meyer-Blanck: *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach postbolońskich*. Referat wygłoszony podczas konferencji naukowej oraz posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Poznaniu (9–10 czerwca 2014 r.) z udziałem władz uczelni i wydziałów pedagogicznych: *Pedagogzy wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego – diagnoza, problemy, perspektywy*. Tłum. M. Brudny, B. Milerski. Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, s. 4–5.

nych programów zinstytucjonalizowanego kształcenia. Przytoczone wybiórczo – liczne – opinie wymienionych w niniejszym tekście ekspertów być może wspomogą wysiłki reformatorskie, innowacyjne na uczelni wyższej między innymi po to, aby wpłynąć stymulująco na oczekiwaną realizację edukacyjnego zapotrzebowania lokalnego i ponadregionalnego otoczenia społecznego w czasie intensywnie zmieniającej się współczesności.

Bibliografia

- A feltowicz T., Pietrowicz K.: *Czy socjologowie są w stanie budować maszyny społeczne? Rekonceptualizacja różnicy pomiędzy przyrodoznawstwem a naukami społecznymi*. „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 1.
- Barloeven C.: *Przewyciężyć obcość. Droga do międzykulturowości*. „Deutschland” 2000, nr 3.
- Bauman Z.: *Nowoczesność i ponowoczesność*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999.
- Butcher R.: *Motor przemian*. „Deutschland” 2001, nr 2.
- Chałubiński M., Zielińska M.: *Czy koniec socjologii akademickiej w Polsce? Od elitarności do marginalności*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany*. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Red. M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 2015.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja*. Red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, 2009.
- Kapitały. Ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*. Red. M.S. Szczepański, A. Śliz. Tychy-Opole: Wydawnictwo WSZiNS-Wydawnictwo UO, 2006.
- Kowalewska S.: *Wstęp*. W: *Społeczne wartości nauki*. Red. S. Kowalewska. Warszawa: PWN, 1981.
- Krzemiński J.: *Reformowanie nauki*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany*. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Red. M.S. Szczepa-

- pański, K. Szafraniec, A. Śliz. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 2015.
- Kwaśniewicz W.: *Procesy żywiółowe*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN, 2006.
- Melosik Z.: *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*. W: *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*. Red. A. Cwikliński. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2014.
- Mendel M., Theiss W.: *Pamięć i miejsce „in potentia”: o mieście pełnym*. „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 1.
- Meyer-Blanck M.: *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach postbolońskich*. Referat wygłoszony podczas konferencji naukowej oraz posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Poznaniu (9-10 czerwca 2014 r.) z udziałem władz uczelni i wydziałów pedagogicznych: *Pedagodzy wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego – diagnoza, problemy, perspektywy*. Tłum. M. Brudny, B. Milewski. Wydział Studiów Edukacyjnych UAM.
- Modrzewski J.: *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Odcienie dekadencji w uczelniach wyższych w dobie zmieniającej się współczesności*. W: *Dostojny uniwersytet?* Red. M.S. Szczepański, A. Śliz. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2015.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2004.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Universities after 1945. Global Power or Unending Crisis? „Higher Education in Europe”* [Bulletin Unesco] 1991, vol. 16, no. 4.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Żywiółowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014.
- Sułek A.: *Trzy filary nauczania socjologii*. W: *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany*. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Red. M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 2015.
- Syrek E.: *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987.

- Śliwerski B.: *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*. „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 2.
- Tarkowska E.: *Czas społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998.
- Tarkowska E.: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*. „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.
- Tezy o sferze nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1.
- Theiss W.: *Radlińska*. Wyd. 2, popr. i rozsz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Wejland A.P.: *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1.
- Wódz J.: *Wizja własnej przyszłości w zglobalizowanym świecie. Kilka refleksji socjologicznych*. W: *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Kraków-Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-WSB w Dąbrowie Górniczej, 2014.
- Ziółkowski M.: *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja?* „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

The Spontaneity of Anxieties of Modernity and Dilemmas among the Representatives of Social Sciences

Summary: The paper attempts to explore the processes involved in the methodological, intellectual and cultural reproduction (valorization) of the traditional *statues* of social sciences in the beginning of XXI century, with its specific reference to some commercial conditions. Several disciplines should give a great deal attention to the processes called/connected with modernization and (post)modernity. Compensation and reproduction is discussed as a study of universities experience in the period of numerous changes. Particularly the economic and cultural determinants of chosen problems and the direction of the transformation which is still in the course in the Polish democratic and the normative order in post- monocentric society is criticized not only by the author, but also academic professors, lectures and students. However, in the end of paper, the author presents optimism connected with the reproduction of expected reforms also in higher level education in Poland and post-industrial world.

Key words: social time, social change, spontaneity, research methodology, identity of science, social sciences, anxieties of modernity

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Die Dynamik von der besorgniserregenden Modernität und die Dilemmata von den Vertretern der Sozialwissenschaften

Zusammenfassung: In seinem Beitrag bemüht sich der Verfasser, die mit methodologischer, intellektueller und kultureller Reproduktion (Aufwertung) des überlieferten Status von Sozialwissenschaften im 21. Jahrhundert verbundenen Prozesse zu analysieren und sich auf manche kommerzielle Bedingungen zu beziehen. Man soll in vielen Disziplinen den als Modernisierung und Postmodernität bezeichneten Prozessen die Aufmerksamkeit schenken. Kompensierung und Reproduktion sind betrachtet als Bildungserfahrungen der Universitäten zur Zeit des zahlreichen Wandels. Besonders kritisiert, und das nicht nur von dem Verfasser selbst, sondern auch von Hochschulprofessoren, Hochschullehrern und Studenten, sind wirtschaftliche und kulturelle Determinanten der ausgewählten Probleme und die Richtung der in demokratisch-normativer Ordnung der postmonozyklischen Gesellschaft stattfindenden Transformation. Der Verfasser ist jedoch der Aufwertung von genannten Problemen und der Reform des Hochschulwesens in Polen und in postindustrieller Welt gegenüber optimistisch eingestellt.

Schlüsselwörter: soziale Zeit, sozialer Wandel, Dynamik, Forschungsmethodologie, wissenschaftliche Identität, Sozialwissenschaften, besorgniserregende Modernität



**Marta Perkowska, Maciej Oksztulski,
Maciej Perkowski, Konrad Wnorowski**

Uniwersytet w Białymstoku

**Prawo do nauki osób z autyzmem
w polskim szkolnictwie wyższym –
założenia i doświadczenia praktyczne
na przykładzie projektu NO-AUTism**

**Socjalizacja niepełnosprawnych
w polskim szkolnictwie wyższym¹**

Szkolnictwo wyższe, pomimo całej swej naukowej specyfiki, zasadniczo pozostaje systemem edukacyjnym podlegającym metodologii pedagogicznej. Pedagogika zaś jest „nauką o wychowaniu, której przedmio-

¹ Problem prezentowany przez autorów w wystąpieniach konferencyjnych (i opracowaniach pokonferencyjnych), zob. zwłaszcza: M. Perkowska: *Educational Institutions' Role and Tasks in the Socialization Process on the Example of the „NO-AUTism” Project*. Referat na konferencji *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy; Řešení sociálněkulturních problémů*, Instytut Mezioborových Studií, Brno, 12–13.04.2016 r. (opublikowany wspólnie z T. Sosnowskim w: *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy; Řešení sociálněkulturních problémů*. Eds. M. Jůzl et al. Brno: Institut mezioborových studií, s.r.o., 2016. <http://mail.imsbrno.cz/home/jana.lechova@imsbrno.cz/Konference%202016>); a także: M. Oksztulski, K. Wnorowski: *Prawo do edukacji*. Referat na II Ogólnopolskim Forum Studentów z Niepełnosprawnościami, Łódź, 15–17 kwietnia 2016 r.; M. Oksztulski: *Prawne aspekty samodzielności i niezależności osób z niepełnosprawnościami*. Referat na spotkaniu szkoleniowym *Osoby z niepełnosprawnością kreatorami własnego rozwoju*, Białystok, 22 marca 2016 r.; M. Perkowski: *Kształtowanie postaw studentów bezpieczeństwa. Uwagi z perspektywy funkcjonowania i reformy edukacji prawniczej*. Referat na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Bezpieczeństwo. Wiedza praktyczna – dyscyplina nauki – kierunki studiów*, Białystok, 9–10 czerwca 2016 r.

tem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”². Socjalizacja, jako fundamentalne pojęcie nauk pedagogicznych, jest ujmowana przez liczne, mniej lub bardziej skomplikowane brzmiące, definicje. Wedle uniwersalnej formuły, definiujemy socjalizację jako ogół „zmian zachodzących w jednostce pod wpływem oddziaływań społecznych, umożliwiających jej stopniowe stawanie się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa”³. To właśnie społeczeństwo poprzez zachodzące w nim procesy, bazujące na społecznym zaangażowaniu i wzajemnych interakcjach między społeczeństwem a jednostką, w sposób naturalny, a wręcz automatyczny kształtuje jednostkę, wyposażając ją w cechy charakterystyczne właśnie dla danej społeczności. Antonina Kłoskowska spośród oddziaływań, jakim w ramach socjalizacji poddawana jest jednostka, wyróżnia: działania zamierzone (takie jak wpływy wyspecjalizowanych instytucji, grup i osób) oraz działania niezamierzone (do których Kłoskowska zalicza oddziaływania urzędów i instytucji określanych przez nią jako aparat kultury pozornie niemający związku z procesem kształtowania jednostki)⁴. Ciekawe w dyskusji o tym, czym jest (na czym polega) socjalizacja, jest stanowisko Floriana Znanieckiego i Williama Thomasa⁵. Podkreślają oni rolę samej jednostki w procesie jej socjalizacji i konieczność dokonania przez jednostkę świadomych zmian w sobie prowadzących do dostosowania się do zasad, norm, wartości obowiązujących w społeczeństwie. Jako swego rodzaju kontynuację tego aspektu narracji należy postrzegać pogląd Jana Szczepańskiego, który jako nadrzędną w procesie socjalizacji określa zmianę w psychice jednostki, warunkującą dostosowanie jej zachowania do wymogów społeczeństwa: „to ogół procesów nabywania, pod wpływem otoczenia społecznego, dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym. [...] Umożliwia porozumiewanie się i inteligentne działanie w jego ramach, uczy, jak się zachowywać, by

² W. O k o ń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 285.

³ Ibidem, s. 359.

⁴ A. K ł o s k o w s k a: *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969, s. 325.

⁵ Zob. *The Humanistic Sociology of Florian Znaniecki. Polish Period 1920–1939*. Eds. A. Kwilecki, B. Czarnocki. Transl. B. Czarnocki. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989; zob. też: *Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza. Socjalizacja*. <http://ozkultura.pl/node/3308> [21.03.2016].

osiągnąć cele życiowe”⁶. W podjętych tu rozważaniach przyjęto definicję socjalizacji opracowaną przez Piotra Petrykowskiego. W jego ujęciu „Zakres wpływów grupy społecznej, przygotowujący jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczący ją zachowania się [...], utrzymania się i wykonywania różnych ról społecznych, nazywany jest w literaturze socjalizacją. Wpływy te występują w obrębie grup społecznych dysponujących określoną kulturą, stopniem organizacji życia grupowego, wzorami i normami zachowań i skierowane są na osobowość jednostki. Można też inaczej ująć, iż socjalizacja to nabywanie poprzez uczestnictwo w grupach społecznych i ich kulturach dyspozycji osobowościowych czyniących jednostkę zdolną do życia społecznego”⁷. Związek socjalizacji z edukacją i pedagogiką wydaje się oczywisty, niemniej warto poczynić w tej kwestii kilka wyjaśnień.

W rozważaniach nad rolą instytucji edukacyjnej i zadaniami, jakie przed nią stoją, analizujemy przede wszystkim aspekt socjalizacji jednostki w grupach społecznych. Szczególnie ciekawą (pod względem badawczym) grupę społeczną stanowi społeczność akademicka, a instytucję („realizującą socjalizację wtórną”)⁸ – uczelnia. Zadaniem, z jakim muszą wspólnie (na płaszczyźnie socjalizacji) zmierzyć się instytucje edukacyjne, rodziny (jako podstawowe komórki społeczne) oraz ogół społeczeństwa, jest rozwiązywanie problemów społecznych, w tym dotyczących „inności” uczniów⁹. Obszarem wciąż niewystarczająco eksplorowanym badawczo jest odmiennność, a w związku z nią także szczególne potrzeby edukacyjne, wyzwania, problemy związa-

⁶ J. S z c z e p a ń s k i: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1970, s. 94.

⁷ P. P e t r y k o w s k i: *Społeczno-kulturowe aspekty podstawy wychowania*. http://www.pedagogika.umk.pl/dokumenty/ksiazki/Petrykowski_Piotr-Społeczno-kulturowe_aspekty_podstaw_wychowania.pdf [20.03.2016], s. 20.

⁸ „Socjalizacja – jest to uczenie i uczenie się kultury, które [...] odbywa się w sposób świadomy lub też na poły świadomy (nawykowy) [...]. W jej obrębie da się wyróżnić dwa typy: 1) *socjalizację pierwotną*, mającą zwykle miejsce w rodzinie (podstawowej lub poszerzonej) i obejmującą proces przyswajania sobie przez dziecko kultury i stawania się członkiem społeczeństwa, 2) *socjalizację wtórną*, która odbywa się podczas wprowadzania już dorosłej jednostki w nowy, nieznan jej wcześniej sektor społeczeństwa i nabywaniu przez nią nowych kompetencji niezbędnych do odgrywania nowych ról społecznych”. T. B u l i ń s k i: *Człowiek do zrobienia*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002, s. 14.

⁹ Zob. J. N i k i t o r o w i c z: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009; *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Red. J. N i k i t o r o w i c z, J. M u s z y ń s k a, M. S o b e c k i. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2009.

ne z uczniem niepełnosprawnym. To stwierdzenie w pierwszej chwili może budzić kontrowersje (wszak współcześnie dysponujemy bogatym zasobem bibliotecznym dotyczącym niepełnosprawności), postaramy się więc doprecyzować tę kwestię. Mianowicie chodzi tu o szczególnie (mający wciąż negatywną stygmatyzację społeczną) rodzaj niepełnosprawności, tj. niepełnosprawność intelektualną, niepełnosprawność rozwojową, zaburzenia psychiczne, deficyty poznawcze. „Etykieta upośledzenia umysłowego jest stereotypem społecznym, czyli tkwiącym w świadomości społecznej obrazem tego rodzaju zaburzenia rozwojowego, opartym na niepełnej, niepewnej, a nawet fałszywej wiedzy utrwalonej w społecznym przekazie. Może ona być podstawą zaliczenia osób z upośledzeniem umysłowym do kategorii »obcych« lub »innych«”¹⁰. W tym miejscu szczególnego podkreślenia wymaga głównie, bazujący na niewiedzy, a wyrażający się przysłowiowym „wrzucaniem do jednego worka” osób z niepełnosprawnością intelektualną problem: nierozróżnianie jednostek z upośledzeniem umysłowym od tych z problemami psychicznymi¹¹. W niniejszym tekście chcemy pochylić się nad nowym problemem/wyzwaniem, jakim jest edukacja akademicka studentów z niepełnosprawnością rozwojową (do której zalicza się osoby z obniżoną sprawnością sensoryczną, intelektualną oraz obniżonym funkcjonowaniem społecznym).

Student niepełnosprawny... intelektualnie?

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) określa niepełnosprawność w następujący sposób: „Osoba niepełnosprawna to osoba, u której uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki jak płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne”¹². Autyzm wpisany jest w niepełnosprawność rozwojową jako całościowe zaburzenia rozwo-

¹⁰ W. Dykcik: *Interkulturowe i makrosocjalne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej” 2009, nr 1. <http://niepelnosprawnos.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnos.pdf> [10.03.2016], s. 40.

¹¹ Zob. B.E. Ambrowska: *Osoby z niepełnosprawnością w mediach i odbiorze społecznym*. W: *Spółczesność równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Red. D. Gorajewska. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2005, s. 191.

¹² Definicja niepełnosprawności WHO. https://bon.edu.pl/budw/-menu_glowne [10.03.2016].

jowe; z dniem 1 stycznia 2010 roku został oznaczony symbolem 12C w systemie orzekania o niepełnosprawności. Brakuje danych dotyczących skali występowania autyzmu w Polsce. Bazując na danych z innych krajów europejskich, przede wszystkim z Wielkiej Brytanii, szacuje się, że w Polsce jest co najmniej 10 tysięcy osób dorosłych i około 20 tysięcy dzieci z autyzmem. „Liczba ta dotyczy wszystkich zaburzeń określonych według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, jako całościowe zaburzenia rozwojowe (CZR), z których tylko część (ok. 50%) stanowi typowy autyzm dziecięcy”¹³. Autyzm jest złożonym zaburzeniem neurologicznym¹⁴, jednym z najważniejszych zaburzeń rozwojowych. Obraz kliniczny tego zaburzenia jest bardzo skomplikowany, a przyczyny powstawania – nieznane. Osoby z autyzmem różnią się między sobą zarówno poziomem inteligencji, jak i rozległością oraz głębokością zaburzeń. Badania naukowe dowiodły, że pomimo występowania podobieństw wśród osób autystycznych między tymi osobami zaznaczają się ogromne różnice¹⁵. Spektrum autyzmu obejmuje trzy sfery zaburzeń funkcji mózgu: upośledzenia interakcji społecznych, zaburzenia komunikacji werbalnych i niewerbalnych oraz ograniczenia zainteresowania i aktywności społecznej. „Autyzm jest nieprawidłowością okresu dzieciństwa, która powoduje separację dziecka od kontaktów międzyludzkich. Nie interesuje się ono światem zewnętrznym i nie bada go, pozostaje w swoim własnym wewnętrznym świecie”¹⁶. Wskazane objawy pojawiają się u dziecka w pierwszych latach życia i z reguły w mniejszym lub większym stopniu trwają przez całe życie. Chcąc pomóc osobie autystycznej, należy ją jak najwcześniej zdiagnozować, a następnie bardzo intensywnie

¹³ Zob. H. Dorociak et al.: *Koncepcja Małego Systemu aktywizacji społecznej i zawodowej osób z autyzmem*. Warszawa: Fundacja SYNAPSIS, 2010. http://synapsis.org.pl/images/publikacje/ksiazki/pdf/koncepcja_malego_systemu_2010_END.pdf [7.04.2016].

¹⁴ Zob. N. Higashida: *Dlaczego podskakuję*. Wstęp D. Mitchell. Przeł. D. Cieśla-Szymańska na podstawie angielskiego tłumaczenia K. Yoshidy i D. Mitchella. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.–Grupa Wydawnicza Foksal, 2015; M. Jankowska et al.: *Autyzm – sytuacja dorosłych. Raport 2013*. Warszawa: Fundacja SYNAPSIS–Instytut Rozwoju Służb Społecznych, 2014; E. Pisula: *Autyzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012; J. Błeszyński: *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala oceny zachowań autystycznych*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2011.

¹⁵ Zob. J. Bluestone: *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Fundacja Rowiązać Autyzm, 2012, s. 1.

¹⁶ T. Grandin, M.M. Scariano: *Byłam dzieckiem autystycznym*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 13.

nie rehabilitować. Aby jak najdokładniejszego wyjaśnić, czym jest to zaburzenie, warto uzupełnić zbiór definicji opracowywanych przez naukowców, badaczy, specjalistów opisem, w jaki sposób o swej niepełnosprawności myśli, jak ją czuje i postrzega człowiek, któremu towarzyszy ona nieustannie – badacz (i współautor tego tekstu), a zarazem badany w ramach projektu *NO-AUTism* – autysta Maciej Oksztulski: „Świat odbierany przez zmysły osoby autystycznej jest bardzo zaburzony. Podstawowe zmysły, takie jak: dotyk, węch, wzrok, smak czy ból, odbierane są w tylko im wiadomy sposób. Nie rozumieją świata, który ich otacza, reguł życia społecznego, ich podstawowych zasad, jak wielu innych czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, których dostarcza im życie. Brak myślenia abstrakcyjnego, planowania, jak i odczytywania emocji innych osób powoduje wielki chaos w życiu codziennym, którego nie są w stanie pojąć, przez to czują się zagubieni. Ich stan emocjonalny jest zaburzony, co prowadzi często do agresji, jak i autoagresji”¹⁷.

Potwierdza to, że autyzm jest problemem społecznym. Jak pisze Maciej Oksztulski: „Autyzm dotyka nie tylko osoby niepełnosprawnej, dotyczy całej rodziny, która praktycznie przez całe życie musi pomagać osobie chorej. Rodzina osoby autystycznej jest w zasadzie wykluczona społecznie, ponieważ jeden członek rodziny musi zrezygnować z pracy, by zająć się osobą niepełnosprawną. Niskie dochody na jednego członka rodziny ograniczają ich standardy ekonomiczno-społeczne. Zagubieni, zrozpaczeni rodzice często na własną rękę szukają pomocy w organizacjach pozarządowych, które na ile to jest możliwe, pomagają w diagnozie, rehabilitacji, jak i w poszukiwaniu miejsca edukacji. Często wiąże się to z kosztami finansowymi. Najczęściej w innych krajach europejskich to państwowe placówki oferują pomoc osobom autystycznym. W Polsce rodzice w związku z brakiem systemowej pomocy muszą sami wywalczyć bądź organizować miejsce, gdzie ich dziecko będzie mogło godnie poddać się rehabilitacji i edukacji. Załatwienie jakiegokolwiek pomocy wiąże się z wielomiesięcznym stresem, upokorzeniem związanym z długimi rozmowami i spotkaniami. Problem autyzmu dotyka osób chorych, ich rodzin, jak i całego społeczeństwa, które winno być świadome, że miejscem osoby niepełnosprawnej jest nie tylko dom czy dom pomocy społecznej, lecz godne życie w społec-

¹⁷ M. Oksztulski: *Prawo do pracy osób z niepełnosprawnością – autyzmem w prawie i praktyce (na przykładzie województwa podlaskiego)*. Praca magisterska napisana pod kier. dr. hab. Macieja Perkowskiego, prof. UwB. Zakład Prawa Międzynarodowego Publicznego. Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok 2015, s. 15.

czeństwie. Obowiązkiem państwa jest zapewnienie prawidłowej diagnozy, terapii, edukacji, pomocy społecznej, rehabilitacji i pracy¹⁸.

Poszukiwanie skutecznych sposobów radzenia sobie z autyzmem jako wielowymiarowym problemem społecznym angażuje specjalistów z wielu dziedzin. Podejmowane są różnorodne interdyscyplinarne próby wskazania skutecznych form pomocy, terapii oraz edukacji – szczególnie ważnej i niezwykle trudnej z perspektywy osób dotkniętych tym rodzajem dysfunkcji. Wśród instytucji publicznych formalnie działających na rzecz osób autystycznych i ich rodzin w Polsce prym wiodą: Minister Edukacji Narodowej, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Zdrowia, Rzecznik Praw Obywatelskich oraz Rzecznik Praw Dziecka. Nieprzypadkowo Ministerstwo Edukacji Narodowej wymienione zostało na pierwszym miejscu. Edukacja, a wraz z nią socjalizacja, jaką zapewniają młodym ludziom placówki działające pod patronatem tej instytucji, są nie do przecenienia, zwłaszcza dla uczniów niepełnosprawnych i ich rodzin. Warto zatem dokonać syntetycznego przeglądu dokumentów (głównie aktów normatywnych), które odnoszą się do omawianej problematyki oraz regulują funkcjonowanie osób niepełnosprawnych na wszystkich etapach kształcenia.

Prawo do nauki a niepełnosprawność

Prawo do nauki zostało zasygnalizowane już w Powszechnej deklaracji praw człowieka z 1948 roku (art. 26), wedle której każdy człowiek powinien mieć prawo do oświaty¹⁹. Następnie zostało zagwarantowane w aktach prawa międzynarodowego, których Polska jest stroną, co potwierdza doniosłość tego prawa oraz znaczenie omawianej tu problematyki.

Wymienimy najważniejsze dokumenty prawne regulujące prawo jednostki do oświaty. Najpierw wybrane regulacje na szczeblu globalnym:

1. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r. – w art. 13 strony uzgodniły, że uznają prawo każdego do nauki²⁰.
2. Konwencja o prawach dziecka z 1989 r. – art. 28 stanowi, że państwa – strony uznają prawo każdego do nauki, a w dalszej kolejności

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948. http://www.ptpa.org.pl/public/files/akty_prawne/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [24.05.2016].

²⁰ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. Dz.U. 1977, nr 38, poz. 169.

określa, że realizacja tego prawa powinna opierać się między innymi na zasadzie zdolności²¹.

3. Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z 1960 r. – w dokumencie tym znajdują się definicje dyskryminacji oraz zobowiązania stron umowy mające na celu wykluczenie wszelkich jej form²².

W Polsce ważną rolę pełnią regulacje na szczeblu regionalnym – europejskim:

1. Protokół dodatkowy do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 1952 r. – art. 2 stanowi, iż nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki²³.
2. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej – art. 14 przewiduje, że „Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego”²⁴.

Na podstawie wskazanych dokumentów możliwe jest określenie międzynarodowego standardu prawa do nauki²⁵. Doniosłą rolę w tworzeniu podwalin prawnych międzynarodowego standardu prawa do nauki z pewnością w dalszym ciągu odgrywają: UNESCO – globalnie, oraz Unia Europejska i Rada Europy – lokalnie.

Na polskim gruncie prawnym gwarantem wszelkich praw jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, a prawa do nauki – treść art. 70, zgodnie z którym: „Każdy ma prawo do nauki [...]. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do kształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”²⁶. W celu pełnego zrozumienia zawartej w Konstytucji idei prawa do nauki należy wskazać jego treść, podmiot oraz adresata. Treść prawa do nauki stanowi możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia się w zorganizowanych formach (taką

²¹ Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.

²² Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z dnia 15 grudnia 1960 r. Dz.U. 1964, nr 40, poz. 268.

²³ Protokół dodatkowy do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 20 marca 1952 r. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf [24.05.2016].

²⁴ Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 326/391. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=PL> [24.05.2016].

²⁵ Zob. J. Mikosz: *Prawo do nauki*. W: *Prawa człowieka. Model prawny*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991, s. 1009–1010.

²⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Rozdział II: Wolności, Prawa i Obowiązki Człowieka i Obywatela. Zasady Ogólne. <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> [31.01.2016].

formą jest na przykład szkoła) w sposób regularny, ciągły, poczynając od podstawowego zakresu wiedzy, a następnie możliwość zdobywania wiedzy pogłębionej, czego efektem ma być uzyskanie dokumentu potwierdzającego zdobycie określonego zawodu lub umożliwiającego kontynuowanie nauki²⁷. Podmiot w art. 70 Konstytucji określony jest jako „każdy”. Znaczenie tego zwrotu należy ustalać w odniesieniu do kontekstu konkretnych artykułów²⁸. Podmiotem tego prawa jest z natury rzeczy osoba fizyczna niezależnie od posiadania obywatelstwa polskiego, która do momentu ukończenia 18. roku życia objęta jest obowiązkiem nauki, a po ukończeniu tego wieku prawo tej osoby do nauki przekształca się w tzw. prawo czyste, czyli gwarantujące każdemu człowiekowi posiadającemu kwalifikacje i talenty możliwość kontynuacji ścieżki edukacyjnej²⁹. Prawo do nauki zagwarantowane w Konstytucji RP realizują z jednej strony władze publiczne, na których spoczywa obowiązek prowadzenia szkół publicznych; to w tych szkołach prawo faktycznie jest realizowane. Z drugiej strony adresatem obowiązku nauki są wszystkie osoby, które nie ukończyły 18. roku życia, ponieważ prawo nakłada na nie obowiązek szkolny (także na cudzoziemców czy też osoby z niepełnosprawnościami)³⁰. Jeżeli prawo do nauki rozumiemy jako prawo podmiotowe jednostki, to należy pamiętać, że na jego podstawie każdemu przysługuje możliwość zgłaszania roszczeń osobiście lub za pośrednictwem opiekunów czy przedstawicieli ustawowych; art. 70 Konstytucji RP może stanowić podstawę skargi konstytucyjnej³¹. Kolejnym rezultatem włączenia prawa do nauki w krąg praw podmiotowych jest stworzenie dla niego gwarancji prawnych, w tym przypadku są to: zasada bezpłatności nauki w szkołach publicznych, zasada powszechnego i równego dostępu do wykształcenia, zasada pomocy władz publicznych dla uczniów i studentów oraz zasada dwusektorowości systemu szkolnictwa³². Można zatem zauważyć, iż polski model prawa do nauki zawarty w Konstytucji RP nie odbiega od standardów międzynarodowych, ale pojawia się wątpliwość w kwestii jego realizacji na poziomie zarówno prawodawstwa, jak i stosowania w praktyce. Kwestią realizowaną szczególnie nieadekwatnie wydaje się

²⁷ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Red. L. Garlicki. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 1999, s. 3.

²⁸ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*. Red. W. Skrzydło, S. Grabowska, R. Grabowski. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2009, s. 196.

²⁹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz...*, s. 3–4.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Zob. szerzej: O. Rudak: *Prawo do nauki*. W: *Prawa i wolności konstytucyjne obywateli RP*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2002, s. 494–496.

³² *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz...*, s. 5.

zagwarantowanie efektywnego i powiązanego z rynkiem pracy kształcenia uczniów i studentów z autyzmem³³.

Kwestia edukacji osób niepełnosprawnych na etapie szkolnym jest doprecyzowana prawnie w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Art. 1 ustawy stanowi: „System oświaty zapewnia w szczególności: [...] możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”³⁴. Instytucje systemu oświaty w Polsce pod względem organizacyjnym, finansowym, a w szczególności merytorycznym najpełniej – spośród wszystkich właściwych wobec osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie – uwzględniają odmiennosć i potrzeby autystów. Dostęp do edukacji posiadają praktycznie wszystkie dzieci autystyczne, choć często są kierowane do nauczania indywidualnego, co w znaczący sposób ogranicza ich możliwości socjalizacji. Nadal brakuje przystosowanych szkół średnich, umożliwiających osobom autystycznym zdobycie zawodu i podjęcie zatrudnienia. Statystyki nie napawają optymizmem. Badania prowadzone na terenie kraju na próbie 254 wyżej funkcjonujących autystów wskazują, że jedynie 24,8% badanych ukończyło szkołę specjalną na poziomie gimnazjum, 14% ukończyło szkołę średnią, a tylko 2,8% uzyskało maturę³⁵. Z goryczą należy zauważyć, że wraz z końcem edukacji osób autystycznych następuje kres procesu ich socjalizacji. Dochodzi wówczas do wypchnięcia osób autystycznych na margines społeczeństwa, gdyż po ukończeniu edukacji dorosłe osoby autystyczne są kwalifikowane *de facto* jako osoby zaburzone psychicznie!

Należy podkreślić, że skoro w rozumieniu Konstytucji RP każdy ma prawo do nauki pojmowanej jako proces ustawicznej i ciągłej edukacji uwzględniającej indywidualne cechy danej jednostki, zasadne wydaje się poruszenie kwestii kształcenia autystów na poziomie uczelni wyższych. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 13 ust. 1 pkt 9 stanowi, iż do podstawowych zadań uczelni należy stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie

³³ M. O k s z t u l s k i: *Prawo do pracy osób z niepełnosprawnością – autyzmem...*

³⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [31.03.2016].

³⁵ H. D o r o c i a k et al.: *Koncepcja Małego Systemu aktywizacji społecznej i zawodowej osób z autyzmem...*

kształcenia oraz badaniach naukowych³⁶. Oprócz tego ustawa między innymi wskazuje możliwość przydzielania stypendiów dla osób niepełnosprawnych, przewiduje dotacje na przystosowanie warunków studiowania w związku z potrzebami osób niepełnosprawnych, nakłada na uczelnie obowiązek takiego dopasowania warunków rekrutacji, aby mogły wziąć w niej udział osoby niepełnosprawne. Ustawa stanowi też, iż w regulaminach studiów muszą być uwzględnione osoby niepełnosprawne. Wymogi te określi minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego³⁷. Podobna jest sytuacja doktorantów, dla których przewidziano możliwość przedłużenia okresu odbywania studiów doktoranckich między innymi z powodu niepełnosprawności (na podstawie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności)³⁸. Należy pamiętać, iż ustawa dotyczy studentów w rozumieniu standardu bolońskiego; doktoranci wymieniani są przez ustawodawcę odrębnie. W omawianych aktach prawnych ani razu nie jest poruszona kwestia autyzmu jako odrębnej kategorii niepełnosprawności. Na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zamieszczono katalog przykładowych wydatków możliwych do zrealizowania z dotacji na zadania związane ze stwarzaniem studentom i doktorantom będącym osobami niepełnosprawnymi warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia (art. 94 ust. 1 pkt 11 i ust. 4a ustawy). Katalog ten obejmuje między innymi:

- a) wynagrodzenie uczelnianych asystentów studentów i doktorantów niepełnosprawnych;
- b) szkolenia umożliwiające orientację przestrzenną na terenie uczelni studentom i doktorantom niepełnosprawnym;
- c) szkolenia podnoszące świadomość związaną z niepełnosprawnością i obecnością osób niepełnosprawnych w uczelni;
- d) zakup wyposażenia do uczelnianej wypożyczalni sprzętu dla niepełnosprawnych oraz zakup sprzętu i urządzeń specjalistycznych wspomagających proces dydaktyczny (na przykład specjalistyczne oprogramowanie komputerowe, rzutniki do wyświetlania teks-

³⁶ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 84, poz. 455. <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [24.05.2016].

³⁷ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach z dnia 25 września 2014 r. Dz.U. 2014, poz. 1302.

³⁸ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich z dnia 24 października 2014 r. Dz.U. 2014, poz. 1480.

- tu wykładu – których wartość początkowa jest niższa od kwoty 3 500 zł);
- e) organizację zajęć wychowania fizycznego dostosowanych do potrzeb studentów;
 - f) zakup literatury specjalistycznej i naukowej, z której mogą korzystać niepełnosprawni studenci i doktoranci³⁹.

Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 96 ust. 2 pkt 3 zobowiązuje ministra do określenia w drodze rozporządzenia sposobu podziału dotacji przy uwzględnieniu w szczególności danych o liczbie studentów i doktorantów będących osobami niepełnosprawnymi. Sposób podziału dotacji uzależnia wysokość otrzymywanej dotacji od liczby studentów i doktorantów będących osobami z niepełnosprawnościami. Dane liczbowe przeliczone są według wag dotyczących określonych grup niepełnosprawności:

- a) niesłyszący i słabosłyszący – z wagą 3,6;
- b) niewidomi, słabowidzący lub z dysfunkcją narządów ruchu – z wagą 2,9;
- c) pozostałe rodzaje niesprawności – z wagą 1,4⁴⁰.

Wskazana ustawa oraz akty wykonawcze klasyfikują *de facto* autystów jako studentów niepełnosprawnych, nie wyróżniając specyfiki niedostosowania osób autystycznych w jakimkolwiek zakresie. Teoretyczne rozważania nad efektywnością systemu prawnego dotyczącego omawianej materii z perspektywy badacza lub czytelnika mogą być niewystarczające i postrzegane jako względna krytyka. Warto w tej sytuacji odnieść się do stanowiska Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego wobec zasygnalizowanego problemu. Po pierwsze, Ministerstwo nie posiada informacji o liczbie studentów i doktorantów z autyzmem kształcących się w uczelniach, gdyż dane wpływające do Głównego Urzędu Statystycznego i do wiadomości Ministerstwa dotyczą liczby studentów i doktorantów niepełnosprawnych w podziale na grupy: niesłyszący i słabosłyszący, niewidomi i słabowidzący lub z dysfunkcją narządów ruchu, inne rodzaje niepełnosprawności. Ponadto informacje dotyczące rodzaju niepełnosprawności nie są uwzględniane w statystyce prowadzonej w ramach Zintegrowanego Systemu Infor-

³⁹ Zob. *Wsparcie niepełnosprawnych studentów i doktorantów*. <http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/> [24.05.2016].

⁴⁰ Zob. Załącznik nr 11 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych z dnia 27 marca 2015 r. Dz.U. 2015, nr 463.

macji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on⁴¹. Adresatem działań legislacyjnych podejmowanych przez Ministerstwo są wszystkie osoby z orzeczoną niepełnosprawnością, nie zaś wyodrębniona grupa, jaką stanowią studenci i doktoranci dotknięci autyzmem, a dopasowanie pomocy do potrzeb określonych grup osób niepełnosprawnych, takich jak studenci i doktoranci cierpiący na autyzm, pozostaje w gestii uczelni. Według Ministra, władze i administracja uczelni znają najlepiej problemy studentów i doktorantów niepełnosprawnych pobierających naukę w danej szkole wyższej, dlatego to na decydentach uczelni ciąży obowiązek dostosowania form pomocy do potrzeb osób z określonym rodzajem niepełnosprawności⁴². Przedstawione stanowisko Ministra jest dyskretną dyslokacją (w stronę uczelni wyższych) odpowiedzialności za sytuację autystów w instytucjach szkolnictwa wyższego. Należy jednak zauważyć, że uczelnie nawet w ramach swojej autonomii zobowiązane są do działalności na kanwie obowiązujących przepisów prawa, co powoduje, że sytuację autystów najtrafniej desygnują słowa: *pat* lub *status quo*.

Czy zatem to autyści nie są gotowi na odbywanie studiów wyższych w realiach polskiego porządku prawnego, czy też raczej ów system nie jest gotowy na odpowiedzialne włączanie autystów w proces kształcenia? Wydaje się, że bliższa prawdy jest teza o niedoskonałości systemu, a sposobem sanacji dostrzeżonych problemów może być pozytywistyczne działanie środowisk akademickich w myśl formuły „kropla draży skałę”, mimo że póki co nie nadążają one za zmieniającą się rzeczywistością. Metaforycznie ujął to przed laty Georg Wilhelm Friedrich Hegel (tu: odnośnie do filozofii), który zauważył, że „filozofia przychodzi zawsze za późno. Jako myśl o świecie pojawia się ona dopiero wtedy, kiedy rzeczywistość zakończyła już swój proces kształtowania i stała się czymś gotowym. [...] Kiedy filozofia o szarej godzinie maluje swój świt, wtedy pewne ukształtowanie życia już się zestarzało, a szarością o zmroku nie można niczego odmłodzić; można tylko coś poznać. Sowa Minerwy wylatuje dopiero z zapadającym zmierzchem”⁴³. Stanisław Byra i Monika Parchomiuk podają, że „Kształcenie uniwersyteckie studentów z niepełnosprawnością jest jednym z ogniw długotrwałego procesu rehabilitacji społecznej, zorientowanego na tworzenie korzystnego podłoża szeroko

⁴¹ Odpowiedź na interpelację Posła Jacka Żalka nr 1768 w sprawie studentów i doktorantów z autyzmem. <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=72C0317B> [24.05.2016].

⁴² Ibidem.

⁴³ G.W.F. Hegel: *Zasady filozofii prawa*. Przeł. A. Landman. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969, s. 21.

pojętej integracji, znajdującej wyraz we wszystkich sferach codziennej aktywności”⁴⁴. Dlaczego zatem, choć system socjalizuje dzieci autystyczne, z zaangażowaniem ich trudu własnego oraz wysiłku rodziców, nauczycieli, wychowawców, terapeutów i wielu innych osób włączonych w ten proces, to autystów dorosłych właściwie pozbawia szansy na znalezienie satysfakcjonującego miejsca w społeczeństwie? Być może dlatego, że badania, na podstawie których formuje się opinie o roli edukacji i socjalizacji na poziomie akademickim, nie odnoszą się właściwie do autystów? Raport z badań prowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich zatytułowany *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami*⁴⁵ także nie wspomina o autystach. Nie można w sposób uprawniony zakładać, że edukacja i socjalizacja na poziomie szkolnictwa wyższego znajdują się poza kręgiem zainteresowań i możliwości osób z autyzmem. Fakt, że ograniczona jest dostępność edukacji ustawicznej dla osób autystycznych, nie wyklucza u nich potrzeby takiej edukacji, choć to potrzeba wciąż nowa, mająca znamiona wyzwania edukacyjnego, budząca kontrowersje także wśród akademików. W naszej ocenie mamy tu do czynienia z istotną innowacją społeczną. Oczywiście w tym miejscu można by uwypuklać zalety kształcenia ustawicznego, jednak równie istotny aspekt socjalizacji przekonuje bardziej. Uzasadnione wezwanie, by nie blokować drzwi do wyższego poziomu edukacji osobom z autyzmem, sformułowane zostało (na bazie osobistych doświadczeń) przez autystycznego absolwenta Uniwersytetu w Białymstoku: „Szpital psychiatryczny, leki i pasy krępujące, ewentualnie zamknięty Dom Pomocy Społecznej i niemal całkowita izolacja od świata – to wciąż scenariusz, który czeka wiele dorosłych osób z autyzmem, które – np. po śmierci rodziców – zostają pozbawione opieki. Trzeba tu intensywnie pracować. Nad tym, jak stworzyć system, który czeka wiele dorosłych osób z autyzmem, które – np. po śmierci rodziców – zostają pozbawione

⁴⁴ S. Byra, M. Parchomiuk: *Spółeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych – percepcja studentów z niepełnosprawnością*. „Polityka Społeczna” nr 1, 2012. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171223801> [25.02.2016], s. 26–31.

⁴⁵ *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. [Raport przygotowany na podstawie badań *Dostępność edukacji akademickiej dla osób głuchych, niewidomych, z niepełnosprawnością ruchową, chorujących psychicznie* przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich przez konsorcjum Bluehill Solutions i QualityWatch]. [„Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5]. [Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Nr 16]. https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN_RZECZNIKA_PRAW_OBYWATELSKICH_2015_nr_5.pdf [20.02.2016].

opieki. Nad tym, jak stworzyć system, który sprawi, że rodzice osób z autyzmem przestaną bać się o przyszłość swoich dzieci”⁴⁶.

Projekt NO-AUTism⁴⁷

Ewidentna luka w polskim systemie kształcenia osób autystycznych w myśl zasady „rzeczywistość nie znosi próżni” okazała się twórczą inspiracją projektu Uniwersytetu w Białymstoku *NO-AUTism! Kształcenie i rozwój personalny doktoranta z autyzmem – „status quo” i interdyscyplinarna optymalizacja perspektyw społecznych i zawodowych*. Projekt ten między innymi kreuje rolę i zadania uczelni w procesie socjalizacji studenta autystycznego. Unikalność działań podjętych na Uniwersytecie w Białymstoku wynika stąd, że pojawił się tam wyjątkowy człowiek – Maciej Oksztulski⁴⁸ (i asystująca mu matka), który przekraczając próg uczelni, przepełniony był ogromem nadziei, woli pracy i *de facto* chciał dokonać tego, czego nie dokonał dotąd nikt inny. Nakreślając pokrótce sylwetkę „innego” studenta, należy podkreślić, że jest on autystą niemówiącym (gdy rozpoczynał studia, komunikował się wyłącznie „przez asystenta”, za pomocą tablicy z literami, które wskazywał, a odczytywała je matka), wysoko funkcjonującym, ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Ze względu na głębokość zaburzeń autystycznych nie rozwinęła się u Macieja mowa werbalna, na skutek czego przez wiele lat był oceniany jako dziecko nisko funkcjonujące (miał nawet odroczone obowiązki szkolne). Maciej Oksztulski należy jednak do nielicznej grupy szczególnie uzdolnionych, która stanowi zaledwie 10% całej populacji autystów. Jego iloraz inteligencji jest bardzo wysoki (IQ 140), ponadto opanował sześć języków obcych. Droga do odkrycia potencjału intelektualnego tego studenta, jak również do opanowania posiadanej i nieustannie nabywanej przez niego wiedzy była trudna i pełna wyzwań, przede wszystkim dla niego samego, jego rodziny oraz wszystkich osób, które pragnęły mu pomóc. O tym, jak wielka potrafi być determinacja matki w walce o lepszy los jej dziecka,

⁴⁶ M. Oksztulski: *Prawo do pracy osób z niepełnosprawnością – autyzmem...*, s. 15.

