

Piotr Skuza

Wyzwalający dyskurs pedagogiki ogólnej

Kultura i Edukacja nr 3, 37-49

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Piotr Skuza

WYZWALAJĄCY DYSKURS PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

*Nie jestem ja prorokiem
ani nie jestem uczniem proroków,
gdyż jestem pasterzem i tym,
który nacina sykomory¹.
(Am 7, 14).*

1. Wstęp

Choć tematyka niniejszego tekstu odnosi się do współczesności, paradoksalnie zaczynam od przywołania w mottcie niniejszego artykułu cytatu z ksiąg Starego Testamentu. Czynię to w przekonaniu, że wydarzenia tam opisane są prototypem wszystkich innych sytuacji. Użyte tu obrazowanie nie ma nic wspólnego z pobożnością ani teologią. Jest próbą zwrócenia uwagi na te same od wieków relacje międzyludzkie wobec problemu prawomocnego posługiwania się wiedzą. Według mnie słowa te wyrażają samoidentyfikację aktora niezinstytucjonalizowanego, bo takim wydaje się Amos. Nie jest on ani oficjalnie uznanym prorokiem, ani kapłanem, w zasadzie nie wiadomo kim jest, choć z pewnością można o nim powiedzieć, że to jakiś tajemniczy przybysz. Kontekst wypowiedzianych przez proroka Amosa słów każe nam przywołać jego konflikt z władzą królewską, którą krytykował. Tym, który ucisza proroka, jest kapłan, posłuszna tuba władzy królewskiej. Wygania on Amosa ze świątyni w Betel, mówiąc do niego nieco pogardliwie: „Widzący, idź, uciekaj sobie do ziemi Judy! I tam jedz chleb, i tam prorokuj”². W owym określeniu „widzący” zawarta jest wątpliwość, jeśli nie dezaprobaty wobec prawomocności przekazu, jaki Amos kieruje do ludzi. Możemy zrozumieć postawę kapłana, gdyż ta grupa ludzi, sprawując kult publiczny, musiała się liczyć zarówno z wiernymi, jak i z samym królem, tym bardziej że niesforny prorok pozwalała

¹ Am 7, 14 [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, red. o. A. Jankowski OSB, Poznań–Warszawa 1980.

² Am 7, 12 [w:] *ibidem*.

sobie na krytykę władcy właśnie w świątyni. W potępiających Amosa słowach wypowiedzianych przez kapłana zawarty jest przekaz: „Nie wiemy, kto cię upoważnił do zabierania głosu”. Z powyższego fragmentu wyłania się pytanie, kto jest prorokiem i na czym polega proroctwo.

Podobna sytuacja może spotkać nauczyciela realizującego swoje badawcze pasje i wykazującego samodzielność poznawczą. Czy nauczyciel będący elementem państwowej instytucji oświatowej może stać się aktorem niezinstytucjonalizowanym w łonie pedagogiki? W Polsce nastąpiło przecież rozdzielenie kształcenia nauczycielskiego od kształcenia pedagogicznego. Natomiast osoba, która sięga po swój prorocki zmysł i próbuje łączyć w sobie funkcję „widzącego”, czyli pedagoga, z pracownikiem szkoły, stawia się poza środowiskiem posłusznych wyrobników oświaty, lecz nie przysługuje jej miano naukowca. Wynika to z nierozstrzygniętego sporu, kto jest pedagogiem i czym jest pedagogika. Czy jest ona jedynie ekskluzywną wiedzą wąskiego grona scholarzy, którzy mają patent na wiedzę? Czy pedagogika może być uprawiana i w jaki sposób poza murami wydziałów pedagogicznych? Przyjąwszy tezę o prawomocnym uprawianiu wiedzy pedagogicznej tak w obrębie murów instytutów pedagogiki, jak i poza nią, chciałbym poświęcić uwagę zagadnieniu, które zawiera się w pytaniu, co może przykuwać uwagę nauczyciela, gdy jest samodzielny poznawczo. Co go zajmuje, gdy wciela się w transformatywnego intelektualistę? Czyż nie zainteresują go właśnie pedagogiczne praktyki wiedzy zarówno te instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne? Po wtóre, ciekaw będzie, jakie przesunięcie akcentów nastąpiło w rozumieniu przedmiotu pedagogiki. Niniejszy esej jest rozważaniem o własnej (autora) zmianie perspektywy poznawczej z myślenia potocznego na myślenie pedagogiczne³, dokonanej poprzez przyswajanie i rozbudowę struktur poznawczych w toku trzech lat uczestniczenia w seminarium doktoranckim w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, oraz o swojej roli w cieniu instytucji naukowej.

