

I. STUDIA I ROZPRAWY

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

NAUCZYCIEL AKADEMICKI - POMIĘDZY AUTONOMIĄ, ZAANGAŻOWANIEM I NIHILIZMEM

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Nauczyciel akademicki – pomiędzy autonomią, zaangażowaniem i nihilizmem* [The University Teacher – Between Autonomy, Involvement and Nihilism]. *Studia Edukacyjne* nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.1

Contemporary culture offers and constantly enriches many models of life, values, and consumption incentives. Pedagogy is also pluralistic today, rich in currents and trends. Teachers, including academics, face the unavoidable and constant choice between getting involved in the work with students and detachment and autonomy, or rather encouraging young people to choose their own identity and orientation, because all choices are equal. It is necessary to seek a common minimum of formal and material goals of upbringing. One of such formal purposes is that of independent judgment, i.e. the autonomy and the ability to think critically. Human is inseparable from the material; there is a dispute, however, about the components of this category. Recognition of the equality of all cultural discourses leads to nihilism with all its consequences.

Key words: pluralism of cultural offers, teachers' dilemma of choice, autonomy, involvement, nihilism

W niniejszym opracowaniu podnoszę problem o niebywałym znaczeniu pedagogicznym.

Współczesna kultura oferuje wiele wartości, wzorców, stylów życia, światopoglądów, interpretacji zdarzeń i dzieł kultury. Jest pluralistyczna. Na pluralizm wzorów tworzonych obecnie przez kulturę popularną, a także rynek, reklamę i oferty konsumpcji zwracał w wielu swoich pracach z dziedziny studiów kulturowych Zbyszko Melosik, między innymi w książkach: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, *Tożsamość, ciało i władza*, *Młodzież, styl życia i zdrowie* (redakcja naukowa), *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Podobną tezę głoszą autorzy tomu

pokonferencyjnego pod redakcją Tomasza Szkudlarka – *Różnica, tożsamość, edukacja*. Pluralizm nurtów we współczesnej pedagogice polskiej uwypukla w swoich podręcznikach Bogusław Śliwerski, jak na przykład *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, a także w zredagowanej przez tegoż Autora obszernej części naszego wspólnego podręcznika akademickiego pedagogiki, zatytułowanego *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*¹.

Z kolei, inni autorzy wskazują na zderzenia globalnego, korporacyjnego przemysłu reklamującego amerykański styl życia, konsumpcji, urody z lokalnymi (nieraz drastycznie odmiennymi) obyczajami i wzorami życia. Agnieszka Gromkowska-Melosik dowiodła, że kobiety ulegają naciskowi globalnej reklamy i zachowują się mimetycznie, naśladowczo, ale w wielkich połączach naszego globu patriarchalne kultury lokalne im to uniemożliwiają². Jeszcze inny obraz kreśli Piotr Stańczyk, który ze swoją partnerką i współautorką Anitą Wasik przeprowadził badania nad reklamą wizualną na Wyspie Świętego Tomasza (która wraz z Wyspą Księżęcą stanowią małe postkolonialne państewko w Zatoce Gwinejskiej, na zachód od Afryki Środkowej). Otóż, tam autorzy licznych reklam, usług i ofert konsumpcyjnych wprawdzie koncentrują się na radościach czasu wolnego, ale świadomie stawiają opór nachalnej reklamie korporacji globalnych³.

Wskazany tu pluralizm pedagogiczny i pluralizm kulturowy o konsekwencjach edukacyjnych jest źródłem dylematów nauczycielskich.

Nauczyciel-pedagog staje nieustannie przed koniecznością interpretacji przekazywanych wielu treści kultury, bieżących zdarzeń politycznych i kulturalnych, aktualnych wydarzeń szkolnych i lokalnych. Podstawowa trudność polega na rozstrzygnięciu konfliktu pomiędzy poszanowaniem autonomii wyboru przez każdą uczącą się jednostkę i zaangażowaniem pedagoga po stronie jednego z możliwych znaczeń, po stronie jednej z możliwych interpretacji, po jednej ze stron sporu politycznego, światopoglądowego, czy interpretacyjnego. Istnieje również tutaj trudność pokonania sprzeczności pomiędzy prawem do własnej autonomii samego pedagoga a koniecznością wsparcia w wyborach jego wychowanków.

Roland Meighan⁴ w książce *Flexischooling* (wydanej w tłumaczeniu A. Nalaskowskiego) wymienił współczesne współwystępowanie celów kształcenia i wychowania szkolnego: 1) człowiek przystosowany do społeczeństwa, jakie ono jest, 2) przygotowanie do konstruktywnego spędzania czasu wolnego,

¹ B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, s. 184-464.