⁴⁷ Przedstawione dalej informacje o projekcie *NO-AUTism* pochodzą z zasobów autorskich oraz zasobów projektu *NO-AUTism* dostępnych autorom z racji członkostwa w zespole projektowym.

⁴⁸ Z historią p. Oksztulskiego można zapoznać się w jednym z wywiadów: M. S z y m a ń s k a - S m a r ż e w s k a: *Maciek chory na autyzm studiuje prawo, zna sześć języków i ma IQ 140*. [30.11.2016]. <http://www.poranny.pl/magazyn/art/5344768,maciek-chory-na-autyzm-studiuje-prawo-zna-szesc-jezykow-i-ma-iq-140,id,t.html?cookie=1> [30.11.2016].

nie trzeba przekonywać. W tym konkretnym przypadku woli rodzica towarzyszy talent dziecka. Co szczególnie istotne, ludzie ci w toku kształcenia spotkali nauczycieli akademickich z pasją wykonujących swą pracę. Jest to szczególnie ważna kwestia w rozważaniach nad rolą i zadaniami uczelni. Wedle Rzecznika Praw Obywatelskich, „Niektórzy pracownicy uczelni prezentują postawę wycofaną, wyrażającą obawę przed nieprzewidywanymi i niekontrolowanymi zachowaniami studentów chorujących psychicznie, które mogą zaszkodzić im samym lub innym studentom bądź prowadzącym zajęcia”⁴⁹. O znaczeniu postawy kadry dydaktycznej w procesie edukacji studentów niepełnosprawnych mówią też wyniki innych badań, na przykład: „Dowiedziano powszechnego występowania stereotypowych przekonań i praktyk dyskryminacyjnych zarówno ze strony nauczycieli akademickich, jak i pełnosprawnych studentów w odniesieniu do studiujących osób z niepełnosprawnością w amerykańskich uczelniach wyższych – college, uniwersytety”⁵⁰. Zwracają na to uwagę także polskie badaczki, dowodząc „stosunkowo niskiej oceny sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych i przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania osób z różnorodnymi ograniczeniami, dokonanej przez studentów niepełnosprawnych, zgłaszających potrzebę zmian w tym zakresie”⁵¹. Autorki badań zwracają również uwagę na brak zaangażowania nauczycieli akademickich w relacje interpersonalne ze studentem niepełnosprawnym, co utrudnia przebieg procesu integracji tychże studentów na tym poziomie kształcenia.

Rzecznik Praw Obywatelskich w przywoływanym już raporcie pisze, że „Studenci z niepełnosprawnościami psychicznymi są najmniej dostrzeganą grupą na uczelniach wyższych, a ich specjalne potrzeby rzadko są uwzględniane w działaniach na rzecz równego dostępu do nauki”⁵². Jako laureat kilku prestiżowych konkursów (dysponujący indeksami uprawniającymi do podjęcia studiów w kilku ośrodkach akademickich w kraju) Maciej Oksztulski wybrał Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Edukacja studenta ze specjalnymi potrzebami była tu możliwa między innymi dzięki uchwale nr 849 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 23.09.2009 r. dotyczącej zasad wprowadzania i stosowania alternatywnych rozwiązań ułatwiających studiowanie studentom niepełnosprawnym Uniwersytetu w Białymstoku. Na mocy uchwały wdrożone zostały następujące rozwiązania:

⁴⁹ *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami...*, s. 45.

⁵⁰ S. Byra, M. Parchomiuk: *Spółeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych...*, s. 27.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami...*, s. 42.

1. Student niepełnosprawny może posługiwać się podczas zajęć komputerem stanowiącym podstawowe narzędzie komunikacji.
2. Akceptowana jest stała obecność asystenta wspierającego komunikację.
3. Student niepełnosprawny ma możliwość notowania z wykorzystaniem komputera i rejestrowania zajęć z pomocą dyktafonu.
4. Studentowi niepełnosprawnemu umożliwia się indywidualne zaliczenie ćwiczeń.
5. Zmianie ulegają warunki zdawania egzaminów/zaliczeń przez osoby niepełnosprawne – egzamin powinien być w formie pisemnej, możliwy do zaliczenia z wykorzystaniem komputera, czas zostaje wydłużony o około 50% czasu przewidywanego, egzamin może odbywać się w formie indywidualnej w obecności asystenta.

Ewaluacją działań zrealizowanych w ramach studiów prawniczych Macieja Oksztulskiego była obrona jego pracy magisterskiej w dniu 2 czerwca 2015 roku. O wyjątkowości tego wydarzenia zarówno dla samego studenta i jego rodziny, jak i dla środowiska akademickiego najlepiej świadczy spektakularny gest: wypowiedziane przez magistranta (po obronie z wynikiem bardzo dobrym przeprowadzonej przy udziale asystenta) słowo „dziękuję” (tak niewiele, a tak wiele!)⁵³.

Wśród zasobów własnych projektu w pierwszej kolejności należy podkreślić unikalny zasób kadrowy w osobie badanego, a zarazem badacza. Maciej Oksztulski zdobył osobiste doświadczenie z perspektywy studenta autysty. Pracownicy Wydziału Prawa UwB również stanęli wobec wyzwania pracy z osobą autystyczną. Dla każdego stanowi to zasób unikalny. Punkt wyjścia i inspirację do realizacji prezentowanego projektu znakomicie oddają słowa Alberta Einsteina: „Wyobraźnia jest ważniejsza niż wiedza, bo choć wiedza wskazuje na to, co jest, wyobraźnia wskazuje na to, co będzie”⁵⁴. Decyzją nr 15/Uzupełn_PR_S3/2015 z dnia 23.09.2015 roku postanowiono przyjąć Macieja Oksztulskiego na pierwszy rok stacjonarnych studiów III stopnia (doktoranckich) na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku w roku akademickim 2015/2016. Jest to faktyczny punkt startowy projektu. Jako że żaden z etapów edukacyjnej wędrówki p. Oksztulskiego nie obył się bez trudności, i tu nie było wyjątku (w pierwszym podejściu decyzja odmowna, następnie odwołanie, drugie podejście i ostatecznie decyzja pozytywna). Jednym z głównych argumentów przeciw przyjęciu Macieja Oksztulskiego na studia doktoranckie był ten, że jako

⁵³ Z wywiadu uczestniczącego w ramach zespołowych spotkań w projekcie NO-AUTism.

⁵⁴ <http://powiedzieli.to/cytat/wyobraznia-jest-wazniejsza-niz-w,1106> [20.03.2016].

niemówiąca osoba ze spektrum autyzmu student nie będzie w stanie prowadzić tradycyjnej rozmowy i dydaktyki, co stoi na przeszkodzie realizacji jego ścieżki edukacyjnej jako doktoranta, a później doktora (gdyż nie jest możliwe, aby prowadził wykłady lub inne zajęcia w ich klasycznej formie). W ocenie promotora (którym był dr hab. Maciej Perkowski, nie kwestionujący obiektywnych trudności) nie oznacza to jednak, że w ogóle nie jest możliwe prowadzenie zajęć przez p. Oksztulskiego. Człowiekiem, który to spektakularnie udowodnił, jest profesor Stephen Hawking z Uniwersytetu w Cambridge (nawiasem mówiąc, z uczelni współpracującej z Uniwersytetem w Białymstoku⁵⁵), który – pomimo że jest niemal całkowicie sparaliżowany i nie może mówić – prowadzi wykłady z wykorzystaniem syntezatora mowy, na które przychodzi tysiące osób. Przypadek prof. Hawkinga napawa nadzieją, że i autystyczny doktorant mógłby dzielić się swoją wiedzą za pomocą urządzeń, które fizycznie „mówiłyby” za niego. Z pewnością byłoby to także nietuzinkowe i ciekawe przeżycie nie tylko dla niego samego, lecz także dla osób uczestniczących w jego zajęciach. Młody naukowiec głęboko wierzy w to, że Uniwersytet w Białymstoku pozwoli mu na korzystanie z gwarantowanych przez Rzeczpospolitą Polską praw do pełnego udziału osób niepełnosprawnych zarówno w procesie kształcenia, jak i prowadzenia badań naukowych, a także wzorowo wywiąże się z obowiązku nałożonego na uczelnie publiczne zapewnienia równych szans realizacji kształcenia przez osoby niepełnosprawne.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że pomimo iż Maciej Oksztulski jest osobą autystyczną, posiada zdolność racjonalnego myślenia i klarownego oceniania swoich szans. Dał temu wyraz, uczestnicząc w wielu konferencjach i sympozjach naukowych (także o charakterze międzynarodowym). Opracowane w formie elektronicznej wystąpienia prezentowane były z podkładem głosu (wcześniej brata, a ostatnio głosu „syntetycznego”). Odpowiedzi referent udzielał za pośred-

⁵⁵ Sieć badawcza – badania naukowe i prace rozwojowe na rzecz rozwiązywania prawnych i medycznych problemów zdrowia człowieka – stwarza platformę współpracy interdyscyplinarnej oraz wymiany doświadczeń. Współpraca naukowo-badawcza w ramach sieci obejmuje przede wszystkim szeroko rozumiane dyscypliny z zakresu zarówno nauk prawnych (w szczególności prawa karnego, kryminologii i kryminalistyki, prawa ochrony zdrowia, prawa cywilnego), jak i nauk medycznych oraz nauk o zdrowiu. Zwieńczeniem tej współpracy będą kolejne konferencje i sympozja. Liderem jest Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku, partnerami zaś prestiżowy Królewski Uniwersytet w Cambridge (Royal University of Cambridge), jak również znakomite polskie uczelnie: Uniwersytet Medyczny w Białymstoku oraz Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach. Uniwersytet w Białymstoku. Wydział Prawa. http://www.prawo.uwb.edu.pl/prawo_new/news.php?n=1523 [30.03.2016].

nictwem komputera, po czym wyświetlał ich treść. Wiedza, którą przekazywał w czasie tych wystąpień, miała nie tylko walor naukowy, ale też praktyczny: służyła pomocą innym ludziom w ich codziennej pracy z dziećmi, młodzieżą oraz osobami dorosłymi o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Wszyscy zaangażowani w projekt *NO-AUTism* mają świadomość ryzyka, jakie wiąże się z podejmowaniem tak innowacyjnego działania. Ma ją także sam doktorant, który deklaruje, że w sytuacji, w której okazałoby się, że nie jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom, ma w sobie siłę do tego, aby się wycofać. Co ciekawe, obrany przez niego temat rozprawy doktorskiej brzmi: „Prawo do nauki osób z autyzmem. Międzynarodowe *status quo* i rekonstrukcja koncepcji z perspektywy Polski”.

Aby dalsza edukacja i socjalizacja Macieja Oksztulskiego była możliwa, konieczne jest przede wszystkim przełamanie stereotypów dotyczących postrzegania tego typu niepełnosprawności. W celu rozwiązania tego problemu społeczno-kulturowego w ramach projektu *NO-AUTism! Kształcenie i rozwój personalny doktoranta z autyzmem – „status quo” i interdyscyplinarna optymalizacja perspektyw społecznych i zawodowych* został specjalnie utworzony interdyscyplinarny zespół, składający się ze specjalistów z różnych dziedzin nauki, głównie prawników i pedagogów, z włączeniem: logopedów, terapeutów, medyków, informatyków i inżynierów, a przede wszystkim z udziałem studentów i doktorantów, członków organizacji pozarządowych oraz pracowników uniwersyteckiej administracji. Zespół zajmuje się między innymi opracowaniem i wdrożeniem w życie metod, które pozwolą Maciejowi Oksztulskiemu na ukończenie studiów doktoranckich oraz zatrudnienie. Przy tej okazji opracowuje zasady i metody uniwersalne, które rozpropaguje w kraju i za granicą. Projekt *NO-AUTism* składa się z trzech komponentów merytorycznych:

- I. Ocena *status quo* w Polsce.
- II. Ocena *status quo* na świecie – poszukiwanie na świecie rozwiązań sprzyjających osobom z autyzmem. Równocześnie zespół będzie obserwował uczestnicząco p. Macieja Oksztulskiego i próbował stosować w praktyce zidentyfikowane rozwiązania.
- III. Wygenerowanie optymalnego standardu na bazie prowadzenia badań społecznych.
 1. Prawnicy opracują założenia konwencji, regulacji krajowej i inne odpowiednie narzędzia prawne służące wspieraniu osób z autyzmem.
 2. Pedagodzy przeprowadzą diagnozę społeczną w zakresie stanu wiedzy na temat autyzmu i praktyki. Opracują ścieżki, modele wspierania osób z autyzmem i ich rodzin.

3. Medycy zaproponują odpowiednie procedury postępowania z autystami oraz uczulania odpowiednich instytucji na ten problem.
4. Technolodzy zaproponują rozwiązania techniczne sprzyjające autystom, które będą miały na celu ułatwienie im codziennego życia.

Warto nadmienić, że interdyscyplinarne działania podjęte w ramach projektu *NO-AUTism!* przewidziane do realizacji w latach 2015–2019 docelowo ukierunkowane są nie tylko na pomoc jednej osobie; mają służyć polepszeniu sytuacji życiowych wszystkich osób, które zostały dotknięte autyzmem, oraz ich rodzin. Na rozwiązaniach technicznych skorzystają także osoby głuchonieme⁵⁶. Zainteresowanie finansowaniem projektu *NO-AUTism* wyraziły instytucje finansowe o zasięgu krajowym i zagranicznym⁵⁷. Rozpoczęły się też przygotowania do realizacji filmu prezentującego widowni krajowej i zagranicznej Macieja Oksztulskiego, projekt *NO-AUTism* oraz ideę, by nauką czynić dobro...

Bibliografia

- Ambrowska B.E.: *Osoby z niepełnosprawnością w mediach i odbiorze społecznym*. W: *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Red. D. Gorajewska. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2005.
- Bluestone J.: *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Fundacja Rowiązać Autyzm, 2012.
- Błeszyński J.J.: *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala oceny zachowań autystycznych*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2011.
- Buliński T.: *Człowiek do zrobienia*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002.
- Byra S., Parchomiuk M.: *Społeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych – percepcja studentów z niepełnosprawnością*. „Polityka Społeczna” nr 1, 2012. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171223801> [25.02.2016].

⁵⁶ Przykładowo aplikacja na tablet umożliwiająca budowanie wypowiedzi pisemnej za pośrednictwem dotykowej klawiatury znacznych rozmiarów z równoczesną konwersją na głos pozwoli p. Maciejowi Oksztulskiemu i podobnym do niego autystom łatwiej komunikować się ze światem zewnętrznym, natomiast osobom głuchoniemym wyjść poza „zakłętą krąg” języka migowego. Oszczędności i udogodnienia z tego tytułu doprawdy trudno przecenić.

⁵⁷ Projekt uzyskał dofinansowanie z programu Santander Universidades.

- Dorociak H. et al.: *Koncepcja Małego Systemu aktywizacji społecznej i zawodowej osób z autyzmem*. Warszawa: Fundacja SYNAPSIS, 2010. http://synapsis.org.pl/images/publikacje/ksiazki/pdf/koncepcja_malego_systemu_2010_END.pdf [7.04.2016].
- Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. [Raport przygotowany na podstawie badań *Dostępność edukacji akademickiej dla osób głuchych, niewidomych, z niepełnosprawnością ruchową, chorujących psychicznie* przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich przez konsorcjum Bluehill Solutions i QualityWatch]. [„Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5]. [Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Nr 16]. https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN_RZECZNIKA_PRAW_OBYWATELSKICH_2015_nr_5.pdf [20.02.2016].
- Dykciak W.: *Interkulturowe i makrospołeczne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej” 2009, nr 1. <http://niepelnosprawnosci.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosci.pdf> [10.03.2016].
- Grandin T., Scariano M.M.: *Byłam dzieckiem autystycznym*. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Hegel G.W.F.: *Zasady filozofii prawa*. Przeł. A. Landman. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.
- Higashida N.: *Dlaczego podskakuję*. Wstęp D. Mitchell. Przeł. D. Cieśla-Szymańska na podstawie angielskiego tłumaczenia K. Yoshidy i D. Mitchella. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.-Grupa Wydawnicza Foksal, 2015.
- The Humanistic Sociology of Florian Znaniecki. Polish Period 1920–1939*. Eds. A. Kwilecki, B. Czarnocki. Transl. B. Czarnocki. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Janowska M. et al.: *Autyzm – sytuacja dorosłych. Raport 2013*. Warszawa: Fundacja SYNAPSIS-Institut Rozwoju Służb Społecznych, 2014.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” C 326/391. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=PL> [24.05.2016].
- Kłóskowska A.: *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Red. L. Garlicki. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 1999.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*. Red. W. Skrzydło, S. Grabowska, R. Grabowski. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2009.

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Rozdział II: Wolności, Prawa i Obowiązki Człowieka i Obywatela. Zasady Ogólne. <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> [31.01.2016].
- Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z dnia 15 grudnia 1960 r. Dz.U. 1964, nr 40, poz. 268.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. Dz.U. 1977, nr 38, poz. 169.
- M i k o s z J.: *Prawo do nauki*. W: *Prawa człowieka. Model prawny*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991.
- N i k i t o r o w i c z J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Odpowiedź na interpelację Posła Jacka Żalka nr 1768 w sprawie studentów i doktorantów z autyzmem. <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=72C0317B> [24.05.2016].
- O k o Ń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- O k s z t u l s k i M.: *Prawne aspekty samodzielności i niezależności osób z niepełnosprawnościami*. Referat na spotkaniu szkoleniowym *Osoby z niepełnosprawnościami kreatorami własnego rozwoju*, Białystok, 22 marca 2016 r.
- O k s z t u l s k i M.: *Prawo do pracy osób z niepełnosprawnościami – autyzmem w prawie i praktyce (na przykładzie województwa podlaskiego)*. Praca magisterska napisana pod kier. dr. hab. Macieja Perkowskiego, prof. UwB. Zakład Prawa Międzynarodowego Publicznego. Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok 2015.
- O k s z t u l s k i M., W n o r o w s k i K.: *Prawo do edukacji. Referat na II Ogólnopolskim Forum Studentów z Niepełnosprawnościami*, Łódź, 15-17 kwietnia 2016 r.
- P e r k o w s k a M., S o s n o w s k i T.: *Educational Institutions' Role and Tasks in the Socialization Process on the Example of the „NO-AUTism” Project*. In: *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy; Řešení sociálně-kulturních problémů*. Eds. M. Jů z l et al. Brno: Institut mezinárodních studií, s.r.o., 2016.
- P e r k o w s k i M.: *Kształtowanie postaw studentów bezpieczeństwa. Uwagi z perspektywy funkcjonowania i reformy edukacji prawniczej*. Referat na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Bezpieczeństwo. Wiedza praktyczna - dyscyplina nauki - kierunki studiów*, Białystok, 9-10 czerwca 2016 r.
- P e t r y k o w s k i P.: *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. <http://www.pedagogika.umk.pl/dokumenty/ksiazki/Petrykow>

- ski_Piotr-Spoleczno-kulturowe_aspekty_podstaw_wychowania.pdf [20.03.2016].
- Pisula E.: *Autyzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948. http://www.ptpa.org.pl/public/files/akty_prawne/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [24.05.2016].
- Protokół dodatkowy do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 20 marca 1952 r. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf [24.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich z dnia 24 października 2014 r. Dz.U. 2014, poz. 1480.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach z dnia 25 września 2014 r. Dz.U. 2014, poz. 1302.
- Rudak O.: *Prawo do nauki*. W: *Prawa i wolności konstytucyjne obywateli RP*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2002.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii kultury*. Warszawa: PWN, 1970.
- Szymańska-Smarżewska M.: *Maciek chory na autyzm studiuje prawo, zna sześć języków i ma IQ 140*. [13.11.2010]. <http://www.poranny.pl/magazyn/art/5344768,maciek-chory-na-autyzm-studiuje-prawo-zna-szesc-jezykow-i-ma-iq-140,id,t.html?cookie=1> [30.11.2016].
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 84, poz. 455. <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [24.05.2016].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [31.03.2016].
- Wsparcie niepełnosprawnych studentów i doktorantów*. <http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/> [24.05.2016].
- Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobiecki. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2009.
- Załącznik nr 11 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych z dnia 27 marca 2015 r. Dz.U. 2015, nr 463.

**Marta Perkowska, Maciej Oksztulski,
Maciej Perkowski, Konrad Wnorowski**

**The Right to Learn Applied to Persons with Autism
in Polish Higher Education -
Assumptions and Practical Experiences
as Exemplified by the *NO-AUTism* Project**

Summary: Considerable advancements in the accessibility and – as a consequence – in the scale of Polish higher education have not been proportionately represented in such niche spheres as teaching persons with autism. Therefore, the genuine enforcement of the nominally universal right to learn may be put into question. Whether the said questioning is substantiated or not and whether there are in fact positive perspectives of solutions to the problems that have arisen – are the main challenges faced by the organizers of the *NO-AUTism* project – along with the attempt to scientifically explain them. The project itself has been planned and already initially implemented (with the Department of Public International Law at the Faculty of Law, University of Białystok, as the project leader, and with participation of both university and external entities, planned for the years 2015–2019, financed with the funds from Santander Universidades programme). What served as immediate inspiration of the project were the actions pertaining to education, socialization, and providing proper support within the mentioned areas to the PhD candidate with dysfunctions and his family. The research carried out (as a part of the project) are aimed at analysing the education system of persons with autism on the level of higher education, in addition to surveying the relevant legal regulations, as well as cultural determinants related to educational capabilities of persons with special educational needs in Poland and abroad.

Key words: right to learn, socialization, social issues, education, autism

**Marta Perkowska, Maciej Oksztulski,
Maciej Perkowski, Konrad Wnorowski**

**Das Bildungsrecht von autistischen Personen
im polnischen Hochschulwesen -
Grundsätze und praktische Erfahrungen
am Beispiel des Projekts *NO-AUTism***

Zusammenfassung: Zunehmende Zugänglichkeit und Allgemeinheit des polnischen Hochschulwesens betrifft leider keine Nischenbereiche, wie z. B.: die Bildung von autistischen Personen. So kann die Verwirklichung des allgemeinen Bildungsrechtes Vorbehalte erregen. Ob richtig? Ob die Aussicht auf erfolgreiche Lösung des Problems optimistisch ist? Um diesen Herausforderungen in der Praxis entgegenzutreten und sie wissenschaftlich zu deuten entwickelte man das Projekt *NO-AUTism*, das an der Universität in Białystok vom Institut für internationales Recht der Juristischen Fakultät und unter Einsatz anderer Universitäten u. Teilnehmer in dem Zeitraum 2015–2019 re-

alisiert und im Rahmen des Programms Santander Universidades finanziert wird. Direkte Inspirationsquelle für das Projekt waren die einem behinderten Doktoranden und seiner Familie im Bereich der Bildung und Sozialisierung geleistete Hilfe. Die im Rahmen des Projekts durchgeführten Forschungen bezwecken, das Hochschulbildungssystem von autistischen Personen in Bezug auf Rechtsvorschriften und die die Bildungsbedürfnisse der behinderten Personen sowohl in Polen als auch im Ausland angehenden Kulturbedingtheiten zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Bildungsrecht, Sozialisierung, soziale Probleme, Bildung, Autismus



**Katarzyna Kowalczevska-Grabowska,
Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Opinie absolwentów na temat programu studiów w zakresie pedagogiki zdrowia w kontekście ich doświadczeń zawodowych

Wprowadzenie

W wymiarze światowym rozwój związanych ze zdrowiem kierunków i specjalności na studiach wyższych powoli staje się faktem. Do profesjonalizacji zawodu edukatora zdrowia dąży szkolnictwo wyższe w Kanadzie, gdzie opracowuje się między innymi rekomendacje uniwersyteckie w porozumieniu z instytucjami działającymi w obszarze zdrowia oraz władzami¹. Kanadyjczykom zależy na wzroście alfabetyzacji zdrowotnej (*health literacy*) w społeczeństwie, w związku z tym zachęcają swoich absolwentów na przykład do praktycznej pracy w obszarze zdrowia publicznego. W USA tworzy się filozofię nauczania w obszarze zdrowia publicznego i edukacji zdrowotnej, która ma połączyć teorię z praktycznymi umiejętnościami. Każdy opracowywany sylabus ma stanowić swego rodzaju mapę z drogowskazami dla studentów, by mogli oni zrozumieć, jak mają się uczyć i w jakim stopniu zdobyta przez nich wiedza przełoży się na umiejętności praktyczne. Cele nauczania w założeniu powinny być spójne z dokumentem *Responsibilities and Competencies for Health Education Specialists* utworzonym przez National Commission for Health Education Credentialing w 2010 roku².

¹ S. V a m o s, J. H a y o s: *Putting Health Education on Public Health Map in Canada - The Role of Higher Education*. „American Journal of Health Education” 2010, no. 5, s. 310–318.

² D. R a t n a p r a d i p a, T. A b r a m s: *Framing the Teaching Philosophy Statement for Health Educators: What It Includes and How It Can Inform Professional Development*. „The Health Educator” 2012, no. 1, s. 37–42.

W Polsce kształcenie w zakresie promocji zdrowia prowadzone jest głównie na uczelniach medycznych. W ostatnich latach specjalności związane z promocją zdrowia i edukacją zdrowotną zaczęto tworzyć również na kierunkach społecznych w szkołach wyższych publicznych i prywatnych, aczkolwiek studia takie mają ciągle charakter niszowy. Studia w ramach takich specjalności znajdują się w ofercie edukacyjnej jedynie sześciu z osiemnastu publicznych uniwersytetów klasycznych (por. tabela 1).

Tabela 1

Wykaz specjalności związanych ze zdrowiem i z promocją zdrowia dostępnych na kierunkach pedagogicznych w ofercie edukacyjnej publicznych uniwersytetów klasycznych w Polsce

Nazwa uniwersytetu	Studia I stopnia	Studia II stopnia
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	socjoterapia i promocja zdrowia	socjoterapia i promocja zdrowia
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	edukacja zdrowotna i terapia pedagogiczna	edukacja zdrowotna i terapia pedagogiczna
Uniwersytet Łódzki	pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej	pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej
Uniwersytet Śląski w Katowicach	– pedagogika zdrowia – promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień	– pedagogika zdrowia – promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	edukacja zdrowotna z alternatywnymi i wspomagającymi metodami komunikacji	promocja zdrowia z marketingiem społecznym
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Nauk Społecznych w Piotrkowie Trybunalskim	– pedagogika zdrowia i wychowania fizycznego – pedagogika zdrowia z elementami odnowy biologicznej	– pedagogika zdrowia i wychowania fizycznego – pedagogika zdrowia z elementami odnowy biologicznej

Uniwersytet Śląski od 2001 roku prowadził studia w ramach specjalności pedagogika zdrowia, które w roku akademickim 2014/2015, ze względu na konieczność dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, zostały przekształcone w specjalność promocja zdrowia z profilaktyką społeczną. Inicjatorką uruchomienia specjalności pedagogika zdrowia była prof. dr hab. Ewa Syrek. Stworzyła ona autorską definicję tej dyscypliny, traktując ją jako „subdyscyplinę pedagogiki”, której „przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja proce-

su edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego oraz umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej”³. Do obszarów badawczych pedagogiki zdrowia autorka zaliczyła społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby oraz wieloaspektowe badania i analizy związane z procesem edukacji zdrowotnej⁴. Ten sposób definiowania analizowanej subdyscypliny przełożył się na przygotowanie oferty edukacyjnej dla studentów, co miało swoje odzwierciedlenie w systematycznie modyfikowanym planie studiów. W procesie kształcenia pedagogów zdrowia należy szczególnie podkreślić fakt, iż są oni w toku studiów przygotowujący do prowadzenia działań prozdrowotnych w środowisku (lokalnym, szkolnym, rówieśniczym, rodzinnym), a ich zakres wyznaczają cztery obszary działalności (zob. rys. 1).



Rys. 1. Zadania pedagoga zdrowia w obszarze promocji zdrowia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Kowalczevska - Grabowska: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 147.

³ E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 21.

⁴ Ibidem, s. 23–25.

Metodologiczne założenia przeprowadzonych badań

Ze względu na nowatorski charakter realizowanej na Uniwersytecie Śląskim specjalności pedagogika zdrowia dokonano diagnozy i ewaluacji jej funkcjonowania. Ich elementem była jakościowa analiza losów absolwentów prezentowana w niniejszym artykule. Analizę przeprowadzono z wykorzystaniem techniki wywiadu swobodnego. Dyspozycje do wywiadu zostały przygotowane na podstawie opracowanego przez Biuro Karier UŚ internetowego kwestionariusza ankiety dotyczącego badania losów zawodowych absolwentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach⁵. Przygotowane narzędzie obejmowało 15 pytań pogrupowanych w trzy kategorie i przynależące do nich podkategorie:

1. Wejście na rynek pracy:
 - wiedza o możliwych obszarach zatrudnienia,
 - ocena przydatności obowiązkowych praktyk studenckich,
 - chęć wykonywania pracy zgodnej z wykształceniem.
2. Absolwenci na rynku pracy:
 - stopień wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych na studiach,
 - powody podjęcia obecnej pracy,
 - wymagania stawiane przez pracodawcę w procesie rekrutacji,
 - prowadzenie własnej działalności gospodarczej,
 - wynagrodzenie.
3. Cele zawodowe i osobiste.

Wywiady przeprowadzono z 12 absolwentami specjalności pedagogika zdrowia.

Wyniki

W szczegółowej analizie uzyskanego materiału uwzględniono przytoczone w kwestionariuszu kategorie.

Wejście absolwentów na rynek pracy

W zakresie kategorii 1. **Wejście na rynek pracy** przeanalizowano treść 4 pytań otwartych.

Badani udzielili odpowiedzi na 2 pytania odnoszące się do wiedzy o możliwych obszarach zatrudnienia. Badaczy interesowało, **w jakim**

⁵ *Internetowy kwestionariusz ankiety dotyczący badania losów zawodowych absolwentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.* <http://www.bk.us.edu.pl/student/badanie-losow-zawodowych-0> [22.07.2014].

zakresie studia, które respondenci ukończyli, były zgodne z ich wcześniejszymi oczekiwaniami. Niestety po przeanalizowaniu treści wypowiedzi okazało się, że tylko 2 osoby potwierdziły jednoznacznie, że studia spełniły ich oczekiwania:

Przy założeniu, że studia mają za zadanie rozwinąć człowieka pod względem osobowościowym i intelektualnym, to mogę powiedzieć, że tę rolę właśnie spełniły... (Kasia).

Część osób badanych (4) nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Tematyka studiów bardzo im odpowiadała, natomiast mieli obiekcje co do sposobu realizacji treści przez niektórych wykładowców:

Niestety sama realizacja zajęć i sposób ich prowadzenia pozostawiały wiele do życzenia. Uważam, że gdyby prowadzący zajęcia byli lepiej dobrani, mógłbym dowiedzieć się czegoś więcej (np. zagadnienia z obszaru ekonomiki zdrowia) (Mateusz).

Dwie osoby spośród badanych zwróciły uwagę na niewystarczającą ilość zajęć praktycznych:

Jedynym minusem moim zdaniem jest jedynie teoretyczne przygotowanie, niewielu wykładowców wprowadza w zajęcia praktykę. Przeważnie jest to przekazywanie książkowej wiedzy, jednak przypuszczam, że ten problem nie dotyczy jedynie pedagogiki zdrowia (Agnieszka).

Zdecydowanie za mało praktyki, może dlatego, iż trudno było wskazać na placówkę, która zatrudnia pedagoga zdrowia (Iwona M.).

Badani zwracali również uwagę na kwestie związane z trudnością w znalezieniu zatrudnienia, traktując ten fakt jako rozczarowanie ukończoną specjalnością:

Podczas studiów zdobyłam wiedzę, którą oczekiwałam zdobyć, ale zawiódłam się na nich podczas szukania pracy. Gdy szliśmy na studia, zachęcano nas do nich, promując ten kierunek jako bardzo przyszłościowy, że pedagodzy zdrowia są bardzo potrzebni itp., a rzeczywistość okazała się zupełnie inna (Aleksandra).

Problem pojawił się w momencie, kiedy chciałam znaleźć pracę w zawodzie i jej nie znalazłam. Głównym powodem był brak wiedzy pracodawców odnośnie do danej specjalności (Bożena).

Trudno powiedzieć, raczej były zgodne z oczekiwaniami w zakresie merytorycznym, natomiast w kontekście znalezienia pracy nie (Karina).

Jedna z osób przyznała, że na pedagogikę zdrowia trafiła przypadkowo i w związku z tym nie miała żadnych oczekiwań.

Przeprowadzających badanie interesowało również, **jaką wiedzę na temat możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów** posiadali respondenci. Aż 9 osób spośród badanych przyznało, że ich wiedza w tym zakresie była niewystarczająca. Jedynie 3 respondentów stwierdziło, że miało taką wiedzę, ale w zderzeniu z rzeczywistością okazało się, że pracodawcy nie poszukują pedagogów zdrowia, a zatem szanse na znalezienie pracy były niewielkie. Respondenci tak komentowali ten problem:

Teoretycznie wiedza o różnych placówkach z możliwościami zatrudnienia była spora, aczkolwiek zderzenie z rzeczywistością bywało już znacznie bardziej skomplikowane, tzn. potencjalni pracodawcy niekoniecznie doceniali ten nadal dosyć nowatorski kierunek i niestety nadal w niektórych placówkach pedagogika zdrowia jest zagadką, nie wiadomo, co taki kandydat dokładnie mógłby w danej placówce robić (Karolina).

Generalnie swoje szanse na pracę w zawodzie określałam jako marne, więc szukałam także pracy zupełnie niezwiązanej z moim wykształceniem (Aleksandra).

Inna z respondentek przyznała, że dopiero za granicami kraju udało jej się znaleźć pracę, w której pracodawca docenił takie wykształcenie:

miejsca pracy, które były dla nas proponowane przez uczelnie, nie miały odbicia w rzeczywistości. Miejsce pracy znalazłam za granicami kraju i dopiero wtedy mój pracodawca docenił moją wiedzę i kompetencje (Martyna).

Z zebranego materiału wynika, że wiedza absolwentów o możliwych obszarach zatrudnienia – po zakończeniu studiów o specjalności pedagogika zdrowia – była niewystarczająca, a dodatkowo w konfrontacji z ofertami na rynku pracy okazało się, że obecnie w Polsce nie ma sprzyjających warunków do podejmowania inicjatyw związanych z promocją zdrowia czy edukacją zdrowotną, a pedagodzy zdrowia nie są poszukiwani na rynku pracy. Można założyć, że jest to zawód przyszłościowy, szczególnie w kontekście trendów światowych w tym zakresie. Respondenci natomiast doceniają treści, które mieli okazję studiować, i podkreślają ich znaczenie dla osobistego rozwoju:

W pewnym stopniu na pewno pozwoliły mi rozwinąć umiejętności intelektualne i interpersonalne (Kasia).

Respondentów poproszono również o ustosunkowanie się do kwestii **przydatności obowiązkowych praktyk studenckich**. W czasie, gdy respondenci studiowali, możliwe było jedynie odbywanie praktyk wakacyjnych, które nie były nadzorowane przez uczelnię, a za znalezienie placówki, w której można by było zrealizować praktykę, odpowiadał sam student. W dużym stopniu zatem dokonywane przez studentów wybory były wynikiem przypadkowości, a nie przemyślanej strategii rozwoju kariery zawodowej. Mimo to większość badanych (7 osób) doceniała znaczenie praktyk; podkreślano liczne ich walory, poczynawszy od możliwości pozyskania nowych umiejętności, doświadczeń, a skończawszy na możliwości ubiegania się o zatrudnienie:

Miejsce praktyki studenckiej (Urząd Miasta, Wydział Zdrowia) pomogło mi w znalezieniu nowej pracy, aczkolwiek na innym stanowisku niż przewidywałam, ogólnie praktyki były bardzo przydatne, pozwoliły zdobyć nowe doświadczenia (Martyna).

Dwie osoby badane uważały, że przydatność praktyk zależy od miejsca, w którym się one odbywają, a zatem również od ludzi i ich podejścia:

Praktyki nie są nadzorowane bezpośrednio przez uczelnię, więc ich przydatność zależy w dużym stopniu od placówki, do której się trafia, niestety podczas odbywania praktyk spotkałam się w traktowaniu mnie bardziej jako pomocy biurowej niż pedagoga (Agnieszka).

Jedna z respondentek wspominała trudności, z jakimi się zetknęła, ubiegając się o praktyki:

Przykre było to, że czasem nawet próba dostania się na praktyki kończyła się fiaskiem. Nie każdy był przychylnie nastawiony do studentów ubiegających się o praktyki wakacyjne (Karolina).

Inna z absolwentek biorących udział w badaniu postulowała konieczność wprowadzenia praktyk śródrocznych dla wszystkich studentów:

Wartościowe by były praktyki odbywane regularnie w ciągu roku akademickiego i w różnych miejscach. Wtedy studenci mieliby szansę zdobyć więcej umiejętności, poznać specyfikę pracy w różnych placówkach i być może odkryć, co chcieliby robić po ukończeniu studiów (Aleksandra).

Od roku akademickiego 2012/2013 w planach studiów I stopnia przewidzianych było 60 godzin dydaktycznych (2 razy po 30 godzin) właśnie na praktyki. Niestety z uwagi na fakt, że Uniwersytet nie przewiduje wynagrodzenia dla osób, które przyjmują studentów w placówkach, zainteresowanie lokalnych instytucji praktykami studenckimi było niewielkie, a ci, którzy zdecydowali się na opiekę nad studentem, czynili to w formie wolontariatu.

Większość absolwentów objętych badaniem (8 z 12) przyznała, że bardzo im zależało na **podjęciu pracy zgodnej z wykształceniem**. Świadczą o tym przykładowe odpowiedzi:

Bardzo zależało mi na podjęciu pracy zgodnej z kierunkiem mojego wykształcenia. Na studia te poświęciłem pięć lat mojego życia i nie chciałbym, żeby ten czas się zmarnował (Mateusz).

Bardzo mi zależało i nadal zależy na znalezieniu pracy typowo jako pedagog zdrowia. Interesuje mnie tematyka zdrowia i chciałabym się tym zajmować, lecz zapotrzebowanie na osoby z takim wykształceniem jest niewielkie. Pracuję więc jako pedagog w świetlicy, co też uważam za pracę zgodną z wykształceniem, choć odbiegającą od ukończonej specjalizacji (Aleksandra).

Jedna z badanych osób oświadczyła, że praca związana z pedagogiką zdrowia nie jest przez nią postrzegana priorytetowo, *ponieważ nie wiąże się z podjęciem pracy w pełnym wymiarze godzin*. Jednocześnie zasugerowała, *że może to być dobre dopełnienie sfery zawodowej i realizacja planów związanych z zainteresowaniami* (Kasia). Pozostałe 3 osoby nie podjęły pracy zgodnej z wykształceniem, a jedna z nich nawet przyznaje, że wcale nie zamierza tego robić.

Jak pokazują wypowiedzi respondentów, chęć wykonywania pracy zgodnej z wykształceniem była przez badanych traktowana priorytetowo. Podkreślali oni w swoich wypowiedziach merytoryczne przygotowanie i fakt ten traktowali jako wyznacznik profesjonalizmu, niezbędnego do wykonywania zadań zawodowych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wejście absolwentów pedagogiki zdrowia na rynek pracy jest procesem złożonym, karkołomnym i wymagającym ogromnej determinacji. Absolwenci mimo przekonania o niedostatecznym przygotowaniu w zakresie umiejętności praktycznych czują się merytorycznie przygotowani do pełnienia ról zawodowych zgodnych z ich wykształceniem. Co więcej, większości badanych bardzo na tym zależy.

Funkcjonowanie absolwentów na rynku pracy

Wejście na rynek pracy to pierwszy praktyczny sprawdzian wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów. Z tego względu badanych zapytano, jak oceniają ich przydatność w kontekście podjęcia pracy zawodowej zgodnej ze zdobytym wykształceniem. Większość uzyskanych odpowiedzi wskazuje, że wiedza i umiejętności uzyskane podczas studiowania są przynajmniej częściowo przydatne zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu codziennym. Szczególnie pozytywnie respondenci oceniali zdobyte umiejętności interpersonalne oraz umiejętność prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej w różnych grupach wiekowych. Podkreślali też, że zdobyli sporą wiedzę dotyczącą zagadnień związanych ze zdrowiem. Badani wskazywali jednak również na pewne braki w swoich umiejętnościach, dotyczące przede wszystkim procesów grupowych, integracji grupy, czy też bardziej ogólnie: praktycznej umiejętności wykonywania obowiązków zawodowych możliwej do zdobycia w trakcie praktyk:

praktyki pedagogiczne obejmowały moim zdaniem zbyt mało godzin (Aleksandra).

Być może brakowało więcej praktyki, ale wszystko można nadrobić już na etapie pracy (Karolina).

Mimo to, jak się wydaje, respondenci mają świadomość konieczności stałego doksztalcania się po to, by sprostać wymaganiom stawianym przez pracodawców, a także profesjonalnie wykonywać swoją pracę, o czym świadczą zwłaszcza dwie uzyskane w toku wywiadów odpowiedzi:

Wiedza ta jest przydatna, aczkolwiek mój pracodawca troszczy się o moje doksztalcanie (Martyna).

Raczej dobrze, chociaż w kontekście aktualnie wykonywanej pracy wiedzę tę cały czas trzeba pogłębiać (Karina).

Z punktu widzenia praktycznej przydatności posiadanego wykształcenia istotne jest również to, czy zdobyte w trakcie studiowania wiedza i umiejętności są pomocne w wykonywaniu pracy zawodowej niezgodnej z ukończoną specjalnością. Jak się okazało, większość badanych pozytywnie ocenia ten aspekt ukończonych studiów, wskazując przede wszystkim na przydatność wiedzy z takich obszarów tematycznych ujętych w programie, jak: komunikacja międzyludzka, rehabilitacja,

logopedia, psychologia, profilaktyka problemów zdrowotnych czy umiejętność planowania i właściwej organizacji. Jak podkreśliła Kasia:

Wiedza ta pozwala na lepsze zrozumienie świata, mechanizmów międzyludzkich, a także rozwija intelektualnie. Można ją wykorzystać w branżach bazujących na kapitale ludzkim i społecznych umiejętnościach (Kasia).

Nieco odmiennego zdania są 3 badani absolwenci, którzy uznali, że zdobyte wiedza i umiejętności są „średnio przydatne”. Dodatkowo Bożena zaznaczyła, że:

wiedza zdobyta na studiach nie jest przydatna w każdej pracy. Owszem, może pomóc w nawiązywaniu kontaktów i komunikowaniu z innymi ludźmi, współpracy z nimi (w grupie), ale jest to wiedza tylko w obrębie danego kierunku, w innych już nie do końca (Bożena).