2. Nieuchwytna „pedagogiczność”

Tytuł tekstu sugeruje, że naczelną subdyscypliną pedagogiki niesie jakieś wyzwolenie. Zdziwić może to ekstatyczne podejście każdego, kto zna dogłębnie zawilóści statusu samej pedagogiki, kto świadomy jest jej karkołomnego położenia między praktyką a teorią, między orientacją przyrodniczą a humanistyczną. I nie tylko chodzi o zapoznaną tradycję studiów w starożytnym sensie jako *otia*⁴, czyli jako czas wolny od obowiązków i czynności użytkowych, zadość czyniącą najgłębszym, a zarazem najwyższym w hierarchii potrzebom kulturowym. Lech Witkowski pisze o takiej tradycji jako o „po-

³ W. Stefan, *Znaczenie wiedzy potocznej studentów o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16, s. 193.

⁴ Ideę tę przypomniiał: J. Bocheński, *Łacina i noster*, „Gazeta Wyborcza” 4–5.12.2004, s. 24–25.

winności filozoficznego penetrowania potencjalnie [...] całej humanistyki, nie łączając pedagogiki. Z kolei niezbędne wydaje się traktowanie pedagogiki jako dyscypliny nie tylko humanistycznej [...], ale także uznanie jej za dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą na nas – pedagogach refleksję krytyczną nad jakością naszej intencji humanistycznej”⁵. Konsekwencją tego – według mnie – jest wizja pedagogiki jako *applied philosophy*, czyli filozofii stosowanej. Lucyna Kopciewicz sposób korzystania z wiedzy w ramach uniwersyteckiej dziedziny określanej pedagogiką nazywa „quasi-filozofią o (nie)możności wychowania”⁶. Owa quasi-filozofia obejmuje *de facto* więcej zagadnień niż tradycyjnie pojęte wychowanie, a mieszczą się one w pojemnym pojęciu **edukacja** i dotyczą „mniej czy bardziej świadomego typu perswazji kulturowej”⁷, a jest to „pedagogiczność codziennego kontekstu życia”⁸. Cóż jednak znaczy „pedagogiczny” i czym jest ogólność myślenia pedagogicznego? Zapewne nie ma możliwości prostego podania *genus proximus* i *differentia specifica*, lecz istnieją determinanty, które wyznaczają granice pedagogiczności, choć jej obszar jest wielorako poszerzany, a granice przekraczane. O „pedagogiczności” mówi się, gdy brane są pod uwagę między innymi następujące jakości. Przede wszystkim raczej to **jak** niż **o czym** myślimy przy nieograniczonej wręcz możliwości specjalizacji pedagogów w wielkiej przestrzeni edukacyjnej. „Pedagogiczność” to troska o człowieka, ale pod kątem zmiany i to w aspekcie społecznym. Brak wymiaru społecznego wzbudza niepokój, że przekroczono obszar tego, co pedagogiczne. Preferowany czas pedagogiki to czas teraźniejszy – przyszły. Archeologię myślenia otwiera się, o ile usprawnia ona projekt wychowania, kształcenia, pomocy czy **samokształtowania**⁹. Kwestionowana jest tu naukowość, gdyż praktyczność myślenia wyprzedza teoretyczność. I wreszcie „pedagogiczność” odznacza się doraźnością, naskórkowością charakterystyczną dla nauk empirycznych, przy towarzyszącej jej niechęci do penetrowania tego, co stałe i istotne. W końcu ważnym rysem jest negatywność w określaniu, czym nie jest pedagogika, uwieńczona odwrotem od pedagogiki jako jednej monolitycznej pedagogii na rzecz dyspersji sensów myślenia pedagogicznego. Codziennność, potoczne przekonania, przygodność, popkultura i inne fenomeny stały się najważniejszymi obszarami badań i analiz pedagogiki. Osią całości refleksji jest fenomen podstawowy, czyli zdekonstruowany **podmiot** (indywiduum) **w edukacji**, czyli w sytuacji wychowywania, kształcenia oraz samokształtowania, a właściwie w sytuacji wspomagania jego/jej (podmiot ten koniecznie ma świadomość własnej płci) transformacji.

⁵ L. Witkowski, „Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „Colloquia Communia”, numer specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, lipiec–grudzień 2003, red. M. Dudzikowa, Lublin 2003, s. 103.

⁶ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 35.

⁷ L. Witkowski, op.cit. s. 103.

⁸ L. Kopciewicz, op.cit., s. 37.

⁹ S. Palka, *Samokształtowanie człowieka – słabo zaznaczony element dziedziny poznania pedagogicznego*, [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 88–91.

