

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok X, Nr 1/2016

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Zdzisława Aleksandra, Alicji Jurgiel-Aleksander
i Piotra Zamojskiego

Tom został wydany we współpracy
Wydziału Studiów Edukacyjnych Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku
i Zakładu Dydaktyki Uniwersytetu Gdańskiego



Gdańsk 2016

Komitety Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący),
prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska,
dr Małgorzata Godlewska, prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński,
prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski, prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński,
dr Bartosz Wiśniewski, dr Paweł Wojciechowski.

Rada Naukowa:

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banská Bystrica, Słowacja),
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

Recenzenci tomu:

prof. nadzw. dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen (AMW w Gdyni),
prof. nadzw. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Redaktorzy Naukowi: prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander,

prof. nadzw. dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, dr Piotr Zamojski

Redaktor języka polskiego: dr Paweł Wojciechowski

Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2016

Adres Redakcji:

Wydawnictwo „Ateneum – Szkoły Wyższej”

ul. 3 Maja 25A

80-802 Gdańsk

e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska

Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., 01-209 Warszawa, Hrubieszowska 6a

Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

POMYŚLEĆ SZKOŁĘ INACZEJ

PIOTR ZAMOJSKI	Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie	7
JORIS Vlieghe	Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy	15
JOANNA RUTKOWIAK	Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach złożoności świata	35
DOROTA KLUS-STANISKA	Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”	53
INGEBORG MÜLLER-HOHAGEN	Uczenie się bez presji i strachu – istotne dla szkoły zgodnej z duchem czasu	71
KATARZYNA WAJSZCZYK	Radzenie sobie z konfliktem szkolnym	81

EDUKACYJNE I SPOŁECZNE ZNACZENIE UNIwersYTETU

TERESA BAUMAN, JAROSŁAW JENDZA	Ciemne i jasne metafory dialogowania w uniwersytecie	107
MARIOLA GAŃKO-KARWOWSKA	Wirtualna sfera publiczna w świetle logiki wyobrażeń o świecie	125
KAROLINA STAREGO, ŁUKASZ STANKIEWICZ	Użyteczność z bezużyteczności – uniwersytet a społeczny pomiar wartości	137

Część I.

POMYŚLEĆ SZKOŁĘ INACZEJ

SZKOŁA – MYŚLENIE I TROSKA

WPROWADZENIE

PIOTR ZAMOJSKI

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Postanowiliśmy pomyśleć o szkole, przemyśleć ją, a być może – w pewnym sensie – także wymyślić ją na nowo. Nie chodziło nam jednakże o sprawozdawcze czy krytyczne przyglądanie się szkole. Nie chcieliśmy gromadzić kolejnych danych o tym jaka jest szkoła, ani odsłaniać ukrytych ideologicznych uwikłań i niejawnych sił rządzących szkolną rzeczywistością. Dość długo nauki o edukacji traktowały szkołę jako *obiekt* swoich badań, lub jako pole walki (o demokrację, o emancypację...), która mogła być podjęta jedynie dzięki uprzedniej demaskacji, krytycznemu wglądowi w realne krzywdy, niesprawiedliwości, słowem: w zło, re-produkowane przez szkołę. Ogrom niezwykle przekonujących, a niekiedy bardzo wyrafinowanych badań krytycznych dotyczących szkoły prowadzi jednak do przekonania, że szkoła z istoty jest zła, że być może należałoby pomyśleć o rezygnacji ze szkoły.

Postanowiliśmy pomyśleć o szkole, wychodząc z zupełnie innego założenia, wedle którego jest ona dobrem wspólnym, za które jesteśmy odpowiedzialni, to znaczy: dobrem, o które musimy się wspólnie troszczyć. Szkoła jest zatem kwestią publiczną. Jej status jest zupełnie inny niż, na przykład edukacji, czy uczenia się. Nie jest ona bowiem naturalnym antropomorficznym procesem, który dzieje się zawsze, gdy i wszędzie, gdzie pojawiają się ludzie. Są społeczeństwa, które przez tysiące lat obywateli się bez szkoły. Szkoła jest ideą Zachodniego świata, a więc pewnego tylko kręgu cywilizacyjnego, który przecież jest w kryzysie, ciągle ulega transformacjom i – być może – zmierza w kierunku deskolaryzacji. Można sobie wyobrazić świat bez szkoły – także świat Zachodu. Nie można sobie natomiast wyobrazić ludzi, którzy się nie uczą, albo nie są uwikłani w jakiegokolwiek procesy edukacyjne. Dlatego warto zadawać sobie pytanie o istotę szkoły, o sens jej istnienia.

Od tego pytania rozpoczęliśmy nasz wspólny namysł nad szkołą. Na nasze zaproszenie 25 i 26 września 2015 roku do Gdańska przyjechała ponad stuosobowa grupa badaczy edukacji, nauczycieli szkolnych, urzędników edukacyjnych, pracowników ośrodków kształcenia nauczycieli, uczniów i rodziców, która swoją intelektualną pracę nad odnawianiem szkoły rozpoczęła od debaty zatytułowanej „Po co nam szkoła?”¹. Z początku pytanie to budzi sprzeciw, szkoła wydaje się bowiem

¹ Debata, o której tutaj mowa była pierwszym punktem bardzo bogatego programu konferencji „Pomyśleć szkołę inaczej / (Re)thinking school”, zorganizowaną 25-26.09.2015 w Uniwersytecie

czymś zupełnie naturalnym. Zamiast pytać o *ratio* istnienia szkoły, chcemy raczej pytać o jej pożądany model. Mówimy wtedy: *wiemy jakiej szkoły nie chcemy* (a nie chcemy zazwyczaj takiej szkoły, jaką mamy), pytanie „jaka szkoła?” jest zatem *bardziej zasadne*. Gdy jednak już próbujemy podjąć się odpowiedzi na pytanie o sens istnienia szkoły, pojawiające się odpowiedzi wydają się jedynie powierzchwnie dotykać istoty sprawy: „szkoła jest dla dzieci”, „szkoła umożliwia rodzicom aktywność zawodową”, „szkoła daje szansę na rozwój” ...etc.

Jednak uczestnicy wspomnianej, wrześniowej debaty na Uniwersytecie Gdańskim uniknęli obydwu tych niebezpieczeństw, a ich odpowiedzi na owo pytanie oprócz krytycznego sprzeciwu wobec obecnego *status quo* szkoły ujawniały różne ważne wglądy w istotę szkoły. Wprowadza ona zatem w świat, otwiera go tak, jak rodzice nie potrafią, wiąże nas ze sobą – o ile jest publiczna, w tym sensie, że jest dla każdego i wszyscy (tj. różni) do niej uczęszczają, tworzy nas jako społeczeństwo, ale także jako indywidualia, daje szansę na odkrywanie i rozwijanie predyspozycji, słowem: czyni nas lepszymi. Trudno jednakże zgadzać się z tymi słowami, wiedząc z wielu różnych badań², że szkoła blokuje rozwój ludzi, krzywdzi ich intelektualnie i mentalnie, uniemożliwia awans społeczny dzieciom ze środowisk marginalizowanych, zamyka ludzi w kręgu biedy kulturowej i ekonomicznej, „upupia” rodziców, uczniów i nauczycieli, którzy próbują działać w innej - niż narzucana przez szkołę – racjonalności...etc. Czy chcemy zatem zamykać oczy na zło, którego dokonuje, bądź w którym współuczestniczy szkoła? Absolutnie nie.

Warto jednak zauważyć, że krytyka szkoły dotyczy zawsze funkcjonowania jej instytucjonalnego wymiaru. Powiadamy: *szkoła nie działa, a właściwie działa – i to bardzo skutecznie – ale w przeciwnym kierunku niż wskazują wiązane z nią nadzieje. Miało być zupełnie inaczej. Szkoła miała otwierać świat, a tymczasem go zamyka, miała rozwijać ludzkie potencjały, a tymczasem je blokuje... etc. Coś jest z nią nie tak*. Jednak mówiąc „szkoła” mamy tutaj na myśli istniejący w naszym kraju system oświaty, czyli ustrukturyzowany zbiór instytucji edukacyjnych.

Właśnie wówczas – w debacie nad sensem szkoły – podnoszą się głosy świadectwa, przywołujące praktyki czynione przez ludzi szkoły pomimo „szkoły” w sensie systemowym, czy instytucjonalnym. Poszczególni nauczyciele, rodzice, uczniowie, a czasem także poszczególne szkoły zdają się robić cuda na tym pogorzeliisku sensownie pracując metodą projektów czy pedagogią Freineta w szkole publicznej, zakładając sieć samokształceniową dla kilkuset nauczycieli, organizując Forum Rad Szkół w jednostce samorządu terytorialnego... etc.

Gdańskim przez Zakład Dydaktyki Uniwersytetu Gdańskiego. Na program ten, oprócz wykładów plenarnych, składały się warsztaty, seminaria i forum dobrych praktyk.

² Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002; L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

Otwiera to zatem zasadniczą oś sporu, rozpinając jej krańce pomiędzy bezosobowym systemem a konkretnymi międzyludzkimi interakcjami. To, z kolei sprawia, że zasadne wydaje się zastosowanie instrumentarium pojęciowego Jürgena Habermasa z jego oddzieleniem pracy i interakcji jako źródeł dwóch różnych racjonalności działania oraz tezą o kolonizacji świata życia przez system³. Problem miałby wówczas charakter strukturalny. Szkoła-system, tj. szkoła rozumiana wyłącznie w swoim instytucjonalnym wymiarze, jest wbudowana w całość funkcjonalnych powiązań społecznych i – jako taka – podlega aktualnie hegemonicznemu sektorowi tej całości, czyli w naszym wypadku: gospodarce. Publicznie pojmowana jako subsystem rynku pracy jest obligowana do tworzenia ludzi o określonych własnościach. Oficjalnie powinni to być ludzie kreatywni, innowacyjni i elastyczni, faktycznie natomiast muszą to być przede wszystkim ludzie skłonni bezrefleksyjnie zaakceptować reguły, które działają przeciw nim, a także wytrwale uczestniczyć w rywalizacyjnym wyścigu po dobra rzadkie oraz poddawać się treningowi rozniecania konsumpcyjnego pożądania⁴. Jeśli szkoła ma produkować podmioty o określonych własnościach, to kształcenie zostaje określone jako proces produkcji tych własności. Kluczową sprawą staje się zatem kwestia efektywności tego procesu, który zostaje skonceptualizowany jako „nabywanie”, czyli przechodzenie od stanu braku do stanu posiadania. W neoliberalnym kontekście paradoksalnie oznacza to redukcję kształcenia do procesu uczenia się⁵. Pozwala ona bowiem, uczynić z kształcenia sprawę prywatną i zależną wyłącznie od indywidualnego wysiłku i indywidualnych predyspozycji uczącego się. Wiąże się także z wizją „nauczyciela profesjonalisty”, który może konkurować z innymi nauczycielami jakością (tj. efektywnością) swoich usług. Szkoła staje się wtedy zorganizowanym systemem usług edukacyjnych, za które płaci państwo, ale których wykonanie może powierzyć prywatnym firmom, jeśli te okażą się bardziej wydajne w ich świadczeniu⁶.

Jeśli taki jest „system”, który kolonizuje interakcje ludzi szkoły, to niezwykle trudno mu się przeciwstawić. Nie tylko ma on ogromną siłę przekonywania, ale wydaje się być... rozsądny i atrakcyjny. Nauczyciel powinien być przecież profesjonalistą, który „wie co robi”, a to, co robi, „robi dobrze”, natomiast uczniowie powinni czegoś uczyć się w szkole, powinni wiedzieć i umieć więcej. Jeśli poprowadzi to i uczniów i nauczycieli do lepszego materialnego dobrobytu – to chyba dobrze? Za sprawą ciśnienia hegemonii neoliberalizmu trudno zauważyć, że „produkcja podmiotów o określonych własnościach” niesie ze sobą zagrożenia natury etycznej.

³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa, t.1. 1999, t. 2. 2002.

⁴ Por. np. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

⁵ Zob. G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder – London 2006.

⁶ Zob. E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.

Trudno w ogóle zapytać o etyczny wymiar kształcenia, jeśli kładzie się nacisk na jego efektywność⁷.

Jednakże są przecież nauczyciele, uczniowie i rodzice, którzy robią coś wbrew tej hegemonicznej logice. Stawiają odpór kolonizacji systemu. Jak to możliwe? Dlaczego nie dali się przekonać jego racjonalności i uwieść jego atraktorom? Do czego się odwołują? Co im daje tę siłę? Przysłuchując się im podczas wspomnianej debaty (a także przy innych okazjach) wydaje się, że odwołują się oni do czegoś innego niż „szkoła-system”, (innego niż logika systemu oświaty), ale także czegoś innego niż *status quo* danej instytucji szkoły, w której przyszło im aktualnie pracować. Ich punktem odniesienia zdaje się być istota szkoły.

W zyskującej sobie sławę przełomowej – wydanej w 2013 roku – książce *W obronie szkoły. Kwestia publiczna*⁸ Jan Masschelein i Maarten Simons stawiają sobie właśnie to pytanie o istotę szkoły. Ich odpowiedź może z początku zaskakiwać. Sięgają oni bowiem do genealogii słowa szkoła, które w większości języków europejskich (także w języku polskim) wywodzi się z starogreckiego σχολή (w transliteracji: *skholē* lub *scholē*), oznaczającego *czas wolny*. Sformułowanie to jest szczególnie mylące w języku polskim ponieważ odnosi natychmiast do potocznego wyrażenia czasu odpoczynku. Różnica ta jest jednak zasadnicza i niezwykle wyraźna w języku angielskim; autorzy rzeczony książki posługują się bowiem wyrażeniem *free time* a nie *leisure*. Czym zatem jest ów czas wolny, na czym polega istota szkoły?

Zdaniem Masscheleina i Simonsa szkoła jest czasem wolnym od trosk codziennego życia, od problemów współczesnego świata, od obowiązujących hierarchii społecznych, trendów, opinii, dyskursów... od całego codziennego zgiełku, czasem wolnym, całkowicie niesfunkcjonalizowanym, który można poświęcić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie⁹. Szkoła jest zatem przestrzenią wyjątku, rodzajem osobliwości, w której dokonuje się zawieszenie (statusów, tożsamości oraz powiązań rzeczy i ludzi) i oddzielenie ludzi od produktywnego świata. Szkoła jest całkowitym wyłączeniem się z obiegu produktywnego świata, ponieważ to właśnie jedynie owa pozaświatowość szkoły umożliwia ludziom studiowanie tego świata. Myślenie, studiowanie i ćwiczenie w relacji do rzeczy pochodzącej ze wspólnego świata wymaga zawieszenia oczywistych wewnątrz świata związków łączących ludzi i rzeczy ze sobą. To – z kolei – umożliwia nadanie im nowych sensów, czyli odnowienie świata¹⁰. Praktyki szkolne są zatem wyrazem troski o świat. W tym, fundamentalnym sensie *scholē* oznacza czynienie rzeczy (pochodzących ze wspólnego świata) publicznie dostępnymi. Albo inaczej: szkoła jako czas wolny jest niczym

⁷ Por. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.

⁸ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven 2013.

⁹ Zob. także J. Masschelein, *Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished*, „Studies in Philosophy and Education” vol. 30 no. 5, 2011.

¹⁰ Por. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 2011.

innym jako tworzeniem wspólnego interesu – w sensie łacińskiego *inter esse*: doświadczenia bycia między rzeczami¹¹. Szkoła czyni rzeczy ze świata wspólną sprawą, ponieważ „kładzie ona rzeczy na stole”¹² i czyni je dostępnymi dla każdego.

Szkoła zatem jest czasem wolnym, w którym porzucamy swoje dotychczasowe związki ze światem, swoje statusy, tożsamości po to, ażeby móc myśleć, studiować i ćwiczyć – czyli próbować na nowo ułożyć swoje relacje ze światem, zrozumieć go lepiej, wnikać w jego istotę. Sednem czasu wolnego jest zatem uwaga¹³. Chodzi tutaj o doświadczenie skrajnego skupienia uwagi, które – jak wiadomo – prowadzi właśnie do poczucia wyłączenia się ze świata i całkowitego zatracenia się w studiowanej rzeczy¹⁴. Szkoła jest zatem czasem wolnym, w którym studiując, skupiamy się na rzeczy publicznie „położonej na stole”, rzeczy publicznego zainteresowania tak mocno, że „zapominamy o Bożym świecie”, wyłączamy się całkowicie ze świata, będąc pochłonięci kwestią naszego myślenia.

Oznacza to tyle, że szkoła nie jest instytucją, ale jest wydarzeniem. Czas wolny – w sensie przedstawionym powyżej – może zdarzyć się w instytucji szkoły, ale nie musi. Instytucja może sprzyjać pojawianiu się takiego czasu, ale może też dławić jego wydarzenie się. Wydaje się nawet, że instytucje – ze swoją skłonnością do alienowania się i adoptowania się do dominujących warunków – szczególnie dzisiaj nie będą raczej sprzyjały uobecnianiu się wydarzenia, w którym nie chodzi o produkcję podmiotowych własności, czyli o efektywne funkcjonalizowanie jednostek. Tymczasem w *scholè* nie idzie o „nabywanie” przez uczniów jakichś właściwości, o przechodzenie ze stanu braku do stanu posiadania, ale o dar wydarzenia. Czas wolny, który możemy poświęcić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie, słowem na odnawianie świata – jest po prostu dobrem, które dajemy młodemu pokoleniu¹⁵. Jeśli zatem mamy dzisiaj kłopot z instytucją szkoły, to tym bardziej powinniśmy troszczyć się o istotę szkoły, o szkołę jako taką.

Tak też rozumiem nieustępliwe działania tych praktyków, którzy postępują pomimo opresyjnych działań systemu oświaty i ciśnienia globalnie hegemonicznego układu tak, aby pozostać wiernymi¹⁶ istocie szkoły; tj. tak, aby czas wolny mógł wydarzać się także w instytucji szkoły, w której przyszło im pracować. Być może nie

¹¹ M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, tłum. J. Mizera, Warszawa – Wrocław 2000, s. 12.

¹² J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School*, op. cit., np. s. 39-40.

¹³ Ibidem, s. 42 i nast.

¹⁴ Por. w tej sprawie T. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, London – New York 2013.

¹⁵ P. Zamojski, *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*, [w:] *Subsumcje w edukacji*, M. Chutorański, O. Szwabowski, J. Moroz (red.), w druku.

¹⁶ Mam tutaj na myśli pojęcie wierności wydarzeniu opracowane przez Alaina Badiou. Zob. A. Badiou, *Byt i zdarzenie*, tłum. P. Pieniążek, Kraków 2010; Idem, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, tłum. J. Kutyła i P. Mościcki, Kraków 2007. Naturalnie Badiou w bardzo precyzyjny sposób pojmuje kategorię wydarzenia, czy zdarzenia – nie ma jednak w tym miejscu sposobności, aby odnieść się do tej kwestii z należytą uwagą.

potrafią tego zwerbalizować, być może *scholè* jest uciszonym obszarem ich doświadczeń, któremu zabrano możliwość ekspresji, ale czując, że ze szkołą coś jest „nie tak” – właśnie to tego zasobu doświadczeń się odwołują. Paradoksalnie bowiem – jakkolwiek ezoterycznie może to dla nas dzisiaj wybrzmiewać – doświadczenie *scholè* jest czymś powszechnym i egalitarnym¹⁷. Każdy z nas kiedyś zatracił się bowiem w studiowaniu czegoś – to właśnie było wydarzenie szkoły.

Książka Masscheleina i Simonsa w niezwykle interesujący sposób otwiera zatem nowy, dotychczas nieeksploatowany wymiar myślenia o szkole, który wydaje się być niezwykle pomocny w rozumieniu naszej sytuacji. Pośrednio był on obecny podczas gdańskiej konferencji w osobie Jorisa Vlieghe – ucznia i współpracownika obu tych wybitnych teoretyków edukacji, który wygłosił wykład pt. *Education under school conditions. A plea for a thing-centred pedagogy*. Wywód zaproponowany przez Vlieghe – prezentowany poniżej w formie artykułu naukowego – ma charakter czysto spekulatywnego ćwiczenia w myśleniu. Próbuje on doprowadzić do ostatecznych konsekwencji założenia, jakie w stosunku do pojęcia edukacji przyjmuje Hannah Arendt. Jeśli edukacja jest spotkaniem się dwóch generacji (wstępującej i zdomowionej w świecie) ukierunkowanym na wprowadzenie młodych do świata, to – dowodzi autor – równie fałszywy co model stawiający w centrum nauczyciela jest ten stawiający w centrum ucznia. To bowiem świat jest przedmiotem troski generującym więź między podmiotami edukacyjnymi, a nie same te podmioty. Zarówno odbiór samego wykładu, jak i – zapewne – prezentowanego poniżej tekstu będzie rodzajem spotkania z całkowicie innym, zaskakującym ujmowaniem sprawy szkoły, które trudno nam umieścić w znanych nam kategoryzacjach. Wywód Vlieghe wydaje się bowiem zarówno konserwatywny, jak i progresywny, albo – w pewnym sensie – nie nosi znamion żadnego z tych określeń. Wydawało mi się, że warto rozpocząć myślenie szkoły na nowo właśnie takim – zupełnie innym, zaskakującym (a być może także rozczarowującym, czy niezrozumiałym) tekstem.

Podobnym tropem co Vlieghe idzie Joanna Rutkowiak, która w wykładzie, będącym podstawą publikowanego tutaj artykułu również widziała istotę edukacji szkolnej w tworzeniu relacji człowieka ze światem. Kluczową cechą tego świata stała się jednak złożoność, która powoduje, że nawiązywanie tej relacji staje się jeszcze bardziej utrudnione. Szkoła – powołana do uzyskiwania orientacji w świecie – próbuje radzić sobie z takim *status quo* przy pomocy dwóch strategii: redukcji złożoności i eskalacji. Obydwie te strategie, chociaż wydają się być przeciwstawne, mają komplementarny charakter. Z jednej strony zatem współczesna szkoła fragmentaryzuje świat, udostępnia go w coraz mniejszych kawałeczkach, skrótach,

¹⁷ Jeśli natomiast przywołać pojęcie polaryzacji uwagi, które dawno temu wprowadziła do pedagogiki Maria Montessori, to można nawet powiedzieć, że jest ono także doświadczeniem wynikającym z naszych naturalnych skłonności. Zob. np. M. Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, tłum. F. Simmonds, New York 1917; Eadem, *The Absorbent Mind*, Adyar – Madras 1949.

strzępach, brykach... (redukcja złożoności). Z drugiej strony natomiast, skłania do zajmowania się detalami, drobiazgami, szczegółami o charakterze konkretnym (eskalacja złożoności). Wobec takiego stanu rzeczy Rutkowiak proponuje ideę szkoły typu *mezo*, która potrafiłaby czerpać z zasobów złożoności nie poddając się ani symplifikującym strategiom redukcyjnym, ani rozrostowym, obezwładniającym zbiegom eskalacji.

W tym punkcie wywód Rutkowiak spotyka się z analizą Doroty Klus-Stańskiej, która dając odpór tezie o nadmiarze wiedzy narzucanej uczniom w polskiej szkole dowodzi, że mamy raczej do czynienia z niedoborem wiedzy i spiętrzeniem faktografii. Zasadniczy wysiłek, który Klus-Stańska podjęła w swoim plenarnym wykładzie (będącym podstawą publikowanego poniżej artykułu) polega na przekroczeniu symbolicznego horyzontu, w jakim myśli się o szkole w Polsce. Owa transgresja jest niezwykle trudna ze względu na silnie zakorzenione kulturowe i mentalne kody pojmowania rzeczywistości edukacyjnej. Kluczowe jest zatem to, co wydaje nam się „nie do pomyślenia” wtedy, gdy myślimy o szkole. Zdaniem Klus-Stańskiej kluczem do przezwyciężenia hegemonii tych kodów, jest kategoria wiedzy. Niezbędne jest zatem przemyślenie dorobku nauk społecznych w zakresie pojmowania wiedzy jako dynamicznego, transformatywnego, nielinearnego sposobu zachowywania się znaczeń w umyśle. Na poziomie edukacyjnym ten dynamizm zostaje zaprezentowany w odwołaniu do koncepcji szkoły „Żak” skonceptualizowanej i prowadzonej przez Autorkę, która opisuje główne założenia i praktyki wypracowane tej placówce. Opis ten wyraża zasadnicze napięcie debaty, o której wspominam powyżej: są szkoły, działające pomimo opresji systemu oświaty w sposób odpowiadający swojej wydarzeniowej istocie.

Na inny przykład odporowej pedagogii powoływała się w swoim wykładzie Ingeborg Müller-Hohagen, światowej sławy specjalistka w zakresie pedagogiki Marii Montessori. Wywód prezentowany w artykule Müller-Hohagen dotyczy związku dydaktycznych założeń, z którymi dorośli przystępują zarówno do nauczania, jak i do tworzenia systemów szkolnych oraz dydaktycznych aspektów pracy nauczyciela z emocjonalnymi składnikami sytuacji dydaktycznych. Autorka zwraca naszą uwagę na niemożliwość oddzielenia aspektów dydaktycznych i pozadydaktycznych – budowanie relacji dorosłego z dzieckiem jest bowiem niczym innym jak konstruowaniem interakcyjnej przestrzeni kształcenia. Ingeborg Müller-Hohagen zwraca uwagę, że jeśli konstrukcja ta jest ufundowana na braku zaufania i fantazmacie tożsamości, to wywołuje ona presję spychającą wielu uczniów na margines edukacyjny wyłącznie ze względu na niesprzyjające środowisko emocjonalne.

Pozadydaktycznym aspektem pracy szkoły w całości poświęcony jest artykuł Katarzyny Wajszczyk. To niezwykle ważny wątek dyskusji seminaryjnych, warsztatów i forum dobrych praktyk, które stanowiły istotną część konferencji „Pomyśleć szkołę inaczej / (Re)thinking school”. Jak przekonuje Wajszczyk, konflikt jest immanentną częścią szkolnej rzeczywistości społecznej. Jednak badana instytucja szkoły działała tak, jak gdyby nie chciała dopuścić takiej możliwości do istnienia. Zamiast rozwiązywania konfliktów, badaczka miała tam raczej do czynienia z różnymi formami radzenia sobie

z obecnością zjawisk niepożądanych i dlatego tłumionych, ukrywanych, przemieszczanych, czy poskramianych. Jak dowodzi Autorka, wszystkie te strategie prowadzą do tworzenia się toksycznego środowiska, które nie sprzyja podejmowaniu dydaktycznych wyzwań. Pomimo swojego krytycznego charakteru wywód Wajszczyk nie pozostawia nas jednak bez nadziei. Rozwiązywanie konfliktów zdarza się także w toksycznej szkole. Także tam można podejmować działania, które są sensowne i zapadają w pamięci podmiotów edukacyjnych jako ważne doświadczenia.

Naturalnie nie sposób za sprawą jakiegokolwiek publikacji oddać całego bogactwa tematów, wątków i argumentów podejmowanych i przeprowadzanych przez cały czas trwania gdańskiej konferencji o szkole. Jednakże niewątpliwe punkty styczne prezentowanych w niniejszym tomie artykułów pokazują wzajemne odnoszenie się tej różnorodności. Zasadnicze wymiary odnawiania szkoły stopniowo się wyłaniają. Pierwszorzędnym wyrazem troski o szkołę jest zatem kontynuowanie tego wspólnego namysłu, który wydarzył się w Gdańsku. Być może zatem należy nie tyle pomyśleć szkołę inaczej (jeśli słowo „pomyśleć” może sugerować jakoś jednorazowość i przygodność), ile trwać w wysiłku takiego wspólnego myślenia.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 2011.
- Badiou A., *Byt i zdarzenie*, tłum. P. Pieniążek, Kraków 2010.
- Badiou A., *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, tłum. J. Kutyła i P. Mościcki, Kraków 2007.
- Biesta G.J.J., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder – London 2006.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa, t.1. 1999, t. 2. 2002.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem?*, tłum. J. Mizera, Warszawa – Wrocław 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002.
- Lewis T., *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, London – New York 2013.
- Masschelein J., *Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished*, "Studies in Philosophy and Education" vol. 30 no. 5, 2011.
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven 2013.
- Montessori M., *Spontaneous Activity in Education*, tłum. F. Simmonds, New York 1917.
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Adyar – Madras 1949.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.
- Zamojski P., *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*, [w:] *Subsumcje w edukacji*, M. Chutorzański, O. Szwabowski, J. Moroz (red.), w druku

EDUKACJA W WARUNKACH SZKOLNYCH KU PEDAGOGICE SKUPIONEJ NA RZECZY

JORIS Vlieghe

Liverpool Hope University, Department of Education Studies

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi 'ćwiczenie w myśleniu' dotyczące zasadniczej idei Hannah Arendt, wedle której edukację należy precyzyjnie oddzielić od innych powiązanych aktywności (takich jak uczenie się, czy socjalizacja), a także od innych sfer życia (takich, jak rodzina, to, co polityczne i praca). Znaczący to, że edukacja jest podejmowana ze względu na samą siebie. Jedynie wówczas, gdy edukacja jest pojmowana jako autonomiczna i autoteliczna działalność, może ona tworzyć czas i przestrzeń dla międzygeneracyjnego przekazywania świata w sposób, który będzie sprzyjał generowaniu prawdziwej miłości i zainteresowania w stosunku do tego wspólnego świata. Istota tego sposobu przekazywania świata z rąk istniejącego pokolenia do rąk nowej generacji polega na otwieraniu możliwości rozpoczynania przez młodych ze światem na nowo. Takie postawienie sprawy jest jakimś odległym ideałem, ale zależy od pewnych historycznych materialnych i technologicznych warunków (szkolnych warunków). Perspektywa ta pozwala ponadto przekroczyć sterylną dyskusję pomiędzy modelami nauczyciela- i pajo-centrycznym. W rzeczy samej, wraz z Arendt bronię pedagogiki skupionej na rzeczy, w której istota edukacji zawiera się w skupianiu uwagi i inspirowaniu miłości do przedmiotu studiów (i wspólnego świata). Młodzi stają się uczniami, a dorośli – nauczycielami w relacji do rzeczy, która w warunkach szkolnych staje się obiektem ich wspólnej troski.

Słowa kluczowe: Arendt – szkoła – autonomia edukacji – materialne formy porządkujące – orientacja na uczenie się – ekonomizacja i polityzacja edukacji – skupienie na rzeczy

W niniejszym artykule rozwijam idee dotyczące znaczenia i wagi szkoły we współczesnym świecie. Moje argumenty mają filozoficzną naturę i zasadniczo bazują na małym, ale istotnym eseju Hannah Arendt, zatytułowanym: *Kryzys edukacji*¹. W tekście tym, Arendt nie tylko nieustępliwie krytykuje to, co jej zdaniem jest wadą amerykańskiego systemu edukacji lat 50-tych XX wieku (a co – zaskakująco – daje się odczytać jako krytykę wielu wymiarów naszej współczesnej sytuacji), ale także poszukuje możliwie dokładnej definicji tego, co sama nazywa „istotą edukacji”². Dokonuje ona w ten sposób niezwykle ostrej dystynkcji pomiędzy tym, co jest edukacyjne, a tym, co takie nie jest. Jednakże – zgodnie z tytułem książki, w której znajduje się wspomniany esej – Arendt zaleca przeprowadzenia 'ćwiczenia w myśleniu' jako odpowiedzi na kluczowe edukacyjne kwestie jakie przed nami stoją. To zaś oznacza, rozpoczynanie od pewnych podstawowych i niekiedy aksjomatycznych twierdzeń, które następnie należy rygorystycznie, jeśli nie

¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 2011.

² Ibidem, s. 223 i nast.

radykalnie rozwijać tak, aby przekonać się, na ile takie właśnie eksperymentowanie z ideami mogłoby nam pomóc lepiej zrozumieć na czym polega edukacja jako taka.

Poniżej próbuje podążać tą metodologią Arendt przeprowadzając podobne, nie mniej radykalne 'ćwiczenie' (w Arendtiańskim sensie) z intencją przekonania się na ile pomaga ono w rozumieniu współczesnego świata edukacji. Będę zatem ostrożnie rozróżniał edukację od wielu innych fenomenów, które mogą być nazwane 'edukacyjnymi' jedynie we wtórnym, czy powierzchownym sensie. Jest to istotne, ponieważ coraz częściej każdy proces, w którym ludzie zdobywają wiedzę, uczą się czegoś, czy nabywają jakichś postaw zdaje się być natychmiast i bezrefleksyjnie pojmowany jako edukacyjny. Jednakże, dla Arendt, a także dla mnie, edukacja ma zawsze precyzyjny początek i koniec, a także jest zależna od specyficznych przestrzennych i czasowych warunków – które będę nazywał warunkami szkolnymi.

Zacznę od rozstrzygnięć pojęciowych, które same stanowią wyraz sprzeciwu wobec tego, co dziś właściwie stało się już częścią „edukacyjnego zdrowego rozsądku”. Mówiąc bardziej precyzyjnie: uważnie przeprowadzę rozróżnienie pomiędzy pojęciami uczenia się, edukacji i szkoły (*schooling*). Następnie, skupię się na pojmowaniu szkoły jako specyficznej, wyjątkowej, historycznej formie, której pochodzenie sięga czasów starożytnej Grecji. Włączając ów historyczny wątek, idę za myślą Arendt, wedle której sfera edukacji powinna być niezależna od innych domen ludzkiego życia, w szczególności zaś rodziny, ekonomii i polityki. Opowiadając się za myśleniem edukacji ze względu na samą edukację, dokonuję następnie krytyki tego, co nazywam dziedzictwem pajdo-centryzmu (*student-centered*), aby rozwinąć alternatywny, skupiony na rzeczy (*thing-centered*) wgląd w edukację szkolną, który byłby ukierunkowany na możliwość odnowienia naszego świata.

Edukacja, szkoła (*schooling*) i uczenie się

Z początku może się wydawać, że edukacja ma szansę wydarzyć się kiedykolwiek i wszędzie: rodzice instruujący swoje dzieci, aby te były uprzejme wobec innych ludzi, nauczyciele szkolni przekonujący dzieci do jedzenia owoców zamiast czekoladowych batonów, pracownicy szkoleni w zakresie implementacji nowych regulacji, a także – czemu nie – dziadkowie nauczani obsługi smartfona przez swoje wnuki. Żadna z tych możliwych sytuacji w świetle koncepcji Arendt nie może być jednak rozumiana jako edukacja *stricto sensu*. Chociaż w we wszystkich tych przykładowo podanych przeze mnie sytuacjach zachodzi zarówno uczenie się, jak i nauczanie, nie mogą być one poprawnie nazywane sytuacjami edukacyjnymi, ponieważ edukacja – idąc tropem Arendt³ – jest istotowo wydarzeniem mającym miejsce wówczas, gdy istniejąca generacja spotyka się z nową, wstępującą generacją po to, żeby wprowadzić tę ostatnią do wspólnie zamieszkiwanego świata. Dlatego dorośli mogą *uczyć* się od dzieci, mogą się także uczyć wielu nowych dla nich rzeczy

³ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, op. cit.

po opuszczeniu szkoły, ale w ostatnich dwóch przykładach, które podałem, nie miałyby sensu powiedzieć, że są oni *edukowani* przez dzieci⁴. Pierwsze dwa przykłady są bliższe istocie edukacji w ujęciu Arendt. Jednakże, raczej niż sprzyjać edukacji, przykłady te dotyczą z wyjątkiem socjalizacji⁵: oto dzieci uczą się jak uczynić swoje życie udanym i jak żyć dobrze (uprzejmie i zdrowo) w przyszłym społeczeństwie. Nabywają one zatem podstawowych umiejętności i wiedzę, czyniąc nasze społeczeństwa środowiskami bezpiecznymi i dobrze urządzonymi. Jednakże dla Arendt edukacja polega na czymś więcej niż jedynie na zabezpieczeniu płynnego funkcjonowania świata, w którym żyjemy. Edukacja jest także przekazywaniem tego świata w ręce następnej generacji w taki sposób, aby młodzi mogli odnowić ów świat. Edukacja dotyczy zatem możliwości transformacji w radykalnym sensie tego słowa, a nie kontynuacji ustalonego porządku rzeczy.

Innymi słowy: o ile edukacja zawsze zakłada nauczanie i uczenie się, o tyle nie każda forma obu tych procesów jest edukacyjna. Nie oznacza to jednak, że wymienione przeze mnie przykłady są aktywnościami bez żadnego znaczenia – wprost przeciwnie. Jednakże istnieje niebezpieczeństwo inflacji znaczenia słowa 'edukacja' jeśli zaczynamy je traktować jako synonim uczenia się i nauczania. Sprawa ta jest szczególnie istotna dzisiaj, to jest w obliczu procesu, który Gert Biesta nazywa 'lernifikacją' społeczeństwa⁶. Oznacza to, że każdy problem społeczny zostaje

⁴ Edukacja zatem nie odnosi się do procesów, które mogą, ale nie muszą zachodzić, ale jest nieuniknionym aspektem naszego wspólnego człowieczeństwa. W odniesieniu do terminologii Heideggera można zatem powiedzieć, że edukacja jest kategorią raczej ontologiczną niż ontyczną (zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004). W rzeczywistości naszego życia nie mamy wyboru i musimy konfrontować się z nadchodzeniem nowych generacji (oczywiście pod warunkiem, że nasz gatunek nie stanie się kiedyś niepłodny). Analogicznie do tego, jak nie możemy umknąć śmierci ('bycie-ku-śmierci'), czy też jak nie możemy uniknąć dzielenia świata z innymi ludźmi, których opinie o życiu różnią się znacząco ('współbycie'), nie mamy także żadnego wyboru poza zmaganiem się z nieustannie stawianym wyzwaniem przybywania na świat nowych pokoleń. Co więcej, ta ich nowość powinna być pojmowana w najbardziej literalnym sensie: z każdym nowonarodzonym dzieckiem (w ontycznym, biologicznym sensie), powstaje możliwość rozpoczynania ze światem na nowo (narodziny, czy też nowość w ontologicznym sensie – którą Arendt nazywa *przychodzeniem na świat (natality)* (Korzystam tutaj z tłumaczenia M. Godynia i W. Madeja, zob. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, op. cit. – przyp. tłum). Edukacja zatem jest w swoim głęboko filozoficznym sensie nieuniknionym zadaniem radzenia sobie z przybywaniem nowego do istniejącego już świata oraz z dawaniem nowo przybyłym (*newcomers*) szans na wnoszenie nowości do tego świata.

⁵ Por. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, op. cit., s.235.

⁶ G.J.J. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder (CO) 2006. [Biesta wprost używa niemożliwego do przełożenia na język polski anglojęzycznego neologizmu 'learnification', który oznacza kolonizację dyskursu pedagogicznego i politycznego przez język (i logikę) uczenia się (*learning*). W wymiarze politycznym oznacza to chociażby sprowadzenie wszelkich problemów społecznych (takich jak bezrobocie, czy przestępczość) do braku odpowiednich kompetencji u indywidualnych podmiotów – a z tym, do rugowania ze

zdefiniowany w kategoriach braków kompetencyjnych, którego rozwiązanie miałoby polegać na kontrolowanym nabywaniu niezbędnych kompetencji. Dla przykładu bezrobocie nie jest już definiowane jako problem o społeczno-ekonomicznym podłożu (wynikającym chociażby ze strukturalnego ograniczenia liczby miejsc pracy), ale jako kompetencyjny deficyt poszczególnych pracowników, który da się zlikwidować dzięki indywidualnemu uczeniu się. Innego przykładu dostarcza rodzicielstwo, które dzisiaj coraz częściej oznacza pewną wyuczalną umiejętność, a nie naturalny dla dorosłości stan bycia. Nacisk obfitości książek, programów telewizyjnych oraz stron internetowych, oferujących profesjonalne porady wraz z ciśnieniem społecznym (a ostatnio coraz bardziej rządowym) na dostosowywanie się do tych porad, jest ogromny. We wszystkich sferach życia jesteśmy ciągle definiowani jako podmioty, które muszą się uczyć – nie ma od tego ucieczki. Nawet w toalecie odpowiedni plakat uczy nas jak powinniśmy umyć nasze własne ręce.

Bez wątpienia fenomeny takie jak: dorośli poddawani kursom, mającym wyrwać ich z bezrobocia, rodzice, wsłuchujący się w najnowszą, ekspercką wiedzę o tym, jak powinni wychowywać swoje dzieci, czy też my wszyscy, którym przypomina się o najprostszych zasad higieny osobistej – nie mają edukacyjnego charakteru w sensie jaki Arendt nadała temu pojęciu. Edukacja w fundamentalnym sensie dzieje się pomiędzy istniejącym i wschodzącym pokoleniem i jest nastawiona na tworzenie możliwości rozpoczynania ze światem na nowo. Ostatnie przykłady lernifikacji naszego społeczeństwa pokazują wyraźnie, że stawką uczenia się jest kontynuacja, a nie odnawianie naszego świata: musimy się uczyć, żeby stać się produktywnymi, elastycznymi i niezawodnymi częściami społeczeństwa opętanego ideą ekonomicznej produktywności oraz unikania ryzyka dla psychicznego i medycznego zdrowia⁷. Czy chcemy żyć w takim właśnie społeczeństwie, czy moglibyśmy pójść w innym kierunku – to nie są kwestie podejmowane w społeczeństwie poddawany lernifikacji. Prawdziwe odnowienie społeczeństwa, które – dla przykładu – zakładałoby przekroczenie założenia, że produktywność i unikanie ryzyka powinny strukturyzować powszechne zasady dobrego życia, takie odnowienie świata wymagałoby edukacji, a właściwie edukacji szkolnej (*schooling*) – z pewnością zaś nie tylko uczenia się. Wróć do tego wątku w ostatniej części tego artykułu. Najpierw jednak, koniecznie należy sprecyzować co rozumiem przez edukację szkolną.

sfery publicznej wszelkich strukturalnych i kulturowych przyczyn tych dysfunkcji. W wymiarze pedagogicznym ta dominacja języka uczenia się oznacza na przykład redukcję pojmowania edukacji do nabywania przez indywidualne podmioty nowych funkcjonalności. – przyp. tłum].

⁷ Por. R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, tłum. G. Brzozowski i K. Osłowski, Warszawa 2010.

Szkoła jako wyjątkowa, uwarunkowana, porządkująca forma (*arrangement*)⁸

Edukacja jest zatem bardzo specyficznym i wąsko definiowalnym fenomenem. Podobnie jest ze szkołą. Łatwo przychodzi nam postrzegać szkoły jako instytucje niezbędne i powszechne w każdym społeczeństwie. Oczywiście, społeczeństwa potrzebują systemu nauczania, aby włączać nowe pokolenia do świata. Jednakże, można dowodzić, że jedynie w specyficznych społeczeństwach, za sprawą szczególnych okoliczności historycznych, wyłoniła się szkoła. Oznacza to, że szkoła nie tyle jest instytucją (jako coś, co może być zdefiniowane przez swoją społeczną funkcję) tak, jak nie jest ona jakimś ideałem, który powinniśmy realizować, ale stanowi wyjątkową, niepowtarzalną aranżację (*arrangement*) dorosłych i młodych, ciał i dusz, zebranych wokół rzeczy wspólnego zainteresowania, jest zatem specyficznym uporządkowaniem ludzi i rzeczy, zmierzającym do wprowadzenia przybyszów nowego pokolenia do świata.

Spróbujmy wpierw rozważyć analogię małżeństwa. Z socjologicznego punktu widzenia, małżeństwo może być postrzegane jako instytucja (sposób wspólnego życia dorosłych, który zabezpiecza prokreację i reguluje sprawy spadkowe). Małżeństwo mogłoby być także postrzegane jako ideał (coś, czego wszyscy pragniemy, ale co – poza hollywoodzkimi filmami oraz popularnymi piosenkami – prawie nigdy nie występuje). Jednakże małżeństwo może także być postrzegane jako uwarunkowana, porządkująca forma (*arrangement*) wspólnego życia. Uwarunkowana, ponieważ istniały społeczeństwa, które funkcjonowały całkiem nieźle bez małżeństwa – jak je znamy dzisiaj (przykładem mogłaby tutaj być chociażby starożytna Rzymska *familia*). Małżeństwo nie jest fenomenem uniwersalnym. Co więcej, jest także pewną porządkującą formą (*arrangement*) – ponieważ, kiedy ludzie się już pobiorą ich zachowanie jest ukierunkowane w określony sposób: samotny wyjazd na wakacje, albo leżenie w łóżku do południa w każdy weekend są mniej prawdopodobne, jeśli nie niemożliwe wówczas, gdy żyje się razem z partnerem/ką i dziećmi. Małżeństwo zmusza nas do robienia jednych rzeczy i zapobiega pojawianiu się innych.

Szkoła jest uwarunkowaną, porządkującą formą (*arrangement*) w analogicznym sensie. Jest uwarunkowana, ponieważ szkoły nie istniały zawsze i wszędzie. Właściwie szkoła została wynaleziona w starożytności, w greckim państwie-mieście po zakończeniu wojen peloponeskich, a swój kształt – który znamy do dzisiaj – uzyskała dzięki określonym technologicznym inwencjom, w szczególności dzięki wynalazkowi prasy drukarskiej w XV w. Niebawem wrócę do tych dwóch

⁸ Użycie pojęcia *arrangement* ma w koncepcji J. Vlighe podwójne źródło. Odsyła bowiem zarówno do genealogii Foucault i pojęcia urządzania / urzędzenia, jak i do morfologii szkoły uprawianej przez Masscheleina i Simonsa. Dlatego – w zależności od miejsca i kontekstu użycia, a także biorąc pod uwagę wymogi estetyki języka polskiego – tłumaczę owo pojęcie albo jako „porządkującą formę”, bądź „formę”, albo po prostu jako „aranżację” (przyp. tłum.)

kluczowych momentów w historii szkoły, ale na chwilę chciałbym jedynie zwrócić uwagę na owo powiązanie istnienia szkoły z przypadkowym rozwojem społecznym i technologicznym. Oznacza to, że szkoła pewnego dnia może zniknąć, a w erze cyfrowej, w której przyszło nam żyć, nie jest to dłużej nie do pomyślenia. Co więcej, szkoła jest także porządkującą formą (*arrangement*). Jest specyficznym sposobem spotykania ze sobą pokoleń wokół jakiegoś zagadnienia (*subject matter*). Analogicznie do małżeństwa szkoła powoduje, że pewne rzeczy stają się możliwe, a inne nie. Rzeczy, które szkoła umożliwia mają pewne właściwości formalne, których brak (lub ich pojawienie się jest daleko mniej prawdopodobne) w przypadku uczenia się i nauczania poza szkołą.

Spróbuję teraz wyróżnić kilka niepowtarzalnych cech szkolnej formy (*arrangement*) w odniesieniu do historycznych uwarunkowań tego niezwykłego fenomenu. Po pierwsze, szkoła nie da pomyśleć bez wynalezienia określonych technologii czytania i pisania. Zgodnie z argumentacją Klausa Mollenhauera⁹ oraz Neila Postmana¹⁰ wynalezienie i rozpowszechnienie drukowanych książek na samym początku nowoczesności całkowicie zmieniło najbardziej fundamentalne koncepcje wychowania nowego pokolenia. Jeśli edukacja w średniowieczu była kwestią prezentacji (dzieci wznosiły w otoczeniu rodziców, ucząc się wszystkiego co niezbędne przez obserwacje i naśladowanie dorosłych), to – właśnie za sprawą rozprzestrzenienia się drukowanych tekstów – w czasach nowoczesnych stała się kwestią reprezentacji¹¹. Zamiast wychowywać dzieci w obliczu bezpośredniości świata (ich rodziców), edukacja staje się coraz bardziej zapośredniczona. Nie tylko dlatego, że wyspecjalizowany personel (nauczyciele) znaleźli się pomiędzy rodzicami i ich dziećmi, ale także dlatego, że w coraz większym stopniu sądy na temat świata kształtowane dzięki użyciu ilustrowanych podręczników, które zastępowały bezpośrednie doświadczenie. *Orbis Sensualium Pictus* Komeniusza z 1658 roku jest jednym z pierwszych przykładów tej zapośredniczonej relacji, stanowiąc jednocześnie archetyp dla wielu późniejszych podręczników, aż do dnia dzisiejszego. Oznacza to, że młodzi nie są już dłużej po prostu ludźmi, którzy jeszcze-nie-dorośli – od teraz stają się oni uczniami i studentami. Wynika z tego również, że to starsza generacja staje się w tym momencie odpowiedzialna za wybór i układ reprezentowanych obszarów świata, słowem: dorośli stają się odpowiedzialni za namysł nad programem kształcenia (*curriculum*). Zasadniczym rezultatem przyjęcia tej odpowiedzialności było powołanie do życia wyspecjalizowanych instytucji masowego kształcenia (*mass education*)¹² – które otworzyły owej specjalnej kategorii

⁹ K. Mollenhauer, *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*, tłum. N. Friesen, London 2013.

¹⁰ N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York 1982.

¹¹ K. Mollenhauer, *Forgotten Connections...*, op. cit.

¹² Jak pokazuje N. Postman (*The Disappearance...*), ma to związek z tym, że wraz z masowym rozprzestrzenianiem się książek społeczeństwo zostało skonfrontowane z wyzwaniem

ludzi (uczniom, studentom) możliwość bycia całkowicie zaabsorbowanym daną treścią nauczania (*subject matter*) pozostawiając na boku wszelkie zmartwienia o swoje przyszłe życie w okresie dorosłości. Tymi instytucjami były, oczywiście, szkoły.

Od strony wiedzy historycznej naturalnie nie jest prawdą, że szkoły nie istniały przed wynalezieniem druku. Wiadomo przecież doskonale, że w czasach średniowiecza istniały szkoły katedralne oraz Uniwersytety, które – w znanej nam dziś postaci – ukształtowały się w XII w. Jednakże, tylko dzięki rozwojowi i rozpowszechnieniu się druku szkoła uzyskała niektóre ze swoich istotowych własności, dzięki którym możemy ją definiować jako wyjątkową aranżację (*arrangement*) ludzi i rzeczy¹³. Ich masowy charakter (tj. fakt, że każdy w odpowiednim wieku powinien chodzić do szkoły, albo idea, że szkoła nie wiąże się z samotnością, ale z przypadkowym zebraniem różnych ludzi, którzy nie mają ze sobą żadnych uprzednich więzów) jest oczywistym przykładem. Co więcej, jak twierdzi K. Mollenhauer, szkoły są także wyjątkowymi miejscami, w których „wszystko zwalnia”¹⁴. Oznacza to, że uczniowie i studenci – w odróżnieniu od czasów prezentacji, w których wychowanie polegało na zwykłej imitacji dorosłego życia – otrzymują możliwość nie zachowywania się jak dorośli. Mogą oni zatem tracić czas i zajmować się nieprzydatnymi rzeczami ze względu na same te rzeczy – nawet jeśli nie mają one bezpośredniego znaczenia dla przyszłej dorosłości tych uczniów/studentów. Inne typowe dla szkoły własności są zależne od tego spowolnienia czasu: chociażby repetytywny charakter szkolnych ćwiczeń, albo przewaga form nad treściami. W prawdziwym, zewnętrznym świecie szkolne ćwiczenie przez powtarzanie wydaje się marnowaniem czasu (jako coś, co należałoby za wszelką cenę minimalizować), podobnie koncentracja na formalnych wymaganiach wydaje się sprzeczna z kryterium doprowadzania do poprawnych wyników. Jednakże w szkole może okazać się, że poprawne zapamiętanie matematycznej formuły, lub opanowanie wiersza przez pracę ciągłego powtarzania mogą być niezwykle istotne – daleko bardziej istotne niż użycie tej matematycznej formuły do rozwiązania problemu z życia codziennego, czy postawienie pytania o wartość dodaną poezji.

niemalże całkowicie obezwładniającym wzrostem (wyspecjalizowanej) wiedzy. Uczenie się czytania i pisania stało się zatem nieodzowne niczym nabywanie zdolności mówienia. Stąd potrzeba masowego kształcenia (*mass schooling*).

¹³ Warto także zauważyć, że rozpowszechnienie pisania piórem na papierze w XIX wieku – którego znaczenie często się pomija – może mieć podobną wagę dla ukonstytuowania się szkoły jak wynalezienie druku. Zob. J. Vlieghe, *Education, digitization and literacy training. A historical and cross-cultural perspective*, “Educational Philosophy and Theory” 2015, On Line First Article. DOI: 10.1080/00131857.2015.1044928

¹⁴ K. Mollenhauer, *Forgotten Connections...*op. cit., s. 31.

Niemniej jednak – jak to już wskazałem – można dowodzić, że niektóre z niepowtarzalnych własności szkolnej aranżacji (*arrangement*) ludzi i rzeczy są znacznie starsze niż początek nowoczesności. Okazuje się zatem, że należy cofnąć się znacząco w czasie i poświęcić więcej uwagi pierwszym porządkującym formom (*arrangement*), które nazywano szkołami i od których wywodzi się nazwa „szkoła” (gr. *skholè*). Pierwsze szkoły utworzono bowiem w starożytnych Atenach w VI w. p.n.e. – mniej więcej w tym samym czasie, w którym pojawiły się także demokracja i filozofia. To właśnie wówczas, po raz pierwszy w historii ludzie zostali zebrani bez względu na ich rodzinę i społeczne pochodzenie¹⁵. Dla tych, którzy mogli chodzić do szkoły, pozycja społeczna nie miała znaczenia. W tym sensie szkoła była rewolucyjnym wynalazkiem, skoro w poprzednim archaicznym okresie nauczanie było przywilejem najwyższych klas społecznych i – co więcej – było ono nastawione na kontynuację istniejącego (nierównego) porządku społecznego¹⁶. Wraz z pojawieniem się szkół, po raz pierwszy w historii zmaterializowała się idea, że szkoły mogłyby być narzędziem fundamentalnej zmiany społecznej. Każdy wolny obywatel mógł (i powinien) iść do szkoły, co oznaczało, że znacząca część populacji miała szansę – niezależnie od swojej życiowej drogi – uzyskania biegłości w przedmiotach (*subject matters*), które dotąd były prywatną własnością ściśle wyselekcjonowanej kasty.

Sfery gospodarstwa domowego, polityczna i szkoły

Wracając do dzieła Hannah Arendt, chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jeden wyjątkowy i radykalnie nowy element, który zaistniał wraz z wyodrębnieniem się pierwszych szkół w starożytnej Grecji. Zgodnie z jej rozumieniem tamtego czasu (które obficie korzysta z perspektywy Arystotelesa) wspólnotowe życie Greków bazowało na ścisłym rozróżnieniu życia prywatnego, zorientowanego na przeżycie i ekonomiczny dobrobyt (*zoè*), które działo się w sferze gospodarstwa domowego oraz prawdziwie ludzkiego życia na rynku, życia publicznego, czy politycznego (*bios*)¹⁷. Możemy mieć dobre, demokratyczne życie we wspólnocie tylko jeśli jesteśmy gotowi do tego, aby opuścić prywatną sferę, zostawić ją poza sobą i zdecydować się

¹⁵ Co jest prawdą jedynie do pewnego stopnia, ponieważ kobiety, niewolnicy i imigranci nie mieli prawa chodzić do szkół.

¹⁶ Właśnie dlatego K. Mollenhauer niezwykle trafnie twierdzi, że przed pojawieniem się wynalazku szkoły nie było żadnych *stricte* edukacyjnych kwestii (K. Mollenhauer, *Forgotten connections...*, op. cit., s. 160). W czasach archaicznych organizacja społeczeństwa miała znaturalizowany, niezmienny charakter i dlatego jedynym zobowiązaniem istniejącej generacji było wprowadzanie nowych przybyszy do istniejącego porządku rzeczy i prowadzenie ich do danego im wcześniej przeznaczenia – pozycji społecznej dziedziczonej po rodzicach. Wraz z wynalezieniem szkoły społeczeństwo otrzymało czas i miejsce, w których mogło wymyślać siebie radykalnie na nowo.

¹⁷ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa 2000.

wejść do centrum miasta¹⁸, aby dyskutować z innymi o tym, jak mamy żyć razem. To niezwykle istotne, że dyskusja ta toczy się w zupełnie innym kontekście niż życie domowe¹⁹. Kiedy zostajemy w domu jesteśmy za bardzo zajęci swoimi interesami, małymi i większymi sprawami, małżonkami, dziećmi i niewolnikami²⁰. Centrum miasta (*agora*) jest dokładnie tym miejscem, w którym możemy w pełni zaangażować się w coś, co przekracza nasze prywatne interesy, chociażby w los świata, który wspólnie zamieszkujemy. Co więcej, jest to także miejsce, w którym możemy się wzajemnie uobecnić jako równi sobie: to tutaj chcemy słuchać siebie nawzajem (nawet jeśli ci, których słuchamy mają znacząco inne poglądy, albo należą do jakiejś mniejszości) i chcemy wspólnie podjąć decyzje (co do których wszyscy możemy się zgodzić)²¹. Powinno być więc jasne, że prawdziwie demokratyczna polityka wymaga najbardziej ścisłej separacji sfer prywatnej i publicznej, sfery gospodarstwa domowego i tego, co polityczne. Podobnie powinno być jasne, że demokracja ateńska mogła działać tylko dzięki temu co nazywam porządkującą formą (*arrangement*). Musiało powstać specjalne miejsce dla tego typu aktywności, a społeczeństwo musiało być tak zorganizowane, żeby obywatele mieli czas i sposobność udać się do tego miejsca i dyskutować na równych prawach²².

Ta krótka dygresja wydaje się niezbędna do tego, aby, idąc tropem Arendt, zrozumieć, że oprócz precyzyjnego i rygorystycznego rozróżnienia na sferę

¹⁸ Do miejsca zwanego *agora* – do rynku. To, że dzisiaj rynek odnosi się przede wszystkim do miejsca handlu (jako wolny rynek) świadczy zdaniem Arendt o głębokiej perwersji Zachodniej kultury. Jest to znak, że siły sfery prywatnej skolonizowały sferę publiczną. Rynek stracił swoją polityczną rolę i stał się czysto ekonomicznym miejscem. Co ciekawe, samo słowo „ekonomia” pochodzi z Greckich słów *oikos* (dom) i *nomos* (prawo). Ekonomia znaczy przede wszystkim sztukę prowadzenia domu. Stąd, dla obywatela starożytnych Aten było jasne, że ekonomia jest aktywnością, dokonywaną w domu (zaledwie prywatna dążność służąca przetrwaniu), która nie wnosi nic do dobrego życia (co tłumaczy dlaczego obywatele Aten byli relatywnie biedni). Nawiasem mówiąc, ci Ateńczycy, którzy woleli życie domowe ponad dobre życie, tj. życie polityczne, nazywani byli *idiotès* – z którego to słowa bierze się pojęcie idioty (por. H. Arendt, *Kondycja ludzka...*, op. cit.).