Zetknięcie z rzeczywistością zawodową okazało się raczej trudne dla większości badanych. Jedynie 3 z nich wykonuje pracę zgodną z uzyskanym wykształceniem (w tym jedna poza granicami kraju), 3 kolejnych definiuje swoją pracę jako częściowo zgodną ze studiowaną specjalnością. Kasia tak podsumowała tę sytuację:

Aktywności, którymi się zajmuję zawodowo, można powiedzieć, że po części związane są z ukończonymi studiami. A przede wszystkim zainteresowaniami, które rozwinęły się w toku studiów, takimi jak aktywność fizyczna, oraz umiejętnościami interpersonalnymi, które wykorzystuję w kontaktach zawodowych. Jednak moją wiedzę muszę uzupełnić, kończąc dodatkowe studia (Kasia).

Aż 4 spośród respondentów wykonuje pracę całkowicie niezgodną z wykształceniem, a 2 nie pracuje w ogóle.

Zarobki większości badanych, którzy posiadają pracę – według ich deklaracji – plasują się wśród najniższych w kraju. Wyjątek stanowi osoba pracująca obecnie za granicą. Dwóch badanych odmówiło podania jakichkolwiek danych na temat wysokości swojego uposażenia. Mimo subiektywnie trudnej sytuacji zawodowej respondenci nie odczuwają potrzeby aktywnej zmiany swojego położenia poprzez założenie własnej firmy na przykład w zakresie aktywności edukacyjnej, o czym świadczy fakt, że tylko jedna osoba prowadzi aktualnie własną działalność gospodarczą. Co więcej, większość zatrudnionych obecnie respondentów jest zadowolonych z wykonywanej pracy.

Cele zawodowe i osobiste absolwentów

W ramach badania kategorii **3. Cele zawodowe i osobiste** zadano respondentom 2 pytania.

Pierwsze pytanie dotyczyło **celów zawodowych**. Wszyscy badani przyznają, że chcą się rozwijać zawodowo, jednak nie wszyscy w zakresie wyuczonego zawodu. Wymieniają następujące obszary wiedzy, z których zakresu planują rozwijać lub już rozwijają swoje kompetencje, a mianowicie: *human resources*, pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, fizjoterapia, psychologia, logopedia, doradztwo zawodowe. Jedna z osób planuje zrobić karierę naukową, a 2 założyć i rozwinąć własną działalność gospodarczą. Świadomość konieczności zawodowego rozwoju jest niezbędnym warunkiem utrzymania się na rynku pracy we współczesnych czasach, i dotyczy to nie tylko warunków polskich. Ustawiczne doksztalcanie, poszerzanie wiedzy, doskonalenie umiejętności i kompetencji ubogaca osobę w oczach przyszłych pracodawców, ale też poszerza horyzonty myślowe i kreuje jednostki otwarte na zmiany i gotowe podejmować wyzwania.

Ostatnie zagadnienie, do którego odnieśli się badani, dotyczyło **oceny przydatności zdobytej podczas studiów wiedzy oraz umiejętności dla własnego rozwoju**. Wszyscy respondenci przyznali, że studiowanie pedagogiki zdrowia było dla nich inspirujące i przyczyniło się do ich rozwoju osobistego. Oto przykładowe wypowiedzi:

studia rozwinęły mnie pod względem emocjonalnym, społecznym, intelektualnym oraz interpersonalnym. Pomogły ukształtować mój światopogląd, rozwinąć zdolności organizacyjne, a także wykazać się, zarówno kreatywnie, jak i intelektualnie (Kasia).

wiedzę związaną ściśle ze zdrowiem, którą zdobyłam podczas studiów, wykorzystuję i wdrażam we własnym życiu oraz w kontaktach z moim otoczeniem – z moimi bliskimi (Iwona).

Przede wszystkim dzięki zdobytej wiedzy do niektórych rzeczy podchodzę inaczej. Staram się prowadzić zdrowy i aktywny styl życia. Bardziej interesować się własnym zdrowiem i profilaktyką. Dodatkowo zachęcam do tego innych (Bożena).

Uważam, że studia pomogły mi być bardziej świadomym i odpowiedzialnym człowiekiem (Mateusz).

Na pewno polepszyły się moje umiejętności komunikacyjne oraz świadomość związaną ze zdrowiem, więc dla rozwoju osobistego okazały się przydatne (Ewa).

Wnioski i podsumowanie

Przeprowadzone badania jakościowe pozwoliły poznać mocne i słabe strony prowadzonych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego studiów na specjalności pedagogika zdrowia. Absolwenci tej specjalności przyznają, że jej studiowanie przyczyniło się do ich osobistego rozwoju.

Zasadniczym problemem, który wyłonił się w toku badań, jest kwestia organizowania praktyk studenckich. Za znalezienie miejsca praktyk dla studentów odpowiadają pracownicy naukowcy, którzy zostają przydzielani do tego typu zadań każdego roku. Większość z nich jest teoretykami i nie współpracuje na co dzień z placówkami zdrowia, a zatem często wybór pada na przypadkowe instytucje, z których tylko nieliczne decydują się na rozpoczęcie współpracy. Dopóki nie będzie jasno ustalonych kryteriów współpracy i brania odpowiedzialności za studentów, problem praktyk będzie nadal nierozwiązany, a studenci w marginalnym stopniu będą mieli okazję zmierzyć się z rzeczywistymi zadaniami zawodowymi.

Ponadto w Polsce w klasyfikacji zawodów i specjalności⁶ nie istnieje zawód „pedagog zdrowia” czy „edukator zdrowia”. Ustawodawca przewiduje jedynie pracę dla specjalistów do spraw higieny, bezpieczeństwa pracy i ochrony środowiska, wśród nich 2 zawody powiązane merytorycznie z pedagogiką zdrowia, a mianowicie: promotor zdrowia i specjalista zdrowia publicznego⁷. Absolwent pedagogiki zdrowia ma zatem niezwykle trudne zadanie, by znaleźć pracę zgodną z uzyskanymi kwalifikacjami, szczególnie że nadal w społeczeństwie polskim zdrowie kojarzone jest głównie w aspekcie medycznym i najczęściej

⁶ Ujednolicony tekst załącznika do rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz.U. 2010, nr 82, poz. 537), zmienionego rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. 2012, poz. 1268) – z wyróżnionymi zmianami.

⁷ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. ..., s. 6919.

zadanie propagowania zdrowego stylu życia przypisuje się lekarzom czy pielęgniarkom.

Szkolnictwo wyższe zajmujące się kształceniem w zakresie nauk społecznych może odegrać znaczącą rolę w przygotowaniu profesjonalistów do pracy w obszarze promowania zdrowia i edukacji zdrowotnej, jakkolwiek obecnie w Polsce podejmowanie inicjatyw związanych z promocją zdrowia czy edukacją zdrowotną napotyka na brak zainteresowania, a pedagog zdrowia nie jest poszukiwanym zawodem. Mając jednak wiedzę o światowych trendach w zakresie pedagogiki zdrowia, można założyć, że jest to zawód przyszłościowy. Świadczą o tym także wyniki zaprezentowanych badań.

Bibliografia

- Internetowy kwestionariusz ankiety dotyczący badania losów zawodowych absolwentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.* <http://www.bk.us.edu.pl/student/badanie-losow-zawodowych-0> [22.07.2014].
- Kowalczevska-Grabowska K.: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Ratnapradipa D., Abrams T.: *Framing the Teaching Philosophy Statement for Health Educators: What It Includes and How It Can Inform Professional Development*. „The Health Educator” 2012, no. 1.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Dz.U. 2012, poz. 1268.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Dz.U. 2010, nr 62, poz. 537.
- Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Vamos S., Hayos J.: *Putting Health Education on Public Health Map in Canada – The Role of Higher Education*. „American Journal of Health Education” 2010, no. 5.

Katarzyna Kowalczevska-Grabowska, Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

**Graduates' Opinions Concerning the Academic Curriculum
within the Scope of the Pedagogy of Health
in the Context of Their Professional Experiences**

Summary: The article presents an analysis of opinions and professional experiences of Health Pedagogy students. This specialty was implemented in the years 2001–2013 at the University of Silesia. Until the expiry of specialization, it was finished by 248 students of the 5-year studies, 80 students of the 1st degree studies and 21 students of 2nd degree studies (data for the Central Statistical Office prepared in the stationary studies secretariat, Department of Pedagogy and Psychology, University of Silesia). The method of individual cases and the interview technique were used in the presented research. The study involved 12 graduates. The results will be used for further improvement of learning opportunities for students of Pedagogy, which promotes the idea of health in the environment.

Key words: health pedagogy, academic didactics, professional development

Katarzyna Kowalczevska-Grabowska, Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

**Die Meinungen der Absolventen
über den Studiengang der Fachrichtung Gesundheitspädagogik
im Zusammenhang mit ihren Berufserfahrungen**

Zusammenfassung: Der Beitrag beinhaltet die Analyse von den Meinungen und Berufserfahrungen der Studenten der Fachrichtung Gesundheitspädagogik, die an der Pädagogischen Fakultät der Schlesischen Universität in Katowice in den Jahren 2001–2013 unterrichtet wurde. Bis diese Fachrichtung ausgelaufen ist, haben sie 248 im 5-jährigen Studiengang, 80 im Studium des I. Grades und 21 im Studium des II. Grades studierenden Personen, absolviert (die für Statisches Hauptamt im Dekanat für Direktstudium der Fakultät für Pädagogik u. Psychologie der Schlesischen Universität verschafften Daten). Bei den Untersuchungen wurde Methode der individuellen Fälle in Form eines Interviews angewandt. Befragt wurden 12 Absolventen. Erzielte Ergebnisse werden bei weiterer Verbesserung des Bildungsangebots für Studenten der Fachrichtung Pädagogik verwendet, für welche die Verbreitung der Gesundheitsidee vorrangig ist.

Schlüsselwörter: Gesundheitspädagogik, Hochschuldidaktik, berufliche Entwicklung



Renata Czernecki

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Problematyka wypalenia zawodowego
osób aktywnych zawodowo
w kontekście nabywania przez młodzież
kompetencji psychospołecznych**

Wstęp

Termin „wypalenie zawodowe” funkcjonuje w literaturze naukowej od lat siedemdziesiątych XX wieku. Wypaleniem zawodowym określany jest „specyficzny, szczególnie uwarunkowany stan wyczerpania pracą w zawodach, których istotą jest pomoc ludziom, a więc nie tylko w pracy socjalnej”¹. Przyczyny wypalenia zawodowego związane są z organizacją środowiska pracy oraz z cechami osobowymi jednostki. Socjalizacja człowieka umożliwiająca rozwój kompetencji działania, tożsamości rozumianej jako proces dążenia do równowagi między zdarzeniami a doświadczeniami życiowymi człowieka² oraz odpowiednia edukacja w zakresie nabywania kompetencji psychospołecznych mogą przyczynić się do zmniejszenia zjawiska wypalenia, które według niektórych naukowców, może stanowić chorobę cywilizacyjną XXI wieku. Edukacja zdrowotna będąca subdyscypliną pedagogiki społecznej jest obszarem tworzenia kompleksowych programów kształtujących zdrowe społeczeństwo. Celem działań w ramach edukacji zdrowotnej jest zwiększanie potencjału zdrowia fizycznego, psychicznego oraz społecz-

¹ J. Szmagalski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych, 2008, s. 7.

² K. Hurrelmann: *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Przeł. M. Roguska. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.

nego³. Kształcenie młodzieży w ramach edukacji zdrowotnej wymaga ciągłych starań osób zajmujących się tą tematyką. Edukacja zdrowotna wprowadzona do szkół w ramach zajęć wychowania fizycznego wydaje się w fazie eksperymentu, który trzeba zakończyć, a następnie podjąć konkretne działania, na przykład wprowadzić do siatki przedmiotów nauczanych w szkole edukację zdrowotną, która będzie realizowana przez profesjonalistów przygotowanych do prowadzenia zajęć z zakresu zdrowia psychospołecznego oraz fizycznego dzieci i młodzieży.

Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na problem zjawiska wypalenia zawodowego osób aktywnych zawodowo oraz na potrzebę kształtowania kompetencji życiowych młodzieży poprzez edukację zdrowotną, w której ramach uczeń nabywa umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Zjawisko wypalenia zawodowego w literaturze naukowej

Pomyślne życie człowieka zależy od wielu czynników. Jak dowodzą dotychczasowe badania, dobrostan człowieka nie zależy tylko od wykształcenia i ogólnego poziomu inteligencji. Czynnikiem warunkującymi pomyślność życiową są: umiejętność radzenia sobie z emocjami, motywowanie do działania, umiejętność rozumienia innych ludzi oraz siebie samego⁴. Satysfakcja z życia wiąże się z pozytywnym nastawieniem do niego, dobrym samopoczuciem i twórczą aktywnością na wielu płaszczyznach wraz ze zdolnością do codziennej aktywności adekwatnej do wieku i roli społecznej⁵. Możliwości takie przypisuje się dojrzałym społecznie jednostkom, które w wyniku socjalizacji i przy uwzględnieniu swoich biologicznych i psychicznych dyspozycji potrafią przez całe swoje życie podtrzymywać zdolności i umiejętności skutecznego działania w środowisku społecznym, w którym się znajdują⁶.

Praca zawodowa dla człowieka może być źródłem zarówno zadowolenia, jak i porażek. Ze względu na ilość czasu, jaką poświęca pracy człowiek w wieku produkcyjnym (około 1/3 doby), środowisko tej pracy jest bardzo ważne. Jej charakter, zdarzenia, ludzie, z którymi spoty-

³ E. Syrek: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

⁴ M. Sokółowska: *Umiejętności życiowe*. W: B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

⁵ E. Syrek: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2013.

⁶ K. Hurrelmann: *Struktura społeczna a rozwój osobowości...*, s. 16.

ka się jednostka, nie są obojętne dla jej zdrowia psychicznego. Praca może być źródłem stresu i wypalenia zawodowego, których rozmiary i symptomy są coraz większe, a w XXI wieku stanowiąc będą chorobę cywilizacyjną⁷. Badania przeprowadzone w krajach Unii Europejskiej wskazują, że 30% pracowników odczuwa niekorzystny wpływ pracy na kondycję psychofizyczną, a 75% aktywnych zawodowo ocenia swoją pracę jako stresującą⁸. Badania Matthiasa Jerusalema wskazują, że sytuacja stresowa najczęściej postrzegana jest jako wyzwanie, zagrożenie i strata jednocześnie, przy czym dominuje tylko jedno z tych odczuć. Jednostka w zależności od posiadanych kompetencji, między innymi umiejętności skutecznego działania, oraz dostępnych zasobów będzie mogła we wtórnej ocenie określić sytuację jako wyzwanie, zagrożenie lub stratę⁹. Helena Sęk podaje, że „stres jest w najwyższym stopniu sprawcą emocjonalnego wyczerpania”¹⁰.

Głównymi badaczami zjawiska wypalenia zawodowego są Herbert J. Freudenberger, Christina Maslach, Michael P. Leiter, Alaya Pines, Helena Sęk, Stanisława Tucholska¹¹. W latach siedemdziesiątych XX wieku zjawiskiem wypalenia zawodowego jako pierwszy zainteresował się H.J. Freudenberger. Pierwsze próby usystematyzowania wiedzy na ten temat miały miejsce w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Twórcy koncepcji wypalenia zawodowego byli zgodni co do tego, że stan ten występuje wśród pracowników zawodów pomocowych, ale różnie interpretowali przyczyny i symptomy wypalenia¹². Christina Maslach – autorka dominującego modelu wypalenia zawodowego – definiuje wypalenie jako „syndrom wyczerpania emocjonalnego i cynizmu, który występuje często u osób wykonujących różnego rodzaju »pracę z ludźmi«. Kluczowym aspektem syndromu wypalenia jest wzrastające

⁷ T. Zbyrad: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy*. W: *Edukacja zdrowotna w naukach medycznych i społecznych. Część I*. Red. T.B. Kulik, B. Wolny, A. Pocian. Stalowa Wola-Lublin: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2008, s. 145-150.

⁸ Ibidem, s. 152.

⁹ Podają za: H. Sęk: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 86.

¹⁰ Ibidem, s. 107.

¹¹ T. Zbyrad: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy...*, s. 152.

¹² J. Szmagalski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 18-21.

poczucie wyczerpania emocjonalnego”¹³. Maslach, opierając się na tej definicji, opracowała kwestionariusz do masowego pomiaru poziomu wypalenia zwany Maslach Burnout Inventory (MBI), w Polsce jako Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego lub Kwestionariusz MBI.

W Polsce tematyką wypalenia zawodowego zajmuje się, jak już wspomniałam, między innymi Helena Sęk, która przyczyny wypalenia widzi w:

- załamaniu procesów radzenia sobie z obciążeniami psychicznymi spowodowanymi naruszeniem zasobów odpornościowych osobowości,
- czynnikach interpersonalnych,
- czynnikach indywidualnych (podmiotowych) oraz czynnikach organizacyjnych pracy,
- słabo rozwiniętych umiejętnościach społecznych, postawach i cechach osobowości (między innymi: motywacja zawodowa, wartości i cele życiowe, przekonania życiowe, potrzeba i poczucie kontroli),
- wymogach profesjonalnego stosunku interpersonalnego,
- braku przekonania o możliwości skutecznego radzenia sobie z niepowodzeniami i konfliktami w życiu zawodowym¹⁴.

Helena Sęk uważa, że wypalenie jest efektem stresu niezmodyfikowanego własną działalnością¹⁵. Wilmar B. Schaufeli i Dirk Enzmann zaproponowaną przez siebie definicję oparli na ustaleniach poczynionych wcześniej przez innych badaczy; wypalenie zawodowe określili jako „uporczywie utrzymujący się, negatywny, związany z pracą zawodową stan umysłu »normalnych« jednostek, który charakteryzuje wyczerpanie z towarzyszącym mu dystresem, poczuciem ograniczonej efektywności, obniżonej motywacji i rozwojem dysfunkcyjnych postaw i zachowań w pracy. Ten stan psychologiczny rozwija się stopniowo, ale może pozostawać nieodczuwalnym dla jednostki mu podlegającej. Wypalenie powstaje w wyniku niedopasowania intencji do rzeczywistości na stanowisku pracy. Często wypalenie jest samopodtrzymujące się z powodu nieadekwatnych strategii występujących przy tym syndromie”¹⁶. Obraz wypalenia zawodowego przedstawiany jest między innymi jako trójskładnikowy model, w którego skład wchodzi zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacja oraz obniżone poczucie dokonań osobistych¹⁷. W przedstawionym trójskładnikowym

¹³ Ch. Maslach – cyt. za: *ibidem*, s. 23.

¹⁴ H. Sęk: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego...*, s. 107.

¹⁵ H. Sęk – podaję za: J. Szmagalski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 27–28.

¹⁶ Cyt. za: Ch. Maslach: *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 15.

¹⁷ *Ibidem*.

modelu wypalenia zawodowego osoba ma poczucie nadmiernej eksploatacji emocjonalnej, reaguje obojętnie lub negatywnie na drugiego człowieka oraz doświadcza negatywnych uczuć związanych z własnymi kompetencjami i osiągnięciami. Wypalenie zawodowe to zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody polegające na bliskim kontakcie interpersonalnym, pełnym zaangażowania, których profesjonalne cechy osobowości stanowią podstawowe instrumenty do wykonywania zawodu i decydują o poziomie wykonywania zawodu, sukcesach i niepowodzeniach w zawodzie¹⁸.

W końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia Christina Maslach i Michael P. Leiter rozszerzyli swoją koncepcję wypalenia w zakresie grupy, jakiej może ono dotyczyć. W związku ze zmianami ekonomicznymi, tj. konkurencją związaną z globalizacją gospodarki, technologią umożliwiającą redukcję zatrudnienia, osłabieniem pozycji związków zawodowych, normami i standardami narzucanymi odgórnie, różnicami między zarobkami pracowników a uposażeniem zarządców, funkcjonowaniem firm na kredyt, zjawisko wypalenia zawodowego poszerza swoje kręgi i dotyka już nie tylko osób wykonujących zawody pomocowe, lecz także wielu innych grup zawodowych¹⁹.

Przyczyny wypalenia zawodowego zostały skategoryzowane w czterech grupach:

1. Przyczyny indywidualne – związane z niedopasowaniem własnego Ja do możliwości osiągnięcia wyznaczonych celów.
2. Przyczyny interpersonalne – spowodowane brakiem kompetencji interpersonalnych, przeciążeniem emocjonalnym, „zarażeniem emocjonalnym”.
3. Przyczyny organizacyjne – spowodowane ilością i jakością pracy, brakiem autonomii, kontroli, nagród, wsparcia społecznego i więzi wspólnotowych.
4. Przyczyny społeczne – uzależnione od czynników kultury, w której funkcjonuje człowiek²⁰.

Innym podejściem do zjawiska wypalenia zawodowego jest skonkretyzowanie źródła sensu egzystencjalnego – ukierunkowane na pracę, a nie na przekonania religijne prowadzi do zawodu i w konsekwencji do wypalenia²¹. National Association of Social Workers (NASW), amerykańskie stowarzyszenie pracowników socjalnych, jako sposób na

¹⁸ H. Sę k: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego...*, s. 84.

¹⁹ J. S z m a g a l s k i: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 30–31.

²⁰ Ibidem, s. 32–34.

²¹ A.M. P i n e s: *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 33.

ograniczenie własnego stresu proponuje, by uwierzyć w siłę wyższą niezależnie od tego, czym lub kim ona będzie²² (wyodrębnienie kultury duchowej jako osobnego bytu jest czynnikiem kształtującym sposoby myślenia i działania ludzi²³).

Osoby odczuwające wypalenie zawodowe najczęściej są zablokowane lub uwięzione w pułapce własnych cech osobowościowych, ale również silnych hierarchicznie cech środowiskowych minimalizujących poczucie autonomii jednostki²⁴. Czynnikiem środowiskowym przyczyniającym się do wypalenia zawodowego są również: konflikt ról, niejasność ról, nadmierna biurokracja, nieobecność cech pozytywnych, tj. sprzężenia zwrotnego, uznania czy adekwatnej płacy²⁵. Zjawisko wypalenia zawodowego dotyka osób, które doświadczają stresu, a sytuację odczytują jako bez wyjścia, nie mają żadnych buforów ani wsparcia społecznego²⁶. Wypalenie zawodowe można określić jako zjawisko specyficznego stresu zawodowego, ale również jako stan ogólnego stresu społeczno-kulturowego, czyli poczucia zaniku motywacji, sensu życia oraz braku perspektyw na przyszłość. Podział ten pozwala na wyodrębnienie dwóch form wypalenia, tj. zawodowego i egzystencjalnego²⁷. Wypalenie zawodowe jest stanem spowodowanym utratą złudzeń, rozczarowaniem, wyczerpaniem fizycznym, emocjonalnym i psychicznym oraz poczuciem braku kompetencji i własnej skuteczności²⁸.

Skutki wypalenia zawodowego

Skutki stresu zawodowego dzielimy na zdrowotne, zespół wypalenia zawodowego oraz inne skutki stresu²⁹. Bob Brewster przedstawił trójstopniowy opis poziomów zmian psychosomatycznych spowodowanych wypaleniem zawodowym; podobnie jak w przypadku fizycznych oparzeń, określił w opisie stopniowe szkody spowodowane wypaleniem:

²² J. Szmagalski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 103.

²³ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1963.

²⁴ H. Sęk: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego...*, s. 88.

²⁵ M. Burisch: *W poszukiwaniu teorii – przemyslenia na temat natury i etologii wypalenia*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 71.

²⁶ Ibidem, s. 79.

²⁷ J. Szmagalski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 8-9.

²⁸ A.M. Pines: *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej...*, s. 56, 36.

²⁹ T. Zbyrad: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy...*, s. 152.

- I poziom wypalenia zawodowego jest poziomem ostrzegawczym, w którym większość osób jest w stanie skutecznie walczyć z objawami wypalenia; sygnałami I poziomu są: częste przeziębienia, bezsenność, irytacja, ból głowy;
- II poziom wypalenia zawodowego występuje wtedy, gdy objawy I poziomu utrzymują się dłużej;
- z III poziomem wypalenia zawodowego mamy do czynienia wówczas, gdy syndrom staje się chroniczny, rozwijają się objawy psychologiczne i psychosomatyczne, na przykład dolegliwości żołądkowe, nadciśnienie, depresja, których leczenie jest długotrwałe i kosztowne³⁰.

Jorg Fengler, wymieniając poszczególne objawy wypalenia zawodowego, umieszcza wśród nich myśli o ucieczce i samobójstwie, niechęć wychodzenia do pracy, brak chęci do pracy, poczucie izolacji od świata, odbieranie życia jako ciężkiego, negatywne relacje z klientami, poirytowanie, drażliwość³¹. Jerzy Szmagałski zwraca uwagę, iż podane symptomy są specyficzne dla depresji. Natomiast sama etiologia depresji nie jest wyjaśniona. Niektóre dane wskazują na jej związek z licznymi organicznymi przyczynami, które w ostrym przebiegu wymagają farmakoterapii. Autor podaje też, iż nie można jednoznacznie stwierdzać, że przyczyną wypalenia zawodowego są jedynie czynniki środowiskowe³².

Wypalenie zawodowe ma negatywne skutki zdrowotne, egzystencjalne nie tylko dla jednostki, której dotyczy, lecz także dla osób z jej najbliższego otoczenia³³. Skutki negatywne odczuwane są również w sektorze gospodarczym. Co roku na świecie rozpoznaje się od 60 do 150 milionów nowych przypadków chorób zawodowych, a straty związane z absencją pracowników jedynie w 15 państwach starej Unii Europejskiej szacuje się na 30 mld euro rocznie³⁴.

³⁰ J. Szmagałski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 10.

³¹ J. Fengler: *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Przekł. K. Pietruszewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s. 87.

³² J. Szmagałski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 42-44.

³³ Ch. Maslach, M.P. Leiter: *Prawda o wypaleniu zawodowym*. W: *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

³⁴ T. Zbyrad: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy...*, s. 152-153.

Mechanizmy przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu

Czynnikiem kluczowym w wystąpieniu wypalenia zawodowego jest doświadczenie przez daną osobę niepowodzenia w walce ze stresem i powstanie u tej osoby przekonania, że nie może ona skutecznie poradzić sobie z trudnością. Elementem kształtującym odporność na procesy wypalenia zawodowego są: rozwijanie kompetencji epistemiczno-heurystycznej, kompetencji zaradczych w odniesieniu do zawodu, poczucia własnej skuteczności³⁵. Sprawne funkcjonowanie jednostki w relacjach społecznych uzależnione jest od jej wiedzy, czyli czynnika poznawczego, natomiast w sytuacji długotrwałego stresu zawodowego istotne znaczenie ma umiejętność pozytywnego wartościowania i kontroli zdarzeń przez osobę oraz poczucie kontroli nad otoczeniem i własnymi procesami³⁶. Buforami chroniącymi przed wypaleniem zawodowym są zdecydowanie sprawowanie kontroli nad otoczeniem oraz poczucie skuteczności³⁷. Działanie zapobiegające wystąpieniu wypalenia zawodowego ma poznawcza kontrola oparta na pozytywnych doświadczeniach, a przyczyniająca się do zmiany własnej osoby, jak i poczucia własnej skuteczności zawodowej³⁸. Umiejętności i kompetencje mające cechy ogólnych heurystyk pozwalają na skuteczne niwelowanie wypalenia³⁹.

W związku z tym, iż wypalenie zawodowe staje się od lat siedemdziesiątych XX wieku coraz bardziej „popularne”, organizowane są warsztaty dla osób niewypalonych. Podczas warsztatów przeprowadza się ćwiczenia z wykorzystaniem technik relaksacyjnych, radzenia sobie ze stresem, wzmacniania umiejętności społecznych, szkoli się w zakresie umiejętności organizacji wolnego czasu czy stosuje trening zmiany postaw⁴⁰. Kluczowym symptomem wypalenia jest wyczerpanie i tylko poprzez uczenie konkretnych technik relaksacyjnych, zmianę struktur poznawczych można przeciwdziałać temu zjawisku⁴¹. Czynnikiem redukującym wypalenie zawodowe jest poczucie koherencji (poczucie kompetencji i zaradności w życiu), dzięki któremu stres odbierany

³⁵ H. Sę k: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego...*, s. 87.

³⁶ Ibidem, s. 90–91.

³⁷ M. B e i s e r t: *Przejawy, mechanizmy i przyczyny wypalenia się pielęgniarek. W: Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 201.

³⁸ H. Sę k: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego...*, s. 111.

³⁹ M. B e i s e r t: *Przejawy, mechanizmy i przyczyny wypalenia się pielęgniarek...*, s. 201.

⁴⁰ W.B. S c h a u f e l i: *Ocena skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypaleniem dla pielęgniarek. W: Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 218.

⁴¹ Ibidem, s. 220.

jest jako wyzwanie, to zaś wzmacnia zdolność radzenia sobie z nim⁴². Aaron Antonovsky uważa, że bez silnego poczucia koherencji, czyli poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności, nie można dobrze radzić sobie z napięciem⁴³. Ten twórca modelu salutogenetycznego radzenia sobie ze stresem podaje, że rozwój poczucia koherencji przez całe życie umożliwi zdolność uruchamiania dostępnych uogólnionych zasobów odpornościowych w sytuacjach kryzysowych⁴⁴. Ayala Pines i Elliot Aronson przedstawili swoje propozycje radzenia sobie ze zjawiskiem wypalenia zawodowego – sugerowali, że pomocne może być przewartościowanie celów, umiejętne gospodarowanie czasem, uznanie własnych słabości, oddzielenie aktywności zawodowej od innych sfer życia, samowzmacnianie, zmiana postawy⁴⁵. W swoich analizach wypalenia zawodowego badacze zwrócili uwagę na Freda B. Bryanta czteroczynnikowy model świadomej kontroli, zgodnie z którym wyróżnia się następujące mechanizmy kontroli: unikanie, zmaganie się, utrzymywanie się, doznawanie⁴⁶. Wymienione elementy (mechanizmy kontroli) to umiejętności życiowe, które powinny być kształtowane od najmłodszych lat.

Kompetencje psychospołeczne

Christina Maslach i Michael P. Leiter uważają, że dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek, potrzebna jest konstruktywna myśl, by coś ze zjawiskiem wypalenia zawodowego zrobić⁴⁷. Jerzy Szmagałski zachęca do tworzenia wszechstronnych programów⁴⁸. Istotne wydaje się szukanie nowych rozwiązań wspierających pozytywny rozwój człowieka pozwalający mu na swobodne i pełne funkcjonowanie w przestrzeni prywatnej i społecznej. Elementem niezbędnym jest kształtowanie w człowieku odpowiednich umiejętności, kompetencji, sprawności. Podczas badania wypalenia zawodowego należy zwrócić uwagę na fakt,

⁴² J. Szmagałski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 52.

⁴³ A. Antonovsky: *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2005.

⁴⁴ Ibidem, s. 118.

⁴⁵ Podaję za: J. Szmagałski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 78.

⁴⁶ Ibidem, s. 37-39.

⁴⁷ Ch. Maslach, M.P. Leiter: *Prawda o wypaleniu zawodowym...*, s. 38.

⁴⁸ J. Szmagałski: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych...*, s. 42-44.

że jednostka znajduje się w określonym środowisku i posiada określone predyspozycje. Badania wskazują, że nie tylko czynnik środowiskowy, lecz także, a może przede wszystkim możliwości człowieka decydują, w jaki sposób będzie on postrzegał sytuację zawodową, osobistą.

Zatem jakie działania pozwalające na wyposażenie jednostki w umiejętności do pełnienia ról społecznych należy podejmować i kiedy? Niezbędne jest zwrócenie uwagi na rozwój człowieka. Rozwój ten polega nie tylko na ilościowym wzroście, lecz także na jakościowych przemianach, dzięki którym jednostka nabywa umiejętności, kształtuje zdolności, przyswaja i opanowuje społeczne środki działania pozwalające jej na przechodzenie przez kolejne etapy rozwoju⁴⁹. Rozwój psychospołeczny człowieka, czyli nabywanie kompetencji życiowych, ma charakter permanentny i – jak potwierdzają współczesne trendy – toczył się będzie przez całe jego życie⁵⁰. Termin „kompetencja” oznacza między innymi „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, doświadczenia pozwalający wypowiadać się na określony temat, należycie wypełniać obowiązki, podejmować właściwe decyzje”⁵¹. Często, zwłaszcza w potocznym myśleniu, używany jest jako synonim zdolności, umiejętności, talentu, dyspozycji, odpowiedzialności, uprawnienia, sprawności. Analiza terminów „zdolność”, „talent”, „umiejętność”, „sprawność” wskazuje, że zdolność i talent to zasoby człowieka, natomiast umiejętność, jako sprawność, stanowi cechę nabytą⁵². Światowa Organizacja Zdrowia umiejętności życiowe (*life skills*) określa jako „zdolności umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia”⁵³. Umiejętności życiowe, inaczej nazywane umie-

⁴⁹ M. Ż e b r o w s k a: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Ż e b r o w s k a. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.

⁵⁰ T.B. K u l i k et al.: *Promocja zdrowia jako element kształcenia ustawicznego osób w wieku podeszłym*. W: *Edukacja zdrowotna w naukach medycznych i społecznych. Część II*. Red. T.B. K u l i k, B. W o l n y, A. P o c i a n. Stalowa Wola-Lublin: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2010, s. 231.

⁵¹ M. B a Ń k o: *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 655. Termin „kompetencja” pochodzi od łacińskiego *competentia*. Lingwistycznie słowo ujmowane jest jako ‘zgodność, odpowiedzialność, uprawnienie do działania’. M. S z y m c z a k: *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 977.

⁵² M. C h r o s t: *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Akademia Ignatianum-Wydawnictwo WAM, 2012.

⁵³ B. W o y n a r o w s k a: *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwanie dla szkoły*. „Chowanna” 2002, T. 1, s. 59.

jętnościami psychospołecznymi, określane również bywają jako kompetencje do działania⁵⁴.

Jürgen Hallmann kompetencje życiowe określa jako indywidualne uzdolnienia i gotowość do działania odpowiednią do wieku, potrzebną do rozwiązywania problemów życiowych. Wyróżnia co najmniej trzy obszary kompetencji:

1. Obszar poznawczy – osobie potrzebna jest wiedza do merytorycznego zrozumienia problemu i obiektywnej jego oceny.
2. Obszar wartościowania – z jednej strony jednostka zauważa problem, z drugiej szacuje swoje możliwości jego rozwiązania.
3. Obszar działania – jednostka podejmuje działania mające na celu określenie sposobów rozwiązania problemu i weryfikacji skuteczności⁵⁵.

Droga tworzenia kompetencji jest skomplikowana i wymaga zaangażowania jednostki i środowiska. Kompetencje człowiek może kształtować tylko na drodze doświadczeń, będących bazą umiejętności. I tak, kompetencje społeczne powstają podczas interakcji społecznych o charakterze emocjonalnym – w toku doświadczeń emocjonalnych (inteligencja emocjonalna). Do prawidłowego kształtowania kompetencji społecznych niezbędne są refleksje poznawcze, będące źródłem umiejętności rozwiązywania problemów oraz oceny skuteczności tych rozwiązań (również w innych sytuacjach)⁵⁶. Daniel Goleman uważa, że z inteligencji emocjonalnej wywodzi się kompetencja emocjonalna, będąca umiejętnością praktyczną, która ukształtowała się w toku uczenia jednostki dzięki jej potencjalnym zdolnościom⁵⁷. Niezbędnym czynnikiem towarzyszącym inteligencji emocjonalnej jest refleksja, dzięki której informacje na temat własnych i cudzych emocji, znaczenia bodźców i wydarzeń sygnalizowanych przez emocje zamieniane są w wiedzę⁵⁸. Kompetencje społeczne – według Michaela Argyle'a – to umiejętności, które w sytuacjach społecznych pozwolą uzyskać od innych ludzi pożądane efekty⁵⁹. Elementem niezbędnym przy tworze-

⁵⁴ M. Sokołowska: *Umiejętności życiowe...*, s. 444–445.

⁵⁵ J. Hallmann: *Lebenskompetenzen und Kompetenzforderung*. <http://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/lebenskompetenzen-und-kompetenzfoerderung/> [15.02.2016].

⁵⁶ A. Matczak, K. Martowska: *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*. „*Studia Psychologica*” 2011, nr 11 (1) s. 7–8.

⁵⁷ D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1999.

⁵⁸ J.F. Terela, M. Jasiura: *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u samotnych matek*. „*Studia Psychologiczne*” 2012, nr 12 (1), s. 2.

⁵⁹ M. Argyle: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Domachowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991, s. 98.

niu się kompetencji jest trening, który sprawdza i utrwała zachowanie określone jako kompetentne⁶⁰. Kompetentnie przygotowana pod względem psychospołecznym jednostka ma satysfakcjonujące życie, zna i rozumie siebie samą, co pozwala jej na umiejętne rozwiązywanie problemów, kieruje świadomie własnymi wyborami, podejmuje świadome decyzje, potrafi budować pozytywne relacje z innymi, aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, a także dobrze radzi sobie na rynku pracy⁶¹. Badania w zakresie psychologii pozytywnej dowiodły, że kompetencje społeczne determinują poczucie zadowolenia z własnego życia, wpływają pozytywnie na zdrowie psychiczne i ogólne dobre samopoczucie⁶².

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie ukazują zapotrzebowanie na osoby o wszechstronnym rozwoju, otwarte na przemiany, ludzi „myślących w biegu”, którzy dzięki swoim dobrze rozwiniętym kompetencjom społecznym zwiększają swoje kwalifikacje zawodowe. Kompetencje zawodowe są dorobkiem własnym jednostki, a ich skuteczność i jakość zależą od jej własnego zaangażowania⁶³. Rynek pracy, z którym mamy dzisiaj do czynienia, jest jak „pompa wysycająca z ludzi najlepsze intencje, zapal, zaangażowanie, ideały, dobro i piękno, przekształcając człowieka w »brutala« dążącego za wszelką cenę do sukcesu kosztem bądź innych, bądź własnego czasu, rodziny, siły i zdrowia”⁶⁴.

Zjawisko wypalenia zawodowego wielu osobom wydaje się interesujące. Dowodem tego jest taka oto sytuacja: w 2014 roku na stronie Stowarzyszenia „Anima Humana” znalazły się różnorodne testy do wykonania *on-line*. Testy zaczerpnięte były ze stron internetowych niemieckojęzycznych: www.hcm_magasin.de/.../Burnout_selbsttests.pdf, www.geseitenhaus.de/burn-out-test.html oraz www.burnout.at/burnout_test2.php. Osoby wchodzące na stronę Stowarzyszenia miały do dyspozycji wiele różnych testów, ale zdecydowanie najczęściej rozwiązywany był test dotyczący wypalenia zawodowego. Od początku umieszczenia testu na stronie Stowarzyszenia do dnia 16 lutego 2016 roku test rozwiązało 422 gości. Analiza testów nie została jeszcze wy-

⁶⁰ J.F. Terelak, M. Jasiura: *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u samotnych matek...*, s. 2.

⁶¹ M. Sokołowska: *Umiejętności życiowe...*, s. 444.

⁶² M. Wróblewska: *Rozwój poprzez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej)*. „Chowanna” 2011, T. 1 (36).

⁶³ M. Sikorski, T. Kautz: *Teoretyczne podstawy kształtowania kompetencji społecznych podchorążych AMW*. „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 4 (179), s. 185–186.

⁶⁴ T. Zbyrad: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy...*, s. 156.

konana, ale osoby, które rozwiązały test, zapewne pomyślały o pracy zawodowej jako czynniku stresującym lub doprowadzającym do wypalenia zawodowego.

Edukacja dzieci i młodzieży

Skoro współczesny świat oczekuje od nas dobrego wypełniania naszych ról zawodowych, społecznych, należy kształcić w taki sposób, by wyposażyć jednostkę w narzędzia pozwalające na wypełnianie tych ról. Być może to spostrzeżenie jest odpowiedzią na apel Ch. Maslach, która pisząc o zjawisku wypalenia zawodowego, o skali jego występowania, niedoszacowania i lekceważenia, zauważyła dużą potrzebę zmian w podejściu do problemu i konieczność realnych działań zmniejszających rozmiary występowania zjawiska. Wypalenie zawodowe Ch. Maslach określa jako „zachodzący proces utraty”, swoistą spiralę, która nie tylko wciąga osobę wypaloną lub zagrożoną wypaleniem, lecz także działa na jej najbliższe otoczenie. Należy więc zwrócić uwagę na odpowiednią edukację w zakresie przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu już od najmłodszych lat.

Przygotowanie jednostki do pełnienia ról społecznych wiąże się z edukacją w zakresie kompetencji psychospołecznych. Jak już wcześniej wspomniano, nabywanie kompetencji, zdobywanie poczucia koherencji powinno odbywać się przez całe życie jednostki. Erving Goffman zauważył, że wszystkie czynności swobodnie wykonywane przez jednostkę, które przekształciły się w rutynę (na przykład zakładanie spodni), kiedyś wymagały wysiłku tej jednostki i zdyscyplinowania. Lęki i nadzieje, jakie towarzyszą człowiekowi w długiej drodze nabywania umiejętności, wyposażają go w „strukturę ontologicznego bezpieczeństwa”⁶⁵. To radzenie sobie z przeciwnościami wymaga od zainteresowanych ciągłej i nieprzerwanej pracy⁶⁶.

W dzisiejszej stale zmieniającej się rzeczywistości pedagogika zdrowia, będąca subdyscypliną pedagogiki, skłania do ciągłej refleksji nad współczesnymi problemami edukacji człowieka, jego wychowania i kształcenia. Ewa Syrek w swojej definicji pedagogiki zdrowia zwróciła szczególną uwagę na to, że „przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz pedagogiki zdrowia są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania śro-

⁶⁵ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

⁶⁶ Ibidem, s. 90.

dowiskowe (instytucjonalnie, pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego i umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej”⁶⁷.

Kształtowanie kompetencji psychospołecznych jednostki powinno odbywać się od najmłodszych lat równoległe w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Szkoła jako instytucja państwowa ma obowiązek w taki sposób edukować ucznia, aby doprowadzić do jego wszechstronnego rozwoju (zob. podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników, szkół gimnazjalnych, szkół podstawowych z późniejszymi zmianami). Wszystkie dokumenty z zakresu wychowania, takie jak szkolny program wychowawczy i profilaktyki, zakres tematyczny zajęć godzin wychowawczych oraz podstawy programowe poszczególnych przedmiotów ze szczególnym uwzględnieniem wychowania do życia w rodzinie, elementów edukacji zdrowotnej, powinny zawierać treści, których realizacja zapewni absolwentowi szkoły dobre przygotowanie do pełnienia ról społecznych. Niestety jako praktyk, czynny pedagog zauważam, że edukacja zdrowotna w szkołach nie znalazła do dnia dzisiejszego swojego miejsca jako przedmiot ważny, prowadzony w sposób równie aktywny jak matematyka lub chemia. W polskiej szkole brak jest specjalistów z zakresu pedagogiki zdrowia. Zrzucanie na barki nauczycieli wychowania fizycznego prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej jest pomyłką. Również godziny wychowawcze prowadzone przez wychowawców oddziałów, którzy są specjalistami z zakresu swoich przedmiotów, na przykład języka polskiego, geografii, a nie z obszaru wychowania, często skupiają się jedynie na sprawach organizacyjnych, usprawiedliwianiu nieobecności. Uczeń w tak skonstruowanym systemie edukacji nie ma prawa nabyć kompetencji, które pozwolą mu dobrze funkcjonować w życiu. Zgodnie ze społeczną teorią uczenia się, zachowanie i kompetencje człowieka kształtowane są poprzez oddziaływanie i kontakty z innymi jednostkami, a także przez aktywny udział w procesie przetwarzania informacji. Uczenie

⁶⁷ E. Syrek: *Pedagogika zdrowia - zarys obszarów badawczych*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 19.

się za pośrednictwem modeli społecznych wymaga identyfikacji z inną osobą, którą się naśladowuje⁶⁸.