² A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

³ P. Stańczyk, A. Wasik, *Bom dia Sao Tome. Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego*, Gdańsk 2017.

⁴ R. Meighan, *Flexischooling [Edukacja elastyczna – jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj]*, przekł. A. Nalaskowski, Toruń 1988].

3) przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy i w interesach, 4) przygotowanie do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie konsumenckim, 5) wychowanie do religijności i pobożności, 6) kształtowanie patrioty gotowego bez wahania służyć narodowi, 7) przygotowanie do uczestnictwa obywatelskiego w demokracji, 8) wychowanie do tożsamości światowej, globalnej, 9) ukształtowanie zdolności przystosowywania się do ciągłych, nieprzewidywalnych zmian (do „płynnych czasów”, jak to określił Zygmunt Bauman), 10) kształcenie do osobistej autonomii i optymalnego indywidualnego rozwoju.

Który z tych celów ma wybrać pedagog akademicki i pedagog praktyk?

Nasuwa się prosta, możliwa odpowiedź: zrealizować je wszystkie. Przypomnę tu dwa tego przykłady, pomijając nasze słynne kształcenie i wychowanie „do wszechstronnego rozwoju”.

Pierwszy przykład jest starej daty, bo autorstwa Jana Amosa Komeńskiego (zacytuje go z obszernego wstępu Bogdana Suchodolskiego do wznowionego wydania *Pampaedii* tegoż Autora). Otóż, Komeński uważał, że celem powszechnego i permanentnego kształcenia jest „doprowadzenie wszystkich ludzi do człowieczeństwa”, na które składa się dwanaście atrybutów:

- 1) być – to jest żyć;
- 2) odczuwać swą siłę – to jest być zdrowym;
- 3) istnieć czujnie – to jest wiedzieć co nas otacza;
- 4) istnieć z jasnym rozeznanieniem;
- 5) być wolnym – to jest chcieć rzeczy dobrych i wybierać je, złych nie chcieć i je odrzucać, a o wszystkim w miarę możliwości decydować według własnego uznania;
- 6) istnieć w sposób aktywny – to jest nad rzeczami, które rozumie i wybiera tak, aby nie na próżno poznawać je i rozumieć;
- 7) mieć i posiadać wiele;
- 8) korzystać z użytkowania wszystkiego, co się ma i to w sposób bezpieczny;
- 9) wybijać się i cieszyć się szacunkiem;
- 10) być w miarę wymownym ze względu na gotowość i skuteczność przekazywania innym swej wiedzy i woli;
- 11) cieszyć się życzliwością ludzi, którzy by mu nie zazdrościli, lecz gratulowali o tyle bardziej spokojnego, szczęśliwego i bezpiecznego życia;
- 12) mieć po stronie przychylności Boga dla wewnętrznej radości i pewności swego szczęścia⁵.

⁵ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Wrocław 1979.

Nie sposób nie zauważyć, że owe 12 składników celów wychowania prowadzącego wszystkich do człowieczeństwa jest zbiorem wymarzonych cech bogatego protestanckiego mieszczaństwa. Autor tego *duodecilogu* nie żył w świecie wyłącznie protestanckim ani wyłącznie w świecie bogatego mieszczaństwa (skądinąd bogactwo możliwe było i jest nadal zdobywane kosztem ubożenia znacznie większej liczby ludzi). Zadziwia też praktyczna pobożność J.A. Komeńskiego („mieć po swojej stronie Boga”).

Martha C. Nussbaum⁶ opisała składniki człowieczeństwa jako zbiór dziesięciu „zdolności ludzkich”, choć, moim zdaniem, są to raczej powszechne prawa człowieka i warunki pełnego człowieczeństwa, czyli:

1) Życie – zdolność do prowadzenia życia normalnej długości, w ludzkich warunkach.

2) Zdrowie cielesne – zdolność do posiadania dobrego zdrowia, z uwzględnieniem zdrowia reprodukcyjnego, adekwatnego odżywiania i schronienia.

3) Integralność cielesna – zdolność do przemieszczania się z miejsca na miejsce, bezpieczeństwa bez przemocy, a także zdolność do podejmowania satysfakcjonującego życia seksualnego i wyboru w kwestiach prokreacji.