¹⁹ Trzeba zauważyć, że Arendt w żaden sposób nie deprecjonuje znaczenia sfery gospodarstwa domowego (albo ekonomii jako takiej). Jej istnienie jest podyktowane koniecznością troszczenia się o nasze prywatne potrzeby. Jednakże sfera ta ma właściwe sobie miejsce i nie powinna infiltrować innych sfer naszego życia.

²⁰ Którzy składali się na greckie *oikos*.

²¹ Arendt twierdzi, że nasze nowoczesne instytucje zbudowane na systemie reprezentacji i regule większości (głosowaniu) wcale nie są demokratyczne. Podążanie za regułą większości oznacza tyranie, w której głos mniejszości jest systematycznie pomijany. Natomiast reprezentacja oznacza masową ucieczkę przed obywatelskim obowiązkiem aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. Nowoczesna demokracja jest zatem demokracją *idiotès* (por. przypis 17).

²² Stąd znaczenie ‘maski’, która nie tylko powodowała ukrycie czyjejs prawdziwej tożsamości, ale także stanowiła warunek równości.

gospodarstwa domowego i sferę polityczną jest jeszcze trzecia sfera pomiędzy tym, co prywatne i tym, co publiczne, która także wymaga, aby twardo przeciwstawić ją zarówno prywatnemu, jak i publicznemu. Jest to sfera edukacji, *skholè*. Szkoła nie jest przedłużeniem części rodziny, ani nie jest wstępem do politycznego życia. Jest to coś całkowicie innego niż te dwie sfery. Jest to wyjątkowy czas i przestrzeń, w którym dzieci zbyły zabierane z rodzin i tymczasowo zbierane z innymi dziećmi (różnymi od siebie) oraz z reprezentantem starszego pokolenia (nauczycielem) w sposób, który zdejmował z nich obowiązek troski o dobro miasta. Dzieci musiały wprost pójść do innego, nowego i być może niekomfortowego miejsca oddalonego od bezpiecznego i przytulnego domu rodzinnego, w którym były pod wspólną opieką ludzi podobnych do siebie. W ten sam sposób, świat dorosłych obowiązków był także oddalony tak, aby uczniowie mieli możliwość w pełni i prawdziwie oddać się studiowaniu danych zagadnień (*subject matters*).

W tym miejscu słowa Arendt – wypowiedziane w latach 50-tych XX w. – zyskują swoją profetyczną ostrość. Dzisiaj coraz bardziej szkoła została skolonizowana zarówno przez logikę rodziny, jak i logikę świata publicznego²³. Z jednej strony, wielu uczestników publicznego życia przekonuje, że szkoła powinna zostać poddana fundamentalnej reformie tak, aby w możliwie pełny sposób zabezpieczała osobiste, medyczne i psychologiczne potrzeby uczniów. Szkoła powinna być zatem miejscem, w którym dzieci czują się swobodnie oraz w którym każdy poszczególny uczeń/uczennica otrzymuje usługę dopasowaną do swoich idiosynkratycznych warunków. Chodzi nie tylko o zindywidualizowane programy uczenia się, ale także o specyficzne układy działań, projektowane w odniesieniu do wielu społecznych, emocjonalnych i fizycznych zaburzeń każdego dziecka z osobna, wyłącznie ze względu na dobrostan i poprawę samopoczucia uczniów. Nauczyciele – w takim układzie – powinni przyjąć zatem rolę facylitatorów, a uczenie się powinno być skoncentrowane na uczniu, albo nawet kierowane przez uczniów. Uczniowie powinni czuć się całkowicie bezpieczni, swobodni i pod opieką, zupełnie jak gdyby szkoła była domem.

Z drugiej strony wielu innych uczestników życia publicznego przekonuje, że istniejąca szkoła jest miejscem nie z tego świata, całkowicie oderwanym od rzeczywistości, w którym potencjalnie produktywni ludzie tracą czas przez zajmowanie się bezsensownymi rzeczami takimi, jak ćwiczenie wzoru, albo zapamiętywanie faktów. Po co ćwiczyć uważne konstruowanie teorematu, skoro w prawdziwym życiu jedynie zastosowanie matematycznych wglądów ma znaczenie. Podobnie jak studiowanie historii, ze względu na samą historię – należy już do historii. Liczy się jedynie to, żeby dzięki studiowaniu historii dowiedzieć się czegoś o terażniejszości. Dlatego – w tym stanowisku – program nauczania powinien być przemyślany w relacji do potrzeb szybko zmieniającego się świata, potrzeb naszego

²³ Por. F. Furedi, *Wasted: Why Education Isn't Educating*, London 2010.

społeczeństwa i naszej ekonomii²⁴. Ponadto, w obliczu wielu problemów tego świata – począwszy od politycznej apatii, przez przestępczość młodocianych, aż po radykalizm islamski – wielu oczekuje, że szkoła rozwiąże wszystkie te problemy. Uczniowie powinni zacząć najszybciej jak to możliwe stawać się zaangażowanymi i tolerancyjnymi, a także odpowiedzialnymi, produktywnymi i przedsiębiorczymi obywatelami naszego społeczeństwa. Szkoła powinna stać się politycznym instrumentem.

W obu tych przypadkach szkole nie pozwala się już na bycie owym wyjątkowym czasem i miejscem zaprojektowanym przez starożytnych Greków. Po pierwsze, zdefiniowanie szkoły w kategoriach sfery domu oznacza jej redukcję do czysto biologicznej funkcji²⁵. Szkoła jest wówczas jedynie środkiem do przetrwania, do czynienia życia bardziej komfortowym, oraz do zaspokajania niektórych potrzeb. W ten sposób – twierdzi Arendt – pozostajemy więźniami zwierzęcej rzeczywistości, albo – by ująć to w bardziej filozoficzny sposób – utrzymujemy się w reżymie konieczności. Jeśli edukacja miałaby być jedynie odpowiedzią na aprioryczne potrzeby i interesy, wówczas nie byłoby różnicy pomiędzy życiem ludzkim i życiem zwierzęcym. Wówczas edukacja jest po prostu chowem – niczym specyficznie ludzkim. Nasze człowieczeństwo zależy bowiem właśnie od oddzielenia od sfery domu rodzinnego, czy też – bardziej ogólnie – od naszego bezpośredniego świata życia i od indywidualnych potrzeb i interesów. Tym, co decyduje o naszym człowieczeństwie jest nasza zdolność do rozpoczynania na nowo ze światem²⁶. Jednakże, tak długo, jak zostajemy w obrębie bezpiecznego otoczenia domu (czy też szkoły zaprojektowanej jako sfera domowa), ta zdolność jest stłumiona. Oznacza to, że niezależnie od tego, jak bardzo postępowe może wydawać się definiowanie uczniów i działań pedagogicznych przez pryzmat uczniowskich problemów medycznych, społecznych i psychologicznych, zawsze zmierza ono do pozbawiania młodych owej możliwości prawdziwej transformacji.

²⁴ W pewnym sensie ekonomizacja szkoły jest jej redukcją zarówno do sfery domu oraz świata polityki. Kiedy chcemy, żeby uczniowie zajmowali się tym, co jest ekonomicznie opłacalne, domagamy się od nich tego, aby podążali za swoim własnym prywatnym, egoistycznym interesem (sfera domu) a jednocześnie domagamy się od nich tego, aby wzięli na siebie odpowiedzialność, która powinna być zarezerwowana jedynie dla dorosłych (sfera publiczna).

²⁵ H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 224-225.

²⁶ Por. pojęcie *przychodzenia na świat (natality)*, do którego odnosiłem się w przyp. 4 niniejszego tekstu. Tutaj Arendt znowu jest bardzo blisko Heideggera (*Bycie i czas*, op. cit.). Zwierzęta są całkowicie określone przez swoją naturę, przez swoją istotę. Dlatego lwy zawsze żyją i żyły w ten sam sposób. Sposób życia zwierząt pozostaje niezmienny. Ludzie – z kolei – nie mają istoty. Każdy z nich, tak jak każda generacja, musi wynaleźć swoją odpowiedź na pytanie „co to znaczy być człowiekiem?”. Stąd owa niezwykła różnorodność w ludzkiej historii i kulturze. Tak jak lwy żyją dokładnie tak, jak ich przodkowie – powiedzmy – dwadzieścia tysięcy lat temu, to w przypadku ludzi radykalne zmiany sposobu życia mogą dokonać się w okresie jednej zmiany generacyjnej.

Po drugie, definiowanie szkoły w kategoriach politycznych jest także przeciwne istocie edukacji. Dla Arendt²⁷ – jak już wyjaśniałem – polityka jest sferą, którą charakteryzują dwie cechy: aktywne zaangażowanie i bezwarunkowa równość. Człowiek wychodzi zatem ze sfery domu i bierze odpowiedzialność za nasz wspólny świat – musi on zrobić to razem z innymi, zezwalając każdemu na wzięcie udziału w publicznej debacie. Szkołę jednakże charakteryzują całkowicie przeciwstawne cechy. Jest ona miejscem nierówności, ponieważ jest miejscem, w którym generacja wstępująca spotyka się z generacją już zamieszkującą świat²⁸. Sfera polityki jest pojmowana za sprawą nieobecności autorytetu, tymczasem relacje edukacyjne – jeśli są prawdziwie edukacyjne – są istotowo asymetryczne²⁹. Co więcej, nakładanie na uczniów i studentów politycznej odpowiedzialności sprowadza się do odmowy wzięcia na siebie takiej odpowiedzialności przez starszą generację. Zamiast mierzenia się z wyzwaniem, przed którym – jako dorośli – stajemy, pokładamy swoje nadzieje w młodych, którzy za nas mają rozwiązać nasze problemy³⁰. Dla przykładu, zamiast przezwyciężyć nasz własny problem braku politycznego zaangażowania, żądamy aby szkoły wpajały obywatelskie cnoty młodym w ramach edukacji obywatelskiej, a zamiast samym sobie stawiać pytanie czy – po kryzysie finansowym z 2008 roku – pożądanym nie byłoby inny model społeczny niż neoliberalizm, mamy nadzieję na zabezpieczenie *status quo* przed przyszłą katastrofą dzięki edukacyjnym programom przedsiębiorczości, uczącym młodych jak odpowiedzialnie inwestować pieniądze³¹. Tym samym – dowodzi Arendt³² – nasza kultura obnaża swoją fundamentalną perwersyjność. Polityka, która – jako zaangażowana w zmianę świata na lepsze –

²⁷ H. Arendt, *Kondycja ludzka...*, op. cit.

²⁸ W ten sposób jasny staje się błąd tkwiący w rozumowaniu, wedle którego uznanie politycznych praw dzieci jest tylko następnym krokiem w długim historycznym procesie udzielania głosu kolejnym grupom pozbawionym praw obywatelskich (mam na myśli idee wedle, której dzięki pogłębiającej się świadomości niewolnicy, wasale, kobiety, imigranci... etc. zostali wyemancypowani; nadszedł zatem najwyższy czas na to, aby dać prawa polityczne także dzieciom). Rozumowanie to w jawny sposób leży w sprzeczności z międzygeneracyjnym charakterem istoty edukacji (Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 227). Analizowanie relacji nauczyciel-uczeń z perspektywy polityki wyraźnie wskazuje zatem na jej istotową nierówność. Jednakże z edukacyjnego punktu widzenia jest również możliwe – jak pokazuje to Jaques Rancière (*The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford 1991) – definiowanie edukacji w kategoriach równości (mianowicie, jako idea, wedle której zarówno nauczyciel i uczeń są równi w relacji do rzeczy, przedmiotu ich wspólnych studiów i wspólnej troski). Taki ogląd nie jest koniecznie sprzeczny z ujęciem wywodzonym z myśli Arendt, co starałem się pokazać [w:] J. Vlieghe, *Rethinking emancipation with Freire and Rancière. A plea for a thing-centred pedagogy*, "Educational Philosophy and Theory" 2016. On Line First Article. DOI: 10.1080/00131857.2016.1200002

²⁹ H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 228-230.

³⁰ Ibidem, s. 230-231.

³¹ F. Furedi, *Wasted: Why Education Isn't Educating...*, op. cit., s. 51.

³² H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 231-232.

powinna być progresywna *ex definitione*, stała się z gruntu konserwatywna: istniejąca generacja całkowicie bowiem zrezygnowała z zadania konstrukcji wyobrażenia lepszego świata oraz zredukowała sztukę uprawiania polityki do efektywnego zarządzania zgodnie z ekonomicznymi imperatywami. Edukacja – natomiast – stała się obiektem nieustannych reform, których celem jest zabezpieczanie istniejącego społecznego *status quo*, gdy tymczasem edukacja z istoty powinna być konserwatywna³³. Słynna teza Arendt głosi, że prawdziwe zadanie wychowania ma podwójny charakter: oczywista biologiczna funkcja ochrony dziecka przed światem – która zawsze działa się sferze domu; ale także właściwa, edukacyjna strona wychowania, która dzieje się w szkole i zawiera się w *ochronie świata przed dzieckiem*³⁴.

Od pajdocentryzmu (*student-centeredness*) do pedagogiki skupionej na rzeczy (*thing-centered*)

Ów apel o konserwatyzm może brzmieć wprost reakcyjnie – jako wyraz wojowniczego zapału, aby trzymać się świata w jego obecnej postaci. Postaram się teraz pokazać, że jest wprost przeciwnie. Po pierwsze postaram się dowieść, że za tym wezwaniem do konserwatyizmu kryje się krytyka różnych fałszywych koncepcji, które pojawiły się wraz ze zmierzchem modelu stawiającego w centrum nauczyciela (*teacher-centered*). Po drugie, chcę dowodzić, że ta szczególna forma edukacyjnego konserwatyizmu jest warunkiem wstępnym dla prawdziwej społecznej zmiany i odnowienia ludzkiego świata.

Kiedy Arendt pisała swój niewielki esej o kryzysie edukacji w społeczeństwie amerykańskim lat powojennych, nikt nie mógł wątpić jego kontrowersyjny przekaz. Był to bowiem czas teorii uczenia się przez doświadczenie, wspieranej takimi autorytetami jak na przykład John Dewey. Po wiekach zwykłej ignorancji, pedagodzy w końcu doszli do tego, że uczenie się równa się działaniu i że – w związku z tym – powinni oni dać uczniom szansę przejęcia kontroli nad procesem ich własnej edukacji. Uczniowie powinni mieć możliwość dokonywania wglądów i rozwijania umiejętności na bazie swoich interesów i potrzeb, powinni móc badać realny świat i realne, życiowe problemy, zamiast czerpać wiedzę z ponurych podręczników. Powinni zatem robić różne rzeczy samodzielnie i wiązać je ze swoimi światami życia, zamiast pasywnie zwracać (*regurgitate*) wcześniej przekazane im informacje. Idea wszystkowiedzącego nauczyciela, jako mędrca na scenie (*sage on the stage*) została zdemaskowana jako całkowicie nieefektywna pedagogia, oraz jako forma przemocy i tłumienia głosu dziecka i jego wrodzonych zdolności. Stąd przejście od stuletniego modelu stawiającego w centrum nauczyciela (*teacher-centered*) do oświeconego pajdocentrycznego (*student-centered*) poglądu na edukację.

³³ Por. F. Furedi, *Wasted: Why Education Isn't Educating...*, op. cit.

³⁴ H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 231

Jeśli rzeczywiście nasz wybór ograniczałby się do tylko tych dwu opcji, nikt przy zdrowych zmysłach nie wahałby się wybrać drugiego z nich. Właśnie dlatego Arendt, która nie uchylała się od krytyki pajdocentryzmu może być łatwo zakwalifikowana jako tradycjonalistyczna i reakcyjna myślicielka³⁵. Twierdząc jednakże, że takie postawienie sprawy wynika z błędu redukcji możliwości pojmowania edukacji do dwóch modeli: stawiających w centrum albo nauczyciela, albo ucznia. W rzeczy samej Arendt jest w opozycji do obu tych modeli, jako że stoi ona na stanowisku stawiającym w centrum rzecz³⁶. Edukacja nie dotyczy ucznia, jego potrzeb i interesów, ale także nie polega ona na żądaniu od młodych poddawania się woli nauczyciela i pasywnym wdrukowywaniu wszystkiego, co on/a naucza. Zamiast tego, edukacja jest spotkaniem się dwóch generacji, uczniów i nauczycieli ze względu na przekazanie i możliwe odnowienie świata, w którym obie te generacje biorą udział. Wymiarem, który określa ich jako uczniów i nauczycieli jest rzecz, którą studiują: poszczególny aspekt świata, przedmiot nauczania, sprawa (np. języki, matematyka używana w stolarstwie, historia..etc.).

Główny problem z koncentracją na uczniu (tj. z modelem pajdocentrycznym) polega na tym, że sprowadza się on do zamykania nowej generacji w ich własnym świecie³⁷. Model ten zakłada działanie, jak gdyby młodzi mieli „swoj” świat, a my – generacja dorosłych – miała „swoj”. Tak, jak gdyby były jakieś dwa oddzielne światy. Naturalnie, można powiedzieć wiele w obronie tej dystynkcji: sprawia ona wrażenie bardzo przyjaznej i serdecznej (odwołującej się do dziecięcej wrażliwości), są także poważne psychologiczne i socjologiczne powody by za nią się opowiadać (dzieci postrzegają rzeczy inaczej niż dorośli ze względu na swoją konstytucję biologiczną i aktualną fazę rozwoju, mają one także swoje własne preferencje, zwyczaje, nawyki... etc.). Jednakże, z edukacyjnego punktu widzenia może być tylko jeden świat³⁸. Świat jest tym, co jest dane, tym, co zewnętrzne, w czym wszyscy zostaliśmy narodzeni. Istniejąca i wstępująca generacja literalnie żyją w jednym i tym samym świecie. Różnica polega tylko na tym, że generacja dorosłych już zamieszkuje ten świat i powinna wziąć odpowiedzialność za przekazanie tego świata następnemu

³⁵ Z tej perspektywy może być ona także uznana za niezwykle niewykształconą myślicielkę (*ignorant thinker*) skoro jej wglądy stoją w sprzeczności z naukowymi badaniami efektywności podejść pajdocentrycznych. Jednakże jej stanowisko nie dotyczy pytania o to, która metoda daje gwarancje najlepszych efektów uczenia się. Jej krytyka modelu pajdocentrycznego wynika z jej analizy istoty edukacji w tymże modelu.

³⁶ Terminologia ta odwołuje się do klasycznego trójkąta dydaktycznego, który obrazuje proces edukacji jako zespolenie nauczyciela, ucznia i rzeczy (przedmiotu nauczania).

³⁷ H.Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 219-220.

³⁸ Jest to – znowu – bardzo Heideggerowska idea: jesteśmy rzućni w świat, który nie jest naszym dziełem. To jest nasze ontologiczne uwarunkowanie. Nie mamy wyboru, musimy zbudować więź z jednym i tym samym światem (nawet jeśli na ontycznym poziomie możemy konstruować wiele różnych „światów” – mówiąc psychologicznie i socjologicznie).

pokoleniu³⁹. Właśnie dlatego Arendt uważa, że edukacja nie jest wiązką procesów uczenia się i nauczania (co byłoby redukcjonistycznym, powierzchownym ujęciem rzeczywistej stawki edukacji). Edukacja jest raczej rozstrzygającym momentem, ukazującym naszą miłość do świata⁴⁰. Głębokim znaczeniem edukacji jest wola jego mieszkańców do powitania w nim nowoprzybyłych (*newcomers*) w taki sposób, aby stał się on naszym wspólnym światem. W tym sensie nasza miłość do świata jest bardziej istotna niż nasza miłość do dzieci⁴¹. Musimy – w rzeczy samej – chronić świat przed dzieckiem.

Oczywiście, Arendt nie twierdzi, że w związku z tym należałoby wykluczyć dzieci ze świata (co byłoby jedynie powrotem do założenia o istnieniu dwóch światów: dorosłych i dzieci). Zamiast tego, sednem edukacji jest jej zdaniem ekspozycja dzieci na świat – nasz świat. Oznacza to, tworzenie dzieciom okazji do studiowania tego świata, do zainteresowania się nim oraz do wytworzenia więzi do określonych aspektów tego świata, na przykład przez uzyskanie biegłości w określonym zagadnieniu (*subject-matter*). Właśnie dlatego Arendt sprzeciwiała się idei – bliskiej wielu obrońcom ruchu pajdocentrycznego (*student-centered movement*) – wedle której nauczyciele powinni być specjalistami nauczania i uczenia się, a nie ekspertami w określonej dyscyplinie naukowej⁴². Dla Arendt sztuka nauczania i uczenia się (dydaktyka) ma znaczenie drugorzędne⁴³. Naprawdę ważne jest to, żeby nauczyciel pokazał swoim uczniom, że coś, co jest częścią świata (*subject matter*) – jest interesujące. Potrzebujemy zatem nauczycieli pasjonatów, którzy są zdolni do świadczyć o swojej miłości do naszego świata. Oznacza to także, że szkoła jest przede wszystkim maszyną skupiania uwagi (*attention machine*): jest miejscem, do którego młodzi mogą przyjść i zobaczyć, że ta rzecz jest fascynująca, że warto nad

³⁹ Odpowiedzialność tą obecne pokolenie dorosłych odrzuca, czego w jasny sposób dowodzi zjawisko polityzacji edukacji.

⁴⁰ H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, op. cit., s. 235-236.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 220-221.

⁴³ Tym, co określa nauczyciela w ontologicznym sensie nie jest zbiór umiejętności pedagogicznych, ale pasja, oddanie się przedmiotowi studiów (*subject matter*). W dzisiejszym społeczeństwie, które jest obsesyjnie pochłonięte unikaniem i redukowaniem ryzyk pożąda się nauczycieli profesjonalistów, którzy – dzięki odpowiedniemu treningowi – mieliby pełną kontrolę nad procesem uczenia się uczniów i którzy swoim profesjonalizmem gwarantowaliby osiągnięcie zakładanych wyników nauczania (można rzec: edukacja ufundowana na nauczycielu) (*teacher-proof education*). Idąc tropem Arendt można argumentować, że osoby, które są prawdziwie oddane danemu zagadnieniu (*subject matter*) w sposób konieczny troszczą się o to, aby przekazywać swoją wiedzę i swoje umiejętności w przyzwoity sposób. Dlatego nie muszą oni dowodzić swojego 'profesjonalizmu' (co – przypadkiem – jest także ideą podzielaną przez dotąd najgorętszego orędownika odszkolnienia: Ivana Illicha) (I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Bęc Zmiana, Warszawa 2010).

nią spędzić czas, oraz że wymaga ona poświęcenia uwagi i troski⁴⁴. Jest to porządkująca forma (*arrangement*), która zabiera dzieci z ich bezpośrednich światów życia, ze sfery rodziny i zamykająca ich w czterech ścianach z reprezentantami istniejącej generacji dorosłych, którzy – nauczając z pasją wymagającą uwagi i troski – dają im możliwość żarliwego, uważnego i pełnego troski zaangażowania się w świat.

Znowu, może to brzmieć nadmiernie reakcyjnie i tradycjonalistycznie. Jednakże przekazywanie świata (*the passing on of the world*) powinno odbywać się w taki sposób, aby nowe pokolenie mogło rozpocząć ze światem na nowo. Chcąc wyjaśnić ten wątek, zwrócę się po raz ostatni do krytyki jaką Arendt skierowała przeciwko modelowi pajdocentrycznemu (*student-centered*). Chociaż w pierwszym wrażeniu model ten wydaje się postępowy, jest jednakże najbardziej konserwatywny w najgorszym z możliwych sensów tego słowa. Zamiast więzić młodych w czterech ścianach szkolnej klasy, ogranicza ich do czysto biologicznej domeny konieczności⁴⁵. Zwracałem już uwagę na początku tego tekstu, że w czasach archaicznych, poprzedzających wynalezienie szkoły konieczność odnosiła się do ustalonych pozycji i tożsamości nadawanych ludziom przez ustanowiony porządek społeczny⁴⁶. Szkoła – jak już wspomniałem – dawała możliwość wyjścia poza ową predestynację. Jednakże, można dowodzić, że rządy konieczności powróciły i choć w bardziej niejawnym sposobie, są dzisiaj decydujące. Wraz z nadejściem pajdocentryzmu (*student-centredness*) to interesy ucznia (powiązane z jego/jej światem życia oraz pozycją społeczną), a także jej/jego potrzeby (wynikające z jego/jej specyficznych medycznych i psychologicznych uwarunkowań) ustalają co powinno, a co nie powinno dziać się w edukacji⁴⁷. Uczniowie mogą więc nauczyć się wielu rzeczy, które wzmocnią ich własną indywidualną pozycję (co G. Biesta⁴⁸ nazwałby *lernifikacją*). Jednakże tracą oni wówczas możliwość przeżycia momentu dogłębnej transformacji, czyli tego, o co chodzi w edukacji. Pięknie ujmuje to R.S. Peters: edukacja oznacza zwrócenie oczu ucznia na zewnątrz, tak, aby mogli oni dalej „podróżować z innym oczyma”⁴⁹. Może się to stać jedynie dzięki temu, że najpierw uczniowie zostaną wystawieni na działanie rzeczy (*exposed to things*), które w pierwszym wrażeniu mogą ich nie interesować. Innymi słowy: wymaga to szkolnych warunków.

Podróżowanie z innymi oczyma oznacza także możliwość rewitalizacji świata, w którym żyjemy. Edukacja w warunkach szkolnych powoduje, że świat jest

⁴⁴ Por. B. Stiegler, *Taking Care of Youth and the Generations*, tłum S. Barker, Stanford 2010.

⁴⁵ Por. H. Arendt, *Kryzys edukacji...* op. cit., s. 224.

⁴⁶ K. Mollenhauer, *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*, Juventa, München 1986.

⁴⁷ Por. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven 2013.

⁴⁸ G. Biesta, *Beyond Learning...*, op. cit.

⁴⁹ R.S. Peters, *Education as Initiation* [w:] idem, *Authority, Responsibility and Education*, London 1959. Dokładnie takie rozumienie tego pojęcia sugeruje także niemiecki czasownik *Erziehen*, który literalnie oznacza: „wyciąganie kogoś z czegoś” – dawanie ludziom szansy na przekroczenie (czy ucieczkę) ograniczonej sfery ich bezpośrednich potrzeb i interesów.

przedstawiany w sposób, który umożliwi młodym formowanie ich własnych idei i opinii o tym, jak dalej postępować z tym wspólnym światem. Świat jest tutaj udzielany i dzielony z nowym pokoleniem z pełną świadomością tego, że jako nowi ludzie w tym świecie, mogą oni go prowadzić w całkowicie nieprzewidywalnym kierunku. To właśnie zostaje uniemożliwione wówczas, gdy sfera rodziny, lub sfera polityki dyktują co powinno dziać się w szkole. Wtedy nowość, którą przynosi młoda generacja jest używana, jeśli nie wyzyskiwana na rzecz kontynuacji istniejących już idei obchodzenia się ze światem i życia społecznego⁵⁰. Jeśli sfera rodziny dominuje nad sferą edukacji może to oznaczać, że – jak to się dzisiaj często zdarza – edukacja zostaje zredukowana do środka zabezpieczającego produktywną i elastyczną siłę roboczą dla neoliberalnej i niezwykle silnie zdepolityzowanej ekonomii globalnej.

Dla Arendt – jednakże – edukacja powinna być dokonywana dla dobra edukacji: dzięki nauczycielowi z pasją oraz warunkom szkolnym, które skupiają uwagę i wymagają troski dla danej rzeczy. Studiowanie kosmologii, albo starożytnego języka tylko po to, aby wiedzieć wszystko co tylko można o tych rzeczach – nawet jeśli studia te mogą uczynić ateistą dziecko z pobożnej rodziny (albo – czemuż by nie – dziecko żarliwych ateistów doprowadzić do uznania istnienia Boga), i nawet jeśli studiowanie łaciny, czy hebrajskiego nie ma żadnego ekonomicznego uzasadnienia. Oczywiście, nie oznacza to, że polityka, ekonomia i religia powinny pozostać poza murami szkoły. Wprost przeciwnie – jako apel przeciwko religijnej i upolitycznionej edukacji (która dzisiaj sprowadza się do przygotowania dla istniejącej ekonomii), jest to także zachęta do edukacji dotyczącej fascynujących aspektów tego świata. W pedagogice skupionej na rzeczach nowa generacja byłaby nauczana o religii, ekonomii i polityce jako wyraz miłości do świata, w którym te fenomeny mają znaczenie. Jednakże – powtórzę – musi się to dziać w sposób, który pozwoli nowej generacji zacząć nową relację z religią, ekonomią i polityką. Być może zrobią to oni nadając inną formę tym fenomenom. W pewnym sensie, edukacja jako prawdziwe powitanie nowego w młodym pokoleniu, znaczy także oddawanie świata, wypuszczanie go z naszych rąk i oferowanie innym możliwości odnowienia tego świata⁵¹.

Konkludując, edukacja dla dobra edukacji, to znaczy pedagogika skupiona na rzeczy, uwalnia świat i wyzwala nas z brzemienia konieczności⁵². To właśnie za

⁵⁰ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, op. cit., s. 215.

⁵¹ Inaczej rzecz ujmując: nowe pokolenie po to, żeby doświadczyć siebie jako nowe pokolenie musi skonfrontować się z generacją, która już zamieszkuje stary świat.

⁵² Można twierdzić, że edukacja w warunkach szkolnych jest sama w sobie sprawą publiczną (zob. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School*, op. cit.). nie znaczy to oczywiście, że edukacja powinna zostać upolityczniona – biorąc pod uwagę synonimiczność wyrażań 'publiczny' i 'polityczny' w słowniku Arendt. Zamiast tego Masschelein i Simons dowodzą za Agambenem, że szkoła jest czasem i miejscem 'profanacji': układem, który umożliwia wolne użycie rzeczy. Oznacza to, że nikt nie ma władzy decydowania o dobrym, bądź złym użyciu

sprawą specjalnych uwarunkowań, w ramach których otrzymujemy szansę na to, aby zwolnić i całkowicie skoncentrować się na jakiejś rzeczy, świat staje się przedmiotem uwagi, troski i zainteresowania. To zaś oznacza, że możemy zacząć ze światem na nowo, że doświadczyliśmy fundamentalnej transformacji – możemy bowiem przekroczyć nasze zastane potrzeby i interesy. Jednocześnie świat mógł również ulec transformacji. Zatem, jeśli szkoła jest konserwatywna, jest tak ze względu na głęboką miłość do świata, która daje możliwość jego odnowy przez powitanie nowej generacji oraz przez czynienie tego świata naszym wspólnym światem.

Tłumaczenie: Piotr Zamojski

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 2011.
- Biesta G.J.J., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder (CO) 2006.
- Furedi F., *Wasted: Why Education Isn't Educating*, London 2010.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Bęc, Zmiana, Warszawa 2010.
- Masschelein J., M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, E-ducation, Leuven 2013.
- Mollenhauer K., *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*, Juventa, München 1986.
- Mollenhauer K., *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*, tłum. N. Friesen, London 2013.
- Peters R.S., *Education as Initiation* [w:] idem, *Authority, Responsibility and Education*, London 1959.
- Postman N., *The Disappearance of Childhood*, Vintage Books, New York 1982.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ros, Stanford 1991.
- Sennett R., *Kultura nowego kapitalizmu*, tłum. G. Brzozowski i K. Osłowski, Warszawa 2010.
- Stiegler B., *Taking Care of Youth and the Generations*, tłum. S. Barker, Stanford 2010.
- Vlieghe J., *Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability* "Journal of Philosophy of Education" 2010/44 (1), 153-170.
- Vlieghe J., *Education, digitization and literacy training. A historical and cross-cultural perspective*, "Educational Philosophy and Theory" 2015, On Line First Article. DOI: 10.1080/00131857.2015.1044928
- Vlieghe J., *Rethinking emancipation with Freire and Rancière. A plea for a thing-centred pedagogy*, "Educational Philosophy and Theory" 2016. On Line First Article. DOI: 10.1080/00131857.2016.1200002

danej rzeczy. Nie ma tutaj miejsca na głębszą analizę, ale ta konstytutywna cecha szkoły w stopniu w jakim dotyczy zebrania się ciał ludzkich, mogłaby rzucić nowe światło na publiczny charakter szkoły (skoro zakłada ona publiczny udział naszej cielesności wystawionej na siebie nawzajem). W sprawie znaczenia publicznej edukacji w odniesieniu do dzieła Judith Butler zob. J. Vlieghe, *Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability* "Journal of Philosophy of Education" 2010/44 (1), 153-170

EDUCATION UNDER SCHOOL CONDITIONS. A PLEA FOR A THING-CENTRED PEDAGOGY

JORIS Vlieghe

Summary

This text offers an 'exercise in thought' which consists of developing Arendt's main idea that education is to be carefully distinguished from other related activities (e.g. learning and socialization) and from other spheres of life (e.g. the family, the political and the world of labour). This is, education is for education's sake. Only when education is considered as an autonomous and intrinsically valuable activity, it can offer a time and place where the world is passed over from the existing generation to the newcomers in such a way that true love and interest in a common world can be generated. But also in such a way that the new generation can genuinely begin anew with this world. I go on showing that all this is more than a mere idea(l), but dependent upon particular and historically contingent, material and technological conditions ('school' conditions). Also, this view allows for transcending the sterile discussion between student- and teacher-centeredness. More exactly, with Arendt I defend a thing-centered pedagogy, where the essence of the educational resides in drawing attention to, and inspiring love and interest for a subject matter (and for a common world). Youngsters become students and adults become teachers in relation to the 'thing' that, under school conditions, becomes an object of their common concern.

Keywords: Arendt – schooling – autonomy of education – material arrangements – learnification – economization and politicization of education – thing-centeredness.

POMYŚLEĆ SZKOŁĘ INACZEJ W WARUNKACH ZWROTU ZŁOŻONOŚCI ŚWIATA

JOANNA RUTKOWIAK

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Wydział Pedagogiczny

Streszczenie

Wychodząc od umieszczenia szkoły w perspektywie relacji człowiek-świat Autorka pojmuje jej istotę jako miejsce podejmowania wysiłku w uzyskiwaniu orientacji w świecie i budowaniu relacji z nim. Konceptualizowana w ten sposób szkoła zostaje rozpatrzona w kontekście tezy o complexity turn. W efekcie zostają analitycznie wyróżnione dwie strategie podejmowane przez szkoły w Polsce wobec zjawiska złożoności świata: strategia redukcji i strategia eskalacji złożoności. Obydwie są destrukcyjne dla edukacji szkolnej. W odpowiedzi na to status quo zostaje zarysowana koncepcja szkoły typu *mezo*, odwołująca się do budowania jakości merytorycznie usytuowanych pomiędzy skrajnościami – ale czerpiącymi z zasobów tych skrajności.

Słowa kluczowe: szkoła, *mezo*, complexity turn, relacja człowiek-świat, redukcja, eskalacja, pozycja środka

Wprowadzenie

Hasło – „pomyśleć szkołę inaczej” – jako zawołanie pedagogiki (po)krytycznej, staje się obecnie punktem wyjścia dla refleksji niemałej części pedagogów¹. Aby tak pomyśleć szkołę trzeba jednak brać pod uwagę jej obecne właściwości gdyż może to nas chronić przed pokusą banalności zmiany przejawiającej się w ukierunkowaniu na elementy spektakularne i populistyczne, co zagrażałoby jakości prowadzonego namysłu.

Podstawowe zarzuty formułowane aktualnie pod adresem szkoły dotyczą jej autorytarnego i transmisyjnego charakteru. Autorytaryzm oznacza odgórne sterowanie zarówno faktem, jak jakością uczestnictwa w tej obligatoryjnej instytucji, natomiast transmisja odnosi się do konserwatywnych treści i form szkolnego funkcjonalizmu.

Dla zasygnalizowania możliwości problematyzowania takich założeń szkoły przytoczę – jako przykładowy i orzeźwiający, oryginalny pomysł J. Masscheleina, dla którego szkoła jest przestrzenią i czasem wolnym jaki społeczeństwo daje sobie dla reflektowania się nad sobą².

¹ Por. P. Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2014, nr 3.

² J. Masschelein, *Can Education Still be Critical?* „Journal of Philosophy of Education”, 2000, nr 4.

Założenia koncepcji własnej

Własną wypowiedź na ten temat osadzam w obszarze spojrzenia na szkołę w perspektywie relacji człowiek (uczeń) – świat. Patrząc na ucznia, mam na uwadze człowieka nie sprowadzonego do specjalnego uczniowskiego gatunku naznaczonego przez instytucję szkoły, która – o czym wiemy od W. Gombrowicza – „z każdego zrobi ucznia”, natomiast rozpatruję go w naświetleniu danym w relacyjnej teorii J. Nuttin’a. Określił on osobowość jako sposób funkcjonowania obejmujący dwa bieguny: Ja – Świat. „Ja – napisał – jest zbiorem czynności i potencjalnych możliwości psychicznych jednostki; świat jest jej nieodłącznym przedmiotem wewnętrznym”³. Ten „ przedmiot wewnętrzny” oznacza, że „...świat stanowi samą treść upersonalizowanego życia psychicznego, czyli, że osobowość może istnieć (...) jedynie w ramach struktury Ja – Świat”⁴, gdyż „...residua mojego życia wynikają ze świata, będące treścią osobowości...”⁵.

Mówiąc o świecie jako drugim członie charakteryzowanej relacji, mam więc na uwadze jego treść rezydualną (residuum – jako skarbnica wartości) – fizyczną i metafizyczną, z kulturą widzianą zarazem jako kontekst edukacji. Przekonujące uzasadnienie takiego jej umiejscowienia dał J. Bruner, tak pisząc o uczeniu się: „Funkcjonowania umysłu nie można (bowiem) zrozumieć bez uwzględniania kontekstu kulturowego i jego zasobów, które nadają umysłowi kształt i określają jego zasięg. Uczenie się, zapamiętywanie, rozmawianie, wyobrażanie sobie – to wszystko możliwe jest dzięki uczestniczeniu w kulturze”⁶.

Zastanawiając się nadal nad światem jako elementem struktury Nuttin’a dopełniam ją do wątku myśli H. Arendt, która podkreślała wspólnotowość świata, rolę ludzkiej troski o całość i odpowiedzialność ludzi za istnienie i rozwój ich świata⁷.

W świetle powyższych założeń dla odnawiania refleksji nad szkołą niezbędne jest uwzględnienie jakości współczesnej kultury świata i wychwycenie takich jakości, jakie moglibyśmy uznać za jej właściwość szczególnie znaczące dla zawartości dzisiejszej relacji człowiek (uczeń) – świat. Nie idzie przy tym o przystosowanie ucznia do dzisiejszego świata, ale – nadal z inspiracji Arendt – o podkreślenie, że nie jest on dany, lecz zadany nam, stanowi więc niegotowe, kruche dobro, za które my – ludzie jesteśmy odpowiedzialni⁸.

³ J. Nuttin, *Struktura osobowości*, Warszawa 1968, s. 238.

⁴ Ibidem, s. 239.

⁵ Ibidem, s. 243.

⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 5.

⁷ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 2000.

⁸ Por. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005.

Kulturowa jakość teraźniejszości a relacja ja – świat

Za znaczącą, a nawet „centralną” właściwość teraźniejszego świata, uznaje się zjawisko złożoności (*complexity*) oraz – towarzyszącą jej nasileniu – problematykę sposobów radzenia sobie przez ludzi z ową złożonością.

Jeżeli tak, to szkołę myśleć można jako miejsce wysiłków wszystkich jej podmiotów (nauczycieli, uczniów, ich rodziców, polityków oświatowych), odnoszących się do uzyskiwania orientacji w złożoności świata oraz oswojania jej – jako budowania relacji w niej i z nią. Użytego pojęcia „miejsce” nie łączę tutaj z przestrzenią fizyczną, traktuje je natomiast jako obszar znaczeń wytworzonych przez ludzi⁹.

Sama złożoność rzeczywistości była od dawna odczuwana przez człowieka, ale odbierana empirycznie i wyrażana przede wszystkim językiem potocznym. Oznaczała wówczas naturalną właściwość nieprostoty codzienności, o której trzeba było coś wiedzieć, aby podejmować właściwe decyzje i działania. Współczesne narastanie skali zjawiska, zmiana jakości złożoności, a także rozwój wysiłków jej poznawczego penetrowania powodują, że jest ona widziana jako fenomen szczególnej wagi, obecnie już poważnie teoretyzowany, traktowany jako nowa dziedzina wiedzy w formule *complexity science*, obejmująca szeroko zakrojone studia nad globalnym zachowaniem.

Złożoność nie równa się nadmiarowi, różnorodności, ani różnaitości, chociaż oznacza też obecność wielu elementów i powiązań między nimi¹⁰. Rdzeń sprawy leży w dynamice owych elementów i powiązań, z występowaniem efektów zaskakujących, jako nieredukowalnych do części składowych i właściwości poziomów niższych¹¹. Dla danej charakterystyki kluczowe jest zjawisko emergencji oznaczającej powstawanie nowych form i jakości wyrastających z oddziaływań między prostszymi elementami, przy niemożności opisanie owych form przez ich części składowe.

Złożoność, jako termin dotyczący nie tylko świata rzeczy, lecz także jakości współczesnych społeczeństw – kiedy rozpatruje się je w ujęciu socjologicznym, oznacza zjawisko, które pozostaje poza naszą zdolnością kontroli. Dzieje się to jakby wbrew ustrukturyzowaniu społecznej rzeczywistości, porządkowanej w taki sposób, jakiego dotychczas nie zdołaliśmy zrozumieć gdyż nie ogarniamy niezamierzonych efektów układu, jaki sami zbudowaliśmy, a który zmienia się w sposób nieprzewidywalny. Ten stan powoduje, że do zjawiska złożoności – jako

⁹ Por. M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

¹⁰ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia; utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4, s. 22.

¹¹ R. Drozdowski, T. Szlendak, *Socjologia wobec złożoności współczesnego świata*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4, s. 9.

znaczącego, a nie w pełni kontrolowanego – przywiązuje się coraz większą wagę. Można je uznać za dystynktywną właściwość dzisiejszego świata.

O współczesnym narastaniu znaczenia złożoności świadczy zaistnienie w obiegu poznawczym określenia „zwrot ku złożoności” *complexity turn*, przez wprowadzenie którego J. Urry podkreśla narastanie jej mocy jako wyzwania realnego świata wynikającego z emergentnego charakteru rzeczywistości¹² oraz analogię wobec wcześniejszych rewolucyjnych zmian myślowych wywołanych przez „zwrot lingwistyczny”, „zwrot społeczny”¹³ oraz „zwrot kulturowy”¹⁴.

Zjawisko złożoności, które wychwytyjemy zmysłowo w świecie rzeczy, ma więc swoje „ukryte wymiary”, te jego aspekty biorą na warsztat myślowy przedstawiciele poszczególnych dziedzin wiedzy. Filozofowie stawiają problem na poziomie meta i formułują opozycyjne pytania: czy złożoność świata stanowi jego cechę immanentną, z którą jesteśmy konfrontowani, czy też jest ona funkcją naszej zdolności do opisywania świata, złożonego tak jak ten, kto go obserwuje¹⁵. Przyrodoznawczy – głównie fizycy i biologowie koncentrują się na problematyce chaosu deterministycznego¹⁶. Ekonomiści akcentują wariantowość zjawisk, a zafascynowani zjawiskiem globalizacji zwracają uwagę na jej odmiany – jako globalizacji kulturowej, społecznej, gospodarczej, politycznej¹⁷.

Wśród humanistów, a szczególnie w tym temacie aktywni są socjologowie, zwraca się uwagę na błyskawicznie rosnącą złożoność społeczeństwa określaną jako „...nakładanie się na siebie wielu różnych »logik« i »racjonalności«, jako gęstnienie i komplikowanie się relacji społecznych i powiązań międzyinstytucjonalnych, jako nowe sposoby wiązania ze sobą wielu obszarów świata społecznego, o których przyzwyczajiliśmy się myśleć jako o autonomicznych, lub jako wielość splecionych ze sobą czynników wpływających na nasze codzienne wybory, z których to oddziaływać nawet nie zdajemy sobie sprawy”¹⁸. Podobne stany sygnalizują ludzie edukacji, wypowiadając się o jej komplikacjach, uwikłaniach i paradoksach¹⁹.

Jeżeli – dla pomyślenia szkoły inaczej – przyjmie się koncepcję osadzenia ucznia w relacji Ja-Świat, oraz uzna się założenie o kulturowo-światowym osadzeniu edukacji, a dokładniej – o obecnym osadzeniu jej w kulturze złożoności, to trzeba w tym zamiarze uwzględnić fenomen „zwrotu złożoności” (*Complexity Turn*),

¹² J. Urry, *The Complexity Turn*, „Theory, Culture & Society”, SAGE, vol. 22 (5), 2005; R. Sojak, *Socjologiczny syndrom Münchhausena. Złożoność w teorii i w praktyce*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4, s. 53.

¹³ M. Krajewski, *Przeciwzłożoność. Polityka prostoty*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4, s. 43.

¹⁴ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia...*, op. cit., s. 19-20.

¹⁵ R. Sojak, *Socjologiczny syndrom Münchhausena...*, op. cit., s. 51-55.

¹⁶ I. Prigogin, I. Stengers, *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.

¹⁷ W. Morawski, *Konfiguracje globalne – struktury, agencje, instytucje*, Warszawa 2010.

¹⁸ R. Drozdowski, T. Szlendak, *Socjologia wobec złożoności...*, op. cit., s. 7.

¹⁹ Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012; M. Boryczko, *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Gdańsk, 2015.

stanowiącego treść obecnego zwrotu kulturowego w którym zanurzeni jesteśmy my sami i fascynująca nas edukacja.

Jakość edukacji w warunkach złożoności świata; Problem redukcji i eskalacji kulturowej

Dla znalezienia się wobec postawionej kwestii warto wstępnie sięgnąć do zgromadzonych już ludzkich doświadczeń znajdowania się wobec złożoności i dokonać próby odniesienia ich do problematyki edukacyjnej, a w szczególności do pytania o jakość edukacyjnego aspektu relacji ja-świat, stanowiącego rezydualną treść szkoły.

W sprawie owego znalezienia się wobec złożoności rysują się dwa kierunki myślenia i aktywności, są to: redukcja²⁰ złożoności i jej eskalacja²¹. Obydwa te zjawiska są także dostrzegalne w obszarze dzisiejszej edukacji.

Wszelka redukcja polega na komasowaniu, skracaniu, sprowadzaniu danego układu do mniejszych rozmiarów i prostszych figur. Występowanie jej w obszarze edukacji zaznacza się w ograniczaniu jej sensów, w ich upraszczaniu, okrawaniu, skracaniu, selekcyjonowaniu, konkretyzowaniu, izolowaniu, fragmentaryzowaniu, praktykowaniu myślenia na skróty, ignorowaniu odcieni znaczeniowych i ukrytych założeń, tworzeniu standardów algorytmicznych i trenowaniu zachowań proceduralnych, formalizowaniu poczynań odniesionych do strategii, taktyk, treści i form wszelkiej aktywności edukacyjnej.

Redukcja edukacyjna ma miejsce tam gdzie występuje odchodzenie od ogólności, od szerokich perspektyw ujmowania rzeczywistości i wysiłku czynienia wglądu w nią przez zadawanie otwartych pytań i nastawienie na tworzenie szerokok zakresowych odpowiedzi. Akcentowanie ogólności w edukowaniu jest o tyle ważne, że tworzy kontekstowo – poznawcze przestrzenie interpretowania i orientowania się rzeczywistości. Uprawianie jej powoduje, że w oglądzie świata i bycia w nim nie ograniczamy się do pytań o dane sprawozdawcze, ale pytamy o problematyzację; przewaga pytań sprawozdawczych w dzisiejszej edukacji świadczy o jej redukcyjnym ukierunkowaniu.

Odniesienie zabiegów redukowania złożoności do myślenia o edukacji jest widoczne także w tworzeniu dzisiejszego modelu wychowawczego ciężącego ku formowaniu jednowymiarowego *homo oeconomicus*²². Zaznaczają się one również w szkolnych działaniach selekcyjnych gdzie sprowadza się grupy uczniowskie do zestawu osobników w miarę jednorodnych pod względem poziomu osiągniętych

²⁰ H. Novotny, *The Increase of Complexity and its Reduction. Emergent Interfaces between the Natural Sciences, Humanities and Social Sciences*, „Theory, Culture & Society”, SAGE, 2005, vol. 22(5).

²¹ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia...*, op. cit.

²² M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków 2010.

wyników nauczania i posiadanego kapitału kulturowego. Odbija się też we wczesnym zawodowym profilowaniu szkolnym, wprowadzonym nawet do pierwszych klas gimnazjalnych, gdzie już na wejściu czyni się zabiegi na rzecz upraszczania uczniowskich wizji świata przez przykrawanie kształcenia ogólnego. Jest to też widoczne w cięciach prezentowanych uczniom tekstów kultury, szczególnie utworów literackich, zamieszczanych we fragmentach w szkolnych podręcznikach, co utrudnia uchwytywanie ich sensów. Zaznacza się także w zadaniach testowych opartych na zasadzie 0/1., gdzie redukcja treści stanowi podstawę sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów. Dotyczą też praktyki tworzenia kluczy odpowiedzi egzaminacyjnych jako zestawu apriorycznie aprobowanych wypowiedzi uczniowskich z odrzuceniem innych możliwości. Ich przejawem jest również ograniczanie zaufania do nauczycieli, redukowanych do pozycji techników nauczania, których inwencji merytorycznej i poczuciu etyczności, objawiającej się m.in. w ocenianiu uczniów opartym na bezpośrednich kontaktach z nimi, nie dowierza się, a poświadcza to niski status ocen z egzaminów ustnych na świadectwach szkolnych. Rysują się one także w sposobie uprawiania polityki oświatowej z zasadą rozliczalności szkolnych efektów sprowadzanych do danych statystycznych.

Zjawisko redukcji edukacyjnej dostrzegam w eksponowaniu szkolnej konkurencyjności i rywalizacji sprzyjającej ograniczaniu motywów uczenia się do wąskich interesów jednostkowych oderwanych od zasad międzyludzkiej współpracy, w sprowadzaniu szkolnych form aktywności głównie do stereotypowych zajęć lekcyjnych arbitralnie dobranych dla uczniów z redukowaniem propozycji alternatywnych, co widoczne jest chociażby w zminimalizowaniu zajęć pozalekcyjnych, przede wszystkim szkolnych kół zainteresowań.

Podane przykłady stosowanych zabiegów można by dalej postępująco redukować przez wykazywanie nasycenia stosowanych regulatorów rozwiązań edukacyjnych zasadą nadrzędną – a jest to ekonomiczna zasada efektywności oraz – kryjąca się za nią – zasada maksymalizacji zysku.

Konsekwencją redukcji złożoności może być (albo już jest) kurczenie się obszarów ludzkiego namysłu nad sobą-swiatem, minimalizowanie uprawiania refleksji, symplifikacja reguł myślenia i działania, elementaryzacja języka szczególnie widoczna w sieciowym komunikowaniu się. Może to służyć intensyfikowaniu poczucia ludzkiego „panowania nad kurczącą się rzeczywistością”, ale oznacza też prymitywizację traktowania przez ludzi owej rzeczywistości i samych siebie, nadprostość tworzonej wizji świata – ludzi, rezygnację z wnikliwości myślenia, zaniedbywanie wartości głębszych a wynoszenie naskórkowych, co osłabia kulturę, być może perspektywicznie prowadzi do jej zapaści, a obecnie objawia się wyłanianiem się środowiska zelementaryzowanego, którego klimat odczuwamy na co dzień.

Za przeciwstawny redukcji sposób radzenia sobie przez ludzi ze złożonością, uznaje się eskalację jako multiplikację rzeczy i idei, dzielenie ich, wyodrębnianie, detalizowanie, eksponowanie szczegółów, konkretów, mnożenie dystynkcji; takie rozprzestrzenianie złożoności prowadzi do postępującego komplikowania wizji rzeczywistości i do narastających trudności orientowania się w niej.

Przykłady eskalacji złożoności w obszarze edukacji znajdują w eksponowaniu elementu encyklopedycznego w traktowaniu treści kształcenia gdzie idzie o mnożenie detali i wynoszenie roli konkretów, jako składników kształcenia. Niech przykład stanowi pytanie z ostatniego egzaminu gimnazjalnego z zadaniem na odróżnienie trzech gazów – etanu, etenu i etynu²³. Wiosną 2015 egzamin ten zdawało w Polsce ponad 360 tys. gimnazjalistów i tylko 24% zdających zaliczyło przywołaną pozycję testową – czy oznacza to stratę intelektualną? Przypuszczam, że nie, ale niepokojące jest rozdrobnienie wiedzy, widoczne w treści podanego przykładu oraz to, że odpowiedź na detaliczne pytanie, które nie sprawia wrażenia zadania o szczególnych walorach poznawczych, mogło zaważyć na kształceniowej i życiowej drodze ucznia.

Eskalacja złożoności, zaznaczająca się w dzisiejszej szkole, objawia się w podnoszeniu roli przyswajania przez uczniów rosnących zasobów informacyjnych z zaniedbywaniem opanowywania wiedzy oraz strukturalnego i interpretacyjnego rozumienia treści, w mnożeniu materiałów pomocniczych zarówno realnych, jak i wirtualnych oraz elektronicznych gadżetów uczenia się – nauczania, w plenienu się biurokracji szkolnej wytwarzającej ciągle nowe przepisy. Dotyczy to także rozrastania się rozwiązań organizacyjno-merytorycznych, jak – chociażby w obszarze szkolnictwa wyższego – mnożenia profili uczelni, liczby kierunków studiów oraz przedmiotów kształcenia stanowiących zestawy treści już nieakademickich. Na poziomie teoretyzowania edukacji dostrzegam zjawisko eskalacji w narastaniu licznych pedagogii, interpretowanych jako względnie trwałe praktyki edukacyjne; w alfabetycznym słowniczku „pedagogii obocznych” opracowanym niedawno przez Z. Kwiecińskiego, nazwał on ponad sto odpowiednich pozycji²⁴.

Konsekwencją eskalacji złożoności staje się modyfikowanie rzeczywistości w kierunku jej „wzbogacania”, co bywa odbierane jako wskaźnik rozwoju, ale oznacza też mnożenie bytów – bodaj ponad potrzebę, jakie czyni rzeczywistość tak skomplikowaną, że powoduje gubienie się w niej i trudności podejmowania przez ludzi sensownych decyzji i zachowań, zamienianych na zachowania przypadkowe.

Występowanie i redukcji, i eskalacji, jako realnych form działania oddających obchodzenie się podmiotów ze złożonością rzeczywistości – także i edukacyjnej, wskazuje na to, że obydwa te kierunki aktywności są dla ludzi znaczące w wysiłkach ogarniania świata, z którym pozostają w relacji. Tę konkluzję łączę z realistycznym

²³ J. Suchecka, *Gimnazjalistów koszmary egzaminacyjne*, „Gazeta Wyborcza”, 20-21.06.2015.

²⁴ M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011, s. 33-35.

ukierunkowaniem własnego myślenia szkoły, a dokładniej – z propozycją potraktowania jej jako tego elementu społecznej rzeczywistości, który otwiera przed ludźmi potencjały i doświadczenia we wspieraniu ich w uzyskiwaniu orientacji w refleksyjnym znajdowaniu się w świecie. Jeżeli tak, to myślenie szkoły inaczej, sprzyjające ludziom pragnącym sensownej orientacji w rzeczywistości, należałoby wiązać z jakością sygnalizowanych przemian, których treść określa zjawisko złożoności.

Zamykając tę część wywodu zadeklaruję, że ujęcie zjawiska złożoności (*complexity*) jako właściwości wyróżniającej współczesny świat i prawdopodobny kierunek jego dynamiki oraz zagadnienie poszukiwania sensownego znajdowania się ludzi wobec niej i w niej, potraktuję jako problematykę podstawową dla myślenia szkoły inaczej. Szansę powiązania tych zjawisk widzę w szkolnym potencjale uprawiania namysłu nad złożonością, uczenia się myślenia złożonością, bycia w złożoności *jako warunku możliwości* sensownego istnienia w realiach rzeczywistości komplikującej się tak właśnie.

Zarys koncepcji szkoły typu *mezo*

Punkt wyjścia dla charakterystyki szkoły, o której próbuję myśleć inaczej, stanowią zasygnalizowane rozwiązania, czyli redukcja i eskalacja, stosowane obecnie przez ludzi wobec zjawiska złożoności.

Ich dodatnie aspekty zawierają się w tym, że są dla nich wsparciem w rozwiązywaniu palącego problemu, natomiast aspekty negatywne dotyczą jednostronności obydwu podejść. Zabiegi redukcyjne prowadzą do symplifikacji, prymitywizacji i trywializacji ujmowania rzeczywistości i obchodzenia się z nią, natomiast zabiegi eskalacyjne prowadzą do takiego rozrostu bytów, jakie utrudnia, a nawet uniemożliwia, uzyskiwanie rozeznania w rzeczywistości, tworząc poczucie zagubienia w niej i rosnącego rozczarowania. Taki stan generuje liczne napięcia, szczególnie trudne dla młodego pokolenia, które buduje swoją przyszłość w warunkach rozchwiania.

Jakie potencjały mogłyby więc oferować szkoła współczesnym uczniom i innym podmiotom edukacyjnym – jako ludziom złożoności świata, z którym są oni w relacji Ja-Świat?

Brak satysfakcji ze stosowania redukcji i eskalacji, jako aktualnie uprawianych sposobów znajdowania się ludzi wobec złożoności, dostrzeganie wielu ich słabych stron, przy dostrzeganiu także stron mocnych, kieruje uwagę ku pozycji środka, jako pozycji *mezo*; *mesos* – z greki, znaczy pośredni. Zwracając się ku zagadnieniu pozycji środka nie mam jednak na myśli mechanicznego uśrednienia zjawisk, tylko możliwość tworzenia nowych rozwiązań dzięki sięganiu do różnych zasobów (nierazko odległych), poręczną – być może – dla rozwiązywania opisanego problemu.