Marzena Chrost przeprowadziła badania własne na grupie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych dotyczące poziomu kompetencji emocjonalnych i społecznych respondentów. Wyniki z badań dostarczyły autorce informacji o tym, że badana młodzież prezentuje, w porównaniu z ogólną populacją, przeciętny, a nie wysoki poziom kompetencji emocjonalnych. Również wyniki badań nad kompetencjami społecznymi tej grupy młodzieży wskazują, iż – tak samo jak w przypadku kompetencji emocjonalnych – prezentuje ona przeciętny, a nie wysoki poziom kompetencji społecznych. Autorka badań przekonuje, że młodzież lepiej potrafi poradzić sobie w sytuacji ekspozycji społecznej, w sytuacji zachowań asertywnych, natomiast gorzej radzi sobie w bliskich relacjach z ludźmi, które wymagają co prawda zaawansowanych umiejętności, ale umożliwiają stworzenie długotrwałych i głębszych relacji z innymi⁶⁹.

Problem związany z umiejętnością przystosowania się jednostki do zmieniającej się rzeczywistości zauważony został przez urzędników Unii Europejskiej, którzy rok 2009 ogłosili Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji. Inicjatywa wspierana była przez program *Uczenie się przez całe życie*⁷⁰. Państwa członkowskie UE miały za zadanie podjąć działania zorientowane na rozwijanie 8 kompetencji zdefiniowanych jako połączenie wiedzy, doświadczenia i postaw istotnych w uczeniu się przez całe życie; były to: kompetencja językowa, informatyczna, matematyczna, społeczna i obywatelska, umiejętność uczenia się, świadomość i ekspresja kulturalna oraz zdolność podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczość⁷¹. Kompetencje te zostały nazwane kluczowymi. Działania w zakresie programu były realizowane w ramach programów europejskich, a skorzystać z nich mogły wąskie grupy młodzieży.

Konkluzja

Stres i wypalenie zawodowe oraz potrzeba edukacji w zakresie kompetencji mają wspólny mianownik, którym jest człowiek. **Brak odpowiednich kompetencji psychospołecznych może doprowadzić do**

⁶⁸ K. Hurrelmann: *Struktura społeczna a rozwój osobowości...*, s. 24.

⁶⁹ M. Chrost: *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży...*, s. 245-255.

⁷⁰ Więcej informacji na ten temat w „Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej” 2006/962/WE.

⁷¹ M. Wróblewska: *Rozwój poprzez nabywanie kompetencji...*, s. 63-65.

stresu w pracy, a w konsekwencji do wypalenia zawodowego. Oczywiście badacze analizujący zjawisko wypalenia zawodowego wskazują, że przyczyną wypalenia zawodowego może być organizacja pracy, zwracają też uwagę na dzisiejszy rynek pracy, ale zauważają również ten istotny czynnik, jakim są kompetencje człowieka.

Postępujące zjawisko wypalenia zawodowego w zestawieniu z przeciwnymi kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi młodzieży wskazuje, że powinniśmy się poważnie zastanowić nad zmianą kształcenia w zakresie umiejętności psychospołecznych dzieci i młodzieży. Ciekawy w tym zakresie wydaje się projekt Science for Prevention Academic Network (SPAN), którego celem jest podniesienie jakości i standardów europejskich badań nad profilaktyką i kształceniem akademickim w jej zakresie⁷². Skuteczna edukacja zorientowana na nabywanie przez uczących się kompetencji psychospołecznych może przyczynić się do złagodzenia negatywnego zjawiska, jakim jest wypalenie zawodowe. Efektem skutecznej edukacji zdrowotnej będzie wyposażenie jednostki w takie kompetencje, by sytuację problemową postrzegając ona jako wyzwanie, a właśnie dzięki nabytym w ramach edukacji zdrowotnej kompetencjom podejmowała trafne decyzje pozwalające na pozytywny rozwój. Rozwijająca się jednostka to taka, która dynamicznie przyswaja nowe umiejętności planowania i przekształcania rzeczywistości, w której żyje⁷³.

Koszty ponoszone w związku z wypaleniem zawodowym osób w wieku produkcyjnym są niedoszacowane, często dochodzi do załamania karier zawodowych, chorób, pogorszenia relacji społecznych i rodzinnych. Zestawienie informacji na temat wypalenia zawodowego powinno zachęcić do dalszej penetracji tego obszaru przez badaczy zainteresowanych problemem oraz szukania nowych przyczyn powstawania zjawiska i ewentualnych wskazówek służących polepszeniu sytuacji życiowej człowieka w „płynnej rzeczywistości”⁷⁴.

Bibliografia

Argyle M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Domański. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991.

⁷² K. Ostaszewski: *Projekt SPAN. Nauka i kształcenie dla profilaktyki*. „Re-medium” 2015, nr 7/8.

⁷³ K. Hurrelmann: *Struktura społeczna a rozwój osobowości...*, s. 34.

⁷⁴ Określenie Zygmunta Bauman – K. Tester, Z. Bauman: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa: „Sic!”, 2003.

- Antonovsky A.: *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2005.
- Bańko M.: *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Beisert M.: *Przejawy, mechanizmy i przyczyny wypalenia się pielęgniarek*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Burisch M.: *W poszukiwaniu teorii – przemyslenia na temat natury i etiologii wypalenia*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Chrost M.: *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2012.
- Fengler J.: *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Przeł. K. Pietruszewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Przeł. A. Janowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1999.
- Hallmann J.: *Lebenskompetenzen und Kompetenzforderung*. <http://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/lebenskompetenzen-und-kompetenzfoerderung/> [15.02.2016].
- Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Przeł. M. Roguska. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
- Kulik T.B. et al.: *Promocja zdrowia jako element kształcenia ustawicznego osób w wieku podeszłym*. W: *Edukacja zdrowotna w naukach medycznych i społecznych. Część II*. Red. T.B. Kulik, B. Wolny, A. Pocian. Stalowa Wola–Lublin: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2010.
- Maslach Ch.: *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Maslach Ch., Leiter M.P.: *Prawda o wypaleniu zawodowym*. W: *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Matczak A., Martowska K.: *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*. „Studia Psychologica” 2011, nr 11 (1).
- Ostaszewski K.: *Projekt SPAN. Nauka i kształcenie dla profilaktyki*. „Remedium” 2015, nr 7/8.

- Pines A.M.: *Wypalenie - w perspektywie egzystencjalnej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Schaufeli W.B.: *Ocena skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypaleniem dla pielęgniarek*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Sęk H.: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Sikorski M., Kautz T.: *Teoretyczne podstawy kształtowania kompetencji społecznych podchorążych AMW*. „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 4 (179).
- Sokołowska M.: *Umiejętności życiowe*. W: B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Syrek E.: *Pedagogika zdrowia - zarys obszarów badawczych*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Syrek E.: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2013.
- Syrek E.: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1963.
- Szmagalski J.: *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych, 2008.
- Szymczak M.: *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Terelak J.F., Jasiura M.: *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u samotnych matek*. „Studia Psychologiczne” 2012, nr 12 (1).
- Tester K., Bauman Z.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa: „Sic!”, 2003.
- Woynarowska B.: *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży - wyzwanie dla szkoły*. „Chowanna” 2002, T. 1.
- Wróblewska M.: *Rozwój poprzez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej)*. „Chowanna” 2011, T. 1 (36).
- Zbyrad T.: *Stres i wypalenie zawodowe jako współczesny syndrom ludzi pracy*. W: *Edukacja zdrowotna w naukach medycznych i społecznych*. Red. T.B. Kulik, B. Wolny, A. Pocian. Cz. 1. Stalowa Wola-Lub-

lin: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2008.

Ż e b r o w s k a M.: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: *Psychologia rozwoju wa dzieci i młodzieży*. Red. M. Ż e b r o w s k a. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.

Renata Czernecki

**The Problematics of Professional Burnout
Among Professionally Active Persons
in the Context of Acquiring Psychosocial Competencies
by the Youth**

Summary: The main sources of professional burnout are connected with working environment organization and with some personal features of an individual. Adequate education on acquisition of psychosocial competencies can contribute to reducing phenomenon of professional burnout, which may (in opinion of some scientists) be the civilization disease in the 21st century. Huge meaning in terms of acquiring some life skills has health education. Its main task is to make some suitable educational programmes to increase health potential (physical, psychological, and social health) of children and adolescents. The issues undertaken in the article are to turn readers' attention to problem of professional burnout of professionally active persons and the developing of life skills of teenagers via health education. With a well-designed health education a student acquires skills which are necessary to properly function in society.

Key words: burnout (professional burnout), health education, psychosocial competencies, life skills

Renata Czernecki

**Das Ausgebranntsein (Burnout)
bei berufstätigen Personen
im Zusammenhang mit Aneignung der psychosozialen Kompetenzen
von der Jugend**

Zusammenfassung: Die Ursachen fürs Burnout sind mit der Organisation der Arbeitsumgebung und persönlichen Eigenschaften der Menschen verbunden. Richtige Ausbildung im Bereich der Aneignung von psychosozialen Kompetenzen kann zur Reduzierung des von einigen Wissenschaftlern als Zivilisationskrankheit des 21. Jahrhunderts genannten Ausgebranntseins beitragen. Große Bedeutung für Entwicklung der Lebenskompetenzen hat Gesundheits-erziehung, deren Hauptaufgabe ist es, geeignete Bildungsprogramme zu entwickeln, die körperliche, geistige und soziale Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erhöhen werden. Der vorliegende Beitrag soll die Aufmerk-

samkeit der Leser auf das Problem des Ausgebranntseins bei Berufstätigen lenken und die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Jugendlichen durch Gesundheitserziehung, in deren Rahmen die Schüler die Fähigkeiten für reibungsloses Funktionieren in Gesellschaft erwerben, hervorheben.

Schlüsselwörter: Burnout (Ausgebranntsein), Gesundheitserziehung, psychosoziale Kompetenzen, Lebensfähigkeiten



**Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska-Łagód,
Beata Bytof**

Uniwersytet Medyczny w Lublinie

Poziom stresu zawodowego wśród nauczycieli

Wprowadzenie

Problematyka stresu obejmuje wiele różnorodnych zagadnień, a badania jej dotyczące stają się coraz bardziej interdyscyplinarne¹. Aktualnie w dużej mierze skupiają się nad determinantami stresu w środowisku pracy.

Początki badań nad stresem zawodowym nauczycieli sięgają lat siedemdziesiątych XX wieku. Wówczas zauważono, iż 1/3 aktywnych zawodowo nauczycieli przeżywa stres wynikający z pracy². Mimo upływu lat i ukazania się licznych doniesień w tym zakresie stres, na który narażeni są pracownicy szkoły, bywa często bagatelizowany. Problem przybiera na sile zwłaszcza na skutek panującej sytuacji niżej demograficznego i zmian oświatowych³. Profesja nauczyciela związana jest z dużymi obciążeniami psychicznymi, gdyż „łączy się z pełnieniem swoistej roli społecznej, z którą wiąże się m.in.: kontakt z drugim człowiekiem, zaangażowanie emocjonalne, posiadanie odpowiednich kompetencji, ciągłe ich doskonalenie, funkcjonowanie w sytuacjach

¹ M.K. Grzegorzewska: *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 13.

² Z. Marten: *Stres w pracy nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2007, z. 2, s. 99-110.

³ S. Korczyński: *Stresogenność pracy pedagogicznej w percepcji kobiet i mężczyzn*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 3 (74), s. 29-45.

trudnych, silna ekspozycja społeczna i skuteczne radzenie sobie ze stresem”⁴. „Obciążenia te przekładają się na wiele negatywnych konsekwencji zarówno w obszarze osobistego funkcjonowania nauczycieli, jak i w aspekcie społecznym. Fakty te każą wpisać zawód pedagoga do zawodów o szczególnym obciążeniu psychospołecznym i fizycznym”⁵.

Cel badawczy artykułu

Celem podjętych badań była próba przybliżenia specyfiki stresu występującego w zawodzie nauczyciela. Szczególną uwagę zwrócono na typowe dla tej profesji źródła stresu.

Materiał i metoda badawcza

Badania przeprowadzono na grupie 100 nauczycieli Polski Wschodniej w okresie styczeń–marzec 2016 roku. Ankietowani byli pracownikami liceum ogólnokształcącego ($N = 30$), technikum mechanicznego ($N = 17$), zasadniczej szkoły zawodowej ($N = 3$), gdzie uczyli młodzież z normą intelektualną, oraz specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego ($N = 50$), gdzie uczyli osoby upośledzone intelektualnie.

W badaniu udział wzięło 25 mężczyzn i 75 kobiet w wieku: 20–30 lat (10%), 31–40 lat (49%), 41–50 lat (41%). Znaczna część (72%) respondentów była zamężna/żonata. Uczestnicy badania w 80% pochodzili z miasta. Badanych poproszono o dokonanie oceny własnych warunków socjalno-bytowych, które najczęściej (68%) oceniane były przez respondentów jako dobre.

Po 48% ankietowanych ukończyło studia magisterskie dzienne i zaoczne. Tylko 3 badanych posiadało tytuł licencjata, a jedna osoba była absolwentem studium nauczycielskiego. Najmniej liczną grupę stanowiły osoby z 5-letnim (13%) i ponad 21-letnim (14%) stażem pracy. Więcej było badanych pracujących zawodowo 6–10 lat (24%), 11–15 lat (21%) oraz 16–20 lat (28%). Wśród respondentów połowę stanowili nauczyciele dyplomowani, pozostałą część: nauczyciele stażyści (5%), kontraktowi (14%), mianowani (31%). Należy nadmienić, iż w trakcie badania 58% ankietowanych nie starało się o awans zawodowy. Respondenci

⁴ A. Woźniak-Krakowiana: *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2013, T. 22, s. 120.

⁵ M. Śliwińska-Kowalska: *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy, 2004, s. 15.

zatrudnieni byli w szkołach z gronem pedagogicznym liczącym 41-60 (49%), 61-80 (7%), 81-100 (44%) osób. Znaczna część badanych (43%) zajmowała się klasami z 13-17 uczniami. Pozostali pracowali w klasach liczących 6-12 (9%), 18-22 (10%), 23-27 (28%) i 28-32 (10%) osób.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankietową. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz, do którego dołączono metryczkę z pytaniami o czynniki socjodemograficzne. W kwestionariuszu zastosowano kafeterię zamkniętą i półotwartą. Pytania dotyczyły między innymi źródeł stresu w pracy, skutków odczuwanego stresu, sposobów radzenia sobie z nim. Drugim narzędziem był opracowany przez Bohdana Dudka, Małgorzatę Waszkowską, Dorotę Merecz i Wojciecha Hankego Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy, przeznaczony do pomiaru indywidualnego poczucia stresu zawodowego. Narzędzie składa się z 50 stwierdzeń opisujących różne cechy pracy opatrzonych 5-stopniową skalą Likerta, określającą poziom, w jakim dana cecha jest uciążliwa, irytująca, stresująca. W kwestionariuszu wyodrębniono następujące czynniki stresogenne:

- a) poczucie psychicznego obciążenia pracą,
- b) poczucie odpowiedzialności,
- c) poczucie niepewności wywołane organizacją pracy,
- d) poczucie zagrożenia,
- e) kontakty społeczne,
- f) uciążliwości fizyczne,
- g) nieprzyjemne warunki pracy,
- h) brak kontroli,
- i) brak wsparcia,
- j) brak nagród w pracy.

Badany powinien także przedstawić ogólny stopień natężenia stresu. Wszystkie punkty (wynik surowy) uzyskane przez daną osobę w całym kwestionariuszu były zsumowywane, następnie wyniki surowe przekształcano według dołączonej do narzędzia tabeli na skalę stenową⁶. Normy stenowe wyników ogólnych Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy przedstawiają się następująco:

- a) 1-4 - poziom niski (wyniki surowe: 65-80),
- b) 5-6 - poziom średni (wyniki surowe: 81-101),
- c) 7-10 - poziom wysoki (wyniki surowe ≥ 102)⁷.

⁶ A. Potocka: *Narzędzia kwestionariuszowe stosowane w diagnozie psychospołecznych zagrożeń zawodowych - przegląd metod*. „Medycyna Pracy” 2012, nr 63 (2), s. 237-250.

⁷ B. Dudek et al.: *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, 2004, s. 39-48.

Analizy materiału badawczego dokonano przy użyciu pakietu statystycznego STATISTICA 10 i programu Microsoft Office Excel. Do porównania dwóch grup niezależnych zastosowano test *U* Mana-Whitneya, dla więcej niż dwóch grup – test Kruskala-Wallisa. Dla niepowiązanych cech jakościowych w celu określenia różnic między porównywanymi grupami oraz oceny zależności między badanymi cechami użyto testu jednorodności χ^2 . Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ (wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic bądź zależności). Respondentów poinformowano o istocie badań i ich anonimowym charakterze. Poproszono o udzielenie szczerych i przemyślanych odpowiedzi.

Wyniki badań

Jako pierwsze omówione zostaną wyniki uzyskane przy użyciu autorского narzędzia.

Z przeprowadzonej analizy materiału badawczego wynika, że ponad połowa ankietowanych (52%) rzadko odczuwa stres w pracy. 9% badanych deklarowało, iż doświadcza stresu zawodowego codziennie, 15% – kilka razy tygodniowo, 24% – średnio raz w tygodniu bądź rzadziej. Ankietowani narażeni na działanie stresorów z większą częstotliwością niż pozostali badani odczuwali wyższe natężenie stresu zawodowego. Stwierdzone różnice były wysoce istotne statystycznie ($p < 0,0001$) (tabela 1).

Tabela 1

Ocena natężenia działania stresu
z uwzględnieniem częstotliwości występowania stresorów

Częstotliwość działania stresora	<i>M</i>	<i>ME</i>	<i>SD</i>
Codziennie / kilka razy tygodniowo	48,46	47,00	7,10
Średnio raz w tygodniu	42,96	44,50	6,59
Rzadko / bardzo rzadko	37,00	37,00	7,56

$H = 31,25$; $p < 0,0001$.

Objaśnienia: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe.

W opinii ankietowanych stres o małym nasileniu, ale występujący często odczuwany był na skutek kontaktów z przełożonymi (41%) i gronem pedagogicznym (50%). Powstawał z obawy przed konfliktami (48%), z powodu niewystarczających pomocy dydaktycznych (36%), niskiego statusu społecznego (31%). Stwierdzono, że średni poziom

odczuwanego stresu wynikał z liczebności klas (40%), hałasu (40%), strachu przed hospitacją (37%), przepracowania, (39%), konieczności utrzymania dyscypliny w klasie (38%) oraz nadmiaru obowiązków (36%). Jednakże stres o dużym i bardzo dużym natężeniu ankietowani odczuwali głównie z powodu nadmiaru obowiązków, przepracowania, niskich zarobków, hałasu czy strachu przed hospitacją. Wśród innych stresogennych czynników wymieniono agresywne zachowanie uczniów (51%), dużą odpowiedzialność za młodzież (39%), pracę poniżej aspiracji (5%), brak poczucia stabilności (4%), presję czasu (1%) (tabela 2).

Tabela 2

Subiektywna ocena poziomu odczuwanego stresu przez nauczycieli ($N = 100$)

Czynniki stresogenne	Poziom odczuwany stres (N)				
	brak	mały	średni	duży	bardzo duży
Kontakty z przełożonymi	8	41	34	15	2
Kontakty z gronem pedagogicznym	30	50	13	4	3
Strach przed hospitacją	8	21	37	23	11
Strach przed konfliktami	23	48	20	8	1
Liczebność klas	13	25	40	19	3
Hałas	7	10	40	29	14
Niskie zarobki	6	11	28	46	9
Niewystarczające pomoce dydaktyczne	14	36	26	19	5
Brak możliwości rozwoju zawodowego	43	26	23	6	2
Brak wsparcia ze strony rodziców uczniów	16	27	28	19	10
Niski status społeczny	25	31	27	15	2
Przepracowanie	5	9	39	34	13
Poczucie własnej niedoskonałości	57	19	19	5	0
Utrzymanie dyscypliny w klasie	16	26	38	16	4
Nadmiar obowiązków	9	15	36	25	15
Inne	79	13	8	0	0

Objaśnienia: N - liczba badanych.

Nie wykazano istotnych różnic w ocenie poziomu działania stresu pomiędzy badanymi różniącymi się stażem pracy ($p = 0,60$). Najsilniejszy stres zgłaszali ankietowani o doświadczeniu zawodowym do 15 lat. Respondenci zatrudnieni w liceum odczuwali nieznacznie wyższy poziom stresu w porównaniu z pozostałymi badanymi. Stwierdzone różnice nie były istotne statystycznie ($p = 0,99$). Wykazano, że ankietowani pracujący w klasach liczących ponad 27 osób częściej odczuwali stres codziennie lub kilka razy tygodniowo (60%) niż badani, którzy zajmowali się mniejszą liczbą uczniów. Stwierdzone różnice były istotne statystycznie ($p = 0,04$) (tabela 3).

Tabela 3

Częstotliwość występowania czynników stresogennych a liczebność klasy

Liczba uczniów w klasie	Częstotliwość występowania czynników stresogennych					
	codziennie / kilka razy w tygodniu		średnio raz w tygodniu		rzadko / bardzo rzadko	
	N	procent	N	procent	N	procent
6-17	10	19,23	16	30,77	26	50,00
18-27	8	21,05	7	18,42	23	60,53
28-32	6	60,00	1	10,00	3	30,00

$\chi^2 = 9,83$; $p = 0,04$.

Objaśnienia: N - liczba badanych.

Najczęściej zgłaszanymi w obszarze zdrowia fizycznego konsekwencjami działania stresu były: przyspieszona akcja serca (35%), wzrost aktywności gruczołów potowych (28%), dolegliwości żołądkowe (22%), ból głowy i migrena (20%), napięcie mięśni (17%). Wyłącznie 1/10 badanych nie odczuwała żadnych fizjologicznych objawów stresu. Z kolei wśród symptomów psychospołecznych odnotowano najczęściej nerwowość i wewnętrzny niepokój (70%). Nieco rzadziej niechęć do pracy (25%), agresję (21%), zaburzenia łaknienia (19%), depresję i poczucie bezradności (15%), bezsenność (15%), nadmierne spożycie alkoholu (14%). Tylko 6% badanych nie zgłosiło żadnych psychospołecznych konsekwencji stresu. Zaobserwowano, że nauczyciele częściej narażeni na działanie stresu odczuwali większą niechęć do pójścia do pracy niżeli badani rzadziej wystawieni na działanie stresorów. Stwierdzone różnice były istotne statystycznie ($p = 0,05$) (tabela 4).

Tabela 4

Ocena poziomu działania stresu
z uwzględnieniem poczucia niechęci
do przyścia do pracy

Niechęć do przyścia do pracy	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
Nie	38,82	39,00	8,84
Tak / czasami	42,75	43,00	8,14

$Z = 1,93; p = 0,05.$

Objaśnienia: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe.

Z badań wynika, że 27% ankietowanych nie stosowało żadnych technik eliminujących napięcie związane ze stresem. Pozostali w celu redukcji odczuwanego stresu zajmowali się hobby (31%), uprawiali sport (31%), stosowali trening relaksacyjny (7%), dbali o środowisko pracy (4%). Duży odsetek badanych (86%) nie korzystał z porad specjalistów podczas swoich zmagania z trudnościami w pracy. Wyłącznie 12% ankietowanych udało się po pomoc do psychologa, a 2% – do psychiatry. Ankietowani, którzy korzystali z porad specjalistów, odczuwali wyższy poziom stresu zawodowego niżeli pozostali badani. Stwierdzone różnice nie były istotne statystycznie ($p = 0,12$).

Drugim stosowanym narzędziem był Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy. Mierzony za pomocą Kwestionariusza średni wskaźnik stresu w badanej grupie nauczycieli wyniósł $135,31 \pm 29,49$. Aż 82% wartości mieściło się w granicach 7–10 stena, a więc było wysokich. Za najbardziej stresogenne czynniki pracy uznano poczucie psychicznego obciążenia i niepewności wywołane organizacją pracy, brak nagród, kontakty społeczne i uciążliwości fizyczne (tabela 5).

Tabela 5

Wyniki uzyskane przez nauczycieli
w badaniu za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy
($N = 100$)

Czynnik stresogenny	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	25,54	27,50	8,13	9,00	37,00
Brak nagród w pracy	19,97	22,00	5,28	7,00	34,00
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,70	14,00	3,32	7,00	25,00
Kontakty społeczne	12,38	13,00	3,40	5,00	17,00
Poczucie zagrożenia	10,82	12,00	2,48	6,00	15,00

Czynnik stresogenny	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Uciążliwości fizyczne	11,00	12,00	3,60	4,00	17,00
Nieprzyjemne warunki pracy	4,83	3,00	2,76	3,00	15,00
Brak kontroli	8,96	9,00	1,64	6,00	14,00
Brak wsparcia	6,90	8,00	2,41	3,00	15,00
Poczucie odpowiedzialności	9,53	10,00	2,65	4,00	15,00

Objaśnienia: *M* – średnia; *Max* – wartość maksymalna; *Me* – mediana; *Min* – wartość minimalna; *SD* – odchylenie standardowe.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety w nieznacznym stopniu silniej odczuwały działanie stresu zawodowego. Najbardziej stresogennymi czynnikami w pracy dla badanych płci żeńskiej były: brak nagród i wsparcia, poczucie psychicznego obciążenia pracą oraz poczucie odpowiedzialności, kontakty społeczne, uciążliwości fizyczne. Jednakże statystycznie istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku braku nagród w pracy ($p = 0,02$) (tabela 6).

Tabela 6

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a płęć respondentów

Czynniki stresogenne	Kobiety		Mężczyźni		Analiza statystyczna	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	26,09	8,24	23,88	7,74	0,92	0,36
Brak nagród w pracy	20,60	5,27	18,08	4,93	2,42	0,02
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,61	3,29	14,96	3,46	0,19	0,85
Kontakty społeczne	12,61	3,35	11,68	3,50	1,16	0,25
Poczucie zagrożenia	10,97	2,42	10,36	2,68	1,11	0,27
Uciążliwości fizyczne	11,17	3,46	10,48	4,01	0,81	0,42
Nieprzyjemne warunki pracy	4,99	2,95	4,36	2,06	0,63	0,53
Brak kontroli	8,88	1,46	9,20	2,12	0,06	0,95
Brak wsparcia	6,99	2,33	6,64	2,68	0,82	0,41
Poczucie odpowiedzialności	9,68	2,69	9,08	2,50	1,22	0,22
Łącznie	137,41	29,26	129,00	29,86		

Objaśnienia: *M* – średnia; *p* – poziom istotności; *SD* – odchylenie standardowe; *Z* – rozkład normalny.

Wiek nauczycieli nie wpływał w znaczący sposób na natężenie stresu zawodowego. Różnice nie były istotne statystycznie w ocenie ogólnej ($p = 0,60$) ani z poszczególnymi czynnikami stresogennymi ($p > 0,05$) (tabela 7).

Tabela 7

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a wiek respondentów

Wykaz czynników stresogennych	Wiek						Analiza statystyczna	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		H	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	27,80	7,74	26,45	7,76	23,90	8,54	4,64	0,10
Brak nagród w pracy	21,30	2,98	20,39	4,97	19,15	6,00	1,17	0,56
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,50	2,88	14,57	2,81	14,90	3,97	0,18	0,91
Kontakty społeczne	13,20	2,74	12,61	3,29	11,90	3,66	0,94	0,62
Poczucie zagrożenia	11,80	2,04	10,76	2,41	10,66	2,66	1,67	0,43
Uciążliwości fizyczne	10,90	3,25	11,31	3,55	10,66	3,79	1,12	0,57
Nieprzyjemne warunki pracy	4,80	2,35	4,51	2,65	5,22	2,99	1,40	0,50
Brak kontroli	9,30	1,95	9,02	1,61	8,80	1,63	1,07	0,59
Brak wsparcia	7,50	2,07	7,04	2,48	6,59	2,41	1,68	0,43
Poczucie odpowiedzialności	9,90	2,33	9,67	2,49	9,27	2,92	0,87	0,65
Łącznie	142,60	25,83	137,14	27,51	131,34	32,56		

Objaśnienia: H - wynik testu Kruskala-Wallisa; M - średnia; p - poziom istotności; SD - odchylenie standardowe.

Ankietowani mieszkający samotnie odczuwali większe nasilenie stresu w pracy niż badani, którzy mieszkali z rodziną. Pomiedzy grupami wykazano istotne statystycznie różnice w ocenie uciążliwości fizycznych w pracy ($p = 0,03$). Nasilenie stresu z powodu pozostałych czynników nie różniło się w sposób istotny ($p > 0,05$) (tabela 8).

Tabela 8

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a sytuacja mieszkaniowa respondentów

Czynniki stresogenne	Mieszkam z rodziną		Mieszkam sam(a)		Analiza statystyczna	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	25,45	8,27	26,15	7,40	-0,59	0,56
Brak nagród w pracy	19,75	5,41	21,46	4,18	-1,42	0,16
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,63	3,36	15,15	3,08	-0,69	0,49
Kontakty społeczne	12,36	3,45	12,54	3,13	-0,17	0,87
Poczucie zagrożenia	10,78	2,46	11,08	2,75	-0,45	0,65
Uciążliwości fizyczne	10,70	3,64	13,00	2,58	-2,19	0,03
Nieprzyjemne warunki pracy	4,80	2,71	5,00	3,19	-0,09	0,93
Brak kontroli	9,01	1,72	8,62	1,04	0,54	0,59
Brak wsparcia	6,75	2,27	7,92	3,12	-1,15	0,25
Poczucie odpowiedzialności	9,49	2,64	9,77	2,80	-0,39	0,69
Łącznie	134,33	30,40	141,85	22,26		

Objaśnienia: *M* - średnia; *p* - poziom istotności; *SD* - odchylenie standardowe; *Z* - rozkład normalny.

Badani ze stażem pracy do 10 lat uznali natężenie stresu za silniejsze niż nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym ($p = 0,03$). Istotne różnice stwierdzono w korelacji z czynnikami stresogennymi takimi jak poczucie psychicznego obciążenia ($p = 0,005$), poczucie zagrożenia ($p = 0,005$) i poczucie odpowiedzialności ($p = 0,04$), brak nagród ($p = 0,05$) i brak wsparcia ($p = 0,01$). Analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic w ocenie pozostałych czynników ($p > 0,05$) (tabela 9).

Tabela 9

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a staż pracy respondentów

Czynniki stresogenne	Staż pracy						Analiza statystyczna	
	do 10 lat		11-15 lat		16 lat i więcej		H	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	28,86	7,13	23,33	8,46	23,71	8,02	10,66	0,005
Brak nagród w pracy	21,51	4,87	19,10	4,93	19,05	5,58	6,15	0,05
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	15,19	2,95	13,81	2,82	14,71	3,80	2,68	0,26
Kontakty społeczne	13,43	3,03	11,81	3,46	11,74	3,51	5,54	0,06
Poczucie zagrożenia	11,84	1,99	9,76	2,49	10,45	2,60	10,67	0,005
Uciążliwości fizyczne	11,14	3,57	10,95	3,37	10,90	3,81	0,16	0,92
Nieprzyjemne warunki pracy	4,03	1,88	5,10	2,90	5,40	3,20	4,92	0,09
Brak kontroli	9,27	1,92	8,67	1,49	8,83	1,43	1,10	0,58
Brak wsparcia	7,70	2,09	6,86	2,85	6,21	2,27	8,59	0,01
Poczucie odpowiedzialności	10,35	2,19	9,24	3,00	8,95	2,70	6,31	0,04
Łącznie	145,32	25,94	128,48	29,60	129,90	30,61		

Objaśnienia: H - wynik testu Kruskala-Wallis; M - średnia; p - poziom istotności; SD - odchylenie standardowe.

Wykazano, że ankietowani na stanowiskach stażysty i nauczyciela kontraktowego odczuwali w większym stopniu niż nauczyciele mianowani i dyplomowani obciążenie psychiczne ($p = 0,02$) i poczucie zagrożenia ($p = 0,01$). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w ocenie pozostałych czynników stresogennych ($p > 0,05$) (tabela 10).

Tabela 10

Wyniki Kwestionariusza Subiektywnej Oceny Pracy
a stopień awansu zawodowego respondentów

Czynniki stresogenne	Stopień awansu zawodowego						Analiza statystyczna	
	stażysta/ kontraktowy		mianowany		dyplomowany		H	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	29,26	7,51	25,84	7,55	23,94	8,37	7,56	0,02
Brak nagród w pracy	21,16	4,10	20,32	5,32	19,30	5,63	1,64	0,44
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,89	3,35	15,19	2,77	14,32	3,62	1,74	0,42
Kontakty społeczne	13,58	3,01	12,26	2,99	12,00	3,71	2,41	0,30
Poczucie zagrożenia	12,05	1,65	11,13	2,49	10,16	2,57	8,56	0,01
Uciążliwości fizyczne	11,53	2,87	10,81	3,75	10,92	3,79	0,16	0,92
Nieprzyjemne warunki pracy	4,16	2,01	4,45	2,78	5,32	2,94	4,16	0,13
Brak kontroli	9,37	1,80	9,06	1,71	8,74	1,54	2,58	0,28
Brak wsparcia	7,63	1,95	7,10	2,69	6,50	2,35	3,71	0,16
Poczucie odpowiedzialności	10,26	2,10	9,90	2,33	9,02	2,94	4,01	0,13
Łącznie	145,89	25,96	136,77	25,48	130,38	32,28		

Objaśnienia: H - wynik testu Kruskala-Wallisa; M - średnia; p - poziom istotności; SD - odchylenie standardowe.

Czynniki stresogenne najbardziej odczuwali badani z ośrodka szkolno-wychowawczego. Jedyny wyjątek stanowiła ocena nieprzyjemnych warunków pracy, które w większym stopniu zgłaszane były przez nauczycieli zatrudnionych w liceum, technikum czy szkole zawodowej. Stwierdzono istotne różnice w ogólnej ocenie natężenia stresu ($p < 0,0001$) oraz niemalże wszystkich czynników, prócz obciążeń fizycznych ($p = 0,38$) (tabela 11).

Tabela 11

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a miejsce pracy respondentów

Czynniki stresogenne	Miejsce pracy						Analiza statystyczna	
	liceum		technikum/ szkoła zawodowa		ośrodek szkolno- -wychowawczy			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	20,13	5,88	22,20	7,48	30,12	6,90	31,83	< 0,0001
Brak nagród w pracy	18,50	6,20	17,90	4,88	21,68	4,27	13,50	0,001
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	13,23	2,91	15,15	4,37	15,40	2,81	13,37	0,002
Kontakty społeczne	10,23	2,40	10,55	3,07	14,40	2,81	34,49	< 0,0001
Poczucie zagrożenia	9,30	2,59	10,30	3,05	11,94	1,45	19,03	0,0001
Uciążliwości fizyczne	10,07	4,38	10,85	3,82	11,62	2,87	1,94	0,38
Nieprzyjemne warunki pracy	5,77	3,42	5,15	2,60	4,14	2,19	5,94	0,05
Brak kontroli	8,33	1,09	8,70	1,78	9,44	1,74	10,61	0,005
Brak wsparcia	5,20	1,65	6,35	3,07	8,14	1,74	31,41	< 0,0001
Poczucie odpowiedzialności	7,93	2,39	8,50	2,52	10,90	2,09	28,17	< 0,0001
Łącznie	116,77	23,70	124,75	27,93	150,66	25,00		

Objaśnienia: H - wynik testu Kruskala-Wallis; M - średnia; p - poziom istotności; SD - odchylenie standardowe.

Ankietowani stosujący techniki eliminujące stres odczuwali w mniejszym stopniu nasilenie czynników stresogennych w pracy niż badani, którzy nie korzystali z takich technik. Stwierdzono istotne różnice w ogólnej ocenie natężenia stresu ($p = 0,004$) oraz takich czynników, jak poczucie psychicznego obciążenia pracą ($p = 0,02$), poczucie niepewności ($p = 0,01$) i poczucie odpowiedzialności ($p = 0,004$), brak nagród w pracy ($p = 0,03$) i brak wsparcia ($p = 0,04$), kontakty społeczne ($p = 0,04$) (tabela 12).

Tabela 12

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a stosowanie przez ankietowanych technik eliminujących stres

Czynniki stresogenne	Stosują techniki eliminujące stres		Nie stosują technik eliminujących stres		Analiza statystyczna	
	M	SD	M	SD	Z	p
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	23,78	8,32	28,07	7,23	-2,34	0,02
Brak nagród w pracy	19,20	5,64	21,07	4,55	-2,19	0,03
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	14,00	3,39	15,71	2,96	-2,53	0,01
Kontakty społeczne	11,76	3,35	13,27	3,29	-2,04	0,04
Poczucie zagrożenia	10,41	2,67	11,41	2,09	-1,82	0,07
Uciążliwości fizyczne	10,58	3,58	11,61	3,58	-1,59	0,11
Nieprzyjemne warunki pracy	4,32	2,24	5,56	3,26	-1,91	0,06
Brak kontroli	8,66	1,38	9,39	1,90	-1,87	0,06
Brak wsparcia	6,49	2,46	7,49	2,24	-2,10	0,04
Poczucie odpowiedzialności	8,88	2,66	10,46	2,36	-2,87	0,004
Łącznie	128,07	29,96	145,73	25,73		

Objaśnienia: **M** - średnia; **p** - poziom istotności; **SD** - odchylenie standardowe; **Z** - rozkład normalny.

Ankietowani ubiegający się o awans wskazali na większe natężenie czynników stresogennych niżeli badani niezainteresowani promocją zawodową. Stwierdzono istotne różnice w ogólnej ocenie natężenia stresu ($p = 0,02$) oraz takich czynników, jak poczucie psychicznego obciążenia pracą ($p = 0,01$), poczucie zagrożenia ($p = 0,01$) i poczucie odpowiedzialności ($p = 0,02$), brak kontroli ($p = 0,05$) oraz wsparcia ($p = 0,04$) (tabela 13).

Tabela 13

Wyniki badania za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy a ubieganie się respondentów o awans zawodowy

Czynniki stresogenne	Ubiegam się o awans		Nie ubiegam się o awans		Analiza statystyczna	
	M	SD	M	SD	Z	p
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	28,07	7,23	23,78	8,32	2,61	0,01
Brak nagród w pracy	21,07	4,55	19,20	5,64	0,73	0,47
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	15,71	2,96	14,00	3,39	0,24	0,81
Kontakty społeczne	13,27	3,29	11,76	3,35	1,32	0,19
Poczucie zagrożenia	11,41	2,09	10,41	2,67	2,68	0,01
Uciążliwości fizyczne	11,61	3,58	10,58	3,58	1,66	0,10
Nieprzyjemne warunki pracy	5,56	3,26	4,32	2,24	-0,67	0,50
Brak kontroli	9,39	1,90	8,66	1,38	1,99	0,05
Brak wsparcia	7,49	2,24	6,49	2,46	2,09	0,04
Poczucie odpowiedzialności	10,46	2,36	8,88	2,66	2,36	0,02
Łącznie	145,73	25,73	128,07	29,96		

Objaśnienia: *M* - średnia; *p* - poziom istotności; *SD* - odchylenie standardowe; *Z* - rozkład normalny.

Dyskusja

Zdaniem psychologów, do grona profesji o wysokim stopniu narażenia na stres zawodowy należą te związane z pracą umysłową, oparte na kontaktach interpersonalnych, wymagające dużego poziomu odpowiedzialności i dotyczące emocji. Za kwintesencję tych zmiennych uważa się zawód nauczyciela⁸. Ponadto zawód nauczyciela, podobnie jak zawód pracownika służby zdrowia, pracownika socjalnego czy psychoterapeuty, zaliczany jest do zawodów pomocowych lub inaczej: profesji

⁸ M.K. Grzegorzewska: *Stres w zawodzie nauczyciela...*, s. 60.

zorientowanych na człowieka. W związku z tym konsekwencje obciążeń środowiska pracy nauczyciela przekładają się na niego samego, ale i na jego podopiecznych. Tematyka stresu zawodowego pedagogów jest więc obecnie głównym, najczęściej analizowanym przez badaczy z wielu krajów problemem.

Dane uzyskane na podstawie autorskich badań potwierdzają, że skala zagrożenia nauczycieli stresem zawodowym jest wysoka, niezależnie od wieku, płci i rodzaju szkoły, w której osoby wykonujące ten zawód pracują. Odczuwany przez ankietowanych stres mieścił się aż w 82% w granicach 7-10 stena. Podobne wyniki uzyskali Chris Kyriacou i John Sutcliffe, którzy w latach siedemdziesiątych analizowali natężenie stresu u angielskich nauczycieli. Nie wskazali różnic w poziomie odczuwanego stresu w zależności od płci, wieku czy stażu pracy badanych. Mimo to sytuacje trudne częściej występowały wśród nauczycieli w wieku poniżej 30 lat, o krótszym stażu pracy w zawodzie. Jedna piąta badanych angielskich nauczycieli oceniła stres w pracy jako bardzo silny; dla 37,7% ankietowanych stres mieścił się w wartościach przeciętnych i poniżej przeciętnego wyniku⁹.

Badania na grupie nauczycieli przeprowadziła także Małgorzata Stańczyk. Doszła do wniosku, że poziom stresu zawodowego nauczycieli nie jest zależny od ich doświadczenia zawodowego, jednakże najwyższy poziom stresu zauważalny jest zwłaszcza u młodych przedstawicieli profesji, szczególnie w trakcie dwóch pierwszych lat aktywności zawodowej. Autorka wśród źródeł silnego napięcia wymieniła ekspozycję społeczną, początki kariery w zawodzie nauczyciela (konieczność planowania oraz przeprowadzania lekcji, opracowania sposobów na radzenie sobie z uczniami), obawę przed oceną zwierzchników, dołączenie do zespołu pedagogicznego, roszczeniowe postawy rodziców¹⁰.

Na kwestię stresorów typowych w zawodzie nauczyciela wiele światła rzucają badania Heleny Sęk. Do najbardziej stresogennych czynników środowiska pracy nauczycieli badaczka zaliczyła niewspółmierne do wkładu pracy zarobki, niski prestiż społeczny profesji, złe zachowanie uczniów, zbyt obszerne programy nauczania, braki w wyposażeniu. Zwróciła też uwagę na często występujące zmiany w programach kształcenia i nakładanie na nauczycieli niejasnych i sprzecznych

⁹ Ch. Kyriacou, J. Sutcliffe: *Teacher Stress: A Review*. „Educational Review” 1977, vol. 29, no. 4, s. 299-306 – podają za: S. Tucholska: *Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 3, s. 227-237.

¹⁰ M. Stańczyk: *Pokonać stres zawodowy*. „Życie Szkoły” 2013, nr 10, s. 34-36.

wymagań oraz nacisk na ciągłe doskonalenie zawodowe przy braku zapewnienia środków na doształcanie¹¹.

Z kolei zdaniem Teresy Samek, na natężenie stresu u nauczycieli największy wpływ ma kwestionowanie ich autorytetu, nieodpowiedni stosunek uczniów do nauczycieli oraz lekceważenie zaleceń nauczycielskich, bezradność wobec patologii domowych wychowanków czy rozwoju uzależnień wśród dzieci i młodzieży, zbyt liczne klasy, zaniedbania środowiskowe¹².