4) Zmysły, wyobraźnia, myśli – zdolność do używania zmysłów, powyobrażania, myślenia i rozumowania w prawdziwie ludzki sposób, kształtowany i kultywowany przez adekwatną edukację. Zdolność do używania wyobraźni i myśli w odniesieniu do wyrażania i tworzenia własnych wytworów z zakresu religii, literatury, muzyki, sztuki itp. Zdolność do używania własnych myśli w sposób zagwarantowany przez wolność ekspresji w odniesieniu zarówno od poglądów politycznych, jak i religijnych. Zdolność do doznawania przyjemności i unikania niekoniecznego bólu.

5) Emocje – zdolność do odczuwania przywiązania do rzeczy i ludzi, do kochania tych, którzy nas kochają i o nas dbają, do odczuwania smutku podczas ich nieobecności. Zdolność do rozwoju emocjonalnego nie niszczonego przez strach i smutek.

6) Rozum praktyczny – zdolność do kształtowania własnej koncepcji dobra i zaangażowania w krytyczną refleksję dotyczącą planowania własnego życia.

7) Przynależność – zdolność ludzkiej przynależności przyjmuje dwie formy: (a) zdolność do życia z innymi ludźmi i pośród nich, do rozpoznawania i wykazywania troski wobec nich, do zaangażowania w różne formy interakcji społecznych oraz zdolność do wyobrażania sobie sytuacji innych osób; (b) zdolność do szacunku dla samego siebie oraz nieodczuwania upokorzenia. Zdolność do bycia traktowanym jako osoba posiadająca godność, której wartość jest taka sama jak innych osób.

⁶ M.C. Nussbaum, *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge 2000.

8) Inne gatunki – zdolność do okazywania szacunku wobec zwierząt, roślin i świata natury oraz życia pośród nich.

9) Zabawa – zdolność do śmiania się, radości, zabawy i czerpania satysfakcji z rekreacji.

10) Kontrola nad własnym środowiskiem – zdolność ta wyraża się w dwóch wymiarach:

a) politycznym – zdolność do efektywnego uczestnictwa w wyborach politycznych dotyczących własnego życia, do uczestnictwa w życiu politycznym;

b) materialnym – zdolność do posiadania własności, zarówno w wymiarze dóbr ruchomych jak i nieruchomości; zdolność do posiadania własności na równi z innymi ludźmi; zdolność wolności od nieuzasadnionego przeszukiwania i konfiskaty dóbr oraz do poszukiwania pracy, a w niej do zawierania zrozumiałych relacji interpersonalnych i bycia traktowanym z szacunkiem⁷.

Dostępna literatura, zwłaszcza z filozofii wychowania, zawiera znaczące dokonania w dziedzinie rozwiązywania sprzecznych wyzwań, jakie dla pedagogów, w tym pedagogów akademickich, stawiają jednocześnie wezwania do autonomii i zaangażowania, do uniknięcia wyborów na rzecz nihilizmu albo walki. Należą do nich prace Theodore'a Bramelda, Aharona Avirama, a także Lecha Witkowskiego, między innymi z jego *Czterema estetykami sytuacji edukacyjnych*, pracami nad pograniczem, oporem, kryzysami w cyklu życia, przede wszystkim zaś dwoma tomami nad dwoistością pedagogiki polskiej w dziełach wielkiego pokolenia mistrzów lat międzywojennych.

Kodeksy etyki naukowej – te ogólne i bardziej szczegółowe – formułują z naciskiem konieczność dążenia w nauce do prawdy i wierności prawdzie. Jednakże, w wielu dyscyplinach akademickich nie dąży się do prawdy, lecz do normatywnego zdefiniowania powinności i zasad ich skutecznej realizacji. Właśnie do takich dyscyplin należy pedagogika jako nauka normatywno-praktyczna, w której toczą się odwieczne i niekończące spory o główne wartości (cele, ideały) wychowania oraz zasady, normy ich realizacji, o związane z tym programy kształcenia i organizacje instytucji edukacyjnych (w tym szkół wszystkich szczebli), przygotowania kadr, kryteria ewaluacji i kontroli, relacje z otoczeniem społecznym. Jednakże, w obszarze nauk pedagogicznych wskazywane są subdyscypliny, które mają charakter opisowo-wyjaśniający, a zatem umożliwiające owo dążenie do prawdy. Do takich subdyscyplin zaliczana jest i z dumą zalicza się historia wychowania oraz jej składowe pola badawcze. Jednak i tu istnieje trudność z pytaniem o prawdę.

⁷ Za: przekł. K. Sawicki.