3. Polifonia języków i chaos dyskursów

Nauczyciel tkwi w wielu różnych rzeczywistościach, które wyrażane są różnymi językami trudnymi do uzgodnienia. Język jest narzędziem i medium najbliższym dostępnym człowiekowi. W nim zawiera się nasz świat. Jest naczyniem, którym czerpiemy z rzeczywistości lub ją konstruujemy. Nauczyciel jako człowiek wykształcony rozumie język dydaktyczny, dyskurs publikacji naukowych oraz styl publicystyki. Boryka się z językiem dzieci lub młodzieży, który w wielu wypadkach, choć stanowi tabu, jest językiem faktycznie używanym w publicznej przestrzeni szkoły. Umiejętność tłumaczenia zjawisk z jednego języka na drugi jest nie lada sztuką. Lekcja jako wydarzenie publiczne jest fenomenem szczególnym. Obowiązuje język „dydaktyczny”, o którym Piotr Kowalski pisze bez ogródek jako o banalizującym przekazy, zaś arcydzieła i tematy prawdziwie podniosłe, zabarwia „dydaktycznym smrodem”¹⁰. Obecny w szkole język subkulturowy jest przeplatany językiem „rodzicielskim”, może „kumpelskim” w zależności od potrzeby trudnego porozumienia się, odnosi się on do zasady translacji międzykulturowej¹¹ i negocjacji znaczeń z młodzieżą, o co upomina się Zbyszko Melosik¹². Czasami grupowy etos młodzieżowy, wzmacniany przez nowe media, już nie tylko stanowi poważną konkurencję dla kultury kanonicznej, edukacyjnej, ale w istotny sposób odstaje od niej, aż do dramatycznego wyśmiania i zdetronizowania autorytetu nauczyciela, co ujawniło się w epizodzie toruńskim. Swoistym językiem jest biurokratyczny metajęzyk instytucji oświatowych, pełny neologizmów, apodyktyczny, dziwaczny i hermetyczny. Dyskurs uczniowski, jak i metajęzyk oświatowy lub styl dydaktyczny są przestrzeniami bardzo odmiennymi, a tak blisko siebie istniejącymi. Nie jest to przestrzeń, w której nauczyciel może doświadczyć wyzwolenia. Jeśli jest on jednak badaczem społecznym, wyzwolenie z organiczności stylu podręcznikowego, z dosadności języka uczniowskiego i dziwaczności języka instytucji oświatowych może znaleźć w dyskursie pedagogiki ogólnej¹³.

Jacques Derrida w tekście *Biała mitologia* dokonał genealogii niektórych pojęć, analizując pracę metafor. Tą drogą może pójść nauczyciel-prorok. Przede wszystkim zadziwić go może fakt, iż w metaforze zawarto tak wiele grupowego przeżycia. Im bardziej wyraz nieobrobiony lub przeciwnie im bardziej jego metaforyczny sens się

¹⁰ P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004, s. 189.

¹¹ P. Skuza, [recenzja] *Kontrowersje wokół translacji międzykulturowej*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury”, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1, s. 160.

¹² Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 47.

¹³ Na temat teoretycznej wiedzy pedagogicznej pisze S. Palka, *Naukowa wiedza pedagogiczna w poglądach i ocenie nauczycieli. Analiza porównawcza* [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 81–87; idem, *Nauczyciel a teoretyczna wiedza pedagogiczna* [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 75–84.

przetarł, tym więcej wywołuje odczuć, zaburzając przekaz semantyczny. Pojęcia wówczas „nie pracują”. Biała mitologia ukryta w nazwach jest nie tylko szara, tzn. nijaka jak owo „urabianie psychiki” Heliodora Muszyńskiego, jest również cichym i ukrytym doradcą i rzeczywistym rozdzielcą sensów. A tego typu metafory pedagogiczne są wciąż nieskuteczne z powodu ich zużycia. Wciąż w pewnych dyskursach pedagogiczno-oświatowych panuje jeszcze „wdrażanie”, które odpowiednio zaakcentowane na „ż” jest ciężkie jak żelazne koło, które z konsekwencją mechanicznego ruchu przesywa jak nożem, i dyscyplinuje (czytaj: paraliżuje), dobrze oddaje „belferską” ekstazę. Jak się to ma do uczniowskiego „daj se luz”, „spoko” lub „damy radę”? Są to niebywale niesymetryczne zawołania innego dyskursu, który daje opór mechanicznemu, technologicznemu w zamyśle rytuałowi. Tylko o czym się tu mówi? Nie zawsze wiadomo, wiadomo jednak, co się czuje i przeżywa. W sumie „szara pedagogia” działa wedle swojego uznania, nie respektuje ani projektodawców, ani wykonawców, ani przedmiotów-podmiotów (w) edukacji.