Określenie „pozycja *mezo*” z nachyleniem edukacyjnym, traktuję więc jako „pojęcie uwrażliwiające”²⁵, wprowadzone tutaj w formule teoretycznego zwornika zespalającego zróżnicowane możliwości kształcące, czerpane z zasobów złożoności i zarazem tworzące ideę przewodnią szkoły, której treścią podstawową jest relacja człowiek-świat. Nie jest to relacja pusta, typu formalnego, tylko wypełniona treściami realnego życia.

Edukacyjne działania praktyczne nawiązujące do zasady *mezo*, polegałyby na wysiłku „koordynowania” rozbieżnych treści, zróżnicowanych doświadczeń, czerpania z wielu źródeł wiedzy i energii, wyprowadzania interpretacji z odmiennych kontekstów, sięgania do rezerw i potencjałów mieszczących się w różnych obszarach układu edukacyjnego a także uruchamiania wielopodmiotowych struktur poziomych przez ludzi współpracujących koncepcyjnie i realizacyjnie nad rozwiązaniami szkolnymi.

Nie idzie przy tym o takie radzenie sobie ze skrajnościami, w którym ze skontrastowanych pozycji wybiera się elementy uznane za lepsze, a odrzuca elementy gorsze. Idzie natomiast o wyśrodkowanie drogi traktowanej jako budowanie jakości merytorycznie lokowanych między skrajnościami, ale czerpiących z ich zasobów, satysfakcjonujących zwolenników odmiennych opcji bycia w świecie, a dokładniej – budujących wspólne rozwiązania przez przewycięzanie trudności podobnie odczuwanych, chociaż treściowo odmiennych. Żywy przykład wykonania takiej pracy w obszarze politycznym stanowi – w moim przekonaniu – wypracowanie tekstu preambuły do polskiej konstytucji 1997.

W tej sprawie nie idzie – co podkreśla się w dyskusjach filozoficznych i politycznych, o uzyskiwanie ideału pełnego konsensu, określanego jako zgoda powszechna, zagrażająca pluralizmowi wartości²⁶, idzie natomiast o ciągle rozważanie i uzgadnianie licznych aspektów różnorodności i złożoności świata jako współzadania dla ludzi, którzy uczestniczyć w nim mogą rozwojowo, a nie wyniszczająco.

Myśl przewodnia niniejszej propozycji szkoły jest taka, aby nie radykalizowała ona swoich pociągnięć w jakimkolwiek kierunku tylko lokowała się pośrodku rzeczywistości, orientując ludzkie wysiłki na przemyślenie, projektowanie i koordynowanie ludzkich działań.

Pomyśleć szkołę inaczej – szkic projektu szkoły środka

W rozpatrywaniu kategorii *mezo* odniesionej do edukacji, można wyodrębnić wiele aspektów kluczowych dla kwestii bycia pośrodku. Zwrócę uwagę na te, które postrzegam jako szczególnie znaczące.

²⁵ R. Drozdowski, T. Szlendak, *Socjologia wobec złożoności...*, op. cit., s. 12.

²⁶ A. Szahaj, *Czy potrzebujemy konsensu?* [w:] B. Sierocka (red.), *Via communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensu*, Wrocław 2003.

1) Miejsce szkoły w społeczeństwie uzasadnione przez społeczną filozofię edukacyjną

W tym zakresie w dotychczasowym dorobku wyraziście rysują się dwie skontrastowane linie myślenia szkoły: idea funkcjonalizmu pedagogicznego, nawiązująca do teorii Parsonsa *versus* idea autonomii szkoły uzasadniana liberalnie, szczególnie intensywnie ćwiczona przez ludzi Nowego Wychowania. Wiążąc te wątki w relacyjnym nastawieniu *mezo* trzeba by uwzględnić społeczny sens osadzenia szkoły jako poniekąd „usługowej” wobec układu społecznego, tyle, że z dopełnieniem tej „usługi” zasadą krytycznego reagowania szkoły na jakość układu, w którym ona działa, tak, aby szkoła odpowiadała oporem w przypadkach antyspołecznych zmian pojawiających się w danym systemie oraz podejmowała działania odporowe ukierunkowane na samodoskonalenie. Chodziłoby więc o wiązanie elementów edukacyjnej „obsługi” społeczeństwa przez szkołę z uprawianiem przez nią autokrytyki osadzonej w krytyce społeczeństwa, a powiązanej z automodyfikacją jej działań własnych. Szkoła byłaby wówczas realizatorem określonych zadań i jednocześnie społecznym obserwatorium – laboratorium, gdzie tworzono by nowatorskie projekty naprawcze.

2) Paradygmatyczne osadzenia szkoły

Historia myśli pedagogicznej zaowocowała wypracowaniem wielu paradygmatów pojmowanych – z nawiązaniem do teorii T.S. Kuhna – jako dynamiczna zgoda uczonych odnośnie do podejmowanych problemów, definiowania pojęć i doboru metod stosowanych w badaniach naukowych. W realiach życia każdy czas społeczno-historyczny jest okresem intensywnego praktykowania naukowców w ramach określonego paradygmatu, co dotyczy także pedagogów.

W toku zarysowującej się u nas dyskusji o paradygmatyczności współczesnej dydaktyki²⁷, ożywiają się wypowiedzi dotyczące – wyodrębnionych jeszcze w czasach antyku, a przeciwstawnych wobec siebie – koncepcji kształcenia podającego, bazującego na pamięci i kształcenia poszukującego, opartego na myśleniu, dla których w ciągu wieków wypracowano wiele wariantów realizacyjnych.

Przy stereotypowej ocenie odpowiednich praktyk akcentowanie podawania wiedzy gotowej, służącego transmisji kultury, wywołuje obawy o ograniczająco-reproduktywne kształtowanie podmiotu, natomiast pielęgnowanie twórczo-produktywnych postaw wychowanka waloryzuje się pozytywnie, jako sytuację rozwojową. Pośredniość sprawy zawiera się w tym, że do czynności konstruowania niezbędne jest tworzywo, a odpowiednich materiałów dostarczają ludziom dane zasoby wiedzy już istniejącej, jaką następnie operują oni w określony sposób, aby wytworzyć rozwiązanie nowe. Skłania to do łączenia paradygmatycznych ukierunkowań kształcenia, przedstawianych jako radykalnie opozycyjne.

²⁷ Por. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.

Przekonująco wypowiedział się o tym J. Bruner: "...wiedza nasza jest konstruowana, ale nowe zawsze aktualizuje to, co stare..."²⁸. W propozycji *mezo* rozwiązanie polegałoby na aprobatywnym łączeniu – we wspólnym mianowniku rzeczywistości życia, tego, co poznawczo reprodukowane z tym, co – przez użycie danego materiału jako tworzywa – kreuje się jako pierwotne²⁹.

3) Poznawcze aspekty pracy szkolnej

Obecne przedmiotowe parcelowanie wiedzy oraz dodatkowe rozdrabnianie zasobów informacyjnych przekazywanych uczniom przez poddawanie ich egzaminacyjnym sprawdzianom testowym, sprzyja tworzeniu się wyobrażenia świata jasko zatowimowanego, sfragmentaryzowanego, a przez to niezwykle trudnego do rozumiejącego ogarnięcia. Zarazem jednak niełatwo wyobrazić sobie nauczanie pozbawione wyodrębnionych treści. W rozwiązaniu *mezo* można by łączyć tematyczne nauczanie-uczenie się, dotyczące świata dzielonego dziedzinowo, czasowo i przestrzennie, z wykonywaniem prac zbierająco-całościujących, w typie „przekrojów poprzecznych”, pokazujących zarysowo duże wymiary i nowonazywane przestrzenie rzeczywistości, wypełniane przetwarzanymi „danymi szczegółowymi”, ale przez wprowadzoną ogólność pomocne w uczniowskim znajdowaniu się w układzie Ja-Świat.

4) Szkolne relacje między ludźmi

Jakość panujących obecnie relacji stanowi konsekwencję przesylenia szkoły politycznością zinterpretowaną jako jej osadzenie w układzie wiedzy/władzy oraz panowania/podporządkowania. W życiu szkoły stan ten odzwierciedla się głównie w praktyce dominacji nauczyciela nad uczniem (autokratyzm) oraz – na drugim biegunie – w ich partnerstwie (demokratyzm), niekiedy przechodzącym w zachowania nadliberalne.

W podejściu *mezo* chodziłoby o wyśrodkowanie tych linii postępowania tak, aby sięgać do doświadczeń i wyobrażeń głównych aktorów sceny szkolnej z uzasadnieniem ich pozycji podmiotowym wymiarem ich miejsca w szkole. Przekonujący przykład takiego rozwiązania, które odbieram jako pomyślną realizację projektu typu *mezo*, stanowi koncepcja tutoringów wychowawczego, opartego na relacji swobody i podporządkowania, wypracowana w środowisku wrocławskiej szkoły ALA i już praktykowana kilku szkołach w kraju³⁰. Uczeń wybiera tam swojego

²⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. XVIII.

²⁹ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów pedagogiki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.

³⁰ J. Rutkowiak, *Działania na poziomie 'mezo' jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2015, nr 4.

wychowawcę, ale po dokonaniu wyboru respektuje układ z nim, który jest konsekwentnie utrzymany w tonacji dialogowej³¹.

5) (Prze) bieg codzienności szkolnej

Dzisiejszą codzienność szkolną wyznaczają przede wszystkim stereotypy klasyki systemu klasowo-lekcyjnego z jego akcentem dyscyplinującym, rzadko urozmaicane innymi formami z repertuaru szkoły liberalnej eksponującej wolność oraz pedagogiczną inicjatywę uczniów i nauczycieli. Ten kontrast dominujących standardów i zminimalizowanych wariantów trzeba by w układzie *mezo* zastąpić formułą pośrednią, równoważącą wolność i konieczność w życiu szkolnych podmiotów. Byłoby to prowadzenie obowiązkowych zajęć (być może nadal typu lekcyjnego, ale z większą aktywnością uczniów), łączonych z zajęciami międzyklasowymi, projektowo-fakultatywnymi, inicjowanymi tematycznie i realizowanymi metodycznie przez wszystkich ludzi szkoły, a także spoza szkoły, odbywających się w tej instytucji i poza nią, traktowanych jako szansa uczenia się ze zróżnicowanych źródeł i różnymi sposobami.

Nie prezentując dalej detalicznych wątków charakteryzujących szkołę typu *mezo*, pragnę podkreślić, że nie opiera się ona na podejściu zdroworozsądkowym, chociaż czerpie też z potoczności, w ramach której doświadczenie codzienności uczy, że skrajności zwykle prowadzą nas do niepowodzeń.

Argumentem przeważającym jest tutaj szukanie „filozofii” znalezienia się ludzi wobec wielości i różnorodności, napierającej na nich obecnie ze szczególną siłą. W tym projekcie idzie przede wszystkim o zwracanie się do zasobów ludzkiej mądrości, służącej uruchamianiu potencjałów życia umiarkowanego, wyśrodkowanego, rozważnego, ale też i szczęśliwego. O szczęściu mówimy obecnie z nieśmiałością, warto byłoby jednak potraktować je jako realną życiową możliwość powiązaną też i z edukacją.

Niebagatelną tego podstawą jest – osiąganą w wielu krajach – obfitość wytwarzanych towarów i usług. Szczęście ludzkie, o którym mówimy dziś z zażenowaniem, albo nie mówimy wcale, a już bodaj zupełnie nie łączymy tego fenomenu ze szkołą, staje się tematem ekonomicznym kiedy oblicza się wskaźniki „szczęścia narodowego brutto” (*Gross National Happiness*) i dokonuje się szacunków poczucia szczęścia i satysfakcji ludzi z życia, w których to szacunkach – co warto zaznaczyć – uwzględnia się także jakość miejscowej edukacji³². Wydaje się, że właśnie szkoła typu *mezo* – jako szkoła współdziałania, sprzyjająca wiązaniu różnorodności, negocjacyjna, służąca wspólnocie myślenia, nieradykalna, może stanowić element znaczący dla lepszego świata i życia ludzi³³.

³¹ M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.

³² G. Kołodko, *Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości*, Warszawa 2013, s. 398.

³³ P. Laskowski, *Szkoła pięknych umysłów*, „Gazeta Wyborcza”, 10-11.08.2013.

Uzasadnienia dla szkoły typu *mezo*

W uzasadnieniach jakie przedstawię bez wyczerpania całokształtu podjętego zagadnienia, nawiążę do takich doświadczeń ludzi, jakie wskazują zarówno na nasze faktyczne zakorzenienie w kulturze *mezo*, jak i na aktualne, występujące w wielu dziedzinach, zwracanie się do eksponowanej tutaj zasady. Oznacza to, że zasada *mezo*, która proponuję uczynić podstawą innego spojrzenia na szkołę, jest ludziom bliska, być może nawet przez nich pożądana, a jest tak dlatego, iż chroni ona przed izolacyjnymi skrajnościami i dla każdego stwarza realny obszar możliwości, niezbędnych dla budowania relacji Ja – Świat.

W obszarze filozofii wsparcie dla dzisiejszego kierowania się ku edukacyjnemu *projektowi mezo* można znaleźć już w antycznej idei środka i umiaru, zapoczątkowanej przez Horacego, a później rozwijanej przez Arystotelesa³⁴. Zawiera się też ona w filozofii realizmu, akcentującej liczenie się z rzeczywistością w ludzkim poznawaniu i działaniu

Z problematyką pedagogiczną powiązał ją współcześnie T. Szkudlarek gdy wziął pod rozwagę skontrastowane kategorie obiektywizmu i subiektywizmu pedagogicznego i przeciwstawił im „pedagogikę realności”. „Jest to – jak pisze – pedagogika próbująca budować swoje kategorie pojęciowe na bazie *relacji*, a nie jej członów, na bazie *procesu*, a nie jego uwarunkowań i wyników; na bazie *realności* „bycia”, a nie zhipostazowanych idealnych bytów”³⁵.

Takie spojrzenie na sprawę jest bliskie naświetlanemu tutaj ukierunkowaniu *mezo*, z nawiązaniem do relacyjnej koncepcji człowieka w ujęciu Ja-Świat, z którą wiąże odpowiednią kategorię jako ujmującą – jak to nazwał Szkudlarek – „*niedualną* realność wychowania”³⁶.

W obszarze teorii polityki argumenty na rzecz eksponowania podejścia *mezo* można wyprowadzać z dystynktywnej cechy demokracji parlamentarnej, stojącej zasadą negocjacji i równoważenia pozycji opozycyjnych dyskursów, co staje się szczególnie znaczące w sytuacji dzisiejszych pytań o obronę, lub nawet utrzymanie demokracji³⁷. Klasyczny wątek z tego obszaru dotyczy też kwestii poszukiwania „trzeciej drogi” jako systemu pośredniego między kapitalizmem i socjalizmem, łączącego mechanizm rynkowy z zapewnieniem ludziom bezpieczeństwa socjalnego³⁸.

³⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982.

³⁵ T. Szkudlarek, *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie-dialog-wychowanie*, Warszawa 1992, s. 76.

³⁶ Ibidem, s. 80.

³⁷ G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaid, W. Brown, J.-L. Nancy, J. Ranciere, K. Ross, S. Žižek, *Co dalej z demokracją?*, Warszawa 2012.

³⁸ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.

W obszarze teorii zarządzania wsparcie dla nachylenia *mezo* dostrzegam w koncepcji koopetycji, polegającej na budowaniu strategii łączącej konkurencję i współdziałanie oparte na częściowej zgodności interesów i celów stron, które dotychczas traktowały siebie jako przeciwstawne, a nawet wrogie. Ten rodzaj interakcji, charakterystycznej dla jakości *mezo*, w którym nie niszczy się partnera w imię trwania relacji z nim, określa się obecnie mianem rewolucji w zarządzaniu³⁹. W takim stawianiu sprawy, sensownie osłabiającym ostrze konkurencyjności, dostrzegam możliwość odniesienia jej do problematyki edukacyjnej.

W obszarze ekonomii idea *mezo* zaznacza się w koncepcji społecznej gospodarki rynkowej, łączącej wymóg podejścia aksjologicznego i pragmatycznego⁴⁰, ale występuje też w zasadzie zrównoważonego rozwoju i ekonomii umiaru⁴¹, a ostatnio w wyrazistych w postulatach wyrównywania współczesnych nierówności ekonomiczno-społecznych⁴².

Podsumowując przedstawiony szkic projektowy typu *mezo*, widziany jako możliwość dzisiejszego myślenia szkoły inaczej, podkreślę, iż byłaby to szkoła stroniąca od radykalizujących, jednostronnych dominacji ideowych i rozwiązań pochodnych od nich – czerpiących zarówno z obszarów uprawianej obecnie redukcji wielości kulturowej, jak i opozycyjnie – z obszaru eskalacji wielości. Wysunięty projekt nawiązuje do dorobku kultury, akcentuje się w nim wkład przeszłości, ale przede wszystkim jest on ukierunkowany na próbę sensownego znalezienia się w stanie realnym, w faktyczności, z potraktowaniem jej jako residuum świata, z którym jesteśmy w relacjach. Oznacza to, że idzie o projekt znaczony wysiłkiem ukierunkowania na uczenie się myślenia o złożoności i myślenia złożonością, znaczący dla ludzi, ale zarazem znaczący dla świata, a dokładniej – dla odpowiedzialnej ludzkiej troski o świat jako naszą przestrzeń wspólną⁴³.

Ostatni punkt projektu, wymagający naświetlenia, dotyczy pytania o arbitra, czyli o tego, komu przypadnie rozstrzygnięcie o jakości wyobrazonego poziomu *mezo* w różnych jego obszarach; otóż w projekcie nie przewiduje się postaci arbitra. W tym miejscu nawiązuję do pedagogicznego pomysłu „dialogu bez arbitra”, który wyrósł na gruncie polskich politycznych antydialogowych realiów początków lat 80-tych,

³⁹ W. Czakon, *Strategia koopetycji w rozwoju organizacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, Organizacja i Zarządzanie, z. 52, 2013; A. Zakrzewska-Bielawska, *Typy relacji koopetycyjnych, czyli o granicach między konkurencyjnością a współpracą*, [w:] A. Sopińska, S. Gregorczyk: *Granice strukturalnej złożoności organizacji*, Warszawa 2014.

⁴⁰ E. Mączyńska, P. Pysz, *Społeczna gospodarka rynkowa: idee i możliwości praktycznego wykorzystania w Polsce*, Warszawa 2003.

⁴¹ G. Kołodko, *Dokąd zmierza świat...*, op. cit.

⁴² T. Piketty, *Kapitał XXI wieku*, Warszawa 2015.

⁴³ A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, op. cit.

kiedy także odczuwało się napięcia złożoności rzeczywistości⁴⁴. Zamiast arbitra – i wówczas, i obecnie – ważne było porozumiewanie się ludzi.

Budowanie szkoły jaka wydaje się dziś potrzebna ludziom – światu, może być – jak rzecz prezentuje P. Zamojski, owocem współdziałania szeroko pojętego społecznego środowiska oświatowego tworzącego się drogą debaty jako rozmowy procesualnej, wyrastającej z ducha wspólnotowego nieinstrumentalnego projektowania, chociaż osadzonego w idei intencjonalności⁴⁵; takie postawienie sprawy, oparte na „intencjonalności nieinstrumentalnej”, odczytuję jako wynik myślenia z pozycji *mezo*.

Publiczne debaty o edukacji matematyczno-przyrodniczej potraktowanej jako kwestia kształcenia rozwijającego, przeprowadzone w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2009-2010, stały się empirycznym dowodem możliwości realizowania takich działań w obecnych warunkach społecznych. W Raporcie z owych debat, zawierającym diagnozę stanu rzeczy, charakterystykę występujących blokad zmian edukacyjnych, określenia pragnień i dążeń oraz rekomendacje, przedstawiono podsumowanie wykonanych prac, ale i zarys programu działania⁴⁶. Zaangażowanie ludzi środowiska – akademików, nauczycieli, studentów, administracji oświatowej, jakie wywołała ta robota – a miałam okazję obserwować ją bezpośrednio, stanowią dla mnie źródło nadziei na kontynuację.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 2000.
- Agamben G., Badiou A., Bensaid D., Brown W., Nancy J.-L., Ranciere J., Ross K., Žižek S., *Co dalej z demokracją?*, Warszawa 2012.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982.
- Boryczko M., *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Gdańsk, 2015.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Bucholc M., *Złożoność nie do udźwignięcia; utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, 2013.
- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.
- Czakon W., *Strategia kooperacji w rozwoju organizacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, Organizacja i Zarządzanie, z.52,2013.
- Drozdowski R., Szlendak T., *Socjologia wobec złożoności współczesnego świata*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4.
- Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005.

⁴⁴ J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między nauczycielem i uczniem* „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5-6.

⁴⁵ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.

⁴⁶ P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk 2011.

- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.
- Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011.
- Kołodko G., *Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości*, Warszawa 2013.
- Krajewski M., *Przeciwzłożoność. Polityka prostoty*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4.
- Laskowski P., *Szkoła pięknych umysłów*, „Gazeta Wyborcza”, 10-11.08.2013.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków 2010.
- Masschelein J., *Can Education Still be Critical?* „Journal of Philosophy of Education”, nr 4, 2000.
- Mączyńska E., Pysz P., *Spoleczna gospodarka rynkowa : idee i możliwości praktycznego wykorzystania w Polsce*, Warszawa 2003.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
- Morawski W., *Konfiguracje globalne – struktury, agencje, instytucje*, Warszawa 2010.
- Novotny H., *The Increase of Complexity and its Reduction. Emergent Interfaces between the Natural Sciences, Humanities and Social Sciences*, „Theory, Culture & Society”, SAGE, vol. 22(5), 2005.
- Nuttin J., *Struktura osobowości*, Warszawa 1968.
- Piketty T., *Kapitał XXI wieku*, Warszawa 2015.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.
- Prigogin I., Stengers I., *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między nauczycielem i uczniem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5-6.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów pedagogiki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.
- Rutkowiak J., *Działania na poziomie ‘mezo’ jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2015, nr 4.
- Sojak R., *Socjologiczny syndrom Münchhausena. Złożoność w teorii i w praktyce*, „Studia Socjologiczne”, 2013, nr 4.
- Suchecka J., *Gimnazjalistów koszmary egzaminacyjne*, „Gazeta Wyborcza”, 20-21.06.2015.
- Szahaj A., *Czy potrzebujemy konsensu?* [w:] B. Sierocka (red.), *Via communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensu*, Wrocław 2003.
- Szkudlarek T., *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie-dialog-wychowanie*, Warszawa 1992.
- Urry J., *The Complexity Turn*, „Theory, Culture & Society”, SAGE, vol.22 (5), 2005.
- Mączyńska E., Pysz P. (red.), *Spoleczna gospodarka rynkowa. Idee i możliwości praktycznego wykorzystania w Polsce*, Warszawa 2003.
- Zakrzewska-Bielawska A., *Typy relacji kooperacyjnych, czyli o granicach między konkurencyjnością a współpracą*, [w:] A. Sopińska S. Gregorczyk, *Granice strukturalnej złożoności organizacji*, Warszawa 2014.
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.
- Zamojski P., *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk 2011.

Zamojski P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*,
„Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2014, nr 3.

RE-THINKING SCHOOL IN THE CONDITIONS OF THE COMPLEXITY TURN

JOANNA RUTKOWIAK

Summary

Considering school in the perspective of human-world relation the Author identifies the essence of school as a place of making efforts towards gaining orientation in the world, and building a relation with this world. Such rendering of school is put in the context of a thesis on the complexity turn. Further to this, two strategies of schools in Poland engaging with the complexity are being analytically identified: the strategy of reduction and of escalation. Both considered as destructive for schooling. In relation to such a status quo, new idea of school is being developed. *Mezo* school refers to creating qualities placed between the extremes, but as drawing from the resources of these extremes.

Keywords: school, complexity turn, *mezo*, human-world relation, reduction, escalation, staying in the middle

JAK WYJŚĆ POZA HORYZONT POMYŚLENIA SZKOŁY I ZREHABILITOWAĆ WIEDZĘ? POD PRETEKSTEM REMINISCENCJI Z AUTORSKIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ „ŻAK”

DOROTA KLUS-STAŃSKA

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest obrona tezy o pozorach zmian, jakie rzekomo zachodzą w polskim systemie kształcenia, a które w rzeczywistości zamiast prowadzić do intensyfikacji uczenia się i rozwijania poznawczego potencjału uczniów, zagrażają budowaniu wiedzy, wspieraniu samodzielnego myślenia i niezależności intelektualnej uczniów. Jako przyczyna inercji systemu jest wskazane zjawisko mentalne, nazwane tu horyzontem wyobrażenia szkoły. Nawykowe wyobrażenia szkoły powodują, że w szkole transmisyjnej uczniowie nie zdobywają pogłębionej wiedzy, a sugerowane alternatywy edukacyjne wiedzy nie doceniają. Natomiast autorka artykułu perspektywę autentycznej zmiany szkoły lokuje właśnie w zmianie rozumienia natury wiedzy i zmianie strategii jej opracowywania w szkole. Jako egzemplifikację szkoły, w której przy alternatywnych metodach dochodzi do zdobycia znacznie większych zasobów wiedzy, opisano szkołę eksperymentalną prowadzoną przez 8 lat przez autorkę.

Słowa kluczowe: horyzont wyobrażenia, zmiana szkoły, wiedza szkolna, szkoła eksperymentalna

Na mój artykuł składa się omówienie trzech elementów widocznych w jego tytule. Są to kolejno dwa filary argumentacyjne: (1) horyzont jako granica wyobrażeń oraz (2) wiedza jako zasadniczy element funkcjonowania szkoły i punkt centralny debat na jej temat. A także „bohaterka” mojego zawodowego i życiowego epizodu edukacyjnego: (3) eksperymentalna szkoła, którą powołałam do życia i prowadziłam przez 8 lat jej istnienia. Te trzy elementy chcę wykorzystać, by przekonać czytelnika do tezy, że w polskim systemie szkolnym od dziesiątek lat nie następuje autentyczna zmiana modelu kształcenia, a istniejące propozycje odejścia od sztywnej transmisji, zamiast prowadzić do intensyfikacji uczenia się i rozwijania poznawczego potencjału uczniów, nierzadko zagrażają budowaniu wiedzy, jak i wspieraniu samodzielnego myślenia oraz niezależności intelektualnej uczniów.

Związek między horyzontem, wiedzą i „Żakiem” a postawioną tu tezę wyraża się w trzech płaszczyznach argumentów i tezach pomniejszych, z których część formułuję bezpośrednio poniżej, a część pojawi się w dalszych częściach artykułu:

1) Element horyzontu: Realizowane w polskiej szkole zmiany modelu edukacji mają powszechnie charakter powierzchowny, naskórkowy, nienaruszający rdzenia, jakim jest sposób opracowywania wiedzy szkolnej. Ta faktyczna niezmienność i niezdolność do dokonania autentycznej modyfikacji kształcenia szkolnego wynika

z zamknięcia wyobrażeń metodycznych i oczekiwań społecznych w granicach (horyzoncie) wizji szkoły, do jakiej jesteśmy przyzwyczajeni, o jakiej potrafimy mówić i jaka wydaje nam się nie tyle jedynie słuszna, co wręcz jedynie możliwa i sensowna. To zakonserwowane mentalnie i kulturowo wyobrażenie akceptowalnej szkoły jest oparte na rekomendacji ujednoczonych dla wszystkich treściach, dominacji przekazu nauczyciela i kierowania krok po kroku uczniowską aktywnością. Innymi słowy, u podstaw szkoły, którą uważamy za jedyną sensowną, leżą nienaruszalne zasady i przesłanki: „to samo dla wszystkich uczniów”, „uczenie się ucznia jest wynikiem nauczania go przez nauczyciela”, „tworzenie wiedzy wymaga realizacji ściśle określonych sekwencji czynności i wypowiedzi uczniów”. Powszechnie przyjmuje się, że odejście od tych założeń prowadziłoby do nieuctwa i braku kompetencji uczniów, ich niezdolności do radzenia sobie w testach i dalszej edukacji oraz groziłoby zmianą szkoły w salon rozrywki. Sądzi się zatem, że efekcie – nawet jeśli po takich zmianach szkoła stałaby się miejscem przyjemnego pobytu dzieci i młodzieży - z dużym prawdopodobieństwem negatywnie zaważyłaby na rozwoju uczniów oraz ich dalszych losach edukacyjnych i zawodowych.

2) Element wiedzy: Wiedza w polskich założeniach oświatowych jest zbiorem wiadomości rozumianych jako informacje, będące wytworem czyjejś aktywności (niekoniecznie uczniów, a wręcz właśnie koniecznie nie-uczniów, czyli naukowców, autorów podręczników lub nauczycieli). W tym obszarze zarzuty wobec szkoły są biegunowo spolaryzowane: jedni zarzucają szkole, że jest nieskuteczna w wyposażaniu uczniów w odpowiednio rozległą wiedzę (odpowiednio zasobne zbiory wiadomości); inni, że cierpi na nadmiar wiedzy, który należy zredukować. Zarówno jednak zwolennicy, jak i przeciwnicy wiedzy szkolnej, identyfikują ją z zapisem podręcznikowym, a za jedyną drogę jej opanowania uważają nauczycielski przekaz i kierowaną pogadankę na lekcji, wspartą metodą pogładową dla lepszego uzmysłowienia sobie słów referowanych przez nauczyciela.

3) Element „Żaka”: szkoła ta pozwoliła mi zrozumieć i wykazać (w polskich warunkach i kontekstach), że zanegowanie podstaw programowych, pełna indywidualizacja poziomów uczenia się na lekcjach, redukcja nauczania na rzecz uczenia się uczniów w drodze samodzielnego rozwiązywania problemów oraz traktowanie wiedzy bardziej jako zasobów strategii myślenia niż zasobów wiadomości, pozwalają na osiągnięcie znacząco wyższych efektów poznawczych (w tym także tych wynikających z podstaw programowych, wymaganych na testach oraz warunkujących sukces w dalszej edukacji). Innymi słowy, radykalna zmiana modelu kształcenia (ale – co zasadnicze! – nie każda zmiana, a jedynie zmiana ściśle określona) pozwala nie tylko osiągnąć więcej niż osiąga się powszechnie w szkole, ale także lepiej zrealizować to, co „normalna” szkoła próbuje osiągnąć. Na przykład w „Żaku” okazało się, że uczniowie, którzy próbują sami myśleć zamiast śledzić nauczycielski przekaz i zapamiętywać wiadomości, mają nie tylko bogatsze i bardziej rozbudowane strategie myślenia, ale także więcej zasobów informacyjnych.

Horyzont pomyślenia szkoły

Horyzont jest tutaj metaforą bariery zmiany edukacji. Jest, jak wiemy, granicą pozorną, a mimo pozorności wyznacza zakres widzialnego dla nas świata. Chociaż tworzy barierę zmiany, nie oznacza bezruchu, a jedynie brak możliwości zobaczenia tego, co „za horyzontem”. Zmiana jest zatem możliwa do pewnego stopnia. Jest swojego rodzaju przemieszczaniem się w widzialnym świecie; składa się z drobnych ruchów, posunięć, kroków, ale nie zmienia naszej perspektywy widzenia. Jest zmianą nieznaczającą, powierzchowną, kosmetyczną, a nierzadko po prostu zmianą pozorną.

W odniesieniu do procesów myślenia i projektowania społecznego horyzont wyznaczony jest wynegocjowanymi dotychczas kulturowo znaczeniami nadawanymi rzeczywistości i zasobami „możliwych” wyobrażeń. Dla użycia tak ujętej metafory w analizie barier zmiany modelu kształcenia można poszukać różnorodnych inspiracji teoretycznych, tkwiących w takich koncepcjach i kategoriach, jak:

- paradygmat rozumiany jako zbiór fundamentalnych, przyjmowanych za oczywiste założeń na temat natury rzeczywistości, podzielany przez społeczność uczonych w danym okresie historycznego rozwoju nauki¹;
- przeszkody epistemologiczne, zainteresowanie którymi zainicjował w pierwszej połowie XX w. wpływową książką Gaston Bachelard², a które doczekały się rozwinięcia lub odniesienia na różne sposoby i w różnych zakresach nie tylko w epistemologii (Cackowski 1998), ale także psychologii oraz edukacji³, a także uzupełnienia o przeszkody o innym charakterze (dydaktyczne, psychologiczne i społeczne), które mają istotne znaczenie w uczeniu się, rozumieniu świata i zdolności do zmiany tego rozumienia⁴;
- Językowy Obraz Świata, który jest zawartą w języku prekonceptcją i interpretacją świata, konstruowaną nieświadomie przez zasoby leksykalne, struktury gramatyczne, „kalki językowe” czy presupozycje⁵; również na gruncie metodyki i dokumentów oświatowych tworzony jest tego rodzaju,

¹ T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tł. Helena Ostromecka, Warszawa 1968.

² G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, Przełożył i posł. opatrzył D. Leszczyński, Gdańsk 2002.

³ Np. K. Czerwiński, *Epistemologiczne i kognitywne bariery w procesie poznania a komunikowanie się podmiotów edukacji*, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, Toruń 2010, dostępny: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/265>; W.T. O'Donohue, G. M. Callaghan, L.E. Ruckstuhl, *Epistemological Barriers to Radical Behaviorism*, „The Behavior Analyst” 1998, nr 2(21) [dostęp: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2731408/pdf/behavan00016-0133.pdf>]; A. Sierpińska, *Pojęcie przeszkody epistemologicznej w nauczaniu matematyki*, „Dydaktyka Matematyki” 1988 nr 8.

⁴ P. Clément, *Situated Conceptions and Obstacles. The Example of Digestion / Excretion*, [w:] D. Psillos i in. (red.), *Science Education Research in the Knowledge-Based Society*, Dordrecht 2003.

⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12.

„odruchowo” przyjmowany jako jedyny sensowny, językowy obraz edukacji⁶;

- horyzont rozumienia i interpretacji oraz dziejowość rozumienia, na jakie zwrócono uwagę na gruncie hermeneutyki, zwłaszcza Gadamerowskiej⁷, która dobrze uświadamia niejednoznaczność pojęcia Prawdy;
- kulturowe różnicowania percepcji i myślenia⁸, opisywane przez psychologię międzykulturową, w której wyeksponowano bardzo znaczące różnice między badanymi pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych i wskutek tego poddawanych odmiennej socjalizacji poznawczej;
- psychologiczne bariery myślenia twórczego i wyobraźni⁹, które wytwarzają opór lub wręcz niezdolność do „zobaczenia inaczej”, tworzenia nowych idei, przełamywania nawyków i dominujących konwencji.

Wszystkie te teorie i koncepcje, podobnie jak inne inspirowane przewrotem epistemologicznym i założeniami konstruktywizmu, dają silne przesłanki do sformułowania założenia, że zasadniczą barierą zmiany modelu szkoły jest niemożność jej „pomyślenia inaczej”. Jest to więc nie tylko pewien opór posiadanej wiedzy, umiejętności, wyobrażeń wobec możliwości konstruowania nowych elementów (nowej wiedzy, nowych umiejętności czy wyobrażeń), ale też brak narzędzi umysłowych do ich budowania.

Nie chodzi więc o to, że nauczycielska czy metodyczna niezdolność do dokonania innego wyboru (a więc i zmiany) modelu szkoły i realizowanego w niej kształcenia wynika z przeszkód trywialnych (takich jak: brak pieniędzy, brak czasu, oczekiwania przełożonych, lęk przed porażką, nakazy prawne, ograniczenia biurokratyczne, na co skarżą się nieodmiennie przedstawiciele szkoły), ale o brak możliwości wyobrażenia sobie tego, co moglibyśmy wybrać.

(Nie)pożądana wiedza szkolna

Wiedza – drugi, obok horyzontu wyobrażenia sobie odmiennej edukacji, obszar mojego zainteresowania – to konstytutywny element szkoły: do szkoły idziemy po wiedzę, w szkole zajmujemy się nią i z lepszą lub gorszą wiedzą (rozpiętą gdzieś między kompetencjami zwycięzców olimpiad przedmiotowych i osób, które na YouTube’ie możemy obejrzeć w cyklu „Matura to bzdura”) ze szkoły wychodzimy. Szkoła jest za wiedzę krytykowana; co intrygujące, jest krytykowana zarówno za jej

⁶ D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016 nr 2(33).

⁷ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Warszawa 2007.

⁸ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Sopot 2009; D. Matsumoto, D.L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

⁹ W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996; E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.

niedomiar, jak i za jej nadmiar. Jest oceniana negatywnie za to, że źle jej naucza, wskutek czego uczniowie mają wiedzy za mało, jak i za to, że za wiele się nią zajmuje i jest wiedzą przeładowana. Wiedza jawi się więc jako „mroczny obiekt pożądania”, podobnie jak u Buñuela ambiwalentny i budzący sprzeczne emocje, upragniony, ale często traktowany jako ryzykowny, męczący (by nie rzec – nieco obmierzły).

W polu debat nad wiedzą szkolną i jej kondycją dużo zatem mówi się o potrzebie zmiany polskiej szkoły i jej ograniczeniach. Najczęstsze zarzuty wobec szkoły dotyczą tego, że zaniedbuje emocje i relacje społeczne, marginalizuje twórczość artystyczną, ale też że koncentruje się tylko na wiedzy, a program nauczania jest przeładowany i zbyt zaawansowany w stosunku do możliwości uczniów. Dwa pierwsze z tych powszechnie podnoszonych zarzutów mówią o niedoborach. Dwa pozostałe o nadmiarze.

Nie podważam obszarów krytykowanej marginalizacji. Z pewnością ani wsparcie emocjonalne, ani budowanie dobrych relacji międzyludzkich nie znajdują się w centrum zainteresowania szkoły i nie są jej mocną stroną. Również nie ulega wątpliwości, że edukacja artystyczna w szkole osiągnęła stan agonialny. Mam też świadomość bardzo poważnych skutków obu tych zaniedbań i lekceważenia odpowiadających im obszarów funkcjonowania uczniów. Natomiast kwestionuję zarzuty o nadmiarze. Mit nadmiaru wiedzy w szkole jest całkowitym nieporozumieniem.

Świadczą o tym między innymi coroczne wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w polskich szkołach, a tajemnicą poliszynela jest systematyczne obniżanie wymagań programowych i poziomu trudności zadań w testach¹⁰. Podobny obraz edukacji wyłania się z wyników badań międzynarodowych, obejmujących uczniów z poziomu edukacji szkolnej, na którym korepetycje nie są jeszcze bardzo powszechne. Mam na myśli słabe osiągnięcia polskich 10-latków w zakresie czytania uzyskane w międzynarodowych badaniach *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS 2011) oraz krytycznie niskie wyniki w tej samej grupie wiekowej w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych w badaniu *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2011). W odniesieniu do tych ostatnich, jak zauważono, polskie programy nauczania dla klas początkowych „zawierają zaledwie 1/3 zagadnień matematycznych objętych pomiarem TIMSS, co daje nam ostatnie miejsce wśród 50 krajów, i 2/5 zagadnień przyrodniczych, co daje 5. miejsce od końca”¹¹. Dodajmy, że w ostatnim ćwierćwieczu kolejne reformy programowe matematyki w klasach początkowych przynosiły stopniową redukcję programu, doprowadzając do sytuacji, którą M. Dąbrowski opisuje w następujący sposób: „...

¹⁰ M. Dąbrowski, *Sprawdzian w klasie szóstej w krzywym zwierciadle? „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2015, t. 18, nr 2(70).

¹¹ K. Konarzewski, *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa 2012, s. 7.

aktualnie oczekujemy, że uczniowie kończąc klasę trzecią będą rozwiązywać takie zadania tekstowe, z jakimi radzili sobie pierwszoklasiści dwadzieścia lat temu. Jest to tym groźniejsze, że (...) wielu przedstawicieli organów prowadzących, dyrektorów szkół, nauczycieli, a także rodziców jest przekonanych, że nie wolno (!) wykraczać poza podstawę programową. Przy takim podejściu zadanie: *Ania ma 2 jabłka, a Ola o 3 więcej. Ile mają razem?* powinno pojawić się dopiero w klasie czwartej¹². Trzeba tu zaznaczyć, że to traktowanie podstawy programowej jako górnej dopuszczalnej granicy realizowanych treści jest wzmocnione komentarzem do dokumentu autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, zamieszczonym na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Warto może zatem przyjrzeć się zawartości obecnie obowiązującej podstawy programowej, by się zorientować, jak jej zawartość ma się do współczesnego polskiego dziecka, żyjącego wśród ludzi i będącego w normie rozwojowej. Oto zgodnie podstawą uczeń kończący trzecią klasę (podaję swobodnie dobrane przykłady): *reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela; rozpoznaje niektóre zwierzęta egzotyczne, rozumie ogólny sens krótkich opowiadań, zna podstawowe relacje między najbliższymi; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; wie, czym zajmuje się np. kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz; wyjaśnia zależność zjawisk przyrody od pór roku; nazywa podstawowe części ciała i organy wewnętrzne zwierząt i ludzi (np. serce, płuca, żołądek); waży przedmioty, różnicuje przedmioty cięższe, lżejsze; rozpoznaje rodzaje maszyn i urządzeń: transportowych (samochody, statki, samoloty); posiada umiejętność cięcia papieru; wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw; wie, że nie można zabierać cudzej własności.*

Wobec tak jaskrawej infantylizacji treści kształcenia i ewidentnego wymuszania obniżania poziomu osiągnięć uczniów wobec tego, czego uczą się poza szkołą i co mogliby rozwijać, pogłębiać i wzbogacać, nie dziwi, że w ministerialnym podręczniku, powszechnie realizowanym w polskich szkołach polski 6-7 latek na stronie 38 ma „Spotkanie z liczbą 1”. Podręcznik jest dostępny bezpłatnie. Czy na pewno nie płacimy za niego ogromnej ceny? Tyle że nie wyrażanej w złotych, ale funkcjonowaniu umysłów naszych dzieci.

A jak jest po ukończeniu klas początkowych? Zgodnie z obowiązującą podstawą programową dzięki kształceniu w klasach IV – VI uczeń: (podaję swobodnie dobrane przykłady): *rozpoznaje formy gatunkowe (zaproszenie, życzenia i gratulacje, zawiadomienie i ogłoszenie, instrukcję, w tym przepis); odróżnia fikcję artystyczną od rzeczywistości; odróżnia realizm od fantastyki; objaśnia morał bajki; wyraża opinię na temat gromadzenia pamiątek rodzinnych; wyjaśnia, w czym przejawia się uprzejmość i tolerancja; śpiewa ze słuchu piosenki z repertuaru dziecięcego; wskazuje na mapie Kraków, opowiada legendy o Piaście i Popielu; podaje przykłady przyrządów ułatwiających obserwację przyrody (lupa, mikroskop, lornetka), opisuje ich zastosowanie;*

¹² M. Dąbrowski, *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Warszawa 2013, s. 283.

podaje przykłady roślin i zwierząt hodowanych przez człowieka; nazywa zjawiska atmosferyczne zachodzące w Polsce; opisuje i porównuje cechy pogody w różnych porach roku; opisuje skutki przepływu prądu w domowych urządzeniach elektrycznych; opisuje kształt Ziemi z wykorzystaniem globusa; wskazuje na mapie świata kontynenty; odczytuje temperaturę (dodatnią i ujemną); porównuje liczby całkowite; wykonuje proste rachunki pamięciowe na liczbach całkowitych; wykonuje proste obliczenia zegarowe i kalendarzowe; interpretuje 100% danej wielkości jako całość; prawidłowo stosuje jednostki masy: gram, kilogram, dekagram, tona. Trudno się powstrzymać od komentarze, że jak się spręży, to może po 6 latach nauki zdoła samodzielnie zrobić zakupy w „Żabce”.

Stawiam tezę, że w szkole w modelu realizowanym w Polsce nie ma nadmiaru wiedzy, choć z pewnością mamy do czynienia z deformacjami programowymi, połączeniem infantyilizacji treści ze spiętrzeniem faktografii (nadmiarem tzw. wiadomości) i dominacją szczegółowych kompetencji odtwórczych, co wywołuje określone metodyczne skutki i niepokojące rezultaty poznawcze.

Polskiej szkole i polskim uczniom trzeba wiedzy, ale by ten postulat był spełniony, niezbędna jest świadomość, że:

- wiadomości/informacje to nie to samo wiedza,
- wiadomości/informacje/instrukcje działania można przekazać (nauczanie), ale możliwość przekazu wiedzy jest znacznie ograniczona,
- dla uczenia się uczniów nie jest niezbędne bycie nauczonym,
- najlepsze efekty kształceniowe w zakresie wiedzy daje samodzielna aktywność uczniów w obliczu nowych sytuacji, stanowiących wyzwanie poznawcze (uczenie się).

Szkoła wytworzyła na użytek nauczania i uczniów specyficzną odmianę wiedzy konstytuowanej przez podręczniki i poza podręcznikiem nieprzydatnej, a często wręcz nieobecnej, oraz oprzyrzadowała ją rytualnymi procedurami, które znajdują uzasadnienie wyłącznie w dawno porzuconych przez naukę koncepcjach, a właściwie w ich uproszczeniach i deformacjach¹³, całkowicie zaniedbując i zniekształcając naturalne psychospołeczne procesy badania i poznawania rzeczywistości, właściwe dla człowieka i dyscyplin przedmiotowych. To wiedza uproszczona, z dominacją wybiórczych definicji, typologii i nazw; przepelniona usztywnionymi wzorcami określonego sposobu jej ekspresji (nauczyciel nie tylko oczekuje, że uczeń nabywa ściśle sformatowaną wiedzę, ale też, że będzie ją wyrażał w traktowany jako jedyny poprawny sposób). Wiedza pozbawiona pytań, dylematów, działań eksploracyjnych, świadomości metodologicznej i kompetencji interpretacyjnych.

Choć wiele się mówi dziś o aktywnych metodach zdobywania wiedzy przez uczniów, to skostnienie wyobrażeń tego, czym szkoła i uczenie się szkolne być może powoduje, że „metody aktywne” są rozumiane nie jako samodzielne rozwiązywanie

¹³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

problemów, tworzenie koncepcji, konstruowanie strategii myślenia i postępowania, ale jako rodzaj ozdobnika, uatrakcyjnienie lekcji, dodatek do „normalnej” lekcji, prowadząc do nauczania, które określiłam kiedyś jako nauczanie z gazem rozweselającym.

W czym zatem dostrzegam horyzont wyobrażenia sobie innej szkoły? W takim właśnie rozumieniu wiedzy i koncepcji, czym jest wiedza i jak powstaje w umyśle.

Dopóki szkoła i realizowane w niej kształcenie będzie oparte na świadomie lub „odruchowo” przyjmowanej definicji wiedzy jako zbioru wiadomości, dopóty próby odejścia od obowiązującego modelu będą się ograniczać się kosmetyki metodycznej lub „rewolucji” ograniczonej do oferty aktywizujących zajęć pozalekcyjnych, albo też do nacisku na aktywność artystyczną nie *obok* nacisku na wiedzę (w jej zmienionym rozumieniu i definiowaniu), co byłoby ważne i uzasadnione, ale *zamiast* wiedzy, co jest niebezpieczną ścieżką ograniczania uczniów. I właśnie najczęściej mamy do czynienia (także w ofercie szkół niepaństwowych czy tzw. alternatywnych) z takimi trzema odmianami ucieczki (zdobnicze detale metodyczne, dodatki zajęciowe, ekspresja *zamiast* uczenia się¹⁴) przed zapewnieniem warunków do zdobywania przez uczniów wiedzy pogłębionej, samodzielnie konstruowanej w obliczu rozwiązywania różnego rodzaju problemów na lekcjach. Mimo tych modyfikacji wizja wiedzy jako przyswajanych wiadomości na lekcjach pozostaje nienaruszona. Tymczasem autentyczna zmiana kształcenia szkolnego wymaga zmiany koncepcji wiedzy tworzonej w umyśle.

Wyjść poza horyzont szkolnego rozumienia, czym jest wiedza

Nie da się w jednym krótkim tekście wyjaśnić świata szkoły, przekraczając horyzont rozumienia: w innym języku, innym kontekście teoretycznym czy innym paradygmacie. Dlatego niżej przedstawię jedynie krótko zasadnicze założenia teoretyczne, które wytwarzają inną perspektywę ustalenia, co to jest wiedza, jak powstaje w umyśle, jak w nim funkcjonuje i co należy zrobić, by była bogata, złożona i dynamiczna. A następnie zaproponuję również krótki opis funkcjonowania szkoły „Żak” jako egzemplifikacji prób przekraczania horyzontu wyobrażenia sobie szkoły innej niż ta, której próg przekraczają codziennie tysiące polskich uczniów.

W naukach społecznych istnieje cały wachlarz klasyfikacji typów i odmian wiedzy oraz teorii wyjaśniających jej naturę i również wiele koncepcji tworzenia jej w umyśle i dzielenia się nią, na przykład w procesach kształcenia. Dla prowadzonych tu analiz najistotniejszy jest namysł nad ujmowaniem wiedzy jako struktury zapisanej w umyśle.

¹⁴ Mam świadomość uproszczeń semantycznych, jakie stosuję. Na przykład ekspresja też jest sposobem uczenia się. Chodzi jedynie o zasygnalizowanie pewnych trendów.

Już przed laty C. W. Churchman wskazał, że wiedza bywa traktowana jako kolekcja informacji, jako proces i jako potencjał¹⁵. Każdy z tych modeli w teoriach edukacji akceptowany i rozwijany, przy czym napięcia teoretyczne widoczne są zwłaszcza między linearnymi (traktującymi proces powstawania wiedzy w umyśle w postaci kontinuum)¹⁶ i nieliniarnymi¹⁷ ujęciami wiedzy. Inne rozróżnienia nie wywołują kontrowersji, gdy na przykład obok wiedzy jawnej, świadomej (*explicit knowledge*) wyróżniono wiedzę ukrytą, milczącą (*tacit knowledge*)¹⁸ lub gdy wskazano na równie istotne znaczenie wiedzy o porażkach, sfalsyfikowanych hipotezach i nieudanych próbach (wiedza negatywna), jak wiedzy o sukcesach, dokonanych odkryciach i udanych innowacjach (wiedza pozytywna)¹⁹.

Niezgodności między tymi koncepcjami mają różny wymiar. Czasem są zasadnicze, czasem detaliczne, choć ważne i intrygujące. W niektórych swoich elementach ujęcia wiedzy są od siebie bardzo odległe, w innych zbliżają się w podobnych założeniach, czasem wręcz nakładając się jedna na drugą. Ich porządkowanie ma więc zawsze naturę upraszczającą, a wybór argumentów, którym w tym porządkowaniu przypisujemy większą wartość merytoryczną niż innym, staje się sygnałny. Stąd też za istotne uważam zastrzeżenie, że podział, który niżej przedstawię, czyniony jest grubą kreską, na użytek rozważań z zakresu dydaktyki, i nie stanowi krańców jakiegoś kontinuum, a jedynie egzemplaryczne wyimki dwóch odmiennych paradygmatów.

Ponieważ wiedza w tradycyjnym modelu metodyki, silnie nasyconym przekonaniem potocznymi, redukowana jest do zbioru wiadomości, przypisuje się jej układ linearny, kumulatywny. Jej nabywanie wyjaśniane jest w modelu systematycznego postępu krok po kroku (znajdując swoją kwintesencję w Skinnerowskiej propozycji programu liniowego i wyprowadzonej stąd metody nauczania programowanego). Siła takiego rozumienia wiedzy i nauczania, które jest warunkiem jej nabywania przez uczniów, jest zdumiewająca, ale daje się zrozumieć z uwagi na kuszącą elegancję teorii, w której wabi przejrzysta strukturyzacja wiedzy i założenie o dającym się kontrolować zewnątrz jej rozwoju przez akumulację.

W konsekwencji przyjęcia takiej koncepcji wiedzy w edukacji chodzi o to, by każda pozycja na liście wiedzy (każdy wypreparowany item) była rodzajem

¹⁵ C.W. Churchman, *The Design of Inquiring Systems: Basic Concepts of Systems and Organization*, New York 1971.

¹⁶ T. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Cambridge MA 1998 [reprint dostępny: http://www.kushima.org/is/wp-content/uploads/2013/09/Davenport_know.pdf]

¹⁷ Y. Ben-Dov, *Models of knowledge: linear and web-like learning*, 1995 <http://bendov.info/eng/models.htm> [dostęp: 12.04.2016].

¹⁸ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, London 1966.

¹⁹ D.J. Teece, *Capturing Value From Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-how, and Intangible Assets*, „California Management Review” 1998, nr 40(3).

odpowiednika wiedzy określanej jako wiedza-że²⁰, pamięć deklaratywna²¹, a więc jawnej wiedzy referowalnej, możliwej do słownego przekazu przez nauczyciela, a następnie słownego zaprezentowania nauczycielowi przez ucznia dla celów kontrolno-popisowych. Obok podlegania addytywnej kumulacji i referowalności ten rodzaj wiedzy szkolnej cechuje też statyczność i charakter oznajmujący²², gdyż w oczekiwaniu metodyki ma ona być odpowiednikiem (repliką) istniejących poza uczniem ustaleń określonej dyscypliny wiedzy. Stąd też metodyka koncentruje się na projektowaniu niezbędnych czynności nauczyciela (formułowaniu pytań o czynności nauczania), uczenie się traktując jako prostą konsekwencję pilnego słuchania nauczyciela i wykonywania poleceń według uzyskanych od niego instrukcji. Pytania o naturę uczenia się są więc – co oczywiste – pomijane jako nierelevantne.

Sprzężenie zwrotne zachodzące między taką koncepcją wiedzy i odpowiadającym jej modelem nauczania prowadzi do preferowania przez metodyków i nauczycieli „itemów wiedzy” podpadających pod możliwie jednoznaczne kryteria poprawności, a więc do dominacji w klasie szkolnej wiedzy nazewniczej i zdeformowanej wiedzy wyjaśniającej z jednoczesną eliminacją wiedzy interpretacyjnej²³, co zniewala i ogranicza uczniów uczniów zamiast przyczyniać się do ich rozwoju²⁴.

I tu dochodzimy do linii horyzontu. Dopiero za nią rozciąga się – niewidoczna z punktu, w którym ulokowała się tradycyjna metodyka – koncepcja szkoły wyprowadzona z nielinearnych koncepcji wiedzy i uczenia się. Najbardziej radykalna propozycja została sformułowana przez Yoava Ben-Dova²⁵, który usytuował wiedzę w modelu sieciowym (*web-like knowledge*), proponując jako najlepiej jej odpowiadającą strategię zdobywania wiedzy uczenie się przez swobodną eksplorację (*learning by free exploration*). Ten model badań daje się znacznie łatwiej odnieść do funkcjonowania ludzkiego mózgu i sieciowej teorii pamięci²⁶, co może być znaczące dla zwolenników popularnej obecnie neurodydaktyki.

²⁰ G. Ryle, *Czym jest umysł?*, tłum. W. Marciszewski, Warszawa 1970.

²¹ L.R. Squire, *Mechanisms of Memory*, „Science” 1986, nr 232, s. 1612-1619. Pomijam tu kwestie sporne związane z pewnymi rozbieżnościami między koncepcją Ryle’a wiedzy – że i wiedzy – jak a jej przeniesieniem na grunt psychologii przez Squire’a, który zastosował pojęcia wiedzy deklaratywnej i wiedzy proceduralnej, jak i zagadnienie wzajemnych zależności i zdarzających się niejasnych granic między tymi sposobami zapisu wiedzy w umyśle. Te niuanse nie mają większego znaczenia dla rozpoznania sytuacji związanej z praktykami dydaktycznymi stosowanymi w szkole.

²² E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.

²³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe” 2012 nr 1 (46)

²⁵ Y. Ben-Dov, *Models of knowledge...*, op. cit.

²⁶ J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2014.

Mam świadomość, że stosowana w odniesieniu do wiedzy w umyśle przez Ben-Dova metafora fraktala²⁷ (choć bardzo obrazowa, co nadaje jej walory poglądowe) jest dyskusyjna, gdyż pozornie nieuporządkowany, wielowątkowy, niezorganizowany i wizualnie gorączkowo zawity fraktal to w rzeczywistości struktura samo-podobna, powtarzalna, rekurencyjna i łatwa do opisanego za pomocą uprzednio znanych wartości. Dlatego – choć sieciową koncepcję wiedzy postrzegam jako inspirującą i celną w analizach uczenia się szkolnego – bliższa jest mi metafora chaosu jako własności systemu, która wyraża się w „ukryciu” jego determinizmu, co wynika z takiej wrażliwości na zmiany parametrów, że system zachowuje się pozornie nieprzewidywalnie. Jednak trzeba pamiętać, że tak ujęty chaos to tylko metafora, która – nawet jeśli dobrze oddaje realność umysłową klasy szkolnej, do której wchodzi ponad dwadzieścia różnych umysłów z całkowicie nieuchwytnymi dla nauczyciela biografiami poznawczymi – nie ma żadnych odniesień do matematycznej teorii chaosu²⁸.

W takim sensie chaos znaczeń przynależnych uczniom, znaczeń głęboko kontekstowych biograficznie i równie głęboko zróżnicowanych, obciąża nauczycielskie starania, by coś im przekazać, ryzykiem nie trafności, nieadekwatności i pozoru. Jakkolwiek wiele danych możemy przekazać drogą informowania i instruowania, jednak sztywne nauczanie szkolne jest w moim przekonaniu w znacznej mierze artefaktem.

Przy założeniu o nieliniarnej strukturze wiedzy i nieliniarnym przebiegu uczenia się, wiedza jawi się jako fenomen całościowy, transformatywny, jakościowy, paradoksalny. Nie jest rezerwuarem znaczeń, ale sposobem ich zachowywania się²⁹.

Dla lepszego wyjaśnienia takiej perspektywy, posłużę się analogią, w której centralnym punktem jest sposób rozumienia rozwoju dziecka. Powszechnie przyjmowana jest linearna koncepcja rozwoju, wykorzystywana podczas projektowania praktyki edukacyjnej, w której dziecko jest kierowane przez osobę dorosłą, posługującą się odgórnie zaplanowanym w czasie, jednokierunkowym planem nauczania. Na poziomie szkoły (a w ostatnich latach – wskutek bardzo niekorzystnych przemian na tym szczeblu edukacji – także przedszkola) takie rozumienie rozwoju bezpośrednio koresponduje z założeniami dotyczącymi wiedzy, jakie przyjmuje tradycyjna metodyka.