Przyjrzyjmy się na przykład współczesnej archeologii. Według jednego z najnowszych podręczników archeologii – *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*⁸, pod redakcją S. Tabaczyńskiego i innych, dyscyplina ta zmieniła współcześnie przedmiot swoich badań: od badania świątyń, pałaców, imponujących budowli i urządzeń cywilizacyjnej starożytności, do badań nad strukturami, organizacją i życiem codziennych prehistorycznych ludów, społeczeństw oraz społeczności. W badaniach tych nie ustala się jednolitej i ostatecznej prawdy. Jest ona odmienna w zależności od przyjętego przez naukowców paradygmatu i wiodącej teorii. Współautor tej książki – Arkadiusz Marciniak obszernie analizuje zastosowania następujących paradygmatów i teorii współczesnej archeologii.

Paradygmaty współczesnej archeologii:

- Archeologia ewolucjonistyczna
- Archeologia kulturowo-historyczna
- Archeologia procesualna
 - Archeologia behawioralna
 - Archeologia kognitywna
- Archeologia marksistowska i neomarksistowska
- Archeologia strukturalna
- Archeologia postprocesualna
 - Archeologia kontekstualna
 - Archeologia poststrukturalistyczna
 - Archeologia *gender* i *queer*
- Archeologia logistyczna

Teorie w archeologii:

- Fenomenologia
 - Archeologia kontemplacyjna
 - Habitus
- Hermeneutyka
- Semantyka i semiotyka
- System światowy Immanuela Wallersteina
- Teoria działania społecznego Robina Collingwooda
- Teoria krytyczna
- Teoria prawdy Alfreda Tarskiego
- Teoria strukturalna Anthony'ego Giddensa
- Teoria systemów
- Tropologia według Haydena White'a

W centrum poszukiwań głównych nurtów i prądów teoretycznych pedagogiki znajdują się typologie i mapy IDEOLOGII PEDAGOGICZNYCH, to znaczy względnie spójnych przekonań odnośnie fundamentalnych pytań

⁸ S. Tabaczyński i in. (red.), *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*, Poznań 2012.

o naczelną wartość wychowania i zasad ich realizacji, przekonań podzielanych przez różne zbiorowości akademików, zarazem dzielących ich na swoich zwolenników i rzeczników oraz na przeciwników i krytyków.

Prób takich typologii ideologii pedagogicznych (zwanych często nietrafnie „paradygmatami”) jest niemało, także w Polsce. W celu wzbudzenia emocjonalnych sporów posłużyć się dwoma typologiami znanych amerykańskich autorów: Theodora Bramelda i Wiliama F. O’Neilla. T. Brameld przeanalizował główne nurty debat publicznych i akademickich na temat perspektywy wychowania w Stanach Zjednoczonych po wielkim kryzysie i II wojnie światowej. Stwierdził, że większości ludzi kwestie te wcale nie interesują, a znaczna część profesjonalnych pedagogów problemy te omija. Jednakże, udało się mu stworzyć typologię czterech głównych dyskursów – tych, którzy na tematy wychowania wypowiadają się publicznie, czy piszą w profesjonalnych periodykach akademickich. Są to: perenializm i esencjalizm – po stronie nurtów konserwatywnych, oraz progresywizm i rekonstrukcjonizm – po stronie nurtów liberalnych, sam zresztą opowiadając się za rekonstrukcjonizmem, a zatem wprzęgnięciem edukacji do społecznie uzgodnionej zmiany społecznej. W.F. O’Neill zarzucił Brameldowi zbyt uproszczenie amerykańskiej debaty o edukacji i zaproponował bardzo rozbudowaną sieć współczesnych nurtów ideologii edukacyjnych w USA, którą jednak ustrukturyzował w postaci sześciu ich głównych typów; po stronie konserwatywnej jest to: fundamentalizm, intelektualizm i konserwatyzm, zaś po stronie liberalnej – liberalizm, liberacjonizm (ideologia wyzwolenia) i anarchizm. Można by posądzić O’Neilla, że niewiele odszedł od skrytykowanego Bramelda, jednak każdy z tych nurtów ideologii edukacyjnych podzielił na osobno analizowane liczne prądy szczegółowe, a w nich rozmaite bardzo liczne ich odmiany, przykładowo tu zaprezentowane.