4. Kategorie jako narzędzia poznawcze

Jeśli dyskurs pedagogiki ma być wyzwalający od chaosu wielu dyskursów, od presji zbiorowych celów, za którymi kryją się niemądre ideologie, i wreszcie od siebie samego, jako tylko funkcji społecznej, nauczyciel poświęcić musi wiele uwagi na przenikliwy wgląd w kategorie. Wyzwolenie to – jak je rozumiem – jest niczym innym jak emancypacyjną funkcją dyskursu pedagogicznego, który mobilizuje do powiększania samowiedzy, do pomnażania rozumienia znaczeń, który również powoduje zmianę perspektywy poznawczej. Barbara Skarga kategoriami nazywa wyrazy **kluczowe**, które wyznaczają tory zainteresowań współczesności oraz oddają niepokoje ludzi. Píše o nich w sposób następujący: „[...] nie mają charakteru powszechności ani konieczności, są zmienne, co zdecydowanie je różni od tych, o których pisał Arystoteles lub później Kant. Nie mają formalnego charakteru, lecz są na tyle ogólne, że dają się zastosować w różnych dziedzinach wiedzy, bądź wskazują na fenomeny tak istotne dla społecznego życia i tak problematyczne, że zmuszają do przemyśleń i dyskusji”. I dalej wymienia je: „[...] różnica, ten inny, czasowość, dziejowość, komunikacja (filozofia i literatura żyją wszak po Heideggerze i Habermasie), ale także gen, klon, technika, media, demokracja, kultura masowa, globalizm, no i przemoc”¹⁴. Niektóre z nich są bardziej kategoriami epistemologicznie ubogimi, lecz za to nader efektywnymi ideologicznie¹⁵. Trudno je operacjonalizować. Mogą jednak pomagać w rozbudowie aktywnych struktur poznawczych u nauczyciela¹⁶. Niektóre oddają napięcie, jakie trwa mię-

¹⁴ B. Skarga, *O przemocy*, „Gazeta Wyborcza”, 29–30.11.2003, nr 278. 4488, s. 23.

¹⁵ J. Szacki, *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3, s. 17.

¹⁶ W. Stefan, *op.cit.*, s. 191.

dzy fundamentalizmem a postmodernizmem, gdzie dochodzi często do ideowej kapitulacji wobec konserwującej, zamrażającej i nieraz terroryzującej tendencji integrizmu katolickiego. Skutkiem tego jest – trafnie zdiagnozowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego – **reaktancja** na poziomie szkoły, czyli zablokowana potrzeba wolności, a ta „[...] rodzić może, a raczej rodzić musi reaktywne odpowiedzi, które będą się skrajnie różnić od siebie, choć będą miały skłonność do nazywania siebie demokratycznymi ze względu właśnie na podobną, negatywną genezę. Może być to zatem zwrot ku ideałom kontynuacji narodu, religii, ku przesłaniom organicznej pracy pozytywnej, które we współczesnej pedagogice zachodniej kojarzone są raczej z neokonserwatyżmem, a w praktyce oznaczać mogą kontynuowanie dotychczasowego wzorca wychowawczego szkoły, przy radykalnym odwróceniu treści jej pracy”¹⁷. W praktyce otrzymujemy wynik działania nieprzewidywalny, byle jaki, na styku wielu wektorów, których odchylenia nie są artykułowe, a w sumie dają „szarą pedagogię”.

Kategorie jako wyznaczniki mapy konturowej spletanego obszaru, jakim jest edukacja, są najlepszym drogowskazem w przestrzeni, w której porusza się nauczyciel, pedagog-wędrowca. Zaś najlepszą strategią jest „**pedagogia pogranicza**”. W łonie pulsującej myśli humanistyki istnieje bowiem nieusuwalne napięcie między moderną a postmoderną, czego wyrazem jest ujęta przez Tomasza Szkudlarka – odwołującego się do Henri Giroux – „[...] koncepcja pedagogiki usytuowanej na pograniczu zmian kulturowych, wykorzystującej zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne wątki myślenia edukacyjnego dla realizacji projektu indywidualnej i społecznej emancypacji”¹⁸. Jakże ową pedagogię pogranicza kapitalnie wyraża Witold Gombrowicz: „Nie chcesz czym Innym, czym Nowym stać się? Chcesz, aby wszyscy Chłopcy wasi tylko za Ojcami wszystko w kółko powtarzali? Oj, wypuść Chłopaków z ojcowskiej klatki, a niech i po bezdrożach polatają, niechże i do Nieznanego zajrzą!”¹⁹

5. Kłopotliwa współobecność wielu formacji

Jak wygląda dyskurs pedagogiki ogólnej z punktu widzenia nauczyciela, transformatywnego intelektualisty? Jak działa biała mitologia zamieniająca edukację w szarą pedagogię? Zróbmy mały remanent wedle triady modeli: premodernistycznego, modernistycznego i postmodernistycznego. Dodam, że są one wciąż obecne obok siebie. A zatem jak pogodzić różne wizje człowieka jako duszy, indywiduum, „włóczęgi”

¹⁷ Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, cz. 1, s. 8.

¹⁸ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 273.