W publikacjach na temat stresu wśród nauczycieli dodatkowo zwraca się uwagę na następujące czynniki stresogenne: obawa przed utratą pracy oraz częsty brak pomocy dydaktycznych. Także w badaniach własnych wymienione czynniki stosunkowo często wskazywano jako źródło stresu. Ponadto prawie połowa ankietowanych podała niezadowolone z zarobków jako główną przyczynę występowania stresu zawodowego. W badaniach własnych stres o małym nasileniu, ale często występujący odczuwany był na skutek kontaktów z przełożonymi (41%) i gronem pedagogicznym (50%). Powstawał z obawy przed konfliktami (48%), z powodu niewystarczających pomocy dydaktycznych (36%), niskiego statusu społecznego zawodu (31%). Stwierdzono, że średni poziom odczuwanego stresu wynikał z liczebności klas (40%), hałasu (40%), strachu przed hospitacją (37%), przepracowania (39%), konieczności utrzymania dyscypliny w klasie (38%) oraz nadmiaru obowiązków (36%). Jednakże stres o dużym i bardzo dużym natężeniu ankietowani odczuwali głównie z powodu nadmiaru obowiązków, przepracowania, niskich zarobków, hałasu czy strachu przed hospitacją. Wśród innych stresogennych czynników wyróżniono agresywne zachowanie uczniów (51%) oraz dużą odpowiedzialność za młodzież (39%). Wskazane w niniejszych badaniach i wymienione przez autorów innych analiz stresu odczuwanego przez nauczycieli czynniki jedynie podkreślają wieloaspektowość obciążeń psychospołecznych występujących w środowisku pracy pedagoga.

Wszystkie będące skutkiem wysokiego poziomu stresu nauczycieli czynniki mogą powodować rozmaite zaburzenia fizyczne i dysfunkcje psychiczne. Stanisława Żuławska wśród somatycznych konsekwencji działania stresu wymienia ogólne wyczerpanie, napięcie, podwyższo-

¹¹ H. Sę k: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przejawy, mechanizmy, zapobieganie*. Red. H. Sę k. Warszawa: PWN, 2007, s. 83-112.

¹² T. S a m e k: *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*. W: *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Red. W. P i l e c k a, G. R u d k o w s k a, L. W r o n a. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004, s. 468-486.

ną akcją serca. Jest zdania, że przewlekły stres zawodowy przyczynia się do rozwoju somatyzacji¹³. Ali Naghieh, Paul Montgomery, Christopher P. Bonell, Marc Thompson i J. Lawrence Aber twierdzą, że stres zawodowy może doprowadzić u nauczycieli do długotrwałych problemów w sferze zdrowia fizycznego i psychicznego. Ponadto może mieć negatywny wpływ na samopoczucie, rzutować na efektywność pracy, a w konsekwencji na wykształcenie uczonych przez danego nauczyciela dzieci. Problemy zdrowotne pociągają za sobą obciążenie budżetu publicznego, gdyż wiążą się ze wzrostem absencji chorobowej¹⁴. Z badań Dominika Olejniczaka, Adeliny Gebel, Urszuli Religioni, Joanny Skoniecznej i Karoliny Zakrzewskiej wynika, iż za najczęściej odczuwane objawy stresu badani nauczyciele uznają bóle głowy, migrenę, bezsenność, gniew, złość, dolegliwości żołądkowe. Niewiele ponad 6% badanych nie doświadczyło żadnych zdrowotnych konsekwencji stresu¹⁵.

W prezentowanych tutaj badaniach własnych najczęściej zgłaszanymi w obszarze zdrowia fizycznego skutkami działania stresu były: przyspieszona akcja serca (35%), wzrost aktywności gruczołów potowych (28%), dolegliwości żołądkowe (22%), ból głowy i migrena (20%), napięcie mięśni (17%). Wyłącznie 10% badanych nie odczuwało żadnych fizjologicznych objawów stresu. Z kolei wśród symptomów psychospołecznych stresu najczęściej podawano: nerwowość i wewnętrzny niepokój (70%), niechęć do pracy (25%), agresję (21%), zaburzenia łaknienia (19%), depresję i poczucie bezradności (15%), bezsenność (15%), nadmierne spożycie alkoholu (14%). Tylko 6% badanych nie zgłosiło żadnych psychospołecznych konsekwencji stresu.

Ważnych danych wskazujących na fakt, że nauczyciele postrzegają swoją pracę jako stresującą, dostarczają badania Lindy Zimmermann, Thomasa Unterbrinka, Ruth Pfeifer, Michaela Wirschinga, Uwe Rose'a, Ulricha Stößela, Matthiasa Nüblinga, Veroniki Buhl-Grießhaber, Markusa Frommholda, Uwe Schaarschmidta i Joachima Bauera. Zespół ocenił stan zdrowia psychicznego niemieckich nauczycieli akademickich i analizował podejmowane przez nich sposoby radzenia sobie ze stresem zawodowym. Aż 44% nauczycieli akademickich zgłosiło zaburzenia zdrowia psychicznego w związku z działaniem stresorów w pracy.

¹³ S. Ż u ł a w s k a: *Czy staż pracy nauczyciela różnicuje poziom stresu?* „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 5, s. 27.

¹⁴ A. N a g h i e h et al.: *Organisational Interventions for Improving Wellbeing and Reducing Work-Related Stress in Teachers*. „Cochrane Database of Systematic Reviews” 2015, nr 4. DOI: 10.1002/14651858.CD010306.pub2.

¹⁵ D. O l e j n i c z a k et al.: *Uwarunkowania zdrowia psychicznego nauczycieli w kontekście stresu zawodowego*. „Journal of Education, Health and Sport” 2015, vol. 5, no. 11, s. 159–169.

Autorzy badań podkreślili, iż nauczanie to niezwykle wymagająca praca, w związku z tym ważne jest, aby system kształcenia nauczycieli przyczynił się do ochrony ich zdrowia, czemu mogłaby sprzyjać koncentracja na propagowaniu prozdrowotnych postaw i wpajaniu konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem¹⁶.

Sara Lindfors, John Boman i Kristina Alexanderson dokonali oceny stresu zawodowego nauczycieli akademickich w Szwecji i ich strategii radzenia sobie ze stresem. Badani preferowali sposoby radzenia sobie oparte na samoświadomości, zarządzaniu czasem, chodzeniu na skróty, podleganiu kontroli, a przede wszystkim na emocjach¹⁷. W polskich badaniach wśród sposobów niwelowania stresu ankietowani wymienili lekturę, sport, rozmowę z bliską osobą, słuchanie muzyki, zażywanie środków farmaceutycznych, sen, oglądanie TV, używki, rozrywkę: kino, teatr, koncert¹⁸. Joseph Wu i Raymond M. Chan oceniali częstotliwość stosowania humoru przez chińskich nauczycieli w radzeniu sobie ze stresem. Badani używali humoru rzadziej niż innych sposobów niwelowania stresu. Znacznie częściej odwoływali się do strategii skoncentrowanej na problemie czy zadaniowej¹⁹. W badaniach własnych wykazano, że w celu redukcji odczuwanego stresu ankietowani zajmowali się hobby, uprawiali sport, stosowali trening relaksacyjny, dbali o środowisko pracy. Na podstawie przytoczonych wyników badań można stwierdzić, iż nauczyciele w celu redukcji napięcia zawodowego wybierają pozaszkolne środki zmagania się ze stresem w pracy, a zwłaszcza zajęcia wymagające wysiłku czy uprawianie hobby.

Zdaniem Ewy Kasperek i Ewy Muszyńskiej, co trzeci nauczyciel wyraża pogląd, że pomocy psychologicznej potrzebuje większość przedstawicieli tej grupy zawodowej. Pomoc ta miałaby obejmować głównie leczenie nerwicy (56%) i treningi w zakresie radzenia sobie w kontaktach społecznych (30%)²⁰. Natomiast przeprowadzone badania autor-

¹⁶ L. Zimmermann et al.: *Mental Health and Patterns of Work-Related Coping Behaviour in a German Sample of Student Teachers: A Cross-Sectional Study*. „International Archives of Occupational and Environmental Health” 2012, vol. 85 (8), s. 865–876.

¹⁷ S. Lindfors, J. Boman, K. Alexanderson: *Strategies Used to Handle Stress by Academic Physicians at a University Hospital*. „Work” 2012, vol. 43 (2), s. 183–193.

¹⁸ D. Olejniczak et al.: *Uwarunkowania zdrowia psychicznego nauczycieli...*, s. 159–169.

¹⁹ J. Wu, R.M. Chan: *Chinese Teachers' Use of Humour in Coping with Stress*. „International Journal of Psychology” 2013, vol. 48 (6), s. 1050–1056.

²⁰ E. Kasperek, E. Muszyńska: *Psychoterapia w szkole*. W: *Postępy psychoterapii*. T. 1: *Psychoterapia a edukacja*. Red. Ł. Gapiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 1998, s. 114–118.

skie wykazują, że wyłącznie 12% ankietowanych udało się po pomoc do psychologa, a 2% – do psychiatry, co oznacza, że większość respondentów próbuje we własnym zakresie radzić sobie z trudnymi sytuacjami w pracy.

Szczególną konsekwencją stresu zawodowego nauczycieli jest wypalenie zawodowe, które skutkuje obniżonym zaangażowaniem w pracę oraz samorozwój, depersonalizacją relacji z uczniami²¹. Na temat zjawiska wypalenia zawodowego wśród pedagogów w ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji, nie tylko wyjaśniających sam syndrom, lecz także przedstawiających jego rzeczywiste występowanie w populacji nauczycieli²². Zdaniem Rosanny Quattrin, Rosanny Ciano, Eriki Saveri i Silvia Brusaferrero, w ostatnich latach znacznie wzrósł poziom odpowiedzialności i presji ciężącej na nauczycielach. W opinii badaczy zawód ten postrzegany jest jako wielce stresujący. Zespół badał poziom wypalenia zawodowego wśród włoskich pedagogów, spowodowany nadmiernym i długotrwałym stresem w pracy. Poziom wypalenia wśród badanych wyniósł 19,7%. Wskaźnik ten jest niższy niż wskaźniki wypalenia zawodowego nauczycieli z większości krajów europejskich, gdzie wynosi on 25–35%²³.

W badaniach, w których analizowano syndrom wypalenia zawodowego u tunezyjskich nauczycieli, stwierdzono, że prowadził on do napięcia psychicznego i skutkował wzrostem absencji w pracy. Syndrom stwierdzono u 21% badanych. Wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego odnotowano w 27,4% przypadków, dehumanizacji – u 16,1% uczestników, a 45,5% badanych miało obniżony poziom osobistego spełnienia. Stresory zgłaszane przez nauczycieli to: złe warunki pracy (80,3%), przeciążenie (75,2%), trudności administracyjne (70,4%) oraz z uczniami i ich rodzicami (64,4%), czynniki organizacyjne (57,1%)²⁴.

Fernando Doménech Betoret i Amparo Gómez-Artiga analizowały występowanie stresorów oraz zjawiska wypalenia zawodowego u hiszpańskich pracowników szkół podstawowych i średnich. Przez badanych stresory rozumiane były jako wszelkie bariery zakłócające realizację celów dydaktycznych. Analiza unaoczniała, że najwięk-

²¹ D. Adamczyk: *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka*. „Seminare” 2013, T. 34, s. 241–251.

²² Zob. m.in. S. Tucholska: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.

²³ R. Quattrin et al.: *Burnout in Teachers: An Italian Survey*. „Annali di Igiene” 2010, vol. 22 (4), s. 311–318.

²⁴ L. Chennoufi et al.: *Stress and Burnout Among Tunisian Teachers*. „L'Encéphale” 2012, vol. 38 (6), s. 480–487.

szcze znaczenie w natężeniu stresu i rozwoju wypalenia zawodowego miały bariery pedagogiczne, jak poczucie własnej skuteczności, odpowiedzialności²⁵. Podobny wydźwięk mają wyniki badań Marii Luisy Pedditzi i Marcello Nonnisa. Autorzy wskazali na istnienie stresu i rozwój wypalenia zawodowego także wśród włoskich nauczycieli. Zdaniem badaczy, źródeł tego stanu należy upatrywać w konflikto- wym charakterze stosunków pedagogów z dyrekcją szkoły, ze współ- pracownikami, z rodzicami i samymi uczniami. U badanych 37,9% stwierdzono wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego, u 33,8% – depersonalizację, a u 28,3% – niski poziom osiągnięć zawodowych. Bli- sko 1/10 nauczycieli wskazywała na rozwój wypalenia zawodowego²⁶. Z badań Marii Grzegorzewskiej dowiadujemy się, że blisko 1/3 bada- nej grupy polskich nauczycieli wykazywała chęć zmiany pracy, co najczęściej wyjaśniano stresującą atmosferą w pracy, niskimi zarob- kami, poczuciem niedocenienia przez otoczenie, w tym przez dyrek- torów szkół, uczniów i ich rodziców²⁷. „Częste występowanie napięć i stresów w trudnych na ogół warunkach pracy zawodowej powoduje wyczerpanie emocjonalne oraz symptomy utraty poczucia podmioto- wości nauczycieli, obniża ich motywację i zaangażowanie w sprawy szkoły i środowiska. W zawodzie nauczycielskim, w którym rotacja osób zatrudnionych jest niewielka, ma to niekorzystne skutki zarów- no dla samych nauczycieli, jak i uczniów, gdyż wypalenie zawodowe z oczywistych powodów obniża jakość pracy pedagogicznej. Wypale- nie skutkuje także utratą troski o drugiego człowieka i przesadnym dystansowaniem się wobec jego problemów. Przejawami wypalenia są ponadto m.in.: niestabilność uczuć, obniżone morale, zanik entuzja- zmu do pracy, zwlekanie z wykonywaniem dotychczas satysfakcjonu- jących zajęć oraz irytacja”²⁸.

Mimo silnego narażenia na stres oraz wysokie prawdopodobieństwo wypalenia zawodowego w autorskich badaniach 78% ankietowanych deklarowało, że czuje się zadowolonych ze swojej pracy i lubi ją. Zbli- żone rezultaty uzyskały w swoich badaniach Krystyna Komosińska,

²⁵ F.D. Betoret, A. Gómez-Artiga: *Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-Efficacy and Burnout*. „The Spanish Journal of Psychology” 2010, vol. 13 (2), s. 637-654.

²⁶ M.L. Pedditzi, M. Nonnis: *Psycho-Social Sources of Stress and Burnout in Schools: Research on a Sample of Italian Teachers*. „La Medicina del Lavoro” 2014, vol. 105 (1), s. 48-62.

²⁷ M.K. Grzegorzewska: *Stres w zawodzie nauczyciela...*, s. 126.

²⁸ A. Woźniak-Krakowian: *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycie- li...*, s. 119-131.

Barbara Woynarowska i Katarzyna Hildt – 83% nauczycieli było przekonanych, że większość ich koleżanek i kolegów lubi swoją pracę²⁹.

Podsumowanie i wnioski

W licznych polskich i zagranicznych badaniach wykazano, iż z profesją nauczyciela łączyć się mogą specyficzne uciążliwości. Ponadto nauczyciele stanowią grupę zawodową o wysokiej częstotliwości występowania stresu w pracy. Należy mieć na uwadze, iż „dobrostan psychiczny nauczycieli leży w interesie społecznym. Jest on bowiem bezpośrednio związany z tym, jaka jest jakość ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej, w której działają”³⁰.

Wyniki przeprowadzonych badań skrótowo można ująć w czterech punktach:

1. Wyniki uzyskane na podstawie autorskiej ankiety stoją w sprzeczności z powszechnym przekonaniem, że zawód nauczyciela należy do jednych z bardziej stresujących. Owa ankieta jest narzędziem niestandardyzowanym, istnieje więc prawdopodobieństwo, że uzyskane na jej podstawie dane są nierzetelne. Trzeba mieć na uwadze, że ludzie w różnym stopniu są podatni na stres i jego skutki, toteż stopień zagrożenia stresem zawodowym różni się w poszczególnych badaniach.
2. Badanie za pomocą Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy wykazało duży poziom odczuwanego stresu u ankietowanych nauczycieli. Za najbardziej stresogenne czynniki w tej profesji uznano obciążenie pracą i brak nagród. Nauczyciele uważają swoją pracę za trudną, a uzyskiwane wynagrodzenie za nieadekwatne do włożonego wysiłku i zaangażowania. Mimo to większość badanych lubi swoją pracę.
3. Na wysoki poziom stresu w zawodzie nauczyciela wpływ mają takie zmienne, jak płeć, sytuacja mieszkaniowa, stanowisko, staż i miejsce pracy, ubieganie się o awans zawodowy, stosowanie technik eliminujących stres.

²⁹ K. Komosińska, B. Woynarowska, K. Hildt: *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po trzech latach wdrażania reformy edukacji*. „Studia – Badania – Innowacje” 2005, nr 1, s. 33–41.

³⁰ J. Pyżalski: *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Red. J. Pyżalski, D. Merez. Kraków: Impuls, 2010, s. 47–52.

4. Konieczne jest zintensyfikowanie działań profilaktycznych w środowisku nauczycieli. Działania te powinny być nastawione na eliminację stresorów i rozwijanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a także przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Podjęte działania prewencyjne okażą się korzystne dla samych nauczycieli, jak i ich pracodawców oraz uczniów, gdyż stres i związany z nim syndrom wypalenia zawodowego skutkują obniżonym zaangażowaniem pedagogów w aktywność zawodową.

Bibliografia

- Adamczyk D.: *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka*. „Seminare” 2013, T. 34.
- Betoret F.D., Gómez-Artiga A.: *Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-Efficacy and Burnout*. „The Spanish Journal of Psychology” 2010, vol. 13(2).
- Chennoufi L. et al.: *Stress and Burnout Among Tunisian Teachers*. „L'Encéphale” 2012, vol. 38(6).
- Dudek B. et al.: *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, 2004.
- Grzegorzewska M.K.: *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Kasperek E., Muszyńska E.: *Psychoterapia w szkole*. W: *Postępy psychoterapii*. T. 1: *Psychoterapia a edukacja*. Red. Ł. Gapiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 1998.
- Komosińska K., Woynarowska B., Hildt K.: *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po trzech latach wdrażania reformy edukacji*. „Studia – Badania – Innowacje” 2005, nr 1.
- Korczyński S.: *Stresogenność pracy pedagogicznej w percepcji kobiet i mężczyzn*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 3 (74).
- Lindfors S., Boman J., Alexanderson K.: *Strategies Used to Handle Stress by Academic Physicians at a University Hospital*. „Work” 2012, vol. 43 (2).
- Marten Z.: *Stres w pracy nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2007, z. 2.
- Naghieh A. et al. *Organisational Interventions for Improving Wellbeing and Reducing Work-Related Stress in Teachers*. „Cochrane Database of Systematic Reviews” 2015, no. 4. DOI: 10.1002/14651858.CD010306.pub2.

- Olejniczak D. et al.: *Uwarunkowania zdrowia psychicznego nauczycieli w kontekście stresu zawodowego*. „Journal of Education, Health and Sport” 2015, vol. 5, no. 11.
- Pedditzi M.L., Nonnis M.: *Psycho-Social Sources of Stress and Burnout in Schools: Research on a Sample of Italian Teachers*. „La Medicina del Lavoro” 2014, vol. 105 (1).
- Potocka A.: *Narzędzia kwestionariuszowe stosowane w diagnozie psychospołecznych zagrożeń zawodowych – przegląd metod*. „Medycyna Pracy” 2012, nr 63(2).
- Pyżalski J.: *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Red. J. Pyżalski, D. Merecz. Kraków: Impuls, 2010.
- Quattrin R. et al.: *Burnout in Teachers: An Italian Survey*. „Annali di Igiene” 2010, vol. 22 (4).
- Samek T.: *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*. W: *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- Sęk H.: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: *Wypalenie zawodowe. Przejawy, mechanizmy, zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa: PWN, 2007.
- Stańczyk M.: *Pokonać stres zawodowy*. „Życie Szkoły” 2013, nr 10.
- Śliwińska-Kowalska M.: *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy, 2004.
- Tucholska S.: *Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 3.
- Tucholska S.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
- Woźniak-Krakowian A.: *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2013, T. 22.
- Wu J., Chan R.M.: *Chinese Teachers' Use of Humour in Coping with Stress*. „International Journal of Psychology” 2013, vol. 48 (6).
- Zimmermann L. et al.: *Mental Health and Patterns of Work-Related Coping Behaviour in a German Sample of Student Teachers: A Cross-Sectional Study*. „International Archives of Occupational and Environmental Health” 2012, vol. 85 (8).
- Żuławska S.: *Czy staż pracy nauczyciela różnicuje poziom stresu? „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 5*.

Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska-Łagód, Beata Bytof

Occupational Stress Levels Among Teachers

Summary: This work focuses on the issue of stress in the teaching profession. Strong emphasis was put on determining the source of stress which is common in this line of work as well as on the ways of dealing with the tension. Moreover, the aim of the research was to attempt to estimate how stress affects teachers' health condition and their assigned job. The research was conducted on a group of 100 teachers from east side of Poland. Authorial tool and Subjective Work Assessment Questionnaire created by Dudek and co-workers were the research tools. The analysis of the research material was conducted with the use of STATISTICA 10 and Microsoft Office Excel software. *U* Mann-Whitney, Kruskal-Wallis and χ^2 tests were applied. Statistical significance of $p < 0,05$ was assumed. Workload and lack of rewards were recognized to be the most stress inducing factors in the teaching profession. Teachers perceive their job as difficult and their rewards are not adequate to the effort and engagement put into their work. Despite that most of them like their occupation.

Key words: occupational stress, teachers, psychosocial work-related hazards, burnout syndrome

Ewa Humeniuk, Olga Dąbska, Katarzyna Pawlikowska-Łagód, Beata Bytof

Das Berufsstressniveau bei den Lehrern

Zusammenfassung: Der Beitrag handelt vom Stress im Lehrerberuf. Die Verfasserinnen heben typische Quellen des Stresses und Methoden dessen Reduzierung hervor. In ihrer Forschung versuchten sie auch, den Einfluss von Stress auf Arbeit und Gesundheit der Lehrer einzuschätzen. Die Forschung wurde an der Gruppe von 100 Lehrern aus Ostpolen mittels des Autorentools und des Fragebogens der subjektiven Arbeitsbewertung von Dudek et al. durchgeführt. Die Analyse des Forschungsmaterials wurde mit Hilfe des Statistikpakets STATISTICA 10 und Microsoft Office Excel gemacht. Man bediente sich des Mann-Whitney-*U*-Tests und des Kruskal-Wallis-Tests. Man nahm das Signifikanzniveau p -Wert von $< 0,05$ an. Zu den wichtigsten Stressfaktoren im Lehrerberuf gehören: Arbeitsbelastung und Mangel an Auszeichnungen. Die Lehrer finden ihre Arbeit schwierig und ihr Arbeitslohn allzu niedrig im Verhältnis zu ihren: Anstrengung und Engagement, trotzdem aber mögen die meisten Befragten ihre Arbeit.

Schlüsselwörter: Berufsstress, Lehrer, psychosoziale Bedrohungen am Arbeitsplatz, Ausgebranntsein



Agnieszka Rumianowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

Rozwijanie kompetencji społecznych Pomiędzy efektywnością a moralnością

Wstęp

Dążenie do życia z innymi, dla innych i w sprawiedliwych instytucjach to – jak zauważa Paul Ricoeur¹ – jeden z najbardziej fundamentalnych składników bycia człowieka. Nie wystarczy tylko żyć – dodaje filozof – trzeba żyć dobrze, podejmując refleksję nad samym sobą, rozpoznając siebie jako autora działań, dostrzegając inność odmiennych historii, inność osób zwracających się do nas, wreszcie ponosząc odpowiedzialność za własne czyny. Niestety nie jest to zadanie proste, wymaga bowiem mądrości praktycznej, wycucia tego, jak należy postępować, dokonywania odpowiednich wyborów² w ramach rozpoznanych możliwości, sztuki sądenia moralnego, czyli odpowiednich kompetencji, które notabene trudno utożsamiać wyłącznie z jakimiś wyuczonymi technikami czy też taką, a nie inną strategią. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że nawet jeśli człowiek doświadcza siebie jako podmiotu działania, to jednocześnie podlega skutkom działania innych, co w wielu przypadkach stanowi źródło cierpienia jednostki. Innymi słowy: człowiek stale znajduje się w centrum społecznego uwikłania i współzależności.

¹ P. Ricoeur: *Refleksja dokonana. Autobiografia intelektualna*. Przeł. P. Bobowska-Nastarzewska. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2005, s. 52.

² Sytuacje społeczne rzadko są jednoznaczne: czarne albo białe, dobre albo złe. Zdarza się, że człowiek musi wybierać pomiędzy złym a gorszym, pomiędzy jedną szarością a drugą.

Wszystko to nabiera jeszcze większego znaczenia, jeśli przedmiotem głębszej analizy badawczej uczyni się kontekst społeczno-kulturowy, w którym przyszło żyć współczesnemu człowiekowi. Zmieniające się nieustannie okoliczności, pojawianie się nowych możliwości, sprzecznych opinii, wizji, szans i zagrożeń rodzi zapotrzebowanie na natychmiastową zmianę dotychczasowego sposobu postępowania³. Skracają się przy tym czas potrzebny do tego, aby na spokojnie „przywyknąć” do zmieniających się warunków i „oswoić się” ze zmianami. Otaczająca człowieka rzeczywistość staje się coraz bardziej złożona, „przytłaczająca”, wymagająca i wymuszająca wysoki stopień elastyczności. Do tego dochodzi brak stabilnych punktów orientacyjnych, niepewność utrzymania zatrudnienia, pozycji społecznej czy też słabość, kruchość tożsamości i relacji międzyludzkich. Zwiększa się jednocześnie ciężar powinności, wątpliwości i samotności. W konsekwencji przekształceniu ulegają również społeczne umiejętności człowieka, a co za tym idzie, sposób widzenia innych, nawiązywania i podtrzymywania relacji międzyludzkich oraz perspektywa postrzegania samego siebie.

To, czego współczesny człowiek potrzebuje do życia z innymi, dla innych i do życia w szeroko rozumianych instytucjach, określić można niezmiernie dziś popularnym terminem kompetencji społecznych. Wymiar społeczny kompetencji zasługuje tu na szczególne wyróżnienie. Jako istota społeczna człowiek wchodzi w relacje z innymi ludźmi, próbuje nawiązać i utrzymać więzi społeczne. To dzięki innym, dzięki doświadczeniu zaangażowania ze strony innych, bliskości emocjonalnej zaczyna wykształcać relację z samym sobą, wierzyć w siebie, rozumieć naturę własnych potrzeb⁴. Jednocześnie zaczyna dostrzegać perspektywę drugiego człowieka i w ten sposób rozwijać kompetencje potrzebne do udziału w życiu publicznym. Innymi słowy: ucząc się patrzeć na siebie z motywującej, akceptującej perspektywy innych, człowiek uczy się postrzegać siebie jako osobę o określonych cechach, umiejętnościach i wartościach.

Termin „kompetencje społeczne” stanowi obecnie przedmiot wielu dyskusji i rozważań natury pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej, dlatego też zasadne wydaje się na wstępie niniejszego artykułu przedstawienie najbardziej widocznych tendencji w analizowaniu tego

³ Z. Bauman: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Sic, 2007, s. 10–11; J.K. Gerger: *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przekł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 112; J.-C. Kaufman: *Kiedy „Ja” jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia*. Przekł. A. Kapcia. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013.

⁴ A. Honneth: *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Przekł. J. Dura. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012, s. 48.

zagadnienia. Pozwoli to na sformułowanie uwag krytycznych w tym zakresie oraz zaakcentowanie potrzeby spojrzenia na problem z innej perspektywy badawczej i głębszej jego analizy.

Kompetencje społeczne – aktualne tendencje w dyskusjach

Podczas przeglądania literatury poświęconej problematyce kompetencji społecznych dość łatwo odnieść wrażenie, że pojęcie to analizowane jest głównie w kontekście użytkowym, pragmatycznym, technicznym, w kategoriach sprawności, zarządzania, wysokiej skuteczności i efektywności działania⁵. Przykładem są analizy z zakresu pedagogiki pracy akcentujące potrzebę dostosowania efektów kształcenia do wymagań aktualnego rynku pracy oraz publikacje z zakresu psychologii społecznej eksponujące odpowiednie umiejętności i konkretne techniki ułatwiające sprawne funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich. Przykładowo, Michael Argyle definiuje kompetencje społeczne jako pewien specyficzny zakres umiejętności, zdolność do wywierania wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych⁶. Pod pojęciem wpływu badacz rozumie między innymi umiejętność zachęcenia innych do wykonania jakiejś czynności (na przykład kupna, sprzedaży), a nawet do odczuwania sympatii i zachwytu. Aspekt perswazji, jaki został tu uwypuklony, stanowi w ujęciu Argyle'a integralny element kompetencji społecznych człowieka⁷.

Instrumentalność w podejściu do rozwijania kompetencji społecznych widoczna jest również w rozważaniach na temat rynku pracy, dostosowania się do jego wymogów i efektywności funkcjonowania organizacji. W centrum zainteresowań znajdują się zatem umiejętności związane ze sprawnym zarządzaniem sobą, sprawną komunikacją i z wysoką skutecznością interpersonalną. Dalej wymienia się: od-

⁵ P. S m ó ł k a: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Polska, 2008, s. 15; K. U n k e l: *Sozialkompetenz – ein Manager-Märchen? Wahrheiten über wirksames Management und den Umgang mit Menschen in Organisationen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2011, s. 54; W. F u r m a n e k: *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*. W: *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*. Red. W. F u r m a n e k, M. Ć u r i ś. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007; A. M a t c z a k: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PSP, 2001.

⁶ M. A r g y l e: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wyd. 2 zm. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1999, s. 133.

⁷ Ibidem.

porność na stres, wytrwałość, dążenie do profesjonalizmu, efektywną współpracę w grupie, wywieranie wpływu na ludzi, chęć pracy, przejawianie inicjatywy, umiejętność prezentowania własnych atutów i pomysłów, samodzielność czy też przedsiębiorczość⁸. Celem stosowania kompetencji społecznych ma być osiągnięcie „osobistej przewagi konkurencyjnej” oraz elastyczne doskonalenie własnych kompetencji w odpowiedzi zarówno na zmieniające się trendy na rynku pracy, jak i na oczekiwania samych pracodawców. Założenia te są zbieżne z oczekiwaniami przedstawicieli rynku pracy, których zainteresowania jednomyślnie ulokowane są w sferze motywacji podmiotów działających w gospodarce. Motywacja ta postrzegana jest przede wszystkim w kategoriach maksymalizacji osobistej korzyści, zgodnie z zasadą użyteczności⁹.

W kontekście poczynionych rozważań warto zadać pytanie: czy społeczność ludzka rodzi się z tendencji rywalizacyjnych, utylitarnych, czy też z pragnienia życia z innymi i dla innych? Czy celem rozwijania kompetencji społecznych jest wyłącznie bycie konkurencyjnym, dobrym (efektywnym) pracownikiem, czy też jest nim dążenie do życia dobrego, z innymi i dla innych? Wreszcie: czy bez moralności, bez motywacji etycznych, bez stawiania sobie pytań „jak żyć?”, bez refleksji nad samym sobą może być w ogóle mowa o rozwijaniu kompetencji społecznych?

Kompetencje społeczne – spojrzenie krytyczne

Jak zauważa laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii Amartya Sen¹⁰, człowiek nie kieruje się w swoim działaniu jedynie korzyściami oraz uzyskiwaniem zasobów użytecznych i dóbr użytkowych. Nie jest

⁸ *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 roku.* Red. J. Górniak. Wyd. 2. Warszawa-Kraków: PARP, 2014, s. 74; K. Kocór, S. Czarnik, A. Strzebońska: *Potrzeby pracodawców a dostępność zasobów pracy. Próba bilansu.* W: *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku.* Red. J. Górniak. Wyd. 2. Warszawa: PARP, 2012, s. 154; J.E. Karney: *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy.* Warszawa: „Żak”, 2007, s. 197; P. Smółka: *Kompetencje społeczne...*

⁹ P. Ricoeur: *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu.* Przekł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004, s. 136.

¹⁰ A. Sen: *Rozwój i wolność.* Przekł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002, s. 296.

też tak, że za wzrost gospodarczy odpowiada jedynie pogoń człowieka za osobistą korzyścią. Znacznie ważniejsza jest bowiem jakość ludzkiego życia, szacunek do samego siebie, wartości etyczne, moralność, poczucie ludzkości, poczucie możliwości wyboru. W żaden sposób zatem nie można traktować człowieka wyłącznie w kategoriach „nakarmionego, dobrze odzianego i zabawionego”¹¹. Człowiek musi czuć, że liczą się jego potrzeby, jego głos, jego wartości, możliwości, musi wiedzieć, że nie jest sam, że liczy się drugi człowiek, że obok jest Inny. Co ciekawe, noblista, starający się zachować w swoich rozważaniach sporą dawkę racjonalnego myślenia i równowagę poglądów, pisze, że ludzkich motywacji nie sposób postrzegać w sposób jednostronny. Nie wszyscy przywiązują szczególną wagę do wartości moralnych, ale też nie można sobie pozwolić na popadanie w drugą skrajność i twierdzić, że w realiach gospodarki rynkowej wartości te nie mają dla ludzi znaczenia.

Sama efektywność, skuteczność i wymagania rynku pracy, czyli to, co najbardziej charakterystyczne dla tzw. liberalizmu ekonomicznego, to za mało, aby żyć dobrze i wybierać dobro. Wartość człowieka, jego samoocena nie może zależeć od tego, czy człowiek ten „dobrze się sprzedaje” – czy dobrze się sprzedają jego umiejętności, zdolności i cechy osobowościowe. Człowiek musi mieć przekonanie, że jest osobą konkretną, niepowtarzalną, jedyną w swoim rodzaju, nie zaś cenionym na rynku towarem. Istnieje potrzeba zaakcentowania kwestii etycznych, moralnych, sprawiedliwości społecznej, bycia sobą, bycia po coś, krytycznego myślenia, odwagi, wrażliwości na inność i na drugiego człowieka¹². Bez podjęcia walki z „moralną tępotą”, ubóstwem duchowym, instrumentalnym traktowaniem drugiego człowieka, bezkrytyczną akceptacją niesprawiedliwości społecznej, bezrefleksyjnym naśladowaniem innych trudno mówić o rzeczywistym rozwijaniu kompetencji społecznych potrzebnych do życia we współczesnym społeczeństwie. Trudności przy realizacji tego zadania jest oczywiście wiele, bo – jak zauważył Erich Fromm – większość ludzi jest jednak podatna na sugestie i zachowuje się jak potulne, na wpół uśpione dzieci, gotowe pójść za każdym, kto przemówi do nich groźnym lub wyjątkowo słodkim głosem¹³. O ile w przeszłości osoba wykazująca się

¹¹ Ibidem, s. 305.

¹² M.C. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016, s. 40; M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 108.

¹³ E. Fromm: *Serce człowieka*. Przeł. R. Saciuk. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda, 2015, s. 9.

krytycyzmem, odwagą w stawianiu czoła większości traktowana była z szacunkiem, obecnie naraża się raczej na śmiech ludzi. Zapomina się jednocześnie, że warunkiem rozwoju samoświadomości jest właśnie nieposłuszeństwo, krytycyzm i samodzielne myślenie. To właśnie dzięki wyrażaniu sprzeciwu, stawianiu oporu i niezgadaniu się człowiek się rozwija, modyfikuje opowieść o sobie i staje się aktywnym autorem własnej biografii. Decydująca wydaje się przy tym świadomość człowieka, że jest on tym, kto decyduje za siebie, a nie tym, za kogo decydują inni. I nie chodzi tu tylko o to, aby inni zwyczajnie człowiekowi nie przeszkadzali, ale aby on sam kierował się własnymi przekonaniami, aby był świadomy siebie jako istoty myślącej, działającej, dokonującej wyborów, ponoszącej odpowiedzialność za siebie i innych¹⁴. To samosterowanie, władanie sobą to niewątpliwie integralny „składnik” kompetencji społecznych, niezbędny do bycia kreatywnym, twórczym, odważnym czy też krytycznie i samodzielnie myślącym.

Człowiek jest zawsze człowiekiem w „możliwości”, zdolnym do rozpoznania siebie jako autora działań, zdolnym do brania odpowiedzialności za swoje czyny, zdolnym wreszcie do troszczenia się o siebie i innych. Ma możliwość wczucia się w sytuację drugiego człowieka, możliwość refleksji nad szkodami, jakie może wyrządzić swoim postępowaniem¹⁵. Dobrze, gdy podejmowane przez jednostkę działania, dokonywane wybory rozpatruje ona w poczuciu odpowiedzialności za drugiego człowieka, a także w poczuciu przynależności do grupy i wspólnoty. Źle, gdy osoba pod uwagę bierze wyłącznie „odpowiedzialność wobec siebie”. „Jesteś tego warty”, „masz do tego pełne prawo”, „zasługujesz na to” – to tylko niektóre z haseł lansujących potrzebę brania pod uwagę przede wszystkim własnych interesów¹⁶.

Podstawą odpowiedzialnego działania i myślenia są niewątpliwie empatia i moralność, przy czym sama empatia, jak się wydaje, nigdy nie zastąpi moralności, co najwyżej może ją wzmocnić i podbudować. Warto pamiętać, że drugi człowiek to nie tylko ktoś obcy, przypadkowy, ktoś obok mnie, ktoś, kogo obecności po prostu doświadczam, ale często ktoś, kto – jak ujął to Emmanuel Lévinas – wzywa mnie, ktoś, wobec kogo mam obowiązki, wobec kogo nie mogę przejść obojętnie, wreszcie ktoś, za kogo jestem odpowiedzialny¹⁷. Zachowanie etyczne, o którym tu

¹⁴ I. Berlin: *Cztery eseje o wolności*. Przekł. D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński. Poznań: Zys i S-ka, 2000, s. 197.

¹⁵ A. Sen: *Rozwój i wolność...*, s. 300.

¹⁶ Z. Bauman: *Płynne czasy...*, s. 188.

¹⁷ E. Lévinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Przeł. M. Kowalska. Wstępem poprzedziła B. Skarga. Przekład przejrzał J. Migasiński. Wyd. 2. – 2. dodr. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2014, s. 247.

mowa, nie ma nic wspólnego z postrzeganiem drugiego człowieka jako środka do realizacji własnych celów czy też ze skłanianiem go do tego, aby odgrywał role, w których się nie odnajduje. W oczywisty sposób nie ma to również nic wspólnego z tezą powtarzaną w nowoczesnych dyskusjach nad wolnością działania i kompetencją społeczną, zgodnie z którą działania człowieka (jego rola) mogłyby być sprowadzone do technik, profesji czy jakichś innych wyuczonych zachowań¹⁸.

Troszczenie się o innych wymaga spełnienia kilku ważnych warunków.

Po pierwsze, wymaga wykazania się „indywidualną inicjatywą”, umiejętności zajęcia się sobą, zadziwienia i zaciekawienia życiem. Człowiek zajęty sobą przestaje odczuwać potrzebę manipulowania innymi czy też sprawowania nad drugim pełnej kontroli¹⁹. Niestety „inicjatywa indywidualna” w sensie ludzkim, humanistycznym, w odróżnieniu od aspektu ekonomicznego, nie stanowi szczególnie mocnej strony współczesnego człowieka. Mówi się nawet o „egzystencjalnej próżni”, „alienacji”, „dziurawych ludziach”, którzy nie dostrzegają sensu życia i głębszych wartości²⁰.

Po drugie, ważne jest zrozumienie, że społeczeństwo nie może się składać tylko z obywateli silnych, odpornych, że słabość człowieka nie stanowi przyczyny wstydu i uczucia wstrętu. Ważne jest zaakceptowanie doświadczenia różnych ludzkich słabości i potrzeb zarówno u siebie, jak i u innych oraz zrozumienie zależności pomiędzy typowo ludzkimi słabościami a uwarunkowaniami społecznymi i politycznymi. Do tego dochodzi potrzeba uświadomienia sobie, że nikt nie musi być doskonały i nikt nie musi sprawować pełnej kontroli nad otoczeniem. Każdy człowiek ma słabe i mocne strony, zdolności i ułomności i nigdy nie jest tak, że w osobie na pozór mało znaczącej, w osobie pełnej wad nie można znaleźć „czegoś promiennego”, dostrzec coś dobrego²¹.

Trudno mówić o rozwijaniu kompetencji społecznej, jeśli człowiek używa wyłącznie negatywnych samookreśleń i konstruuje opowieść

¹⁸ P. Ricoeur: *Drogi rozpoznania...*, s. 142; A. Sen: *Rozwój i wolność...*, s. 311.

¹⁹ M.C. Nussbaum: *Nie dla zysku...*, s. 115; E. Fromm: *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*. Red. tekstu i przedm. R. Funk. Przekł. S. Baranowski, R. Palusiński. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, 2013, s. 20.

²⁰ G. Corney, M. Schneider-Corney: *Sens życia i wartości*. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Red. J. Stewart. Wyd. 4, dodr. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014, s. 162.

²¹ S. Kierkegaard: *Czyni miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegarda*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki, 2015, s. 162.

o sobie i świecie przepętnioną problemami, brakami i porażkami. Nauczyć się „opowiadać inaczej”, tj. nauczyć się opowiadać inaczej o sobie, o innych, modyfikując historię, według której człowiek żyje i która skłania go do działania, to warunek niezbędny przyjęcia nowych założeń i poszerzenia opisu relacji z innymi ludźmi²². Pomysł układania życia w formie historii osobistych, w formie zachodzących w wyobraźni zmian to podstawowy punkt oparcia dla życia wypełnionego refleksją²³. Gdyby życia nie udało się ułożyć w formie opowiadania, człowiek nie mógłby nadać temu życiu charakteru etycznego, nie mógłby usprawiedliwić i uzasadnić swojego postępowania, wytłumaczyć sobie tego, jaki jest i dlaczego taki jest. Już samo określenie siebie, użycie takich, a nie innych słów zawsze jest wynikiem przyjęcia określonej narracji. Wiedział o tym już Lucjusz Anneusz Seneka, gdy pisał, że „każdy jest nieszczęśliwy w takim stopniu, w jakim siebie za nieszczęśliwego uważa”²⁴. Elementem pozytywnym w myśleniu o narracji jest niewątpliwie to, że zawsze istnieje szansa, aby człowiek odszukał w pamięci zapomniane ślady, obrazy, odczucia i stworzył sobie „lepszą”, ciekawszą, dojrzalszą narrację, według której będzie żył, współdziałał i pracował z innymi.

Krytyczne, odważne myślenie, nieuleganie presji otoczenia, zdolność do empatycznego rozumienia trudnych doświadczeń ludzkich, do troski o innych, akceptowanie u siebie i innych zwykłych słabości i ułomności ludzkich, uruchomienie własnej wyobraźni, wreszcie refleksja nad sobą, nad sensem podejmowanych działań – to w największym zarysie to, co powinno wchodzić w zakres kompetencji społecznych. Nie oznacza to jednak, że w tym zbiorze postaw i umiejętności nie ma miejsca na komponent adaptacyjny, socjalizacyjny, przystosowujący i bezpośrednio przygotowujący do wejścia na rynek pracy. Chodzi tylko o to, aby ten drugi nie przysłonił pierwszego, czy też inaczej mówiąc: nie stał się wiodącym nurtem w szeroko rozumianym procesie edukacji. Tak jak człowieka jako istoty społecznej nie da się sprowadzić do zamkniętego zestawu zdolności, postaw i ról społecznych, tak też

²² D.P. McAdams: *The Role of Narrative in Personality Psychology Today*. „Narrative Inquiry” 2006, vol. 16/1, s. 15; P. Ricoeur: *Drogi rozpoznania...*, s. 89–91.