Konserwatywne ideologie edukacyjne według W.F. O’Neilla

- Fundamentalizm edukacyjny
 - Reakcyjny polityczny konserwatyzm
 - Świecki reakcyjny konserwatyzm
 - Konserwatyzm filozofii europejskich
 - Quasi-mistyczny nacjonalizm
 - Faszyzm i narodowy socjalizm
 - Irracjonalizm
 - Nacjonalizm
 - Darwinizm społeczny
 - Totalitaryzm
 - Świecki fundamentalizm amerykański
 - Religijny reakcyjny konserwatyzm

- Fundamentalizm ewangelikański
 - Resentymentalny zwrot ku legendzie ojców założycieli
 - Biblia jako źródło oświecenia i formacji moralnej
 - Pedagogia Zielonoświątkowców
 - Apokaliptyzm
- Prawicowy fundamentalizm chrześcijański
 - [Uwaga: każdy nurt ma odmianę ortodoksyjną i heterodoksyjną]
 - Konwencja Baptystów
 - Kościół Chrystusowy
 - Liczne odmiany kościołów ewangelikańskich
 - Liczne odmiany kościołów zielonoświątkowców
 - Adwentyści Dnia Siódmego
 - Biali Świadkowie Jehowy
 - Mennonici
 - Święci Dnia Ostatecznego

- Intelektualizm edukacyjny
 - Intelektualizm świecki
 - Intelektualizm teistyczny
 - Intelektualizm polityczny
 - Intelektualizm oświatowy
- Konserwatyzm edukacyjny
 - Konserwatyzm religijny
 - Konserwatyzm religijny i świecki

Liberalne ideologie edukacyjne według W.F. O'Neilla

- Dwoisty liberalizm edukacyjny
 - Fenomenologia i behawioryzm
 - Eksperymentalizm
 - Egalitaryzm
 - Technokratyzm
- Egzystencjalizm
 - Egzystencjalizm wolności istoty ludzkiej
 - Egzystencjalizm teologiczny
- Liberacjonizm edukacyjny (pedagogie krytyczno-emancypacyjne)
 - Reformistyczny
 - Radykalny
 - Rewolucyjny

Przy tak wielkiej różnorodności i bogactwie nurtów oraz prądów ideologii pedagogicznych zrozumiałe jest poszukiwanie ich syntez, czy nawet wspólnego mianownika. Tych wielkich syntez poszukiwali nasi wybitni filozofowie wychowania i pedagodzy międzywojnia, którzy odkryli i tak nieuniknioną dwoistość praktyki oraz myśli pedagogicznej. Znacznie później Bogdan Suchodolski zakwestionował jednak możliwość jednoznacznego wyboru przez

jednostkę ludzką jednej z proponowanych koncepcji życia. W książce *Wychowanie mimo wszystko* pisał:

człowiek jest istotą wewnątrznie sprzeczną, to znaczy, że każda właściwość zaprzeczana jest przez właściwość przeciwstawną. Powstaje więc zawsze napięcie między tymi biegunami przeciwstawność, kształtowanie się postaw krańcowych lub integrowanych. Przyjmujemy, że dynamiczna gra przeciwieństw charakterystyczna jest dla człowieka⁹.

Owe przeciwstawności, sprzeczności miotające człowieka B. Suchodolski ujął w 26 par, między innymi: „irracjonalizm – racjonalizm; człowiek – obywatel; adaptacja do rzeczywistości – bunt wobec niej; człowiek w masce – człowiek szczery; być wciąż tym samym – być nowym” ... Znaczenie odkrycia przez Bogdana Suchodolskiego problematyki ambiwalencji bytu ludzkiego szeroko rozwinął w swojej książce *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* Lech Witkowski¹⁰.

Na ową różnorodność nakłada się ogromne tempo i zakres zmian różnej skali. Zygmunt Bauman określił te procesy jako „płynne czasy”.

Aharon Aviram¹¹ wymienia kilkanaście rewolucji toczących się w niespotykanym tempie w czasach ponowoczesności w sferach: 1) technologicznej, 2) badań medycznych i biologicznych, 3) ekonomicznej, 4) na rynku pracy – rewolucja przerywanych karier, 5) zmian charakteru i czasu pracy, 6) rozumienia płci i ról społecznych, 7) wyłaniających się i umacniających struktur społecznych – indywidualizacja i poszukiwanie grup tożsamościowych, 8) wyłaniających się sił narodowych i kulturowych mniejszości, 9) bezpieczeństwa publicznego, 10) ekologicznej, 11) kulturalno-mentalnościowej, ideologicznej i światopoglądowej, 12) dominujących koncepcji konsumpcji i jaźni (hipermarketyzacji), 13) zdrowia psychicznego – inwazja bezsensu.

W każdej z tych sfer panuje wielka różnorodność, nieliniowość i niestabilność. Wywołuje to dramatycznie szybkie zmiany wzorów życia.