¹⁹ W. Gombrowicz, *Trans-Atalantyk*, [b.m.w.] 1986, s. 60.

osobnika metroseksualnego? I tak wciąż obecny jest premodernistyczny model wiedzy, często funkcjonujący na takich samych zasadach jak życie Amishów w Pensylwanii – żyjących niby w innej epoce, a przecież obecnie. Mam tu na myśli tomizm, czyli pieczołowicie pielęgnowaną *philosophia perennis*, ożywioną niegdyś przez Etienne’a Gilsona i Jacquesa Maritaina, w Polsce znaną jako tomizm egzystencjalny o. Mieczysława Alberta Krąpca. Warto się przyjrzeć, jaki użytek robi się z filozofii, gdy na gruzach wielkich narracji odzyskuje się tradycję w przekonaniu, że da się ją wskrzesić i praktykować jako ducha czasów. O tym sposobie przywoływania tradycji pisze Lech Witkowski: „Jest bowiem możliwa wizja tradycji konserwatywna, czy konserwująca jako nienaruszalny kanon prawd i ich wykładni, sankcjonujący jakiś kanonizowany egzegezę trzon, immunizowany na krytykę i chroniony przed zmianą, najwyżej przywoływany jako wymagający powrotu do niego jako ostoji porządku społecznego i ładu aksjologicznego. Przekaz kulturowy w tej perspektywie oznacza transmisję nienaruszalnych prawd i autorytetów”²⁰.

We wstępie do *Traktatu o człowieku św. Tomasza z Akwinu* znaleźć można słowa wybitnego filozofa, Stefana Świeżawskiego: „[...] wśród wzrastającego chaosu intelektualnego i wobec naglącej potrzeby szukania wyjścia z tego zamętu, zwrot ku wielkiemu mistrzowi filozofii klasycznej staje się coraz bardziej naglący”²¹. Problem człowieka związany nierozzerwalnie z zagadnieniem Boga, skodyfikowany i wpisany w nienaruszalny gmach wiedzy-syntezy (*summy*) ma udowodniać nie tylko treścią (ważną dla *protolearning’u*), ale i formą (kształtująca *deuterolearnig*)²², że natura ludzka jest stała i nieokreślona, nie podlega żadnym zmianom. Człowiek – wedle jego słów – nie był ani zwierzęciem, ani w bliższej przyszłości nie stanie się nadczłowiekiem²³. Zastanawiające jest, ile trzeba włożyć wysiłku, aby immunizować na krytykę i podtrzymywać ważność myśli, której czas się wypełnił. Rozbita została jedność polityczna chrześcijańskiego świata poprzez reformację, podważona została realistyczna epistemologia przez kartezjanizm w wielu różnych postaciach od Descartesa po Husserla, miał miejsce rozwój nauk empirycznych, dokonujących erozji niezmiennej i uduchowionej wizję człowieka, i wreszcie do głosu doszły ruchy emancypacyjne i zaistniały przemiany społeczne domagające się dowartościowania ciała, wolności indywidualnej, a mimo to owa filozofia trwa. Esencjalizm wyrastający z tego podłoża filozoficznego tomizmu jest zawarty w szczegółowym i rozległym dociekanii metafizycznej natury człowieka ujęty w *Summie teologii*. Oto przykładowe symptomatyczne pytanie: „Czy (sama) dusza jest człowiekiem?”²⁴ Tak w artykule czwartym św. Tomasz rozpoczyna rozprawę, którą konclu-

²⁰ L. Witkowski, op.cit., s. 108–109.

²¹ S. Świeżawski, *Słowo wstępne do wydania drugiego* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu, Traktat o człowieku. Summa teologii 1*, 75–89, przeł. i oprac. S. Świeżawski, wydanie trzecie, Kęty 2000, s. VII.

²² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 225–252.

²³ S. Świeżawski, *Przedmowa* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu...*, s. X.

²⁴ *Święty Tomasz z Akwinu...*, s. 37.

duje: „Nie każda substancja jednostkowa jest hipostazą lub osobą, lecz tylko taka, która posiada zupełną naturę gatunku. Stąd za hipostazę lub za osobę nie mogą uchodzić ani ręka, ani noga, ani też dusza, która jest tylko częścią gatunku człowiek”²⁵.

A co z koncepcją człowieka w modernistycznym modelu wiedzy? Czasy nowożytne przyniosły zwrot w postrzeganiu siebie przez człowieka. Dotychczasowe odczucie jedności z kosmosem, czyli organologiczne postrzeganie świata, ustąpiło wskutek odpsychicznienia i odwitalnienia przyrody. W konsekwencji nastąpiła jego silna materializacja²⁶. Świat stał się zbiorem odległych sobie przedmiotów i istot. Powstał duchowy dystans między człowiekiem a przyrodą i między człowiekiem a drugim człowiekiem. Ten, z jednej strony, zyskuje swoją własną podmiotowość wraz z procesem wyodrębniania jednostki ze wspólnoty, z drugiej strony – stoi przed wyzwaniem samookreślenia. *Via activa* stała się preferowanym sposobem życia, zaś *via contemplativa* odchodzi w zapomnienie, przynajmniej w wydaniu klasztornym²⁷. W nowożytnym społeczeństwie coraz bardziej egzystencja zindywidualizowanych jednostek zależna jest od umiejętności wywierania wpływu na innych. Wzmaga się rola wymiany usług i towarów na wolnym rynku, zaś usytuowanie w hierarchii społecznej, czy nadanie godności i przywilejów przez władzę, przestaje mieć znaczenie. Człowiek doznaje alienacji poprzez wyrwanie się ze wspólnoty rodowej. Może jednak względnie szybko przemieszczać się w hierarchii społecznej. Jego tożsamość ulega rozczepieniu poprzez oddzielenie życia zawodowego od prywatnego. To wszystko spowodowało, że człowiek musiał postrzegać siebie jako ostateczną instancję swej pomyślności, zaczął się cenić²⁸. W formacji modernistycznej następuje zmiana perspektywy oglądu człowieka. Przestaje on być postrzegany metafizycznie jako istota obdarzona duchową duszą, za to jest teraz interpretowany jako osoba o przyrodzonym pochodzeniu, a zarazem jako osobowość, czyli jako podłoże oddziaływań. Przemiany, jakie dokonały się u progu nowożytnych czasów, są częścią procesu, które Zygmunt Bauman określa jako przesunięcie problemu ludzkiego jestestwa ze sfery „przypisania” do sfery „osiągnięć”. Ciężar budowania tożsamości został złożony na barki jednostki²⁹. A zatem istotą podmiotowości nie jest teraz substancjalność duszy, ale jest działanie, czyli „sprawstwo” (*agency*).