²³ Oczywiście nie można nie wspomnieć tu o niezależnych od człowieka ograniczeniach, narzuconych mu przez kulturę i wychowanie. Jeśli w przeszłości udało się nałożyć na człowieka ciężar winy, to rośnie ryzyko tego, że w przyszłości ludzka narracja przyjmie charakter pesymistyczny. Dzisiaj niezwykle trudno człowiekowi samodzielnie zmodyfikować własną samoocenę.

²⁴ L.A. Seneca: *Listy moralne do Lucyliusza*. Przeł. W. Kornatowski. Wstępem i przypisami opatrzył K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1961, s. 17–18.

trudno jest mówić o domkniętej liczbie zdolności wchodzących w skład kompetencji społecznych. Być może bardziej zasadne jest pytanie o to, czym kompetencje społeczne nie są i co na pewno nie wchodzi w ich zakres.

Czym kompetencja społeczna nie jest?

Kompetencja społeczna nie ma z pewnością nic wspólnego z konformizmem, bezmyślnym naśladowaniem innych, czy też po prostu z chęcią bycia kimś innym. Takie naginanie się do opinii ogółu, życie według form naśladownictwa, a nie rozumu – o czym pisał w I wieku naszej ery Seneka²⁵ – to podstawowa przyczyna pogrążania się człowieka w nieszczęściu. Ważne jest zatem kierowanie się własnymi przekonaniami i uświadomienie sobie, że każdy człowiek jest inny, a bycie innym nie oznacza w żaden sposób bycia mniej kompetentnym czy też gorszym. Wręcz przeciwnie, to przede wszystkim niezależność i odwaga bycia sobą, zachowania własnego zdania świadczą o dużej dojrzałości psychicznej i społecznej człowieka. Przekonywał o tym Søren Kierkegaard, gdy krytykował człowieka za brak wyrazistości, odwagi i osobowości²⁶. Zdarza się – pisał – że człowiek żyje sobie spokojnie, jest człowiekiem jak każdy inny, zajmuje się codziennymi sprawami, daje sobie jakoś radę w życiu, jest szanowany i nawet nie zauważa, że w głębszym znaczeniu tego słowa nie ma osobowości. Niestety na temat braku osobowości nie robi się dziś hałasu. Wręcz przeciwnie, doświadczenie pokazuje, że czasami wręcz niebezpiecznie jest pokazywać, że się osobowość posiada. Można nawet odnieść wrażenie, że osobowość to taka rzecz, o którą najmniej chodzi w świecie.

Kompetencja społeczna nie może być również ujmowana w kategoriach sprawności językowych czy też sprawnego posługiwania się technikami komunikacyjnymi. Efektywne uczestniczenie w złożonym procesie komunikacyjnym to bowiem nie tylko kwestia umiejętnego posługiwania się językiem, powierzchownej zręczności, okrągłych, dobrze zaplanowanych i poskładanych zdań, ale przede wszystkim problem jakości przekazu, sensu, znaczenia, refleksji, a przy tym świadomości własnych emocji i potrzeb²⁷. Chodzi o to, aby człowiek

²⁵ Ibidem, s. 57.

²⁶ S. K i e r k e g a a r d: *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Przeł. i wstępem opatrzył J. I w a s z k i e w i c z. Warszawa: PWN 1982, s. 169.

²⁷ A. R u m i a n o w s k a: *O wadze rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w procesie edukacji na poziomie wyższym*. „General and Professional Education” 2015, nr 2, s. 58.

zastanawiał się nie tylko nad tym, jak i co mówi, lecz także nad tym, po co to mówi, aby nie wypełniał za pomocą słów luki wewnątrz siebie i w kontaktach z drugą osobą. Celem nie może być użycie języka w sposób abstrakcyjny, tj. bez odwołania się do konkretnych doświadczeń, bez dzielenia się rzeczywistością czy też z pominięciem tego, co się dzieje w duszy człowieka. Taki rodzaj pseudomowy nigdy nie będzie miał nic wspólnego z prawdziwą istotą języka, która wyraża się przecież w tym, co absorbuje, co generuje znaczenie, co jest zorientowane na sens, a nie tylko na skuteczność działania²⁸.

Kompetencja społeczna nie ma nic wspólnego z unikaniem konfliktów czy też rozwiązywaniem ich w sposób rywalizacyjny. Konflikt to integralny, nieodzowny, naturalny element życia, a całkowite wyeliminowanie konfliktów oznaczałoby nic innego jak regres w życiu człowieka. Czymś niewłaściwym jest zatem utożsamianie konfliktu tylko i wyłącznie z cierpieniem, negatywnymi odczuciami i ze złymi konsekwencjami. Z faktu pojawienia się sprzeczności myśli, celów i potrzeb mogą wynikać nie tylko negatywne skutki, lecz także korzyści, pozytywne zmiany, nowe pomysły i rozwiązania. Generalnie należy przyjąć, że to nie konflikt jest problemem, lecz sposób jego rozwiązania, a co za tym idzie, umiejętność artykułowania w sposób konstruktywny, a zatem nieoskarżycielski, swoich potrzeb i obaw, ponadto aktywne, empatyczne słuchanie. Ważne jest również porzucenie myślenia w kategoriach „albo – albo”, „przeegrany – wygrany” i zastąpienie go przekonaniem, że obie strony konfliktu mogą wyjść z niego „wygrane” i w pełni usatysfakcjonowane. Do tego niewątpliwie potrzebna jest z jednej strony asertywność, z drugiej zaś rzeczywista chęć współpracy. I nie ma to nic wspólnego z rywalizacją, uleganiem, przystosowywaniem się czy też ucieczką.

Kompetencje społeczne nie mogą być też utożsamiane z dążeniem do doskonałości, ze sprawowaniem kontroli nad innymi, z odpornością na zagrożenia zewnętrzne, co *nota bene* przez wielu traktowane jest jako warunek niezbędny do osiągnięcia sukcesu zawodowego²⁹. Znacznie ważniejsze jest to, aby człowiek akceptował samego siebie takiego, jakim jest, jak również podchodził z większym dystansem do słabości i zwykłych ułomności ludzkich.

Nieco problematyczne wydaje się włączenie w zakres kompetencji społecznych umiejętności pracy zespołowej. Wątpliwości jest kilka. Po

²⁸ H.-G. G a d a m e r: *Język i rozumienie*. Wybór, przekł. i posł. P. D e h n e l i B. S i e r o c k a. Warszawa: Fundacja Altetheia, 2013; M. H e i d e g g e r: *W drodze do języka*. Przeł. J. M i z e r a. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2007, s. 228.

²⁹ M. C. N u s s b a u m: *Nie dla zysku...*, s. 53.

pierwsze, badania w tym zakresie przeczą tezie, jakoby praca w grupach była szczególnie skuteczna przy rozwiązywaniu sytuacji trudnych, problematycznych, gdy wymagana jest kreatywność i twórcze myślenie³⁰. Przykładowo Steven J. Karau i Kipling D. Williams dowiedli, że grupy generują mniej pomysłów niż osoby pracujące w pojedynkę. Jako wyjaśnienie tego stanu podawany jest lęk przed byciem ocenianym przez innych, spadek motywacji do szukania pomysłów przy ogólnym wkładzie innych osób czy też zbyt duża emocjonalność. Istnieje zasada, że im większa grupa, tym większa szansa próżniactwa społecznego³¹. Po drugie, nie każdy człowiek preferuje formę pracy zespołowej, szczególnie wtedy, kiedy grupy są zbyt duże. Po trzecie natomiast, „w zbiorowości” – jak powiada Martin Buber³² – „człowiek nie jest człowiekiem z człowiekiem”, trudniej mu zachować osobistą odpowiedzialność i bycie autentycznym. Wszystkie te argumenty oczywiście nie przeczą tezie o potrzebie rozwijania umiejętności pracy w grupach, szczególnie że wiąże się z tym zdolność do akceptowania decyzji podjętej większością głosów, potrzeba brania pod uwagę innych punktów widzenia czy też gotowość pójścia na kompromis. Niemniej jednak wydaje się, że warto spojrzeć na to zagadnienie również z innych punktów widzenia oraz z nieco innej perspektywy badawczej.

Badania własne

W celu odpowiedzi na pytanie, jak młodzi ludzie oceniają swoje umiejętności społeczne, w czerwcu 2015 roku zostało przeprowadzone badanie wśród 80 studentów kierunku rolnictwo, budownictwo i inżynieria środowiska Politechniki Warszawskiej i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Ciechanowie. Wybór grupy badawczej podyktowany był przede wszystkim chęcią odświeżenia i zrozumienia sposobów myślenia o umiejętnościach społecznych młodych ludzi, którzy powoli wkraczają w kolejny okres swojego życia i stają przed koniecznością podjęcia nowych zadań rozwojowych, w tym nawiązania relacji w nowych, często dość złożonych kontekstach społecznych.

³⁰ K. Unker: *Sozialkompetenz...*, s. 75; B. Wojciszke: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006, s. 392.

³¹ S.J. Karau, K.D. Williams: *Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, vol. 65, no. 4, s. 700.

³² M. Buber: *Problem człowieka*. Przeł. i wstępem opatrzył J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 126.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i wykorzystano ankietę z pytaniami otwartymi. Badani poproszeni zostali o swobodną wypowiedź na temat ich relacji z innymi ludźmi ze szczególnym uwzględnieniem swoich słabych i mocnych stron w kontaktach społecznych. Metoda sondażu diagnostycznego oraz wybór badań o charakterze jakościowym pozwoliły na uwzględnienie złożoności problematyki, jaką są kompetencje społeczne, rozumiane szeroko jako umiejętności, zdolności, wiedza i predyspozycje osobowościowe człowieka umożliwiające mu osiągnięcie głębokiej satysfakcji w relacjach z innymi ludźmi i budowanie trwałych więzi społecznych opartych na szacunku i ludzkiej wrażliwości.

Po przeanalizowaniu zebranego materiału okazało się, że cechami, które najbardziej przeszkadzają badanym w relacjach międzyludzkich, są nieśmiałość, wstydlivość oraz związana z tym trudność przy nawiązywaniu i podtrzymywaniu nowych kontaktów. Jednocześnie z zebranych wypowiedzi wyczytać można niezmiernie silną potrzebę bycia z innymi:

Chociaż jestem nieśmiały i małomówny, to bardzo chcę rozmawiać z innymi ludźmi i utrzymać z nimi kontakt.

Często się peszę, więc często przeżywam „walkę”, dużo mówię, zagaduję ludzi swoją wypowiedzią, niszcząc ich w ten sposób.

Lubię rozmawiać z ludźmi, prowadzić dyskusje na różne tematy, jednak przy konfrontacji z obcymi ludźmi zbyt często ulegam presji, aby złapać z nimi lepszy kontakt.

Wstydę się drugiej osoby, obawiam się odrzucenia na samym początku znajomości.

W zebranych materiale znaleźć można również wypowiedzi wyrażające trudności badanych z podtrzymywaniem kontaktów z innymi ludźmi, które wcale nie wynikają z nieśmiałości, lecz wręcz przeciwnie: z braku tolerancji wobec innych. Zastanawiają zatem stwierdzenia typu:

Zbyt szybko skreślam osoby, bo uważam je za słabsze. Długo się do kogoś przekonuję.

Zasygnalizowane tu selekcjonowanie ludzi oparte na kryterium siły, mądrości, choć z pewnością pożądane z punktu widzenia efektywności, nie może być uznane za właściwość, którą należy wspierać

w kontekście uwrażliwiania młodych ludzi na kwestie etyczne i moralne w relacjach z innymi.

Uwagę przykuwają również przekonania, w których badani podkreślają swoje braki, ułomności, niską samoocenę, „brak dowartościowania siebie”, „lęk przed zranieniem innych”, co w odczuciu wielu stanowi problem w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji międzyludzkich. Trudno sobie wyobrazić możliwość zbudowania satysfakcjonującej relacji z innymi, kiedy stwierdza się przykładowo:

Czuję się gorsza od tej osoby, z którą rozmawiam.

W zebranych materiale pojawiają się również zdania sformułowane w tonie jeszcze bardziej pesymistycznym:

Słabe strony to wstydlivość, małomówność, strach przed ośmieszeniem, problem w doborze argumentów, cichy ton głosu. Mocnych stron zdecydowanie brak.

W dalszej części wypowiedzi badany ocenia siebie jako osobę mało asertywną, ulegającą presji otoczenia, niepotrafiącą zaakceptować braku u siebie pewnych umiejętności i cech, wycofującą się z sytuacji konfliktowych i niechętną pracować w grupie. Trudno tu mówić o kreatywności czy też wykazywaniu się odwagą w wyrażaniu swoich opinii. Analiza zebranych wypowiedzi respondentów pozwala dostrzec pewną zależność, a mianowicie niepewność siebie, swoich wartości, umiejętności i pozytywnych cech często koreluje z brakiem asertywności i odwagi w relacjach z ludźmi. Krytyczne, samodzielne myślenie ustępuje miejsca bojaźliwości, uleganiu i wycofywaniu się.

Za kolejną swoją słabą stroną badani uznali uleganie presji otoczenia, co wiąże się zarówno z brakiem asertywności, woli, jak i z niedostatecznie rozwiniętą umiejętnością samodzielnego myślenia i kierowania się przy podejmowanych decyzjach własnymi przekonaniem. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Łatwo ulegam presji otoczenia, nie potrafię postawić na swoim. Bardzo często kilka słów krytyki potrafi mnie zdemotywować.

Ulegam często presji innych osób, namawiających mnie do czegoś, nawet do złych rzeczy.

Nie potrafię odmawiać, nie chcę zranić tej drugiej strony.

Ostatnie z przytoczonych stwierdzeń stanowi przykład postawy z pewnością niepozwalającej na pełnowartościowy udział w procesie komunikacyjnym, negocjacyjnym, w którym jest miejsce na zaakcentowanie zarówno własnych potrzeb i interesów, jak i potrzeb partnera.

Na szczególną uwagę zasługuje nieumiejętność rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny, co zostało wyrażone za pomocą określeń:

Muszę zawsze postawić na swoim.

Nie przyznaję racji innym, myśląc, że tylko ja mam rację.

Nie dopuszczam do siebie argumentów innych osób.

W dalszej kolejności wskazywano na *wybuchowość, brak panowania nad emocjami, nerwowość*, jak również na *strach przed pojawieniem się konfliktu* i nieumiejętność jego rozwiązania. Jedna z badanych stwierdziła, że w kontaktach z innymi, *gdy wystąpi konflikt, bardzo się denerwuje*, co wiązać się może z tendencją do postrzegania sytuacji spornych przez pryzmat wyłącznie negatywnych skojarzeń, a czego skutkiem jest wycofywanie się i unikanie złożonych sytuacji społecznych.

Często to, czego jednym brakuje, staje się atutem innych. I tak, część badanych jako swoją mocną stronę podaje *umiejętność komunikacyjną, zdolność negocjowania i pójścia na kompromis, a co za tym idzie, stosowanie dobrych, mocnych argumentów w rozmowie, umiejętność panowania nad emocjami, sprawne posługiwanie się językiem, odpowiedni dobór słów, częste rozmawianie z ludźmi, umiejętność argumentowania swojego zdania, umiejętność słuchania*. Pojawiają się nawet umiejętności charakterystyczne dla pracy mediatora, na przykład:

Moją mocną stroną w kontaktach z ludźmi jest prawdopodobnie pokierowanie normalnej rozmowy między dwojgiem ludzi w kłótni

lub:

potrafię załagodzić konflikty kompromisowo, nawet jeśli ma to swoje wady.

Do swoich mocnych stron badani zaliczają *uprzejmość i życzliwość wobec innych osób, zaufanie oraz empatię*. Szczególnie budujące są takie oto wypowiedzi:

Moją mocną stroną jest wysłuchanie drugiej osoby i pomoc jej w problemach. Potrafię także poświęcić czas na wszystkie jej możliwe kłopoty.

Słuchanie i rozumienie potrzeb drugiego człowieka oraz chęć pomocy w trudnych sytuacjach to moje mocne strony.

Jestem osobą otwartą, potrafię się postawić w miejscu mojego rozmówcy, słucham innych ludzi.

Potrafię każdego wysłuchać do końca, nie zważając, jakie ma poglądy i czy z nim się zgadzam.

Jestem osobą godną zaufania, raczej nikt się na mnie nigdy nie zawiódł, co powoduje, że ludzie ufają mi, mam z nimi dobre kontakty.

W dalszej kolejności wymieniane są szczerłość, prawdomówność, przywiązanie do ludzi, ambicja, szacunek w stosunku do innych, a także umiejętność rozładowania napięcia za pomocą śmiechu, dowcipu, poczucie humoru, pozytywna energia, otwartość oraz pozytywne myślenie. Te ostatnie umiejętności i postawy plus życzliwość, chęć niesienia pomocy zasługują na szczególną refleksję. Stanowią potwierdzenie tezy, że bez zaciekawienia życiem, bez zadziwienia, bez indywidualnej inicjatywy nie może być mowy o rozwijaniu kompetencji społecznych w pełnym tego słowa znaczeniu. Tego typu wypowiedzi niejednokrotnie korelują z pozytywnymi cechami i postawami formułujących je osób, jak: asertywność, zdystansowane podejście do krytyki, umiejętność dostrzegania pozytywnych cech nawet w osobie nie lubianej oraz dbanie o dobro drugiego człowieka.

Przeprowadzone badania nie dają odpowiedzi na pytanie, jak ważna jest dla młodych ludzi konkurencyjność, rywalizacja, dążenie do doskonałości, ambicja czy też orientacja na osiągnięcie osobistych korzyści i zysków. Niemniej jednak badania pozwoliły na dostrzeżenie pewnej tendencji w myśleniu i potrzebach młodych ludzi – to niewątpliwie niezmiernie dziś ważna potrzeba rzeczywistego kontaktu z drugim człowiekiem, potrzeba zaprzyjaźnienia się, komunikacji, spotkania i rozmowy. Jednocześnie dla wielu barierą nie do przełamania okazuje się zaakceptowanie samego siebie takim, jakim się jest, bycie sobą, dostrzeżenie swoich pozytywnych cech, bycie asertywnym, odważnym i elastycznym w swoim myśleniu. Z przeprowadzonej analizy wypływa też pozytywny wniosek: wyraźnie widoczna i zaakcentowana u osób w badanej grupie jest potrzeba zainteresowania się drugim człowiekiem, otoczenie go troską, chęć niesienia pomocy czy też zwykła ludzka życzliwość.

Podsumowanie

Skoro warunkiem rozwoju człowieka jest pozbycie się pewnych znievoleń, które pozostawiają niewielkie szanse na pomyślną realizację swoich możliwości, w procesie edukacyjnym nie może zabraknąć miejsca na walkę ze sztywnymi wzorcami myślenia, z bezkrytycznym, bezrefleksyjnym powielaniem zachowania innych ludzi czy też z manipulacją, kombinatorstwem celem realizacji wyłącznie własnych interesów. Gdyby młodzi ludzie potrafili dostrzec, jak bardzo zatracają się w często próżnych wysiłkach bycia takimi jak inni, w bezkrytycznym naśladowaniu innych, gdyby zdołali rozpoznać, że ich własne myśli, historia, życie są co najmniej tak ciekawe, jak życie drugiego człowieka, gdyby potrafili odkryć, że rywalizacja, wzajemne wykorzystywanie i kierowanie się w postępowaniu wyłącznie własnymi korzyściami jest ślepą uliczką, drogą na skróty, można by wówczas oczekiwać, że więcej uwagi i energii życiowej skierują na własne przekonania, bycie sobą, bycie po coś i dla kogoś. I nie chodzi tu o zmuszanie człowieka do dokonywania wyboru pomiędzy moralnością, etyką a skutecznością i efektywnością. Raczej chodzi o to, aby w dyskusjach nad rozwijaniem kompetencji społecznych w szeroko rozumianym procesie edukacji nie zabrakło stawiania pytań o moralność, humanizm, autorefleksję, odwagę, krytyczne, samodzielne myślenie, nonkonformizm, inicjatywę i samosterowność. Nie ma takiej możliwości, aby pytania o poczucie osamotnienia, braku głębszego sensu, doświadczenie lęku i alienacji mogły być kiedykolwiek zastąpione postulatami efektywności, skuteczności i dążenia do błędnie pojmowanej doskonałości. Jedynie refleksja nad samym sobą, dążenie do życia odpowiedzialnego z innymi i dla innych stwarza szansę na bycie pełnowartościowym obywatelem we współczesnych, niezwykle złożonych i trudnych społeczeństwach.

Bibliografia

- Argyle M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wyd. 2 zm. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1999.
- Bauman Z.: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Sic, 2007.
- Berlin I.: *Cztery eseje o wolności*. Przekł. D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński. Poznań: Zys i S-ka, 2000.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Przeł. i wstępem opatrzył J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Corney G., Schneider-Corney M.: *Sens życia i wartości*. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Red.

- J. Stewart. Wyd. 4, dodr. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Gadamer H.-G.: *Język i rozumienie*. Wybór, przekł. i posł. P. Dehnel i B. Sierocka. Warszawa: Fundacja Altheia, 2013.
- Gergen J.K.: *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przekł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Heidegger M.: *W drodze do języka*. Przeł. J. Mizera. Warszawa: Wydawnictwo Altheia, 2007.
- Honneth A.: *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Przeł. J. Duraj. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012.
- Fromm E.: *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*. Red. tekstu i przedm. R. Funk. Przekł. S. Baranowski, R. Palusiński. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, 2013.
- Fromm E.: *Serce człowieka*. Przekł. R. Saciuk. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda, 2015.
- Furmanek W.: *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*. W: *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*. Red. W. Furmanek, M. Ďuriš. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007.
- Karau S.J., Williams K.D.: *Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, vol. 65, no. 4.
- Karney J.E.: *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: „Żak”, 2007.
- Kaufman J.-C.: *Kiedy „Ja” jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia*. Przeł. A. Kapcia. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013.
- Kierkegaard S.: *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Przeł. i wstępem opatrzył J. Iwaszkiewicz. Warszawa: PWN 1982.
- Kierkegaard S.: *Czyny miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegarda*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki, 2015.
- Kocór M., Czarnik S., Strzebońska A.: *Potrzeby pracodawców a dostępność zasobów pracy. Próba bilansu*. W: *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku*. Red. J. Górniak. Wyd. 2. Warszawa: PARP, 2012.
- Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 roku*. Red. J. Górniak. Wyd. 2. Warszawa-Kraków: PARP, 2014.
- Lévinas E.: *Całość i nieskończoność. Eseje zewnętrżności*. Przeł. M. Kowalska. Wstępem poprzedziła B. Skarga. Przekład przejrzał

- J. Migasiński. Wyd. 2. – 2. dodr. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2014.
- Matczak A.: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PSP, 2001.
- McAdams D.P.: *The Role of Narrative in Personality Psychology Today*. „Narrative Inquiry” 2006, vol. 16/1.
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Nussbaum M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016.
- Ricoeur P.: *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*. Przekł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
- Ricoeur P.: *Refleksja dokonana. Autobiografia intelektualna*. Przeł. P. Bobowska-Nastarzewska. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2005.
- Rumianowska A.: *O wadze rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w procesie edukacji na poziomie wyższym*. „General and Professional Education” 2015, nr 2.
- Sen A.: *Rozwój i wolność*. Przekł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2002.
- Seneca L.A.: *Listy moralne do Lucyliusza*. Przeł. W. Kornatowski. Wstępem i przypisami opatrzył K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1961.
- Smółka P.: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Polska, 2008.
- Unkel K.: *Sozialkompetenz – ein Manager-Märchen? Wahrheiten über wirksames Management und den Umgang mit Menschen in Organisationen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2011.
- Wojciszke B.: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.

Agnieszka Rumianowska

Developing Social Competencies Between Effectiveness and Morality

Summary: The article ruminates on the need to prioritize in the discussion about developing so-called social competencies as a part of the education process. Starting off with philosophical and political takes on the subject in question, which stress moral, ethical, and freedom issues, the author eventually

manages to distinguish these human characteristics, attitudes, and capabilities that in a very particular, reflective, and comprehensive way allow the contemporary human being to live with and for others. Concurrently, what was considered closely was the character and structure of the higher education focused on the issues of effectiveness, competitiveness, and utility of actions undertaken in interpersonal relations. The need which is underscored here is the one for developing social competency (most of all perceived in critical, emancipatory, ethical, and moral categories) involving sensitivity towards other human beings, being oneself, being for a purpose and for someone, the quality of human life, respect for oneself, or learning to accept usual human deficiencies and weaknesses. The theoretical considerations presented in the article are complemented with the research carried out in the discussed thematic scope.

Key words: competency, labour market, education, effectiveness, morality, critical thinking, self-reflection, ethics

Agnieszka Rumianowska

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen Zwischen Effizienz und Moral

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag überlegt die Verfasserin, ob es begründet ist, gewissen Fragen Priorität in der Diskussion über die Entwicklung der sog. sozialen Kompetenz im Bildungsprozess einzuräumen. Von den moralische, ethische und Freiheitsfaktoren betonenden philosophischen und politischen Meinungen ausgehend unterscheidet sie solche Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten des Menschen von heute, welche ihm erlauben, verantwortungsvoll, nachdenklich und vollwertig zusammen mit Anderen und für Andere zu leben. Kritisch wird von der Verfasserin die jetzige Form der Hochschulbildung beurteilt, die auf Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit und Nützlichkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen abzielt. Sie betont, dass es nötig ist, die vor allem kritisch, emanzipatorisch und ethisch aufgefasste soziale Kompetenz zu entwickeln, d.h. auf anderen Menschen empfindlich zu sein, sich natürlich zu geben, Lebensziel zu haben, für Andere zu leben, auf sein Ansehen bedacht zu sein, menschliche Unvollkommenheiten und Schwächen zu tolerieren. Mit theoretischen Erwägungen gehen die Ergebnisse der in dem Bereich durchgeführten Forschungen einher.

Schlüsselwörter: Kompetenz, Arbeitsmarkt, Bildung, Effizienz, Moral, kritische Meinungen, Selbstreflexion, Ethik



Joanna Szefer

Akademia Ignatianum w Krakowie
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

**Bunt wobec braku i nadzieja na rewolucję
Idea rezydualności w projektowaniu nowej jakości
rozwojowej specjalizacji
w pedagogice istotnej egzystencjalnie
(wokół książki Julity Orzelskiej
W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie)**

Książka Julity Orzelskiej nosząca tytuł *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*¹ to publikacja niezwykle ciekawa. Projektuje wizję nowej pedagogiki, której struktura będzie oparta na rezyduach integrujących dotychczasową wiedzę z różnych specjalności, jak i wyznaczających nowy program przyszłych badań i zmian strukturalnych nie tylko w dziedzinie pedagogiki, lecz także na polu całej edukacji. Julita Orzelska proponuje projekt ukierunkowania pedagogiki na teoretyczne i praktyczne zgłębianie rezyduów będących składowymi ludzkiej tożsamości, które nieustannie, choć z różnym natężeniem działają w „profilu pionowym” jednostki, wpływając na jej energię życiową. Dynamika oddziaływania poszczególnych rezyduów zależy od fazy życia, w której obecnie znajduje się dana osoba, w związku z tym dane rezydium jest pojmowane integralnie na przestrzeni biegu życia ludzkiego.

Tak odważna propozycja modyfikacji przedmiotu badań pedagogiki zasługuje na uwagę i dyskusję w szerokim gronie teoretyków i praktyków, których działania zorientowane są na opiekę i wychowanie, z racji tego, że podjęcie kierunku wskazanego przez Orzelską może skutkować uzyskaniem przez pedagogikę nowej jakości ze względu na

¹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

sposób działania, współdziałania i oddziaływania jej specjalizacji. Autorski projekt przedstawiony w omawianej publikacji nie istnieje, rzecz jasna, w oderwaniu od procesów zmian, jakim nieustannie podlegają nauki humanistyczne, a jakie skupiają się wokół idei integralności, która jest tu rozumiana w trzech odniesieniach: w odniesieniu do samej edukacji, do całego pola humanistyki oraz do relacji między edukacją i humanistyką². Z jednej strony książka może być więc traktowana jako przełomowa, jako zwiastun przesilenia w pedagogice na rzecz nowej jakości specjalizacji i organizacji jej dyscyplin i praktyki edukacyjnej, a z drugiej strony jako odpowiedź autorki na zmiany, które się w pedagogice właśnie dokonują.

Jakąkolwiek perspektywę przyjmijemy, jest to publikacja warta intensywnych dyskusji, ponieważ proponuje innowacyjny program, ale zarazem jest wyzwaniem pokazującym, jak wiele trzeba jeszcze zrobić, aby móc zacząć poważnie mówić o realizacji postulatów integracji. Zignorowanie tego głosu może być dla dyskursu pedagogicznego wielką stratą, bo zaległości polskiej pedagogiki w zakresie integracji we wszystkich trzech wspomnianych wymiarach na skutek nieustannie poszerzającego się i pogłębiającego pola badawczego tej nauki oraz zwiększającego się dorobku całej humanistyki będą nieprzerwanie rosnąć.

Publikacja Orzelskiej otwiera poważną dyskusję nad wyzwaniami, przed jakimi stoi pedagogika, które są generowane przez zmiany społeczne i rozwój nauk o człowieku, oraz proponuje strategie odpowiedzi na te zmiany w postaci pedagogiki istotnej egzystencjalnie rozbudowującej się na zasadzie pogłębionej specjalizacji w ramach wyłanianych rezyduów tożsamości widzianych z perspektywy całego cyklu życia z wpisanymi weń dynamizmami, trudnościami i kryzysami.

Jak zbudować projekt uruchamiający nową jakość specjalizacji w pedagogice?

Książka podzielona jest na trzy części, które wyznaczają zadania, jakie mają poszczególne działy w realizacji zamysłu zapoznania czytelnika ze stworzonym programem badawczym. Pierwsza część stawia sobie za zadanie nakreślenie ogólnych ram rozważań wraz z przybliżeniem obranej przez autorkę perspektywy istotności egzystencjalnej pedagogiki, obowiązującego w projekcie sposobu rozumienia i stosowania kategorii rezyduów, wagi idei dwoistości w rozumieniu dynamiki rozwo-

² L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

jowej oraz sposobu wykorzystania Erika Eriksona modelu cyklu życia dla wyodrębnienia pedagogik rezydualnych.

Dodatkowo Orzelska sytuuje swoją propozycję na tle istotnych z jej perspektywy koncepcji, takich jak teoria przepływu, logoterapia, melioracja środowiska, rewitalizacja energii życiowej czy dydaktyka przeżycia. Czytelnik ma również sposobność, aby zapoznać się z motywami postulowanego przez Julitę Orzelską zwrotu w pedagogice stawiającego w centrum troskę o istotność egzystencjalną dążeń tej nauki. Przedstawiany jest również w tym projekcie charakter samych oddziaływań pedagogicznych nakierowanych na rozbudzenie w ich odbiorcach erosa poznania i wyposażenie ich w kompetencje i postawy służące do pomyślnego przechodzenia przez kolejne etapy rozwojowe. Orzelska wyznacza także szereg zadań, jakie widzi z perspektywy tego przesunięcia pociągającego za sobą konieczność zmiany wyobrażeń sposobu funkcjonowania pedagogiki nakierowanej na rozpoznawanie napięć, złożoności strukturalnych i powiązań procesów występujących w sytuacjach edukacyjnych.

W drugiej części książki znajdujemy „analizy egzystencji” przywołane dla pedagogiki istotnej egzystencjalnie z szeroko pojmowanej humanistyki. Autorka konsekwentnie realizuje założenia swojego projektu, wyzyskując tropy dla pedagogik rezydualnych, przedkładając zasadę poszukiwania efektów wybuchowych w lekturach nad sztywne trzymanie się zestawu rezydów skonstruowanych na bazie modelu cyklu życia autorstwa E. Eriksona. W tej części publikacji do zaplecza myśli pedagogiki istotnej egzystencjalnie Orzelska włącza tropy z antropologicznych analiz twórczości Szekspira dokonanych przez Tadeusza Sławka, do których należy między innymi rozpoznanie wartości pogłębiania analizy kategorii woli wraz z zagrożeniami jej przerostów, nadziei dającej opór czasowi, sprawiedliwości z wpisaniem jej w Kohlberga trzy stadia rozwoju moralnego, wdzięczności czy przebaczenia, widzianego w jego złożoności dla jakościowego projektowania wspomagania rozwoju.

Orzelska przejmując także dla pedagogiki potrzebę ontologii bycia „między” postulowaną przez Jana Szczepańskiego w jego socjologicznych rozważaniach, dookreślając dzięki temu swoją wizję wychowania jako kształtowania tożsamości możliwie wolnej od ograniczeń w procesie tworzenia siebie, ale również zdolnej do samoanalizy i nastawionej na podejmowanie świadomego wysiłku w samotności widzianej nie tylko jako obciążenie, lecz także jako dobre środowisko samorozwoju. Dodatkowo zwraca uwagę na potrzebę dostrzegania w ramach pedagogiki wyzwania niesionych przez procesy nieświadome, którymi kieruje się człowiek, a które Szczepański lokalizuje również w systemach organizacji badań.

Analizy egzystencjalne w drugiej części pracy zamyka refleksja Tadeusza Frąckowiaka dotycząca nadziei. Cennym wskazaniem zarówno ze względu na możliwe projektowanie wysiłków wychowawczych, jak i na zysk dla samej pedagogiki jest konieczność związania nadziei z wyraźnym widzeniem zjawisk mogących ją niweczyć poprzez eskalację zagrożeń w dążeniu do pełni człowieczeństwa. Kapitalna dla pedagogiki jest również refleksja Orzelskiej przeciwstawiająca pogląd Frąckowiaka o skazaniu człowieka na „edukujące wędrowanie” alternatywnej wizji jednostki, która z tej drogi własnego rozwoju zrezygnowała, nie przeczuwając dramatycznych konsekwencji w postaci zapaści vitalnej. Opracowanie strategii pomocy tym jednostkom (a bywa, że i całym społecznościom), które zrezygnowały z dążenia do rozwoju, jest przez autorkę publikacji słusznie określane jako jedno z ważniejszych, a zarazem najtrudniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką.

Trzecią część publikacji stanowią „dociekania rezydualne” mające na celu wypracowanie impulsów do rozwoju takiej pedagogiki, która będzie miała przełożenie na jakość interakcji społecznych oraz jakość życia ludzkiego z perspektywy samej jednostki wyposażonej w kompetencje konstruowania sensu własnej egzystencji. W tej części autorka, korzystając z modelu Erika Eriksona, wprowadza w działanie narzędzie rezydualności wraz z postulatem o skokowym charakterze rozwoju i ideą dwoistości strukturalnej składników tożsamości, jak i ich wzajemnych powiązań w fazowej dynamice cyklu życia.

Orzelska z powodzeniem realizuje w tej części swojej książki zadanie nasycania refleksji pedagogicznej „impulsami z zaawansowanych rozważań innych dyscyplin wokół kluczowych dla niej kategorii rezydualnych, podstawowych w horyzoncie tożsamości ludzkiej widzianej jako kondycja, koncepcja i kompetencja egzystencjalna”³. W tym celu rozszerza niektóre z zasygnalizowanych wcześniej pedagogik rezydualnych, ponadto proponuje kolejne, korzystając z humanistyki jako dziedzictwa kulturowego człowieka, z którego może on czerpać ożywcze impulsy. Wykorzystywana w analizach kategoria dwoistości stosowana jest jako narzędzie pozwalające uniknąć pułapki jednostronnych, redukcyjnych odczytań ważnych dla pedagogiki kategorii, a także umożliwia odkrycie cennej dla projektowania jakościowej wiedzy pedagogicznej złożoności w nie wpisanych.

Z kolei względem na fazowość biegu życia, czy to w odwołaniu do koncepcji Charlotte Bühler, która była prekursorką postulatu widzenia człowieka z perspektywy jego całościowego rozwoju, czy w odniesieniu do Erika Eriksona modelu cyklu życia, pozwala na wypracowy-

³ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 205.

wanie możliwie najbardziej integralnej wizji człowieka, co ma swoje przełożenie na projektowanie oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i pomocowych na przestrzeni całego życia.

Wołanie o rewolucję motywowane troską o zdolność odnajdywania sensu egzystencji

Pedagogika być może zbyt rzadko artykułuje wolę działania na rzecz człowieka w trudzie jego egzystencji, zamykając sobie tym samym szansę na uruchomienie własnego namysłu nad strategią i realizacją tego zadania. Publikacja Julity Orzelskiej usilnie to wyzwanie stawia przed oczyma czytelnika, pokazując zasadność działań zorientowanych na jednostkę, ich wartość i drogi, jakie mogą prowadzić do stopniowego wypełniania takiego zadania. Patrzenie na zadania pedagogiki z perspektywy istotności egzystencjalnej uczula na potrzebę włączenia idei rezydualności tożsamości ludzkiej w planowane oddziaływania pedagogiczne i - a może przede wszystkim - rozwiązania systemowe.

Tym, co się przebija przez tekst Julity Orzelskiej, jest troska. Po pierwsze, troska o rewitalizację pedagogiki poprzez wyzyskanie tropów z szeroko pojętej humanistyki. Nie sposób w ramach tego tekstu przytoczyć wszystkich postaci i koncepcji, które autorka przywołuje. Zaletą jej pracy nie jest ilość, ale jakość tych przywołań, wyrażająca się z jednej strony w wypełnianiu zadania zaprzęgnięcia tych koncepcji w realizację celów pedagogiki istotnej egzystencjalnie, a z drugiej strony nawołująca czytelnika do ponownych odczytań (choć ich kierunek jest zaledwie naszkicowany).

Po drugie, zauważalna jest zarówno troska o człowieka rozumiane go ogólnie, co może być określone jako troska o kondycję ludzką, jak i troska o każdego człowieka, który w swej jednostkowej, często dramatycznej egzystencji stanowi centrum zainteresowania pedagogiki istotnej egzystencjalnie postulowanej przez Julitę Orzelską. Jak uczula nas autorka, każdy człowiek, nawet ten głęboko doświadczony trudnościami żywymi, wykluczony i samowykluczający siebie, bywa podmiotem oddziaływań wychowawczych, które mogą dać szansę na wykształcenie umiejętności podnoszenia jakości własnej egzystencji w wymiarach społecznym, duchowym i psychofizycznym.

Tło publikacji do pewnego stopnia stanowi dramatyczna diagnoza kondycji ludzkiej mówiąca o zjawisku utraty sensu życia lub braku umiejętności określenia sensu swojej egzystencji przez współczesnego człowieka; tutaj Orzelska odwołuje się do spostrzeżeń poczynionych

przez Viktora E. Frankla⁴. Zarys projektu wraz z założeniami za nim stojącymi, postawą samej autorki wobec misji pedagogiki i pedagogów oraz celami, jakie Orzelska stawia przed pedagogiką istotną egzystencjalnie, budzi nadzieję na rozwój warunków wzmagających szanse na rewitalizację samych wychowanków choćby poprzez koncepcję „mioracji środowiska” rozwiniętą przez Helenę Radlińską⁵.

Zwrócenie uwagi dyskursu pedagogicznego na to, że następstwami „pustki egzystencjalnej” są depresja, uzależnienie oraz agresja, stanowi alarmującą diagnozę, ale może być jednocześnie impulsem dla teoretyków i praktyków edukacyjnych do podjęcia wysiłków w celu wypracowania wiedzy i działań służących zapobieganiu tym negatywnym zjawiskom. Wyznaczenie tak doniosłego zadania pedagogice jest jednocześnie trudne i konieczne, a autorka zdaje się postulować, że tylko takie przedsięwzięcia są warte prawdziwego zachodu.

O narzędziach projektowanych zmian ku integralności i transwersalności pedagogiki

Książka zwraca na siebie uwagę, ponieważ autorka nie tylko zauważa potrzebę zmian, ale przede wszystkim proponuje narzędzia pozwalające te zmiany programować. Głównym narzędziem zaprojektowanym w celu przeprogramowania pedagogiki są rezydua ludzkiego bycia w świecie, które – Orzelska podąża tu za Wilfredem Pareto – ukierunkowują człowieka w jego dążeniach i działaniach „często wbrew jego świadomości i wyobraźni”⁶. Miejsca rezydualne proponowane przez autorkę zostały wyodrębnione na podstawie następujących po sobie faz rozwojowych w Eriksonowskiej teorii rozwoju tożsamości w cyklu życia. Na tej podstawie Orzelska przedstawia zarys ośmiu pedagogik rezydualnych.

Rezydua tożsamości ludzkiej muszą też być rozpatrywane w perspektywie ich relacji z innymi kategoriami składającymi się na naszą tożsamość i mającymi swoje okresy dominacji w cyklu życia. Branie pod uwagę relacji pomiędzy poszczególnymi ogniwami składającymi się na tożsamość człowieka chroni przed nagminnie pojawiającymi się

⁴ Ibidem, s. 125.

⁵ Koncepcję wielokrotnie przez Orzelską przywoływaną, a ostatnio zrekonstruowaną i ukazaną jako niezwykle ważną przez Lecha Witkowskiego, m.in. w: L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014.

⁶ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 121.

w pedagogice redukcyjnymi podejściami do takich kategorii, jak wstyd, niższość, rozpacz czy zaufanie, właśnie dzięki zestawianiu ich w pary pozostające w dwoistym sprzężeniu.

Idea rezydualności narzuca konieczność całościowego oglądu kategorii zbierającego tropy dla jej rozbudowy z wielu dyscyplin naukowych. Orzelska wykorzystuje więc rezydualność jako narzędzie postulujące przebudowę pedagogiki. Jasne jest, że przy takiej skali oraz takich założeniach nie jest to projekt, którego realizacji może dokonać jedna osoba. Potrzebne są zespoły specjalistów z różnych dziedzin humanistyki mających dane kategorie we własnym polu badawczym i dogłębnie badający rezydua tożsamości przy wykorzystaniu dostępnych w danej dziedzinie narzędzi i metodologii, a także zespoły mające stosować wiedzę z tych badań pozyskaną w projektowaniu konkretnych oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, narzędzi diagnostycznych oraz systemów wspomagania i terapii rozwoju. Paradoksalnie, dla wyzyskania potencjalnej wartości rozwojowej tej koncepcji dla pedagogiki, a w konsekwencji i praktyki edukacyjnej, potrzebna jest w głównej mierze wola, ale też wszystkie inne składniki rezydów tożsamości nadające nazwy poszczególnym pedagogikom rezydualnym w ślad za fazami rozwoju wyodrębnionymi przez Eriksona.

Pojawienie się możliwości wykorzystania rezydów tożsamości wyznaczających zadania egzystencjalne jest jednocześnie przyjęciem na siebie trudu i odpowiedzialności takiego programowania oddziaływań edukacyjnych, które będzie miało na względzie „uczynnienie”⁷ wychowanków do samodzielnego realizowania tych zadań oraz pozytywnego rozwiązywania kryzysów tożsamości w celu rewitalizacji energii życiowej przy uwzględnieniu składowych i dynamiki całego cyklu rozwojowego człowieka⁸.