Natomiast poststrukturalna koncepcja rozwoju dzieci, z jaką mamy dziś do czynienia na świecie, ale jaka do Polski niemal nie dotarła, opiera się na zupełnie odmiennych przesłankach. Wśród przedstawicieli tego nurtu znajdują się między innymi Fred Newman i Lois Holzman, którzy podkreślają konieczność odejścia od traktowania rozwoju jako wystandardyzowanego modelu na rzecz dostrzegania już

²⁷ Wykorzystała też przez mnie na okładce książki *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010).

²⁸ Do braku przekładalności pojęć z nauk ścisłych na zdarzenia społeczne odniosłam się dokładnie w tejże książce.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, op. cit.

nie ilościowej, a przekształcającej natury przeżywania dzieciństwa i zdobywania nowych umiejętności oraz sposobów zachowań. W tym sensie, jak piszą, na przykład stawanie się człowiekiem mówiącym (*becoming a speaker*) nie jest po prostu nabywaniem umiejętności językowych, lecz głęboko transformatywną, jakościową, intelektualną, emocjonalną, społeczną przemianą, która dostarcza nowych możliwości bycia w świecie i oddziaływania na niego.

Analogicznie, stawanie się człowiekiem tworzącym wiedzę w swoim umyśle (nazwę to dla podkreślenia paralelnych kontekstów teoretycznych: *becoming a knowledge constructor*) nie oznacza po prostu przyswajania wiadomości i umiejętności. Ale tego tradycyjna metodyka nie jest w stanie zobaczyć.

Linia horyzontu pomyślenia szkoły wyrasta z mitologii nauczania jako transmisji wiadomości i umiejętności³⁰ i prowadzi do dychotomicznej wizji „szkoły, jaką mamy” i „szkoły, jaką moglibyśmy mieć”. Ta dychotomia obowiązuje bez względu na to, czy mamy do czynienia ze zwolennikami szkoły tradycyjnej, przestrzegającymi przed alternatywami, czy ze zwolennikami szkoły alternatywnej, przestrzegającymi przez szkołę, jaką znają niemal wszyscy.

W pierwszym przypadku głosi się kult transmitowanej wiedzy, a alternatywę oskarża o brak wiedzy jakiegokolwiek; w drugim atakuje się transmitowaną wiedzę, w jej miejsce proponując aktywność komplementarną (rekreacyjną, ludyczną, artystyczną, społeczną) – też ważną, ale niewystarczającą. W obu przypadkach brak jest miejsca dla wiedzy w rozumieniu transformatywnym, powiązanej z wysoką, zaangażowaną i samodzielną aktywnością intelektualną, głęboko osadzoną w biografiami poznawczych uczniów i ich wiedzy osobistej.

Jak pisałam w tekście „Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności poszukiwania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum”: kiedy krytycy transmisji kwestionują jakość szkolnej wiedzy, wówczas tradycjoniści reagują oskarżeniem, że oto ktoś chce usunąć ze szkoły jakąkolwiek wiedzę, twierdząc, że „albo transmisyjna edukacja, albo skecz zamiast edukacji”. Paradoksalnie analogiczny biało-czarny obraz mają nierzadko przeciwnicy istniejącej szkoły, więc konsekwentnie proponują, by w szkole była miło, lekko i przyjemnie³¹. Tymczasem główny problem tkwi nie w tym, że w szkole nie jest przyjemnie (choć oczywiście generowanie przez szkołę napięć, paralizującej nudy i dotkliwych stresów to fatalny skutek obowiązującego programu i modelu kształcenia), lecz w tym, że po tym nauczycielskim i uczniowskim znoju, po transmisyjnych pogadankach, wyjaśnieniach, instrukcjach, ćwiczeniach i powtórkach wielu uczniów nie osiąga elementarnego poziomu kompetencji wykonawczych, nie mówiąc o rozwiązywaniu problemów, projektowaniu bardziej złożonych modeli, czy inteligentnej interpretacji

³⁰ D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2(8).

³¹ Ibidem, s. 44.

historycznych zdarzeń lub dzieł artystycznych³². A działać się tak musi, bo model szkoły, wyprowadzony z określonego modelu wiedzy, daje takie a nie inne efekty bez względu na kosmetyczne ubarwienia metod.

Jak się uczyć zmiany i przekraczać horyzont pomyślenia szkoły?

Sposobów jest zapewne wiele. Ja uczyłam się od obcego. Inspiracją dla mnie stała się progresywistyczna edukacja brytyjska, a właściwie to, co z niej pozostało po wprowadzeniu w 1988 r. uniformizującego *National Curriculum* (które i tak w zestawieniu z polską podstawą programową jawi się jako postępowe). Wstrząśnięta obserwacjami, jakie zgromadziłam podczas badań własnych w polskich szkołach i zainspirowana progresywizmem założyłam w 1994 r. Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie³³.

„Żak” był szkołą, w której razem z uczniami próbowaliśmy zajmować się wiedzą (i głównie wiedzą) inaczej niż zazwyczaj w polskiej szkole się to czyni. Warunki mieliśmy więcej niż skromne. Szkoła mieściła się w murach drugiego piętra w niewielkim budynku biurowym, a edukacja toczyła się wewnątrz niewielkich klas oraz raz lub dwa razy w roku na kilkudniowych wyjazdach do gospodarstwa ekologicznego małżeństwa historyków sztuki, Doroty i Krzysztofa Łepkowskich, w Gotkach w gminie Jonkowo.

„Żakowska” dydaktyka oparła się na koncepcji dialogu jako partnerstwa poznawczego³⁴. Jej odmienność przejawiała się niemal we wszystkich przejawach życia szkoły, ale pewne jej charakterystyki dydaktyczne można uznać za szczególnie istotne. Cechowały ją:

- głęboka indywidualizacja, która polegała przede wszystkim w różnicowaniu trudności zadań, jakie otrzymywali do wykonania uczniowie na codziennych lekcjach od pierwszego dnia pobytu w szkole (np. zapewniano codziennie swobodny dobór tekstów do czytania na lekcji przez dzieci o różnych umiejętnościach w tym zakresie, karty pracy z zadaniami z matematyki z zadaniami na różnym poziomie, zróżnicowane ćwiczenia techniki pisania itd.); uczniowie nie pracowali równym frontem i trzy podstawowe, tradycyjne umiejętności szkolnych (czytanie, pisanie i liczenie) rozwijali indywidualnie w pierwszej części każdego dnia szkolnego. Z reguły klasa była podzielona na 2-3 poziomy, choć zdarzali się uczniowie wyraźnie słabsi (szkoła nie prowadziła żadnej selekcji przy naborze) lub wybitni, którzy również uczyli się materiału dostosowanego do swoich możliwości;

³² D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy...*

³³ Szerzej o motywach założenia „Żaka” piszę w innym miejscu. Zob. D. Klus-Stańska, *Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa 2013.

³⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, op. cit.

- radykalne poszerzenie treści programowych: w klasach początkowych podczas codziennej dwugodzinnej pracy w małych zespołach (była to tzw. druga część dnia szkolnego) realizowane były tygodniowe projekty, takie jak między innymi: Paleontologia, Prehistoria, Starożytny Egipt (Grecja, Rzym), Magnesy, Elektryczność, Dźwięk, Pod lupą, Kosmos, Dom, Prawo itd. z intensywnym włączaniem aktywnego opracowywania zagadnień naukowych (jak porządkowanie domen w materiałach magnesowanych, budowanie różnoelementowych obwodów elektrycznych, badanie właściwości dźwięku, prowadzenie mikrowykopalisk, udział w uczcie greckiej);
- dominacja eksploracji badawczej wyrażała się w nacisku na eksperymenty, projekty i dyskusje; uczniowie w małych zespołach prowadzili systematycznie prace badawcze i eksperymenty, wykonywali grupowe projekty praktyczno-techniczne i rozpracowywali pytania problemowe dotyczące zagadnień humanistycznych; taki model pracy był realizowany codziennie w drugiej części dnia szkolnego;
- pluralizm strategii działania uczniów, co osiągnęto przez zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy i podkreślanie wartości wypracowywania przez klasę różnorodnych strategii i rozwiązań; zrezygnowaliśmy z wprowadzającej demonstracji postępowania przez nauczyciela, choć mogła się ona pojawić jako dodatkowa po etapie samodzielnej pracy (na przykład nauczycielka matematyki nie wprowadzała na lekcjach nowego tematu, ale dawała zadanie wymagające nowych strategii matematycznych do rozpracowania w małych grupach, a następnie wspólnie analizowano rezultaty pracy uczniów);
- stymulujące materialne środowisko uczenia się – mimo trudnych warunków materialno-finansowych szkoły wysiłkiem kadry i rodziców klasy były bogato wyposażone we wszelkie materiały związane z realizowanymi projektami; było to niezbędne dla prowadzenia przez uczniów badań, eksperymentów, wiązało się z ich ekspresją i zgromadzonymi wynikami itd.
- ciągła współpraca i komunikacja rówieśnicza były traktowane nie tylko jako dozwolone, ale konieczne dla owocnego uczenia się; z powodów oczywistych komunikacja była spontanicznie ograniczana czasem czytania i pracy na indywidualnych kartach pracy (każdy uczeń robił coś innego), ale ogólnie w klasach uczniowie rozmawiali ze sobą więcej niż z nauczycielem³⁵.

Gdybym miała lapidarnie określić odmienną uczenia się w „Żaku” od uczenia się, jakie obserwowałam podczas badań w szkołach państwowych,

³⁵ Dodatkowe informacje o realizowanym w „Żaku” programie i zasadach kształcenia zawarłam w innych tekstach D. Klus-Stańska, *Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie – kilka uwag o eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2(8), oraz D. Klus-Stańska, *Szkoła, jakiej nie znałam...*, op. cit.

powiedziałabym, że zaoferowaliśmy uczniom **więcej wiedzy, więcej eksploracji, więcej współpracy, a mniej nauczyciela**. Efekty, nie tylko te ponadprogramowe, ale także te tradycyjne, szkolne, były zaskakujące. Im mniej przejmowaliśmy się podstawą programową, tym lepiej była ona opanowana przez uczniów (niejako przy okazji uczenia się rzeczy bardziej sensownych niż te sugerowane przez podstawę), a oprócz niej zdobywali oni rozległą wiedzę i kompetencje niezbędne dla samodzielnej pracy badawczej, twórczości intelektualnej i współdziałania z innymi.

Nawet jeśli przyjmuję, że „Żak” był próbą budowania szkoły i realizowanego w niej kształcenia opartego na odmiennym sposobie rozumienia wiedzy oraz tego, jak jest ona konstruowana w umyśle, to jest dla mnie jasne, że stanowiła ona tylko jeden z możliwych przykładów rozwiązań. Przedstawiam ją jako zdarzenie dowodzące, że „można inaczej”, a nie, że „należy tylko w taki sposób”.

Z pewnym bólem muszę powiedzieć, że organizacyjnie i technicznie było to nietrudne do osiągnięcia, co oznacza, że monolit powszechnego modelu nauczania mógłby być przełamany niewielkim wysiłkiem, gdyby tylko dać szansę przekroczenia horyzontu wyobrażeń szkoły, lekcji i realizowanej na niej edukacji. Niestety, taką szansę dać jest trudno. Kiedy do „Żaka” przychodzili studenci i nauczyciele na praktyki, hospitacje i kursy, słyszeliśmy od nich bardzo często takie opinie: „To niesamowite, ile można zrobić z dziećmi”, „Pracują dużo intensywniej niż moi uczniowie”, „Nigdy bym nie pomyślała, że takie tematy nadają się dla uczniów szkoły podstawowej”, ale zaraz potem, na drugim oddechu padało pytanie: „Ale jeśli oni tyle tworzą i badają, to kiedy się uczą?”. Horyzont myślenia o tym, czym jest uczenie się i wiedza wydaje się przynębiająco nieprzekraczalny.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G., *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*. Przełożył i post. opatrzył D. Leszczyński. Gdańsk 2002.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Ben-Dov Y. (1995), *Models of knowledge: linear and web-like learning*. <http://bendov.info/eng/models/htm> [dostęp: 12.04.2016].
- Cackowski Z., *Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i pozytywna składowa poznawania i komunikowania* [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – język – edukacja*, t. 2. Katowice 1998.
- Churchman C. W., *The Design of Inquiring Systems: Basic Concepts of Systems and Organization*, New York 1971.
- Clément P., *Situated Conceptions and Obstacles. The Example of Digestion / Excretion*. [w:] D. Psillos i in. (red.), *Science Education Research in the Knowledge-Based Society*, Dordrecht 2003, s. 89–98.
- Czerwiński K., *Epistemologiczne i kognitywne bariery w procesie poznania a komunikowanie się podmiotów edukacji*, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń 2010, s. 393–415, dostępny: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/265>.

- Davenport, T., Prusak L., *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge 1998, [reprint dostępny: http://www.kushima.org/is/wp-content/uploads/2013/09/Davenport_know.pdf].
- Dąbrowski M., *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Warszawa 2013.
- Dąbrowski M., *Sprawdzian w klasie szóstej w krzywym zwierciadle? „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2015, t. 18, nr 2(70), s. 119–130.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Warszawa 2007.
- Klus-Stańska D., *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2(33).
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie – kilka uwag o eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008 (a), nr 2(8), s. 165–172.
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008(b), nr 2(8), s. 35–44.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 21–40.
- Klus-Stańska D., *Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa, 2013, s. 306–336.
- Konarzewski K., *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa 2012.
- T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tł. Helena Ostromecka, Warszawa 1968.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń 1996.
- Matsumoto D., Juang D.L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- Nisbett R. E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* Sopot 2009.
- O'Donohue W. T., G. M. Callaghan, Ruckstuhl L. E. *Epistemological Barriers to Radical Behaviorism*, „The Behavior Analyst” 1998, nr 2(21), s. 307-320; [dostęp: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2731408/pdf/behavan00016-0133.pdf>].
- Polanyi M., *The Tacit Dimension*, London 1996.
- Ryle G., *Czym jest umysł?* Tłum. W. Marciszewski, Warszawa 1970
- Sierpińska A., *Pojęcie przeszkody epistemologicznej w nauczaniu matematyki*. „Dydaktyka Matematyki” 1988, nr 8, s. 103–153.
- Squire L. R., *Mechanisms of Memory*. “Science” 1986, nr 232, s. 1612–1619.
- Teece D. J., *Capturing Value From Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-how, and Intangible Assets*, „California Management Review” 1998, nr 40(3), s. 55–79.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków 2014.

**HOW TO TRANSGRESS THE HORIZON OF THINKING OF SCHOOL
AND REHABILITATE KNOWLEDGE?
UNDER THE PRETEXT OF REMINISCENCES FROM AUTHOR'S SCHOOL "ŻAK"**

DOROTA KLUS-STAŃSKA

Summary

Main aim of this article is to defend a thesis on the superficial nature of changes that the Polish educational system supposed to be object to. In reality these so called changes instead of leading towards intensification of learning and developing the cognitive potential of pupils are a threat to knowledge construction, autonomous thinking and intellectual agency of children. The cause of this inertia is identified in the phenomenon of imaginary horizon of thinking school. The habits in imagining the school as attached to the transmissive model make difficult to gain profound knowledge, as well as to propose an alternative that would appreciate knowledge itself. Whereas the authentic change of school is all about changing the understanding of knowledge and of the strategies that people in school apply to build knowledge. As an example of a school that is much more efficient in gaining profound knowledge than schools working within the transmissive paradigm the Author of the article described an experimental school She had organized and conducted throughout 8 years.

Keywords: imaginary horizon, change in school, school knowledge, experimental school

UCZENIE SIĘ BEZ PRESJI I STRACHU – ISTOTNE DLA SZKOŁY ZGODNEJ Z DUCHEM CZASU

INGEBORG MÜLLER-HOHAGEN

Dachau Institut Psychologie und Pädagogik Montessori Bawaria

Streszczenie

System szkolny zbudowany na braku zaufania do uczniów (ich sprawczości, inteligencji i potencjałów) jest źródłem presji, stresu i lęków zarówno dla rodziców, jak i dla uczniów i nauczycieli. W odniesieniu do pedagogicznej koncepcji Marii Montessori oraz do przykładów z praktyki nauczyciela montessoriańskiego zostaje wykazane, że działając na bazie odmiennych założeń (uczniowie są zdolni do dokonywania samodzielnych wyborów, chcą i potrafią się uczyć, myśleć autonomicznie, a także tkwią w nich potencjały ukryte nie tylko przed dorosłymi, ale także przed samymi dziećmi) można tworzyć niezwykle skuteczne środowisko edukacyjne, w którym nie występuje presja generująca strach przed szkołą.

Słowa kluczowe: Montessori, lęk przed szkołą, budowanie relacji, szkoła bez presji i lęku

Pytanie o uczenie się w wolności zawsze skłania do refleksji czy jest ono w ogóle możliwe, a o uczenie się bez nałożonej z zewnątrz presji i bez strachu przed dorosłymi – czy nie jest ono iluzją?

Moim zdaniem w uczeniu się istnieją dwie zupełnie różne drogi.

Pierwsza możliwość:

Oczekuję, że

- moje dziecko mówi w wieku jednego roku;
- biega w wieku trzynastu miesięcy,
- w wieku dwóch lat jest czyste,
- już w przedszkolu uczy się wszystkich liter,
- w pierwszej klasie, do Świąt Bożego Narodzenia, umie już płynnie czytać,
- na koniec czwartej klasy wykona skok do gimnazjum,
- ono, że ono....
- w wieku 18 lat uzyska maturę...

Druga możliwość:

- ściśle związane z procesem rozwoju wspieranie dziecka aż do pierwszych wypowiedzi,
- wspieranie aż do pierwszego biegania,
- cierpliwe towarzyszenie do momentu pierwszej czystości,
- wspieranie aż ono samo nauczy się czytać;
- wspieranie aż ono samo nauczy się pisać,

- spokojna obserwacja, czy w wieku 10 lat nadaje się do gimnazjum i już ma ochotę na kognitywne uczenie się,
- nieprzerwana obserwacja, czy jest zmotywowane i pasuje tu ze swoimi umiejętnościami,
- wspieranie w tym, że zrobi ten lub inny dyplom ukończenia szkoły – może nawet będzie miało możliwość pójścia na uniwersytet.

W przypadku pierwszej możliwości wyznaczone cele stawiane są z zewnątrz, przez dorosłych, rodziców, nauczycielki i nauczycieli – dlatego droga ta jest w przypadku dziecka nieuchronnie obciążona presją. Jest to presja dorosłych na dziecko lub nastolatka, ale także dziecka na samo siebie wtedy, gdy chce ono spełnić życzenia dorosłych. Kocha swoich rodziców, lubi swoich nauczycieli. Chce się im podobać. Ta droga wychowania jest wyznaczona przez nieustanne przemowy, pouczenia, zagrożenia. Łączy się z wieloma lękami:

- z obawą ze strony rodziców o drogę życiową własnego dziecka,
- z obawą nauczycielek i nauczycieli, że nie sprostają wymaganiom rodziców,
- i przede wszystkim ze strachem dzieci, że nie spodobają się rodzicom i nauczycielom,
- z obawą przed porażkami/ zawodami,
- z obawą przed błędami,
- z obawą przed klęskami.

W przypadku drugiej możliwości jest wręcz przeciwnie, określone cele pochodzą z wnętrza dziecka czy nastolatka, wiążą się z ich motywacją z wewnętrzną żądzą wiedzy.

Koncepcja Włoszki Marii Montessori

To jest droga, na którą wielki nacisk kładła Maria Montessori. Stanowi ona do dziś punkt centralny pedagogiki nazwanej jej imieniem. W oparciu o długi doświadczenia, mogę wskazać, że jest ona rzeczywiście możliwa do realizacji i w żadnym przypadku nie stanowi utopii. Przeciwnie, jestem przekonana o tym, że jeśli chodzi o dzieci i nastolatków, droga towarzyszenia im w ich procesie rozwoju i uczenia się jest dla nich odpowiednia.

Człowiek musi się formować zgodnie ze swoim własnym rytmem, móc się dyscyplinować i kształtować. Naszym celem jest zdrowie psychiki, na bazie tego zdrowia powstają u każdego normalnego dziecka postawy społeczne, dobrowolna dyscyplina, posłuszeństwo i silna wola¹.

¹ M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg 1968.

Koncepcja procesu uczenia się Marii Montessori została potwierdzona przez dzisiejsze badania mózgu.

Dziecko nie jest pustym naczyniem, które mamy wypełnić naszą wiedzą i które nam wszystko zawdzięcza. Nie, dziecko jest budowniczym człowieczeństwa i nie ma nikogo, kto nie zostałby ukształtowany przez dziecko, którym sam kiedyś byłem².

Dziecko jako „budowniczy człowieczeństwa” było wówczas, w jej czasach, sensacją w pedagogice – i tak jest do dzisiaj.

Badania mózgu mówią aktualnie raczej o „ potencjale”, z którym rodzi się dziecko – tak jak profesor Gerald Hüther z Getyngi, profesor Manfred Spitzer z Ulam, czy profesor Andre Zimpel z Hamburga. Chociaż właściwie obraz budowniczego jest bardziej plastyczny, bardziej trafny i równocześnie prowokująco radykalny. Poddaje w wątpliwość powszechny do dziś obraz człowieka, zgodnie z którym, dziecko powinno być zawsze „kształtowane” w pierwszym rzędzie z zewnątrz, przez dorosłych. Także w Niemczech są jeszcze szkoły, które czują się zobowiązane przez ten obraz. Stwierdzenia Montessori oddziałuje zatem nadal rewolucyjnie.

Do tych śmiałych ustaleń doszła Montessori zdecydowanie poprzez konkretne obserwacje dzieci, których dokonywała wprawnym okiem lekarki i czujnym umysłem. Zauważyła ona, jak bardzo proces rozwoju i uczenia się człowieka określony jest przez wewnętrzny zegar.

Ten proces rozwoju przebiega, według Marii Montessori, w tak zwanych *fazach wrażliwych*. Chodzi tu o szczególny czas dla przyswojenie określonych treści. Są to okresy przemijające, [które] umożliwiają dziecku łatwe przyswojenie określonych umiejętności. Jeżeli się tego dziecku zabroni, dochodzi do zakłóceń rozwojowych, które są potem już tylko coraz głębsze, i w tych okolicznościach, w ogóle nie dają się przezwyciężyć.

Przykład Anetty

Następujący przykład z mojej praktyki szkolnej pokazuje, jak silna może być potrzeba bycia budowniczym również u starszych dzieci i nastolatków, i jak w szkole muszą być respektowane fazy wrażliwe.

Anetta była dzieckiem, któremu nie wiodło się w szkole podstawowej, mimo stwierdzonej wysokiej inteligencji. Szczególnie w obszarze języka pojawiły się duże problemy – w wypowiedziach i ortografii. Czasami się jąkała. Lęk szkolny znaczył jej drogę: obawa przed testami, przed presją, przed przeniesieniem (promocją). Strach przed każdym nowym dniem. Jej dwoje starszego rodzeństwa uczęszczało do gimnazjum, co dla rodziców – obojga akademików – było całkowicie oczywiste.

² M. Montessori, *Das kreative Kind*, Freiburg 2007.

Tym bardziej byli oni zatrwożeni w związku z niewytłumaczalnymi niepowodzeniami szkolnymi Anetty. Od przyjaciół usłyszeli o szkole Montessori i zapisali w końcu swoją córkę, po długich zmaganiach, do piątej klasy szkoły średniej pierwszego stopnia.

Anetta, długoletni szkolny nieudacznik rzuciła się od pierwszego dnia w szkole Montessori na materiał do matematyki, który ją fascynował i nad którym pracowała skoncentrowana. Jej oczy błyszczały, a na przerwach podjęła zupełnie niewymuszone kontakty ze swoimi kolegami z klasy. Dla mnie jako nauczycielki było radością, przyglądać się jej i po dwóch tygodniach poszłam całkowicie spokojna na pierwszą rozmowę z rodzicami.

To był dla mnie prawie szok, jak rodzice – oboje bardzo sympatyczne osoby – zareagowali na moje obserwacje; matematyka, tak, to mogłoby rzeczywiście być względnie przydatne, ale język, to jest problem, nad tym musi ona wreszcie odpowiednio popracować. Nie wolno przecież dopuścić, żeby do tego stopnia zbaczła z drogi.

Gdybym nie miała już różnorodnych doświadczeń na temat tego, że droga rozwoju dziecka często inaczej przebiega, niż my dorośli to sobie przedstawiamy, z pewnością poważnie bym się zaniepokoiła. Lecz tak wyjaśniłam w spokoju tajemnicę faz wrażliwych, faz najwyższej motywacji w określonym obszarze. Wyjaśniłam im, jak bardzo ważne jest, odpowiednie zagłębienie się w siebie – również przez dłuższy czas. Rodzice odeszli spokojniejsi, ale nie uspokojeni.

Po jakimś czasie Anetta zajęła się tematem z geografii i astronomii, i napisała wreszcie z przyjaciółką szczegółowy referat o planetach. Pisała – i nie zauważyła tego.

I znów poskarżyła się matka – tym razem w czasie wieczoru rodziców na rzekomo niedostateczny brak postępów swojej córki w nauce.

Dopiero wiele później Anetta zajęła się zadaniami z obszaru gramatyki i ortografii. Lecz wtedy z dużą radością i do tego z sukcesem zapierającym dech w piersiach.

Gdy Anetta była w szóstej klasie i pracowała z pełnym zapałem do nauki, rodzice zażyczyli sobie, żeby ich córka zmieniła szkołę na szkołę realną (*Realschule*), którą miałyby rozpocząć się od siódmej klasy. Zaczęły się dramatyczne dyskusje w rodzinie.

Anetta rozwiązała tą trudną sytuację na swój sposób, ulegając naciskom rodziców o tyle, że się razem ze swoją bliską przyjaciółką przygotowywała do egzaminu wstępnego, przystąpiła do niego – i zdała go razem z ową przyjaciółką. Potem jednak obie dziewczyny postawiły na swoim tak, że mogły nadal pozostać w szkole Montessori.

Zauważyły, że mogą tutaj rozwijać się dalej w spokoju według swojego rytmu i tempa i kształtować własne strategie uczenia się. Ceniły zaufanie, jakie zostało im okazane, spokój i radość z uczenia się.

Kwalifikacje kluczowe – rozwijanie w szkole bez presji i obaw

Tych potrzebują dzieci i nastolatki nie tylko w szkole, lecz także zazwyczaj w swoim życiu, szczególnie w czasie po szkole

Myślę o następujących kwalifikacjach:

- decyzja o pracy;
- przejęcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się,
- rozwój wytrwałości i koncentracji,
- samoocena sił i słabości,
- taktowne zachowanie,
- dotrzymywanie umów i zasad,
- gotowość do odpowiedzialności za wspólnotę,
- akceptowanie granic,
- odpowiednie wyrażanie życzeń,
- umiejętność przyjęcia krytyki
- współpraca w zespole,
- doprowadzanie prac do końca,
- rozwijanie strategii rozwiązywania konfliktów.

Pomoc pedagogów/pedagożek w rozwijaniu kwalifikacji kluczowych

Empatyczna obserwacja

Nie chodzi tu o obserwację „oceniającą” „osadzającą” „potępiającą” lecz o obserwację, w której poznajemy dziecko lub nastolatka, takim jakim ono lub on jest.

Duński terapeuta rodziny Japers Juul mówi w swojej książce „Twoje kompetentne dziecko”³, że

...dzisiaj musimy traktować dziecko w inny sposób. Moja koncepcja dotyczy tego, żeby spróbować zrozumieć, kim ono jest i nie tłumaczyć, dlaczego ono się tak zachowuje, jak to tradycyjnie czynią psycholodzy i pedagodzy. To jest jedyna droga, nawiązać taki stosunek z dzieckiem, który je wspiera⁴.

Obserwacja jest absolutną koniecznością w szkole, w której będzie się wychodziło od wewnętrznego „planu budowy” dziecka, w której istnieje podstawowe założenie, że dziecko posiada siły twórcze, które w nauczaniu muszą być tylko odkryte, lecz nie muszą być tworzone.

³ J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przeł. Beata Hellman, Barbara Baczyńska, Warszawa 2012.

⁴ J. Juul, *Das kompetente Kind*, wywiad [w:] „Mit Kindern wachsen”, Heft 1/1998.

Umożliwić relacje

Bycie w relacji jest podstawową potrzebą ludzi, tak jak ciepło, troska, bezpieczeństwo i szczęście. Ważne dla procesu rozwoju i uczenia się dzieci i nastolatków jest, żeby podstawowe potrzeby żeby były zaspokojone, żeby wszyscy ludzie w szkole spotykali się z przyjaznym traktowaniem, pełnym szacunku i uwagi, i z pełnym zaufaniem odnosili się do siebie. Ważne jest, że uczniowie są widziani poprzez pryzmat swojej indywidualności, nie jedynie jako grupa czy klasa.

W studium „Doświadczenia edukacyjne w szkołach Montessori – empiryczne badania jakości szkoły i doświadczeń edukacyjnych”, które zostały opublikowane w 2013 roku, wskazuje się jak ważne dla uczniów i uczennic z rocznika 15 latków są dobre relacje z ich nauczycielami i nauczycielkami.

83% ankietowanych uczniów ze szkół Montessori w Bawarii, stwierdza: „Mamy pełen zaufania stosunek do naszych nauczycieli”.

78,9% tych uczniów stwierdza: „Gdy coś się nam nie podoba, możemy otwarcie rozmawiać o tym z naszymi nauczycielami”.

77,8% uważa, że; „Nasi nauczyciele traktują nasze problemy poważnie”⁵.

Przygotowane otoczenie

Podstawowym warunkiem samodzielnego uczenia się oraz rozwoju kwalifikacji kluczowych jest według Montessori i także zgodnie z moimi doświadczeniami, stworzenie przygotowanego otoczenia i jego stałe dostosowywanie do potrzeb związanych z uczeniem się dzieci i nastolatków. Należy do niego struktura pomieszczenia klasowego w zakresie pracy i konwersacji, przejrzysty porządek na półkach z różnorodnymi materiałami do pracy, zbiór książek, rozkład pomocy montessoriańskich. Do przygotowanego otoczenia należy także przyjemna atmosfera w szkole i w pomieszczeniu klasowym, ułatwienie koncentracji, ciszy i radość z działania.

Lecz najważniejsze jest wewnętrzne nastawienie pedagogów/pedagożek. Montessori wyraża to tak:

Postawa nauczyciela zawsze musi wynikać z miłości. Dziecku należy się pierwsze miejsce, a nauczyciel postępuje za nim i wspiera je. Musi stać się pasywny, żeby dziecko mogło stać się aktywne⁶.

Potrzeba kontroli ze strony pedagogów/pedagożek jest również dzisiaj rozpowszechniona w szkole i jest potrzebna intensywna praca nad sobą samym, żeby uwolnić się od takiej postawy i postrzegać siebie jako obserwatora, pomocnika

⁵ S. Liebenwein, H. Barz, D. Randoll, *Bildungserfahrungen an Montessorischulen*, Wiesbaden 2013, s. 120.

⁶ M. Montessori, *Kinder sind anders*, München 1992, s. 153.

i doradcę dziecka i nastolatka. Tę „przesiadkę”, jak to nazywam, przeżyłam sama i potrzebowałam na nią trochę czasu. Zauważyłam przy tym, że moi uczniowie i uczennice, dopiero wtedy mogli się odnaleźć w samodzielnie organizowanym uczeniu się, gdy pozostawiłam im wolność wyboru pracy, ale byłam gotowa na pytania.

Swobodny wybór pracy

Swobodna praca, pojęcie, które przyjęło się w Niemczech, jest centralnym punktem praktyk montessoriańskich, według mnie powinno być centralnym punktem każdej szkoły. Kiedy ja – jako pedagogka – w swojej pracy w szkole umożliwiałam uczniom wolny wybór treści, odnajdywali się oni o wiele łatwiej w samodzielnie organizowanej pracy, nauka była długotrwała.

Swobodna praca oznacza:

- wolny wybór przedmiotu i treści,
- własny wybór środka pracy i materiałów,
- indywidualne tempo uczenia się,
- swobodny wybór formy społecznej (praca: indywidualna – partnerska – grupowa),
- staranną dokumentację wykonanej pracy (dziennik, portfolio) przez dzieci i nastolatków oraz pedagogów, aby mieć wgląd w postępy w uczeniu się.

Przykład Haralda

Harald musiał w szóstej klasie opuścić dotychczasową szkołę realną (*Realschule*) z powodu swoich agresywnych zachowań, swojej niechęci i bezwzględności, swojej całkowitej odmowy pracy w szkole. Jego matka zwróciła uwagę na szkołę Montessori.

Niechętny i zrzędlawy zjawiał się na hospitacji.

Lecz potem, po wejściu do pomieszczenia klasy, jego twarz przybrała wyraz niewiarygodnego zdumienia: „Co, to tutaj ma być szkoła? Przecież wygląda jak pokój!”.

Po trzech dniach hospitacji powiedziałam mu, że przyjęcie do mojej klasy tylko wtedy miałyby sens, gdyby on podjął decyzję, że będzie pracował. Odpowiedzialność za swoje uczenie się musi przejąć on sam, ani jego matka, ani ja nie możemy jej z niego zdjąć. Spojrzał na mnie wielkimi dziecięcymi oczami, które tworzyły osobliwy kontrast z jego swobodnym strojem.

On sam odpowiedzialny za siebie? To było dla niego obce. Był przyzwyczajony, że dorośli mówili mu, czego się miał nauczyć. Było dla niego oczywiste, że wszystkie uczennice i uczniowie z klasy, w takim samym czasie, w tym samym tempie mieli opracowywać ten sam materiał – i przeciwko temu się buntował.

Harald nie mógł pojąć, że dostał tyle wolności – ale również, że nie wszystko pogrąży się w chaosie. Obserwował najpierw ze zdumieniem, jak jego szkolni koledzy swobodnie poruszali się w pomieszczeniu, jak intensywnie pracowali, jak się koncentrowali, dyskutowali, przyjmowali ode mnie rady, a w międzyczasie gotowali herbatę.

Zauważył, że chodzi o niego. Dotyczy to jego, nikogo innego.

Poczuł, że wolność oznacza rozwój. Pracę dla samego siebie.

Zrozumiał, wolność nie jest chaosem, nie jest zaprzestaniem działania, próżniactwem.

Nie pokój, jako taki, był tu rozstrzygający lecz to, co się tam odkrywa i może robić.

W dziewiątej klasie ujawniła się jego niezwykła kreatywność w czasie pracy nad sztuką teatralną o lękach nastolatków o przyszłość, którą my wszyscy wspólnie rozwijaliśmy na żywo – w oparciu o osobiste pomysły, improwizacje i dyskusje. W czasie publicznego przedstawienia w teatrze w Monachium, zagrał z brawurą jako jeden z głównych aktorów i otrzymał huczne brawa.

Państwowy egzamin końcowy zdał z łatwością.

Uwzględnić granice

Wolność swobodnej pracy nie jest bezgraniczna, nie panuje żaden leseferyzm. Granice wyznacza się ze względu na innych ludzi. Nie mogę bezgranicznie, czynić tego wszystkiego, na co mam największą ochotę i przez co utrudniam rozwój własny lub innych.

Granice są często tradycyjnie pojmowane jako zakazy, wskazówki, czy ostrzeżenia, nie jako możliwość szanowania i respektowania praw i godności innych ludzi, dzieci, nastolatków, dorosłych.

Ważne jest wyznaczenie granic dorosłym odczuwającym potrzebę niesienia pomocy, żeby nie zdejmować z dziecka tego, co jest trudne i wymaga przezwyciężenia, ponieważ mogłoby to stłumić jego inicjatywę i kreatywność.

Granice wynikają z szacunku dla potrzeb naszych bliźnich. Tworzą się we wzajemnych kontaktach. Wielu dorosłych, zarówno rodziców, jak i nauczycieli obawia się dzisiaj wyznaczania granic. Przez co utrudniają dzieciom i nastolatkom uzyskanie równowagi, pewności i bezpieczeństwa. Sami też je tracą.

Osiągnięcia bez presji i obaw

Zwykle dwa razy w roku „świadectwa” szerzą w szkole obawy i zmartwienia. W szkole Montessori są one etapem refleksji nad osiągniętymi celami, wykonaną pracą i stanowią okazję do planowania obszarów tematycznych, które zostały jeszcze niedostatecznie opracowane.

Na temat „osiągnięć” są w społeczeństwie różnorodne i kontrowersyjne stanowiska. To, które reprezentujemy na płaszczyźnie Montessori, dotyczy możliwie całościowego ujmowania pojęcia „osiągnięcie”, które pozwala na przewyższenie koncentracji na krótkotrwałych wynikach.

W ogólnej koncepcji szkolnej Szkół Montessori – Kraju Związkowego Bawaria oznacza to, że: „Osiągnięcie dotyczy zawsze pojedynczego człowieka i należy uwzględnić jego indywidualną sytuację”.

Osiągnięcie jest zawsze osadzone w proces konkretnej pracy i jest postrzegane w relacji z aktualnym stanem rozwoju. Osiągnięcia mogą się tylko pojawiać, gdy obecne i wypracowane są motywacja i gotowość do uczenia się. Osiągnięcia liczą się nie tylko jako proces i wynik indywidualnej pracy, lecz również jako proces i wynik pracy partnerskiej i grupowej. Osiągnięcia są znacząco pogłębiane dzięki emocjonalnej więzi z pracą. Sukces powinien być nie tylko dostrzegany i oceniany z zewnątrz, lecz także w toku procesu samokontroli i samoceny prowadzonej przez same uczennice i uczniów. Sukces potrzebuje wsparcia/interpretacji i możliwości przejęcia odpowiedzialności⁷.

„Informacje o rozwoju i procesie uczenia się” nie są świadectwami, które sformułowane są przez pedagogów/pedagożki, lecz wspólną pracą dzieci, względnie nastolatków, z pedagogami/pedagożkami. Składają się z tekstu słownego, przeważnie sformułowanego jako list lub skategoryzowanego układu zróżnicowanych wypowiedzi o stanie osiągnięć w poszczególnych przedmiotach i o postawach społecznych i związanych z pracą.

Najpierw dzieci i nastolatki formułują tekst i zakreślają także w skategoryzowanym systemie, swój samodzielnie oszacowany poziom osiągnięć. W późniejszej rozmowie z określonym nauczycielem te dwustronne oceny zostają porównane i skoordynowane. Tutaj okazuje się często, że uczniowie są o wiele bardziej krytyczni wobec samych siebie niż pedagodzy/pedagożki.

W jaki sposób powinny szkoły pomóc dzieciom i nastolatkom, by bez presji i lęku doprowadzić ich do dobrych wyników?

- po pierwsze, poprzez to, że uwzględni ona wewnętrzną motywację uczennic i uczniów;
- oprócz tego, przez empatyczną obserwację dzieci i ich podstawowych potrzeb, stanu ich rozwoju, ich indywidualnej sytuacji,
- jak również poprzez tworzenie odpowiednio przygotowanego otoczenia (materiały, książki, postawy pedagogów/pedagożek jako wspomagających proces uczenia się i możliwość swobodnego wyboru pracy).

⁷ Montessori-Landesverband Bayern, *Montessorischule – Eine Schule für alle. Das Gemeinsame Schulkonzept der Schulen im Montessori-Landesverband Bayern*, München 2005, s. 72.

Uczenie się bez presji i strachu – i radość z pracy, z osiągnięć są możliwe.

Tłumaczenie z języka niemieckiego: Ewa Zalewska

BIBLIOGRAFIA

- Juul J., *Das kompetente Kind*, wywiad [w:] „Mit Kindern wachsen“, Heft 1/1998.
Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przeł. Beata Hellman, Barbara Baczyńska, Warszawa 2012.
Liebenwein S., Barz H., Randoll D., *Bildungserfahrungen an Montessorischulen*, Wiesbaden 2013.
Montessori M., *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg 1968.
Montessori M., *Kinder sind anders*, München 1992.
Montessori, M. *Das kreative Kind*, Freiburg 2007.
Montessori-Landesverband Bayern, *Montessorischule – Eine Schule für alle. Das Gemeinsame Schulkonzept der Schulen im Montessori-Landesverband Bayern*, München 2005.

LEARNING WITHOUT CONSTRAINT AND FEAR – MEANINGFUL FOR A MODERN SCHOOL

INGEBORG MÜLLER-HOHAGEN

Summary

School system was founded on the lack of trust for pupils (for their agency, intelligence and their potentials). Such a system is an origin of constraints, stress, and fears of parents, and both: pupils and teachers. With reference to the pedagogy of Maria Montessori, as well as to the experiences of a montessorian teacher it is indicated that acting on the basis of other kind of assumptions can lead to creation of a very efficient educational environment without its typical inherent pressure generating school fear. These assumptions are: pupils are capable of autonomous decisions, they will to and can learn, as well as think, there are potentialities inherent to pupils, that both: pupils and grownups are not aware of.

Keywords: Montessori, school fear, building a relationship, school without constraint and fear

RADZENIE SOBIE Z KONFLIKTEM SZKOLNYM*

KATARZYNA WAJSZCZYK

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

W artykule zostały zaprezentowane sposoby radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych przez uczestników społeczności szkolnej. Opisane przez autorkę modusy tego radzenia sobie: leczenie objawowe, usuwanie przyczyn oraz rozwiązywanie konfliktów zostały zidentyfikowane na podstawie badań etnograficznych w szkole. Autorka odwołuje się do czynników, które mają znaczący wpływ na decyzję o działaniu w konflikcie. W związku z tym owe działania nie zawsze prowadzą do rozwiązania konfliktu, a jedynie do jego przerwania, odłożenia bądź trwania w nim.

Słowa kluczowe: konflikt, szkoła, rozwiązywanie konfliktów, uczeń, nauczyciel, kompromis, współpraca, unikanie, uleganie, rywalizacja.

Konflikt rozumiem jako taką relację między stronami, w której występują ważne, nie dające się pogodzić sprzeczności. Konflikt zatem, podobnie jak R. Dahrendorf, postrzegam bardzo szeroko. R. Dahrendorf używa terminu konflikt dla oznaczenia

sporów, rywalizacji, dysput i napięć, jak i otwartych konfliktów sił społecznych. Wszelkie relacje między zbiorami jednostek, które wiążą się z istnieniem niemożliwych do pogodzenia różnic pod względem celu – czyli, w najbardziej ogólnej formie, z pragnieniem osiągnięcia przez obie rywalizujące strony tego, co jest dostępne tylko jednej z nich lub tylko częściowo – są w tym znaczeniu relacjami konfliktu społecznego. (...) Konflikt może przybrać formę wojny domowej bądź debaty parlamentarnej, strajku lub odpowiednio uregulowanych negocjacji¹.

W tekście prezentuję trzy sposoby radzenia sobie uczestników społeczności szkolnej w sytuacji konfliktu, które wyodrębniłam w drodze badania empirycznego. Celowo w tytule tekstu nie używam określenia „rozwiązywanie konfliktów”, gdyż zebrany przeze mnie materiał empiryczny dotyczy w przeważającej mierze innych modusów postępowania wobec sytuacji konfliktowej. Sposoby radzenia sobie z konfliktem to również leczenie objawowe, usuwanie przyczyn i rozwiązywanie konfliktów². Taką kategoryzację przyjmuję jako matrycę analityczną. Wśród tych sposobów radzenia sobie z konfliktem można również dostrzec konflikt

* Tekst zawiera fragmenty badań opracowanych i opublikowanych w ramach książki K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

¹ R. Dahrendorf, *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Kraków 2008.

² J.Reykowski, *Logika walki: szkice z psychologii konfliktu społecznego w Polsce*, Warszawa 1984.

konstruktywny oraz destrukcyjny³, jak również wskazane przez Thomasa i Kilmanna style reakcji na konflikt⁴.

Źródłem danych empirycznych są badania etnograficzne, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich. Przedmiotem badań były konflikty występujące w szkole w różnych układach personalnych. Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. Były one związane z moją rolą w badanej szkole. Pierwsza faza badań trwająca 10 miesięcy sytuowała mnie jako badacza w roli uczestnika rzeczywistości badanej. Byłam członkiem społeczności szkolnej, jako pedagog szkolny. Był to niejawni etap badań.

Natomiast druga faza badania – będąca kontynuacją pierwszej – sytuowała mnie jako badacza, który zna rzeczywistość szkolną, ale nie jest jej uczestnikiem. Podczas pierwszej fazy prowadziłam obserwację uczestniczącą, robiłam szczegółowe notatki z wydarzeń szkolnych oraz z mojej pracy pod kątem konfliktu – prowadziłam dziennik badacza. Ponadto korzystałam z dokumentów. Poza dziennikiem pracy psychologa i pedagoga szkolnego gromadziłam inne oficjalne dokumenty. Zbierałam kopie wszystkich dokumentów, pism, sprawozdań i zaświadczeń, które były wytworem mojego gabinetu, które stanowiły o mojej pracy lub po prostu trafiły w moje ręce. Badania w drugiej fazie przeprowadzałam jako osoba znana dyrekcji, kadrze oraz uczniom, ale nie zatrudniona w szkole. Podczas tej fazy poza obserwacją uczestniczącą prowadziłam wywiady narracyjne wśród uczniów, nauczycieli i dyrekcji. Dobór nauczycieli wynikał z ich gotowości do rozmowy ze mną, tzn. w badaniu uczestniczył każdy nauczyciel, który wyraził zgodę. Łącznie przeprowadziłam 18 wywiadów z nauczycielami.

W związku z dużą ilością klas i uczniów oraz wydzielonym czasem w szkole, postawiłam dokonać pewnego ograniczenia w doborze uczniów do wywiadów. Zdecydowałam, iż wybiorę trzech uczniów z każdej klasy (w przypadku klasy podzielonej z uwagi na konflikt z wychowawcą, było sześcioro uczniów – po trzech z każdej z dwóch stron). Do tego przeprowadziłam kilka wywiadów z uczniami, którzy zdążyli ukończyć tę szkołę, a miałam z nimi kontakt, gdyż uczestniczyli w zajęciach szkół policealnych. Łącznie przeprowadziłam 56 wywiadów z uczniami.

Analizując materiał badawczy odnalazłam zarówno działania tłumiące konflikty, ograniczające je lub usuwające jedynie przyczyny, jak i działania służące rozwiązywaniu konfliktów⁵. Wyodrębnione sposoby postępowania są uzależnione przede wszystkim od relacji opartych na sprawowaniu władzy, mechanizmów działania instytucji oraz od przekonań i dotychczasowych doświadczeń uczestników społeczności szkolnej w obszarze rozwiązywania konfliktów. Uczestnicy konfliktu

³ M. Deutsch, *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, pod red. M. Deutscha, P. Colemana, Kraków 2005.

⁴ K.W. Thomas, R.H. Kilmann, *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Mountain View 1974.

⁵ Pełny opis badań znajduje się w książce K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

uznają go zwykle za zjawisko niepożądane, przynoszące jedynie przykre emocje i niosące negatywne konsekwencje. Sami mają przykre doświadczenia z sytuacjami konfliktowymi – pamiętają je jako trudne, wiążące się z dużym napięciem emocjonalnym.

Zaobserwowane i przeanalizowane konflikty nie były wszystkimi, które jawnie były rozstrzygane w szkole. Wiele z nich pozostało utajonych, a nauczyciele i uczniowie nie mówili o nich. Często ich ujawnienie wiązało się z poważnymi i niepożądanymi konsekwencjami. Badania pokazały, że konflikt z dyrekcją, mógł oznaczać usunięcie ze społeczności szkolnej. Konflikty w związku z tym nie były „opłacalne”, a więc nie warto było otwarcie ich rozważać i rozwiązywać. Nie stawały się one jawnym zjawiskiem, lecz przebiegały cicho w postaci konfliktów utajonych bądź wewnętrznych.

Leczenie objawowe

Czynności podejmowane w sytuacji konfliktu (przez jedną lub dwie strony) można sklasyfikować w trzech obszarach działań, ze względu na moment stosowania oraz cel. Pierwszy typ działań dotyczy wyłącznie niwelowania skutków, co nie prowadzi do rozwiązania konfliktu. Janusz Reykowski określa je jako leczenie objawowe. Działanie w sytuacji konfliktu, które nie jest kierowane konstruktywnym myśleniem o losach społeczności szkolnej, lecz pozostaje myśleniem zachowawczym, likwidującym skutki widoczne tu i teraz, można odnaleźć w kilku metodach postępowania: przerywanie konfliktu, godzenie stron przez odwoływanie się do dobra wspólnego lub porządku, wprowadzanie innego wspólnego celu, eliminacja czynników i osób przyczyniających się do zaognienia sytuacji, przyzwyczajanie się/ignorowanie do konfliktu, odwlekanie rozwiązania, pozorne działania, brak działań.

Konflikty, szczególnie między uczniami, często wymagały interwencji nauczycieli. Celem takiej interwencji (zgodnym z interesem nauczycieli) było przerwanie konfliktu, rzadziej jego rozwiązanie. Przerwanie konfliktu miało służyć utrzymaniu porządku. Konflikty burzyły spokój i dlatego niezbędne były działania go przywracające. Celem nauczyciela nie było rozwiązanie konfliktu, ponieważ rozwiązanie nie oznaczałoby powrotu do porządku lecz niejednokrotnie by go zburzyło i zmusiło społeczność do budowania nowego (rozumianego jako zagrażającego). Nie leżało to w jego interesie. Musiałby wówczas podjąć jakieś działania, włożyć wysiłek i poświęcić swój czas. W związku z tym, za swój sukces nauczyciel uznawał powstrzymanie walk, rozdzielenie stron konfliktu. Uczeń tak opisywał sposób kończenia konfliktów przez nauczyciela:

Nauczyciele nie potrafią sobie poradzić z uczniami [w sytuacji konfliktu – uzupełnia K. Wajszczyk] i wymyślają sobie jakieś głupie swoje zasady, później starają się pogorszyć stan ucznia po to, żeby to wymusiło na nim spokój [Wywiad z uczniem, s. 79].

W relacjach nauczycieli również pojawia się przerywanie konfliktu jako sposób działania w relacji z uczniami. Jako przykład nauczyciel podał swój konflikt z uczniem.

Podczas zajęć uczeń nie zgadzał się z osobą prowadzącą zajęcia i wyraził swój sprzeciw. Wdał się w dyskusję z nauczycielem, któremu nie podobało się zachowanie ucznia. W związku z tym nauczyciel relacjonował: „Wyrzuciłem go za drzwi, wyrzuciłem, bo nawet nie chciał wyjść. Nic mu fizycznie. Ja mu wyjdź, bo cię wyniosę”. [Wywiad z nauczycielem, s. 56] Nie był to koniec konfliktu. Uczeń poskarżył się kolegom, którzy przyszli do nauczyciela stając w obronie poszkodowanego. Nauczyciel w obecności pozostałych uczniów postanowił wyjaśnić sprawę. Sytuacja zakończyła się przeprosinami ucznia przez nauczyciela, który skomentował tę sytuację następująco: „To ja powiedziałem: przepraszam cię i nie ma problemu, i wycofałem się z tego. Może ja za ostro podszedłem do tego. Ale to źli ludzie są” [mowa o uczniach – uzup. K. Wajszczyk] [Dziennik badacza, s. 56].

Wielokrotnie w wywiadach, nauczyciele przyznawali się do tego, iż traktowali uczniów jako grupę, w której jedynym sposobem reakcji na konflikt było przerywanie go siłą. Wynikało to z przekonania, iż są to źli, złośliwi i źle wychowani młodzi ludzie, na których nie ma innego sposobu jak tylko demonstracja siły i działanie „silnej ręki”.

Sami uczniowie upatrywali w nauczycielu kogoś, kto przerywa konflikty w klasie podczas lekcji. Uczeń pierwszej klasy podkreślał zadanie nauczyciela w konflikcie w klasie w czasie lekcji:

Nikt nie wchodzi w to. Od tego jest nauczyciel, żeby reagował na takie zachowania [Wywiad z uczniem, s. 82].

Przerywane spory uczniów miały jednak swój ciąg dalszy. Kontynuacją była wówczas zaplanowana przez obie strony tzw. ustawka lub przez jedną atak na przeciwnika po zajęciach lekcyjnych lub w szkole w miejscach mało dostępnych nauczycielowi. Uczennica pierwszej klasy podaje przykład sposobu przerywania konfliktu:

Niektórzy rozwiązują je [konflikty – uzup. K. Wajszczyk] w ten sposób, że umawiają się po szkole. Tam bójka [Wywiad z uczniem, s. 71].

Gdy konflikt toczył się przez dłuższy czas i strony (częściej jedna ze stron) nie były w stanie go zakończyć, a nie chciały w nim tkwić, dobrze było wyjść z impasu. Zdarzało się, że uczniowie byli w konflikcie między sobą albo z nauczycielem lub wychowawcą i prosili osoby trzecie o jego przerwanie i rozwiązanie. Uczniowie klasy trzeciej mówili o swoim konflikcie w klasie, który już na początku ich drogi edukacyjnej, podzielił klasę:

Konkretnie jest tak, że nie potrafimy się zgrać jako klasa, czyli jest kilka osób z klasy, z którymi nie możemy się dogadać". Prośli więc wychowawcę o pomoc. W tej sprawie wychowawca podjął pewne działania: Były różne spotkania, ale to nic nie dało [Wywiad z uczniem, s. 112].

Uczniowie rzadko prosili nauczycieli o przerywanie lub rozwiązanie konfliktów między sobą. W tym przypadku jednak nie widzieli innego wyjścia. Niestety, ono również zawiodło. Gdy nie powiodło się przerwanie konfliktu, nauczyciele, dyrekcja szukali wyjścia w odwoływaniu się do dobra wspólnego.

Najprostszym, zdaje się, sposobem działania w szkole, na zakończenie konfliktu było odwołanie się do porządku lub dobra wspólnego. Osoba wybierająca taki sposób działania, ma wówczas nadzieję, że przez wzgląd na poszanowanie prawa w szkole, lub wyższość dobra ogółu, uda się osiągnąć sukces w postaci zakończenia konfliktu. Nierzadko radzono sobie z konfliktem w ten sposób.

Dyrekcja, w sytuacjach trudnych, odwoływała się do hasła tworzenia szkolnej rodziny, co zobowiązuje do tworzenia harmonii w szkole. Nauczyciel opisał swoje spostrzeżenia następująco:

Nawet dyrekcja nie mówi, jak jest jakiś problem, że nauczyciel coś nie tak zrobił. To jest tak, że dyrekcja ogólnie opiernicza nas wszystkich, my wiemy o kogo chodzi, ta osoba czuje się też spięta, bo wie, że wszyscy wiedzą o kogo chodzi. Robi się niemiła atmosfera. A potem jeszcze nam mówią o tej rodzinie, że mamy się wszyscy super bawić i siebie lubić. Sama góra wprowadza takie niemiłe sytuacje [Wywiad z nauczycielem, s. 23].

Uczniów przywoływano do porządku, który był wpisany w ich obowiązek szkolny. Porządek był pokazywany jako najbardziej pożądaný stan w szkole, który gwarantuje realizację celów związanych z kształceniem i wychowaniem. Sami uczniowie takiego porządku się domagali lub w rękach nauczyciela pozostawiali reakcje na konflikty w klasie. Gdy zawodziło dobro wspólne, mediatorzy szukali innego wspólnego celu.

Zakończenie konfliktu może wiązać się również z odwróceniem uwagi od bieżących wydarzeń i skupieniem na innych. Osiąga się wówczas rozładowanie napięcia; czasem strony przestają się koncentrować na konflikcie skupiając się na czymś innym, aktualnie ważniejszym.

W szkole takimi momentami były te, w których aktualne wydarzenia były ważniejsze od konfliktów. Wśród takich zdarzeń najbardziej jaskrawe były dwa: wizyta komisji do spraw zbadania poziomu bezpieczeństwa w szkole (tzw. trójka giertychowska) oraz uroczystość z okazji okrągłej rocznicy powstania szkoły. Podczas obu tych wydarzeń organizowano wspólne działania w takich grupach i zespołach, aby zainicjować porozumienie i współpracę, zarówno między uczniami, jak i nauczycielami.

Uroczystość okrągłej rocznicy powstania szkoły zaangażowała do pracy na wiele tygodni całą społeczność szkolną. Nie było ani jednego nauczyciela, ani jednej klasy, która pozostałaby bez zadania do wykonania.

Z okazji okrągłej rocznicy powstania szkoły zlecano różne zadania różnym osobom. Zdaniem dyrekcji, aby nie utrudniać przygotowań, należy unikać niektórych połączeń osób do realizacji zadań. Wynikało to z jej obawy, iż jakieś zadanie nie zostanie wykonane. Tymczasem psycholog i pedagog radzili, aby wykorzystać tę uroczystość do porozumienia i budowania relacji między osobami znajdującymi się w konflikcie. I tak też zrobiono. Klasę skłóconą z wychowawcą zaangażowano do zorganizowania przedstawienia. Dwójkę nie rozmawiających ze sobą nauczycieli poproszono o wspólne przygotowanie wystawy zdjęć. Oczywiście wystawa powstała, przedstawienie się odbyło, ale nie wpłynęło to na relacje między osobami [Dziennik badacza, s. 25].

Wprowadzenie wspólnego celu dla osób, między którymi istniał konflikt spowodowało, że nie został on rozwiązany, ale konflikt odszedł na drugi plan przynajmniej na czas trwania przygotowań do uroczystości. Udało się więc nie rozwiązać konflikt, ale go odłożyć na jakiś czas.

Wizytacja „trójki giertychowskiej” w szkole również dała możliwość wykorzystania tej sytuacji dla porozumienia.

Odkąd Giertych został ministrem, widać wśród nauczycieli ogólne niezadowolenie z tego faktu. Nie tylko krytykują jego pomysły, ale są wściekli, że mają więcej pracy, która ich zdaniem jest nikomu niepotrzebna i bezsensowna. Zadania stawiane przed szkołami, wymuszają na nauczycielach podporządkowanie się zaleceniom i ich realizację. Tym samym powodują liczne konflikty wewnątrz szkoły: z dyrekcją, między nauczycielami oraz między uczniami i nauczycielami. Wiadomość o wizytacji komisji do spraw zbadania poziomu bezpieczeństwa w szkole, wzbudziła ogólny sprzeciw społeczności. W związku z ogólnym brakiem wiary w powodzenie działań takiej komisji, nie potraktowano tych działań poważnie. W ten sposób chciano pokazać sprzeciw wobec sensowności działania takiej komisji. Cel został osiągnięty. Przede wszystkim tego dnia była duża absencja uczniów. Poza tym wyniki jednoznacznie wskazały na nieliczne występujące w szkole zachowania agresywne [Dziennik badacza, s. 11, s. 23].