Ale co czai się już od czasów św. Tomasza w gmachu wiedzy? To, co ziemskie i bliskie animalnej natury, jest na samym końcu. Część pierwsza *Summy teologii*, podzielona na 119 kwestii, kończy się tematem *O cielesnym rozmnażaniu ludzi*³⁰. Moder-

²⁵ Ibidem, s. 40.

²⁶ M. Scheler, *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986, s. 136–137.

²⁷ Por. D. Żołądź, *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990, s. 20 [za:] R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003, s. 80.

²⁸ Por. P. Skuza, *Pedagog o Johna Rawlsa rozumieniu szacunku dla samego siebie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3 (193), s. 81–100.

²⁹ Z. Bauman, op.cit., s. 41.

³⁰ Ludzie średniowiecza byli tak zajęci sferą duszy, że nawet dopuszczali możliwość cielesnego obcowania z istotami nadprzyrodzonymi. Ciekawe, że współcześnie niektórzy wierzą o obcowaniu z istotami

nistyczny model układa się już nieco inaczej. Przedmiotem procesu zmiany, czyli wychowania, jaki nas tu interesuje, jest indywiduum, dane nie wiadomo skąd i jak, nie tylko w porządku epistemologicznym, ale i ontycznym. „To, co w człowieku jest osobą, nigdy nie może być nam dane jako ‘przedmiot’. Niemożliwe jest uprzedmiotowienie osób ani w miłości, ani w innych prawdziwych ‘aktach’, choćby to były ‘akty poznawcze’. Osoba jest niepoznana i w ‘wiedzy’ nigdy nie dająca się zaprezentować indywidualnie przeżywaną substancją jednoczącą wszystkie akty, które spełnia jakaś istota [...]” – obwieszcza Max Scheler³¹. Stąd rodzi się ów dramatyzm zmagania się z samym sobą, teatralny dyskurs etyki, w którym podmiot moralności wije się z bólu rodzenia samego siebie i jest uwikłany w pułapkę. „Każdy z osobna – ponadto jeszcze – aktem własnego wyboru, czyli aktem wolności, zaafirmował tę prawdę o sobie, którą już uznał za prawdę mocą aktu samo-odkrycia. Nikt bowiem za nikogo nie może dokonać aktu samopoznania. Nikt nie może też nikogo wyręczyć w dokonaniu aktu potwierdzenia poznanej o sobie prawdy aktem wolności. [...] Samopoznanie jest warunkiem nieodzownym samo-narodzin człowieka, nie jest jednak tychże narodzin warunkiem wystarczającym” – dramatyzuje Tadeusz Styczeń³². Przy takim rozłożeniu akcentów już w przeddzień upadku wielkich narracji, w tym także etycznych, podmiot przytłoczony modernizacją skarży się przez usta Karen Horney na „poczucie, że jest się małym, nieważnym, bezradnym, opuszczonym człowiekiem, który czuje się zagrożony w świecie nastawionym na wykorzystanie, oszukanie, atakowanie, poniżanie, zdradę i zawiść”³³. Niedaleko już nam do postmodernistycznego podmiotu ameby, który jawi się jako wiotki i amorficzny, walczący o skrawek przestrzeni dla siebie³⁴. Jak sobie radzi wędrowiec, pielgrzym w czasach ponowoczesnych, którego życie, czyli biografia jest w strzępkach? Jedni idą na przemiał, inni utożsamili się ze swym wizerunkiem, stali się podobni do neonów i billboardów, świecą w jednym wielkim performansie światła w wielkim mieście. Jest to nie kto inny jak człowiek **metroseksualny**. Metroseksualny to *buzzword*, czyli modne określenie męczyzny ukute *ad hoc* przez Marka Simpsona, określenie ni to ironiczne, ni to poważne. Ożywia ono koncepcję *vita voluptaria*³⁵, czyli życia pełnego uciech, zabaw i rozkoszy, bo do tego zmierza ideał życia w społeczeństwie konsumpcjonistycznym. Tak jak św. Tomasz nie mógł nic powiedzieć o czło-

pozaziemskimi. Por. A. Krawiec, *Seksualność w średniowiecznej Polsce*, Poznań 2000; *Stosunki z istotami nadprzyrodzonymi*, s. 241–243.