Orzelska postuluje więc porzucenie działań sprzyjających fragmentaryzacji dyskursu pedagogicznego na rzecz specjalizacji, niestracającej nigdy z oczu całego obrazu. Idea rezydów domaga się bowiem prowadzenia badań w trybie transwersalności umożliwiającej wieloprześlankowy i wieloodniesieniowy ogląd pola edukacji z myślą o wypracowaniu jakościowej praktyki działania „na rzecz przekształcania warunków ludzkiego życia w teraźniejszości i przyszłości”⁹, co w dys-

⁷ L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki...*, s. 74.

⁸ *Ibidem*, s. 91.

⁹ A. Żukiewicz: *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*. „Rocznik Lubuski” 2012, nr 2 (38), s. 47.

kursie pedagogicznym być może obecnie najpełniej realizowane jest w pedagogice społecznej za sprawą prac Ewy Marynowicz-Hetki¹⁰.

Perspektywa transwersalna, zakładająca podjęcie wysiłku stworzenia wspólnego obrazu badanego przedmiotu poznania przy uznaniu osiągnięć badaczy reprezentujących różne punkty widzenia, pozwala na uwolnienie znaczącego potencjału na skutek łączenia dorobku różnorodnych dyscyplin i dziedzin nauk społecznych oraz humanistycznych. Propozycja Julity Orzelskiej pokazuje, ile pedagogika ogólna może zyskać dzięki przyjęciu podejścia transwersalnego i jak ważne jest ono, jeśli mamy na względzie ambicje dyskursu pedagogicznego do istotności egzystencjalnej wyrażające się w dążeniu do coraz lepszego i pełniejszego wypełniania zadania wspomaganie rozwoju człowieka. W swojej propozycji rozwoju pedagogik rezydualnych w poprzek podziałów dyscyplinarnych, a jednocześnie w postulowaniu konieczności konstruowania jakościowej wiedzy autorka powołuje się na wymóg pogłębionej specjalizacji, wykazując potrzebę wzmożonego badania kategorii rezydualnych uwzględniającego dynamikę rozwojową wpisaną w bieg życia ludzkiego. Tak pojmowana specjalizacja ma polegać na wydzielaniu zjawisk wpisanych w dynamikę przechodzenia człowieka przez kolejne fazy rozwojowe na zasadzie pogłębiania pedagogicznego namysłu nad każdym z rezydów tożsamościowych poprzez badawczą penetrację kolejnych kategorii w poprzek podziałów interdyscyplinarnych. Z tego względu praca Julity Orzelskiej jest ważnym głosem w dyskusji uruchamiającym nową jakość rozwojową pedagogiki i pozwalającym jej wyjść z etapu spłyceń aplikacyjnych.

Orzelska projektuje wiele możliwości włączenia się w rozbudowę pedagogiki egzystencjalnej, które są powiązane z zadaniami do podjęcia adresowanymi do osób o zróżnicowanym doświadczeniu i specjalizacji. Są to zadania zarówno w obszarze refleksji teoretycznej, badań, jak i organizacji oraz wdrażania systemów, a także projektowania konkretnych oddziaływań pedagogicznych. Zaangażowanie badaczy w rozwój pedagogiki istotnej egzystencjalnie wyrażające się w zorganizowaniu zespołów badawczych zgłębiających rezydua i wyzyskujących impulsy poznawcze płynące z tej specyficznie rozumianej specjalizacji zdaje się szansą pedagogiki na podjęcie działań, które będą rewitalizujące dla samego dyskursu pedagogicznego z racji usytuowania badań w poprzek podziałów dyscyplinarnych. Mam tu szczególnie na względzie

¹⁰ Por. np. E. Marynowicz-Hetka: *Orientowanie działania - rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*. W: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych - podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*. Red. E. Marynowicz-Hetka, L. Filon, D. Wolska-Prylińska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, s. 17-31.

specjalistów działających w ramach określonej, ściśle ograniczonej perspektywy teoretycznej, których refleksja w odniesieniu do rezyduów, związanych z działalnością profesjonalną tych specjalistów, włączona w postrzeganie człowieka z perspektywy całego biegu życia może być dla dyskursu pedagogiki niesłychanie cenna.

Uruchomienie potencjału teorii Erika Eriksona dla rewitalizacji pedagogiki

O tym, że Eriksona koncepcja faz rozwoju tożsamości nie jest należyście wyzyskana dla wspomaganie rozwoju człowieka, Lech Witkowski zaczął pisać już ponad trzydzieści lat temu¹¹. Co pewien czas autor pracy poświęconej możliwościom i ograniczeniom korzystania z Eriksonowskiego modelu przez pedagogikę ponawia tę diagnozę i daje nowe propozycje, rozszerza zaplecze teoretyczne i ukazuje nowe konteksty teorii Eriksona dla pedagogiki¹². Obecnie do tego głosu dołączyła również Julita Orzelska, która dała własną propozycję uczynienia teorii Erika Eriksona ważną dla budowy jakościowych zespołów badawczych, opracowywania narzędzi diagnozy, praktyki edukacyjnej i terapii pedagogicznej.

Jak zauważa Orzelska, ani pedagogika ogólna, ani żadna z jej subdyscyplin nie zdołała wykorzystać należyście Eriksonowskiej koncepcji fazowego rozwoju tożsamości do opracowania narzędzi umożliwiających całościową diagnozę; dopiero taka diagnoza pozwoliłaby na konstruowanie opartych na niej działań mających na celu wspomaganie niwelowania zakłóceń w poszczególnych fazach rozwojowych oraz opracowanie programów umożliwiających „rozwijanie potencjału energetycznego witalności ludzkiej”¹³ w sposób holistyczny. Potencjał modelu rozwojowego autorstwa Eriksona nadal nie został wykorzystany przez pedagogikę.

Co więcej, pomimo tego, iż Erik Erikson jest traktowany jako autor klasycznej teorii rozwojowej, implikacje jego teorii dla pedagogiki z trudem przebijają się do jej głównego nurtu, czego przykładem może być nowo wydana seria podręczników dotyczących subdyscyplin

¹¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

¹² L. Witkowski: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls, 2015, s. 80–81.

¹³ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 86.

pedagogicznych: teoria E. Eriksona jest w podręczniku do pedagogiki specjalnej jedynie przywołana, zresztą nad wyraz skrótowo, bez wskazania realnego wpływu koncepcji Eriksona na teorię i praktykę tej subdyscypliny¹⁴. Zdaje się, że powodem, dla którego nazwisko Eriksona zaistniało w tym opracowaniu, jest właśnie rozpoznawanie w nim „klasyka”, na którego – jak możemy przeczytać w innej publikacji tej serii – „nie sposób nie wskazać”¹⁵, niezależnie od tego, czy chcemy coś zyskać na jego obecności. Obecność ta jest jednak pozorna, ponieważ bez rewitalizujących dyskurs odniesień szansa na ożywczy kontakt odbiorcy z tą myślą jest znikoma, a być może wręcz udaremniona¹⁶. Mamy tu do czynienia z nieodosobnionym w nauce przypadkiem spływania pól własnych pedagogik (przywołuje ten problem Tadeusz Kotarbiński, gdy pisze o „fuszerowaniu” własnej pracy)¹⁷.

W swojej publikacji Orzelska wypowiada się zdecydowanie przeciwko takim praktykom, wpisując swój głos w dążenie do wypracowania „specjalizacji wyższego rzędu” w celu stworzenia pedagogiki, „która musi umieć żywić się swoimi ogniwami i umieć zwrotnie te ogniwa inspirować”¹⁸. Specjalizacja przebiegająca w tym duchu zamiast zamykać się w swojej ekskluzywności będzie otwierać dla siebie i dla szerszego grona nowe perspektywy badawcze i implikacyjne. Z tej perspektywy książka *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* może stanowić cenną inspirację dla badań pedagogicznych, jako że wysu-

¹⁴ Miejmy nadzieję, że nigdy nie pogodzimy się z tezą Pierre’a Bourdieu o skazaniu podręczników na bycie ułomnymi pośrednikami kultury. Por. Z. D o m ż a ł: *O ułomnym pośrednictwie kulturowym. Troska o podręczniki jako wyzwanie akademickie*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a, L. W i t k o w s k i. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

¹⁵ W. A m b r o z i k: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016, s. 25.

¹⁶ I. Chrzanowska w swoim podręczniku wyjątkowo wybiórczo przywołuje dokonania E. Eriksona, ograniczając się do podania granic wiekowych etapów rozwoju w ciągu życia, co ani nie przyczynia się do ukazania integralności oddziaływań pedagogicznych, ani nie może stanowić impulsu dla wyzyskania jego dorobku poznawczo. Jednak w myśl pomnikowego traktowania klasyka rozwoju tożsamości wzmianka o nim znajduje się w wyróżnionej kolorem ramce, stanowiąc raczej „ozdobnik” rozdziału niż rewitalizujący dyskurs impuls. Por. I. C h r z a n o w s k a: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls, 2015, s. 594.

¹⁷ M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 50-51.

¹⁸ Ibidem.

nięte tam propozycje pedagogik rezydualnych są jedynie zarysowane i wręcz dopominają się o rozszerzenie.

Wskazaną przez Julitę Orzelską drogą do rozwijania projektowanej koncepcji jest lokalizacja tzw. miejsc rezydualnych stanowiących punkty warte podjęcia wysiłku badawczego. Warto zaznaczyć, że bazując jedynie na zaproponowanej przez Erika Eriksona koncepcji fazowego rozwoju tożsamości, można wyznaczyć znacznie więcej niż 8 miejsc rezydualnych (tyle głównych pedagogik rezydualnych opracowała Orzelska). Do pedagogik wyodrębnionych na podstawie nazw ich głównych witalności mogą dojść kolejne, wyprowadzone z 16 określeń biegunów składających się na zadania rozwojowe rozłożone w cyklu życia, co daje razem 24 miejsca rezydualne będące potencjalnymi polami dla badań w poprzek dyscyplin¹⁹.

Wpisanie takich kategorii, jak wstyd, rozpacz, stagnacja czy ufnosć, w profil epistemologiczny rozwoju jednostki pozwala uniknąć pułapki jednostronnego podejścia związanego z narzucającym się stereotypowym wartościowaniem pozytywnym bądź negatywnym. Orzelska uczuła nas, że nie powinniśmy przechodzić obojętnie wobec jednostronnych odczytań pojawiających się w poradnikach skierowanych do wychowawców, ponieważ chodzi tu o rzecz znacznie poważniejszą niż założenie, że spływają one rozumienie tych kategorii. Dla przykładu, według modelu rozwoju psychospołecznego, wstyd jako składnik dominującego rezydium tożsamości w drugiej fazie cyklu życia występuje zawsze w sprzężeniu z potrzebą autonomii. Zgodnie z tą teorią, oba człony pełnią istotną „funkcję społeczną”, a przerost czy niedobór któregośkolwiek z nich przesądza o zaburzeniach w rozwoju jednostki²⁰. Niezdolność do rozpoznania i uznania dwoistości wstydu uniemożliwia prawidłowy rozwój człowieka w zakresie identyfikacji braku w sobie. Brak kompetencji w zakresie rozpoznania luki we własnej wiedzy, w umiejętnościach lub postawach blokuje odczuwanie potrzeby zapełnienia tego braku w wysiłku przekraczania siebie w swojej teraźniejszej kondycji²¹.

Modelowanie oddziaływań wychowawczych oparte na wskazaniach zawartych w poradnikach wartościujących jednoznacznie wstyd jako negatywną emocję i prowadzących do prób wyeliminowania tego odczucia może blokować i opóźniać rozwój dziecka²². Publikacja Orzelskiej

¹⁹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 86.

²⁰ L. Witkowski: *Versus...*, s. 80–81.

²¹ L. Witkowski: *Erikson jako „wielki nieobecny” – Versus, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu)*. „Czasopismo Pedagogiczne. Ciało Tekst Przestrzeń” 2015/2016, nr 1–2, s. 38–39.

²² W. Dryden: *Jak pokonać wstyd*. Przeł. E. Węgrzyn. Łódź: Wydawnictwo JK, 2008.

wyraźnie na to zagrożenie uczuła, odnosząc tę prawidłowość również do innych rezyduów tożsamości ludzkiej. Rozpoznanie przez Orzelską tej przeszkody w projektowaniu jakościowych praktyk pedagogicznych zostało docenione w publikacji Lecha Witkowskiego powstałej po ukazaniu się książki, a skupiającej się na dwoistości strukturalnej faz rozwoju w modelu Erika Eriksona. Lech Witkowski wskazuje na istotność rozważań Orzelskiej w kontekście ukazania groźby „wdrukowania ograniczeń potencjału energii witalnej” wynikających z oddziaływań pedagogicznych niezdolnych do uznania dwoistości kategorii rezydualnych²³.

Propozycja wykorzystania idei rezydualności w projektowaniu oddziaływań pedagogicznych może się okazać przełomowa również z tego względu, że wydaje się możliwe zastosowanie jej wraz z wpisaną w nią koncepcją miejsc rezydualnych do innych modeli rozwojowych funkcjonujących w naukach humanistycznych. Sama autorka zaznacza zresztą, że model Eriksonowski to tylko jedna z możliwości zastosowania idei rezydualności w celu podniesienia jakości oddziaływań pedagogicznych oraz sensownej rozbudowy zaplecza teoretycznego pedagogiki.

Oparcie projektowanej pedagogiki istotnej egzystencjalnie na modelu Eriksona jest niewystarczające, pomimo wyodrębnienia w niej aż 24 kategorii pełniących potencjalnie funkcję ogniskowania wysiłków badawczych i syntetyzujących dokonania w trybie transwersalności. Już na etapie zbierania wartościowych impulsów i wybuchowych tez Orzelska objaśnia, że rezydua można odnaleźć również w innych miejscach humanistyki, a wpisanie rezyduów w model cyklu życia, niekoniecznie ten autorstwa Eriksona, daje dodatkowy, niezwykle istotny wymiar znajdujący przełożenie na projektowane oddziaływania w sferze edukacji i opieki. W drugiej części pracy już w pierwszych „analizach egzystencji” autorka podejmuje decyzję o wykorzystaniu modelu Habermasa-Kohlberga do analiz przełożenia pedagogicznego impulsów płynących z treści dramatów Szekspira. W przyszłych badaniach być może zasadne byłoby włączenie do modeli wyznaczających fazowy rozwój oprócz wspomnianych również postulowanej przez Carol Gilligan koncepcji rozwoju moralności; założenia tej koncepcji można postrzegać nie tyle jako krytykę, ile jako istotne uzupełnienie modelu Kohlberga²⁴.

Julita Orzelska w wielu punktach swoich rozważań nawiązuje do wagi włączenia do głównego nurtu pedagogiki impulsów pochodzą-

²³ L. Witkowski: *Versus...*, s. 80-81.

²⁴ G. Jorgensen: *Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel?* „Journal of Moral Education” 2006, no. 2 (35).

cych z psychoanalizy, co wynika z potrzeby traktowania podmiotów oddziaływań wychowawczych i pomocowych w sposób całościowy, włączając w to sferę nieświadomości. Konceptem stanowiącym ramę teoretyczną i wyznaczającym miejsca rezydualne w procesie rozwoju zawierającego etapy przechodzenia na kolejne stopnie świadomości mógłby być proponowany przez Kena Wilbera model poziomów rozwoju świadomości²⁵.

Książka Julity Orzelskiej jako strażnik braku

Na uwagę zasługuje również trop, który w książce jest jedynie zasygnalizowany, a jednak zdaje się wpisany w ogólną postawę autorki wobec wiedzy i działalności badawczej. Otóż Orzelska zauważa, że pedagogika potrzebuje nie tylko uczyć innych, ale przede wszystkim uczyć się od innych i od samej siebie. Koncepcja ta może stanowić wsparcie dla pedagogiki w podejmowanym przez nią wysiłku uczenia się w zakresie bycia prowadzonym przez jakąś ideę; tym, co będzie wyznaczało drogi poznania, może być wówczas szkielet w postaci następujących po sobie faz w biegu życia wraz z wpisanymi w nie dynamizmami i zagrożeniami, niezależnie od tego, jaki model fazowy wybierzemy. Natomiast wsparciem dla wyjścia edukacji (rozumianej jako wyprowadzanie, otwieranie się na nowe) poza sferę komfortu²⁶ może być idea rezydualności, która narzuca perspektywę patrzenia na kategorie istotne egzystencjalnie w poprzek podziałów na dyscypliny i subdyscypliny.

Dokonana w publikacji Orzelskiej odsłona przestrzeni braku pedagogiki nie tylko w polach niezbadanych, ale może przede wszystkim w zakresie łączenia i wyzyskiwania tego, co już mamy do dyspozycji, może być zachętą do konkretnych działań i stanowi nieocenioną wartość tej książki. Poważne podejście chociażby do tezy Paula Tillicha o samorealizacji i autotranscendencji złączonych w dwubiegunowym układzie napięć wymaga widzenia przez pedagogikę obu członów jako równoważnych i „niezwykłych całości, która swoją jedność i pełnię buduje na nieustannym dwoistym sprzężeniu”²⁷. To z kolei powinno rzutować na całą teleologię oddziaływań pedagogicznych, w tym z kręgu pedagogiki społecznej, a tym samym istotnie wpływać na system edukacji i pomocy społecznej.

²⁵ K. Wilber: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*. Przeł. C. Urbąński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2006.

²⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 2010, s. 37.

²⁷ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 133.

Podkreślanie przez Orzelską istotności dostrzegania idei dwoistości w kontekście troski o jakość egzystencji ludzkiej łączy się również z wprzęgnięciem do koncepcji pedagogiki istotnej egzystencjalnie koncepcji już z powodzeniem funkcjonujących w pedagogice. Tak jest w przypadku psychologii humanistycznej Carla Rogersa, którą autorka zderza z modelem logoterapii Viktora E. Frankla, ujawniając ich redukcyjny charakter, ale jednocześnie wskazując na możliwość przewyciężenia braków obu koncepcji poprzez ich wzajemne sprzężenie. Jednostronność obu tych koncepcji, jak odkrywa Orzelska, sytuuje je na przeciwstawnych biegunach układu napięć między potrzebą i wagą samorealizacji oraz autotranscendencji. To, jak wskazuje autorka, otwiera możliwość zbudowania z dopełniających się nawzajem psychologii humanistycznej i modelu logoterapii opracowanego przez Paula Tillicha systemu opartego na biegunowości struktury bytu ludzkiego.

Przytoczony przykład unaocznia, jak korzystne mogą być dla dyskursu pedagogicznego odważne zestawienia idei mających potencjał do wykorzystania w pedagogice czynione z myślą o wypracowaniu nowej jakości i wynoszące dokonania tych wielkich myślicieli na wyższy poziom. Pozwala to przewyciężać trudności i służyć pełniejszemu rozwojowi tych koncepcji, których niedoskonałości zauważane były niekiedy przez samych autorów, a wynikały z braku umiejętności dostrzeżenia dwoistości danej kategorii lub braku narzędzi do rozwijania przeciwnego bieguna relacji. Tak było w przypadku i Viktora E. Frankla, i Carla Rogersa, którzy przeczuwali redukcyjny charakter rozwijanych przez siebie podejść, nie potrafili jednak w pełni wyjść poza jednostronność własnych perspektyw. Miejmy jedynie nadzieję, że propozycja przewyciężenia sprzeczności koncepcji Rogersa i Frankla dokonana przez Orzelską zostanie przez dyskurs pedagogiczny podjęta, a wypracowane na podstawie idei dwoistości połączenie tych dwóch koncepcji znajdzie swoje przełożenie na projektowanie oddziaływań mających na celu wspomaganie rozwoju człowieka. Jeśli się tak nie stanie, wówczas pożytek płynący z tego rewitalizującego oba podejścia zderzenia dokonane przez autorkę zostanie zmarnowany.

Podobnie rzecz się ma z postulatami brania pod uwagę przez pedagogikę charakterystyki dynamiki rozwoju egzystencjalnego w postaci „inicjacyjnych dynamizmów egzystencjalnych”²⁸, słusznie włączonych przez autorkę do jej koncepcji pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Problem wręcz dopomina się potraktowania go z należytą uwagą przez praktyków, aby było możliwe skorzystanie z potencja-

²⁸ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ, 2010.

łu owych inicjacyjnych dynamizmów egzystencjalnych w zakresie projektowania oddziaływań pedagogicznych mających efekty istotne egzystencjalnie.

W koncepcji, do której odwołuje się Orzelska, podkreśla się, że efekt oddziaływań pedagogicznych nie może być nastawiony na zdolność powtórzenia czy nawet rozumienia treści istotnych egzystencjalnie, ponieważ ich potencjalna wartość rozwojowa może być zrealizowana tylko poprzez uruchomienie procesu przeżycia tych treści, które doprowadzą do przebudzenia, a w konsekwencji przemiany osoby. Kwestią otwartą pozostaje, czy podjęcie po raz kolejny idei istniejącej w pedagogice i dla pedagogiki już blisko dekadę przyczyni się do pełniejszego włączenia do świadomości i praktyki pedagogów wskazań dotyczących warunków niezbędnych do realnego, tj. efektywnego, docierania do odbiorców z treściami dydaktycznymi.

W czytelniku w trakcie lektury może się zrodzić odczucie rozczarowania wraz z pojawiającą się oceną jakości wypełniania przez współczesną pedagogikę postulatów istotności egzystencjalnej w obecnej działalności badawczej i wychowawczej. Autorka uwidacznia braki dyskursu pedagogicznego w zakresie jego kompetencji do holistycznego traktowania człowieka oraz budowania strategii pozwalających na wyposażenie odbiorcy działań pedagogicznych w umiejętność radzenia sobie z trudnościami wpisanymi w jego indywidualny los oraz odnajdywania sensu własnego życia. Orzelska występuje tutaj jako strażnik braku²⁹, ale jednocześnie proponuje ramę, która pozwala podjąć działania zmierzające do zmiany czyniącej możliwym wypełnianie tych postulatów.

W celu uruchomienia potencjału istotności egzystencjalnej pedagogiki Orzelska wymaga przede wszystkim odejścia od powszechnie przyjętego założenia profilującego obecnie nasz system edukacyjny. Chodzi o założenie, zgodnie z którym celem edukacji jest przygotowanie ludzi do życia zawodowego. Wymaga to dostrzeżenia braków w samych ambicjach pedagogiki, zadaniach, jakie sobie sama stawia, oraz – i tu dochodzimy do najbardziej dramatycznej diagnozy – jakości i dojrzałości komunikacji wewnątrz samej pedagogiki. Należy wziąć pod uwagę konieczność nie tylko pracy w zespołach interdyscyplinarnych, ale może przede wszystkim korzystania z wiedzy poprzedników w sposób twórczy, znaczący, definiujący i podnoszący jakość rzeczywistości edukacyjnej. Do tego dochodzi waga otwartości na impulsy rozwojowe znajdujące się poza samą pedagogiką, w szeroko rozumianej humanistyce.

²⁹ L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls, 2011, s. 692.

To, że Orzelska nie poprzestaje na postulowaniu wagi umiejętności uczenia się pedagogiki od samej siebie i od innych dyscyplin, wyraża się w podejmowanych przez autorkę wysiłkach badawczych. Niewiele daje ona własnych, autorskich teorii, natomiast wykorzystuje umiejętnie, odważnie i inteligentnie to, co już w humanistyce jest; przywołane tutaj tropy z koncepcji Tillicha, Frankla i Rogersa oraz Radlińskiej to tylko niektóre z poruszanych w publikacji. Sposób, w jaki Orzelska wykorzystuje dorobek wielkich myślicieli, badaczy i praktyków dla stworzonego projektu pedagogiki istotnej egzystencjalnie, pokazuje, jak mądrze korzystać z osiągnięć innych w celu wzbogacenia teorii pedagogicznej i tworzenia warunków dla uczynienia oddziaływań i diagnozy bardziej efektywnymi i jakościowymi. W tym względzie Orzelska zdaje się realizować zadanie wyzyskiwania dziedzictwa kultury wyrażone poprzez metaforę stania na ramionach gigantów³⁰.

Książka *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* jest też przykładem zwrotu ku podstawowej, tradycyjnej, obowiązującej przez stulecia relacji mistrz – uczeń. Autorka wielokrotnie wskazuje na źródło swoich inspiracji naukowych w postaci wymiany żywej myśli ze swoimi mistrzami, przede wszystkim z Lechem Witkowskim. Poprzez dokonane przez siebie rekonstrukcje rozmaitych koncepcji z pedagogiki i spoza niej zwraca uwagę na potrzebę „przyswojenia i przetworzenia”³¹ myśli wartościowej egzystencjalnie i jej ogromnego znaczenia dla podnoszenia jakości oddziaływań edukacyjnych ze względu na wagę uzupełniania, zderzania, doceniania i uruchamiania potencjału zawartego w koncepcjach humanistyki, które można wyzyskać dla pedagogiki.

Bunt i nadzieja we wzajemnym sprzężeniu jako motywujący efekt wybuchowej lektury

Publikacja Orzelskiej budzi sprzeczne uczucia, które we wzajemnym sprzężeniu dają pełny obraz wagi jej pracy. W trakcie czytania zaczyna się pojawiać pewien niedosyt, być może sprzeciw wobec faktu, że mamy dostęp jedynie do projektu, wstępnie zarysowanego szkicu wizji

³⁰ W odniesieniu do refleksji nad jakościowym podejściem do dzieł autorytetów z danej dziedziny z ustrzeżeniem się pułapek uniemożliwiających pozyskanie cennych impulsów rozwojowych zawartych w często kanonicznych tekstach zamykanych dla nowych analiz, ograniczonych przez gorset tradycyjnych odczytań, czy też zredukowanych do pomnikowych figur realnie nic niewnoszących do rzeczywistości por. L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji...*

³¹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 204.

pedagogiki istotnej egzystencjalnie, której kierunki badań będą wyznaczone przez składniki rezydualne ludzkiej tożsamości. Pomimo tego, że troska o „jakość życia ludzkiego widzianego oczami samej jednostki w kontekście jej szczęścia, spełnienia czy sensu egzystencjalnego”³² bardzo zbliża te rozważania teoretyczne do samego wychowanka, wyznaczona przez autorkę droga do realizacji celów podnoszenia jakości życia poszczególnych jednostek w myśl pedagogiki istotnej egzystencjalnie jest tak długa, że modelowi proponowanej pedagogiki obecnie daleko do możliwości realnego wpływania na pomyślność osób doświadczonych trudnościami losu. Chciałoby się widzieć chociaż zarys gotowych programów przekładających założenia i cele na konkretne zadania dla praktyki edukacyjnej kierowane opracowaną koncepcją. Pedagogika dążąca do nakierowania na istotność egzystencjalną nie może zamknąć się w teoretycznych rozważaniach, być jedynie kolejną „ciekawą propozycją”.

Nie można jednak stracić z oczu faktu, że projekt ten ma pełnić inną rolę niż podawanie gotowych scenariuszy zajęć na poziomie praktyki pedagogicznej. Te mogą powstać dopiero po wypracowaniu jakościowej, integralnej wiedzy w ramach zespołowej pracy przebiegającej na polu wyodrębnionych pedagogik rezydualnych. Jest to projekt złożony strukturalnie, którego konstrukcja podporządkowana jest z jednej strony potrzebie wpisania oddziaływań pedagogicznych w dwoistości, na przykład w dwubiegunową relację samorealizacji i autotranscendencji, a z drugiej strony potrzebie organizowania ich, mając na uwadze ideę rezyduów przejawiających dynamizm swoich oddziaływań wraz z następującymi po sobie fazami rozwojowymi.

Aby rzeczywiście, realnie wypełnić zadania wynikające z troski o los człowieka polegające na wykształceniu w odbiorcach oddziaływań edukacyjnych umiejętności podnoszenia jakości własnej egzystencji, nie wystarczy stworzyć ścieżki terapeutycznej czy psychoedukacyjnej nakierowanej na wykształcenie kompetencji do radzenia sobie z trudnościami życiowymi i rewitalizacji energii duchowej. Jest to propozycja zupełnie innego kalibru. Z tego względu pedagogika istotna egzystencjalnie istnieje obecnie, jak sama autorka deklaruje, jako „jedynie otwarcie przestrzeni rozważań pedagogicznych o charakterze programu zarówno badań bezpośrednio dotyczących oddziaływań wychowawczych i problematyki rozwoju, jak i wymagających uwzględnienia ogromnej przestrzeni wartościowych odniesień”³³.

Droga między projektem pedagogiki istotnej egzystencjalnie w obecnej fazie rozwoju a oddziaływaniem tego projektu na los konkretnych

³² Ibidem, s. 203.

³³ Ibidem, s. 204.

jednostek nie musi być postrzegana jako nie do pokonania, ponieważ autorka podaje wiele przykładów wypracowanych już koncepcji, które mają charakter rezydualny w większym lub mniejszym stopniu i wypełniają postulat istotności egzystencjalnej, a zaprojektowane oddziaływania wychowawcze zrealizowane na ich założeniach mogą wpłynąć na wzrost konstruktywnych dyspozycji u jednostek uwikłanych w trudności i dramaty życia. Mamy już zaczątki pedagogik rezydualnych, nawet jeśli one same siebie tak nie określają, a najlepiej rozwiniętą zdaje się obecnie pedagogika nadziei³⁴, czerpiąca po części z psychologii nadziei³⁵. Są też takie pedagogiki, które zdają się wołać o uzupełnienia wymagające zauważenia i należytego opracowania ich dwoistego charakteru, złożoności oraz dynamizmu w cyklu życia, jak pedagogika twórczości³⁶.

Dystans między stopniem realizacji programowego obrazu pedagogiki istotnej egzystencjalnie a pedagogiką w jej obecnym stanie poprzez wzbudzanie uczucia buntu wobec niezadowolającej rzeczywistości może być niezwykle motywujący dla badaczy i praktyków edukacji. Motywujących impulsów dostarcza bowiem skonstruowane przez Orzelską pole do konkretnych działań, które mogą być podjęte zarówno przez praktyków, jak i przez teoretyków edukacji. W przedstawionej w książce propozycji pedagogika istotna egzystencjalnie będzie realizowana pod postacią pedagogik rezydualnych czerpiących impulsy do własnego rozwoju z dokonań sytuujących się w poprzek humanistyki oraz dających obraz powiązań między sobą, mając na względzie ich dominację w poszczególnych fazach cyklu życia.

Publikacja budzi nadzieję na rozwój pedagogiki, która będzie potrafiła pełniej diagnozować braki i zagrożenia rozwojowe oraz opracowywać strategie przewyższania ograniczeń środowiskowych przy

³⁴ Rezydualna kategoria nadziei doczekała się zainteresowania pedagogów, którego owocem były m.in. publikacje Anny M u r a w s k i e j pod tytułem *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka* (Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008) oraz Tadeusza F r ą c k o w i a k a pod tytułem *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007).

³⁵ R. Z a v a l l o n i: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. R a d o m s k a. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ, 1999.

³⁶ Odnośnie do krytyki niewystarczającego uwzględnienia złożoności fazowego modelu rozwoju tożsamości E. Eriksona w pedagogice twórczości por. L. W i t k o w s k i: *Versus...*, s. 129. W innej publikacji Witkowski wskazuje na niewykorzystany dotąd w pedagogice twórczości potencjał myśli Charlotte Bühler w zakresie „rozpoznawania dwoistości warunkującej postawę twórczą” bazującą na napięciu między czynnością a wytworem. L. W i t k o w s k i: *Niewidzialne środowisko...*, s. 630–631.

nacisku na wyposażanie samej jednostki w sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Nadzieja ta wiąże się jednak z decyzją podjęcia postawionego przed nami zadania reorganizacji prowadzenia badań, szczególnie w odniesieniu do obowiązujących obecnie subdyscyplin w małym stopniu biorących pod uwagę dynamikę cyklu życia człowieka wraz z dominacją pojedynczych ogniw budujących ludzką tożsamość w poszczególnych fazach, jak również planowania systemu oddziaływań wychowawczych i pomocowych.

Zakończenie z nadzieją na nośność idei rezydualności

Publikacja autorstwa Julity Orzelskiej jest przemyślaną i innowacyjną propozycją rewolucji w edukacji. Otwiera dyskusję wokół problemu tworzenia pedagogiki istotnej egzystencjalnie, a nie tę dyskusję zamyka, a ładunek i ciężar gatunkowy propozycji zasługuje na uznanie. Wypełnienie zadań wpisanych w pedagogikę istotną egzystencjalnie wraz z potrzebą rewitalizacji energii życiowej wymaga radykalnych zmian w systemie edukacyjnym i polityce społecznej, a także przeobrażenia świadomości pedagogów w zakresie subdyscyplin pedagogiki.

Miejmy nadzieję, że książka Julity Orzelskiej będzie oddziaływała na tyle silnie, że skłoni szerokie grono osób mających wpływ na kształt i treść zaplecza teoretycznego oraz praktyki związanej z opieką i wychowaniem do spojrzenia na swoje własne założenia i działania z perspektywy idei rezydualności, witalności i wpisania poszczególnych kategorii rezydualnych w bieg życia ludzkiego. Zyskanie takiego oglądu, jeśli będzie przeżyciem o charakterze inicjacyjnym, powinno istotnie wpłynąć na świadomość człowieka w tym zakresie, diagnozę rzeczywistości z perspektywy tego, co jeszcze do zrobienia, a tym samym jakość i zasięg kolejnych podejmowanych działań.

Bibliografia

- A m b r o z i k W.: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016.
- C h r z a n o w s k a I.: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls, 2015.
- D o m ż a ł Z.: *O ułomnym pośrednictwie kulturowym. Troska o podręczniki jako wyzwanie akademickie*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. J a w o r s k a -

- Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Dryden W.: *Jak pokonać wstyd*. Przeł. E. Węgrzyn. Łódź: Wydawnictwo JK, 2008.
- Frąckowiak T.: *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L.: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ, 2010.
- Jorgensen G.: *Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel?* „Journal of Moral Education” 2006, no. 2 (35).
- Marynowicz-Hetka E.: *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*. W: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*. Red. E. Marynowicz-Hetka, L. Filon, D. Wolska-Prylińska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Melosik Z., Szkuclarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migitanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 2010.
- Murawska A.: *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.
- Orzelska J.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Wilber K.: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*. Przeł. C. Urbąński. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2006.
- Witkowski L.: *Erikson jako „wielki nieobecny” – Versus, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu)*. „Czasopismo Pedagogiczne. Ciało Tekst Przestrzeń” 2015/2016, nr 1-2.
- Witkowski L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls, 2011.
- Witkowski L.: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls, 2015.
- Zavalloni R.: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. Radomska. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ, 1999.
- Żukiewicz A.: *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*. „Rocznik Lubuski” 2012, nr 2 (38).

Joanna Szefer

**Revolt Against the Absence and Hope for Revolution
The Idea of Residuality in Designing a New Developmental Quality
of Specialization in the Existentially Important Pedagogy
(Around a Book by Julita Orzelska
W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie)**

Summary: This paper examines a book by Julita Orzelska entitled *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* (Kraków: Impuls, 2014), which can be seen as an opening for the project of a pedagogy based on residuality of identity. Julita Orzelska, who looks at the educational reality from the position of the guardian of absence, proposes a reconstruction of pedagogy in order to fulfill the postulate of existential significance and integrity of pedagogy. The value of the book is based on the idea of residuality which significantly reprogrammes pedagogy towards transversality. The author of the publication presents the assumptions and the paths of development of the project which aims at creating residual pedagogies embedded in the course of human life. This project involves research in the mode of deepened specialization across disciplinary divisions.

Key words: existentially important pedagogy, residual pedagogy, integral pedagogy, residuum of identity, transversality of pedagogy, revitalisation, structural duality, course of human life, guardian of absence, psychodynamic model by E. Erikson

Joanna Szefer

**Der Widerstand gegen den Mangel
und die Hoffnung auf eine Revolution
Die Idee der residualen Gestaltung von der neuen Fachrichtung
in der existenziell relevanten Pädagogik
(über das Buch *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*
von Julita Orzelska)**

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie ist der Publikation von Julita Orzelska *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości* (dt.: *Zur existenziell relevanten Pädagogik. Das Leben und dessen Schwierigkeiten mit geistiger Tatkraft als pädagogische Herausforderung von Identitätsresiduen*) (Kraków: Impuls, 2014) gewidmet, das das Projekt von der auf Identitätsresiduen beruhenden Pädagogik initiiert. Als eine Mangelbewachende schlägt Julita Orzelska vor, die Pädagogik so umzubauen, damit diese existenziell relevant und integral wird. Das Buch fußt auf die Idee von Residuen, laut der die Pädagogik aufs Transversale umprogrammiert werden sollte. In ihrer Studie präsentiert die Verfasserin Voraussetzungen und Entwicklungsrichtungen des Projekts von der im menschlichen Lebenslauf angesiedelten, residualen Pädagogik. Die Realisation des Projekts setzt die Durchführung von intensiven Forschungen quer durch die Disziplinen voraus.

Schlüsselwörter: existenziell relevante Pädagogik, Revitalisierung, strukturelle Zwiespältigkeit, Lebenslauf, Mangelbewachende, Erik H. Eriksons psychodynamisches Modell

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Uczniowie Tulpa, czyli na marginesach *Niebezpiecznej humanistyki*

Natura procesu wydawniczego zwykle uniemożliwia reakcję w krótkim czasie na rzecz opublikowaną w druku – szansę na taką reakcję daje dopiero kolejny numer czasopisma, przestrzeń rozdziału jakiejś pracy zbiorowej lub strony własnej monografii (ostatnie są rzadkością – można wskazać książki pisane w trybie „odpowiedzi na”, lecz są to przykłady bardzo odosobnione). Inspirująca i budząca zazdrość jest w tym kontekście intensywność polemik, które miały miejsce na łamach międzywojennego czasopiśmiennictwa, także „Chowanny”, gdzie w tomie publikującym na przykład recenzję książki nierzadko zamieszczano również spisaną przez autora opiniowanej książki odpowiedź na tę recenzję.

Tu rzecz ma się inaczej. Uwagi zamieszczone w niniejszym tekście dotyczą redagowanej przez Krzysztofa Maliszewskiego części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny” pt. *Niebezpieczna humanistyka*. Siłą rzeczy sekretarz czasopisma styka się z tekstami już po recenzjach i autorskich korektach, a jeszcze przed drukiem; jako sekretarzowi „Chowanny” przypada mi w udziale ten przywilej. Niniejszy tekst powstał, by owego przywileju nie marnować, jednocześnie z nadzieją nawiązania do bujnej tradycji polemik mającego swe początki w 1929 roku czasopisma.

Ryszard Koziółek książkę *Dobrze się myśli literaturą* rozpoczyna konfesyjnie: „Mam skłonność do przyznawania literaturze rangi najważ-

niejszego składnika kultury”¹. Ot, wyznanie niezbyt szokujące, jeśli wiemy, że autorem jest literaturoznawca, który zresztą rozpoczyna tymi słowami tom swoich esejów. Wszelako dalsze rozważania mogą już zaskoczyć: „Utopia powszechnego czytania się nie ziści. Na szczęście, gdyż życie z literaturą doprowadzone do stadium, w którym to literatura zaczyna być najważniejsza albo zaczyna dominować nad życiem, prowadzi zwykle do katastrofy”². Ktoś może powie, że autor książki kokietuje czytelnika, by nie dać się przyłapać na szaleńczej miłości do czytania i zyskać przychylność tych, którzy takiego uczucia nie żywią; ktoś zobaczy tu chwyt retoryczny wytrawnego badacza narracji, przewrotność służącą zyskaniu efektownego początku książki. Może słusznie. Ja jednak w dosłowne znaczenie tego wyznania Ryszardowi Koziółkowi wierzę. Początek innej od wspomnianej, nieodległej w czasie książki brzmi tak: „Pisz, ale też trochę żyj. Pisz, ale nie zapomnij o życiu, tak szybko mija. Pisz, lecz korzystaj z życia, bo nie warto go tracić”³. Dalej pisze Marek Bieńczyk tak: „Owszem, jakże często »prawdziwe« życie wydaje się leżeć po drugiej stronie, już nawet w pokoju za ścianą, w którym nie ma książek”⁴. Tu nie tylko czytanie, lecz także pisanie ma potencjał przeciwny życiu. Stąd już tylko krok od miejsca, w którym uznać można, że humanistyka bywa niebezpieczna. Stwierdzenie, że może doprowadzić do katastrofy, nie jest przesadzone, bez względu na to, czy rozważamy je w kontekście osobistym, społecznym czy cywilizacyjnym.

Tak rozpoczynają swoje książki Koziółek i Bieńczyk; lecz w ogóle początki tekstu są ważne. Owszem, można je fetyszyzować lub wykorzystywać interpretacyjnie w złej wierze. Strategią obrony dla autorów może okazać się tu rada, którą sformułował niegdyś Paul Feyerabend: autor *Przeciw metodzie* wolał rozpoczynać analizy ironicznie od anegdoty, jako że dla niego precyzyjne wynikające z siebie wywody miały w sobie coś sztucznego. Zresztą, w kontekście prowadzonych tu rozważań nad tekstami pierwszej części niniejszego tomu mieć nadzieję na spójność inicjujących zdań jedenastu artykułów graniczy z naiwnością⁵. A jednak... Po lekturze wszystkich artykułów można odnieść wrażenie, iż we wszystkich pierwsze słowa są w podobny

¹ R. K o z i o ł e k: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2016, s. 7.

² Ibidem.

³ M. B i e ņ c z y k: *Książka Twarzy*. Warszawa: Świat Książki, 2012, s. 5.

⁴ Ibidem.

⁵ Jako że spis treści owej części oraz streszczenia wszystkich jej tekstów zawarte są w tomie utrzymanym teraz w rękach przez Czytelnika, pominię wprowadzenie oddające zarys merytoryczny wszystkich artykułów.

sposób powiązane z dalszym wywodem. Niemal każdy tekst albo zawiera próbę definicji, ogarnięcia, uogólnienia, po której następuje opis kryzysu w humanistyce, albo uruchamia zdanie diagnozujące kryzys, a właściwą treść tekstu organizuje chęć nowego definiowania podstawowych fenomenów humanistyki, niejako powrotu do namysłu pierwszego. Uważam, że jest to w pewnym sensie symptomatyczne. Rzecz jednak postaram się najpierw w krótkich opisach pokazać.

Po co humanistyka? Edukacja w czasach kryzysu – sam tytuł tekstu Leszka Koczanowicza mógłby być tu przykładem wspomnianej konstrukcji treści. Już w pierwszym zdaniu właściwego tekstu autor wskazuje na kryzys kształcenia akademickiego. W całości artykuł ułożony zostaje w łańcuch zależności kategorii podstawowych; zatem **kultura** wyznacza definicję **humanistyki** (skoro ta jest autorefleksją kultury), na nią wrażliwa zaś jest idea **demokracji** (Koczanowicz promuje wizję demokracji niekonsensualnej), z której wyrasta koncepcja **dialogu** i ta dopiero zrodzić może wizję **edukacji**. To wnikliwa, budząca zaufanie konstrukcja. Zauważmy jednak, że jej harmonijność poddana zostanie próbie w dość przecież prawdopodobnej sytuacji czyjejs niezgody lub jakiegokolwiek „majsterkowania” przy definicji któregoś z trzonowych, a przecież często problematyzowanych pojęć.