Niezgoda na działania ówczesnego ministra i przekonanie o nieskuteczności jego pomysłów na poradzenie sobie z agresją w szkole, pokazała zbiorowe niezadowolenie i podważanie sensowności tych poczynań. Nie przyczyniła się jednak do działań zmierzających do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Pokazało to, jak silne są mechanizmy działania władzy i jak sztywna jest struktura. Ona oraz mechanizmy władzy generowały sposób radzenia sobie z konfliktem przez eliminację czynników i osób.

Niwelowanie skutków zakończenia konfliktu osiągało się również przez usuwanie osób i czynników, które ten konflikt powodowały lub przyczyniały się do jego rozwoju. Jeśli więc były osoby, które często wchodziły w konflikty z innymi, to się je usuwało ze szkoły. Podobnie działo się z nauczycielami. Jeśli byli tacy, którzy nie wpisywali się w panujący w szkole porządek, kwestionowali narzucone decyzje, sprzeciwiali się osobom sprawującym władzę lub samodzielnie decydowali się na działania, najczęściej byli usuwani ze szkoły. Usuwanie takich osób nie było jawnym działaniem, podczas którego taki nauczyciel dowiadywał się, że z jakichś przyczyn zostaje zwolniony. Była to raczej próba (najczęściej skuteczna) doprowadzenia do samodzielnej rezygnacji nauczyciela z pracy w danym miejscu. Konflikt wówczas kończył się sam, choć nie został rozwiązany. Nauczyciel gorzko opisywał ten sposób postępowania z nauczycielami:

I tak wiele spraw jest załatwianych starym sposobem, takim od którego powinniśmy odejść. Bo to na zasadzie partnerskiej jesteś w szkole, a nie takim właśnie królowa – dyrekcja i reszta podwładni, którzy powinni się kłaniać w pas. Jak głośno się o tym mówi albo powie, zwłaszcza jak to zrobi nauczyciel młody, to prędzej czy później dyrekcja zrobi wszystko, żeby tę osobę usunąć ze szkoły [Wywiad z nauczycielem, s. 30].

Wyraźnym obrazem takich zdarzeń był powtarzany przez nauczycieli przypadek kolegi, który domagając się swoich praw, został ukarany. Podobny los spotkał też innego nauczyciela.

Dyrekcja poprosiła nauczyciela o załatwienie pewnej osobistej sprawy. On nie spełnił prośby dyrekcji i w związku z tym poniósł konsekwencje. W jednym wywiadzie nauczyciel tak to wspomina konsekwencje: „Nauczyciel 2 myślał, normalnie, że ma pracę. Przecież pracowała tutaj od kupy lat. Nauczyciel 2 przyszedł na radę pedagogiczną w sierpniu. Na radzie go zwolnili. Jeszcze przed radą był u dyrekcji w gabinecie, a ona: proszę przyjąć na radę, tam się pan wszystkiego dowie. Na radzie przy wszystkich się dowiedział, że nie ma dla niego godzin” [Wywiad z nauczycielem, s. 20–21].

Wśród kadry pedagogicznej panowało przekonanie, że trudnych uczniów należy usuwać ze szkoły. Takie przekonanie pojawiało się w wielu wypowiedziach. W jednej z nich, nauczyciel skarżył się na obecną młodzież, krytykował ich potrzebę dominacji i to, że łamał prawo:

On uważa, że jest świętością, bo w ogóle przychodzi. Jakby nie obowiązują go te prawa, które właściwie obowiązują ucznia, on jest ponad prawem. I to takie jednostki w zasadzie. I taka jednostka powoduje, że w klasie widać, że nie ma dobrej atmosfery, bo nie można pracować. Jest tu chyba w zasadzie błąd taki, że nie można po prostu takich usunąć ze szkoły. Gdyby była taka możliwość powiedzmy, że

takiego delikwenta usuwa się ze szkoły, na pewno by tu sytuacja się poprawiła [Wywiad z nauczycielem, s. 65–66].

Psycholog opisywał postawę jednego z wychowawców:

Pamiętam słowa jednego trudnego ucznia, który nie zdał. Mianowicie na pytanie, czemu nie chce u nas powtarzać i jak to się stało, że nie zdał i czy nie chce zdawać poprawki, to on powiedział, że on nie będzie zdawał poprawki, bo on wie, że nie zda, bo mu pani już w pierwszej klasie powiedziała, że ona się postara i że się go pozbędzie [Wywiad z nauczycielem, s. 5].

Ciekawym zagadnieniem jest tu pewien mechanizm czy też technika postępowania w sytuacji, gdy pojawia się konflikt. Zarówno nauczyciele, jak i dyrekcja usuwali czynniki tego konfliktu, a konkretnie osoby. Jednocześnie, nauczyciele zwracali uwagę na ten sposób postępowania, krytykując go. Podobnie robiła dyrekcja. Jej dążenie skierowane było na usuwanie osób, choć w zdarzały się głosy krytyki takiego postępowania z jej strony. W opisanym przypadku niektórzy członkowie dyrekcji w prywatnej rozmowie po zdarzeniu zwracali uwagę, iż usunięcie ucznia nie było dobrym pomysłem.

Podobny mechanizm miał miejsce w przypadku uczniów. Oni również za najlepszy sposób radzenia sobie z konfliktami w klasie wywołanymi przez „trudne” jednostki, uważali usunięcie tych osób. Zdaniem wielu uczniów eliminacja konfliktowych osób, pozwoliła na zachowanie spokoju i porządku. Jeden z uczniów tak się wypowiadał w tej kwestii.

B: Jakie widzisz sposoby rozwiązywania tych konfliktów w waszej klasie?

U: W naszej klasie nie wiem, czy się w ogóle da to jakoś zrobić. Bo jest grupa osób, która po prostu działa na innych negatywnie. I wtedy to zły humor i te całe kłótnie i wtedy się wszystko przelewa na innych też.

B: Czyli myślisz, że nie ma sposobu rozwiązania konfliktów, w ogóle?

U: Pewnie może i usunięcie paru osób z klasy. Wtedy byłoby na pewno dużo lepiej. Połowa konfliktów zniknęłaby [Wywiad z uczniem, s. 88]⁶.

Z jednej strony: dyrekcja, nauczyciele, uczniowie domagali się usuwania trudnych i przeszkadzających osób. Z drugiej jednak krytykowali ten sposób postępowania. Brało się to, jak sądzę, z tego, iż brakowało w szkole innych praktyk radzenia sobie z trudnościami. Był to jedyny znany i skuteczny, choć niekoniecznie godny naśladowania, sposób zapewniania powrotu do porządku. Opisany sposób działania można by określić jako technikę działania władzy. Michel Foucault

⁶ B – badacz, U – uczeń.

zaznacza, iż władzę właśnie widać w relacjach społecznych, w mechanizmach, skutkach⁷.

Kiedy konflikt był permanentny, nie można było go rozwiązać, podejmowane próby rozwiązania nie przynosiły efektów, lub ktoś nie chciał go rozwiązać, bywało że jedynym wyjściem w takiej sytuacji było ignorowanie konfliktu. Podejmowanie prób rozwiązania, szukanie pomocy, inicjowanie działań i brak efektów, powodowały przyzwyczajanie się do konfliktu. Jeden z nauczycieli, opisujący konflikt z dyrekcją, podsumował bezradność nauczycieli stwierdzeniem:

Są pewne konflikty, o których się nie mówi, niektóre rzeczy trzeba niestety przemilczeć, nie wnikać, żeby się nie denerwować, bo po co? [Wywiad z nauczycielem, s. 50]

Dodaje również:

Konflikty dyrekcja i reszta świata, to one nie są rozwiązywane. Ten konflikt jest gdzieś tam zawieszony. Ludzie o tym pamiętają, starają się tego nie rozgrzebywać, bo wiedzą, że generalnie to, co powie dyrekcja jest święte i tak musi być. [Wywiad z nauczycielem, s. 51].

Kalkulowanie na podstawie doświadczeń i możliwych strat z tytułu prób rozwiązania konfliktu sprowadzało jego uczestników do decyzji o zaniechaniu działań. Unikanie konfliktu stało się tu właściwym stylem działania.

Przyzwyczajanie się do takiej sytuacji dawało też pewne korzyści. Takie ignorowanie sytuacji konfliktowej było sposobem na przetrwanie w danej społeczności, pozwalało uciec od gwałtownych emocji, przeżywanych za każdym razem, kiedy pojawiały się sprzeczności. Tym samym, uczestnicy konfliktu, tracili się chęć do działania i chęć zmiany. Łatwiej było pogodzić się z tym, co było, jeśli wcześniejsze próby działania nie przyniosły pożądanych efektów i nie widziano sensu podejmowania kolejnych. Zwalniało to więc od szukania nowych pomysłów i rozwiązań, uczyło bierności i kształtowało przekonanie, że lepiej nic nie robić w sytuacji konfliktu, bo i tak nie przynosi to korzyści.

Często pojawiały się też opinie, że konflikt sam się rozwiąże lub minie. Nie wymaga więc podejmowania żadnych działań. Uczeń zapytany o to, jak został rozwiązany konflikt, w którym brał udział, odpowiedział: *po prostu samo się rozwiązało* [Wywiad z uczniem, s. 89]. Inny, w wywiadzie zaznaczył, iż każdy konflikt, który występuje w klasie *po prostu musi minąć* [Wywiad z uczniem, s. 94]. Również w kolejnym wywiadzie, zapytano ucznia o konflikty w klasie i w odpowiedzi na pytanie, co on sam robił, jeśli znalazł się w konflikcie z innym uczniem, odpowiedział:

⁷ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France, 1976*, Warszawa 1998.

Ja po prostu w to nie ingeruję. Poczekam. Z czasem powinno wszystko minąć [Wywiad z uczniem, s. 97].

W odniesieniu do konfliktu klasowego z wychowawcą zapytano ucznia, jak według niego powinno się rozwiązać ten konflikt. Stwierdził, iż takie konflikty rozwiązują się *samoistnie* [Wywiad z uczniem, s. 99]. Psycholog monitorujący te zdarzenia i biorący udział w rozwiązywaniu konfliktu zauważył natomiast:

Konflikt trwa nadal, natomiast dzieciaki są do tego jakby przyzwyczajone i już nie podejmują chyba prób rozwiązania [Wywiad z nauczycielem, s. 9].

Powstaje pytanie: dlaczego uczniowie i nauczyciele w licznych sytuacjach wybierają strategię przeczekania, milczenia połączonego z nadzieją na samoistne rozwiązanie? Lucyna Kopciewicz analizując szkolną przemoc wobec dziewcząt postawiła podobne pytanie: *dlaczego uczennice nie poszukują żadnego wsparcia w instytucji, dlaczego nie zgłaszają tych sytuacji szkolnym władzom, dlaczego ich rodzice nie podejmują interwencji w ich sprawie, mimo iż nie mają zastrzeżeń do wizerunku własnych córek*⁸? Otóż odpowiedź zarówno w jej badaniach, odnosi się do podobnych zachowań, które zidentyfikowałam powyżej. Pojawia się silna obawa przed konsekwencjami w postaci represji⁹ (o czym mówią badani), która uwypukla *rozbudowany dyskurs „nieujawniania” (nieupubliczniania) sytuacji, czyli de facto utrwalenia „zmowy milczenia” nad ową praktyką*¹⁰. Z relacji badanych wynika, że mieli dobre powody, by praktykować zмовę milczenia – ujawnienie bowiem niesłoby dużo przykrych konsekwencji, a więc *skuteczność nauczycielskiego represjonowania sprowadza się do „treningu milczenia”, do prewencyjnego „trzymania języka za zębami”*¹¹. Owa racjonalność „zmowy milczenia” i „niemożności” przejawiająca się w przekonaniu, że *nic się nie da zrobić, samo minie lub tak było więc nie będziemy tego zmieniać* jest silnie zakorzeniona w świadomości zarówno uczniów i ich rodziców, jak i nauczycieli.

Przyzwyczajanie się do konfliktu może wiązać się z brakiem działań lub pozornymi działaniami osób, które powinny, z racji pełnionej w szkole funkcji, podjąć czynności naprawcze (np. mediacyjne).

Działaniem nie rozwiązującym konfliktu, a jedynie usuwającym jego skutki, jest odwlekanie rozwiązania. Może to się przejawiać w wydłużaniu procesu rozwiązania konfliktu, ostatecznie do niego nie doprowadzając. Ponadto może oznaczać nie podejmowanie działań przyczyniających się do rozwiązania. Opisywany na wielu stronach *Dziennika badacza* konflikt nauczyciela z uczniami dotyczący złej jakości nauczania pewnego przedmiotu oraz nieodpowiedniego

⁸ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011, s. 139.

⁹ *Ibidem*, s. 139–140.

¹⁰ *Ibidem*, s. 155.

¹¹ *Ibidem*, s. 177.

traktowania uczniów przez nauczyciela wybrzmiewał bezustannie w szkole podczas moich badań. Problem był zgłaszany dyrekcji przez innych nauczycieli i uczniów wielokrotnie. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie byli w stanie go rozwiązać samodzielnie. Dyrekcja odwlekła rozwiązanie konfliktu lub zapewniała o podjętych krokach nie podejmując jednak żadnych działań. Pozwalało to wydłużyć czas, w którym uczniowie wierzyli w rozwiązanie. Czekali, aż w końcu zbliżał się koniec roku i nie warto było podejmować żadnego działania. Taka strategia była stosowana przez dyrekcję, ilekroć pojawiał się problem. Jeden z uczniów opisywał takie zdarzenie:

Przed wyjazdem, bo byliśmy teraz na praktykach, chcieliśmy zrobić takie zebranie, ale pani nam doradziła, że mamy poczekać, bo właśnie inne klasy interweniują w tej sprawie. Ale jak wróciliśmy to okazało się, że nic się nie zmieniło [Wywiad z uczniem, s. 112].

Powtarzalność tych zdarzeń była relacjonowana przez nauczyciela opisującego ten konflikt w swojej klasie. W tym przypadku wychowawca podejmował pewne działania, ale nie dotyczyły one rozwiązania konfliktu. Wszystko, co robił, wiązało się z pytaniem do dyrekcji: co mam robić w tym momencie. Widać tu jego bezradność i barierę w szukaniu rozwiązań czy też brak pomysłu na zaradzenie tej sytuacji. Wynikało to z jego przekonania o niemożliwości rozwiązania konfliktu. Owe przekonanie i brak pomysłu świadczą, jak sądzę, o niechęci wychowawcy do bycia trzecią stroną w konflikcie. Ciekawe jest to, że widać chęć działania w tej sprawie u uczniów. Byli gotowi rozwiązać problem, a nie go przeczekać.

W tej sytuacji pojawia się zderzenie dwóch stylów reakcji na konflikt: z jednej strony chęć współpracy, a z drugiej bariera w kierunku unikania konfliktu.

Uczennica zapytana o to, co robi w sytuacji, gdy pojawi się konflikt z nauczycielem odpowiada:

No próbuję dyskutować, rozmawiać, ale ciągle jest to przesuwane, pani mówi potem wychowawcy. Poruszamy temat na godzinie wychowawczej. Wychowawca rozmawia z nauczycielem i to tak pozostaje bez echa [Wywiad z uczniem, s. 88].

Sam konflikt może okazać się korzystny jako nierozwiązany, co zachęca strony do nie podejmowania działań w celu jego rozwiązania. Może to się wiązać również z pozorem działań. Zarówno pozór działań, jak i ich brak, mogą wiązać się z niewiedzą o tym, jak konflikt rozwiązać lub chociażby usunąć. Skłania to do działań przypadkowych lub udawanych. Brak działań oznacza przyznanie się do bezradności, owej niewiedzy lub niechęci działania. Nauczyciel przyznał się w pewnym momencie do takiej bezradności w związku z lekcją na problematycznym przedmiocie:

A propos lekcji, jest taka głupia sytuacja, że nikt nie jest w stanie nic z tym zrobić. I to powoduje, że głupio jest, bo nie wiadomo, co tym dzieciom mówić, bo dzieci są fajne [Wywiad z nauczycielem, s. 28].

W analizowanych sytuacjach konfliktowych dość jaskrawo widać, jak strony konfliktu wybierają najczęściej unikanie bądź uleganie w konflikcie. Składają się na to przykre doświadczenia z wcześniejszych konfliktów, strach i kalkulacja zysków i strat płynących z działania w konflikcie.

Kenneth W. Thomas oraz Ralph H. Kilmann¹² opisują: unikanie, uleganie, rywalizację, kompromis i współpracę jako sposoby zachowania się w konflikcie. Wszystkie wymienione sposoby towarzyszą nam w sytuacjach konfliktowych, jednak to od okoliczności zależy, czy dobrze jest zastosować dany styl działania. Autorzy ci nie wartościują danych sposobów postępowania, ale opisują warunki i sytuacje, w których dany sposób dobrze jest zastosować. Nie każdy z tych sposobów prowadzi do rozwiązania konfliktu, ale tym samym autorom towarzyszy pogląd, iż nie każdy konflikt należy/można rozwiązać.

Unikanie jest sposobem postępowania w konflikcie, w którym uczestnik konfliktu rezygnuje ze współpracy z drugą stroną, dostrzegając niemożność rozwiązania sytuacji w danym momencie czy też z daną osobą. Dzieje się tak najczęściej na skutek wcześniejszych przykrych doświadczeń związanych z daną osobą bądź z konfliktami lub na skutek przekonania, że konflikt jest zjawiskiem złym, niepożądanym. Ten styl przejawia się udawaniem, że konfliktu nie ma oraz wycofaniem z walki o własne prawa i realizację interesów. Czasem warto zastosować ten sposób, szczególnie w sytuacji, gdy wchodzenie w relacje z drugą stroną wiąże się ze zbyt dużym napięciem emocjonalnym lub gdy straty wynikające z rozwiązywania konfliktu przewyższają korzyści płynące z samego rozwiązania.

Uleganie (inaczej dostosowywanie się) w konflikcie jest sytuacją, gdy postępujemy zgodnie z interesem strony przeciwnej. Ten styl stosowany jest wówczas, gdy ważniejsze są relacje z drugą stroną niż realizacja własnych interesów. W tym stylu również występuje przekonanie, że konflikt to niepożądane zjawisko. Uleganie można stosować wówczas, gdy dajemy się przekonać, bo zdajemy sobie sprawę, że druga strona ma rację. Dobrym powodem jest również nastawienie na współpracę, chęć zadowolenia drugiej strony lub przekonanie, iż sprawa, o którą toczyliśmy spór nie jest dla nas aż tak ważna.

Oba style są odpowiedzią na cele, jakie sobie stawiają uczestnicy w konflikcie szkolnym. Z jednej strony strach przed represjami, z drugiej strony wcale nie potrzeba rozwiązania konfliktu, lecz szybkie zniwelowanie jego przejawów i skutków.

¹² K.W. Thomas, R.H. Kilmann, *op.cit.*

Usuwanie przyczyn konfliktu

Drugi typ działań opiera się na przyczynach konfliktu, przy czym celem jest tu nie dopuszczenie do konfliktu, bądź do dalszych jego etapów. Często działania te sprowadzają się do usuwania przyczyn konfliktu. W dalszym ciągu nie ma to nic wspólnego z ich rozwiązaniem, jest to jedynie radzenie sobie przez eliminację. Do działań usuwających przyczyny konfliktu należą: zwiększanie integracyjności systemu, zaspokajanie potrzeb, zapewnianie silnej i scentralizowanej władzy, przekonanie pokrzywdzonych o konieczności rezygnacji z walk, zapobieganie mobilizacji pokrzywdzonych, niwelowanie poczucia pokrzywdzenia.

Zwiększanie integracyjności systemu to jedno z ważniejszych działań w obszarze usuwania przyczyn konfliktu w analizowanej przeze mnie szkole. Usunięcie przyczyn konfliktu może okazać się możliwe, jeśli wprowadzimy zmiany w systemie społecznym, w jakim pojawia się konflikt. Zmiany takie mają na celu spowodowanie, iż pewne jego elementy zaczną ze sobą współpracować. W praktyce może to oznaczać tworzenie grup realizujących pewne zadania, połączenie osób w zespół wynikające, z konieczności rozwiązania problemu.

Integracyjność systemu zwiększa się również, jeśli jego członkowie lepiej się poznają, co ułatwia im pracę oraz zwiększa jej efektywność. Pozwala też wyeliminować konflikty wynikające z niewiedzy na temat wzajemnych umiejętności, zamiarów i realizowanych celów.

Duży konflikt między uczniami i wychowawcą, którego przedmiotem było faworyzowanie części uczniów przez wychowawcę, miał (jak się wówczas wydawało) swój finał 7 listopada, kiedy to na wspólnym spotkaniu ustalono plan działania.

7.11. odbyło się spotkanie rodziców, dzieci i wychowawcy w obecności zespołu psychologiczno-pedagogicznego i dyrekcji w celu rozwiązania problemu klasowego. Przedstawiono wyniki ankiet i poproszono o wypracowanie w grupach sposobu działania (dzieci, rodziców i wychowawcy). Wypracowano zasady oraz postanowiono ich przestrzegać. Wychowawca (momentami agresywny) zadeklarował zmianę zachowania, dzieci obiecały podjąć próbę komunikowania się ze sobą. Wszyscy uznali, że klasie potrzebne są działania ją integrujące, takie jak wspólne wyjścia do kina, wyjazdy na wycieczki, realizacja wspólnych zadań (np. organizacja uroczystości szkolnych) [Dziennik badacza, s. 6].

Sposobem na usunięcie przyczyn konfliktu, wspólnie ustalonym przez strony, była próba zintegrowania klasy. Uczniowie sami stwierdzili, że takich działań dotychczas było zdecydowanie za mało. Konflikt jednak nie został rozwiązany, co mogło być spowodowane tym, iż wspólnie ustalony plan działania nigdy nie został zrealizowany.

Jeśli konflikt wynika z braku zaspokojenia potrzeb najprościej byłoby te potrzeby zaspokoić. Nie zawsze takie działanie można przeprowadzić lub nie zawsze

jest ku temu wola stron. Bywają sytuacje, iż w interesie strony konfliktu nie jest zaspokojenie potrzeby drugiej strony. Ważniejsze wydają się wówczas inne cele. W przypadku doświadczeń szkolnych tym innym celem są zasady, które funkcjonują w systemie lub które wprowadza czy też wyznaje druga strona konfliktu. Niemożliwa wówczas staje się współpraca i na pierwszy plan wychodzi rywalizacja.

Współpraca jest takim sposobem postępowania, w którym kierujemy się przekonaniem, że zawsze można znaleźć rozwiązanie, które usatysfakcjonuje każdą ze stron. Jest to konstruktywne działanie, w którym strony szukają rzeczywistych przyczyn konfliktu i celem staje się jego rozwiązanie. Współpraca wymaga dobrej komunikacji, która zmierza do zrozumienia wzajemnego stron, nastawienia na realizację celów każdej ze stron bez konieczności rezygnacji z czegokolwiek¹³.

W rywalizacji natomiast dążymy do realizacji własnego interesu. Wówczas potrzeby jednej strony uznawane są za najważniejsze. Thomas i Killman pokazują jednak, że takie działanie przydaje się w sytuacjach kryzysowych wymagających zdecydowanego działania oraz w sytuacjach gdy walczymy o rzeczy dla nas istotne lub co do których jesteśmy przekonani o własnej racji. Często powodem stosowania tego stylu jest świadomość, iż druga strona manipuluje lub stosuje inne nieczyste w stosunku do nas działania¹⁴.

Przykładem zaspokojenia potrzeb na skutek działania w konflikcie jest opisany przypadek nauczyciela, który został okrzyknięty w szkole wojownikiem o sprawiedliwość, ponieważ udało się mu pokazać dyrekcji, jaka potrzeba wymaga zaspokojenia. Ten fakt został zauważony przez innych nauczycieli. W jednej wypowiedzi czytamy:

Chociaż już jeden z nauczycieli się postawił. Zaowocowało to umową na czas nieokreślony w pracy dla pozostałych [Wywiad z nauczycielem, s. 3].

Inny nauczyciel zauważył zmianę:

Zawsze były jakieś zatargi z dyrekcją, co do sposobu zatrudniania osób. Ale wszystkie osoby zatrudnione, z tego co wiem, mają w tej chwili już takie umowy, jakie chciały [Wywiad z nauczycielem, s. 42].

Zapewnianie silnej i scentralizowanej władzy może pomóc usunąć konflikt. Usunięcie przyczyn konfliktu w badanej szkole udawało się, kiedy odwoływano się do wytycznych, ustalanych przez osoby sprawujące władzę. Silna władza w szkole zniechęca do sprzeciwu, blokuje działania mogące spowodować powstanie konfliktu. Nauczyciel opisywał to w taki sposób:

¹³ Por. K.W. Thomas, R.H. Kilmann, op.cit.

¹⁴ *Ibidem*.

Tutaj chodzi o to, że dyrekcja chciała kontrolować i chciał mieć wpływ na wszystko. Jakby ta kontrola i ta władza, i te konflikty... myślę, że też mieli wiele konfliktów wewnętrznych, bo liczyli się z tym, czy powiedzieć dyrekcji prawdę, czy nie, żeby pracę zachować, żeby jakoś się żyło, żeby później nie było nalotów na lekcje, bo się zdarzało często, że dyrekcja potrafiła. To też jakby kontrola wychodzi... potrafiła chodzić po korytarzu, potrafiła wchodzić nauczycielowi na lekcję i zwracać przy uczniach uwagę, co jest oczywiście bardzo nieładną rzeczą... podkopywanie autorytetu nauczyciela, ale potrafił tak robić. Także, jak ktoś chciał się sprzeciwić dyrekcji, no to później mogło to owocować takim, a nie innym traktowaniem [Wywiad z nauczycielem, s. 2].

Inny dodaje, iż system sprawowania władzy w szkole można określić mianem feudalizmu:

Feudalizm. Są lepsi i gorsi. Jest góra i dół [Wywiad z nauczycielem, s. 15].

Silną i scentralizowaną władzę w szkole dostrzegali również uczniowie. Widzieli działania dyrekcji oraz wynikające z tego konsekwencje dla społeczności szkolnej:

Dyrekcji to ja jeszcze tak nie obserwuję, bo z dyrekcją to jest ciężko. Tylko wiadomo, że tu jest zasada, że jak dyrekcja coś każe to bez słowa trzeba to wykonać i to wszystko. Tu się za bardzo boją, żeby konflikty wywoływać. To by było na tyle [Wywiad z uczniem, s. 140].

Pojawiający się sprzeciw udawało się wyeliminować podporządkowaniem i posłuszeństwem wobec silnej i scentralizowanej władzy. Władza taka jest umacniana przez powtarzane rytuały, co zapobiega zmianom, które mogłyby ją zachwiać. Centralizacja, kontrola, dyscyplina to mechanizmy i techniki działania władzy, które gwarantują jej skuteczność.

Przyczyną powstania konfliktu może być poczucie krzywdy towarzyszące którejś ze stron. W takiej sytuacji sposobem na zakończenie takiego konfliktu może być przekonanie pokrzywdzonych o konieczności rezygnacji z walki o dobra, których im zabrakło lub które im odebrano.

Nauczyciel, który chciał się rozwijać, podejmować dodatkowe formy kształcenia, spotykał się z barierą w postaci dyrekcji, która go zwodziła i blokowała uczestnictwo w kursach. Nauczyciel tłumaczył, iż mógłby walczyć, ale nie ma innej pracy. Nie podejmuje więc działań, z obawy o utratę pracy. Osoba stojąca z boku, znająca te relacje, opowiadała o tym tak:

Przykład naszego kolegi, który w szkole bardzo dużo rzeczy robi, a teraz jest podobno nawet filarem szkoły, podtrzymującym wszystkie, wszystkie działalności. No to on niestety w szkole był, można powiedzieć, mobbingowany, bo się jemu

pewnego rodzaju rzeczy blokowało i nie pozwalało. No i on chyba jest taką osobą, która ma konflikt wewnętrzny. Z jednej strony wie, że powinien odejść, że jest wykorzystywany i niedoceniany, ale z drugiej strony jednak w tym wszystkim tkwi, bo to jest tak, że jest bardzo trudno wyjść z takiej sytuacji i zdecydować się na krok do przodu [Wywiad z nauczycielem, s. 2].

Zwraca się tutaj uwagę na wykorzystanie różnych słabości nauczyciela po to tylko, aby sam uwierzył w cel działania dyrekcji. Tym samym, biorąc dodatkowo pod uwagę, sytuację życiową nauczyciela, trudno było podjąć walkę o własne prawa.

W tej sytuacji na pierwszy plan wysuwa się nauczyciel jako ofiara przemocy, ofiara mobbingu. Jednocześnie widać łamanie praw pracowniczych w stosunku do nauczyciela. Daje się zauważyć również pewną stałą praktykę dyrekcji w stosunku do tego konkretnie nauczyciela (być może określonego typu osobowościowego), co daje obraz gry personalnej.

Uczniowie relacjonowali również sposoby działania nauczycieli, zmierzające do zniechęcenia ich do dalszej walki np. o stopnie, o własne prawa. Jeden z uczniów tak opisuje konflikt z nauczycielem:

B: A coś więcej możesz powiedzieć o tym konflikcie? To jest między nauczycielami a uczniami, tak?

U: Mnie się wydaje, że nie wszyscy nauczyciele, ale są niektórzy tacy, którzy np. nie potrafią sobie poradzić z uczniami i mają jakieś swoje głupie zasady później, że inaczej się zachowują, czy starają się pogorszyć stan ucznia po to, żeby wymusiło to na nim spokój.

B: A jak to się wymusza?

U: Nie wiem. Zadawanie pytań, bardzo trudnych pytań, na które uczeń raczej nie odpowie i wstawia jedynki. I tak raz, drugi, trzeci, sytuacja się oczywiście pogorszy i musi się podporządkować w 100% [Wywiad z uczniem, s. 79].

W sytuacji konfliktu ucznia z nauczycielem, gdy w grę wchodziło uzyskanie spokoju, nauczyciel pogarszał sytuację ucznia przez stawianie mu ocen niedostatecznych. Wówczas udało mu się osiągnąć cel. Uczeń zmienił swoje, zdaniem nauczyciela, nieodpowiednie zachowanie. Przekonanie pokrzywdzonych do niepodejmowania walki, może się okazać jedynie początkiem działań w celu usuwania konfliktu. Kolejnym krokiem może się okazać działanie powstrzymujące lub zapobiegające mobilizacji grupy pokrzywdzonych.

Zapobieganie mobilizacji pokrzywdzonych to skuteczny sposób na to, aby nie tworzyły się grupy domagające się respektowania swoich praw. Konflikt może się pojawić lub rozwinąć w sytuacji, gdy członkowie danej społeczności mają możliwość połączyć się w silną grupę, która gotowa jest walczyć o swój cel¹⁵. Jednostki nie są groźne z punktu widzenia wchodzenia w konflikty zagrażające funkcjonowaniu całej

¹⁵ K. Marks, F. Engels, *Dzieła Wybrane*, tom 1, Warszawa 1949.

społeczności. Jednak w sytuacji, gdy takich jednostek jest więcej i połączą swoje siły, potrafią doprowadzić do zachwiania istniejącego porządku. Dlatego też w szkole usuwa się, lub doprowadza się do usunięcia trudnych uczniów i trudnych nauczycieli.

Opisane przypadki w leczeniu objawowym, gdzie wskazano usuwanie czynników i osób przyczyniających się do zaognienia sytuacji, odpowiadają również działaniu usuwania przyczyn konfliktu. Jeśli bowiem usunie się osoby i czynniki sprzyjające zaburzeniu istniejącego porządku, pojawia się względny spokój o istniejący porządek.

Przedstawione przykłady pokazują, iż wejście w konflikt z dyrekcją jest również podstawą usunięcia ze szkoły. Nie toleruje się sprzeciwu, indywidualnych pomysłów i popierania uczniów. Wszystkie te działania są rozumiane jako działanie przeciwko dyrekcji, czyli też przeciwko społeczności, nazywanej *rodziną*.

Jednym ze sposobów usuwania przyczyn konfliktu jest też przekonanie pokrzywdzonego, że dobra lub wartości, o które walczy wcale nie są ważne. Istotne jest tu zlikwidowanie, stłumienie poczucia krzywdy, które mobilizuje do działania. Osiąga się to przez wskazanie innych, ważnych dóbr lub wartości i ich afirmację lub zdyskredytowanie istniejących. Pomaga w tym władza, która nie pozwala na eskalację niezadowolenia i poczucia pokrzywdzenia. Stosuje się w tym celu odwoływanie do dobra wspólnego społeczności, nazywanej *rodziną*. Nakłania się tym samym do rezygnacji w własnych dążeniach, planów dla dobra ogółu.

Niwelowanie poczucia pokrzywdzenia udaje się również wówczas, gdy przekonuje się osoby pokrzywdzone, iż dla nich lepsze są inne dobra, działania czy też wyjścia z sytuacji.

Wszystkie opisane sposoby radzenia sobie z konfliktem w formie usuwania przyczyn konfliktów to zabiegi manipulacyjno-dominacyjne, które nie usuwają konfliktów, a jedynie zmierzają do usuwania przyczyn lub co najwyżej przyczyniają się do utajnionej formy ich takiego czy innego rozgrywania. Odwołując się do stylów reakcji na konflikt zaproponowanych przez Thomasa i Kilmanna, unikanie i uleganie w konflikcie było częstą praktyką w badanej szkole. Wszystkie te działania, nierzadko były podejmowane w obliczu strachu bądź rachunku zysków i strat. Jednocześnie reakcje drugiej strony, również były dostosowane do okoliczności, celów, a często chłodnej kalkulacji, co się bardziej opłaca czy też, co bardziej mi zaszkodzi. Należy podkreślić, iż analiza wskazanych sytuacji konfliktowych, pokazuje, iż celem ich uczestników najczęściej nie było rozwiązanie konfliktu, a jedynie jego usunięcie, utajnienie czy też zniwelowanie jego natężenia.

(Nie)rozwiązywanie konfliktu

Trzeci typ działań dotyczy rzeczywistego rozwiązywania konfliktu przez podejmowanie określonych działań już w trakcie jego trwania. Są to działania opierające się na konstruktywnym podejściu do sytuacji konfliktowej obydwu stron

konfliktu. Jest to najtrudniejsze, ale najbardziej korzystne działanie z punktu widzenia rozwoju społeczności. Rozwiązanie konfliktu (za M. Deutchem) zależy od relacji panujących w społeczności. Dlatego też tylko w przypadku atmosfery sprzyjającej porozumieniu oraz konstruktywnym relacjom, można mówić o rozwiązaniu konfliktu.

Konflikt jest rozwiązany, gdy interesy stron zostaną zrealizowane, strony godzą się na takie właśnie zakończenie konfliktu, a konflikt przyczyni się do rozwoju społeczności. Osiąga się wówczas porozumienie między stronami, dzięki któremu nie ma wygranych i przegranych, a potrzeby każdej ze stron zostają zrealizowane. Rozwiązany konflikt jest traktowany jako sytuacja uczenia się, której sprzyja:

- otwarta komunikacja między stronami-*polityka otwierania drzwi i zwiększania możliwości komunikowania się*¹⁶,
- współpraca między stronami konfliktu,
- podejmowanie mediacji i negocjacji w rozwiązywaniu konfliktu,
- refleksyjność sprzyjająca uczeniu się w czasie konfliktu i po jego zakończeniu,
- kontrola nad procesem konfliktowym i jego regulowanie przez uczestników.

Morton Deutsch ze względu na to, czy konflikt zmierza do rozwiązania czy też nie, wyróżnia konflikt konstruktywny i destrukcyjny¹⁷. Istotą pierwszego jest przyjęcie takiego rozwiązania, które zadowoli obie strony, natomiast celem konfliktu destrukcyjnego jest wygrana jednej strony. Nastawienie na współpracę i rozwiązanie korzystne dla obu stron, dotyczy konfliktu konstruktywnego.

Aby mógł on zaistnieć muszą być spełnione następujące warunki: skuteczna komunikacja, która skutkuje lepszym zrozumieniem innych, życzliwość, pomoc i mniejszy opór, co przyczynia się do większego zadowolenia stron koordynacja wysiłków, podział pracy, zorientowanie na realizację celu, zorganizowanie w dyskusji oraz wysoka produktywność, zgadzanie się z pomysłami innych i poczucie zasadniczego podobieństwa przekonań i wartości, a także zaufanie do własnych pomysłów i wartości, które inni przypisują tym pomysłom, chęć zwiększania władzy innych (władza rozumiana jako zasób wiedzy, umiejętności itp.) po to, by realizować cele innych osób, określanie sprzecznych interesów jak wspólnego problemu, który powinien być rozwiązany, również wspólnie.

Odwołując się do opracowania Thomasa i Kilmanna¹⁸ dotyczącego stylów reakcji na konflikt, działania nazywane przez nich kompromisem bądź współpracą, pozwoliłyby osiągnąć rozwiązanie konfliktu. O ile, współpraca pozwala zrealizować wszystkie cele stron, o tyle stosowanie kompromisu (w działaniach mediacyjnych nazywa się to techniką: spotkajmy się w połowie drogi) jest działaniem, w którym możemy coś zyskać i jednocześnie coś stracić. Kluczowe jest tu porozumienie i dobre

¹⁶ J. Reykowski, *op.cit.*, s. 73–74.

¹⁷ M. Deutsch, *op.cit.*

¹⁸ Por. K.W. Thomas, R.H. Kilmann, *op. cit.*

relacje. Strony godzą się na połowiczne rozwiązanie sytuacji. W takim układzie nie tylko cele poszczególnych stron są ważne, ale również relacje. Kompromis przydaje się, gdy współpraca i rywalizacja się nie powiodły oraz w sytuacji, gdy działamy pod presją czasu.

Nastawienie na wygraną jednej strony, oznacza konflikt destrukcyjny, powodujący odmienne rezultaty: osłabienie komunikacji, pojawia się manipulacja, dezinformacja a nawet kłamstwo, kształtują się negatywne postawy uczestników konfliktu wobec siebie, utrudnione jest w związku z tym współdziałanie i działania podejmowane w konflikcie są nieefektywne, krytyczne odrzucanie pomysłów na rozwiązanie konfliktu oraz doświadczenie niezgody, powoduje brak ufności stron wobec siebie, strony dążą do powiększania swojej siły, a pomniejszania przeciwników; siła drugiej strony stanowi zagrożenie i jedyne odpowiednie rozwiązanie konfliktu to narzucenie rozwiązania przez jedną stronę drugiej¹⁹.

Relacje panujące w badanej przeze mnie szkole można by za M. Deutschem określić głównie jako destrukcyjne, stąd konflikty miały przebieg destrukcyjny. Widać to w opisywanych przeze mnie sytuacjach konfliktowych, których przebieg i zakończenie najczęściej nie wskazywały na atmosferę porozumienia.

Destrukcyjność w łatwy sposób można dostrzec analizując skutki konfliktu. Przede wszystkim strony nie są zadowolone z zakończenia (lub braku zakończenia) konfliktu. Brak rozwiązania wzmaga frustrację i poczucie pokrzywdzenia.

Opisane wyżej sposoby zakończenia konfliktu są przykładem ich destrukcyjnego charakteru. To, co może się zdarzyć może mieć dwie charakterystyczne formy: trwania w konflikcie lub jego zakończenia bez rozwiązania.

Najbardziej charakterystycznym konfliktem, w kategorii trwających, jest ten, w którym uczniowie walczyli o jakość nauczania pewnego przedmiotu oraz o odpowiednie traktowanie przez nauczyciela. Pojawiał się on dość często w opisach nauczycieli jako sztandarowy przykład trudnego, i nierozwiązalnego od lat konfliktu. Jego trudność wynika z panujących w szkole relacji zarówno z nauczycielem 4, jak i dyrekcją, która wyznacza zasady wzajemnego porozumienia i współpracy. Te zasady pokazuje opis nauczyciela:

Ostatnio na wywiadówce rodzice do mnie przyszli, podjęli ten temat przedmiotu. W klasie nauczyciela 7 też podjęli ten temat. I jeszcze w jednej klacie, nie pamiętam w której. Niestety ja miałem pecha, bo akurat jak poszedłem do dyrekcji o tym powiedzieć, bo obiecałem rodzicom, że porozmawiam z dyrekcją na ten temat. To nauczyciel 4 wszedł, a do niej dyrekcja: o dobrze, że pan jest. Proszę pana wszystko powiedzieć w twarz. No a ja dobra, powiem wszystko. Powiedziałem to, tamto, dzieciaki nic nie rozumieją, nie jest tłumaczone, sprawdziany są z czegoś innego niż jest na lekcji. Już nie chciałem przy dyrekcji mówić, że lekcje się nie odbywają. Już dobra, nie chciałem. Jak on się na mnie rozdarł. Ja myślałem, że padnę ze śmiechu po prostu. On tak się na mnie darł, mnie to tak rozbawiło. Mówię:

¹⁹ M. Deutsch, *op.cit.*

dla czego pan na mnie krzyczy? Ja przekazuję tylko co rodzice prosili. A ten na to: ci rodzice są nienormalni! [Wywiad z nauczycielem, s. 20].

Nie było widać możliwości rozwiązania konfliktu, z powodu braku chęci porozumienia po stronie nauczyciela. Dyrekcja również nie podjęła dalszych działań, uznając, iż skoro nauczyciel nie chce porozumienia, to nic się nie da zrobić. Nauczyciel sam przyjął postawę pokrzywdzonego przez uczniów i to ich uznał za winnych całej sytuacji. Nie przyjął argumentów, ani nie chciał dyskutować. Jego zdaniem, uczniowie nie mają prawa głosu, a inni nie powinni się wtrącać w tę sytuację.

Brak możliwości dyskusji pojawiał się również w relacjach dyrekcji z pracownikami szkoły i uczniami. Ani nauczyciel, ani pracownik administracyjny, ani też uczeń nie mieli prawa dyskutować z dyrekcją czy też kwestionować jej decyzji. Każda próba dyskusji spotykała się z sankcjami.

Nierozwiązanie tego, i każdego innego konfliktu, niesie za sobą negatywne konsekwencje dla każdej strony. Pokrzywdzeni pielęgnują w sobie to uczucie zniechęcając się do kolejnych prób porozumienia, a wygrani czyli ci, co decydują o sposobie zakończenia (lub nie) konfliktu tylko pozornie są wygrani. Relacje bowiem ulegają pogorszeniu, gdyż akceptacja danego rozwiązania jest tylko pozorna. Brak otwartości i rzeczywistej akceptacji potęguje uczucie niechęci i sprzyja ukrytym konfliktom.

Konflikty konstruktywne to konflikty rozwiązane. O konfliktach konstruktywnych można mówić wówczas, gdy wszystkie strony ustaliły, co jest przedmiotem konfliktu i akceptują jego rozwiązanie. Oznacza to, iż zostały zrealizowane interesy stron. Takie konflikty rozstrzygają się w atmosferze wzajemnego porozumienia, choć nie zawsze taka towarzyszy uczestnikom od początku. Bywa, że trzecia strona przyczynia się do zainicjowania spotkania, prezentacji interesów i wyciągnięcia konstruktywnych wniosków.

Realizacja interesów stron nie musi być tożsama z tworzeniem się przyjaźni i sympatii. Strony po wyartykułowaniu potrzeb i celów, mogą godzić się na rozwiązanie najlepsze dla wszystkich, ale nie zmierzające do usunięcia różnic. Te z kolei mogą być barierą zacieśniania relacji, ale ich jawność daje szansę na wzajemną akceptację i tym samym wypracowanie sposobów radzenia sobie z własną niechęcią na inność. Przykład takiego konfliktu został opisany przez nauczyciela w następującej sytuacji:

No przede wszystkim ja się dowiedziałem o konflikcie nie od tej dziewczyny tylko od jej matki. Co dla mnie było totalnym szokiem. Ja nawet nie zauważyłem nic takiego, co świadczyłoby o tym, że coś się źle dzieje. Więc najpierw została wezwana na rozmowę dziewczyna. Opowiedziała jak to się wszystko zaczęło, jak długo trwa np. Yyy... Później zacząłem pytać innych nauczycieli, czy zauważyli jakiegokolwiek symptomy agresji ze strony tych osób pozostałych. I też o zachowanie tej

dziewczyny, czy ona jakoś prowokuje? No to różnie bywa. I okazało się (niezrozumiały fragment), parę osób zauważyło, że rzeczywiście jakieś przejawy agresji można było zaobserwować. Że np. jak były dwie lekcje z danego przedmiotu i dziewczyny przychodziły z przerwy to jakieś uszczypliwe uwagi, czy coś. Parę osób coś takiego zaobserwowało, ale nie było to na tyle silne, żeby dalej gdzieś to podać. Następnie zostały wezwane cztery dziewczyny, które były winowajczyniami, czyli jakby prowodyrkami całego zajścia. Zostały wezwane na rozmowę. Tych rozmów odbyło się chyba ze trzy. One po prostu zostały zapytane, dlaczego tak robią i jak długo? Też po to, żeby doszło do takiej konfrontacji. I one właśnie wtedy powiedziały, że według nich ta dziewczyna jest zarozumiała. Chciały jej pomóc, bo miała smutną minę. I takie tam bzdury. Yyy... jak gdyby te rozmowy polegały na tym, żeby im uzmysłwić, że nie można się zachowywać w ten sposób. Jakaś agresją namawiać kogoś do kontaktów. (niezrozumiały fragment) później doszło do takiej wspólnej rozmowy tej poszkodowanej i tym agresorem. I w każdym bądź razie, trzy bezboleśnie zgodziły się na to, żeby podać sobie rękę i żeby dalej było wszystko ok., nie pamiętamy o tym co było. Starajmy się jakoś w miarę pozytywnie funkcjonować. Natomiast czwarta była bardzo nastawiona negatywnie. Powiedziała, że nie poda jej ręki, nie będzie z nią rozmawiać. I w ogóle tak bardzo na nie (niezrozumiały fragment). Tak długo trzeba było z nią rozmawiać, aż ona przynajmniej stwierdziła, że poda jej rękę. I jeżeli nie będzie jej tam jakoś dokuczać to przynajmniej, żeby mówiły sobie cześć i nawet nie muszą ze sobą rozmawiać. I to tak mniej więcej potem wyglądało. Ta jedna traktowała ją zupełnie neutralnie, jakby jej nie było. Co było lepszym rozwiązaniem niż jakieś złośliwości. A pozostałe po prostu rozmawiały z nią. To nie była żadna przyjaźń, aczkolwiek rozmawiały na tyle, na ile sytuacja klasowa wskazywała [Wywiad z nauczycielem, s. 45].

Opisany przykład pokazuje rolę trzeciej strony w rozwiązaniu konfliktu między uczennicami. Nie udało się osiągnąć porozumienia bez wsparcia i mediatora. Nauczyciel w roli trzeciej strony miał szansę nauczyć się działać w kolejnych podobnych sytuacjach.

Z konfliktem konstruktywnym mamy też do czynienia w przypadku uczennicy, która sama go rozwiązała.. Zaznaczyła, iż nie było potrzeby szukania wsparcia na zewnątrz. Dziewczęta same znalazły sposób na rozwiązanie konfliktu między sobą. Podstawą udanego rozwiązania była rozmowa, dzięki której można było wyartykułować, w czym tkwi problem i jak można sobie z nim wspólnie poradzić. Ważne jest również to, że jedna sytuacja i zastanowienie się nad nią, pozwoliło na wyciągnięcie wniosków na przyszłość, aby uniknąć podobnych sytuacji. Z pełnym przekonaniem można uznać tę sytuację za okazję do uczenia się. Uczennice z niej skorzystały.

O konflikcie konstruktywnym w badanej szkole, w danym czasie i na podstawie badań, które przeprowadziłam, można mówić tylko odwołując się do relacji z uczniami i rodzicami. Jeśli w grę wchodziły konflikty między nauczycielami, miały one jedynie przebieg destrukcyjny. Nauczyciele nie podejmowali prób szukania rozwiązania, nie potrzebowali (jak im się wydawało) również pomocy

trzeciej strony. Nie doświadczyłam, ani nie usłyszałam o żadnym konflikcie z udziałem nauczycieli jako strony, który można by określić konstruktywnym.

W osiągnięciu stanu, który można nazwać rozwiązaniem konfliktu, często pomagały osoby trzecie. Uczniowie nie tylko doceniali rolę trzeciej strony w rozwiązywaniu konfliktów, ale również dostrzegali własny udział w takiej sytuacji. Opisywali pomysły i sposoby (już wykorzystane) na poradzenie sobie z konfliktem w sposób konstruktywny.

Uczeń, który wskazuje na konflikt w klasie między uczniami, podaje również możliwy sposób jego rozwiązania:

B: A widzisz jakiś sposób rozwiązania tego konfliktu?

U: Uważam, że powinniśmy całą klasą na godzinie wychowawczej szczerze porozmawiać. I myślę, że to powinno rozwiązać ten konflikt.

B: Wychowawca wie o tym?

U: Nie, nie wie o tym. Jeszcze nikt tego nie zaproponował, ale może warto. Ale i tak zawsze będą te konflikty, bo zawsze każda osoba sobie co innego pomyśli. W grupie inaczej a osobno też inaczej. Dlatego trzeba rozmawiać [Wywiad z uczniem, s. 73].

Potrzeba rozmowy jako sposób rozwiązania konfliktu pojawiał się również w wypowiedzi innego ucznia:

B: Jeśli się pojawiają jakieś konflikty w waszej klasie to jak je rozwiązujecie?

U: Przez rozmowę. Na pewno nie poprzez przemoc ale przez rozmowę jakąś trzeba.

B: I udaje się je rozwiązać?

U: Tak [Wywiad z uczniem, s. 75].

Nauczyciele, choć z własnych doświadczeń nie relacjonowali konstruktywnego rozwiązania konfliktu w relacjach z kolegami, widzieli taką potrzebę, sugerując również rozmowę jako czynnik pozwalający to osiągnąć. Jeden z badanych nauczycieli tak to formułuje:

A tak naprawdę chyba nikt nie jest w stanie tak usiąść jak tak sobie narzekamy i powiedzieć dlaczego tak jest? Żeby po prostu sobie wszystko wyjaśnić: ty mnie wkurzasz, wiesz, siedzisz u dyrektora, nie wiadomo co robisz i o czym gadasz [Wywiad z nauczycielem, s. 26].

Aby rozwiązać konflikty w społeczności szkolnej nie są potrzebne specjalistyczne umiejętności czy kwalifikacje. Wystarczy, zdaniem uczniów i nauczycieli, odpowiednie podejście czyli gotowość do porozumienia oraz rozmowa, która pomaga wyjaśnić ważne kwestie.

Konflikt konstruktywny, nastawiony na współpracę, sprzyja uczeniu się społeczności oraz wprowadzaniu zmian. Dzięki niemu społeczność zaspokaja potrzeby członków, reaguje na sprzeczności, dokonuje przekształceń i dzięki temu rozwija się. Jeśli jednak konflikt jest destrukcyjny lub nierealistyczny, traktowany jako rywalizacja, powoduje wzrastające poczucie niesprawiedliwości, zaspokaja potrzeby tylko jednej ze stron i w związku z tym nie sprzyja rozwojowi.

Tłem i kontekstem opisywanych przeze mnie konfliktów szkolnych była instytucja szkoły, której działania stanowiły przyczynę konfliktów oraz wyznaczały sposoby ich rozwiązywania. Mechanizmy funkcjonowania instytucji oparte na kontroli, dyscyplinie, powtarzalności i sankcjach stanowiły jej przemoc symboliczną. To działania władzy uobecniały ową przemoc wpisana w instytucję. Atrybuty i siła władzy przyczyniały się do rozwoju konfliktów o różnej sile i różnym stopniu natężenia. Osoby sprawujące władzę, z obawy o utratę swojej pozycji, unikały sytuacji, a także rozwiązywania zaistniałych problemów, dążąc do ich wygaszenia włączając likwidację przyczyn. Główne sposoby radzenia sobie z konfliktem polegały na usuwaniu źródeł i zajmowania się jedynie jego objawami. Rzadko podejmowano próby rozwiązywania konfliktów. Wynikało to z niewiedzy o sposobach ich rozwiązywania, z braku doświadczenia w tej kwestii oraz niepewności, czy rozwiązanie konfliktu się opłaca. Ta niewiedza ma związek z oporem nauczycieli wobec wartości demokratycznych, w tym również wobec współpracy i porozumienia. Nauczyciele wciąż cenią wartości niedemokratyczne, takie jak posłuszeństwo, podporządkowanie, uległość etc. W związku z tym nie rozwijają kompetencji działaniowych w tym zakresie, bo nie widzą takiej potrzeby²⁰.

Nie bez znaczenia jest również cel stawiany sobie przez strony konfliktu. Najczęściej celem tym nie było rozwiązanie, a jedynie chęć zakończenia tej trudnej sytuacji, w której znalazły się strony. A do realizacji takiego celu działania zmierzające do rozwiązania konfliktu nie były potrzebne.

Uczestnikom konfliktów szkolnych, o których miałam okazję posłuchać i których miałam okazję doświadczyć, chodziło o zniwelowanie tego, co widoczne i realnie przeszkadzające w danym momencie; o stłumienie agresji, zatrzymanie walki, zniwelowanie poczucia pokrzywdzenia, powrót do stanu względnego spokoju. Mając takie cele, obawiając się jednocześnie przykrych konsekwencji dalszych działań, nauczyciele i uczniowie nie podejmowali prób porozumienia, współpracy, które prowadziłyby do rzeczywistego rozwiązania konfliktu i jednocześnie dawałyby szanse na zmianę i rozwój.

²⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

BIBLIOGRAFIA

- Dahrendorf R., *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Kraków 2008.
- Deutsch M., *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, pod red. M.Deutscha, P. Colemana, Kraków 2005.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France*, 1976, Warszawa 1998.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Marks K., Engels F., *Dzieła Wybrane*, tom 1, Warszawa 1949.
- Reykowski J., *Logika walki: szkice z psychologii konfliktu społecznego w Polsce*, Warszawa 1984.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H., *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Mountain View 1974.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

MANAGING SCHOOL CONFLICT

KATARZYNA WAJSZCZYK

Summary

The article presented ways of coping with conflict situations by the members of the investigated school community. The author describes three modes of such coping: symptomatic treatment, removal of causes, and conflict solving, which were identified within an ethnographic research carried out at school. The author refers to the factors, which have a meaningful influence on the decision of acting in conflict. These actions rarely result in a resolution of the conflict, but function rather as an interruption, or postponement.

Keywords: conflict, school, solving conflicts, pupil, teacher, compromising, collaborating, avoiding, accommodating, competing

Część II.

**EDUKACYJNE I SPOŁECZNE
ZNACZENIE UNIWERSYTETU**

CIEMNE I JASNE METAFORY DIALOGOWANIA W UNIWERSYTECIE

TERESA BAUMAN ¹⁾, JAROSŁAW JENDZA ²⁾

*Wyższa Szkoła Bankowa, Wydział Finansów i Zarządzania ¹⁾,
Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych ²⁾*

Streszczenie

Autorzy artykułu podejmują kwestię potencjału dialogowego uniwersytetu, która analizowana jest z dwóch perspektyw badawczych. Pierwszą z nich stanowi analiza ilościowo-jakościowa dokumentów organizacyjnych, drugą zaś jest jakościowa eksploracja sensów, jakie pracownicy naukowo – dydaktyczni nadają swemu byciu w szkole wyższej. Konkluzje płynące z wyników badania koncentrują się na przeroście biurokracji oraz nadmiernej formalizacji jako blokad dla dialogowania w uniwersytecie. Z drugiej strony artykuł wskazuje na wciąż możliwe sytuacje i miejsca w akademii, które tworzą możliwości twórczej i partnerskiej wymiany poglądów.

Słowa kluczowe: uniwersytet, biurokracja, formalizacja, dialog, analiza metafor

Wprowadzenie

Prezentowany poniżej tekst jest wynikiem dwóch, prowadzonych równolegle przedsięwzięć badawczych skoncentrowanych na odmiennych, choć współwystępujących w uniwersytecie, wymiarach. Pierwszym z nich jest analiza mechanizmów rządzących aspektem organizacyjno – instytucjonalnym, które nazywamy ciemnymi metaforami dialogowania, drugi zaś stanowi próbę oglądu jednostkowych, aczkolwiek kolektywnie podzielanych, znaczeń nadawanych przez pracowników naukowo – dydaktycznych dotyczących ich zaangażowania w życie Akademii, które traktujemy jako metafory jasne.

Obie perspektywy łączy zamysł metodologiczny na poziomie syntezy wyników, różnią się one jednak wszystkimi innymi aspektami procesu badawczego, zwłaszcza w warstwie gromadzenia danych. Podczas gdy eksploracja uniwersytetu jako organizacji oraz instytucji była realizowana za pośrednictwem klasycznej, jakościowej analizy treści dokumentów, w tym zwłaszcza badania zapisu oficjalnych procedur¹, wspomniane wyżej indywidualne znaczenia kadry uniwersytetu odnośnie do uniwersytetu były eksplorowane zgodnie z metodologią fenomenografii²

¹ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2009, s. 160–161.

² F. Marton, *Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought”, 1986 (Fall), vol. 21, no. 3, pp. 28–49.

uzupełnionej o krytyczną analizę metafor (KAM)³ wykorzystując semi-strukturyzowane, pogłębione, indywidualne wywiady jakościowe.

Swoje analizy rozpoczynamy od szkicowego zasygnalizowania uzasadnienia, ale i ograniczeń przyjętej procedury analitycznej koncentrując się na własnościach metafory jako osi wyznaczającej nasze myślenie o potencjale dialogowym uniwersytetu. Następnie prezentujemy wyniki badań i wnioski zeń wypływające.

Na wstępie chcielibyśmy także zaznaczyć, iż – choć jest to kategoria obecna w tytule, to jednak nie dokonujemy rekonstrukcji pojęcia *dialogu*. Uznajemy, że uniwersytet mogą cechować co najmniej dwa typy myślenia, które kreują dwa odmienne typy relacji między członkami społeczności akademickiej.

Pierwszy z nich to myślenie hierarchiczne. Relacje tu występujące to karykaturalna forma meadowskiej kultury postfiguratywnej⁴, gdzie guru miewa swoich wyznawców, wiernie i posłusznie aprobujących sposób myślenia swojego zwierzchnika. Przypomina to relacje panującego cesarza i jego poddanych, gdzie nie może wystąpić dialog. Tutaj to tytuł (naukowy) gra ważną rolę, a wymiana poglądów, spotkanie odmiennych racjonalności traktuje się raczej jako zakłócenie funkcjonowania instytucji.