Tymczasem, szkoła pozostaje niezmienna w swych dawnych przedmodernistycznych i modernistycznych wzorach przekazu treści, organizacji procesów kształcenia, relacji z otoczeniem. Taki rozpowszechniony i trwały typ szkoły jest, zdaniem Avirama, anomalią kulturową i przynosi skutki odwrotne do jej pierwotnych celów oświeceniowych, czyli do ukształtowania w możliwie największej skali ludzi zdolnych do samodzielnego sądzenia, myślenia krytycznego i autorefleksji.

⁹ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1983, 3-4, s. 12.

¹⁰ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.

¹¹ A. Aviram, *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democracies*, Rotterdam 2010, s. 210-220.

Nauczyciele, w tym też nauczyciele akademicy, poddawani są presji relatywizmów kulturowych, politycznych i rynkowych – od krzewienia poglądów, iż rzeczywistość jest wytworem równoprawnych dyskursów i gier językowych, do cynicznego wyrzekania się wszelkich stałych zasad etycznych¹².

Jak zatem pogodzić niezbędne przecież zaangażowanie pedagogów z ich autonomią?

Różni myśliciele proponują zwięzłe formuły. Tadeusz Kotarbiński ujął to w krótkiej maksymie: „(po)lub robić coś, żyj poważnie, kochaj kogoś!”. Władysław Bartoszewski jeszcze bardziej zwięzłe przykazanie: „Warto być przyzwoitym!”. Błyskotliwy felietonista Roman Kurkiewicz w reakcji na narastający w naszym kraju autorytaryzm wzywa Polaków do upominania się o prawa obywatelskie, pracownicze, człowieka, ludzi chorych, starych, słabych. Wylicza aż 37 takich roszczeń. Podsumowuje je jednak bardzo zwięzle: „Śnić. Żyć. Być”¹³.

Za szczególnie interesującą próbę znalezienia remedium na rozdarcie pomiędzy zaangażowaniem i autonomią pedagogów, a następnie próbę odnalezienia owego wspólnego rdzenia wszelkich nurtów pedagogicznych we współczesnym chaotycznym i migotliwie zmiennym świecie uważam pracę tegoż Aharona Avirama¹⁴. Wcześniej przeprowadził on solidną dyskusję o możliwych rodzajach i aspektach autonomii oraz zaangażowania pedagogów, doradzając w efekcie poszukiwanie metateorii i raczej map, niż wskazywanie konkretnych dróg, ale przede wszystkim należał, by celem wychowania nie było konkretne zaangażowanie po jakiejś stronie, czy w jakiejś sprawie, lecz by celem wychowania była autonomia edukacyjna właśnie, to znaczy wykształcenie człowieka zdolnego do samodzielnego krytycznego osądu i wyboru. Do zwrotu ku formalnemu ideałowi wychowania wzywali też myśliciele Oświecenia: czynić człowieka zdolnym do samodzielnego sądzenia. Od czasów Johna Deweya pedagogika amerykańska, zwłaszcza w jej nurtach krytycznych, także silnie akcentuje formalny cel kształcenia, jakim jest skłonność do samodzielnego myślenia¹⁵.

W późniejszej pracy Aviram, na tle rozbudowanej metafory naszego bezładnego dryfowania żaglowca po wzburzonym sztormem oceanie, proponuje, mimo owych trudności, **dwie cele działania pedagogów prowadzące do autonomii ich samych i ich uczniów**. Pierwszym celem jest moralność oparta na kulturze humanistycznej Zachodu, uspołecznieniu jako dystynktywnej ce-

¹² Tamże, s. 46-47.

¹³ R. Kurkiewicz, *Żądajmy wszystkiego*, Przegląd Polityczny, 2018, 6, s. 29.

¹⁴ A. Aviram, *Autonomy and commitment. Compatible ideals*, Journal of Philosophy of Education, 1995, 29 [Autonomia i zaangażowanie. Dopełniające się ideały, przekł. G.T. Wysocka], Socjologia Wychowania AUNC, 2000, 14.

¹⁵ E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016.

sze gatunkowej człowieka oraz naturalnym i stałym dążeniu jednostek do ufności i szacunku dla siebie, własnej samosterowności, spójności, do rozwoju odrębności i samodzielności. Drugim celem jest dialogiczne bycie, dialogiczność, która wymaga wyćwiczenia w realizacji zasady rekonyliacji, to znaczy stałego rozpoznawania różnorodności społecznej oraz zasady hermeneutyeczności, czyli ciągłej reinterpretacji kultur, światopoglądów i potrzeb innych ludzi¹⁶.