Tomasz Szkudlarek rozpoczyna od definicyjnego osadzenia wywodu, rezygnując z rozróżniania nauk humanistycznych i społecznych, skoro – jak wskazuje przenikliwie – skupione są one wokół tego samego przedmiotu badań. W drugim zdaniu dochodzi już do nazwania kryzysu: myślenie humanistyczne jest niebezpieczne przez uwikłanie w kontekst polityczny, który obecnie w perspektywie i polskiej, i międzynarodowej zagrożenia szczególnie mocno podsyca. Autor świetnie pokazuje styczność humanistyki z procesami tożsamościotwórczymi, a te nigdy nie są niewinne. Podobnie Ewa Bielska rozpoczyna swój świetny tekst od definicyjnego uznania aktywności i zaangażowania jako centralnych kategorii w naukach humanistycznych i społecznych, a następnie precyzyjnie punktuje pozycję społecznego uniwersytetu, aż po zarys panoramy kryzysu potencjalnie wręcz niebezpiecznej akademii. Rafał Godoń w pierwszej frazie podkreśla złożony charakter doświadczenia ludzkiego, po czym osadza swój wywód w samym centrum hermeneutyki, pytając o status rozumienia oraz naturę obcowania z tekstem. Pojawia się ważna figura wyobcowania z podkreśleniem jej cennych rozwojowo akcentów. Wszelako zapytać można: czy nie należy tu przywołać trudnej lekcji, którą już odrobiliśmy i która wskazuje groźbę przesentymentalizowania **inności**, rodzącą niedomagania dialogu nastawionego na to,

co **własne**, więc przeszukiwania inności w celu budowania własnej podmiotowości?⁶

Katarzyna Krasoń rozpoczyna cytatem z Leszka Kołakowskiego, który wyznaje w przedmowie do swojej późnej książki, że we wszystkim, co pisał przez ostatnie kilkadziesiąt lat, nie może dotrzeć w sprawach najważniejszych do żadnej konkluzji ostatecznej. Po czym autorka podejmuje ważną „próbę właśnie, pewien rekonesans jedynie”, „bez ambicji osiągnięcia ostatecznych konkluzji”, by „zasygnalizować”, „w formule wywrotowości, dość ryzykownie”, zagadnienie dla humanistyki pierwszej wagi: koincydencję sztuki i pedagogiki. Od wskazania centralnej dla humanistyki kategorii rozpoczyna swoje rozważania Małgorzata Przanowska – cały tekst upomina się o subtelność w postrzeganiu humanistycznie kluczowej kategorii naśladowania, skoro nie ma ona współcześnie pozytywnych konotacji (jak wskazuje pierwsze zdanie odautorskiego streszczenia), a może okazać się podstawowa dla zmysłu pedagogicznego. Owa zmysłowość pedagogiczna będąca – jak inspirująco nazywa ją autorka – **zmysłu-słownością**, rozważana być musi między innymi w kontekście okaleczania humanistyki przez zarządzanie tabelami czy psychologię rozkapryszonego „ja”. Irena Przybylska rozpoczyna tekst od podkreślenia intensyfikacji rozważań nad genezą emocji w ramach naukowego zajmowania się nimi. I można by uznać te wskazania za tezę średniego zasięgu – wszak mowa tu o naukach zajmujących się emocjami, a być może o polu specyficznym będącym poza humanistyką – gdyby nie uruchomienie w dalszej części tekstu opisu „zwrotu emocjonalnego” i tym samym windowanie emocji do miana podstawowej kategorii, wokół której oscyluje aktualnie humanistyka – ba! nawet kultura, skoro zwrot emocjonalny zostaje wpisany w łańcuch tradycji zwrotów kulturowych. Autorka prowadzi wywód ostrożnie i z troską o wnikliwość analiz. Wszelako inicjujący gest definicji humanistyki ukryty w dynamice zwrotu (czy wręcz przewrotu – jak za Tomaszem Kuhnem pokazuje autorka) sugeruje sytuację kryzysową. Zresztą, wsparciem wskazań Ireny Przybylskiej okazać się może tekst kolejny, w którym Monika Sulik, rozpoczynając od zarysowania za Ducciem Demetrio mapy szczytowych momentów edukacyjnych (w nich to człowiek dorosły zawsze się uczy) – omawia jeden z nich: miłość. Kategoria podstawowa – miłość – jest niezwykle szeroka, humanistycznie kluczowa, lecz przyjęta perspektywa autobiograficzna wywołać może efekt atomizacji wniosków, gdy bazuje na relacjach trzech par.

⁶ Por. L. Witkowski: *Typy dialogu w kulturze a strategii edukacyjne*. W: I d e m: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE PAN, 2007.

Agnieszka Majewska-Kafarowska pisze w pierwszych słowach swojego tekstu, że współczesność mknie poganiana samonapędzającymi się mechanizmami rozwoju, czego ofiarą jest człowiek. W drugim akapicie, wskazując na podstawowy zamiar tekstu, autorka przyznaje, że chce w swoich rozważaniach zadawać pytania, które dotyczyć będą istoty humanistyki, jej wartości i wywrotowości. Swoją opowieść toczy nad książką Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości*, oddając do rąk czytelnika relację z lektury siłą rzeczy niedokończoną. Pierwsze zdanie tekstu ostatniego także wskazuje na książkę Michała Pawła Markowskiego. Krzysztof Maliszewski widzi ją jako opis kwestii kluczowych dla tożsamości pedagogiki. W drugim zdaniu wydarzenia wydawniczemu, jakim jest *Polityka wrażliwości*, przypisane zostaje kryzysowe tło dominującego aktualnie zredukowanego dyskursu edukacyjnego. W dalszych akapitach Maliszewski stawia opór promowanej przez Markowskiego sugestii, by humanistyka zrezygnowała z kategorii naukowości.

Ekonomia kryzysu i przewartościowania podstawowych fenomenów humanistyki wydaje się zapalać rozważania zgromadzonych tu autorów. Wiem: prawidła rzemiosła tekstów naukowych zawierających w sobie mogą konieczność zdefiniowania kategorii tekst organizujących i nazwania kontrowersji. Wskazałbym też zastrzeżenie wobec takiej strategii czytania tekstu może ważniejsze: chwyt za język jest jednak – wbrew anatomicznej logice – chwytem poniżej pasa; na granicy przyzwoitości, być może niedozwolonym, nieuczciwie skutecznym. A jednak wydaje się, że powtarzalność inicjujących teksty gestów jest istotna. Skłonność do rozważania od nowa kategorii podstawowych i pozostawianie ich otwartymi można postrzegać jako znak czasów, a nie tylko przejaw stroniącej od tego zbyt radykalnych przyzwoitości w prowadzeniu narracji naukowej.

Jeżeli Czytelnik zliczył wspomniane tu artykuły, to winien domagać się zaznaczenia jeszcze jednego lub przynajmniej wyjaśnienia przyczyn jego pominięcia. Otóż teksty Lecha Witkowskiego oraz Krzysztofa Maliszewskiego spinają pozostałe klamrą jako w spisie treści pierwszy (nie licząc wstępu) i ostatni. Obydwa są także inicjowane książką Michała Pawła Markowskiego. Jednakże tekst Witkowskiego ma status znacząco odmienny – to spisana debata, dla której powodem czy też **pre-tekstem** była *Polityka wrażliwości* (rozmowa miała miejsce w 2013 roku i rzeczywiście skala rozmowy i waga stawianych tez jest trudna do przecenienia⁷); tekst Witkowskiego tworzą poza wypowiedziami sa-

⁷ Por. Ł. Michalski: *Humanistyka wyprowadzona z równowagi – sprawozdanie krytyczne z dyskusji poświęconej książce Michała Pawła Markowskiego „Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki”* (Międzynarodowy Festiwal

mego autora silne głosy Agaty Bielik-Robson, Krzysztofa Kłosińskiego, Michała Pawła Markowskiego i Ryszarda Nycza. Dodatkowo jednak Witkowski, podkreślając, że debata nie straciła na aktualności – po latach raczej zyskała na wadze – narrację tka z troską o wypuklenie tez i kontrowersji, w trybie aplikacyjnym⁸. Wtedy również rozmowa toczyła się wokół podstawowej kwestii konieczności zdefiniowania relacji humanistyki i nauki, a tłem był kryzys, skoro, jak czytaliśmy w zapisie debaty, „Dramat humanistyki [...], a więc i kultury, i człowieczeństwa, dzieje się na naszych oczach”. Zapewne, choć tego ostatniego zwrotu – o naoczności toczącej się tragedii – właśnie nie jestem do końca pewien.

Otwierane przez rozważających *Niebezpieczną humanistykę* kategorie dają możliwość aktualizacji, która owocuje szansą na życiodajne dla teźraźniejszości i sensotwórcze działanie tradycji (wspomnijmy tu teksty Małgorzaty Przanowskiej, Rafała Godonia, także Leszka Koczanowicza, ponadto zamieszczony tu artykuł Krzysztofa Maliszewskiego, ale i jego wydaną nie tak dawno książkę pt. *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*⁹), na upominanie się o rekonstrukcje w wydawałoby się bezpiecznych ostojach sensu i wartości (jak w tekście Ewy Bielskiej i rozważaniach Tomasza Szkudlarka), czy wreszcie na projektowanie nowych strategii myślenia o kulturze (Katarzyna Krasoń, Irena Przybylska i Monika Sulik). Jednakże tak jak humanistyka zamknięta, jednoznaczna czy też serwilistyczna staje się niebezpieczna, tak niebywale rozległe otwarcie ciała humanistyki również się takim zdaje. Pracujemy przecież na żywej tkance i zadanie to jest niezwykle trudne. Jeśli nawet Krzysztof Maliszewski w tezie najmocniej w swoim tekście wygłoszonej i, jak sądzę, dla kondycji nauki bezcennej dopomina się: potrzeba nowego języka! – to przecież skazuje siebie i nas na niejasne poruszanie się w słownikowej mgłę w poszukiwaniu reguł łączących retorykę z etyką (świetnie dopomina się o to Tomasz Szkudlarek) i przedzieranie przez knieje semantycznych tradycji. Owszem, teza Maliszewskiego jest mi bardzo bliska i spodziewam się, że nie ma dla niej alternatywy, nie zmienia to jednak faktu, że jesteśmy w tarapatkach.

Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie, 23 października 2013 roku). „Chowanna” 2014, T. 1 (42).

⁸ Choć i tutaj pierwsze zdanie jest znaczące. Witkowski podkreśla, że przedstawiany przez niego tekst zaskoczył jego samego (podobne wyznanie można znaleźć we wstępach do kilku książek autora).

⁹ Por. Ł. Michałski: „Nieprzypadkowo użyłem tego słowa” – wokół książki Krzysztofa Maliszewskiego „Ciemne iskry” (esej recenzencki). „Chowanna” 2015, T. 1 (44).

Gdyby po czterech latach wspomnieć debatę z 2013 roku i książkę Markowskiego, która ją wywołała, wespół z twórczością znamienitych rozmówców, pojawiać się może obraz przypominający *Lekcję anatomii doktora Tulpa*. Dlaczego? W obrazie pędzla niesamowitego Rembrandta kondensuje się pytanie o tyleż późniejszą Foucaultowską wizję kliniki. Michel Foucault początki nowoczesnej medycyny wiązał z narodzinami instytucji kliniki i osadzał w momencie narodzin spojrzenia medycznego, które poprzedzane było leczeniem opartym na wyobrażeniach, fantazmatach, przepastnym imaginariu chorób. Oto i początki naoczności. Foucault wskazuje rok 1658 jako moment utworzenia pierwszej szkoły klinicznej (choć prawdopodobnie w Padwie istniała katedra kliniczna już pod koniec XVI wieku). Swój obraz Rembrandt namalował wcześniej – w 1632 roku żaden z uczniów doktora Tulpa nie patrzy na pokazywane przez niego ścięgna... I właśnie w tomie „Chowanny”, który Czytelnik trzyma w rękach, wskazuje Krzysztof Maliszewski na bezradność studentów i pracowników uczelni wobec filozofii współczesnej, której teksty konstytuują humanistykę.

Wierzę, że po pierwsze, skoro humanistyka może być niebezpieczna, oznacza, to, że jest żywa (tak, to dość perwersyjne pokrzepienie i zgoda na niepokój). Po drugie, że stoi i wierzga, więc nadal podchodzić do niej trzeba przygotowanym. Po trzecie, że na niesprzyjającej korzeniom humanistyki neoliberalnej, politycznej czy w ogóle miałkiej glebie dyscyplina ta przetrwa dzięki lekkiemu szaleństwu oderwanych od doraźności płytkich realiów Tulpów, którzy jednak na ścięgnach się znają. Walter Benjamin w słynnych tezach o historii pisał: „istnieje tajemna umowa między minionymi pokoleniami a naszą generacją. Byliśmy więc oczekiwani na ziemi”¹⁰. Pierwsze odczytanie może wskazać zobowiązanie, jakie nałożone jest na każdą współczesność przez czasy minione. Czemu jednak nie dostrzec tu figury, w której nasza terażniejszość podejmować ma maksymalne wysiłki zobowiązujące pokolenia przyszłe?

Łukasz Michalski

¹⁰ W. Benjamin: *Konstelacje – wybór tekstów*. Przeł. A. Lipszyc, A. Wołkowicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 312.



**Sprawozdanie
z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej
Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie?
(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej,
Warszawa, 18 listopada 2016 roku)**

W dniu 18 listopada 2016 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyła się ogólnopolska konferencja *Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie?*. Organizatorem Konferencji był Instytut Pedagogiki, którego dyrektorem jest dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS.

Konferencja została objęta patronatem Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego, a jej mottem była myśl Michela Foucaulta: „Transgresja jest gestem dotyczącym granicy: tu, w cienkiej linii objawia się błyskawica jej przejścia [...]. Grą transgresji [...] zdaje się rządzić [...] upór: transgresja przekracza i nie przestaje ustawicznie przekraczać linii [...] aż po horyzont nieprzekraczalnego [...]. Afirmuje ona ograniczony byt, afirmuje bezgraniczność [...] żadna granica nie może jej utrzymać”¹.

Inspiracją do zorganizowania Konferencji była przygotowana przez Instytut Pedagogiki konferencja *Człowiek w sytuacji granicznej – pedago-*

¹ M. Foucault: *Przedmowa do transgresji*. Tłum. T. Komendant. W: *Osoby*. Wybór, red. i oprac. M. Janion, S. Rosiek. [„Transgresje”. [T.] 3]. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie, 1984, s. 305, 307.

giczne interpretacje..., która odbyła się 26 marca 2015 roku. Zagadnienia dotyczące człowieka w procesie konfrontacji z meandrami otaczającego świata stały się w środowisku pedagogicznym tematem bardzo aktualnym i wymagającym dogłębnej analizy. Stąd inicjatywa organizatorów Konferencji, by ponownie podjąć tę problematykę, tym razem w aspekcie transgresji człowieka zarówno w ujęciu makro-, jak i mikroindywidualnych doświadczeń. W VII edycji Konferencji zamierzeniem organizatorów było skupienie się na zjawisku **transgresji** w sferze kultury.

Jak pisał Józef Koziński, „Wykraczanie poza dotychczasowe granice jednostki i społeczeństwa to jakby kolejne akty stwarzania świata. Czymże jest kultura, jeśli nie systemem wytworów czynów transgresyjnych podejmowanych przez pokolenia? Uzasadnione jest zatem stwierdzenie, że człowiek to *homo transgressivus*, którego ambicje wykraczają poza Słupy Herkulesa”². Podkreślał także, że „Dzieła twórcze są wartościowe, charakteryzują się wysokim stopniem oryginalności i niezwykłości, są nowe i unikatowe, wydają się konieczne, mają na ogół dużą wartość estetyczną. W wielu przypadkach – najwybitniejsze z nich – mają charakter rewolucyjny, zmieniają społeczeństwo, kulturę, i świadomość jednostek oraz grup zorganizowanych”³.

Organizatorzy Konferencji zaproponowali dyskusję w następujących obszarach:

1. Problematyka transgresyjna w horyzoncie myśli humanistycznej. Perspektywy ujęć.
2. Przekraczanie granic na arenie sporów światopoglądowych i walk politycznych.
3. Społeczeństwo jako obszar procesów i działań transgresyjnych.
4. Nadnormalność i jej konteksty kulturowe. Refleksje nad naturą fenomenu.
5. Awangarda jako uobecnienie tendencji transgresyjnych w rozwoju kultury. Oblicza awangardy.
6. Człowiek w aktach przekraczania granic własnych możliwości. Transgresje w wymiarze indywidualnych doświadczeń wpisanych w bieg ludzkiego życia.
7. „Non omnis moriar”, czyli „nie wszystek umrę”... Poza granicę czasu, śmierci i przemijania. Transgresja temporalna.
8. Językiem twórców... Fenomen przekraczania granic w formach wypowiedzi artystycznej.

² J. Koziński: *Człowiek wielowymiarowy*. Wyd. 2 zm. i popr. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996, s. 11.

³ J. Koziński: *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 53.

9. Człowiek – sprawca transgresyjny na szlaku ekstremalnych dróg kreacji i/lub negacji rzeczywistości. Jasne i mroczne strony ludzkiej natury...
10. Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie? Konstatacje pedagogiczne.
11. Badania osadzone w kręgu problematyki ludzkiej transgresyjności.
12. Wychowanie do transgresji. Transgresja jako motyw i/lub ideał wychowawczy. Czy klasa może być „Stowarzyszeniem Umarłych Poetów”?
13. Edukacja transgresyjna. Założenia, cele, drogi ich realizacji...

W trakcie Konferencji obrady prowadzone były w ramach sesji plenarnych i problemowych. Konferencję otworzył JM Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, który powitał gości i uczestników Konferencji; następnie rozpoczęła się sesja plenarna, której przewodniczyli dr hab. Bogusław Milerski, prof. APS, i dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS.

W ramach sesji plenarnej zostały wygłoszone następujące referaty: *Transgresja – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem* (dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS); *Męki Tantala w społeczeństwach wiedzy. O „wielorakim subiektywnym cierpieniu i obiektywnej ekskluzji” współczesnych osób niepiśmiennych w kulturze Zachodu* (prof. dr hab. Ewa Przybylska); *Transgresja i wartości* (dr hab. Krystyna Najder-Stefaniak, prof. SGGW); *„O kapitanie mój, kapitanie!”*. Lekcja krytycznego myślenia w stylu Johna Keatinga (dr hab. Jarosław Michalski, prof. APS); *Gotowość do aktywności wykraczającej poza schematy: transgresja i prężność u studentów* (dr hab. Irena Pufal-Struzik, prof. UJK); *(O)presja transgresji? Nowe perspektywy badania grafizmu w pismoznawstwie i psychografologii* (dr Katarzyna Chmielewska); *Diabelskie i anielskie transgresje SŁOWA...* (dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk). Uczni w swych wystąpieniach zaprezentowali wieloaspektowe postrzeganie transgresji, między innymi w konfrontacji z wartościami, w kontekście krytycznego myślenia oraz świadomości konieczności podejmowania trudu łamania schematycznego myślenia i działania.

W drugiej części obrad plenarnych, której przewodniczyli dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS, i dr Dorota Jankowska, zostały wygłoszone następujące referaty: *Ludzie poza granicami społecznymi i trudna szansa na zmianę. Uwagi na temat transgresji* (dr hab. Danuta Raś, prof. UŚ); *Samozatrącenie czy transgresja? Wizerunki alkoholików w polskich filmach fabularnych* (prof. dr hab. Marek Sokołowski); *Transgresyjny wymiar doświadczeń ujawnianych przez osoby dorosłe w sytuacji poradniczej* (dr hab. Alicja Czerkawska, prof. DSW); *Nowe narkotyki jako przekraczanie granic – między tym, co niezabronione, a tym, co szkodliwe* (dr hab. Mariusz Jędrzejko, prof. ChAT); *O przeżywaniu przygody – transgresja w pedagogice*

przeżyć (dr Wojciech Swędzioł); *Pallotyńska Fundacja Misyjna Salvatti.pl. Działalność Misjonarzy w Afryce dzisiaj – bodziec do przekraczania własnej kultury czy inspiracja do wierności własnej tradycji kulturowej?* (mgr Monika Mostowska). Prelegenci przedstawili zjawisko transgresji w kontekście różnych sytuacji życiowych jednostki – od sytuacji misjonarzy, poprzez sytuacje osób poszukujących pracy, do sytuacji ludzi podejmujących próbę powrotu do funkcjonowania w społeczeństwie – alkoholików, narkomanów.

Po zakończeniu wystąpień przewodniczący obu paneli: dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS, oraz dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS, dokonali podsumowania tej części obrad.

Po przerwie rozpoczęto obrady w pięciu sekcjach problemowych.

Sekcja I: *Transgresje w obszarach dyskursów, sferach i systemach znaczeń...* Moderatorzy: dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS, i dr Sylwia Jaronowska. Wystąpienia: *Przekraczanie granic w mitach heroicznym* (dr hab. Andrzej Korczak); *Transgresja własnych możliwości i kreatywności – szansa czy zagrożenie?* (dr hab. Mirosław J. Śmiałek); *Transgresja a ograniczenie – zderzenie dyskursów* (dr Iwona Stachowska); *Zjawisko przekraczania siebie z perspektywy wybranych współczesnych filozoficznych koncepcji autonomii jednostki* (dr Mateusz Penczek); *Chrónos i Thanatos jako przekraczalne granice transgresji. Poza limesem życia* (dr Sylwia Jaronowska); *Transgresja w dialogu – krytyczny dyskurs jako społeczny czynnik inicjujący przekraczanie indywidualnych granic* (mgr Monika Chmielecka); *Homo transgressivus – homo symbolicus. Transgresja jako akt symboliczny* (mgr Dagmara Ratajczak-Parzyńska); *Czy ambicja jest cnotą?* (mgr Lucyna Majewska). Prelegenci uczestniczący w tym panelu koncentrowali swą uwagę na czynniku przekraczalności i jej ograniczeń w transgresji – zarówno jednostki, jak i zbiorowości, lecz również w procesie dialogu. Podjęto problematykę możliwości, ale także niebezpieczeństw, jakie może nieść zjawisko transgresji i kreatywności człowieka. Zwrócono uwagę na aspekt symboliczny transgresji jako pewnego czynnika determinującego człowieka w dążeniu do doskonałości.

Sekcja II: *Transgresyjne wymiary zależności między „kształtem życia” a „duchem czasu”.* Moderatorzy: dr Marlena Grzelak-Klus i dr Agnieszka Zamarian. W trakcie niniejszej sekcji wygłoszono następujące referaty: *Wzory rękopiśmienne jako odzwierciedlenie aktywności transgresyjnej. Studia przypadków* (dr Katarzyna Chmielewska); *Seksualność w czasach gwałtownej transgresji – szanse i zagrożenia* (dr Adam Buczkowski); *Transgresja społeczna jako podstawa ojcostwa zaangażowanego* (dr Adrian Kurcbart); *„Człowiek człowiekowi wilkiem” – handel mężczyznami jako mroczna strona ludzkiej natury* (dr Aleksandra Lukasek); *Droga do kresu... Transgresja jako motyw i cel podróży w relacjach repor-*

terskich (dr Karolina Szcześniak); *Transgresje emocjonalne – perspektywa kulturoznawcza* (dr Arleta Chojniak); *Mechanizmy socjalizacji i inkultu-racji tanatologicznej – znaczenie transgresyjne* (dr Agnieszka Zamarian); *Transgresyjny wymiar praktyk sportowych* (dr Mariusz Gwozda); *Kultura ludowa jako czynnik pobudzania aspiracji poznawczych i potrzeb trans-gresyjnych wychowanków uniwersytetów ludowych* (dr Iwona Błaszczak); *Rola polskich struktur instytucjonalno-organizacyjnych w podtrzymy-waniu i rozwijaniu świadomości narodowej społeczeństwa polskiego na uchodźstwie* (dr Olga Zamecka-Zalas). Referenci podjęli próbę przed-stawienia transgresji w kontekście relacji jednostki funkcjonującej we współczesnym transgresyjnym środowisku. Zmiany, jakie następują na świecie, mają poważny wpływ na życie jednostki, jej poglądy, po-stawy, relacje, jakie tworzy ze środowiskiem – zarówno rodzinnym, jak i zawodowym.

Sekcja III: Transgresje... za naporem woli ku decyzji o zmianie. Modera-torzy: dr Kornelia Czerwińska i dr Michał Kwiatkowski. W sekcji III wygłoszono następujące referaty: *Granice komunikacji i ich (nie)prze-kraczanie (doświadczenie osób z autyzmem)* (dr hab. Andrzej Kominek, prof. UJK); *Transgresyjne oblicze osoby z niepełnosprawnością intelektual-ną w wymiarze indywidualnych doświadczeń* (dr Anna Gutowska); *Trans-gresje w wymiarze indywidualnych doświadczeń dorosłej osoby z chorobą przewlekłą – analiza narracji* (dr Iwona Konieczna); *Śmierć i przemijanie w chorobie terminalnej – transgresja temporalna* (dr Gabriela Kowalska i dr Barbara Grzyb); *Starość jako wyzwanie* (dr Jolanta Wiśniewska); *Transgresyjny wymiar nagłej utraty wzroku w dorosłości* (dr Kor-nelia Czerwińska); *Człowiek transgresyjny – klient doradcy zawodowego* (mgr Barbara Kowalczyk); *Dom Pomocy Społecznej jako obszar procesów i działań transgresyjnych. Przykład badań w działaniu* (dr Anna Proko-piak); *Transgresja a resocjalizacja w instytucji penitencjarnej* (dr Dariusz Sarzała); *Problem autoagresji wśród młodzieży w aspekcie pomocy osobom samo okaleczającym się* (dr Bogumiła Kosek-Nita). Uczni skupili się na transgresji w aspekcie jednostki na różnych etapach jej życia – od okresu młodzieńczego do starości – jak również w obliczu śmierci. Prelegenci poddali analizie także człowieka pokonującego transgresyj-nie swą niepełnosprawność czy chorobę, którą jest obarczony.

Sekcja IV: Transgresja jako motyw kreowanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad wychowaniem. Moderatorzy: dr Elżbieta Strutyńska i dr Błażej Przybylski. W trakcie obrad tej sekcji wygłoszono nastę-pujące referaty: *Transgresje jako aspekt wzbogacania aktywności twórczej i uczenia się w oparciu o doświadczenia biograficzne* (dr Kamila Lasociń-ska); *Twórcze dyskusje jako przykład kształcenia transgresyjnego w dydak-tyce akademickiej* (dr Zofia Okraj); *Transgresyjność podmiotów edukacji – życzenia i realia* (dr Jacek Zbigniew Górnikiewicz); *Trawersowanie*

Herkulesa. Umiar pedagoga a eskapistyczne fantazje aktywności fizycznej? (dr Marek Siwicki); *Nauczyciel – zawód transgresyjny* (dr Joanna Michalak-Dawidziuk); *Miejsce i funkcja transgresji w kształtowaniu sytuacji wychowawczych w edukacji wczesnoszkolnej* (dr Marta Buk-Cegiełka); *Pedagogika transgresyjna w rozwoju i wychowaniu w okresie wczesnego dzieciństwa* (dr Stanisław Włoch); *Postawa transgresyjna jako konieczność współczesnego rynku pracy* (dr Izabella Kust). Dokonano prezentacji transgresji w kontekście jej inspirującej roli w procesie edukacyjno-wychowawczym. W swoich prezentacjach prelegenci przedstawiali transgresję jako ważny czynnik motywujący uczestników tego procesu do jego stałego doskonalenia, wyzwalający tym samym jego twórczość, kreatywność i innowacyjność.

Sekcja V: *Transgresje w formach i transgresje form wypowiedzi artystycznej*. Moderаторzy: dr hab. Danuta Uryga, prof. APS, i dr Sylwia Galanciak. W sekcji V wygłoszono następujące referaty: *Tancerz wprowadzony. Teatr tańca butō Hijikaty Tatsumiego* (dr hab. Danuta Uryga, prof. APS); *Wysoka zdrada – Jerzy Grotowski i jego uczniowie* (dr Sylwia Galanciak); *Aktor niepełnosprawny – transgresja w teatrze* (dr Edyta Nieduziak); *Mocowanie się ze schizofrenią – twórczość chorych psychicznie przekraczająca sacrum i profanum* (dr Anna Steliga); *Transgresja w sztuce – sztuka transgresji: Jerzy Grotowski, Anna Kamieńska, Maria Łopatkowa...?* (dr Magdalena Ostolska, mgr Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska, mgr Małgorzata Jakubczak); *O przekraczaniu tematów tabu we współczesnej literaturze dla dzieci* (mgr Jagna Rybaczek); *Artysta w poszukiwaniu granic. Perspektywa instytucjonalna* (dr Łukasz Zaorski-Sikora). Prelegenci prezentowali transgresyjne formy artystycznej ekspresji jednostki. Przedstawili transgresję na gruncie artystycznym – w tańcu, sztukach plastycznych, teatrze, literaturze. Ukazano kontekst aktywności artystycznej zarówno jednostki zdrowej, jak i jednostki obciążonej różnego typu chorobami.

Po zakończeniu paneli problemowych zorganizowano certyfikowane warsztaty metodyczne: (1) *Narkotyki i dopalacze. Zjawisko – tendencje – zagrożenia – profilaktyka*, oraz (2) *Rozpoznawanie reakcji. Podstawy pomocy przedmedycznej dla ofiar*.

W podsumowaniu Konferencji podkreślono wielowymiarowy kontekst transgresji.

Konferencja stała się płaszczyzną ukazania współczesnego człowieka uwikłanego w skomplikowane procesy otaczającego świata, które stanowią silny czynnik motywujący do transgresyjnego podejmowania wyzwań. Jednocześnie ukazano transgresję jako drogę ku wolności/niezależności jednostki – także mimo jej różnorodnych niepełnosprawności lub chorób. „Wolność to potencjalna transgresja, a transgresja to zrealizowana wolność. Może dlatego historia człowie-

ka to w dużej mierze historia jego zmagania o utrzymanie i rozszerzenie swobody”⁴.

Jednocześnie „Doniosłą rolę w planowaniu i realizacji transgresji kulturotwórczych posiada *odwaga twórcza*, cywilna, moralna [...]. Potrzebna jest ona przede wszystkim w podejmowaniu zupełnie *nowych problemów* naukowych czy reformatorskich. Problemów, których nikt jeszcze nie stawiał, które wymagają przekraczania granic, nigdy nie sforsowanych”⁵.

Znaczenie problematyki podjętej na Konferencji, a także różnorodność ujęć transgresji prezentowanych w trakcie obrad czyni planowaną monografię interesującym głosem w rozważaniach nad przedmiotowym zjawiskiem.

Joanna Michalak-Dawidziuk

⁴ J. Kozielecki: *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 12.

⁵ J. Kozielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 238.



**Sprawozdanie z VII Konferencji Pedagogiki Dialogu:
Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu
(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej,
Warszawa, 9 grudnia 2016 roku)**

VII Konferencja Pedagogiki Dialogu *Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu* odbyła się w dniu 9 grudnia 2016 roku. Organizatorem Konferencji była kierowana przez dr. hab. Bogusława Milerskiego, prof. APS, Katedra Podstaw Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, funkcjonująca w Instytucie Pedagogiki, którego dyrektorem jest dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS.

Celem Konferencji było zwrócenie uwagi na pytania o emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu i moc budzenia postaw krytycznych jego uczestników oraz w tym kontekście dociekanie emancypacyjno-krytycznego potencjału dialogu w edukacji.

Proces budowania kontaktu z drugim człowiekiem tworzy relację, która „wyłania faktyczny świat doświadczenia ludzkiego, budząc za troskanie »o kogoś« i odpowiedzialność »za kogoś»¹. Zatem „Dyskurs to semioza – to proces wytwarzania znaczeń z użyciem bogatych

¹ J. Gara: *Heterogeniczność Innego jako „żywy sprzeciw” wobec roszczeń totalności*. W: *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*. Red. E. Dąbrowa, D. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010, s. 39.

środków językowych obejmujących język werbalny, ale także język niewerbalny (np. mowa ciała). Dyskurs jest postrzegany jako element sytuacji społecznej, społecznego świata, ale także jako posiadający siłę sprawczą w konstruowaniu sytuacji społecznej².

W ramach Konferencji organizatorzy zaproponowali rozważania w następujących obszarach:

- a) formalizacja i merkantylizacja więzi społecznych oraz urynkowanie i biurokratyzacja instytucji społecznego życia – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie budowy/ rozbudowy/odbudowy wspólnot w rzeczywistości neoliberalnej;
- b) społeczne nierówności – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie porozumienia społecznego;
- c) technicyzacja życia – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie krytycznego poruszania się w przestrzeni medialnej oraz podmiotowego użytkowania nowych technologii;
- d) problemy relacji człowiek – świat – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie rozwiązywania kryzysów egzystencjalnych, płynności wartości oraz rosnącej niepewności i ryzyka;
- e) kultura urynkowanego narcyzmu – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie przełamywania tendencji do konsumpcjonizmu, ciągłego niezaspokojenia, alienacji, samotności;
- f) adaptatywno-techniczna racjonalność instytucji edukacyjnych oraz instrumentalizacja ich działania – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie budowania postaw krytycznych nauczycieli-wychowawców, studentów – przyszłych nauczycieli i wychowawców, uczniów-wychowanków;
- g) tendencja komercjalizacji nauki i uzawodowienia edukacji akademickiej – potencjał (zakładany/realny) dialogu w procesie starań o zachowanie kulturotwórczych funkcji uczelni i ich autonomii w sytuacji dominacji idei pragmatyzmu i utylitaryzmu oraz racjonalności rynkowej.

Konferencja ma charakter cykliczny. Jej trwałym dorobkiem jest seria tomów o wspólnym tytule: *Pedagogika dialogu*, zawierających wygłoszone na poszczególnych konferencjach referaty.

Konferencja od lat stanowi płaszczyznę wymiany poglądów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych na temat dialogu, jego znaczenia we współczesnym świecie, roli, jaką dialog pełni w procesie edu-

² M. Nowak-Dziemianowicz: *Pedagogika dyskursywna – nadziei i możliwości*. W: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*. Red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2011, s. 316.

kacyjno-wychowawczym. Szczególny nacisk organizatorzy VII edycji Konferencji położyli na emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu.

Sesję plenarną, zatytułowaną *O emancypacyjno-krytycznym potencjale dialogu w świetle filozoficznych pytań i socjoedukacyjnych wątpliwości* poprowadził dr hab. Bogusław Milerski, prof. APS. W sesji wygłoszono następujące referaty: *Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości* (prof. dr hab. Urszula Ostrowska); *Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomiędzy – demystyfikacja upozorowania i fikcyjności* (dr hab. Jarosław Gara, prof. APS); *Pozorowany dialog oświatowy* (prof. dr hab. Bogusław Śliwerski); *Niezależny i dialogiczny charakter badań porównawczych a polska polityka edukacyjna. Przykład trzech kolizji* (dr hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. ChAT).

W drugiej części sesji plenarnej prowadzenie panelu zatytułowanego *O mocy dialogu w doświadczeniach edukacyjnych – inspiracje skandynawskie* zostało powierzone dr hab. Andrzejowi Ciążeli, prof. APS, i dr Dorocie Jankowskiej. Wygłoszono następujące referaty: *Warsztaty przyszłości – skandynawska forma zdyscyplinowanego dialogu – spotkania* (prof. dr hab. Hieronim Chojnacki); *Przestrzenie edukacji a przestrzenie dialogu. Dialog w kontekście projektu „Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczyciela”* (prof. dr hab. Józefa Bałachowicz, dr hab. Lidia Tuszyńska, prof. APS, dr Ewa Lewandowska i dr Anna Witkowska).

Referat drugiej części sesji plenarnej zatytułowanej *Próba syntezy: w dialogu ku emancypacji* wygłosił dr hab. Bogusław Milerski, prof. APS. Referat nosił tytuł: *Emancypacja dialogiczna kontra emancypacja wsobna*.

Na zakończenie sesji plenarnej odbył się panel dyskusyjny pt. *Oblicza dialogu i emancypacji*, którego uczestnikami byli prof. dr hab. Danuta Gielarowska, dr hab. Bogusław Milerski, prof. APS, dr hab. Jarosław Michalski, prof. APS, dr Marcin Starnawski, dr Anna Zajenkowska.

Po dyskusji debata przeniesiona została do czterech sekcji:

Sekcja I: Humanistyczne pytania o emancypacyjny potencjał dialogu. Moderatorzy: dr hab. Jarosław Gara, prof. APS, i dr Agnieszka Zamarian. Wystąpienia: *Opresja zamiast dialogu* (dr Małgorzata Mikołajczak-Woźniak); *Człowiek dialogiczny jak ta „trzcina myśląca na wietrze” w świecie paradoksów* (mgr Dagmara Ratajczak-Parzyńska); *Dialog jako wehikuł refleksyjnego rozumienia. Przesłanki aplikacji koncepcji niekonsensualnej demokracji Leszka Kaczanowicza do pedagogiki* (dr Rafał Włodarczyk); *Uznanie intersubiektywne na drodze emancypacji jednostek – na podstawie myśli Axela Honnetha* (dr Grażyna Lubowicka); *Użytecznie-emancypacyjny potencjał dialogu (w pracy socjalnej)* (dr Janusz Maj); *Dialog jako interakcja zobowiązująca. Ucieczka od dialogu do zobowiązań* (dr Ewa Lubina); *Głos o fenomenie słuchania* (dr Małgorzata Przanowska).

Sekcja II: *Wyzwalający proces kształcenia.* Moderatorzy: dr Dorota Jankowska i dr Sylwia Jaronowska. Wystąpienia: *Wychowanie/spotkanie w dialogu szansą na rozwinięcie kompetencji krytycznych i emancypacyjnych jego uczestników* (dr Agnieszka Łagoda); *Cztery kąty - uczeń piąty. Rzecz o potencjale dialogu w procesie redefinicji instytucji szkoły* (dr Joanna Górecka, mgr Izabella Gorczyca); *Rozumienie dialogu w programach indywidualizacji nauczania w szkole - z doświadczeń badacza* (dr Karolina Reinhard); *„Zasada minimalnego wspierania uczenia się ucznia” a dialog w klasie szkolnej. Możliwości i pułapki nauczycielskiego scaffoldingu* (dr Urszula Dernowska); *Uczniowie. Klocki Lego i dialog w innowacyjnej szkole. LEGO LOGOS efektywną metodą kreacji nowych sytuacji dialogowych w edukacji humanistycznej* (dr Anna Podemska-Kałuża); *Nauczanie hybrydowe (blended learning) jako jedna z form kształcenia w uczelni wyższej w opinii studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej* (mgr Monika Rebizant); *Fundacja Centrum Wspierania Zdolności jako wynik dialogu krytyczno-emancypacyjnego* (dr Anna Róża Makaruk).

Sekcja III: *W dialogu krytycznym o granicach i podziałach społecznych.* Moderatorzy: dr Ewa Dąbrowska i dr Elżbieta Strutyńska. Wystąpienia: *Między dialogiem a zaniechaniem. O problemach z dialogiem wewnętrznym w Kościele katolickim w Polsce* (dr Elżbieta Okońska); *Czy możliwy jest akademicki dialog międzynarodowy? Refleksje wokół postulatów umiędzynarodowienia nauki* (dr Marcin Starnawski); *Nierówności edukacyjne w szkole wyższej* (dr Jarosława Lach); *Pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”. Edukacja postkolonialnego dialogu* (dr Urszula Markowska-Manista); *Kształcenie uczniów różnych kulturowo w perspektywie pedagogiki krytycznej* (dr Ewa Dąbrowa); *Nauczyciel w relacjach dialogicznych ze sobą i ze światem* (dr Monika Jurewicz); *Znaczenie postawy dialogicznej nauczyciela w permanentnej zmianie* (dr Joanna Michalak-Dawidziuk); *Dialog między podmiotami szkolnej edukacji* (dr Marta Krasuska-Betiuk).

Sekcja IV: *Dialog w przekraczaniu słabości i podejmowaniu nowych ról.* Moderatorzy: dr Marlena Grzelak-Klus i dr Edyta Zawadzka. Wystąpienia: *Poezja i dialog - ujęcie pedeutologiczne* (dr hab. Jarosław Michalski, prof. APS); *„Niechciana strona życia” - doświadczenie choroby i niespełnienia w narracjach literackich jako przykład potrzeby dialogicznej wymiany w wyzwaniu z sytuacji kryzysowych* (dr Edyta Nieduziak); *Trivagon i Ewezinum, czyli dialog z dysleksją* (dr Agnieszka Pawluk-Skrzypek); *Kryzys tożsamości - działania profilaktyczne w oparciu o dialog i czynniki pozytywne* (mgr Arleta Michalik); *Dialog w procesie planowania ścieżki kariery ucznia szkoły ponadgimnazjalnej w kontekście rozwiązań systemowych* (dr Izabella Kust); *Realny i zakładany potencjał dialogu a teologiczne aspekty funkcji wychowawczej rodziny* (dr Edyta Zawadzka).

Problematyka zaprezentowanych w czterech sekcjach referatów ukazywała wieloaspektowość podejść do pojęcia dialogu, różnorodne jego rozumienie i postrzeganie jego emancypacyjno-krytycznego wymiaru.

Należy zaznaczyć, iż była to kolejna ogólnopolska konferencja poświęcona pedagogice dialogu, w którym dużą rolę w procesie komunikacji i wychowania odgrywają relacje nauczyciel – uczeń, ale z całą mocą należy podkreślić fakt, iż „nie każdy może być nauczycielem, nie każdy bowiem posiada dar miłości do dziecka”³. „[...] pedagogika Korczaka stawia wyraźny akcent na prowadzenie dialogu zmierzającego do wydobywania pokładów kreatywności, zaradności, innowacyjności – czynników niezbędnych do radzenia sobie w życiu w każdym miejscu i czasie”⁴.

We współczesnym świecie, świecie narastających konfliktów umiejętność prowadzenia dialogu jest swego rodzaju sztuką. Gotowość prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem staje się wyzwaniem.

„[...] z perspektywy pedagogiki dialogu można formułować cele kształcenia i wynikające z nich kompetencje edukacyjne, których główną ideą jest uwrażliwienie na obecność człowieka w świecie. Będą to jednak cele i kompetencje odzwierciedlające konkretną aksjologię zakorzenioną w doświadczeniu i rozumieniu dialogicznej obecności osób. W tym sensie pedagogika dialogu otwiera przed teorią wychowania możliwości samodzielnego formułowania celów i kompetencji opartych na aksjologii wyrastającej z doświadczenia”⁵.

Konieczność prowadzenia dialogu jest nieodzownym czynnikiem w relacjach międzyludzkich. VII Konferencja Pedagogiki Dialogu *Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu* była kolejnym zaproszeniem, zachętą i inspiracją do wspólnego dialogu, który jest wymogiem i wyzwaniem współczesności.

Izabella Kust

³ J. Michałak-Dawidziuk: *Idee pedagogiczne Janusza Korczaka w polskim systemie edukacyjnym*. W: *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogiki Janusza Korczaka*. Red. D. Janowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2014, s. 179.

⁴ I. Kust: *Kreatywność w pedagogice Janusza Korczaka i edukacji dla rynku pracy w XXI w.* W: *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogiki Janusza Korczaka...*, s. 304.

⁵ B. Milewski: *Aksjologia kształcenia w perspektywie pedagogiki dialogu*. W: *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. E. Dąbrowa, D. Janowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogii Specjalnej, 2009, s. 38.

Recenzenci

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim numerze z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja i korekta
Magdalena Starzyk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 90 + 50 egz. Ark. druk. 23,25.
Ark. wyd. 25,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2
Cena 30 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
„TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.”, Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Cena 30 zł (+ VAT)

ISSN 2353-9682



7.2

Więcej o książce