Relacjom hierarchicznym przeciwstawiamy relacje dialogiczne, których zasadniczym rysem jest równość interlokutorów/uczestników. Przy czym nie jest to – niekiedy naiwnie przyjmowana – równość rozumiana jako identyczność. Wśród dialogujących są tacy, którzy mają mocniejsze argumenty, co może – choć nie musi – się wiązać z etapem ich karier naukowych, lecz są też i tacy, których mniemania są mniej starannie udokumentowane i słabiej udowodnione. Tym nie mniej istnieje pewien wymiar, który zastosowany jako kryterium opisu biorących udział w uniwersytecie dialogu powoduje, że możemy mówić o ich równości.

Tym wymiarem jest godność. Podążając za H.G. Gadamerem oraz J. Habermasem twierdzimy, że dialog jest przede wszystkim *zdolnością do wysłuchania*⁵, stąd też kwestia godności jest w nim wyraźniejsza, niż choćby umiejętność mówienia. Owa godność człowieka uniwersytetu, jak się później okaże, jest kluczowym aspektem jego funkcjonowania.

Zajmijmy się teraz bliżej specyfiką metafory, jako pewnej perspektywy, za pośrednictwem której oglądamy uniwersytet.

³ Gentner, D., *Spatial metaphors in temporal reasoning*, [w:] *Spatial schemas in abstract thought*, M. Gattis (red.), Cambridge 2001, MA., s. 203–222.

⁴ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000.

⁵ H.G. Gadamer, *Niezdolność do rozmowy*, „Znak”, 1980, Marzec (3), s. 372; J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego*, tłum. A. M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo”, 1986, t. XXX, nr 3, s. 32.

Metafora jako perspektywa analizy uniwersytetu

Tę część artykułu pragniemy zacząć od dość banalnej, choć rzadko wypowiedzianej wprost konstatacji, iż metafora ma tę właściwość, że odsłania *jedną* cechę domeny źródłowej poprzez zestawienie jej z *jedną* cechą domeny docelowej. Tym samym jest swego rodzaju soczewką, która powiększa *jeden* wymiar funkcjonowania uniwersytetu i dlatego też metafora stanowi poręczne narzędzie heurystyczne, za pomocą którego zwracamy uwagę na interesujący nas aspekt. I nawet zaprzeczenie, czy krytyczne odniesienie się do danej metafory, nie znosi racjonalności, dla której jest ona osią wyznaczającą myślenie o pewnym fragmencie rzeczywistości. Znakomicie ten fenomen pokazuje choćby Z. Bauman w rozmowie z Keithem Testerem, mówiąc:

Mało kto ze współczesnych pamięta, że „społeczeństwo” weszło [...] do języka [...] nauki społecznej jako metafora, która jak wszystkie metafory, selektywnie wydobywała pewne cechy przedmiotu, przywiązując mniejszą wagę do jego pozostałych właściwości”⁶.

Kiedy zatem mówimy, że uniwersytet służy jakiejś jednej idei zakładamy, że wszystkie wymiary tej organizacji podlegają jednemu typowi myślenia, co naturalnie stanowi daleko posuniętą redukcję. Oczywiście, można w tym miejscu powiedzieć, że redukcjonowanie wielowymiarowości jest niezbędne, aby uwypuklić interesującą badacza cechę danego fenomenu, zwłaszcza w naukach społecznych, gdzie bada się wysoce złożone procesy, zjawiska i byty, które – co więcej – skrywają niedostępne, albo przynajmniej bardzo trudne badawczo wymiary.

Inaczej rzecz ujmując, mamy ograniczone zaufanie do możliwości zaprezentowania – jak się to niekiedy nazywa – holistycznego opisu. Stąd też prezentujemy w artykule dwie metaforyki dotyczące uniwersytetu, które są jednymi z wielu języków opisu Akademii.

Wybór opisywanych dalej metaforyk (jeśli wolno to tak ująć) ma pokazać dwoistość, a właściwie wielobarwność uniwersytetu, jeśli chodzi o jego dialogowy potencjał.

Z jednej strony bowiem, istnieje w nim szereg przeszkód do dialogowania, ale jednocześnie uniwersytet jest przeniknięty dialogiem, który stanowi istotę jego działalności. Obie perspektywy wydają się na pozór sprzeczne, ale w rzeczywistości oddają – jak ujął to onegdaj Tomasz Szkudlarek hybrydyczny charakter szkoły wyższej⁷.

⁶ K. Tester, Z. Bauman, *O pożytkach z wątpliwości – rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 2003, s. 130.

⁷ Odwołujemy się tu do obserwacji T. Szkudlarka poczynionej w trakcie debaty poświęconej zaangażowaniu w uniwersytecie zorganizowanej przez Krytykę Polityczną na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego 19 stycznia 2009 roku, w której udział wzięli także

Zatrzymując się jeszcze na moment przy kategorii metafory *hybrydy* w odniesieniu do uniwersytetu warto odwołać się także do myśli Bruno Latoura, dla którego owa metafora stała się pojemną, teoriiotwórczą kategorią. Latour powiada, że współcześnie mamy do czynienia z mnożącymi się hybrydami, które definiuje – w największym skrócie rzecz ujmując – jako złożenia pozornie oddalonych od siebie fragmentów rzeczywistości⁸. W naszym przypadku ową jedną cechą domeny źródłowej jest złożoność. Ten empiryczny badacz m.in. świata nauki, zwraca uwagę na fakt, iż hybryda ma jednocześnie cztery wymiary.

Jest to po pierwsze *wymiar materialny* (np. budynki uniwersytetu). Następnie wymiar *narracyjny*, czyli określony sposób mówienia i argumentowania, *kolektywny* (np. społeczność zakładu naukowego) i *egzystencjalny* (np. indywidualne bycie pracownika naukowego w uniwersytecie). Uniwersytet pojmowany z pomocą metafory hybrydy charakteryzuje się zatem złożeniem różnorodnych porządków, które współwystępują, niekiedy wchodzą w konflikt, ale tworzą sieć, tego co jednocześnie realne, narracyjne i kolektywne⁹, sieć, którą trudno powiązać w spójną tzn. puryfikowalną pojęciowo całość. Trawersując Latour'a można powiedzieć, że „nasz[...] [uniwersytet] [...] jest niczym podzieleni między Iran, Irak i Turcję Kurdowie, którzy z zapadnięciem nocy przekraczają granice, żeby wziąć ślub [...]”¹⁰.

Paradoksalnie, na tym przykładzie widać nader wyraźnie, że nawet próba ucieczki od jednej cechy domeny docelowej poprzez zastosowanie specyficznej metafory kończy się jednak nieuniknionym zgłajchszaltowaniem wielowymiarowości i chaosu konstytutywnych dla uniwersytetu. Ważności tej prawidłowości nie zniesie nawet enumeracja zaprezentowana poniżej.

Na bazie wyników badań fenomenograficznych uznajemy, że uniwersytet można postrzegać jednocześnie jako: *miejsce pracy, miejsce i możliwości rozwoju, miejsce spotkań i technologie je ułatwiające, miejsce nabywania przewlekłych chorób, maszyny biurokratyczne, zamki Kafki, dwory, arystokrację, panów, ich poddanych i chłopów pańszczyźnianych, puste korytarze, fałszywe uśmiechy, dziuple Giedroycia, zakłady produkujące i kolportujące bibułę, kuźnie kadr rządzących krajem, przechowalnię nierobów, intymne wyprawy na biegun, dyskusje, aż gardła wysiądą, sieci kontaktów, ludzi wolnych, skonfliktowanych, zaprzyjaźnionych, romansujących, rozwodzących się, zazdrosnych, zawistnych, szowinistów, feministki, konserwatystów, hipokrytów, miłośników, szaleńców,*

P. Adamowicz, T. Bauman oraz S. Sierakowski. Profesor zauważył wtedy między innymi, iż uniwersytet, jak każda inna instytucja edukacyjna jest hybrydą co najmniej czterech, sprzecznych ze sobą tendencji, wśród których wyróżnić można: konserwatyzm i tradycję, krytykę i emancypację społeczną, rozwój jednostek oraz technologiczne kształcenie obywateli dla potrzeb aktualnie funkcjonującego systemu.

⁸ B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gdula, Warszawa 2011, s. 9–11.

⁹ Ibidem, s. 16.

¹⁰ Ibidem, s. 17.

klany, kasty, klasy, przystań, maszynę, fabrykę, oazę, koszary, trampolinę, twierdzę, wieżę Babel, wieżę z kości słoniowej, matriks, wojnę, bitwę, zajazd, największe osiągnięcie europejskie, obiekt miłości, współpracę, zarabianie na lody, organizację, instytucję, wspólnotę, wydarzenie, coś, co się trafia rzadko, przywilej, obowiązek, nakaz, rolę, ideę, mury, szkło, kosztochłonność, wyścig, zawieszenie czasu, deliberację, akcelerację, eliminację, selekcję, wybór, konieczność, naturalny bieg rzeczy, klasyczny przykład społeczeństwa sieciowego, wygodną pozycję.

Podkreślamy jednak zatem raz jeszcze, iż ani prezentowane poniżej analizy z zastosowaniem dwóch odmiennych typów metafor, ani powyższa lista nie wypełniają puli możliwości eksplanacyjnych i interpretacyjnych funkcjonowania uniwersytetu. Selektywnie zatem wybieramy dwa porządki i związane z nimi metaforyki aby pokazać potencjał dialogowania w szkole wyższej, które na potrzeby tekstu rozróżnić będziemy jako „ciemne” i „jasne”.

Jednocześnie żywimy przekonanie, iż wykorzystanie metafor w analizach instytucji edukacyjnych może stanowić potencjalnie wezwanie do antyścjentystycznego i niedychotomizującego myślenia jakościowego, choć poszukującego połączeń. Sądzymy również, że latourowska metafora *bycia hybrydowego* tzn. „realizującego się jednocześnie w światach ludzkich praktyk”¹¹ jest zaproszeniem do takiego myślenia.

Ciemne konteksty potencjału dialogowego współczesnego uniwersytetu

Uniwersytet przedsiębiorczy

Mroczną metaforą, dobrze służącą ukazaniu barier uniemożliwiających prowadzenie dialogu w uniwersytecie, jest potraktowanie go jako przedsiębiorstwa produkcyjno-usługowego¹². Uniwersytet nie jest – wbrew temu, co twierdzą jego krytycy – wieżą z kości słoniowej. Działa w konkretnym kontekście społecznym i na ten kontekst chcemy zwrócić uwagę. Jest on bowiem wyjątkowo znaczący dla sposobu jego funkcjonowania. Kontekst ów stanowią po pierwsze nowa idea, jakiej obecnie uniwersytet służy, a którą jest neoliberalizm (gospodarka wolnorynkowa) i wypreparowany z niej rozum instrumentalny, a po drugie zasady organizujące życie uniwersyteckie, czyli biurokracja.

Przyjrzyjmy się wprawdzie konsekwencjom wynikającym z nałożeniu na myśl naukową pancerza ideologii neoliberalnej, przekształciła ona bowiem myślenie

¹¹ Ibidem, s. 95.

¹² I. Zakowicz uważa, że metafora uniwersytetu jako supermarketu, czy przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego służy pełniejszemu zrozumieniu przemian jakie zachodzą w szkołach wyższych. Por. Ilona Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno – usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013.

o uniwersytecie jako wspólnocie nauczających i uczących badaczy w myślenie o uniwersytecie jako przedsiębiorstwie¹³. Myśl ekonomiczna o pedagogice wyprzedziła myśl pedagogiczną o ekonomii¹⁴. Konsekwencją tego było nazwanie tego, co robią uczeni – produkcją wiedzy a tego, co robią studenci – konsumpcją. Obsadzenie uczonych w roli producentów wiedzy wymagało stworzenia zasad, które – jak w fabryce (kolejna metafora!) – zwiększyły ich wydajność, ustalono kryteria tej wydajności (wszystkie jak najbardziej zgodne z ideą efektywności tzn. zwiększyć ilość produkowanych towarów, minimalizując koszty). Badaczy potraktowano jako „umysły do wynajęcia”, które krążą na rynku nazywanym „nauką”¹⁵. Przy okazji, w sposób niezbyt dostrzegalny osadzono uczonych w roli sprzedawców. To badacze mieli produkować wiedzę, która dobrze się sprzedaje, i na dodatek sami musieli się zatroszczyć o znalezienie nabywcy¹⁶, najlepiej w przemyśle, który w ten sposób stałby się beneficjentem wytworów powstałych w szkolnictwie wyższym i odciążał państwo w ponoszeniu kosztów na wykształcenie wyższe. Mechanizm został uruchomiony i oczekuje się, że za kilka lat jednostki zajmujące się badaniami w zakresie nauk przyrodniczych, technicznych, praktycznych będą realizowały projekty zamówione przez gospodarkę i wreszcie dla wszystkich będzie zrozumiałą sens istnienia badań naukowych i szkolnictwa wyższego w naszym kraju.

Oczywistym jest, że nie da się w podobny sposób wpręgnąć do produkcji i sprzedaży wiedzy, nauk społecznych i humanistycznych, które z punktu widzenia przemysłu i biznesu produkują wiedzę nikomu niepotrzebną¹⁷. Uczonych zajmujących się tą „nieprzydatną” społeczeństwu wiedzą postanowiono w inny

¹³ Charakterystyka uniwersytetu jako przedsiębiorstwa przedstawiona została w innym tekście. Por. T. Bauman, *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej*, [w:] M. Podgórny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005; T. Bauman, *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego, „Ars Educandi” t. VIII*, Gdańsk 2011. Tutaj skupimy się tylko na tych aspektach uniwersytetu przedsiębiorczego, które mają znaczenie dla dialogowania w uniwersytecie.

¹⁴ T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” Normatywizm – etyczność – edukacja*, 2001.

¹⁵ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scot, M. Trow, *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, „SAGE”, 1994.

¹⁶ Przykładem tego jest system grantów, który nieomal wymusza (a w każdym razie bardzo wysoko premiuje) współpracę badaczy z jednostkami gospodarczymi.

¹⁷ Rządzący podobnie jak „rozsądnie myślący ludzie gospodarki” nie potrzebują wiedzy od tych nauk, bo nie uważają, że jest coś warta. Np. w konflikcie rządu ze społeczeństwem dotyczącym sześciolatków w szkołach, rządzący nie zamówili żadnych badań, które mogłyby pomóc w rzeczowej dyskusji na ten temat, a zasadniczym argumentem używanym przez władze w tej sprawie było święte przekonanie o słuszności własnego myślenia i odwoływanie się do praktyki krajów zachodnich. Podobnie rzecz wygląda przy nowych rządach. Nie zamawia się żadnych badań nad skutecznością, jakością funkcjonowania gimnazjów, ale podejmuje się decyzję o ich likwidacji w oparciu o jednostkowe przekonania i opinie, albo co najwyżej tendencyjnie wybrane fragmenty badań, które zgodne są z „linią partii rządzącej”.

sposób włączyć w proces budowania dobrobytu w państwie – zwiększając liczbę osób, które musiały zostać przez nich obsłużone, czyli konsumentów.

Przyjęcie w Polsce bolońskiego systemu studiowania, w którym trzy pierwsze lata, to czas studiów zawodowych dobrze służy realizacji tego zamiaru. Poprzez stworzenie odpowiedniego środowiska i rozbudowanego systemu zachęt, liczba studentów na studiach z obszaru nauk społecznych (w tym ekonomicznych i prawnych) zwielokrotniła się, a Polsce zaczęły rosnać wskaźniki scholaryzacji na poziomie wyższym, w szybkim tempie doganiając kraje zaliczane do wzorców, które należy naśladować.

Tak więc uczeni zajmujący się nieco podejrzanymi, z punktu widzenia rozumu instrumentalnego naukami, okazali się przydatni do podnoszenia wskaźników solaryzacji, a także powstrzymywania młodzieży przed wejściem na rynek pracy, tym uzasadniając swoją przydatność dla gospodarki wolnorynkowej.

Od kiedy wykładowca prawa rzymskiego, makroekonomii, polityki społecznej czy pedagogiki ogólnej zaczął pracować z kilkuset osobową grupą studencką jego szanse na stworzenie między nim a studentami płaszczyzny do rozmowy stały się znikome¹⁸.

Kiedy już nauczyciel akademicki stał się sprzedawcą, należało zadbać o klientów, zatem studenta ogłoszono konsumentem. Ideologia liberalna i rynkowe mechanizmy, które wprowadzono do uniwersytetu uczyniły ze studentów nie czeladników uczących się zawodu i przygotowujących się do funkcjonowania w świecie społecznym, ale konsumentów, którzy oceniają oferowany przez uczelnię towar¹⁹. Konsumujący student, to specyficzny typ klienta:

- wszystko musi mu smakować, choć nie zna smaku poszczególnych potraw, nie wie z czego powinny się składać,
- ocenia jakość produktów w aspekcie jedynie sobie dostępnej przyjemności, jaką mu produkt sprawia,
- oczekuje, że sprzedawcy będą zaspokajać jego potrzeby i temu podporządkują swoją pracę,
- nie ceni sprzedawcy, bo traktuje go jak pośrednika,
- ma poczucie, że wie, czego mu potrzeba i oczekuje, że to zostanie mu dostarczone,
- nie lubi skomplikowanych urządzeń, bo musiałby włożyć sporo wysiłku w poznanie i rozpracowanie ich.

¹⁸ Por. P. Zamojski, *Cynizm i donkiszoteria: etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 4 (48), s. 129–139.

¹⁹ Por. D. Hejwosz-Gromkowska, *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumennej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2 (4), s. 83–101. Szersze omówienie tego zagadnienia Czytelnik znajdzie [w:] T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładażyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003.

W konsekwencji – klient nic nie musi, to inni powinni dbać o jego zadowolenie.

Usytuowanie studenta w roli konsumenta a nauczyciela w roli producenta i sprzedawcy zmieniło relacje międzyludzkie w uczelni; sformalizowało je za pomocą różnego rodzaju przepisów, umów, szczegółowych zasad do przestrzegania których obydwie strony zostały zobligowane. Na skutki owych zmian zwracają uwagę liczni autorzy. Jedną z nich jest nazwana przez J. Brunera niemożność tworzenia języka wspólnoty współuczającej się²⁰, co oczywiście znacząco utrudnia dialogowanie, innym skutkiem jest rywalizacja, zupełnie wykluczająca dialog jako rdzeń relacji międzyludzkich a jeszcze innym kredencjalizm²¹, który eliminuje, czy też zawiesza potrzeby poznawcze studiujących, a tym samym unicestwia sens dialogowania.

Biurokracja jako zasada organizowania życia uczelni

Aby uniwersytet – jako element gospodarki rynkowej – zaczął sprawnie i efektywnie działać konieczne było odejście od cechującej go w wielu obszarach życia autonomii, w kierunku formalizacji coraz większych obszarów jego funkcjonowania.

M. Weber²² stwierdził, że organizacje – same z siebie – stają się coraz bardziej racjonalne, to znaczy podporządkowują swą działalność instrumentalnej efektywności; dążąc do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów przy najmniejszym nakładzie kosztów proces ten ulega przyspieszeniu, a środowisko, w którym funkcjonują podlega gwałtownym zmianom. Biurokracja stanowi jednocześnie instrument władzy i jest narzędziem sprawowania kontroli nad ludźmi i różnymi sferami życia oraz stała ekspansja tej władzy w interesie samej biurokracji i jej pryncypałów²³. Biurokratyzacja natomiast – to proces rozciągania zakresu władzy biurokratycznej na dziedziny, które według początkowych zamierzeń pozostawały poza jej zasięgiem (występuje silne dążenie biurokracji do rozszerzenia swej władzy).

Procesowi zmian w uniwersytecie towarzyszyła więc nieodłącznie biurokratyzacja. Aby przeanalizować skutki biurokratyzowania uniwersytetu w kontekście niszczenia przestrzeni społecznej, sprzyjającej dialogowi przedstawimy przykłady obrazujące te cechy biurokracji, które w największym stopniu niszczą jej potencjał dialogowy.

Pierwszą z nich jest **hierarchiczność**, a hierarchia uniwersytecka ma dodatkowo charakter wieloszczeblowy. Hierarchia w uniwersytecie panowała zawsze (poza specyficzną strukturą, jaką był w swych początkach uniwersytet boloński). Hierarchię tę generowały względy merytoryczne; wyższą pozycję zajmował ten, kto osiągnął wyższy stopień biegłości w określonej dyscyplinie wiedzy. Jednak hierarchia połączona z brakiem demokracji w szkołach wyższych

²⁰ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

²¹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.

²² M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002.

²³ S. N. Eisenstadt, *Biurokracja, biurokratyzacja i odbiurokratyzowanie [w:] Elementy teorii socjologicznych, Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975.

doprowadziła do tego, że ci, którzy znajdują się na szczycie hierarchii przyznali sobie prawo do decydowania o wszystkim, co dzieje się w uniwersytecie. Nie tylko w sprawach związanych z ich kompetencjami (potwierdzonymi stopniem naukowym), ale także we wszystkich innych tzn. dotyczących studentów, procesu kształcenia, sposobu funkcjonowania uczelni.

Powstała więc oligarchia profesorów, pilnująca przede wszystkim profesorskich interesów (np. kurczowe utrzymywanie habilitacji. Wszystko jedno kto wygrywa wybory, uczelnią zawsze rządzą samodzielni pracownicy nauki (60% miejsc we wszystkich ciałach kolegialnych).

W sytuacji, gdy jedna grupa zagwarantowała sobie przewagę nad innymi w podejmowaniu decyzji dotyczących uniwersytetu słuszne są obawy o autorytaryzm sprawujących władzę. Zbyt duże uprzywilejowanie decyzyjne jednej grupy prowadzi do nadmiernej wiary we własne absolutne kompetencje i rodzi poczucie nieomylności a tym samym czyni ją niezdolną do rozmowy, do słuchania nieuprzywilejowanych, stojących niżej w hierarchii, do dostrzegania potrzeby dialogu.

Gdy panuje hierarchia a nie ma demokracji możliwy jest jedynie dialog związany z czynem, realizacją celów twierdzi Robert Kwaśnica²⁴. W pełni doceniamy ważność dialogowania w zespołach realizujących wspólne projekty, granty badawcze, słowem – dyskutujemy po to aby ustalić najlepszą strategię działania, czy też rozwiązać pojawiające się problemy. W naukach społecznych dyskusje ograniczające się jedynie do działania są zdecydowanie niewystarczające.

Drugą cechą biurokracji wyraźnie obniżającą potencjał dialogowy uniwersytetu jest **mocna specjalizacja usług i podział funkcji**.

Każda komórka ma wyraźnie określony zakres kompetencji w stosunku do niższych urzędników i petentów. W strukturze uniwersytetu²⁵ znajduje się 120 różnych jednostek; takich, które związane są z badaniami i kształceniem jest 56, a z administrowaniem 64. Taki podział świadczy o ogromnej specjalizacji usług.

Krytycy biurokracji wskazują, że zbyt daleko posunięty podział funkcji prowadzi do zawężenia perspektywy i niemożności rozumowego i praktycznego ogarnięcia szerszych implikacji podejmowanych działań. Taka sytuacja sprawia, że trudno o współpracę między poszczególnymi komórkami w zakresie usprawniania, bądź polepszania instytucji, ponieważ całość z perspektywy mikro jest niewidoczna.

Czasami zdarza się, że żelazna struktura urzędnicza jest łamana. Np. żeby zamówić sobie na jednym z wydziałów salę na egzamin, (który jest traktowany jako coś nie należącego do procesu dydaktycznego, a jako kaprys nauczyciela), niezbędne jest napisanie prośby do dziekana o udostępnienie konkretnej sali wykładowej. Jeśli dziekan wyrazi zgodę należy drugą prośbę złożyć do Sekcji, która zajmuje się zarządzaniem i usprzętowieniem sal. Owo złamanie struktury jest jednak związane

²⁴ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014.

²⁵ Odnosimy się przykładowo do Uniwersytetu Gdańskiego.

z centralizacją władzy, a nie z zawieszeniem opisywanego mechanizmu biurokratycznego.

W prawidłowo działającej biurokratycznej strukturze decyzje o takiej randze podejmowałby ktoś z sekcji zarządzającej salami, a nie najważniejszy urzędnik na wydziale. Jednak owo „złamanie struktury biurokratycznej” pokazuje tylko, w jaki sposób biurokracja może dla każdego jednostkowego działania stworzyć tor przeszkód z coraz bardziej absurdalnych przepisów.

Trzeci wymiar biurokratyzowania się uniwersytetu jest dla jego członków z wielu powodów najtrudniejszy do zaakceptowania a jest nim **depersonalizacja stosunków międzyludzkich**.

Uniwersytet od wieków był swoistą wspólnotą, która podtrzymywały i utrzymywały bezpośrednie kontakty, spotkania, wymiana myśli. Być może w naukach eksperymentalnych wspólnota nie jest potrzebna, być może zespół, w którym prowadzi się badania zaspokaja potrzebę rozmowy. Być może konkurencja i tajność wyników badań skutecznie zniechęcają do dyskusji naukowych w tych dyscyplinach wiedzy.

Jednak w naukach społecznych i humanistycznych bez wymiany myśli nie ma wzajemnego inspirowania się, nie ma sporów, dzięki którym rodzą się nowe idee. Depersonalizacja stosunków międzyludzkich to ogromne marnotrawstwo potencjału intelektualnego uczelni. Zaprojektowanie budynku uczelni w taki sposób, że jedyną przestrzenią wspólną dla pracowników są wąskie i długie korytarze wzdłuż których za drzwiami „pozamykani” są nauczyciele akademicy sprawia, że jedyną okazją do spotkania się z osobami spoza zakładów, katedr są organizowane przez władze formalne zebrania. Przestrzeń bowiem może sprzyjać rozmowom, lub do nich zniechęcać.

W relacjach międzyludzkich ważny jest także sposób komunikowania się. Jeśli od władzy pracownik otrzymuje pismo zatytułowane „Drodzy koledzy”, najczęściej drogą e-mailową, wie, że nie jest już jednostką, ale grupą, otrzymuje także ponaglenia do wykonania jakiejś pracy, mimo, iż wie, że tę pracę dawno wykonał i albo się irytuje i prosi o wyjaśnienia, albo przyzwyczajają się do tego, że otrzymał list na swój adres, który jednak nie jest do niego. Wszelkie podania, prośby składa się w sekretariatach, rzadko rozmawia się z osobami, do których pismo/prośba jest kierowana. Spotkania bezpośrednio instytucja organizuje zazwyczaj wówczas gdy władza ma coś do przekazania. Instytucja mocno formalizuje kontakty, a przecież już od lat 60 tych wiadomo, że to nie jest dobra strategia²⁶.

²⁶ Badania Eltona Mayo pokazały, że gdy w brygadach w których pracownicy znają się osobiście, lubią się, nawiązują stosunki przyjacielskie pracują bardziej wydajnie niż w brygadach, w których pracownicy pozostają anonimowi. Aaron Wildavsky uzyskał podobne wyniki prowadząc badania na uniwersytetach. Por. P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 129.

Wiele firm wie o tym i organizuje wyjazdy integracyjne, spotkania bezpośrednie pracowników, w uniwersytecie zaś stosuje się inną strategię. Na inaugurację nowego roku akademickiego, który miał się rozpocząć w nowym budynku, pracownicy z Instytutu Pedagogiki zorganizowali imprezę integracyjną, mającą na celu oswojenie ich z przestrzenią, która miała stanowić odtąd ich nowe miejsce pracy. Impreza bardzo się udała i spełniła swoje zadanie, jednak wiele osób z niesmakiem przyjęło do wiadomości, że kanclerz nie wyraził zgody na wzniesienie toastu na dobry początek lampką szampana. Można to uznać za drobiazg, ale można też pomyśleć o tej sytuacji w kategoriach zarządzania kadrami; pracownicy poświęcając własny czas i pieniądze organizują imprezę, która ma być okazją do nieformalnego spotkania, do której nie tylko żaden ze szczebli władzy w nią się nie włączył, ale potraktował jej uczestników jako osoby niegodne zaufania.

Wszyscy bowiem, którzy kiedykolwiek uczestniczyli w formalnych uroczystościach organizowanych w uczelni wiedzą, iż lampka wina pojawia się na nich systematycznie. Biurokracja nie myśli o celach, myśli o przepisach, bo administracja nie wie po co jest uniwersytet i co w nim najważniejsze. Wie natomiast, że w budynkach uczelnianych nie wolno spożywać alkoholu.

Ostatnią z cech biurokratyzującego się uniwersytetu jest **pisemna forma wszystkich czynności, w tym zwłaszcza podejmowanych decyzji.**

Jeśli ktoś oczekuje wszystkiego na piśmie zbiera dokumentację, zostawia ślad swojej działalności, którym może wykazać się w razie jakiegoś nieporozumienia. Robienie notatek ze wszystkich spotkań, rozmów, nagrywanie ich daje urzędnikowi przewagę nad petentem, który takich notatek nie robi. Czemu one służą? Czy to jest forma prewencyjnej cenzury? Czy oręż, przy pomocy którego można dowodzić swoich racji? Czy obrona lub ochrona przed ewentualnymi zarzutami?

Jednak niezależnie od tego czemu to utrwalanie kontaktów międzyludzkich służy, niszczy relacje, jest przejawem podejrzliwości wobec intencji interlokutora, przejawem braku zaufania. Pisemna forma wszystkich czynności zasłania rzeczywistość. Powstaje świat dokumentacji urzędniczej, który niewiele ma wspólnego ze światem rzeczywistym.

Przykładem jest powszechnie rozpropagowana dbałość o jakość kształcenia w uczelniach. Jednym z jej wymiarów było stworzenie sylabusu do każdego przedmiotu. Wyprodukowano tony sylabusów, poświęcono na to wiele godzin²⁷. „Papierowa jakość kształcenia” ma się świetnie. Teraz należy czekać na badania jak sylabusy zmieniły jakość kształcenia w szkołach wyższych. To jest przykład nadania samym procedurom wartości autotelicznej a nie tylko instrumentalnej. Nie

²⁷ Załóżmy, że przygotowanie jednego sylabusu wymaga dwóch godzin pracy. Załóżmy, że każdy pracownik prowadzi tylko 3 przedmioty a nauczycieli akademickich w uniwersytecie Gdańskim jest 1664, to oznacza, że na jednorazowe przygotowanie sylabusów instytucja zmarnowała 9900 godzin na coś co niczemu, poza biurokracją nie służy.

wyobrażamy sobie, aby jakaś firma zdecydowała się na takie marnotrawstwo papieru i czasu pracy.

W uniwersytecie jest to możliwe, bo za te wyliczone przeze nas godziny instytucja pracownikom nie zapłaciła, te prace wykonali w ramach swego etatu. Bardzo dobrze tę procedurę opisuje raport Piotra Kowzana, Małgorzaty Zielińskiej, Agnieszki Kleina-Gwizdały i Magdaleny Prusinowskiej, opisujący jak uniwersytet stał się wielkim kapitalistą, kolonizatorem i wyzyskiwaczem wobec nauczycieli akademickich. Bo „kradnie” im czas, zagospodarowuje go do realizowania zadań, które nie są ani dydaktyczne ani naukowe. Nauczyciel akademicki został postawiony w sytuacji, w której jest systematycznie i na każdym kroku oceniany, a zupełnie nie jest doceniany²⁸.

Pisemną dokumentację tworzą też protokoły z hospitacji zajęć, które ma przeprowadzać kierownik Zakładu. Koleżeńska wizyta na zajęciach, która służyła wymianie doświadczeń, została przekształcona w ocenianie zgodne z kryteriami zawartymi w arkuszu obserwacji oraz doniesienie do władz.

Każda z tych cech biurokracji wpływa na sposób komunikowania się w uniwersytecie, przy czym szczególnie znaczące dla możliwości i jakości dialogowania są te, które nieco szerzej omówiliśmy. Biurokratyzacja sprawiła, że nauczyciel akademicki, który i tak funkcjonował w dwóch rolach zawodowych (badacza i nauczyciela) musiał nauczyć się trzeciej roli – administratora. Administrowanie i sprawozdawczość w odczuciu nauczycieli jest działalnością nieracjonalną, niesłużącą polepszeniu jakości funkcjonowania uczelni; przynależy do Instytucji – jako przedsiębiorstwa jednak zupełnie nie wpływa na jakość ich badań ani nauczania. Od lepiej napisanego sylabusu nie poprawia się jakość dydaktyki; od hospitacji zajęć przez przełożonego, nie poprawia się jakość kształcenia.

Kontrola i nadzór – narzędzia optymalizujące pracę biurokracji

W każdej z pełnionych przez siebie ról nauczyciel akademicki jest oceniany. W obszarze pracy naukowej; (czy w terminie zdobędzie poszczególne stopnie, jakiej jakości są wytwory jego aktywności naukowej?) dydaktycznej (oceny studenckie, hospitacje przełożonych), administracyjnej: ile grantów zdobył, ile konferencji zorganizował, czy współpracuje ze środowiskiem społecznym, czy ma kontakty międzynarodowe, czy w terminie i prawidłowo napisał sylabus).

Nauczyciel akademicki jest jedyną osobą w uniwersytecie poddawaną tak szczegółowemu nadzorowi. (Nie bada się jakości pracy administracji ani tych, którzy pełnią w instytucji określone funkcje, czyli wszyscy kierownicy, dyrektorzy, dziekani, rektorzy, ciała kolektywne (Rady Instytutu, Rady Wydziału, Senat).

²⁸ P. Kowzan, M. Zielińska, A. Kleina-Gwizdała, M. Prusinowska, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach – Raport NOU*, Gdańsk/Bydgoszcz/Warszawa, 2016.

To nowy rodzaj stosunku do nauczyciela akademickiego. Kontrolowany i nadzorowany człowiek czuje się jak niewolnik, nad którym bez przerwy czuwa dozorca/ekonom. W zarządzaniu ten trend dawno już został uznany za nieefektywny, prowadzący do frustracji, niskiej wydajności, alienacji od pracy. W przypadku ludzi, których zadaniem jest tworzenie, udoskonalanie, odkrywanie świata jest to działanie szczególnie zabójcze pociągające za sobą określone konsekwencje.

M. Foucault zwraca uwagę, że nadzór jest wówczas skuteczny, gdy podległy nadzorowi ma świadome i trwałe poczucie o widzialności, które daje gwarancję automatycznego funkcjonowania władzy²⁹.

Jak wcześniej wskazaliśmy działania, dotychczas należące do konwencji zaufania, stały się obiektem kontroli i nadzoru. Nauczyciel akademicki podlega nieustającej obserwacji: jest oceniany przez studentów, przez swojego przełożonego, składa kilka sprawozdań rocznie ze swoich poczynań naukowych, oceniają go recenzenci odnośnie do jego twórczości naukowej. Jest widzialny. Wszystko co robi jest dokumentowane. Przypominamy jednak, że Foucault w swojej książce opisuje instytucje totalitarne, w których człowiek znajduje się za karę, a nie po to, aby czegoś się dowiedzieć o świecie i tą wiedzą podzielić z innymi.

Uniwersytet nie jest, wszakże instytucją, w której ludzie przebywają za karę, ale z wyboru, pragnąc odczuwać satysfakcję z wykonywanej pracy.

A M. Csikszentmihalyi twierdzi, że „doświadczenia optymalne”, czyli takie, które sprawiają radość, satysfakcję, euforię, poczucie spełnienia częściej przeżywamy podczas pracy, niż w trakcie czasu wolnego³⁰.

Jeżeli praca staje się miejscem nieustającej kontroli, oczywiście koniecznej, ponieważ biurokracja, chcąc utrzymać władzę nad ludźmi musi kontrolować wypełnianie przez ludzi instytucji swoich poleceń, to szanse, iż praca naukowa i dydaktyczna może stać się źródłem „optymalnych doświadczeń” staje się coraz bardziej nierealna. Wszystko to dzieje się w uniwersytecie, w którym ludzie mają odkrywać, tworzyć i dzielić się swoimi badaniami z innymi. Człowiek w okowach biurokracji może być jedynie wyrobnikiem, posłusznym wykonawcą, dlatego pytamy – a w jaki sposób ma być przy tym samodzielnie myślącym, krytycznym, twórczym odkrywcą?

O ile kontrola i nadzór są znakomitymi instrumentami zmuszania członków instytucji do wykonywania biurokratycznych zarządzeń, o tyle współczesna wiedza o przedsiębiorstwie obnaża ogromną kosztowność i przy tym nieskuteczność tych narzędzi w zarządzaniu instytucją i w jej rozwoju³¹.

Z dwóch „ciemnych” metafor opisujących uniwersytet, ta przyrównująca go do przedsiębiorstwa ma w sobie nisze, w których odnaleźć można płaszczyzny do

²⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać, Narodziny więzienia*, Warszawa 1993, s. 241.

³⁰ A M. Csikszentmihalyi, *Przeptyw, Jak poprawić jakość życia*, Warszawa, 1996.

³¹ J. Lichtarski (red.), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wrocław 1999.

dialogowania, zaś konkluzją metafory „zbiurokratyzowany uniwersytet” jest stwierdzenie, że im bardziej zbiurokratyzowany uniwersytet, tym mniej w nim przestrzeni do dialogu.

Białe konteksty potencjału dialogowego uniwersytetu

Uniwersytet jako miejsce pracy

Autoidentyfikacja własnej roli odbywa się tu z pomocą kategorii pracy, a niekiedy także roboty. Z jednej strony pracownicy naukowo – dydaktyczni mówią o uniwersytecie jako jednym z wielu zakładów pracy, w którym wytwarza się po prostu PKB i w tym sensie jest to sensu stricto miejsce zarobkowania. W ramach tego sposobu myślenia istotne są uposażenia, prawa pracownicze, które są częstokroć łamane, ale jednocześnie tematyzuje się uniwersytet wskazując na cechy szczególne tego miejsca, miejsca pracy, gdzie pracownicy mają możliwość wyboru przedmiotu, zakresu, tempa i czasu pracy. Uniwersytet w tym kontekście jest absolutnie unikatowym miejscem pracy, w którym zakres wolności jest nieporównywalny z żadnym innym miejscem. Oprócz przedmiotu, tempa, zakresu i czasu pracy mamy tu do czynienia z racjonalnością, która jest całkowicie pozbawiona sensu w innych miejscach pracy. Uniwersytet bowiem jest gotów wydawać pieniądze i opłacać pracę, która może nie przynieść – z punktu widzenia instytucji – żadnych wymiernych korzyści.

Innymi słowy, uniwersytet inwestuje w przedsięwzięcia o niespotykanie wysokim ryzyku niepowodzenia. Przedstawiając tę kwestię jeden z moich rozmówców (profesor) stwierdza:

„sytuacja uniwersytetu jako pracodawcy jest nie do pozazdroszczenia. Płaci on ludziom za pracę, do której są kompetencyjnie nieprzygotowani. Problem naukowy – a nie jakaś tam zagadeczka, którą rozwiązuje się w tydzień, czy dwa, to lata pracy, mnóstwo pieniędzy i ekstremalnie niskie szanse powodzenia – przynajmniej w mojej dziedzinie. My po prostu jesteśmy nieustannie niekompetentni [śmiech]”. (W14)

Towarzyszące pracy obowiązki dodatkowe, jak sprawozdawczość, zajęcia dydaktyczne i zasiadanie w ciałach kolegialnych to mało znaczące przykrości, które trzeba położyć na ołtarzu tego, co ważne.

Uniwersytet jako kroczenie bez końca

Uniwersytet w tym ujęciu jest drogą, która nie ma kresu. Kroczenie po niej to liczne wyrzeczenia, ale instynkt rozwoju jest tak silny, że zagłusza wszystkie inne. Wieloletni kredyt hipoteczny na badania na drugim końcu świata, bezsensowne posiedzenia rad wydziału, rozwody, samotne godziny w laboratoriach, aż do utraty zdrowia nie mają większego znaczenia. Rozwój i odkrycie naukowe to euforia nieporównywalna z niczym innym, dlatego też wszystko inne nie jest istotne.

Rozmowa o warunkach pracy to coś wulgarnego, o warunkach pracy się milczy. Rozwój nieodłącznie wiąże się z tworzeniem wiedzy, a

„urobek naukowy, to coś co człowiek ma zaklepane, moje i nikt mi tego nie zabierze”. (W4)

Dialogowanie odbywa się zazwyczaj ze samym sobą, albo „stając na barkach olbrzymów”, których poczynania pilnie śledzi się w czasopiśmie naukowych i innych publikacjach. Rozmowa odbywa się bez słowa, a ważna jest umiejętność dostrzegania wyników innych, wsłuchiwanie się w debatę naukową odbywającą się za pośrednictwem różnych medium.

Uniwersytet jako spotkanie

Uniwersytet to nie instytucja, to *universitas* w dwojakim tego słowa sensie. To wspólnota i uniwersalność w jednym. Wspólnotowość i uniwersalność przeciwstawiane egoizmowi i partykularności to doświadczenie ludzi uniwersytetu. Taki uniwersytet raczej wydarza się, przytrafia, czemu bezsprzecznie pomagają niektóre technologie tej instytucji, takie jak gabinet, laboratorium, palarnia, sekretariat, kuchnia, fizyczny dostęp do ludzi.

Spotkanie w uniwersytecie nie ma charakteru ani prywatnego, ani do końca publicznego, czy formalnego. Raczej przytrafia się nam tu coś, co prof. Joanna Rutkowiak opisała jako uniwersytecką przyjaźń³². Spotkanie zawiesza czas, dokładnie tak jak opisują to Jan Masschelein i Maarten Simons charakteryzując fenomen *scholé*³³. Czas przestaje mieć znaczenie, statusy akademickie nie działają. To tu można mówić o bezpośrednim dialogu czy polilogu, to tu różne rozumy spotykają się ze sobą, otwierają się na siebie. Spotkanie uniwersyteckie choć może być inspirujące i prowadzić np. do pomysłu na badanie czy publikację, jest właściwe bezproduktywne i afunkcjonalne.

Formalizacja, uzyskanie środków finansowych na organizację spotkania utrudnia tak pojęte spotkanie. Spotkanie, gdzie wydarza się uniwersytet jest dobrowolne, i zaczyna się i kończy indywidualnie, choć w grupie pragnących się spotkać. Jeden z rozmówców tak opisuje to doświadczenie:

„nie chciałem iść, właściwie miałem kupę innych obowiązków, ale jednak ten tytuł był na tyle frapujący, że się skusiłem. Na początku, jak zwykle akademicki bon ton, ale potem zaczęło się. Drażyliśmy sprawę bóg wie jak długo, aż się nagadaliśmy i wtedy to przyszło. Zacząłem myśleć o powrocie do domu i takich tam sprawach i było po wszystkim”.

³² J. Rutkowiak, *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 3 (51), s. 53–65.

³³ J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the school. A public issue*, transl. by J. McMartin, <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>, data dostępu 04.04.2016, s. 9–11.

Zakończenie

Tak wysoce złożona organizacja jaką jest uniwersytet, zwłaszcza po zwrocie złożoności³⁴, a więc sytuacji, w której jasnym stało się, że każdy rozbudowany system zawiera elementy wpływające na siebie nawzajem nie powinien być opisywany za pośrednictwem silnych dychotomicznych podziałów. Takie redukcjonistyczne podejście badawcze najzwyczajniej nie ujawnia głębi i skomplikowania badanej problematyki, a do takiej bez wątpienia należy uniwersytet. Dlatego też w poniższym tekście dokonaliśmy próby zestawienia dwóch odmiennych perspektyw oglądu uniwersytetu, dodatkowo poszerzając opis o konkretne działania, mechanizmy, sposoby rozumienia i tematyzacje Akademii.

Mamy jednakże pełną świadomość, iż jest to obraz zaledwie ślizgający się po powierzchni rozpatrywanej tu instytucji. Nie mniej pragnęliśmy zwrócić uwagę na to, że obecne mechanizmy i kierunki zmian uniwersytetu niosą dlań ogromne ryzyko zapoznania istotowych dla tej instytucji wartości. Jednocześnie, niejako w opozycji do tego poglądu wskazujemy, że jest nadal o co walczyć, że w uniwersytecie nadal oporują ludzie, którzy – wydawałoby się – uprawiają utopię zwaną *universitas*.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman T., *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej*, [w:] Podgórny M. (red.) *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005.
- Bauman T., *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładażyński A., Raińczuk J. (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003.
- Bauman T., *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi” tom VIII, 2011.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Complexity – 5 questions*, C. Gershenson (red.), bmw., 2007.
- Csikszentmihalyi A.M., *Przeptyw, Jak poprawić jakość życia*, Warszawa 1996.
- Eisenstadt S. N., *Biurokracja, biurokratyzacja i odbiurokratyzowanie*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych, Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975.
- Foucault M., *Nadzorować i karać, Narodziny więzienia*, Warszawa 1993.
- Gadamer H.G., *Niezdolność do rozmowy*, „Znak”, 1980, nr 3.
- Gentner D., *Spatial metaphors in temporal reasoning*, [w:] *Spatial schemas in abstract thought*, M. Gattis (red.), Cambridge 2001, s. 203–222.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scot P., Trow M., *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, bmw., 1994.
- Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego*, tłum. A. M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo”, 1986, t. XXX, nr 3.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2 (4), s. 83–101.
- Kowzan P., M. Zielińska M., Kleina-Gwizdała A., Prusinowska M., *„Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach – Raport NOU*, Gdańsk/Bydgoszcz/Warszawa 2016.

³⁴ C. Gershenson (ed.), *Complexity – 5 questions*, Automatic Press /VIP, bmw 2007.

- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014.
- Latour B., *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gdula, Warszawa 2011.
- Lichtarski J. (red.), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wrocław 1999.
- Marton F., *Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought”, 1986 (Fall), vol. 21, no. 3, pp. 28–49.
- Masschelein J., Simons M., *In defence of the school. A public issue*, transl. by J. McMartin, <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>, data dostępu 04.04.2016.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Rutkowiak J., *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2010, nr 3 (51), s. 53–65.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2009.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: „Normatywizm – etyczność – edukacja”, 2001.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.
- Tester K., Bauman Z., *O pożytkach z wątpliwości – rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 2003.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002.
- Zakowicz I., *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno – usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013.
- Zamojski P., *Cynizm i donkiszoteria: etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 4 (48), s. 129–139.

**POTENTIAL AND OBSTACLES OF BEING IN DIALOG
AT UNIVERSITY
TERESA BAUMAN, JAROSŁAW JENDZA**

Summary

The authors of the article raise a question of dialogical potential of University. This question is investigated with the use of two different methodological approaches. First of which is quantitative – qualitative analysis of organizational documents whereas the second one is qualitative exploration of the senses given by the academic staff to their existence within the institution of university. The research outcomes show clearly that far-fetched bureaucracy and over-formalisation are two most important obstacles for the dialogue within university. On the other hand, the article shows the conditions that enable and enhance creative and partnership discussion in Academia.

Key words: University, bureaucracy, formalisation, dialogue, metaphor analysis

WIRTUALNA SFERA PUBLICZNA W ŚWIETLE LOGIKI WYOBRAŻEŃ O ŚWIECIE

MARIOLA GAŃKO-KARWOWSKA

Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny

Streszczenie

W artykule autorka podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o to jakie implikacje edukacyjne dla kształtowania i rozwoju kultury, społeczeństwa i osobowości ujawniają się pod wpływem działań społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej? Robi to w świetle teorii działania komunikacyjnego Jurgena Habermasa.

Słowa kluczowe: działania komunikacyjne, sfera publiczna, edukacja

Wprowadzenie

Tekst niniejszego artykułu opracowałam na podstawie badań własnych opublikowanych w książce pt. „Działania społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej”, wydanej w 2013 roku. Całość wyводу podporządkowałam intelektualnemu niepokojowi, który sformułowałam w sposób następujący: Jakie implikacje edukacyjne dla kształtowania i rozwoju kultury, społeczeństwa i osobowości¹ ujawniają się pod wpływem działań społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej? Artykuł podzieliłam na dwie części. W części pierwszej, omawiam zastosowaną procedurę naukową („racjonalna rekonstrukcja”) oraz opracowaną na tej podstawie metodologię badań własnych. W części drugiej przedstawiam najważniejsze, z punktu widzenia sformułowanego niepokoju intelektualnego, wyniki badań nad działaniami uniwersyteckiej społeczności w wirtualnej sferze publicznej.

¹ Kultura, społeczeństwo i osobowość to strukturalne komponenty „świata życia codziennego”. Zgodnie z koncepcją racjonalności komunikacyjnej J. Habermasa: kultura to zasób wiedzy, do którego uczestnicy działania sięgają, i z którego czerpią wzory interpretacji, kiedy porozumiewają się ze sobą, co do czegoś w świecie; społeczeństwo to prawowite porządki, za sprawą których uczestnicy komunikacji regulują swą przynależność do grup społecznych i tym samym zapewniają solidarność jej członków; osobowość to kompetencje, które czynią podmiot zdolnym do mówienia i działania, czyli sprawiają, że jest on w stanie uczestniczyć w procesach dochodzenia do porozumienia i przy tym utwierdzać własną tożsamość. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2., przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 244.

I. „Racjonalna rekonstrukcja” a metoda badań własnych

„Racjonalna rekonstrukcja” w sensie jakim nadaje jej Habermas jest próbą przejścia od fenomenologicznej autorefleksji podmiotu pojmowanej w duchu Heglowskim ku teorii ewolucji oraz naukom rekonstrukcyjnym. Oznacza to przede wszystkim: rezygnację z próby epistemologicznego ugruntowania krytyki i osadzenie jej w teorii komunikacji, dostrzeżenie w krytycznej teorii społecznej specyficznej teorii poznania, rozumienia jej w kategoriach pewnej teorii racjonalności, przesunięcie akcentu z emancypacyjnego interesu rozumu ku pojęciu rozumności, która obok emancypacji akceptuje działania związane z tzw. uzasadnionym przymusem. Nie sposób w kilku słowach przedstawić proces wieloletnich, intelektualnych zmagania Habermasa nad jednością teorii i praktyki, poznania i działania, nauki i potoczności, empiryzmu analitycznego z tym, co przyjęło się nazywać w nauce hermeneutyką. Pomijając szczegółowe analizy i wywody Habermasa, które doprowadziły do opracowania procedury naukowej nazwanej „racjonalną rekonstrukcją”, zwróć uwagę na aspekty najważniejsze z punktu widzenia niniejszej prezentacji.

Zdaniem Habermasa, specyfika nauk społecznych nie pozwala na podciągnięcie ich pod jedno z dwu przeciwstawnych wyobrażeń nauki, bowiem dziedziną przedmiotową tych nauk są zarówno zależności obiektywne (nauki przyrodnicze) jak i działania wyznaczone przez uświadamiany sens (nauki humanistyczne). W społecznym obszarze sama praktyka badawcza wymusza refleksję nad stosunkiem między procedurą analityczną i hermeneutyczną. W podejściu rekonstrukcyjnym nastawienie to nie służy jako argument zabezpieczający przed rezygnacją z dążenia do naukowej ścisłości i rzetelności. Chodzi tu raczej o sposób operowania wiedzą uzyskaną metodami w nastawieniu pozytywistycznym. O ile nauki empiryczne – analityczne dążą do obalania i korygowania wiedzy przedteoretycznej, o tyle nastawienie rekonstrukcyjne wiedzę tę jedynie prezentuje, ale nigdy jej nie falsyfikuje. Główne założenie polegające na tym, że dane uzyskane w drodze rekonstrukcji mogą być co najwyżej wyjaśniane, ale nie krytykowane. Zgodnie z myślą Habermasa, wyjaśnienie odbywa się w ramach uprawomocnionej wiedzy teoretycznej tzn. uznanej na gruncie nauki.

Po tych wstępnych ustaleniach w kilku słowach omówię najistotniejsze elementy procedury badawczej zwanej „racjonalną rekonstrukcją”. Skoncentruję się na: celu nauk rekonstrukcyjnych oraz rozumieniu pojęcia „rekonstrukcji”, przywołam Habermasowskie rozumienie wiedzy oraz naturalistyczno – performatywne podejście do racjonalności. Na tej podstawie wydobędę normatywne składniki „racjonalnej rekonstrukcji”.

Habermas uważa, że celem nauk rekonstrukcyjnych jest „zdawanie sobie sprawy z przedteoretycznej wiedzy oraz intuicyjnego opanowania systemów reguł, które leżą u podstaw wytwarzania i oceniania symbolicznych wypowiedzi

i dokonań”². „Rekonstrukcja” natomiast obejmuje procedury hermeneutycznej eksplikacji **wiedzy przedteoretycznej**, jaką posługują się uczestnicy interakcji komunikacyjnej oraz zabiegi obejmujące konfrontowanie uzyskanego zestawu podstawowych zdolności z dostępną wiedzą humanistyczną przede wszystkim z zakresu socjologii oraz psychologii.

W koncepcji Habermasa wiedza ma strukturę propozycjonalną, tzn. jest ujęta w formie mniemań, które dają się przedstawić explicite w formie zdań. Uważa on również, że „(...) racjonalność mniej ma do czynienia z uzyskanym poznaniem (...) aniżeli z tym, jak podmioty zdolne do mówienia i działania wiedzę uzyskują i się nią posługują³. Racjonalność nie jest więc kojarzona z wiedzą ujmowaną na modłę autonomicznego układu twierdzeń (teoria). Jest ona wiązana ze sposobem nabywania oraz stosowania wiedzy w kontekście potocznych i codziennych interakcji⁴ (praktyka). Wynikają z tego konsekwencje dla racjonalności komunikacyjnej w tzw. nastawieniu naturalno – performatywnym. Habermas objaśnia to nastawienie posiłkując się pojęciem komunikacja, które wprowadza w miejsce (psychoanalitycznie ujętej) (auto)refleksji. Zdaniem Habermasa pozwala ona [komunikacja] „wzajemnie kierować się roszczeniami do ważności (prawda, normatywna słuszność, szczerłość) jakie podnosi mówiący, oczekując na zajęcie stanowiska tak/nie ze strony słuchającego”⁵. Konstytutywną cechą racjonalności jest więc możliwość zajęcia stanowiska na „tak” lub „nie” wobec aktu mowy spełnianego przez interlokutorów. Owa możliwość jest o tyle istotna o ile otwiera przestrzeń dyskursu, do których dochodzi wówczas, gdy roszczenia ważnościowe zostały zniekształcone, naruszone lub stały się problematyczne. W ramach dyskursu ekplikacyjnego, teoretycznego lub praktycznego⁶ istnieje możliwość wypracowania porozumienia w sprawie tego, co w toku codziennej/potocznej interakcji utraciło swą dotychczasową ważność lub oczywistość. Perspektywę nastawienia performatywnego należy rozumieć jako zdolność podmiotu do rozumienia i oceniania roszczeń ważnościowych wysuwanych przez interlokutorów. Dopiero

² J. Habermas, *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, przeł. A.M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo”, 1986, nr 4, s. 11.

³ J. Habermas, *Teoria działania...*, tom 1, s. 29.

⁴ Ibidem, s.s. 29–32.

⁵ J. Habermas, *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące...*, s. 7.

⁶ **Dyskurs ekplikacyjny** skierowany jest na ustalenie wspólnej płaszczyzny semantycznej. Dyskurs ten ma zatem charakter uzgodnieniowo – translatorski, ale tylko w tym sensie, w jakim podmioty zdolne do mówienia i działania przygotowują pewien wspólny grunt dla dalszych działań komunikacyjnych, manifestując zasoby swojego przedrozumienia. **Dyskurs teoretyczny** koncentruje się na prawdziwości zdań powiązanych ze stanami świata obiektywnego. **Dyskursy praktyczny** służy uzgadnianiu kwestii normatywnych świata społecznego w taki sposób by zbyt pośpiesznie nie sprowadzić go do dyskursu teoretycznego. Roszczenie **szczerości** funkcjonuje natomiast jako nieproblematyczne tło wymieniony dyskursów.

w nastawieniu performatywnym interakcje językowe mogą być analizowane w układzie trójczłonowym. Obejmuje ona (1) intencję mówiącego, (2) interpersonalną więź (3) odniesienie do czegoś w świecie⁷. Dla zwolenników zwrotu komunikacyjnego, ten sposób analizy interakcji przyjmuje postać paradygmatyczną ponieważ relacja podmiotowo-przedmiotowa, dominująca w tradycji teoriopoznawczej, zostaje zastąpiona relacją trójczłonową dwóch interlokutorów porozumiewających się co do czegoś w świecie⁸.

Istotnym elementem nastawienia performatywnego jest jego normatywny charakter. Przyjęcie takiego założenia nie pozostaje obojętne dla konstruowania procedur „racjonalnej rekonstrukcji”. Po pierwsze, Habermas włącza w projekt opracowanej procedury naukowej koncepcję rozwoju moralnego L. Kohlberga, która (obok rozwoju poznawczego J. Piageta), stanowi sama w sobie przykład takiej rekonstrukcji. Te dwie idee wyznaczają poznawczo – normatywny aspekt rekonstrukcji wyobrażeń o świecie. Przedstawia ona zależności występujące między tym rozwojem a zdolnością interlokutorów do przyjmowania nastawienia performatywnego. Ukazują one zdolność podmiotu do odróżniania świata obiektywnego (fakty i prawdę uzgodnieniową), od świata społecznego (słuszność norm) oraz świata subiektywnego (szczerść wypowiedzi). Po drugie, uwzględniając postulat, że teoria poznania jest możliwa tylko jako teoria społecznej komunikacji, bo Habermas obiera za punkt wyjścia pewne normatywne wyobrażenie demokracji (demokratycznego państwa prawa). Wedle tego wyobrażenia istotą demokracji jest dążenie do takiego przekształcania władzy, by „autorytet personalny przeobraził się w autorytet o charakterze racjonalnym”. Demonstrowany przez Habermasa sposób postrzegania władzy jest charakterystyczny dla wszystkich instytucji lub innych tworów odznaczających się jakąś „mocą wiążącą” (porozumieniem), którą zawdzięczają racjonalnemu spełnianiu roszczeń ważnościowych. Ujmując rzecz przez pryzmat racjonalności komunikacyjnej, nastawienia performatywnego oraz normatywnej wizji demokratycznego państwa prawa (w tym demokracji deliberatywnej), jednym z obszarów realizacji wizji społeczeństwa jako komunikujących się obywateli jest dla Habermasa sfera publiczna. Całość wiąże idea dążenia do takiego przekształcania władzy, by autorytet personalny przeobraził się w autorytet o charakterze racjonalnym.