Na podstawie własnych długotrwałych i różnorodnych doświadczeń oraz obserwacji empirycznych uważam, że zaangażowanie pedagoga/nauczyciela jako interpretatora tekstów kultury i zdarzeń aktualnych może być pozytywne bądź negatywne. Może on być w różnym stopniu nasilenia rzecznikiem pewnej strony, pewnego sposobu wyjaśniania i interpretacji, w którym okazuje jawnie swoje zwolennictwo i usiłuje przekonać do niego swoich uczniów, wychowanków. Może też być przeciwnikiem sugerowanej przez autora tekstu podręcznika, czy programu nauczania przez kapłana, dziennikarza, czy uczestnika sfery publicznej opcji i nakłaniać do odrzucenia podsuwanej interpretacji, stawiania jej oporu, szukania potwierdzenia dla jej odwrotności.

Na krańcach budowanej tu typologii metafor zaangażowań pojawiają się nam: **Misjonarz** i **Urzędnik** z jednej strony – zaangażowania pozytywnego, pozytywnego z drugiej strony: **Demon** (czy adwokat diabła) i **Tropiciel**.

Misjonarz to ktoś nie tylko absolutnie przekonany o słuszności jedynej interpretacji, ale też o konieczności usilnego przekonywania do nich wszystkich, także tych, którzy próbowali mieć inne orientacje. Co więcej, tych innych, niewiernych, odmieńców należy nie tylko przekonywać, ale w razie nieskuteczności perswazji lub stawiania oporu trzeba ich izolować, karać, a nawet niszczyć.

Urzędnik pilnuje, by obowiązywała dominująca i zalecana interpretacja, nagradza za jej okazywanie, karze za jej odrzucanie, ale z poczucia obowiązku, a nie głębokiego przekonania o wyjątkowości własnego wyjaśniania i niedopuszczalności innego sposobu myślenia.

Demon to ktoś, kto z równą **Misjonarzowi** pasją niszczy obowiązującą, narzucaną interpretację, gorąco się jej przeciwstawia, narzuca odwrotny sposób myślenia, używa opresyjnych środków dla przymuszenia uczniów/wychowanków do aktywnego stawiania jej oporu, wyzwolenia się spod jej zniewalającego wpływu.

Podobną postawę prezentuje **Tropiciel**, który wykrywa różne karygodne oraz skandaliczne błędy i wypaczenia w owej dominującej opcji, szuka jej

¹⁶ A. Aviram, *Navigating through the storm*, s. 203-207.

zwolenników pośród zastraszonych podopiecznych, używa nie tylko argumentów, ale też sugeruje niebezpieczeństwa, możliwe straty i kary.

Warto również przyjrzeć się dwóm innym typom pozytywnego i negatywnego zaangażowania, które w pedagogice mają wyraźnych zwolenników. Z jednej strony to **Ogrodnik**, niesłuchanie popularna metafora w pedagogice nieautorytarnej, ale postać dwuznaczna. Pielęgkuje, stwarza warunki dla rozwoju, podlewa, podaje odżywkę, udostępnia słońce, niszczy szkodniki oraz rywalizujące o wodę i światło chwasty. Ogrodnik zarazem zabija roślinnych rywali w ogrodzie, pielęgnuje tylko wybrane rośliny, pozwala im się rozwijać wedle własnego planu, przycina gałęzie nierosnące wedle jego zamysłu, niszczy roślinę, kiedy już nie pasuje do starego czy nowego projektu ogrodu. Ten rzekomo ciepły i sprzyjający wzrostowi opiekun ma swoje drugie, dość makabryczne, oblicze: zdolność do selekcji, przycinania, nawet zabijania w imię oczywistości całościowego planu.

Podobnie jest po drugiej stronie. Czy może być lepsze sprzyjanie autonomii wyboru niż zrównanie wszystkich wartości i interpretacji? – powie **Cynik**. Dobro i wartość tymczasem nie są same z siebie widoczne i przejrzyste. Młodzi potrzebują kryterialnego wsparcia. Czy wolno, na przykład, wspierać „kłamstwo oświęcimskie”, przeczyć Holokaustowi, mordom stalinizmu, wspierać współczesne fundamentalizmy religijne, nacjonalizmy i totalitaryzmy, czystki etniczne, rasizm, ksenofobie, antysemityzm, seksizm. A jednak, cynik i nihilista powie twardo: każdemu wolno wyznawać wybraną orientację, każda jest równoprawna, każdy dyskurs – także pedagogiczny – jest uprawnionym i godnym respektowania wyborem.