³¹ M. Scheler, op.cit., s. 257.

³² T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 500.

³³ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1982, s. 74.

³⁴ L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności, materiały konferencji naukowej* (broшуra) nt. *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i edukacyjny*, Polska Akademia Nauk Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Jabłonna, listopad 1989.

³⁵ Por. D. Żołądź, *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990, s. 20; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, Toruń 2003, s. 80.

wieku bez odniesienia do Boga, tak człowiek metroseksualny nie istnieje bez środowiska dużego miasta. Oto najdalej położone od centrum jestestwa człowieka relacje społeczne, nawet więcej, sam wizerunek roli społecznej jest istotą zdekonstruowanego podmiotu – człowieka. „Jak częsty jest ów typ ‘postmodernego człowieka’? Wydaje się, że istnieje on głównie w mediach, reklamie i w wąskich środowiskach intelektualistów artystów. Nie rozstrzygamy tej kwestii. Szybki i zmienny nurt życia społeczeństw postmodernych może sprzyjać brakowi zakotwiczenia i stałych więzi i konstrukcji trwałej tożsamości”³⁶ – pisze Malczewska-Peyre.

Co jeszcze może przykuć uwagę nauczyciela-badacza? Uczulenia na odmienność, które są charakterystyczne dla środowiska nie tylko polskiej pedagogiki, ale chyba całej humanistyki polskiej, która zdaje się być głucha na różnice płciowe i rodzajowe, w efekcie czego są one przemilczane. Tymczasem nastąpił przedziwny proces naturalizacji różnic płciowych i rodzajowych w obrębie kultury zachodnioeuropejskiej. Przykładem tego jest niedawne pojawienie się określenia „metroseksualny”³⁷, które nie definiuje seksualności, ale jest jedynie ironiczną etykietką wizerunku współczesnego człowieka z metropolii. Najlepszym ucieleśnieniem metroseksualności jest nie mężczyzna, ale bohaterka serialu *Seks w wielkim mieście*. Inni wskazują na Davida Beckhama³⁸, bożyszcze futbolu. Właśnie jego figurę woskową i jego małżonki, gwiazdy popu, przemieniono w figurę Józefa i Marii przy żłóbku w salonie figur woskowych w Londynie. Można lekceważyć i buntować się przeciw takim gestom. Badacz rzeczywistości społecznej nie może lekceważyć tego tchnienia teraźniejszości, ironicznej kreacji papierowego bóstwa, bo obecnie bóstwo-człowiek nie jest substancjalne jest tylko wizerunkiem.

6. Podsumowanie

Należy stwierdzić, że płynna nowoczesność, czyli nieuchwytny teraz, wymaga jak nigdy dotąd samodzielności poznawczej i badawczej od nauczyciela. Oprócz wielu ról, w jakich bywa nauczyciel, bywa on i owym „widzącym”, który indagowany, odpowiedzieć może: „Ja tylko nauczam i obserwuję społeczną grę, jaką jest edukowanie”. Nauczyciel, choć staje się usługodawcą w branży edukacyjnej, nie zatracą swojej właściwości inteligenckiej, która, choć zaniedbana, jest wciąż obecnym komponentem jego roli społecznej. Tak więc wyzwalająca funkcja pedagogiki ogólnej polegać może na zwiększeniu samowiedzy zainteresowanych tą dziedziną nauczycieli i zmianie perspek-

³⁶ H. Malewska-Peyre, *Ciągłość i zmiana tożsamości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 138.

³⁷ http://www.marksimpson.com/pages/journalism/metrosexual_ios.html; <http://www.wordspy.com/words/metrosexual.asp>

³⁸ Salon.com (David Beckham as the ultimate metrosexual)

tywy postrzegania edukacji pod wpływem inspiracji płynących z badań i analiz nad przedmiotem współczesnej pedagogiki.

Tak jak przydatność teoretycznej wiedzy pedagogicznej wydaje się zatracać sens pośród innych naglących spraw, podobnie gubi się z horyzontu praktyki wychowawczej przestrzeń badań nad fenomenem samokształtowania wobec odesencjalizowania podmiotu edukacji. Jednak samokształtowanie wciąż uwodzi swym szlachetnym rdzeniem słowa „kształt”. Ten zaś w swym brzmieniu i znaczeniu jest niczym innym niż tęsknotą za złotym wiekiem formowania młodego człowieka etapami, wedle planu, aż po uzyskanie efektu arcydzieła. Ale czegoś takiego nigdzie nie ma. Samokształtowanie zakłada substancjalność przedmiotu kształtowanego. Tymczasem ta została mocno zakwestionowana. Czemu więc fantazmat o harmonii kształtowania, względnie urabiania, ciągle nam towarzyszy? Im bardziej wychowanie jest dziełem przypadków, im bardziej jest nieskoordynowane, tym większa tęsknota i upór w wyobrażaniu sobie owej rzemieślniczej strategii, że tak być powinno. Cóż jednak, kiedy biografie formowanych są porwane, kształt mają jedynie epizody.