Uwzględniając powyższe uwagi, koncepcję badań własnych podporządkowuję logice wyobrażeń o świecie, która stanowi procedurę rekonstrukcji działań społeczności akademickiej w wirtualnej sferze. Roszczeniu do zrozumiałości, które pozostaje tutaj w związku z elementami procedur empiryczno – analitycznych ale spełnia ono jednocześnie wymogi racjonalności w ujęciu proponowanym przez Habermasa. Przyjęte założenie oznacza, że zaprezentowane dane mogą być jedynie

⁷ J. Habermas, *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące...*, s. 5.

⁸ Zob. M. Bonecki, *Wiedza naukowa i przedteoretyczna w perspektywie nauk rekonstrukcyjnych Jürgena Habermasa*, „Principia” 2013, LVII-LVIII, s.s. 60–61.

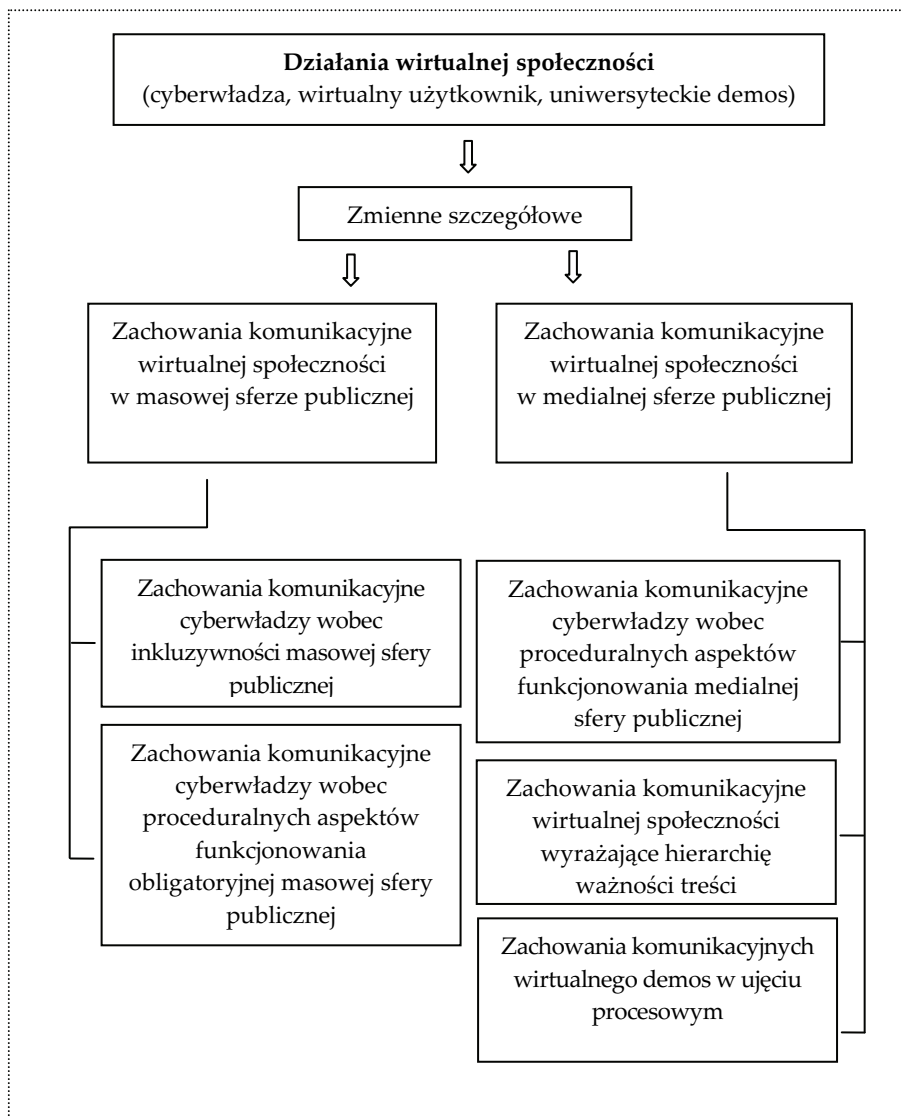
analizowane i wyjaśniane przez pryzmat przyjętych w koncepcji rekonstrukcji założeń. Nie mogą być one krytykowane w sposób wymuszający zmianę lub jej zaniechanie, bowiem na tym etapie mają one charakter propozycjonalno – teoretyczny. Mogą jednak stać się źródłem praktycznej rekonstrukcji, czyli odkrywania wiedzy przedteoretycznej sterującej działaniem społeczności akademickiej. Do tej społeczności rekonstrukcja ta jest kierowana.

Kwestią wymagającą wyjaśnienia jest zastosowana, w ramach procedury „racjonalnej rekonstrukcji” **metoda badawcza**. Ponieważ racjonalność komunikacyjna operuje roszczeniami ważnościowymi, którym odpowiadają kolejne rodzaje dyskursów, a tym z kolei akty mowy, zastosowaną metodę wpisałam w katalog metody nazywanej Krytyczną analizą dyskursu (KAD). Na gruncie nauk społecznych KAD jest osadzona w teorii krytycznej, u podstaw której leży teoria dziejów w formie wprowadzającej pesymizm i fatalizm „Dialektyki oświeceniowej” Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno. Okazała się ona płodna dla nurtu postmodernistycznego (Lacan, Foucault, Baudrillard, Derrida, Lyotard). Do nich też nawiązują współcześni badacze KAD, wykorzystując myślenie psychoanalityczno – kontekstowe. Propozycja Habermasa (również osadzona w teorii krytycznej), przesuwając akcent **w kierunku „optymistycznej” ahistoryczności działania komunikacyjnego**, które bazuje na kontekstowo ujętej rekonstrukcji poznawczo – moralnej.

W świetle przyjętych teoretyczno – rekonstrukcyjnych ustaleń sformułowałam problem główny w sposób następujący: Jakie działania społeczne (zachowania komunikacyjne), ujawnione w postaci aktów mowy, demonstruje społeczność uniwersytecka w tworzonej przez cyberwładze wirtualnej sferze publicznej zobjektywizowanej w postaci masowej oraz medialnej komunikacji impersonalnej i interpersonalnej? Z uwagi na ograniczenia wydawnicze dalsze ustalenia całego projektu zaprezentuję w postaci schematu, a następnie skoncentruję się na omówieniu jednego z pięciu wyodrębnionych pól badawczych, tzn. zrekonstruuje zachowania komunikacyjne akademickiej społeczności w medialnej sferze publicznej.

Tabela 1. Rekonstrukcja implikacji edukacyjnych
w świetle rozwoju logiki wyobrażeń o świecie

Logika wyobrażeń o świecie	Reprodukcja strukturalnych składników świata	Typ działania /charakter porozumienia	Typ sfery publicznej
<p>Egocentryzm Monologiczna struktura wyobrażeń o świecie</p> <p>Prekonwencjonalny – działania zgodne z własnym interesem: dominacja, unikanie kary, wzajemność świadczeń</p>	<p>Autorytet tradycji ześrodkowany w podmiocie będącym nosicielem tradycji</p>	<p>Porozumienie osiągnięte na drodze: nieświadomego wprowadzania w błąd, retoryki wielkich słów oraz manipulacji</p>	<p>Ze względu na koncepcję świata życia: Kulturalistyczny</p> <p>Ze względu na cel: Fałszywego konsensusu Konfliktowy o charakterze antagonistycznym</p> <p>Ze względu na etap rozwoju sfery publicznej: Formatywny, Rytualnego chaosu Uwodzenia mas</p>
<p>Socjocentryczno – obiektywistyczny obiektywistyczno-społeczna struktura wyobrażeń o świecie</p> <p>Konwencjonalny: Działania zgodne z interesem grupy zgoda interpersonalna prawo i porządek</p>	<p>Autorytet prawa tradycyjnego</p>	<p>Porozumienie osiągnięte na drodze: działań celowo-racjonalnych lub działań zorientowanych na normy zawarte w prawie stanowionym</p>	<p>Ze względu na koncepcję świata życia: Kulturalistyczno – systemowy</p> <p>Ze względu na cel: Fałszywego konsensusu Konfliktowy o charakterze agonistycznym</p> <p>Ze względu na etap rozwoju sfery publicznej: Formatywny, Rytualnego chaosu Uwodzenia mas</p>
<p>Obiektywno-społeczno-subiektywna struktura wyobrażeń o świecie</p> <p>Postkonwencjonalny: Działania zgodne z etyką mowy</p>	<p>Autorytet roszczeń ważnościowych</p>	<p>Porozumienie osiągnięte na drodze działań komunikacyjnych</p>	<p>Sfera publiczna zorientowana na deliberację</p>



Rys. 1. **Koncepcja badań własnych**

II. "Wirtualne demos w działaniu"

W zaprojektowanych badaniach wirtualną społeczność tworzą trzy podmioty: (1) cyberwładza, która tworzy i współdecyduje o strukturalno proceduralnych aspektach funkcjonowania wirtualnej sfery publicznej, tak masowej wyrażonej w postaci uniwersyteckich portali, jak i medialnej ujawnianej w sieci w postaci forów dyskusyjnych; (2) wirtualny użytkownik, który może być obserwatorem lub

inicjatorem interakcji komunikacyjnych w medialnej sferze publicznej; (3) uniwersyteckie demos, to podmioty uczestniczące w interakcjach komunikacyjnych w medialnej sferze publicznej (fora dyskusyjne).

Penetrując cyberprzestrzeń 17 uniwersytetów odkryłam 87 forów dyskusyjnych. Pod kątem strukturalno – funkcjonalnym przeanalizowałam 64 fora dyskusyjne. Wśród nich najliczniejszą grupę stanowią Fora dyskusyjne Kół Naukowych oraz Fora Studenckie. Pozostałą część stanowią kolejno Fora Instytutowe, Wydziałowe, Samorządu Studenckiego, Uniwersyteckie, Pracownicze i Zakładowe. Proces tworzenia przez cyberwładze forów dyskusyjnych datuję na rok 2004. Od 2013 roku dostrzegalny jest nie tylko spadek nowo tworzonych wirtualnych sfer publicznych ale i likwidowanie już istniejących. Inkluzywność (inaczej dostępność) pojmowana tutaj w kategoriach atrybutów demokracji deliberatywnej⁹, może budzić niepokój. Fora te są rozproszone, jakby ukryte w zakamarkach podziemnego cyberświata uniwersyteckiego. Większość tych specyficznie działających sfer publicznych afiliowana jest przez cyberwładze uniwersytetów, ale funkcjonują też i takie, które są administrowane z zewnątrz. Działają one poza kontrolą uniwersytetu a jednocześnie w jego wirtualnych ramach.

W ujęciu podmiotowym i treściowym inkluzywność wyznacza porządek prawa tradycyjnego, tzn. takiego, u podstaw którego stoi konstytucja zawierająca zarówno wartości liberalne jak i republikańskie. Balansowanie na styku odmiennych tradycji myślowych uznaję za płodne tak intelektualnie jak i działaniowo pod warunkiem, że treść prawa może być poddawana w wątpliwość zgodnie z racjonalnością komunikacyjną w jej performatywnym nastawieniu. Tak jednak nie jest. Prawo forów dyskusyjnych ma charakter zamknięty. Nie podlega dyskusji lecz (często) przymusowej lecz automatycznej akceptacji norm niesionych literą tegoż prawa. Dla wiedzianej perspektywą kontrolowanej dominacji światopoglądowej cyberwładzy [też tej zewnętrznej] prawo przez nią stanowione musi obiektywizować się jego adresatom jako niedyskutowane normy objawione. Jest to prawo autorytetu personalnego, który w ten sposób skutecznie blokuje dojście do głosu autorytetowi racjonalnemu utrzymując relacje między władzą – normą a ich adresatami na poziomie prekonwencjonalnej świadomości prawnej. Dotyczy to zarówno podmiotowej inkluzywności jak i jej perspektywy treściowej. Z uczestnictwa w studenckich forach dyskusyjnych oraz z forów samorządu studenckiego wyklucza

⁹ Zob. m.in. B. Ackerman, *Why dialogue*, „The Journal of Philosophy”, 1989 vol. LXXXVI, No. 1. P. Levine, *Getting Practical about Deliberative Democracy*, Philosophical Dimensions of Public Policy – Policy Studies Review Annual 2002. S. Benhabib, *Models of Public Space: Hannah Arendt, the Liberal Tradition, and Jürgen Habermas*, [w:] Craig Calhoun (red.) *Habermas and the Public Sphere*, Massachusetts Institute of Technology, 1992. W. Smith, J. Brassett, *Deliberation and Global Governance: Liberal, Cosmopolitan, and Critical Perspectives*, „Ethics & International Affairs” 2008, Vol. 22. G. Remer, *Two Models of Deliberation: Oratory and Conversation in Ratifying the Constitution*, „Journal of Political Philosophy”, 2000, Vol. 8.

się studentów i adresuje się tę przestrzeń tylko do pracowników. Nazwa fora traci moc wiążącą. Działa ona na modłę nic nie znaczącego słowa, którego sens i znaczenie nadaje litera prawa. Poza tym zabrania się podejmowania wątków politycznych, dyskusowania nad działaniami władzy uniwersyteckiej. Z wirtualnej przestrzeni uniwersyteckiej wyprowadza się możliwość prowadzenia swobodnych dyskusji związanych z organizacją studiowania jak i realizacją procesu kształcenia.

Nie trudno jednak dostrzec napięcia między prawem stanowionym przez cyberwładzę a „prawem”, które organizuje sobie uniwersytecka społeczność na forach dyskusyjnych. Te (mówiąc językiem Habermasa) napięcia między faktycznością a obowiązaniem, charakterystyczne dla społeczeństwa działającego w ramach konwencjonalizmu poznawczo-moralnego, dostrzegalne są w obszarach, które ze sfery merytorycznych dyskusji tworzą teren aktywności bazarowo – handlowej, reklamowej, informacyjnej oraz zabawowej. Społeczność uniwersytecka redefiniuje w ten sposób demokratyczny potencjał sfery publicznej tak w obszarze działaniowym jak i treściowym. W kontekście pytań o demokratyczne państwo prawa (liberalne, republikańskie, deliberatywne) oraz instytucji w nim funkcjonujących otrzymana rekonstrukcja może stanowić potencjał do emancypacji w aspekcie strukturalno – funkcjonalnym pod warunkiem, że na ten zakres emancypacji w kontekście rozumienia ważności wirtualnej sfery publicznej istnieje zapotrzebowanie.

Rekonstrukcję działań wirtualnego demos przeprowadziłam w ramach wątku reforma szkolnictwa wyższego. Trzy czynniki zdecydowały o wyborze tego tematu. Po pierwsze, w pierwszym poście zawarta została intencja mówiącego wyrażająca konieczność dojścia do porozumienia w ważnej dla inicjatora wirtualnej sfery publicznej sprawie, którą inicjator poparł argumentami (odwołując się do sprawiedliwości oraz ukrytych intencji ówczesnej minister B. Kudryckiej). Po drugie, wybrany wątek był na tyle kompletny na ile można było ująć go jako proces działaniowy podmiotów a nie pojedynczy akt komunikacyjny, czy incydentalne działanie. Po trzecie, wybrany wątek stanowił „gorący” temat. Podtytuł „Reformy szkolnictwa wyższego” został dookreślony i dotyczył opłat za drugi kierunek. W badanym okresie temat ten budził niemałe emocje wśród studiującej młodzieży. Co prawda, racjonalność komunikacyjna pomija zachowania emocjonalne i kieruje uwagę w stronę merytorycznych rozstrzygnięć, ale umiejętność rozpoznania własnych stanów emocjonalnych, które zawłaszczają tę merytoryczność jest jednym z aspektów racjonalnie motywowanej zgody

Analiza całości interakcji komunikacyjnych prowadzonej między członkami wirtualnego demos, pozwoliła podzielić proces działaniowy wirtualnego demos na trzy etapy:

wstępny (inicjująco-motywuujący do działania) – który pojawia się z chwilą artykulacji celu (celów) tworzenia medialnej sfery publicznej; *zasadniczy* – w którym rozgrywają się decydujące momenty interakcji komunikacyjnych. W ujęciu **teleologicznym** są

one **zorientowane** na dojście do porozumienia w tym sensie, w jakim afirmowana jest przesłanka o celowości tworzenia sfery publicznej. W ujęciu procesowym są one zorientowane na dojście do porozumienia w tym znaczeniu, w jakim akceptujemy założenie, że w każdym akcie mowy tkwi telos **porozumienia** w drodze artykulacji oraz argumentacji własnych opinii, sądów czy partykularnych interesów. Może on mieć charakter taktyczny, czyli być tzw. konsensem fałszywym osiągniętym poprzez działania strategiczne lub może przyjąć postać konsensusu prawdziwego, wykreowanego zgodnie z racjonalnością komunikacyjną w nastawieniu performatywnym (działanie komunikacyjne). Porozumienie może nie zostać oczywiście osiągnięte. Ten szczególny przypadek komunikacji może zaistnieć, gdy interlokutorzy celowo dążą do konfliktu, nie są zainteresowani działaniem tzn. prowadzą konwersację lub zmianie ulegają pierwotne motywy uzasadniające uczestnictwo w wirtualnej sferze publicznej.

Utworzenie sfery publicznej jest tutaj działaniem zorientowanym na dojście do porozumienia w sprawie **utworzenia grupy oporu/odporu** zdolnej do wyrażenia sprzeciwu wobec proponowanych zmian w systemie studiowania. W tej materii teleologiczny sens powołania do życia wirtualnego demos nie został zrealizowany, bowiem rozmył się on wraz z praktyką działań zorientowanych na ochronę własnych partykularnych interesów/przeświadczeń, zarówno tych, wobec których były wysuwane roszczenia do prawdy, jak i tych zorientowanych na dyskursy słuszności. Posiłkując się w tym miejscu sugestiami Czyżewskiego, Kowalskiego oraz Piotrowskiego¹⁰, można wysunąć wniosek, iż całość trwania tego fragmentu sfery publicznej balansuje gdzieś między formatywną formą sfery publicznej a formą rytualnego chaosu. Oznacza to, że jest ona miejscem artykułowania odmiennych interesów oraz walki o hierarchię ich ważności. Działający komunikacyjnie interlokutorzy nie pojmują sfery publicznej jako miejsca rozwiązywania problemów. Nie rozumieją, że problematyczna staje się sama intencja, która pojawia się z chwilą sformułowania celu działania. Wirtualna sfera publiczna nie uwalnia potencjału dążącego do podejmowania wiążących decyzji.

Przyjęta koncepcja rekonstrukcji odsłania egocentryczny – prekonwencjonalizm poznawczy – moralny tak w sensie działaniowym jak i wspólnotowym. Formatywna koncepcja sfery publicznej sprawia, że staje się ona bądź przestrzenią „gadających głów” bądź też sferą chaosu tzw. walki światopoglądowo zaślepionych i rozemocjonowanych „kogutów”.

¹⁰ Zob. m.in. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie, Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Kraków 1997. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa 2010. M. Czyżewski, *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w:] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa 2010.

Wykreowana w ten sposób komunikacyjna wspólnota rozpada się a sfera publiczna przestaje istnieć. Rozważania nad sensem istnienia sfery publicznej jako charakterystycznego tworu wspólnotowo – demokratycznej komunikacji uważam za bezcelowe. Warto jednak zwrócić uwagę, że otrzymane wyobrażenie sugeruje zatrzymanie procesów decentracji egoistycznie ukształtowanego rozumienia świata. W działaniu interlokutorów wyraża się to nieumiejętnością tworzenia interakcji komunikacyjnych, które mogłyby wpisać się w przestrzeń **racjonalnie komunikacyjnie motywowanego porozumienia, czyli wytwarzania konsensusu, który ostatecznie opierałby się na autorytecie argumentu a nie autorytecie i dominacji interlokutora pozostającego w silnej i naiwnej więzi ze swoim światopoglądem, ideologią, tradycją, działającymi jako czynniki zakłócające komunikację społeczną¹¹ oraz blokujące rozwój strukturalnych komponentów świata życia codziennego (kultury, społeczeństwa oraz osobowości.**

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman B., *Why dialogue*, „The Journal of Philosophy”, 1989 vol. LXXXVI, No, 1.
- Benhabib S., *Models of Public Space: Hannah Arendt, the Liberal Tradition, and Jürgen Habermas*, [w:] Craig Calhoun (red.), *Habermas and the Public Sphere*, Massachusetts Institute of Technology, 1992.
- Bonecki M., *Wiedza naukowa i przedteoretyczna w perspektywie nauk rekonstrukcyjnych Jurgena Habermasa*, *Principia* LVII-LVIII 2013, s.s. 60–61.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa 2010.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Wprowadzenie, Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Astrum, Kraków 1997.
- Czyżewski M., *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w]: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, pod red, Warszawa 2010.
- Habermas J., *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, przeł. A.M. Kaniowski, „Kultura i społeczeństwo”, 1986, nr 4, s. 11.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2., przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 244.
- Levine P., *Getting Practical about Deliberative Democracy*, *Philosophical Dimensions of Public Policy – Policy Studies Review Annual* 2002.
- Remer G., *Two Models of Deliberation: Oratory and Conversation in Ratifying the Constitution*, „Journal of Political Philosophy”, 2000, Vol. 8.
- Smith W., Brassett J., *Deliberation and Global Governance: Liberal, Cosmopolitan, and Critical Perspectives*, „Ethics & International Affairs” 2008, Vol. 22.

¹¹ Zob. J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., t. 2., s.s. 254–255.

**VIRTUAL UNIVERSITY PUBLIC SPHERE
IN THE LIGHT OF THE LOGIC OF IDEAS ABOUT THE WORLD**

MARIOLA GAŃKO-KARWOWSKA

Summary

The paper attempts to give an answer for the intellectual anxiety that has been formed in the following question: What educational implications for moulding and development of culture, society and personality emerge under the influence of academic community in the virtual university public sphere? The answer to this question the author tries to give in the light of the theory of communicative action of Jürgen Habermas

Key words: communicative action, public sphere, education

UŻYTECZNOŚĆ Z BEZUŻYTECZNOŚCI

– UNIWERSYTET A SPOŁECZNY POMIAR WARTOŚCI

KAROLINA STAREGO ¹⁾, ŁUKASZ STANKIEWICZ ²⁾

*Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych ¹⁾,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii ²⁾*

Streszczenie

W przeciągu XX wieku uniwersytety zostały włączone w dwa wielkie procesy społeczne – pojawienie się gospodarki wiedzy i umasowienie wykształcenia – czyniące je instytucjami o kluczowym znaczeniu dla dominujących aktorów społecznych i jednocześnie wystawiające na stały nadzór z ich strony. Próby regulacji akademickiej działalności, korzystające z dominujących dyskursów – szczególnie wywodzącego się z myśli oświeceniowej języka utylitarystycznego – przyczyniają się do pojawienia się pytań o społeczną użyteczność nauki i nauczania. Towarzyszą temu polityczne czy publiczne ingerencje, mające na celu zagwarantować „efektywność” akademickiej pracy.

Jednym ze sposobów na obronę rdzenia akademii przed zewnętrznymi ingerencjami, jest przywoływanie języka opisującego pracę akademicką jako „bezużyteczną” i tym samym niemożliwą do poddania utylitarystycznemu rachunkowi zysków i strat. Dyskurs ten zakorzeniony jest jednak w elitarystycznej i antydemokratycznej perspektywie sięgającej swoimi korzeniami antyku.

Naszym celem w tym artykule jest przedstawienie alternatywy dla konserwatywnej koncepcji „bezużyteczności”. W oparciu o socjologię organizacji, a także korzystając z empirycznych analiz dotyczących instytucjonalnych i społecznych warunków możliwości procesu powstawania nowej wiedzy, staramy się pokazać dlaczego praca akademicka wykracza poza dominujące reżimy, pozwalające na uznanie danej działalności za użyteczną, i jednocześnie, pozostaje kluczowa dla pojawiania się w przestrzeni społecznej tego co nowe.

Słowa kluczowe: bezużyteczność, użyteczność, szkolnictwo wyższe, innowacje

Rozpoczęta w XX wieku transformacja szkolnictwa wyższego w kierunku umasowienia i „wielkiej nauki”¹, wiąże się z jego funkcjonalizacją wobec potrzeb zróżnicowanych aktorów społecznych. Zarówno misja edukacyjna (mająca ulec dopasowaniu do „potrzeb rynku pracy”) jak i naukowa (w ramach której wytwarza się wiedzę na potrzeby państwa i/lub gospodarki), uległy nadzorowanym przez państwo przemianom, mającym ugruntować użyteczność akademii dla jej społecznego otoczenia. Zmiany te są uzasadniane są rosnącym wpływem uniwersytetu – instytucji przed połową XX wieku odgrywającej raczej marginalną rolę w życiu społecznym – a także znacznymi kosztami, jakie wiążą się z korzystaniem z jego „usług”. Aktorzy, tacy jak państwo, czy klasa średnia zainteresowane są ekstrakcją wartości z pracy uniwersyteckiej, a tym samym uzyskaniem zwrotu ze swoich inwestycji w instytucje akademickie.

¹ D. Price, *Mała Nauka – Wielka Nauka*, Warszawa 1967.

W polskim kontekście przymus negocjacji przez akademię warunków swojego działania z różnymi aktorami społecznymi wynika ze stopniowego rozkładu *status quo* wytworzonego w latach 90. U progu transformacji polskie uniwersytety były elitarne, relatywnie dobrze finansowane i (z wyjątkiem uczelni katolickich) całkowicie zależne od państwa. Głównym motorem późniejszych zmian była liberalizacja systemu oraz jego, wynikająca z gwałtownego spadku finansowania publicznego i umożliwiona wzrostem prywatnego popytu na wykształcenie, komercjalizacja². Jednorodny wcześniej system uległ dywersyfikacji, zarówno pod względem instytucjonalnym, jak i finansowym. Znaczącą rolę zaczęły w nim odgrywać szkoły niepubliczne i dopływ – zarówno do tych ostatnich, jak i do szkół publicznych – pochodzącego z czesnego kapitału prywatnego³. W efekcie, uniwersytety – choć z początku znacznie biedniejsze niż w okresie realnego socjalizmu – były w stanie połączyć sprzyjającą dla siebie pozycję prawną i dogodnie źródła finansowania z silną publiczną legitymizacją⁴.

Państwo nie finansowało systemu szkolnictwa wyższego w dostatecznym stopniu, ale również prawie całkowicie powstrzymywało się od regulacji – prowadząc przez całe lata 90. i połowę pierwszej dekady XXI wieku „politykę braku polityki” (*policy of no policy*)⁵. Posiadanie alternatywnych źródeł finansowania w postaci wpływów z czesnego, znacznie zwiększało siłę negocjacyjną akademii *vis-a-vis* państwa, które nie było – jak w systemie komunistycznym i wielu systemach europejskich – jedynym kupcem usług edukacyjnych. Co więcej, źródłem kapitału prywatnego byli studenci – aktor zatomizowany, niezdolny do ubiegania się o swoje zbiorowe interesy, i tym samym niezdolny do uzyskania władzy nad organizacjami edukacyjnymi. Wreszcie umasowienie, odczytywane przez opinię publiczną jako „polski cud edukacyjny”, pozwalało połączyć narracje społecznej misji uniwersytetów z silną, w warunkach dyskursywnego neoliberalizmu pierwszych dekad po transformacji, legitymizacją czerpaną z tytułu prowadzenia odnoszącej sukcesy działalności komercyjnej.

Czynniki, które pozwalały szkołom wyższym na zachowanie relatywnej autonomii pod koniec XX i na początku XXI wieku, ulegają jednak stopniowemu wygaszaniu. Niż demograficzny, który pomiędzy 2005 a 2020 rokiem ma skutkować

² Ł. Stankiewicz, *Společna wiedzda i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2015, nr 2.

³ Sprzedaż usług edukacyjnych stała się podstawą do szybkiego umasowienia. Pomiędzy rokiem 1990 a 2010, poziom skolaryzacji netto dla szkolnictwa wyższego wzrósł z 10 do ponad 40%. Zmiana ta dokonała się bez znaczących inwestycji ze strony państwa i przy jego prawie całkowitej regulacyjnej bierności.

⁴ Ł. Stankiewicz, *Společna wiedzda i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu*, op. cit.

⁵ M. Kwiek, *The two decades of privatization in polish higher education. Cost-sharing, equity, and access*, [w:] *Financing Access and Equity in Higher Education*, pod red. J. Knight, Papendrecht 2009.

spadkiem ilości studiujących o blisko 40%⁶ przyczynia się do znaczącego osłabienia rynku usług edukacyjnych i tym samym zwiększa zależność publicznych uniwersytetów od finansowania budżetowego, uzależniając je od ministerstwa. Jednocześnie – poczynając od roku 2008 i debaty wokół planowanej (i wprowadzonej w życie na początku 2011 roku) reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki – znacznemu osłabieniu uległa publiczna legitymizacja uniwersytetów⁷.

Znaczenie w zmianie statusu akademii odgrywają też zmiany w sposobie rozumienia powiązań pomiędzy systemem nauki i przemysłem. W ramach formułowanych na pograniczu sfer akademii i polityki dyskursów, takich jak Gospodarka oparta na wiedzy⁸, ucząca się gospodarka czy narodowe systemy innowacji⁹, akademii narzucana jest, w dodatku do jej tradycyjnej misji poszerzania pola wiedzy, misja wspierania przemysłu wysokich technologii. Rolę koordynatora, dbającego o rozwój harmonijnej współpracy pomiędzy tymi dwoma sektorami ma pełnić państwo – kierujące działaniami uniwersytetu za pomocą systemu ekonomicznych i biurokratycznych bodźców¹⁰. Państwo stara się również dbać o interesy głównego klienta uniwersytetu – klasy średniej, dla której umasowienie oznaczało powstanie nieformalnego przymusu edukacyjnego do uzyskiwania wykształcenia wyższego¹¹, i która w związku z tym zmuszona jest do nabywania

⁶ D. Antonowicz, B. Godlewski, *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011.

⁷ Ł. Stankiewicz, *Spółeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu*, op. cit.

⁸ B. Godin, *The Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework or Buzzword?*, "The Journal of Technology Transfer", 2006, nr 31.

⁹ B.-Å. Lundvall, *National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool*, "Industry and Innovation", 2007, nr 1. C. Freeman, *The "National System of Innovation" in Historical Perspective*, "Cambridge Journal of Economics", 1995, nr 1.

¹⁰ Ł. Stankiewicz, *Wizje Uniwersytetu w Polskiej Debacie Publicznej 2007-2009*, Łódź (w redakcji).

¹¹ Ł. Stankiewicz, *Pułapka umasowienia – O sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego*, „Nauka i szkolnictwo wyższe”, 2015, nr 1. Chociaż umasowienie nieuchronnie prowadzi do „inflacji dyplomów” – relatywnego osłabienia prestiżu społecznego związanego z ukończeniem uniwersytetu – to jednocześnie, wobec pojawienia się wraz z transformacją roku 1989 zjawisk takich jak bezrobocie czy rywalizacja o miejsca pracy, posiadanie dyplomu zaczęło pełnić rolę gwaranta ekonomicznego bezpieczeństwa. W wyniku umasowienia osoby wykształcone, zamiast monopolizować najbardziej prestiżowe zawody, muszą często zadowalać się pracą wcześniej wykonywaną przez absolwentów liceów czy techników. Jednocześnie nieposiadanie dyplomu jest, wobec masowości szkół wyższych, tak wyraźnym sygnałem braku ambicji czy kompetencji, że może znacząco utrudniać start na rynku pracy (patrz: H. Solga, *Stigmatization by Negative Selection: Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities*, „European Sociological Review”, 2002, nr 18). Edukacja – inaczej niż w warunkach socjalistycznej sieci zabezpieczeń społecznych posiada więc cechy dobra pozycjonalnego (patrz: Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2014, nr 66). Ma to szczególne znaczenie dla klasy średniej – objętej w wyniku umasowienia i pozycjonalnego wyścigu

usługi, na jakość której – z powodu autarkicznej natury polskiej akademii – nie miała dotąd żadnego wpływu.

Główne zagrożenie związane z powiązaniem misji badawczej i edukacyjnej akademii z interesami potężnych aktorów społecznych takich jak klasa średnia, państwo czy przemysł nie leży w samym fakcie ich społecznej funkcjonalizacji. Uniwersytety w swojej historii spełniały rozmaite funkcje społeczne, dostarczając zróżnicowanych produktów i usług, zabezpieczającym ich materialne trwanie patronom. Zagrożenie wiąże się raczej z totalnością metod, za pomocą których – przez włączanie ich w racjonalizującą logikę rynków i biurokracji – współczesne społeczeństwa gwarantują funkcjonalność swoich podsystemów i ich użyteczność dla dobra ogółu.

Proces ten wytwarza napięcia wynikające z relatywnej trudności szacowania wartości pracy naukowej czy kształcenia trzeciego stopnia. Chociaż uniwersytety są dziś postrzegane jako instytucje poświęcone propagowaniu racjonalnego, obiektywistycznego obrazu świata, to ich związki z, wydającymi się mieć podobne cele, siłami oświecenia były często trudne, a w pewnych momentach historycznych jawnie antagonistycznie. Zarówno działalność naukowa, jak i dydaktyczna, wymykały się (i nadal wymykają) sieci kwantyfikacji i miary, narzucanej poczynając od wieku XVIII na coraz szersze polacie fizycznej i społecznej rzeczywistości¹². Innymi słowy, akademia zarządzana jest w sposób całkowicie nieprzystający do, dominujących w publicznym i prywatnym sektorze gospodarki, wzorców managerskich czy biurokratycznych. Jej stosunki ze społeczeństwem z trudnością poddają się też racjonalizacji za pomocą wolnych rynków¹³, a jej społeczne wpływy, w większym stopniu niż na mierzalnej jakości, opierają się na niemożliwych do kwantyfikacji zaufaniu i prestiżu¹⁴. Oznacza to, że choć uniwersytety odegrały wielką rolę w procesie „odczarowania świata” to same się mu, jak dotąd, nie poddały. Celem zarówno współczesnego państwa (nie tylko polskiego) jak i wielkiej rzeszy nowych klientów uniwersytetu jest sytuację tę zmienić.

Jednym z najczęściej spotykanych w przestrzeni publicznej sposobów, na jakie akademicy starają się zbudować alternatywę wobec posługujących się rachunkiem ekonomicznym metod legitymizacji istnienia uniwersytetu, jest odniesienie do szeroko pojętych idei humanizmu. Obrona ta jest jednak albo nieefektywna albo musi zapłacić za swoją efektywność wysoką cenę, jaką jest powiązanie idei uniwersytetu,

o miejsca na rynku pracy, nieformalnym przymusem edukacyjnym dla szkolnictwa trzeciego stopnia.

¹² T. M. Porter, *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton 1995.

¹³ S. Marginson, *O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym*, 2015, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

¹⁴ S. Marginson, *Global Position and Position Taking: The Case of Australia*, „Journal of Studies in International Education”, 2007, nr 1.

rozumianego tu jako instytucja tworzona przez elity i dla elit przeznaczona, z legitymizacją społecznego *status quo*.

Niniejszy artykuł zawiera próbę spojrzenia na akademię z innej perspektywy, wychodzącej poza utylitarystyczne koncepcje uniwersyteckich interesariuszy i konserwatywną obronę akademickiego *status quo*, proponowaną przez przedstawicieli nauk humanistycznych. Misja uniwersytetu, w szczególności misja tworzenia wiedzy podlega analizie koncentrującej się na jej, wychodzącej poza społecznie racjonalne kryteria oceny, „bezużyteczności”. Staramy się pokazać, w jaki sposób bezużyteczność większości wyników prac badawczych jest warunkiem możliwości poszerzenia obszaru nowej wiedzy, i dlaczego rdzeń działalności akademii nigdy nie będzie mógł być poprawnie sfunkcjonalizowany w ramach dominujących metod oceny społecznych działalności.

Imperatyw użyteczności i racjonalne zarządzanie szkolnictwem wyższym

Spółeczeństwa, opierające swoje instytucje na wzorcach wypracowanych w ostatnich wiekach w ramach cywilizacji zachodu, posługują się specyficznymi formami racjonalizacji społecznych interakcji. „Racjonalizacja” nie oznacza tu czynienia ich „racjonalnymi” w jakimś sensie absolutnym i obiektywnym, ponieważ słowo to nie opisuje „cechy przynależącej rzeczom, ale cechę im przypisywaną. (...) Dana rzecz może być racjonalna tylko z jakiegoś punktu widzenia, nigdy sama w sobie”¹⁵. Specyfika zachodu nie polega więc na samym *ratio*, które kieruje każdą ludzką działalnością, ale na narzuceniu na całą przestrzeń społeczną jego zintegrowanej sieci, pozwalającej ustalić sensowność i wartość każdej działalności *vis-a-vis* wszystkich innych.

Uniwersytet jako organizacja operująca w zracjonalizowanym otoczeniu współczesnego państwa jest w naturalny sposób wpisany w któryś z dominujących reżimów nadawania sensu, legitymizujących społeczne przedsięwzięcia. W ramach instytucjonalnej teorii organizacji mówi się o dwóch najważniejszych reżimach przypisywania wartości, nazywanych środowiskami technicznymi oraz środowiskami zinstytucjonalizowanymi:

W środowiskach technicznych, produkty lub usługi wytwarzane są i sprzedawane na rynku w taki sposób, że organizacje są nagradzane za efektywną i wydajną kontrolę nad swoimi systemami produkcji. W pewnych wypadkach takie otoczenie może być praktycznie identyczne z tak bliskim sercu neoklasycznych ekonomistów wolnym rynkiem. Od organizacji działających w takim otoczeniu wymaga się koncentracji na kontroli i koordynacji swoich procesów technicznych. (...) Środowiska instytucjonalne z kolei, charakteryzują się wypracowanymi systemami zasad, do których organizacje muszą się dopasować by uzyskać wsparcie

¹⁵ R. Brubaker, *The Limits of Rationality: An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, London 1984, s. 35.

i legitymizację. Źródłem zasad mogą być agencje regulacyjne, autoryzowane przez państwo narodowe stowarzyszenia zawodowe czy korporacyjne, systemy przekonań dotyczących tego, jak dany typ organizacji ma postępować, i inne podobne¹⁶.

Organizacje są więc zamykane, albo w automatycznie kontrolowanym za pomocą wolnorynkowych cen systemie wymiany, gdzie o ich trwaniu decyduje stosunek kosztów produkcji do wypracowanych zysków; albo w „żelaznej klatce”¹⁷ biurokratycznych regulacji, pozwalającej ujednoczyć sposoby działania rozmaitych sektorów społecznych, narzucając im spójne definicje tego co dobre, racjonalne i efektywne, a tym samym umożliwiając ich wzajemną komunikację lub ogólnosystemowe zarządzanie.

Jean-Francoise Lyotard pisze w tym kontekście o idei „doskonałej kontroli nad systemem”¹⁸. W klasycznej już pozycji *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, lokuje jej genezę w trwającej od końca XVIII wieku, czyli od czasu pierwszej rewolucji przemysłowej, tendencji do łączenia, w ogólnym duchu optymalizacji skuteczności, wzrostu bogactwa z techniką. Towarzysząca temu erozja zasady legitymizacji wiedzy oraz jej merkantylizacja, podkopujące dotychczasowe sposoby uprawomocniania akademii w misji emancypacyjnej czy myśli spekulatywnej, podporządkowują uniwersytet, w jego funkcji badawczej oraz dydaktycznej, kryterium użyteczności¹⁹. Związana z tym ostatnim zasada zwiększania skuteczności, opierająca się na deterministycznym ujmowaniu relacji inwestycji oraz zwrotu, zakłada, jak pisze Lyotard, ideę systemu w stanie równowagi. Ich istotą jest z jednej strony, redukcja złożoności systemu, a z drugiej, podporządkowanie jednostkowych dążeń oraz oczekiwań celom ogólnosystemowym²⁰.

Rynki i biurokracje, pozwalając na wycenę każdej działalności lub upodabniając je do siebie w ramach spójnych ideologii, tłumaczących jakie zachowania są w danym momencie historycznym racjonalne, jednocześnie opierają się na, i posuwają do przodu, rozpoczęty wraz z oświeceniem proces kwantyfikacji, społecznej i pozaspółecznej rzeczywistości²¹. Zarządzanie za pomocą standaryzacji i kwantyfikacji bywa w ramach dyskursu akademickiego utożsamiane z „urynkowaniem” raczej niż z, kierowaną głównie przez państwo, „biurokratyzacją”. Nie jest to do końca prawdziwe. W pewnych warunkach urynkowanie, jeśli nie jest całkowite (jak w wypadku niektórych komercyjnych uniwersytetów Stanów Zjednoczonych), może służyć zwiększeniu raczej, niż ograniczeniu akademickiej

¹⁶ W. R. Scott, J. W. Meyer, *The Organization of Societal Sectors*, [w:] *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, pod red. W.W. Powell, P.J. DiMaggio, Chicago 1982, s. 123.

¹⁷ M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Protestantckie 'sekty' a duch kapitalizmu*, Warszawa 2010.

¹⁸ J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997, s. 153.

¹⁹ Tamże, s. 103–128.

²⁰ Tamże, s. 165.

²¹ T. M. Porter, *Trust in Numbers...*, op. cit.

autonomii i tym samym zabezpieczyć uniwersytety przed regulacyjną przemocą państwa – za przykład mogą tu służyć polskie szkoły wyższe w latach 90. Interwencje państwowe z kolei, nawet jeśli odziewają się od niemodnych pojęć takich jak „biurokratyzacja” czy „centralizacja”, niewiele mają z wolnym rynkiem wspólnego. Pomyłka polegająca na utożsamieniu rynków i biurokracji jest wynikiem dokonanej w latach 80. zmiany paradygmatu myślenia o administracji publicznej. W tym okresie, sformułowaną na początku XX wieku i wywodzącą się z myśli Maxa Webera i Woodrowa Wilsona progresywną teorię administracji²², zastąpił nazywany Nowym Zarządzaniem Publicznym (*New Public Management*, NPM) nurt, według którego zarządzanie drugim sektorem ma się opierać na wzorcach zaczerpniętych z prywatnych organizacji komercyjnych.

Wymiana jednego dyskursu na inny nie poskutkowała jednak, pomimo ambitnych planów wczesnych zwolenników NPM, rewolucją w praktyce. Zamiana „dyrektorów” w „managerów”, „petentów” w „klientów”, czy wprowadzenie quasi-rynkowych metod zarządu, nie powstrzymało rozrostu tradycyjnie rozumianego aparatu biurokratycznego, tylko je przyspieszyło²³. Powstanie – w wyniku zawieszenia obowiązującego w paradygmacie progresywnym zaufania do profesjonalnego osądu urzędników – „kultury audytu”, mającej umożliwić kwantyfikację procesów produkcyjnych organizacji publicznych w celu efektywnego nimi zarządzania, narzuciło na drugi sektor poważne obciążenia administracyjne. Opisując brytyjskie doświadczenie z zastosowaniem NPM w systemie szkolnictwa wyższego Michael Burawoy pisze, że:

Choć miało [ono] naśladować konkurencję rynkową, to w rzeczywistości bardziej przypomina radzieckie planowanie. Podobnie do radzieckich planistów, którzy musieli decydować, jak zmierzyć produktywność fabryk i określić miary realizacji planu, uniwersytety muszą tworzyć skomplikowane wskaźniki wydajności, sprowadzając badania do publikacji, publikacje do czasopism recenzowanych, a czasopisma recenzowane do tzw. wskaźników wpływu. Podobnie do radzieckiego planowania, którego efektem były liczne absurdy – niemożliwe do wyłączenia ogrzewanie, buty mające nadawać się dla każdego, zbyt ciężkie traktory czy zbyt grube szkło – monitorowanie szkolnictwa wyższego jest ostatnio pełne podobnych niedorzeczności, zagrażających produkcji (badaniom), upowszechnianiu (publikacji) i przekazywaniu wiedzy (nauczaniu). (...) Złożona kultura audytu, prowadzi do

²² J.-E. Lane, *New Public Management*, London 2000. J. Supernat, *Administracja publiczna w świetle koncepcji New Public Management*, Dostępne online: http://www.supernat.pl/artykuly/administracja_publiczna_w_swietle_koncepcji_new_public_management.html [5.10.2016].

²³ S. Van Thiel, F. L. Leeuw, *The Performance Paradox in the Public Sector*, „Public Performance & Management Review”, 2002, nr 3.

tego, że pracownicy akademicy poświęcają czas na oszukiwanie systemu, wypaczając wskaźniki produktywności²⁴.

Dostrzeganie podobieństw pomiędzy systemem zarządzania w ZSRR a współczesnymi praktykami biurokratycznymi nie jest przypadkowe. Dążenie do kwantyfikacji ma na celu uzyskanie wiedzy o kosztach i ewentualnych zyskach z danej działalności (obie te wartości nie muszą się wyrażać w pieniądzu, ale często przyjmują formę jakiś jego substytutów, np.: punktów za publikacje) i w konsekwencji „efektywne” nią zarządzanie. Wymóg efektywności – pragnienie panowania nad ryzykiem i szansami związanymi z daną formą produkcji, tak by dostępne środki w maksymalnym możliwym stopniu służyły zaspokajaniu potrzeby ogółu – wiąże się z instrumentalnym i utylitarystycznym sposobem myślenia o ludzkiej działalności. Ten rodzaj rozumowania, w którym każda podejmowana praca ma w bezpośrednio mierzalny sposób potwierdzać swoją zasadność wobec potrzeb demokratycznej wspólnoty, łączy radziecki socjalizm ze współczesnym neoliberalizmem. Można powiedzieć, zapożyczając kategorie Weberowskie, że praca ulega w tej perspektywie odczarowaniu – nie przyznaje jej się żadnej wartości, jeśli nie zaspokaja w wymierny sposób jakiejś ludzkiej potrzeby.

Ta tendencja do koncentrowania się na formalnie zdefiniowanej użyteczności nie dotyczy zresztą tylko tych dwóch systemów. Można ją odnaleźć już w myśli filozofów oświecenia i wczesnej polityce rewolucyjnej, czyli w momencie formowania się bazy dla dominujących na zachodzie form życia politycznego. Przed bezpośrednim starciem z siłami rozumu udało się XIX-wiecznej akademii umknąć dzięki sukcesowi uniwersytetu Humboldtowskiego – stanowiącego kompromis pomiędzy tradycyjnymi akademickimi rozwiązaniami instytucjonalnymi, a wymaganiami współczesnej nauki i potrzebami edukacyjnymi rodzących się państw narodowych²⁵.

Dążenie społeczeństwa do narzucenia form działania, gwarantujących, że dana działalność będzie zgodna z zasadą użyteczności jest szczególnie dotkliwe dla tych rodzajów przedsięwzięć, których produkty czy efekty są ambiwalentne, trudne do wyceny czy wręcz niemożliwe do zdefiniowania.

[Sytuacja w której] nie do końca jest jasne, co właściwie jest produktem danej organizacji (...) jest częstsza niż mogłoby się wydawać. Szpitale, szkoły, kościoły czy uniwersytety rutynowo wytwarzają dobra i usługi (np. edukację, zdrowie, prawdę czy zbawienie), których ilościowa ocena jest trudna lub niemożliwa. Dodatkowo wiele z nich posiada inne funkcje, które często wymienia się jako istotne ze społecznego punktu widzenia (kościół „wytwarzają” moralność publiczną, szkoły „ugruntowują” tożsamość narodową), lub które można orzekać o nich po ich

²⁴ M. Burawoy, *Redefinicja Publicznego Uniwersytetu: Ramy Analityczne*, „Praktyka Teoretyczna”, 2013, nr 7, s. 17.

²⁵ Ł. Stankiewicz, *Wizje Uniwersytetu w Polskiej Debacie Publicznej 2007-2009*, op. cit.

zbadaniu (np.: edukacja służy reprodukcji podziałów klasowych), i które podobnie jak ich pierwotne wytwory czy usługi nie są dostatecznie jasno zdefiniowane by można je było zmierzyć czy, w niektórych wypadkach, nawet potwierdzić ich istnienie²⁶.

Kierujące się zasadą użyteczności reżimy polityczne, lub klienci organizacji, zmuszeni do korzystania z produktów czy usług, których natura nie jest całkowicie zrozumiała (jak w wypadku współczesnej klasy średniej objętej nieformalnym przymusem edukacyjnym), dążą do zapanowania nad ich producentami przez uregulowanie ich działalności i nad samymi produktami/usługami przez ich kwantyfikację, nawet jeśli efekty tej ostatniej są tak nieadekwatne, że – jak często we współczesnych reżimach opartych na NPM – wytwórcy ambiwalentnych dóbr zmuszani są do oszukiwania systemów pomiaru po to tylko, by dobrze wykonywać swoją pracę. Zarówno neoliberalizm, jak i radziecki socjalizm, postawione przed działalnością, której nie rozumieją, dążą (czy dążyły) do zdefiniowania tego, jakie potencjalne zyski mogą z niej wynikać dla innych grup społecznych – tzn.: w jaki sposób działalność ta wpisuje się w funkcjonalną całość, w jaką dzięki biurokratycznym czy (w wypadku liberalizmu) rynkowym reżimom nadawania wartości zamienia się całe społeczeństwo.

Działania mające do tego doprowadzić, czy wręcz dokładne recepty dotyczące pożądanых zmian, są prawie identyczne w wypadku obu systemów. Sprowadzają się one do ustalenia, wobec jakich sektorów społecznych uniwersytet jest funkcjonalny, i sugerują centralizację władzy – tak by zarządcy systemu, czy poszczególnych placówek byli w stanie tę funkcjonalność wymusić²⁷. Oświeceniowy utylitaryzm, sprowadzający ocenę wszystkich działalności społecznych podług ich użyteczności natrafia jednak w wypadku akademii na znaczne trudności. Celem kolejnej sekcji jest opis źródeł problemów na jakie natrafiają rynki i biurokracje gdy próbuje się za ich pomocą zarządzać akademicką misją tworzenia nowej wiedzy.

Niefunkcjonalna funkcjonalność czyli o bezużyteczności użyteczności

Tworzenie nowej wiedzy zostało uznane za istotny społecznie element działalności uniwersytetów dopiero w wieku XX. Momentem zwrotnym była II wojna światowa – okres, w którym wielkie projekty naukowo-inżynierskie, takie jak mający na celu zbudowanie pierwszej bomby atomowej Projekt Manhattan, zaczęły bezpośrednio wpływać na los narodów, a rywalizacja pomiędzy mocarstwami przyjęła formę naukowego i technologicznego wyścigu. O ile jeszcze w wieku XIX, rozwój technologiczny dokonywał się głównie dzięki pracy prywatnie

²⁶ Tamże, s.s. 128–129.

²⁷ Na temat zmian w instytucjach akademickich w okresie PRL patrz: D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Toruń 2015.

finansujących swoje badania przedsiębiorców w rodzaju Marconiego, Edisona czy Benza, o tyle „wielka nauka”²⁸ XX wieku była już silnie zakorzeniona w świecie akademickim i w znacznym stopniu finansowana ze środków publicznych. Sytuacja ta w nieznacznym tylko stopniu zmieniła się po zakończeniu Zimnej Wojny. W nowych teoriach dotyczących rozwoju gospodarczego, naukę – a w szczególności badania stosowane – uznano za główne źródło przewagi konkurencyjnej i wzrostu gospodarczego²⁹.

Działalności mającej na celu zdobycie wiedzy, pomimo jej rosnącego stale znaczenia, nie da się z łatwością wpleść w dominujące reżimy nadawania wartości. Wiedza i informacje – co ekonomiści dostrzegli już w momencie formowania się współczesnego konsensusu dotyczącego ich wpływu na gospodarkę – są odmienne od produktów, którymi zazwyczaj handluje się na wolnym rynku³⁰. Jest tak po pierwsze dlatego, że posiada ona cechy dobra publicznego³¹. W przeciwieństwie do klasycznych dóbr podlegających handlowi i posiadających wartość wymienną, dobra publiczne są niekonkurencyjne (*non-rivalrous*), co oznacza, że dowolna ilość ludzi może uzyskać do nich dostęp, nie powodując jednocześnie uszczuplenia ich „ilości”³². Dodatkowo, inaczej niż w wypadku np.: zasobów naturalnych czy samochodów, trudne jest wykluczenie kogokolwiek z ich używania. Jedynym sposobem na zagwarantowanie sobie wyłączności na używanie wiedzy, jest zachowanie jej w tajemnicy – ale to z kolei może uniemożliwiać czerpanie korzyści z jej posiadania.

Co więcej, chociaż wytworzenie wiedzy nie jest pozbawione kosztów (projekty naukowe, czy inne przedsięwzięcia mające na celu „produkcję” całkowicie nowej wiedzy wymagają znacznych nakładów), o tyle współczesne technologie – od prasy drukarskiej poczynając a na internecie kończąc – uczyniły koszt jej powielania bliskim zeru. Oznacza to, że jeśli z posiadaniem nowej wiedzy wiążą się jakiegokolwiek korzyści dla ogółu, to z perspektywy ekonomii dobrobytu najbardziej efektywnym rozwiązaniem byłoby, gdy wiedza już powstanie, zapewnienie darmowego dostępu do niej całej ludzkości³³. To ostatnie rozwiązanie mogłoby jednak usuwać jakąkolwiek prywatną motywację do jej wytwarzania. Współczesne gospodarki radzą sobie z tym tworząc, zapewniające czasowy monopol na korzystanie z wiedzy i jednocześnie umożliwiające nietrzymanie jej w tajemnicy, systemy praw patentowych³⁴.

²⁸ D. Price, *Mała Nauka – Wielka Nauka*, op. cit.

²⁹ P.M. Romer, *The Origins of Endogenous Growth*, „The Journal of Economic Perspectives”, 1994, nr 8.

³⁰ K. Arrow, *Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention*, [w:] *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, Princeton 1959.

³¹ P. A. Samuelson, *The Pure Theory of Public Expenditure*, „The Review of Economics and Statistics”, 1954, nr 4.

³² D. Foray, *Economics of Knowledge*, Cambridge 2004.

³³ K. Arrow, *Economic Welfare...*, op. cit.

³⁴ D. Foray, *Economics of Knowledge*, op. cit.

Klasycznie rozumiane dobra publiczne są definiowane przez swoją niekonkurencyjność (*non-rivalry*) i trudność, czy niemożliwość wykluczenia innych z ich używania (*non-excludability*). Wiedza jest do nich zbliżona, ponieważ posiada obie te cechy, ale zachowuje swoją specyfikę dzięki cesze trzeciej – kumulatywności³⁵. Kumulatywność oznacza, że dostęp do wytworzonej wcześniej wiedzy zwiększa możliwości jej produkcji w przyszłości. Daje to dodatkową motywację do jej powszechnego udostępnienia, ponieważ im więcej ludzi ma do niej dostęp, tym więcej nowej wiedzy wytworzą, i jednocześnie ogranicza siłę praw patentowych, gdyż nie jest możliwa kalkulacja wszystkich pozytywnych efektów jakie opatentowana wiedza przyniosła ludzkości i tym samym poprawna, rynkowa wycena „usługi” jej produkcji³⁶.

Opisywane powyżej kwestie powodują po pierwsze, że jakakolwiek próba zastosowania wobec wiedzy reżimów opartych na prywatnej własności będzie niezmiernie problematyczna – zarówno na poziomie praktycznym (dobrym przykładem jest tu kwestia patentowania oprogramowania), jak i moralnym (za przykład mogą służyć firmy farmaceutyczne). Wynika z tego – po drugie – że rynki, tak doskonale sprawdzające się do koordynowania produkcji samochodów czy kuchenek mikrofalowych będą, czasem katastrofalnie, zawodzić jako metoda służąca zarządzaniu wytwarzaniem i dystrybucją (nawet ściśle użytecznej) wiedzy. Ponieważ jest ona dobrem, z którego tak trudno czerpać zyski i które z łatwością można uzyskać kosztem swoich konkurentów, więc prywatne inwestycje w tworzenie wiedzy zawsze będą mniejsze od optymalnych³⁷. To z kolei sugeruje, że nawet jeśli patrzeć z perspektywy bardzo pozytywnie nastawionej do wolnego rynku akademickiej ekonomii, znaczną rolę w wytwarzaniu wiedzy musi ogrywać sektor publiczny. Ten natomiast jest współcześnie poddany drugiemu z opisywanych w poprzednich sekcjach reżimów nadawania wartości – racjonalnej biurokracji.

Problemy, na które natrafiają próby biurokratycznego zarządzania tworzeniem wiedzy – do pewnego stopnia opisane już w poprzedniej sekcji – wywodzą się z nieco innych źródeł niż te, które sprawiają, że tak trudno jest wytwarzać, kupować i sprzedawać wiedzę na rynku. Główną przeszkodą jest tu naturalne dążenie biurokracji – włączając w to rządzące się zasadami transparentności, rozliczalności i efektywności systemy oparte na zasadach NPM – do ograniczenia zakresu rządzącej ludzkim działaniem niepewności i ryzyka. Słowami jednego ze zwolenników Nowego Zarządzania Publicznego:

Proces innowacji [...] wymaga wysokiej organizacyjnej i instytucjonalnej tolerancji dla podejmowania ryzyka i niepowodzeń [...]. Dążenie do efektywności

³⁵ C. Rose, *Comedy of the Commons: Custom, Commerce, and Inherently Public Property*, "The University of Chicago Law Review", 1986, nr 53.

³⁶ K. Arrow, *Economic Welfare...*, op. cit.

³⁷ Ibidem.

natomiast wiąże się z podejmowaniem kroków w dokładnie odwrotnym kierunku – awersję wobec ryzyka, nietolerancję na eksperymenty i preferencję dla znanych ‘zwycięzców’. [...] Nieufność wobec inwencji w wykorzystaniu środków publicznych [...] jest eufemistycznie nazywana transparentnością i rozliczalnością. Nieuchronnie prowadzi ona do stopniowej eliminacji jakiegokolwiek ryzyka z zarządzanego systemu. [...] Jest jasne, że efektywność jest czymś pożądanym, ale jej przeciwieństwo niekoniecznie musi być czymś złym. Należałoby dokonać rozróżnienia pomiędzy marnotrawstwem dobrym (stanowiącym konieczny koszt eksperymentów) i złym (wynikającym z nieefektywności)³⁸.