Wydaje się, że po stronie zaangażowań pozytywnych daje się obronić postawa **Przewodnika** – kogoś, kto zna drogę, wie wcześniej, zna zagrożenia, ale nie odbiera prawa wyboru drogi, nie tylko nie odbiera, wręcz proponuje i zaleca zapoznanie się wcześniej z celem i przebiegiem podróży, argumentami na rzecz takiego a nie innego wyboru, jest otwarty na inne interpretacje, ale spokojnie próbuje przekonać do swoich racji gdy zostaną odrzucone, ujawnia możliwe przyszłe konsekwencje.

Inaczej zaangażowany jest **Ironista** – przeciwnik narzucanej opcji, interpretacji. Nie walczy jednak z nią, lecz traktuje z humorem, pokpiwa, udaje że aprobuje, ale nadaje tej akceptacji prześmiewczy dystans, daje do zrozumienia, że raczej nie warto być właśnie po tej stronie, angażować się w coś, co przyniesie nam wstyd.

Postawa **Przewodnika** i **Ironisty** jest już bliska różnym odmianom autonomii w wychowaniu do wyboru wartości i interpretacji. Ale i tu można znaleźć różne jej odmiany. Może to być **Arbiter**, czyli ktoś, kto bardzo dobrze zna przepisy, reguły, procedury i pilnuje rygorystycznie ich przestrzegania. Nie jest po którejś stronie. Jest dokładnie pomiędzy nimi i wkracza do sporu

tylko wówczas, by przypomnieć, że naruszono taką to a taką regułę. Szuka kompromisu pomiędzy opcjami, a kiedy go nie znajduje, protokołuje obszary zbieżności i rozbieżności stanowisk.

Tłumacz to ktoś, kto wiernie tłumaczy sens oraz intencje autora tekstu, dzieła, zachowanie uczestnika zdarzenia, pogląd uczestnika sporu. Wierny Tłumacz, to taki, który nie ujawnia własnej stronniczości, choć to trudna sztuka, bo może, świadomie lub nie, nachylić, przegiąć wyjaśnienie do własnego światopoglądu i języka.

Pedagog-Aranżer może być tylko tym, który ułatwia dialog, organizuje warunki dla jego zaistnienia, ale nie jest jego uczestnikiem. Ceni sobie sam dialog w wielokulturowym świecie i wartością dla niego jest możliwość wymiany poglądów, a nie przekonanie do jednego z nich innych partnerów rozmowy. Tak rozumie wolność w kulturze i autonomię jednostki.

I wreszcie pedagog – może zająć jedynie postawę obocznego, albo będącego w środku zdarzeń, **Obserwatora**, który rejestruje bacznie i dokładnie stanowiska, sporządza czasem ich wierny zapis, ale powstrzymuje się od interwencji i interpretacji. Szanuje autonomię każdej osoby oraz każdej interpretacji, sam też pozostaje autonomiczny.

Czy jest jeszcze pedagogiem wychowawcą, czy „tylko” etnologiem, badaczem, z jego „życiem na balkonie” (określenie P. Bourdieu)? Czy wtedy przechodzi na stronę Akademii? Czy akademicka pedagogika może być tylko bezstronną obserwacją? Staje się wówczas PEDAGOGIKĄ NIHILIZMU.

Oto garść uwag w debacie o zaangażowaniu i autonomii pedagogów jako uczonych i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Aviram A., *Autonomy and commitment. Compatible ideals*, Journal of Philosophy of Education, 1995, 29 [Autonomia i zaangażowanie. Dopełniające się ideały, przekł. G.T. Wysocka], Socjologia Wychowania AUNC, 2000, 14.
- Aviram A., *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democracies*, Sense Publishing, Rotterdam 2010.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Brameld T., *Patterns of educational philosophy*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1971.
- Brameld T., *Edukacja jako siła*, przekł. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 19973.
- Kurkiewicz R., *Żądajmy wszystkiego*, Przegląd Polityczny, 2018, 6.

- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna – jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, przekł. A. Nalaskowski, Stowarzyszenie Nasza Szkoła, Toruń 1988.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (ko)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
- Melosik Z. (red.), *Młodość. Styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001.
- Melosik Z., *Pitka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Nussbaum M.C., *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- O'Neill W.F., *Educational ideologies. Contemporary expressions of educational philosophy*, CA: Goodyear Publishing, Santa Monica – California 1981.
- Stańczyk P., Wasik A., *Bom dia Sao Tome. Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego*, Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku, Gdańsk 2017.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Ossolineum, Wrocław 1979.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1983, 3-4.
- Szkudlarek T. (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 1995.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Tabaczyński S. i in. (red.), *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.
- Wasilewska-Kamińska E., *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Wit-Graf, Kraków 2001.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.