Pedagogika nie jest już rozumiana jako wiedza o procesie wychowania³⁹, ale jest wiedzą o transformacji, czyli reprodukcji i samorozwoju oraz kumulacji kapitałów: ekonomicznego, społecznego i kulturowego, a także kompetencji przez podmiot-indywiduum, który posługując się procesami edukacyjnymi, kreuje swój wizerunek. Od czasu rozpadu monocentrycznej pedagogiki socjalistycznej, pedagogika uległa rozproszению na wiele lokalnych, polilogicznych głosów. W tym kontekście upominanie się już nie o systemową pedagogikę ogólną, ale o jakąś ogólność, jest upominaniem się choćby o średni szczebel zbierający ową polifonię. Pedagogika nie może być samodzielna, niesymbiotyczną dziedziną poznania. Może być za to wielością pedagogii, czyli integrować sposób edukowania (projekt i diagnozę) z paradygmatem badawczym. Przy neutralizowaniu głosu aktorów i sprawców dyskursu pedagogicznego, jako zawsze takich samych podmiotów edukacji, brakuje jej radykalności i zaangażowania. Niech zatem pedagogika stanie się przykładową filozofią stosowaną, czyli dla jednych filozofią światopoglądową, dla innych sposobem korzystania z wiedzy, dla innych polityką emancypacyjną opowiadającą się za rozwiązaniem konkretnym kwestii społecznych. Czemu zżymać się na zaniechanie wysokiego ideału wiedzy teoretycznej? Winna być miejscem „odtworzenia głosów”⁴⁰ i owe głosy kierować zgodnie z ich logiką emancypacyjną. Tak, aby nauczyciel mógł obecnie zawołać, parafrazując słowa Friedricha Nietschego: „*Pedagogiko, meine froehliche Wissenschaft!*”

³⁹ A. Kargulowa, *Wychowanie i poradnictwo w świetle raportów oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16, s. 149.

⁴⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990 przytaczany przez L. Kopiciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 66–68, 111–115.

LITERATURA:

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Boksański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Bocheński J., *Łacina i noster*, „Gazeta Wyborcza”, 4–5.12.2004.
- Gombrowicz W., *Trans-Atalantyk*, [b.m.w.] 1986.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1982.
- Kargulowa A., *Wychowanie i poradnictwo w świetle raportów oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.
- Kopciwicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.
- Kowalski P., *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004.
- Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie [w:] Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.
- Krawiec A., *Seksualność w średniowiecznej Polsce*, Poznań 2000.
- Malewska-Peyre H., *Ciągłość i zmiana tożsamości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości [w:] Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
- Palka S., *Nauczyciel a teoretyczna wiedza pedagogiczna [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Palka S., *Naukowa wiedza pedagogiczna w poglądach i ocenie nauczycieli. Analiza porównawcza [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Palka S., *Samokształtowanie człowieka – słabo zaznaczony element dziedziny poznania pedagogicznego, [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, red. o. A. Jankowski OSB, Poznań–Warszawa 1980.
- Salon.com (David Beckham as the ultimate metrosexual)
- Scheler M., *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003.
- Skarga B., *O przemocy*, „Gazeta Wyborcza”, 29–30.11.2003, nr 278. 4488.
- Skuza P., [recenzja] *Kontrowersje wokół translacji międzykulturowej*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury”, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1.
- Skuza P., *Pedagog o Johna Rawlsa rozumieniu szacunku dla samego siebie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3 (193).
- Stefan W., *Znaczenie wiedzy potocznej studentów o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.

- Szacki J., *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3.
- Szkudlarek T., *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Styczeń T., *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Świeżawski S., *Słowo wstępne do wydania drugiego* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu, Traktat o człowieku. Summa teologii 1*, 75–89, przeł. i oprac. S. Świeżawski, wydanie III, Kęty 2000.
- Witkowski L., „*Filozoficzność*” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „*Colloquia Communia*”, numer specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, lipiec–grudzień 2003, red. M. Dudzikowa, Lublin 2003.
- Witkowski L., *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności, materiały konferencji naukowej* (broszura) nt. *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i edukacyjny*, Polska Akademia Nauk Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Jabłonna, listopad 1989.
- Żołądź D., *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990.
- http://www.marksimpson.com/pages/journalism/metrosexual_ios.html
- <http://www.wordspy.com/words/metrosexual.asp>