Nie można współczesnych biurokratycznych reżimów oskarżać – podobnie jak biurokracji progresywnej – o całkowitą awersję do ryzyka. Jednym z podstawowych, choć w praktyce w najmniejszym stopniu wcielonych w życie, postulatów NPM było wprowadzenie do sektora publicznego (pod ścisłym nadzorem kompetentnych i kreatywnych managerów) ryzykownych działań, z jakich wcześniej znany był sektor prywatny³⁹. Nawet pozwalająca na ryzyko biurokracja (istniejąca jak na razie tylko w teorii), mogłaby jednak natrafić na problemy w zarządzaniu nauką, ponieważ o ile ryzyko jest elementem policzalnym i tym samym poddającym się kalkulacji i zarządzaniu, o tyle nauka, z definicji wykraczająca poza sferę tego, co znane (i w konsekwencji policzalne), należy do sfery fundamentalnej niepewności, nazywanej – od nazwiska autora, który pierwszy odróżnił ją od „zwykłego” ryzyka – „niepewnością Knighta”, (*Knighitian uncertainty*)⁴⁰.

Związek nauki z niepewnością nie tylko utrudnia biurokratyczne nią zarządzanie, ale wzmacnia też argumentację przeciwko rynkowej wycenie produkcji wiedzy. Zwyczajne ludzkie działania podejmuje się zazwyczaj w celu uzyskania określonego z góry i (dzięki społecznym reżimom nadawania wartości) wymiernego efektu. Praca badacza z kolei, ponieważ w założeniu odnosi się do elementów, które rezydują poza systemem społecznym i ponieważ jej celem jest wprowadzenie do tego systemu czegoś nowego, wymyka się próbom pomiaru społecznej użyteczności.

Jednym z głównych celów współczesnych biurokracji, starających się zarządzać wytwarzaniem wiedzy, jest zmotywowanie akademików do dbania o to, by ich badania były użyteczne (np.: dzięki uzyskiwaniu patentów, współpracy z firmami czy, w wypadku nauk społecznych, działaniom sprzyjającym dobru społecznemu). Jednak ocena użyteczności jest w wypadku większości działalności naukowej

³⁸ J. Potts, *The Innovation Deficit in Public Services: The Curious Problem of too Much Efficiency and not Enough Waste and Failure*, „Innovation: Management, Policy Practice”, 2009, nr 1, s. 38.

³⁹ Jak szybko okazało się w praktyce sektor publiczny – wymagający pewności i uporządkowania, i generujący (w wypadku niepowodzeń ryzykownej działalności) odpowiedzialność polityczną – nie jest najlepszym miejscem na realizację kreatywnej managerskiej wolności (Patrz: E. J. Norman, *Obedient Servants: Management Freedoms and Accountabilities in the New Zealand Public Sector*, Wellington 2003).

⁴⁰ F. H. Knight, *Risk, Uncertainty and Profit*, Boston 1933.

niemożliwa. Wynika to z faktu, że temu co (przed dokonaniem odkrycia) nieznanie, nie sposób przypisać żadnej wartości implementacyjnej. By zrozumieć przyczynę tego stanu rzeczy należy prześledzić drogę jaką przechodzi wiedza, od momentu odkrycia do czasu jej wykorzystania w produktach nabywanych przez konsumentów na wolnym rynku.

W łączącym uniwersytety z rynkiem procesie innowacji partycypuje cały łańcuch osób i instytucji formułujących teorie, sprawdzających je, wynajdujących w oparciu o nie metody manipulowania światem, i wreszcie (najczęściej po serii falstartów i porażek) dostarczających gotowe produkty konsumentom. We wczesnej fazie procesu innowacji, gdy wiedza opuści już akademię, często biorą udział agencje państwowe, ponoszące – jak było w wypadku komputerów, energii atomowej, silników odrzutowych czy technologii kosmicznej – większość kosztów związanych z wczesnymi, wysoce niepewnymi i w związku z tym niezwykle kosztownymi przedsięwzięciami, mającymi na celu praktyczną implementację wyników badań podstawowych⁴¹. Kapitał prywatny – gdy się pojawia – przyjmuje jedną z trzech postaci. Pierwszą z nich jest kapitał spekulacyjny, pozwalający przedsiębiorcom na, w większości kończące się porażką i bankructwem, eksperymentowanie z nowymi produktami⁴². Drugą, bańki spekulacyjne pozwalające na „przedwczesne” stworzenie infrastruktury (tak było np.: w wypadku kolei czy internetu), która co prawda nie znajduje zastosowania na tyle szybko by przynieść zyski schwytanym w bańkę inwestorom, ale ułatwia czy umożliwia działanie przyszłego pokolenia przedsiębiorców⁴³. Trzecią są badania prowadzone przez dysponujące nadmiarem środków finansowych monopole – czasami zbyt skoncentrowane na rdzeniu swojej działalności biznesowej by wykorzystać szanse na wprowadzenie własnych odkryć na rynek⁴⁴.

Nawet gdy proces innowacji wychodzi już ze swojej bogatej w błędy i ślepe uliczki wczesnej fazy, a konsumenci mają dostęp do gotowych produktów, dopasowanie gospodarki do nowej technologii, i tym samym wykorzystanie w pełni jej potencjału może trwać wiele dekad. Zarówno pojawienie się elektryczności, kolei, samochodów czy komputerów osobistych nie wpłynęło początkowo na produktywność. To powolny proces absorpcji, wplatanie nowych metod i możliwości w istniejące struktury gospodarcze przyniosły znaczący wzrost efektywności ludzkiej

⁴¹ M. Mazzucato, *The Entrepreneurial State*, "Soundings", 2011, nr 49.

⁴² X. Tian, T. Y. Wang, *Tolerance for Failure and Corporate Innovation*, "Review of Financial Studies", 2014, nr 27.

⁴³ W. H. Janeway, *Doing Capitalism in the Innovation Economy: Markets, Speculation and the State*, Cambridge 2012.

⁴⁴ D. K. Smith, R. C. Alexander, *Fumbling the Future: How Xerox Invented, Then Ignored, the First Personal Computer*, New York 1988. W. H. Janeway, *Doing Capitalism in the Innovation Economy...*, op. cit.

pracy⁴⁵. Dopiero na samym końcu łańcucha innowacji, dekady lub stulecia od jego rozpoczęcia, znajdziemy przedsięwzięcia podobne współczesnym firmom motoryzacyjnym, w których napędzany badaniami przemysłowymi proces stopniowej „innowacji” jest tak przewidywalny, że można go rozplanować na wiele lat naprzód. Ich działania też bywają ryzykowne, ale jest to ryzyko policzalne, poddające się zarządzaniu i z rzadka tylko zagrażające istnieniu ponoszących je podmiotów.

Rdzeniem opisanego powyżej procesu jest droga od tego co nieznanego do rutyny, sprowadzenie fundamentalnej niepewności do zwykłego ryzyka. Ta redukcja tego co wobec systemu zewnętrzne i niepoddające się pomiarowi do jego elementów przewidywalnych czy oswojonych jest pracochłonna, kosztowna, długotrwała i niepozbawiona ofiar. Nieprzypadkowo kluczową rolę odgrywają w nim podmioty posiadające bardzo dużą odporność na marnotrawstwo i nieprzejmujące się lub wręcz szukające ryzyka – państwa zaangażowane w wojny, ludzie zmotywowani do inwestowania przez bańki spekulacyjne, profesjonalni inwestorzy wysokiego ryzyka, polujący na wielką wygraną, pozwalającą im wyrównać straty związane z dziesiątkami drobnych porażek czy dysponujące potężnymi zakumulowanymi środkami monopolu. Rolą tych podmiotów jest odnalezienie drogi, w sytuacji w której proces innowacji ma jeszcze – ze względu na nowość produktów i brak doświadczenia wśród ludzi dążących do ich zastosowania – przebieg mniej lub bardziej losowy, a „sukces” jest dziełem setki powtórzeń, kosztownych błędów jednocześnie nieuniknionych i produktywnych. Błędy odgrywają w całym procesie (jak i zresztą w samej nauce) kluczową rolę – dzięki nim kolejne pokolenie przedsiębiorców (czy naukowców) wie, którymi spośród nieskończonej ilości dostępnych dróg podążać nie należy⁴⁶.

Powyższy proces posiada kilka cech, które sprawiają, że nie da się go objąć zarządzaniem, w ramach dążącego do efektywnego wykorzystania środków dzięki transparentności i rozliczalności procesu biurokratycznego.

Po pierwsze, w jego ramach błędy są produktywnie. Gdy mamy do czynienia z niepewnością, a nie ryzykiem, jedyną metodą pracy z rzeczywistością jest eksperymentowanie – pozwala ono akumulować wiedzę, nawet jeśli poszczególne działania mające na celu jej zdobycie kończą się porażką. Produktywność błędów zrywa powiązanie pomiędzy sukcesem osobistym i ogólnosystemowym, tzn.: jest to sytuacja, w której społeczność (czy to naród czy wspólnota ludzka w ogólności) odnosi korzyść z powodu indywidualnych porażek. Zasady transparentności i rozliczalności opierają się na jasnym przypisaniu odpowiedzialności za osiągnięcia lub porażki danej osoby (w wypadku transparentności), a system nagród i kar,

⁴⁵ P. A. David, *The Dynamo and the Computer: An Historical Perspective on the Modern Productivity Paradox*, „American Economic Review (Papers and Proceedings)”, 1990, nr 2.

⁴⁶ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie: esej o filozofii nowego ducha w nauce*, Gdańsk 2000.

rozdzielany jest pomiędzy jednostki proporcjonalnie do ich wkładu w dobro wspólne (w wypadku rozliczalności).

Jest to wzorzec sprzeczny z zasadami działania łańcucha innowacji, ponieważ ten z konieczności składa się z porażek, które muszą pozostać porażkami (czyli nie można za nie nagradzać) by wpływała z nich jakaś nauka, i jednocześnie ich konsekwencje nie mogą być zbyt poważne (czyli nie powinno się za nie karać) by ludzie w ogóle byli skłonni podejmować związane z innowacyjną działalnością ryzyko osobiste. Zarówno instytucje nauki, jak i gospodarki kapitalistycznej posiadają, czy posiadały metody na radzenie sobie w tej sytuacji. Profesorska nieusuwalność ogranicza straty związane z popełnianiem błędów w zawodowym prestiżu. Prawo dotyczące bankructw i ograniczenie odpowiedzialności wspólników za straty spółki powoduje, że można z góry określić koszt ewentualnej porażki biznesowej, gwarantują też, że nie zaprowadzi ona – jak bywało jeszcze w XIX wieku – popełniającej błędów osoby wprost do więzienia⁴⁷.

Proces biurokratyczny zdefiniowany w ramach zasad NPM nie ma żadnych podobnych mechanizmów radzenia sobie z osobistym ryzykiem, związanym z niepewnymi przedsięwzięciami. Wręcz przeciwnie – dąży on do ścisłej parametryzacji sukcesów i porażek, czego konsekwencją jest zmniejszanie się ilości popełnianych przez badaczy błędów, nie jednak dzięki temu, że badacze nauczyli się lepiej radzić z niepewnością, ale przez wzrost ilości naukowych oszustw⁴⁸.

Po drugie, transparentność i rozliczalność procesu biurokratycznego, utrudnia drogą pomiędzy odkryciem naukowym, a jego implementacją. Jej długość i związana z tym niepewność, uniemożliwia ocenę tego, które z odkryć będą rzeczywiście „użyteczne” w rynkowym czy ogólnospołecznym sensie. W nauce możliwe jest wydawanie nieograniczonej ilości środków bez uzyskania żadnych efektów. Możliwe też jest (jak np.: w wypadku odkrycia penicyliny przez Fleminga) zdobycie niezwykle cennej wiedzy dzięki przypadkowi. Oznacza to, że kwestia efektywności, wkładu w naukę lub innowacje, czyli stosunku poniesionych kosztów i zysków jest, dla osoby czy instytucji, niedysponującej wiedzą o przyszłości, nierozstrzygalna. Podmioty, które partycypują we wczesnym procesie innowacji znajdują się w sytuacji, w której problemy związane z nierozstrzygalnością ulegają tymczasowemu zawieszeniu, albo przez istnienie „wyższej potrzeby”, jak w wypadku państw inwestujących środki pod presją wojen lub wyścigów zbrojeń, albo przez pojawienie się błędnej oceny

⁴⁷ F. Ederer, G. Manso, *Incentives for Innovation: Bankruptcy, Corporate Governance, and Compensation Systems*, [w:] *Handbook of Law, Innovation, and Growth*, 2011.

⁴⁸ R. G. Steen, *Retractions in the scientific literature: Is the incidence of research fraud increasing?*, „*Journal of Medical Ethics*”, 2011, nr 37. F. C. Fang, R. G. Steen, A. Casadevall. *Misconduct accounts for the majority of retracted scientific publications*, „*Proceedings of the National Academy of Sciences*”, 2012, nr 42. U. Schimmack, *The ironic effect of significant results on the credibility of multiple-study articles*, „*Psychological Methods*”, 2012, nr 4.

przyszłych zysków, na którą napotykamy w bankach spekulacyjnych, czy też niedającego się zagospodarować nadmiaru środków, którym dysponują monopole⁴⁹.

Wszystkie te sytuacje zawieszają powiązanie pomiędzy kosztami oraz zyskiem i pozwalają na podjęcie działań krótkoterminowo nieefektywnych lub o nieokreślonej efektywności. Nie tylko reżimy biurokratyczne, ale w ogóle żadne ludzkie organizacje nie są zdolne do zinternalizowania procesu, który w takim stopniu jak łańcuch innowacji opiera się na przypadku i marnotrawstwie – rozdzielając osobistą zasługę od nagrody i łamiąc stosunek nakładów i wyników. Z tego względu system nauki był tradycyjnie oparty raczej na osobistej inicjatywie, wewnętrznej motywacji związanej z ciekawością⁵⁰, przy jednoczesnej minimalizacji odgórnego czy zewnętrznego zarządzania. Kwestia użyteczności wiedzy czy, tym bardziej, efektywności procesu naukowego nie była (przynajmniej przez samych badaczy) w ogóle rozważana.

Przykłady obrazujące niemożliwość oceny użyteczności wiedzy są łatwe do odnalezienia. Cztery artykuły opublikowane w 1905, przez młodego urzędnika biura patentowego, Alberta Einsteina, przekształciły zarówno fizykę – dając początek fizyce relatywistycznej i kwantowej – jak i społeczną rzeczywistość, przyczyniając się w bezpośredni sposób do stworzenia broni atomowej, czego konsekwencją była zarówno niemożliwość bezpośredniego starcia dwóch dominujących mocarstw drugiej połowy XX wieku, jak i konieczność rozwoju kolejnych technologii – raket służących do przenoszenia ładunków nuklearnych, dzięki czemu postawiono pierwsze kroki na drodze prowadzącej do lotów kosmicznych. Podobnie wynalezienie radia było tylko ostatnim „detalem” w procesie akumulacji wiedzy, rozpoczętym wiele dekad wcześniej przez Jamesa Clerka Maxwella⁵¹. Trudno wyobrazić sobie rynkową wycenę czy biurokratyczną procedurę przypisującą wartość badaniom nad zachowaniem kretoszczurów⁵² – jednego z dwóch istniejących gatunków eusocjalnych ssaków – pomimo, że doprowadziły one, dzięki obserwacjom dotyczącym ich niezwyklej długowieczności, do badań z zakresu ludzkiej gerontologii⁵³ i medycyny onkologicznej⁵⁴.

⁴⁹ Z kolei inwestorzy wysokiego ryzyka, jak sugeruje Herbert Janeway (patrz: W. H. Janeway, *Doing Capitalism in the Innovation Economy...*, op. cit.), czerpią zyski głównie dzięki działaniu wymienionych powyżej podmiotów – państwa, które finansuje znaczną część wczesnego procesu innowacji i błędnie oceniających przyszłość inwestorów wykupujących po wygórowanych cenach firmy wspierane przez kapitał wysokiego ryzyka.

⁵⁰ A. Flexner, *The Usefulness of Useless Knowledge*, „Harpers Magazine”, 1939, nr 17.

⁵¹ Ibidem.

⁵² J. Jarvis, J. B. Sale, *Burrowing and Burrow Patterns of East African Mole-Rats Tachyoryctes, Heliophobius and Heterocephalus*, „Journal of Zoology”, 1971, nr 163.

⁵³ R. Buffenstein, *The Naked Mole-Rat: A New Long-Living Model for Human Aging Research*, „The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences”, 2005, nr 60.

Tym co łączy oba przywoływane powyżej badania jest ich całkowita niepraktyczność. Ani Einstein, ani Maxwell, ani badająca kretoszczury para biologów, nie mieli sposobu by przewidzieć przyszłe zastosowania ich odkryć, i w konsekwencji – nie mogli kierować się względami praktycznymi, decydując o wyborze ich tematu. Podobna kalkulacja – czy raczej jej brak – dotyczy każdej działalności mającej na celu zdobycie wiedzy. Konsekwencjami tego stanu rzeczy dla uniwersytetu, a także pewnych form jego obrony przed współczesnymi formami władzy zajmujemy się w kolejnej sekcji.

Użyteczność bezużyteczności

Rozważania na temat społecznej użyteczności pracy dokonywanej na wiedzy – przez jej tworzenie i przekazywanie – pojawiają się w myśli akademickiej wtedy, gdy instytucja uniwersytetu jest zagrożona zewnętrzną ingerencją. Zagrożenie to dotyczy polskiego uniwersytetu od niespełna dekady, i o ile podczas wcześniejszych sporów – z władzami sanacyjnymi i komunistycznymi⁵⁵ – można było go bronić, odnosząc się do zasad akademickiej wolności i demokracji, stawiających opór autorytarnym czy totalitarnym zapędom władzy, lub do dziedzictwa oświecenia i kultury europejskiej, o tyle dziś, próby reformy uniwersytetu podejmuje się władza posiadająca demokratyczną legitymizację i opierająca się na wzorcach reform wprowadzonych w wielu krajach zachodnich.

Problemem, jaki wiąże się z „pożyczaniem reform” (*policy borrowing*⁵⁶) pomiędzy odmiennymi systemami – szczególnie, jeśli kraj-biorca sytuuje się na peryferiach globalnej gospodarki – jest odmiennosc instytucjonalnej struktury obu państw, utrudniająca absorpcję wzorców zaczerpniętych z innych systemów, a także – i z taką sytuacją mamy współcześnie do czynienia w Polsce – brak zrozumienia zasad rządzących systemem, do którego emulacji dążą reformatorzy. Nasza lokalna obsesja uniwersytetu w pełni sfunkcjonalizowanego wobec społecznego otoczenia – „produkującego absolwentów dla rynku pracy” czy „współpracującego z przemysłem wysokich technologii” – wiąże się z zapoznaniem systemowych zależności, które czynią uniwersytet instytucją kluczową dla rozwoju społecznego, ale jednocześnie uniemożliwiają prosty pomiar społecznej użyteczności jej wytworów.

⁵⁴ X. Tian, J. Azpurua, C. Hine, A. Vaidya, M. Myakishev-Rempel, J. Ablava, i in., *High-Molecular-Mass Hyaluronan Mediates the Cancer Resistance of the Naked Mole Rat*, „Nature”, 2013, nr 499.

⁵⁵ D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Toruń 2015.

⁵⁶ D. Phillips, *Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis*, [w:] *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, pod red. J. Zajda, Dordrecht 2015.

Właściwe rozumienie „bezużyteczności” uniwersytetu jest w naszej opinii konieczne by zrozumieć specyfikę instytucji akademickich, które – gdy ocenia się je przez odniesienie do dominujących dyskursów opisujących działanie rynku i państwa – wydają się nie spełniać żadnej społecznej roli, co czyni je podatnymi zarówno na społeczną delegitymizację⁵⁷, jak i na proces reform głęboko ingerujący w istniejącą architekturę instytucjonalną. Jednocześnie, konieczne jest przeciwstawienie się innemu pojęciu „bezużyteczności”, dominującemu w dyskursie konserwatywnych krytyków transformacji uniwersytetu, z instytucji elitarniej w oferującą usługi znacznie szerszym demokratycznym publicznościom.

Istnieją trzy sposoby, na jakie można orzekać o bezużyteczności pracy akademickiej. Baza dla dwóch pierwszych z nich została przedstawiona w poprzedniej sekcji tego artykułu. Trzeci z nich opiera się na tradycyjnej i konserwatywnej obronie akademickiego *status quo* przed siłami nowoczesności.

Pierwszym, zakorzenionym w socjologii organizacji sposobem, jest wskazanie na fakt, że specyfika procesu naukowego powoduje, iż nie sposób określić jego społecznej użyteczności, ani za pomocą rynków (niezdolnych do zagwarantowania odpowiedniego poziomu inwestycji w wiedzę), ani biurokracji (z powodu swojej uporządkowanej natury niemogącej ująć w swoich ramach chaotycznych procesów poznania i innowacji). Oznacza to, że rdzeń działalności naukowej nie poddaje się funkcjonalizacji w ramach wytworzonych w wyniku oświecenia sposobów zarządzania przestrzenią społeczną. Jest on, z ich perspektywy, i w konsekwencji z perspektywy społeczeństwa demokratycznego, bezużyteczny.

Ta bezużyteczność formalna nie oznacza, że nauka jako taka nie jest społeczeństwu do niczego przydatna. Jest ona skutkiem tego, jak trudne jest wytworzenie takich społecznych mechanizmów kontroli nad nauką (i nauczaniem), które nie podważałyby warunków możliwości tych dwóch aktywności. Zadaniem uniwersytetu jest wchodzenie w kontakt z tym co nowe i niepewne i co wykracza poza wiedzę zakumulowaną w istniejących instytucjach społecznych. W związku z tym jakkolwiek próba opanowania jego działalności, sprowadzenia jej do tego co zrozumiałe i pewne, musi się wiązać albo z jej wygaszeniem, albo zakończyć się – jak wiele reform akademii – porażką. Niepowodzenie reform jest zresztą, z perspektywy społeczeństw jednocześnie potrzebujących nauki i niepotrafiących wytworzyć metod zarządzania nią, rozwiązaniem pozytywnym.

Bezużyteczność w drugim znaczeniu odnosi się do opisanej wcześniej specyfiki łańcucha innowacji⁵⁸. Ponieważ partycypujący w nim aktorzy stykają się z „rzeczami”, które jeszcze nie są częścią konsensualnej struktury społecznej

⁵⁷ Ł. Stankiewicz, *Spoleczna wiedza i legitymizacja...*, op. cit.

⁵⁸ Wskazywanie na specyfikę procesu akumulacji wiedzy jest też bazą dla możliwości orzekania o niezdolności rynków czy biurokracji do zarządzania procesami jej tworzenia. Jest więc ono element obu przedstawionych przez nas możliwych sposobów rozumienia bezużyteczności akademii.

(zjawiskami, które nie doczekały się opisu w formie wiedzy, wiedzą dla której nikt nie znalazł zastosowania, techniką nieprzekładalną na produkty, produktami których nikt jeszcze nie kupił), więc ich działalność – jako mniej lub bardziej ślepe sięganie w obszar tego co nieznanne – wystawia ich na fundamentalną niepewność, nie pozwalającą na kalkulację ryzyka i tym samym efektywności czy użyteczności ich pracy⁵⁹. Jednocześnie, bez wykraczających poza kalkulowalne ryzyko, próby sięgania do tego co obecnie istniejącą rzeczywistość przekracza, nie dokonywałby się intelektualny i technologiczny postęp, stanowiący bazę naszej cywilizacji.

Zdobywanie wiedzy dokonuje się więc nie w ramach systemów efektywnych, ale pozwalających na marnotrawstwo, dysponujących nadmiarem środków mogących być przeznaczone na irracjonalne – z punktu widzenia dominującej perspektywy – przedsięwzięcia, nieoferujących nagród za porażki, ale też nienastających na karanie za nie. Wynika z tego, między innymi, niemożliwość centralnego sterowania procesami poznania, ponieważ stanowiące podstawę tych ostatnich błędy – by spełniać swoją rolę – muszą pozostać błędami, co oznacza, że innowacyjnych działań nie sposób wpisać w typową dla współczesnych form zarządzania dialektykę odpowiedzialności, nagrody i kary.

Wracając do dyskutowanej powyżej kwestii politycznej emulacji, można powiedzieć, że w naturze łańcucha innowacji kryje się pewna pułapka dla funkcjonujących w warunkach niedoboru raczej niż nadmiaru, krajów rozwijających się. Naśladując praktyki krajów należących do centrum zachodniej cywilizacji, koncentrują się one na analizie i emulacji sukcesów, podczas gdy – ze względów finansowych nieosiągalny – klucz do upragnionej „gospodarki opartej na wiedzy” tkwi w naśladowaniu ich porażek.

Trzecia forma, w jakiej idea bezużyteczności może być odniesiona do uniwersytetu zajmuje szczególne miejsce w dyskursie nauk humanistycznych. To w bezużyteczności obrońcy autonomii akademii oraz rzecznicy humanistyki odnajdują sposób i podstawę dla legitymizacji pozycji nauk, które z perspektywy utylitarystycznej ideologii najbardziej tracą na znaczeniu. Ta linia argumentacji nie jest jednak, jak za chwilę pokażemy, niepodatna na krytykę i z tych samych powodów, możliwa do przyjęcia, szczególnie – dla wymagających uzasadnienia istnienia akademii – demokratycznych publiczności.

Problemy z bezużytecznością. Klasa próżniacza i elitarystyczny dyskurs legitymizacyjny

Jak pisze jeden z głównych przedstawicieli dyskursu obrony bezużyteczności wiedzy i akademii, Stanley Fish – „na pytanie 'jaki jest użytek z humanistyki' istnieje

⁵⁹ K. Starego, *Ryzyko nieoczekiwanego. W stronę pedagogiki wydarzenia*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*, pod red. K. Węc, A. Wiercińskiego (w druku).

tylko jedna uczciwa odpowiedź: absolutnie żaden”⁶⁰. W niej też zdaniem Fisha leży klucz, który oddaje godność jej przedmiotu. Idąc tropem logiki Arystotelesowskiej⁶¹, twierdzi on, że każda legitymizacja dostarcza kryteriów zewnętrznych wobec swojego przedmiotu, jednocześnie go instrumentalizując wobec dającego mu usprawiedliwienie wyższego dobra. Tymczasem, jak podkreśla Fish (już wbrew duchowi arystotelizmu), „humanistyka jest dobrem sama dla siebie”: „nie jest zadaniem nauk humanistycznych ani nasze ocalenie, ani zapewnianie dochodów państwu czy uniwersytetowi. Co w takim razie robią nauki humanistyczne? Nie robią nic, jeśli przez 'robienie' rozumiemy namacalne efekty ich działania w rzeczywistości. Jeśli więc nie robią nic, ich istnienie nie może być uzasadnione inaczej niż przez przyjemność, którą dają tym, którzy się nimi zajmując, czerpią z nich radość”⁶².

Przykład Fisha jest wyrazem szerszej tendencji do odmowy brania udziału w praktyce usprawiedliwiania zasadności humanistyki, jako dyscypliny badawczej i jako przedmiotu kształcenia w dominującym języku użyteczności i korzyści⁶³. Język taki zdaniem adwersarzy ujawnia się natomiast za każdym razem gdy ukradkiem i nieświadomie dostarcza się gruntu dla obrony nauk humanistycznych, na przykład przez odniesienie do pożądaných efektów kształcenia w postaci rozwoju charakteru moralnego uczących się, ich przymiotów obywatelskich, krytycznego myślenia⁶⁴, czy rozwoju osobowości⁶⁵. Jeśli więc próby podkreślania użyteczności są albo skazane na porażkę, albo stanowią ślepy zaułek logiki instrumentalnej, przyczyniając się do erozji poznania naukowego⁶⁶, drogą obrony ich autonomii i zachowania immanentnej im wartości ma być świadome i afirmatywne uznanie ich bezużyteczności⁶⁷. Jak pisze jeden z przedstawicieli tego podejścia, „wystarczająco długo nasze cele zorientowane były na użyteczność, spróbujmy dla odmiany wprowadzić miarę bezużyteczności”⁶⁸.

⁶⁰ S. Fish, *Will the Humanities Save Us?*, "New York Times", 2008, January 6. Dostępne online: http://opinionator.blogs.nytimes.com/2008/01/06/will-the-humanities-save-us/?_r=1. [12.09.2016]

⁶¹ D. Roochnik, *The Useful Uselessness of the Humanities*, "Expositions", 2008, nr 2 (1).

⁶² S. Fish, *Will the Humanities Save Us?*, op. cit.

⁶³ T. E. Boyle, *The Value of Uselessness*, "Bulletin of the Rocky Mountain Modern Language Association", 1970, nr 24(1). K.A.T.I. Röttger, *The Usefulness of Useless Knowledge*, "Krisis", 2015, nr 2. M. Midgley, M., *The Use and Uselessness of Learning*, "European Journal of Education", 1990, nr 25 (3). M. Learmonth, A. Lockett, K. Dowd, *Promoting Scholarship that Matters: The Uselessness of Useful Research and the Usefulness of Useless Research*, "British Journal of Management", 2012, nr 23(1).

⁶⁴ J. E. Jalbert, *Leisure and Liberal Education: A Plea for Uselessness*, "Philosophical Studies in Education", 2009, nr 40, s. 224.

⁶⁵ S. Fish, *Will the Humanities Save Us?*, op. cit.

⁶⁶ J. Rutkowski, *O utylitarystycznych założeniach nowożytnej nauki*, "Pedagogika Szkoły Wyższej", 2015, nr 1, s. 21.

⁶⁷ D. Cottom, *Why Education is Useless*, Philadelphia 2003, s. 14.

⁶⁸ J.E. Jalbert, *Leisure and Liberal Education...*, op. cit., s. 222.

Sprzeciw humanistów wobec związanej z dyktatem użyteczności merkantylizacji wiedzy, która przestaje być „sama w sobie swym własnym celem” i „traci 'wartość użytkową’”⁶⁹, uzasadniany jest jednak w większości wypadków obroną nie jej samej (jak ma to miejsce u Fisha), ale przede wszystkim klasowo zorientowanej fantazji na temat uniwersytetu⁷⁰. W ten sposób wywrotowy potencjał analiz marksistowskich zostaje podchwycony i wygaszony przez (często nieświadomie) konserwatywny i elitarystycznie ukierunkowany dyskurs obrony oczyszczonej ze swoich materialnych warunków możliwości akademii. Zakładany autoteliczny charakter wiedzy czy myślenia, a tym samym ich nieadekwatność z technologicznym reżimem miary, parametryzacji efektów czy korzyści, stanowi ma o autonomii akademii, rozumianej tu w kategoriach nieskażonej utylitaryzmem oazy czystego myślenia – z którą uniwersytet jest bezpośrednio utożsamiany. W takim duchu wyrażane są nadzieje na odnowę akademii, poddawanej wpływom jej głównych, a oczekujących zwrotu i naciskających na wymierne efekty publiczności: „Myśląc o dobru uniwersytetu miejmy nadzieję, że pozostaną jeszcze tacy śmiałkowie, którzy skłonni będą opowiedzieć się za 'bezużytecznością', tacy, którzy utrzymają i ucielesnią przekonanie, iż nie można być bardziej aktywnym i zaangażowanym niż wtedy, kiedy 'nie robi się nic' – to znaczy wtedy, kiedy się myśli”⁷¹.

Problem z logiką legitymizacji wolności nauki, która „sama sobie wystarcza, która nie służy nikomu i niczemu, niczym poza samym sobą się nie uzasadnia”⁷², polega jednak na tym, że zapoznaje własne historyczne, społeczne i ekonomiczne warunki możliwości. „Świat uniwersytetu, świat 'czystej myśli' usytuowany jest na 'przywileju’”⁷³. Arystokratyczna, jak określa ją Oskar Szwabowski⁷⁴, linia argumentacji obrony godności akademii czerpie swoją moc z antydemokratycznej w swojej istocie, antycznej w swoich korzeniach – i co należy podkreślić – egzotycznej, a tym samym całkowicie nieadekwatnej dla społeczeństw demokratycznych, dychotomii: czystego myślenia jako sfery wolności oraz związanej z użytecznością pracy (najczęściej fizycznej) sfery konieczności. Zachowawcza logika obrony ujawnia więc całkowitą niemoc obrońców uniwersytetu, dla których jedynym narzędziem oporu staje się werbalna restytucja – immanentnej opisanej dychotomii –

⁶⁹ J-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna...*, op. cit., s. 30.

⁷⁰ O. Szwabowski, *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, "Praktyka teoretyczna", 2013, nr 1(7).

⁷¹ J.E. Jalbert, *Leisure and Liberal Education...*, op. cit., s. 230.

⁷² O. Szwabowski, *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014, s.s. 187–188.

⁷³ Ibidem, s. 187.

⁷⁴ O. Szwabowski, *Krytyka „oficjalnej krytyki”...*, op. cit.

hierarchii pozycji, legitymizującej istnienie klasy próżniaczej⁷⁵, a więc klasy, „która wolna od nacisku ekonomicznego, poświęca się sztukom i kierownictwu społecznemu”⁷⁶.

Funkcją obrony autonomii akademii pod sztandarem humanizmu i doniosłości humanistyki⁷⁷, przed destrukcyjnym wpływem technologii i instrumentalizmu, jest obrona własnej pozycji i miejsca, w którym ostentacyjne marnotrawstwo czasu⁷⁸ (na myślenie) będzie możliwe, pożądane, a nawet uzasadnione jego społeczną doniosłością (przeciwstawioną użyteczności): „błogosławione społeczeństwo, zezwalające niektórym ze swoich członków na wieczne dzieciństwo i dające im w tym wsparcie, ponieważ swawola tych dzieci może obrócić się w błogosławieństwo dla społeczeństwa”⁷⁹. Symptomatyczna dla tego podejścia niemoc ujawnia się za każdym razem kiedy rzeczony społeczeństwa nie chcą, a zdaniem obrońców akademii, nie są w stanie zrozumieć narzucającej się siłą rozumu wagi argumentacji i kładą ich zdaniem „długi cień Trackiej niewolnicy”⁸⁰ na instytucję uniwersytetu i samo społeczeństwo.

Apologeci czystej wiedzy nie radzą sobie zatem nie tylko ze swoimi demokratycznymi publicznościami, ale i z samą demokracją, która w bardziej radykalnej odmianie opisywanego dyskursu, identyfikowana jest jako podstawowa przyczyna rozkładu uniwersytetu. Będąc „skoncentrowaną na tym co użyteczne”, traktując teoretyczny dystans jako „bezużyteczny i niemoralny”, demokracja stanowić ma przeciwieństwo kontemplacyjnego ducha akademii⁸¹. Jak pisze Allan Bloom, człowiekowi kochającemu rzeczy piękne i bezużyteczne nie sprzyja „klimat demokratyczny”: „Idea wiedzy jako samoistnego celu, nie zaś środka do innych celów, jest dla niego bezpośrednio zrozumiała. Samoistność przeciwstawiona instrumentalności oraz szczęście przeciwstawione dążeniu do szczęścia odpowiadają arystokratycznemu usposobieniu”⁸².

Opisana niemoc akademików wobec rzeczywistości, w której muszą funkcjonować i wobec której zobowiązani są przedstawiać racje przemawiające za zasadnością własnego istnienia, objawia się więc najczęściej w formie śmiertelnej obrazy na zgłaszające swoje pretensje wobec uniwersytetu, demokratyczne publiczności. Przy czym nie ma znaczenia, czy publiczności te kwestionują zasadność

⁷⁵ T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1998.

⁷⁶ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963, s.s. 354–356.

⁷⁷ M. C. Nussbaum, *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, pod red. B. D. Gołębnik, Wrocław 2008.

⁷⁸ T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, op. cit.

⁷⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997, s. 292.

⁸⁰ J. Rutkowski, O utylitarystycznych założeniach nowożytnej nauki, dz. cyt., s. 24.

⁸¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty...*, op. cit., s. 298.

⁸² Ibidem, 298.

istnienia danej formy produkcji wiedzy (państwowa biurokracja), ich efektów i wymiernej skuteczności (rynek) indywidualnej i społecznej użyteczności (społeczeństwo), czy też zainteresowane są udziałem w bronionym przez akademików ostentacyjnym marnotrawstwie czasu (masowość zainteresowania edukacją wyższą, która nie przekłada się na doraźnie wymierne korzyści, indywidualne czy społeczne). Obraza przejawia się zwykle w ten sam elitarystyczny i arystokratyczny sposób – przez interpretację demokratycznych roszczeń w kategoriach „inwazji barbarzyńców”, kwestionujących granice uświęconej swoim dystynktywnym charakterem świątyni czystej wiedzy oraz pogardą wobec tego, co „masowe”, a więc „pospolite”, „ludowe” czy użyteczne.

Charakterystyczna dla humanistyki oraz obrony akademii w duchu arystokratycznym koncepcja wartości wiedzy budowana jest analogicznie do krytykowanego w jej ramach myślenia rynkowego. Restytuuje tym samym fetyszystyczny charakter wiedzy, wedle podobnej, a immanentnej kapitalizmowi logiki fetyszyzmu towarowego. Inny jest tu jednak rodzaj towaru, jak i odmienny rynek, na którym towar ten podlega sprzedaży. Obrona autonomii akademii, która zajmuje się pracą niematerialną, czy pracą na symbolach, bazując na idei autonomicznego charakteru wiedzy, ale ulokowanego w realiach społeczeństw demokratycznych, posiada swój własny rynek – rynek dóbr symbolicznych, na którym dokonuje się sprzedaż niematerialnej w swoich przejawach, a materializującej się w warunkach społecznych (w postaci społeczeństwa klasowego) systemu rang i pozycji⁸³.

Warunkiem możliwości jego istnienia jest przy tym jego ekskluzywny charakter oraz ukrycie jego wymiennego/rynkowego charakteru w koncepcji czystej wiedzy, do której dostęp mają jedynie wybrani. Co należy podkreślić, w utrzymaniu takiej rangi uniwersytetu biorą udział nie tylko wytwórcy wiedzy, ale również jej konsumenci – wspomniana na początku klasa średnia i wyższa, zainteresowana zachowaniem jej dystynktywnego charakteru⁸⁴. Tu jak się wydaje leży istota sprzeciwu wobec masowości kształcenia, oraz afirmacja dla oparcia kryteriów dostępu w idei merytokracji (w tym wypadku jako „sprawiedliwego konstruowania nierówności”⁸⁵). W przeciwieństwie do „tradycyjnej” formy fetyszyzmu towarowego, uniwersytet odkrywa swój „fabryczny” („fabryki dyplomów”) charakter między innymi wtedy, gdy przestaje produkować zarezerwowane dla nielicznych i w nielicznych ucieleśniane dobra luksusowe, a otwiera swoje bramy dla chcących od szkolnictwa wyższego więcej, a więc czegoś innego niż tylko potwierdzenia własnej posiadanej już pozycji (na przykład jej zmiany). W takiej perspektywie, demokratyzacja dostępu do szkolnictwa wyższego, a tym samym jego częściowe

⁸³ Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, op. cit.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ P. Stańczyk, *Młodzież wobec idei merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, "Forum Oświatowe", 2009, nr 1(40), s. 32.

odczarowanie (zawsze częściowe, bo zainteresowanie edukacją wyższą, mimo deklaracji, wiąże się ostatecznie z narosłym nad nią nimbem świętości) może być rozumiana jako ujawnienie wymiennego/rynkowego charakteru wiedzy oraz samej, ucieleśniającej jej status akademii.

Budowana w ten sposób obrona bezużyteczności wiedzy nie stanowi zatem wyjścia poza logikę fetyszyzmu towarowego, ale jej potwierdzenie. Warunkiem istnienia wiedzy jako wartościowej samej w sobie jest istnienie społecznie ograniczonego rynku jej nabywców – zwrotnie zaświadczających o jej „bezużyteczności” a tym samym poświadczających za jej pomocą status pozycji definiowanej dostępnością i ekskluzywnością. Ten sam mechanizm dotyczy sposobu definiowania i oceny pracy niezbędnej do jej wykonania. Podobnie jak demokratyzacja dostępu, dokonująca się przez rozszerzenie rynku usług edukacyjnych na poziomie edukacji wyższej, demistyfikuje ulotny do tej pory, towarowy charakter wiedzy, ucieleśniony w transakcji między akademią a korzystającą z jej pozycjonalnych właściwości społecznej „elity”⁸⁶, tak neoliberalizacja uniwersytetu dokonuje zerwania „nimbu niezwykłości z pracy akademickiej”⁸⁷, opór wobec której, oznacza w istocie walkę o utrzymanie stosunków hierarchicznych⁸⁸. Jak podkreśla Szwabowski, część krytyk dotyczących zmian na uniwersytecie nie jest w istocie związana z oporem wobec samego neoliberalizmu: „Skandalem' dla [konserwatywnych] krytyków reformy nie jest praca najemna jako taka, ani nawet nie neoliberalne reformy w ogóle, ale przekroczenie granic – to, że stają się one rzeczywistością ludzi dotąd 'wolnych' od tego typu 'upokorzenia’”⁸⁹.

Idea bezużyteczności nie musi być jednak pisana w kategoriach elitaryzacji, hierarchizacji oraz izolacji akademii od rzekomo zagrażających jej, pospolitością swoich żądań demokratycznych publiczności. Oznaczać natomiast może działalność czy praktykę niemieszczącą się, czy też nie dającą siebie pomieścić w społecznie ukonstytuowanych i dominujących sposobach nadawania wartości. Lokowana w tej perspektywie wiedza, czy aktywność poznawcza może zatem być rozumiana jako użyteczna, ale wedle odmiennych od obowiązujących form racjonalności, a tym samym, z perspektywy tego co dominuje – bezużyteczna⁹⁰.

⁸⁶ Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, op. cit.

⁸⁷ O. Szwabowski, *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna...*, op. cit., s. 160.

⁸⁸ Ibidem, s. 160.

⁸⁹ Ibidem, s. 159.

⁹⁰ K. Starego, *Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrasku indywidualizacji*, "Pareja", 2016, nr 1 (5), s. 62.

Zakończenie

W opisanych powyżej społecznych reżimach wytwarzania i użytkowania wiedzy, staje się ona częścią jednego z trzech możliwych projektów społecznych. Są to, jak pisze Szwabowski: „projekt komunistyczny, projekt arystokratyczny albo (...) traktowanie [wiedzy] jedynie jako rzeczy na sprzedaż”⁹¹. Dwa ostatnie projekty oznaczają dla identyfikującej się z nimi akademii, albo jej nieadekwatność w stosunku do społecznego – demokratycznego – otoczenia, albo nieadekwatność wobec warunków możliwości wytwarzania nowej wiedzy. W tym kontekście tylko pierwszy z wymienionych wiąże się nie tylko z alternatywnym wobec kapitału oraz struktur feudalnych mechanizmem produkcji, podziału, wymiany i konsumpcji wiedzy⁹², ale również z traktowaniem jej w kategoriach produktu, który nie zakładając żadnej formy wartości, staje się przedmiotem użytecznym⁹³.

Zwolennicy tego podejścia postulują budowanie uniwersytetu rozumianego w kategoriach instytucji dobra wspólnego⁹⁴. Z tej perspektywy, wszystko co wiąże się z jego aktywnością, a więc badania, kształcenie, po społeczną misję akademii, rozumiane jest w kategoriach wytwarzania dóbr, którego celem jest „współdzielenie przy zachowaniu otwartego i równego do nich dostępu” w ramach demokratycznej i demokratycznie zarządzanej wspólnoty⁹⁵. Wspólne produkowanie oraz używanie oznacza proces komunikacji, a więc czynienia samego procesu oraz jego efektu wspólnym, odpowiadając tym samym najbardziej podstawowemu akademii i nauce, etosowi „komunistycznemu”⁹⁶.

Odniesienie do tego ostatniego możemy odnaleźć już w sformułowanych przez Roberta Mertona⁹⁷ instytucjonalnych normach rządzących społecznością naukową – uniwersalizmie, zorganizowanym sceptycyzmie, bezinteresowności i komunizmie – rozumianym tu jako wspólne posiadanie dóbr wytwarzanych przez społeczność i nie stawianie barier w dostępie do nich⁹⁸. Jest jasne, że współczesna nauka nie jest w pełni zgodna z obrazem przedstawionym przez Mertona choć jednocześnie – i wbrew rozpowszechnionym dyskursom „przedsiębiorczego uniwersytetu”⁹⁹ –

⁹¹ O. Szwabowski, *Krytyka „oficjalnej krytyki”...*, op. cit., s. 156.

⁹² K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa 2015, s. 295.

⁹³ Ibidem, s. 279.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ K. Szadkowski, F. Z. Narita, *Towards a University as an Institution of the Common: Critical and Marxist Higher Education Research in Context/Para uma universidade como instituição do comum...*, "Cadernos CIMEAC", nr 5(1), s. 25.

⁹⁶ Ibidem, s. 25.

⁹⁷ Ibidem, s. 25.

⁹⁸ R. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago 1973.

⁹⁹ B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*, Oxford 1998.

w najbardziej produktywnych systemach naukowych tworzenie wiedzy na potrzeby publiczne zajmuje pozycję dominującą, podczas gdy próby bezpośredniego łamania zasady komunizmu, przez dawanie możliwości komercjalizacji wiedzy, mają zadziwiająco słabe konsekwencje praktyczne. Nawet w ramach najbardziej zliberalizowanego i skomercjalizowanego systemu naukowego USA integracja akademii z rynkiem przyjmuje ograniczone formy. Badania prowadzone na rzecz rynku (mające, według polskich zwolenników „przedsiębiorczych uniwersytetów”, być źródłem lwiej części dochodów akademii) nie są uważane za przesadnie atrakcyjne, czego przejawem jest, między innymi, brak ich koncentracji w wiodących placówkach¹⁰⁰ i stanowią znikomy procent innowacyjnej działalności prowadzonej przez firmy¹⁰¹. Nie ma w tym nic dziwnego, jeśli weźmie się pod uwagę po pierwsze zasadę kumulatywności – dla której zabójcza byłaby całkowita prywatyzacja wiedzy, jak i ryzyko związane z łańcuchem innowacji – którego ogniwa są na wiele sposobów wspierane, lub wręcz bezpośrednio finansowane przez państwo.

Polski namysł nad przyszłością uniwersytetu wydaje się nie korzystać z (niezwykle szerokiej) wiedzy, jaką posiadamy na temat złożonej, łączącej to co państwowe, z tym co publiczne i prywatne ramy instytucjonalnej jaką odnajdujemy w USA. Trzy dominujące lokalnie dyskursy o wiedzy to: perspektywa arystokratycznej dystynkcji, fetyszizowanie własności prywatnej w planach prywatyzacji wiedzy i, na miejscu trzecim, centralistyczne pragnienie „manageryzacji” akademii mającej zwiększyć „efektywność” publicznych uniwersytetów. Poza pierwszym z wymienionych powyżej, podejścia te są wynikiem stosowania do pewnej bardzo specyficznej formy produkcji metafor zaczerpniętych z odmiennych, i rządzących się innymi prawami sfer ludzkiej aktywności.

To sprowadzanie złożonych mechanizmów społecznej produkcji wiedzy do prostych, normatywnych dyskursów nie dziwi wobec, wynikającego z drapieżności wczesnego kapitalizmu i konieczności stłumienia społecznego oporu wobec niego, opróżnienia polskiego słownika z jakichkolwiek pojęć, które mogłyby służyć do opisu tego, co wspólne. W efekcie ani ekonomia wiedzy, ani działalność uniwersytetu nie mogą być – bo nie ma na to języka – zrozumiane czy wyjaśnione w ramach dominującego dyskursu publicznego.

Naprzeciw perspektywy – będącej w naszej opinii podejściem empirycznym raczej niż normatywnym – mówiącej o bezużyteczności czy nie-użyteczności większości wytwarzanej wiedzy, stoi więc grupa dominujących dyskursów – oświeceniowy utilitaryzm a także globalna i lokalna odmiana narracji neoliberalnej. Mimo, że wiedza (czy „gospodarka wiedzy”), w ramach tych ostatnich uznawana jest za kluczową, nie są one w stanie wygenerować konceptualnej przestrzeni, koniecznej

¹⁰⁰ R. L. Geiger, *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford 2004.

¹⁰¹ H. Bulut, G.C. Moschini, *US Universities Net Returns from Patenting and Licensing: A Quantile Regression Analysis*, „Economics of Innovation and New Technology”, 2009, nr 18.

by zrozumieć procesy jej społecznego tworzenia. Stawia to przed społecznością akademicką zadanie poznania siebie samej w sposób, wykraczający poza konserwatywne i antydemokratyczne wzorce „wieź z kości słoniowej” i jednocześnie, będący w stanie uchwycić to co w naszych działaniach, transcendując użyteczność, pozwala na pojawienie się w przestrzeni społecznej rzeczy nowych.

Na nowo zdefiniowana kategoria „bezużyteczności” stanowi jeden z takich sposobów.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz D., *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Toruń 2015.
- Antonowicz D., Godlewski B., *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011.
- Arrow K., *Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention*, [w:] *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, Princeton 1959, s.s. 609-626.
- Bachelard G., *Filozofia, która mówi nie: esej o filozofii nowego ducha w nauce*, Gdańsk 2000.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997.
- Boyle T.E., *The Value of Uselessness*, "Bulletin of the Rocky Mountain Modern Language Association", 1970, nr 24(1), s.s.33-36.
- Brubaker R., *The Limits of Rationality: An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, London 1984.
- Buffenstein R., *The Naked Mole-Rat: A New Long-Living Model for Human Aging Research*, "The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences", 2005, nr 60, s.s. 1369-1377.
- Bulut H., Moschini G.C., *US Universities Net Returns from Patenting and Licensing: A Quantile Regression Analysis*, "Economics of Innovation and New Technology", 2009, nr 18, s.s. 123-137.
- Burawoy M., *Redefinicja Publicznego Uniwersytetu: Ramy Analityczne, „Praktyka Teoretyczna”*, 2013, nr 7, s.s. 13-30.
- Clark B.R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*, Oxford 1998.
- Cottom D., *Why Education is Useless*, Philadelphia 2003.
- David P.A., *The Dynamo and the Computer: An Historical Perspective on the Modern Productivity Paradox*, "American Economic Review (Papers and Proceedings)", 1990, nr 2, s.s. 355-61.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963
- Ederer F., Manso G., *Incentives for Innovation: Bankruptcy, Corporate Governance, and Compensation Systems*, [w:] "Handbook of Law, Innovation, and Growth", 2011, s.s. 90-111.
- Fang F.C., Steen R.G., Casadevall A., *Misconduct accounts for the majority of retracted scientific publications*, "Proceedings of the National Academy of Sciences", 2012, nr 42, s.s. 17028-17033.
- Flexner A., *The Usefulness of Useless Knowledge*, "Harpers Magazine", 1939, nr 17, s.s. 544-52.
- Foray D., *Economics of Knowledge*, Cambridge 2004.

- Freeman C., *The "National System of Innovation" in Historical Perspective*, "Cambridge Journal of Economics", 1995, nr 1, s.s. 5-24.
- Geiger R.L., *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford 2004.
- Godin B., *The Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework or Buzzword?*, "The Journal of Technology Transfer", 2006, nr 31, s.s. 17–30.
- Jalbert J.E., *Leisure and Liberal Education: A Plea for Uselessness*, "Philosophical Studies in Education", 2009, nr 40, s.s. 222-233.
- Janeway W.H., *Doing Capitalism in the Innovation Economy: Markets, Speculation and the State*, Cambridge 2012.
- Jarvis J., Sale J.B., *Burrowing and Burrow Patterns of East African Mole-Rats Tachyoryctes, Heliophobius and Heterocephalus*, "Journal of Zoology", 1971, nr 163, s.s. 451–479.
- Knight F.H., *Risk, Uncertainty and Profit*, Boston 1933.
- Kwiek M., *The two decades of privatization in polish higher education. Cost-sharing, equity, and access*, [w:] *Financing Access and Equity in Higher Education*, pod red. J. Knight, Papendrecht 2009, s.s. 149-167.
- Lane J-E., *New Public Management*, London 2000.
- Learmonth, M., Lockett, A. and Dowd, K., *Promoting Scholarship that Matters: The Uselessness of Useful Research and the Usefulness of Useless Research*, "British Journal of Management", 2012, nr 23 (1), s.s.35-44.
- Lundvall B-Å., *National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool*, "Industry and Innovation", 2007, nr 1, s.s. 95–119.
- Lytard J-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.
- Marginson S., *O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym*, 2015, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1, s.s. 11-37.
- Marginson S., *Global Position and Position Taking: The Case of Australia*, "Journal of Studies in International Education", 2007, nr 1, s.s. 5-32.
- Mazzucato M., *The Entrepreneurial State*, "Soundings", 2011, nr 49, s.s. 131–142.
- Merton R., *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago 1973.
- Midgley, M., *The Use and Uselessness of Learning*, "European Journal of Education", 1990, nr 25 (3), s.s. 283-294.
- Norman E.J., *Obedient Servants: Management Freedoms and Accountabilities in the New Zealand Public Sector*, Wellington 2003.
- Nussbaum M.C., *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, pod red. B. D. Gołębnik, Wrocław 2008 Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s.s. 65-89.
- Phillips D., *Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis*, [w:] *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, pod red. J. Zajda, Dordrecht 2015, s.s. 137–148.
- Porter T.M., *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton 1995.
- Potts J., *The Innovation Deficit in Public Services: The Curious Problem of too Much Efficiency and not Enough Waste and Failure*, "Innovation: Management, Policy Practice", 2009, nr 1, s.s. 34–43.
- Price D., *Mała Nauka – Wielka Nauka*, Warszawa 1967.
- Roochnik D., *The Useful Uselessness of the Humanities*, "Expositions", 2008, nr 2 (1), s.s.19–26.

- Romer P.M., *The Origins of Endogenous Growth*, "The Journal of Economic Perspectives", 1994, nr 8, s.s. 3–22.
- Rose C., *Comedy of the Commons: Custom, Commerce, and Inherently Public Property*, "The University of Chicago Law Review", 1986, nr 53, s.s. 711–781.
- Röttger, K.A.T.I., *The Usefulness of Useless Knowledge*, "Krisis", 2015, nr 2, s.s. 56–61.
- Rutkowski J., *O użyteczności założeniach nowożytnej nauki*, "Pedagogika Szkoły Wyższej", 2015, nr 1, s.s. 11–24.
- Samuelson P.A., *The Pure Theory of Public Expenditure*, "The Review of Economics and Statistics", 1954, nr 4, s.s. 387–389.
- Scott W.R., Meyer J.W., *The Organization of Societal Sectors*, [w:] *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, pod red. W.W. Powell, P.J. DiMaggio, Chicago 1982, s.s. 108–142.
- Schimmack U., *The ironic effect of significant results on the credibility of multiple-study articles*, "Psychological Methods", 2012, nr 4, s.s. 551.
- Smith D.K., Alexander R.C., *Fumbling the Future: How Xerox Invented, Then Ignored, the First Personal Computer*, New York 1988.
- Solga H., *Stigmatization by Negative Selection: Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities*, „European Sociological Review”, 2002, nr 18, s.s. 159–178.
- Stankiewicz Ł., *Spoleczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2015, nr 2, s.s. 139–159.
- Stankiewicz Ł., *Pałapka umasowienia – O sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego*, „Nauka i szkolnictwo wyższe”, 2015, nr 1, s.s. 191–213.
- Stankiewicz Ł., *Wizje Uniwersytetu w Polskiej Debacie Publicznej 2007-2009*, Łódź (w redakcji).
- Stankiewicz Ł., *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2014, nr 66, s.s. 109–130.
- Stańczyk P., *Młodzież wobec idei merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, "Forum Oświatowe", 2009, nr 1(40), s.s. 17–38.
- Starego K., *Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrzasku indywidualizacji*, "Pareja", 2016, nr 1 (5), s.s. 42–65.
- Starego K., *Ryzyko nieoczekiwane. W stronę pedagogiki wydarzenia*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*, pod red. K. Węc, A. Wiercińskiego (w druku).
- Steen R.G., *Retractions in the scientific literature: Is the incidence of research fraud increasing?*, „Journal of Medical Ethics”, 2011, nr 37, s.s. 249–253.
- Supernat J., *Administracja publiczna w świetle koncepcji New Public Management*, Dostępne online: http://www.supernat.pl/artykuly/administracja_publiczna_w_swietle_koncepcji_new_public_management.html.
- Szadkowski K., *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa 2015.
- Szadkowski K., Narita F.Z., *Towards a University as an Institution of the Common: Critical and Marxist Higher Education Research in Context/Para uma universidade como instituição do comum...*, "Cadernos CIMEAC", nr 5(1), s.s. 8–57.
- Szwabowski O., *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, "Praktyka teoretyczna", 2013, nr 1(7), s.s. 143–165.
- Szwabowski O., *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014.

- Van Thiel S., Leeuw F.L., *The Performance Paradox in the Public Sector*, "Public Performance & Management Review", 2002, nr 3, s.s. 267–281.
- Tian X., Wang T.Y., *Tolerance for Failure and Corporate Innovation*, "Review of Financial Studies", 2014, nr 27, s.s. 211–255.
- Tian X., Azpurua J., Hine C., Vaidya A., Myakishev-Rempel M., Ablueva J., i in., *High-Molecular-Mass Hyaluronan Mediates the Cancer Resistance of the Naked Mole Rat*, "Nature", 2013, nr 499, s.s. 346–349.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1998.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Protestanckie 'sekty' a duch kapitalizmu*, Warszawa 2010.

THE USES OF USELESSNESS – UNIVERSITIES AND THE SOCIAL MEASURES OF UTILITY

KAROLINA STAREGO, ŁUKASZ STANKIEWICZ

Summary

During the XX century the universities were engaged in two important processes of social change – the establishment of the knowledge economy and the universalization of education. This changes made the university a key social institution, indispensable for the middle classes, the state and the economy, but also exposed it to a constant supervision. Attempts at regulation of academic work are based on dominant discourses – especially on the utilitarian language of rationalist philosophy and economics. Consequently the political and public interventions into the workings of universities aim to guarantee "efficiency" of the latter vis-a-vis social needs and demands.

One of the ways in which the core of academy defends itself against those interventions is by using the language of "uselessness", describing academic work as an activity that cannot be subjected to the utilitarian cost and benefit analysis. This discourse is based on an elitist and undemocratic perspective rooted in the antiquity.

Our aim in this paper is to propose an alternative for the conservative notion of "uselessness". We base our contribution on the sociology of organizations and the empirical analyses concerning the social and institutional preconditions for the creation of new knowledge. We try to show how academic work, while going beyond the dominant regimes and methods used to measure utility, remains the key element of a process that enables new elements to emerge in a social sphere.

Keywords: uselessness, utility, higher education, innovation